

استراتيجيات التعرف على الكلمات المكتوبة لدى الاطفال المصابين بصعوبات تعلم القراءة الذين تتراوح أعمارهم بين 9 و10 سنوات

أ.بوفلاح كريمة، أستاذة مساعدة " أ " جامعة البليدة 2

ملخص :

يلعب ميكانيزم التعرف على الكلمات المكتوبة دورا هاما في المعالجة المعرفية أثناء عملية القراءة ، لإكساب الطفل إمكانية التعرف على الكلمات كخطوة أولى وفهم ما يقرأه بعد ذلك ، حيث يركز الطفل اساسا على ثلاثة استراتيجيات بطريقة متكاملة و متتابعة من خلال التمييز البصري لكافة الكلمات المكتوبة و التفاعل الكامل مع النص هذا يؤدي الى تطور عملية القراءة ، فأى صعوبة على مستوى هذه الاستراتيجيات يمكن أن تؤثر على الاخرى وبالتالي تؤدي الى صعوبات تعلم القراءة، لذلك يهدف بحثنا هذا الى تحليل استراتيجيات التعرف على الكلمات المكتوبة التي يلجأ اليها الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة مقارنة مع الاطفال العاديين.

Résumé :

le mécanisme d'identification des mots écrits joue un rôle important dans le traitement cognitif pendant le processus de la lecture, il permet l'enfant d'acquérir la capacité à reconnaître les mots comme une première étape afin de comprendre ce qu'il a lu, où l'enfant se concentre principalement sur trois stratégies, d'une manière séquentielle par la discrimination visuelle pour tous les mots écrits et l'interaction complète avec le texte qui permet l'élaboration du processus de lecture. Toute difficulté au niveau de ces stratégies peut conduire à des difficultés d'apprentissage de la lecture. De ce fait, la recherche a pour but d'analyser des stratégies d'identification des mots écrits utilisés chez les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage.

مقدمة:

أظهرت الأبحاث الحديثة الخاصة بالتحليل المعرفي لصعوبات تعلم القراءة اهتمامها الكبير بالقراءة، كون القراءة عملية معرفية لغوية تتطلب اكتساب بعض الميكانيزمات وهذا بتوفر شروط حسية وحركية، كذلك عقلية بما فيها الإدراك والتفكير.

فالقراءة خبرة لا تقل قيمتها عن الخبرات التي يمر بها الفرد كالمشي و اللعب، فمن خلالها نتمكن من التعرف على التجارب الحقيقية لغيرنا في مختلف الأزمنة والأمكنة.

و لفهم مراحل اكتساب القراءة و تطورها، اعتمد العلماء على دراسة و تفسير مختلف ميكانيزمات اكتسابها عند الطفل، بما يملكه في كل مرحلة و كيفية انتقاله من مرحلة لأخرى (Frith . U, 1985).

فالقراءة عملية اتصال أساسية و أفضل أساليب تعلمها بأخذها على أنها مهارة من مهارات اللغة، حيث يقوم الطفل أثناء عملية القراءة بالتعرف على الكلمات المكتوبة فيتمكن من معرفة ما يفكر فيه الآخرين و فهم ما يستمع إليه.

كما أن القراءة هي وسيط من وسائط التعلم و عدم القدرة على فهم النص المكتوب يؤدي إلى ظهور صعوبات تعلم القراءة لان القراءة هي عبارة عن مجموعة من السياقات التي تسمح باستخراج معنى النص المكتوب إذ يضم هذا المجموع: التعرف على الكلمات بالإضافة إلى الفهم (Perfetti, 1995).

فالتوصل إلى فهم ما هو مقروء يعتبر كنتيجة للتعرف الصحيح على الكلمات المكتوبة، لهذا يمكن أن نجد صعوبات تعلم القراءة ناتجة عن صعوبات خاصة بالتعرف على الكلمات المكتوبة أو صعوبات صادرة عن عدم الفهم (Tunmer, Gough, 1985).

لذلك تعد كل من عمليتي: التعرف على الكلمات المكتوبة و الفهم ضروريتان معا، لكنهما غير كافيتان إذا كانتا منفصلتان، كأن يتحكم القارئ في واحدة و لا يتحكم في الأخرى فانه سيخفق في فهم ما يقرأ و يواجه صعوبات في القراءة (Gough, 1990).

هذا ما يؤدي إلى وجود نوعين من الاضطرابات الخاصة و المتعلقة بكل عميلة فنميز بذلك أطفالا يعانون من عجز في فك ترميز الكلمات المكتوبة في حين أن الفهم الشفوي عادي و أطفال يعانون من عجز على مستوى الفهم لكنهم يتحكمون في عملية فك الترميز.

من هنا فكرنا في محاولة تفسير أحد الاضطرابات المرتبطة بعملية القراءة وهو صعوبات تعلم القراءة.

فالتعرف على الكلمات هو عبارة عن ميكانيزم يتطلب ثلاثة استراتيجيات لابد من توفرها عند القارئ هذا ما يؤدي إلى تطور عملية القراءة لان هذه الأخيرة تفرض على القارئ أن يتأمل كل العناصر الصوتية الموجودة في السطور المكتوبة، حيث يقوم الطفل بالتمييز البصري لكافة الكلمات المكتوبة و التفاعل مع المعنى الكامل للنص (Mattei.F, 2000).

كما يركز الطفل أساسا على الاستراتيجيات الثلاثة أثناء عملية القراءة بطريقة متاكملة و متتابعة، و المتمثلة في الاستراتيجية اللوغوغرافية « Logographique »، الإستراتيجية الحرفية « Alphabétique » و الاستراتيجية الإملائية « Orthographique » فأى مشكل أو اضطراب على مستوى هذه الاستراتيجيات يمكن أن يؤثر على الأخرى و بالتالي يؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة (Frith.1985). هذا ما شكل موضوع بحثنا بحيث إهتمينا بإبراز الاستراتيجيات الأساسية التي تسمح للطفل بالتعرف على الكلمات، فهل عدم القدرة على التحكم في أحد هذه الاستراتيجيات يؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة ؟

انطلاقا من هذا السؤال و المعطيات النظرية التي اعتمدنا عليها حاولنا دراسة و تحليل الاستراتيجيات التي يلجأ إليها الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة مقارنة مع الطفل العادي.

1- الإشكالية:

تعد القراءة من أهم المكتسبات المدرسية التي تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقها في طور الأول من التعليم، حتى يتمكن الطفل من استيعاب الميكانيزمات الأساسية لذلك، بالتعرف على بعض المفاهيم المتداولة في محيطه الاجتماعي لينتقل بعد ذلك إلى مرحلة فك الرموز المكتوبة.

وعلى هذا ترى بعض الأبحاث أن القراءة تعني تعلم عمليتين، حيث تسمح العملية الأولى بالتعرف على الكلمات المكتوبة أما العملية الثانية فتتمثل الفهم، و تعتبر كل من العمليتين ميكانيزمان أساسيان في عملية تعلم القراءة (Content,1990).

لذلك فاضطراب أحد هذين الميكانيزمين يحدث مشاكل لدى الطفل على مستوى القراءة و يؤدي الى صعوبات تعلم القراءة ، إذ يجد صعوبات في فك الرموز المكتوبة والتعرف عليها .

فالطفل الذي يعاني من صعوبات في تعلم القراءة لا ترجع أسبابه إلى نقص في الذكاء أو مشكل في الوسط الاجتماعي و المدرسي، وإنما يعود ذلك إلى عجز على مستوى اكتساب الميكانيزمات الأساسية للقراءة (التعرف على الكلمات و الفهم).

هذا ما أدى بالباحثين إلى القيام بعدة دراسات في علم النفس المعرفي لاختبار العلاقة بين التعرف على الكلمات و الفهم، و مدى ارتباطهما بصعوبات تعلم القراءة (Perfetti, 1995, Alegria, 1995).

كما أظهرت بعض الأبحاث أن الطفل الذي يتمتع بقدرات جيدة في التعرف على الكلمات المكتوبة يفهم النص المكتوب أحسن من الشفهي، حيث أنه إذا وجد عجز في الفهم فإنه يظهر بصفة واضحة في المكتوب أكثر من الشفهي، أما الأطفال الذين يتمتعون بقدرات جيدة في الفهم الشفهي و صعوبات في الفهم الكتابي فنجد عندهم صعوبات في التعرف على الكلمات المكتوبة، وبالتالي يؤدي هذا إلى ظهور صعوبات تعلم القراءة عند هذه المجموعة من الأطفال (Valdois.S, 2003).

سمحت كل هذه الدراسات بإعطاء نتائج هامة عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة حيث أظهرت وجود ميكانيزم يسمح بالتعرف على الكلمة المكتوبة، حتى يتمكن الطفل من خلاله بتجميع الأصوات لتكوين الإشارات الكتابية ثم يشكل بعدها الكلمة، أما ميكانيزم الفهم الكلي للكلمة فيسمح بفهم النص، لكي يستطيع الطفل القيام بمختلف النشاطات اللغوية و كذا القدرة على الترميز و المعالجة الفونولوجية.

فالتعرف على الكلمات المكتوبة يعتبر من القدرات الأساسية التي يستعملها الطفل أثناء تعلم القراءة، و هذا بالاعتماد على ثلاثة استراتيجيات تتمثل في:

- الإستراتيجية اللوغوغرافية (logographique) : تتميز هذه الاستراتيجية بالمعالجة المباشرة للكلمات التي تكون من نوع بصري فقط.
- الإستراتيجية الحرفية : (alphabétique) تقوم على إعادة فك الترميز، فيقوم الطفل بمعالجة فونولوجية حتى يتحصل على الأصوات حيث تتطلب هذه الاستراتيجية معرفة الحروف المنظمة في سلسلة مكتوبة في حروف بنفس التنظيم الذي يكون عليه في الكلام أي كما نسمعها، فتعتمد بذلك على ثلاثة مراحل : مرحلة التحويل الخطي الحرفي، مرحلة التجميع الفونولوجي و مرحلة التماثلات الكتابية.

• أما الاستراتيجية الإملائية (orthographique) فتتميز بوجود ثورة لغوية واسعة و قدرة على التجميع القائمة على نظام معلوماتي أكثر تهئية من الأبجدية و تكون المعرفة فيها بطريقة مباشرة دون استعمال قواعد الخط الفونولوجي.

فحسب تجربتنا الخاصة و من خلال أبحاثنا على عينات من الأطفال، لاحظنا أن سبب صعوبات تعلم القراءة يمكن أن يرجع إلى عدم القدرة على الاستعمال الصحيح لاستراتيجيات التعرف على الكلمات.

انطلاقاً من هنا، أقيمت أبحاث في هذا المجال التي لم تتجاوز الوصف السطحي لمشكل صعوبات تعلم القراءة دون محاولة الفهم العميق لطبيعة هذا الاضطراب و معالجته للحد منه، فبقيت الدراسات محصورة في البحث عن العلاقة دون محاولة التحليل الداخلي لكل عملية معرفية و هذا يرجع بالدرجة الأولى لنقص الاختبارات و كذا نقص الوعي بطبيعة الاضطراب خاصة في المجتمع الناطق باللغة العربية.

هذا ما لفت انتباهنا للقيام بهذه الدراسة، لمعرفة إذا كان الطفل الذي لم يكتسب ميكانيزمات القراءة سيؤدي إلى نقص على مستوى العمليات المعرفية بصفة عامة و على التعرف على الكلمات بصفة خاصة.

و على هذا الأساس لنا أن نتساءل:

• هل ترجع صعوبات تعلم القراءة إلى اضطراب مستقلزم في استراتيجيات التعرف على الكلمات المكتوبة ؟

• على أي مستوى من الاستراتيجيات الخاصة بالتعرف على الكلمات المكتوبة يجد الطفل الذي يعاني من صعوبات في تعلم القراءة مشكل ؟

2-الفرضيات:

الفرضية الرئيسية:

توجد فروق على مستوى استراتيجيات التعرف على الكلمات بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة و الأطفال العاديين.

الفرضيات الجزئية:

- ترجع صعوبات تعلم القراءة إلى عدم القدرة على اكتساب الاستراتيجية الحرفية.
- تؤثر الإستراتيجيتين اللوغوغرافية و الحرفية و على الإستراتيجية الإملائية.

3-أهداف البحث :

- 1- معرفة الفروق الموجودة بين الاطفال العاديين والاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة اثناء عملية القراءة.
- 2-الكشف عن العلاقة الموجودة بين صعوبات تعلم القراءة و استراتيجيات التعرف على الكلمات المكتوبة .
- 3- معرفة الفروق الموجودة في استراتيجيات التعرف على الكلمات المكتوبة بين الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة و الاطفال العاديين .

4-تحديد المفاهيم:

صعوبات تعلم القراءة :

التعريف الاصطلاحي :

- عدم القدرة على التحكم في بعض الإستراتيجيات يحدد ذلك بعدم القدرة على اكتساب الاستراتيجية الحرفية .(Frith.U ,1995)
- نقص في قدرات التعرف على الكلمات المكتوبة و يظهر هذا من خلال الفرق بين السن الحقيقي و سنه في القراءة الذي قدر حسب الباحث بحوالي سنتين (Perfetti.C, 1989) .

التعريف اللغوي :

يرجع المعنى اللغوي لصعوبات تعلم القراءة الى كلمة اغريقية قديمة ذات اصل يوناني هي dyslexie والتي تعني مرض الكلمات فالمقطع الاول dys يعني صعوبة او خلل و المقطع الثاني lexie يعني الكلمة و الترجمة العربية تأخذ معنى صعوبة القراءة.

التعرف على الكلمات المكتوبة :

التعريف الاصطلاحي :

يسمح التعرف على الكلمات المكتوبة كسيرورة بالتفريق بين الكلمة و الحرف، حيث تؤكد نماذج القراءة وجود ثلاث مراحل أساسية تستعمل أثناء التعرف على الكلمات المكتوبة:

أ- المرحلة الأولى:

تسمى هذه المرحلة بالمرحلة الإدراكية للسيرورة فهي تمثل مرحلة نشاط في نموذج (Morton, 1969) حيث يقام استخراج للرموز (الأصوات) و تكوينها للدخول إلى المعجم، كما يتم فيها تحليل كل المكونات التي تتركب الحروف.

ب- المرحلة الثانية:

هي عبارة عن الانتقال إلى الجانب المعجمي حيث تمثل مرحلة معالجة المعلومة في ذاكرة العمل.

ج- المرحلة الثالثة:

حسب نموذج Forster فهي التعرف على الكلمة بأتم معناها ، حيث أن كل المعلومات التي تخص الكلمة تصبح موجودة و تنتهي بمقارنة مفصلة للتوافق بين المعلومة و خصائص الكلمة، فهي تهتم باسترجاع المعنى، أما هدفها الرئيسي هو التخزين أو التعرف على المنبه (Khomsy, 1989).

كما أن المعجم المستعمل في سيرورة التعرف على الكلمات هو عبارة عن مجموع التصورات أو التمثيلات التي توافق وحدات ذات معنى في اللغة (Caron, 1989).

التعريف اللغوي :

التعرف هو الترجمة العربية لكلمة recognition ،و التعرف في اللغة العربية هو الادراك بحاسة من الحواس الخمس فالتعرف على الشيء هو ادراكه عن طريق الحواس (المعجم الوسيط) ،حيث يعتبر التعرف البصري على الرموز المكتوبة أولى خطوات القراءة .

5-خطوات البحث :

1-5 منهج البحث:

المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج التجريبي لان هذه الدراسة تهدف الى تحليل و تفسير احدى الميكانيزمات الاساسية التي تلعب دور مهم في عملية القراءة و المتمثل في ميكانيزم التعرف على الكلمات المكتوبة ،هذا من خلال دراسة فروق بين الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة و الاطفال العاديين.

2-5 عينة البحث :

تمت دراستنا على 72 طفلا: 36 طفل عادي (المجموعة الضابطة) و 36 طفل

يعانون من صعوبات تعلم القراءة (المجموعة التجريبية)، و قد تم اختيارهم من اقسام السنة الرابعة اساسي وفقا للمعايير التالية:

- السن تتراوح أعمارهم ما بين 09 و10 سنة، وهذا راجع إلى الدراسات التي تقول بأنه السن التي يتحكم فيها الطفل بطريقة جيدة في ميكانيزمات القراءة واستراتيجيات التعرف على الكلمات المكتوبة (Wolff Al, Felton, 1990) .
- رأي المعلمة.
- ملاحظتنا الأولية.
- النقاط المحصل عليها في كل من الفصل الأول و الفصل الثاني.
- نقطة كل من مادتي القراءة و الإملاء التي لا تتعدى (20/4) بالنسبة للأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة.

3-5 ادوات البحث :

اختبار القراءة (Jeannot et George):

هو عبارة عن نصيين تم تصميمهما من طرف بعض الباحثين(Chassagny, 1972, Herbessiere.Sax, 1962) ، هدفه تشخيص صعوبات تعلم القراءة حيث تم التأكد من خصائصه السيكميتريية (الصدق و الثبات) من طرف الباحثة سعيدون سهيلة على مجموعة من التلاميذ الجزائريين سنة 2003 يدرسون بقسم السنة الرابعة أساسي، فالنص الأول يحتوي على 52 كلمة أما النص الثاني فيتكون من 81 كلمة، و تم كتابة كل من النصين بخط واضح لكي يسهل على التلاميذ قراءتهما، ليتم بعد ذلك حساب الأخطاء التي يقع فيها كل تلميذ يعاني من صعوبات على مستوى القراءة، حيث تصنف الأخطاء على النحو التالي:

- الالتباس البصري بين الأحرف المتشابهة من ناحية الشكل والصوت (م، ن).
- الالتباس السمعي بين المهموس و المجهور.
- حذف بعض المقاطع.
- حالة القلب في التسلسل.
- إضافة الحروف.
- تغيير مكان الحروف.
- الالتباس بين الكلمات المتشابهة.

• حذف الجملة.

اختبار الذكاء WISC:

يقيس هذا الاختبار مستوى الذكاء و المعارف الذهنية عند الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و 16 سنة هدفه الرئيسي هو التشخيص الفارقي من خلال نسبة الذكاء، حيث يتكون اختبار من بندين :

البند الأول لفظي أما البند الثاني فهو خاص بالكفاءة، حيث يعطي لنا ثلاثة أعمار ذهنية : العمر العام، العمر اللفظي و عمر الكفاءة.

ينقسم البند اللفظي إلى ستة بنود تحتية أين خمسة فقط يتدخلون في حساب العمر الجزئي، لكن البند الخاص بالكفاءة (غير لفظي) هو الذي استعملناه في دراستنا لتشخيص التلاميذ المصابين بصعوبات تعلم القراءة (لا يعاني الاطفال من أي مشكل على المستوى الذهني) .

اختبار التعرف على الكلمات المكتوبة (MIM) :

هو اختبار مستوحي من بطارية Belec لفحص سيرورات القراءة والكتابة ناتجة عن أبحاث قام بها مجموعة من الباحثين

(Mousty, Leybaert, Alegria content Morais, 1994)) بهدف تسهيل تشخيص الاضطرابات لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و 12 سنة، حيث يسمح بالتعرف على الكلمات المكتوبة والصعوبات الموجودة على مستوى سيرورات القراءة والكتابة، كذلك علاقتها بالمهارات التي يمكن أن تكون أصلا للاضطراب، حيث تحتوي البطارية Belec على اختبار خاص بالقراءة (Test MIM de la batterie Belec Batterie d'évaluation du langage écrit لذلك قامت الباحثة بترجمته و التأكد من خصائصه السيكميترية (الصدق و الثبات) لأنه يسمح باختبار ميكانيزم التعرف على الكلمات المكتوبة من خلال تحليل دور الاستراتيجية الحرفية ، الإستراتيجية اللوغوغرافية ،والاستراتيجية الإملائية في عملية القراءة، حيث نجد في كل استراتيجية مجموعة من الكلمات القصيرة و الكلمات الطويلة.

6- عرض و تحليل النتائج :

بحكم طبيعة هذه الدراسة التي تتمثل في دراسة الفروق بين الأطفال العاديين والأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة ، و من أجل التأكد من صحة

المعطيات التي انطلقنا منها في ضبط المتغيرات من جهة و التأكد من فرضياتنا من جهة أخرى، تم تقسيم البحث إلى التناولات التالية:

● التناول الإجرائي الأول : والذي تم فيه ضبط المتغيرات عن طريق اختبار القراءة (Jeannot et Georges) و اختبار الذكاء (Wisc) ،فمن خلالهما شخصنا أطفال المجموعتين الضابطة و التجريبية أي الأطفال العاديين و الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة، الذين تتراوح أعمارهم بين 9 و 01 سنوات وتأكدنا أن أطفال المجموعتين لا تعاني من أي اضطراب آخر أي يتمتعون بذكاء عادي ، حيث اظهرت النتائج الفرق الكبير في بين المجموعتين بالنسبة لاختبار القراءة ، فقد تجاوز عدد الأخطاء 50 خطأ عند المجموعة التجريبية،و لم نسجل أي خطأ عند المجموعة الضابطة، نفس الشيء بالنسبة للزمن المستغرق في قراءة النصين والذي تجاوز 15 د عند بعض أطفال المجموعة التجريبية في حين استطاع أطفال المجموعة الضابطة قراءة النص في 3 دقائق ومنهم من قرأه في دقيقتين فقط، وعليه فقد استغرق أطفال المجموعة التجريبية ضعف الوقت الذي استغرقه أطفال المجموعة الضابطة.

كما تجلت الفروق بين المجموعتين بوضوح اكبر في نوعية القراءة فبالنسبة للأطفال العاديين، جاءت قراءتهم مفهومة، واضحة والاهم أنها كانت مسترسلة وذلك كما يجب أن تكون في السنة الثالثة من التعليم الأساسي بتأكيد من المعلمين والبدagogيين.

أما أطفال المجموعة التجريبية، فقد تمثلت أساسا في قراءة متقطعة بطيئة جدا وكثرة الأخطاء ،و اتسمت ايضا بالجلجة والتردد، فجاءت القراءة غير مفهومة وقد اظهر أطفال المجموعة التجريبية عدم القدرة على ربط وترتيب الحروف في قراءة الكلمات، حيث نجد أطفال لم يتمكنوا من قراءة بعض الكلمات و البعض الآخر أهمل سطورا و فقرات بأكملها فاغلب الأخطاء التي تكررت في قراءتهم كانت عبارة عن إبدال، حذف وقلب، مما جعلنا نعجز عن فهم قراءة اغلبهم.

إذن الفرق واضح بين المجموعتين و هو يؤكد لنا أن أطفال المجموعة التجريبية يعانون فعلا من صعوبات كبيرة في القراءة تجسدت في العدد الكبير والمتنوع من الأخطاء والزمن الطويل الذي استغرقوه في القراءة مقارنة مع أطفال المجموعة الضابطة.

● التناول الإجرائي الثاني: تضمن مرحلتين مرحلة ما قبل التجريب و التي تم فيها بناء اختبار التعرف على الكلمات المكتوبة و التأكد من خصائصه السيكميترية (الصدق و الثبات) حيث طبقنا الاختبار على 100 طفل عادي يدرسون في السنة الرابعة أساسي و بعد مدة لا تقل عن شهر أعدنا تمرير الاختبار على نفس العينة فتحصلنا على النتائج (من خلال حساب معامل الارتباط) التي تؤكد لنا صلاحية تعميم الاختبار فاستعملناه في مرحلة التجريب على أطفال المجموعتين (الضابطة و التجريبية) .

يحتوي الاختبار على كلمات نادرة (Mots rares) وأشباه الكلمات أي الكلمات التي ليس لها معنى (Pseudo mots) و كلمات متداولة (Mots fréquents) كما يقيس كل نوع من هذه الكلمات استراتيجيات التعرف على الكلمات المكتوبة، فقد اظهرت النتائج ما يلي:

الاستعمال الصحيح و التوظيف الجيد لاستراتيجيات التعرف على الكلمات أثناء عملية القراءة لدى الاطفال العاديين الموضحة في الجدول (01)، حيث يترجم هذا في قدرة الأطفال على التعرف على جميع الكلمات المكتوبة من خلال عمليتي التراسل و التجميع، فعملية التراسل تركز على معالجة المعلومات البصرية مباشرة بحيث يتطرق إليها الطفل في التعرف على الكلمات المتداولة باستعمال الإستراتيجية اللوغوغرافية أما عملية التجميع الفونولوجي فيستعملها الطفل في الإستراتيجية الحرفية، كي يتمكن من التعرف على أشباه الكلمات (pseudo mots)

و فيما يخص الإستراتيجية الإملائية فهي تسمح للطفل بالتعرف على الكلمات النادرة بالاعتماد على التمثيلات الإملائية.

الجدول (01): يمثل نتائج اختبار التعرف على الكلمات المكتوبة بالنسبة لأطفال المجموعة الضابطة وفق خصائص إحصائية (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، أقصى قيمة، أدنى قيمة، نسبة النجاح).

الكلمات النادرة (الاستراتيجية الاملائية)	الكلمات المتداولة (الاستراتيجية اللوغوغرافية)	اشباه الكلمات (الاستراتيجية الحرفية)	
48	48	24	المتوسط الحسابي
0	0	0	الانحراف المعياري
48	48	24	اعلى نتيجة
48	48	24	ادنى نتيجة
100	100	100	النسبة المئوية (%)

بالتالي يمكن أن نشير إلى أهمية الإستراتيجية الحرفية عند القارئ الجيد، فهي مرحلة هامة في اكتساب القراءة و كل مشكل على مستوى الإستراتيجية الحرفية يؤدي إلى صعوبات على مستوى الإستراتيجية الإملائية.

الجدول(02): يمثل نتائج اختبار التعرف على الكلمات المكتوبة بالنسبة لأطفال المجموعة الضابطة وفق خصائص إحصائية (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، أقصى قيمة، أدنى قيمة، نسبة النجاح).

الكلمات النادرة (الاستراتيجية الاملائية)	الكلمات المتداولة (الاستراتيجية اللوغوغرافية)	اشباه الكلمات (الاستراتيجية الحرفية)	
19.81	45.03	4.36	المتوسط الحسابي
2.05	2.26	1.44	الانحراف المعياري
15	40	3	اعلى نتيجة
23	48	9	ادنى نتيجة
2.6	5.6	33.3	النسبة المئوية (%)

• اما اطفال المجموعة التجريبية أي الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة فقد أخفقوا في استعمال استراتيجيات التعرف على الكلمات المكتوبة هذا ما تبينه النتائج في الجدول (02)، بحيث لم يتمكنوا من التعرف على جميع الكلمات المتداولة سواء كانت قصيرة او طويلة وهذا يعني عدم التوظيف الجيد للاستراتيجية اللوغوغرافية، كما تاكدنا ايضا من خلال النسبة الضعيفة المتحصل

عليها في التعرف على اشباه الكلمات ان الاطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة لم يتحكموا بعد في الاستراتيجية الحرفية و التي تعتبر كمرحلة اساسية في بداية اكتساب القراءة ،حيث تعتمد هذه المجموعة من الاطفال على الشكل الكتابي للكلمات اثناء التعرف عليها ، لكن هذا لا يسمح بقراءة اشباه الكلمات بالتالي الاطفال يكون لديهم عجز على مستوى التجميع الفونولوجي و صعوبات في القيام بالتوافقات الحرفية الخطية و استنتجنا ان ليس كل الاطفال الذين تعرفوا على اشباه الكلمات تمكنوا من قراءة الكلمات النادرة، هذا ما يظهر من خلال النسبة المنخفضة التي تفسر لنا ان الاستراتيجية الاملائية تركز على التعرف البصري المباشر في قراءة الكلمات المتداولة، لكن تطبيق ايضا بالرجوع الى عملية التجميع الفونولوجي بالنسبة للكلمات النادرة او الكلمات الغريبة ، حيث سجلنا نسبة رسوب كبيرة في كل استراتيجية على حدى .كما ان هذه النسب بينت تاثير الاستراتيجيتين اللوغوغرافية و الحرفية على الاستراتيجية الاملائية.

من هنا يمكن القول ان عدم القدرة على التحكم الجيد في الاستراتيجية اللوغوغرافية ادى بالاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة الى ظهور صعوبات التحكم الجيد في الاستراتيجية الحرفية و الاملائية هذا ما يبين لنا ترابط و تكامل هذه الاستراتيجيات اثناء عملية القراءة ،فالطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم القراءة يعتمد على التمثيل الكتابي لقراءة الكلمات لهذا يجد صعوبة في التعرف على اشباه الكلمات و الكلمات النادرة مع العلم ان استراتيجيات الحرفية (التجميع الفونولوجي) تلعب دور رئيسي في تعلم القراءة.

كما ان عدم القدرة في التحكم الجيد في الاستراتيجية الحرفية ادى بالأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة الى ظهور صعوبات التحكم الجيد في الاستراتيجية اللوغوغرافية ،والاستراتيجية الاملائية هذا ما يبين لنا ترابط و تكامل هذه الاستراتيجيات اثناء عملية القراءة.

● التناول الإحصائي : يهدف الى معرفة الدلالة الاحصائية للفروق الموجودة بين الاطفال العاديين و الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة بالنسبة لكل استراتيجية حيث تأكدنا ان الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة يكون لديهم مشكل على مستوى استراتيجيات التعرف على الكلمات المكتوبة ،فقد تبين من خلال المعالجة الإحصائية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين فيما يخص متغير استعمال الاستراتيجية اللوغوغرافية ($t = 19.474$) ، إذ أن المجموعة الضابطة تتقن استعمال الاستراتيجيات بطريقة جيدة عكس المجموعة

التجريبية التي لم تتمكن من الاستعمال الجيد لها ، والسبب يرجع إلى أن المجموعة التجريبية تعاني من صعوبات تعلم القراءة.

	t	ddI	Sig bilatérale
الاستراتيجية اللوغوغرافية	19.474	35	000

من هنا يمكن القول انه يوجد فروق على مستوى استراتيجيات التعرف على الكلمات المكتوبة بين الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة والاطفال العاديين، هذا ما تؤكده الفرضية الرئيسية.

	T	ddI	Sig bilatérale
الاستراتيجية الحرفية	18.205	35	000

● بالنسبة لإستراتيجية الحرفية يتبين لنا من خلال المعالجة الإحصائية أن 18.205 $t =$ تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية من حيث متغير استعمال الاستراتيجية الحرفية وهذا راجع إلى عدم قدرة الأطفال على التحكم الجيد في هذه الاستراتيجية بسبب صعوبات تعلم القراءة، عكس المجموعة الضابطة التي لاتعاني من أية مشاكل مما جعلها تتحكم بطريقة جيدة في الاستراتيجية الحرفية.

● اما لإستراتيجية الاملائية فتؤكد لنا قيمة t المقدرة ب 57.859 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية من حيث متغير استعمال الاستراتيجية الاملائية وهذا راجع إلى الاستعمال السيء لهذه الاستراتيجية بسبب صعوبات تعلم القراءة، عكس المجموعة الضابطة التي لاتعاني من أية صعوبات مما جعلها تتحكم بطريقة جيدة في الاستراتيجية الكتابية، حيث:

	T	ddl	Sig bilatérale
الاستراتيجية الاملائية	57.859	35	000

هذا مايبين التوظيف الجيد لاستراتيجيات التعرف على الكلمات المكتوبة بالنسبة الاطفال العاديين، عكس الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة.

7- مناقشة النتائج :

أكدت النتائج الاحصائية المتحصل عليها في اختبار $t.test$ أن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، بحيث نجد فرق واضح في استعمال استراتيجيات التعرف على الكلمات المكتوبة (الحرفية، الاملائية واللوغوغرافية) لدى المجموعتين (الضابطة و التجريبية)، هذا ما يؤكد الفرضية الرئيسية والتي تقول بان هناك فرق على مستوى استراتيجيات التعرف على الكلمات المكتوبة بين الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة و الاطفال العاديين، لذلك يمكن القول ان الاستراتيجية الحرفية تعتبر مرحلة مهمة لتعلم القراءة تسمح بالتعرف على الكلمات التي ليس لها معنى (اشباه الكلمات) بطريقة غير مباشرة ترتكز على التجميع الفونولوجي.

كما تمكنا من الاجابة على الاشكالية المطروحة والتحقق من الفرضية الجزئية الاولى من خلال النتائج المتحصل عليها و المتمثلة في الفرق الموجود بين اطفال المجموعتين و الذي يعود الى وجود اضطراب على مستوى الاستراتيجية الحرفية، حيث يظهر هذا اكثر من خلال النسبة الضعيفة المتحصل عليها لدى اطفال المجموعة التجريبية (اطفال يعانون من صعوبات تعلم القراءة)، هذا ما يفسر لنا وجود اضطراب على مستوى التعرف على الكلمات، و بالتالي ظهور صعوبات تعلم القراءة الذي تعاني منه المجموعة التجريبية و هو الفرق الوحيد بين المجموعتين.

تؤثر الاستراتيجية اللوغوغرافية على الاستراتيجية الحرفية و الاملائية، هذا ما ورد في الفرضية الجزئية الثانية من هذا البحث، حيث يتوضح هذا من خلال نسبة النجاح المحققة في اختبار التعرف على الكلمات المكتوبة، حيث سجلنا نسبة نجاح متوسطة (33.3%) بالنسبة الاستراتيجية اللوغوغرافية لكنها ضعيفة في الاستراتيجية الحرفية (5.6%) و ضعيفة اكثر في الاستراتيجية الاملائية (2.6%)، مما يفسر لنا ان ليس جميع الاطفال الذين نجحوا في الاستراتيجية اللوغوغرافية تمكنوا من النجاح في الاستراتيجيتين الحرفية و الاملائية، ويؤكد لنا تاثير كل استراتيجية على الاخرى.

فعدم تحكم الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم القراءة في احدى ميكانيزمات القراءة الاو هو التعرف على الكلمات المكتوبة يعود الى عدم اكتسابه الاستراتيجية الحرفية و بالتالي يجد صعوبة في القيام بعملية التجميع الفونولوجي فيستعمل معارفه المعجمية كاستراتيجيات تعويضية في عملية الارسال و التي تكون متطورة من

بطريقة جيدة من قبل مع العلم ان عملية التجميع الفونولوجي تلعب دور اساسي في تعلم القراءة.

كما يسمح تدخل المعالجة الفونولوجية في التعرف على الكلمات المكتوبة بتوضيح طريقتين: الطريقة الاولى تتمثل في الانتقال المباشر المرتكز على المعلومة البصرية والتي يتم استعمالها من طرف الطفل من خلال تعرفه على الكلمات المتداولة أي تطبيق الاستراتيجية اللوغوغرافية، اما الطريقة الثانية فهي غير مباشرة تعتمد على التجميع الفونولوجي أي الاستراتيجية الحرفية، فحسب (Frith, 1995) التجميع الفونولوجي هو عبارة عن سيرورة علمة ترتكز على نمطين مختلفين: النمط الاول خاص بالصوامت، فهو اوتوماتيكي و يسمح بقراءة الكلمات اما الثاني فهو خاص بالصوائت، ومن خلال النموذج المقترح من طرف (Frith, 1995) تمكننا من التعرف على البنية اللسانية للغة العربية، حيث ان تطور قدرات الطفل يتعلق بالمعارف التي تكون في طريق البناء و يستطيع التمكن منها تدريجيا، كما ان تطور القدرة في القراءة يمكن ان يوصف بالرجوع الى استراتيجيات خاصة بصفة رئيسية:

- الاستراتيجية اللوغوغرافية: ترتكز على الارتباط بين الكلمة والرموز الخاصة و ليس بمجموع حروف الكلمة، فهذه الرموز تكون بصرية ثم تصبح صوتية.
- الاستراتيجية الحرفية: تسجل بمنح الحروف الاصوات الخاصة بها و ترتكز على قواعد التحويل الخطي الحرفي و مراجعة المعجم الكتابي قبل جمع الشكل الفونولوجي.
- الاستراتيجية الاملائية: تهتم بالتعرف البصري المباشر على قراءة الكلمات المتداولة، لكن تعتمد ايضا بالرجوع الى التجميع الفونولوجي بالنسبة للكلمات الغريبة.

فالناتج التي توصلنا إليها والتي تم تأكيدها إحصائيا، كانت نفس النتائج التي توصلت إليها عدة باحثين (Frith, 1982) و (Perfetti, 1995) و (Ammar, 1997)، حيث اقاموا دراسات مماثلة على اطفال فرنسيين و توصلوا الى نفس النتائج التي توصلنا اليها و تاكدوا ان الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة غير قادرين على التحكم في الاستراتيجية الحرفية، فمهما كان الاختلاف في اللغة الناطقة بها سواء فرنسية او انجليزية او عربية فان الاستراتيجية الحرفية (التجميع الفونولوجي) تلعب دور رئيسي في تعلم القراءة، فهي عبارة عن سيرورة عامة تؤدي الى التعرف على الكلمات و اشباه الكلمات و كل مشكل على مستوى

الاستراتيجية الحرفية يؤدي الى صعوبات على مستوى الاستراتيجية الاملائية وبالتالي ظهور صعوبات تعلم القراءة تعلم القراءة، واستنادا لنموذج Tunmer وGough سنة 1986 فان الطفل في بداية اكتسابه اللغة المكتوبة يكون فهمه لها مرتبط بفعالية التعرف على الكلمات المكتوبة .

من هنا يمكن القول أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة لا يمكنهم فهم معنى المفردات وتمييز الكلمات وفهم الجملة، وبالتالي التأثير على مستوى التحصيل الدراسي.

ونظرا لأهمية هذه الآلية اللغوية في مجال التعلم والتعليم، على المختصين القائمين على إعداد المناهج والعاملين في ميدان البحث العلمي تطوير البرامج والوسائل التي ترمي إلى مساعدة التلاميذ على الاكتساب الجيد لمهارات القراءة، لأن القراءة تعتبر من بين الأهداف الخاصة لتدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام (الجبلاطي، 1989).

خاتمة

من خلال الدراسات النظرية التي بينت و أكدت أن التعرف على الكلمات المكتوبة سيرورة تلعب دورا هاما في المعالجات المعرفية هذا من جهة، و دراستنا التي كان الهدف منها دراسة التعرف على الكلمات المكتوبة عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة من جهة أخرى يمكن استخلاص مايلي:

- بينت نتائج هذه الدراسة و التي تمثلت في دراسة الفروق بين أطفال يعانون من صعوبات تعلم القراءة و أطفال عاديين (المجموعة الضابطة) أن الفرق بين هاتين المجموعتين كبير و واضح وذو دلالة إحصائية.
- فبتطبيق اختباري الذكاء و القراءة تأكدنا من تشخيص صعوبات تعلم القراءة الذي تم ذكرهما في الجانب النظري، والذي قمنا بتطبيقه على نفس مجموعة دراسة، فرغم مرورهم بنفس مراحل اكتساب ميكانيزمات القراءة، تبين ان الطفل غير قادر على القراءة و هذا من خلال اختبار القراءة، في حين نجد أن نتائج اختبار الذكاء أحسن إذا ما قارناها باختبار القراءة هذا ما بينته النتائج، فيدل هذا على أن الطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة يتمتع بذكاء عادي، مثله مثل أطفال المجموعة الضابطة.
- أما فيما يخص اختبار استراتيجيات التعرف على الكلمات المكتوبة فقد دلت النتائج الإحصائية عن وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين ومنه فالفرضية الرئيسية

لبحثنا هذا مؤكدة بحيث ظهر أن مستوى استراتيجيات التعرف على الكلمات المكتوبة لفئة الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة ضعيف بالمقارنة مع نتائج فئة الأطفال العاديين، فمن خلال تحليل نتائج اختبار الفروق (t.test) تاكدنا ان الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة لهم توظيف سيء لاستراتيجيات التعرف على الكلمات المكتوبة (الحرفية، اللوغوغرافية والاملائية) مقارنة مع الاطفال العاديين . وبهذا يتوضح لنا الفرق بين الاطفال العاديين و الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة ،فان مشكل على مستوى الاستراتيجية اللوغوغرافية يؤدي الى صعوبة في الانتقال الى الاستراتيجية الحرفية ،حيث ان عدم التمكن الجيد من الاستراتيجية الحرفية يعد سببا لظهور صعوبات تعلم القراءة فكل صعوبة على مستوى هذه الاستراتيجية يؤدي الى ظهور مشاكل في الاستراتيجية الاملائية ،هذا ما يؤكد لنا تحقيق كل من الفرضيتين الجزئيتين الاولى و الثانية وكلاهما تدعم النتائج التي تحصل عليها الباحث (Frith.U ,1986).

فالطفل يعتمد على الاستراتيجية الاملائية اثناء القراءة،حيث يستعمل مخزونه المفرداتي و الفونولوجي لحل مسائل فك الترميز او اعادة الترميز معا (Med Ammar ,1997).

كما أن فهم اللغة المكتوبة يتعلق بطريقة مباشرة بفاعلية التعرف على الكلمات المكتوبة،حيث ان فهم اللغة المكتوبة ما هو الا نتيجة للتعرف على الكلمات (Tunmer,Gough,1986).

من خلال هذا يتضح لنا تاثير كل استراتيجية على الاخرى و تعقد واهمية كل من عمليتي القراءة و التعرف على الكلمات المكتوبة كوظيفتين معرفيتين فيما يحفزنا هذا اكثر الى ايجاد الاختبارات اللازمة التي تجعلنا نفهم بصفة جيدة الاضطراب.

و أخيرا تجدر الإشارة إلى أن مجتمع الدراسة يتكون من عدد محدد من الأفراد الأمر الذي يمنعنا من تأكيد فرضياتنا تأكيدا قطعيا، بل يجب التأكد من هذه النتائج على عينة تتكون من عدد اكبر من الأفراد وذلك لجعل النتائج أكثر قطعية و ذات مصداقية علمية ،هذا ما نرجو الوصول إليه في مشروع الدكتوراه و الملاحظة التي يجب التأكيد عليها أكثر هو أن التحليل الإحصائي حتى وان كانت المجموعة المدروسة صغيرة فالمهم هو إعطاء دلالة إحصائية للنتائج و إظهار أننا فهمنا الموضوع باتباعنا منهجية وخطة ملائمة.

المراجع:

1. الجمبلاطي، علي والتوانسي، أبو الفتوح ، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية، القاهرة، نهضة مصر للطبع والنشر، (1985).
2. سعيدون سهيلة ، علاقة ذاكرة العمل بفهم اللغة المكتوبة لدى أطفال السنة الرابعة أساسي، رسالة لنيل شهادة الماجستير في الارطوفونيا، (2004).
3. Ammar. M, Les stratégies d'identification de mots écrits en arab, thèse de doctorat psychologie sciences de l'éducation, paris, (1997).
4. Alegria. J, Mousty, PH, Content, A et Morais, J, une batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles (belec) in Grégoire, J et Pierart, B. Eds : évaluer les troubles de la lecture, les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques, Edi : Paris De- Boeck Université, (1994).
5. Caron. J, Précis de psycholinguistique, Paris, PUF, (1989).
6. Content. A, Le développement de l'habilité d'analyse phonétique de la parole, L'année psychologique N° 85, (1985).
7. Content. A, Lebeart. J, L'acquisition de la lecture influence des méthodes d'apprentissage Lille, (1990).
8. Frith, Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading, Edi: London (1985).
9. Gough. PH et Juel, C. Les premières étapes de la reconnaissance des mots, in Rieben, L et Perfetti, C. L'apprenti lecture Edi : Paris, (1985).
10. Hermabessière. G, et Sax, H. Epreuve de lecture « Jeannot et Georges », Edi : Paris (1972).
11. Khomsî. A, Evaluation de la compréhension en lecture, Nantes, travaux de psycholinguistique université de Nantes, (1989).
12. Morton. J, The interaction of information in word recognition, psychological review N° 76, (1965).
13. Perfetti. C, Représentations et prise de conscience , (1989). au cours de l'apprentissage de la lecture in Rieben. L et Perfetti, C. L'apprenti lecteur. Edi : Delacaux et Niestlè.
14. Tunmer. W, Conscience phonologique et acquisition de la langue écrite in Rieben, L, Perfetti, L'apprenti lecture, Paris, (1989).
15. Valdois. S, approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte, Edi : sodal, Marseilles, (2003).

