

## عسر القراءة الفونولوجي عند تلميذ المرحلة الابتدائية

## Phonological dyslexia in primary school

حدا زدام

جامعة البلدية 2 علي لونيبي (الجزائر)، zeddami\_h@yahoo.fr / h.zeddami@univ-blida2.dz

تاريخ النشر: 2023-05-05

تاريخ القبول: 2023-04-05

تاريخ الاستلام: 2023-01-30

ملخص:

تعتبر القراءة مادة أساسية لأي تلميذ في المدرسة، إذ أنها تلعب دورا هاما في تعلم مواد أخرى. وهي وسيلة لكسب المعرفة والثقافة، لذلك أصبحت ضرورة من ضرورات العصر. من منطلق هذه الأهمية، انصبحت الجهود لمساعدة المصابين بعسر القراءة من خلال البحث في الأسباب المؤدية إلى هذا العسر، ووضع استراتيجيات حديثة وبرامج للتكفل المبكر، حتى لا يستمر معهم في مراحل التعليم اللاحقة.

تهدف هذه الورقة البحثية إلى تقديم حالات تعاني من عسر القراءة الفونولوجي عند تلميذ مرحلة التعليم الابتدائي، الذي يعتبر أكثر أنواع عسر القراءة انتشارا في الوسط العيادي الجزائري. وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي، وبتطبيق اختبار تشخيص العسر القرائي للباحثة زدام، وتحديد نوع عسر القراءة. وهذا ما مكنتنا من تقديم ملامح عيادي Un profil clinique للمصاب بهذا النوع من عسر القراءة في الجزائر. حيث أسفرت النتائج إلى أن هذا الملمح، يظهر أكثر وبوضوح أكبر من خلال الزمن المستغرق في القراءة الذي كان طويلا جدا بالمقارنة مع التلميذ العادي.

كلمات مفتاحية: القراءة، مسلكي القراءة، عسر القراءة، عسر القراءة الفونولوجي.

## Abstract :

Reading is a basic and necessary subject for any student in school. It plays an important role in learning other subjects. It is away to gain knowledge and culture. So it has become a necessity of the times. It is hardly dispensed with by the individual in his daily life. Out of this importance ; the researchers focused their efforts to help students who suffer from dyslexia , by researching the causes that lead to this disorder . And developing modern strategies and appropriate programs to take care of these students early. So that they do not continue with them in the stage of education.

This paper aims to present cases with phonological dyslexia in primary school students, which is considered the most prevalent type of dyslexia in the Algerian clinical community. Depending on the descriptive approach, and applying the researcher Zdam's dyslexia diagnosis test, and determining the type of dyslexia. This enabled us to present a clinical profile of a child with this type of dyslexia in Algeria. Where the results revealed that this feature appears more and more clearly through the time spent reading, which was very long compared to the average student.

**Keywords:** Reading, reading routes, dyslexia, phonological dyslexia.

مقدمة:

قبل تعلم القراءة يكون الطفل قد اكتسب اللغة الشفهية، وبالتالي يمكنه التعرف على الكلمات في شكلها الملفوظ. وعليه يكون الهدف الأساسي من تعلم القراءة هو تعلم التعرف على هذه الكلمات في شكلها المكتوب. من أجل ذلك عليه في أول الأمر، أن يفهم المبدأ الأساسي لنظام الكتابة الأبجدية، الذي يتمثل في ترميز أصوات الكلمات المنطوقة أو الفونيمات، من خلال رموز بصرية وهي الحروف أو الجرافيمات. ولفهم هذا النظام الأبجدي على القارئ المبتدأ، أن يقوم بتحليل واعي لبنية الكلمات المنطوقة والتي نطلق عليها الوعي الفونولوجي أو القدرات ما وراء صوتية.

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

إن إنشاء طريقة القراءة هذه، التي تعرف بطريقة الوساطة الفونولوجية (تسمى أيضاً الطريقة sublexicale تحت معجمية أو الطريقة غير المباشرة أو فك الترميز). تمثل مرحلة حاسمة في تعلم القراءة لأنها تشكل القاعدة Le Socle، التي تنشأ على أساسها طريقة ثانية للقراءة تسمى الطريقة الكتابية (تسمى أيضاً الطريقة المعجمية أو الطريقة المباشرة). هذه الأخيرة تسمح للقارئ بالتعرف سريعاً على الكلمات المكتوبة، مباشرة من خلال تحليل بنيتها الكتابية. إن هذا المفهوم الخاص بالتعلم انطلاقاً من التعرف على الكلمات المكتوبة، مستوحى من النموذج ذو الاتجاهين للقارئ الخبير لـ Coltheart (2001). الدراسات حول تعلم القراءة أوضحت أن نجاح هذا التعلم، يتعلق بصفة حاسمة بمجموعة من المعالجات الفونولوجية المتدخلة في القراءة، كالوعي الفونيمي والذاكرة قصيرة المدى الفونولوجية والوساطة الفونولوجية. ولتعلم القراءة، يجب أن يطور

الأطفال معرفة بالروابط بين مقاطع اللغة المنطوقة ومقاطع اللغة المكتوبة. Sprenger-Charolles (2013, p.105).

### 1. إشكالية الدراسة:

لقد عمل المختصون في علم النفس المعرفي، الذين اهتموا بالقراءة على صياغة نماذج للنشاط المعرفي الذي يقوم به القارئ المدرب، تصف مراحل المعالجة التي تربط إدراك الأثر الخطي بالتعرف على الكلمات. وأثبتت بحوث هؤلاء المختصين أن آليات القراءة يمكنها أن تعمل بالفعل حسب "طريقتين/ Deux procédures " أو " مسلكين مختلفين / Deux voies différentes »:

- الطريقة المعجمية/ La Procédure Lexicale " أو الطريقة المباشر/ procédure directe أو ب"العنونة / Par adressage" التي تسمح بالتعرف السريع على الكلمات المؤلف.
  - الطريقة الفونولوجية/ La procédure phonologique " أو غير مباشرة/ La procédure indirecte " أو ب "التجميع / Par assemblage" وهي تسمح بالتعرف على الكلمات غير المؤلف، غير الحقيقية والمعقدة (Van Hout, Estienne, 1998, p.51).

في دراسة لكل من الباحثين Casalis و Sprenger-Charolles (1996)، حول نمو هذه الآليات وتطورها عند الأطفال الفرنسيين المعسررين قرائيا، وجدنا أن هؤلاء الأطفال يعانون من عجز كبير في استعمال مسلكي التجميع والعنونة مقارنة بالأطفال الأسوياء. وحسب Sprenger-Charolles و Colé (2003)، التعرف على الكلمة المكتوبة هو نتيجة تنشيط ثلاث أنواع من الأنظمة هي:

- النظام الاملائي le code orthographique: يعود إلى المعالجة الإدراكية الخاصة بالمعلومة البصرية ومعالجة المنبهات البصرية،
- النظام الفونولوجي le code phonologique: يعمل على التعرف على الكلمة المكتوبة عن طريق سيوررتان (أو مساران) هما: المسار المباشر الارسالي (دخول مباشر إلى المخزون المعجمي)، ومسار التجميع (التفكيك الفونولوجي للوحدات البصرية إلى أصوات، ثم تجميعها لتشكيل كلمة).
- النظام الدلالي le code sémantique: يسمح بالدخول إلى معنى الكلمة المقروءة.

تعمل نشاطات التعرف على الكلمات وتصميم المعنى، عند القارئ الجيد، بتوافق وتفاعل فيما بينها، بينما لدى القارئ المبتدئ و/أو القارئ العاجز، بالمقابل، فإن إجراءات أو سيرورات الدخول إلى المعجم، لا تكون مشغلة بصفة آلية، فالمعالجة التي تؤدي إلى الفهم لا تكون متوافقة مع نشاط التعرف على الكلمات. (Gombert, Dement, 2004, p.247).

أثبت Stanovich (1994)، أن الظهور الأكثر احتمالاً لعسر القراءة ينشأ من الرسوب في تنمية قدرات التعرف على الكلمات المكتوبة بعيداً عن كل سياق. فضعف هذه القدرات ينتج عنه صعوبات هامة في فهم النص المكتوب، لأن التعرف على الكلمة المكتوبة لديهم مضطرب ليس فقط من ناحية السرعة بل وأيضا من ناحية الدقة (Sprenger-Charolles, Colé, 2003, p.22).

في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية DMS IV، يعرف عسر القراءة على أنه صعوبة مستمرة في تعلم القراءة، دون أسباب واضحة. فالطفل يرى بشكل سليم، لا يعاني من أي مشكل سمعي كبير. ذكاؤه عادي، نموّه العصبي ليس فيه أية خصوصية. يستفيد من تدرّس عادي ملائم لسنه منتظم وكافي كميًا وكيفيًا. يعيش الطفل المعسر قرائيًا في وسط اجتماعي ثقافي محفز. تسلم تعاريف عسر القراءة بأن الطفل سليم من أي اضطرابات وجدانية هامة، وذلك وفق المعايير التالية:

- يكون الأداء في القراءة، كما يقاس بواسطة الاختبارات المعيارية الفردية لدقة القراءة أو الفهم، وبصورة واضحة دون المستوى المنتظر من عمر الشخص والذكاء والتعليم المناسب للعمر.
- يؤثر الاضطراب في المعيار A بصورة واضحة على الإنجاز الدراسي أو الأنشطة اليومية التي تتطلب مهارات في القراءة.
- إذا كان هناك عجز حسيّ، فإن صعوبات القراءة تتجاوز تلك التي تصاحبها عادة.

انطلاقاً من نموذج Coltheart ذو المسارين أو المسلكين (التجميع والعنونة)، ميّزت Boder بين ثلاثة أنواع من عسر القراءة:

## النوع الأول/ عسر القراءة الفونولوجي La dyslexie phonologique:

يضم "الأطفال الذي يعانون من العيوب الصوتية / dysphonétiques، الذي يظهر فيه عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف، وهؤلاء يعانون من عجز في قراءة الكلمات وهجائها. هذا النوع هو الأكثر شيوعاً، ويوافق إصابة على مستوى الطريقة الفونولوجية. بالنسبة للقراءة، تؤدي هذه الإصابة إلى صعوبات كبيرة في تحويل الحروف إلى أصوات ونلاحظ:

- أخطاء جملة في التحكم في قواعد الربط (حرف - صوت)
- أخطاء في الترتيب / des erreurs d'ordonnancement، قلب، زيادة... كل هذه الصعوبات لها علاقة باضطرابات "التعاقبية" / la séquentialité والذاكرة قصيرة المدى عند الطفل المصاب بعسر القراءة.
- استبدال الحروف المتقاربة في الشكل والصوت b/d,u/n.
- صعوبات في التمييز الإدراكي يؤدي إلى التباسات بين الأصوات المجهورة والمهموسة t/d p/d
- استبدال الكلمات المتقاربة خطياً.
- فك ترميز "الكلمات غير الحقيقية" / les non-mots صعب للغاية وقد يكون مستحيلاً.

وعلى العكس الطريقة المعجمية تعمل بشكل جيد، وتسمح للطفل بتخزين كم هائل من الكلمات المضبوطة وغير المضبوطة، ولكن عدم قدرة الطفل على تحويل الحروف إلى أصوات يبطله. لذلك فهو تقريباً لا يقرأ أو يقرأ بصعوبة بالغة الكلمات غير المعروفة، يفهم الطفل الكلمات بشكل أحسن أما النصوص فيفهمها بشكل عام، غالباً ما يصاحب هذا الاضطراب باضطراب في التمييز السمعي.

تري Boder أن الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب، يمثلون 65% من الحالات وهم يتميزون بـ: اكتسابهم لمعجم بصري ضعيف أو ضئيل أو ضعف التعرف المباشر على الكلمات. صعوبات كبيرة في فك الترميز بالنسبة للكلمات ذات المستوى الأعلى من سن الطفل في القراءة. مقاطع بأكملها يمكنها أن تحذف أو تضاف.

## النوع الثاني/ عسر القراءة السطحي La dyslexie de surface:

ويضم الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات / dyseidetiques، وهؤلاء يعانون من صعوبة نطق الكلمات المألوفة وغير المألوفة، كما لو كانوا يواجهونها لأول مرة، يجدون صعوبة في هجائها عند الكتابة. يحدث عسر القراءة في هذه الحالة نتيجة إصابة الطريقة المعجمية، مع أن الطريقة الفونولوجية تكون سليمة، فالوصول إلى المعنى يكون مضطربا جدا ونلاحظ الأعراض التالية:

- فك ترميز حسن للكلمات المضبوطة و "غير الحقيقية / les non - mots"
- معجم بصري ضئيل.
- معالجة الكلمات غير المضبوطة شبه مستحيل.
- المعالجة تكون ثقيلة، لأنها تعتمد فقط على الترميز (حرف- صوت). إيقاع القراءة يكون بطيئا، زيادة على ذلك فإنه لكون الرابط بين الكلمة المكتوبة ومدلولها اللفظي فاشل، تكون صعوبات الفهم كبيرة.

غالبا ما يصاحب هذا الاضطراب بذاكرة بصرية سيئة. الأطفال المصابون بهذا يمثلون 10%

ويمتازون بـ:

- يواجه هؤلاء الأطفال صعوبات في إعداد صورة بصرية ثابتة للكلمات.
- يمكنكم استبدال الكلمات غير المضبوطة البسيطة.
- قراءة ثقيلة الفهم من خلال تطبيق شاق ومتعب لقواعد الربط (حرف – صوت) يؤدي عدا الكلمات غير المضبوطة إلى قراءة صحيحة ولكن بطيئة.

## النوع الثالث/ عسر القراءة المختلط La dyslexie mixte:

ويضم الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية (النوع الأول)، والصعوبات في الإدراك الكلي للكلمات (النوع الثاني) معًا. ولذا يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككليات، ويترتب على ما سبق بالطبع صعوبة في فهم المادة المقروءة وصعوبة في سرعة القراءة. هذا النوع من "عسر القراءة

المزيج / Dyslexie mixte" يحدث عندما تصاب الطريقتين الفونولوجية والمعجمية معاً فنلاحظ المظاهر العيادية التالية:

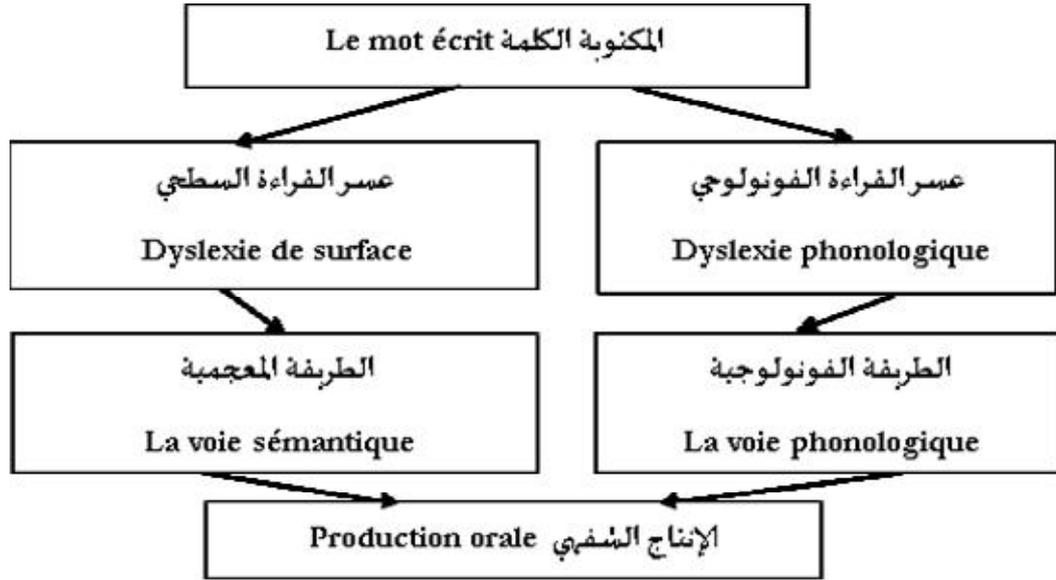
- إصابة فونولوجية / ذاكرة بصرية سيئة
- إصابة الطريقة المعجمية مع اضطراب التمييز الإدراكي في القراءة نلاحظ:
- فك ترميز (حرف - صوت) سيء.
- غياب تخزين بصري للكلمات.
- الفهم شبه منعدم. (Guez- Benais,1996, p.37)

جاء هذا نتيجة تطبيق النموذج ذو الاتجاهين على دراسة العى القرائي L'alexie، بحيث نوّه Newcomb أن أخطاء القراءة المرتكبة من قبل الأشخاص الذين تعرضوا لإصابة دماغية، كانوا قبلها يعرفون القراءة مختلفة، بعضها أخطاء متعلقة بضبط الكلمات غير المضبوطة وبعضها الآخر أخطاء بصرية. فميزوا بين نوعين من المرضى، النوع الأول يعاني من اضطراب خاص بقراءة الكلمات الخالية من المعنى، التي لا يمكن قراءتها إلا بالطريقة المعجمية. أما الكلمات ذات معنى فيمكنهم قراءتها، وعلى العكس النوع الثاني يقرؤون بشكل حسن الكلمات الخالية من المعنى في حين أنهم يواجهون صعوبات في قراءة الكلمات غير المضبوطة التي لا تخضع لقواعد الربط (حرف- صوت). وعليه أطلق على النوع الأول تسمية عسر القراءة الفونولوجي المكتسب وعلى النوع الثاني عسر القراءة السطحي (Van Hout, 1996, p.97)

حسب النظريات المعرفية، تعالج الكلمة المكتوبة من خلال طريقتين مختلفتين اللتين، إذا ما أصيبتا تؤديان إلى نوعين من عسر القراءة: عسر القراءة الفونولوجي وعسر القراءة السطحي كما هو مبين في هذا الشكل.

### شكل 1

أنواع عسر القراءة الناتجة عن إصابة مسلكي القراءة



المصدر: (Janiot,Casalis,2009,p.236)

في الأخير تقترح Janiot و Casalis تلخيص مختلف أشكال عسر القراءة في الجدول التالي:

جدول 1

أشكال عسر القراءة

عسر القراءة المختلط	عسر القراءة السطحي	عسر القراءة الفونولوجي	
المسلكين معا	المسلك المعجمي	المسلك الفونولوجي	المسلك المصاب
الكلمات الجديدة وأشباه الكلمات والكلمات الجديدة وأشباه الكلمات	الكلمات غير المنتظمة	الكلمات الجديدة وأشباه الكلمات	صعوبات القراءة
ضعيف (إضطراب)	ضعيف (اضطراب)	ضعيف (تأخر)	المعجم الإملائي
اضطراب فونولوجي واضطراب بصري انتباهي	اضطراب بصري انتباهي	اضطراب فونولوجي	الاضطراب المعرفي المسبب لعسر القراءة

المصدر: (Janiot,Casalis,2009,p.240)

وانطلاقا من كل ما سبق نطرح التساؤل التالي: كيف يظهر ملمح التلميذ المصاب بعسر

القراءة الفونولوجي؟ وللإجابة على هذا التساؤل نفترض أن:

ملمح التلميذ المصاب بعسر القراءة الفونولوجي يظهر من خلال قلة عدد الكلمات

الصحيحة المقروءة وزمن أطول في القراءة مقارنة بالتلميذ العادي؟

## 2. أهداف الدراسة:

يمكن تلخيص اهم اهداف الدراسة في النقاط التالية:

إثراء مجال البحث النفسي والتربوي والارطوفوني، بدراسة حول القراءة عند تلميذ مرحلة التعليم الابتدائي.

- تسليط الضوء على أحد أهم أنواع عسر القراءة، وهو عسر القراءة الفونولوجي الأكثر انتشارا في الوسط العيادي الجزائري.. .
- تقديم ملمح للتلميذ المصاب بعسر القراءة الفونولوجي

## 3. أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية دراسة القراءة وصعوباتها في النقاط الآتية:

- أهمية دراسة القراءة باعتبارها مادة أساسية في التعليم في المرحلة الابتدائية، فتعلم المواد الأخرى قائم على تعلم القراءة والنجاح في التمكن من آلياتها.
- عسر القراءة هو من أكثر اضطرابات اللغة المكتوبة انتشارا في الوسط المدرسي.
- لفت الانتباه لفئة المعسرين قرائيا وتعريف المعلمين بهم حتى يتفهموا طبيعة هذا الاضطراب، ويحسنوا التعامل مع هذه الفئة من التلاميذ.
- إن تشخيص عسر القراءة مبكرا يساهم في تجنب وضعيات الفشل والتسرب المدرسي لاحقا.

## 4. مفاهيم الدراسة:

## 1.4. القراءة:

إن ما يميز عملية القراءة حسب (Ferrand, 2007, p.67)، هو القدرة على التعرف على الكلمات المكتوبة، بمعنى القدرة على التعرف على كل كلمة باعتبارها شكلا إملائيًا ذا معنى والتلفظ به.

تعرف الباحثة القراءة على أنها القدرة على التعرف على الكلمات المكتوبة من خلال التحكم في آليات القراءة (التجميع والعنونة) ويظهر ذلك في تمكن الطفل من قراءة وفهم النصوص والكلمات المعزولة مهما كان نوعها (كلمات مألوفة أو نادرة، أو كلمات مضبوطة أو غير مضبوطة، أو كلمات أو أشباه الكلمات أو كلمات بسيطة أو معقدة). وأخيرا ترى الباحثة أن القراءة هي الأداء الجيد في الاختبار المعياري للقراءة وذلك بالنسبة لمعياري الزمن والكلمات الصحيحة.

#### 2.4. مسلكي القراءة:

يوجد حسب المختصين في علم النفس المعرفي آليتين للقراءة: آلية التجميع وآلية العنونة ترتكز طريقة التجميع على مطابقة كل حرف أو مجموعة حروف مع ما يقابلها فونولوجيا، ثم تجميع الأصوات المتحصل عليها لاسترجاع الكلمة من المعجم السمعي، مما يؤدي إلى الحصول على المعنى الموافق. لتطوير طريقة القراءة بالتجميع يجب على الطفل أن يكون واعيا بأن الكلمات تتكون من أصوات (الوعي الفونولوجي)، وعليه أن يمتلك ذاكرة عاملة فعالة وتمثيلات فونولوجية للكلمات. عليه أيضا أن يتعلم كل التحويلات الدقيقة بين الجرافيمات والفونيمات. أما طريقة العنونة فترتكز على المطابقة المباشرة بين الشكل الإملائي للكلمة ودلالاتها. هذه الطريقة تسمح بتفعيل الشكل الفونولوجي والشكل الدلالي للكلمة مباشرة، بشرط أن تكون هذه الأشكال مخزنة في الذاكرة طويلة المدى في المعجم الذهني (Totereau, 2004, p.89).

ترى الباحثة أن آليات القراءة هي استراتيجيات معرفية لسانية، تمكن الطفل من التعرف على الكلمات المكتوبة باللغة العربية، وهي عبارة عن مسلكين لقراءة الكلمة المكتوبة؛ مسلك فونولوجي غير مباشر، وهو مسلك القراءة بالتجميع أو المسلك التحليلي. تختبر هذه الطريقة عامة عند القارئ المبتدئ من خلال كلمات غير مخزنة في الذاكرة كأشياء الكلمات والكلمات الجديدة، أو الكلمات النادرة والكلمات المضبوطة إملائيا، وكذا الكلمات المركبة؛ لأنها كلمات تقرأ من خلال تطبيق قواعد الربط (جرايم - فيونيم). أما المسلك الثاني، هو مسلك مباشر شامل إملائي، يسمى مسلك القراءة بالعنونة فيختبر من خلال الكلمات التي لا تخضع للروابط (حرف - صوت) كالكلمات غير المنتظمة إملائيا والكلمات المألوفة والكلمات البسيطة والكلمات الحقيقية، التي تنتهي إلى المعجم اللغوي. وهي كلمات لا تحتاج عامة إلى التجميع.

## 3.4. عسر القراءة:

في أوروبا يعتمد الكثير من الباحثين على التعريف العملي، الذي قدمته الفدرالية العالمية لطب الأعصاب عام 1968، والتي اعتبرت عسر القراءة: "اضطراب في تعلم القراءة، يحدث رغم وجود ذكاء عادي، وفي غياب اضطرابات حسية أو عصبية، مع وجود تعليم مدرسي مناسب، وظروف اجتماعية ثقافية ملائمة، إنه اضطراب يتعلق باختلال في القدرات المعرفية القاعدية ذات الأصل البنيوي". (Van Hout, Estienne, 1998).

وبالنسبة للباحثة، هو اضطراب يمس آليات التعرف على الكلمات المكتوبة، وهي التجميع والعنونة. مما يؤدي إلى ثلاثة أنواع من عسر القراءة النمائي عند الطفل وهي: عسر القراءة الفونولوجي، الذي ينتج عن إصابة آلية التجميع، وعسر القراءة السطحي الذي تسببه إصابة آلية العنونة، وأخيرا عسر القراءة العميق الذي يضم النوعين السابقين، حيث تكون الإصابة مزدوجة في الآليتين معا. يقاس عسر القراءة عادة بفارق انحرافين معياريين عن المتوسط في قراءة النصوص والكلمات المعزولة. وبالنسبة للباحثة التلميذ المعسر قرائيا، هو ذلك الذي يوجد في الفئة الأضعف في اختبار القراءة المعياري للباحثة زدام، وذلك بالمقارنة مع نظرائه الأسوياء من نفس المستوى الدراسي. وتكون درجاته في اختبار القراءة مساوية أو أقل من المئين العاشر.

## 4.4. عسر القراءة الفونولوجي:

ترى Snowling أن عسر القراءة الفونولوجي، يرجع هذا إلى عدة أسباب من بينها ضعف الوعي الفونولوجي أو الوعي بالوحدات الصوتية، فلا يستطيع التلميذ إدراك أماكن إنتاج الأصوات اللغوية. حيث يظهر بأن التلميذ يعتمد على الجانب الدلالي والمفاهيمي للكلمات أكثر من الجانب الشكلي والخطي، ويؤدي ذلك إلى عدم قدرة التلميذ على قراءة المقاطع التي ليس لها معنى وكذلك الكلمات غير المألوفة، بالتالي يصبح يعتمد بشكل كبير على التعرف الكلي على الكلمات، لأنه غير قادر على تفكيك الوحدات الخطية، أي الجرافيمات المشكلة للكلمة وتحويلها إلى الأصوات التي تناسمها، وهو يرتبط أساسا بضعف في الوعي أو القدرة الفونولوجية من حيث إدراك وتخزين المقاطع الصوتية للكلمة، وينتج عنه عسر في القراءة (Snowling, 2000, p.56).

نقول أن التلميذ يعاني من عسر قراءة فونولوجي، إذا كانت نتائجه في البنود الخاصة بفحص مسلك التجميع La voie d'assemblage (وهي البنود الرابع والخامس والثامن والعاشر)،

وهي على التوالي بنود الكلمات غير المألوفة والكلمات المضبوطة والكلمات غير الحقيقية والكلمات المعقدة، ضعيفة جدا خاصة بالنسبة لعامل الكلمات المقروءة الصحيحة وموجودة في المئين 10 أو 5 وتكون أضعف من نتائجه في البنود الخاصة بفحص مسلك العنونة (البنود الثالث والسادس والسابع والتاسع) كذلك الزمن المستغرق في القراءة يكون أطول من الزمن المستغرق في قراءة بنود مسلك العنونة، أي موجودة في المئين 90 أو 95.

### 5. الإجراءات المنهجية للدراسة:

#### 1.5. المنهج:

بما أن الدراسة الحالية، تحاول وصف ملمح القراءة عند الطفل المصاب بعسر القراءة الفونولوجي، فقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي لأنه الملائم لهذا النوع من الدراسات. ذلك أنه يقدم وصفا للظاهرة محل الدراسة، ومن ثم تحليل نتائج الدراسة للربط بين متغيراتها، واستخلاص النتائج من علاقاتها، ومن ثم الوصول إلى مجموعة من التعميمات والتوصيات.

#### 2.5. حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: نظرا لصعوبة تشخيص عسر القراءة، فقد امتدت فترة تطبيق اختبار عسر القراءة على التلاميذ المعسرين قرائيا من 17 ماي 2014 إلى غاية 14 مارس 2016 وذلك بالنسبة للتلاميذ.

الحدود المكانية: بالنظر إلى طبيعة موضوع الدراسة، فقد تم اختيار التلاميذ المعسرين قرائيا من مدرسة في القبة بوسط ولاية الجزائر العاصمة، وهي مدرسة مبارك ميوب 1.

#### 3.5. حالات الدراسة:

هما تلميذتين مشخصتين بأنهما تعانيان من عسر القراءة، وهما تتابعان حصص الكفالة الارطوفونية عند الاخصائي الارطوفوني بوحدة الكشف والمتابعة، تراوحت أعمارهما ما بين 8 سنوات و 8 سنوات و 6 أشهر، تدرسان بقسم السنة الثالثة ابتدائي.

## 4.5. أدوات الدراسة:

تم تطبيق البنود الخاصة بفحص مسلك التجميع (البند الرابع والخامس والثامن والعاشر)، من اختبار تشخيص العسر القرائي عند تلميذ مرحلة التعليم الابتدائي للباحثة حدا زدام. وهو اختبار باللغة العربية تم إعداده في إطار أطروحة دكتوراه علوم في الارطوفونيا سنة 2017 وهي البنود التالية هي:

- بند الكلمات غير المألوفة : 60 كلمة
- بند الكلمات المضبوطة: 19 كلمة
- بند الكلمات المعقدة: 19 كلمة
- بند الكلمات غير الحقيقية (أشباه الكلمات): 20 كلمة

يهدف هذا الاختبار إلى تقييم مستوى القراءة وتشخيص العسر القرائي عند الطفل الجزائري في مرحلة التعليم الابتدائي والذي يتراوح سنه ما بين 8-12 سنة. ويقدم معايير تمكّن الفاحص الارطفوني وكذلك الباحثين، من الحكم على التلميذ المتمدرس من السنة الثالثة إلى الخامسة ان كان يعاني من صعوبة في تعلم القراءة او من عسر قرائي نمائي ويحدد نوع عسر القراءة (زدام، 2017، ص.274)

## 6. عرض النتائج ومناقشتها:

## 1.6. نتائج الحالات في قراءة الكلمات:

جدول 2

عدد الكلمات المقروءة الصحيحة

البنود	الحالات	مريم (8 سنوات)	رشى (8 سنوات و 6 اشهر)	المعيار (المئين الخمسين) الطفل العادي	العتبة المرضية (المئين العاشر) الطفل المعسر قرائيا
4	الكلمات غير المألوفة	29/60	32/60	40/60	22/60
5	الكلمات المضبوطة	10/19	9/19	13/19	8/19
8	الكلمات غير الحقيقية (أشباه الكلمات)	8/19	9/19	12/19	7/19

4/20	11/20	4/20	5/20	الكلمات المعقدة	10
------	-------	------	------	-----------------	----

المصدر: نتائج الدراسة الميدانية

يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه، أن درجات هاتين التلميذتين المعسرتين قرائيا من مستوى السنة الثالثة في قراءة بنود التجميع، تقترب إلى المئين العاشر وهو المئين المرضي أو ما يسمى في المجال العيادي بالعتبة المرضية Le seuil pathologique. وجاءت نتائج الحاليتين ضمن الفئة المعيارية الأضعف في الاختبار تبعا لنتائج المعايير الخاصة بتلاميذ المستوى الثالث، وهي الفئة الممتدة من 0 إلى 511. وهي نتائج بعيدة جليا عن نتائج الطفل العادي.

## 2.6. الزمن المستغرق في القراءة:

جدول 3

الزمن المستغرق في قراءة الكلمات بالثواني

البنود	الحالات	مريم (8 سنوات)	رشى (8 سنوات و6 اشهر)	المعيار (المئين الخمسين) الطفل العادي	العتبة المرضية (المئين التسعين) الطفل المعسر قرائيا
4	الكلمات غير المألوفة	218	140	160	258
5	الكلمات المضبوطة	42	37	35	63
8	الكلمات غير الحقيقية (أشباه الكلمات)	72	52	57	101
10	الكلمات المعقدة	300	57	60	98

المصدر: نتائج الدراسة الميدانية

من خلال الجدول أعلاه، نجد أن الزمن المستغرق في قراءة بنود التجميع من قبل التلميذة مريم يقترب من المئين العاشر، وهي نتائج بعيدة جليا عن نتائج الطفل العادي. أما التلميذة رشى، فقد استغرقت وقتا أقرب على المئين الخمسين وهو المئين الخاص بالتلميذ العادي من مستوى السنة الثالثة ابتدائي.

يمكننا تفسير نتائج دراستنا في ضوء نتائج الدراسة التتبعية لكل من Sprenger-Charolles و Bechenec و Lacert (1998)، التي دامت ثلاث سنوات من القسم التحضيري إلى نهاية السنة الثانية ابتدائي، على أطفال ناطقين بالفرنسية لا يعانون من أي اضطرابات خاصة، أكدّت أن الوساطة الفونولوجية، تلعب دورا خاصا في الديناميكية التطورية. هذه العملية التي

تستعمل في بداية تعلم القراءة تسمح للطفل، بإنشاء معجم من الكلمات. وحسب نفس الدراسة فإن الطريقة التي ينشأ بها هذا المعجم عند الأطفال المعسرّين قرائيا هي ما يخلق هذا الاضطراب لديهم، ذلك أن عدم فعالية طريقة الوساطة الفونولوجية، الذي ظهر بصفة جلية في قراءة أشباه الكلمات هو ما يميز بشكل قوي هؤلاء الأطفال. إن ما سبق يثبت أن الوساطة الفونولوجية تلعب دورا ديناميكيا كبيرا في تعلم القراءة، لذلك يقول Habib (1997): "أن اضطراب تحويل الحروف إلى أصوات يعتبر اليوم لب اضطراب عسر القراءة". (Habib, 1997, p.304).

نتائج الدراسة الحالية، تتفق أيضا مع نتائج دراسة لعيس، حيث وجد أن الأطفال عسيري القراءة يتميزون بضعف القدرة الفونولوجية من خلال مهمة اكتشاف وحدات صوتية داخل الكلمات، وذلك مقارنة بالأطفال العاديين، والتي تعتمد على قدرة فك الرموز للمثير السمعي (الكلمة)، وربط هذه الرموز بالعنصر الهدف أو الصوت، فمعالجة الرموز الصوتية تشهد قصورا واضحا في مهمة الكشف لدى عسيري القراءة بالمقارنة مع أقرانهم القراء العاديين. لكن تنمية القدرة على معالجة وتحليل اللغة الشفوية ليس كافيا وحده من أجل اكتساب الطفل للقراءة؛ إذ إن هناك شرطا أساسيا آخر يتعلق باكتساب التمثيلات الخطية (الكتابية) لمكونات اللغة الشفوية. وهذا أمر يستدعي القيام بدراسات معمقة حول خصائص صعوبات تعلم اللغة العربية الكتابية (القراءة والكتابة) لدى التلاميذ (لعيس، 2009، ص.32).

كما كانت قدرات التلميذتين في معالجة الكلمات المختلفة الخاصة بفحص مسلك التجميع ضعيفة، ذلك أن طريقة الوساطة الفونولوجية لديهم لازالت ضعيفة وقد لاحظنا أن أخطاءهم كانت أكبر في قراءة الكلمات غير الحقيقية، غير المألوفة، المضبوطة والمعقدة وهذا دليل على وجود خلل في طريقة الوساطة الفونولوجية. يشير Morais إلى أن الأطفال المصابون بعسر القراءة يعانون من اضطراب معتبر على مستوى قدرة تحليل الكلام، ناتج عن عدم قدرتهم على التفريق بين الصوتيات. (Estienne, 1998, p.123).

في دراسة للباحث Ammar، حول فحص الاستراتيجيات المستعملة من قبل القراء الجيدون والضعفاء في التعرف والقراءة الجهرية لأشباه الكلمات المكتوبة في اللغة العربية الملفوظة. حيث تكونت عينة الدراسة من أطفال تونسيين متمدرسين في المدرسة الابتدائية. أظهرت النتائج أن أداء التلاميذ ضعيف بشكل ملحوظ في معالجة الصوتيات Les voyelles والصوامت على حد سواء.

هذه النتائج تدعم فكرة أن التجميع الفونولوجي يشغل إجراءين: فك الترميز Le décodage وإنشاء التماثلات الإملائية établissement des analogies orthographiques. هذه الأخيرة تتطلب تحليلاً من نوع فونومورفولوجي، يسمح بالتمييز بين الصوامت والصوائت. هذه الاستراتيجيات التماثلية مستعملة من قبل القراء الجيدون والضعفاء أيضاً. غير أن القراء الجيدون يتميزون على الضعفاء بقدرات أفضل في فك الترميز. تأتي هذه النتائج الخاصة باللغة العربية لتدعم نموذج التجميع الفونولوجي ذو الدورتين: حيث يقوم القارئ في مرحلة أولى بفك ترميز الصوامت ثم إن كانت المصادر المعرفية متاحة يقوم بفك ترميز الصوائت في مرحلة ثانية. (Ammar, 2002, p.163).

حسب Aimard، بعض الأطفال غير قادرين على الاحتفاظ بصفة ثابتة بالعلاقة التي تربط الحرف والصورة الصوتية الموافقة له، غير قادرين على القيام بالعمليات الأولية باستعمال الرموز الكتابية وهي عمليات " التجميع المقطعي / assemblage syllabique. إنهم عامة يعرفون أسماء الحروف، يعرفونها كرسماً، يستطيعون تهجئتها، يعرفون أيضاً بعض الكلمات التي احتفظوا بها بشكل كلي ولكنهم لا يستطيعون استعمالها بشكل عفوي. يخدعوننا أحياناً لأنهم يملكون ذاكرة بصرية جيدة تسمح لهم أحياناً بالاحتفاظ ببعض الأشكال المعقدة ولكن مع ذلك هم عاجزون عن القراءة (Aimard, 1974, p.245).

بناء على كل ما سبق، يمكننا القول أن ملمح التلميذ المصاب بعسر القراءة الفونولوجي في مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر، يظهر من خلال قلة عدد الكلمات الصحيحة المقروءة مقارنة بالتلميذ العادي، لكنه يظهر أكثر وبوضوح أكبر من خلال الزمن المستغرق في القراءة الذي كان طويلاً جداً بالمقارنة مع التلميذ العادي. وهذا ما توصلت إليه غلاب (2013)، في دراستها المتعلقة بمعايير تشخيص عسر القراءة باللغة العربية مقارنة مقارنة بين بعدي الدقة والزمن في القراءة، حيث وجدت أن تشخيص التلميذ المعسر قرائياً في الجزائر يقوم أولاً على بعد الزمن ثم عدد الكلمات الصحيحة المقروءة.

خاتمة:

لقد أثبتت البحوث التي اهتمت بدراسة تطور هذه الآليات أن الطفل السوي يستعمل في بداية تعلم القراءة استراتيجية التجميع، وهي ميكانيزم قاعدي تطوري لتعلم القراءة، يسمح للطفل

بمعالجة أغلب الكلمات عن طريق نظام تحويل الحروف إلى أصوات. وكلما صادف الطفل الكلمات المعالجة بالاستراتيجية السابقة مرارا وتكرارا، فإن هذا سيسمح له بإنشاء معجم من الكلمات المعنونة، والمخزنة في الذاكرة، والتي يسهل استدعاؤها لاحقا دون الحاجة إلى تقسيمها. أما الباحثون الذين اهتموا بدراسة هذه الآليات عند الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة فقد وجدوا أن الفرق بين هؤلاء الأطفال والأطفال العاديين يكمن في فعالية هذه الآليات.

بناء على ما توصلت إليه الدراسات السابقة، حاولنا من خلال هذه الدراسة تقديم ملمح للطفل الجزائري، الذي يعاني من عسر القراءة الفونولوجي وذلك بتطبيق اختبار معياري يقيس القدرة على القراءة باللغة العربية ويشخص العجز على مستوى هذه الآليات، وبالتالي يسمح بتحديد نوع عسر القراءة. وجاءت نتائج هذه الدراسة لتؤكد أن نتائج الطفل المعسر قرائيا، بعيد عن نتائج التلميذ العادي في قراءة الكلمات الخاصة بمسلك التجميع الذي تؤدي إصابته إلى عسر القراءة الفونولوجي.

وعليه تقدم الباحثة، توصيات ومقترحات تتمنى أن يتوقف عندها المسؤولون عن العملية التعليمية التربوية للتخفيف من حدة مشكلة عسر القراءة ومحاولة علاجها. كما أنها تفتح في الأخير آفاقا جديدة للبحث والمعرفة .

- الاهتمام بالتلاميذ المعسرين قرائيا.
- تنظيم ملتقيات علمية وندوات تخص ميدان القراءة وصعوباتها.
- الاهتمام بالكشف المبكر عن صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وبصفة خاصة تلاميذ المستويات الثالث والرابع والخامس الابتدائي؛ حتى يتسنى علاجهم بسهولة ونجاح .
- الاهتمام بالقراءة بنوعها الصامتة والجمهرية وترسيخ المهارات الأساسية لدى التلاميذ في الصفوف الأولى.
- الاهتمام بالقراءة بنوعها الصامتة والجمهرية وترسيخ المهارات الأساسية لدى التلاميذ في الصفوف الأولى.
- تصنيف التلاميذ المعسرين قرائيا، ووضع خطط علاجية خاصة بهم.

قائمة المصادر والمراجع:

1. زدام، حدة. (2017). دراسة آليات القراءة عند الطفل من خلال اختبار باللغة العربية لتشخيص عسر القراءة في المدرسة الجزائرية. أطروحة دكتوراه علوم، جامعة الجزائر2، الجزائر.
2. لعيس، اسماعيل. (2009). علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الطور الابتدائي عسيري القراءة. مجلة الطفولة العربية (العدد38)، ص. ص. 28-46.
3. Aimard. Paul. (1974). *L'enfant et son langage*. (2ème Edition). Simep, France.
4. Ammar, Mohammed. (2002, Février). Assemblage phonologique: sa nature et son fonctionnement chez des enfants lecteurs en arabe. *Enfance*, volume 54, p.p.155-168.
5. Estienne, Françoise, (1998). *Méthodes d'entraînement à la lecture et dyslexie: stratégies du lire*. Paris: Masson.
6. Demont .Élisabeth, Gombert. Jean-Émile, (2004). L'apprentissage de la lecture: évolution des procédures et apprentissage implicite, *Enfance*, (Vol. 56), p.p. 245-257.
7. Ferrand, L. (2007). *Psychologie Cognitive de la Lecture: Reconnaissance des mots écrits chez l'adulte* (1<sup>ère</sup> Edition). Bruxelles : De Boeck.
8. Guez –Benais, valérie, (1996). La rééducation des troubles spécifiques du développement du langage écrit. *Glossa, Unadrio*, (n° 53). p.p.36-40
9. Habib, Michel, (1997). *Dyslexie: le Cerveau Singulier*. Solal, France.
10. Janiot. Marion; Casalis. Silvine. (2009). La dyslexie à l'école primaire: la mise en place des procédures de lecture. *A.N.A.E.* (n°103), p.p.235-242.
11. Sprenger-Charolles, Liliane. Casalis, Silvine. (1996). *Lire: lecture et écriture: acquisition et troubles du développement* (1ère Edition). PUF, Paris.
12. Sprenger-Charolles, Liliane, Colé, Pascale. (2013). *Lecture et dyslexie Approche cognitive* (2ème edition). Dunod, Paris.
13. Totereau, C. (2004, 13 Octobre). *L'Approche Cognitive de La Lecture*. Animation pédagogique Cluses, IUFM Bonneville.
14. Snowling, Margaret, (2000). Is Preschool Language Impairment a Risk Factor for Dyslexia in Adolescence? *Dyslexia*. Bishop, D. V. M., & Stothard, S. E.
15. Van Hout, Anne, Les tests de lecture en neuropédiatrie, dans : Jacques Grégoire éd., Évaluer les troubles de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Questions de personne », 1994, p. 65-69. DOI: 10.3917/dbu.grego.1994.01.0065. URL : <https://www.cairn.info/evaluer-les-troubles-de-la-lecture--9782804119164-page-65.htm>
16. Van Hout, Anne, Estienne, Françoise. (1998). *Dyslexies: décrire, évaluer, expliquer, traiter* (1ère Edition). Paris: Masson.