علاقة الوعي الفنولوجي والذاكرة قصيرة المدى اللفظية بقراءة الكلمات لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي

Relationship beween phonological awareness and verbal short term memory and word reading in children from grade one

الزهرة بالعروسي [1،*]، حليمة شريفي [2]، اسماعيل لعيس [3]

[1] مخبر المهارات الحياتية، جامعة المسيلة(الجزائر)، zouhra.belarouci@univ-msila.dz

[2] مخبر المهارات الحياتية، جامعة المسيلة (الجزائر)، halima.charifi1975@gmail.com

[3] مخبر علم النفس العصبي المعرفي والاجتماعي، جامعة الوادي (الجزائر)، smail.layes@gmail.com

تاريخ الاستلام:03-02-2022 تاريخ القبول: 13-09-2022 تاريخ النشر: 20-12-2022

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الوعي الفنولوجي والذاكرة قصيرة المدى اللفظية بقراءة الكلمات لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، تكونت العينة من (32) تلميذا يدرسون السنة الأولى من المرحلة الابتدائية تتراوح أعمارهم الزمنية بين (6) و(7) سنوات، تم استخدام الأدوات التالية: مصفوفات رافن الملونة لقياس درجة الذكاء اختبار الوعي الفونولوجي (الكشف عن الصوت، حذف الصوت)، اختبار الذاكرة اللفظية (تكرار شبه الكلمات)، تم حساب معامل ارتباط بيرسون باستعمال الحزمة الإحصائية spss (النسخة22)؛ توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي والقراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، وإلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذاكرة قصيرة المدى اللفظية والقراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي وهذا لأن الذاكرة قصيرة المدى أقل كفاءة وفاعلية بسبب الافتقار إلى اشتقاق الاستراتيجيات الملائمة المتعلقة بالتسميع والتنظيم والترميز.

الكلمات المفتاحية: الوعي الفونولوجي؛ الذاكرة قصيرة المدى؛ القراءة.

Abstract: This study aimed to examine the relationship between phonological awareness and verbal short-term memory by word reading in first grade students. The sample consisted of (32) students from first grade in the primary school aged from (6) to (7) years, All the participants underwent following tests: Raven colored matrices to evaluate the general mental capacity; phonological awareness test (PA) consisting of three subtests: sound detection, sound deletion; verbal short-term memory test (pseudo-words repetition). The Pearson correlation coefficient was calculated using the statistical package spss (version 22); The results of the study showed that there was a significant correlation between PA and word reading. However, there was no significant correlation between verbal short-term memory and word reading, indicating that short-term memory may be less effective in reading than PA in this stage of reading development.

Keywords: phonological awareness; verbal short term memory; word reading

*المؤلف المراسل

1- مقدمة

تعتبر القراءة الحجر الأساسي في حياة الفرد والمجتمع، فهي وسيلة وأداة في آن واحد، وسيلة من حيث الاتصال والتواصل بين الأفراد والمجتمعات، وهي الأداة التي تساعد بشكل رسمي على نقل التراث الحضاري من جيل إلى جيل فيكون الماضي امتدادا للحاضر والمستقبل فيزوّد الفرد بابتكارات جديدة في مختلف المجالات من إنتاج العقل البشري، ويتمكن من اكتساب معارف جديدة.

وللقراءة دور هام في عملية التعلم والتحصيل الدراسي، باعتبارها مهارة أساسية ومطلب ضروري لتعلم جميع المواد الدراسية، فإذا كانت قدرات الفرد ومهاراته في المستوى المطلوب (مهارة القراءة) ينتج عنه التقدم في العملية التعليمية وإن لم يكن كذلك يكون التأخر في جميع المواد، وهذا ما يؤدي إلى الرسوب والإعادة (الكحالي، 2011).

ومن أبرز هذه المشكلات الدسلكسيا (العسر القرائي) والتي تعرّف على أنها قصور عصبي معرفي يرتبط على وجه التحديد بعمليات القراءة والهجاء، والأطفال المصنفون كذوي عسر قرائي يكونون عادة أذكياء في مختلف ميادين الذكاء لكنهم يظهرون تقدما أقل قياسا إلى المكافئين لهم في نسبة الذكاء من ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق بالقراءة، ويبلغ مدى هذا الفرق في القابلية للتحسن ما يعادل خمسة صفوف دون تعليم مباشر في الوعي الفونيمي، وعلى وجه العموم يفشلون في إحراز مستويات قراءة ملائمة، وإن أوجه القصور الأصلية في أصوات الكلام هي صعوبات وراثية تؤثر في معالجة processing الأصوات سواء في اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وأن المكون الرئيسي لقصور الكلمات المنطوقة يرتبط بالوعي الفونيمي phonemic awareness والعلاقات بين الرموز الصوتية، والتخزين والاسترجاع لمعلومات أصوات الكلام من الذاكرة (جاد، 2003، 30).

يعدّ المستوى الفونولوجي من أكثر المستويات اللغوية ارتباطا بمهارة القراءة والكتابة، لذلك فإن معظم برامج العلاج والتدريب الحديثة للمصابين بعسر القراءة تُولي عناية خاصة بما يُعرف لدى المختصين "بتطوير الوعي الفونولوجي والمهارات الفونولوجية" بشكل عام، وعليه يُعرّف الوعي الفونولوجي على أنه الوعي بالنظام الصوتي المستخدم في اللغة والوعي بالبيئة الصوتية الموجودة في الكلمات؛ أي تلك القواعد التي تضبط النظام الصوتي في هذه اللغة وتعدد نوع المعالجة الصوتية التي تقوم لها الأصوات والمقاطع اللفظية التي تتكون منها الكلمات (السرطاوي، 2009)، كما يمكن وصف صعوبات القراءة بأنها صعوبات ملحوظة في إتقان المهارات بما في ذلك التي تشمل تعرّف الكلمة، والتهجئة (الإملاء)، وفهم المقروء وتشير الأدلة الحالية إلى ارتباط الذاكرة اللفظية قصيرة المدى ارتباطا كبيرا مع الانجازات التي تحققت خلال القراءة في السنوات الأولى لتدريس القراءة، ودورها كجزء في التعلم المعالجة الفونولوجية (الصوتية) المتصلة بتطور القراءة أكثر من كونها عاملا عرضا في حد ذاته (أبو الديار، 2012، 73).

ترتبط شدة اضطرابات اللغة المكتوبة أيضا بعجز في الذاكرة الفونولوجية على المدى القصير ويتصل ضعف الذاكرة القصيرة الأجل التي لوحظت في الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة بصعوبات القراءة التي تعوق قدرات تخزين الكلمات القصيرة والطويلة الأجل، ويتم تقييم هذه الذاكرة من خلال مهام تكرار الكلمات الزائفة أو بواسطة اختبارات وعلى هذا المستوى، يعاني خلل التنسج، ويكون أداؤها أقل جودة عندما يتعلق الأمر

باختبارات بدعم لفظي، إن التزلج على الجليد، الذي استشهد به (كاساليس وآخرون، 2013) يبين أن الأطفال الذين يعانون من خلل في الأداء يعانون من ضعف في تكرار الكلمات الزائفة، ولكن هذه الكلمة تكرارها صحيح. وهذا يشير إلى وجود عجز في تحليل وتجزئة السلسلة المنطوقة في عسر الحركة، ويشهد هذا الفصل بين القدرة على التكرار بين الكلمات والكلمات الزائفة على عدم وجود ترميز فونولوجي، إن أداء الأطفال الذين يعانون من عسر التغذية في مهام الذاكرة القصيرة الأمد بدعم شفهي يرتبط بالمعرفة المخزنة في الذاكرة الطويلة الأجل كما تحدد مهام الذاكرة اللفظية القصيرة الأمد أولئك المعرضين لخطر TLAS في الأطفال الصغار، وفي الأطفال الذين يعانون منTLAT، فإن الذاكرة قصيرة الأجل والتي يتم تقييمها أيضا بواسطة اختبارات العدد، وتكرار الكلمات، والكلمات الزائفة، كثيرا إما تكون ناقصة، وهذا العجز طويل الأمد الذي ذكره ماجيروس وآخرون .

قد تكون الاضطرابات اللغوية لدى الأطفال المصابين TLAS نتيجة لانخفاض القدرة على تخزين الذاكرة اللفظية قصيرة الأجل، وبالنسبة لمؤلفين آخرين، على العكس من ذلك، فإن ضعف الذاكرة اللفظية القصيرة الأجل ناتج عن العجز اللغوي، وحتى في الأطفال الذين يتم حل اضطرابات اللغة الشفوية، فإن المهام التي تتطلب ذاكرة لفظية قصيرة الأمد تظل قاصرة.

يرى عبد الخالق (2015) في دراسته الموسومة بـ: الذاكرة قصيرة المدى وعلاقتها بالتحصيل الدراسي عن عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمكتب الخدمات التعليمية "بدر ليبيا"، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين ذاكرة المدى القصير والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف السادس في مدارس التعليم الأساسي بمكتب التعلم بدر ببلدية باطن الجبل، هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ذاكرة المدى القصير ترجع لمتغيرات (ذوي التحصيل الدراسي العالي والمنخفض، الجنس (198) تلميذا وتلميذة، تكونت عينة الدراسة من (68) تلميذا للعام الدراسي (2015-2016) تم تجميع بيانات الدراسة بواسطة اختبار الأرقام للذاكرة ومعد لذلك ومقارنة ذلك بدرجات التلميذ في الامتحان النصفي لمادة الرياضيات وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التحصيل الدراسي والذاكرة القصيرة المدى كذلك إلى وجود علاقة ذات دلالية إحصائية بين الجنسين في الذاكرة قصيرة المدى (الأصفر، 2015).

رغم توفر دراسات متعددة حول أهمية الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية قصيرة المدى في اكتساب القراءة لدى الطفل إلا أن معظم الدراسات ركزت على الأطفال في سن تسع سنوات فما فوق؛ في حين تمحورت دراستنا حول بداية التمدرس أي منذ السنة الأولى ابتدائي السن بين (6-7 سنوات) وذلك أن الصعوبات في القراءة لا تظهر بشكل جلي إلا بعد السنة الأولى والثانية من التعليم ويبقى التلاميذ في السنتين الأوليين بدون كشف حقيقي ببعض مظاهر القصور في الجوانب الأساسية التي تبنى عليها القدرة القرائية وهي الوعي الفونولوجي والذاكرة قصيرة المدى، ولمعالجة هذه المشكلة تم دراسة الوعي الفونولوجي من خلال تطبيق اختبارين (اختبار الوعي الفونولوجي واختبار الذاكرة اللفظية).

1.1- تساؤلات الدراسة:

1- هل توجد علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي والقراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي؟

2- هل توجد علاقة ارتباطية بين الذاكرة اللفظية قصيرة المدى والقراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي؟

2.1- فرضيات الدراسة:

1- توجد علاقة ارتباطيه بين الوعي الفونولوجي والقراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي.

2- توجد علاقة ارتباطيه بين الذاكرة اللفظية والقراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي.

3.1- أهداف الدراسة:

- التعرف على العلاقة بين كل من الوعي الفنولوجي والذاكرة قصيرة المدة بقراءة الكلمات.
- بناء برنامج تدريبي للتلاميذ الذين أظهروا مستوى متدني في اختبار الوعي الفنولوجي والذاكرة العاملة.

-توعية المعلمين باعتبارهم كأعضاء فريق عمل بأعراض عسر القراءة حتى يسهل الكشف عن بعض القصور ليكون التدخل والعلاج مبكرا.

4.1- أهمية الدراسة:

تظـهر أهميـة الدراسـة من الناحية النظريـة في ضرورة إبراز أهميـة العوامل الفـونولوجيـة في نمو القراءة في سياق النظرية الفونولوجية، أما من الناحية العملية التطبيقية دراسة مصداقية الاختبارات التي تم تطبيقها وتوفر أدوات تشخيصية مبكرة لذوي الاختصاص، اقتراح برنامج تدريبي لتنشيط الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، إضافة إلى تسليط الضوء على المعسرين قرائيا مبكرا لتحقيق توافق نفسي ومدرسي.

5.1- حدود الدراسة:

يتحدد تعميم نتائج الدراسة بالحدود والمحددات الآتية وذلك من حيث الموضوع والفئة، تتطرق بداية موضوع الدراسة التي تتمحور حول علاقة الوعي الفونولوجي والذاكرة قصيرة المدى اللفظية بقراءة الكلمات لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي وذلك من أجل التعرف لبعض مظاهر القصور في الجوانب الأساسية التي تبني عليها القدرة القرائية.

شملت عينة الدراسة تلاميذ السنة أولى ابتدائي، قوامها (32) تلميذا تم اختيارهم بطريقة قصديه موزعين على مستوى (3) ابتدائيات بمدينة الوادي (ابتدائية 19 مارس، ابتدائية الساكر المولدي1، ابتدائية 50 سكنا) ولقد تم إجراء الدراسة في شهر جانفي 2020 خلال السداسي الأول.

6.1- تحديد مفاهيم الدراسة:

1.6.1- الوعي الفونولوجي:

اصطلاحا: يشكل الوعي الفونولوجي مؤشرا جيدا في اكتساب وتعلم القراءة وأن تطوير الوعي الفونولوجي يؤدي أي تحسين قدرة الطفل وخاصة في الصفوف الأولى.

إجرائيا: نقصد به في دراستنا قدرة التلميذ على التعرف أولا عن صوت معين من ضمن مجموعة من الكلمات ثانيا حذف الصوت من الكلمة وقراءتها، ويتحدد بالدرجة المتحصل عليها من خلال استعمال اختبار الوعي.

2.6.1- الذاكرة قصيرة المدى اللفظية:

اصطلاحا: تمثل الذاكرة قصيرة المدى اللفظية مخزنا مؤقتا للمعلومات التي يتم استقبالها من الذاكرة الحسية ولفترة زمنية قصيرة جدا تصل إلى عدد قليل من الثواني (عاشور وآخرون، 2015، 110).

إجرائيا: نقصد به في دراستنا الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ من عينة الدراسة في اختبار تكرار الكلمات بصورة متأنية لكن ليست متقطعة ولا سريعة جدا.

3.6.1- القراءة:

اصطلاحا: هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة والمطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم إدراك مضامينها الواقعية (سيل، 2006، 91).

إجرائيا: نقصد به في دراستنا قدرة التلميذ على معرفة وتمييز الرموز الكتابية المتمثلة في قراءة شبه كلمات، ويتم تحديدها بالدرجة المتحصل عليها من خلال اختبار الذاكرة الفونولوجية.

2-الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الاطار النظري:

حسب لعيس (2009) يشير إلى أن القدرة الفونولوجية تعتبر من المهارات الأولية الضرورية لاكتساب اللغة الكتابية بعد ذلك، من خلال القدرة على التعرف على وحدات اللغة الشفوية. ومعالجتها للوصول إلى الفهم فمن حيث الجانب الشكلي فإن الأمر يتعلق أساسا بالتميز والتحليل الصوتي، بناء نظام تعرف سمعي على الكلمات، الاحتفاظ بتمثيلات الصور الصوتية للكلمات في الذاكرة طويلة الأمد وذلك الاحتفاظ بالنظام الفونولوجي للغة فضلا عن المعلومات اللغوية المتعلقة بمعاني المفردات والقدرة التركيبية على حدث الفهم والاستعمال.

1.1.2- الوعي الفونولوجي والقدرة الفونولوجية:

المتمثلة في القدرة على استشعار مكونات اللغة الشفوية وتحليلها ذهنيا وفق مستويات مختلفة: أصوات مقاطع، كلمات... إلخ عن طريق عمليات التقطيع، التعويض والتحويل فيما بين هذه المكونات حيث تكون اللغة الشفوية ليس فقط كأداة تواصل بل كموضوع للتحليل.

قدرة الفرد على تأدية الوعي الفونولوجي في معالجة الأصوات المكونة للغة وخصائصها اللفظي: الفونيمات، المقاطع، إلخ، ويتعلق الأمر هنا بالتعرف على الفونيمات وتميزها في الكلمات المسموعة عن طريق كشف الأصوات وحسابها (لعيس، 2009، 34).

تكمن أهمية الوعي الفونولوجي بالقراءة في القدرة على تقسيم الجمل إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع كذلك المقاطع إلى فونيمات إضافة إلى القدرة على تحليل كل مما سبق إلى أصوات.

2.1.1- الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة:

حسب (أزادو، 2011) إن العديد من البحوث حاولت تقديم دور الوعي الفونولوجي في تعلم القراءة أو طبيعة العلاقة التي تربط بين تطور القراءة والوعي الفونولوجي والأشكال المطروح يتمحور حول العنصر الزمني في اكتساب هاتين المهارتين أي الرغبة في معرفة أي منهما تسبق الأخرى وتساعد في تطورها.

وعليه فإن رأي الباحثين والعلماء يتجه إلى أن الوعي الفونولوجي هو سبب ونتيجة في آن واحد لتعلم القراءة إلا أنهم يذهبون لإزالة التناقض الذي يوضح أكثر طبيعة هذه العلاقة إذ يكون الوعي الفونولوجي سبب لتعلم القراءة في بداية التمدرس أي تلاميذ السنة الأولي والثانية ابتدائي، القراء المبتدئون فإذا عانى التلاميذ قصورا في هذه المهارة أظهروا لاحقا صعوبات تعلم القراءة (مراكب، 2010).

يبدو أن نتائج الدراسات والأبحاث تتفق مع بعضها البعض من حيث طبيعة العلاقة بين القراءة والوعي الفونولوجي فهناك من الباحثين من يقرّ على أن الفونولوجية سابقة على تعلم القراءة وقد أثبتت دراسة تنبوئية من طرف BALCHMAN and all حيث يعرضون بأن أطفال الحضانة الذين يتميزون بمهارات جيدة فيما يخص المهمات الفونولوجية في المستقبل لديهم حظ في اكتساب قراءة جديدة (قيرواني، 2008).

وقد أثبتت دراسة (أمينة ولعيس، 2020) أن هناك نموذج قدمه كل من WANGAR ونجر وآخرون (1994) وهو نموذج تفاعلي يعتبر أن الذاكرة الفونولوجية لها تأثير مباشر على القراءة حيث أن التعرف على الكلمات خلال السنوات الأولى من التدريس يتأثر بقدرات الذاكرة الفونولوجية، وهذا ما يساهم بدوره في التعرف على الكلمات في السنة الثانية.

لقد بينت دراسة (لعيس، 2009) أن الوعي الفونولوجي يمثل قدرة حول لسانية (فوق، لسانية حسب تغير البعض)، وتعمل كرابط وظيفي، بين اللغة الشفوية والكتابة اللتين تعتمدان على بعضهما البعض من حيث النمو ومن حيث التوظيف وفق الآليات العصبية والمعرفية، وهذا الأمر الذي أحاطه الكثير من الباحثين بالعناية والدراسة، كما يشير إلى أن القدرة الفونولوجية تعتبر من المكتسبات الأولية الضرورية لاكتساب اللغة الكتابية بعد ذلك، من خلال القدرة على التعرف على وحدات اللغة الشفوية ومعالجتها للوصول إلى الفهم.

وهذا أكدته دراسة أجراها كل من بايسين ووزوا أعدت في الجزائر بهدف التحقق من وجود دلالة إحصائية بين ضعف كل من الوعي الفونولوجي والقراءة حيث تم تطبيق البحث على عينة مكونة من خمسين طالبا وطالبة من طلاب الصف الثالث الأساسي والذين يتراوح أعمارهم بين (8 – 10) سنوات ملتحقين في ثلاث مدارس حكومية من مدارس العاصمة وقد اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي وقد استخدما اختبار تشخيصي عبر القراءة واختبار الذكاء واختبار الوعي الفونولوجي؛ وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطيه بين ضعف الوعي الفونولوجي وعسر القراءة؛ وعليه توصل الباحثان إلى أن ضعف الوعي الفونولوجي بسبب ضعف في القراءة والعكس صحيح فإن تمكن الأطفال من الوعي الفونولوجي تعد مؤشرا هاما لنجاحهم في اكتساب القراءة وإبقائها بصورة جيدة (المدهون، 2006، 26-27).

3.1.1- أهمية الذاكرة اللفظية قصيرة المدى في معالجة المعلومات الشفهية:

تعد الذاكرة قصيرة المدى المحطة الثانية التي تستقر فيها بعض المعلومات التي يتم استقبالها من الذاكرة الحسية، فهي تشكل مستودعا مؤقتا للتخزين يتم فيه الاحتفاظ بالمعلومات لفترة تتراوح بين (5 إلى 30 ثانية). فالمعلومات التي تدخل إلى هذه الذاكرة يجري عليها بعض التغيرات والتحويلات، حيث يتم تمثلها على نحو مختلف كما هي عليه في الذاكرة الحسية، ففيها يتم تحويل المثيرات البيئية من شكل إلى شكل آخر، الأمر الذي يمكن استخلاص المعاني المرتبطة بها (الزغلول، د. ت، 57).

وتشير العديد من الدراسات السابقة عن إمكانية استرجاع المعلومات من الذاكرة القصيرة من خلال قياس ما يعرف محتويات الذاكرة القصيرة ولجأت هذه الدراسات إلى عرض قوائم من الأرقام أو الكلمات تراوحت ما بين (1- 6) عناصر من خلال شاشة العرض ثم يتم التوقف لوقت قصير ويسأل المفحوص إذا كان أحد هذه العناصر

من ضمن المجموعة التي تمت دراستها كأن تعرض الأرقام (6، 3، 8، 2، 7) ثم يتم السؤال حول رقم (8) إذا كان ضمن هذه القائمة أم لا (العتوم، 2004، 142).

ومن هذا المنظور تناولت دراسة (شوال، 2018) الأهمية الكبيرة للذاكرة اللفظية قصيرة المدى في معالجة المعلومات الشفهية، فإن هذا جعلها محل دراسة واهتمام الكثير من الباحثين لمعرفة المزيد من خصائصها وآلية عملها، ومنها التجربة التي أجراها Baddeley & hitch بمعرفة مميزاتها حيث توصل إلى المهمات اللفظية ومهمات المعالجة المعرفية تعتمد على مصادر مفصلة عندما تكون بسيطة، إلا أنها تشترك في المصدر نفسه وهو الإدراك المركزي عندما تكون صعبة ومعقدة.

ولقد دلت أبحاث مماثلة عن الذاكرة قصيرة المدى من خلال نتائج لبرنامج مقترح في التربية الحركية لها أثر في تنمية الذاكرة قصيرة المدى لدى الأطفال المرحلة التحضيرية وهذا ما تفسره طريقة المعالجة الإدراكية في هذا الاختبار لأن هذه الطريقة تفترض أن أي شكل له خصائص ثابتة تميزه في جميع الحالات الذي يوجد فيها هذا الشكل (نور الدين، 2019).

وانطلاقا مما سبق يبدو أن تعلم القراءة أو الفعل القرائي يتأسس على عمليات معرفية منسجمة فونولوجية تسمح للقارئ (بالتعرف على التمثيلات الفونولوجية للمكونات الحرفية) والسميولوجية (التعرف على التمثيلات الكتابية للكلمات المقروءة) والصعوبة في هاتين الوظيفتين تؤدي إلى اضطراب في التعرف على الكلمات سواء من الناحية الصوتية أو الصورة الذهنية الخطية، هذا ينجر عنه صعوبة تعلم القراءة.

وتؤكد الكثير من الدراسات vallentino الارتباط بين القدرة الفونولوجية والقدرة على القراءة، حيث أن الأطفال الذين يعانون صعوبات في مهمة تقطيع السلسلة الكلامية إلى الفونيمات لديهم أكثر صعوبة في تعلم القراءة بالمقارنة مع الأطفال في مثل سنهم أكثر كفاءة في أداء هذه المهمة، سواء تعلق الأمر بدراسات تتبعية تنبوئية أو مقارنة (قيرواني وجنون، 2016).

وبالتفكير في هذه المقارنات والعلاقات التي توضح مدى أهمية القراءة في المراحل الأولى من التعليم فإن جل الدراسات تؤكد عن علاقة الوعي الفونولوجي بدقة التعرف على الكلمة وهذا ما جاءت به دراسة (نوف محمد، 2018) بعنوان علاقة الوعي الصوتي والذاكرة الصوتية والتسمية السريعة بمهارات القراءة في اللغة العربية لدى الأطفال العاديين وذوي صعوبات القراءة، اعتمدت المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته في هذه الدراسة حيث تكونت العينة من (121) طفلا من الصف الثالث والخامس الابتدائي منهم (20) طفلا من ذوي صعوبة القراءة وتم استخدام اختبارات الطلاقة في القراءة وفهم المقروء والإملاء ولقد أظهرت نتائج تحليل (ت) أن كفاءة المعالجة الصوتية تميز الأطفال العاديين عن ذوي صعوبات القراءة وأن مهارة الوعي بالأصوات أهم عامل مفرق بين الفئتين، وأثبتت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد عن وجود علاقة متوسطة إلى قوية بين مهارتي الوعي الصوتي والتسمية السريعة ومهارة القراءة لدى الأطفال العاديين في حين أن مهارة التسمية السريعة فقط هي التي تنبأت بمهارة القراءة لدى المعسرين قرائيا أما الذاكرة الصوتية فقد أظهرت عدم قدرة على التنبؤ بأي من مهارات القراءة المختلفة لدى كلا الفئتين.

ومن هنا فإن الخلل الذي يقع في المرحلة الابتدائية وعلى وجه الخصوص السنوات الأولى ينشأ من قوة العلاقة بين الوعي الصوتي والقراءة وبالتالي هناك رابط وثيق بين صعوبة العمليات الفونولوجية والذاكرة بصعوبة في القراءة وهذا مؤشر دال على ظهور معسرين في القراءة في مراحل متقدمة.

وهذا ما أشار إليه أبو الديار(2012) في دراسة (عابدين 2001) الذي تطرق إليها أن المكون اللفظي الذي يحتفظ بالجمل مدة أكثر من ثانيتين ثم تتلاشى، إذا لم تسمع ذاتيا، وهذه تعد مهام الذاكرة قصيرة المدى لأن هذه الأخيرة تعتبر مخزن مؤقت للمعلومات تظل فيه المعلومة حوالي (15 ثانية) ومنها ينقل إلى الذاكرة الطويلة المدى والأقل أهمية يتلاشي.

من الملاحظ أن الذاكرة قصيرة المدى لدى ذوي صعوبات التعلم أقل كفاءة وفاعلية بسبب الافتقار إلى اشتقاق الاستراتيجيات الملائمة المتعلقة بالتسميع، التنظيم، الترميز، وتجهيز المعلومات ومعالجتها، وحفظ المعلومات أو الاحتفاظ بها، اختيارها وتنفيذها، حيث يستخدم ذوو صعوبات التعلم استراتيجيات أقل فاعلية وكفاءة في استرجاعهم للمعلومات من الذاكرة طويلة المدى كما يفتقرون إلى مهارات الضبط والمراجعة الذاتية لتقويم فاعلية هذه الاستراتيجيات.

أما (السرطاوي، 2016) أشار في كتابه أن بعض الأطفال ممن لديهم صعوبة في التعلم يعانون من صعوبة في تذكر ما شاهدوه أو سمعوه بعد فاصل زمني لعدة ثوان، أو دقائق أو ساعات قليلة، و يعتبر ذلك مشكلة في الذاكرة قصيرة المدى، فالأطفال قد تكون لديهم درجة كافية من الذاكرة قصيرة المدى ولكن لديهم مشكلة في استرجاع المعلومات بعد وقت متأخر ومثال ذلك هو قراءة المفردات في القراءة، فالطفل الذي شاهد الكلمة المطبوعة ودرسها وكان قادرا على قراءتها بصوت عال نجده في اليوم التالي غير قادر على استدعاء اسم الكلمة المطبوعة.

انطلاقا مما سبق تعير الباحثة أهمية قصوى لمهارات القراءة، وهي عديدة ونذكر ما تطرقنا إليها على وجه الخصوص في هذه الدراسة المتمثلة في الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية قصيرة المدى، حيث أن هذين العاملين يعتبران من الأساسيات في تعلم القراءة، في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، فإدراك الطفل في تقسيم الجمل إلى كلمات ثم بعد ذلك مقاطع وتليها فونيمات، وتحليل كل ذلك على حدى ثم تخزينها واسترجاعها في الوقت المطلوب سيساعده على تجاوز أيه صعوبة أما الأطفال الذين لا يستطيعون تقطيع الفونيمات أو استدعاء المعلومات التي قرأها أو شاهدها أو سمعها لحظة ما يطلب منه ذلك فهذه مؤشرات عن وجود صعوبات في القراءة والكتابة، وبالتالي هنا يتطلب إتباع برنامج فردي، لتقوية الذاكرة الفونولوجية بناءً على نمطي البصري والسمعي وباستخدام الألوان والأشكال وأنشطة الانتباه والتركيز المتنوعة والمتعددة.

3- الطريقة والأدوات:

1.3- منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي وهو الأنسب للدراسة، ويتمثل في التعرف على علاقة الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية بقراءة الكلمات لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي.

2.3- عينة الدارسة:

تكونت عينة الدراسة من (32) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية السنة أولى، اختيرت العينة بناءً عن المعايير التالية وهي:

1- أن يكون قد درس المرحلة التحضيرية.

2- أن يطبق اختبار (رافن) لاستبعاد ذوي التخلف العقلي.

3- استبعاد المعيدين.

4- التطبيق يكون بشكل فردي مع توفير الجو الملائم.

3.3- أدوات الدارسة:

تم استخدام اختبارين من الاختبارات التشخيصية الهدف منها الوصول إلى نتائج دقيقة ومضبوطة حيث تعكس دقة الدراسة في التقصي عن الوعي الفونولوجي، الذاكرة اللفظية بقراءة الكلمات لدي تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

- **اختبار رافن الملون:**

تتكون المصفوفات المتتابعة الملونة من ثلاثة أقسامة هي (أ)، (أب)، (ب) يشمل كل منها (12 بندا) والقسمان (أ)، (ب) هما نفس القسمين في اختبار المصفوفات المتتابعة العادية مضافا إليها قسما جديدا هو (أب) يتوسطهما في الصعوبة، وقد أعدت لكي تقيس بشكل تفصيلي العمليات العقلية للأطفال (عماد، 2016، 10).

ولقد استخدم في هذه الدراسة بغرض استبعاد المتخلفين عقليا أو ذوي الذكاء المنخفض.

طريقة تصحيحه: منح كل إجابة صحيحة (1) وإجابة خطأ (0) وإذا تكرر الخطأ ثلاث مرات يستبعد التلميذ ثم بعد ذلك تجمع العلامات للتعرف على المجموع الكلي الذي تحصل عليها التلميذ.

- **اختبار الوعي الفونولوجي:**

تم الاعتماد على اختبارات المعتمدة في الدراسات السابقة، وهو اختبار الوعي الفونولوجي على درجة عالية من القبول، وطبق في العديد من الورقات البحثية والمقالات وأطروحات الدكتوراه.

- **مكونات الاختبار:** يتكون الاختبار من اختبارين كل واحد يقيس جانبا محددا من الاختبار، فالأول يقيس الكشف عن الصوت: يحتوي على قائمة من (6) الصور مألوفة لدى التلميذ مرتبة بشكل عشوائي مثل: طاولة، علم، قطار، مفتاح، شجرة، مسطرة أما الاختبار الثاني يقيس حذف الأصوات: هي نفس القائمة لكن تختلف في التعليمة.
- **طريقة التطبيق:** يطبق الاختبار بشكل فردي على كل أفراد العينة ويقوم الفاحص بشرح التعليمة مع إعطاء مثال توضيحي وبأسلوب سلس قبل البدء ويكون ذلك شفويا وليس كتابيا.

بحيث يعرض عليه أول مرة مجموعة الصور، وتكون التعليمة كالتالي" أشر بإصبعك إلى كل الصور التي يوجد في أسمائها صوت" مَ" (وتكون عدد الإجابات الصحيحة 3).

أما الطريقة الثانية تكون التعليمة بالصياغة التالية " والآن أريدك أن تحذف الصوت الأول من اسم كل صورة وتقول لي باقي الكلمة لا تقل الصوت الذي حذفته سأعطيك مثال (الصورة 1)": ما هو الصوت؟ نعم "ط" إذا حذفناه ماذا يبقى في الكلمة "اولة أو وله مقبولة" ويكون الترتيب من (2 إلى 6) والتنقيط (1): صحيح و(0): خطأ.

- **اختبار الذاكرة اللفظية:**

هو مجموعة من الكلمات لا تحمل معنى معين وهي مرقمة من (رقم1 إلى رقم 4) كالتالي:
(تطان، مكاجب، درتسلين، حنطبلاتن) وكل كلمة بجانبها خانة تنقيط.

- طريقة التطبيق تباعا للتعليمة التالية "سأقول لك في كل مرة أصوات تشبه الكلمات لكن ليس لها معنى والمطلوب منك إعادتها كما سمعتها، انتبه جيدا لأني لا أكرر ما سأقول" ويقرأ الفاحص كل عنصر بتأني ولا يكون بشكل متقطع ولا سريع جدا.

* **التنقيط:** يكون صحيح= 1؛ خطأ=2 مجموع الإجابات الصحيحة=4.

- **الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:**

يتمتع اختبار رافن بثبات وصدق وذلك من خلال تتبع العديد من الدراسات السابقة التي قامت باستخدامه حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (0.62-0.91) وبدراسات أخرى تراوحت ما بين (0.82-0.55).
يتمتع اختبار الوعي الفونولوجي، واختبار الذاكرة اللفظية بثبات وصدق وذلك من خلال تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة.

4.3- الأساليب الإحصائية:

لقياس فروض الدراسة واختبارها إحصائيا تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الاختبارين الذين طبقا على عينة الدراسة، وذلك بالاعتماد على نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss 22).

4-النتائج ومناقشتها:

1.4- عرض النتائج:

جدول (1) يبين درجة الارتباط بين الوعي الفونولجي والقراءة

المتغيرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	القرار
التسمية السريعة القراءة	0.39	0.02	دال إحصائيا

يتضح من الجدول (1) أن قيمة الارتباط بين الوعي الفونولوجي والقراءة يقّدر بـ (0.39) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.02) وبالتالي نقبل الفرضية القائلة أنه توجد علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي والقراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

جدول (2) يبين درجة الارتباط بين الذاكرة اللفظية قصيرة المدى والقراءة

المتغيرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	القرار
الذاكرة اللفظية قصيرة المدى القراءة	0.02	0.89	غير دال إحصائيا

يتضح من الجدول (2) أن قيمة الارتباط بين الذاكرة اللفظية قصيرة المدى والقراءة يقدر بـ (0.02) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وبالتالي ترفض الفرضية القائلة أنه توجد علاقة ارتباطية بين الذاكرة اللفظية قصيرة المدى والقراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

2.4- مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج تحسنا واضحا في الوعي الفونولوجي وعلاقته بالقراءة على اختبار الوعي الفونولوجي المطبق على عينة الدراسة ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء معطيات الإطار النظري ونتائج دراسات الوصفية السابقة ونتطرق لبعض الدراسات التي تطابقت نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية حول علاقة الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية قصيرة المدى بقراءة الكلمات بحيث تذكر دراسة Raod et all (1986) التي تبين من خلالها أن مجموعة عسيري القراءة التي لم يتمكن أفرادها من تعلم القراءة وفق نظام الأبجدية يعانون من اضطراب في السمات المرتبطة بالقدرة الفونولوجية كما أكدت نتائج الدراسات الأولي حول الارتباط بين اكتساب القراءة والشعور والوعي الفونولوجي التي قام بها Bruce، حيث يعتبر الوعي الفونولوجي نشاط قدرة حول لغوية يتعلق بالتصورات حول المظاهر الفونولوجية للغة الشفوية، التي تظهر عن طريق إمكانية التعامل مع الوحدات اللغوية المدركة سمعيا، أما الربط بين هذه الوحدات واللغة الكتابية، هو كون القراءة تتأسس على بناء التقابل الحركي الفونولوجي بين الوحدات السمعية المدخلة والوحدات الخطية المدركة بصريا، فتنتقل القدرة على معالجة وحدات اللغة الشفوية إلى معالجة الوحدات الخطية الكتابية (لعيس، 2009، 44).

وفي هذا السياق اتجهت دراسة الزاهر بقصد التحقق من الروابط المميزة بين تعلم القراءة باللغة العربية مع الوعي المقطعي ولقد أظهرت النتائج أن القراءة باللغة العربية مرتبطة بشكل مباشر بالتقطيع المقطعي الذي يعتبر عنصر هام في اللغات الأبجدية، ومنه فالوعي الفونيمي لا يعد النوع الوحيد من الوعي في هذا المجال (أزادو، 2001، 57- 58).

كما تم التعرف عن نتائج مماثلة للدراسة الحالية وهو وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين كل من حذف المقاطع والأصوات ودقة الكلمات الغير حقيقية كدراسة أبو الديار (2010) التي بينت نتائجها إلى التعرف على العلاقة بين الوعي الفونولوجي والطلاقة في الفهم القرائي إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائيا، كما تتوافق نتائجنا أيضا مع الأبحاث التي تشير إلى أنه على الرغم من تأثير الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة مقارنة بعناصر التحكم النمائية النموذجية بسبب ضعف الصوت فإن الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لم تساهم بشكل فريد في القدرة على القراءة عندما يتم التحكم في عوامل الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة (عميارو آخرون، 2020، 151).

إضافة إلى أن الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لها علاقة وثيقة بالقدرة القرائية وليست بالمهارة القرائية في حد ذاتها تباعا لما سبق ترتكز مهمة الذاكرة اللفظية قصيرة المدى على أنها تمثل مخزنا مؤقتا للمعلومات التي يتم استقبالها من الذاكرة الحسية ولفترة زمنية قصيرة جدا وتشير الدراسات في هذا المجال بأن سعتها تتراوح بين (9.5) وحدات (أحمد حسين، 2015) إن ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة وبالنظر إلى الدراسة الحالية ومقارنتها مما سبق نجدها تختلف عنها من حيث عينة الدراسة التي تناولت تلاميذ السنة أولى ابتدائي حيث تتجاوز أعمارهم بين (6 إلى 7 سنوات) وهي بداية اكتسابهم للتعلم الأكاديمي بصفة عامة والقراءة على وجه الخصوص إضافة إلى أنهم عمليون يعنون بالأمور الحسية ولا يهتمون بالأمور المعنوية.

ومنه فإن تحليلنا لهذه النتائج المتباينة يدفعنا إلى القول أن النتائج المترتبة عن العلاقات بين متغيرات الدراسة تؤكد أن قراءة الكلمات المشكلة لها دور كبير لدى الطفل للتمكن من قراءة الكلمات الغير مشكلة والتعرف

على المكونات الأساسية للكلمة وهذا ما جاءت به دراسة Abu _ Rabia (1998) على أنه من أجل أن يتمكن الطفل من القراءة الجيدة في الكلمات المشكلة وغير المشكلة يستوجب أن يكون لدية قدرة فونولوجية.

وفي الدراسة الحالية أظهرت الذاكرة اللفظية قصيرة المدى علاقة غير دالة بأداء القراءة فيما تمثل الوعي الفونولوجي أكثر تباينا في علاقته القوية بأداء القراءة وهذا ما نتج عن دراسات المؤلفون إلى أن متطلبات القراءة تتطور عبر المراحل العمرية في المرحلة الابتدائية.

5-الخلاصة:

أظهرت النتائج الأساسية لهذه الدراسة أن الأطفال يعانون من أدائهم القرائي بشكل أقل في المهام التي تتطلب المعالجة في الفونيمات المقطعية والمهارات المعرفية التي تتعلق بالتخزين بالذاكرة اللفظية قصيرة المدى ورغم أن التحليل الإحصائي المستخرج أعطي أهمية لكل من الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية قصيرة المدى في القدرة على تعلم القراءة وأنه لا يمكن الاستغناء عنهما في التشخيص والعلاج إضافة إلى أن تنمية القدرة اللفظية تعتمد على الذاكرة اللفظية مما يستدعي الأخذ بعين الاعتبار هاذين الجانين معا في التدريب والعلاج؛ ذلك أن الذاكرة مكونة من نظام التمثيل ومعالجة المعلومات الفونولوجية، لتجعله عمليا وتسمح للطفل باسترجاع المعلومات من رصيده المفرداتي (لعيس، 2009، 45).

الإحالات والمراجع:

أحمد، عاشور ومحمد، مصطفي وحسن، النجار (2015). *صعوبات التعلم النمائية*. ط 1. عمان: دار المسيرة.

أزادو، شفيقة. (2011). *الوعي الفونولوجي وسيرورات اكتساب القراءة عند الطفل*. رسالة دكتوراه جامعة الجزائر2.

أمثال، هادي لحويلة وسعد، نجاح أبو الديار (2015). الوعي الفونولوجي والذاكرة البصرية المكانية لدي عينة من الأطفال المعسرين قرائيا. *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية*. جامعة سلطان قابوس، 59-79.

بن الطاهر وآخرون (د. ت) الوعي الصوتي لدى ذوي صعوبات التعلم دراسة مقارنة في مجال صعوبات التعلم القراءة بين التلاميذ الأسوياء وذوي صعوبات القراءة، 4(2)، 9-30.

بوعكاز، يمينة ولعيس، إسماعيل (2020). طبيعة اضطراب الوعي الفونولوجي (سمعي\ بصري) وعلاقته بالذاكرة العاملة اللفظية لدى ذوي عسر القـــراءة. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 12(03)، الجزائر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 227-244.

رافع، النصير زغلول وعماد، عبد الرحيم زغلول (د. ت). *علم النفس المعرفي*.عمان: دار الشروق.

رسول، نور الدين (2019). دور برامج النفسية الحركية في تنمية الذاكرة لدي الأطفال المرحلة الابتدائية. *مجلة المنظومة الرياضية*. 6(16)، جامعة الجلفة، الجزائر.

زيدان، أحمد السرطاوي وآخرون (2016). *صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية*. ط 1. الأردن: دار الميسرة.

سالم، بن ناصر الكحالي (2011). *صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها*. ط1. الكويت: مكتب الفلاح.

شوال، نصيرة (2018). علاقة القدرات النطقية للطفل المعاق سمعيا بأداء الحلقة الفونولوجية دراسة ميدانية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 7(2)، 326-337.

عبد الخالق، الأسود عمر الأصفر(2015). *الذاكرة قصيرة المدى وعلاقتها بالتحصيل الدراسي* التاريخ: 2021/12/01، الساعة: 21.10
https://www.researchgate.net/publication/341102805_aldhakrt_qsyrt_almdy_wlaqtha_balthsyl_aldrasy

عبد العزيز، السرطاوي وسناء، عورتاوي طيبي وعماد، محمد العزو وناظم، منصور (2009). *تشخيص صعوبات التعلم وعلاجها*. ط 1. عمان: دار وائل.

عدنان، يوسف العتوم (2004). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*. ط1. عمان: دار الميسرة.

عماد، أحمد حسين علي (2016). *المصفوفات المتتابعة الملونة* Raven. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عمیار سعیدة، وحلیمة، شریفي، وإسماعیل لعیس (2020). بعض العوامل الفونولوجية والمعرفية المنبئة بالأداء في قراءة الكلمات دراسة مقارنة بين تلاميذ عاديين ومعسورين في القراءة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 6(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر، 124-135.

قيرواني، زهية. (2008) علاقة نشاط الرسم بظهور صعوبات التعلم القراءة. رسالة ماجستير. جامعة الوادي.

قيرواني، زهية، وجنون وهيبة (2016) محاولة بناء اختبار لقياس الوعي الفونولوجي. *المجلة العربية نفسانيات*، (50-51) صيف وخريف الجزائر.

لعيس، اسماعيل (2009). علاقة الوعي الفونولوجي بمستوي القدرة القرائية لدي تلاميذ الطور الابتدائي عسيري القراءة. *مجلة الطفولة العربية*، الكويت، (32)، 28-46.

محمد، عبد المطلب جاد (2003). *صعوبات تعلم اللغة العربية*. ط 1. الأردن: دار الفكر

مسعد، أبو الديار (2012). *الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم*. ط1. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

مها، عطا جابر المدهون. (2016). *علاقة الوعي الفونولوجي في تنمية مهارات القراءة لدي طلبة الصف الثاني الأساسي* دراسة حالة . أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول علي درجة الماجستير في التربية (مسار المناهج وطرق التدريس). جامعة الإمارات العربية المتحدة كلية التربية.

نبيل، عبد الفتاح حافظ (2006). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*. ط2. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

نوف، محمد صلاح الجعيد (2018). علاقة مهارات الوعي الصوتي والذاكرة الصوتية والتسمية السريعة بمهارات القراءة في اللغة العربية لدى الأطفال العاديين وذوي صعوبات القراءة. *المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الدوريات العلمية والتربوية*،(8).

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA :

بالعروسي، الزهرة وشريفي، حليمة ولعيس، اسماعيل (2022).علاقة الوعي الفنولوجي والذاكرة قصيرة المدى اللفظية بقراءة الكلمات لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*.8(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 138-150.