مجلة الروائز
ISSN: 2602-5914/ EISSN: 2716-9596
المجلد:07 العدد: 01 (السنة: 2023) ص ص: [491-509]

علاقة التسمية الآلية السريعة بتطور مهارة القراءة عند الطفل

The relationship of rapid automatized naming to the development of the child's reading skill.

كنزة تمجيات*

جامعة الجزائر2- kenza.tamdjiat@univ-alger2.dz

مخبر الانتماء: اللغة والمعرفة: النمو والاضطرابات

أمال قاسمي

جامعة الجزائر2- amel.gasmi@univ-alger2.dz

تاريخ الإرسال: 2022/10/01 تاريخ القبول: 2023/02/20

ملخص:

اختلفت الدراسات القديمة والحديثة عن العلاقة القائمة بين مهام التسمية الآلية السريعة بمهارات القراءة، فهناك من يعتبرها مؤشر تنبؤي لمستوى القراءة، ومن ينظر إليها كعامل تفسيري لصعوبات القراءة المستقبلية، حيث أكدت العديد من الدراسات الأجنبية والعربية أن البطء في الأداء على مهام التسمية الآلية السريعة هو من المؤشرات الأولية لظهور صعوبات القراءة عند الطفل، ولكون القراءة نشاط ذهني معرفي يستدعي التنسيق بين العمليات المعرفية، فهي تشترك مع التسمية الآلية السريعة في مجموعة من العمليات التي تتمثل في الربط السريع والآلي بين المجال المرئي والمجال الصوتي.

لذا جاء هذا المقال بهدف فهم أوضح وأدّق لماهية التسمية الآلية السريعة وعلاقتها بالقراءة.

الكلمات المفتاحية: التسمية الآلية السريعة؛ القراءة؛ مهارة القراءة.

Abstract:

The Previous studies contrast with modern ones about the relationship between rapid automatized naming and reading ability. Some, believe that it's a

* المؤلف المرسل

predictive indicator for levels of reading, and for others, it's an explanatory factor for future reading difficulties for a child, because reading is a mental and cognitive activity that calls for coordination between cognitive processes. The rapid automatized naming shares some principles with a group of processes that are represented in fast and automated connections between the visual and audio field

Therefore, this article aims to clarify a more accurate understanding of what the rapid automatized naming ability is and its relationship with reading.

Keywords: rapid automatized naming; reading; reading skill.

مقدمة:

تعتبر القراءة من أهم المهارات الأكاديمية التي توليها المنظومة التربوية اهتماما واسعا، كونها تعدّ إحدى أهم وسائل اكتساب المعرفة والحصول على المعلومات، وتساعد على التفكير والنشاط الذهني، وتبادل الأفكار، والتواصل مع الآخرين.

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، ص 114)

حيث أشار سامي عبد الله (1983)" أن كل تعريفات القراءة تقع ضمن مجموعتين: الأولى تنظر إلى القراءة على أنها عملية فك الرموز، وتحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات تمثلها لتشكل اللغة المنطوقة المسموعة، والثانية ترى أنها عملية فهم، حيث أن المقصود من قراءة أي مادة هو فهم محتواها، وتحويل الرموز إلى معاني، وعلى الرغم من أن هناك فروق بين هاتين المجموعتين، إلا أن معظم الباحثين يتفقون على أن عملية القراءة تشمل على الأقل الإدراك، والتعرف على الحروف والكلمة، وفهم المعاني التي تصل عن طريق الكلمات المكتوبة"(صلاح،2005، ص 48)

وأما من الناحية اللسانية فهناك ثلاث مستويات لمعالجة المعلومات المكتوبة: المستوى المعجمي (الكلمة المكتوبة)، المستوى النحوي (المعالجة النحوية والدلالية للجملة) والمستوى النصي (فهم الجمل، تفسير وتفعيل المعرفة المكتسبة)، وتوصف العمليات المعرفية واللغوية المتضمنة في القراءة على أنها عمليات عقلية تتعامل مع الهياكل اللغوية ذات الأحجام المختلفة والتي تتراوح من الوحدات التي لا معنى لها (مراسلات حرف-صوت) إلى وحدات ذات معنى مثل الكلمات والجمل أو النصوص.(Delamare, 2012, p11)

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.

وحسب ما أسفرت عليه نتائج بعض الدراسات 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(Vallantino) 1979 وإليس لارج(Ellis.Large) 1987 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، ص 7)

فمهام التسمية الآلية السريعة التي تعبر عن قدرة الفرد في استرجاع الرموز الفنولوجية من القاموس اللغوي المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، تعتبر دليل ذو 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 السريعة لكل من مهارتي قراءة الكلمة و فهم المقروء من خلال إشراك التسمية السريعة في معالجة القراءة بالشكل إهري(Ehri) 1999 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 و الفهم قد تكون راجعة إلى الطلاقة في القراءة، فالتسمية تعدّ أساس الطلاقة، والطلاقة من متطلبات الفهم القرائي. (أبو الديار وآخرون،2012، ص21)

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.

وبما أن التسمية الآلية السريعة تساهم بطريقة مميزة في القدرة على القراءة، حيث تلعب دور فعال في الطلاقة للفهم والسيولة في القراءة، وأن الصعوبات التي تظهر على مستواها تظهر بشكل كبير عند المعسرين قرائيا، فإنه أصبح من الضروري تسليط الضوء على ماهية التسمية الآلية السريعة وعلاقتها بالقراءة، من أجل فهم أدق لهذين المفهومين.

1. تحديد المفاهيم

1.1 التسمية الالية السريعة:

التسمية الآلية السريعة RAN بالإنجليزية أو DRA بالفرنسية، تعبر عن القدرة في استرجاع الرموز الفنولوجية للحروف والكلمات من القاموس اللغوي المخزنة في الذاكرة طويلة المدى. (أبو الديار، وآخرون،2012، ص21)

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, Tijms, 2015)

لذا تعتبر التسمية الآلية السريعة بحدّ ذاتها عملية معقدة تنطوي على مجموعة متنوعة من القدرات المعرفية الأساسية. (Bar-Kochva, Nevo, 2018)

كما أنها أيضا مسؤولة عن سرعة التسمية التسلسلية للمنبهات الشائعة، وتتمثل في السرعة التي يتلفظ بها الطفل بشكل تسلسلي الرموز الأساسية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى.(Ferreira-Mattar, et all, 2019)

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.

2.1 القراءة:

تعرف القراءة على أنها عملية عقلية نفسية لغوية، يقوم القارئ بواسطتها بإعادة بناء معنى عبر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة. (السيد، 1995-1996، ص114)

في حين يعرفها الروسان وآخرون (2004) "بأنها عملية عقلية نفسية تتضمن القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوق، وتعتبر القراءة واحدة من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب عددا من العمليات العقلية اللازمة لظهورها". (الروسان، وآخرون، 2014، ص66)

في تعريف آخر ل Harris et Sipay (1985) 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، ص 11)

من خلال استعراضنا لمجموعة من تعريفات الباحثين للقراءة، يمكن استنباط أن القراءة هي عملية ذهنية ونفسية تستدعي توفر مجموعة من العناصر المتمثلة في العنصر المرئي والعنصر الصوتي، بمعنى القراءة هي القدرة على الربط بين المجال المرئي الذي تقع عليه العين، والمجال الصوتي أي تحويل ما رأيناه إلى كلمات منطوقة، مع تدخل الخبرات السابقة للقارئ لينمكن بذلك من تحليل المعنى وفهم مضمونها.

2.الدراسات السابقة:

دراسة Deborat. T (2010) 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**Andy Phan (2011)** وأخرون لتقييم العلاقة بين الانتباه والتسمية 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 كانت مؤشرات دالة على الطلاقة في القراءة ، في حين كان عامل الانتباه مؤشرا للتنبؤ بالتسمية، 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 **Georgiou** وآخرون **(2012)** 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 **Bexkens** وأخرون (2015) التي انطلقت من افتراض أن التسمية الآلية السريعة هي المسيطرة في عملية القراءة عند الأطفال المعسرين قرائيا، على عينة من 86طفل معسر قرائيا 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 الكف L'inhibitions

دراسة **Iritbar et Einat (2018)** دراسة طولية عن علاقة الوعي الفونولوجي والتسمية الالية السريعة وكذا سرعة المعالجة بالقراءة والهجاء للغة العبيرية، 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**Graibiabeh** وأخرون (2019) حول تأثير التسمية السريعة وصعوبات الوعي الفونولوجي في مهارات القراءة عند الأطفال المتحدثين بالعربية مستوى ابتدائي، توصلت النتائج إلى أن الأطفال الذين لا يعانون صعوبة في التسمية والوعي حصلوا على أعلى متوسط درجات القراءة في القراءة بالعربية، متبوعا بالأطفال الذين يعانون صعوبة في التسمية، ثم الوعي الفونولوجي، ثم الأطفال الذين يعانون صعوبة في الوعي والتسمية معا.

دراسة **Patricia.Dasilva (2020)** 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 من (4-9 سنوات)، هدفها دراسة بنية اختبارات التسمية السريعة عند الطفل البرازيلي والبرتغالي، خلال مراحل نموه العمري، 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 والمرحلة 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 ما بين (6-8 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 قراءة 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.

التعقيب على الدراسات السابقة

*معظم الدراسات التي أجريت كانت على الأطفال في سن الروضة والمرحلة الابتدائية، مما يدل على أن سن اكتساب الوعي والتسمية وبالتالي القراءة يبدأ في مرحلة مبكرة من نمو الطفل أي من (5-11سنة).

*جميع الدراسات أكدت على علاقة التسمية الآلية السريعة بتعلم القراءة، وعلى أهميتهما في إعداد البرامج الخاصة بالدعم لذوي صعوبات القراءة، خاصة في فترة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية لتنمية مهارات التسمية بالتزامن مع تعلم 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.

*بالإضافة إلى المعالجة الصوتية وسرعة المعالجة فهناك من الدراسات من أكدت على أن التسمية الآلية السريعة تسمح بالتنبؤ أكثر في التحكم بالقراءة، فالتسمية حسبهم مرتبطة بالقراءة لأن كلاهما يعتمد على المعالجة التسلسلية والإنتاج الشفهي للأسماء المحفزات (المنبهات)

* أما بعض الدراسات فأشارت إلى أن نوعية المحفزات أيضا تلعب دور في التنبؤ بالفراءة، حيث أكدت على أن المحفزات الرقمية (الألوان، والصور) كانت أكثر تنبأ بالقراءة مقارنة بالمحفزات الغير رقمية (الأرقام، والحروف).

* كما أشارت بعض الدراسات إلى ضرورة الأخذ بعين الاعتبار عامل الانتباه والتسمية لتقييم الأداء على القراءة.

*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. ماهية التسمية الآلية السريعة وعلاقتها بالقراءة

1.3. تاريخ التسمية الآلية السريعة:

قام الباحث الأمريكي Norman.Geschwind(1965) بمجموعة من الأبحاث حول التسمية عند المصابين بالحبسة، الصرع وعسر القراءة، وتوصل من خلال هذه الأبحاث إلى أن السبب الرئيسي لظهور أليكسياL′ alexie يعود إلى الانفصال بين العمليات البصرية واللفظية على مستوى الدماغ، ومن ثم سلط الضوء على الاتصال الذي يحدث بين مناطق الدماغ المختلفة، ولا سيما على مستوى التلفيف الزاوي (Gyrus Angulaire.

(Philippon, Romain, 2014, p11)

وفي عام (1966) عرض نفس الباحث حالة تعاني من أليكسيا وفي نفس الوقت تعاني صعوبات كبيرة في تسمية الألوان بالرغم من الإدراك الجيد لها.

هذا ما جعله يهتم ببطء المعالجة، ليطور بذلك اختبار لقياس الوقت لتسمية الألوان، من هنا بدأ ظهور اختبارات التسمية الآلية السريعة DRA أو RAN

ويقترح Norman.Geschwind أن هذا النقص الكبير في تسمية الألوان يرجع إلى خلل في الاتصال بين المناطق البصرية والسمعية، ويفترض أن التيارات العصبية التي تكمن وراء التسمية الآلية السريعة مماثلة لتلك المشاركة في القراءة. (Besson, Blanche, 2015, p16)

ليأتي بعد ذلك Denckla سنة (1972) ليكشف عن العلاقة بين التسمية والقراءة من خلال اختبار مجموعة من الذكور الذين يعانون من صعوبات القراءة على مهام التسمية السريعة باستعمال نفس منهجية Norman.Geschwind (Demann, 2011, p25)

وفي سنة (1976) Denckla et Rudel قاموا بإضافة مثيرات جديدة إلى اختبار التسمية الألية السريعة RAN (الألوان، الأشياء، الأرقام والحروف) ويتم تقديم المحفزات في شكل تسلسلي خطي كما هو الحال في قراءة النص، ليصبح بذلك هذا النموذج المقدم من طرفهما مرجعا للاختبارات التسمية الألية السريعة التي طورت فيما بعد من خلال إضافة أنواع أخرى من المحفزات وكيفية تطبيقها.(Botelho Da Silva, 2020)

2.3. أشكال التسمية الآلية السريعة:

أولا: المعايير: Les mesures

المقياس الحاسم للتسمية الآلية السريعة هو الوقت اللازم للمفحوص لتسمية جميع العناصر المعروضة، ومع ذلك يأخذ البعض الآخر في الاعتبار الأخطاء المرتكبة وكذلك التصحيحات الذاتية ضمن خطوات التحليل النوعي التي يتبعها.

ثانيا: المثيرات (المحفزات): Les stimuli

تختلف المثيرات من حيث طبيعتها، كميتها وعدد مرات تكرارها من إصدار للآخر، إلا أن المثيرات الأكثر شيوعا هي: الأرقام، الألوان، الأشياء والحروف.

والنموذج المرجعي ل Denckla et Rudel(1974) استعمل قائمة من الحروف (A, D,S,O,P) وقائمة من الصور للأشياء (main, etoile, livre, chien, chase) و الألوان الرئيسية (vert, rouge, bleu, noire, jaune) و مجموعة من الأرقام (2، 4، 9، 6،7)

يأخذ بعين الاعتبار اسم الأشياء القيود اللغوية للغة المستخدمة، بحيث تكون الأسماء أحادية المقطع.

(Philippon, Romain, 2014, p 12)

ثالثا: الإصدارات: Les versions de RAN

يعتبر الاختبار الذي صممه Denckla et Rudel, (1976) أول من أنشأ العلاقة بين القراءة والتسمية.

وحسب هذا الاختبار فإن العناصر المقدمة للتسمية تكون على شكل مصفوفة ورقية، تقرأ من اليسار إلى اليمين ومن الأعلى إلى الأسفل، وتسمى هذه النسخة بالنسخة المستمرة.

بحيث أكدّ بعض الباحثين أمثال Misra et all (2004) ; Wolf et all(2000) على أن القوة التنبئية لاختبار التسمية الآلية السريعة راجعة كلها إلى كيفية عرض المثيرات التي تشبه أو تماثل طريقة القراءة كالمسح من اليسار إلى اليمين وتتبع الخطوط.

أما النسخة المنفصلة فتكون محوسبة ويتم عرض العناصر واحدة تلوى الأخرى، وهنا تتم إزالة عوامل التشتت المحتملة التي يمكن أن تؤثر على الملاحظات، وبالتالي القيد البصري، مسح العين وتتبع الخط لا تشارك في هذه النسخة. (Ziegler, et all 2008)

4. النماذج والوظائف اللغوية المتدخلة في التسمية

1.4. نموذج التسمية لSegui et Ferrand

إقترح كل من Segui et Ferrand(2000) تصور للنشاط المعرفي المطلوب للتسمية الآلية السريعة، وهي تتطلب المرور بثلاث خطوات معرفية رئيسية: التصور، الصياغة والتلفظ (النطق)، وهذه الخطوات تنطبق على مختلف النماذج الخاصة بالتسمية.

وحسب النموذج أعلاه فإن أول خطوة للتسمية هي التصور للفكرة التي يثيرها الحافز المقدم فمن خلال هذه المرحلة يصل الموضوع عن طريق معالجة المعلومات الادراكية ودمجها ، إلى مفهوم ما قبل اللفظ في الذاكرة طويلة المدى، أما الخطوة الثانية تتمثل في صياغة الفكرة بحيث يرتبط المدلول بداله في الذاكرة ، والذي ينتمي إلى المعجم الصوتي للموضوع أو المحفز وترميزها في رسالة شفهية ملموسة(من قبل اللفظي إلى اللفظي)، أو بمعنى أخر هي الوصول أو النفاذ إلى المعجم الذهني، أما الخطوة الثالثة و الأخيرة فهي التلفظ، بمعنى تتوافق مرحلة التعبير مع النطق الشفوي، أي الفعل الحركي لتوضيح الكلمة المستهدفة الموجودة في الذاكرة طويلة المدى. (Bouvie,Tamby, 2016, pp7-8)

صحيح أن هذا النموذج اختصر عملية التسمية الآلية السريعة في ثلاث خطوات أساسية والمتمثلة في التصور، الصياغة، ومن ثم التلفظ، إلا أنه ولكون التسمية بحدّ ذاتها عملية معرفية معقدة يتطلب نجاحها تدخل مجموعة من القدرات المعرفية والتنفيذية، كالعمليات البصرية والمكانية (المسح بالعين، والانتقال إلى السطر الموالي، والتتبع بالأصبع)، وكذلك مهارات الانتباه وعلى وجه الخصوص التركيز والاهتمام بالمهمة المطلوبة للتسمية من خلال تثبيط للمثرات الأخرى. كما تتطلب أيضا التسمية الآلية السريعة عمليات ذاكرة Mnésiqueالأحداث من أجل استرداد الكلمة في الذاكرة طويلة المدى لتسمية العنصر المقصود أو المستهدف

2.4. النموذج الفريد المقترح من طرف Denckla et Rudel

يعتبر النموذج المقترح من طرف Denckla et Rudelأول شكل من الأشكال المعرفية التي تم بناءها من أجل اختبار التسمية الآلية السريعة، ويعتمد هذا النموذج على الإفتراض التالي:

مهما كان نوع المثير أو المحفز فإنه ينتج عنه تنشيط للمسار الدلالي. ويمكن تلخيص النموذج في المراحل التالية:

عملية الانتباه للمحفز (المثير)، وبعدها تتدخل عملية بصرية مسؤولة عن الكشف الأولي، التمييز البصري و تحديد المثير، ومن ثم اندماج العناصر و المعلومات المرئية بالتمثيلات الإملائية المخزنة، وهذه العناصر الثلاثة تشكل مرحلة التصور، ثم تأتي مرحلة الصياغة باندماج العناصر والمعلومات المرئية والإملائية مع التمثيلات الصوتية المخزنة، مما

يسمح بالوصول واسترجاع العلامات الصوتية، وبعدها تفعيل وتكامل المعلومات الدلالية والمفهومية، وفي الأخير التنشيط الحركي للإنتاج الشفهي الذي يمثل المرحلة الأخيرة وهي التلفظ أو نطق المثير.

جاء هذا النموذج لتفسير وتوضيح أدق للنموذج المقترح من طرفSegui et Ferrand حيث ركز هذا النموذج على تفعيل الجانب الدلالي للمحفزات مهما كان نوعها، وحسبهم فإن مرحلة التصور تبدأ أولا بالانتباه للمثير، ثم التمييز البصري له، ثم تحديد المثير المستهدف، وبعدها مطابقة المثيرات المرئية بالتمثيلات الإملائية المخزنة، أما صياغة المثير تكون بمطابقة المثيرات الإملائية مع التمثيلات الصوتية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى للوصول إلى المعنى الدلالي للمثير، قبل تفعيل الجهاز النطقي للتلفظ بالمثير.

3.4. **النماذج المختلفة باختلاف المثيرات**

أولا: **نموذج تسمية الأشياء ل Leloup،Guillaume (2010)**

في هذا النموذج تبرز فكرة المكون الإضافي، وهو الذاكرة الدلالية طويلة المدى، كذلك فكرة المخزن الفونولوجي، التي تظهر في مرحلة الصياغة، وعلى وجه التحديد تتمثل في الحفاظ على التسلسل الفونولوجي الصوتي، والتخطيط النطقي من أجل النطق. وتتمثل مراحل تسمية الأشياء فيما يلي: (Philippon, Romain, 2014, p 12)

- مرحلة التصور: وفيها عملية الانتباه إلى المثير (صورة / شيء)، والوصف الشكلي (الهيكلي) للمثير
- مرحلة الصياغة: وهنا تتدخل الذاكرة طويلة المدى، ثم إخراج المعجم الفونولوجي، والمخزن الفونولوجي.
- مرحلة التلفظ

في هذا النموذج ركزوا في تسمية الأشياء على الذاكرة الدلالية طويلة المدى، وكذلك تدخل المخزن الفونولوجي في مرحلة الصياغة، فحسبهم فإن مرحلة التصور تبدأ بالانتباه للمثير والشكلي له، أما مرحلة الصياغة فتكون بالاعتماد على الذاكرة الدلالية، ثم اخراج المعجم على مستوى المخزن الفونولوجي، لتأتي مرحلة التعبير الشفهي للمثير.

ثانيا: نموذج تسمية الحروف ل Wolf et Bowers(1999)

في هذا النموذج ل Wolf et Bowersيبرز تكامل متعدد الحواس قبل البحث في الذاكرة طويلة المدى واسترجاعها منها، كما يمكن أن نرى بوضوح في هذا النموذج أهمية الانتباه (دور تصفية المعلومات عند مدخل النظام) وأهمية المعالجة المرئية، كما تأخذ بعين الاعتبار المعلومات العاطفية بحيث تعتبر عاملا مسهلا أو مثبطا لعمليات المعالجة المعرفية ذات المستوى الأعلى.(Bouvie, Tamby, 2016, p10)

أصحاب هذا النموذج يرون إلى عملية التسمية على أنها تكامل متعدد الحواس، بمعنى قبل الوصول إلى الذاكرة الدلالية للاسترجاع المثير المستهدف لابد أولا من تفعيل جميع الحواس، خاصة المعالجة البصرية والانتباه، كما أشاروا إلى أهمية الجانب العاطفي والخبرات السابقة في عملية تثبيط المحفزات.

ثالثا: نموذج تسمية الأرقام (النرد، قريصات، العد على الأصابع) لRoelofs (2000)

أثناء تسمية رقم من الضروري استعادة الشكل الصوتي الفونولوجي المناسب، بغض النظر عن المثير البصري الكمي (أرقام عربية، أرقام رومانية، رموز شفهية مكتوبة) وهذه الحزم المختلفة تتقارب مع نفس الشكل الصوتي الفونولوجي (Philippon, Romain, 2014, p 13)

اقترح Roelofs نمذجة لتسمية العناصر المرتبطة باضطراب النظم، بغض النظر عن نوع المثير (النرد، أرقام عربية 7، الرمز الصوتي سبعة، الإشارة بالأصبع)، حسب هذا النموذج تتم قراءة الأرقام والكلمات الرقمية وصياغتها مباشرة، حيث يتم اعتبارها آلية في شكل ترميز، وتعتبر المحفزات المتعارف عليها (وجوه النرد الكلاسيكية، وتكوينات الأصابع) بمثابة تمثيلات ارتباطية للكمية، لذلك فهي تتخذ مسارا مختلفا، والذي يمر عبر التمثيل المفاهيمي للكمية المشفرة. (Bouvie, Tamby, 2016, p12)

في سنة (2012) اقترح Herrera et all بديل عن نموذج Roelofs بحيث يعتبران أن تسمية المادة الرياضية تختلف من وجهت النظر التنشيط الدلالي. فحسبهم فإنه بغض النظر عن نوع المثير (متعارف عليه أو غير متعارف عليه)، فإن المسار الدلالي غير منشط، ففي كلا الحالتين يتم إنتاج الشكل الفونولوجي المسترجع من قبل المفحوص، بالتالي لا يعتمد على المسار الدلالي.

حسب هذا النموذج فإن تسمية الأرقام مهما كان نوعها لا يمر بنفس المراحل مع المثيرات الأخرى، بل تكون تسميتها بطريقة مباشرة من خلال استعادة الشكل الصوتي الفونولوجي المناسب له، لأن الأرقام تعتبر آلية، وحسب Herrera (2012) فيرى أن أثناء تسمية الأرقام فإن المسار الدلالي لا يكون منشط، بمعنى لا يتم الاعتماد على المسار الدلالي لتسمية الرقم، بل يعتمد مباشرة على استرجاع الشكل الفونولوجي للرقم.

من خلال النماذج المختلفة للتسمية التي تم عرضها، فإنه يمكن القول بأن عملية التسمية الآلية السريعة مهما كان نوع المثير المقدم، فإنه وفي مجملها تعتمد أو تمر عبر المراحل الثلاث التي اقترحها Segui et Ferrand(2000) وهي: تصور المثير، صياغة المثير، وفي الأخير التلفظ بالكلمة المستهدفة أو المقصودة.

إلا أنه وحسب Meyer et all (1998) فإن الأطفال عندما يدخلون في عملية التعلم ويتعرفون على المواد اللفظية والرمز العربي، فإن التسمية الرقمية (الأشكال والألوان) تصبح أكثر ارتباطا ودلالة بالقدرة على القراءة، مقارنة بالتسمية الغير رقمية (الأرقام والحروف) التي تستخدم في غالبية الأحيان قبل تعلم الطفل للقراءة.

5.مؤشرات علاقة التسمية الآلية السريعة بالقراءة

التسمية الآلية السريعة، عبارة عن دال ذي أهمية في تطور قراءة الكلمة المطبوعة، وهذه المهام في التسمية قد تكون ذات منفعة في تشخيص بعض أنواع مشكلات القراءة عند الأطفال Wolf (1991) وTorgeson et al (1997)

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 و قراءتها و هذا حسب كل من Stanovich (1991) ، Torgeson et Wagner(1998) (أبو الديار وأخرون، 2012، ص 45)

أما Notron et Wolf(2012) 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.

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

(Georgiou, et all,2006)

ففي سنة (2000) اقترح 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.

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

في حين درس كل من Kirby et Preiffer (2003) مقدار ارتباط كل من الوعي و التسمية 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 ذو 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.

نفس النتائج توصلت إليها دراسة Taibah et haynes(2011) 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 تنبئية ولكن أقل من الوعي، ومع هذا فإن التسمية السريعة تزايدت مؤشرات التنبؤ بازدياد المرحلة العمرية ووصلت للأعلى مستوياتها في الصف الثالث ابتدائي.

في حين أظهرت دراسة Neuhaus et all سنة (2001) 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 Castel(2008)، 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. (Ziegler, et all, 2008)

ومن جهة أخرى يعتقد Notron et Wolf(2012) 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.

6. النظريات المفسرة لعلاقة التسمية بالقراءة

1.6. السرعة في التلفظ ووقت التوقف بين المحفزات

لشرح الارتباط القائم بين التسمية الآلية السريعة ونشاط القراءة اهتم العديد من الباحثين بالأسباب التي يمكن أن تفسر إطالتها عند المصابين بعسر القراءة ومن بينهم نجد دراسة كل من (Anika. Bexkens, 2015 ; Miao.Li et all, 2011 ; Nehaus et all, 2001) و التي أجمعت على أن العجز في القراءة و التسمية يرجع إلى عنصرين هما :

- سرعة التلفظ (النطق)
- وقت التوقف بين مثير وآخر.

فسرعة النطق تمثل الوقت اللازم للاستجابة اللفظية الشفهية والذي يظهر في القراءة الجهرية، إلا أنه ووفقا لبعض الباحثين فإن وقت النطق لا يشترك مع القراءة، بقدر ما يمكن أن يكون مرتبط بالتسمية الآلية السريعة، لذلك فإن التمييز بين الفئات المشاركة يكون من خلال الأوقات الملحوظة في تسمية كل عنصر من العناصر. (Cutting, Denckla, 2001)

في حين أظهرت نتائج كل من دراسة Neuhaus et all (2001) ; Miao-li et all (2011)وجود ارتباط بين وقت التوقف على مستوى القراءة، بحيث تتوافق فترات التوقف المؤقت بين كل محفز وآخر، ويتشارك هذا المتغير في توجيه الانتباه أثناء القراءة وفي تثبيط الكلمة السابقة لتحديد الكلمات.

وتشير Neuhaus et all (2001)إلى أن إتقان القراءة و فهمها يمكن التنبؤ بهما من خلال سرعة المعالجة المرتبطة بتمثيل الحروف و ليس من خلال سرعة المعالجة العامة، بحيث ينظر إلى التسمية على أنها مقياس للقدرة على الوصول إلى القاموس أو المعجم الإملائي (الهجائي)، و بالتالي فإن التسمية مرتبطة بتقييم و تحديد الكلمات الغير نظامية Mots Irréguliers، كما أنها تسمح بتقييم فعالية مسار العنونة Voie d'adressage، بالإضافة لاعتبارها بمثابة اختبارات ميتافونولوجية مرتبطة بقراءة أشباه الكلمات لتقييم مسار التجميع Voie d'assemblage.

(Neuhaus, et all, 2001)

2.6. الوظائف التنفيذية:

تؤكد التفسيرات الأخرى على أهمية الوظائف التنفيذية كالذاكرة العاملة، الانتباه والكف بالتنسيق، بمعنى أن عملية التسمية والقراءة تتطلب تفعيل كل من الذاكرة العاملة، الانتباه وكذلك عملية الكف للمحفزات للوصول إلى المثير المستهدف، أي كل هذه العوامل تكون متاحة للأداء معا لتحقيق المهمة المطلوبة.

فبعض الباحثين أمثال Pelli et all، (2004) و Pernet et all(2006) اهتموا بدراسة العوامل البصرية الانتباهية، فحسبهم فإن كل من التسمية الآلية السريعة والقراءة تستدعي العوامل البصرية الانتباهية مثل مسح العين، ومراقبة العين، وتركيز الاهتمام بالمثير.(Besson, Blanche, 2016, p20)

وفي سنة (2008) جاءت دراسة Castel et allلمقارنة أداء الأطفال المعسرين قرائيا في مهام التسمية المقدمة في نسختها (المستمرة والمنفصلة)، وتوصلوا إلى أن حركات العين وتركيز الانتباه ليسوا سبب العجز في مهام التسمية، بحيث جاءت جميع النتائج متشابهة في كلا النسختين.

3.6. العمليات الآلية التلقائية: Processus d' automatisation

أظهرت دراسة Castel (2008) بأن العجز في التسمية الآلية السريعة يرتبط بمستوى آلية الحوافز (المثيرات)، فالحروف والأرقام في مهام التسمية الرقمية تشكل رموزا تلقائية نظرا لأن لها شكلا صوتيا واحدا فقط يتوافق مع الهدف المقصود، على عكس الألوان والأشياء لا يمكن أن تكون تلقائية لأن إنتاج الكلمة الصحيحة يتطلب تنشيط العمليات الدلالية لاختيار وتثبيط العلامات الصوتية التي ليس لها علاقة أو معنى، أما في النسخة المنفصلة، يظل العجز كما هو بغض النظر عن نوع المثير.

بحيث خلصت دراسة Castel إلى أن عجز الآلية (التلقائية) يكون حاضرا أكثر أثناء مشاركة عملية الاختيار والتثبيط، أكثر من مستوى الوصول إلى التمثيل الفونولوجي.

في حين يرجع البعض الآخر ضعف الأداء في القراءة والتسمية إلى عجز عام في سرعة المعالجة، وبالتالي فإن التسمية ستكون مظهر من مظاهر العجز الذي يمثل السرعة التي تتدخل فيها العمليات المعرفية. (Wolf, Bowers, 1999)

4.6. المعالجة الإملائية

بالنسبة لبعض الباحثين، فإن التسمية الآلية السريعة تعتمد على العمليات المتدخلة في التهجئة.

ووفقا لهؤلاء فإن تكوين الأنماط والتعليمات الإملائية يعيقها بطيء في وقت التنشيط أو التفعيل لتمثيلات الحروف المكونة للكلمة المراد تحديدها، لذلك فإن وقت تحديد الكلمة (قراءة الكلمات غير نظامية) والتسمية تكون بصفة مطولة.

وحسب هذه النظرية فإن بداية تعلم القراءة، تكون التسمية مرتبطة بقراءة أشباه الكلمات لأنه في هذه المرحلة الكلمات تقرأ عن طريق عملية التجميع، وفيما بعد تصبح القراءة عن طريق إجراء العنونة، وهنا تكون التسمية مرتبطة بقراءة الكلمات والكلمات الغير نظامية (Irréguliers)

(Kirby.J, Parrila, 2003)

5.6. العوامل الفنولوجية:

حسب Torgesen et all (1997) **فإن** العلاقة بين التسمية والقراءة هو أن كلاهما يتطلب الوصول واسترجاع المعلومات الصوتية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، والتي سوف تدعم بالمهارات الفنولوجية.

فالتسمية تكون إذن مرتبطة بفك الترميز الفونولوجي، بمعنى تصبح لها علاقة بقراءة غير الكلمات Non mots (Schztschneider, et al, 2002)

أما بالنسبة ل Castelتتجلى أوجه العجز الملحوظة في كل المهام المعروضة بصفة منفصلة كما في المستمرة، لذلك تظهر صعوبات عامة في استرجاع المعلومات الصوتية، فحسبها تكمن القوة التنبئية للتسمية لمستوى القراءة في القدرة على قياس الوصول السريع إلى التمثيل الفونولوجي.

لكن هناك من الدراسات من تعارض هذه الفرضية، حيث أكدّت Bowers et Wolf (1999) على أهمية الوصول إلى الرمز الفونولوجي الذي يمثل خطوة واحدة من بين العمليات المتدخلة في التسمية الآلية السريعة.

في الأخير يمكن القول بأن التسمية والمهارات الفنولوجية مرتبطة بشكل ضعيف، فحسب بعض الباحثين فإن مهارات التسمية والقدرات الفنولوجية متغيرين مستقلين عن بعضهما، فكل واحد منهما يؤثر أو يتنبأ بشكل مختلف بمستوى القراءة. (Vander, Van Reybroeck, 2018)

6.6. نظرية العجز المزدوج

ترى نظرية الخلل المزدوج إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة يعانون خلل في التسمية للأشياء، بالإضافة إلى خلل في المعالجة الفنولوجية للمعلومات بما تتضمنه من صوت الكلمة وشكلها (Compton, et all,2002)

بحيث تعتبر Bowers et Wolf(2000) أول من طور نظرية الخلل المزدوج و لتي تسمح بالتعرف على الأطفال المصابين بعسر القراءة، بحيث تفترض هذه النظرية بأن السبب في عسر القراءة راجع إلى عاملين رئيسيين و هما: العجز في التسمية الآلية السريعة، و الوعي الفونولوجي.

فحسب نفس الباحثين سنة (1999) فإنهم يصنفون ضعاف القراءة إلى ثلاث أفواج فرعية وهم:

الفوج الأول عجز فونولوجي: يتصف بصعوبات دالة في المهام الفنولوجية، دون عجز في اختبارات التسمية.

الفوج الثاني التلقائية (الآلية): يتصفون بالأداء الجيد في اختبارات التسمية، وتكون قاصرة في حالة عدم وجود اضطراب كبير في المهام الفنولوجية وفك الترميز، والتسمية تظهر عجز في المهام الإملائية (الهجاء) وبصفة خاصة في تحديد الكلمات.

أما الفوج الثالث عجز مزدوج: يتصفون بعجز في العمليات الفنولوجية وسرعة في التسمية، بمعنى الأطفال أظهروا صعوبات على مستوى الوعي الفونولوجي، وصعوبات على مستوى التسمية الآلية السريعة معا.
(Botelho Da Silva, 2020).

نفس الدراسة قام بها Gharaibeh, et all (2019) على عينة من 615 طفل مستوى ثالث ابتدائي تم تطبيق اختبار الوعي والتسمية، وتوصلت النتائج إلى أن الأطفال الذين لا يعانون صعوبة في التسمية والوعي قد تحصلوا على أعلى متوسط درجات في القراءة بالعربية، متبوعا بالترتيب التنازلي بالأطفال الذين يعانون صعوبة في التسمية، ثم الوعي الفونولوجي، ثم الأطفال الذين يعانون صعوبة في التسمية والوعي معا.

فحسب هذه النظرية فإن سرعة التسمية والمهارات الفنولوجية، تساهم بطريقة مميزة في التنبؤ والتعرف على مستوى القراءة، وأن الصعوبات على مستواهما يظهر بشكل كبير عند المصابين بعسر القراءة. (Gharaibeh, et all, 2019)

7.الخاتمة:

في الأخير وانطلاقا مما تم عرضه سالفا من دراسات سابقة، ونظريات مفسرة لعلاقة التسمية الآلية السريعة بالقراءة، وكذا مختلف النماذج المقترحة للتسمية، نستنتج أن التسمية الآلية السريعة عبارة عن دال ذي أهمية في تطور قراءة الكلمة المطبوعة، وأن هذه المهام في التسمية قد تكون ذات منفعة في تشخيص بعض أنواع صعوبات القراءة عند الأطفال، وكذا التنبؤ بها مبكرا، مما يسمح بالتدخل المبكر، لذلك تعتبر التسمية الآلية السريعة مهمة في عملية القراءة حيث توصل العلماء إلى أن مهام التسمية مرتبطة ارتباطا قويا مع قدرات القراءة عند الطفل والبالغ، كما تؤكد أيضا أن التسمية الآلية السريعة مؤشر عالمي يسمح بالتنبؤ بالقدرات القرائية عند الطفل، بالإضافة إلى مساهمتها في الفصل بين الأطفال

العاديين والأطفال الذين يعانون من عسر القراءة، حيث أن البطء في أداء مهام التسمية الآلية السريعة من شأنها التنبؤ بوجود صعوبات في القراءة المستقبلية.

لذلك لابد من تسليط الضوء وتوجيه البحث العلمي أكثر نحو الاختلافات الدقيقة في العمليات التي تكمن وراء عملية القراءة ومهام التسمية الآلية السريعة، من أجل تحديد أدّق للسبب وراء الصعوبات القرائية التي يعاني منها الأطفال.

8. المراجع:

- أبو الديار، مسعد، البحيري، جاد، طيبة، نادية، محفوظي، عبد الستار، وايفرات، جون. (2012). *العمليات الفنولوجية وصعوبات القراءة والكتابة*. ط1. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- حمزة، أحمد عبد الكريم. (2008). *سيكولوجية عسر القراءة (الديليكسيا)*. ط1. عمان: دار الثقافة.
- الروسان، فاروق، الخطيب، جمال، والناظور ميادة. (2014). *صعوبات التعلم*. ط1. الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.
- السيد، محمود أحمد. (1995-1996). *علم النفس اللغوي*. ط2. سوريا: منشورات جامعة دمشق.
- شلابي، عبد الحفيظ. (2016-2017.). *تصميم اختبار لتشخيص عسر القراءة للأطفال المرحلة الابتدائية*. (دكتوراه غير منشورة في علم النفس المرضي). جامعة أبي بكر بلقايد: تلمسان.
- صلاح، عميرة علي. (2005). *صعوبات تعلم القراءة والكتابة، التشخيص والعلاج*. ط1. كويت: مكتبة الفلاح.

- Besson Claire, Blanche Emilie. (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.
- Botelho Da Silva Patrícia*(*2020) , *"Rapid Automatized Naming and Phonological Awareness: The Predictive Effect for Learning to Read and Write and Their Relationship with Developmental Dyslexia*. Postgraduate Program in Developmental Disorders. University Of Luxembourg.
- Bouvie Sarah, Tamby Maëva. (2015-2016). *Les résultats précoces aux tâches DRA, prédictifs desperformances scolaires dès le CP ?* memoire pour le certificat de capacite d'orthophoniste. universite paris 8 pierre et marie curie : paris
- Delamare Cécile. (2012). *Dyslexie-dysorthographie et handicap scolaire : les outils informatiques de compensation du langage écrit et leur intégration dans la prise en charge en orthophonie***.** Mémoire en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie. Faculté de médecine et de pharmacie école d'orthophonie. Université de poitiers.

- Demann John. (2011). *He Relationships Among Rapid Automatized Naming (RAN), Processing Speed And Reading Fluency In Clinic Referred Children*. In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Philosophy. Duquesne University.
- Philippon Anne, Romain Aline. (2013-2014). *Les Performances Aux RAN, Prédictives Des Performances Scolaires ?* Mémoire Pour Le Certificat De Capacité D'orthophoniste. Université Paris 8.
- 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.
- Bar-Kochva Irit; Nevo Einat. (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.
- Bexkens Anika, Wery P. M. Van Den Wildenberg And Jurgen Tijms. (2015). "Rapid Automatized Naming in Children With Dyslexia: Is Inhibitory Control Involved? », *Dyslexia*. 21, 212–234
- Compton Donald. L, Olson Richard K, John C. DeFries, et Bruce F. Pennington. (2002). "Comparing the Relationships among Two Different Versions of Alphanumeric Rapid Automatized Naming and Word Level Reading Skills ». *Scientific Studies of Reading*. 6(4), 343-368.
- Cutting Laurie E. 1, 2 & Denckla Martha Bridge.(2001). "The Relationship of Rapid Serial Naming and Word Reading in Normally Developing Readers: An Exploratory Model ». *Reading and Writing: An Interdisciplinary.Journal*. 14, 673-705.
- Denckla Martha Bridge And Rudel Rita G. (1976). « Rapid 'Automatized' Naming (R.A.N.): Dyslexia Differentiated From Other Learning Disabilities ». *Neuropsyehologia*. 14, 471 – 479
- Tais de Lima Ferreira-Mattar[a, b], Rauni Jandé Roama-Alves[b, c] , Fernanda Araceli Gomes[a] , Thais Freire[a] , Sylvia Maria Ciasca[a,] Patrícia de Abreu Pinheiro Crenitte[a, b,]. (2019). « An Exploration of the Rapid Automatic Naming Test as Administered to Brazilian Children ». *Folia Phoniatr Logop*. DOI: 1159/000501535.
- Georgiou George K. And Parrila Rauno, Kirby John.(2006). « Rapid Naming Speed Components and Early Reading Acquisition ». *Scientific Studies Of Reading*. 10(2), 199–220.
- Gharaibeh Mahmoud, Sartawi Abdel Aziz. (2019). « Effects of Rapid Automatized Naming and Phonological Awareness Deficits on the Reading Ability of Arabic-Speaking Elementary Students". *Applied Neuropsychology Child*. DOI: 10.1080/21622965.2019.1585247

- Kirby.J, Parrila Pfeiffer. (2003). "Naming Speed and Phonological Awarness as Predictors of Reading Development". *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 395-421
- Litt Deborah. (2010). "Do Children Selected for Reading Recovery Exhibit Weaknesses in Phonological Awareness and Rapid Automatic Naming". *Literacy Teaching and Learning*.14 (1) & (2) 89–102.
- Miao Li and John Kirby, George K. Georgiou. (2011). "Rapid Naming Speed Components and Reading Comprehension in Bilingual Children". *Journal of Research in Reading*.34 (1), 6–22.
- Neuhaus Graham, Foorman Barbara R, David J. Francis et Coleen D. Carlson. (2001). "Measures of Information Processing in Rapid Automatized Naming (RAN) And Their Relation to Reading". *Journal of Experimental Child Psychology*. 78, 359–373.
- Robert Savage[a,b], Miriam McBreen[b], Fred Genesee[b], Caroline Erdos[c], Corinne Haigh[d], et Aishwarya Nair[b]. (2018). "Rapid Automatized Naming Predicts More Than Sub-Lexical Fluency: Evidence from English-French Bilinguals". *Learning and Individual Differences*. 62, 153–163
- Schztschneider Christopher, Carlson Coleen D, David J. Francis, Barbara R,Foorman, et Jack M. Fletcher. (2002). "Relationshep of Rapid Automatized Naming and Phonological Awarness in Early Reading Development: Implication for Double Deficit Hypothesis". *Journal of Learning Disabilities*.35 (3), 245-256
- Taibahet.Haynes. (2011). "Contributions of Phonological Processing Skills in Arabic Speaking Children". *Reading and Warting.* 24, 1019-1042.
- Torgesen Joseph K, Wagner Richard K, Carol A. Rashotte, Stephen Burgess, et Stephen Hecht. (1997). "Contributions of Phonological Awareness and Rapid Automatic Naming Ability to the Growth of Word-Reading Skills in Second-To Fifth-Grade Children". *Scientific Studies of Reading*. 1(2), 161-185.
- Vander Stappen Caroline, Van Reybroeck Marie. (2018). "Phonological Awarness and Rapid Automatized Naming Are Independent Phonological Competencies with Spesific Impact On Word Reading and Spelling: An Intervention Study". *Fontiers in Psychology*. 9, 320.
- Wolf Maryanne, Bowers Patricia Greig. (1999). "The Double-Deficit Hypothesis for the Developmental Dyslexias". *Journal of Educational Psychology*. 91(3), 415-438.
- Ziegler Johannes C, Castel Caroline, Catherine Pech-Georgel, et Florence George. (2008). " Lien Entre Dénomination Rapide Et Lecture Chez Les Enfants Dyslexiques". *In : L'année Psychologique*.108 (3).