الوعي الفونولوجي لدي الأطفال عسيري القراءة: معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية (4-5)

La conscience phonologique chez les enfants dyslexiques : quelques données auprès d'élèves de 4ème et 5ème années primaires

Phonological awareness in children with dyslexia: some data from students in 4th and 5th years of primary

أ: مسعودة منتصر
أ/د: محمد الساسي الشايب
أ/د: اسماعيل العيس
كلية العلوم الاجتماعية
جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)

Summary:

The present study aims to clarify the nature of the relationship between dyslexia and phonological awareness among students dyslexics schooled fourth and fifth grade elementary , where the study was conducted on a sample of 30 individuals of both sexes dyslexics were selected in a manner compatible with the diagnostic criteria for developmental dysplasia reading . Been applied to test the ability of the phonological dyslexic students in the context of an exploratory study . Has resulted in the statistical treatment of the results for the presence of correlation between dyslexia and phonological awareness . Study concluded that dyslexia is closely linked to the level of phonological awareness .

Résumé :

La présente étude vise à clarifier la nature de la relation entre la dyslexie et la conscience phonologique chez les élèves dyslexiques scolarisés quatrième et cinquième primaire de qualité , où l' étude a été menée sur un échantillon de 30 individus des deux dyslexiques sexes ont été choisis d'une manière compatible avec les critères de diagnostic pour le développement lecture de dysplasie . Été appliquée pour tester la capacité des élèves dyslexiques phonologiques dans le cadre d'une étude exploratoire . S'est traduite par le traitement statistique des résultats de la présence de corrélation entre la dyslexie et la conscience phonologique . Étude a conclu que la dyslexie est étroitement liée au niveau de la conscience phonologique .

ملخص :

تهدف الدراسة الحالية إلى توضيح طبيعة العلاقة بين عسر القراءة ومستوى الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ المعسرين قرائيا المتمدرسين بالصف الرابع والخامس ابتدائي ، حيث تمت الدراسة على عينة قوامها 30 فردا من الجنسين معسرين قرائيا تم اختيارهم بطريقة تتوافق والمعايير التشخيصية لعسر القرائي النمائي. تم تطبيق اختبار القدرة الفونولوجية للتلاميذ المعسرين قرائيا في إطار دراسة استكشافية .وقد أسفرت المعالجة الإحصائية للنتائج عن وجود علاقة ارتباطيه بين عسر القراءة ومستوى الوعي الفونولوجي.وخلصت الدراسة إلى أن عسر القراءة يرتبط ارتباطا وثيقا بمستوى الوعي الفونولوجي .

الكلمات المفتاحية: القراءة، عسر القراءة ، الوعي الفونولوجي.

مقدمة:

تعتبر القراءة من أهم المهارات التي يتعلمها التلميذ بمجرد دخوله إلى المدرسة ، حيث أنها تعتمد على مجموعة عمليات معرفية تقوم على تفكيك الكلمات أو رموز مكتوبة إلى وحدات صوتية للوصول إلى مرحلة الفهم والإدراك المعرفي لهذه الرموز. وهذه العملية هي عبارة عن نشاط معقد تساهم فيه العديد من الميكانيزمات منها الحواس والعمليات العقلية العليا كمعالجة المعلومات ،الانتباه ،الإدراك والفهم، ولا يستطيع الفرد إدراك وفهم ما يقراه إلا بعد أن يصل إلى مرحلة فك الرموز المكتوبة بشكل آلي وهذا يتطلب منه سلامة الحواس والذكاء المناسب (Ramus,2003). غير أن هناك انه في بعض الأحيان قد تواجه التلاميذ المتمدرسين بعض الصعوبات على مستوى عملية تعلم القراءة ، وذلك لأسباب عدة من أهمها صعوبة فك الرموز المكتوبة وتحويلها إلى وحدات صوتية حيث لا يستطيع إدراك معنى هذه الوحدات المشكلة للكلمة مما ينتج عنه صعوبة أو عسر في القراءة ، وقد يرجع هذا إلى عدة أسباب من بينها ضعف الوعي الفونولوجي أو الوعي بالوحدات الصوتية (Snowling,2000) ، فلا يستطيع التلميذ إدراك أماكن إنتاج الأصوات اللغوية فينتج عنه ما يسمى بعسر القراءة الفونولوجي حيث يظهر بان التلميذ يعتمد على الجانب الدلالي و المفاهيمي للكلمات أكثر من الجانب الشكلي والخطي ، ويؤدي ذلك إلى عدم قدرة التلميذ على قراءة المقاطع التي ليس لها معنى وكذلك الكلمات غير المألوفة ، بالتالي يصبح يعتمد بشكل كبير على التعرف الكلي على الكلمات لأنه غير قادر على تفكيك الوحدات الخطية أي القرافيمات المشكلة للكلمة وتحويلها إلى الأصوات التي تناسبها، وهو يرتبط أساسا بضعف في الوعي أو القدرة الفونولوجية من حيث إدراك وتخزين المقاطع الصوتية للكلمة ، وينتج عنه عسر في القراءة.

إشكالية الدراسة:

القراءة من أهم المهارات التي يتعلمها الطفل في المدرسة بعد اكتسابه للغة المنطوقة قبل سن التمدرس، ولا يستطيع الطفل فهم اللغة المكتوبة إلا من خلال عملية تعلم الأصوات والحروف ثم الكلمات والجمل وفقا لمقرر وبرنامج دراسي يتكفل بتطبيقه معلم المرحلة ألابتدائية إلا أن هذه العملية قد تواجهها بعض الصعوبات على مستوى فهم ، استيعاب وإدراك ما يتم تعلمه فينتج عنه مشكلة صعوبات القراءة والتي زادت نسبة انتشارها في الجزائر مع اكتظاظ المدارس ونقص الوعي لدى الأولياء للاهتمام بعملية التعلم خصوصا في المرحلة الابتدائية.وتعتبر صعوبة تعلم القراءة :"صعوبة في تعلم التعرف وفهم وإعادة الرموز المكتوبة رغم الذكاء العادي وسلامة الحواس [i]

باعتبار أن عملية القراءة تعتمد أساسا على قدرة التلميذ على إدراك الفونيمات المشكلة للكلمة فان عدم وعي التلاميذ في مراحل تعلم القراءة وإدراكه لهذه الفونيمات يسبب مشكلا كبيرا في تعلمه للقراءة بشكل سليم ، لان الوعي الفونولوجي الذي هو " امتلاك القدرة علة معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية ، وكيفية إخراجها "[ii]

وصعوبة فهم وفك الرموز المكتوبة للكلمات والوحدات صوتية وعدم القدرة على إنتاجها يسبب مشكل كبير يظهر في عسر القراءة ناتج عن صعوبة أو عدم الوعي الفونولوجي ولهذا كان موضوع الدراسة حول طبيعة العلاقة بين عسر القراءة و مستوى الوعي الفونولوجي . وعليه تم طرح التساؤل التالي؟

ـ هل توجد علاقة ارتباطيه بين عسر القراءة ومستوى الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ المعسرين قرائيا المتمدرسين بالصف الرابع والخامس ابتدائي.

أهداف وأهمية الدراسة:

تتناول الدراسة موضوع عسر القراءة وعلاقته بمستوى الوعي الفونولوجي للوحدات الصوتية المكونة للحروف والكلمات وأهميته في إدراك وفهم المادة المكتوبة .

كما أن لهذه الدراسة الاستكشافية جانب تطبيقي يسعى لكشف العلاقة بين عسر القراءة ومستوى الوعي الفونولوجي ، وهو الهدف الرئيسي للدراسة حيث أن إبراز هذه العلاقة يساهم في كيفية علاج وتأهيل المعسرين قرائيا والذين يعانون من مشكل على مستوى الوعي الفونولوجي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

بالنظر إلى طبيعة الموضوع وهدف الدراسة الذي يتمثل في كشف العلاقة بين عسر القراءة ومستوى الوعي الفونولوجي من خلال وصف العلاقة بين عسر القراءة والوعي الفونولوجي وتصويرها كميا ثم تحليلها وتفسيرها وربطها بعضها البعض لذا فقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الاستكشافي فهو الأنسب من خلال والملائم لطبيعة الموضوع.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (30) تلميذا وتلميذة متمدرسين بالصف الرابع والخامس ابتدائي وقد تم اختيارهم بطريقة عمدية.

_ جدول رقم (01) يمثل خصائص عينة الدراسة وتوزيعها:

الأفراد	العدد	عدد تلاميذ مجتمع الدراسة	نسبة التمثيل
السنة الرابعة	15	90	%16.66
السنة الخامسة	15	120	%12.5
المجموع	30	210	%14.28

أدوات الدراسة:

لدراسة أية ظاهرة لابد من أداة قياس مناسبة لتحقيق الأهداف المرجوة للدراسة ، وفي دراستنا الاستكشافية المتمحورة حول علاقة عسر القراءة بمستوى الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ المعسرين قرائيا ، تم الاعتماد على اختبار القدرة الفونولوجية للتلاميذ في سن9-11 سنة [iii] ، وقد تم التحقق من خصائصه السيكومترية مسبقا .

الضبط الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

_ **القراءة:** هي عملية تفكيك الرموز المكتوبة إلي وحدات صوتية من اجل الوصول إلى مرحلة الإدراك والفهم .

_ **عسر القراءة:** وهي صعوبة تعلم القراءة و المهارات الفونولوجية الأساسية اللازمة لأدراك العلاقة بين الحروف المنطوقة وإدراكها كرموز لينتج عنها خلل في فهم المعاني وإدراك الرموز الخطية مع مراعاة الشروط التشخيصية المنصوص عليها في تصنيف الجمعية الأمريكية للاضطرابات النفسية والعصبية[iv]

_ **الوعي الفونولوجي:** هو القدرة على إدراك الأصوات اللغوية وكيفية استعمالها،ويتم تقييمه باستعمال اختبار القدرة الفونولوجية المشار إليه[v].

الإطار النظري للدراسة

- **تعريف القراءة :**

القراءة عملية وصول اللغة للمرء عن طريق عينيه، والاستماع عملية وصولها إليه عن طريق أذنيه وتتطلب عملية القراءة ثلاث شروط:

- إبصار الرموز المكتوبة.
- التعرف على الرمز المكتوب .

- ربط الرمز المكتوب بمدلوله اللغوي.

فالقراءة عملية عضوية عقلية، يراد بها ترجمة الرموز المكتوبة إلى معان وأفكار[vi].

- **تعلم القراءة:** هو وجود علاقة توافق بين مجموعة من الرموز الخطية والأصوات الموافقة لها ثم الحصول على معاني تلك الأصوات المتتالية [vii]

من خلال ما سبق يمكن القول بأن القراءة هي عملية تحويل رموز مكتوبة إلى رموز منطوقة بالإضافة إلى فهم معاني هذه الرموز والتمييز بينها، وتتطلب هذه العملية تنسيقا بصريا، سمعيا، حركيا وذهنيا.

مراحل تعلم القراءة :

- **مرحلة الشكل الخطي :**

التعرف المباشر على الكلمة من خلال خصائصها الخطية وعملية التعرف تكون كلية La reconnaissance globale، من خلال مؤشرات لسانية[viii]

- **المرحلة الهجائية :**

في هذه المرحلة يتم استعمال نظام التحويل الخطي – الصوتي – Les règles de conversation graphème phonème، فيربط الحرف بالصوت الموافق له ويتم جمع الأصوات المتتالية للحصول على المعنى الإجمالي للكلمة وبذلك يستعمل في هذه المرحلة الطريقة التجميعية La procédure d'assemblage. (Anne Van Hout, 2001)

- **المرحلة النحوية :**

الكلمة تكون محللة إلى وحدات نحوية دون استعمال نظام الإبدال الخطي – الصوتي (Cheminal et autre, 2002,)

تستعمل في هذه المرحلة طريقة الإحالة La procédure d'adressage مثال : كلمة importable تحتوي على مورفيمين: /able//in/ بالإضافة إلى الأساس /port/.

نشاط القراءة :

تتوظف عملية القراءة لدى القارئ العادي وفق مسلكين حسب النموذج النظري السائد[ix]:

- **مسلك التجميع : La procédure d'assemblage**

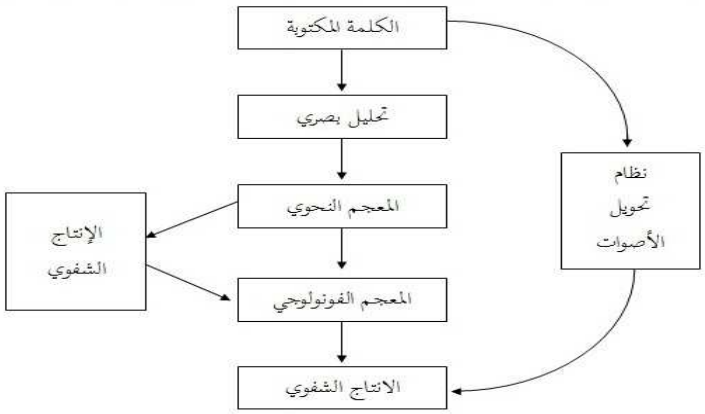
يتم التعرف على الكلمة عن طريق فك الترميز الفونولوجي لمعالجة تمثيلية فونولوجية للكلمة المكتوبة وذلك عن طريق التحويل الخطي الصوتي conversion grapho-phonologique، هذه الطريقة تقوم على آلية تحويل الوحدات الخطية إلى أصوات عن طريق الوساطة الفونولوجية، ولهذا تسمى الطريقة غير المباشرة، وتعتمد هذه الآلية على الإستراتيجية الهجائية كما تحتوي هذه الآلية على عدة مراحل.

* تحويل الوحدات الخطية إلى أصوات عن طريق التحليل التسلسلي Analyse séquentielle المرتب من اليسار إلى اليمين (في اللغة الفرنسية) والعكس في اللغة العربية.
* كل صوت يتم إنجازه يأتي إلى تخزينه في الذاكرة قصيرة المدى MCT .
* تتابع الأصوات المرتبة والمجتمعة يحقق الشكل الكامل للكلمة.
* الوصول إلى معنى الكلمة[x]

- **مسلك الإحالة La procédure d'adressage:**

تسمى بالطريقة المباشرة لأن الكلمة المكتوبة يتعرف عليها مباشرة وبصفة كلية، دون استعمال الهجاء[xi].

يكون فيها التمثيل الخطي الكامل للكلمة مخزن في الذاكرة تحت شكلها المكتوب، وتقرأ انطلاقا من ربط الشكل الخطي للكلمة بصورتها المخزنة في الذاكرة من دون وساطة فونولوجية. وهذه الآلية تعتمد على الإستراتيجية النحوية.[xii]



الشكل (01) : رسم تخطيطي يمثل آلية القراءة (R. Cheminale et autre, 2002)

صعوبة تعلم القراءة :

يرى بعض الباحثين أنه ينبغي التمييز بين ثلاث مجموعات من القراء غير الأسوياء وذلك بهدف فصل دسليكسيا محضة(dyslexie pure)عن مجموعة الأفراد غير القراء (non lecteurs) والتي تضم الأفراد الذين لا يستطيعون أو لا يريدون القراءة وهذه الفئة تسمى الأليكسيا الولادية وتختلف عن الديسيليكسيا المحضة أو كما تسمى بالنمائية أو التطورية بأن الأفراد الذين يعانون من الأليكسيا الولادية لا يستجيبون لأي برنامج تأهيلي فهم غير قابلون لتعلم القراءة إذن هذه الفئة هي خارج مجال البحث.

نشير أيضا إلى أن هناك فئة أخرى من ذوي صعوبات تعلم القراءة تسمى بذوي "التأخر في القراءة" (retard en lecture) هذه الأخيرة تمثل الأفراد الذين يعانون من تأخر بسيط في القراءة يمكن أن يستدرك أو يعوض بمرور الزمن وتختلف عن فئة المعسورين التي تمثل مجموعة الأفراد الذين يعانون تأخر واضحا وحادا في القراءة.

_تعريف صعوبة تعلم القراءة:

لقد تعددت تعاريف صعوبة تعلم القراءة بتعدد الباحثين المتخصصين لكن ما يلاحظ في معظم هذه التعاريف أنه لا يوجد تفرقة بين مفهوم صعوبة تعلم القراءة ومفهوم آخر هو أكثر تخصصا وهو عسر القراءة ، فصعوبة تعلم القراءة هي مفهوم عام يندرج تحت مفهوم آخر أكثر شمولية وهو صعوبات التعلم الأكاديمية، أم عسر القراءة أو الديسيليكسيا فتمثل فئة من صعوبات تعلم القراءة تعاني من اضطرابات دائمة في التعرف وفهم وإعادة الرموز المكتوبة، رغم الذكاء العالي وسلامة الحواس.

رغم هذا الاختلاف في المصطلحات بين صعوبات القراءة وضعف القراءة وبطأ القراءة وتأخر القراءة وعسر القراءة التي في الحقيقة لا تؤدي معنى متطابق لكنها كما سبق القول كلها تندرج تحت مفهوم صعوبات تعلم القراءة وتجنبا لأي خلط سنحاول استعمال مصطلح واحد وهو عسر القراءة لأن هذا الأخير يعبر عن اضطرابات في القراءة لا عن درجة معينة من الصعوبة (بطأ، تأخر، ضعف) ، كما أن أغلب الباحثين يستخدمون مصطلح عسر القراءة (la dyslexie) تعبيرا عن تعلم صعوبة القراءة وسنقدم بعض تعاريف عسر القراءة.

تعريف فريرسن (1967) :

عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهمما يقوم الفرد بقراءتي قراءة صامتة أو جهرية . [xiii]

تعريف بورال ميزوني (Borel Maisony):

صعوبة خاصة في التعرف وفهم و إعادة الرموز المكتوبة و التي ينبع عنها اضطرابات في تعلم القراءة في سن ما بين 5 سنوات و8 سنوات و تتعداه فيما بعد إلى الكتابة وفهم النصوص و المكتبات المدرسية. [xiv]

عسر القراءة :

عبارة عن صعوبات معينة في المهارات الفونولوجية الأساسية اللازمة لإدراك العلاقة القائمة على المزاوجة بين المنطوق على الحروف وإدراكها كرموز و صورة أكثر تحديدا يمكن ملاحظة صعوبات في تركيز الانتباه على أصوات الحروف المنطوقة فيحدث خلل في التركيز على المعاني وإهمال الرموز الخطية . [xv]

* تظهر عسر القراءة في سوء التكيف المدرسي،مع ذكاء عادي وظروف اجتماعية وثقافية مقبولة،فهي هذه الحالة نستبعد التخلف الذهني والعاهات الجسدية الأخرى(سمعية أو بصرية). [xvi]

– **تعريف الجمعية العالمية للدسلكسيا (2003):** «الدسلكسيا هي صعوبة تعلم خاصة عصبية المنشأ، وتتميز بمشكلات في دقة أو سرعة التعرف على المفردات والتهجئة السيئة. وهذه الصعوبات تنشأ في العادة من مشكلة تصيب المكون الفونولوجي (الأصواتي) للغة ودائمًا غير متوقعة عند الأفراد إذا قورنت بقدراتهم المعرفية الأخرى مع توفر وسائل التدريس الفعالة، والنتائج الثانوية لهذه الصعوبات قد تتضمن مشكلات في القراءة والفهم وقلة الخبرة في مجال القراءة، التي تعيق بدورها نمو المفردات والخبرة عند الأفراد.

_ الأداء القرائي :

أن عسير القراءة تظهر عنده العديد من الاختلالات سواء في الجانب المقطعي للنص المقروء أو الجانب النحوي والصرفي، أو إيقاع وسلاسة القراءة أو الجانب الدلالي. سنحاول ذكر أهم هذه الاختلالات.

* **الجانب النحوي** : أخطاء إعرابية تظهر في عدم ضبط شكل أواخر الكلمات، أخطاء تحويلية (مذكر، مؤنث، جمع، مفرد ...).

* **الجانب المقطعي** : تظهر في الكلمة الواحدة من خلال : الحذف والقلب والتعويض والزيادة ...الخ.

كما نلاحظ خلط بين الحروف المتشابهة سمعيا (ث، ذ)، (ط، ت)، (س، ز). وأيضا المتشابهة بصريا (ر، ز) (س، ش) (ح، خ).[xvii]

* **إيقاع القراءة** : أحيانا تكون سريعة جدا مع عدم احترام علامات الوقف وحذف كلمات وانتقال من سطر لآخر أو عودة إلى سطر تم تجاوزه. أو يكون الإيقاع بطيئا جدا مع تقطيع للكلمة.

فيقرأ : الجو مشمس اليوم ⟵ الـ – جـ– و مـ– شـ – مـ – س الـ– يـ– و– م

* **الجانب الدلالي** : يلاحظ تحويل لمعاني الكلمات، وكذا قصور واضح في الفهم ويظهر من خلال (عدم القدرة على الإجابة والإجابة الخاطئة على أسئلة الفهم بعد قراءة صامتة أو جهرية، كما انه إذا طلبنا من تلميذ عسير القراءة أن يعيد سرد قصته قرأها أو أن يلخصها فإنه يبدي ضعفا واضحا في هذه العملية).

كما نشير إلى أنه عادة ما يصاحب عسر القراءة عسر كتابة تظهر فيه نفس الأخطاء الموجودة في القراءة.

_ أعراض مصاحبة : كأي اضطراب آخر فإن لعسر القراءة أعراض مصاحبة تكون نتيجة للاضطراب الأول أو تزيد من حدته وسنذكر أهم هذه الأعراض سواء كانت نفسية أو جسدية أو ذهنية .

– القلق الزائد والخوف الشديد مما يؤدي إلى ظهور اضطرابات في النوم والأكل.

– الانطواء والشرود مما يؤثر على تكوين العلاقات والصداقة مع الزملاء وكذا قلة التحصيل في القسم.

– إمكانية وجود اضطرابات في الكلام أو النطق.
اضطرابات في الصورة الجسمية والجانبية. [xviii]

الوعي الفونولوجي:

نشير أولًا إلى أن الفونولوجيا أو علم الأصوات هو أحد مجالات أو مكونات أية لغة من اللغات حيث يختص بدراسة كل ما يتعلق بأصوات اللغة. لهذا فإن الوعي الفونولوجي يعني امتلاك القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية وكيفية أو آلية إخراج هذه الأصوات والكيفية التي تتشكل فيها هذه الأصوات مع بعضها لتكوين الكلمات والألفاظ مع القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات سواء جاءت هذه الأصوات مفردة أو في الكلمات والتعابير اللغوية المختلفة.

ومن الناحية العلمية فإن الوعي الفونولوجي يعني امتلاك التلميذ لقدرات تتجاوز اللغة إلى ما وراء اللغة بمعنى قدرة التلميذ على التنغيم تقسيم الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات إضافة إلى مزج الأصوات لتكوين الكلمات.

الوعي الفونولوجي وعلاقته بالعسر القرائي :

سبق أن ذكرنا التعريف الموجز للوعي الفونولوجي، وقبل توضيح علاقته بالعسر القرائي، من الأجدر أن نبرز مكوناته وعناصره لتتضح لنا العلاقة بكيفية أعمق وتتمثل تلك المكونات والعناصر في:

– تقسيم الجمل إلى كلمات:

مهم جدًا للتلاميذ الذين يدخلون المدرسة معرفة أن الجمل مكونة من كلمات، وهي المرحلة الأولى في التحليل حتى يستطيع التلميذ معرفة أن الكلمة مكونة من مجموعة من الفونيمات، وإدراك أن لكل كلمة حدودا سمعية صوتية في مراحل تعلم القراءة الأولى يعتبر مؤشرًا قويًا على الأداء القرائي في المراحل اللاحقة.

وقد ينجح التلاميذ بشكل أفضل في تقسيم الجمل التي تتضمن كلمات أساسية كالأسماء والأفعال أكثر من الكلمات الوظيفية (أسماء الإشارة، حروف الجر،...).

تقسيم الكلمات إلى مقاطع:

إن مقدرة التلميذ في مستوى الابتدائي على تقسيم الكلمة إلى مقاطعها،والجملة الى كلماتها , يمكن استخدامه كمؤشر على الأداء القرائي في الصف الرابع والخامس ابتدائي، وتقسيم الكلمات إلى مقاطع أسهل من تقسيمها إلى فونيمات.

التنغيم:

يوصف التنغيم على أنه أحد مجالات اللعب باللغة، والتي تعطي مؤشرًا على قدرة التلميذ

على التحكم بالمجال الصوتي للغته، كما أن القدرة على الإتيان بكلمات لها نفس النغمة يعتبر مؤشرًا على النجاح في القراءة ، ويساعد التنغيم التلاميذ على زيادة الوعي بأصوات اللغة مما يسهل عملية الترميز (ربط صورة الحرف بصوته والعكس). كما يعلم التنغيم التلميذ على وضع وتصنيف الكلمات مع بعضها اعتمادًا على أصواتها، مما يسهل عليه عملية التعميم، وبالتالي يقلل عليه عدد الكلمات التي يجب أن يتعلم قراءتها.

ومن جهة أخرى يعلم التنغيم التلميذ القدرة على الربط بين الخصائص والصفات التي تنظم أنماط ترابط الحروف في الكلمات في اللغة، وقد أشارت بعض الأبحاث إلى أن التلاميذ الذين يتلقون خدمات علاج النطق واللغة ممن يعانون من اضطراب في الوعي الفونولوجي يستفيدون من تدريبات التنغيم المباشرة، كما بينت الدراسات أن التلاميذ الذين علموا قوانين التنغيم والربط بين الأصوات والحروف أظهروا تقدمًا عاليًا في مهارتي القراءة والتهجئة، كما أنهم استمروا على هذا التقدم.

المزج الصوتي :

هو القدرة على مزج الأصوات بعضها مع بعض، ويعتبر مهارة مهمة جدًا للقارئ المبتدئ. والمزج الصوتي يحضر التلميذ للتعرف على الكلمة بعد أن ينطق أصواتها أو تنطق له هذه الأصوات.

وهو يساعد على ظهور (الأوتوماتكية) في ربط الأصوات بعضها مع بعض وهو عنصر ضروري للنمو القرائي فقد بينت الدراسات أن التلاميذ يتعلمون ربط الأصوات ومزجها بشكل أسرع من تعلم تقسيم أصوات الكلمة؛ لهذا فإن تمارين المزج الصوتي تقدم لهم قبل تقسيم الكلمات.

– تقسيم الكلمات إلى أصواتها:

إن قدرة الطفل على تقسيم الكلمة إلى أصواتها اللغوية هو آخر مستويات التحليل اللغوي، وهنالك علاقة قوية بين وعي التلميذ بأصوات الكلمة والقدرة على القراءة والنشاطات الأساسية لتعليم تقسيم الكلمة إلى أصواتها اللغوية هي:

– نطق أصوات الكلمة (كل صوت على حدة).

– معرفة ونطق الصوت الأول والأخير أو كليهما (معرفة الصوت وموقعه).

– القدرة على نطق أصوات الكلمة، كل صوت بشكل مفرد فقط من مجرد الاستماع لها.

بعض الدراسات والنظريات في مجال النمو القرائي :

أثبتت الدراسات والنظريات العلمية في المجال القرائي أن الوعي الفونولوجي بعناصره ومكوناته المختلفة يعتبر قاعدة مهمة في تعلم القراءة ، واكتساب المهارات المرتبطة بها. ويمكن رصد تلك الأهمية التربوية من خلال النقاط التالية:

– غيرت الأبحاث منذ عام 1970 النظرة إلى القراءة من كونها إدراكا واستيعابا بصريا إلى نشاط ذي أساس لغوي.

– القدرة على استخدام اللغة في التواصل ليست ضمانة على النجاح في القراءة.

– المهمة الرئيسة للمتعلم المبتدئ هي إدراك أن الكلام يمكن أن يجزأ وأن هذه الأجزاء يمكن أن تمثل كتابيًا.

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

– كثير من الدراسات أثبتت أن القراءة والكتابة يعتمدان بشكل كبير على القدرات اللغوية اللفظية (الشفوية).

– العديد من مشاكل القراءة في المراحل الأولى تظهر نتيجة اضطراب في الوعي الفونولوجي.

– التلاميذ الذين دربوا على نشاطات وعناصر الوعي حققوا تقدمًا عاليًا في القراءة مقارنة بالتلاميذ الذين لم يدربوا.

– اللغة اللفظية ذات أساس بيولوجي _عصبيي كما أنها تطورية وتتبع نسقًا معيناً في النمو والتطور في مختلف الثقافات لكن اللغة المكتوبة ليست كذلك.

وعلى الرغم من أهمية الوعي الفونيمي في هذا الصدد فإنه يجب أن يظل محددًا بإطار معين، حيث إننا لا نقوم فقط بتحديد الكلمات عن طريق تطبيق القواعد الفونولوجية، بل إن التلاميذ عادة ما يستخدمون التشابه بين الكلمات حتى يتمكنوا من التوصل إلى نطق بعضها؛ حيث إن التلاميذ من الناحية النظرية يقرؤون عن طريق التشابه عندما يستخدمون ما يعرفونه عن بعض الكلمات حتى يتمكنوا من نطق كلمات أخرى، ووفقًا لهذه الطريقة فإن مهارات الوعي الفونيمي تعد ضرورية بالنسبة للتلميذ.

الوعي الفونيمي ودوره الإجرائي في الحد من الصعوبة القرائية:

إن هناك اتفاقًا لدى الباحثين عامة في مجال العسر القرائي على أن الوعي الفونولوجي يمكن تطويره لدى التلميذ إذا ما تم تخطيط برامج وأنشطة وتدريبات مناسبة. ومن ثم نقترح في هذه الفقرة بعض الأهداف الإجرائية والأنشطة التطبيقية لبعض مهارات وعناصر الوعي الفونولوجي والتي قد تساعد على الرفع من قدرة الوعي الفونولوجي لدى الطالب وهي:

– أن يعيد التلميذ الجملة المكونة من كلمات محورية ووظيفية وأن يشير لكل كلمة مكتوبة من كلمات الجملة.

– أن يكون التلميذ جملًا حول الصورة، وأن يشير لكل كلمة من كلمات جملته.
– أن يقسم التلميذ الكلمات المكونة من مقطعين حتى أربعة مقاطع شفويًا (لفظيًا)، بنسبة إتقان لا تقل عن 90% عندما يستمع لهذه الكلمات.
– أن يستمع التلميذ إلى كلمات مكونة من مقطعين حتى أربعة مقاطع ثم يطلب إليه أن يقسم كل كلمة إلى مقاطعها لفظيًا.
– أن يستمع ويميز وذلك بوضع عدد من الأغراض أمام التلميذ ثم يطلب منه أن يميز الأشياء المكونة من مقطع واثنين وهكذا ثم يصنف هذه الأشياء تبعًا لمقاطعها.
– أن يسمي الصور التي لأسمائها نفس النغمة، ويأتي بكلمات تشابهها في النغمة.
– أن يتعرف على الحروف أو الأصوات التي جعلت الكلمات متشابهة نغميًا.
– أن يستمع التلميذ للكلمة بينما هو يشاهد صورتها، ثم يأتي بكلمة لها نفس نغمة الكلمة التي سمعها.
– أن يربط التلميذ بين صوتين لغويين حتى ستة أصوات أو أكثر مكونًا كلمات بنسبة إتقان لا تقل عن 90%.
– أن ينطق التلميذ أصوات الكلمات المكونة من ثلاثة أصوات لغوية وهو يشاهد صورة الكلمة.
– أن يلفظ التلميذ أصوات كلمة مكتوبة مكونة من ثلاثة أصوات أو أربعة.
– أن يحدد التلميذ الصوت الأول والأخير من كل كلمة بينما هو ينظر إلى الصورة.

عرض نتائج الدراسة :

فيما يلي عرض لنتائج درجات القراءة والوعي الفونولوجي لدى أفراد عينة الدراسة، والتي تتركز على توضيح العلاقة الارتباطية بين القراءة والوعي الفونولوجي.

جدول رقم (02) : يوضح العلاقة بين عسر القراءة ومستوى الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ المعسرين قرائيا

الأساليب الإحصائية / المتغيرات	قيمة (ر) المحسوبة	قيمة (ر) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
عسر القراءة / مستوى الوعي الفونولوجي	0.70	0.45	28	0.01

نلاحظ من خلال الجدول رقم (02) أن معامل ارتباط بيرسون بين درجات عسر القراءة ومستوى الوعي الفونولوجي ،(ر) تساوي (0.70) و عند مقارنتها بـ (ر) المجدولة التي تساوي (0.45) نجدها ذات دلالة إحصائية عند درجة الحرية (28) و عند مستوى الدلالة (0.01) و عليه نقول أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين القراءة ومستوى الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ المعسرين قرائيا .

مناقشة و تفسير النتائج:

من خلال نتائج الدراسة الاستكشافية ، وبعد حساب معامل ارتباط بيرسون بين عسر القراءة ومستوى الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ المعسرين قرائيا توصلنا إلى انه: توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالية إحصائية بين عسر القراءة ومستوى الوعي الفونولوجي، وذلك من خلال نتائج اختبار بيرسون وترجع هذه النتائج إلى أن طبيعة العلاقة بين الوعي الفونولوجي والعسر القرائي تتحدد من خلال بعدين أساسيين وهما:
– بعد سببي بحيث إن ضعف الوعي الفونولوجي يؤدي إلى العسر القرائي.

– بعد تنبؤي بحيث إن مستوى الوعي الفونولوجي لدى التلميذ في المرحلة المبكرة، مؤشر دال على مستوى نموه القرائي في المراحل المتقدمة وإذا كان هناك ضعف في مستوى الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ سيظهر عنده تلقائيا عسر في عملية القراءة، لذا فان للوعي الفونولوجي علاقة ارتباطيه طرديه، فكلما نقص مستوى الوعي الفونولوجي زادت مشكلة عسر القراءة لدى التلاميذ لذا يمكن اعتباره مؤشر رئيسي من مؤشرات الكشف عن عسر القراءة لدى التلاميذ وتتفق نتائج دراستنا مع دراسة burgess وtorgen سنة (1998) والتي تنص على أن الوعي الفونولوجي يلعب دورا حاسما في نمو القراءة ، وهو احد العوامل المؤثرة في عسر القراءة والتي تتضمن القدرة على التفريق بين الأصوات ولا سيما الأصوات المتشابهة ، وتذكر تلك الأصوات والتعرف عليها بداخل الكلمات وهي كلها جوانب تشكل صعوبة لذوي العسر القرائي، كما تتفق أيضا مع دراسة Eilles سنة (1994) والتي تشير نتائجها إلى أن عسر القراءة النمائي يظهر نتيجة لقصور في المعالجة الفونولوجية كما أن الأطفال ذوي العسر القرائي يضعف أداؤهم على المهام التي تتطلب التحليل الفونولوجي للجمل والكلمات والمقاطع[xix].

خلاصة:

من خلال هذه الدراسة الاستكشافية والتي تهدف إلى توضيح طبيعة العلاقة بين عسر القراءة ومستوى الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ المعسرين قرائيا ، وبتطبيق اختبار يقيس القدرة الفونولوجية للتلاميذ المعسرين قرائيا ، توصلنا إلى انه توجد علاقة ارتباطيه طردية بين عسر القراءة ومستوى الوعي الفونولوجي حيث انه يعتبر احد المحددات التشخيصية لعسر القراءة لدى التلاميذ المتمدرسين ، باعتباره يلعب دورا حاسما في نمو القراءة والتي تتضمن القدرة على التفريق بين الأصوات المتشابهة وتذكرها وتمييزها ولكن التلاميذ المعسرين قرائيا لديهم ضعف في الوعي الفونولوجي ، وهذا ما أثبتته نتائج الدراسة والتي أظهرت انه توجد علاقة ارتباطيه بين عسر القراءة ومستوى الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ المعسرين قرائيا يؤثر سلبا على مستوى التحصيل الدراسي باعتبار أن القراءة هي أهم عنصر في عملية التعليم ولهذا وجب الاهتمام بهذا الجانب والتكفل هؤلاء التلاميذ لتحسن القدرة القرائية لديهم.

قائمة المراجع:

المراجع العربية :

1– البطانية أسامة محمد (2005) صعوبات التعلم النظرية والممارسة، دار المسيرة ، الأردن.
2– الحسون جاسم محمود ، الخليفة حسن جعفر (1996) طرق تعليم العربية في التعليم العام ، منشورات جامعة عمر المختار ، الطبعة الأولى.
3– الزغلول رافع (2003) علم النفس المعرفي ، دار الشروق ، الأردن .
4– الزيات فتحي مصطفي (1996)سيكولوجية التعليم بين المنظور الإرتباطي والمنظور المعرفي، دار النشر للجامعات ، القاهرة.
5– الزيات فتحي مصطفي(1998) الأسس العقلية و البيولوجية للنشاط النفسي المعرفي، دار النشر للجامعات ، القاهرة.
6– الزيات فتحي مصطفي(1998) صعوبات التعلم الأسس النظرية الشخصية و العلاجية، دار النشر للجامعات ، القاهرة.
– السيد فؤاد البهي (1979) علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة. 7
8– السيد خير الله (1981) علم النفس التربوي أسسه النظرية و التطبيقية ،دار النهضة العربية،بيروت لبنان.
9– العتوم عدنان يوسف (2002) علم النفس المعرفي النظرة و التطبيق ،دار المسيرة ، عمان الأردن.
10– المغازي خيري (1998) صعوبات القراءة و الفهم القرائي ، الطبعة الأولى ، دار المعارف ، لبنان.
11– الوقفي راضي (2003) صعوبات التعلم النظري و التطبيقي ،منشورات الأميرة ثروت، الطبعة الأولى ، عمان الأردن.
12– حافظ نبيل عبد الفتاح (1998) صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق.
13– جابر عبد الحميد ، كفافي علاء الدين (1988) معجم علم النفس و الطب النفسي،دار النهضة العربية، القاهرة مصر .

14- راشد عدنان غائب (2002) سيكولوجية الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية،دار وائل للنشر، الطبعة الأولى ، عمان الأردن
15- زيتون كمال عبد الحميد (2003) التدريس نماذجه مهاراته ، عالم الكتب ، القاهرة.
16- سرية عصام نور (2002) سيكولوجية الطفل، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية.
17- عبد الوهاب سمير (2004) تعليم القراءة و الكتابة في المرحلة الابتدائية،المكتبة العصرية، مصر.
18- مرسي محمود ، أبو العزايم إسماعيل (1984) الضعف في القراءة تشخيصه و علاجه عالم الكتب ، القاهرة.
19- ملحم سامي محمد(2002) صعوبات التعلم ، دار المسيرة ، عمان الأردن.
20- لعيس إسماعيل (2012) : حوصلة بحث حول: إعداد أدوات عملية تشخيصية لصعوبات التعلم الأكاديمة القراءة والكتابة لدة التلميذ المتمدرس في الطور الابتدائي. مشروع ممون من طرف CRASC
21- نايف سليمان (2001) تعليم الأطفال القراءة والكتابة ، دار صفاء للنشر.
22 . نشواتي عبد المجيد (1985)- علم النفس التربوي ، دار الفرقان ، عمان الأردن.
23- وايتهيد ماريان ،ترجمة : بهاء شاهين (2006) تنمية مهارات تعلم اللغة و القراءة و الكتابة ، مجموعة النيل العربية ، مصر
24_ احمد حسن محمد عاشور، 2012,الوعي الفونولوجى ودوره في تشخيص وعلاج الأطفال ذوي العسر القرائي، المجلة العربية في صعوبات التعلم ، عدد 1 ، جامعة بنها، مصر.
Ramus,F. (2003) . Dyslexie développementale : déficit phonologique spécifique ou trouble sensorimoteur global ?(http://www.ehess.fr/centres/lscp/persons/ramus/m&e03.pd
Snowling, M. J. (2000) Dyslexia. 2e éd. Oxford : Blackwell

[i] – نبيل عبد الفتاح حافظ، 1998،ص 56
[ii] – فهد حاتم التميمي ، 2009، ص1
[iii] – العيس، 2012
[iv] – DSM IV ,1994
[v] –لعيس،2012
[vi] – الحسون وآخرون، 1996، ص79
[vii] – Larousse, 1996, P1807.
[viii] – Cheminale, 2002
[ix] – Colthear et al, 1987
[x] – Anne Van Hant, 2001
[xi] – Michel Mazeau, 1999, P230
[xii] – Cheminale et autre, 2002, P80
[xiii] – نبيل عبد الفتاح حافظ،1998 ،ص 57
[xiv] – P.Pialoux ,1975, p189
[xv] – فتحي مصطفى الزيات،1998 ص42
[xvi] – Perdoncine, 1963, P 25
[xvii] – إسماعيل لعيس ، 1997، ص 33
[xviii] – جاسم محمود الحسون، 1996، ص 106
[xix] – احمد حسن محمد عاشور,2012