آليات التعرف على الكلمات المكتوبة باللغة العربية عند تلميذ مرحلة التعليم الابتدائي

Mechanisms of recognition of words written in Arabic for primary school students
Les mécanismes de reconnaissance des mots écrits en langue arabe pour les élèves du primaire

زدام حدة[1]*

تاريخ الإرسال: 2022/12/16 **تاريخ القبول:** 2023/03/31 **تاريخ النشر:** 2023/12/15

ملخص:

يكتسب الطفل اللغة الشفوية بشكل عفوي، في حين أن فهمه وإنتاجه للغة المكتوبة لا يتم إلا بالتعلم المنظم الذي يوفره النظام التعليمي في المدارس. يتفق الباحثون على أن القراءة هي أهم مهارة يتعلمها الطفل في المدرسة. فهي مهارة لغوية مفتاحية لغيرها من المهارات الأخرى. كما أن لها دورا رئيسيا في التعلم، ذلك أن كل المواد الدراسية يمر تعلمها بالقراءة، فهي وسيلة المتعلم لتحصيل العلوم وأداته في التعلم.

تهدف هذه الوقة البحثية إلى إلقاء الضوء على الآليات المعرفية اللسانية لمهارة القراءة، التي تسمى أيضا بمسالك أو مسارات، تعمل على معالجة المعلومة المكتوبة. وقد عكف المختصون في علم النفس المعرفي منذ سبعينيات القرن الماضي على محاولة تحديد هذه الآليات بطريقة دقيقة، فمن خلالها تتحقق الغاية من القراءة وهي الوصول إلى استخراج المعنى من النص المقروء. كما نسعى إلى تحديد خصوصية هذه الآليات بالنسبة للغة العربية عند القارئ المبتدئ في مرحلة التعليم الابتدائي.

الكلمات المفتاحية: القراءة ؛ التعرف على الكلمات المكتوبة ؛ اللغة العربية ؛ المرحلة الابتدائية

Abstract : (Do not exceed 150 words)

The child acquires the oral language spontaneously, while his understanding and production of the written language is only through organized learning provided by the educational system in schools. Researchers agree that reading is the most important skill a child learns in school. It is a key language skill for other skills. It also has a major role in learning, because all school subjects are learned through reading, as it is the learner's means of acquiring knowledge and his tool in learning.

This research aims to shed light on the cognitive linguistic contexts of reading skill, also called pathways or paths, that work on processing written information. Since the seventies of the last century, specialists in cognitive psychology have been trying to define these contexts in a precise way, through which the purpose of reading is achieved, which is to extract meaning from the text read. We also seek to determine the specificity of these contexts in relation to the Arabic language for the novice reader in the primary education stage

Keywords: reading ; recognition of written words; Arabic language ; Primary stag

Résumé :

L'enfant acquiert spontanément la langue orale, alors que sa compréhension et sa production de la langue écrite ne se fait que par un apprentissage organisé assuré par le système éducatif dans les écoles. Les chercheurs s'accordent à dire que la lecture est la compétence la plus importante qu'un

*المؤلف المراسل

[1] Zeddam Hadda, University of Blida 2, LCI: Algeria, h.zeddam@univ-blida2.dz

enfant acquiert à l'école. C'est une compétence linguistique clé pour d'autres compétences. Elle a aussi un rôle majeur dans l'apprentissage, car toutes les matières scolaires s'apprennent par la lecture, car c'est le moyen d'acquisition des connaissances de l'apprenant et son outil d'apprentissage.

Cette recherche vise à faire la lumière sur les contextes linguistiques cognitifs de la compétence en lecture, aussi appelés parcours ou trajectoires, qui travaillent sur le traitement de l'information écrite. Depuis les années soixante-dix du siècle dernier, les spécialistes de la psychologie cognitive tentent de définir ces contextes de manière précise, à travers lesquels le but de la lecture est atteint, qui est d'extraire du sens du texte lu. Nous cherchons également à déterminer la spécificité de ces contextes par rapport à la langue arabe pour le lecteur novice au stade de l'enseignement primaire.
Mots clés : lecture ; reconnaissance de mots écrits; Langue Arabe ; l'enseignement primaire

مقدمة

يعتبر ميدان تعليم القراءة من أهم ميادين التعليم إن لم يكن أهمها على الإطلاق. ذلك أن القراءة هي وسيلة الإنسان في كسبه للمعرفة والمعلومات، وهي النافذة التي يطل منها على العالم. إذ لا يمكننا اليوم بأي حال من الأحوال إنكار دور القراءة الهام في حياتنا، خاصة مع التقدم التكنولوجي المهول الذي يشهده العالم، والذي يفرض علينا مواكبة التطورات المتسارعة لوسائل الاتصالات الحديثة التي حولت العالم إلى قرية صغيرة .

تزداد أهمية القراءة بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، لا لكونها مادة يدرسونها فحسب وإنما لأن نجاحهم في المواد الدراسية الأخرى وتقدمهم فيها يعتمد أساسا عليها. وهذا ما يؤكد عليه (تعوينات) بقوله إن: «القراءة تمثل قاعدة الإكتسابات المدرسية، فتعلمها يسمح فيما بعد للطفل بتعلم المواد الأخرى » (تعوينات، 1992). وهي من أهم المهارات التي يتعلمها الطفل في المدرسة وتستمر معه طيلة حياته وتنمو لديه بشكل متسارع، فيبدأ الطفل بتعلم مفهوم الحرف والصوت المناسب له (الروابط حرف–صوت). ثم يطوّر مهارات ربط المقاطع الصوتية بعضها ببعض لتشكيل الكلمات، إلى أن يصل إلى الهدف النهائي من تعلم مهارة القراءة، ألا وهو استيعاب المقروء.

تعد المرحلة الابتدائية أولى المراحل التعليمية، التي تتوقف عليها عملية اكتساب الطفل للمهارات اللازمة لتنمية جوانب شخصيته المختلفة المعرفية والنفسية والاجتماعية، وهي المرحلة التي يزدهر فيها نمو الطفل اللغوي ويكتسب مهارات القراءة التي تساعده على الفهم والتعبير. تعتبر مادة القراءة مادة أساسية في هذه المرحلة فهي الجسر الموصل لدراسة المواد الاخرى.

تلعب القراءة دورا هاما في حياة الطفل، فمن خلالها تغرس القيم و تنمى الاتجاهات وتشبع الحاجات النفسية وتوثق الصلة بين الطفل و عالم المعرفة، لذلك وجب الاهتمام بتعليم الطفل القراءة لأنها ستساعده على أن يعيش حياة أكثر فاعلية، و يكتسب شخصية ذات سمات صحية. كما يجب علينا أن نولي القراءة عناية خاصة لأنها أصبحت على حد قول فهيم مصطفى ضرورة من ضروريات الحياة (مصطفى، 1995).

تبعا لنظريات القراءة الحديثة، يعتمد تعلم القراءة في المراحل الأولى على قدرات لغوية ومعرفية أساسية أهمها الوعي الفونيمي والفونولوجي ومعرفة خصائص الأصوات والحروف و التركيب الصوتي للمقاطع و التعرف الدقيق والسريع على الكلمات (السرطاوي،

2013). فهذه القدرات الأساسية تشكل أساسا مهما لفهم المقروء، إذ تمكّن القارئ المبتدئ من جعل القدرة على فك الترميز آلية وهو ما يتيح له أن يركز جل انتباهه و يستثمر قدراته الذهنية في فهم ما يقرأ (Stanovich, 1994) .

يلخص مرصد القراءة في فرنسا هذه المهارات الأساسية في مجالين اثنين هما: " التعرف على الكلمات المكتوبة، ومعالجة المعنى لفهم النصوص". (Feyfant, 2007).إن التعرف على الكلمات المكتوبة حسب Alegria هو مرحلة تمهيدية في تعلم القراءة، وهي مرحلة فك ترميز الكلمات Phase de décodage du mot écrit، التي تسمح بتفعيل تمثيل الكلمة في الذاكرة الذي يتحقق من خلال وجود معجم داخلي تخزن فيه الكلمات المعروفة من قبل القارئ. من جهته يسمح هذا المعجم بفهم وإنتاج اللغة المكتوبة. ويساهم في إنشاء تمثيل إملائي للكلمة Une représentation orthographique du mot. يخزن تدريجيا هذا التمثيل الإملائي، و هذا ما يؤدي في النهاية إلى التعرف على الكلمة المكتوبة. وعليه فإن التعرف على الكلمة المكتوبة يقوم على الربط بين التمثيل الكتابي للكلمة مع تمثيلها الداخلي الموافق . (Alegria, 1997)

و يعتبر الباحثون التعرف على الكلمات المكتوبة كنتيجة لتفعيل ثلاثة رموز أساسية خاصة بالكلمات وهي: الرمز الإملائي الذي يرتكز على الحروف و تركيباتها، و الرموز الفونولوجي الذي يقوم على الفونيمات و الرمز الدلالي الذي يوافق مجموعة المعارف المفاهيمية اللازمة لفهم الكلمات. (Sprenger-Charolles, 2013)

و يؤكد المختصون في علم النفس المعرفي اللغوي أمثالValdois أن التحكم في قدرة القراءة يتطلب تحكما كاملا في آليات التعرف على الكلمات المكتوبة. وهي آليات معرفية لسانية تمكّن الطفل من قراءة النص وفهمه. و يميز كل من Morais و Alegria بين الآليات الخاصة بالقراءة و تلك الخاصة بالفهم، فالعمليات التي تسبق التعرف على الكلمات المكتوبة تختلف عن العمليات التي تلي التعرف، العمليات الأولى هي الخاصة بالقراءة. هذان الباحثان يعتبران القراءة العملية المعرفية الوحيدة التي تلزم الشخص بمعالجة الكلمات المكتوبة، و مع أن الشخص لا يمكنه فهم نص ما إلا إذا تعرف على الأقل على جزء من الكلمات المكونة لهذا النص، إلا أن الآليات المتدخلة بعد التعرف، في الفهم، ليست خاصة بالقراءة(Bozon, 1996) .

إذن من الضروري أن نحلل بشكل مستقل، آليات التعرف على الكلمات باعتبارها عنصرا خاصا بالقراءة. لذلك أولى علماء النفس المعرفيون أهمية كبرى لدراسة هذه الآليات لأنها تشكل مرحلة هامة لتعلم القراءة، و عاملا حاسما لشرح اضطراباتها. يميّز هؤلاء المختصون بين آليتين أو استراتيجيتين خاصتين بمعالجة المعلومة الكتابية و هما: الاستراتيجية الفنولوجية و الاستراتيجية المعجمية.

-الاستراتيجية الفنولوجية: و هي طريقة غير مباشرة، تعمل وفق آليات تحويل الحروف إلى أصوات و ترتكز على قدرات ما قبل فنولوجية و تسمى بطريقة المعالجة عن طريق الوساطة الفنولوجية أو عن طريق التجميع L'assemblage. بتطبيق قواعد الربط (جرافيم –فونيم) يتم التعرف على الوحدات الكتابية وتحويلها إلى الوحدات الفونولوجية الموافقة لها . تجميع الوحدات الكتابية والفونولوجية يؤدي إلى تشكيل رمز يسمح بالوصول إلى إنتاج الكلمة .يسمح هذا الإجراء التجميعي بقراءة الكلمات المضبوطة و الكلمات الجديدة وأشباه الكلمات .

-الاستراتيجية المعجمية: و هي طريقة مباشرة تسمح بالوصول سريعا إلى المعنى، يطلق عليها المعالجة عن طريق العنونة L'adressage. تهتم بالشكل العام للكلمة، وتعمل على ربط التمثيل البصري للكلمة المكتوبة بالمدخل الإملائي لها المخزن في الذاكرة. وهكذا ترمز السلسلة المكوّنة للكلمة على شكل تنسيق مجرد. وتبعا لتفعيل هذا المدخل الإملائي يفعّل التمثيل الدلالي والفونولوجي المرتبط به .و نتيجة لهذا الربط يتم التلفظ بالكلمة .هذا الإجراء المعجمي يسمح بقراءة الكلمات غير المنتظمة و الكلمات المخزنة سابقا في الذاكرة في المعجم الإملائي.

وحسب نفس الأخصائيين أي عجز يصيب إحدى هاتين الآلياتين أو كليهما يؤدي إلى ظهور نوع من أنواع عسر القراءة، فإصابة آلية التجميع يؤدي إلى عسر القراءة الفونولوجي الذي يتميز بصعوبة اكتساب واحترام الروابط (جرافيم –فونيم). مما يؤدي إلى الخلط بين الحروف سمعيا وبصريا وكذا قلب وحذف و إضافة الحروف. بحيث يعجز الطفل عن التقطيع و تتبع تسلسل المقاطع، هذا ما يجعله غير قادر على قراءة الكلمات الجديدة .أما إصابة آلية العنونة فيؤدي إلى عسر القراءة السطحي الذي يتميز بصعوبة بناء معجم من الكلمات المكتوبة، حينها يصعب على الطفل التعرف على الكلمات غير المنتظمة إملائيا .و عسر القراءة المختلط هو نتاج إصابة الآليتين معا وهو النوع الأكثر شيوعا حسب الدراسات الميدانية (Launay، 2007)

1-آليات التعرف على الكلمات المكتوبة عند القارئ المبتدأ

قبل تعلم القراءة يكون الطفل قد اكتسب اللغة الشفهية وبالتالي يمكنه التعرف على الكلمات في شكلها الملفوظ. وعليه يكون الهدف الاساسي من تعلم القراءة هو تعلم التعرف على هذه الكلمات في شكلها المكتوب من اجل ذلك عليه في اول الامر ان يفهم المبدا الاساسي لنظام الكتابة الابجدية الذي يتمثل في ترميز اصوات الكلمات المنطوقة او الفونيمات من خلال رموز بصرية وهي الحروف أو الجرافيمات. ولفهم هذا النظام الابجدي على القارئ المبتدأ ان يقوم بتحليل واعي لبنية الكلمات المنطوقة والتي نطلق عليها الوعي الفونولوجي او القدرات ما وراء صوتية.

إن الوعي الفونولوجي وخاصة الفونيمي، يمكّن الطفل من إدراك أن الكلمات المنطوقة تتكون من سلسلة من الاصوات (الفونيمات). مما يسمح له ان يفهم أن الاصوات الاولية توافقها في الكتابة حروف أو مجموعة حروف. ومن ثمة يمكن للطفل أن يكتشف ويتعلم الروابط جرافيم- فونيم ويستعملها ليفك ترميز الكلمات المكتوبة وذلك بترجمة كل حروف الكلمات إلى الاصوات الموافقة لها. هذه الاخيرة مخزنة في ذاكرة خاصة تسمى الذاكرة قصيرة المدى الفونولوجية، ثم بعد ذلك يجمع هذه الاصوات للوصول الى الرمز الفونولوجي للكلمة وهو طريقة النطق بها. وعليه فان الطفل تعرف على هذه الكلمات انطلاقا من تفعيل الروابط بين الرموز الفونولوجية والرموز الدلالية لهذه الكلمات والتي طورها خلال اكتساب اللغة الشفهية.

إن انشاء طريقة القراءة هذه التي تعرف بطريقة الوساطة الفونولوجية (تسمى ايضا الطريقة sublexicale تحت معجمية او الطريقة غير المباشرة او فك الترميز). تمثل مرحلة حاسمة في تعلم القراءة لأنها تشكل le socleالذي تنشا على اساسه طريقة ثانية للقراءة تسمى الطريقة الكتابية (تسمى ايضا الطريقة المعجمية أو الطريقة المباشرة). هذه الاخيرة تسمح للقارئ بالتعرف سريعا على الكلمات المكتوبة مباشرة من خلال تحليل بنيتها الكتابية. ان هذا المفهوم الخاص بالتعلم انطلاقا من التعرف على الكلمات المكتوبة مستوحى من النموذج ذو الاتجاهين للقارئ الخبير لـ Coltheart.الدراسات حول تعلم القراءة اوضحت، أن نجاح هذا التعلم يتعلق بصفة حاسمة بمجموعة من المعالجات الفونولوجية المتدخلة في القراءة كالوعي الفونيمي و الذاكرة قصيرة المدى الفونولوجية والوساطة الفونولوجية و لتعلم القراءة، يجب أن يطور الأطفال معرفة بالروابط بين مقاطع اللغة المنطوقة ومقاطع اللغة المكتوبة (Coltheart, 2001)

1-1-الوساطة الفونولوجية:

مفهوم الوساطة الفونولوجية يشير لفكرة أنه خلال التعرف البصري على الكلمة، يبني القارئ صورة ذهنية للكيفية التي تسمع وتنطق من خلالها هذه الكلمة. التعرف على الكلمات يتم على أساس استغلال قواعد الربط بين وحدات بصرية منفصلة (الجرافيمات) ووحدات صوتية مجردة (الفونيمات) . القارئ المبتدئ يجب أن يفهم إذا مبدأ الأبجدية، الذي يسمح له باستعمال طريقة القراءة الفونولوجية وذلك بترجمة سلسلة من حروف الكلمة المقروءة الى سلسلة من الأصوات التي توافق مع هذه الحروف.

في دراسة تتبعية لكل من Sprenger-Charolles وBechennec وLacert (1998)، دامت ثلاث سنوات من القسم التحضيري الى نهاية السنة الثانية ابتدائي، على اطفال ناطقين بالفرنسية لا يعانون من اي اضطرابات خاصة، اكدت ان الوساطة الفونولوجية تلعب دورا خاصا في الديناميكية التطورية. هذه العملية التي تستعمل في بداية تعلم القراءة تسمح للطفل بإنشاء معجم من الكلمات. وحسب ذات الدراسة فإن الطريقة التي ينشأ بها هذا المعجم عند الاطفال المعسرين قرائيا هي ما يخلق هذا الاضطراب لديهم ذلك ان عدم فعالية طريقة الوساطة الفونولوجية الذي ظهر بصفة جلية في قراءة أشباه الكلمات هو ما يميز بشكل قوي هؤلاء الاطفال. (Sprenger-Charolles L.، 1995)

1-2-دور السياق في التعرف على الكلمات :

على عكس الاعتقاد الشائع فإن القارئ الخبير يركز على كل كلمات النص وليس كلمة من خمس كلمات ويخمن الباقي (Rayner, 1998) .علاوة على ذلك فإن آليات التعرف على الكلمات المكتوبة المسقلة إلى حد كبير عن السياق هي من يميز هذا القارئ الخبير عن القارئ المبتدأ، وعن ذلك الذي يعاني من اضطرابات في تعلم القراءة. كما بينته دراسات كل من West و Stanovich و Perfetti . بينت عدة دراسات ان الاطفال الضعاف في القراءة لديهم عامة قدرات ضعيفة في مهام فك الترميز التي تتطلب تطبيق الروابط جرافيم –فونيم(Inserm, 2007)

إضافة الى ذلك وجد أنهم أقل قدرة على استخدام الاستراتيجيات التي تتطلب الاعتماد على السياق للتعرف على الكلمات. دراسات عدة قارنت بين الاستراتيجيات المستعملة من قبل القراء المبتدئين و العاديين والمتأخرين فيما يخص استعمال السياق للتعرف على الكلمة. النتائج المتحصل عليها من قبل Sprenger-Charolles و Khomsi (1989) تبين ان استعمال السياق في التعرف على الكلمات يلاحظ خاصة عند القراء الاقل قدرة. لاحظ الباحثون ايضا ان الاطفال الضعفاء في القراءة يظهر عليهم اللجوء الى السياق بغض النظر عن تكرار الكلمات. اما بالنسبة للجيدين في القراءة فانهم لا يلجئون الى السياق الا في حالة الكلمات التي لا تتكرر كثيرا. حسب Perfetti (1989) السياق يعني استخراج المعنى من الكلمات ولكن هذه العملية لا تؤثر على التعرف الا بصفة هامشية .هذه النقطة اساسية عند الحديث عن استراتيجيات التعرف السريعة والمستقلة عن السياق الموصوفة في حالة القارئ الخبير واستراتيجيات التعرف البطيئة والمعتمدة على السياق الموصوفة في حالة القارئ الضعيف. على عكس المعطيات الخاصة باللغة الإنجليزية والفرنسية، النتائج المتاحة بالنسبة للغة العربية تبين أن الاطفال الضعفاء في القراءة يستخدمون السياق بدرجة أقل من القراء الجيدون (. هذه الاختلافات راجعة الى البنية اللغوية المحددة لكل لغة.(Abu-Rabia, 2001)

2-التعرف على الكلمات المكتوبة عند القارئ الخبير

تعتبر Chevrie Muller(1996)، أن التعرف على الكلمات في الأنظمة ذات الكتابة الأبجدية Les systèmes d'écritures alphabétiques يرتكز على ميكانزمين أو إستراتيجيتين هما:

- الإستراتيجية المباشرة أو بالعنونة Procédure directe ou d'adressage
- إستراتيجية الوصل أو الربط أو التجميع Procédure d'assemblage

2-1-إستراتيجية العنونة:

نعرف أن القارئ الراشد يتعرف بسرعة على كل كلمة في النص، و يميزها عن غيرها من الكلمات التي خزنها في ذاكرته، هذه العملية تحدث انطلاقا من إستراتيجية تسمى بـ " الإستراتيجية المعجمية / Stratégie Orthographique" فمثلا نتعرف على الكلمات " saut, sceau, sot, seau"، اعتمادا على " طريقة كتابتها l'orthographe" و لكن إذا صادفنا كلمة لا نعرفها، فإننا لا نستطيع

قراءتها إلا إذا قمنا ب " فك ترميزها / Décodage" أي يربط الأصوات ببعضها لنتمكن من النطق بها، هذه العملية تسمى " الوساطة الفونولوجية / La Médiation Phonologique".

إن نماذج القراءة ذات الإتجاهين، تفترض وجود نوعين من الطرق التي تسمح بقراءة الكلمات المكتوبة، الطريقة الأولى تسمح ب " الإقتران المباشر / Appariement direct" بين الشكل الخطي أو الكتابي و المعنى، فالقارئ يدرك الخصائص الكتابية أو الخطية للكلمة و يذهب مباشرة للبحث عن معناها في الذاكرة. هذا الإقتران يمكن أن يكون كليا بالإعتماد على الشكل الكلي للكلمة دون اللجوء إلى تقسيمها. في كل الحالات، تفترض آليات التعرف على الكلمات وجود تصور بصري في الذاكرة، بالتالي يحدث التعرف بالعنونة/ Reconnaissance par adressage" هذا التصور البصري أو الكتابي يشكل " عنوانا " يسمح باسترجاع " المعلومات المعجمية / Les informations lexicales" أي طريقة النطق و معنى الكلمة المتعرف عليها .

يطرح Bonnet أسئلة بخصوص هذه الطريقة المباشرة فيقول: " لماذا نلجأ إلى الرمز الشفهي إذا كنا نستطيع أن نربط مباشرة بين الرمز الكتابي و الدلالة ؟ لماذا لا نضع طريقا مباشرا بين الرموز الكتابية و الفهم ؟ و يجيب بالقول: إن المعلومات البصرية كافية للتعرف على الكلمة، و هي تسمح بتشغيل التصورات الكتابية و المعجمية المخزنة في الذاكرة و ذلك من أجل:

-استرجاع معاني الكلمة المكتوبة.

-و عند الحاجة، استرجاع المعلومات المرتبطة بالتلفظ، من أجل النطق بهذه الكلمات. (Chevrie Muller, 1996)

هذان المدخلان الدلالي و الفونولوجي يوافقان وظيفتين مستقلتين هما الفهم و التلفظ " . نعرف تماما أن اللغة الشفهية تسبق اللغة الكتابية، لذلك يقال عامة أن اللغة الكتابية تشكل رمزا يأتي في الدرجة الثانية بعد الرمز الشفهي، لكن هذا لا يعني أنه يتوجب علينا دائما أن نمر على ما هو شفهي لكي نصل إلى ما هو كتابي. كل هذا يدل على أهمية هذه الطريقة أو الإستراتيجية التي تمكن القارئ من الوصول مباشرة إلى معنى الكلمات بالإعتماد فقط على التصورات الكتابية الكلية لهذه الكلمات.

عامل آخر دال على أهمية هذه الطريقة يتمثل في السياق، فالتعرف على الكلمة يتأثر بالسياق الذي ظهرت فيه، أي المكان الذي تأخذه هذه الكلمة ضمن الدلالة العامة للجملة، و هذا التأثير لا يتدخل فيه القارئ. هذا السياق يصبح آليا و مباشرا على أن المعالجات الدلالية تكون سريعة و تظهر من خلال عوامل " التمهيد الدلالي / Amorçage sémantique". تشير كل من Sprenger Charolles و Casalis(1996) أن هذه " الاستراتيجية معجمية / Procédure lexicale " باعتبار أنها تسمح بمعالجة العناصر ذات المعنى و هي الكلمات و " المرفيمات / Les morphémes". (Sprenger-Charolles, 1996)

2-2- إستراتيجية التجميع:

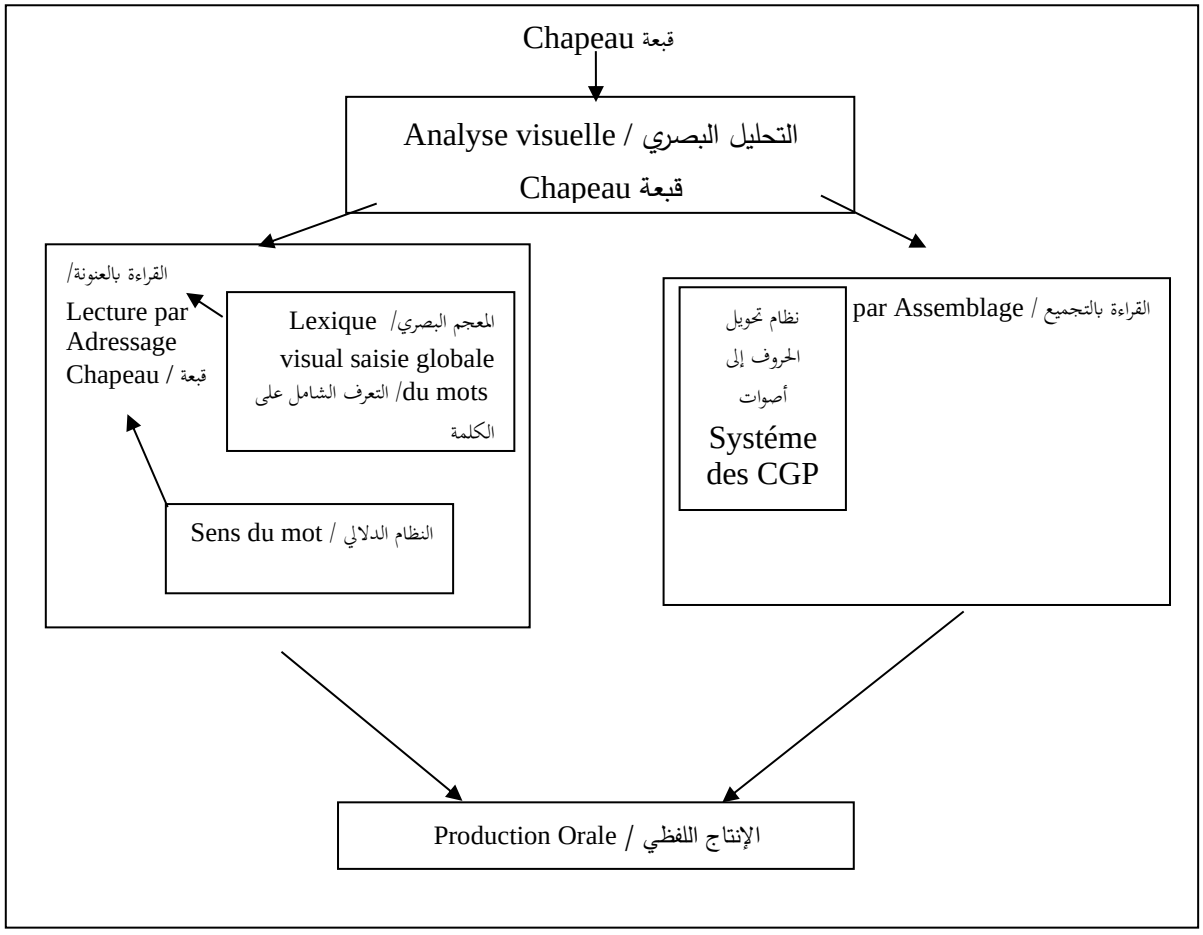
الطريقة الثانية تسمى " الوساطة الفونولوجية " و هي تقوم على الربط بين " الوحدات الخطية غير المعجمية / " Unités Graphiques non lexicales" كالحروف أو الحروف المركبة / Les Graphémes" مع وحدات من اللغة الشفهية هي الأخرى غير معجمية هي " الصواتم / Les phonémes". ترى Chevrie Muller (1996)، أن التعرف على الكلمات بالوساطة الفونولوجية، يتم عن طريق ميكانيزم فك الترميز الفونولوجي للحروف أو مجموعة من الحروف، فالإستراتيجية البصرية تسمح بالتعرف على " العناصر الخطية / Eléments graphémiques " التي ستوصل من خلال قواعد الربط " حرف – صوت / Phonéme-Graphéme " (CGP)، و الرمز الفونولوجي الذي يعد بهذه الطريقة سوف يسمح عند الحاجة بالتعرف على الكلمة المكتوبة لاحقا. لقد أشار علماء النفس المعرفيون منذ السبعينات إلى أن الدخول إلى المعجم الكتابي يتم عن طريق المعلومة الفونولوجية، معناه أن الوصول إلى معاني الكلمات يكون غير مباشر بـ " التجميع Par assemblage".

تشغيل هذا الميكانيزم بالوساطة الفونولوجية يقتضي تطبيق قواعد الربط المذكورة سابقا بين الحروف و الأصوات أي كما يقول Bonnet: " على القارئ أن يترجم الكلمة التي يراها إلى " أصوات / Des sons " (الصورة العقلية أو الذهنية للتلفظ بالكلمة) قبل أن يستحضر دلالة الكلمة ".إن من أهم الدلائل التي تشير إلى أهمية هذه الإستراتيجية هي أنها تمكننا من قراءة الكلمات التي لم نصادفها قبلا، ففي هذه الحالات علينا أولا أن نمر بمرحلة، تتكون خلالها الصورة الذهنية التي تحدد كيف تنطق و تسمع الكلمة.

فمن المنطقي إذا أن نقبل بوجود هذه الطريقة غير المباشرة لقراءة الكلمات الجديدة، فالقارئ الذي يصادف مثل هذه الكلمات ما عليه إلا أن يترجم الحروف إلى أصوات. تمثل هذه القدرة على تحويل الحروف إلى أصوات واحدة من خصائص الأنظمة الأبجدية، التي تتضمن روابط كتابية بين الرموز الخطية و الرموز الشفهية.(Roulin, 1998)

ينبه كل من Alegria و Morais إلى خاصية أخرى مهمة من خصائص طريقة التجميع و هي خاصية " التوليد / Générativité" معناه أنها الوحيدة التي تسمح بقراءة كلمات نصادفها للمرة الأولى أي التي لا نملك لها صورا كتابية أو خطية مخزنة في الذاكرة، و بفضل هذه الخاصية يشكل " المجمع الفونولوجي / L'assembleur Phonologique " عاملا أساسيا لتعلم القراءة. (Valdois ,1996)

الشكل رقم (1): يمثل آليات القراءة (القراءة بالتجميع و القراءة بالعنونة) و هو مقترح من قبل Habib



في دراسة لـ Ammar حول فحص الاستراتيجيات المستعملة من قبل القراء الجيدون والضعفاء في التعرف والقراءة الجهرية لأشباه الكلمات المكتوبة في اللغة العربية الملفوظة. حيث تكونت عينة الدراسة من اطفال تونسيين متمدرسين في المدرسة الابتدائية. أظهرت النتائج أن أداء التلاميذ ضعيف بشكل ملحوظ في معالجة الصوائت Les voyelles و الصوامت على حد سواء. بينت النتائج أيضا أن أخطاء

القراءة الجهرية تحدث بشكل متكرر عندما يكون التشويش الإملائيLa perturbation orthographique لشبه الكلمة متعلقا بالصائتة و الصامتة.

هذه النتائج تدعم فكرة أن التجميع الفونولوجي يشغل إجراءين : فك الترميز Le décodage و إنشاء التماثلات الإملائية Etablissement des analogies orthographiques. هذه الاخيرة تتطلب تحليلا من نوع فونومورفولوجي، يسمح بالتمييز بين الصوامت و الصوائت. هذه الاستراتيجيات التماثلية مستعملة من قبل القراء الجيدون والضعفاء أيضا. غير أن القراء الجيدون يتميزون على الضعفاء بقدرات أفضل في فك الترميز. تأتي هذه النتائج الخاصة باللغة العربية لتدعم نموذج التجميع الفونولوجي ذو الدورتين : حيث يقوم القارئ في مرحلة أولى بفك ترميز الصوامت ثم إن كانت المصادر المعرفية متاحة يقوم بفك ترميز الصوائت في مرحلة ثانية. (Ammar، 2002) .

إن التحليل التجريبي لآليات القراءة المستعملة من طرف الراشد تبين أن هناك طريقتان تعملان بالتوازي، من الناحية الإحصائية، تعتبر الطريقة المباشرة بالعنونة أسرع من طريقة التجميع و هي تقود عامة إلى التعرف على الكلمات المألوفة. تخضع مدة معالجة الكلمات المكتوبة بطريقة التجميع الفونولوجي إلى عوامل عدة مثل طول الكلمة ومدى تعقيد الوحدات الخطية التي تربط بالوحدات الفونولوجية.
و عليه يمكننا القول أن القارئ يطور طريقة للتجميع الفونولوجي التي تصبح في النهاية آلية، هذا من جهة، و من جهة أخرى يملك قائمة طويلة من صور الكلمات التي تمكنه من التعرف المباشر، فتصبح الكلمات معنونة. بناء على ما سبق نستخلص أن أهم عامل لتعلم القراءة يقوم على تطوير آليات فعالة للتعرف على الكلمات.

3-تطور آليات القراءة

إن الباحثين الذين اهتموا بهذا الموضوع، يتفقون على وجود آليات للتعرف على الكلمات تختلف في طبيعتها و لكنها تتطور مع الوقت، فقدموا لنا نماذج بارزة. النماذج النمائية التي تحدثنا عنها بكل تفصيل في الفصل السابق، تقدم وصفا لمراحل تطور هذه الميكانيزمات، بدءا من اللحظة التي يبدأ فيها الطفل الخربشة على الورقة و إعطاء دلالة للخط المكتوب وصولا إلى اللحظة التي يقرأ و يكتب فيها بكل سهولة. نموذج Frith نموذج معروف، و هو معتمد في الكثير من الدراسات المتعلقة بالقراءة، هذا النموذج يفترض وجود ثلاثة استراتيجيات متعاقبة لوغوغرافية، حرفية و معجمية(Estienne, 1998) .

-الإستراتيجية اللوغوغرافية:

تربط بصفة كلية الكلمة المكتوبة مع المدلول الموافق لها.

-الإستراتيجية الحرفية:

يربط خلالها الطفل الحروف لكي يحصل على الصوت و من ثمة الوصول إلى المعنى.

-**الإستراتيجية المعجمية:** تسمح بدخول بصري مباشر إلى الكلمة عن طريق العنونة.

يرى Alegria أن هذا الطرح القائل بأن تعلم القراءة يمر بصفة متعاقبة و ضرورية بالأطوار اللوغوغرافية، الحرفية و المعجمية، هو طرح خاطئ، و هو يقترح عوضا عن ذلك أن نتكلم عن آليات مختلفة للتعرف على الكلمات، آليات يمكنها أن تتواجد في نفس الوقت دون أن تكون متعاقبة (و هذا ما ذهب إليه Seymour). زيادة على ذلك فهو يرى أن المرحلة اللوغوغرافية يمكن ألا تحدث خلال التعلم النظامي للقراءة.

4-شروط تطور هذه الآليات

تطور نظام التعرف على الكلمات يمر بالضرورة بالربط بين الوحدات الخطية أو الكتابية " حروف أو مجموعة من الحروف " و الوحدات الفونولوجية الموافقة لها " المقاطع، أجزاء من المقاطع، الصوائم ". يوضح Alegria أن هذا الربط يسمح أولا بإعداد نظام لقواعد

فك الترميز ثم يؤدي تدريجيا إلى التجميع الفونولوجي الآلي. لكن هذا الربط يستلزم القدرة على تحليل الكلام و خاصة تحليل المقاطع. (Marendaz, 1996)

إن ما سبق يثبت أن الوساطة الفونولوجية تلعب دورا ديناميكيا كبيرا في تعلم القراءة، لذلك يقول Habib(1997): " أن اضطراب تحويل الحروف إلى أصوات يعتبر اليوم لب إضطراب عسر القراءة"(Habib, 1997) . ترى Estienne، أن الوصول إلى المرحلة الحرفية يتطلب تجزئة الكلام إلى مكوناته الأولية و هي " الصوائم / Les Phonémes " لكن هذه القدرة تتطلب بدورها قدرات ما قبل فونولوجية أي معارف صوتية أولية تثرى و تتعقد مع تعلم القراءة. و هنا يأتي دور ذاكرة العمل التي تسمح للطفل باسترجاع المعلومة الفونولوجية و استعمالها لاحقا عندما يصادف كلمات جديدة.(Estienne, 1998)

يشير Morais إلى أن الأطفال المصابون بعسر القراءة يعانون من إضطراب معتبر على مستوى قدرة تحليل الكلام، ناتج عن عدم قدرتهم على التفريق بين الصوائم. توصلت Sprenger Charolles و Casalis اللتان اهتمتا بدراسة تطور آليات القراءة عند القارئ الناطق بالفرنسية، إلى حقيقة مهمة مفادها أن إستراتيجية الوساطة الفونولوجية تلعب دورا جد مهم في الديناميكية التطورية لأنه كما يبدو هي التي تسمح بظهور الإستراتيجية المعجمية.(Sprenger-Charolles, 1996)

5- طرق فحص آليات القراءة

إختبارات القراءة المقدمة من طرف المختصين في علم النفس المعرفي تفحص ثلاثة أنواع من العمليات:

1- فك الترميز " الكلمات غير الحقيقية / Logatomes و Les Pseudo-mots ".

2- فك ترميز الكلمات الحقيقية (التي تنتمي إلى اللغة).

3- فهم سلاسل توافق مستويات مختلفة من فك الترميز اللساني (الفونولوجي و النحوي).

- **اختبارات مختلفة الأنواع:**

تقول Chevrie Muller (1996) في كتابها: " *La langage de l'enfant* ": " إن إختبارات القراءة الخاصة بـ " الكلمات غير الحقيقية / Les Pseudo-Mots" تستدعي خاصة الطريقة الفونولوجية أي " التجميع Assemblage" و ليس الذاكرة البصرية أي " العنونة Adressage" مثلا: الكلمات " Savane Lauteur, Papier".أما اختبارات القراءة الخاصة بالكلمات فهي تستدعي إما الطريقة الفونولوجية أو البصرية.".(Chevrie Muller, 1996)

- **أمثلة عن مجموعة روائز للتشخيص:**

لقد أعد الباحثون المشتغلون في ميدان تقويم القراءة، الكثير من الأدوات الإكلنيكية التي تهدف إلى تشخيص اضطراب آليات القراءة، نذكر منها:

- ♦ مجموعة روائز Hoien و Lundberg التي تتضمن ما يلي:

1-إختبار خاص بفك ترميز الكلمات، يحوي قائمتين بـ 70 كلمة، مع تقويم زمن الإستجابة.

2-إختبار خاص بالقدرة الكتابية (الطريقة المعجمية / Procédure lexicale) يتضمن قائمة بـ "كلمات متماثلة الصوت / Mots homophones "، تمثل دخولا مباشرا للمعجم (طريقة العنونة)الذي يقوم على المعلومة الكتابية أثناء التعرف على الكلمة.

3-إختبار خاص بالقدرة الفونولوجية (الطريقة الفونولوجية) يتضمن "كلمات غير حقيقية / Des logatomes" التي تمثل دخولا غير مباشر للمعجم (طريقة التجميع).

4-إختبار التجميع الفونولوجي يتضمن تقويما خاصا بالتحليل البصري، التعرف على الحروف، إعادة الترميز الفونولوجي و التجميع الفونولوجي.

إن عوامل من مثل تكرار استعمال الكلمة، الطول، الضبط (الحرفي – الصرفي) و الوضع المعجمي للبنود التي تقدم للقراءة، تحكم فيها الباحثان بشكل نظامي. كان هدفهما من خلال إنشاء هذه المجموعة من الروائز هو اختبار التأثير المشترك لعامل واحد أو لكل العوامل السابقة الذكر التي تلعب دورا هاما في آليات القراءة. فإذا إفتراضنا أن عامل طول البنود يؤثر خاصة على طريقة التجميع فإن عاملا آخر كالتكرار يمكنه أن يؤثر على طريقة أخرى و هي طريقة العنونة . بالنسبة لكل إختبار، تقدم الكلمات الواحدة بعد الأخرى على شاشة الكمبيوتر الذي يسجل أيضا زمن الإستجابة (و هو المدة الفاصلة بين ظهور المنبه و إجابة المفحوص). من جهتها Pierart تقدم لنا الجدول التالي الذي يتضمن إختبارات لفحص آليات القراءة:

جدول رقم (1) : يمثل إختبارات لفحص آليات القراءة

الكفاءة المختبرة	
• التجميع (الربط)	• Alouette (Le Favrais 1969)
	Loiseau (1969)
	Inizan (1976)
• العنونة (الاستيعاب الكلي للكلمة)	L2de lobvot (1976)
	Loiseau (1969)
	Inizan (1972)
• مألوفية الكلمة	Inizan (1972)
	Claire et Bruno
الحكم المعجمي	(Giribone et Hugon 1987)
• التجزئة المقطعية و /أو الصوتية.	Khomsi (1990)
• الدمج المقطعي	L4 de Lobrot (1976)
• استخلاص المضمون الدلالي	L 3 de Lobrot (1976)
صور / نص	Khomsi (1990)
• النص	
• العمل على معطيات النص	
• إستراتيجيات فهم الخطابات	

(Van Hout, 1998)

♦ **بطارية BELEC**:

(BELEC : Batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles : Mousty, Leybaert, Alegria, Content , Morais, 1994)
(Morais, 1994)

♦ بطارية L2MA-2 :لكل من Claude Chevrie-Muller,Christelle Maillart,Anne-Marie Simon ;Sylvie Fournier (2010) وهي بطارية خاصة باللغة الشفهية واللغة المكتوبة والذاكرة والانتباه. تهدف إلى وضع في متناول الممارس ميزانية ارطفونية كاملة تأخذ بعين الاعتبار جميع جوانب التقييم النفسي اللغوي، بما فيها الذاكرة السمعية اللفظية والانتباه

المتواصل. هذه الاداة لا تهتم فقط باللغة كتعبير وفهم و لكن أيضا ببعض العمليات اللغوية والمعرفية التي تؤدي إلى فهم وإنتاج اللغة المنطوقة وتعلم الكتابة.

خضعت L2MA-2 إلى إصلاح شامل:

- حوسبة البطارية.
- إنشاء اختبارات فرعية جديدة وتحديث الاختبارات الفرعية الموجودة سابقا.
- تحديث معايير التشخيص.
- تمديد الفئة العمرية من الأطفال الخاضعين للتقييم.

التجديد الكبير لهذه البطارية يكمن في تنظيمها بحيث تمنح للأخصائيين الفرصة لممارسة مستويين من التحليل: أول تقييم (مستوى 1) يسمح بجرد لمهارات الطفل. ووفقا للصعوبات التي تم تحديدها في المستوى الأول، يأتي المستوى الثاني من التشخيص المعمق الذي يتضمن اختبارات إضافية لتحسين التشخيص وتحديث عمليات الصعوبات الكامنة وراء هذه الصعوبات، وبالتالي تعميق التقييم الأولي. وعليه فإن الأخصائي الأرطفوني لديه مجموعة متنوعة وواسعة و الطرق التشخيصية لتوجيه تقييمه للطفل. (Chevrie-Muller, 2010)

- **Epreuve de la compétence en lecture LMC-R لـA.Khomsi (1999):**

هذه المجموعة من ثلاثة اختبارات تهدف إلى تحليل مفصل للاستراتيجيات المستخدمة من قبل الأطفال وخاصة أولئك الذين يعانون من صعوبات.

-القراءة في دقيقة واحدة، وهو اختبار يقيس سرعة ودرجة آلية القراءة، وهي عنصر أساسي لفعالية القراء.

- التعرف على الكلمة المكتوبة الذي يجمع بين صور لأشياء وملصقات عليها كلمات مكتوبة إلى تسميات مع الكلمة المكتوبة. يجب على الطفل أن يصدر حكما بقبول كل كلمة والصورة معا ويبرر إجابته. ثم يتم تحليل اجابات الطفل الذي يسمح بتقدير دقة تحديد الكلمات المكتوبة.

-في اختبار الفهم القرائي نستعمل لوحات لأربع صور مرتبطة بعبارات من نوعين مختلفين عبارات بسيطة والتي يمكن الحصول على الإجابة الصحيحة عليها من التمثيل التصويري ثم عبارات أكثر تعقيدا لتقييم قدرة استخدام استراتيجيات "استنتاجية". وأيضا تقييم قدرات التصحيح الذاتي. وتحليل الأخطاء يسمح بتحديد أفضل لاستراتيجيات الفهم المستخدمة. (Khomsi, 1994)

- **ODEDYS version 2** من إعداد :Jacquier-Roux و Valdois وZorman (2002) أداة الكشف عن عسر

القراءة النسخة 2 :يوفر هذا الاختبار تحليل سريع للغة الشفهية، ومسلكي القراءة والاملاء، والمهارات الصوتية والبصرية الانتباهية والذاكرة. وتستخدم بانتظام من قبل الأطباء لتعزيز الخدمات الصحية للطلاب الذين يعانون من اضطرابات في القراءة. بعد عدة سنوات من ممارسة ODÉDYS (المنشورة سنة 2002) رغب مستخدمي هذه البطارية في توسيعها عن طريق إضافة بعض الاختبارات وتوسيع المعايرة حتى الصف 5 الاعدادي. فجاء هذا الإصدار الثاني باحترام إطار الفحص و سهولة الاستخدام والتكلفة المنخفضة في الوقت.

تتضمن النسخة الثانية من ODÉDYS ما يلي:

– اختباران جديدان للغة الشفوية معيران على جميع المستويات:

–اختبار تكرار الكلمات و les logatomes

–اختبار تسمية السريع.

– اختبار إملاء الجمل معير لمستوى: CM2، و السنة الخامسة مع استخدام درجة الإملاء ونتيجة الإملاء النحوية.

– معايرة للسنة الخامسة اعدادي لكل المستويات (Jacquier-roux, (2005)

- **BELO**: Batterie d'Evaluation de Lecture et d'Orthographe

لكل من Pech-Georgel و George (2006).هذه الميزانية المعيرة على أقسام CP و CE1، تهدف للكشف عن اضطرابات القراءة والهجاء ووجود عسر القراءة عند الاطفال المشتبه بهم في وقت مبكر وذلك في بداية التعلم (قبل المدة المقبولة عموما لتشخيص عسر القراءة). كما أنه يساعد على تحديد وقياس آليات العاجزة والقدرات المكتسبة والاستراتيجيات التعويضية المنفذة. تم إجراء معايرة في نهاية كل فصل من القسم التحضيري و نهاية CE1. تتضمن هذه الميزانية سجل المريض، بطاقات البروتوكول، دفتر الاختبار بالنسبة لأقسام CP و CE1. (Pech-Georgel C., 2006)

- **رائز القراءة لغلاب صليحة (2013):**

هو اختبار يسمح بتقويم القدرة على القراءة باللغة العربية عند الطفل الجزائري، يعتبر أداة إكلينيكية تمكن الأخصائيين الأرطفونيين من تحديد مستوى القراءة عند الطفل الجزائري.

اعتمدت غلاب في إعداده على ثلاثة روائز فرنسية و هي:

–رائز L'Alouette لصاحبه Le Favrais

–مجموعة روائز Inizan

–روائز B.Maisonny

بالتالي فهذا الاختبار يسمح لنا كأخصائيين و باحثين من فحص آليات القراءة سواء عند الطفل السوي أو الطفل الذي يعاني من صعوبات في تعلم القراءة إذ رأينا من خلال الجدول السابق أن فحص ميكانيزم التجميع يتم بتطبيق رائز L'Alouette أما بالنسبة لميكانيزم العنونة فغالبا ما يتم فحصه من خلال تطبيق مجموعة روائزInizan. (غلاب، 2013)

- **اختبار ميكانيزمات التعرف على الكلمة المكتوبة لصادقي رحمة(2012):**

هو اختبار باللغة العربية أعدته صادقي في إطار اطروحة دكتوراه في الارطفونيا، وذلك لفحص ميكانيزمات القراءة عند الطفل الجزائري الذي يتراوح سنه بين 8 و 12 سنة.

وهو يشتمل على الاختبارات التالية :

- اختبار المسار التوجيهي المعجمي

أ) اختبار نظام التحليل البصري:

1– اختبار التعرف على الرموز الاصطلاحية: الحروف والأرقام

2– اختبار التمييز البصري : مقارنة متتالية أحرف دون دلالة.

3- اختبار الانتباه البصري.

ب) اكتشاف المعجم الإملائي

1- اختبار القرار المعجمي البصري.

2- اختبار التعرف و انتاج الكلمات المكتوبة : المنتظمة و الغير منتظمة/ الشاذة:

أ) اختبار التعرف على الكلمات المكتوبة المنتظمة و غير المنتظمة/ الشاذة

ب) اختبار انتاج الكلمات المكتوبة المنتظمة و غير المنتظمة/ الشاذة

❖ اختبار المسار التجميعي الفونولوجي

أ) اكتشاف نظام التحليل السمعي:

1- تقييم الذاكرة السمعية اللفظية: إعادة اللوغاتوم

2- اختبار التمييز السمعي الفونيمي : مقارنة متتاليات

3-اختبار الوعي الفونولوجي:

أ) اختبار القوافي:

ب) اختبار Intrus phonème:

ج) اختبار حذف المقطع الأول

ب) اكتشاف النظام الفونولوجي

1- اختبار الحكم المعجمي السمعي.

2- اختبار التعرف والإنتاج للكلمات المكتوبة: " المتواترة والنادرة: Rares et Fréquents "

أ) اختبار التعرف للكلمات المكتوبة : " المتواترة والنادرة.

ب) اختبار انتاج الكلمات المكتوبة : " المتواترة والنادرة. (صادقي، 2012)

♦ اختبار بوفلاح كريمة (2006):

تمت هذه الدراسة على مجموعة من التلاميذ يدرسون في أقسام السنة الرابعة أساسي. حيث قامت الباحثة ببناء اختبار يقيس التوظيف الجيد أو السيئ لاستراتيجيات التعرف على الكلمات المكتوبة لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة. وذلك في إطار رسالة ماجستير تحت عنوان: "دراسة وتحليل استراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة عند الطفل".و هو اختبار خاص بقراءة مجموعة من الكلمات، مستوحي من اختبارMIM.

يتكون اختبار التعرف على الكلمات المكتوبة من ثلاث بنود تتمثل فيما يلي :

- بند أشباه الكلمات خاص بالإستراتيجية اللوغوغرافية يتضمن 12كلمة قصيرة و 12 كلمة طويلة.

- بند الكلمات المتداولة يشمل على 24 كلمة قصيرة و 24 كلمة طويلة، حيث يدرس هذا البند الاستراتيجية الحرفية.

- بند الكلمات النادرة يفحص الإستراتيجية الإملائية من خلال 24 كلمة قصيرة و 24 كلمة طويلة. (بوفلاح، 2006)

♦ اختبار القراءة باللغة العربية لتشخيص عسر القراءة في المدرسة الجزائرية لحدة زدام (2017):

يحتوي اختبار القراءة المعد في إطار هذه الدراسة ، لتشخيص عسر القراءة عند الطفل الجزائري على اثنتا عشر بندا. و هو اختبار معياري لقياس القدرة على القراءة باللغة العربية عند الطفل الجزائري الذي يتراوح سنه بين 8 و 12 سنة . وكذا تشخيص عسر القراءة وتحديد نوعه (فونولوجي، سطحي أو عميق) و قد تم تصميمه لتحقيق الأهداف التالية:

1-تحديد مستوى التلاميذ في القراءة .

2-التمييز بين التلاميذ و التعرف على الضعيف منهم والقوي في القراءة .

3-التنبؤ بمدى قدرة التلميذ على النجاح في المواد الدراسية الاخرى التي تعتمد على القراءة .

إلى جانب هذه الاهداف العامة للاختبار وضعت الباحثة جملة من الأهداف الخاصة بالبنود وهي كالتالي:

1-تهدف البنود الاولى من الاختبار الخاصة بالمقاطع والمقاطع بدون معنى إلى فحص الروابط (حرف-صوت) .

2-تهدف مجموعة البنود (الثالث و السادس والسابع والتاسع) وهي على التوالي بنود الكلمات المألوفة والكلمات غير المضبوطة والكلمات الحقيقية والكلمات البسيطة إلى فحص آلية العنونة .

3-تهدف مجموعة البنود (الرابع والخامس والثامن والعاشر) وهي على التوالي بنود الكلمات غير المألوفة والكلمات المضبوطة و الكلمات غير الحقيقية والكلمات المعقدة إلى فحص آلية التجميع .

وقد تم اختيار هذه النوعية من الكلمات لفحص آليتي التجميع والعنونة بالاعتماد على بطاريات اللغة المكتوبة عند طفل المرحلة الابتدائية، و التي غالبا ما كانت تفصح آلية التجميع من خلال كلمات نادرة و أشباه الكلمات و كلمات معقدة ، فهذه النوعية من الكلمات تحتاج إلى تطبيق قواعد الربط (حرف-صوت) و احترام القواعد الفونولوجية والإملائية للغة . أما آلية العنونة فتفحص عادة من خلال كلمات مألوفة و كلمات حقيقية معجمية و كلمات غير مضبوطة لأنها كلمات لا تحتاج إلى تقطيع ، بل تقرأ مباشرة من المعجم اللغوي المخزن في الذاكرة طويلة المدى.

4-يهدف البندين الحادي عشر والثاني عشر وهما بند النص ذو معنى وبند النص الخالي من المعنى للكشف عن مدى لجوء التلميذ و اعتماده على السياق . فكما هو فالمعروف عن الاطفال المعسرين قرائيا أنهم يعتمدون كثيرا على السياق في القراءة ، لذلك وحتى تختبر الباحثة قدرة التلميذ على القراءة صممت نصا خالي من المعنى حتى تتأكد من تمكن التلميذ وتحكمه الجيد في آليات القراءة فمهما كان نوع النص ذو معنى أو دون معنى سيقرأه الطفل حتى إن لم يفهمه و من هنا يأتي الهدف من هذه البنود الخاصة بالنصوص وهو اختبار القراءة وليس الفهم . (زدام، 2017)

خاتمة

من المعلوم أن الغاية من القراءة هي الفهم، و لكن تقويم القراءة انطلاقا من الفهم فقط ليس صحيحا دائما، ذلك أن صعوبات القراءة ليست كلها راجعة للفهم، و هذه حالة الطفل الذي يفهم جيدا نصا نقرأه عليه ، و لكنه لا يفهم نفس النص عندما يقرأه لوحده، هذا الطفل يعاني من صعوبات خاصة بالقراءة و ليس بالفهم.

و إذا كنا نتعلم اللغة الكتابية عن طريق القراءة لكي نصل إلى الفهم، فيجب أن نعرف أن بلوغ هذا الهدف لا يتحقق إلا إذا كنا نتحكم بشكل جيد في الآليات الخاصة بالقراءة التي تسمى استراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة أو استراتيجيات معالجة المعلومة الكتابية و هي: استراتيجية العنونة و استراتيجية التجميع.

لقد أثبتت البحوث التي اهتمت بدراسة تطور هذه الآليات أن الطفل السوي يستعمل في بداية تعلم القراءة استراتيجية التجميع ، و هي ميكانيزم قاعدي تطوري لتعلم القراءة ، يسمح للطفل بمعالجة أغلب الكلمات عن طريق نظام تحويل الحروف إلى أصوات.

و كلما صادف الطفل الكلمات المعالجة بالاستراتيجية السابقة مرارا و تكرارا ، فإن هذا سيسمح له بإنشاء معجم من الكلمات المعنونة، و المخزنة في الذاكرة ، و التي يسهل استدعاؤها لاحقا دون الحاجة إلى تقسيمها. أما الباحثون الذين اهتموا بدراسة هذه الآليات عند الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة فقد وجدوا أن الفرق بين هؤلاء الأطفال و الأطفال العاديين يكمن في فعالية هذه الآليات.

بناء على ما توصلت إليه الدراسات السابقة ، حاولنا من خلال هذه الدراسة تسليط الضوء على آليات القراءة باللغة العربية عند القارئ المبتدأ و الخبير على حد سواء. مبينين أهم المراحل التي يمر بها الطفل الذي يتعلم القراءة حتى يصل إلى مرحلة التحكم في هذه الآليات، بالتالي تصبح قراءته للنص مسترسلة ومعبرة . كما قدمنا عرضا لأهم الاختبارات الاجنبية والعربية التي صممها الباحثون والمهتمون بفحص هذه الآليات عند التلميذ في مرحلة الدراسة الابتدائية. دون أن ننسى أن نبين ان اضطراب هذه الآليات يؤدي إلى أحد أنواع عسر القراءة عند الطفل .

قائمة المراجع:

- السرطاوي، عبد العزيز، و عورتاني طيبي، سناء، و الغزو، عماد محمد ، و منصور، ناظم ، (2013)، "تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها". الأردن: دار وائل
- بوفلاح ،كريمة، (2006)، "دراسة وتحليل استراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة عند الطفل"رسالة ماجستيير . جامعةالجزائر2،الجزائر.
- تعوينات، علي، (1992). "صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي". الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- زدام، حدة، (2017)، "دراسة آليات القراءة عند الطفل من خلال بناء اختبار بالغة العربية لتشخيص عسر القراءة في المدرسة الجزائرية". أطروحة دكتوراه علوم ، جامعة الجزائر2، الجزائر.
- صادقي، رحمة، (2012)، "مساهمة انظمة الذاكرة العاملة في تحديد ميكانيزمات التعرف على الكلمات المكتوبة لدى نلاميذ الطور الابتدائي" . أطروحة دكتوراه علوم ر، جامعة الجزائر 2، الجزائر.
- غلاب، صليحة، (2013)، عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري تناول معرفي لساني في التعريف والتشخيص والتدريب . أطروحة دكتوراه علوم ، جامعة الجزائر 2، الجزائر.
- فهيم مصطفى. (1995). *القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية*. القاهرة : مكتبة الدار العربية للكتاب.
- **A**bu-Rabia, S. (2001). The role of vowels in reading Semitic scripts: Data from Arabic and Hebrew. Reading and Writing . *An Interdisciplinary Journal*, pp. 39-59**.**
- Alegria ,J.(1997). *Métaphonologie, Acquisition du langage écrit et problème connexes* .In Touzin, M. (2012). Lecture orthographe, Rééducation Orthophonique, Numéro spécial. Isbergues : Orthoédition.
- Bozon, F. (1996). Influence du voisinage orthographique sur l'identification de mots et de pseudomots . *Revue de Neuropsychologie*, pp. 219–237.
- Chevrie Muller, C. ,. (1996). *Le langage de l'enfant.* France : Masson.
- Chevrie-Muller, C. (2010). *Une nouvelle batterie « Langage oral, langage écrit, mémoire, attention » : L2MA-2.* Les Cahiers de l'ASELF.

- Coltheart, M. ,. (2001, January). DRC :A Dual Route Cascaded Model of Visuel Word Recognition and Reading Aloud . *Psychological Review.*, pp. 204-256.
- Estienne, F. (1998). *Méthodes d'entraînement à la lecture et dyslexie :stratégies du lire.* . Paris: Masson.
- Feyfant, G. (2007, Novembre 26/07/2013). *Méthodes de lecture et difficultés d'apprentissage.* . Récupéré sur http//www.inrp.fr/vst.
- Habib, M. (1997). *Dyslexie : le Cerveau Singulier.* France: Solal.
- Inserm. (2007). *Dyslexie, dysorthographie, dyscalculie : bilan des données scientifiques.* Paris: Les éditions Inserm.
- Jacquier-roux, M. V. ((2005). *Odédys, outil de dépistage des dyslexies. Version 2.* . Récupéré sur cognisciences: http://www.grenoble.iufm.fr/recherch/
- Khomsi. (1994, Mars 24 – 25). *Essai de définition des dyslexies* . *9ème Journées régionales d'Etude sur le jeune Enfant Handicapé,*.

Sprenger-Charolles, L. Lacret P. Bachnnec, D. (1995, – Novembre). *La médiation phonologique : au cœur de l'acquisition et des difficultés de lecture/écriture* **,Glossa** ,Unadrio,(n°49),pp4-16

- Launay, L.(2007,19 Mars). *Approche cognitive des dyslexies et des dysorthographies développementales*.ppt. Conférence CEPEC. Consulté le 8/11/2015. Disponible sur : www.collegechampagnat.fr/files/confrencesurladyslexiecepec.pp
- Marendaz, V. .. (1996). Dyslexie développementale et attention visuo-spatiale. *L'année psychologique*, pp. 193-224.
- Ammar,M.(2002,Février).*Assemblage phonologique : sa nature et son fonctionnement chez des enfants lecteurs en arabe* . Enfance ,volume 54,pp155-168.
- Morais, J. C. (1994). *Batterie d'Evaluation du Langage Ecrit* . Université libre de Bruxelles :Laboratoire de Psychologie Expérimentale.
- Pech-Georgel C., G. F. (2006). *Batterie d'évaluation de Lecture et d'orthographe : BELO.* . France: Solal.
- Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, pp. 372–422.

- Roulin, J. (1998). *Psychologie cognitive.* . France: Edition Bréal.
- Sprenger-Charolles. (1996). *Lire : lecture et écriture : acquisition et troubles du développement.* Paris: PUF.
- Sprenger-Charolles, C. (2013). *Lecture et Dyslexie : Approche Cognitive.* Paris: DUNOD.
- Stanovich, S. (1994). Phenotypic Performance Profile of Children with Reading Disabilities: A Regression-Based Test of the Phonological-Core Variable-Difference Model. , 86, 24-53. *Journal of Educational Psychology*, pp. 24-53. Récupéré sur http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.86.1.24.
- Van Hout, A. (1998). *Dyslexies:décrire ,évaluer, expliquer, traiter.* Paris : Masson.