مجلة روافد
للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية
المجلد 06 (03) ديسمبر 2022 ص ص 495-521

الوعي الفنولوجي والتسمية الآلية السريعة كمؤشرات تنبؤية لعسر القراءة

Phonological Awarnesse and Rapid Automatized Naming as a Pridectives Indicators of Dyslexia

كنزة تمجيات[1]* ؛ أمال قاسمي[2]

[1] مخبر اللغة والمعرفة: النمو والاضطرابات -جامعة الجزائر_2 (الجزائر).
البريد الالكتروني المهني: kenza.tamdjiat@univ-alger2.dz

[2] جامعة الجزائر_2 (الجزائر)
البريدي الالكتروني المهني: amel.gassmi@univ-alger2.dz

تاريخ الإيداع	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/06/04	2022/11/16	2022/12/01

الملخص: تعدّ القراءة عملية ذهنية معرفية، تتطلب الربط بين المجال المرئي والمجال الصوتي، من خلال إشراك القارئ لخبراته السابقة. إذ تعدّ صعوبات تعلم القراءة من أخطر وأكثر اضطرابات التعلم انتشارا في الأوساط المدرسية، بالرغم من الاهتمام الواسع للمنظومة التربوية بهذه المهارة كونها من الدعائم الأساسية للتحصيل الدراسي برمته.

لذا حاولنا من خلال هذا المقال تسليط الضوء على أهم العوامل التي بينت الدراسات السابقة صلتها وعلاقتها بصعوبات القراءة، ألا وهي الوعي الفونولوجي، والتسمية الآلية السريعة التي يعتبرها عديد الباحثين مؤشرات ذات أهمية في التنبؤ بمستوى القراءة المستقبلي عند الطفل.

الكلمات المفتاحية: *الوعي الفونولوجي؛ التسمية الآلية السريعة؛ القراءة؛ عسر القراءة*

Abstract: Reading is a mental and cognitive process that requires the link between the visual field and sound field, by engaging the reader with his past experiences , difficulties in reading to read are considered one of most prevalent learning disorders in school circles, despite the widespread interest of the educational system in this skill, as it is one of the mainstays of total academic achievement.

Therefore, we have tried, through this article, to shed light on the most important factors that the previous studies have shown and their relationship to reading difficulties,

* **المؤلف المرسل**

namely phonological awareness, and rapid automatic naming, which many researchers consider an important indicator predictive level reading future for the child.

Keywords: *phonological awareness, rapid automatized naming, reading, dyslexia.*

مقدمة:

تعد المرحلة الابتدائية من أهم المراحل التعليمية التي يمر بها الطفل، وتعتبر مهارة القراءة إحدى أهم الركائز والدعائم الأساسية الهامة للتعلم الأكاديمي، إذ تعد من أهم وسائل اكتساب المعرفة والحصول على المعلومات، وتساعد على التفكير والنشاط الذهني، والرقي في المجتمع، لذا توليها المنظومة التربوية اهتماما واسعا.

فمهارة القراءة عبارة عن قاعدة أولية لاكتساب المعرفة، إذ يعرفها نبيل حافظ (2000) على أنها عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة، التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم، أدرك مضامينها الواقعية، ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من القارئ والكاتب معا.

وفي نفس السياق يرى مركز البحوث والتحديد في مفاهيم التعليم القرائي، أن القراءة هي بناء معنى على أساس مفاهيم موضوعية في الذاكرة من طرف القارئ خلال نشاطاته السابقة، أي أن هناك مرحلة سابقة لبناء المعنى، أي الفهم، وهي مرحلة تعلم المفاهيم وتخزينها في الذاكرة، ويضيف أنه لا يمكن للمعلومة أن تحمل معنى بالنسبة لشخص ما إلا إذا كانت مرتبطة بمعاشه المعرفي الوجداني، النفسي والاجتماعي. (شلابي، 2017، صفحة 28).

فالقراءة إذن نشاط ذهني معرفي يستدعي التنسيق والارتباط بين الانتباه، الذاكرة، الإدراك، والوعي بالمفردات اللغوية لتنتهي بفهم المقروء، لذا فالطفل الذي يجد صعوبة في اكتساب القراءة وعدم تمكنه من فك الرموز المكتوبة، وبالتالي فشله في فهم ما يقرأ، هذا سيؤثر عليه في تعلم جميع المواد الدراسية الأخرى، فقد أثبتت الدراسات أن الفشل في القراءة يعدّ أحد المصادر الأولية للصعوبات الدراسية.

بالتالي أصبح من الضروري الوقوف وراء الأسباب المؤدية لصعوبات القراءة التي يواجهها الطفل في المرحلة الابتدائية، من أجل الحدّ منها ومجابهتها.

فعلى غرار الدراسات العديدة التي أجريت حول القراءة والتي أقرت بأن المشكل الكبير للأطفال المصابين بعسر القراءة أنهم يعانون من عجز في نظام التمثيلات العقلية والمعالجة المعرفية لأصوات الكلام، حيث ذكر كل من باربوزا وآخرون (2009) Barbosa أن القصور في العمليات المعرفية يعتبر أحد أهم العوامل المسؤولة عن صعوبات القراءة والكتابة، وأن معالجة العمليات الصوتية هي أحد أهم العمليات، فارتبط مصطلح معالجة الأصوات بتطور القراءة والكتابة، وبالتحديد بصعوبات القراءة. (الجعيد، 2018)

بحيث تشير معظم الدراسات إلى أن السبب الرئيسي في صعوبة القراءة والتهجئة يعود إلى صعوبة في الوعي الفونولوجي الذي يعبر عن قدرة الفرد في التعرف على الأصوات التي تكون الكلمات والتمييز بينها، وكذا التلاعب بالأصوات التي تتكون منها المقاطع، والكلمات والجمل والسجع، وذلك من خلال حذف، إضافة فونيمات للكلمات أو ترتيب فونيمات لتكوين جمل (الجمال، 2018)

فتمكن الطفل من المعالجة الفنولوجية وتطوير الأجزاء المسؤولة عن تلك العمليات في سن مبكر من شأنها أن تساهم في سهولة اكتساب عمليات اللغة المكتوبة.

فالطفل حسب زورمان (1999) Zorman يبدأ أولا بالتعرف على الحروف التي تتشكل منها الكلمات المكتوبة، ومن ثم الوعي بالوحدات الصوتية التي تتكون منها الكلمات المنطوقة، ليتم فك ترميز الكلمات المكتوبة، وبعدها يصبح الطفل على دراية بأن لكل حرف صوت بالمقابل وأن الأصوات تدمج في مقاطع لفظية، ثم كلمات مما يسمح له بإعادة بناء الشكل العام للكلمة واستحضار معناها، والذي لا يتحقق إلا بعد المعالجة الصوتية التي تلعب دور هام لأن الطفل سوف يكتسب مهارات تحويل جرافوفونولوجية،

ويصبح على دراية بالوحدات الفنولوجية التي تتكون منها الكلمات والتي يسميها فريث (1985) Frith بمرحلة الأبجدية التي تتميز بقراءة بطيئة وتحليلية يركز من خلالها الطفل على معالجة الحروف المكونة للكلمة لفك ترميزها دون أخطاء، فالوعي الفونولوجي إذن آلية قوية للتعلم الذاتي مرتبط بمفهوم الأبجدية، والذي يتطور عبر ثلاث مستويات متتالية: المقطع، القافية، والصوت.

هذا من جهة ومن جهة أخرى وحسب ما أسفرت عليه نتائج بعض الدراسات الأخرى التي بحثت عن الارتباطات المتزامنة مع تطور القراءة، فإن الوعي الفونولوجي أو معالجة العمليات الصوتية لا يعتبر المؤشر الوحيد للتنبؤ بصعوبات القراءة، فحسب الأعمال التي قام بها كل من فلنتينو (1979) Vallantino وإليس لارج (1987) Ellis Large فإن عملية القراءة ترتكز على ثلاث عوامل أساسية ومن خلالها يمكن التمييز بين الأطفال ذوي العسر القرائي والأطفال العاديين، وهي الوعي الفونولوجي، الذاكرة العاملة والتسمية الآلية السريعة. (شلابي، 2017، صفحة 7).

لذا حظيت العلاقة بين القراءة والتسمية الآلية السريعة باهتمام العديد من الباحثين خاصة الأجانب، ولعل أهم الدوافع وراء هذا الاهتمام كون صعوبات القراءة أصبحت مشكلة خطيرة تهدد مستقبل أبنائنا، كما أصبحت في الآونة الأخيرة كثيرة الانتشار في العالم، فمهام التسمية الآلية السريعة التي تعبر عن قدرة الفرد في استرجاع الرموز الفنولوجية من القاموس اللغوي المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، تعتبر دليل ذي أهمية كبيرة في التنبؤ وتطوير قراءة الكلمات المطبوعة، مما يسمح بتشخيص بعض المشكلات القرائية عند الأطفال في المرحلة المبكرة، فقصور الاسترجاع من القاموس اللغوي عادة ما يكون من الأسباب الرئيسية لمشكلات الطلاقة في القراءة، والذي يؤثر بدوره على عملية الفهم القرائي فيما بعد، وكذا التحصيل الدراسي في المستقبل.

إذ يمكن تفسير أهمية التسمية الآلية السريعة لكل من مهارتي قراءة الكلمة وفهم المقروء من خلال اشراك التسمية السريعة في معالجة القراءة بالشكل إهري (1999) Ehri بحيث يتعامل الطفل مع مجموعة الأحرف المتصلة بالكلمة الموحدة كوحدة واحدة، ونماذج الكلمات تخزن تخزينا كليا للاسترجاع، فتأثير التسمية على القراءة غير مباشر حيث أن البطء في التسمية يؤدي إلى ضعف في القراءة، بالتالي يعيق الفهم القرائي، وهذه العلاقة بين التسمية والفهم قد تكون راجعة إلى الطلاقة في القراءة، فالتسمية تعدّ أساس الطلاقة، والطلاقة من متطلبات الفهم القرائي. (أبو الديار، وآخرون، 2012، صفحة21).

انطلاقا من هذا نجد أن التسمية والقراءة لها عمليات مشتركة تتمثل في الربط السريع والآلي بين المجال المرئي والمجال الصوتي. بالتالي فإن القراءة والتسمية تشتركان في آلية أساسية وهي ربط وآلية اقتران التمثيل المرئي بالتمثيل الصوتي.

فمن خلال هذا الاقتران اتفقت عديد الدراسات القديمة منها والحديثة على أن الوعي الفونولوجي والتسمية الآلية السريعة تسمح بالتنبؤ المبكر بمستوى القراءة عند الطفل، فالوعي الفونولوجي له دور كبير في دقة الفهم في القراءة، في حين التسمية تلعب دور فعال في الطلاقة والسيولة في القراءة، كما أنها تساهم في تشخيص بعض الصعوبات القرائية، فالصعوبات التي تظهر على مستواها تظهر بشكل كبير عند المصابين بعسر القراءة، لذا أصبح من الضروري الاهتمام أكثر بهاذين المفهومين ومحاولة فهم العلاقة التي تربطهما بمهارة القراءة، وذلك من أجل الحدّ والتقليل من مظاهر صعوبة القراءة في الأوساط المدرسية.

1. تحديد مفاهيم الدراسة

1.1 الوعي الفونولوجي La conscience phonologique

يعرف الوعي الفونولوجي على أنه المعرفة الخاصة بأصوات اللغة ومبناها، حيث تشمل هذه المعرفة الوعي لتركيبات الكلمة، القدرة على التحكم بأجزائها والقدرة على

ادخال التغييرات المختلفة على الكلمة المرادة، الأمر الذي يتطلب فصل الكلمة عن معناها وعن المرجع الذي يمثله، واعتبارها قالبا مركبا من عدة أجزاء مقاطع وأصوات. (Gombert, 1990, p19)

بذلك يعتبر الوعي الفونولوجي ميكانزيم تعلم ذاتي قوي مرتبط بمصطلح الكتابات الأبجدية، فالطفل عليه أن يبدأ بتعلم المبدأ العام للرمز الأبجدي أولا ثم يكتسب عدد كافي من التطابقات بين الحروف والأصوات للبدء في فك الترميز، هذا التطابق (حرف-صوت) يبدأ بسرعة وتدريجيا يصبح آلي (Zorman , 1999, p139).

كما يمكن استخلاص بأن الوعي الفونولوجي هو قدرة الفرد على تصور مختلف الوحدات اللسانية (المقطع، الصوت، والقافية) المكونة للكلمات والقدرة على التحكم والتلاعب فيها من خلال اجراء مختلف العمليات عليها مثل إضافة، حذف واستبدال.

2.1 التسمية الآلية السريعة La dénomination automatique rapide

التسمية الآلية السريعة RAN بالإنجليزية أو DRA بالفرنسية، تعبر عن القدرة في استرجاع الرموز الفونولوجية للحروف والكلمات من القاموس اللغوي المخزنة في الذاكرة طويلة المدى. (أبو الديار وآخرون،2012، صفحة 21).

وتتمثل مهمة التسمية RAN في تقييم السرعة التي يسمي بها الطفل سلسلة من المحفزات (المثيرات) البصرية المألوفة، والتي يتم عرضها بصفة مستمرة وعشوائية بأسرع وقت ممكن، وتتمثل عادة هذه المحفزات من (الحروف، الأرقام، الألوان والأشياء) (Bexkens, Wildenberg, et Tijms, 2015)

فهي تعتبر بذلك اختبار عصبي لغوي معتمد دوليا، يتألف من أربعة اختبارات فرعية (الحروف، الأرقام، الألوان والأشياء)، وغالبا ما يستخدم كبروتوكول لتقييم المعالجة الصوتية، وبصفة خاصة سرعة القراءة ومهارات الاسترجاع، كما تعتبر RAN قدرة لغوية تمكننا من فهم واختيار الكلمات والأشكال التي ترمز للأفكار وتفصل وحدات المعنى. (Kochva, Nevo,2018)

انطلاقا من مما تم عرضه نستخلص أن التسمية الآلية السريعة هي قدرة الطفل من النفاذ إلى المعجم الذهني المخزن في الذاكرة طويلة المدى، من أجل تسمية بعض المحفزات التي تعرض عليه بشكل مرئي، بأسرع وقت ممكن.

3.1 القراءة La lecture

تعرف القراءة على أنها عملية عقلية نفسية لغوية، يقوم القارئ بواسطتها بإعادة بناء معنى عبر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة.

فالقراءة بمفهومها الحديث تشمل التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها نطقا صحيحا، كما تشمل الفهم والربط والاستنتاج والتحليل والتفاعل مع المقروء، ونقد والإسهام في حل المشكلات. (السيد، 1995-1996، صفحة 114).

في تعريف آخر لهاريس وسيبراي (Harris et Sipay) يعرفان القراءة على أنها تفسيرات ذات معنى للرموز اللفظية المطبوعة والمكتوبة، وقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارات اللغة للقارئ، ويحاول بدوره فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب. (حمزة، 2008، صفحة11).

حسب سبرينجر شارول وكولي (2006) Sprenger.Charolles et Colé تعرف القراءة على أنها مجموعة من العمليات الإدراكية، اللغوية والمعرفية في معالجة المعلومات المرئية التي تؤدي إلى تحديد الكلمات ثم الفهم، ولا يمكن الوصول إليه إلا من خلال التمكن من الشفرة الأبجدية الخاصة بلغة معينة. (Delamare, 2012, p11)

4.1 عسر القراءة La dyslexie

عسر القراءة هي إحدى إعاقات التعلم التي تصيب الفرد مبكرا، كغيرها من إعاقات مرحلة النمو، وهي خلل أو قصور أو اضطراب في القدرة على الكتابة والقراءة يعرف باسم الديسليكسيا.

أما بوغال ميزوني Borel Maisonny فتعرف صعوبات القراءة على أنها مشكلة خاصة بالتعرف والتلفظ، وفهم رموز اللغة المكتوبة، ينتج عنها اختلال واضطراب عميقان في عملية تعلم القراءة لدى الأطفال تتراوح أعمارهم بين 5-8 سنوات، وفي تعلم الخط وفهم النصوص وفي المكتسبات اللاحقة. (حمزة، 2008، صفحة11).

في حين يرى آرون (1990) Aaron عسر القراءة على أنها عدم قدرة التلاميذ من ذوي الذكاء المتوسط على اكتساب مهارات القراءة الملائمة لأعمارهم، ويحدث هذا العيب النمائي على الرغم من الجهود العادية التي تبذل من جانب المعلم والمتعلم، كما بضيف تعريفا آخر أن عسر القراءة مجموعة من اضطرابات استراتيجيات تشغيل المعلومات التي ينتج عنه ترميز غير كفء أو غير ملائم وعيوب في فهم اللغة المكتوبة، وهذا العيب في تشغيل المعلومات يكون سببه الرئيسي استخدام أقل للاستراتيجية التتابعية أو المتزامنة، واعتماد تعويضي على الأخرى، ويمكن أن يصنف الاضطراب بصورة واسعة إلى عيوب في فك رموز الكلمة، وعيوب في الفهم. (شرفوح، 2006، صفحة98).

بالرغم من التعاريف المتعددة والمصطلحات الكثيرة التي يعرف بها عسر القراءة في الوسط الطبي والمدرسي، إلا أن معظمها تتفق على نقطة مهمة، ألا وهي أن عسر القراءة يتمثل في صعوبة فك الرموز المكتوبة واستيعابها، بالرغم من الذكاء العادي للطفل، وخلوه من أي اضطرابات حسية أو حركية، وأن هذه الصعوبة تظل ملازمة للطفل حتى سن الرشد، كما أنها تؤثر على تحصيله الدراسي برمته.

2. الدراسات السابقة

دراسة كيربي وبريفتي (2003) Kirby et Preiffer لمقدار ارتباط كل من الوعي والتسمية في مرحلة التمهيدي مع تطور مهارات القراءة في السنة الخامسة ابتدائي، حيث أسفرت النتائج إلى أن معامل الارتباط بين الوعي والقراءة كان أكبر في المرحلة التمهيدية والسنة أولى ابتدائي، ثم يقل تدريجيا، ولكن معامل ارتباط التسمية بالمقابل كان

ضعيفا ولكنه ذي دلالة احصائية في المرحلتين الأوليتين، ويبدأ المعامل يرتفع تدريجيا ويصبح ارتباطه أقوى في السنوات الدراسية المتقدمة، كما أظهرت النتائج أن معامل ارتباط الوعي بالأصوات على المقاييس التحصيلية للقراءة كانت جميعها متماثلة، بينما ارتباط التسمية السريعة كان ضعيفا على مقياس قراءة الكلمات الغير حقيقية مقارنة بالمقاييس التحصيلية الأخرى.

دراسة ديبورا (2010) Deborat كان الهدف من الدراسة تحديد ما إذا كان الأطفال الذين يعتبرون في خطر لتطوير صعوبة القراءة راجع لضعف في الوعي الفونولوجي والتسمية الآلية السريعة، على عينة من 62 طفل تم اختبارهم على مهام التسمية والوعي ، أظهرت النتائج أن 37% من الأطفال الذين يعانون صعوبة في القراءة أظهروا عجز في التسمية و الوعي معا، في حين 71.4% من الأطفال كانوا أقل في الوعي الفونولوجي، و 50.6% كانوا أقل في التسمية السريعة.

دراسة أبو الديار (2010) هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين المتغيرات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة في ضوء نظرية الخلل المزدوج على عينة من 200 طفل في المرحلة الابتدائية، وتم تطبيق اختبار الوعي، واختبار التسمية للأشكال والحروف، واختبار الفهم الشفهي واختبار الرسم الكتابي، حيث أسفرت النتائج عن وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين اختبار التسمية والفهم القرائي والرسم الكتابي، كما لوحظ ارتباط موجب بين حذف المقطع، تكرار الكلمات الغير حقيقية ودقة قراءتها وبين الفهم القرائي والرسم الكتابي، كما تبين أن ذوي صعوبات القراءة والكتابة أكثر استغراقا للوقت على اختباري التسمية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات القراءة والكتابة والعاديين في اختبار حذف المقاطع واختبار تكرار الكلمات الغير حقيقية واختبار دقة القراءة.

دراسة طيبة وهاينز (2011) Taibah et haynes بهدف التعرف على ارتباط الوعي والتسمية والذاكرة الفنولوجية بمهارات التهجئة والطلاقة في قراءة النصوص والكلمات الغير حقيقية في اللغة العربية على عينة من 373 طفل. أين أظهرت النتائج أن الوعي بالأصوات كان أكثر المقاييس تنبؤا بجميع مهارات القراءة، في حين أن التسمية أظهرت نتائج ذات دلالة تنبؤيه ولكن أقل من الوعي، ومع هذا فإن التسمية السريعة تزايدت مؤشرات التنبؤ بازدياد المرحلة العمرية ووصلت لأعلى مستوياتها في الصف الثالث ابتدائي.

كما أجرت **آندي فان (2011) Andy Phan** وأخرون دراسة لتقييم العلاقة بين الانتباه و التسمية الآلية السريعة وعلاقتها بالتمكن من القراءة عند الأطفال ذوي تطور نموذجي تكونت العينة من 104 طفل من المستوى الثالث والرابع تراوحت أعمارهم من 8-11سنة وقد اتبعت الدراسة معايير التسمية السريعة التي تتكون من 4 منبهات (الحروف الأرقام، الأشكال والألوان) ومعايير خاصة بالطلاقة في القراءة الشفهية ، ومن خلال تحليل الارتباطات والانحرافات المعيارية أظهرت بأن المنبهات الأربعة الخاصة بالتسمية وخاصة الحروف كانت مؤشرات دالة على الطلاقة في القراءة ، في حين كان عامل الانتباه مؤشرا للتنبؤ بالتسمية مع الأخذ بعين الاعتبار أيضا الذاكرة العاملة والجنس وتقدير الذات، كما أظهرت نتائج أخرى أن الأداء في التسمية له دور في العلاقة بين الانتباه والتمكن من القراءة بحيث أكدت على ضرورة الأخذ بعين الاعتبار عامل الانتباه والتسمية أثناء تقييم الأداء على القراءة حتى عند الأطفال العاديين.

دراسة جيرجيو (2012) Georgiou التي هدفت إلى فحص سبب ارتباط التسمية الآلية السريعة بالقراءة من خلال اختبار العمليات المتضمنة للقراءة لمراحل الإدخال والمعالجة والمخرجات وانتاجاتها على عينة من 65 طفل من المستوى الثاني و65 من المستوى السادس تم تقييمهم على مهام التسمية الآلية السريعة بنسختيها، والطلاقة في

القراءة الشفوية والصامتة، أكد بدوره على أن التسمية مرتبطة بالقراءة لان كلاهما يعتمد على المعالجة التسلسلية والإنتاج الشفهي للأسماء المنبهات.

دراسة أزداو (2012) حول الوعي الفونولوجي وسيرورات اكتساب القراءة عند الطفل دراسة طولية تتبعية من بداية السنة أولى ابتدائي إلى بداية الثانية ابتدائي، والتي أكدت بدورها على وجود علاقة بين الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة والتي تظهر من خلال التطور الواضح بين الفترة الأولى أي قبل تعلم القراءة والفترة الثانية بعد سنة من تعلم القراءة لأداء الأطفال في اختبار الوعي الفونولوجي، وخاصة فيما يتعلق بالوعي الفونيمي، إضافة لنتيجة جدّ مهمة تمثلت في التفوق الذي أظهرته عينة الدراسة في مستوى معالجة القافية.

دراسة بيكسكين (2015) Bexkens وآخرون التي انطلقت من افتراض أن التسمية الآلية السريعة هي المسيطرة في عملية القراءة عند الأطفال المعسرين قرائيا، على عينة من 86 طفل يعانون من عسر القراءة و 31 قراء عاديين، توصلت النتائج أنه بالإضافة إلى المعالجة الصوتية وسرعة المعالجة والتداخل بينهما فإن التسمية الآلية السريعة تسمح بالتنبؤ أكثر في التحكم بعسر القراءة فالأطفال الذين يعانون من عسر القراءة يختلفون عن القراء العاديين فيما يتعلق بالتسمية، القدرات القرائية والكتابة، الوعي الفونولوجي وسرعة المعالجة ولكن ليس على مستوى الكبت L'inhibitions

دراسة لعيس وآخرون (2015) سعت الدراسة إلى تحديد المهارات المرتبطة بالقراءة الصوتية مثل (الانتباه البصري، التسمية الآلية السريعة، والذاكرة العاملة) التي قد تميز الأطفال العرب الذين يعانون من عسر القراءة عن القراء الجيدين في الصفين الرابع والخامس، ودراسة المساهمة المحتملة لهذه العوامل في قراءة الكلمات وفهم القراءة. ولهذا الغرض أجريت تجربتين: التجربة الأولى قراء عاديين عددهم 108 ومعسرين قرائيا عددهم 23، وتم إعطاءهم مجموعة من مهام القراءة والكتابة، الانتباه البصري، والتسمية

الآلية السريعة، أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة أظهروا مهارات تتعلق بالقراءة أقل من الضوابط، وكان الانتباه البصري والمعالجة الصوتية قادرين على التنبؤ بقراءة الكلمات. أما التجربة الثانية على 36 طفل يعانون من عسر القراءة مقارنة بالعمر الزمني صممت هذه التجربة لتقييم العلاقة بين الوعي الصوتي والذاكرة العاملة مع التعرف على الكلمات وفهم القراءة، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في درجات معرفة القراءة والكتابة بالإضافة إلى ذلك أشارت العلاقات المتبادلة إلى وجود علاقة قوية بين التعرف على الكلمات و فهم القراءة من جهة و الوعي الصوتي والذاكرة العاملة اللفظية من جهة أخرى، كما أظهرت تحليلات الانحدار أن التسمية، الانتباه والذاكرة العاملة اللفظية كانت مرتبطة بشكل كبير بمعرفة القراءة والكتابة، وأكدت النتائج على أهمية المهارات المعرفية في اكتساب معرفة القراءة والكتابة باللغة العربية، وأكدت على الصعوبات المستمرة لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة للأسباب متعددة.

دراسة شلابي (2017) جاءت الدراسة بهدف تصميم اختبار للكشف عن عسر القراءة في الوسط الإكلينيكي وتطبيقه على تلاميذ المرحلة الابتدائية، على عينة قوامها 200 تلميذ، والذي أكدّ بدوره على وجود علاقة بين الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة من خلال الفروق التي ظهرت بين العاديين والمعسرين في الأخطاء أثناء قراءة النص وكذا على مهام الوعي الفونولوجي.

دراسة الجعيد (2018) هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة المعالجة الصوتية (الوعي الصوتي – التسمية السريعة- الذاكرة الصوتية) وإسهاماتها في مهارات القراءة المختارة (التعرف على الكلمة- دقة فهم الجملة- سرعة فهم الجملة- طلاقة قراءة النص- طلاقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) باللغة العربية لدى كل من الأطفال العاديين ومقارنتها بذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة

الدراسة من 121طفلا من الصف الثالث والخامس الابتدائي، منهم 20 طفل من ذوي صعوبات القراءة. وقد استخدمت عدة أدوات منها اختبار معالجة العمليات الصوتية بفروعه الثلاثة، واختبارات الطلاقة في القراءة وفهم المقروء والإملاء. أظهرت نتائج تحليل اختبار (ت) أن كفاءة المعالجة الصوتية تميز الأطفال العاديين عن ذوي صعوبات القراءة، وأن مهارة الوعي بالأصوات أهم عامل مفرق بين الفئتين في كلا المرحلتين. وأثبتت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد وجود علاقة متوسطة إلى قوية بين مهاراتي الوعي الصوتي والتسمية السريعة ومهارات القراءة لدى الأطفال كما أنها تنبأت بمهارات القراءة لدى المعسرين قرائيا، في حين أن مهارة التسمية السريعة هي فقط القادرة على التنبؤ بمهارات القراءة المختلفة لدى كلا الفئتين. تمت مناقشة النتائج فيما يتعلق بالنظام الإملائي في اللغة العربية مقارنة بالنظم الأخرى في اللغات المختلفة، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بتطوير برامج تدّعم مهارات المعالجة الصوتية بصورة مباشرة، لتحسين اكتساب المهارات القرائية في مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية، كما شجعت الدراسة على إجراء بحوث مستقبلية تتناول المعالجة الصوتية كبرنامج تدخل للأطفال من ذوي صعوبات القراءة.

دراسة كوشفا ونوفو Kochva et Nevo (2018) دراسة طولية عن علاقة الوعي الفونولوجي والتسمية الالية السريعة وكذا سرعة المعالجة بالقراءة والهجاء للغة العبرية، عند عينة من 70 طفل متمدرس، أين تم اختبارهم على مهارات الوعي والتسمية وسرعة المعالجة في مستوى الروضة والسنة الأولى. أسفرت النتائج المتحصل عليها على أن التسمية السريعة تسمح بالتنبؤ بالهجاء وقراءة الكلمات وكان ذلك عند أطفال الروضة، في حين سمح الوعي بالتنبؤ بالقراءة والهجاء في السنة الأولى، أما علاقة المعالجة السريعة بالتنبؤ بالقراءة والهجاء فلم تكن دالة.

دراسة لنديرل (2019) Landerl جاءت الدراسة للبحث عما إذا كانت النماذج التنبئية للوعي والتسمية عالمية أو خاصة بلغة معينة، وكانت الدراسة طولية على عينة من 1120 طفل من المستوى الأول والثاني ابتدائي الذين اكتسبوا إحدى الأبجديات الخمسة المختلفة في الهجاء (انجليزية، فرنسية، ألمانية، ايرلندية ويونانية) ، كشفت تحليل المسارات أنه لا يمكن التنبؤ عندما حددوا النموذج الأنسب بشكل منفصل لكل لغة. في حين كانت التسمية الآلية السريعة متنبأ ثابت للقراءة والتمكن من جميع التهجئات. وكنتيجة عامة فإن التسمية الآلية السريعة تقوم باستدعاء آلية معرفية عالمية موحدة للغة التي تتدخل في قراءة التهجئات الأبجدية، في حين علاقة الوعي والقراءة تعتمد على عدّة عوامل.

دراسة بوتلو داسيلفا Botelho Da Silva(2019) حول التسمية السريعة والوعي الفونولوجي والتأثير التنبئي لتعلم القراءة والكتابة وعلاقتهما بتطور عسر القراءة، أتت الدراسة لتحقيق هدفين أساسين: الهدف الأول هو تحليل بنية والتأثير التنبئي لقدرات التسمية والوعي الفونولوجي على مهام القراءة والكتابة للغة البرازيلية والبرتغالية. وقد قسمت الدراسة إلى دراستين فرعيتين:

الأولى كانت على عينة من 858 طفل، 50% منهم ذكور تراوحت أعمارهم من4 -9 سنوات، هدفها دراسة بنية اختبارات التسمية السريعة عند الطفل البرازيلي والبرتغالي، خلال مراحل نموه العمرية، وكانت النتائج مهمة حيث حددت اعتماد الأطفال على نموذج ثنائي الاتجاه أبجدي رقمي وآخر غير أبجدي رقمي، خلال تطور النمو وتطور معرفة القراءة والكتابة، بالإضافة إلى أن فترة رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية يمكن أن تنمي مهارات التسمية بالتزامن مع تعلم القراءة والكتابة.

أما الدراسة الثانية فكانت على عينة من 83 طفل، 39 إناث و44 ذكور، من مستوى الأول والثاني والثالث ابتدائي تراوحت أعمارهم مابين6-8 سنوات، هدفت إلى دراسة

التأثير التنبئي للوعي الفونولوجي والتسمية السريعة على تطور القراءة والكتابة للغة البرازيلية. أظهرت النتائج بأن التسمية السريعة كانت أفضل متنبأ مقارنة بالوعي الفونولوجي لقدرات القراءة والكتابة من خلال سرعة القراءة والكتابة، علاوة على ذلك فإن نوعية المنبهات في التسمية زاد من القدرة على التنبؤ، كما أن النموذج الرقمي الأبجدي لاختبار التسمية تنبأ أكثر بالقراءة مقارنة بالنموذج الغير رقمي، في حين لا توجد منبهات تنبأت بالكتابة. أما الهدف الثاني للدراسة فكان مقارنة أداء الأطفال والمراهقين مع أو بدون عسر القراءة التنموي على اختبارات التسمية والوعي وكذا البحث عن التأثير التنبئي للتسمية والوعي الفونولوجي عند المصابين بعسر القراءة، توصلت الدراسة إلى أن المظهر المعرفي للأطفال المصابين بعسر القراءة كان متوافقا مع عجز واحد في التسمية الآلية السريعة، وهذا وفقا لنظرية الخلل المزدوج، كما أوضحت الدراسة أنه لم يظهر عجز على مستوى التسمية فقط وإنما على مستوى الانتباه البصري أيضا الذي يعتبر معالج أساسي في التسمية الآلية السريعة.

وكنتيجة عامة للدراسات فإنه وبالرغم من أهمية الوعي الفونولوجي في تطور القراءة والكتابة عند القراء الجيدين والذين يعانون عسر القراءة، إلا أنه تم إثبات أن التسمية السريعة تبقى مؤشر جيد في التنبؤ بالقراءة.

1.2 التعقيب على الدراسات السابقة

***** معظم الدراسات التي أجريت كانت على الأطفال في سن الروضة إلى الصف الثالث، مما يدل على أن سن اكتساب الوعي والتسمية وبالتالي القراءة يبدأ في مرحلة مبكرة من نمو الطفل أي من (5-8 سنوات).

* جميع الدراسات أكدت على علاقة التسمية الآلية السريعة بتعلم القراءة، وعلى أهميتهما في إعداد البرامج الخاصة بالدعم لذوي صعوبات القراءة.

* بينت الدراسات على أن الوعي الفونولوجي له علاقة بالهجاء ودقة القراءة، في حين التسمية السريعة لها علاقة بالفهم والسرعة والطلاقة في القراءة.

* هناك من الدراسات من أكدت على أن الوعي يتنبأ بالقراءة في المراحل الأولى من التعلم، أما التسمية فيظهر تأثيرها أكثر في المراحل المتقدمة من العمر.

* جل الدراسات التي أقيمت أكدّت على ارتباط الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة بالقراءة، وعلى أنهما من المتنبئات المهمة لصعوبات القراءة المستقبلية، فكل منها يؤثر بطريقة مميزة ومختلفة على اكتساب مهارات القراءة.

3. العوامل العصبية النفسية المتدخلة في التسمية الآلية السريعة

1.3 العمليات المعرفية

تتطلب التسمية الآلية السريعة اشتراك العديد من المهارات المعرفية واللغوية.

فحسب كوتين ودنكلا Cuting et Denckla (2001) فقد وصفوا سبع عمليات معرفية متضمنة في نشاط التسمية وهي كالتالي:

* الانتباه إلى المثير.
* معالجة بصرية مخصصة للاكتشاف الخصائص العامة للمحفزات
* التمييز البصري.
* التعرف على نمط المثير.
* اندماج وتكامل الخصائص البصرية ومقارنتها مع المعلومات الصوتية الفنولوجية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى.
* التنشيط والاندماج الدلالي للمعلومات المفاهيمية.
* تفعيل أو تنشيط البرامج الحركية الكامنة وراء الأنماط النطقية.

وهذه العمليات المذكورة من قبل دنكلا Denckla (2001) (ملخصة في نموذج تسمية الحروف لوولف وباورس Wolf et Bowers (1999)

في هذا النموذج من المعالجة السريعة والمتسلسلة للمحفز البصري يبدأ من خلال تنشيط عملية الانتباه ثم العملية البصرية التي تقوم بتحليل الشكل العام للمحفز، وهذه العملية تحدث بعد 60 ثانية تقريبا بعد بدء المعالجة، وبعدها يوفر التفاصيل التي يتكون منها المحفز في حوالي 150-200 ثانية.

بحيث تسمح هذه العمليات بتحديد نوعية المحفز وكذلك تمثيله الذهني، إذ تعتمد السرعة التي يتم بها استرجاع المعلومات على جودة هذه العمليات.

وفقا لنفس الباحثين فإن التسمية تتدخل فيها عوامل أخرى مثل العوامل العاطفية والبيئية، والمعلومات التي يتم الحصول عليها من مختلف الأنماط الحسية الأخرى، كما تتدخل العمليات المعجمية بما ذلك النفاذ إلى المعجم الدلالي، والمعجم الفونولوجي، وعمليات استرجاع علامة الكلمة، ثم يقوم الجهاز الحركي بترجمة المعلومات الصوتية الفنولوجية إلى اسم منطوق (شفهي) وتستغرق هذه العملية حوالي 500 ثانية.

2.3 العمليات التنفيذية

أثناء نشاط التسمية الآلية السريعة، فإنه يتم الاحتفاظ بالعديد من المحفزات في الذاكرة طويلة المدى والتي تتفاعل مع عمليات تنشيط أخرى، بحيث تتطلب تدخل عملية التثبيط l'Inhibition لتحديد الهدف الصحيح وكذا التحكم في تداخل المعلومات. كما تتطلب التسمية السريعة أيضا مشاركة عملية الانتباه وخاصة الاهتمام المستمر بالمثير (Besson, Blanch, 2015, p17). في حين عمليات الذاكرة تسمح باسترجاع الكلمات المناسبة للعنصر المستهدف من الذاكرة طويلة المدى. (Notron, Wolf,2012)

3.3 العمليات المشتركة بين القراءة والتسمية الآلية السريعة

حسب نوترو، ووولف (2012) Notron et Wolf فان مصطلح طلاقة القراءة يميز سرعة وجودة القراءة الشفوية للوصول إلى الهدف النهائي وهو الفهم الكتابي، ويفترض أن جميع العمليات المعرفية والمعالجة الإدراكية المتضمنة نشاط القراءة تتم بدقة وتلقائية،

وتتطلب مهارات معرفية أقل، وتسمح بتخصيص مواد معرفية كافية والوقت اللازم للوصول إلى المعنى.

كما تتضمن التسمية الآلية السريعة أيضا عمليات معرفية مختلفة، فبالتالي فإن العمليات والمعالجة المخصصة بها تعتبر مماثلة نسبيا بتلك المشاركة في تطور اكتساب القراءة. (Wolf, Bowers,1999)

إذن فالعلاقة بين التسمية والقراءة تكمن في العمليات المعرفية المشتركة فيما بينهما وهي كالتالي:

* سرعة معالجة المعلومة.
* المعالجة المتسلسلة.
* الانتباه للمثير و كذلك إدراكه و تصوره.
* النفاذ إلى المعجم الذي يتضمن الوصول إلى التصور الإملائي و الفونولوجي.
* تنشيط الأجهزة الحركية المسؤولة عن النطق.(Besson, Blanch,2015, p18)

4.التسمية الآلية السريعة والوعي الفونولوجي كمؤشرات تنبؤية لعسر القراءة

1.4. علاقة التسمية الآلية بالقراءة

التسمية الآلية السريعة، عبارة عن دال ذي أهمية في تطور قراءة الكلمة المطبوعة، و هذه المهام في التسمية قد تكون ذات منفعة في تشخيص بعض أنواع مشكلات القراءة عند الأطفال وولف (1991) Wolf، تورقسون وآخرون (1997) Torgeson et al ، فالمشكلات المرتبطة بالاسترجاع من القاموس اللغوي عادة تكون هي السبب الرئيسي لمشكلات الطلاقة في القراءة والذي يؤثر بدوره على عملية فهم المقروء لدى الطفل في المرحلة الابتدائية، وكذلك لدى الأطفال الأكبر سنا الذين يعانون صعوبات في التعرف على الكلمة وقراءتها وهذا حسب كل من تورقسون، وواقنر (1998) Torgeson et Wagner وستانوفيش (1991) Stanovich (أبوالديار وآخرون، 2012، صفحة45).

أما نوترو، ووولف (2012) Notron et Wolf فقارنا القراءة بالسنفونية، لأن القراءة تتطلب تنشيط مهارات عالية في نفس الوقت، وتشمل الأنظمة العصبية التي يتم تنشيطها أثناء القراءة، فمن ناحية نجد العمليات البصرية الحركية والمعرفية، ومن ناحية أخرى نجد اللغة، بالإضافة إلى الذاكرة العاملة والانتباه والمرونة.

ومن هذا المنظور فإنه ينظر إلى التسمية والقراءة على أنها تتطلب عددا كبيرا ومشتركا من العمليات (مثل حركية العين، القدرات الذهنية والتنفيذية، بما في ذلك الذاكرة العاملة للربط بين التمثيل الهجائي والصوتي.

لذلك فإن الصلة بين التسمية الآلية السريعة والقراءة تم إثباتها من خلال العديد من الدراسات التي اعتبرت أن التسمية تتنبأ بطلاقة القراءة وسرعة وجودة القراءة بصوت عال. (Georgiou, Parrila, Kirby, 2006)

حيث وجد وولف (1991) Wolf أن مهام التسمية الآلية السريعة مرتبطة ارتباطا عاليا بقدرات القراءة.

ففي سنة (2000) اقترح وولف Wolf وآخرون نظرية تسمى بنظرية الخلل المزدوج، حيث يرون أن الأطفال الذين يعانون من قصور في الوعي الصوتي والتسمية السريعة هم المعرضون أكثر لصعوبات القراءة، وأن التسمية السريعة تسهم في تطور مهارات فرعية في القراءة لا تساهم بها مهارات الوعي الصوتي.

فالارتباطات على عدد من المتغيرات الأخرى كالفهم والتعبير والمهارات الصوتية مع القراءة لا تظهر بالضرورة الفرق بين الأطفال على عكس التسمية السريعة التي تكون دالة.

ففي دراسة كونتو وأولسو (2001) Compton et Olson أكدّ العلاقة بين الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة للأشياء وبين الفهم القرائي، بحيث توصلوا إلى أن للوعي الصوتي والتسمية تأثيرا فعالا على مقاييس القراءة والتهجئة.

في حين أظهرت دراسة نوهوس وآخرون (2001) Neuhaus et all أن العنصر البارز والمرتبط بمستوى القراءة كان وقت التوقف المؤقت بين العناصر وليس وقت التعبير.

كما تمت مناقشة المشاركة أو التدخل القوي للعمليات البصرية والانتباه، من خلال المقارنة بين النسخة المستمرة والمنفصلة للتسمية من طرف كاستل (2008) Castel، وهذه الأخيرة هي التي استبعدت الدراسات التي أعطت نتائج متباينة.

علاوة على ذلك أثبتت أن المؤشرات الرئيسية للنجاح في القراءة خاصة في فك الترميز الذي يعتبر قاعدة أولية للقراءة هي المهارات الفنولوجية، معرفة الحروف والتسمية الآلية السريعة، بحيث تعتقد أن الجانب التنبئي للتسمية يكمن فيما تشترك فيه مع القراءة أو الرياضيات، ففي الواقع فإن التسمية تعني وجود اتصال سريع وتلقائي بين المجال الرمزي والمجال الفونولوجي.

من جهة أخرى يعتقد نوترو وولفف (2012) Notron et Wolf أن الجانب التنبئي للتسمية في القراءة يكمن في القدرة الآلية (التلقائية) l'automatisation في الوصول إلى الكلمة المستهدفة انطلاقا من المثير البصري.

فأغلب الدراسات تؤكد على أن التسمية هي مؤشر عالمي يسمح بالتنبؤ بالقدرات القرائية عند الطفل، وكذا الفصل بين الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة والأطفال العاديين.

2.4. علاقة التسمية بالقدرات الفونولوجية

أغلب الدراسات تؤكد على وجود علاقة أو ارتباط بين التسمية الآلية السريعة والمهارات الفونولوجية من خلال مقارنة مجموعة من الأطفال المعسرين قرائيا والأطفال العاديين. بحيث تعتمد المعايير التشخيصية لعسر القراءة على نقص أو صعوبة العمليات

الفونولوجية، بالإضافة إلى بطأ في التسمية الآلية السريعة. إذ يمكن الافتراض أن الرابط بين التسمية والقراءة له تفسير فونولوجي صوتي.

ومع ذلك من خلال تطوير نظرية الخلل المزدوج لولف وباورس (1999) Wolf et Bawoer التي أظهرت أن الجوانب الصوتية الفونولوجية التي يتم إجراؤها أثناء التسمية السريعة تكون مستقلة جزئيا عن تلك المستخدمة في مهام الوعي الصوتي، وبالرغم من ذلك فإن من بين الأطفال المشاركين في الدراسة الذين أظهروا عجزا في التسمية والوعي الفونولوجي في نفس الوقت، لديهم عسر قراءة حاد.

فحسب رأي بعض الباحثين فإن مهام التسمية الآلية السريعة ما هي إلا جزء من مكونات العمليات الفنولوجية، وحسب قوسوامي (1997) Goswami فإن التسمية تقيس النفاذ أو الوصول إلى التمثيل الفونولوجي، وهذا ما تم ملاحظته عند الأطفال المعسرين قرائيا الذين يظهرون عجز في الوعي الفونولوجي فإنهم أيضا يظهرون عجزا في التسمية، وهذا العجز يعزى إلى تفسير فونولوجي صوتي، وهذا وحسب نظرية الخلل المزدوج فإن عجز التسمية هو في الأصل ذات طبيعة فونولوجية.

في حين أظهر باحثون آخرون أن القيمة التنبئية للتسمية في القراءة مستقلة عن العوامل التنبئية الأخرى مثل الوعي الفونولوجي والذاكرة الفنولوجية. (Ziegler, Castel, 2008)

حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أن العلاقة بين مهارات القراءة والعمليات الفنولوجية تختلف باختلاف اللغة، فالوعي بالعلاقة بين اللغة المكتوبة والمسموعة والقدرة على تخزين المعلومة والتحكم بها، ومعلومات عن اللغة والقدرة على استرجاع تلك المعلومات والتعبير عنها شفهيا، جميعها مرتبط بالعمليات الفنولوجية، والدراسات أكدت أن كلا منهما له علاقة خاصة مرتبطة باللغة وصعوباتها، ولكن ارتباط كل منها بمهارات القراءة مختلف ويشرح نسبة من المتغيرات المستقلة عن الأخرى، وأهميتها كدلالات

لمهارات القراءة المختلفة قد يختلف بين اللغات، وأن لكل منها تأثير مختلف على القراءة. (أبو الديار، وآخرون،2012، صفحة34).

3.4. علاقة الوعي الفونولوجي بالقراءة

معظم الدراسات تعترف بأن التطور الناجح للقراءة يتميز بتطور ناجح للوعي الفونولوجي، وصعوبات القراءة ترتبط بالخلل في الوعي الفونولوجي، ايهري (1999) Ehri، فريث (1985) Frith والدليل الذي يربط بين ضعف التمثيل الفونولوجي بصعوبات القراءة هو دليل قوي مما جعل ستانوفيش (1986) Stanovich يقترح أن يعرف العسر القرائي في اطار أنها خلل فونولوجي. (أبو الديار وآخرون،2012، صفحة41).

فمن خلال الدراسات التجريبية لكل من قومبيرت، بادلي، وألوفسن Gombert, Baddely, Olofsson التي أقيمت على القراءة، أوضحت أن واحد من أهم المحددات الأساسية للتقدم الأولي في القراءة وفي نفس الوقت وسيلة للوقاية من التسرب في تعلم القراءة هو الوعي الفونولوجي، لذا أشارت أبحاث عديدة إلى وجود صلة بين تعلم القراءة وقدرة التعرف، والاستعمال بطريقة مقصودة عدد من الوحدات الفنولوجية للغة الشفوية. (Zorman, 1999, p37)

إذ يقول كونتن Conten أن قدرة التحليل الواضح للصوت مرتبطة بالتعرف للتطابق (الحرفي – الصوتي) الذي يلعب دور جدّ مهم في اكتساب القراءة (Gombret, 1990, p19).

كما تؤكد دراسات أخرى على وجود رابط قوي ومتبادل بين المستوى المتوصل إليه في القراءة والكفاءات الفونولوجية، فالمهارات الظاهرة في التحليل الفونولوجي تكون متنبأ جيد للنجاح في القراءة .(Casalis, 1995, p20)، حيث يرى موريس Morais أن هناك علاقة ذات اتجاهين بين الوعي والقراءة بحيث أن التمكن من الوعي الفونولوجي يسهل

عملية القراءة، وبالمقابل التقدم في القراءة يعزز تطور ونمو الوعي الفونولوجي لدى الطفل. وهذا ما اكدته بعض الدراسات نذكر منها على سبيل المثال كل من دراسة ستانوفيش، بيرفيتي، واقنر،perfeti, et coll, 1987, stanovich, 1987, wagner,1997. (Morais, 1991)

هذا من جهة ومن جهة أخرى أشارت بعض البحوث إلى أن الضعف في الوعي الفونولوجي يؤدي إلى صعوبات في القراءة، وأن التنبؤ بمستوى الوعي الفونولوجي لدى الطفل في المرحلة المبكرة دليل على مستوى نموه القرائي في المراحل المتقدمة. (أبو الديار، وآخرون، 2012، صفحة42).

لذا فالأطفال اللذين يظهرون صعوبات في القراءة لديهم مستوى ضعيف في القدرات الفنولوجية مقارنة بالقراء الجيدون، وهذا ما أكدته دراسة ماقنو، شانيز إيكال Magnan et Sanchez, Ecalle (2008) حيث قمن بتقييم الوعي عند الأطفال في مرحلة ما قبل القراءة بالأقسام التحضيرية على ثلاث مستويات: الفونولوجية، المورفولوجية، والبصرية الاملائية، فكانت نتيجة الدراسة أن الوعي الفونولوجي هو المتنبئ الأقوى للنجاح في القراءة، أما دراسة دوكيير، روير وروندال (2007) Docquier, Rouyr et Rondal فقد بينت بدورها أن الأطفال الذين لديهم وعي فونولوجي أكبر من المتوسط بالقسم التحضيري هم أيضا القراء الجيدون في السنة الأولى ابتدائي.

5. الخاتمة

في الأخير ومن خلال ما تم عرضه من دراسات وأبحاث حول الوعي الفونولوجي والتسمية الآلية السريعة والقراءة، يمكن أن نستنتج أن معظمها تتفق على أن الوعي الفونولوجي والتسمية مؤشرات ذي أهمية كبيرة للتنبؤ بمستوى القراءة المستقبلي، بحيث تلعب دور كبير في تشخيص بعض صعوبات القراءة من مرحلة رياض الأطفال إلى سن الرشد مما يسمح بالتدخل المبكر للحدّ والتقليل منها.

إلا أن السبب الرئيسي لصعوبات التعلم عامة والقراءة خاصة، لم يتم تحديده تماما فهناك من الدراسات من ترجعه إلى خلل فونولوجي، وأخرى ترجعها إلى صعوبة في التسمية الآلية السريعة أو إلى عجز في بعض العمليات المعرفية.

لذا أصبح من الضروري تسليط الضوء، وتوجيه البحث العلمي أكثر نحو الاختلافات الدقيقة في العمليات التي تكمن وراء عملية القراءة ومهام التسمية الآلية السريعة، من أجل تحديد أدق للسبب وراء الصعوبات القرائية التي يعاني منها الأطفال سواء العاديين، أو المعسرين قرائيا.

كما ننوه أيضا على ضرورة الاهتمام والتدريب المبكر على مهام الوعي الفونولوجي والتسمية الآلية السريعة، كونها تلعب دور في تحقيق الفهم، السيولة والطلاقة في القراءة والتهجئة.

6. قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

أبو الديار، مسعد نجاح (2010). بعض المتغيرات الفونولوجية وعلاقتها بصعوبات القراءة والكتابة. *مجلة مركز البحوث والدراسات النفسية*. جامعة القاهرة. عدد نوفمبر

أبو الديار، مسعد، البحيري، جاد، طيبة، نادية، وآخرون. (2012). *العمليات الفنولوجية وصعوبات القراءة والكتابة*. (ط1). مركز تقويم وتعليم الطفل. الكويت.

أزداو، شفيقة. (2012). *الوعي الفونولوجي وسيرورات اكتساب القراءة عند الطفل دراسة طولية تتبعية من بداية السنة الأولى إلى بداية السنة الثانية إبتدائي*. [رسالة دكتوراه غير منشورة في علوم الأرطفونيا]. جامعة الجزائر2.

الجعيد، نوف محمد صالح. (2018). علاقة مهارات الوعي الصوتي والذاكرة الصوتية والتسمية السريعة بمهارات القراءة في اللغة العربية لدى الأطفال العاديين وذوي صعوبات القراءة. *المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية*. *العدد 8* كانون الأول. 199-218.

حافظ، نبيل عبد الفتاح. (2000). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*. (ط1). مكتبة زهراء الشرق. عمان. الأردن.

حمزة، أحمد عبد الكريم. (2008). *سيكولوجية عسر القراءة: الديسليكسيا*. (ط1). دار الثقافة. عمان.

السيد، أحمد محمود. (1995-1996). *علم النفس اللغوي*. (ط2). منشورات جامعة دمشق. سوريا.

شرفوح، البشير. (2005-2006). *انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين* [دكتوراة دولة غير منشورة في علم النفس العيادي]. جامعة الجزائر 2.

شلابي، عبد الحفيظ. (2016-2017). *اختبار تشخيص عسر القراءة للأطفال المرحلة الابتدائية*. [رسالة دكتوراه ل م د غير منشورة] في علم النفس المرضي للنمو. جامعة أبي بكر بلقايد. قسم علم النفس. تلمسان.

مطر، رجب عبد الفتاح على، الجمال، رضا مسعد. (2016). فعالية التدريب السمعي في تحسين مستوى الوعي الفونولوجي والفهم الكلامي لدى الأطفال زارعي القوقعة الالكترونية. *مجلة التربية الخاصة. مجلد (5) العدد 7.*

المراجع باللغة الأجنبية:

Andy V. Pham, Jodene Goldenring Fine, Margaret Semrud-Clikeman. (2011). The Influence of Inattention and Rapid Automatized Naming on Reading Performance. *Archives of Clinical Neuropsychology* 26 214–224

Besson, C, Blanche, B. (2015). *Intérêt De L'évaluation De La Dénomination Rapide Dans Le Diagnostic De La Dyslexie?* Mémoire En Vue De L'obtention Du Certificat De Capacité d'Orthophonie. Institut d'Orthophonie. Lille.

Bexkens,A , Wery P. M. Van Den Wildenberg & Tijms,J .(2015*).* Rapid Automatized Naming In Children With Dyslexia: Is Inhibitory Control Involved? *Dyslexia*. *21*. 212–234.doi : 10.1002/dys.1487.

Botelho Da Silva, Patrícia. (2019). *Rapid automatized naming and phonological awareness: the predictive effect for learning to read and write and their relationship with developmental dyslexia*. Thesis doctorate. University of Luxembourg.

Casalis,S. (1995). *Lecture et dyslexies de l'enfant.* Presse universitaire de septembre.

Delamare, C. (2012*). Dyslexie – dysorthographie et handicap scolaire: les outils informatique de compensation du langage ecrit et leur integration dans la pris en charge en orthophonie.* Mémoire En Vue De L'obtention Du Certificat De Capacité d'Orthophonie, université poitiers. faculté: médcine et pharmacie école d'orthophonie.

Ferreira-Mattar,T, Roama-Alves,R,J, Gomesa,F,A,&all.(2019). An Exploration of the Rapid Automatic Naming Test as Administered to Brazilian Children. *Folia Phoniatr Logop*. DOI : 1159/000501535.

George K. Georgiou [a], Timothy C. Papadopoulos [b,c] , Argyro Fella [b] , Rauno Parrila [a]. (2012). Rapid naming speed components and reading development in a consistent orthography, *Journal of Experimental Child Psychology* doi: 10.1016/j.jecp.2011.11.006

Georgiou, K, Parrila, R, Kirby, J. (2006). Rapid Naming Speed Components And Early Reading Acquisition. *Scientific Studies Of Reading. 10*(2). Pp199–220.https/ : www.Researchgate.net. Publication/248943120.

Gombert, J, E. (1990). *Le développement métalinguistique, psychologie d'aujourd'hui*. Presse universitaire. France.295.

Kochva,I,B, Nevo, E.(2018).The Relations Of Early Phonological Awareness, Rapid-Naming And Speed Of Processing With The Development Of Spelling And Reading: A Longitudinal Examination. *Journal Of Research In Reading, 00*(00).1–26.doi :10.1111/1467-9817.12242.

Landerl, K, H. Harald Freudenthaler, Moritz Heene, Peter F. De Jong, Alain Desrochers, George Manolitsis, Rauno Parrila & George K. Georgiou. (2019) Phonological Awareness and Rapid Automatized Naming as Longitudinal Predictors of Reading in Five Alphabetic Orthographies with Varying Degrees of Consistency. *Scientific Studies of Reading*, (23) :3, 220-234.

Layes, Smail[1,2,] Robert Lalonde[1], Soulef Mecheri[2], Mohamed Rebaï[1.] (2015). Phonological and Cognitive Reading Related Skills as Predictors of Word Reading and Reading Comprehension among Arabic Dyslexic Children. *Psychology*. 6, 20-38.

Litt, Deborah. (2010). Do Children Selected for Reading Recovery® Exhibit Weaknesses in Phonological Awareness and Rapid Automatic Naming ? *Literacy Teaching and Learning* Volume 14, Numbers 1 & 2, 89–102

Morais, J. (1991). *Metaphonological abilities and literacy.in M snawling and M thompson (eds)- dyslexia* : integratiing theory and practice london whurr.

Norton,E ,S, Wolf, M.(2012). Rapid Automatized Naming (RAN) And Reading Fluency: Implications For Understanding And Treatment Of Reading Disabilitie. *Annual Review Of Psychology. Volume 63* .427-452. 2012. doi : 10.1146/annurev-psych-120710-100431.

Taibahet.Haynes. (2011). Contributions of phonological processing skills in arabic speaking children .*reading and warting,* 24 :1019-1042 .

Wolf, M, Bowers, P, G. (1999). The Double-Deficit Hypothesis For The Developmental Dyslexias. *Journal Of Educational Psychology.91*(3). 415-438.doi : 0022-0663/99/S3.00.

Ziegler, J, C, Castel, C, & all. (2008). Lien Entre Dénomination Rapide Et Lecture Chez Les Enfants Dyslexiques. *In L'année Psychologique.108*(3),395-421. https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2008_num_108_3_30977.

Zorman, M. (1999). Evaluation de la conscience phonologique et entrainement des capacités phonologique en grande section de maternelle. *Revue rééducation orthophonique, 197*.139-157.