الوعي الفونولوجي لدى أطفال يعانون من الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية(TSL) وأثره في تعلم القراءة (دراسة حالة)

د.ويزة الغول

جامعة الجزائر-2-

ملخص: يمتلك الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية حاسة سمع سليمة، ولكنهم يعانون من صعوبة في الإدراك السمعي للكلام، فمن خلال الدراسة التي أجريناها على 6 حالات مصابة بـ (TSL)، حيث قمنا بتقييم قدراتهم في الوعي الفونولوجي، واتضح أنهم يجدون صعوبة في إدراك المكونات الأساسية للكلمة (المقطع،القافية والفونام) ولتفسير هذا العجز اعتمدنا على نموذج Stackouse وWells (1997) الذي يرجع هذه الصعوبات إلى نوعية المدخلات الصوتية والبصرية التي تتم معالجتها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى، والتي لا تمكِّن هؤلاء الأطفال من بناء تصورات فونولوجية صحيحة حول الكلمات المسموعة، مما يؤدي إلى عجزهم في إنشاء نظام تمنصورات ذهنية جديد حول الكلمات المكتوبة قائم على أساس قواعد التحويل (الحرفي- الفونيمي)، وبالتالي يجدون صعوبة في فك الترميز أي التعرف على الكلمة المكتوبة.

الكلمات الدالة: الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية، الوعي الفونولوجي، التصورات الذهنية، القراءة، المقطع، القافية، الفونام.

Résumé :

Les enfants atteins de troubles spécifiques du langage orale malgré qu'ils entendent bien, mais ils ont des difficultés à percevoir les sons de la parole, et c'est ça qu'on a constater dans l'étude qu' on a menait sur 6 cas atteints de TSL, nous avons tester leurs compétences en conscience phonologique au niveau de (la syllabes, la rimes et le phonèmes), et on a constater qu' ils ont des difficultés à identifier les composants de la parole . Nous nous sommes référer au modèle psycholinguistique de Stackhouse et Wells (1997) qui explique que les difficultés de perception sont dŭ a la qualité des entrées auditive et visuelle traiter et stoker dans la mémoire a long terme, qui empêche ces enfants de crée des représentations phonologique fiables , ces représentations mentales altérer ne permettes pas au enfants TSL de construire un nouveau système de représentations mentales sur les mots écrits baser sur les règles de conversion (graphème- phonème), et donc ils auront des difficultés à identifier les mots écrits.

Mots clés : Troubles spécifiques du langage, conscience phonologique, représentations mentales, lecture, syllabe, rime, Phonème.

مقدمة:

التكفل المناسب بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية أو الدسفازيا يتطلب الإحاطة بأهم مظاهر الاضطرابات وسبب ظهورها، ومن أكثر الفرضيات المفسرة لهذه الاضطرابات والتي تم تناولها في الآونة الأخيرة هي التي تفترض أن مصدر الخلل يتجلى في نوعية التصورات الذهنية التي يُنشئها الطفل حول البنية الفونولوجية للكلمة، والتي قد تخلق عائق كبير لدى هؤلاء الأطفال في التعامل مع مختلف المهام التي تستوجب تدخل هذه التصورات. الهدف الأساسي الذي نسعى إليه هو دراسة الوعي الفونولوجي لدى أطفال مصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية ومن ثم تحديد أثر هذه القدرات في تعلم القراءة، ولتحقيقه سنقدم أولا تعريف للاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية ومن ثم نتناول بعض الدراسات التي اهتمت بالوعي الفونولوجي لدى الأطفال (TSL)، وبعدها سنقدم النموذج النفسو – لغوي لشرح مواضع الضعف التي يعاني منها الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية، وسنعرض في الأخير نتائج الدراسة التي قمنا بها على حالات مصابة بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية ناطقين باللغة العربية .

الإطار النظري:

الاضطراب الخاص باللغة الشفهية (TSL) والذي يمكن أن يطلق عليها مصطلح الدسفازيا أو الدسفازيا التطورية في الكتب الفرنسية هو اضطراب خاص، حاد ودائم لتطور اللغة الشفهية

(Bishop et Rosenbloom,1987 ;Rapin et Allen,1983;Tallal ,Stark et Mellits,1985 cité par Billard et all,1996, p.343)

ويشير مصطلح "خاص" إلى أن هذا الاضطراب هو اضطراب أولي في اكتساب المهارات الكلامية واللغوية (Habib 1997, cité par Estienne, 1999, p.7) أي لا يمكن أن يكون اضطراب ثانوي للغة سببه:" إصابة حسية (سمعية)، أو إصابة حركية على مستوى أعضاء النطق والكلام، أو تخلف ذهني، أو بسبب اضطراب نفسي خاص (الاضطرابات الشاملة للنمو:التوحد)، أو راجع لحرمان عاطفي أو اجتماعي حاد، أو بسبب إصابة عصبية أو خلل عصبي ظاهر.

(Rapin,1982 ; Rapin et coll,1992 cité par Chevrie-Muller et Narbona, 2007,p.361).

أما مصطلح "دائم" فيدل على أن الطفل المصاب بهذا الاضطراب هو ككل الأطفال الآخرين في نمو مستمر، ولكنه ينمو مع اضطرابه في كل المستويات: العاطفية، المعرفية والعلائقية (Babaf ,1994). هذا يعني أن الاضطرابات اللغوية تبقى مستمرة إلى ما بعد 6 سنوات (De Weck,1996). وتكون بنية اللغة لدى الطفل المصاب منحرفة وبطيئة النمو وغير متجانسة، بحيث يعاني الطفل من صعوبات في التعامل مع الرموز اللغوية والتي تؤدي إلى تشوه دائم في تنظيم اللغة

(Dictionnaire d'orthophonie cité par Estienne, 1999, p.7,)

حاول العديد من الباحثين تفسير ظهور هذه الاضطرابات حيث قدموا عدد من الفرضيات المفسرة من بينها التي تقول أن هؤلاء الأطفال يعانون من الخلل في التصورات الذهنية الفونولوجية، الخلل الفونولوجي متعلق بشكل الكلمة في مجملها وليس على مستوى الفونام المعزول، حيث يلاحظ أن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات خاصة في اللغة الشفهية يقومون بحذف بعض الصوامت والصوائت مع وجود ظاهرة تبسيط نطق المقاطع المعقدة، وتعويض فونام بفونام أخر في الكلمة أو قلب المواضع بين فونيمين في الكلمة وإضافة فونيمات غير موجودة، هذه الأخطاء يرتكبها الأطفال العاديين كذلك، ولكنها تختفي بالتقدم في العمر في حين أنها تبقى حاضرة لدى الأطفال الذين يعانون من الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية، وفسر بعض الباحثين ذلك بعدم نضج هؤلاء الأطفال، أما باحثون آخرون أرجعوا ذلك إلى وجود تأخر في التنظيم النطقي للمقاطع المعقدة وعدم قدرة الطفل على تكرار الكلمة في مجملها بدون أخطاء، ولكنه يتمكن من إنتاج العناصر المكونة لها بصفة معزولة (Le Normand).

ويقول بعض الباحثون أن الخلل في الوعي الفونولوجي راجع إلى الإدراك المشوه للمدخلات اللسانية وهذا ما يشرح تشابه الأخطاء التي يرتكبونها مع الأطفال الصم(Criddle et Durkin ,2001, ciré par Leybart et all,2004). والخلل الفونولوجي لدى هؤلاء الأطفال يبقى حاضرا طيلة فترة نموهم (Leybart et all,2004).

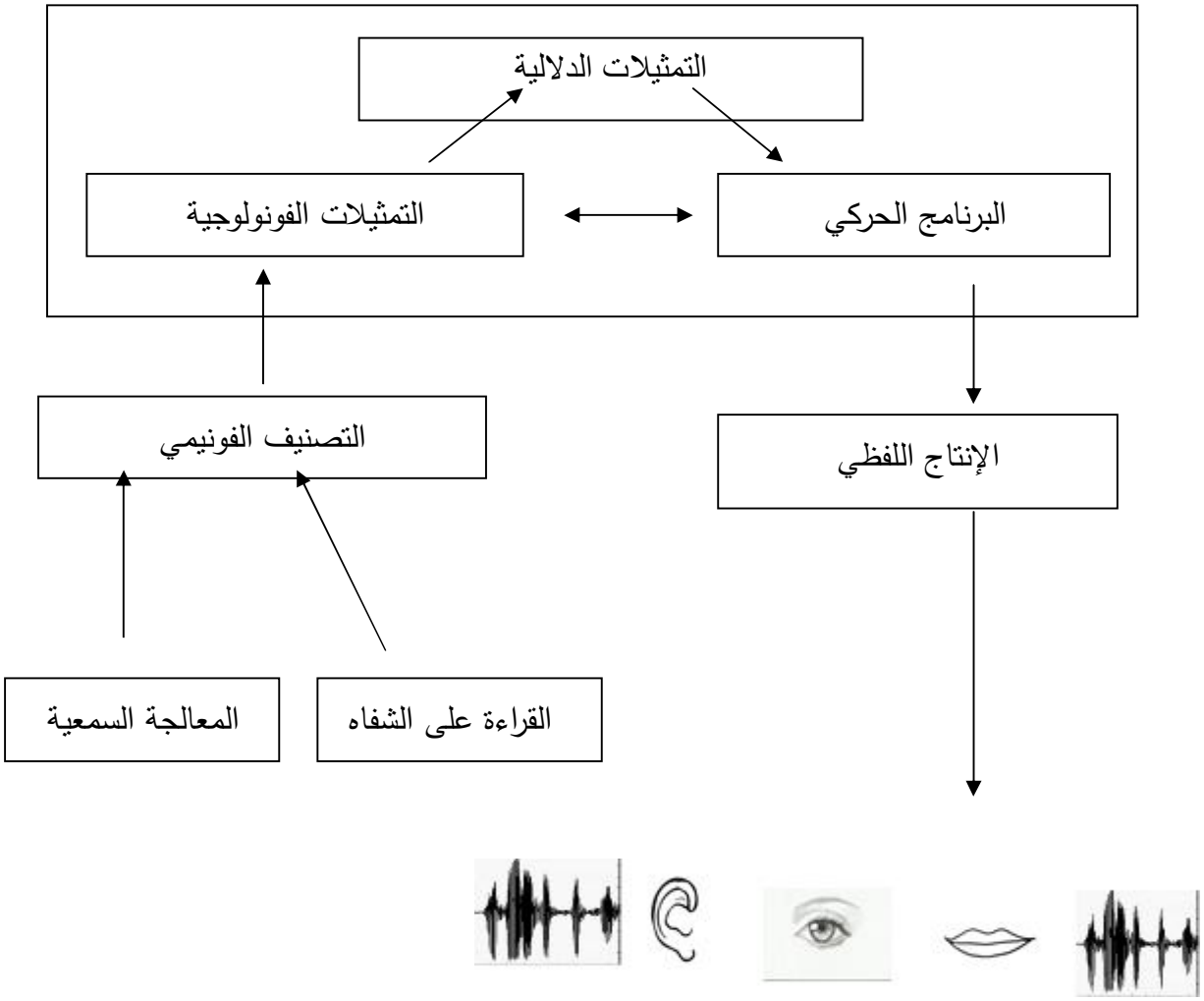
في سن ما قبل الدخول إلى المدرسة يكون الطفل السوي قد اكتسب العديد من المكونات المتعلقة بمعالجة المعلومات اللغوية والتي يستعين بها في عملية تعلم القراءة، فهو يتمتع بقدرة على التحليل الصوتي، ويمتلك نظام يمكنه من التعرف السمعي على الكلمة، وأنشأ نظام من التصورات الفونولوجية، وكذلك كوّن رصيد دلالي جزئي وذلك حسب قدرته على تطوير معرفته بالمعاني الخاصة بالكلمات المنطوقة والعلاقة الدلالية القائمة بين الكلمات، وكذلك يتمتع بقدرات متنامية على تحليل التراكيب والتي تسمح له بفهم وإنتاج الجمل(Valdois, 2001). هذا يعني أن الطفل الذي يتمتع بنمو لغوي عادي لن ينشئ أنظمة جديدة تماما لتعلم القراءة بل يقوم بتحويل المعارف والمهارات الخاصة باللغة الشفهية التي اكتسبها من قبل ليستعين بها في

عملية تعلم اللغة المكتوبة. ولشرح عملية تحويل المعارف والمهارات الخاصة باللغة الشفهية إلى اللغة المكتوبة سنستعين بنموذج Stakhous و wells سنة (1997) والذي يقدم طرح (نفسو-لغوي) حول الطريقة التي يقوم بها الطفل الذي يتمتع بنمو لغوي عادي بمعالجة الكلام الذي يسمعه، بحيث يقسم عملية المعالجة إلى ثلاث مراحل:

مرحلة المدخلات: أين يقوم الطفل بمعالجة المعلومات السمعية والبصرية(القراءة على الشفاه) والمتعلقة بالكلمة التي أنتجها المتكلم.

مرحلة التصورات: يقوم الطفل بتخزين المعلومات التي عالجها من قبل في مجموعة من التصورات الذهنية(التصورات الفونولوجية، التصورات الدلالية، والبرنامج الحركي الذي يسمح بإعطاء الأوامر للجهاز النطقي للنطق بالكلمة).

مرحلة المخرجات: والمتمثلة في إنتاج الكلمة من طرف الجهاز النطقي على شكل ذبذبات صوتية.



النموذج النفسو- لغوي لـ Stakhous و Wells سنة (1997).

من خلال ما سبق يتضح أن المعالجة على مستوى المدخلات والمخرجات في نموذج Stakhousو wells تشكل مصدر محتمل للصعوبات بالنسبة للأطفال الذين يعانون من الاضطرابات الخاصة باللغة، فالطفل الذي يعاني من خلل على مستوى المعالجة السمعية رغم سلامة حاسة السمع لديه، قد يعاني كذلك من خلل آخر على مستوى الإدراك السمعي والبصري(القراءة على الشفاه) للكلمة، وبالتالي يؤثر على كيفية تخزين هذه الكلمة في الذاكرة (التصورات الفونولوجية والدلالية)، وإذا كان تخزين الكلمة يتم بشكل مشوه وغير دقيق سيؤدي بالطفل إلى نطق هذه الكلمة بصفة خاطئة

(المخرجات).(Leybaert et al., 2004). إذا كانت التصورات التي خزنها الطفل مشوهة وغير دقيقة هذا يعني أنه سيستعملها لتعلم القراءة، فالقارئ الجيد يجب أن يمتلك في البداية القدرة على تكوين تصورات دقيقة للمقاطع، هذا يمكّنه من تكوين علاقات تنظيمية بين الحروف أو مجموعة من الحروف من جهة وما يقابلها من فونيمات من جهة أخرى، في حين أن القارئ السيئ يواجه صعوبة على مستوى تحليل الكلام والذي سيؤثر سلبا في تكوين هذه التصورات حول العلاقات التنظيمية بين (الحرف- الفونام) (Alegria et Morais, 1996).

السؤال الذي يُطرح هنا هو ما هي القدرات الأكثر اضطرابا في الوعي الفونولوجي لدى الطفل الذي يعاني من اضطرابات خاصة في اللغة الشفهية وكيف تؤثر في قدرته على تعلم القراءة؟

منهجية البحث:

تنقسم دراستنا إلى مرحلتين: المرحلة الأولى قمنا فيها بتطبيق اختبارات تقيس قدرات 6 حالات مصابة بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية في 9 مهام متعلقة بالوعي الفونولوجي(استخراج الفونام الأول والأخير من الكلمة، تحليل الكلمة إلى مقاطع وفونيمات، حذف مقاطع من بداية ونهاية الكلمة، حذف فونيمات من بداية ونهاية الكلمة ومهمة التعرف على القافية)، وفي المرحلة الثانية دراسة تأثير ذلك على قدرات هذه الحالات في تعلم القراءة أين كان مطلوب منهم قراءة (الحروف ، المقاطع والكلمات المعزولة) وكلها متعلقة بالتعرف وليس فهم المقروء.

مجموعة الدراسة:

أجرينا هذه الدراسة على ست حالات مصابة بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية يتراوح سنهم ما بين (6سنوات و9 أشهر و9 سنوات وشهر) وكلهم يدرسون في مدارس ابتدائية إما في أقسام مدمجة أو في أقسام عادية، ولتأكد من صحة التشخيص قمنا بتطبيق اختبار الذكاء لتحديد حاصل الذكاء لكل حالة، وكذا اختبار اللغة لتحديد مستواهم اللغوي(الفهم والتعبير)، بالإضافة إلى أننا اعتمدنا على رأي المختصين النفسانيين للتأكد من عدم إصابة الحالات باضطرابات في الشخصية، وقمنا كذلك بالاطلاع على الملف الطبي لكل الحالات بهدف التأكد من سلامة أعضاء النطق لديهم وسلامة جهازهم العصبي والسمعي.

أدوات البحث:

لقياس القدرات الفونولوجية والقدرات على تعلم القراءة للحالات التي أجريت عليها الدراسة استعملنا اختبار تشخيص قراءة وكتابة، وهو من إعداد الباحثتين مي ترهي صفدي و لينا الشاويش، يهدف هذا الاختبار لتقييم قدرات التلاميذ من الصف الثاني إلى الصف السابع. وقد أُعِّد هذا الاختبار لتقييم قدرات التلاميذ في مجالين: المجال الأول هو القراءة والذي ينقسم إلى:القراءة الصوتية، الوعي الفونولوجي، القراءة الأوتوغرافية و قراءة النص وفهمه. أما المجال الثاني فهو مجال الكتابة، ولكن هدفنا الأساسي من استعمال هذا الاختبار هو تقييم قدرات الحالات المصابة بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية في مجال الوعي الفونولوجي والقراءة فقط، وبالتحديد قراءة الكلمات المعزولة وليس النص، ولهذا سنكتفي بتطبيق الاختبارات التي تقيس القدرات في الوعي الفونولوجي والقدرة على قراءة الحروف والمقاطع والكلمات المعزولة المصممة للصف الثاني والثالث.

عرض وتحليل نتائج الحالات:

سنكتفي في هذا المقال بعرض نتائج حالتين فقط من بين الحالات الستة التي أجريت عليهم الدراسة وهي الحالة الأولى لطفي يبلغ من العمر 9 سنوات والحالة الثانية رتاج تبلغ من العمر 7 سنوات.

عرض وتحليل نتائج الحالة الأولى:

يبلغ من العمر 9 سنوات وهو يعاني من تأخر لغوي عميق بحيث لم تظهر كلماته الأولى إلاّ بعد 5 سنوات، وفي سن 6 سنوات بدأ بتركيب الجمل البسيطة المكونة من كلمتين أو الكلمة جملة، رغم ذلك لم يتلقى الكفالة الأرطوفونية إلا لمدة 6 أشهر وبصفة متقطعة وذلك راجع لعدم وعي الأولياء بضرورتها، التحق بالمدرسة الابتدائية في سن 5 سنوات في القسم التحضيري، ورغم صعوباته في تعلم القراءة والكتابة إلا أنه كان ينتقل من سنة إلى سنة حتى وصل السنة الثالثة، أين التقينا به عندما قمنا بالدراسة الاستطلاعية، حيث أظهرت معلمته قلقا على مصيره ووجهت اهتمامنا إليه، وبعدها طلبنا مقابلة الأولياء للإطلاع على ملفه الطبي، حيث تأكدنا أنه لا يعاني من عجز سمعي أو إصابة في الجهاز العصبي أو على مستوى أعضاء النطق، ولا يعاني من أي اضطراب في الشخصية، ومن خلال ملاحظاتنا لسلوكه تبين لنا أنه طفل هادئ ومنعزل، يجلس في أخر الصف، وهو لا يشارك أثناء الدرس بسبب صعوباته اللغوية.

بعد تطبيقنا للاختبارات التي تقيس القدرات اللغوية لتحديد البروفيل اللغوي للطفل، أين اتضح أنه يعاني من اضطرابات مهمة على مستوى الرصيد المعجمي وذلك في الفهم والتعبير، حيث أظهرت نتائجه في اختبار التعيين(DEX) قدرات توافق لقدرات أطفال يبلغون من العمر 5 سنوات، أما على مستوى اختبار التسمية (LX3/LX2) فتحصل على نتائج توافق مستوى التسمية لأطفال يبلغون من العمر 4 سنوات و6 أشهر، وذلك ما يجعل الفرق بين العمر اللغوي والعمر الزمني يتراوح بين 4 سنوات و4 سنوات و6 أشهر، ومن الأخطاء التي ارتكبها في اختبار التسمية نجد أنه سمى المدفئة بـ:[sāxin] وقارورة الماء سمّاها[kāss]، وفشل في تسمية بعض الصور فلم يعطي أي إجابة.

أما فيما يخص قدرات لطفي على مستوى الوعي الفونولوجي، اتضح أنه يعاني من صعوبات مهمة في هذا المجال حيث كان مجموع النقاط التي تحصل عليها في اختبارات الوعي الفونولوجي يقدر بـ 7نقاط من مجموع 48 نقطة، بحيث تحصل على 3 نقاط في اختبار تحليل الكلمات إلى مقاطع، ونقطة واحدة في كل من اختبار تحليل الكلمات إلى فونيمات واختبار حذف فونام من نهاية الكلمة واختبار التعرف على القافية، وفشل في إحراز أي نقطة في كل من اختبار استخراج الفونام الأول من الكلمة، اختبار حذف مقطع من نهاية الكلمة، وحذف مقطع من بداية الكلمة، واختبار حذف فونام من بداية الكلمة، ومن أهم الأخطاء التي لاحظناها أثناء القيام بالاختبارات أنه كان يجد صعوبة في عزل الصامتة عن المصوتة فبدل من قول [s] يقول [sa] في اختبار استخراج الفونام الأول من الكلمة، ونفس الشيء تكرر في اختبار استخراج الفونام الأخير من الكلمة فلم يتمكن من عزل المصوتة [ū] من كلمة "يدعو" فقال: [ع ū]، أما في اختبار حذف مقطع من نهاية الكلمة فكان يجيب بإضافة فونيمات غير موجودة مثال: حذف مقطع "مْ" من كلمة "مَعْلَمْ" فقال: [ali ع]، أما في اختبار حذف مقطع من نهاية الكلمة فكان يجيب بإنتاج كلمة جديدة مشوهة، مثال: عندما طلبنا منه حذف مقطع "مَ" من كلمة مساجد فقال: [sadādid]، أما في اختبار حذف فونام من نهاية الكلمة طلبنا منه أن ينطق كلمة "شِعَارْ" بدون "رْ" فقال: [šir]، نفس الشيء تكرر في اختبار حذف أخر فونام من كلمة "دَمْ" فأجاب:[mal].

على مستوى نتائج اختبارات القراءة تمكن لطفي من التعرف على صوت 20 حرف رغم أنه يدرس في قسم السنة الثالثة، وتحصل على 9 نقاط في اختبار معرفة أصوات الحركات ، وقرأ 10 مقاطع من بين28 مقطع في اختبار قراءة المقاطع، ولكنه قرأ بطريقة صحيحة كلمة واحدة فقط من بين 4 كلمات في اختبار قراءة الكلمات الهوموغرافية، وكلمة واحدة من بين 12 كلمة في اختبار قراءة الكلمات بدون معنى، أما في اختبار قراءة الكلمات الأورتوغرافية فقد قرأ كلمتين فقط بطريقة صحيحة، وهذا ما جعل المجموع التي تحصل عليه لطفي يقدر بـ43 نقطة من بين 117 نقطة. بينت نتائج لطفي في القراءة

أنه يعاني من صعوبات مُهمة في التّعرف على الحروف والمقاطع والكلمات، ومن بين الأخطاء التي ارتكبها في القراءة نلاحظ أنه يضيف بعض الأصوات أثناء القراءة فعندما طلبنا منه قراءة المقطع " نِي" قال:[nāj]، وقرأ الكلمة "كُوبْ" على النحو التالي:[kuba]، وقرأ كلمة "حَمَلْ" بالشكل التالي:[ħamūla]، وقرأ الكلمة التي لا تحمل معنى " غَمَاءًا على النحو التالي:[xamaki]، وقرأ كلمة "تُصْدِرُ" بالشكل التالي:[taṣadada].

عرض وتحليل نتائج الحالة الثانية: رتاج

رتاج تبلغ من العمر 7 سنوات ولم تظهر كلماتها الأولى إلاّ بعد 3 سنوات، أما الجمل البسيطة بدأت بإنتاجها في سن 4 سنوات ونصف ولم تكن تستعمل أدوات الربط ولا الضمائر، التحقت بالروضة في سن 3 سنوات ثم دخلت إلى القسم التحضيري في المدرسة الابتدائية، ولقد استفادت من الكفالة الأرطوفونية منذ سن 5 سنوات على إثر ملاحظة معلمتها أنها تعاني من تأخر لغوي مقارنة مع زملائها فلم تكن تشارك في القسم وتجد صعوبات كبيرة في التعبير الشفهي، ولقد التقينا بها لدى المختصة الأرطوفونية التي تتابعها وهي في السنة الثانية ابتدائي، بعد اطلاعنا على ملفها الطبي اتضح أنها لا تعاني من أي إصابة على مستوى أعضاء النطق أو الجهاز السمعي، ولم تعاني من إصابة على مستوى الجهاز العصبي ، وعندما تم توجيهها إلى المختصة النفسية أكدت لنا أنها لا تعاني من أي اضطراب في الشخصية، ومن الملاحظات التي أفادتنا بها المختصة الأرطوفونية هي الصعوبات التي تجدها رتاج في التعبير خاصة سرد القصص عبر الصور.

اتضح من خلال نتائج رتاج في اختبارات البروفيل اللغوي أنها تعاني من تأخر مهم على مستوى الفهم والتعبير والوعي الفونولوجي، فلقد تحصلت في اختبار التعيين (DSX) على نتائج مماثلة لنتائج أطفال يبلغون من العمر 5 سنوات، أما في اختبارات التسمية (LX2 وLX3) كانت نتائجها توافق نتائج أطفال يبلغون من العمر على 5 سنوات و5 سنوات و6 أشهر على التوالي، وعندما قمنا بتحليل أخطاء رتاج في التسمية لاحظنا أنها تسمي عدة صور بكلمة واحدة فمثلا " ورقة اللعب والدومينو سمتهما [luʕba] ، حوض الغسيل في المطبخ قالت :[duzina] بالرغم من أنها تنطق الصوت [k] بطريقة صحيحة ، وهذا ما يدل على أنها تعاني من خلل في البنية الفونولوجية للكلمة ويتجلى ذلك من خلال نتائجها في اختبارات الوعي الفونولوجي، بحيث تحصلت على نقطتين من مجموع 48 نقطة، فالاختبار الوحيد التي تمكنت فيه من تقديم إجابة صحيحة هو اختبار التعرف على الكلمة الدخيلة التي ليس لها نفس القافية، أما باقي الاختبارات فقد فشلت فيها تماما، ومن خلال تفحص أخطائها في هذه الاختبارات لاحظنا أنها لم تتمكن من عزل المصوتة عن الصامتة في اختبار استخراج الفونام الأول من الكلمة، فعندما طلبنا منها استخراج الصوت الأول من كلمة "سَعِيد" قالت [sa]، وعندما طلبنا منها استخراج الفونام الأخير من كلمة "هَوَاءْ" قالت :[ğa]، أما عندما طلبنا منها حذف المقطع "سِنْ" من كلمة "سِنْجَابْ" قالت: [sin]، ولما طلبنا منها استخراج الكلمة الدخيلة من بين الكلمات(حديقة ، صديقة، حظيرة) فقالت:[ṣaqīqa] هذا يدل على ضعف في التمييز السمعي للكلام بالرغم من سلامة حاسة السمع.

على مستوى اختبارات القراءة أظهرت رتاج ضعف كبير حيث كان المجموع التي تحصلت عليه يقدر بـ18 نقطة من مجموع 105 نقاط، لأنها تعرفت على صوت 16 حرف من بين 29 حرف، وتحصلت على نقطة واحدة في اختبار معرفة أصوات الحركات، وتمكنت من قراءة مقطع واحد فقط في اختبار قراءة المقاطع، في حين فشلت تماما في قراءة الكلمات الهوموغرافية واختبار قراءة الكلمات بدون معنى، واختبار قراءة الكلمات الأورتوغرافية، ومن خلال تحليل أخطائها أثناء القراءة وجدنا أنها كانت في معظم الأحيان لا تتمكن من القراءة فتقول [ba] أو لا تجيب أبدا.

مناقشة:

تُظهر الحالات الستة التي أجرينا عليها بحثنا بروفيل لغوي خاص يتصف بعدة نقاط ضعف، وسنوضح ذلك من خلال اعتمادنا على النموذج النفسو-لغوي لـ Stackhouse وWells سنة (1997)، والذي يبرهن أن مصدر الصعوبات ينبع أساسا من المشاكل التي يواجهها هؤلاء الأطفال في معالجة الكلام(المدخلات)، فعند سماعهم للكلمة لا يمكنهم في البداية تحليل مكوناتها باستعمال المعالجة السمعية والقراءة على الشفاه، وبالتالي تصنيف كل صوت لغوي يسمعونه حسب الفونيمات الموافقة له وبالترتيب الذي سمعه رغم أنهم يسمعون جيدا، ولكنهم يتلقون صعوبات في التعرف على مكونات الكلمة (المقطع، القافية، والفونام)، هذا سيؤدي بهم إلى إنشاء تصورات ذهنية مشوهة للبنية الفونولوجية للكلمة، والتي سيتم ربطها بتصورات دلالية تخزن في الذاكرة طويلة المدى، ينتج عنها بناء معجم ذهني متذبذب ومشوه، وهذا ما يشرح الصعوبات التي يواجهها هؤلاء الأطفال في مهام التعيين ، بدورها التصورات الذهنية المخزنة حول الكلمة تبعث بمعلومات خاطئة إلى البرنامج الحركي المسؤول عن الإنتاج اللفظي وذلك ما يشرح صعوبات الحالات الستة في اختبار التسمية.

التصورات الذهنية حول بنية الكلمة يتم استعمالها من طرف نظام مهم أثناء تعلم القراءة، وهو الوعي الفونولوجي والذي تبين أنه مضطرب بشكل كبير لدى الحالات الستة وذلك أثناء معالجة الوحدات الأساسية المكونة للكلمة: (المقطع، القافية، الاستئناف والفونام بدرجة أكبر)، الخلل في هذه التصورات الذهنية ينتج عنه عجز هؤلاء الأطفال في إنشاء نظام تصورات ذهنية جديد وضروري قائم على أساس قواعد التحويل (الحرفي- الفونيمي) أثناء تعلم القراءة، وبالتالي سيجدون صعوبة في فك الترميز أي التعرف على الكلمة المكتوبة، بالإضافة لصعوبات الفهم التي يعاني منها هؤلاء الأطفال، وبما أن القراءة تقوم على أساس التعرف على الكلمة وفهم الكلمة، والذي يتضح أن الحالات الستة لم تتمكن من الوصول إليه بسبب البروفيل اللغوي الذي يمتلكونه وبالتالي يجدون صعوبات كبيرة في تعلم القراءة.

خاتمة:

النتيجة التي توصلنا إليها أن الخلل الفونولوجي هو القاسم المشترك بين الحالات الستة التي أجرينا عليها دراستنا، فرغم أن هذه الحالات تمتلك مستويات فهم وتعبير متباينة ، وبالرغم من أن بعض الحالات استفادت من مدة طويلة من الكفالة الأورطوفونية إلاّ أنها تعاني كلها من صعوبات في معالجة الكلمات المسموعة وبالتالي لا تدرك جيدا البنية الأساسية للكلمات، وهذا ما أثر سلبا على قدرتهم في تعلم القراءة، ولهذا لا يمكنهم متابعة الدراسة في الأقسام العادية، فمن الضروري أن يتم إنشاء مؤسسات أو أقسام خاصة تعتني بالأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية، وكذلك توعية الأولياء حول ضرورة التكفل المبكر بهذه الفئة أي قبل الدخول إلى المدرسة.

المراجع

قائمة المراجع باللغة العربية:

مي ترهي الصفدي و لينا الشاويش(بدون سنة): تشخيص قراءة وكتابة، مبني على أسس التربية اللغوية والتعليم المصحح، مركز الدعم التعليمي- ماتيا شرقي القدس.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

Alegria,J. et Morais,J.(1996). Métaphonologie, acquisition du langage écrit et troubles Associés. In Carbonnel, S., Gillet, P., Martory, M.D. et Valdois,S. Approche cognitve des Troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte. Solal . Marseille. P. (81-96).

Badaf, G.,(1994). De quels critères disposons-nous pour diagnostiquer la dysphasie. Glossa.n° 41.p.(10-14).

Bara, F., Gentaz, E. et Colé, P., (2004) . les effets des entrainements Phonologiques et multi sensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de La lecture chez les jeunes enfants. Enfance. n°4.p. (387-403).

Billard, C., de Becque, B., et Gillet, P., (1996). Dysphasie de développement et apprentissage de la lecture. In S. Charbonel, P., Gillet, M.D., Martory, et S.Valdois. Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte . Solal. Marseille. p. (343-353).

Chevrie-Muller,C.,Simon, A.,M. et Decante, P. (1981). Manuel des épreuves pour l'examen du langage, Centre de psychologie appliquée. Paris. 139p.

Chevrie-Muller, C.,(2007). Troubles spécifiques du développement du langage (TSDL) Dysphasie de développement. in Chevrie-Muller, C.,Narbona,J., Le langage de l'enfant : aspects normaux Et Pathologiques. Masson. 3eme édition, Paris, p. (362-419).

De Weck,G., Allen,D.A., Conti-Ramsden,G., Hupet, M., Liles, B.Z., Paccia,J., Rapin,I. et McTear, M.F. (1996). Troubles du langage du langage. Delachaux et Nestle.p.(10-11).

Estienne, F.(1999), Méthode d'initiation à l'écrit pour les dyslexiques et les Dysorthographiques. Masson. Paris.

Le Normand,M ., « n.d. ».Repérage et dépistage précoces des troubles Spécifiques du développement du langage (TSDL). laboratoire de Neuropsychologie du langage et de la cognition.

Leybaret, J., Van Reybroeck, M., Ponchaux, C., et Mousty,P. (2004). Dysphasie et développement de la sensibilité à la rime et au Phonème. Enfance. n° 1, p(63-79).

Valdois,S. (2001). Les grandes étapes de l'apprentissage. In Van Hout, A., et Estienne, F. Les dyslexies. Masson. Paris. 3eme édition. P.(37-47).