تقييم المهارات الفنولوجية الأساسيّة عند تلميذ عسير القراءة - دراسة تطبيقيّة

أ.د زين الدين بن موسى
أ.أنيس الطيب
جامعة منتوري -قسنطينة

الملخص:

يُعدّ فكّ شفرة رموز الكلمة المكتوبة أهمّ خطوة تقود إلى تحقيق فعل القراءة. ولاشكّ أنّ هذه العملية تتطلّب إحاطة مسبقة بالخصائص التي تميّز جرافيمات الكلمة المكتوبة في اللغة العربيّة، ومن أجل تجاوز تلك الخصائص وإدراكها، يُزوَّد التلميذ –في المراحل الأولى من تعلّمه القراءة– بجملة من المهارات الفنولوجية الأساسيّة التي تساعده على تحويل جرافيمات الكلمة من صورتها المكتوبة إلى صورتها المنطوقة.

يهدف المقال إلى تقييم مدى تحكّم تلميذ عسير قراءة في هذه المهارات أثناء محاولته قراءة الكلمة والوقوف على العلاقة بين المهارة ونوعية الأخطاء المرتكبة مع تحديد المهارة الأضعف عنده والتي قد تقف وراء عدم تمكنه من ربط الفونيم برمزه المكتوب (الجرافيم).

الكلمات المفتاحيّة: تقييم– المهارات الفنولوجيّة الأساسيّة– عسر القراءة

Abstract :

Decoding the symbols of the words is considered as the most important step of accomplishing the act of reading. Certainly, this process requires a previous knowledge of the characteristics that make the word's graphemes special in the Arabic language, and to bypass and comprehend these characteristics, the student is provided- in the first steps of him learning how to read- with a bunch of phonological basic skills that help him to convert the word graphemes from its written image to the pronounced one.

This article's goal is to evaluate the student's width ability to control dyslexic in these skills while trying to read the word and stop to contemplate between the relation between the skill and the type of mistakes made; with determining the weakest skill he has, and the ones that stand as an obstacle to why he can't link phonemes with its written grapheme.

Key Words : evaluate – Phononlogical Basic Skills – Dyslexia.

مقدّمة:

مفهوم القراءة:

تُعدّ القراءة كفاءة من الكفاءات التي يتوسّل بها الفرد لإشباع حاجاته المختلفة في الحياة وهي شكل من أشكال مدخلات اللّغة بعد الاستماع؛ أي أنّها طريقة خاصّة تنتظم خلالها وحدات اللّغة وتتجسّد بشكل يختلف عمّا هو مألوف في اللّغة المنطوقة؛ فإذا كانت اللّغة المنطوقة يتمّ تلقي وحدات اللّغة فيها باعتماد حاسة السّمع، فإنّ أثناء القراءة يتم تلقي هذه الوحدات عن طريق حاسّة البصر، ولا يكون ذلك إلا من خلال رموز مكتوبة (Graphemes) مصطلح عليها بين أفراد المنظومة اللّغويّة الواحدة.

ونظرا إلى أنّ عملية القراءة لا تقوم إلّا على تظافر مجموعة من العمليّات العقليّة والفسيولوجية والنّفسيّة، فقد تعدّدت بذلك التّعاريف التي حاولت أن تبيّن مفهوم عمليّة القراءة وأن تحدّد طبيعتها؛ ولعلّ ما أثارني من جملة هذه التّعاريف، ما ذكره كل من سعد جاب الله وسيّد فهمي مكاوي من أنّ القراءة هي:« عمليّة فكّ الشّفرة (Decoding)، والتي تتضمّن عمليّة تعرّف الكلمات والرّموز، وهي كذلك عمليّة فهم المعنى باعتبار أنّ الفهم عمليّة متممّة لفعل أو حدث القراءة (The Reading Act) أو أنّها إعادة بناء (Reconstruction) للمادّة المقروءة التي تظهر في صفحة مكتوبة أو مطبوعة » [1].

[1]– علي سعد جاب الله وآخرون: تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية، دار المسيرة، عمان–الأردن، ط1، 1432هـ–2011م، ص44.

أشار التعريف إلى أنّ القراءة في حقيقتها عمليّة إعادة بناء الكلمة المكتوبة بعد تحليلها وتجزئتها إلى مكوّناتها الأساسيّة، وهو ما يدل عليه مصطلح فك الشفرة (Decoding)، فتنطلق عملية القراءة من خلال تزويد كلّ مكوّن أساسي –الفونيم (Phoneme)– بصّفاته الصّوتيّة ووظائفه الفنولوجيّة التي يُمارسها في بنية الكلمة المكتوبة وهذا يدخل ضمن مفهوم إعادة البناء (Reconstruction). وعمليّة التّحليل هذه ضرورية في عمليّة إعادة بناء المادّة المقروءة، والتي يحصل عن طريقها الفهم، لهذا أشار التّعريف إلى أنّ الفهم هو عمليّة متمّمة لحدث القراءة؛ أي فكّ الرّموز والتّعرّف على الكلمات.

ولهذا فإنّ تحديد وظيفة كلّ فونيم (Phoneme) في الكلمة هو عمليّة ضروريّة يحصل عن طريقها فهم المادة المقروءة. وهو ما يؤكّده زكريا إسماعيل بقوله: « ينطلق الكاتب في صياغة المادة اللّغويّة من فكرة تنشأ في ذهنه، ثمّ يبحث لها عن الرّموز اللّغويّة المناسبة لها والتي تمثّلها في اللّغة المكتوبة؛ في حين يختلف الأمر بالنسبة للقارئ حيث يكون الرّمز المكتوب هو ما يعتمد عليه أوّلا ليتعرّف على الفكرة» [1].

أهمّية القراءة:

لعلّ أهميّة كفاءة القراءة وقيمتها في حياة الفرد والمجتمع، هو ما جعلها تحظى باهتمام كبير وعناية زائدة خاصّة في أواسط المشتغلين في ميدان التربية والتعليم والمختصّين، إذ يعدّها حسن عثمان« المحور الذي تلتقي حوله مواد اللّغة العربية فلا تكاد تجد نشاطا تعلّميّا إلا ويحتاج إلى القراءة في إدراك تعليماته، فيتطلّب من التلميذ فكّ شفرة رموزه حتى يتمكّن من فهم التّعليمة ومن ثمّ امكانية استجابته لها وتطبيقها» [2].

وما يجعل للقراءة أهمّية ذات أبعاد تعلّميّة في إطار التّحصيل العلمي أنّها تمكّن التّلميذ من المادّة العلميّة داخل القسم وتجعله متمرّسا ماهرا في تداول المعرفة بينه وبين

---

[1]– ينظر: زكرياء إسماعيل أبو الضبعات: طرائق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، عمان–الأردن، ط1، 2007م، ص112.

[2]– ينظر: حسن مُلاّ عثمان: طرق تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسّطة والثانويّة، دار عالم الكتب، المملكة العربية السعوديّة، ط2، 1423هـ–2002م، ص158.

غيره من خلال مطالعاته المختلفة، وهو ما يؤكّده مراد عيسى ووليد خليفة أنّ« القراءة هي النّافذة التي يطلّ التلميذ منها على باقي العلوم، وإنّ أيّ خلل يصيب القراءة عنده من شأنه أن يعيق –بلا شكّ– تقدّمه العلميّ خاصة إذا تعلّق الأمر بتناول المعرفة عن طريق اللّغة المكتوبة» [1].

الاشكالية:

من خلال التأمّل في التعريف الذي يأخذ القراءة على أنّها عملية فكّ شفرة الكلمات وإعادة بنائها، يظهر ذلك مدى تعقيد الفعل القرائي وصعوبته على التلميذ خاصة في المراحل الأولى من تعلّمه هذه الكفاءة؛ فالتّعريف –في الحقيقة– يهتم بالقراءة من أحد جانبيها إذ يركّز على الجانب الآلي منها فقط، والذي يتمثّل في التّعرّف على الكلمة وفكّ شفرة رموزها وهو جانب ذو أهمية كبيرة تقوم عليه عملية القراءة.

ولا شكّ أنّ عملية التعرف على الكلمة إنّما تتطلّب من التّلميذ أن يتقن جملة من المهارات التي تساعده على مباشرة الفعل القرائي، حيث يشير عدنان عليوات إلى قيمتها بأنّها « مهارات تؤهل التّلميذ للتّحكم في قراءة الكلمات المختلفة وتساعده على الانطلاق في القراءة، فهي مهارات تساهم في إحداث عملية الفهم والاستيعاب للمادّة المقروءة» [2]. حيث يضيف كلّ من مراد عيسى ووليد خليفة أنّ هذه المهارات «تنطوي على العديد من العمليات الفرعيّة التي لابد أن يحدث بينها تنسيق بشكل مهاري» [3].

يبدو أنّ هذه العمليات الفرعيّة يتعلّق جزء كبير منها بكيفية توظيف المهارة الفنولوجيّة واستثمارها في عمليات التعرّف على الكلمة وفكّ شفرة رموزها وهي

---

[1]– ينظر: مراد علي عيسى ووليد السيد خليفة: كيف يتعلم المخ ذو صعوبات القراءة والعسر القرائي، دار الوفاء، الاسكندرية–مصر، ط1، 2007م، ص78.

[2]– ينظر: محمد عدنان عليوات: تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، دار اليازوري، عمان–الأردن، دط، 2007م، ص106–109.

[3]– مراد علي عيسى ووليد السيد خليفة: كيف يتعلم المخ ذو صعوبات القراءة والعسر القرائي، ص75.

ضروريّة وأساسيّة في تعلّم القراءة خاصّة لدى المبتدئين من التلاميذ، حيث يذكر كلّ من مسعد أبو الدّيار وآخرون أنّ« المجلس الصّحي بهولندا قام بإنشاء علاقة وطيدة بين نشأة المهارات الفنولوجيّة والتعريفات المتنوّعة لعسر القراءة وكان ذلك عام 1997م، كما أكّد المجلس أنّ الخلل في نمو العمليات المسؤولة عن التعرّف على الكلمة أو إذا كان نموّها غير آلي أو غير متكامل من شأن ذلك كلّه أن يكون سببا من أسباب عسر القراءة »[1].

ومن هذا المنطلق فقد تحدّدت مساعي هذا المقال في تقييم المهارات الفنولوجية الأساسيّة التي يستخدمها التلميذ عسير القراءة في التّعرّف على الكلمة، وتقييم مدى تحكّمه فيها أثناء القراءة، وهو تقييم يساعد الباحث على معرفة المهارة الأضعف عند التّلميذ أو تلك التي يفتقد قدرة التحكم فيها والتي قد تقف وراء عدم تمكنه من ربط الفونيم (Phoneme) برمزه المكتوب –أي الجرافيم (Grapheme)– فيتوجب بذلك تدعيمها وترسيخها لديه. وهو تقييم أيضا يسمح بملاحظة أداء التّلميذ في القراءة بشكل دقيق يشمل مختلف المهارات الأساسيّة، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ماهي المهارات الفنولوجيّة الأساسيّة التي تتطلّبها عمليّة التّعرف على الكلمة؟

2- هل يمتلك التّلميذ عسير القراءة مهارات فنولوجية؟

3- ما طبيعة العلاقة القائمة بين المهارات الفنولوجية الأساسية والأخطاء التي يتمّ رصدها أثناء القراءة؟

أوّلا: مفهوم عسر القراءة:

إنّ ظاهرة عسر القراءة (Dyslexia) في المدارس الابتدائيّة مازالت غامضة خاصة عند بعض المعلّمين الذين باتوا ينعتون عسير القراءة بالتّخلّف الذّهني أو بالغباء.. أوغيرها من العبارات التي تعكس –في حقيقة الأمر– وجهات نظر وآراء سادت في المدارس

[1]– ينظر: مسعد أبو الديار وآخرون: العمليات الفنولوجية وعلاقتها بصعوبات القراءة والكتابة، مركز تعليم وتقويم الطّفل، الكويت، ط1، 2012م، ص25.

توحي بعدم وجود فهم حقيقي لطبيعة هذه الصّعوبات القرائيّة من قبل هؤلاء أو بالأحرى عدم توفّر لديهم مفهوم جامع لعسر القراءة.

يذكر عبد العزيز السرطاوي وآخرون أنّ مصطلح عسر القراءة (Dyslexia) يُستخدم للإشارة إلى« فئة التّلاميذ الذين يعانون من صعوبة في تعلّم مهارة واحدة أو أكثر من المهارات اللّازمة لعملية القراءة. إضافة إلى صعوبة استخدام وتطبيق هذه المهارات أثناء القراءة» [1]. حيث يعرّفها فتحي الزيات أيضا بأنّها« صعوبة تعبّر عن نفسها في خلل التّرميز[2]وقراءة الكلمة المفردة (single word) تبدو في نتيجة التّجهيز والمعالجة الصّوتية» [3]. وتُعرّف أيضا بأنّها« حالة يواجه فيها التلميذ صعوبة بالغة في الرّبط بين الفونيمات والجرافيمات التي تمثّلها الكلمات المكتوبة بسهولة » [4]. وهي أيضا عند مراد عيسى ووليد خليفة تعدّ «اضطرابا نمائيّا لغويّا يؤثّر في قدرة الفرد على اكتساب مهارات قراءة الكلمة المفردة، يعاني صاحبه من مشكلات الاستدعاء الآلي للأصوات..» [5].

وحين نُمعن النّظر في جملة التّعاريف السّابقة نلاحظ اعتمادها في تعريف عسر القراءة (Dyslexia) على مقدرة التلميذ في التّعرف على الكلمة بشكل آليّ وسريع، كما

---

[1]- عبد العزيز السرطاوي وآخرون: مقدمة في صعوبات القراءة، دار وائل، الأردن، ط1، 2009م، ص60.

[2]- لكن يبدو لنا أنّ الترميز هو من مهام الكاتب وليس القارئ، بل إنّ القارئ يكتفي بفكّ شفرة الترميز ومعالجته معالجة صوتية وتحليله وربطه.

[3]- ينظر: فتحي الزيات: صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، دار النشر للجامعات، القاهرة-مصر، ط1، 2007م، ص162.

[4]- راضي الوقفي: صعوبات التعلم النظري والتطبيق: دارالمسيرة، الأردن، ط1، 1430هـ-2009م، ص 386.

[5]- مراد علي عيسى ووليد السيد خليفة: كيف يتعلم المخ ذو صعوبات القراءة والعسر القرائي، ص173.

تشير إلى وجود قدرة لدى التّلميذ لم تبلغ به مستوى التّكيّف مع بنية المادّة المقروءة، ومدى تحكّمه في المهارات الفنولوجيّة الأساسيّة (Phononlogical Basic Skills) من أجل معالجة بنية المادة المقروءة معالجة فنولوجية صحيحة.

والتّعريف الإجرائيّ المُعتمد في هذا المقال يعدّ عسر القراءة (Dyslexia) بأنّها: صعوبة يُعاني منها التلميذ، تحول دون قدرته على القراءة بشكل صحيح يتوافق مع من هم في سنّه، تبدو في شكل عدم مقدرة التّلميذ على تحقيق العلاقة بين الفونيم (Phoneme) ورمزه المكتوب –الجرافيم (Grapheme)– بالرّغم من توافر الذكاء العادي والظروف الاجتماعيّة والبيئيّة الملائمة، وذلك في غياب أي إعاقة عقليّة أو حسيّة.

ثانيا: المهارات الفنولوجية الأساسية وعلاقتها بعسر القراءة:

تتطلّب عمليّة القراءة بالدّرجة الأولى قدرة من التلميذ في التعرف على الكلمة المكتوبة أي إتقان فكّ شفرة رموزها وترجمتها إلى أصوات منطوقة تقود إلى معنى؛ وبالتالي إمكانيّة ربط كلّ رمز مكتوب –جرافيم (Grapheme)– بصوته الذي يمثّله في اللّغة المنطوقة. وإنّ المتأمّل في نظام كتابة رموز اللغة العربيّة يلاحظ أنّه يتمتّع بخصوصيّة تختلف –إلى حدّ ما– عن باقي الأنظمة المكتوبة للّغات الأخرى، وهو ما يفرض على المعلّم مساعدة التّلميذ حتى يدرك ويتكيّف مع خصوصيّة النّظام الذي تخضع له لغته.

وممّا يندرج ضمن هذه الخصوصيات، هو اختلاف صورة الرّمز المكتوب– الجرافيم (Grapheme)– باختلاف الوظائف التي يؤدّيها في الكلمة (ك، كـــ)، واشتراك بعض الجرافيمات الأخرى في الشكل مع اختلاف طفيف لموضع النّقطة فيها، كما نميّز وجود أصوات تتقارب فيما بينها من حيث النّطق مثلا(س، ص) (ت، ط)، إضافة إلى وجود أصوات تكتب ولا تنطق(عمرو) وأصوات لا يمثّل لها كتابة لكنّها مقدّرة يستوجب نطقها كالألف مثلا في (هذا) والنّون في التّنوين[1].

[1]– ينظر: محمد عدنان عليوات: تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، ص ص 72–74.

وفي ظلّ هذه الخصوصيّة لا غرابة إذن أن يواجه بعض التّلاميذ مشكلات واضحة تحول دون التّعلّم السليم لكفاءة القراءة، خاصّة إذا أهمل المعلّم تزويدهم بجملة من المهارات الأساسيّة والتي من شأنها أن تعزّز إدراكهم لخصوصيّة الجرافيمات (Graphemes) التي هم بصدد قراءتها، وتجاوز ما يُصادفهم من مشكلات ناتجة عن هذه الخصوصيّة، وفي هذا الصّدد يشير عدنان عليوات إلى ذلك بقوله:« إنّها مشكلات تعدّ عمليّة إدراكها ومدى التّحكّم فيها جزءا من المهارات الأساسيّة التي ينبغي أن يتناولها أي منهاج في تعليم القراءة والكتابة العربيّة» [1].

وانطلاقا من المشكلات النّاتجة عن خصوصيّة تمثيل أصوات اللّغة العربيّة كتابة، يمكن حصر أهمّ المهارات الفنولوجية الأساسيّة التي تتطلّبها عمليّة التعرّف على الكلمة المكتوبة والتي يمكن الاعتماد عليها في تجاوز هذه الخصوصيّة، وهي:

1- مهارة التعرّف على الرّمز المكتوب الجرافيم (Grapheme) معزولا عن سياقاته الوظيفيّة- وربطه بالصّوت الذي يمثّله في اللغة المنطوقة، مع مراعاة مخرج الصّوت وصفته النطقيّة.

2- مهارة التّمييز بين صور الجرافيم الواحد بحسب موقعه في الكلمة.

3- مهارة التّمييز بين الجرافيمات المتشابهة شكلا والمختلفة صوتا.

4- مهارة التّمييز بين الجرافيمات المختلفة في الشّكل المتقاربة في الصّوت.

5- مهارة التّمييز بين الصوائت المختلفة إضافة إلى التنوين بأشكاله الثلاث.

6- مهارة التّمييز بين(الألف، الواو، الياء) والتي لها وظيفة مزدوجة، فأحيانا تنطق يوصفها صوامتا، وأحيانا أخرى تنطق بوصفها صوائتا.

7- مهارة القدرة على التمييز بين (أل) الشمسية و(أل) القمرية نطقا.

[1]- محمد عدنان عليوات: تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائيّة، ص72.

8- مهارة قراءة المقاطع الصّوتيّة باختلاف أنواعها وطولها مع الاسترسال والطلاقة في القراءة[1].

ويمكن إجمال المهارات الفرعية السابقة في ثلاث مهارات كبرى:

1- مهارة التّعرف على المكوّنات الخامّ للكلمة أو المقطع؛ وهو الصّوت الواحد (مخرجا وصفة) معزولا ومجرّدا من سياقاته، وهو أصغر وحدة صوتيّة يمكن أن ينتهي إليها التّحليل اللّساني.

2- مهارة تحديد البنيّة المقطعية للكلمة والوعي بحدود المقطع، إذ يشرح راضي الوقفي معنى ذلك بقوله:« إنّ المعلّم عليه أن ينقل انتباه التّلميذ أثناء بدايات تعامله مع الكلمة وتهجئتها من معنى اللّغة إلى شكل اللّغة» [2]، ولاشكّ أنّ دعم التّلميذ وتطوير معرفته عن شكل اللغة أثناء تعلّم القراءة يُمَكّن من تحسين عملية التّهجئة لديه، خاصّة في المراحل الأولى من التّعامل مع هذه الرّموز المكتوبة. ومن خلال هذا المفهوم يمكن تحقيق التّهجئة عبر مستويين:

– المستوى الأوّل: تكون التّهجئة على مستوى الفونيم الواحد داخل المقطع الواحد، ويقوم فيها التلميذ بتهجئة كلّ فونيم على حدة، وهو أشهر الأساليب التي تعتمدها الطريقة الجزئيّة[3] في تهجئة الكلمة المكتوبة، مثال كلمة **(مستشفى)**: وهي مكوّنة من ثلاثة مقاطع يتمّ تهجئتُها بالشّكل الآتي:

---

[1]– ينظر: محسن علي عطيّة: تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفاءات الأدائيّة، دار المناهج، عمان– الأردن، ط1، 1427هـ–2007م، ص 94، 95.

[2]– راضي الوقفي: صعوبات التعلم النظري والتطبيق، ص374.

[3]– هي واحدة من الطرق المعتمدة في تعليم القراءة، وتسمّى أيضا بالطّريقة التّركيبيّة وذلك لما يحصل من خلالها تركيب وتجميع للحروف المكتوبة ومحاولة تركيب منها كلمات وجمل قصيرة؛ أي تجعل الجزء قاعدة ومنطلقا نحو الكلّ، وتعتمد هذه الطّريقة أسلوبين: أوّلهما الأسلوب الأبجدي وثانيهما: الأسلوب الصّوتي. ينظر: تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية: عدنان عليوات، ص 67.

✓ مستشفى = مـــــــــــــــــــــُ / ســـ /ـــــــتـــ/ـَ / ـــــــشـــــــــ/ ـــــــــــفـــــــــ/ـَ / ـــــــــــــــى (انقطاعات أثناء التّهجئة بين كلّ فونيم).

– المستوى الثّاني: تكون التّهجئة على مستوى المقطع الواحد بالنّسبة إلى المقاطع المجاورة له، وهي طريقة تهجئة مهملة في تعليم القراءة في المدارس الابتدائيّة، فمثال تهجئة الكلمة السابقة من خلال هذا الأسلوب كالآتي:

✓ مستشفى = مُســـْـــ / ـــــتـــــَشـــــــْـــــ /ـــــــــفـــَـــــــــى (انقطاعات أثناء التّهجئة بين كلّ مقطع cvc/cvc/cvv). وهي طريقة يُدعّم أهمّيتها ماريوباي Mario Pei بقوله إنّ: « المقطع أساسي لاكتساب طريقة النّطق المطابقة لنطق أصحاب اللّغة، وأحسن طريقة للتّعود على النّطق الصّحيح للنّغمات الصّوتيّة والوقفات الموجودة في لغة أجنبيّة، هي نطق الكلمات أو مجموعة الكلمات ببطء مقطعا مقطعا، مع الوقفات الصّحيحة لكلّ مقطع » [1].

❖ يمثّل: C= صامت/ V= صائت. (Consonants & Vowels)

3- مهارة التّكيّف مع حالات تأثّر الصّوت الواحد شكلا ونطقا أثناء مجاورته لأصوات أخرى: فالصوت لديه رمزه المكتوب–الجرافيم (Grapheme)– والذي تتغير صورة تمثيله في اللّغة المكتوبة بحسب تغيّر موضعه في الكلمة. وإنّ الصوت تتأثّر طريقة نطقه أيضا بحسب مجاورته للأصوات في الكلمة.

وعليه ممّا سبق تناوله تظهر العلاقة جليّة بين العسر القرائي والمهارات الفنولوجية في كون المهارة كفاءة ضروريّة تُستخدم في عملية التّعرّف على الكلمة وتجهيزها من النّاحية الصّوتيّة ومعالجة فونيماتها معالجة فنولوجيّة، ولا شكّ أنّ أي خلل في واحدة من المهارات السّابقة سيؤثّر في تعلّم المهارة التي تليها، حتى تجتمع جملة الاخفاقات الجزئيّة على مستوى كلّ مهارة مع بعضها لتظهر في شكل عجز كليّ تراكمي يحول دون تعلّم

[1]– ماريوباي: أسس علم اللغة، ترجمة: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة–مصر، ط8، 1419هـ–1998م، ص97.

القراءة. ومنه يذكر راضي الوقفي أنّه« ثمّة اتفاقا عامّا في البحوث التي تناولت عسر القراءة على أنّ علل المعالجة الصّوتيّة تكمن وراء فشل ذوي عسر القراءة في اكتساب المهارات المناسبة لتعرّف الكلمة وتحليلها[1] وهذا ما يؤدّي إلى القول أنّ العجز في تعلّم المهارات الفنولوجية أو كيفيّة توظيفها قد يعدّ سببا من الأسباب المباشرة التي تقف وراء معظم حالات عسيري القراءة.

الجانب التطبيقي

1- الإجراءات المنهجيّة للدّراسة:

– الدّراسة الاستطلاعيّة:

لقد كان الهدف من الدّراسة الاستطلاعيّة هو التّقرّب من مجتمع الدّراسة والتّأكد من وجود العيّنة التي تسمح بدراسة الظّاهرة مع اختيار الأدوات الملائمة لطبيعة وخصوصيّة العيّنة. والتأكد أيضا من مدى صدق هذه الأدوات في الاجابة عن أسئلة الدراسة إضافة إلى الوقوف على الصعوبات التي يتوقع الباحث مصادفتها والأخذ في الاعتبار كيفية تجاوزها والخطط البديلة لسير الدراسة بشكل سليم. وقد كان ذلك من خلال ثلاثة مراحل:

المرحلة الأولى:

اقتضت المرحلة الأولى من الدراسة التوجه إلى المدارس الابتدائية الكائنة بمقاطعة ابن زياد حيث تمّ اختيار مجموعة من التلاميذ بإعانة وتوجيه من المعلمين الذين لاحظوا صعوبة جلية دامت مدة طويلة في مستوى القراءة لديهم، وقد بلغ عددهم تسعين (90)

[1]– راضي الوقفي: صعوبات التعلم النظري والتطبيق، ص379، نقلا عن:
Blachman,B.A.(ed)(1997).(ed).Foundations of reading acquisiton and dyslexia.Mahwah,NJ: Erlbaum.

تلميذا، تراوحت أعمارهم ما بين (8سنوات و3 أشهر إلى 9 سنوات و5 أشهر) توزّعت على مستوى مدارس المقاطعة والتي بلغ عددها 12 مدرسة ابتدائية[1].

قام الباحث بعرض مجموعة من النّصوص تمّ انتقاؤها بشكل عشوائي من الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ابتدائي وقد روعي فيها أن تكون نصوصا لم يتطرق لها التلميذ من قبل حتى نستبعد أن يكون التلميذ قد يحفظ بعضا من أجزاء النص، وقد كان الغرض من هذه العملية:

1- انتقاء التلاميذ الذين يشك الباحث في وجود لديهم عسر قراءة.

2- الوقوف بشكل مبدئي على كيفية قراءة هؤلاء التلاميذ للكلمات المكتوبة وكيف يتعرفون عليها أثناء الفعل القرائي.

من خلال المرحلة السابقة تم انتقاء ثلاثين (30) تلميذا لاحظ الباحث عندهم صعوبات في التعرف على الكلمة المكتوبة، وقد رُوعي في هذا الانتقاء أن تتوافّر فيهم الشروط[2] الآتية:

1- سلامة اللّغة الشفوية من أي اضطراب نطقي.

2- سلامة حاستي البصر والسمع.

3- السّلامة العضوية.

---

[1]- للاطلاع على خصائص جميع أفراد العينة يُنظر رسالتي المقدمة لنيل شهادة الدكتوراه: مظاهر اضطرابات اللغة والكلام في البنية الصّوتية، دراسة تحليلية لظاهرة عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مقاطعة ابن زياد قسنطينة.

[2]- هي شروط يضعها الأخصائيون لتمييز التّلميذ عسير القراءة عن غيره من التّلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلّم أكاديميّة، ينظر:

-Karen Donnelly: vivre avec la dyslexie,les editions Logiques,Quebec,2002,P81..

وينظر: صعوبات التّعلّم الخاصّة: حسين نوري الياسري، الدار العربيّة للعلوم، بيروت-لبنان، ط1، 1426هـ-2006م، ص39. وينظر: الفروق الفرديّة وصعوبات التّعلّم: يحي محمد نبهان، دار اليازوري، عمان-الأردن، دط، 2008م، ص18.

4- عدم وجود إعاقة ذهنية.

5- توافر لدى هؤلاء التلاميذ ظروف اجتماعية وبيئية ونفسيّة ملائمة للتمدرس.

وتجدر الاشارة بالذّكر أنّ التأكد من السّلامة الذهنية والحسيّة كان من خلال الاستعانة بالخلية التّابعة للطبّ المدرسي والتي أكّدت عدم وجود أي خلل حسّي أو ذهني في تاريخ الحالات التي تمّ انتقاؤها، كما تمّ الاطلاع على الملف المدرسي لكلّ تلميذ من أجل أخذ نظرة شاملة عن ظروفه الاجتماعية (مهنة الأب، مهنة الأم، المستوى المعرفي والثقافي،..) وأحيانا التواصل مع الأولياء مباشرة من أجل الاستفسار عن بعض الجوانب الغامضة في سلوك التلميذ -إذا اقتضى الأمر ذلك-.

أمّا عن الحالات المتبقّية من التلاميذ فقد تمّ عزلها لعدم استيفائها للشّروط السّابقة أو بعض منها، فقد لوحظ عند بعض التلاميذ نقص واضح في حاسة البصر والبعض الآخر عدم توفر لديه ظروف اجتماعيّة ملائمة للتمدرس خاصّة تلك التي تتعلّق بالإهمال والتهميش المترلي، وبعضها الآخر يتعاطى أدوية لعلاج بعض الاضطرابات الذّهنية.

كما نشير أيضا إلى أنّ انتقاء العينة في المرحلة السّابقة قد اعتمد فيه الباحث على وسائل بسيطة، غير أنها تبقى وسائل مساعدة وضروريّة لا يمكن للباحث أن يتجاهل قيمتها في هذا السياق مثل: الملاحظة المباشرة للفعل القرائي عند التلميذ، والاطلاع على التّقويم المستمر لنشاط القراءة، إضافة إلى الاستعانة بملاحظات المعلمين.

المرحلة الثانية:

إنّ الاعتماد على الوسائل السّابقة في تشخيص حالات عسيري القراءة يبقى غير كاف من النّاحية العملية، فالتّأكّد فعلا من وجود عسر القراءة عند تلميذ ما، يتطلّب استخدام وسائل أكثر علميّة يدعّم بها قراراته وأحكامه التشخيصيّة. ومن أجل تحقيق ذلك فقد وقع الاختيار في المرحلة الثّانية من الدراسة على تطبيق اختبار العطلة للباحثة (غلاب)، وهو من الاختبارات الرّسميّة المقنّنة والمكيّفة على البيئة الجزائرية، والتي يُستعان بها في إطلاق أحكام تجاه قراءة التّلميذ، هل يصنّف عسير قراءة أم لا؛ فضلا عن ذلك

فالاختبار يساعد الباحث في التعرّف على نوعيّة الأخطاء التي يقوم بها التلميذ أثناء الفعل القرائي وتحديد مستوى القراءة لديه وتمييزه عن باقي التلاميذ. كما تمّ في هذه المرحلة استخدام اختبار(رسم الرّجُل) لعزل الحالات التي تعاني من تدن معامل الذكاء، حيث لا يعدّ تدن معامل الذّكاء ميزة تتّسم بها حالات عسيري القراءة، فقد كان الذكاء الطبيعي شرطا أساسيا في اختبار العينة. أضف إلى اختبار طريقة نطق أصوات اللّغة العربيّة معزولة من أجل عزل الحالات التي تعاني مشاكل في اللّغة الشفويّة. وقد كان الغرض من اللّجوء إلى الاختبارات السّابقة هو ضبط المتغيّرات وإقصاء أكبر قدر من العوامل التي قد تؤثّر على أداء التّلميذ في تحقيق الفعل القرائي بشكل سليم.

المرحلة الثالثة:

اعتنت المرحلة الثالثة من الدراسة بتطبيق أدوات اختبار اعتمد الباحث في بنائها على أساليب الطريقة الجزئية (التّركيبيّة) في تعليم القراءة في المراحل الأولى من التّعليم الابتدائي حيث تنطلق هذه الطريقة من خلال أسلوبيْها الأبجدي والصّوتي من تعليم التلميذ كيفية قراءة أصغر المكوّنات الأساسيّة للكلمة المفردة، والتي من شأنها أن تعزز لديه تعلّم مهارات في التّعرّف على كل مكوّن أساسي يساهم في بناء الكلمة.

وعليه فإنّ الغرض الأساس من تطبيق هذه الأدوات هو تقييم مدى كفاءة عسير القراءة في استخدام هذه المهارات الأساسيّة أثناء التعرّف على الكلمة المكتوبة، حيث قام الباحث بالتّأكد من صدق هذه الأدوات من خلال تجربتها على مجموعة من الحالات العاديّة من التلاميذ (لديها مستوى متوسط في القراءة) والتي لم تجد أيّ صعوبة في التّعامل مع محتويات هذه الأدوات إلا في بعض التّعليمات التي تمّ تعديلها وضبطها؛ فضلا عن ذلك فقد مسّ هذه الأدوات بعض التّعديلات أيضا ترتكز على ملاحظات الأساتذة الأخصائيين الذين تمّ استشارتهم حول مصداقيّتها وفاعليتها في هذه الدّراسة. حيث يجدر التذكير أنّ كلّ مهارة فنولوجيّة أساسيّة تقابلها أداة اختبار تُعنى بقياسها وتقييمها، حيث نجد8 مهارات يقابلها 8 أدوات اختبار –سيأتي بيانها لاحقا–.

تقديم نموذج من التلاميذ:

الحالة (ضحى. ق):

تبلغ (ضحى) من العمر 8سنوات و7 أشهر، وهي تزاول الدراسة في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، تتمتّع بلغة شفوية سليمة أثناء تواصلها مع الآخرين، نجحت في نطق جميع الأصوات التي عُرضت عليها في أداة اختبار النطق، كما أنّها لا تعاني من أيّ مشاكل حسّية أو خلل في القدرات الذّهنية. وهي من عائلة متوسطة الدخل الاجتماعي، تحتل المرتبة الثانية بين أربعة إخوة. لديها مشاكل في القراءة والتعرّف عل الكلمات المكتوبة بشكل عامّ؛ تذكر معلّمتها أنها تلميذة نشطة في القسم كثيرة الحركة، تحبّ المشاركة في مختلف الأنشطة داخل القسم وهي ليست بالخجولة أو المنطوية. والجدول الآتي يبين نتائج قراءة (ضحى) لنصّ العطلة:

الأبعاد	نتائج التّطبيق	المعيار[1]	الفرق بين المعيار ونتائج التطبيق
- السن بالأشهر	103		
– زمن القراءة الكلي	303ثا	153	150 +
– عدد الكلمات المقروءة في 3د الأولى.	185		
– عدد الكلمات المقروءة الصّحيحة.	158	259	101–
– عدد الأخطاء الكلي.	30	8	22 +
– عدد الكلمات المقروءة في 60ثا الأولى.	69	109	40–
– عدد الأخطاء في 60ثا الأولى.	13		

[1]– ينظر: غلاب صليحة: عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري تناول معرفي لساني في التعريف والتشخيص والتدريب من خلال تعيير اختبار تقييم القراءة واقتراح برنامج للفحص والتدريب على القراءة، الملحق رقم 4، أطروحة دكتوراه، 2012–2013م، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر2.

– عدد الكلمات المقروءة في 60ثا الثانية.	50	114	64–
– عدد الأخطاء في 60ثا الثانية.	7		
– السرعة الأولى V_1	1,15	1,81	0,66–
– السرعة الثانية V_2	0,83	1,9	1,07–
– التسارع $V_2 - V_1$	0,31–	+0,9	0,59–
– التصحيح الذاتي	10		
– مؤشر القراءة	0,85		

جدول –رقم1– يمثّل ورقة تحليل مدوّنة تابعة لاختبار العطلة.

ملاحظة[1]:

- ✓ حساب السرعة الأولى= $\frac{\text{عدد الكلمات المقروءة في } \mathbf{60} \text{ ثا الأولى}}{\mathbf{60}\text{ثا}}$.
- ✓ حساب السرعة الثانية = $\frac{\text{عدد الكلمات المقروءة في } \mathbf{60} \text{ ثا الثانية}}{\mathbf{60}\text{ثا}}$.
- ✓ حساب التّسارع = السرعة الثانية – السرعة الأولى.
- ✓ حساب مؤشّر القراءة = $\frac{\text{عدد الكلمات الصحيحة}}{\text{عدد الكلمات المقروءة}}$

لاحظنا من خلال قراءة (ضحى) لنصّ العطلة، أنّ قراءتها كانت متقطعة، سريعة في 60ثا الأولى (1,15ك/ثا) وأخذت سرعتها في التناقص في 60ثا الثانية (0.83 ك/ثا). حيث قرأت (ضحى) في مدة 3د: 185 وحدة لغوية من أصل 256 وحدة، سجلت منها 30 خطأ؛ أي ما يقارب ربع عدد الوحدات المقروءة، إضافة إلى (10) محاولات تصحيح ذاتي. ما يلاحظ أيضا أنّ عدد الأخطاء في 60ثا الثانية قد تناقص إلى نصف عدد الأخطاء في 60ثا الأولى، وذلك راجع إلى تناقص سرعة القراءة والتي كانت سببا في عدم

[1]– ينظر: المرجع نفسه، ص163، 164.

التّركيز الجيّد على الجرافيمات. ومن خلال حساب مؤشر القراءة سجلت (ضحى) 0,85، لكن بالرّغم من أنّ مؤشر القراءة يقترب من الواحد[1] إلا أنّه لا يمكننا القول بسلامة القراءة اعتمادا عليه لأنّ الأخطاء المرتكبة من حيث عددها ونوعيتها تشير إلى وجود عسر قراءة عند الحالة.

عرض الأخطاء المرتكبة في القراءة.

لاحظنا أنّ الأخطاء التي ارتكبتها ضحى قد تنوعت بين حذف وإضافة وإبدال وقلب مسّ مختلف الوحدات اللّغوية سواء على مستوى الصامتة أو على مستوى الصوائت أو على مستوى الكلمة، كما هو ممثّل في الجدول الآتي:

الحالة	الحذف	الابدال	الاضافة	القلب
ضحى . ق	الجنوب= جنوب الجولات= جولات سارع= سرع الخارج= خارج الرياح= الريح القويّة=القويّ الشّمال= شمال	فارتجفت=فارتخفت سقوف= سقوط فخفّت= وخفّت سوى= سوّي هدأت= حدأت تعوّد = تعُود يغضب= يعضب تمرّدت=تردّدت	مدينة=المدينة مدن= المدن تعرّف= وتعرّف صديقه=صديقته رفقته=رافقته لعب= ولعب أشجار= الأشجار عند= عندما	ساحة= حاسّةِ

[1]- أشارت الباحثة صليحة غلاب في أطروحتها أنّ الحكم على القراءة السليمة يكون بالرّجوع إلى القيمة المتحصّل عليها في مؤشّر القراءة، فكلّما اقتربت هذه القيمة من (1) يحكم على القراءة بأنّها سليمة، وكلّما ابتعدت عن (1) يحكم عليها بأنّها غير سليمة، ينظر: عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري تناول معرفي لساني في التعريف والتشخيص والتدريب من خلال تعيير اختبار تقييم القراءة واقتراح برنامج للفحص والتدريب على القراءة، ص184.

	تخوض= تخضّ الحركة= حركة الصباح= صباح		هبّت= دهبت منازلهم=المنازلهم عاليّا= العاليّة	
المجموع	10	08	11	1

جدول –رقم2– يصنّف الأخطاء عند الحالة بحسب نوعها

➢ **التحليل الكمي للأخطاء:**

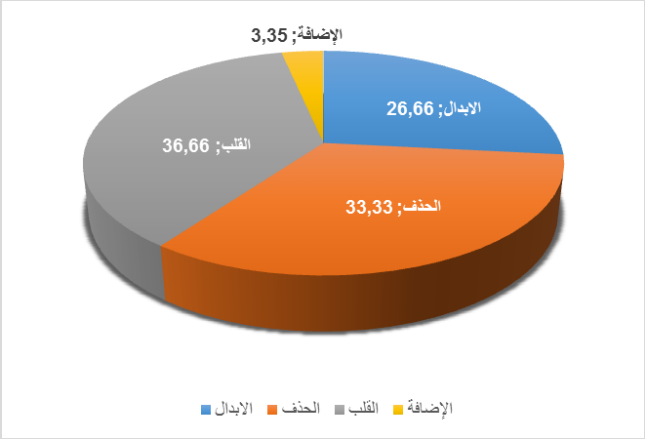
حساب النسبة المئوية لكلّ خطأ بالنسبة إلى العدد الإجمالي للأخطاء:

مجموع الأخطاء الإجمالي= 30 خطأ.

✓ الإبدال: $\frac{8}{30} \times 100 = 26,66\ \%$

✓ الحذف: $\frac{10}{30} \times 100 = 33,33\ \%$

✓ الإضافة: $\frac{11}{30} \times 100 = 36,66\ \%$



✓ القلب: $\frac{1}{30} \times 100 = 3,33\ \%$

رسم بياني –رقم1– يمثل توزيع نسب الأخطاء بحسب نوعها.

عرض نتائج أدوات اختبار المهارات:

الأداة الأولى: أداة اختبار على مستوى الأصوات المعزولة غرضها تقييم مهارة التعرّف على الرّمز المكتوب ومدى قدرة التلميذة على ربطه بالصّوت الذي يمثّله في اللغة المنطوقة، مع مراعاة مخرج الصّوت وصفته النطقيّة، حيث طلبنا من التلميذة أن تقرأ جميع جرافيمات اللغة العربية مرتّبة بحسب نطقها من الشفتين إلى أقصى الحلق (من الأسهل إلى الأصعب)، وقد كانت نتائج التّطبيق هو نجاح التلميذة في التعرّف على جميع الجرافيمات صوتا ومخرجا وصفة وهو ما يدلّ على سلامة النّطق لديها.

الأداة الثانية: أداة اختبار على مستوى الجرافيم غرضها تقييم مدى قدرة عسير القراءة في التمييز بين الصور المختلفة للجرافيم الواحد بحسب المواقع التي يتّخذها في الكلمة. أخطأت (ضحى) في قراءة 10 كلمات من أصل 78 كلمة.

الأداة الثالثة: أداة اختبار على مستوى شكل الحرف غرضها تقييم مهارة التّمييز بين الجرافيمات المتشابهة في الشّكل مع اختلاف التنقيط بينها، حيث سجلت (ضحى) نجاحا في التّعرّف على جميع الجرافيمات المعزولة.

الأداة الرابعة: أداة اختبار على مستوى الوضوح السمعي للصّوت غرضها تقييم مهارة التلميذ في التّمييز بين الأصوات المتقاربة من حيث سماعها، حيث أشارت (ضحى) إلى جميع الأصوات المتقاربة التي سمعتها بنجاح دون أي صعوبة تُذكر.

الأداة الخامسة: أداة اختبار على مستوى الصوائت القصيرة غرضها تقييم مهارة التّمييز بين الصوائت المختلفة إضافة إلى تقييم التنوين بأشكاله الثلاث. لاحظنا أنّ (ضحى) لديها صعوبة واضحة في التّعرّف على مختلف أنواع الصوائت القصيرة، فأحيانا تبدلها بغيرها وأحيانا أخرى تقوم بحذفها أو تسكينها خاصة إذا كان في آخر الكلمة تنوين.

الأداة السادسة: أداة اختبار على مستوى الصّوائت الطّويلة غرضها تقييم مهارة التّمييز بين (الواو، الياء، الألف) التي تنطق كصوامت، وبين التي تنطق كصوائت. لاحظنا إخفاقا واضحا في التمييز بين هذين النوعين من الجرافيمات.

الأداة السابعة: أذاة اختبار على مستوى (أل)، غرضها تقييم مدى قدرة التلميذة على قراءة (أل) داخل الكلمة، ومدى تميزها نطقا بين (أل) الشمسية و(أل) القمرية.

الأداة الثامنة: أداة اختبار على مستوى المقطع غرضها تقييم مهارة قراءة المقاطع الصّوتيّة باختلاف أنواعها وطولها مع الاسترسال والطلاقة في القراءة. حيث سجلت (ضحى) إضافة وحذفا في مستوى المقطع الأخير من الكلمات التي تتكوّن من ثلاثة مقاطع مثال الاضافة: (معلّم= معلّيم)، ومثال الحذف: (مستطيل= مستطل). كما أحدثت تغييرا في المقطع الطويل المغلق (CVVCC)، وقد تمثّل هذا التّغيير في حذف الصائت الطويل وسط المقطع، مثال: (هامْ= همّ، قاضْ=قضْ).

➢ **التحليل الكيفي للأخطاء بالرجوع الى نتائج تقييم المهارات الفنولوجيّة:**

1- أخطاء الإبدال: سجلت (ضحى) ثمانية 8 إبدالات تجسّدت في الآتي:

-**فارتجفت = فارتخفت**، نلاحظ إبدالا على مستوى الصامت بين الجيم والخاء، حيث نلمس وجود نقص عند (ضحى) في التّمييز بين الجرافيمات المتشابهة من حيث الشكل؛ كما نجد الإبدال نفسه وقع بين (ع، غ) في: **يغضب = يعضب**، وبين (ي، ى) في: **سوى=سوّي**. وبالرّجوع إلى نتائج تطبيق -الأداة رقم3-، نجد أنّ (ضحى) نجحت في التّعرّف على الجرافيمات المتشابهة المعزولة، غير أنّها فشلت في التّعرّف عليها وهي داخل الكلمة.

-**تعوّد = تعود**، لاشكّ أنّ هناك فرق في نطق الواو بين الكلمتين، فالصوت المطلوب نطقه هو الواو الصّامتة المشدّدة، غير أنّ (ضحى) استبدلتها بواو صائتة (مدّ)، وهما صوتان تشتركان جرافيماتهما من حيث الشّكل، وبالرجوع إلى نتائج قياس مهارة التّفريق بين (اــ وــ ي) -الأداة رقم 6- التي لديها إمكانية الورود في الكلمة العربيّة كصوت صامت أحيانا وصوت صائت أحيانا أخرى؛ نلاحظ أنّ (ضحى) لا تفرّق في النّطق بين الواو الصامتة والواو الصّائتة(المد)، حيث أخفقت في التّعرّف على الواو وهو ما يؤكّد على وجود ضعف في هذه المهارة عندها.

-**هدأت = حدأت**، بالرّغم من أنّ الصوتين الحاء والهاء لا تتقاسمان شكلا مشتركا، إلا أنّ (ضحى) قامت بنطق الحاء بدلا من الهاء، وما قد يفسّر ذلك أنّ الهاء صوت يخرج من أقصى الحلق، وهو مهموس فالصفة ضعيفة فيه. هذا ما جعل النّطق به صعبا مع وقوعه في بداية الكلمة، فاستبدلته بصوت آخر/ح/ بالرّغم من اشتراكه معه في الصفة إلا أنّ مخرجه من وسط الحلق جعل النّطق أســو الابتداء به أسهل مقارنة بصوت الهاء(تأخير مخرج الصوت).

2-أخطاء الحذف: سجلت ضحى 10 مظهرا للحذف على مستوى الصوامت والصوائت وقد تجسدت في الآتي:

- حذف ألف ولام التّعريف في أكثر من موضع مثال: الجنوب=جنوب، الصّباح=صباح، الحركة=حركة.

- حذف الصائت الطّويل في وسط الكلمة، مثال(الألف): سارع=سرع، الرياح=الريح، ومثال (الواو): تخوض=تخضّ.

- حذف التاء المربوطة في آخر الكلمة، مثال: القويّة=القويّ.

3-أخطاء الإضافة: تمّ تسجيل 11 مظهرا من مظاهر الإضافة في قراءة (ضحى)، تجسّدت كالآتي:

-إضافة ألف ولام التّعريف، مثال: مدينة=المدينة، منازلهم=المنازلهم، أشجار=الأشجار.

-إضافة الصائت الطويل في وسط الكلمة، مثال: رفقته=رافقته.

-إضافة التاء المربوطة في آخر الكلمة، مثال: عاليا=العالية.

-إضافة صوت الدال /د/ في بداية كلمة : هبّت= **د**هبت. إنّ ما يدعّم تفسير سبب إضافة الدّال في البداية هو صعوبة الابتداء بصوت الهاء عند (ضحى)، كما مرّ معنا أثناء تحليل أخطاء الإبدال، ففي الكلمة السّابقة قامت (ضحى) بإبدال صوت الهاء الذي تعسّر عليها الابتداء به في الكلمة بصوت الحاء، لكن عندما صادفت الهاء في بداية الكلمة مرّة ثانية قامت بإضافة صوت مجهور/د/ والذي ارتكزت عليه لتسهيل نطق صوت الهاء،

ويمكن تفسير إضافة صوت الدال أيضا أنّ التّرتيب الصّوتي في كلمة (هبّت) قريب أو يتشابه مع الترتيب الصّوتي في كلمة (ذهبت)، وهي كلمة تعدّ أكثر ألفة واستعمالا مقارنة بكلمة (هبّت).

ملاحظة:

ما تمّ ملاحظته في قراءة (ضحى) أنّ عمليات الحذف كانت متلازمة ومترابطة مع عمليات الإضافة بشكل عكسي، لهذا وجدنا أنّ عدد حالات الحذف قد تساوى تقريبا مع عدد حالات الإضافة، فكلّما حذفت (أل) في موضع أضيفت بطريقة عشوائية في موضع آخر.

-إنّ الحذف والإضافة لـــــ (أل) يدلّ على أنّ (ضحى) لديها عسرا في التّعرّف على (أل) وبالأخص الاخفاق في نطق اللام القمريّة؛ فأكثر مظاهر الحذف والإبدال قد مسّت اللام القمريّة دون اللام الشّمسيّة، وبالرّجوع إلى نتائج قياس مهارة التّعرف على (أل) نجد أنّ (ضحى) لم تستطع التّعرّف على (أل) في 18 كلمة من أصل 19 كلمة. وهو دليل واضح على الضعف الشّديد لهذه المهارة عندها – الأداة رقم7-.

نلاحظ أيضا أنّ التلازم بين مظاهر الحذف والإضافة ظهر في الصائت الطويلة (الألف)؛والتي حذفت في كلمة (الرياح=الرّيح)، في حين أضيفت في كلمة (رفقته=رافقته)، ويمكن إرجاع سبب حذفها إلى تحويل الياء الصامتة إلى صوت صائت (مدّ) لتكون امتدادا أو أنسب وأسهل في النّطق مع حركة صوت الراء (الكسرة) ممّا أسقط نطق الألف الصّائت. (مبدأ تقليل الجهد والسهولة).

خاتمـــة:

من خلال ما سبق نخلص إلى أنّ الأدوات التي تمّ استخدامها في هذا المقال قد تمكّنت من قياس وتقييم مدى تمكّن تلميذ عسير القراءة من المهارات الفنولوجية الأساسيّة ولو بشكل نسبي. فقد استطاعت هذه الأدوات أن تبرز المهارة الأضعف عند التّلميذة من بين جملة المهارات الأخرى خاصة عندما وجدنا ترابطا وتلازما بين ضعف

بعض المهارات ونوعيّة الأخطاء التي تمّ تسجيلها أثناء قراءة نص العطلة. ومن جملة ما تمّ استنتاجه:

1- أنّ التّلميذة لديها قدرة واضحة في التّعرّف على الجرافيمات المتشابهة من حيث الشّكل (معزولة)، في حين نجدها تخفق في التّعرّف عليها داخل الكلمة؛ أي أنّ الخلل لا يظهر في قراءة الجرافيمات المجرّدة وإنّما الخلل يظهر في كيفيّة التعرّف عليها أو كيفيّة منحها وظيفة أو قيمة فنولوجيّة داخل الكلمة.

2- سجّلت التّلميذة نجاحا في نتائج اختبار بعض المهارات(خاصة مهارة التّعرف على الجرافيمات المتشابهة المعزولة)-الأداة رقم3- وبالرّغم من ذلك نجدها أخفقت في التّعرّف عليها أثناء قراءة النّص، هذا يجعلنا نقول أنّ التلميذة قد تعاني خللا في الإدراك البصري للأشكال أو قد يرجع ذلك إلى خلل في الاستدعاء الآلي لصورة الجرافيم المخزّنة (الذاكرة البصريّة) وذلك أثناء توظيف الجرافيم مع الجرافيمات المجاورة له في الكلمة.

3- نجحت التّلميذة في نطق جميع أصوات اللغة العربية بشكل صحيح دون تسجيل أي اضطرابات واضحة على مستوى مخرج الصّوت أو صفته النّطقية-الأداة رقم1-، هذا دليل على أنّ عسير القراءة لا يعاني بالضّرورة اضطرابا نطقيا، فهو تلميذ سويّ ذو قدرات ذهنية ونطقية سويّة تكمن معاناته في صعوبة فك شفرة رموز الكلمة المكتوبة.

4- نستنتج أيضا أنّ عسير القراءة قد يمتلك بعض المهارات لكن لا يحسن تفعيلها والاستفادة منها في أغلب الأحيان خاصّة إذا تعلّق الأمر بقراءة الجرافيم مع ما يجاوره من جرافيمات أخرى. لهذا يمكن القول إنّ عدم امتلاك المهارة أو القصور في توظيفها قد يكون من بين المظاهر الجلية التي توحي بوجود عسر قرائي.

ومن بين التّساؤلات التي تثار في نهاية المقال:

هل توجد إمكانيّة أن تعمّم النتائج المتحصل عليها من خلال الحالة المدروسة على جميع حالات العسر القرائي؟ ماهي الأسباب التي تجعل عسير القراءة يفشل في توظيف المهارات الفنولوجية والمكتسبات القبلية لديه-بالرغم من امتلاكه لها- في بعض الأحيان

وذلك أثناء التّعرّف على الكلمة المكتوبة؟ ماهي الأساليب التي يمكن اقتراحها من أجل تطوير عمليّة تعليم القراءة عند عسير القراءة؟

قائمة المراجع:

1- حسن مُلاّ عثمان: طرق تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسّطة والثانويّة، دار عالم الكتب، المملكة العربية السعوديّة، ط2، 1423هـ-2002م.

2- حسين نوري الياسري: صعوبات التّعلّم الخاصّة: الدار العربيّة للعلوم، بيروت-لبنان، ط1، 1426هـ-2006م.

3- راضي الوقفي: صعوبات التعلم النظري والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، ط1، 1430هـ-2009م.

4- زكرياء إسماعيل أبو الضبعات: طرائق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، عمان-الأردن، ط1، 2007م.

5- صليحة غلاب: عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري تناول معرفي لساني في التعريف والتشخيص والتدريب من خلال تعيير اختبار تقييم القراءة واقتراح برنامج للفحص والتدريب على القراءة، أطروحة دكتوراه غير منشورة،2012-2013م، جامعة الجزائر2.

6- عبد العزيز السرطاوي وآخرون: مقدمة في صعوبات القراءة، دار وائل، الأردن، ط1، 2009م.

7- علي سعد جاب الله وآخرون: تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية، دار المسيرة، عمان-الأردن، ط1، 1432هـ-2011م،ص44.

8- فتحي الزيات: صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، دار النشر للجامعات، ، القاهرة-مصر، ط1، 2007م.

9- ماريوباي: أسس علم اللغة، ترجمة: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة-مصر، ط8، 1419هـ-1998م.

10- محسن علي عطيّة: تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفاءات الأدائيّة، دار المناهج، عمان-الأردن،ط1، 1427هـ-2007م.

11- محمد عدنان عليوات: تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، دار اليازوري، عمان-الأردن، دط، 2007م.

12- مراد علي عيسى ووليد السيد خليفة: كيف يتعلم المخ ذو صعوبات القراءة والعسر القرائي، دار الوفاء، الاسكندرية-مصر، ط1، 2007م.

13- مسعد أبو الديار وآخرون: العمليات الفنولوجية وعلاقتها بصعوبات القراءة والكتابة، مركز تعليم وتقويم الطّفل، الكويت، ط1، 2012م.

14- يحي محمد نبهان: الفروق الفرديّة وصعوبات التّعلّم، دار اليازوري، عمان-الأردن، دط، 2008م.

15- Karen Donnelly : vivre avec la dyslexie, les éditions Logiques, Quebec-Canada,.2002