دراسة مقارنة بين الأطفال المتمدرسين ذوي عسر القراءة والعاديين في الوعي الفونولوجي

Comparative Study between Normal and Deslexic Children Students in phonological Awareness

د. زهية قيرواني

جامعة سطيف 2 imene.10@hotmail.fr

تاريخ الاستلام:2020/20/11 تاريخ القبول:2021/03/07

الملخص:

للوعي الفونولوجي أهمية كبيرة في اكتساب وتعلّم القراءة، وذلك كونه عملية معرفية تساعد على معالجة الوحدات الخطية (الحروف، الكلمات). ومن هنا تبحث دراستنا في معرفة الاختلافات بين الأطفال المتمدرسين ذوي عسر القراءة والعاديين في الوعي الفونولوجي وأبعاده الثلاثة (القافية، المقطع، الفونام). ولتحقيق هدف الدراسة اختيرت عينة مكونة من 14 طفلا متمدرسا في السنة الرابعة ابتدائي. توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الأطفال المتمدرسين عسيري القراءة والعاديين في الوعي الفونولوجي عامة، وفي بُعد الوعي بالقافية لصالح العاديين، في حين عدم وجود فروق دالة احصائيا في بعدي الوعي بالمقطع، والوعي بالفونام.

الكلمات المفتاحية: القراءة، الوعي الفونولوجي، القافية، المقطع، الفونام، الطفل المتمدرس.

Abstract:

Phonological awareness is important in acquisition and learning reading, because is a cognitive process helping treatment of writing units (letters, words). This study aims to explore the differences between dyslexic and normal children students in phonological awareness in their three dimensions (rhyme, syllable and phonem). To achieve that, a sample of 14 children in forth-primary school was selected. The research found that there are statistically significant differences between dyslexic and ordinary children in phonological awareness in general, and in the rhyme awareness in favor of normal children, while there are no statistically significant differences in the syllable and phoneme awareness.

Keywords: reading, phonological awareness, rhyme, syllable, phonemic, student child.

مقدمة:

القراءة مادة محورية في تعلم معظم المواد التعليمية واكتساب معلومات ومعارف أخرى، فهي من أولويات التدريس، وتساهم كلا من اللغة الشفوية التي تكتسب بشكل عفوي والوعي الفونولوجي في تعلم القراءة، هذا الأخير هو موضوع دراستنا يعد أهم المحددات المعرفية الضرورية في القراءة، وهو مستوى من المستويات اللغوية. الوعي الفونولوجي هو القدرة على إدراك ومعالجة أصوات الكلمات المكتوبة من خلال الفونيم الواحد أو المقاطع أو الكلمات.

فاكتساب الطفل الوعي الفونولوجي بكل مستوياته (الوعي بالقافية، الوعي بالمقطع، الوعي بالفونام) سوف يساعد في تعلم واكتساب القراءة، والتلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة يواجهون صعوبات في فصل أصوات الكلمات إلى فونيماتهم لمطابقة شكلهم الأبجدي المكتوب مع الأصوات، وقد أكدت دراسات عديدة بدأت منذ زمن بعيد علاقة الوعي الفونولوجي بتعلم القراءة،

أثبتت أعمال Vellintino, (1977) والنظريات العلمية في المجال القرائي أن الوعي الفونولوجي بعناصره ومكوناته المختلفة يعتبر قاعدة مهمة في تعلم القراءة، واكتساب المهارات المرتبطة بها، وغيرت الأبحاث منذ عام 1970 النظرة إلى القراءة من كونها إدراكا واستيعابا بصريا إلى نشاط ذي أساس لغوي (Fijalqow, 1986). وستعرض الباحثة البعض من هذه الدراسات منها ما يتحدث عن دور الوعي الفونولوجي في اكتساب القراءة في مراحل قبل تعلم القراءة، و كذا دراسات تتحدث عن العلاقة بين اضطراب الوعي الفونولوجي وعسر القراءة والتي تخدم البحث لأنها انطلقت من نتائج هذه الدراسات، كدراسة الباحثين Sprenger-Charlles, Bechennec & Lacert (1998) التي هدفت إلى إلقاء الضوء على دور الوساطة الفونولوجية في اكتساب القراءة لأطفال مرحلة التحضيري، وتقييم تأثيرها من خلال مهمة فهم الكلمات، ودراسة أزداو (2012) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الوعي الفونولوجي وسيرورات اكتساب

القراءة عند الطفل، وقد توصلت الباحثة أزداو إلى ابراز الدور الإيجابي للوعي الفونولوجي وأهميته في مرحلة قبل الدراسة في اكتساب القراءة. وكذا دراسة لواني (2007) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الوعي الفونولوجي واضطراب تعلم القراءة، وقد حاولت تكييف اختبار تقييمي في الوعي الفونولوجي إلى اللغة العربية، فهي بذلك ساهمت في ايجاد أداة علمية ضرورية وفعالة لتقييم الوعي الفونولوجي لدى شريحة عسيري القراءة.

كما هو الحال في بحثنا هذا تقييم الوعي الفونولوجي لدى عينتين من تلاميذ المدرسة الابتدائية فئة العاديين وفئة عسيري القراءة ومقارنة النتائج بينهما، لذا تسعى الدراسة للإجابة على التساؤل التالي:

التساؤل الرئيسي:

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الأطفال المتمدرسين ذوي عسر القراءة والعاديين في الوعي الفونولوجي؟

وتتفرع منه التساؤلات التالية:

التساؤل الأول:

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الأطفال المتمدرسين ذوي عسر القراءة والعاديين في الوعي بالقافية؟

التساؤل الثاني:

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الأطفال المتمدرسين ذوي عسر القراءة والعاديين في الوعي بالمقطع؟

التساؤل الثالث:

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الأطفال المتمدرسين ذوي عسر القراءة والعاديين في الوعي بالفونام؟

الفرضية الرئيسية:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين الأطفال المتمدرسين ذوي عسر القراءة والعاديين في الوعي الفونولوجي.

الفرضيات الجزئية:

الفرضية الجزئية الأولى:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين الأطفال المتمدرسين ذوي عسر القراءة والعاديين في الوعي بالقافية.

الفرضية الجزئية الثانية:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين الأطفال المتمدرسين ذوي عسر القراءة والعاديين في الوعي بالمقطع.

الفرضية الجزئية الثالثة:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين الأطفال المتمدرسين ذوي عسر القراءة والعاديين في الوعي بالفونام.

تحديد المفاهيم:

- **الوعي الفونولوجي**: هو الدّرجة التي تتحصّل عليها عيّنة الدّراسة (التلاميذ عسيري القراءة والتلاميذ العاديين) في اختبار مكوّنات الوعي الفونولوجي (اختبار من اعداد الباحثة).

- **القافية:** وتتمثل في أحد بنود اختبار الوعي الفونولوجي، هو المستوى الذي يتم قياسه عن طريق اختبار الوعي الفونولوجي، بواسطة البنود التالية: اكتشاف الكلمة القافية أو (الكلمة التي تقفي)، اكتشاف كلمات لها نفس نهاية القافية.

- **المقطع:** ويتمثل في أحد بنود اختبار الوعي الفونولوجي. هو المستوى الذي يتم قياسه عن طريق اختبار الوعي الفونولوجي، بواسطة البنود التالية: إزالة مقطع من بداية الكلمات، إزالة مقطع من نهاية الكلمات، تقطيع الكلمات الى مقاطع.

- **الفونام:** ويتمثل في أحد بنود اختبار الوعي الفونولوجي، هو المستوى الذي يتم قياسه عن طريق اختبار الوعي الفونولوجي، بواسطة البنود التالية: اكتشاف الفونيم الأول من الكلمة، اكتشاف الفونيم الأخير من الكلمة، تقطيع الكلمات إلى فونيمات (أصغر وحدة صوتية في الكلمة).

- **القراءة:** هي الدّرجة التي تتحصّل عليها عيّنة الدّراسة في اختبار القراءة للباحثة غلاب صليحة المتمثل في نص قرائي.

- **عسر القراءة:** يتمثل في الحالات التي تعاني من عسر القراءة تتراوح أعمارهم من 9إلى 10 سنة يدرسون في ابتدائية قشي محمد مستوى السنة الرابعة ابتدائي.

ميكانيزمات القراءة:

تتضمن القراءة ميكانيزمين مهمين وأساسيين لمعالجة النص المقروء، التعرف على الكلمات والفهم، وعملية التعرف على الكلمة تخضع لنظام خاص إما عن طريق إجراءات التجميع الفونولوجية أو إجراءات الإرسال المعجمية. (Van Haut & Etienne, 1998, p. 47).

القارئ الذكي يستخدم آليتين معا للقراءة بصفة نشيطة وفعالة، عكس الطفل الذي يعاني من عسر القراءة فيصعب عليه ذلك، وقد تم التحقق من هذا انطلاقا من الأخطاء التي يقع فيها الطفل أثناء القراءة.

أما الميكانيزم الثاني يتمثل في الفهم حيث أن هدف القراءة يكمن في الوصول إلى المعنى العام للوحدات اللغوية: الجملة والنص عن طريق إدراك الكلمات المكتوبة والتعرف عليها واستيعابها (قيرواني، 2008، ص.22). تعتبر عملية الفهم الدافع والمحرك لعملية القراءة يجب أن بصحبها في أولى مستويات التعليم لأنها بدونه تصبح

عبارة عن مجرد انتاج عقيم، فآلية القراءة تكمن في الوصول إلى المعنى العام للوحدات اللغوية الجملة والنص عن طريق إدراك الكلمات المكتوبة والتعرف عليها واستيعابها.

الوعي الفونولوجي:

مفهوم الوعي الفونولوجي:

الوعي الفونولوجي هو قدرة الفرد على التمييز بين مختلف مكونات الكلام، والوعي بمختلف الأجزاء والتعامل بالوحدات الفونولوجية (Issoufaly ,1999, p. 34). ويعرف على أنه القابلية لإدراك وإنتاج وتمثيل الوحدات المقطعية غير الدلالية للغة الشفوية، كالمقاطع، القوافي، الأصوات. (Zorman ,1999 , p. 22)

ويعرف كذلك على أنه المعرفة الخاصة بأصوات اللغة ومبناها، بحيث تشمل هذه المعرفة: الوعي لتركيبات كلمة، القدرة على التحكم بأجزائها والقدرة على إدخال التغيرات المختلفة على الكلمة المرادة. الأمر الذي يتطلب فصل الكلمة عن معناها وعن المرجع الذي يمثله واعتبارها قالبا مركبا من عدة أجزاء مقاطع وأصوات(Gambert,1990 , p. 28).

هو القدرة على عزل وتحريك وتغيير الوحدات الصوتية التي ليس لها معنى في الكلام: القوافي، المقاطع، الفونيمات، هو الوعي بجميع الوحدات اللسانية (Guelenne, 2013).

الوعي الفونولوجي لا يقتصر على امتلاك الطفل لقدرات اللغة فقط، بل تتجاوز إلى قدرات ما وراء اللغة بمعنى قدرة الطفل على التنغيم، تقسيم الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات إضافة إلى مزج الأصوات لتكوين الكلمات، والكلمات إلى جمل.

نمو الوعي الفونولوجي:

قبل ظهور السلوكات ما وراء الفونولوجية هناك قدرات تكون متطورة عند الطفل، فتظهر بصفة لا شعورية، هذا ما يسمح بظهور السلوكات ما وراء الفونولوجية فهذه السلوكات يعرفها (Gombert, JE) بالسلوكات الفونولوجية غير المقصودة.

تكون بداية نمو الوعي الفونولوجي في النشاطات من نوع التمرينات اللغوية، والتي تجعل الطفل يلفت انتباهه نحو الحقيقة الصوتية للغة، وهذا ما يجعله يميز بين القدرات الفونولوجية غير المقصودة والقدرات ما وراء الفونولوجية (Gambert, 1990, p. 37).

وتظهر الأداءات الفونولوجية غير المقصودة قبل سن الثالثة عبر تمرينات شفوية، وفي إنتاج القوافي، وتكون في البداية عفوية بدون أي مراقبة كمحاورته مع أصدقائه أو أفراد عائلته مثلا ثم تطلب منه في وضعيات الأكثر جدية أي في المدرسة (Bertine G, Retailieau I. Conzalez 1999)، وتلاحظ فيما بعد في وضعيات مثيرة، ففي هذا السن يصبح الطفل قادرا على التميز بين الأصوات التي تنتمي إلى اللغة وليس مجبرا أن يفكر في هذه السلوكيات المبكرة بالبنية الفونولوجية، والوعي في التعامل بأجزاء السلسلة الكلامية، فيجب الانتظار حتى سن بين ثلاث وخمس سنوات حيث تلاحظ لديه سلوكيات أولية في التقطيع والتي تنتمي أكثر إلى التعامل بالمادة الصوتية من تحليل المادة الرمزية.

كما تعتبر السلوكيات غير الفونولوجية أنها ظاهرة من نظام فونولوجي غير مقصود والتي تستند أكثر على الحدس وليس التفكير، وبفضل التقطيع اللغوي يعطي للطفل معرفة غير واعية لبعض مظاهر نظام للغة، والتي تسمح له بتنظيم الأجزاء الفونولوجية بصفة ضمنية. علينا أن نشير إلى أهمية توفير الطفل على المعرفة الفونولوجية غير المقصودة لأنها تساهم في ظهور النشاطات ما وراء

الفونولوجية اللاحقة والتي تكون متتالية للوعي الفونولوجي، ثم إمكانيته لمراقبة نشاط التعاملات الفونولوجية بالقصد التي توظف مبكرا وبصفة فعالة.

أما عن السلوكيات ما وراء الفونولوجية فإنها تظهر بطريقة مثيرة منذ السن الخامسة نتيجة لدورات تدريبية التي لا تستند إلى شرط في التعليم الواضح للميزات الفونولوجية المعنية أو الإجراء الفعال للوصول إلى التقطيع الجيد.

إذن فان السلوكيات الفونولوجية غير المقصودة ضرورية لظهور الأداءات ما وراء الفونولوجية، والطفل الذي يمتلك قدرة فونولوجية يكون قد اكتسب هذه الأنشطة في سن مبكرة ومتقدمة.

إن ظهور السلوكيات ما وراء الفونولوجية عند أغلبية الأطفال منذ السن ستة وسبع سنوات يمكن أن نعتبرها نتيجة: إما لنشاطات التعامل القصدي الفونولوجي، إما الى السن ستة وسبع سنوات عند ظهور نشاطات القراءة والكتابة واستعمالها في تعلم اللغة الأبجدية. (لعريبي، 2014، ص.166-167)

مستويات الوعي الفونولوجي:

يتشكل الوعي الفونولوجي من ثلاث مستويات: مستوى القافية، مستوى المقطع اللذان يكتسبان بطريقة ضمنية عبر تجارب لغوية متنوعة أو بصفة عفوية أي عند المحادثة، والمستوى الثالث هو الوعي بالفونيم الذي يشترط دخول مدرسي. (Issoufaly- Primot, 1999, p. 90)

- **الوعي بالقافية:** يكون قبل الدخول المدرسي ولا يتطلب تعلم القراءة لنموها بل تكتسب عن طريق تمرينات لفظية، عفوية وتجارب لغوية مع المحيط الذي يحيط به.(Issoufaly. Primot, 1999, 45)

- **الوعي بالمقطع:** لم يعد يعتبر المقطع كسلسة خطية من الأصوات بل يعتبر كبنية بنية فونولوجية تسلسلية وهو مكونين رئيسيين المقطع-القافي، فيتم نمو المقطع كما

عليه القافية فيلاحظ في سن الخامسة وأربعة أشهر وفي سن الرابعة، وهذا من خلال تجارب لغوية كما يمكن اكتسابها قبل سن التمدرس (Zorman, 1999, p.143)

- **الوعي بالفونيم:** المستوى الفونولوجي الذي يتمثل في عملية الانتقاء، والتسلسل الزمني المنطقي عند الربط بين الفونيمات بالتتبع النظام الفونولوجي المتفق عليه ينتج ما يسمى المونام .(Chomel-Guilaume, Leloup & Bernard, 2010)

مهام الوعي الفونولوجي:

يصنف كل من Dumount et Gombert الوعي الفونولوجي إلى ثلاثة أنواع:

- مهام التصنيف والتعرف: مثلا اختيار البند الذي يقفي، الحكم على طول الكلمة وتحديد الفونيم الأول.

- مهام التقطيع والعد: مثلا تقطيع وعد المقاطع في الكلمة.

-مهام المعالجة: انصهار المقاطع، قلب المقاطع، ترخيم المقاطع. (أزداو، 2012، ص48)

الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة:

تطور القراءة يعتمد على أهم مهارة من المهارات اللغوية الذهنية، ألا وهي الوعي الفونولوجي الذي يعني الوعي بالفونيمات أي القدرة على فهم أن الكلمة المكحية هي مجموعة أصوات والتعرف السريع على الكلمات المكتوبة.

ويتم الوعي الفونولوجي عن طريق عمليات معقدة هذه القدرة التي تسمح خصوصا للطفل بالسيطرة على قواعد المماثلة الخطية-الصوتية، وهذا مهم جدا بالنسبة للقارئ المبتدئ فالمسلك الفونولوجي يعرف من طرف العديد من الباحثين على أنه أساس القراءة. (Muller, Narbona 2000, p.328) .

يعتبر الوعي الفونولوجي حسب الباحثان David et Jason على أنه المعالجة الفونولوجية لتعلم القراءة والكتابة، وتتمثل في (الفونيمات، المقاطع)، والقدرة على استخدام الوحدات الصوتية (الفونيمات) في الكلمات، والقدرة على اكتساب المهارات الفونولوجية مثل الحكم على أن كلمتين لهما نفس القافية، فالأطفال

الذين يعانون من صعوبة في استكشاف الوحدات الصوتية في الكلمات واستعمالها ستظهر لديهم صعوبة في تعلم واكتساب القراءة فيما بعد (Anthony, Francis, 2005) .

هناك من الباحثين من يرى بأن الفونولوجيا سابقة على تعلم القراءة، وقد أثبتت دراسات تنبؤية من طرف (Balachman et al) سنة 1983 بأن أطفال الحضانة الذين يتميزون بمهارات جيّدة فيما يخص المهمات الميتافونولوجية في المستقبل لديهم حظ في اكتساب قراءة جيّدة (Raynand & Plaza, 2006). وتوجد فرضية Sprenger-Charlles مفادها أن الوساطة الفونولوجية التي ترتكز على الكفاءات الميتافونولوجية المبكرة للأطفال تسمح للمفردات الإملائية بأن تأخذ مكانها. (Sprenger-Charlles et al., 1998)

أما الباحثون Ramus, Rosen, Dakin, Day, Castellote et al. (2003) فقد لاحظوا وجود خلل في نظام التمثيل الذهني للكلام للأطفال عسيري القراءة،

وتعرض بعض الدراسات فضلا عن ذلك، بأن التدريب النظامي على المهمات الفونولوجية قبل اكتساب القراءة له نتيجة إيجابية على تعلم القراءة فيما بعد . هذه المهمات تسمح للأطفال بفهم أن الكلمات الشفوية يمكن أن تكون متقطعة، وهذا يساعدهم في اندماج النظام الهجائي باستعمالهم لإجراءات التجميع أي ترجمة سلسلة حروف الكلمة إلى سلسلة أصوات.

في هذه الدراسات أقرّ الباحثون على أن سيطرة الوعي الفونولوجي ضروري لاكتساب القراءة، فالسيطرة الفونولوجية بالنسبة للقارئ المبتدئ تظهر كنقطة تثبيت للاندماج إلى النظام الهجائي، ومنه الاضطراب الفونولوجي هو أصل عسر القراءة التطوري،(Raynand & Francis, 2006, P.44) .

فقد توصلت دراسة شعباني (2016) إلى أن تلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الوعي الفونولوجي والفهم القرائي يظهرون صعوبة في قراءة الجمل وفقرات النص (شعباني، 2016)، كذلك تدعم دراسة (2018) Wokuri & Marec-Breton حول مراجعة الروابط بين الاضطرابات الفونولوجية وروابطها المحتملة مع عمل الذاكرة العاملة

(MDT) والذاكرة قصيرة المدى (MCT) في عسر القراءة، فكرة النظرية الفونولوجية و المتمثلة في أن عسر القراءة يعتمد على الخلل في التمثيل الفونولوجي. حيث يبدو أن اضطرابات عسر القراءة أكثر وضوحًا في المهام الفونولوجية التي ترتبط بالقدرات المعرفية الأخرى مثل MDT و MCTفي حين أن النماذج الأولى من MCT بينت بشكل رئيسي صعوبات على مستوى الحلقة الفونولوجية، فإن الأعمال الأخرى التي تستند إلى نماذج نظرية تثير عجز في MDT وMCT، وتوصلت النتائج أنه من الناحية النظرية والتطبيقية توجد روابط بين العجز الفونولوجي و MDTو MCTفي عسر القراءة (Wokuri & Marec-Breton, 2018)

2-الإجراءات المنهجية:

المنهج:

إن هدف هذه الدراسة مقارنة الأطفال المتمدرسين عسيري القراءة والعاديين في الوعي الفونولوجي وأبعاده، لذا فان المنهج المناسب لتحقيق الهدف هو المنهج الوصفي المقارن.

العينة:

اختير 14 طفلا متمدرسا في قسم السنة الرابعة ابتدائي (إناثا وذكورا)، وتم اختيارهم بناء على عدة شروط، ولضبط خصائص العينة تم استخدام:

- استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة في تحديد الوضع الاجتماعي الاقتصادي لأسرة الطفل، وهي مستوى تعليم الأبوين، ووظيفتهما، المرتب الشهري لهما، وحتى نوعية السكن...الخ.
- واختبار الذكاء (رس رجل) ل Goodeneuf
- اختبار القراءة عن طريق اختيار نص قرائي بعنوان العطلة لـ "غلاب" سنة 2012، وتم تعديله من طرف الباحثة ليساعد على تحديد مؤشرات حول القدرة على القراءة من ناحية التعرف على الكلمات، اعتمادا على مؤشرات

الأخطاء التي تتمثل في الإبدال والحذف، القلب ...إلخ، والزمن المستغرق للقراءة.

لقد تم التأكد من صدق وثبات اختبار القراءة من طرف الباحثة غلاب (2013) وتمثلت الخصائص السيكوميترية لاختبار القراءة فيما يلي:

- تم الاعتماد في حساب الصدق الذاتي والجدول الموالي يقدم نتائج التحليل لمعاملي الصدق والثبات.

جدول رقم02: قيم معاملات الثبات وصدق الاختبار

المتغيرات	معامل الثبات	الصدق = جذر الثبات
زمن القراءة	0.701	0.837
عدد الكلمات المقروءة	0.780	0.883
عدد الكلمات الصحيحة	0.734	0.857
عدد الاخطاء	0.846	0.920
عدد الكلمات المقروءة في 60 ثانية الأولى	0.931	0.965
عدد الكلمات المقروءة في 60 ثانية الثانية	0.682	0.826
سرعة القراءة في الدقيقة الأولى	0.856	0.925
سرعة القراءة في الدقيقة الثانية	0.893	0.945

من الجدول السابق تبين ان معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد الرائز تتراوح بين 0.682 و0.931 ومنه بحساب الجذر التربيعي لكل معامل تم الحصول على معاملات الصدق التي تراوحت بين 0.826 و0.965.

- لحساب الثبات استعملت الباحثة معامل الارتباط Pearson لحساب معاملات الارتباط، وهذا بتطبيق برنامج Spss (غلاب، 2013، ص.164.165).

جدول رقم (01): خصائص العينة

مواصفات العينة	درجة الذكاء	الوسط اللساني	الوسط الاجتماعي والاقتصادي	الظروف الصحية	السن	ذكر	إناث	المجموع
عسيري القراءة	90 فما فوق	العربية الدارجة	متوسط	عادي	من 9-10 سنوات	04	03	07
العاديين	90 فما فوق	العربية الدارجة	عالي متوسط	عادي	من 9-10 سنوات	5	2	07

أدوات جمع البيانات:

اختبار الوعي الفونولوجي: (من إعداد الباحثة)

قمنا بتطبيق اختبار الوعي الفونولوجي كأداة بحثية أساسية على العينتين المختارتين عسيري القراءة والتلاميذ العاديين لتقييم الوظيفة الفونولوجية لديهما ولإعطاء دلالة إحصائية للفروق الموجودة في بنوده (المستوى الفونولوجي فيما يخص بند القافية، بند المقطع، بند الفونام) بين العينتين التلاميذ العاديين وعسيري القراءة.

خلفيات بناء الاختبار:

جاءت فكرة تصميم هذا الاختبار نتيجة قلة الاختبارات التي تستهدف تقييم مستوى الوعي الفونولوجي وذلك من خلال الاطلاع على ما توفر لدينا من تراث سيكولوجي، وتم ذلك عن طريق استوحاء أفكار من اختبار الوعي الفونولوجي للباحثة شفيقة أزداو في مذكرة الدكتوراه بعنوان الوعي الفونولوجي وسيرورات اكتساب القراءة عند الطفل دراسة طولية تتبعية من بداية السنة أولى ابتدائي إلى بداية السنة ثانية ابتدائي، كذا الاختبار الذي قامت بتكييفه الباحثة يمينة لواني للغة العربية علما بأن الاختبار الأصلي (الفرنسي) قد أخذ من كتاب:

La conscience phonologique (Teste. éducationnel rééducation) « D.Delpech. édition Solal. « Collection : Teste en orthophonie » Année 2001 (لواني، 2006) ،

واستمدت الفكرة من كتاب بعنوان:

La conscience phonologique –Dossier d'activités-par Charlotte Guelenne ، Année 2013.

وصف الاختبار:

يحتوي الاختبار على نشاطات الوعي الفونولوجي من خلال الوعي بالقافية، الوعي بالفونيم، والوعي المقطع بداية من سن الثالثة إلى الخامسة الذي يساعد على تقييم الوعي الفونولوجي لدى عسيري القراءة، وفي دراستنا طبق على تلاميذ السنة الرابعة.

جاء اختيارنا لهذا الاختبار الذي يعتمد على فحص القدرة الفونولوجية لدى التلميذ كونها تعتبر واحدة من المحددات الأساسية للتقدم التدريجي في القراءة بناءً على الترتيب الذي قدمه البعض للمهمات ذات الارتباط بالقدرة الفونولوجية مثل الاختبار الذي قامت بتكييفه الباحثة لواني يمينة للغة العربية علما بأن الاختبار الأصلي (الفرنسي) قد أخذ من كتاب .Delpech. D وقد تم ذكره سابقا.

الهدف الاختبار:

وصمم هذا الاختبار بهدف تقييم وقياس الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي لمعرفة جوانب القصور والقوة لدى هذه الفئة في مستوى الوعي الفونولوجي، لذا كان على الباحثة انتقاء كلمات الاختبار مع مرحلة عمرية تتلاءم مع سن الرابعة والخامسة ابتدائي. كذلك بيان أهمية الوعي الفونولوجي كونه عامل مهم يساعد التلميذ في اكتساب القراءة.

مكوناته:

قد حرصت الباحثة على تصميم اختبار يتكون من ثمانية بنود، على ألا يكون تباعد بينها أثناء أداء المهمات، واعتمدنا لهذا الغرض على مهمات تتمثل في اكتشاف الكلمة القافية أو (الكلمة التي تقفي)، اكتشاف كلمات لها نفس نهاية القافية، وإزالة مقطع من بداية الكلمة إزالة مقطع من نهاية الكلمة، تقطيع الكلمات الى مقاطع،

وكذلك اكتشاف الفونيم الأول من الكلمة، اكتشاف الفونيم الأخير من الكلمة، تقطيع الكلمات إلى فونيمات (أصغر وحدة صوتية في الكلمة).

يطبق هذا الاختبار فرديا وبصفة متتابعة على 8 أوراق. كل بند يحتوي على خمس كلمات لكل اجابة نقطة والإجابة الخاطئة 0 والوقت غير محدد.

الخصائص السيكوميترية لاختبار الوعي الفونولوجي:

الصدق:

صدق المحتوى:

قمنا بتحديد صدق الاختبار وفق الخطوات التالية: استخدمنا طريقة لاوتشي لحساب معامل الاتفاق بين المحكمين على مدى تحقيق المواضيع للأهداف المسطرة باستخدام المعادلة التالية:

$$CVR = \frac{ne - N/2}{N/2}$$ حيث أن

- **CVR**= نسبة صدق المحتوى .**(Content Validity Ratio)**
- **ne**= عدد المحكمين الذين اتفقوا على الفقرة الأساسية في قياس المجال الذي تندرج تحته .
- **B**= العدد الكلي للمحكمين .

جدول رقم 03: نتائج تحكيم صدق المحتوى لمواضيع اختبار الوعي الفونولوجي.

المحاور	المواضيع	نسبة صدق المحتوى
تحكيم عام	ملائمة البنود لمستوى لغة التلاميذ	%100
	ترتيب البنود	%50
	مناسبة عدد البنود	%100
تحكيم كيفية التطبيق	الطريقة	%100
	التعليمة	%100
	الوضوح	%100
تحكيم كيفية التقييم	حساب الأخطاء الفونولوجية	%100
	الحكم على التلميذ أنه يعاني من	%33

	اضطراب الوعي الفونولوجي من خلال عدد الاخطاء	

نلاحظ أن معدل الاتفاق تراوح بين (0.33) إلى (1)، أي وجود اتفاق بين جميع المحكمين في المواضيع، أما فيما يخص ترتيب البنود فقد كانت نسبة الاتفاق (0.55)، رغم أنه روعي في اختبار الوعي الفونولوجي تسلسل وترتيب البنود الخاصة بالقافية ثم الفونيم ثم المقطع، وتعتبر نسبة متوسطة في حين سجلنا نسب فوق المتوسط بالنسبة لملائمة البنود لمستوى لغة التلاميذ ومناسبة عدد البنود ووضوحها وطريقة وتعليمة التمارين الخاصة بالاختبار، أما فيما يخص كيفية التقييم من حيث الحكم على التلميذ أنه يعاني من اضطراب في الوعي الفونولوجي فسجلنا نسبة دون المتوسط.

-طريقة التطبيق وإعادة التطبيق:

لقد تم حساب معامل الثبات بالنسبة لاختبار الوعي الفونولوجي، من خلال طريقة التطبيق وإعادة التطبيق.وذلك باستخدام برنامج SPSS في التحليل الإحصائي

جدول رقم 04: معامل الثبات لاختبار الوعي الفونولوجي

الاختبار	التطبيق	ن	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة عند مستوى دلالة 0.01
الوعي الفونولوجي	أول/ثاني	30	0.92	دال

يبدو من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق أن معامل الارتباط (بيرسون) بين التطبيقين الأول والثاني بالنسبة لاختبار الوعي الفونولوجي المعتمد في الدراسة، جاء دال ويمكن الاستئناس به في القول بثبات هذا الاختبار.

الأساليب الإحصائية:

استخدم في تحليل بيانات الدراسة الإحصاءات الوصفية (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية) لعرض النتائج الأولية المحصلة من تقييم الوعي الفونولوجي وأبعاده الثلاثة، وتم الاعتماد على اختبار Mann-Whitney لدلالة الفروق

بين عينتين مستقلتين بهدف اختبار الفرضيات. وقد استخدمت في تحليل البيانات الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS.

نتائج الدراسة:

عرض النتائج:

قبل التحقق من فرضيات الدراسة تم حساب الإحصاءات الوصفية (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية) للوعي الفونولوجي وأبعاده الثلاثة (الوعي بالقافية، الوعي بالمقطع، الوعي بالفونام)، وكما هو موضح في الجدول (02).

جدول (05): الاحصاءات الوصفية للوعي الفونولوجي وأبعاده لدى عسيري القراءة والعاديين

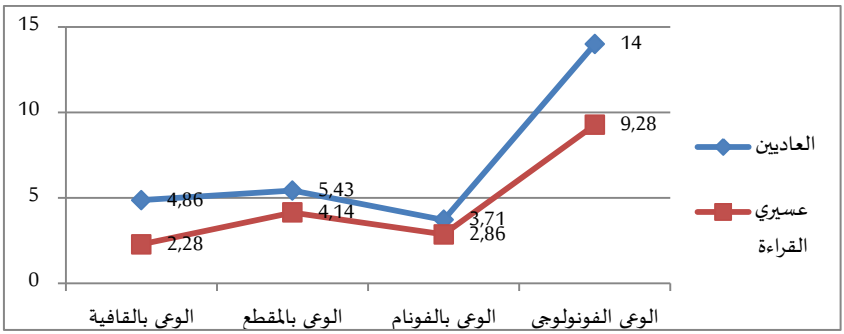
الوعي الفونولوجي وأبعاده	التلاميذ العاديين		التلاميذ عسيري القراءة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الوعي بالقافية	4,86	2,27	2,28	0,95
الوعي بالمقطع	5,43	1,72	4,14	0,90
الوعي بالفونام	3,71	1,60	2,86	1,57
الوعي الفونولوجي	14,00	4,24	9,28	1,98

يتضح من الجدول (05) أن المتوسطات الحسابية للتلاميذ العاديين في الوعي الفونولوجي أكبر من المتوسطات الحسابية للتلاميذ عسيري القراءة، حيث أن المتوسط الحسابي (14,00) للوعي الفونولوجي لدى العاديين بانحراف معياري (4,24) أكبر من المتوسط الحسابي (9,28) للتلاميذ عسيري القراءة بانحراف معياري (1.98).

وكذلك بالنسبة للمتوسطات الحسابية لأبعاد الوعي الفونولوجي الثلاثة (الوعي بالقافية، الوعي بالمقطع، الوعي بالفونام) التي جاءت قيمها (4,86)، و(5,43)، و(3,71) لدى التلاميذ العاديين وبانحرافات معيارية (2,27، 172، 1,60) على التوالي أكبر المتوسطات الحسابية لعسيري القراءة الذين جاءت على التوالي (2,28)، و(4,14)، و(2,86) وبانحرافات معيارية (0.95، 0,90، 1,57).

وبالتالي يتضح أن المتوسطات الحسابية للوعي الفونولوجي بأبعاده الثلاثة (الوعي بالقافية، الوعي بالمقطع، الوعي بالفونام) لدى التلاميذ العاديين أكبر من المتوسطات الحسابية لتلاميذ عسيري القراءة، وخاصة فيما يتعلّق بالوعي بالقافية بمتوسط (4,86 مقابل 2,28)، والوعي الفونولوجي بصفة عامة. (14,00 مقابل 9,28).

شكل (01): رسم بياني للمتوسطات الحسابية العاديين وعسيري القراءة في الوعي الفونولوجي وأبعاده الثلاثة



ويوضح الشكل رقم (01) رسم بياني لمتوسطات التلاميذ العاديين والتلاميذ عسيري القراءة للوعي الفونولوجي وابعاده الثلاثة (الوعي بالقافية، الوعي بالمقطع، الوعي بالفونام)، حيث يظهر الشكل المتوسطات الحسابي للتلاميذ العاديين جاءت عللا كل الأبعاد والدرجة الكلية (الوعي الفونولوجي) أكبر من المتوسطات الحسابية للتلاميذ عسيري القراءة، وهذا ما يوضح أن التلاميذ العاديين ذوي متوسطات حسابية أكبر من التلاميذ عسيري القراءة، وخاصة كأن أكبر في الوعي بالقافية والوعي الفونولوجي.

عرض نتائج الدراسة وفق الفرضيات:

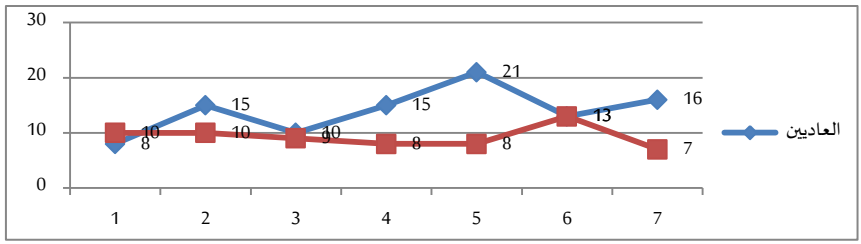
- **بالنسبة للفرضية العامة: توجد فروق دالة إحصائيا بين الأطفال المتمدرسين عسيري القراءة والعاديين في الوعي الفونولوجي.**

جدول(06): دلالة الفروق في الوعي الفونولوجي بين عسيري القراءة والعاديين

	فئات التلاميذ	عدد الأفراد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	الدلالة
الوعي الفونولوجي	العاديين	7	9,93	69,50	7,50	2,196	0,028
	عسيري القراءة	7	5,07	35,50			

يتضح من الجدول (06) أن قيمة Z (2,196) دالة إحصائيا عند مستوى 0,05، وذلك لأن قيمة الدلالة (0,028) أصغر من 0,05 بمعنى أن ($p < 0,05$)، حيث أن قيمة متوسط رتب العاديين في الوعي الفونولوجي (9,93) أكبر من متوسط رتب عسيري القراءة (5,07). وكذلك يتضح من الجدول (02) أن المتوسط الحسابي للعاديين في الوعي الفونولوجي (14,00) أكبر من المتوسط الحسابي للتلاميذ عسيري القراءة (9,28). ومن هنا يتضح أن الفرق دال بين التلاميذ العاديين والتلاميذ عسيري القراءة في الوعي الفونولوجي لصالح التلاميذ العاديين، وبالتالي توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 بين العاديين وعسيري القراءة في الوعي بالفونولوجي لصالح التلاميذ العاديين.

شكل (02): رسم بياني لدرجات الوعي الفونولوجي لدى عسيري القراءة والعاديين



ويوضح الشكل (02) أن درجات التلاميذ العاديين أكبر من درجات عسيري القراءة في الوعي الفونولوجي، ويظهر ذلك في أن معظم درجات العاديين أكبر من درجات عسيري القراءة، باستثناء درجة واحدة كانت في درجات عسيري القراءة أكبر من العاديين (درجة 10 مقابل 8)، والتساوي في درجة واحدة فقط (الدرجة 13).

وبناء على النتائج توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين التلاميذ العاديين وعسيري القراءة في الوعي الفونولوجي، والوعي بالقافية لصالح

التلاميذ العاديين، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين عسيري القراءة والعاديين في الوعي بالمقطع والوعي بالفونام.

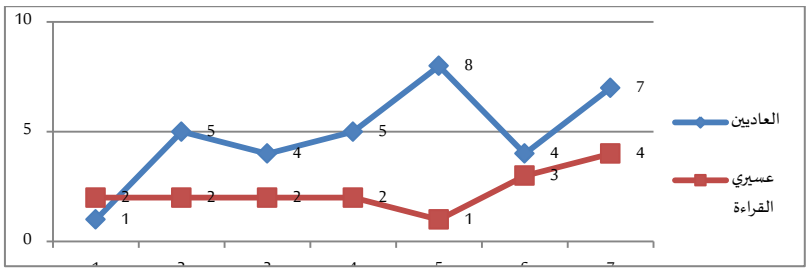
- **بالنسبة للفرضة الأولى: توجد فروق دالة إحصائيا بين الأطفال المتمدرسين عسيري القراءة والعاديين في الوعي بالقافية.**

جدول رقم 07: دلالة الفروق في الوعي بالقافية بين التلاميذ عسيري القراءة والعاديين

	فئات التلاميذ	عدد الأفراد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	الدلالة
الوعي بالقافية	العاديين	7	9,93	69,50	7,5	2,21	0,027
	عسيري القراءة	7	5,07	35,50			

يتضح من الجدول (07) أن قيمة Z (2,21) دالة إحصائيا لأن قيمة الدلالة (0,027) أصغر من 0,05 بمعنى أن ($p < 0,05$)، حيث أن متوسط العاديين في الوعي بالقافية (9,93) أكبر من متوسط رتب عسيري القراءة (5,07). وكذلك يتضح من الجدول (02) أن المتوسط الحسابي للعاديين (4,86) أكبر من المتوسط الحسابي لعسيري القراءة (2,28). فالفرق دال بين التلاميذ العاديين وعسيري القراءة لصالح التلاميذ عسيري القراءة، وبالتالي توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 بين عسيري القراءة والعاديين في الوعي بالقافية لصالح التلاميذ العاديين.

شكل رقم (03): رسم بياني لدرجات الوعي بالقافية لدى عسيري القراءة والعاديين



ويوضح الشكل (03) أن درجات التلاميذ العاديين أكبر من درجات التلاميذ عسيري القراءة في الوعي بالقافية، باستثناء درجة واحدة كانت لعسيري القراءة أكبر منها من العاديين، وهذا ما يوضح أن درجات التلاميذ العاديين أكبر من درجات

التلاميذ عسيري القراءة في الوعي بالقافية، باستثناء درجة واحدة كانت لدى عسيري القراءة. (2 في مقابل1) أكبر من العاديين.

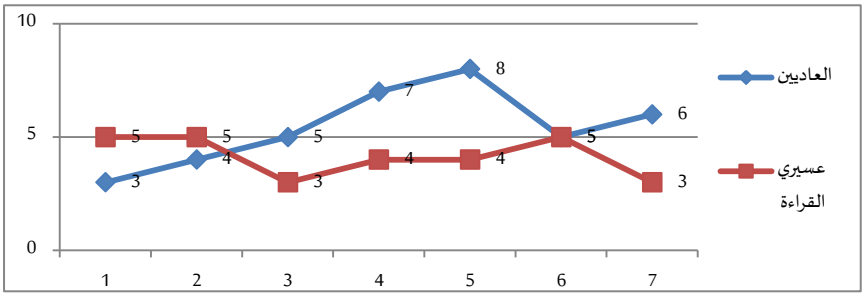
- **بالنسبة للفرضة الثانية: توجد فروق دالة إحصائيا بين الأطفال المتمدرسين عسيري القراءة والعاديين في الوعي بالمقطع.**

جدول (08): دلالة الفروق في الوعي بالمقطع بين عسيري القراءة والعاديين

	فئات التلاميذ	عدد الأفراد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	الدلالة
الوعي بالمقطع	العاديين	7	9,14	64,00	13,00	1,52	0,129
	عسيري القراءة	7	5,86	41,00			

يتضح من الجدول (08) أن قيمة Z (1,52) غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0,05، لأن قيمة الدلالة (0,129) أكبر من 0,05 بمعنى أن (p > 0 ,05)، ويؤكد متوسط رتب العاديين في الوعي بالمقطع (9,14) أكبر من متوسط رتب عسيري القراءة (5,86)، ورغم ذلك فان الفرق غير دال إحصائيا، وكذلك يتضح من الجدول (02) أن المتوسط الحسابي للعاديين في الوعي بالمقطع (5,43) أكبر لكن بقليل من المتوسط الحسابي لعسيري القراءة (4,14). وبالتالي لا توجد فوق دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 بين عسيري القراءة والعاديين في الوعي بالمقطع.

شكل (04): رسم بياني لدرجات الوعي بالمقطع عسيري القراءة والعاديين



ويوضح الشكل (04) أن درجات التلاميذ العاديين متقاربة مع درجات التلاميذ عسيري القراءة في الوعي بالمقطع، حيث يبين أن الشكل أن درجات معظم التلاميذ العاديين قريبة من درجات عسيري القراءة، في حين درجات فردين عسيري القراءة

أكبر بقليل من العاديين، (5مقابل3) و (5مقابل4)، ودرجة واحدة جاءت متساوية. وبالتالي جاءت درجات العاديين متقاربة مع درجات عسيري القراءة في الوعي بالمقطع.

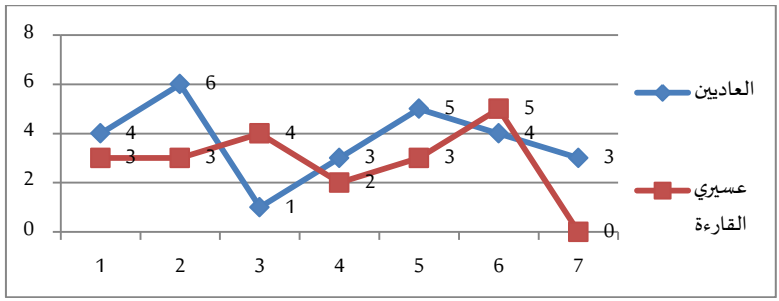
- **بالنسبة للفرضية الثالثة: توجد فروق دالة إحصائيا بين الأطفال المتمدرسين عسيري القراءة والعاديين في الوعي بالفونام.**

جدول (9): دلالة الفروق في الوعي بالفونام بين عسيري القراءة والعاديين

	فئات التلاميذ	عدد الأفراد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	الدلالة
الوعي بالفونام	العاديين	7	8,64	60,50	16,50	1,05	0,293
	عسيري القراءة	7	6,36	44,50			

يتضح من الجدول (9) أن قيمة Z (1,05) غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0,05 باعتبار أن قيمة الدلالة (0,293) أكبر من 0,05 بمعنى أن ($p > 0,05$)، حيث أن متوسط رتب العاديين في الوعي بالفونام (8,64) أكبر بقليل من متوسط رتب عسيري القراءة (6,36). وكذلك يتضح من الجدول (09) أن المتوسط الحسابي للعاديين في الوعي بالفونام (3,71) قريبة من المتوسط الحسابي لعسيري القراءة (2,86). لذا فان الفرق غير دال بين عسيري القراءة والعاديين في الوعي بالفونام، وبالتالي لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 بين التلاميذ عسيري القراءة والعاديين في الوعي بالفونام.

شكل (05): رسم بياني لدرجات الوعي بالفونام لدى عسيري القراءة والعاديين



ويوضح الشكل (05) أن معظم درجات التلاميذ العاديين أكبر من درجات عسيري القراءة (4 في مقابل 4)، و(6 في مقابل 3)، و(3 في مقابل 2)، و(5 في مقابل 2)، (3 في

مقابل0)، ولكنّها ليست كبيرة، وجاءت بعض درجات العسيرين أكبر من درجات العاديين (4 في مقابل 3)، و(6 في مقابل 3)، و(4 في مقابل1)، وجاءت درجة واحدة (5) متساوية بين الفئتين.

مناقشة نتائج الدراسة:

من خلال النتائج المتحصل عليها توصلنا إلى وجود فرق واضح في المتوسطات الحسابية بين مجموعتي الدراسة، فقد أظهرت النتائج وجود فرق بينهما، أما الفرضية العامة من دراستنا محققة بوجود فرق بين التلاميذ العاديين وعسيري القراءة فيما يخص الوظيفة الفونولوجية بصفة عامة، وفيما يخص الفرضية الأولى التي تنص على وجود فرق بين العينتين فيما يخص مستوى القافية فهي محققة فتلاميذ عسيري القراءة محل دراستنا بدت لديهم الاضطرابات في بند القافية دون البنود الأخرى المتمثلة في المقطع والفونام لأن الحالات تعاني من عسر القراءة السطحي.

أما الفرضية الثانية التي تخص وجود فرق بين فئتي القراءة فيما يخص بند المقطع، والفرضية الثالثة التي تنص على وجود فرق بين عينتي الدراسة فيما يخص بند الفونام محققتان، فعسيري القراءة ذو النوع السطحي يظهر الاضطراب على مستوى الإجراءات الإرسال مما يؤدي إلى صعوبة في التعرف على الكلمات المكتوبة. لها. وتعاقب الإنتاج لدى عسيري القراءة السطحي يراعي الشكل الفونولوجي للكلمة دون الشكل التركيبي.

تؤثر الاضطرابات الفونولوجية على بنية النظام الفونولوجي، وهذا ما يؤثر أيضا على تكوين التمثيلات (الصور) الفونولوجية للكلمات. هذه الاضطرابات المركزية تسبب خلل في مجمل التمثيلات الموجودة في المستوى اللساني من النظام المعرفي (Schelstraete et al, 2004, p.81) مما يتعذر عنه القراءة بصورة سليمة خالية من الأخطاء اللغوية.

ومن بين هذه الدراسات التي اتفقت مع دراستنا في الانطلاق من وجود علاقة بين الوعي الفونولوجي والقراءة دراسة (Siok Fletcher (2001 التي بحثت عن دور الوعي الفونولوجي والمهارات البصرية في اكتساب القراءة. توصلت إلى أن الوعي الفونولوجي له دور فعال في اكتساب القراءة. وأن طبيعة الوعي الفونولوجي تعني التنبؤ لنجاح القراءة، وكذا دراسة (Sprenger-Charlles et al سنة 1998 قامت على ثلاث دراسات هدفت إلى إلقاء الضوء على دور الوساطة الفونولوجية في اكتساب القراءة لأطفال مرحلة التحضيري.

أما دراسة أزداو (2012) فقد كشفت عن العلاقة بين الوعي الفونولوجي وسيرورات اكتساب القراءة عند الطفل، قامت الباحثة بدراسة طولية تتعبية من بداية السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الثانية ابتدائي، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة التي تظهر من خلال التطور الواضح بين الفترة الأولى قبل التعلم الرسمي للقراءة والفترة الثانية بعد سنة من تعلم للقراءة.

وتوصلت نتائج دراسة لواني (2007) إلى وجود علاقة بين الوعي الفونولوجي واضطراب تعلم القراءة وقد تم في هذه الدراسة محاولة لتكييف اختبار تقييمي في الوعي الفونولوجي باللغة العربية، وكانت نتائج الدراسة أن أطفال الذين يعانون من عسر القراءة حققوا نجاحا ضئيلا جدا عن لم نقل منعدما وهذا ما عكس فعلا صعوباتهم فيما يخص الوعي الفونولوجي على عكس المجموعة الأولى (الدراسة ما قبل التجريبية) من نفس السنة، أين أبرزوا نجاحا كبيرا يدفع إلى التأكيد على أهمية التدريب على الاكتساب خاصة السنوات الأولى من التعليم. (لواني،2007).

وكذلك دراسة منتصر والشايب ولعيس (2014) التي أوضحت العلاقة بين عسر القراءة ومستوى الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ المعسرين قرائيا المتمدرسين بالصف الرابع والخامس ابتدائي، وأكدت على وجود علاقة ارتباطية بين عسر

القراءة ومستوى الوعي الفونولوجي. وهذا ما تم ملاحظته في دراستنا أثناء تطبيق اختبار الوعي الفونولوجي.

يبدو أن القدرة القرائية تبنى بشكل أساسي على نمو بنية الوعي الفونولوجي، والتي تمثل أهم مظاهر نمو القدرات المعرفية ما يؤثر على تكوين التمثيلات (الصور) الفونولوجية للكلمات، فعامل الوعي الفونولوجي مهم جدا في اكتساب القراءة وتعلمها. وهذا ما تم باتفاق العديد من الدراسات السابقة لم يتم التطرق إليها كلها، ولكن منذ زمن بعيد من أبحاث (Vellintino, 1977)، أثبتت الدراسات والنظريات العلمية في المجال القرائي أن الوعي الفونولوجي بعناصره ومكوناته المختلفة يعتبر قاعدة مهمة في تعلم القراءة، وأي اضطراب على مستوى الوعي الفونولوجي يؤدي إلى صعوبات قرائية.

لقد توصلنا إلى أن الوعي الفونولوجي عامل مهم جدا في تعلم واكتساب تعلم القراءة، وقد دعمت دراستنا نتائج ما جاء في دراسات سابقة بتأكيدها على وجود فروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ عسيري القراءة فيما يخص الوظيفة الفونولوجية لاختبار الوعي الفونولوجي.

الخاتمة:

من خلال تطبيق اختبار الوعي الفونولوجي على التلاميذ العاديين والتلاميذ عسيري القراءة، ومن خلال تحليل نتائج الاختبار الوعي الفونولوجي لكلا المجموعتين توصلنا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي الفونولوجي في كل أبعاده القافية، المقطع والفونام، والأطفال العاديين قدموا نتائج أفضل من عسيري القراءة في اختبار الوعي الفونولوجي.

واتضح أن الوعي الفونولوجي عامل معرفي أساسي وضروي في اكتساب اللغة الكتابية، والذي يبدأ من الوعي بالقافية، الوعي بالمقطع، والوعي بالفونام، وتعلم القراءة يتأسس على عمليات معرفية منها الوظيفة الفونولوجية التي تسمح بالتعرف

على التمثيلات الفونولوجية للحروف، وأن الصعوبة في هذه الوظيفة تؤدي إلى اضطراب في التعرف على الكلمات من الناحية الصوتية، مما قد يحدث صعوبات قرائية.

وبناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية نخلص إلى بعض التوصيات يجب الأخذ بعين الاعتبار منها:

- الكشف المبكر والتدخل في الوقت المناسب بهدف تشخيص اضطراب الوعي الفونولوجي في سن 3-4-5 سنوات من خلال إعداد اختبارات الوعي الفونولوجي قبل الدخول المدرسي لهدف تعلم ناجح.

- تنمية وتطوير الوعي الفونولوجي لدى الأطفال لتحضيرهم وتهيئتهم لمهارات ما قبل القراءة، حيث يستند نجاح الطفل في عملية القراءة على إتقان الوعي الفونولوجي.

- إعداد برامج علاجية لتنمية الوعي الفونولوجي بإدراج نشاطات تدريبية في الوعي الفونولوجي لفئة عسيري القراءة.

قائمة المراجع:

1. أزداو، شفيقة. (2012). *الوعي الفونولوجي وسيرورات اكتساب القراءة عند الطفل دراسة طولية تتبعية من السنة أولى ابتدائي على السنة الثانية ابتدائي*. رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر.

2. شعباني، مليكة. (2016). صعوبة تعلم القراءة والفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة. *المجلة الجزائرية للطفولة والتربية*، 4(2)، 349-368.

3. غلاب، صليحة. (2013). *عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري تناول معرفي لساني في التعريف والتشخيص والتدريب من خلال تعيير اختبار تقييم القراءة واقتراح برنامج للفحص والتدريب في القراءة*. رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر.

4. قيرواني، زهية. (2008). *علاقة نشاط الرسم بظهور صعوبة تعلم القراءة: دراسة ميدانية لدى أطفال القسم التحضيري والابتدائي*. رسالة ماجيستير، جامعة الوادي.

5. لعريبي، نورية. (2015). الوعي الفونولوجي وعلاقته بالقراءة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي والمجهزين كلاسيكيا والأطفال العاديين دراسة مقارنة، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر.

6.لواني، يمينة. (2007). *علاقة الوعي الفونولوجي باضطراب تعلم القراءة محاولة تكييف اختبار تقييمي في الوعي الفونولوجي للغة العربية*. رسالة ماجيستير، جامعة الجزائر.

7.منتصر، مسعودة والشايب، محمد الساسي ولعيس، اسماعيل. (2014). الوعي الفونولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة: معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية*، 15(6)، 25-36.

8.Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (5), 155-159.

9.Chomel-Guilaume, S., Leloup, G., & Bernard, I. (2010). *Les aphasies : Evaluation et rééducation*. Paris : Edition Masson.

10. Fijalqow, J. (1986). *Mauvais lectures pourquoi* ? Paris : Editions PUF

11. Issoufaly, M., & Primot, B. (1999). phonorama Matériel d'entrainement de la compétence, Métaphonologique, *Rééducation orthophonique*, 197, 125-195.

12. Muller, C. CH., & Narbona, J. (2000). *Le langage de l'enfant* (2édition). Paris : masson.

13. Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S. C., Day, D. L., Castellote, J. M., White, S., & Frith, U. (2003). Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126(4), 841-865.

14. Schelstraete, M. A., Maillart, C., et Jamart, A. C. (2004). Les troubles phonologiques : cadre théorique, diagnostic et traitement. In M.A. Schelstraete & M.P. Noel (Eds.). *Les troubles du langage et du calcul chez l'enfant : Une approche psycholinguistique et neuropsychologique* (pp. 81-112). Bruxelles : EME Editions.

15. Siok, W. T., & Fletcher, P. (2001). The role of phonological awareness and visual-orthographic skills in Chinese reading acquisition. *Developmental Psychology*, 37(6), 886-899.

16. Sprenger-Charlles, L., Bechennec, D., & Lacert, P. (1998). Place et rôle de la médiation phonologique dans l'acquisition de la lecture/écriture en français : Résultats d'une étude longitudinale. *Revue Française de Pédagogie*, 122, 51-67.

17. Wokuri, S., & Marec-Breton, N. (2018). Mémoire de travail et troubles phonologiques chez le dyslexique. *Revue de Neuropsychologie*, 10(4), 269-278.

18. Zorman, M. (1999). Evaluation de la conscience phonologique en grande section, Maternelle, *Rééducation orthophonique* 197, 139-156.