تاريخ الإرسال: 2014/09/25 - تاريخ القبول للنشر: 3014/11/30 تاريخ النشر: 2014/12/22

الاضطرابات النطقية و الفونولوجية في الوسط المدرسي

بن قسمية موسى الأسعد
-قسم العلوم الاجتماعية-
جامعة زيان عاشور

تنشأ اللغات مثل بقية الكائنات الحية و تتطور و تضمحل متأثرة بحضارة متكلميها و مؤثرة فيها ؛ و العوامل ذات الأثر في اللغة عديدة و متنوعة ...غير أن الدور الفعال الذي بعثته التكنولوجيا في ضمان بقاء اللغات و إقصاء لغات أخرى أو النزول بها إلى درجة اللهجات ؛و لأن دور اللغة بنائي في حياة الأمم و الشعوب و هذا لتأثيرها على الأفراد و على الناشئة بشكل أو بآخر ، حيث تعتبر اللغة وسيلة اتصال أساسية بين الأفراد من جهة و عاملا ضروريا لتطوير هذا الاتصال من خلال مختلف مواقف و محطات التعليم و التعلم (عبد الفتاح أبومعال، 2000، 10)

و تبين لنا الدراسات المختلفة في حقل علم النفس النمو ؛ أن مرحلة النمو في الطفولة سواء الوجدانية أو الأكاديمية أساسية جدا في بناء شخصية الفرد و رسم مؤشرات التكيف و التوافق عنده ، إذ تظهر لديه الاستعداد منذ الأيام الأولى في حياته لاكتساب لغة محيطه انطلاقا من الاتصال الشفوي و غير اللفظي إلى غاية الاتصال اللغوي المألوف ؛ و ينمو هذا الاستعداد حتى سن دخول المدرسة فيتحول إلى التعلم الأكاديمي ، وهنا تظهر الفروق الموجودة بين التلاميذ وفق خبراته السابقة و حسب عوامل كثيرة كالعوامل الجسمية العقلية و النفسية و حتى الاقتصادية (S.casalis ; 28'1995) .

و يشكل التحصيل الدراسي للتلاميذ في مختلف مستوياتهم التعليمية ؛ الهدف الأساسي لكل فعاليات العملية التعليمية ، و دليل على مدى تحقيق الأهداف التعليمية و نجاح الخطة التربوية . و تعطي المجتمعات المتقدمة أهمية كبيرة للتحصيل الدراسي ، و تتخذ منه معيارا لرقي الأمة و اتجاهها نحو التطور والتقدم الحضاري ، و لا يمس هذا الاهتمام التلاميذ فقط بل المعلمين و الآباء و كل الأطراف الفاعلة في العملية التربوية و المجتمع ككل . غير أن هذا التحصيل الدراسي لا يظهر دائما عند التلاميذ بما يجب أن يظهر عليه أي أننا نصادف كل يوم و من اختصاصات مختلفة ، دراسات تتطرق إلى خصائص العينة الأساسية و محورها في العملية التربوية ؛ فنقرأ عن تلاميذ يعانون صعوبات في التعلم سواء النمائية منها أو الأكاديمية و تلاميذ آخرين من ذوي البطئ في التعلم،...(يحي محمد نبهان، 2008 ، 95)

و يعتبر التعليم الابتدائي ذا أهمية كبيرة في السلم التعليمي ؛ و تأتي أهميته من كونه أول المراحل التعليمية التي يتوقف عليها النجاح في المراحل التعليمة الأخرى ، ففي هذه المرحلة يكتسب التلميذ مختلف المهارات و العادات السلوكية الأساسية التي تمكنه من تحصيل المعرفة في أشكال القراءة و الكتابة و الحساب ،...و يعتبر أي نقص أو خلل يصيب العملية التعليمية في هذه المرحلة بداية لتوقع إخفاق في الأداء و التحصيل المدرسي في المراحل التعليمية اللاحقة من المسار التعليمي للتلميذ ؛ لذا وجب الاهتمام بتلاميذ هذه المرحلة و خاصة فيما يتعلق بتحصيلهم الدراسي و التعرف على صعوباته و مشكلاته حتى إذا تم تشخيصها و التعرف عليها بشكل جيد ؛ وضع لها البرنامج المناسب للتكفل بها مبكرا .

وإذا كانت اللغة العربية هي مادة التخصص لمدرسي اللغة العربية ؛ فهي بالنسبة إلى سائر المدرسين مفتاح المواد التي يدرسونها ، ثمة علاقة وطيدة بين اللغة العربية و غيرها من المواد فقد ثبت بالتجربة أن تقدم التلاميذ في اللغة العربية يساعدهم على التحكم في كثير من المواد الأخرى التي تعتمد في تحصيلها على القراءة و الاستيعاب ؛ فالتلميذ المتمكن من اللغة العربية يفهم ما يقرأ بسرعة و يلم بما يقرأ في المواد الأخرى بشكل أسرع ، وعلى العموم فأن الهدف من تعليم اللغة العربية لم يعد يقتصر على تعلمه من اجل معرفتها ؛ بل الغرض منه هو جعل المتعلم يتحكم في لغة عربية معاصرة) الجريدة الرسمية، 2008، 08).

الإشكالية:

تعتبر اللغة من الوسائل الأساسية للاتصال الإنساني و الاجتماعي ، التي بدونها يكون من الصعب التعامل و التفاهم مع الآخرين و اللغة أيضا تعد عاملا أساسيا للنمو العقلي و المعرفي و الانفعالي ، إذ تعرفها الموسوعة الفرنسية بأنها «علامات مركبة تولد شعورا و إحساسات متباينة إما مستثارة أو مخمنة عن طريق الارتباط « فينص التعريف على طبيعة التركيب للغة ؛ و ليس على أساس العلامات المعزولة بل على العلامات الرمزية المتفق عليها . كما يعتبرها جون ديوي على أنها وسيلة الاتصال بين أفراد الجماعة تؤلف بينهم على صعيد واحد (عبد العظيم شاكر،1995، 85) إذ تطرأ اللغة كظاهرة على حياة الإنسان ؛ و تلازمه منذ الولادة ويبقى استخدامها في شتى أمور الحياة للتعبيرعن الأفكار ، فاللغة التي تميز بني البشر عن بقية الكائنات الحية من حيث القدرة على التفاهم و الاتصال بين الفرد و مجموعته .

ولقد تعددت الدراسات و البحوث التي تناولت اللغة باعتبارها أداة اتصال لدى الجنس البشري؛ واعتمد العلماء منذ القديم على الوصف لمظاهر اللغة ، بناء على المعيارية التي ألزمت تقويم وتصحيح هذا السلوك ، و من شأن هذا المعيار الوقوف على اللغة بنية في أشكالها المختلفة سواء شفوية كانت أو كتابية (1980’12 Frédéric ’) .غير أن نمو اللغة واكتسابها عند الطفل يخضع لعديد العوامل سواء من ناحية أشكال النمو

و مظاهر الاستعمال أو حتى من ناحية فترات النمو المعرفي التي يمر بها في اكتسابه للغة و لوظائف أخرى مرتبطة بها ؛ لذلك نجد عنده اللغة كاتصال لفظي (شفوي) أو في استعمالها كإشارة و إيماءات و حركات مصاحبة لكلامه ، لكنها غير لفظية هذا من جهة و تؤثر الأسرة من حيث نوع اللغة التي تستعملها و كذا مختلف سياقات الحوار وأساليب الخطاب المتداولة من جهة أخرى .

ومادام اكتساب اللغة يرتبط ويشكل مظهرا معينا من مظاهر النمو اللغوي ؛ فان الكثير من الدراسات تطرقت له ومن زوايا عديدة ، فالمعرفية ترى فيه أنه وجه يهتم بالمعرفة في حد ذاتها و في سيرورة اكتسابها (الغالي أحرشاو ، 1993، 13)أي البحث في الجانب الكيفي و الجانب النوعي مع الوقوف على تقييم و تفسير هذه السيرورة ، و تناولته التعليمية من ناحية الأطراف الفاعلة في العملية التربوية و تثمين دور المختصين في التربية و علم النفس ، علما أنها اعتمدت على أطر و نظريات التعلم في بناء المشاريع و البرامج التعليمية ، و تصورت مجموعة من المفاهيم و المبادئ كالطريقة البيداغوجية و المقاربة بالكفاءات ...و بالرجوع إلى مفهوم المقاربة بالكفاءات الذي يعرف على أنه اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في الحياة على صورتها هذه و ذلك بتثمين المعارف المدرسية و جعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة (فريد حاجي ، 2013، 10).

غيرأن سيرورة اكتساب اللغة سواء في السن قبل المدرسي الذي يرتبط في فترة منه بالتربية التحضيرية ، أو خلال سنوات التمدرس قد لا تكون معبرة عن حقيقة الحال بالنسبة لبعض التلاميذ ، هؤلاء إضافة إلى الفروقات التي ترسم وجه التباين فيما بينهم فيما يسمى بالفروقات الفردية ؛ نجد دراسات تصف صعوبات من شأنها أن تؤثر على تمدرسهم و نجاحهم ، ومن بين هذه الصعوبات نجد صعوبات التعلم الأكاديمية التي تخص صعوبات في القراءة و الحساب ،.. بل توجد حتى اضطرابات في التواصل سواء فيما بين التلاميذ أنفسهم أو مع المربين و المعلمين و الأطراف الأخرى تتضمن صعوبات في التهجي وضعفا في سرعة القراءة و عكس الحروف و الكلمات عند القراءة ،..مما يعني وجود اضطرابات نطقية و فونولوجية لأن صعوبات التعلم الأكاديمية غالبا ما تظهر بعد الدخول المدرسي و تتجلى في الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في تعلم المواد الدراسية المختلفة و تتمثل هذه الصعوبات في القراءة و الكتابة و الحساب ؛ و تشير بعض الاحصائيات إلى وجود نسبة 10% حالات حادة و ما نسبته 20% من حالات غير حادة من تلاميذ المدارس الابتدائية (زكريا توفيق أحمد، 1993، 238) .

و يعتبر التمييز بين الاضطرابات النطقية و الاضطرابات الفونولوجية ؛ أمرا بالغ الأهمية لأن ذلك يحافظ على سلامة التعريفات و وضوحها ، كما يوضح لنا التطبيقات العملية في التشخيص و التكفل ، فالتمييز بين الأخطاء الصوتية الناتجة عن اضطراب العمليات الحركية المحيطية و الأخطاء الفونيمية الناتجة عن إعاقة تنظيم وظيفة النظام الفونيمي أيضا أمرا لا يخلو من الصعوبات و المشكلات ؛إلا أن التمييز بينهما يكون من خلال الأخطاء الصوتية التي تكون في اضطراب النطق أما الأخطاء الفونيمية فهي تمثل الاضطرابات الفونولوجية . وعموما فان المفاهيم

الفونولوجية و النطقية تساهم بشكل كبير في فهم نظام الأصوات الكلامية و اللغوية و الاضطرابات اللغوية المصاحبة (إبراهيم الزريقات ، 2005 ، 155-154).

وفي إطار البحث في كيفية اكتساب اللغة عند الطفل وبالأحرى الطفل المتمدرس(التلميذ)؛ و على أساس ما تطرقنا إليه سابقا أردنا في محاولة منا البحث في كيفية وجود علاقة بين المعجم الذهني للتلميذ وانجازه وإدراكه اللغويين ؛ و عليه سنحاول الإجابة عن التساؤلين الآتيين:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات اختبار القراءة و معدلات اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات اختبار التعرف على الكلمات المكتوبة و معدلات اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي؟

الفرضيات :

-لا توجد علاقة ارتباطية بين درجات اختبار القراءة و معدلات اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي.

- لا توجد علاقة بين ارتباطية بين درجات اختبار التعرف على الكلمات المكتوبة و معدلات اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي.

منهج الدراسة :

بما أن موضوع البحث هو محاولة التعرف على العلاقة بين اضطرابات نطقية و فونولوجية وصعوبات في القراءة و التحصيل المدرسي فيما يخص لغة التمدرس أي تعلم اللغة المدرسية ؛ فيما إذا كانت تعكس نفس المستوى على الاختبارين المشار إليهما ، فسنعتمد في دراستنا هذه على المنهج الوصفي التحليلي الذي نراه الأنسب لمثل هذه الدراسات .

عينة الدراسة :

بما أن العينة من كل دراسة هي ذلك المجتمع الصغير الذي يمثل المجتمع الأصلي من حيث الظاهرة المراد دراستها فتتوفر في العينة تمثيل المجتمع الأصلي من ناحية التجانس ؛ و عليه فعينة الدراسة هم تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي و يتراوح السن عندهم بين 8-6سنوات وبالتالي تم اختيارهم قصديا على مستوى ثلاث ابتدائيات بمدينة الجلفة بعد أن قمنا بإجراء دراسة استطلاعية و تم تحديد عينة تتكون من 30

تلميذا و تلميذة ممن ظهرت لديهم اضطرابات نطقية و فونولوجية.

أدوات الدراسة :

اعتمدنا بداية عند القيام بدراسة استطلاعية جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات و البيانات التي تخدم الدراسة ؛ إذ أجرينا مقابلات مع المعلمين لاطلاعنا على الصعوبات و بعض الملاحظات التي تخص بعض التلاميذ منها صعوبات في القراءة (التهجي) اضطرابات نطقية و فونولوجية وأخطاء إملائية ،...هذا من جهة ، و من جهة أخرى تم التقرب من مصالح الصحة المدرسية التي تعمل بشكل دوري لفحص التلاميذ و تشخيص الاضطرابات و الأمراض و غيرها ؛ فهي من المصالح المهمة جدا لأنها تضم مجموعة من المختصين في الاورطوفونيا و علم النفس العيادي و أطباء،.. كما استعملنا مجموعة من الأدوات بداية بميزانية لتقييم النطق و الكلام للوقوف على الاضطرابات النطقية و الفونولوجية ، إضافة إلى استعمال معدلات التحصيل في مادة اللغة العربية و مقارنتها بأداء التلاميذ على يسمى: اختبار التعرف على الكلمات المكتوبة و الثاني يسمى :اختبار القراءة. اختبارين آخرين الأول

1–Identification des mots écrits ; test MIM de la batterie BELEC ’ bat–terie d’évaluation du langage écrit et de ses troubles (mousty ’ leybaert’ alegria’content’ morais1994)

2–(Jeannot et Georges hermabessiere sax1972)

التقنيات الإحصائية :

اعتمدنا في الدراسة على الأدوات الإحصائية التي من شأنها أن تفسر المعطيات الكمية و توضح العلاقات بين مجموعة من المتغيرات؛ وعليه استخدمنا التكرارات في حساب الأخطاء اللغوية المرتكبة ، كما استعملنا قانون الارتباط Pearson لدراسة العلاقة بين المتغيرين المشار إليهما سابقا فأظهرت المعالجة الإحصائية أن الارتباط بين درجات اختبار القراءة و معدلات التلاميذ في اللغة العربية تقدر ب 0.29 وهي علاقة ارتباطيه ضعيفة و هو ما يعني عدم صحة الفرضية الأولى؛ أما دلالة العلاقة الارتباطية بين درجات اختبار التعرف على الكلمات المكتوبة و معدلات اللغة العربية فتقدر ب 0.08 و هي أيضا علاقة ارتباطية ضعيفة ؛والجدول الآتي يوضح المعالجة الإحصائية:

الجدول رقم01: نتائج التحليل الاحصائي.

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الارتباط	العدد
معدلات اللغة العربية	6.34	1.57	0.29	30
اختبار القــراءة	35.20	19.33	0.29	
اختبار التعرف على الكلمات المكتوبة	6.34	70.03	0.08	

عرض النتائج:

بعد توجهنا إلى الابتدائيات الثلاث المتواجدة بمقاطعة 05 جويلية ؛ وأجرينا مقابلات مع المدراء و المعلمين و المعلمات تمكنا من الحصول على مجموعة من المعلومات و البيانات حول صعوبات تتعلق تحصيل بعض من تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي في مادة اللغة العربية، و الجدول الآتي يلخص البيانات الأولية كما يلي:

الجدول رقم02: نتائج التحصيل في مادة اللغة العربية و مستوى التمدرس و الجنس.

	الحالة	الجنس	المعدل	المستوى
1	س ع	ذ	5.7	1
2	ع ت د	ذ	08	1
3	ب ج ا	ذ	9.5	1
4	ب ل ز	ذ	4.9	1
5	ب م ر	ذ	7.9	2
6	م ا	أ	8.5	2
7	م ي	ذ	5.5	2
8	ب أ	أ	5.4	2
9	ب ح	ذ	4.3	2
10	ب خ	ذ	7.1	2
11	ب ر	ذ	6.5	2
12	ش ب	ذ	6.9	1

13	ب ط	ذ	6.9	1
14	ق ب	ذ	7.6	1
15	ب س	أ	7.6	1
16	ر ب	ذ	5.8	1
17	ق ن	ذ	5.4	1
18	ق ث	ذ	5.8	1
19	ب ز	ذ	5.7	1
20	ح ع	ذ	6.6	1
21	ج ف	ذ	7.9	2
22	ت م	أ	3.6	2
23	ب ع	ذ	9.1	2
24	خ أ	أ	7.9	2
25	ف د	أ	5.2	2
26	ب ن	أ	4.3	2
27	ب م	ذ	4.5	2
28	ط ف	أ	3.5	2
29	ل أ	ذ	6.9	1
30	ل أ	ذ	5.9	1

الجدول رقم 03: نتائج عينة الدراسة في مقياس القراءة.

الحالات	الجنس	المستوى	مجموع الأخطاء/133	المدة (الثواني)
1	ذ	1	18	620
2	ذ	1	32	450
3	ذ	1	13	573
4	ذ	1	23	485
5	ذ	1	42	607
6	ذ	1	45	287
7	ذ	1	25	562

8	ذ	1	19	408
9	ذ	1	30	540
10	أ	1	11	480
11	أ	1	56	300
12	ذ	1	45	240
13	ذ	1	52	535
14	ذ	1	32	290
15	ذ	1	46	510
16	ذ	2	59	516
17	أ	2	38	488
18	ذ	2	32	619
19	أ	2	48	433
20	أ	2	36	976
21	أ	2	82	303
22	ذ	2	63	847
23	أ	2	80	256
24	ذ	2	21	534
25	أ	2	16	430
26	ذ	2	17	490
27	أ	2	17	662
28	ذ	2	11	560
29	ذ	2	20	850
30	ذ	2	27	960

الجدول رقم 03: نتائج اختبار التعرف على الكلمات المكتوبة عند التلاميذ.

الحالات	الجنس	المستوى	الكلمات المتداولة /48	أشباه الكلمات/24	الكلمات النادرة/48
1	ذ	1	40	6	23
2	ذ	1	42	7	22
3	ذ	1	46	3	21
4	ذ	1	45	9	20
5	ذ	1	46	22	36
6	ذ	1	25	11	23
7	ذ	1	43	6	17
8	ذ	1	38	5	24
9	ذ	1	34	12	21
10	أ	1	44	15	23
11	ذ	1	42	19	16
12	ذ	1	29	2	16
13	ذ	1	25	13	18
14	ذ	1	33	17	13
15	ذ	1	38	18	33
16	ذ	2	22	16	31
17	أ	2	45	8	34
18	ذ	2	47	12	18
19	أ	2	21	14	37
20	أ	2	19	12	33
21	أ	2	25	9	19
22	ذ	2	44	3	17
23	أ	2	36	16	21
24	ذ	2	48	7	24

25	أ	2	39	13	33
26	ذ	2	35	7	22
27	أ	2	41	9	19
28	ذ	2	37	14	16
29	ذ	2	47	10	12
30	ذ	2	30	8	10

يعتبر المعجم الذهني قاموسا دقيق التنظيم ، تؤلفه مجموعة من الترابطات القائمة بين الكلمات و ما تدل عليه ؛ انه مجموعة من الاقترانات التي تسمح بإيجاد المفاهيم الملائمة انطلاقا من الكلمة المسموعة أو المقروءة في حال الإدراك اللغوي المكتوب ، و إذا كانت المعالجات المعجمية و تحت المعجمية التي تقتضيها مسارات الانجاز و الإدراك اللغويين تتحقق داخل المعجم الذهني ؛ فذلك يؤكد ضرورة التمييز بين مكوناته و قواعد انتظامها؛لهذا يخضع المعجم الذهني لشروط تنظيمية متعددة الأبعاد ، وهذا ما يعني أنه يتوافر على عدد كبير من قنوات النفاذ إليه ؛ و يشكل اختبار التعرف على الكلمات متضمنا لأجزاء تهدف لتقييم أجزاء من المحتوى الخاص بالمعجم الذهني ، وكيفية انتظام المعلومات الصوتية به إضافة إلى إعطاء صورة عن آلية اشتغال و توظيف الوعي الفونولوجي؛فلا يمكننا القول بصفة نهائية و مطلقة بأن الوعي الفونولوجي سيكون نتيجة لاكتساب القراءة ،علما بأن الوعي الفونولوجي مكتسب قاعدي و أساسي لاكتساب القراءة ؛ و لهذا تبين البيانات أعلاه (الجدول رقم 03) وخاصة في محور الكلمات النادرة أن مستوى التعرف عند التلاميذ ضعيف جدا، وهذا ما يدل على أن المعجم المتوفر لديهم غير كاف في هذه المرحلة (شنافي عبد المالك ، 2010 ، 156).

و من هنا يمكننا إنشاء علاقة سببية متبادلة و القول بأن الوعي الفونولوجي ضرورة بالدرجة الأولى لاكتساب القراءة لكن هذا الاكتساب سيعزز تطور الوعي الفونولوجي عند الطفل الذي أتيحت له الفرصة بأن يحتك بالمدارس التحضيرية أو رياض الأطفال و حتى مع محيطه هذا ما يسمح له باكتساب مبدأ الرمز الأبجدي و الذي يتطلب اكتسابا مسبقا للوعي الفونولوجي في بداياته و القدرة على التمييز بين الصوت المجهور و المهموس المفخم و المرقق .....ثم الأصوات المتقاربة سمعيا ، وحتى المتجاورة كتابيا و التي تضمن له ببناء رصيد مفرداتي، غير أن النتائج تبين أن الرصيد المعجمي عند هذه العينة غير كاف ؛ بل يكاد يكون ضئيلا عند بعض الحالات مما لا يسمح بالتعرف على الكلمات الجديدة هذا في وضعية القراءة ، كما لا يساعد على تطور واكتساب مختلف العناصر و المقاطع الصوتية سواء الفونيمات (الصوائت ، الصوامت ، أشباه الصوامت) أو تلك التي تخص مستويات ما بعد الصرف (التنغيم ، الإيقاع ، الوقف ..) .

و فيما يخص التساؤل حول علاقة التحصيل في اللغة العربية واختبارات أخرى؛ يتضح لنا من خلال النتائج المحصل عليها ، أن التقييم في مرحلة التعليم الابتدائي لا يتضمن القراءة فقط ؛ إنما يشمل عدة نشاطات و مهارات تساهم كلها في تقييم تحصيل التلميذ ؛ وحصوله على المعدل كما هو مبين في الجدول (رقم 02)، بغض النظر عن أهمية التحكم في لغة التمدرس و آليات اكتسابها من منظور معرفي خالص ؛ فالتقييم يتأسس من مبدأ المستوى العام لتلميذ ما و مع كل المواد ، و بمقارنته مع زملائه أحيانا وليس على أسس تعليمية معرفية و معيارية على وجه الخصوص . و تعبر النتائج الإحصائية السابقة عن وجود علاقة–ولو ضعيفة– بين معدلات اللغة العربية التي تحصل عليها التلاميذ و درجاتهم في كل من اختبار القراءة و اختبار التعرف على الكلمات المكتوبة ؛ حيث توضح الجداول وجود حالات مستواهم ضعيف خاصة في محور التعرف على الكلمات النادرة وأشباه الكلمات، والشأن ذاته بالنسبة لاختبار القراءة الذي يتضمن نصين يقرأ كل منهما في زمن قدره خمس 05دقائق ؛ لكن سجلت حالات تجاوزته مع ارتكاب مجموعة من الأخطاء الفونيمية على وجه الخصوص وبالنسبة لاختبار القراءة فقد سجلنا صعوبات قرائية متعددة ، من ناحية المدة الزمنية المخصصة لقراءة النصين سجلنا استهلاكا كبيرا للزمن (الجدول رقم03) وهذا يفسر ضعف الاستراتيجيات الخاصة بالتعرف على الكلمات المكتوبة (الوعي الفونولوجي) بالموازاة مع نوعية الأخطاء المرتكبة أثناء القراءة و عددها ؛ إضافة إلى تسجيل بعض مظاهر القصور كالاضطراب في الصورة الجسمية و المفهوم الزمكاني هذا الأخير ظهر بوضوح من خلال مظاهراللثغ ،القلب ،الحذف ، الإضافة،التشويه والالتباس فيما يخص أصواتا متقاربة في المخرج أوفي بعض خصائصها الفيزيائي ة(الشدة،الطابع،الجرس،الارتفاع،المدة،..) وهذه أشكال تصنف ضمن الاضطرابات النطقية الوظيفية طالما لم تسجل تشوهات خلقية أو عضوية مكتسبة (محمد حولة ، 2009 ، 30). ولأن الطفل وهو يكتسب اللغة لا يتعرض إلى مدونة تتكون من أصوات منفردة ؛ بل تعرض عليه على هيئة كتلة صوتية واحدة تحتوي على سلسلة من التغيرات من شدة ورخاوة وجهر وهمس ونبر وتفخيم وحركات من اللسان والشفتين ...هذه الكتلة الصوتية في حقيقتها تتكون من وحدات صغرى، غير أنها غير واضحة النهايات حيث ينتهي كل منها في الآخر بشكل انزلاقي ، والذي يتجاهل عمدا عند التحليل ونعتبر إمكانية إيجاد الحدود بين صوت وصوت وإمكان إخراج صوت من هذه السلسلة وإحلال آخر محله.

فبالنسبة لبناء النظام الفونولوجي يبدأ الطفل بتمييز الأصوات اللغوية فيضع فرضيات تمكنه من تمييز الأصوات بعضها عن بعض؛ ولكن الفرضيات الأولى لا تمكنه من استقصاء كل الخصائص التمييزية للأصوات اللغوية، بل يدرك فقط الأكثر وضوحا أي المتباعدة صفة أومخرجا ؛ ففي مجال الفونولوجيا يبدأ الطفل عملية اكتسابه الفعلي بالتمييز بين الأصوات المصوتة والأصوات الصامتة ، من دون أن يتوصل في بادئ الأمر إلى التمييز بين الأصوات داخل كل فئة، ثم يبدأ الطفل من خلال نموه اللغوي؛ بتقسيم كل من الفئتين إلى فئات فرعية بقدر استيعابه مختلف السمات المكونة لعناصر كل فئة، وفي المراحل المتقدمة يعتبر الطفل مجموعات صوتية معينة ليست متقابلة

، أي أنها صور مختلفة أو أداءات متعددة لفونيم واحد، وبخاصة الأصوات التي تتقارب مخرجا أو صفة فيستبدل الواحد مثلا بالآخر من غير إدراك أثر ذلك على أنظمة اللغة و المعجم الذهني(تمام حسان ، 157).

و عموما نؤكد أن التشخيص المبكر مهم ؛ لأنه يؤسس لمرحلة التدخل المبكر وذلك بتحديد المشكلات التي يمكن وجودها لدى الطفل ؛حيث يعبر عن هذا الهدف باجتيازه أو فشله في الإختبار التنبؤ ويقصد به معرفة المختص وضع الحالة من حيث قدرته على تخطي صعوبة بدون تدخل المختص؛ أو عكس ذلك التشخيص ويقصد به وصف الصعوبات النطقية التي يعاني منها الطفل المتمدرس ،ويشمل ذلك الصعوبات الثابتة والمتغيرة التي تؤثر عليه ،حيث يصبح بالإمكان الإستفادة من هذه العوامل في بناء خطة تكفل ناجحة تستخدم مع الحالة، وتشتمل عملية التشخيص جوانب وكل جانب عبارة عن إجابات لمجموعة من التساؤلات التي تتفرع من تساؤل رئيسي وهو:ما هي الأصوات التي يخطئ فيها الطفل ؟ وكم عدد الأصوات الخاطئة ؟وما هي أنواع الأخطاء هل هي حذف أم تبديل ..؟ ما هو موقع الأخطاء هل هو في البداية أم في الوسط أم في النهاية؟ما هي ظروف تكرار وكثرة الأخطاء وهل تكثر في الكلام السريع(الإيقاع) أم في كل ظروف الكلام ؟كيف تظهر أخطاء الطفل وهذا يعني شكل الحركات العضلية من ضمن أعضاء النطق والتي تؤدي إلى الاضطراب النطقي وهل تظهر هذه الأخطاء بشكل واضح ؟وهل يتحسن عندما نعرضه لنماذج مرئية ومسموعة حتى يقلدها ؟ تحت أي ظروف يتغير أداؤه؟ هل هناك بيئات صوتية تساعده على تحسين نطقه للأصوات التي يعاني من صعوبات في نطقها؟هل تعود إلى صعوبات في التمييز أم في القدرة على التصحيح الذاتي ؛ومدى كفاية النماذج الكلامية التفاعلية من خلال السياقات الحوارية و المواقف الخطابية والدافعية لإنتاج كلام جيد وصحيح ، بالإضافة إلى اختيار الصوت وذلك بعد أن نحدد حاجة الحالة للتكفل أو عدمه، وهنا يتحتم على المختص اختيار أصوات دون أخرى ليبدأ بها في مرحلة التكفل؛ حيث يكون الاختيار مؤسسا ويندرج تحت قواعد ومبادئ نفس لسانية و معرفية (ميشال زكريا، 1982 ، 56) .

كما أن العمر التطوري (النمو المعرفي) يتحكم في سيرورة التكفل وإعداد خطته ؛ وعلى هذا الأساس يعمل المختص على اختيار الصوت الذي يظهر أولا من حيث التطور اللغوي والكلامي لدى الطفل وذلك لأنها تتماشى التطور الطبيعي ولا تتناقض معه وسهولة الإستثارة، حيث يكون بإمكان الطفل إنتاج الصوت بالتقليد أو بمعنى آخر بأقل جهد علاجي ممكن من قبل المختص والحالة على حد سواء، وبالتالي يكون هذا تشجيعا للحالة بإمكانية إحداث التغير السريع وكذلك للمختص الذي يستطيع رؤية نتائج العمل بأقصى سرعة ممكنة من ناحية الأخطاء غير الثابتة قبل الثابتة ،وهذا يعني أن نختار الصوت الذي لا يتكرر في كل البيئات الصوتية حيث يكون بإمكان المصاب(الحالة) إنتاجه بشكل صحيح في بيئة صوتية دون أخرى ،وبالتالي تبنى على مجرد معرفة الحالة لكيفية النطق السليم ولو في أماكن دون أخرى ؛إذ يسعى إلى تعميم هذه المعرفة من البيئات

التي تتقف الحالة فيها نطق الصوت إلى البيئات الأخرى وإختيار الصوت الذي يمكن الشعور به ،وذلك بإختيار الأصوات التي يمكن إظهارها باستخدام الحواس من مثل الأصوات الشفوية بحيث تسبق الأصوات الحلقية وإختيار الأصوات التي تؤثر على وضوح الكلام ،وهذا يعني الأصوات الأكثر تكرارا في كلام الحالة ، وهنا على المختص أن يأخذ في الحسبان أهمية التعامل مع البيئات الصوتية ومعرفة الأصوات ضمن اللغة التي يتعامل معها ؛ بحيث يعرف أدق الصفات التي تميز كل صوت عن الآخر ليتعامل معها بالطريقة المناسبة والمعرفة باللهجات(اللغة الأم) ومدى تأثيرها على كلام الطفل(خالد عبد السلام ، 2012 ، 372).

المراجـــــع:

باللغة العربية:

إبراهيم عبد الله فرج الزريقات(2005)،اضطرابات الكلام و اللغة التشخيص و العلاج، ط01 ، دار الفكر، الأردن.

احرشاو الغالي(1993)، الطفل واللغة تأطير منهجي للتمثلات الدلالية عند الطفل ، المركز الثقافي العربي.

تمام حسان(1986)، مناهج البحث في اللغة ،ط01، دار الثقافة للنشر و التوزيع.

حولة محمد(2009)، الأرطفونيا علم اضطرابات اللغة و الكلام والصوت ،دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع ، الجزائر.

خالد عبد السلام(2012)، دور اللغة الأم في تعليم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية ، دكتوراه علوم غير منشورة، جامعة فرحات عباس ، الجزائر.

زكريا توفيق أحمد(1993)،صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في سلطنة عمان :دراسة مسحية ،مجلة كلية التربية ، ج01/20يناير، جامعة الزقازيق، مصر.

شنافي عبد المالك(2010)، دراسة و تحليل سياقات النفاذ إلى المعجم الذهني أثناء الإنتاج اللغوي الشفوي عند الطفل الدسفازي من خلال اختبار الإشعال ، مذكرة ماجستير غير منشورة ، جامعة الجزائر ، الجزائر.

عبد العظيم شاكر(1995)، لغة الطفل ، ج01، جامعة بغداد ، العراق.

عبد الفتاح أبو معال(2000)،تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال،ط01 ، دار الشروق ،الأردن.

فريد حاجي(2005)، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، ط01 ، دار الخلدونية ، الجزائر.

فضيل عبد القادر(1995)، كتاب القراءة «اقرأ» للسنة الأولى من التعليم الأساسي، ديوان المطبوعات المدرسية ،الجزائر.

ميشال زكريا(1982)،الألسنية التوليدية و التحويلية و قواعد اللغة العربية ، ط01، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع.

يحي محمد نبهان(2008)، الفروق الفردية وصعوبات التعلم ، داراليازوري العلمية للنشرو التوزيع ،عمان ،الأردن.

الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، الفصل الثاني ،العدد04، 27يناير 2008.

باللغة الأجنبية:

Casalis.S '(1995) ; lecture et dyslexie de l'enfant' éd paris' France.

Frédéric.F'(1980)'linguistique 'puf fondamental' paris' France.