



جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

أطروحة دكتوراه: الطور الثالث



التعرف على الكلمات باستعمال اختبار محوسب للقرار المعجمي لدى عسيري القراءة

- دراسة مقارنة مع قراء عاديين من تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي -

إشراف الأستاذ الدكتور:

إسماعيل لعيس

الطالب

هشام خنفور

لجنة المناقشة

مناقشا ورئيسا	جامعة حمه لخضر بالوادي	أستاذ محاضر (أ)	عبد الناصر غربي
مشرفا ومقررا	جامعة حمه لخضر بالوادي	أستاذ التعليم العالي	إسماعيل لعيس
عضوا مناقشا	جامعة قاصدي مرباح بورقلة	أستاذة التعليم العالي	بن زعموش نادية بوضياف
عضوا مناقشا	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة	أستاذ محاضر (أ)	محمد قماري
عضوا مناقشا	جامعة حمه لخضر بالوادي	أستاذة محاضرة (أ)	خيرة لزعر

السنة الجامعية: 2020 / 2019



جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

أطروحة دكتوراه: الطور الثالث



التعرف على الكلمات باستعمال اختبار محوسب للقرار المعجمي لدى عسيري القراءة

- دراسة مقارنة مع قراء عاديين من تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي -

إشراف الأستاذ الدكتور:

إسماعيل لعيس

الطالب

هشام خنفور

لجنة المناقشة

مناقشا ورئيسا	جامعة حمه لخضر بالوادي	أستاذ محاضر (أ)	عبد الناصر غربي
مشرفا ومقررا	جامعة حمه لخضر بالوادي	أستاذ التعليم العالي	إسماعيل لعيس
عضوا مناقشا	جامعة قاصدي مرباح بورقلة	أستاذة التعليم العالي	بن زعموش نادية بوضياف
عضوا مناقشا	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة	أستاذ محاضر (أ)	محمد قماري
عضوا مناقشا	جامعة حمه لخضر بالوادي	أستاذة محاضرة (أ)	خيرة لزعر

السنة الجامعية: 2019 / 2020



جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

أطروحة دكتوراه: الطور الثالث



التعرف على الكلمات باستعمال اختبار محوسب للقرار المعجمي لدى عسيري القراءة

- دراسة مقارنة مع قراء عاديين من تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي -

إشراف الأستاذ الدكتور:

إسماعيل لعيس

الطالب

هشام خنفور

لجنة المناقشة

مناقشا ورئيسا	جامعة حمه لخضر بالوادي	أستاذ محاضر (أ)	عبد الناصر غربي
مشرفا ومقررا	جامعة حمه لخضر بالوادي	أستاذ التعليم العالي	إسماعيل لعيس
عضوا مناقشا	جامعة قاصدي مرباح بورقلة	أستاذة التعليم العالي	بن زعموش نادية بوضياف
عضوا مناقشا	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة	أستاذ محاضر (أ)	محمد قماري
عضوا مناقشا	جامعة حمه لخضر بالوادي	أستاذة محاضرة (أ)	خيرة لزعر

السنة الجامعية: 2020 / 2019

شكر وتقدير

إن الحمد لله، أينع النفس بعد أن ظننا أنها مقفرة جافة، فأندى اليبس منها وأحي مَوَاتِها، وأذاقنا ما لم نعهد له طعما، وإن الشكر له على منّه وفَضله أن أومض فيها ما لم يكن لنا به إيماء معرفة أو سابق تدبر، فصدحت وابتهلّت مردّدة أن لا إله الا انت لك وافر المنّ وجزيل النّحل وصلي اللهم على حبيبك صادق الأقوال والكلم، وصفيهم من عبادك طيّب الأخلاق والشيم وعلى آله وصحبه ومن والاه الى يوم الجزاء والنعم.

وأجزل اللهم الشكر الوفير لأستاذي وقدوتي الأستاذ الدكتور "العيس إسماعيل" ذاك الغارس في دربي إشارات وصوى، والمريق من زيت معرفته في قنديلي الناضب، لينتقع فتيلي المتعطش لنور العلم، عسى المولى أن ينفع به سالكا ويبر به مقتفيا، فقد تَلَمَّ بلوح الذاكرة محاسنه حتى لا ينسينيه طول زمان أو يطمسينيه تردّي أحوال، فقد كرّس وقته ووسع صدره وأخفض جناحه لإلحاحي وكثرة سُؤلي فأشرف على عملي هذا فشرفت بمرافقته وتوجيهه وتقويمه وإقامة عثرتي وزلتي، فاللهم أرفع به درجاته وجازه عَنَّا خير الجزاء والعطاء.

وثنائي ربي بدعائك مسبوغا لمديريّ ابتدائية حماتي علي بالخبنة بلدية النخلة دائرة الرياح وابتدائية ذهب الجيلاني بالثامن ماي بدائرة الوادي وطواقمهما الإدارية والبيداغوجية اللذان أغدقا بوقتيهما وكل ما أوتيا من حول للمساعدة والتيسير والمرافقة لأجل إتمام هذا العمل على أكمل وجه وأتم صورة، فجزاهم الله عنا أحسن الأعمال وأتوجها.

كما لا أنسى الأساتذة الأفاضل لجنة المناقشة اللذين تکرّموا بقبول مناقشة هذا العمل وعلى جميل صبرهم لقراءته والإقبال على تقييّمه، فجزاهم الله لحقّهم هذا العمل بأجحة بهاءهم العلمي.

والشكر موصول لكل من مدّ لنا يده من أساتذة ومعلمين ومحكمين وزملاء وأصدقاء وأهل، فالكل مهما كان شكل المساعدة فإننا نعتبرها ذات وقع قوي متين، لما ترك من أثر حسن في أنفسنا ودفعنا دفعا للمضي لإتمام هذا العمل الذي نحتسبه عند المولى العلي القدير وأن دعوانا أن ينفع به، وأن يكون زادا وذخرا لمتعطشي العلم والمعرفة. وأنت بدعائنا مطلع أمين وله مجيب مبين.

ملخص الدراسة:

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على الكلمات باستعمال اختبار محوسب للقرار المعجمي لدى عسيري القراءة، مقارنة مع قراء عاديين من تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي والذي يمكننا من إجراء مقارنات بين مجموعتي التلاميذ، حيث شارك في هذه الدراسة مجموعتان من الأطفال الناطقين بالعربية إذ كان عددهم (ن=57)، مقسمين كالآتي: قراء عاديين (ن=39) وقراء يعانون من العسر القرائي (ن=18) بعد تطبيق أدوات الدراسة والتي تمثلت في اختبار القراءة للعيس (2015)، واختبار المصفوفات المتتابعة الملون "لرافن" واختبار القرار المعجمي المقنع للتعرف على الكلمات للعيس (2016).

تمت معالجة البيانات بالاعتماد على برنامج الحزم الإحصائية (SPSS)، الإصدار (22) باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات لمجموعتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون (r)، حيث أبانت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية طردية بين درجات الأداء القرائي ودقة الإجابة على اختبار القرار المعجمي في الجانب الفونولوجي (الإملائي) والمورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق).

وعن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في اختبار دقة الإجابة على القرار المعجمي، كما أبانت أيضا عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في زمن الاستجابة، على اختبار القرار المعجمي. في كل من الجانب الفونولوجي (الإملائي)، والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق).

بناء على نتائج هذه الدراسة تم تقديم مجموعة من المقترحات ركزت على جوانب ثلاث تمثلت في الجانب الاجتماعي، النظري، والتربوي الديداكتيكي، حيث حصر أهمها في:

تشجيع التلاميذ على المطالعة، واستغلال الجانب الإلكتروني الذي يبرع فيه جميع الأطفال العاديين أو المعسرين. والاهتمام باختبار القرار المعجمي والعمل على استخداماته كأداة فعالة لقياس القدرة القرائية لدى عسيري القراءة في البيئة المحلية ولما لا تعميمه على المستوى الوطني أيضا. وكذا التأكيد على أن الأساليب التربوية المبنية على التعليم المورفولوجي عند

الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة ذات فائدة كبيرة.

كما فتحت الدراسة آفاقا جديدة للبحث أهمها إجراء دراسات مماثلة على عينات أوسع.

كإجراء دراسات حول أنشطة مهمات القرار المعجمي المختلفة والتي تؤدي الى التعرف على ميكانيزمات وآليات العمل وفق النفاذ المعجم الذهني. كذلك إجراء دراسات وبحوث حول اختبارات التشخيص لأجل الكشف المبكر للأطفال ما قبل التمدرس لأنه كلما كان التدخل مبكرا كانت النتائج أفضل وأنجع.

الكلمات المفتاحية: التعرف على الكلمات، القرار المعجمي، التحفيز الفونولوجي (الاملائي) التحفيز المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)، (شبه الاشتقاق)، عسر القراءة.

Résumé:

La présente étude vise l'exploration de la performance à l'identification des mots chez l'enfant dyslexique en utilisant un test informatisé de la décision en les comparant avec des élevés de quatrième et cinquième année primaire, des lecteurs normaux. Afin d'atteindre les objectifs de l'étude, une approche descriptive et corrélative a été adoptée qui permet de faire des comparaisons entre les deux groupes. deux groupes d'enfants arabophones natifs, (n = 57), ont participé à cette étude, répartis comme suit: lecteurs normaux (n = 39) et lecteurs dyslexiques (n = 18), après l'application des outils de l'étude, - le test de lecture Layes (2015), et le test de Matrices Progressives Colorées (MPC) de "Raven" et le test de la décision lexicale masqué d'identification des mots Layes (2016).

Les données ont été traitées à l'aide de SPSS_{v22}, et par le test (t) pour indiquer les différences entre les moyennes de deux groupes indépendants; et par le "Coefficient de corrélation de Pearson (r)".

Les résultats ont montré une corrélation positive entre les scores de lecture et l'exactitude de la réponse au test de décision lexicale du côté phonologique. (Orthographique) et morphologie (dérivation réelle) et (semi-dérivation), et l'existence de différences statistiquement significatives entre les lecteurs normaux et les dyslexiques dans la précision du test de la réponse à la décision lexicale, a été également montré qu'il n'y avait pas de différence statistiquement significative entre les lecteurs normaux et les dyslexiques sur le test de décision lexicale. Dans l'aspect phonologique (Orthographique), l'aspect morphologique (dérivation réelle) et (semi-dérivation).

Sur la base des résultats de cette étude ont été présentés un ensemble de propositions visant trois aspects; sociale, théorique et pédagogique didactique, le plus important se limitant à: encouragez les élèves à lire, et exploiter la forme électronique de la lecture; le type de lecture où tous les enfants normaux ou dyslexique le maîtrisent bien.

Prendre plus d'attention à tester la décision lexicale et encourager son utilisation en tant qu'épreuve efficace pour évaluer la capacité de lecture des personnes dyslexiques dans l'environnement local et pourquoi pas faciliter sa diffusion au niveau national. Son oublier de signaler que les méthodes pédagogiques basées sur l'éducation morphologique chez les enfants dyslexiques présentent un grand avantage.

L'étude a également ouvert de nouvelles pistes pour la recherche dans ce thème, nous croyant Le plus important est de lancer des études similaires sur des échantillons plus larges, visant en d'autres les activités des différentes tâches de décision lexicales afin d'explorer et d'identifier les mécanismes de travail cognitif

qui permettraient l'accès au lexique mental; aussi des études et des recherches sur les tests de diagnostic et de prédiction de la dyslexie chez les enfants d'âge préscolaire, car plus l'intervention est précoce, plus les résultats sont concrets et efficaces.

les mots clés: l'identification de mots, décision lexicale, Amorçage phonologique (Orthographique), Amorçage morphologique (dérivation réelle), (semi-dérivation), dyslexie.

Abstract

The present study aimed to examine the word identification in children with dyslexia using a computerized test of lexical decision, in a comparative approach of two groups paired with age (typical readers and dyslexics) from grade five. In order to study the differences between the two groups of readers, typical readers and dyslexics, a correlative descriptive approach was adopted. Two groups of native Arabic speakers (N = 57) participated in this study, subdivided as follows: typical readers (n = 39) and dyslexic readers (n = 18). All participants were given the word reading test, layes, (2015), Raven's "Color Progressive Matrices" (MPC) test, and the lexical decision test, layes, (2016), developed for purpose for this study. Data were analyzed by SPSSv22, using t-test for two independent groups, and Pearson correlation test (r).

The results showed a significant positive correlation between reading scores and the accuracy of responses in the lexical decision test in the phonological (orthographic) and morphological (real and semi-derivation) conditions. The results also showed statistically significant differences between typical readers and dyslexics in the accuracy of responses in lexical decision test. On the other hand, there was no statistically significant difference between typical readers and dyslexics in the response time of the lexical decision test, in the phonological (Orthographic) and morphological (real derivation and semi-derivation) conditions.

On the basis of these results, a set of suggestions were presented covering social theoretical and educational didactical areas. It is mainly the massive exploitation of the digital form of reading for all children, whatever their reading level, and to take into account pedagogical methods based on morphological training for dyslexic children. The study also opened the perspectives towards new research paths related to the research outcomes. For example, conducting similar studies on larger samples taking into account the age variable, or targeting other activities

by varying lexical decision tasks to explore the cognitive mechanisms underlying access to the mental lexicon.

Keywords: written word identification; lexical decision, phonological (orthographic) priming; morphological priming; real derivation, semi-derivation) dyslexia; Arabic language.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
- شكر وتقدير	4
- ملخص الدراسة باللغة العربية	5
- ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	7
- ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	9
- فهرس المحتويات	11
- فهرس الجداول	16
- فهرس الأشكال والمخططات التوضيحية	18

الإطار النظري للدراسة

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

- مقدمة	22
1- إشكالية الدراسة	27
2- أهداف الدراسة	36
3- أهمية الدراسة	37
4- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة	40
5- مجال إجراء الدراسة	41

الفصل الثاني: التعرف على الكلمات المكتوبة

- تمهيد	44
1- التعرف البصري	44
2- مستويات إدراك اللغة المكتوبة	46
3- التعرف على الألوان	46
4- التعرف على الحروف	47
5- التعرف على الكلمات	52
6- نماذج التعرف على الكلمة	57
7- ميكانيزمات التعرف على الكلمة	70

72	8- إستراتيجية التعرف على الكلمة المكتوبة.....
73	9- مسارات أو آليات أو معالجات التعرف على الكلمة المكتوبة.....
75	10- إضطرابات التعرف.....
80	- خلاصة الفصل.....

الفصل الثالث: المعجم الذهني

82	- تمهيد.....
82	1- المعجم الذهني أو المعجم الداخلي.....
85	2- مناوول الوصول إلى المعجم الذهني.....
89	3- تطویرات نظرية لنظام التعرف في المعجم الذهني.....
93	4- خصوصيات الألفاظ المعجمية المؤثرة في التعرف.....
101	5- التعود أو التكرار الذاتي للوصول للمعجم الذهني.....
104	6- متغیرات أخرى قادرة على التأثير على المعالجة المعجمية.....
113	7- متغیرات أخرى من نوع دلالي.....
117	8- شفرات الوصول الى المعجم الذهني.....
127	9- الوحدات الصرفية كشفرة وصول.....
131	- خلاصة الفصل.....

الفصل الرابع: عملية القراءة وتطورها

133	- تمهيد.....
133	1- عملية القراءة وتطور اكتسابها.....
134	2- كنه القراءة وطبيعتها.....
137	3- تطور مفهوم عملية القراءة.....
140	4- مدخل إلى مراحل تعلم القراءة.....
147	5- أهمية نظرية المراحل في عملية اكتساب القراءة.....
149	6- نظريات ونماذج القراءة.....
156	7- شروط تعلم عملية القراءة.....
161	8- أثر المبادئ الأساسية في عملية اكتساب القراءة.....

162	9-الإدراك اللغوي والمرسوم (المخطوط) الكتابي.....
167	10-أهداف القراءة في المدارس الابتدائية.....
169	11-أسس بناء تعليم مبادئ القراءة.....
170	12- خصائص القراءة في المرحلة الابتدائية.....
176	13-خصائص الكتابة في اللغة العربية.....
183	-خلاصة الفصل.....

الفصل الخامس: عسر القراءة

186	-تمهيد.....
186	1-تعريف عسر القراءة.....
188	2-أنواع عسر القراءة.....
193	3-أسباب عسر القراءة.....
206	4-تعلم القراءة عند عسيري القراءة.....
207	5-المداخل العلاجية في عسر القراءة.....
211	-خلاصة الفصل.....

الإطار الميداني للدراسة

الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة

215	-تمهيد.....
215	1-المنهج المعتمد.....
216	2-الفرضيات.....
217	3-الدراسة الإستطلاعية.....
221	4-ميدان الدراسة.....
222	5-عينة الدراسة.....
226	6-أدوات جمع البيانات.....
243	7-إجراءات تطبيق مقاييس الدراسة.....
245	8-الأساليب الإحصائية المطبقة.....
246	- خلاصة الفصل.....

الفصل السابع: عرض وتحليل نتائج الدراسة

248	-تمهيد.....
248	1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى للدراسة.....
250	2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية للدراسة.....
251	3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة للدراسة.....
254	4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة للدراسة.....
256	5-عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة للدراسة.....
260	6-عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة للدراسة.....
265	-خلاصة الفصل.....

الفصل الثامن: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

268	-تمهيد.....
268	1-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى للدراسة.....
272	2-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية للدراسة.....
275	3-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة للدراسة.....
280	4-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة للدراسة.....
283	5-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة للدراسة.....
287	6-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة للدراسة.....
291	-خلاصة الفصل.....

خلاصة الدراسة والاستنتاج العام

295	-خلاصة الدراسة والاستنتاج العام.....
302	-مقترحات الدراسة.....
304	-أفاق الدراسة المستقبلية.....

قائمة المراجع

307	-القرآن الكريم.....
307	-المراجع باللغة العربية.....

الملاحق

- 326 -ملحق رقم (01): قوائم الكلمات لاختبار القرار المعجمي الموجه للسادة المحكمين.....
- 330 -ملحق رقم (02): بطاقة تعريفية لابتدائية حماتي علي بالخبنة.....
- 331 -ملحق رقم (03): بطاقة تعريفية لابتدائية ذهب الجيلاني بالوادي.....
- 332 -ملحق رقم (04): البطاقة الأولى من المجموعة (A) لرافن.....
- 333 -ملحق رقم (05): البطاقة الأولى من المجموعة (AB) لرافن.....
- 334 -ملحق رقم (06): البطاقة الأولى من المجموعة (B) لرافن.....
- 335 -ملحق رقم (07): ورقة إجابة اختبار المصفوفات المتتابعة "لجون رافن".....
- 336 -ملحق رقم (08): ورقة إجابة اختبار المصفوفات المتتابعة "لجون رافن" لآحد الأطفال المشاركين في الاختبار.....
- 337 -ملحق رقم (09): مفتاح تصحيح ورقة اختبار المصفوفات المتتابعة "لجون رافن".....
- 338 -ملحق رقم (10): قائمة المعايير المئينية.....
- 339 -ملحق رقم (11): خطوات تصحيح المقياس.....
- 340 -ملحق رقم (12): عينة من بطاقات اختبار القراءة للعيس (2015).....
- 343 -ملحق رقم (13): بطاقة جمع البيانات وجمع علامات اختبار القراءة للعيس (2015) للطفل المفحوص.....
- 344 -ملحق رقم (14): بطاقة جمع البيانات وجمع علامات اختبار القراءة للعيس (2015) لآحد الأطفال المفحوصين.....
- 345 -ملحق رقم (15): القائمة النهائية الفونولوجية (الاملائية) للقرار المعجمي.....
- 346 -ملحق رقم (16): القائمة النهائية المورفولوجية (الاشتقاق الحقيقي) للقرار المعجمي....
- 347 -ملحق رقم (17): القائمة النهائية المورفولوجية (شبه الاشتقاق) للقرار المعجمي.....
- 348 -ملحق رقم (18): واجهات اختبار القرار المعجمي المحوسب على شاشة الحاسوب.....
- 350 -ملحق رقم (19): نموذج لبطاقة إجابة آحد الطفل على اختبار القرار المعجمي المقنّع..
- 351 -ملحق رقم (20): نموذج لتصريح أبوي للمشاركة في الدراسة.....
- 353 -ملحق رقم (21): النتائج الأولية للتحليل الاحصائي بال (SPSS v22).....

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	أنواع المقاطع في اللغة العربية.....	178
02	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية.....	218
03	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية.....	224
04	معاملات الارتباط بين كل بند من بنود اختبار القراءة والدرجة الكلية...	233
05	معامل حسن تطابق آراء الخبراء لقوائم اختبار قرار المعجم الذهني المحسوب عن طريق معامل الاتفاق لكندل (W).....	242
06	يبيّن العلاقة بين درجات الأداء القرائي ودقة الإجابة على اختبار القرار المعجمي في الجانب الفونولوجي (الاملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق) لدى عينة الدراسة.....	249
07	يبيّن العلاقة بين درجات الأداء القرائي وزمن الإجابة المحسوب (بالملي ثانية) على اختبار القرار المعجمي في الجانب الفونولوجي (الاملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق) لدى عينة الدراسة.....	250
08	يبيّن دلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة (القراء العاديين وعسيري القراءة) في دقة الإجابة على اختبار القرار المعجمي في الجانب الفونولوجي (الاملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق).....	252
09	يبيّن دلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة (القراء العاديين وعسيري القراءة) في زمن الإجابة المحسوب (بالملي ثانية) على اختبار القرار المعجمي في الجانب الفونولوجي (الاملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق).....	254
10	يبيّن دلالة الفروق في دقة الإجابة على اختبار القرار المعجمي بين جوانبه الفونولوجية والمورفولوجية داخل مجموعة القراء العاديين.....	257
11	يبيّن دلالة الفروق داخل مجموعة عسيري القراءة بين جوانب القرار المعجمي الفونولوجي (الإملائي) والمورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق) في دقة الإجابة على اختبار القرار المعجمي.....	258

261	يبيّن دلالة الفروق لدى مجموعة القراء العاديين بين جوانب القرار المعجمي الفونولوجي (الإملائي) والمورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق) في زمن الإجابة (بالملي ثانية) على اختبار القرار المعجمي.....	12
262	يبيّن دلالة الفروق لدى مجموعة عسيري القراءة بين جوانب القرار المعجمي الفونولوجي (الإملائي) والمورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق) في زمن الإجابة (بالملي ثانية) على اختبار القرار المعجمي.....	13

فهرس الأشكال والمخططات التوضيحية

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	النموذج النظري لآلية اكتساب القراءة حسب (SEYMOUR, 1986)	60
02	نموذج مبسط لعملية البحث في المعجم الذهني وفق نظرية فورستر	63
03	نموذج أصل (منشأ) الكلمات لمورتون، (1969)	64
04	المسارات الخاصة بنموذج (الرمز المفرداتي) المعدل لمورتون،(1984)	65
05	(أ) المكوّنات الأساسية للنموذج التفاعلي الاستثاري (التنشيط التفاعلي) و (ب) النموذج التفاعلي الاستثاري	67
06	نموذج PAAP	69
07	مخطط منوال البحث تافت وفورستر، (1975)	87
08	مخطط مبسط لمنوال العلامات المخزنة لمورتون، (1969،1970)	88
09	مخطط مبسط لمنوال التنشيط التفاعلي لماكيلاند ورميلهارت، (1981).	90
10	(أ) مخطط مبسط لمنوال التنشيط-التحقق لباب وآخرون، (1982) و(ب) نسخة كاملة لمنوال باب وآخرون، (1987).	93
11	يوضح الأجزاء الرئيسية لتركيبية العين	158
12	يوضح شكل الخلايا العصبية والمخروطية على جدار مشيمة العين	159
13	يوضح تركيب الجهاز السمعي (الأذن)	161
14	ميكانيزم الاشتقاق حسب بهلول، (2001)	182
15	زيادة حجم الجسم التقني لدى شخص مصاب بعسر القراءة مقارنة بشخص عاد	196
16	غياب التناظر في Planum Temporale في دماغ مصاب بعسر القراءة.	197
17	الجانبية الدماغية ووظائف المراكز المختلفة بالدماغ	198
18	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية	218
19	توزيع أفراد العينة الأساسية	224
20	يحاكي طريقة سير اختبار القرار المعجمي على شاشة الكمبيوتر	241

21	يبيّن دقة الاجابة على اختبار القرار المعجمي لدى مجموعة القراء العاديين وعسيري القراءة.....	253
22	يبيّن زمن الاجابة على اختبار القرار المعجمي لدى مجموعة القراء العاديين وعسيري القراءة.....	256
23	يبيّن متوسطات متغيّرات الدراسة في دقة الاجابة على اختبار القرار المعجمي داخل مجموعة القراء العاديين وعسيري القراءة.....	260
24	يبيّن متوسطات متغيّرات الدراسة في زمن الإجابة والمحسوب (بالملي ثانية) على اختبار للقرار المعجمي داخل مجموعة القراء العاديين وعسيري القراءة.....	264

الإطار النظري للدراسة

الفصل الأول

تقديم موضوع الدراسة

- مقدمة

1- إشكالية الدراسة

2- أهداف الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة.

5- مجال إجراء الدراسة.

مقدمة:

كثيرة هي الأوراق البحثية التي تناولت القراءة في كونها مهارة أكاديمية أساسية، تؤثر في الجوانب التدريسية الأخرى، تلك التي تتم عبر الوسائل المكتوبة لإيصال المعلومة للطفل وهنا يتأكد منحنى منظروا علم النفس التربوي والمدرسي وكذا المعرفي والعصبي، إنَّ تعذر القراءة يعيق العملية التدريسية برمتها.

وربما لأهمية الأمر قد كان مدعاةً لأن ننظر للموضوع عن بُعدٍ ولعل ذلك يترك لنا الفرصة لأخذ نفسٍ عميقٍ والغوص أعمق لاكتشافه أكثر، وفي هذا الصدد يشدنا قول الفيلسوف الألماني فيخته Fichte، حيث يقول: إنَّ اللغة تلازم الفرد في حياته، وتمتد إلى أعماق كيانه. إنها تجعل من الأمة الناطقة بها كلاً متراساً خاضعاً لقوانين. إنها الرابطة الوحيدة الحقيقية بين عالم الأجسام وعالم الأذهان. (معروف، 1985، 32).

هذا البناء المتكامل المجسد للكتلة الواحدة والتي لا ينبغي لها الانفصال، تقضي لهذا الفرد المتكامل بين بناءه الداخلي وتوافقه الخارجي السوي، عن رؤية جد صائبة، لتمامه النفسي والاجتماعي. وعليه يُلزمنا التعرف على الواقع اللغوي المعرفي لدى الأطفال المتدربين بالانغماس والتدقيق والملاحظة ثم الإحاطة والدراسة لموضوع التعرف على الكلمات ومدى اقترانه بالمعجم الذهني واتخاذ القرار المعجمي الصائب والذي مآداهُ تقييم القارئ ومدى تعامله مع النص المقروء في إطاره الزمني ودقة المقرئية، كل ذلك يقتضي الإحاطة بكم هائلٍ من المعلومات المرتبطة بالمفردات وخصائصها الصوتية، الصرفية، التركيبية الدلالية والبلاغية. وفق ذلك، تعتبر المفردة المكوّن الأكثر استعمالاً في الحوارات اليومية، والأكثر ارتباطاً بمظاهر التواصل اللساني، وهي اللبنة الأساسية التي يبنى عليها المعجم الذهني للأفراد وهي التي تكوّن أساسات منهاج المرحلة الابتدائية وكل المراحل اللاحقة. وبها تُفهم طبيعة النفاذ لهذا المعجم إذ يجب التمييز بين المعالجة الذهنية وسيرورات تخزين الكلمات وبين سيرورات الاسترجاع والتعرف على هاته الكلمات دون الإخلال بسياقات التعرف والتمثل مما يظهر ذلك جلياً في عمليتي الفهم والإنتاج اللغوي.

وهنا يجب معرفة تعامل الطفل مع ميكانيزم التعرف وما مدى استخداماته المختلفة للتصرف مع الرموز "حرفا كان أم كلمة".

وتعتبر الكلمات والتعرف عليها عاملا رئيسيا يمكن من عملية تنمية القراءة لدى الأطفال حيث تحدد (1996) Jean-Emille Combert، الغاية والهدف من تعلم القراءة هو السماح للتلميذ بإنشاء موسوعة ذهنية تدريجيا ومن خلالها يتم ربط الكلمة المكتوبة بالمعنى المناسب. وهو ما يدعونا للتحدث عن المعجم الذهني أو المعجم الداخلي الذي يمتلكه الطفل

فهو؛ أي المعجم الذهني، ذاك النظام المُعدّ للتخزين المركزي والذي يُستعمل للحفاظ على أنواع مختلفة من المعلومات (الصوتية والاملائية وكذا الدلالية والتركيبية) وهو الذي عرّفه "بونين" إجرائيا بقوله: "أن المعجم الذهني هو بمثابة المخزون العقلي لكل التمثيلات المرتبطة باطنيا بالكلمات". (J.E. Combert, 1996) وعلى هذا فإن الكلمات داخل الذهن على حد تعبير إيتشسون، تمثل نواة المعجم الذهني للمتحدثين الأصليين للغة بعينها. (J.E. Combert, 1996, 152-156)

أما بالنسبة للوصول الى المعجم، وتحديد هوية مفردة ما؛ أي كلمة يتحقق عندما تتجاوز احدى المداخل السقف الحرج؛ والمقصود به عدد المعلومات المجمعة الكافية لاتخاذ القرار الصحيح ويسمح المعجم الداخلي بربط علاقة بين المعلومة الحسية (المحفز كلمة) والتمثيل المعجمي.

وهنا تظهر أهمية القراءة وبروزها كعامل أساسي في مهمات التعرف وأخذ القرار المعجمي الصائب، ونستطيع القول انه غالبا ما يُنظر للقراءة على انها عملية التعرف على الرموز المكتوبة او المطبوعة التي تستدعي معانٍ تكوّنت من خلال الخبرة السابقة. في حين أن المهتمون بعلم النفس اللغوي يرون انها تقوم على قدرة التمييز (La Discrimination) أي أنها عملية فك الشفرة (Processus de Décodage) التي تحدد عملية التعرف على الكلمات. (سليمان، 2005، 84).

ولأن موضوع الأطروحة هو التعرف على الكلمات باستعمال إختبار محوسب للقرار المعجمي لدى عسيري القراءة

فإنه من الحري أن نفسر هاته الظاهرة والتي يطلق عليها عسر القراءة من ناحية معرفية تربوية، تستلزم الوقوف عندها لأخذ أسباب التكفل وطرق التشخيص وأساليب العلاج فعرس القراءة بالمعنى الشامل ليس مجرد الحكم على فشل الطفل دراسيا، وانما ما أُمْلَتْهُ المتابعة التي استوجبت -وذلك نظرا لما لوحظ- من صعوبات لغوية، نفسية، اجتماعية وما سُخر من امكانات باستعمال التقنيات والاختبارات والروائز التي تساعد في إيجاد الإجابات التي اقترحت وفقا لدواعي الموضوع.

ويضيف (Layes 2014)، لهذا التعريف، بأن عسر القراءة يصيب الأطفال ذوو النمو العادي في الجوانب التي تدخل فيها اللغة الكتابية، النمو العقلي، النفسي والاجتماعي.

وقد أنجزت هاته الأطروحة إقتفاء لأثر الدراسات النفسية التربوية حيث أسست ككل الدراسات على إطارين إثنين يتمثل الأول في الإطار النظري والثاني في الإطار الميداني إذ يشتملا على عدة فصول.

يتضمن الإطار النظري خمس فصول. يتعلق الفصل الأول منه بتقديم موضوع الدراسة حيث حددت مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها ثم حدودها وبعد ذلك مفاهيمها الإجرائية.

أما الفصل الثاني، فقد أسس من أجل التطرق لمجال التعرف على الكلمات فَيَمَهْد للموضوع ثم سيتناول التعريف بالمفهوم المتعلق بالتعرف ثم يتم تناول مستويات إدراك اللغة المكتوبة ومن بعد ذلك يتم التدرج في تناول بشيء من التفصيل، للتعرف على الألوان فالكلمات ومن ثم الحروف، كما يتم طرح نماذج التعرف على الكلمة، ومنها سوف يتم التطرق لنموذج الحث والتحقق لـ PAAP و يلي ذلك التطرق لنموذج (J.segui)، ثم يتم التطرق بشيء من التفصيل لميكانيزمات التعرف على الكلمة يليها الخوض في إستراتيجية التعرف على الكلمة ومن بعدها آلية التعرف على الكلمة المكتوبة وأخيرا سوف يتم تناول اضطرابات التعرف.

أما الفصل الثالث فقد خصص للخوض في المعجم الذهني، إذ يتم التطرق للمعجم الذهني ثم نتناول بشيء من التوضيح مناول الوصول الى المعجم الذهني، كما سنعرض أهم التطويرات النظرية على قاعدة علامة مخزنة ومن ثم سوف نتناول خصوصيات الألفاظ المعجمية المؤثرة في التعرف، كما يتم تناول التعود أو التكرار الذاتي للوصول للمعجم الذهني ثم بعد ذلك يتم التطرق لمتغيرات أخرى قادرة على التأثير على المعالجة المعجمية ومنه تناول لمتغيرات من نوع دلالي وذلك لإضفاء شيء من التوضيح والتفصيل للموضوع ومن ثم نتطرق لشفرات الوصول الى المعجم الذهني ثم يتم الخوض في الوحدات الصرفية كشفرة للوصول للمعجم الذهني.

أما الفصل الرابع فقد خصص لعملية القراءة وتطورها، حيث تم التمهيد للموضوع ومن ثم يتم تناول عملية القراءة وتطور اكتسابها كما يلي ذلك وبشيء من التفصيل الخوض في كنه القراءة وطبيعتها، ثم التطرق لتطور مفهوم عملية القراءة، وهو ما يدعو للحديث المعمق لتناول مدخل إلى مراحل تعلم القراءة، ثم الغوص تفصيلا لتناول أهمية نظرية المراحل في عملية إكتساب القراءة، ثم ستناول نظريات ونماذج القراءة وشروط تعلم هاته العملية المهمة المعقدة والتي تدعى القراءة، بعد ذلك يتم سرد المبادئ الأساسية وأثرها في عملية اكتساب متطلبات القراءة، وتتبعاً لمنهجية تسلسل بناء الخطة البحثية، يتم التطرق للإدراك اللغوي من زاوية ادراك المرسوم أو المخطوط الكتابي أو ما يسمى بالمطبوع أيضاً، يلي ذلك الخوض في أهداف القراءة بالمدارس الابتدائية والأسس التي يجب ان يبنى عليها تعليم مبادئ القراءة، ثم سوف يتم التطرق لخصائص القراءة في المرحلة الابتدائية تليها تناول لخصائص اللغة المكتوبة في اللغة العربية، ثم تلخيصاً محوصلاً لهذا الفصل يدعونا لخوض التالي:

وهو الفصل الخامس والمتعلق بعسر القراءة، حيث يُمهد للموضوع ثم ستناول تعريف عسر القراءة يلي ذلك التطرق لأنواع عسر القراءة، ملتزمين دوماً بالبناء المنهجي لخطة الأطروحة حيث سننتطرق بعدها لأسباب عسر القراءة، ثم تناول تعلم القراءة عند عسيري

القراءة، ثم الخوض في المداخل العلاجية في عسر القراءة مختتمين الفصل بخلاصة
تحوصل أهم النقاط التي عرضناها في هذا الفصل.

اما الإطار الميداني للدراسة فقد بني على ثلاث فصول هي:

مبتدئين بفصل سادس نتناول فيه الإجراءات المنهجية للدراسة، وذلك بإتباع العناصر
التالية وهي عرض المنهج المعتمد للدراسة ثم الفرضيات تليها الدراسة الاستطلاعية وأهدافها
وإجراءاتها والمنظور الذي شكل على أساسها لبناء الدراسة الأساسية، ثم عرض لميدان
الدراسة وعيّناتها وطريقة اختيارها وتوزيعها، كما سوف نتطرق في هذا الفصل للأدوات
المعتمدة في جمع بيانات الدراسة وإجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، والأساليب الإحصائية
المستعملة في التحليل والمناقشة.

يليه فصل سابع كان قد خصص لعرض النتائج وتحليل الفرضيات التي وضعت في
الدراسة للتحقق والتدقيق الأمبريقي منها وذلك بعد جمع وتفرغ البيانات وذلك باستخدام
الأساليب الإحصائية المناسبة.

وأختتمت الدراسة بفصل ثامن قد خصص للاهتمام بمناقشة وتفسير نتائج الفرضيات
التي بنيت عليها الدراسة الحالية، بما أتيح من تأسيس نظري للموضوع، وبعض من
الدراسات التي أمكننا الحصول عليها لتفسير نتائج الدراسة الحالية.

وفي الأخير، يتم عرض الخلاصة العامة للنتائج والاستنتاجات كما يتم عرض
المقترحات المطروحة، وأهم الدراسات والأبحاث والتي فتحنا لها نوافذ بحثية لطرقها وولوجها
من طرف الباحثين والمهتمين، كما تم دعم الدراسة بقائمة من المراجع التي اعتمد عليها في
بناء طرحها وكذا قائمة للملاحق.

1- إشكالية الدراسة:

لا تزال مشكلة العسر القرائي في البيئة الصفية الابتدائية، همس في صخب العُدو ضمن مضمار التدريس والتعليم، أصوات مرتفعة ولكنها للأسف فرادی، بُحَّتْ لعدم الإصغاء اليها من طرف المختصين والباحثين الذين تَوَرَّقهم إشكالات أخرى، قد لا تقل أهمية عن موضوع العسر القرائي، وقد يَزَوُّوا أنها أشد ضرراً، وأوقع أثراً، متناسين في هذا اللغظ الحياتي أهم لبنة في بناء المَكُون الأكاديمي، ألا وهو تلميذ المرحلة الابتدائية هذا الكائن التعليمي الشغوف لارتياح المقاعد الصفية، ومجابهة تجربة التعلم وجها لوجه المولع بالتقليد والتمثل المندفع نحو هذا المجال البنائي المعرفي، المستكشف لمستقبل يكاد يتحسس ملامحه من خلف ستار الواقع ومغَبَّات المناهج وانغماسات الإشكالات الصفية المعقدة، ليقترح هذا المجال الإدراكي، بمعارف تكاد تكون بسيطة للغاية معتمدا في ذلك على الاستعدادات والميول والدوافع مرهونا بشغف وتطلعات الأسرة، رغم كل ذلك فالمرحلة أساسية للبناء المعرفي وأهم وسائل هذا البناء هي القراءة، حيث تعتبر أهم مظاهر اللغة متمثلة في أشكالها المرسومة والمنطوقة وعلى مستوى الوظائف العظمى فالقراءة هي تلك العملية التي تتقاطع فيها مهمات عدة، كإدراك اللغة، وفك وترجمة الرموز، ومعالجة وتحويل هاته الأخيرة الى أصوات منطوقة وبذلك يتم عبر هاته السيرورات؛ البناء الداخلي المفصي للبناء الخارجي.

وهنا يركز المشرفون والقائمون على العملية التعليمية على هدفهم الواضح وذلك لتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من أجل تزويد التلاميذ بالمهارات الأساسية اللازمة في القراءة والكتابة وإكسابهم بعض المفردات والتراكيب والأفكار والمعاني للانتفاع بها في هاته المرحلة وللبناء والتأسيس للاستفادة منها في المراحل اللاحقة.

ومن ذلك أن أصبح تدريس القراءة - خاصة في المدرسة اليوم - الموضوع المهم للمربين في جميع أنحاء العالم في الدول المتقدمة والنامية (Staiger,1973)، حيث لا تخلو أية لغة من بعض الصعوبات والاشكالات أثناء تعليمها للمبتدئين الصغار قراءةً وكتابةً وهي تسعى إلى تنمية خبرات التلاميذ وترقية مفاهيمهم ومعلوماتهم الاجتماعية وصقل أذواقهم وإثارة شغفهم بالقراءة وتكوين شخصيات متوازنة متكاملة حساسة (خاطر، 1981).

ولأن مادة القراءة تعتبر هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة والمطبوعة التي تستدعي معان تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم إدراك مضامينها الواقعية ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ معا.

من هنا أردنا الولوج من خلال آلية التعرف، لدراسة هذا الخلل الذي يعيق الطفل على أداء الوظيفة القرائية بشكل سليم وتشخيص مكانه المتعلق بالعسر القرائي، فالتعرف يعتبر الآلية الرئيسية للنفاذ الى الذاكرة؛ إذ يعتبر من أكثر العمليات العقلية المتطورة حيث يتعلق بالإدراكات الحسية الحالية وكذا المكتسبة سابقا وبمعالجة معرفية معقدة، ويمتاز بخصائص معينة كالضوء واللون والشكل مثلا، لتشكل مثيرات نوعية عن طريق الأعضاء الحسية، فتعمل على إثارة الباحات الاستقبالية الأولية، ولكي يكون لهذه المعلومة الأولية معنى يجب أن تخضع للتحليل، الإدماج والمقارنة مع أشكال قد تم مصادفتها ضمن تجارب سابقة.

ومن هنا يمكن ان نتعاطى مع ما خاضه كل من Chevrie – Muller & Norbona (1996) في ماهية التعرف، حيث عرفاه على أنه: "هو القدرة على التعرف على الفضاء الداخلي والخارجي للجسم والذي يمس الخصائص الحسية للأشياء وإدماجها بهدف معرفة معناها".

وقد جاء أيضا ضمن التعريفات أن التعرف: "يمثل الملكة التي تسمح لنا بالتعرف على شيء ما وفهمه ومعرفة معناه". (Courrier, & all, 2004)

ويقوم التعرف، على الجمع والتعميم والاسترجاع إذ تعتبر من أهم المبادئ الأساسية في النمو المعرفي لدى الإنسان، فالوظائف المعرفية المعقدة تتكون من هاته العناصر. فالتعرف خطوة هامة وضرورية في السيرورة المعقدة المسؤولة عن فهم اللغة، إذ أن اللغة تبدأ من أصغر وحدة وهي (الحرف)، وهاته الوحدات تجمع لتشكيل كلمة، ثم ترتب الكلمات في جمل تحكمها قواعد نحوية وتركيبية، وبعرض مثير بصري على الشخص (حرف، كلمة) سيخضع خلالها لعملية التعرف بشكل إرادي أو غير إرادي وسيتم خلالها إدراكه لنوع وخصائص وميزات المثير المعروض عليه بشكل سريع.

هذه العملية يحكمها منهج منظم يبدأ بعرض المثير وينتهي بإعطاء الاستجابة مرتبطة ارتباطا وثيقا بقنوات الدخول المتعلقة بأنماط الاستقبال (الحواس) حيث نميز بين نوعين من قنوات الدخول: الأولى سمعية صوتية ونمط الاستقبال متمثل في السمع أي الأذن والثانية:

بصرية خطية ونمط الاستقبال متمثل في الاستقبال البصري أي العين.

وهنا يمكننا القول: أن عملية التعرف البصري على الكلمات، تتطلب كحد أدنى نوعين من الرموز: الهجائية، ومعرفة هوية الحروف ومواقعها وتنشيط المبنى المعجمي/ الصوتي مع معانيها، والتي تنطوي أساساً على معالجة المورفيمات المكونة (Bentin et al., 1999; Coltheart, 2006) ومع ذلك فإن هذه العمليات التطويرية التي تؤدي إلى النفاذ المعجمي تتأثر بعسر القراءة النمائي (DD). فالأبحاث السلوكية والتصوير العصبي للأطفال الذين يعانون من عسر القراءة تسلط الضوء على الانحرافات في مراحل المعالجة الهجائية المبكرة وكذلك المراحل اللاحقة من الوظائف العليا، بما في ذلك التعرف على السمات الدلالية في شكل الكلمة المرئية. (Wimmer et al., 2010).

ومن هنا يمكننا التدقيق في مهارات المعالجة الهجائية إذ تتضمن معرفة المرء للحروف داخل الكلمات وتسلسلها، مما يؤدي إلى الوصول إلى التمثيلات الهجائية (Stanovich & West, 1989)، التي تظهر أثناء اكتساب القراءة وتمكين قراء النصوص الهجائية للتمييز بين الكلمات التي تتكون من نفس الحروف، ولكن يتم ترتيبها في نظام نسبي مختلف وكمثال على ذلك هاتان الكلمتان (was - saw). فحساسية موضع الحرف التي يُفترض أنها اكتسبت من خلال تجربة القراءة، حيث يتزايد اعتماد القاموس الهجائي من قبل القراء المهرة ويشير كل من (Pitchford, Ledgeway, & Masterson, 2008) إلى الانتقال من الحرف التسلسلي بواسطة إستراتيجية معالجة الحروف إلى عملية مباشرة أكثر فعالية للنفاذ المعجمي (Bowey & Muller, 2005). هناك الكثير من الأدلة على وجود عيب في معالجة التهجئة لدى القراء الذين يعانون من عسر القراءة كما يقول بذلك كل من (Castles and Coltheart, 1996; Temple, 1997) ومع ذلك، فإن أساسها الدقيق أبعد ما يكون عن الوضوح.

وقد قيل انه في التعرف على الكلمات، تأخذ المعالجة المورفولوجية في الحسبان المورفيمات واللاحق التي تشكل الكلمة كوحدة معالجة. وقد زعم كل من (Verhoeven & Perfetti, 2011) على الرغم من أنه يمكن التنبؤ بالتأثيرات اللغوية الخاصة بالمعالجة المورفولوجية، فإن التقطيع المورفولوجي في قراءة الكلمات المعقدة يعكس حساسية القارئ للعلاقات المنتظمة القائمة بين الكلمات ومعانيها. ويفترض النموذج المورفولوجي المعزز (AAM) من (Caramazza, Laudana & Romani, 1988) أن الكلمة تنشط كل من تمثيلات الكلمة الكاملة للمحفزات المتداولة والمورفيمات، (أي الجذور واللاحق) التي تكون كلمات

معقدة شكلياً وغير معروفة لهذا الشخص الذي عرضت عليه هاته الكلمة. وعليه يكون مسار الكلمة بالكامل أسرع، ومع ذلك يتم تنشيط كلا المسارين بالتوازي.

وفي هذا الصدد فقد تناولت بحوث في علم النفس المعرفي الصور العقلية لفهم قدرة الفرد على تمثيل علاقات يتم تخيلها تتدرج في علاقة عسر القراءة بالوظائف المعرفية المرتبطة بها؛ كالذاكرة العاملة والفونولوجية واهتمت العديد من الدراسات، بالبحث عن أسباب عسر القراءة والإلام بأعراضه وتحديد العامل الأساسي الذي يكمن وراء هذا الاضطراب. وقد لاقت العوامل ذات الطبيعة المعرفية اهتماماً كبيراً خاصة الذاكرة وذلك لارتباطها الوثيق باكتساب مهارة القراءة (معالجة وتحليل الكلمات). وتعتبر الذاكرة البصرية والقرار المعجمي من بين أهم القدرات المعرفية الأساسية في عملية القراءة.

كما تعتبر القراءة من بين العمليات النفسية - وهو ما أشرنا إليه آنفاً - التي تتطلب عدداً من العمليات العقلية اللازمة لظهورها لدى الأطفال العاديين وتعد إحدى المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي بالنسبة للفرد وهدفاً رئيسياً من أهداف المدرسة الابتدائية. (السعيد، 2009).

ويشير الزيات (1998) إلى أن عملية القراءة تتطوي على درجة عالية من التعقيد فهي نتاج لتفاعل عمليات الإدراك السمعي، والإدراك البصري والانتباه الانتقائي والذاكرة والفهم اللغوي، ومع ذلك يمكن للمدرسين أن يتفهموا الأسس التي تقف خلف اضطراب تعلم القراءة ولماذا يجد بعض الأطفال صعوبات في تعلم واكتساب مهارات طلاقة القراءة إذا كانوا على وعي كاف بالطبيعة المركبة لعملية القراءة.

وحسب (Lays 2016)، فإن تعلم القراءة يتم بتطوير المهارات المعرفية في جانبين هامين: يتمثل الأول في التعرف على الكلمات المكتوبة أو فك الرموز المشفرة في النص أما الثاني فيهتم بمعالجة المعنى لفهم النص.

ونظراً لما يعانيه بعض تلاميذ المدرسة الابتدائية من اختلالات في القراءة، فإنه من الضروري الإلمام بإشكالات هذا العجز أو الاختلال، ومن هنا فإن العجز الذي يقع تحت ما يسمى بالعسر القرائي ينشأ من مشكلات في النموذج الفونولوجي للنظام اللغوي والذي يفسر أن الذاكرة العاملة لها مكونات فرعية، أحد هذه المكونات هي الذاكرة العاملة اللفظية التي

تستند إلى المعلومات الفونولوجية وتقوم بعملية المعالجة من حيث عملية استرجاع المعلومات. (Goulandris et al, 2000).

كما يمكن التركيز أيضا على الجانب الشكلي المورفولوجي الذي يدعونا ندرك أن إمكانية الوصول إلى تمثيلات حروف مجردة في المراحل الأولى من اكتساب القراءة، هو شيء متاح للقراء في اللغة العربية مما يسمح لهم بالتعرف على المكونات الإملائية والمورفولوجية للكلمات، وهو أيضا ما يجعلنا نتوقع أن القراء العاديين هم الأكثر دقة بين أقرانهم الذين يعانون عسرا قرائيا في أنشطة القرار المعجمي، فالأطفال الذين يعانون من عسر القراءة مع العجز الصوتي الأساسي الذي يعيق الحصول على التمثيل القرآفي لا ينبغي أن يكونوا قادرين على معالجة هوية الحروف والكلمات بشكل كافٍ، دون الاستفادة من التشابه الهجائي والمورفولوجي بين المحفزات والأهداف. بسبب الدور المفترض لترتيب الحروف الجذرية في قراءة اللغة العربية وكدليل على كفاءة تطور القراءة، من المتوقع أن يكون الدور الميسر للمورفولوجيا واضحا عند القراء العاديين القادرين على الاعتماد على المورفييمات بشكل فعال ومن ثم التعرف على الجذر بسرعة أثناء التعرف البصري على الكلمة. (van den Boer, de Jong, & Meteren, 2012)

بما أن الجذر الساكن يحمل معنى الكلمة، فمن المتوقع أن هذا الاعتماد على المورفييمات في التعرف على الكلمات يجب أن يكون مدفوعا من الناحية الدلالية بالأحرف الهجائية، بحيث تكون الكلمات مشتقة من نفس الجذر المحفز لبعضها البعض؛ الكلمات التي لا تشارك الأحرف الجذرية نفسها دون علاقة اشتقاقية لا تحفز بعضها البعض. بما أن الحروف العربية تقدم معلومات تتعلق بكل من هوية الحرف وموقعه في السلسلة كما هو موضح أعلاه، يمكن التنبؤ بأن القراء العاديين قادرين على الاستفادة من التشابه الإملائي وبالتالي فإن نفس الأحرف المشتركة بين المحفز والهدف في حالة استبدال الحروف قد تتداخل مع بعضها البعض. على الرغم من أن الدراسات السابقة لم تجد تأثيرا للحروف المستبدلة لدى القراء البالغين العرب العاديين، فمن المهم التحقق فيما إذا كان هذا النموذج من النتائج يمكن العثور عليه عند الأطفال، مما قد يشير إلى أن مثل هذه التأثيرات التحفيزية تتضاءل كدالة للسن عند القراء العرب كما هو مذكور في التهجئات الأخرى.

وهنا يدعوننا هذا السرد الى الحديث على مورفولوجيا اللغة العربية والتي تتكون من جذور تحتوي عادة على ثلاثة أحرف (في بعض الأحيان أربعة أحرف)* مضمنة في أنماط الكلمات الصوتية، تتكون من سلسلة حروف العلة أو سلسلة حروف العلة والحروف الساكنة. فالجذر الساكن، هو الوحدة المركزية التي تحمل معنى الكلمة، ونمط الكلمة (إعطاء الشكل الإملائي للكلمة) لا ترتبط ببعضها البعض بشكل خطي؛ فهي بالأحرى متشابكة. وبالتالي نظرًا لأن مورفيم الجذر في الكلمة، والذي لا يمكن تحديده بالضرورة كتسلسل مستمر (لكن مرتب) من الحروف، يمكن دمجها مع مجموعة كبيرة من أنماط الكلمات، فإن مواضعها داخل الكلمات تختلف، وغالباً ما يتم فصلها عن طريق حروف العلة أو الحروف الساكنة الأخرى (Boudelaa & Marslen-Wilson, 2005) كل حرف لديه أشكالاً متعددة اعتماداً على موقعه في الكلمة مثال على ذلك (ع، ع، ع). وهكذا فإن الحروف التي تتألف منها الكلمة تنقل معلومات حول هوية الحرف وموقعه. إلى جانب ذلك فإن موقع الحرف يعتبر مركزي في لغات مثل العربية، حيث تبديلات الحروف الوسطى تكون كلمات أخرى موجودة وكمثال على ذلك (كتب/كبت، ماس/سام). يرتبط هذا الاحتمال الكبير في التحويل اللغوي للعربية بالموروث السامي الذي يخلق أزواجاً متعددة من الكلمات التي تختلف في الترتيب النسبي لأحرفها الثلاث الجذرية، أو في الموضع لمورفولوجية الحرف الأوسط وبالتالي فإن التحليل المورفولوجي لكلمة مطبوعة معينة يستلزم التعرف على أحرفها إما أنها تنتمي إلى الجذر أو لا تنتمي إليه وقد يكون لذلك نتائج مهمة بالنسبة لتمييز الكلمات. (Velan & Frost, 2010)

وقد بحث (Casalis & Quémart, 2011) ما إذا كان الأطفال الفرنسيين الذين يعانون من عسر القراءة يعتمدون على مورفولوجيا اشتقاقية أثناء التعرف البصري على الكلمات وكيف تؤثر الخصائص المعجمية والمورفولوجية للمورفيمات على هذه المعالجة. وقد لوحظت تأثيرات تحفيزية هامة لدى القراء الذين يعانون من عسر القراءة بالإضافة إلى مستوى القراءة وزمن ارتباط سن الأطفال، مما يشير إلى أن معجمهم منظم حول وحدات المورفيم. تشير تأثيرات التحفيز المورفولوجي الكبيرة التي لوحظت لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة، إلا أنهم يعتمدون على المورفيمات الاشتقاقية أثناء التعرف البصري على الكلمات.

* نشوء جذور رباعية من جذور ثلاثية في الأصل ليس لها مقابل رباعي سابق مما يشير إلى أن الصيغ الرباعية قد جاءت بسبب تطور حدث لصيغ ثلاثية. وقد أخضعت دراسة الجذور هاته لتحليل قطاعاً ضخماً من الجذور الرباعية تمثل في 1427 جذراً من الجذور الرباعية التي وردت في لسان العرب (الخمash، 2010).

وقام كل من (Law, Veispak, Vanderauwera & Ghesquière 2017) باختبار معالجة المورفولوجيا الاشتقاقية لدى 30 معسرا من البالغين الذين يتحدثون الهولندية مقارنة بالضوابط باستخدام تحفيز مقتنع. تم العثور على تأثيرات تحفيزية هامة في كل مجموعة مشيرا إلى أن المشاركين الذين يعانون من عسر القراءة يستفيدون من البنية المورفولوجية ويتأثرون بالخصائص الشكلية (المورفو-هجائي) والمعنى (المورفو-معجمي) للمورفيمات في حين أن الضوابط تتأثر بشكل رئيسي بالخصائص المورفيمية-المعجمية.

هناك تداخل لغوي في تحفيز تبديل الحروف (TLP) أقل اتساقا من التحفيز المورفولوجي. لوحظ تأثير تحفيز تبديل الحروف في الكلمات ولكن لم يلاحظ في شبه الكلمات (الهدف) مثل (jugde-judge)، (Perea & Lupker, 2004; Schoonbaert & Grainger, 2004; Perea & Perez, 2009)

مما يوحي بأن التحفيز بتبديل الحرف يؤثر بشكل محدد على التمثيلات المعجمية بدلا من التمثيل على المستوى الإملائي البحث (Casalis, (Grainger and van Heuven, 2003) Dusautoir, Colé and Ducrot (2009) وجدوا أن التحفيز في التعرف البصري على الكلمات كان ظاهرا للظروف الهجائية والمورفولوجية لدى قراء الصف الرابع الفرنسي مما يوحي بأن الكلمات يتم التعرف عليها بسرعة أكبر عندما تسبقها كلمات متصلة مورفولوجيا أو ذات صلة إملائية من تلك الكلمات غير المترابطة.

ووجد كل من (Castles, Davis, Cavalot, and Forster 2007) أن حجم التأثيرات الأولية قد تقلص مع تقدم العمر من أطفال الصف الثالث كما عند البالغين. اقترحوا أن نظام التعرف البصري يخزن المعرفة حول الكلمات من خلال آلية الترميز*؛ أثناء التعرض للقراءة هذه المعرفة للكلمات تسمح لآلية الترميز هذه بأن تصبح "أكثر صقلًا". ومع ذلك، لا يوجد هذا النمط من نتائج تحفيز تبديل الحروف في اللغات السامية (Perea et al., 2010; Velan & Frost, 2007, 2009)

* الترميز هو مجموع عمليات تحويل المعلومات الحسية إلى تمثيلات ذهنية مؤقتة أو دائمة. حيث تشكل عمليات الترميز مدخلات للذاكرة وهي الوسيط بين المحيط وعالمنا الذهني، وتعتبر أيضا مصفاة معقدة تستقبل المثيرات القادمة من المحيط وتدخل عليها التنظيم والضبط اللازمين وتخضع للمراقبة الآلية من قبل عاداتنا الاجتماعية والفردية وحوافزنا، كما تخضع للمراقبة الواعية من قبل مشاريعنا وتوجهات سلوكياتنا الواعية (Tibeghien, 1991) والمعلومات ترمز صواتيا Phonétique في الذاكرة القصيرة المدى أما ترميزها في الذاكرة العاملة يكون صواتيا أو لسانيا أو بصريا - مكانيا. ويأخذ كل من (Lockhart & Craick 1972)، بمستويي المعالجة السطحي والعميق حيث يكمن تحليل الأول على المستوى البسيط للخصائص المادية للمثير ويكمن الثاني في التعرف على شكل المثير ودلالته. (زغبوش، 2008).

ووجد كل من (Perea, Mallouh and Carreiras, 2010) تحفيز تبديل الحروف عندما يتم الحفاظ على ترتيب الأحرف الجذرية سليمة ولكن ليس عندما يتم نقل حرفين جذريين بأزواج كلمة باللغة العربية. على الرغم من العدد الهائل من تأثيرات تحفيز تبديل الحروف في المراجع، فقد فشل نظامان للغة في إظهار تأثيرات تحفيز تبديل الحروف: اللغات السامية للغة العربية (Perea et al., 2010) والعبرية (Kinoshita, Norris & Siegelman, 2012) واللغة الكورية في مخطوط Hangul (Lee & Taft, 2009) ربما بسبب الدور الحاسم الذي تلعبه ثلاثيات الحروف الساكنة في المورفولوجيا السامية (Frost, 2012). وقد أشار Frost (2009) إلى أن تأثير الموقع في تعديل حجم تحفيز تبديل الحروف يجب أن يكون أصغر بكثير من اللغات الهندو-أوروبية.

كما وجد (Quémart and Casalis, 2011) أن معالجة العناصر التي تعاني من عسر القراءة للمورفولوجيا المكتوبة تأثرت بشكل أساسي بالخصائص الدلالية للمورفيم، في حين تأثر الأطفال من المجموعتين المسيطرتين بشكل أساسي بخصائصها الكلية، على النقيض من اللغات الهندو-أوروبية ذات التسلسل المورفولوجي الخطي.

تشير مجموعة كبيرة من الأدلة والبراهين إلى أن تأثيرات التحفيز تنشأ من العلاقة الإملائية والمورفولوجية المشتركة، بين المحفزات والأهداف. وهناك اتساق تداخل لغوي لأثر التهيئة المورفولوجية لدى القراء الصغار وذلك ما أكدته (Oliveira & Justi, 2017) Casalis (2011) Quémart et al., (2011) ; et al., (2009) وقد ثبت أيضا أنه في المحفزات والأهداف العربية التي تتقاسم الجذر المتجانس مثل: [duxuulun] - [madxalun]، "مدخل - دخول" يتصدر كل منهما الآخر هذا التحفيز المورفولوجي المقنع أكثر بروزا مقارنة بالأزواج الهجائية المعجمية. (Boudelaa & Marslen-Wilson, 2003, 2004, 2005)

على الرغم من وجود العديد من الدراسات حول معالجة نظام الحروف غير النمطي وتحديد الجذر في عسر القراءة النمائي عبر اللغات كما يأخذ بذلك كل من Grainger et al., (2003); Lachman and van Leeuwen, (2007); Friedman et al., (2010); Vidyasagar and Pammer, (2010) فقط عدد قليل منهم ركزوا على قدرات معالجة الجذور وترتيب الحروف عند القراء العرب (Boudelaa, Marslen-Wilson, (2005); Carreiras, Perea & Abu Mallouh, (2012) - وعلى حد علم الطالب الباحث - لا توجد دراسات منشورة فيما

يتعلق بتأثيرات التحفيز المورفولوجي بشقيه الحقيقي وشبه الحقيقي والاستبدالية للحرف أي الفونولوجي الهجائي الإملائي في عسر القراءة العربي النمائي.

والدراسة الحالية صُممت لاستكشاف قدرة فك ترميز الحروف المستبدلة التأثير الفونولوجي الإملائي والتأثيرات المورفولوجية للاشتقاق الحقيقي وشبه الاشتقاق خلال القرارات المعجمية البصرية (LD) لدى الأطفال العرب الذين يعانون من عسر القراءة مقارنة مع نظرائهم العاديين باستخدام نموذج التحفيز المقنّع. يبدو أن مهمة القرار المعجمي هي نموذج مناسب للمعالجة البصرية للكلمات لدى عسيري القراءة حيث يتم تحديد تدخل المكون الصوتي.

وبناء على كل ما سبق طرحنا التساؤل التالي:

هل يوجد أثر للتحفيز المقنّع (الإشعال أو الاستهلال) لعلاقة التشابه الفونولوجي (الإملائي) و/أو المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق) بين المحفّز والهدف أثناء أداء اختبار القرار المعجمي لدى أفراد العيّنة؟

ولدراسة الفرضيات، استخدمنا زوجين مرتبطين شكليًا بمشاركة نفس الجذر (الاشتقاق المورفولوجي) على سبيل المثال: (لاعب / ملعب) بنماذج كلمات مختلفة وأزواج كلمات تتشارك في نفس الأحرف في مواضع مختلفة، حرف مستبدل (على سبيل المثال [مساء/ سماء]). علاوة على ذلك، لاختبار ما إذا كان الاعتماد المحتمل على التشابه المورفولوجي مدفوعًا بالخصائص الدلالية أو الهجائية للمورفيمات، قمنا بمقارنة أزواج المحفّز-الهدف من الاشتقاق المورفولوجي إلى أزواج الكلمات من شبه الاشتقاق حيث توجد علاقة مورفولوجية بدون تداخل دلالات على سبيل المثال، (سفر/ أصفر).

وبناء على كل ما سبق طرح التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الإداء القرائي ودرجات دقة الإجابة في الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق) على اختبار القرار المعجمي لدى عينة الدراسة؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الإداء القرائي ودرجات زمن الإجابة في الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق) على اختبار القرار المعجمي لدى عينة الدراسة؟

- هل توجد فروق دالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في دقة الإجابة لاختبار القرار المعجمي في كل من الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق)؟

- هل توجد فروق دالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في زمن الإجابة لاختبار القرار المعجمي في كل من الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق)؟

- هل توجد فروق داخل كل مجموعة من القراء (العاديين وعسيري القراءة) في دقة الإجابة على اختبار القرار المعجمي بين الجانب الفونولوجي الإملائي والمورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق)؟

- هل يوجد فروق دالة إحصائية داخل كل مجموعة من (القراء العاديين وعسيري القراءة) في زمن الإجابة لاختبار القرار المعجمي في الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق)؟

2-أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية وذلك من خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة المتضمنة في فروضها المصوغة والمتعلقة بالآتي:

-هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الإداء القرائي ودرجات دقة الإجابة في الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق) على اختبار القرار المعجمي لدى عينة الدراسة؟

-هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الإداء القرائي ودرجات زمن الإجابة في الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق) على اختبار القرار المعجمي لدى عينة الدراسة؟

-هل توجد فروق دالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في دقة الإجابة لاختبار القرار المعجمي في كل من الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق)؟

- هل توجد فروق دالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في زمن الإجابة لاختبار القرار المعجمي في كل من الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق)؟

- هل توجد فروق داخل كل مجموعة من القراء (العاديين وعسيري القراءة) في دقة الإجابة على اختبار القرار المعجمي بين الجانب الفونولوجي الإملائي والمورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق)؟

- هل يوجد فروق دالة إحصائية داخل كل مجموعة من (القراء العاديين وعسيري القراءة) في زمن الإجابة لاختبار القرار المعجمي في الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق)؟

كما تسعى الدراسة الحالية أيضا لتسليط الضوء عن هذه الشريحة من ذوي العسر القرائي للاهتمام بها أكثر وتوفير الطرائق وتنويعها ومراعاتهم من الجانب الأكاديمي.

- العمل الحقيقي للفت انتباه المختصين لبناء برامج تكفليه للعمل على إثراء المعجم الذهني لهؤلاء التلاميذ ومحاولة دعم البرامج الوقائية ما قبل التمدريس لإنقاذهم من الرسوب والتسرب لاحقا.

3-أهمية الدراسة:

تكمُن أهمية الدراسة في أهمية الموضوع المطروح والمتغيّرات الخاضعة لقياسها والأهداف المسطرة لتحقيقها، وهنا يمكن القول إنها من الدراسات التي تناولت موضوعاً يجمع متغيّرات ما زالت تشغل حيزاً كبيراً من اهتمام الباحثين، وهو أيضاً ما كان دافعا تطوعيا لاختيار دراسته حيث نطمح من وراء الخوض فيها إلى تحقيق ثلاث مستويات من الأهداف: الأول يتعلق بالجانب النظري ويتجلى في النقاط التالية:

أ- من الجانب النظري:

- تركيز هذه الدراسة على المفاهيم المرتبطة بالتعرف على الكلمات وسيرورات اتخاذ القرار المعجمي وفق المنظور المعرفي، كونها ركزت على توضيح أو دراسة التعرف على الكلمات باستعمال اختبار محوسب للقرار المعجمي لدى عسيري القراءة.

وذلك في الإطار العام للتشخيص والتركيز على معرفة مواطن الخلل عند تلاميذ المرحلة الابتدائية المتمدرسون في الصف الرابع والخامس ابتدائي ومحاولة لاقتفاء الاضطرابات والوقوف على بناء برامج فعّالة لحل هكذا إشكالات متعلقة أساس بالتلميذ والمنظومة الصفية متمثلة في أساسيات مقومات العمل الأكاديمي ألا وهي القراءة.

- تناول الدراسة للتعرف على الكلمات كقدرة وللقرار المعجمي كمهمة تقف دلالاتها على تجربة استكشاف السلوك النفسي، العصبي والمعرفي والذي يقيم ويشخص مكامن الضعف والاضطراب الناتج عن الاختلالات المرتبطة بالعسر القرائي من عدمه عند تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- تناولها أيضا للمعجم الذهني وزمن النفاذ إليه وإنتاجات الأجوبة المعتمدة على قرارات التعرف وذلك بالاعتماد على تقييم الاختبار المحوسب للقرار المعجمي، لذلك تعتبر إضافة واثراء للدراسات في المجال النفسي، العصبي والمعرفي، حيث أن هذا المجال يعتبر جد نادر في البحوث باللغة العربية.

- تناول الدراسة لمرحلة عمرية جد حساسة في بناء المعجم الذهني لديهم وسيرورات المعالجة الذهنية واتخاذ قرارات التعرف على الكلمات، ومن هنا تعتبر هاته الدراسة مساهمة لإثراء المكتبة وتناول خصوصيات اللغة العربية بأبعادها التركيبية والدلالية والصرفية.

- تناول الدراسة لاستكشاف القدرة على فك ترميز الحروف المستبدلة والتأثيرات المورفولوجية خلال اتخاذ القرارات المعجمية البصرية لدى الأطفال في البيئة العربية الذين يعانون من عسر القراءة مقارنة مع نظرائهم النموذجيين باستعمال نموذج التحفيز المقنّع (Amorçage Masqué) مع تحديد تدخل مكوّن الصوت.

- توفر هاته الدراسة أدلة تكميلية على أن مرونة موضع الحرف ليست عامة، كما تسلط الضوء على التطور المبكر للمعالجة المورفو- دلالية على المعالجة المورفو- هجائية عند الأطفال الناطقين بالعربية.

- تكتسب هذه الدراسة أهميتها من كونها الأولى في البيئة العربية - في حدود علم الطالب الباحث - التي اهتمت بدراسة التحفيز المورفولوجي والهجائي (الإملائي)، عند الأطفال العرب المصابين بعسر القراءة حيث تضيف البيانات الحالية دليلا على الرأي القائل بأن الفضاء المعجمي في اللغة السامية يتم تعريفه من قبل المجاورات الجذرية - ما يسمى بالعائلات

الجزرية - واثبات ان التأثيرات المورفولوجية في التعرف البصري على الكلمات العربية والنفاذ المعجمي يمكن أن تكون مرتبطة بشكل قطعي بالمعنى.

- نظرا لافتقار المجال البحثي لهكذا دراسات متعلقة أساسا بالجانب المعرفي والعصبي - وهذا في حدود إطلاع الطالب الباحث دائما - فهي بمثابة إشعال بحثي ومحفز دراسي لتناول مثل هذه الدراسات في البيئة العربية والمحلية لتكون لبنة يتشكل على أساسها التراكم البحثي في هذا المجال لإثراء المكتبات الجامعية المتعطشة لمثل هذه الدراسات في مجال صعوبات التعلم.

ب- الجانب التطبيقي:

ويرتبط الثاني بأهداف تطبيقية تتمثل أهم تجلياتها في المظاهر التالية:

- تسليط الضوء على جوانب حديثة للتعرف على سيرورات فك ترميز الحروف وقياس التأثيرات المورفولوجية الاشتقاقية وشبه الاشتقاقية وقياس دقة القراءة وزمن اتخاذ القرار للتعرف على الكلمات، لدى الأطفال في البيئة العربية المحلية من ذوي العسر القرائي مقارنة مع نظرائهم من القراء العاديين.

- توظيف الحاسوب كمنصة رقمية لاختبار القرار المعجمي لقياس زمن النفاذ وتحديد صحة الجواب من عدمه.

ج- الجانب اليداكتيكي التربوي:

- التأكيد على التركيز على الجانب المتعلق بالتعليم المورفولوجي عند الأطفال الذين يعانون من العسر القرائي

- الدراسة تناولت الشكل التشخيصي الكشفي، وهو ما يدعو للتركيز على الجانب التربوي في علاقة اللغة كرمزية متمثلة في حروفها وكلماتها، وبالتالي تسليط الضوء على العلوم المرتبطة بهاته الوظيفة كالسيمولوجيا من جهة والعلوم البيولوجية من جهة أخرى الى ان نصل الى التداخل المرحلي لدراسة الشروط المجتمعية الثقافية البيئية والمرتبطة أساسا بالاختلافات التي تحدث في النسق الرمزي، من خلال انتقاء النصوص والمناهج من بيئات أخرى وهو ما يفضي الى بحث التماثل بين البنيات المنطقية والبنيات اللغوية في مرحلة

متقدمة. هاته التداخلات بين شتى مراحل العلوم تشكل منظومة ونموذجاً للتكامل المعرفي الذي هو أساس ودعامة الحقل اللساني المعرفي العصبي، وهو ما يصفه بياجيه بالتصور الأبستمولوجي التكاملي.

4- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

التعريفات الإجرائية تضيف الشمول على فهم الظاهرة وتفسيرها والتمييز بينها وبين غيرها من الظواهر تمييزاً واضحاً، كما تمكّن من القيام بإجراء التجارب عليها وينطبق ذلك على مفهوم الذكاء مثلاً، فمن التعريفات الإجرائية للذكاء أنه ما تقيسه اختبارات الذكاء. (أبو الديار 2011: 63).

4-1- الكلمات: أو الوحدات المعجمية أو الوحدة اللغوية أو المدخل المعجمي، كلها مرادفات تدل الوحدة منها على الأخرى.

4-2- المعجم الذهني: الذاكرة المعجمية أو المعجم الداخلي أو القاموس الشخصي، كلها مرادفات تحيل على نفس الشيء وتدل الوحدة منها في هاته الدراسة على الأخرى. وباعتباره مخزن معارفنا حول الكلمات، حيث يتكون من عناصر معجمية ومن قواعد تدبير لهذه العناصر، وهو جهاز التمثيل الذهني للغة الذي يسمح للفرد بالتوفر على مخزون ذاكري يوضح معرفته باللغة وكفاءته فيها ويسمح بمعالجة مختلف أشكال الإنتاجات اللغوية وفهمها.

4-3- زمن النفاذ: ويقصد به الحيز الزمني الأدنى الضروري للنفاذ إلى المعجم الذهني وإنتاج جواب معيّن، حيث يكشف هذا الزمن عن عدة عمليات للمعالجة التي يقوم بها المبحوث ومدى تعقدها.

4-4- القرار المعجمي: مفهوم القرار المعجمي الذي يتحدد بتقدير الزمن اللازم للنفاذ إلى المعجم، من خلال تصنيف تسلسل الحروف أو الأصوات لتكوّن -كلمة أو لا كلمة-، بأقصى سرعة ممكنة ويوظف الحاسوب لذلك من أجل تسجيل زمن المعالجة وطبيعة الجواب، وذلك بالاعتماد على الكلمات المقروءة التي تمثل مادة الاختبار ويتم القرار في مبنائها ان كانت كلمة أو لا كلمة.

ويتم إجراء القرار المعجمي في هذه الدراسة عن طريق تقديم ثلاث قوائم من الكلمات بعرضها على شاشة الكمبيوتر وعلى منصة اختبار مصمم لذات الغرض وتكون هاته القوائم ثنائيات من الكلمات تشترك في العلاقات المورفولوجية اشتقاق حقيقي أو شبه اشتقاق وكذلك تشترك في العلاقة الفونولوجية الهجائية، ويتم حساب دقة القراءة وسرعتها بالمللي ثانية.

4-5- الإشعال أو الاستهلال amorçage: يظهر عامل الإشعال إذا ما اقترنت كلمة معينة (دلالية أو فونولوجيا) مع كلمة أخرى ترتبط بها، حيث يصبح حظ تذكر الكلمة المشعلة أوفر إذا وجدت في تفاعل مع كلمة أخرى. وإذا كان الإشعال يساعد في عمليتي التذكر والتعرف فإنه بذلك يشعل حقلا دلاليا بكامله، بغض النظر على العناصر التي يحتويها. ويفيد الإشعال أن تنشيط مفهوم معين يؤدي إلى تنشيط المفاهيم المرتبطة به دلاليا؛ ويساهم بذلك في تقليل زمن تنشيطها.

4-6- ذوي العسر القرائي: وهم الذين يعد أدائهم القرائي منخفضا عن مستوى قدراتهم رغم تمتعهم بالذكاء العادي، ويكون أدائهم مناسبا أو جيدا في بقية الموضوعات المدرسية ويكون أدائهم القرائي متخلفا عن أقرانهم، وقد حدد بعلامات تقاس بها هذه القدرة باختبار القراءة للكلمات وشبه الكلمات.

4-7- المرحلة الابتدائية: هي أول مرحلة دراسية في حياة التلميذ يدخل إليها الأطفال الذين يبلغون من العمر (6) سنوات في الأغلب، تبدأ بالصف الأول الابتدائي وتنتهي بالصف الخامس الابتدائي وبعدها ينتقل التلميذ إلى الدراسة في المرحلة المتوسطة.

5- مجال إجراء الدراسة:

تم تحديد مجالات الدراسة الحالية وفقا للحدود الثلاث الأساسية وهي الحدود البشرية والجغرافية والزمنية.

5-1- الحدود البشرية: تم تحديد المشاركين وفقا لعينة شاركت في هاته الدراسة تتكون من مجموعتين من الأطفال الناطقين بالعربية عددها سبع وخمسون مشاركا (ن=57) تسع

وعشرون (29) من المشاركات الإناث وثمان وعشرون (28) من المشاركين الذكور من الصف الرابع والخامس ابتدائي، منهم قراء عاديون وعددهم تسع وثلاثون 39 بلغ متوسط اعمارهم 124.05 شهرا وقراء يعانون من العسر القرائي وعددهم ثمانية عشر (18) حيث بلغ متوسط اعمارهم 126.00 شهرا.

5-2- الحدود الجغرافية: ينتمي مجتمع الدراسة إلى ابتدائيتين من ولاية الوادي هما:

- ابتدائية حماتي علي (بلدية الخبنة دائرة الرياح): بها قسمان (02) لمستويي الطور الابتدائي: للسنة الرابعة والخامسة ابتدائي.

- ابتدائية ذهب الجيلاني بحي 08 ماي 1954 الشمالية (بلدية الوادي): بها قسم واحد (01) لمستوى الطور الابتدائي والمتعلق بالقسم النهائي للسنة الخامسة ابتدائي.

5-3- الحدود الزمنية: تم اجراء الدراسة الأساسية وتطبيق أدواتها بين الفترة الممتدة من شهر أكتوبر 2017 إلى غاية أوائل شهر ماي 2018 بين الثلاثي الأول الى غاية الثلاثي الثالث للموسم الدراسي 2017/2018.

الفصل الثاني

التعرف على الكلمات

- تمهيد
- 1 التعرف البصري
- 2 مستويات إدراك اللغة المكتوبة
- 3 التعرف على الألوان
- 4 التعرف على الحروف
- 5 التعرف على الكلمات
- 6 نماذج التعرف على الكلمة
- 7 ميكانيزمات التعرف على الكلمة
- 8 استراتيجية التعرف على الكلمة المكتوبة
- 9 مسارات أو آليات أو معالجات التعرف على الكلمة المكتوبة
- 10 اضطرابات التعرف
- خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر التعرف أكثر تعقيدا من التذكر، إذ يمكننا أن نتعرف على معلومة لا نستطيع تذكرها. ف رؤية موضوع معروف، بما فيها الكلمات، يُنشّط الأثر الذاكري الذي تكوّن لدى أول تقديم لهذا الموضوع وبالتالي يَسْمَح بالتعرف عليه (Meunier, Bachevalier, Mishkin, 1994)، ومن هنا نستخلص أن التذكر والتعرف آليتان رئيسيتان للنفاذ للذاكرة. وإذا كان التذكر هو استرجاع تمثّل ذاكري في غياب ما يقابله على المستوى الإدراكي؛ فإن التعرف يتطلب النفاذ إلى تمثّل ذاكري مرتبط بمعلومات إدراكية متوفرة. وعليه يبدو التعرف أعلى مرتبة - كما وكيفاً - من التذكر (Lecocq, Tiberghien, 1983)، ونحن هنا لسنا بصدد إصدار حكم قيمي تفضيلي بين الآليتين، ولكن فقط لأن أحدهما يُنشّط أكثر من آلية لاشتغاله وهو الأمر الذي يلخصه Tiberghien (1991) في أن هذا التفضيل ناتج عن الضبط الكبير للمفتاح الذي منحه الوضعية السياقية أثناء عملية التعرف. لكن ما يجمع بينهما هو أن احتمالات التذكر أو التعرف على (الكلمات-المثيرات)، يكون هاما كلما كان مستوى المعالجة أعمق. ومن هنا نتطرق في هذا الفصل لهاته الآلية (التعرف) بشيء من التفصيل:

1- التعرف البصري:

ان عملية المرافقة لنمو الأطفال هي من صميم العمل البيداغوجي وذلك لتمكّنهم من تحقيق التكيف مع عالمهم المليء بالصور والرموز المختلفة، فهاته العملية تدعى التعلم وبه يتعرفون على مختلف الأشكال ويعملون على ترجمتها إلى معان ومفاهيم، اعتمادا على تفسيرات تترجمها خبراتهم، فيتولد لديهم التركيز على ما يرونه ليتمكّنوا من خلاله تحقيق عملية التفسير والتعرف على العناصر المختلفة للعالم الخارجي.

ويعتبر التعرف من أكثر العمليات العقلية المتطورة حيث يتعلق بالإدراكات الحسية الحالية وكذا المكتسبة سابقا وبمعالجة معرفية معقدة، ويمتاز بخصائص معينة (ضوء، لون، شكل، نغمة وكثافة) لتشكل مثيرات نوعية عن طريق الأعضاء الحسية، فتعمل على إثارة الباحث الاستقبالية الأولية، ولكي يكون لهذه المعلومة الأولية معنى يجب أن تخضع للتحليل، الإدماج والمقارنة مع أشكال قد تم مصادفتها ضمن تجارب سابقة.

هاته المعالجة للإدراكات والتي تقودنا من الإحساس الخام إلى التعرف على محيطنا، تُعرف باسم التعرف (La reconnaissance) والتعرف (La gnosie) هي كلمة يونانية تعني

المعرفة (La Connaissance) وهي معرفة الأشياء حسب النوعية الحسية سواء عن طريق الرؤية أو اللمس أو السمع كما تعرف أيضا بالإمكانات والقدرات التي تسمح لنا بمعرفة وإدراك الأشياء باستعمال حاسة من الحواس سواء كانت حاسة اللمس، النظر أو السمع. (Augustin, 1984)

كما أن كل من (Chevrie-Muller & Norbona, 1996) خاضا في ماهية التعرف، فعرفاه على أنه: "هو القدرة على التعرف على الفضاء الداخلي والخارجي للجسم والذي يمس الخصائص الحسية للأشياء وإدماجها بهدف معرفة معناها". وقد جاء أيضا ضمن التعريفات أن التعرف: "يمثل الملكة التي تسمح لنا بالتعرف على شيء ما وفهمه ومعرفة معناه". (Courrier, & all, 2004)

ويعتبر (Robert, 1991) التعرف، الجمع والتعميم والاسترجاع من أهم المبادئ الأساسية في النمو المعرفي لدى الإنسان باعتبار أن كل الوظائف المعرفية المعقدة تتكون انطلاقا من العناصر السابقة الذكر.

فالتعرف خطوة هامة وضرورية في السيرورة المعقدة المسؤولة عن فهم اللغة، إذ أن اللغة تبدأ من أصغر وحدة وهي (الحرف)، وهاته الوحدات تجمع لتشكيل كلمة، ثم ترتب الكلمات في جمل تحكمها قواعد نحوية وتركيبية، ويعرض مثير بصري على الشخص (كلمة، حرف) سيخضع خلالها لعملية التعرف بشكل إرادي أو غير إرادي وسيتم خلالها إدراكه لنوع وخصائص وميزات المثير المعروض عليه بشكل سريع.

هذه العملية يحكمها منهج منظم يبدأ بعرض المثير وينتهي بإعطاء الاستجابة مرتبطة ارتباطا وثيقا بقنوات الدخول (Voies d'accès) المتعلقة بأنماط الاستقبال (الحواس) وهي قنوات الدخول: السمعية الصوتية والبصرية الخطية.

إن عملية التعرف عملية حاضرة منذ الولادة، فالطفل وهو بعمر الشهرين يتعرف على الأشياء كما يفضل رؤية الأشكال التي لم يسبق له أن رآها من قبل.

فعند تقديم صورة للطفل بشكل متكرر ينقص زمن التثبيت للنظر تدريجيا ويرتفع مباشرة عند رؤية صورة جديدة وبذلك يتعرف على الصورة السابقة كما لو كانت صورة عائلية (Robert, 1991, 204-205).

وقد أصبحت مسألة سرعة التعرف على المفردات المقصودة ذات أهمية قصوى في سرعة فهم التراكيب النحوية، وبقدر ما تكون هذه الأخيرة ممثلة تمثيلا براغماتيا بقدر ما تجعل المداخل المعجمية تنشط وتُسرع عملية المعالجة الذهنية؛ بمعنى أن سرعة التعرف مرهونة

بمقدار نشاط العمليات المعرفية، كالتفكير الاستدلالي (Gough, 189, 75).

2- مستويات إدراك اللغة المكتوبة:

تتم عملية إدراك اللغة المكتوبة عند ثلاثة مستويات وهي كالآتي:

2-1- مستوى الملمح: ويمثل "المثير" في ضوء الملامح الفيزيائية التي تشكل حرفا من حروف الأبجدية.

2-2- مستوى الحرف: ويمثل المثير البصري كوحدة مستقلة عن مظهره الفيزيائي.

2-3- مستوى الكلمة: وتذكر خلاله مجموعة من الملامح والحروف ككلمة مألوفة وحين تميز الكلمة، يمكن التوصل إلى عدد من خصائصها مثل تهجئتها، نطقها ومعناها. (عبد الفتاح، 2002، 91).

وفيما يتعلق بكيفية استخلاص عناصر الكلمة المكتوبة يمكن فحص أنماط حركات العين عند قراءة لغة مكتوبة، لما لها من تأثير بيّن على العمليات النفسية، فالعين تتحرك بسرعة أثناء القراءة لالتقاط أية معلومة مرئية في صفحة الكتاب وتدوم حركاتها من عشرة إلى عشرين مليثانية تقريبا، وتمتد عبر عشرة أحرف في المتوسط كما أنها تتواصل قدما على نحو مطرد وقد ترتد باتجاه عكسي، إذا تعذر على القارئ فهم نص فإنه يعود من جديد لقراءته، وقد تثبت حركاتها في موقع معين وتتفاوت مدة، هذا التثبيت حسب تفاوت درجة صعوبة المحتوى ومهارة القارئ ودرجة تركيزه. ومن ثم تكون مدة هذا التثبيت مؤشر لصعوبة معالجة أثناء القراءة. كما يعتبر المخ عاملا أساسيا في عملية التعرف البصري وهذا من خلال تحكمه في العين فالعين ترى شيئا واحدا ولكن المخ يعمل على اختيار وتفسير أكثر من شيء واحد (سيدريك، 2003، 77).

3- التعرف على الألوان:

3-1- تعريف اللون:

اللون هو ذلك التأثير الفيزيولوجي الناتج عن شبكية العين، سواء كان ناتج عن المادة الصباغية الملونة أو عن طريق الضوء الملون، فهو الإحساس الذي يصيب الإنسان وليس له وجود خارج الجهاز العصبي لدى الكائن.

أما بالنسبة لعلماء الطبيعة فيقصدون به نتيجة تحليل الضوء (الطيف الشمسي) أو طول موجة

الضوء وقد حددوه بالدلالات الطبيعية الآتية:

أ - طول الموجة.

ب - النقاء.

ج - عامل النضوج.

وتعرض أي جسم للضوء يجعله يمتص الإشعاعات أو يعكسها ويكون لون الجسم هو لون الإشعاع المنعكس منه، وتعمل العين على نقل هذه الإحساسات إلى المخ عن طريق مجموعة الأقماع الشبكية الخاصة بلون معين وبذلك يتكون الإحساس باللون.

4- التعرف على الحروف:

يعتبر الحرف أصغر وحدات اللغة فهو أول الأنماط التي يتعامل معها الفرد في فهم اللغة، وهو كمثير فيزيائي ليس أكثر من خط أو خطوط ذات زوايا معينة أو صوت ذاذبذبة محددة.

وقد تكون العلاقة والرابطة بين الحرف المكتوب في شكله المرئي وصوته، غير ثابتة بشكل دائم فقد يمثل الحرف الواحد أكثر من صوت مثل الحرف "أ" كما أن بعض الحروف لها نفس الصوت تقريبا مثل "ظ، ض". - وتكون هذه الإشكاليات مطروحة بشكل أوسع في اللغات الأقل شفافية والتي تحتوي على متتاليات صوتية -.

ولكي يتمكن الأطفال من فهم علاقة الحروف مع بعضها البعض لابد من تعليمهم حروفا محددة بالرغم من عدم وجود تناظر بين الشكل المرئي والصوتي لها وهذا ما يتطلب تعلم أوجه التناظر الدقيقة، مما يجعل عملية تعرفهم على الحرف صعبة من الناحية العملية وهذا راجع إلى العلاقة غير الثابتة بين الشكل المرئي والصوتي.

إذن فلا بد أن يتعرف الأطفال على كل الأشكال المختلفة للحروف ليتمكنوا من تحقيق القدرة على إضافة صوت ما إلى شكل معين، ومن بين الأساليب المتنوعة للتعرف لديهم، هي قدرتهم على التعلم بالتخمين والربط بين هذه التخمينات مع مجموعة الكلمات المكتوبة وبذلك فإن القدرة على فهم الوحدات الصوتية والتعرف على طرق رسم الحروف لا يتجسد في تعلم تدريبات صوتية فقط بل يتمثل في شرح المبادئ التي تقوم عليها الطريقة الهجائية لكتابة اللغة، وتكمن

الصعوبة التي نواجهها في ربط تعرف التفسير الحرفي أو مزوجة المجسمات بإدراك الكلمات المطبوعة. (سيدريك، 2003، 127-128).

4-1- التعرف على الحروف مفردة:

إن إمكانية التعرف على ملامح الحروف مفردة دفعت الباحثين إلى إجراء تجربة في إطار دراسة الكلمة من خلال حروف مفردة وذلك بعرض كلمات بطريقة تجعل العرض السريع والخاص بالمشير ممكناً، وبعد عملية العرض والتي دامت مدة خمسين ثانية طُلب من الأشخاص كتابة تقرير عما يرونه، وقد اتضحت أهمية الملمح المشكل للحروف حيث خلط الأشخاص بين الحروف المشتركة في ملامح متشابهة مثل (ح، خ، ج) وهذا يعني أن العرض السريع ودون سياق الكلمة يمكن من استخلاص البعض من ملامح الحروف وليست كلها.

4-2- التعرف على الحروف في سياق الكلمة:

أشارت نتائج البحوث التي أجريت لمقارنة أداء الحروف المفردة مع أداء الحروف الواردة في سياق الكلمة إلى أن معالجة الحروف في سياق الكلمات تسهل عملية التعرف على الحروف أكثر من معالجتها وهي مفردة، فالقارئ يتمكن من قراءة حرف في سياق الكلمة والتعرف عليه أفضل من وجوده مفرداً.

4-3- التعرف على رسم الحروف:

يعد التعرف على الحروف عنصراً رئيسياً في تنمية قدرة الأطفال على القراءة ويعتمد التعرف على الحروف على قدرة التركيز على الأشياء المحددة التي تحمل المعنى فالأطفال يحتاجون إلى التركيز على معنى الشكل، حين ينظرون إليه مهما كان حجم هذا الحرف، وأثناء تعلم أجزاء الصوت المكونة للكلمات، يحتاج الأطفال لفهم القواعد البصرية الثابتة لنفس الصوت المتكرر، كتعرف الطفل على حرف ما عندما يظهر في شكل تتابع، وبهذا يتم تطبيق تنمية إدراك الطفل البصري على التعرف على شكل الحروف، وخلال هذه العملية يجب مراعاة بعض القواعد الأساسية التي يتم من خلالها تجنب الارتباك لدى الطفل وذلك بتجنب الحروف المتشابهة على مستوى الصوت أو الشكل.

وهناك أساليب كثيرة يمكن الاستعانة بها في عملية التعرف على الحروف والاعتیاد على الأشكال المختلفة لها وذلك بفهم "القيمة" الرمزية لكل حرف ويتم ذلك عن طريق التخمين والذي يدل على استيعاب الأفكار لدى الأطفال.

ومن أبسط هذه الأساليب قيام الطفل بنسخ أشكال محددة من الذاكرة، حيث يبدأ ذلك بأبسط الحروف ثم ينتقل إلى الحروف الأكثر تعقيدا. ويتم بذلك استرجاع نمط شكل الحرف في الذاكرة، ويعتبر هذا الأسلوب طريقة لتدريب الأطفال على قدراتهم الدقيقة، فتتيح لهم فرصة تعلم القراءة والكتابة، للتأكد من تعرفهم على أشكال الحروف واستعمالها.

وتتمثل مهارات التعرف على الحروف، في تذكرهم للحروف التي يعرفونها حتى لو كانت متداخلة مع حروف أخرى. وهنا نستكشف قدرتهم على التمييز والانتباه لمؤشرات محددة وتعتبر كتابة بعض الأسماء المشكّلة من حروف يعرفها الأطفال، عاملا يساعدهم في الاعتياد على القراءة وتعلم شيئين هما: تعرف محدد من بين عدة أشكال وتذكر شكل الحرف.

كما أن للأطفال طرق مختلفة عن الكبار في التمييز بين زوجين من الحروف؛ ففي سن السابعة يبدأ الأطفال في التمييز بين أشكال الحروف. وذلك عن طريق فصل المنحنيات عن الخطوط المستقيمة؛ مثل التمييز بين الحرفين (P) و (M)، كما ينظرون إلى بعض الحروف أنها متشابهة، ففي المرحلة الابتدائية تكون قدرتهم على استرجاع المعلومات السمعية أفضل من قدرتهم على استرجاع المعلومات البصرية. (سيدريك، 2003، 129).

4-4- التعرف على كتابة الحروف:

تعتبر الكتابة من أفضل الطرق مساعدة للتعرف على الحروف وأشكالها؛ فتعلم الطفل للغة لا يتم بالاستماع لها فقط. بل عن طريق صياغتها بنفسه، فاستغلال حب الأطفال للرسم يمكنهم من تنمية مهارتهم في الكتابة؛ فيتعلمون مفهوم الحروف المفردة وترك المسافات وضم الحروف. وخلال عملية تدريبهم على الكتابة يتم تعرفهم على الحروف.

فتعلم الأطفال طرق رسم الحروف واعتيادهم عليها يمكنهم من اكتساب مهارات التعرف فالكتابة تدعم مهارة الدقة البصرية ويعتبر هذا الإدراك الدقيق مساعدا للأطفال على التعرف

على الحروف بشكل أكثر سهولة. (سيدريك، 2003، 129-136).

4-5- طرق التعرف على الوحدات الصوتية:

إن تعلم الوحدات الصوتية والتعرف عليها من أهم العوامل المساعدة في تنمية القراءة لدى الأطفال وللتمكن من التعرف على الوحدات الصوتية يمكننا إتباع عدة طرق في سبيل تحقيق ذلك، ومن بينها طريقة استخدام القوافي؛ إذ تعتبر من أسهل طرق تنمية إدراك الطفل للأصوات المميزة، التي تكوّن الصوت الكلي للكلمة وذلك عن طريق تعلم القوافي البسيطة وتأليف عبارات من كلمات متشابهة صوتياً، فهي تساعد في جذب انتباه الأطفال إلى وسط الكلمات بدلاً من بدايتها فقط.

بالإضافة إلى طريقة القوافي هناك طرق أخرى كعرض مجموعة من الصور على الطفل لحصان مثلاً ثم نسأله عن الصورة التي يبدأ اسمها بالصوت "ح" فنجعله بذلك يفكر في كل الكلمات التي تبدأ بنفس الصوت، وبالتالي يتم تعويده على التخمين حيال صوت الحرف عند وجود مؤشر بصري.

ولكي نتمكن من تدعيم إدراكهم يمكننا أن نسألهم عن استخدام الحرف أو المكان الذي يمكن إيجاده فيه، كما يمكن لفت انتباههم للحرف باستخدام الألوان ليتمكنوا من التمييز بين حرفين أو صوتين ويمكن أن نقدم لهم بعض الألعاب البسيطة ليتمكنوا بذلك من اكتساب الطلاقة في الربط بين الحروف والأصوات. (سيدريك، 2003، 131).

4-6- نماذج التعرف على الحروف:

إن ما يجعل للحرف معنى ودلالة، هو عملية فك التشفير حيث يتم خلالها مضاهاة هذا المثير (الحرف) بقائمة ملامح أو مخطط مخزون الذاكرة، وعلى هذا الأساس فإن عملية فك تشفير الحرف أقرب لأن تكون عملية تعرف على النمط، وقد تعددت التفسيرات النظرية المقترحة لوصف وتفسير هذه العملية بداية مع التفسيرات المقدمة من طرف المدرسة الجشطالتيّة التي تعتبر أن التعرف على النمط يقوم على إدراك النمط الكلي للمثيرات حيث تكتسب الأجزاء معناها من خلال موضعها في الكل.

غير أن دراسات علماء النفس المعرفي للتعرف على النمط، أخذت مسارا ركزت فيه على الأبنية والعمليات الداخلية المرتبطة بالتعرف على نمط معقد، بدل التركيز على خصائص المثيرات البسيطة (Habib, 1984, 85).

وقد قدم علماء النفس المعرفي نماذج نظرية لتفسير عملية التعرف على النمط وهي:

4-6-1- نموذج مضاهاة القالب:

يشير هذا النموذج إلى تكوين فرضي داخلي يؤدي عند مضاهاته بمثيرات حسية إلى التعرف على الموضوع، وتقوم فكرة هذا النموذج على افتراض وجود عدد كبير من القوالب التي تتكون من خلال خبرات الحياة، وكل منها يرتبط بهدف معين وفي هذه الحالة فإن عملية التعرف البصري تتم بتحويل الطاقة الضوئية الصادرة من المثير والمُسقطَة على الشبكية، إلى طاقة عصبية تنتقل إلى المخ، حيث يجري البحث في القوالب الموجودة مقارنة بالقالب الذي يعطي أفضل مضاهاة، والأمر على هذا النحو يشبه المطابقة المطلوبة بين شكل المفتاح وبين شكل القفل (la Combinaison) حتى يمكن استخدام المفتاح في فتحه وهناك بعض المؤشرات الدالة على عدم صحة هذه النظرية نذكر منها: قدرة الإنسان على التعرف على الأشكال غير المألوفة والتفسير الحرفي لهذا النموذج يستلزم وجود عدد كبير من القوالب في المخ، وهو أمر غير ممكن نيورولوجيا (طه، 2001، 64-65).

4-6-2- نموذج مضاهاة النماذج الأولية:

أدى ما يتميز به نموذج مضاهاة القالب من جمود وعدم مرونة إلى افتراض نوع آخر من التجريد للأنماط المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، والتي تعمل كنماذج أولية للأنماط بدلا من افتراض قوالب للأنماط العديدة المختلفة.

وعلى هذا الأساس نكوّن نمودجا أوليا مثاليا للحرف (A) نستطيع من خلاله تقييم كل الحروف من حيث مطابقتها للنموذج، وقياسا على ذلك نستطيع إدراك الحرف بالرغم من اختلاف طرق طباعته أو كتابته. والنموذج الأولي على هذا النحو ليس مجرد تجريد لمجموعة من المثيرات ولكنه يمثل خلاصة أو أفضل تمثيل للنمط. (Gough, 1989, 80).

وبالرغم ما يتميز به هذا النموذج إلا أنه غير كاف لتفسير دقة التمييز البصري بين الأنماط المتشابهة مثل حرف (ب، ت، ث) (ط، ظ) (ص، ض) (ح، خ، ج) وتقاديا لهذا العجز تم اقتراح نموذج آخر هو نموذج تحليل الملامح.

4-6-3- نموذج تحليل الملامح:

عملية إدراك النمط وفقا لهذا النموذج، هي عملية ذات مستوى أعلى للمعلومات إذ يسبقها التعرف على المثبرات المعقدة من خلال ملامحها البسيطة، فالمثبرات وفق هذا النموذج عبارة عن تجميعات للملامح الأولية. وبالتالي فإن ملامح الحروف الأبجدية مثلا تتكون من خطوط أفقية ورأسية ومنحنية؛ فالحرف (A) يمكن اعتباره مكوّن من خطين يميلان بزاوية 45° درجة بالإضافة إلى خط أفقي.

إن المحلل لهذا النموذج يدرك العديد من المؤشرات التي تشير ملائمة لدراسة عملية التعرف على النمط، إذ أن افتراض الملامح يؤدي إلى إنقاص عدد القوالب اللازمة للتعرف على الأنماط كما يفسر نوعا ما دقة التمييز البصري بين الأنماط المتشابهة. إن عملية تشفير الحروف والتعرف عليها عملية معقدة لا يستطيع نموذجا واحدا تفسير جميع جوانبها ومن ثمة نقبل بتكامل هذه النماذج.

5 - التعرف على الكلمات المكتوبة:

تعتبر الكلمات أكثر وحدات المعنى أهمية، فالكلمات وسيلة يستغلها الأطفال للتعبير على أفكارهم الأولى، لما لها من أهمية عند اتساع الحيز اللغوي لديهم. وتعرّف الكلمة بأنها تجميع عدد من الرموز المتمثلة في الحروف وتلقى هذه الكلمة معناها في ظل قواعد لغة معيّنة، وقد اعتبرت سلسلة من الحروف المجتمعة فيما بينها، تبعا لقانون خطي معتمد معمول به حسب اللغة التي تنتمي إليها، وقد أطلق (Miller. A (1996 مصطلح "Chuks" على هذا المجموع الدلالي للحروف، ويعتبر إدراك الكلمات والتعرف عليها عاملا رئيسيا يمكن من عملية تنمية القراءة لدى الأطفال حيث تحدد "Jean- Emile- Combret" الغاية من تعلم القراءة بقولها: "إن الهدف من تعلم القراءة هو السماح للتلميذ بإنشاء موسوعة ذهنية تدريجيا ومن خلالها يتم ربط

الكلمة المكتوبة بالمعنى المناسب. (Gough, 1989, 85).

فالتعرف على الكلمة يسمح لنا بالحصول على معلومات مختلفة حول خصائصها الخطية الفونولوجية، المورفولوجية، النحوية والدلالية.

وإدراكنا السليم لهذه المعلومات وبترتيب الكلمة في الجملة يسمح لنا بتفسير سريع للخطابات المقروءة.

5-1- طرق التعرف على الكلمات:

إن معرفة الأطفال لطرق وكيفية بناء الكلمات وفهم الحروف المركبة، يمكنهم من التعرف على الكلمات الجديدة وقواعد بنائها الأساسية. ويعتمد ذلك على طريقتين من طرق التعرف على بناء الكلمات، حيث تقوم الطريقة الأولى وهي الطريقة التحليلية على تقسيم الكلمات إلى الأجزاء التي تكونها بما في ذلك وحدات المعنى، أما بالنسبة للطريقة الثانية فيتم خلالها بناء الكلمة دلاليا مع المقاطع التي تكونها لبناء وحدة كاملة.

ويتبع الأطفال طريقتين للتمكن من قراءة الكلمات الجديدة، أولهما البحث عن المعلومة البصرية التي تظهر في خواص الكلمة. وثانيهما تعرف تتابع الكلمة الذي يقوم على أساس معرفة كيفية وطريقة بناء الكلمات. إلا أن الأطفال قد يصعب عليهم تحقيق القراءة في بعض الأحيان، وهذا راجع إلى اعتمادهم الكلي على معارفهم السابقة لكلمات قليلة بشكل كبير.

ويعتبر لفت انتباه الأطفال إلى أجزاء الكلمات عن طريق ألعاب مختلفة باستخدام الكلمات من أفضل الطرق لمعرفة أهم مؤشرات التعرف على الكلمة، فهي طريقة للجمع بين مهارة القراءة وفهم المعنى، فيمكنهم ذلك من فهم وحدات المعنى باعتبارها أساس تعرف الأطفال على الكلمات.

إن تمكين الأطفال من الإدراك والتعرف على الكلمات البسيطة يتيح لهم تنمية قدرتهم على القراءة والتعرف على الكلمات المركبة، فتسمح لهم هذه العملية من استعمل أسلوب معقد لتحليل القراءة.

والجدير بالذكر وجوب إعطاء معانٍ للكلمات ليتمكن الأطفال من التعرف عليها من خلال

استخدامها في جمل، فالطفل لا يستجيب بشكل تلقائي لكلمة منفصلة دون معرفة معناها، ولذا لابد من توضيح معناها لديه.

ويمكن تطوير تعرف الأطفال على الكلمات من خلال إدراكهم للنص ومعاني الكلمات وذلك بتشجيعهم على الانتباه بدقة لكل أجزاء الكلمة والتفكير في معانيها. (سيدريك، 2003، 157-167).

وتعتبر الكلمات الرئيسية مؤشر من مؤشرات تنمية قدرة الطفل على القراءة، حيث يسهل على الأطفال التعرف على بعض الكلمات الطويلة ك: (تلفزيون) مثلا، باعتبار أن طول هذه الكلمة بمثابة مؤشر أولي يجعلها مميزة عن الكلمة القصيرة، مما يسهل عملية تعرف الطفل على الكلمة. خصوصا إذا كانت الكلمة الأطول والوحيدة في قائمة الكلمات المقدمة إلا أن تشابه عدة كلمات لها نفس الطول، يجعل عملية التعرف على الكلمة عملية صعبة لذلك لابد من اعتماد الطفل على الاستخدام الحكيم للقدرة على التمييز البصري ليتمكن من التعرف على الكلمة.

وخلال عملية التعرف واعتياد الأطفال على الكلمات فالواجب تعليمهم استخدامها لذلك ينبغي التركيز الدائم على تنمية المفردات اللغوية والقدرات البصرية والسمعية. بالإضافة إلى التعرف على الكلمات الرئيسية، يعتبر التعرف على كلمات "التحديد المميز" طريقة لفهم المؤشرات، فمن خلالها لا يتعلمون تذكر الكلمات بأكملها بل يتعلمون تمييز أهم المؤشرات بشكل أكثر تقدما وأقل إرهاقا، وهي طريقة للفت الانتباه لبعض القواعد الغريبة وتوضيح كيفية التعامل معها دون تشتيت الانتباه بعيدا عن العلامات الكتابية. فقد تساعد الأطفال كلمات "التحديد المميز"، على معرفة كيفية التغلب على صعوبة معينة في المرة الواحدة حتى يتم فهمها تماما. (سيدريك، 2003، 161).

5-2- عوامل الاستعداد للتعرف على الكلمة المكتوبة:

تعتمد عملية التعرف على الكلمة المكتوبة اعتمادا واضحا على عمليات ذهنية وحركية فلا بد من توفر بعض الشروط الهامة ليصبح الطفل قادرا على التعرف على الكلمات وهذه

الشروط هي:

5-2-1- النضج العضوي:

من الواضح أن الطفل عند الولادة لن يكون مهيناً للقراءة؛ لأن مثل هذه العملية تستلزم نضج حاستي البصر والسمع، حتى يتمكن من التمييز بين الحروف والأصوات وبعد أن يتعلم الطفل كيفية التلفظ، لابد أن يتحول ذلك التلفظ إلى عملية سهلة غير مجهدّة ويتم ذلك بتمرين الأعضاء المُصدِّرة للأصوات على التلفظ الصحيح. (سيدريك، 2003، 161).

5-2-2- الشروط الاجتماعية والحوافز العاطفية:

لا يكاد الطفل يبلغ الرابعة أو الخامسة حتى يبدي رغبته في تعلم القراءة، فتراه يقلد الكبار فيمسك جريدة أو كتاباً بين يديه ويقوم بعملية تمثّل تتبّع الأسطر بعينه. إن هذه المرحلة التمهيدية هامة، فقد لوحظ أن الأطفال الذين يتربون في محيط عائلي لا يميلون إلى المطالعة ينعدم لديهم الاستعداد بل هم لا يعرفون عند دخولهم المدرسة أن الكلام قد يُمثّل برموز، حيث لا يستوي الطفل الذي يعيش في محيط يزخر بالكتب والمنشورات مع الطفل الذي لا يرى في بيته أثراً لمخطوط أو مكتوب أو مطبوع. ولا شك أن المحيط الحضاري بما فيه من الوثائق والآثار المكتوبة يوفر للطفل حوافز بصرية لا تعد ولا تحصى، فتجعله منذ الصغر يستعد للاستجابة لها، ومما يدفع إلى تعلم القراءة حرص الآباء وعنايتهم بتعليم أبنائهم وحثهم على التفوق في القراءة وهذا الجانب العاطفي يعتبر من الدوافع المحفزة للتعلم*.

5-2-3- الإدراك الحركي:

إن أمراض العين والأذن أو إصابتهما معا بعاهة من العاهات تشكل عقبة كبرى للتعرف على الكلمة المكتوبة ويدرك هذا الجانب الحركي باعتبار أن قراءة الكلمة تستلزم القيام بحركات

* "وهنا نشير أنه قد تم استبعاد في هاته الدراسة الأطفال الذين يعانون الفقر الثقافي المرتبط أساساً ببيئتهم الهشة والتي لا يُهتم فيها بالجانب التنقيفي والتدريسي".

متنوعة، في تتبع الأسطر بالأعين و تمييز الحروف وفرز الكلمات، يستدعي القيام بعملية تنسيق عضلات العين، وهناك جانب لغوي يتعلق بالحركية (La Motricité) وهذا الجانب هو التلفظ الصحيح، فقد ثبت اليوم أن الدارة السمعية (Le Circuit Auditif) تسمح للإنسان بمراقبة صوته بنفسه (L'Auto control) فهناك علاقة وطيدة بين المسموع من الأصوات والملفوظ منها؛ ومعنى ذلك أن التعرف على الكلمة المكتوبة يتطلب تضافر الوظائف البصرية والسمعية والتصويتية ونقص إحدى هذه الوظائف عن الحد السوي قد يشكل عقبة.

وقد أكدت الدراسات العالمية فيما يتعلق بالصورة الذهنية، حيث بيّنت أن اكتساب القراءة يتم بالتخصص التدريجي في منطقة محددة جدا في الدماغ وهذه المنطقة تعرف بمنطقة الشكل البصري للكلمات. والتي تقع في منطقة الفص الصدغي الأيسر؛ أي في قسم من النظام البصري الذي يهتم بالتعرف على الأشياء والأوجه وإصابة هذه المنطقة عند الراشد، قد ينتج عنها عسر في القراءة (La Dyslexie) أي عدم القدرة على القراءة، لذا فهذه المنطقة تلعب دورا هاما في عملية التعرف البصري على الكلمات. (Patrice & all, 2000, 73).

ويرى كل من Bradley & Bryant, (1980) أن بعض الأطفال في سن السادسة والنصف يستطيعون قراءة بعض الكلمات التي تنتمي إلى رصيدهم البصري، وفي نفس الوقت يعجزون عن كتابتها عن طريق الإملاء، والبعض الآخر يستطيع كتابة بعض الكلمات الشاذة أو كلمات بدون معنى وهو ما يطلق عليها أيضا شبه الكلمات Pseudo-Mots لكنهم يعجزون عن قراءتها قراءة صحيحة.

أما Firth فيرى أن الطفل يستطيع قراءة الكلمات كما يراها ولكنه يكتبها كما يسمعها (Patrice & all, 2000, 74).

5-2-4- الشروط اللغوية:

أول نقطة يمكن أن نشير إليها في هذا المجال هي أن الطفل لن يكون مستعدا للقراءة إذا لم يدرك ما للغة من وظيفة رمزية، فينبغي له أن يعرف أن الكلمات التي يطالعها ما هي إلا رموزا تتوب مناب غيرها، وفي الواقع أن القراءة عملية استبدال له من وجهين، فالرموز

المكتوبة بدل عن الأصوات، وهذه الرموز الصوتية بدورها بدل عن الأشياء أو المفاهيم التي تمثلها، والنقطة الثانية متعلقة بالاتصال، فالطفل المهيأ للقراءة هو الطفل الذي يستطيع أن يتلقى الأفكار والمعاني من غيره، فلا بد إذن من أن تتغير لغته المحصورة في نطاق ذاته إلى لغة ذات صبغة اجتماعية، واللغة المكتوبة بدورها تمثل المستوى الأعلى الذي يرقى إليه الطفل في نموه اللغوي. (Mialaret, 1965, 140)

والنقطة الثالثة متعلقة برصيد الطفل من المفردات المحفوظة فعلى قدر ما يزداد هذا الرصيد غنى، تصبح عملية التعرف على الكلمة أسهل.

5-2-5- إدراك المكان:

تفترض القراءة وجود حيّز من المكان تتوالى فيه الحروف والكلمات على السطر فإذا انقضى السطر، فلا بد من استئناف سطر آخر، كما أن القراءة تجري من اليمين إلى الشمال (في اللغة العربية) أو من الشمال إلى اليمين (في اللغات الأجنبية) وهذا ما يتطلب إدراك الأبعاد وتقدير المسافات والاعتیاد عليها

5-2-6- الشروط المتعلقة بالمستوى العقلي:

إن النضج العضوي في القراءة لا يكفي بل لابد من مستوى عقلي معين، ومن المعروف أن الطفل يصبح قادراً على القراءة إذا بلغ عمره العقلي الست (06) سنوات، إلى جانب أن النجاح أو الفشل في عملية القراءة غير مرهون بعامل الذكاء، بل قد ينجم عن الطرق التربوية المتبعة في تعليم الطفل كما ينجم أيضاً عن الوضع النفسي العام للطفل (الاستقرار، الشعور بالأمن)، إذ أن هناك صلة وثيقة بين صعوبات القراءة وبعض المشكلات الانفعالية التي يعانيها الطفل. (حنفي، 149).

6- نماذج التعرف على الكلمة:

عمل المختصون في علم النفس المعرفي على صياغة نماذج نظرية للنشاط المعرفي الذي يقوم به الطفل أثناء عملية التعرف على الكلمة المكتوبة ومن بين هذه النماذج نذكر:

• نموذج (UTA FRITH) 1985.

• نموذج (SEYMOUR) 1986.

• نماذج البحث المعجمي.

• نموذج البحث عند ROSENSTEIN.

• نموذج FORSTER

• نماذج الاستثارة.

• نموذج الحث والتحقق لـ PAAP.

• نموذج J.SEGUI.

نتطرق إليها للتعرف ولو باختصار وهي:

6-1- نموذج (UTA FRITH) 1985:

لقد حقق هذا النموذج نجاحا كبيرا في السنوات الأخيرة، وقد جاءت به عالمة النفس الإنجليزية (UTA FRITH) سنة 1985، وتعتبر أن الطفل يمر بثلاثة مراحل مختلفة للتعرف على الكلمة ليصبح القارئ في نهايتها خبيرا في القراءة، والميزة الأساسية لهذا النموذج أن كل مرحلة تعتمد على الاكتسابات المحققة في المرحلة السابقة، وقد قسمت مراحل عملية التعرف على الكلمة إلى ثلاث وهي:

6-1-1- المرحلة اللوغوغرافية (L'Etape Logographique):

تتم هذه المرحلة بالتعرف على الكلمة انطلاقا من العلاقات الكتابية والصوتية المميزة لها أي عن طريق التعرف البصري والسمعي لها فقط، شرط أن تكون هذه الكلمة موجودة ضمن المعجم البصري للطفل. (Sprenger, 1996, 22-23)

فخلال هذه المرحلة يتعرف الطفل على الكلمة بصفة شاملة أو عامة انطلاقا من سمات خاصة بها مثل طول الكلمة، الهيئة العامة، الحرف الأول... إلخ، فالشكل هو المدرك إلى جانب التجانسات الصوتية (les rimes) ويرى (S.Valdois) أن هذه المرحلة تتميز بالتعرف الفوري على الكلمات المألوفة، ولكن يبقى قدر الكلمات المتعرف عليها في هذه المرحلة محدود.

6-1-2- المرحلة الحرفية (L'Etape Alphonétique):

في هذه المرحلة قانون التحويل (حرف/صوت)، (Graphème/phonème) هو المستعمل إذ يتم الربط بين الوحدات المكتوبة وما يقابلها من صوت؛ أي الربط بين الحرف وصوته لقراءة الكلمة والوصول إلى معناها، ويستعمل الطفل في هذه المرحلة ما يسمى بآلية التجميع (L'assemblage) مما يمكنه من قراءة بعض الكلمات الجديدة وهذا بتقطيعها إلى مقاطع وحروف. (Estienne, 1998, 38)

6-1-3- المرحلة الكتابية (L'étape Orthographique):

بعد أن يتمكن الطفل من تنمية مهاراته في التعرف على الحروف في المرحلة السابقة أي تمكنه من التعرف على الوحدات بصفة متفرقة، يمكنه في هذه المرحلة الربط بين هذه الوحدات لتكوين الكلمة وقراءتها، كما يستطيع أن يقوم بالعملية العكسية أي تجزئة الكلمة إلى وحدات. (Ecalte, 2003, 78-80).

ويستعمل الطفل في هذه المرحلة آلية الإحالة أو ما يطلق عليها في كثير من المراجع (العنونة) (L'adressage) وتتميز هذه المرحلة بالقراءة الآلية والفهم السريع. (Monique, 2000, 32) فحسب (Frith) المرحلة اللوغوغرافية تتطور أولاً في القراءة ثم في الكتابة، بينما تتطور المرحلة الحرفية في الكتابة قبل القراءة، وأخيراً تكتسب المرحلة الكتابية أولاً في القراءة ولا بد من أن تبلغ مستوى عال لكي تستطيع الكتابة الاستفادة منها.

6-2- نموذج (SEYMOUR) 1986:

يسمى هذا النموذج بثنائي الأسس لاستعماله لكل من آليتي التجميع (Assemblage) والإحالة "العنونة" (L'adressage) وقد قسم الباحثون عملية التعرف على الكلمة إلى ثلاثة مراحل أو ثلاث آليات أو معالجات وهي:

6-2-1- الآلية أو المعالجة البصرية (Processeur visuel):

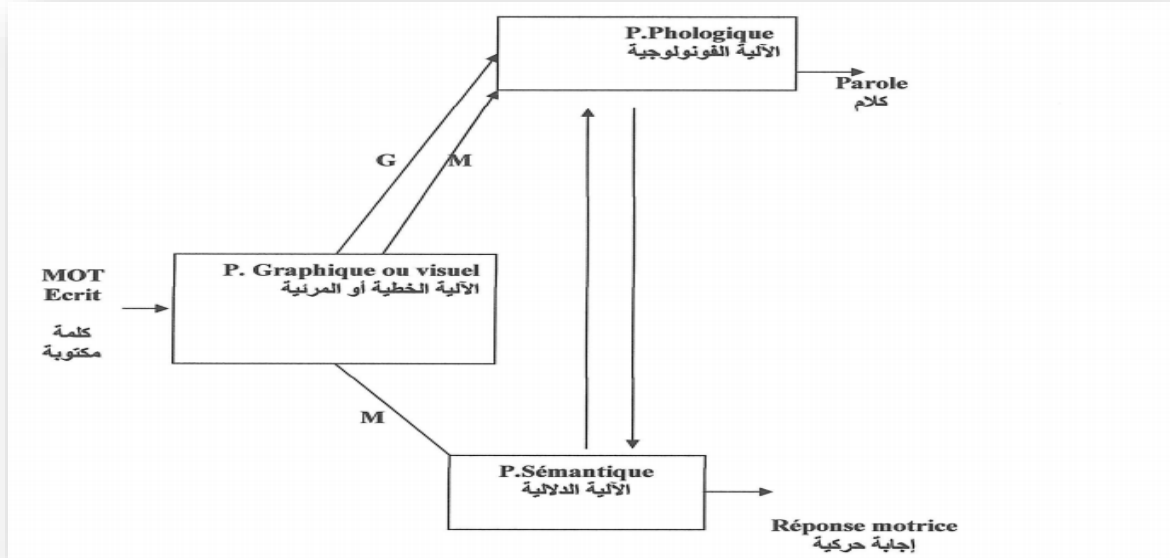
وهو نظام متخصص في تحليل ما هو مكتوب والتعرف على الأشكال الخطية المألوفة (Les formes Graphiques) والمكونة من حروف، مجموعة حروف فكللمات.

6-2-2- الالية أو المعالجة الدلالية (Processeur Sémantique):

وتعتبر أساس الفهم المعبر عنه عن طريق الكلام أو الأفعال، وفي هذا النظام يتم تحديد السمات الدلالية والتأويلات التركيبية للمفاهيم الشفهية.

إن تحليل عملية التعرف على الكلمة تخص العلاقة بين المعالجة البصرية (P.visuel) من جهة والمعالجات الفونولوجية (P.phonologique) والدلالية (P.Sémantique) من جهة أخرى، هذه العلاقة ممثلة على شكل الطريق "G" والطريق "M":

الطريق "G" يمثل الطريق (خط - فونولوجي) (Grapho-Phonologique) الذي يتم عن طريق إرسال الوحدات الخطية (حروف، مجموعة حروف) نحو المعالجة الفونولوجية أين ستخضع هذه الوحدات للتحويل إلى فونيمات (Phonèmes)، أما الطريق "M" فقد قسم إلى طريقين الطريق "M" الأول يوجه المعلومة نحو المعالجة الفونولوجية، وتنتج عنها إجابة شفوية عن طريق الكلام (Parole) والطريق "M" الثاني يوجه المعلومة الناتجة عن طريق المعالجة البصرية نحو المعالجة الدلالية، وينتج عنها إجابة حركية والتي بدورها قد تؤدي إلى إجابة شفوية. (Casalls, 1995, 80-81)



شكل 01: النموذج النظري لآلية اكتساب القراءة حسب SEYMOUR (1986)

6-3- نماذج البحث المعجمي:

يتضمن هذا النموذج فحص الكلمات المخزونة في المعجم كل على حدا للوصول إلى الكلمة المرغوبة، أي الوصول إلى مضاهاة بين مثير حسي (الحروف) وبين مادة معجمية في المعجم الذهني، حيث تشبه هذه العملية محاولة الحصول على كتاب في مكتبة تضم عددا من الكتب بشكل عشوائي، ويمكن تمثيل النماذج النظرية للبحث على النحو الآتي من خلال نموذج (RUBENSTEIN) ونموذج (FORSTER):

6-4- نموذج البحث لدى روبنشتاين (RUBENSTEIN 1970):

ويتضمن هذا النموذج أربع عمليات فرعية ويعتبر أول نماذج البحث في المعجم الذهني إذ يعتمد على أعمال روبنشتاين وزملائه، وذلك في مطلع السبعينيات، وفيما يلي عرض لمراحله الأربعة وهي:

* **أولاً: التقسيم:** عبارة عن تقسيم المثير إلى أقسام تمثل الحروف في حالة الكلمة المكتوبة أو الفونيمات في حالة الكلمة المسموعة.

* **ثانياً: التعليم:** وهي عملية يقوم فيها ناتج عملية التقسيم (أي الحروف والفونيمات) بتعليم بعض المجمعات الفرعية من المواد المعجمية باعتبارها متوافقة مع هذه الحروف والفونيمات.

* **ثالثاً: المقارنة:** وهي عملية مقارنة بين نتائج عملية وبين المواد المعجمية المتعلمة.

* **رابعاً: الاختيار:** وهي عملية اختيار المادة المعجمية المتعلمة (الكلمة) التي تفي بمحك الدقة الذي يضعه الشخص المدرك. (طه، 2000، 132-133).

6-5- نموذج فورستر (FORSTER):

نموذج قدمه كل من فورستر وزملائه لأول مرة في منتصف السبعينيات، ويقوم هذا النموذج على التفرقة بين التعرف على الكلمة المسموعة والكلمة المكتوبة وقد افترض وجود ثلاثة أنواع من المعاجم الذهنية أو ملفات الوصول إلى المعنى وهي:

- الملف الإملائي ويتعامل مع الشكل البصري.

- الملف البصري ويتعامل مع الشكل السمعي.
- الملف الرئيسي وهو ملف غير مقيد بنوعية المثير وهو ناتج الملفين السابقين ويسمى المعجم بمعناه الدقيق.

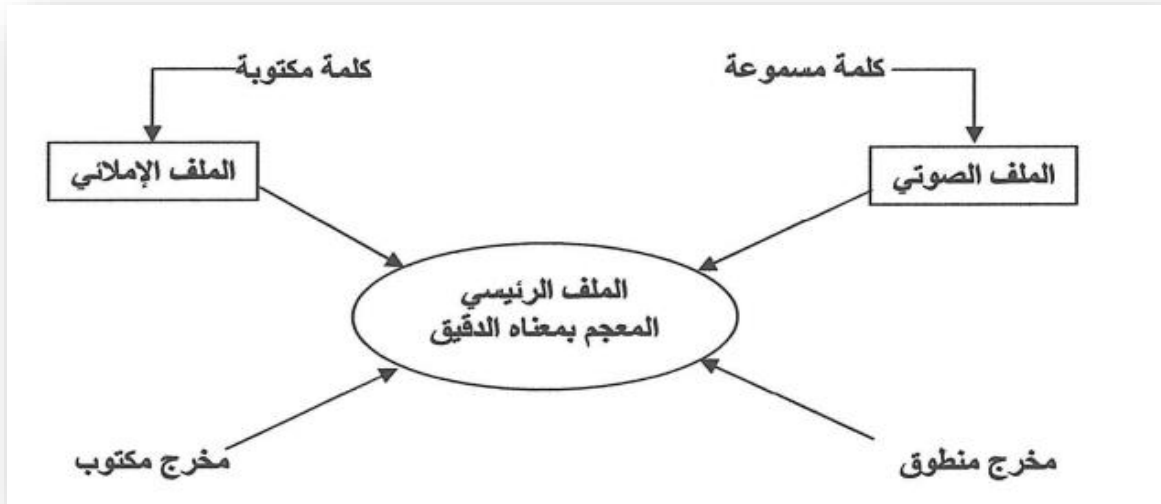
وتتم عملية الوصول إلى المعنى المعجمي وفقا لهذا النموذج بالمراحل الآتية:

- اختيار الملف الملائم تبعا لنوع المثير (سمعي، بصري، سمعي بصري).
- اختيار مجموعة فرعية من المواد المعجمية للبحث فيها عن هذا المثير.
- بداية عملية البحث التسلسلي عن المثير المدخل في المجموعة الفرعية المختارة وفقا لمحك التكرار، حيث يتم البحث في الكلمات الأكثر تكرارا قبل البحث في الأقل منها تكرارا.
- البحث عن مدى وجود مطابقة مبدئية بين المثير وبين أحد الكلمات في الملف المختار سابقا.

- إدخال مادة هذه الكلمة مباشرة إلى الملف الرئيسي لتحديد موضعها الدقيق وليس العام.
 - استرجاع الخصائص الصوتية أو الإملائية الكاملة لهذه الكلمة وتقارن المثير المدخل.
- (Forster, 1966, 13).

وهكذا إذا وجد تطابق بينها فإنه يتم التعرف على المثير المدخل باعتباره الكلمة الموجودة في الملف الرئيسي، أما إذا لم يوجد هذا التطابق يستمر البحث في الملف البصري أو الصوتي، أو الرئيسي عن الكلمة المناسبة، ويعتبر هذا النموذج نموذجا مختلفا عن نموذج روبنشتاين وزملائه فهو يفترض أن تكون عملية البحث موجهة لا عشوائية، بالإضافة إلى تمييزه بين الكلمة المسموعة والكلمة المقروءة.

والشكل الموالي هو عبارة عن رسم تخطيطي يوضح نموذج مبسط لعملية البحث في المعجم الذهني وفقا لنظرية فورستر.



شكل: (02) نموذج مبسط لعملية البحث في المعجم الذهني وفق نظرية فورستر

6-6- نماذج الاستثارة:

تعتمد نماذج الاستثارة على افتراض بنية ذات طبيعة شبكية للذاكرة الدلالية، وتعتمد هذه النماذج على مفهوم أساسي لشرح العلاقات بين المفاهيم أو العقد داخل الشبكة وهو مفهوم انتشار الاستثارة، حيث لا يؤدي تقديم كلمة معينة إلى استثارة المفهوم المرتبط بها فقط، بل استثارة المفاهيم المحيطة أيضاً، إذ تنتشر الاستثارة من عقدة إلى أخرى خلال بنية الشبكة إلا أن هذه العملية تتم دون تدخل قصدي من الفرد، لذا يطلق عليها عملية الحفز اللاشعوري أو الحفز الارتباطي.

ويقوم مفهوم انتشار الاستثارة على أساس فرضين قابلين للاختبار امبريقيا وهما:

- أن كمية انتشار الاستثارة التي تصل إلى أي عقدة هي دالة متناقضة لعدد الروابط (أي المسافة) التي يجب أن تجتازها الاستثارة.
- تستغرق الاستثارة مقدارا زمنيا للانتشار بين العقد.

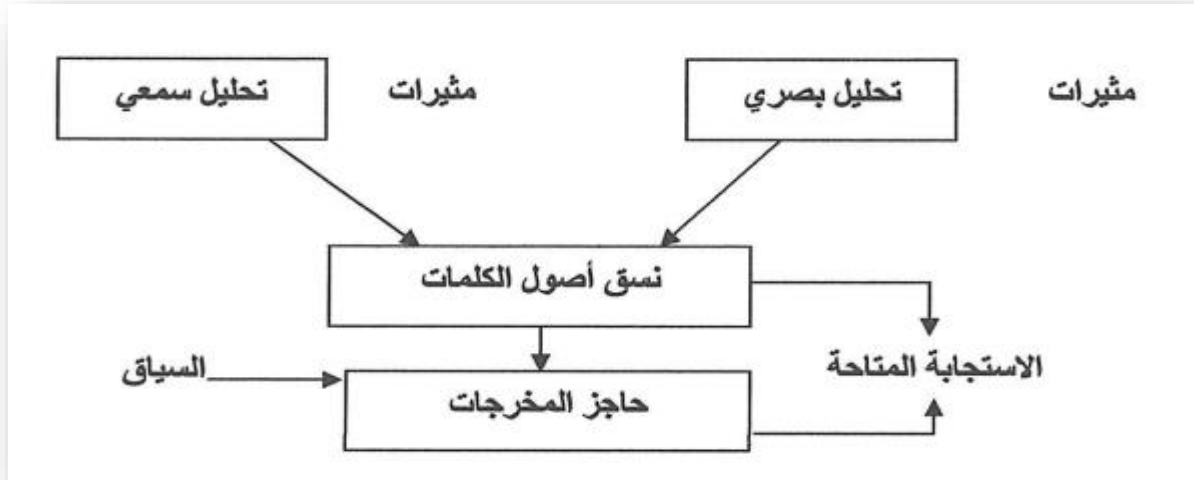
ومن أكثر الأمثلة دلالة على نماذج الاستثارة كطريقة للتعرف على الكلمة نذكر:

نموذج أول الكلمات والنموذج التفاعلي الاستثاري وفيما يلي شرح لكلا النموذجين. (طه 2000 ص، 135).

6-6-1- نموذج أول الكلمات (MORTON, 1969, 1970):

قدم (Morton) هذا النموذج في أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات إذ يمثل عملية التعرف على الكلمة، والمكوّن المركزي في هذا النموذج هو تكوين فرضي يطلق عليه "أصل أو منشأ الكلمة"، ويتصور مورتون، كجهاز يعمل وفقا كماكينة الجمع، يجمع المعلومات التي تتيح الاستجابة التي تعبر عن فئة معيّنة من المفردات أمرا متاحا، ويتوافر مقدارا حاسما من المعلومات، وتتكون كل وحدة من المعلومات الآتية:

سمعية أو بصرية أو معلومات سياقية. (robert, solso, 1987, 548) والرسم التخطيطي يوضح ذلك:

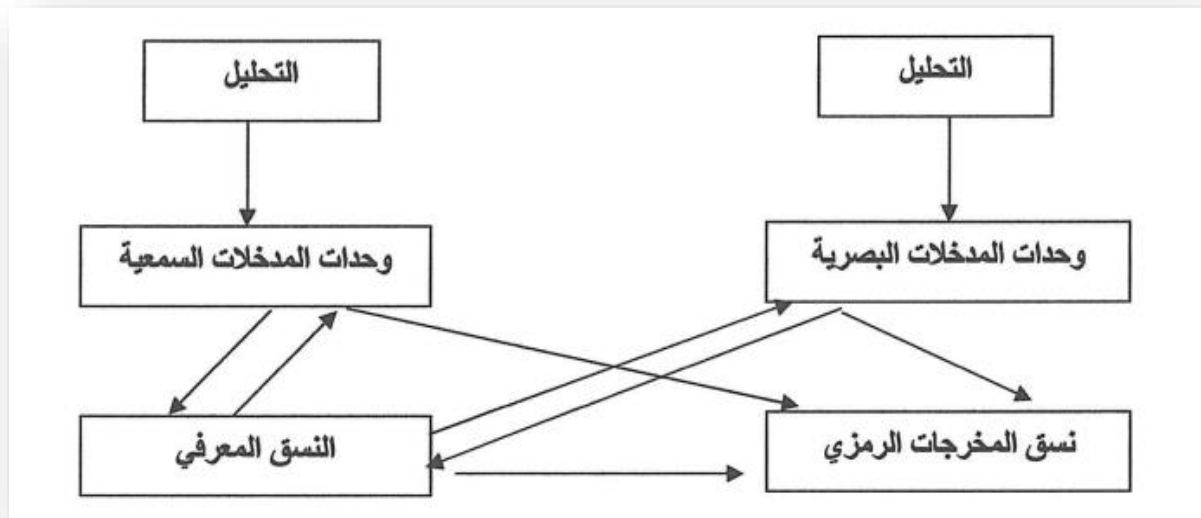


شكل: (03) نموذج أصل (منشأ) الكلمات لمورتون 1969. (طه، 2001، 137).

وتزداد الاستثارة كلما ازداد التشابه بين ملامح المثير المُدخل وملامح الكلمة التي تمثلها حتى إذا تجاوزت هذه المعلومة عتبة محددة، أدى ذلك إلى جعل الكلمة التي تمثلها متاحة لمرحلة المعالجة التالية، إذ تذهب إلى منطقة أسماها مورتون بحاجز المخرجات حيث يمكن للكلمة أن تظهر في صورة استجابة فعلية، أو أن تعود إلى نسق أصول الكلمات. إن المحلل لنموذج مورتون المتمثل في المخطط يدرك أن نسق أصول الكلمات مسؤول عن استقبال مثيرات سمعية وبصرية وكذا على السؤال وإصدار الاستجابة، وهذا يشير إلى ضرورة أن يؤدي التعرف البصري على الكلمة إلى تسهيل التعرف السمعي عليها والعكس بالعكس إلا

أن نتائج البحوث لم تؤيد ذلك، وقد أدت هذه النتائج إلى تعديلات أساسية في هذا النموذج حيث لم يعد ممكناً الإحتفاظ بنسق موحد لأصل الكلمات البصرية والسمعية وإنما حل محله نسقان لأصول الكلمات المسموعة والمكتوبة، ومن ناحية أخرى افترض وجود معجم مخرجات منفصل يتم من خلاله إنتاج الشفرات الصوتية المكتوبة. (طه، 2001، 137-138).

ويمكن التعبير عن نموذج "مورتون" المعدل في الرسم التخطيطي الآتي:



شكل: (04) المسارات الخاصة بنموذج (الرمز المفرداتي) المعدل لمورتون 1984. (robert solso, 1987, 548)

6-6-2- النموذج التفاعلي الاستثاري:

قدم ماكلياند روميلهارت (Maclelland & Rumelhart, 1981) هذا النموذج في بداية الثمانينات كمزيج بين الملامح الأساسية لنموذجين مستقلين لكلا الباحثين وهما:

* النموذج التفاعلي لروميلهارت، 1977.

* نموذج تدفق الاستثارة لماكلياند، 1979.

ويقوم النموذج التفاعلي الاستثاري لإدراك الكلمة على أساس الجهد المعرفي، ويعتمد على ثلاثة إفتراضات قبلية هي:

6-2-6-1- الإفتراض الأول:

تتم المعالجة الإدراكية للمثيرات في نسق يوجد فيه العديد من مستويات المعالجة، يختص كل منها بتكوين تمثيل عن المثير بدرجة مختلفة من التجريد، فبالنسبة للكلمة المكتوبة يقرر النموذج وجود مستوى الملامح البصرية ومستوى الحروف ومستوى الكلمة. ووفق هذا الإفتراض فالمعالجة الإدراكية تتم من خلال ثلاثة مستويات المتمثلة في الملمح الحرف والكلمة. (عبد الفتاح، 2002، 94).

6-2-6-2- الإفتراض الثاني:

تعمل كل هذه المستويات بالتوازي أي أن المعالجة تتم في وقت واحد على المستويات الثلاثة، حيث يتضمن هذا الإفتراض معالجة متوازية للمثير وذلك بمعنيين مختلفين:

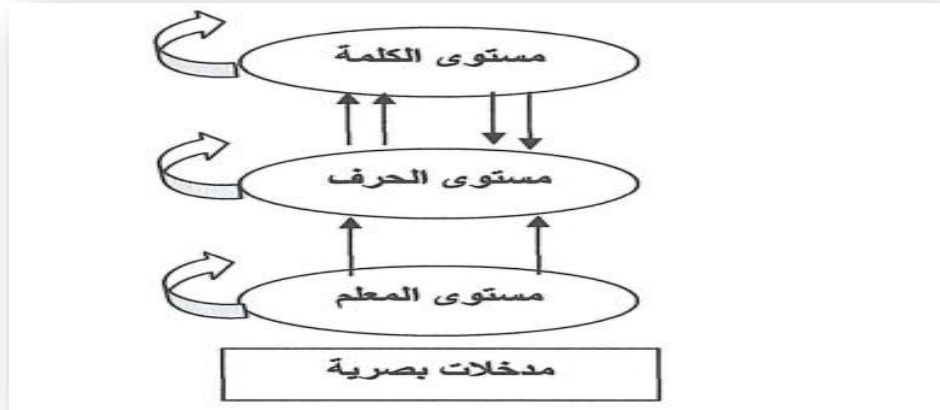
- **المعنى الأول:** هو التوازي المكاني؛ يعني أن المعلومات التي تعطي مساحة كافية لأربعة حروف يتم معالجتها آنيا.
- **المعنى الثاني:** هو المعالجة المتوازية لمستويات مختلفة في الوقت، أي أن المعالجة على مستوى الحروف قد تتم متزامنة مع المعالجة على مستوى الكلمات.

6-2-6-3- الافتراض الثالث:

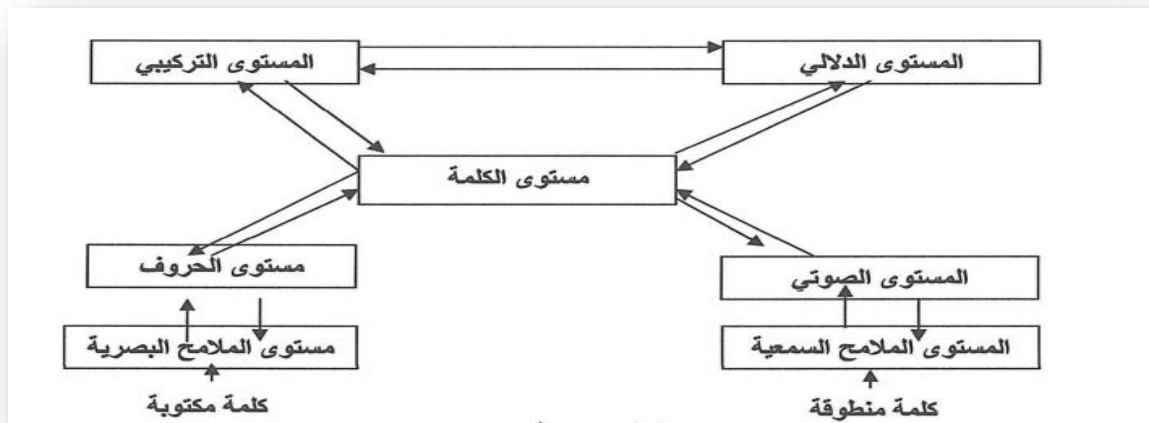
يقوم هذا الافتراض على وجود تفاعل بين المستويات الثلاثة فإدراك الكلمة الأولى هو بالدرجة الأولى عملية تفاعلية، بمعنى أن المعالجة من أسفل إلى أعلى يعملان معا لتحديد المثير المدرك والتعرف على الكلمة.

بالإضافة إلى الافتراضات العامة السابقة يفترض النموذج تمثيل كل كلمة وكل حرف بعقدة مختلفة وتتنظم هذه في مستويات مختلفة، وتتصل كل عقدة بعدد من العقد الأخرى تسمى بالعقد المجاورة، وقد تكون هذه الصلة مثيرة أو مثبطة، وذلك وفقا للانسياق أو عدم الانسياق بين العقدتين. (طه، 2001، 139).

والرسمين التخطيطيين المواليين يتعلقان بالنموذج التفاعلي الاستثنائي:



شكل: (05) (أ) المكونات الأساسية للنموذج التفاعلي الاستثنائي (التنشيط التفاعلي)



شكل: (05) (ب) النموذج التفاعلي الاستثنائي

إذن فعملية التعرف على الكلمة وفقاً للنموذج التفاعلي الاستثنائي، تبدأ بدخول المثير إلى الجهاز البصري، مما يؤدي إلى استثارة عقد مستوى الملامح البصرية؛ التي تستثير بدورها كل عُقد الحروف المتفقة مع المثير المدخل وتنشط كل العقد غير المتفقة معه، وكلما زادت قوة استثارة عقد الملامح كلما زادت قوة استثارتها أو كفها لعقد الحروف المتصلة بها.

وعلى مستوى الحروف تتنافس عُقد الحروف مع بعضها البعض، من خلال الكف المتبادل حيث تستثير عقد مستوى الحروف كل عقد مستوى الكلمات المتسقة معها وتنشط كل عقد مستوى الكلمات غير المتسقة معها، ومن ناحية أخرى تتنافس عقد مستوى الكلمات كذلك

مع بعضها البعض وترسل مردودا استثنائيا إلى عقد مستوى الحروف المتسقة بها وهكذا تستمر عملية التعرف حتى الوصول إلى أقرب مثير، وبالتالي تلاشيهِ وعودة النظام المعرفي إلى حالة السكون أو تقديم مثير جديد.

فالنموذج التفاعلي الاستثنائي يفترض درجات متباينة من قوة الاتصال والتي تتوقف على قمة الاستثارة؛ بينما نموذج أصول الكلمات به درجة واحدة فقط من الاستثارة أو لا توجد أي استثارة، كما أنه يفترض وجود صلات مثيرة فقط على عكس النموذج التفاعلي الاستثنائي والذي يفترض وجود صلات مثيرة ومثبطة بين العقد.

6-7- نموذج الحث والتحقق لـ (PAAP):

يعتمد نموذج (PAAP) على ثلاث عمليات قاعدية للتعرف على الكلمة وهي:

الترميز (L'encodage)، التحقق (La Vérification) والقرار (La décision).

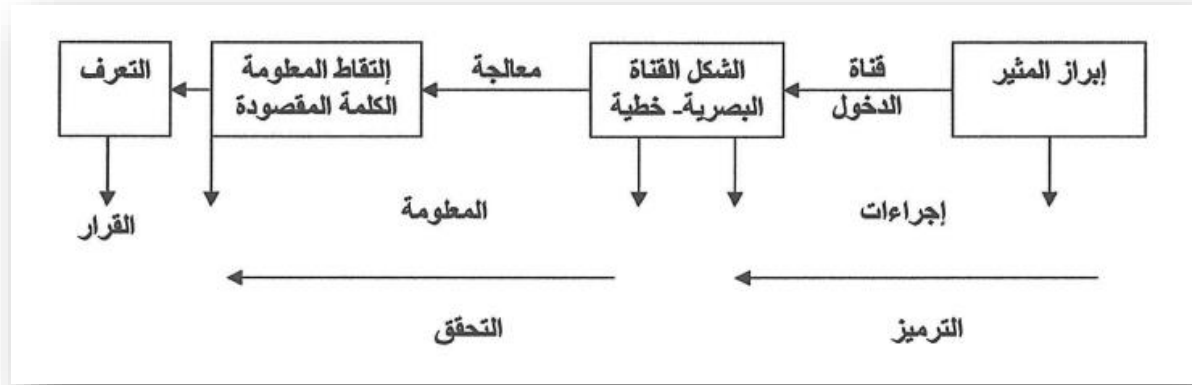
6-7-1- الترميز (L'encodage): إن المعلومة البصرية الحسية الناتجة عن مثير (الكلمة) تعمل على إحداث نشاط في مستوى مجموع الكلمات المخزنة ضمن المفردات الذهنية للشخص، حيث نجد لها ضمن الكلمات المفردة التي توافق الكلمة المثير أو المفردات التي تقترب منها من ناحية الشكل.

6-7-2- التحقق (La Vérification): ويقصد بها درجة التوافق بين التمثيل الناجم عن

المثير وبين العناصر الأولية المشكلة للكلمة المقصودة.

6-7-3- القرار (La décision): بمعنى التعرف، حيث يتم اتخاذه من خلال الكلمة المتعرف

عليها تماشيا مع طبيعة المعلومة المتوفرة أي البصرية وبعض الخصائص المساعدة على اتخاذه والمتعلقة بطبيعة التجربة التي أجريت. (Colinsky, 1997, 99-105)



شكل: (06) يمثل نموذج PAAP

8-6- نموذج (J.SEGUI):

وفق هذا النموذج يمكننا أن نميّز ثلاثة عناصر أساسية للتعرف البصري على الكلمة

وهي:

الحث (L'Activation)، الاختيار (La Sélection) والتعرف (La Reconnaissance)

8-6-1- الحث (L'Activation): وهي مرحلة التحديد لعدد من العناصر الإفرادية حيث

يتدخل أثناء عامل العناصر الجوارية - الخطية (Voisins Orthographiques) للكلمة وتمكّن هذه المرحلة نظام التعرف من الاتصال بالمفردات الداخلية (الموجودة في ذهن الشخص) قبل وضع وصف تام ودقيق للمثير.

وتكمن أهمية هذه المرحلة في مساعدتنا على التعرف على الكلمة وذلك عن طريق إجراء مقارنة بينها وبين الكلمات التي تقاسمها الخصائص الشكلية، سواء كانت خطية أو فنولوجية ويطلق على هذه الخصائص اسم العناصر الجوارية الخطية أو العناصر الجوارية الفونولوجية للكلمة المثير وكلما تعددت العناصر الجوارية، كلما كان زمن الاختيار للكلمة المثير كبير.

8-6-2- الاختيار (La Sélection): وهو الاختيار للعنصر الموافق للمثير، فعملية اختيار

العنصر الموافق للكلمة المثير تأخذ بعين الاعتبار مجموع عناصره الجوارية، فالكلمة كوحدة

(Unité) تعمل على استقبال استنارات حثية (activations) تأتي من وحدات دنيا (الحروف) والمرتبطة ببعضها البعض بعلاقات أو روابط تثبيطية (Liens d'inhibitions) وكلما زادت درجة الإثارة للكلمة، كلما مارست الكلمة نوع من التثبيط على الكلمات الأخرى.

6-8-3- التعرف (La Reconnaissance): وهو التعرف الواعي على العنصر المختار.

إن الصعوبة في التعرف مرتبطة بقوة تثبيط الممارسة من قبل الكلمة المثير على باقي الكلمات الأخرى، وبالأخص الكلمات التي نقاسمها العناصر الجوارية بمعنى دور هذه العناصر الجوارية الخطية للكلمة المثير في التعرف عليها. (Colinsky, 1997, 108-116)

ومن خلال تحليلنا لكلا النموذجين (نموذج PAAP ونموذج SEGUI) يتبين لنا أن النموذج الأول يتطرق إلى مسار معالجة المعلومة البصرية الخاصة بالقناة الخطية أما النموذج الثاني فقد عمل على إبراز هذه المعالجة بمعنى معالجة الكلمة في حد ذاتها. وقد اعتبر كلا النموذجين أن الكلمة كمثير بصري يستقبله الإنسان يخضع لسيرورة معرفية تبدأ بإدخال المعلومة عبر القناة البصرية الخطية مرتبطة بنمط حسي بصري ثم إجراء مقارنة بينه وبين المخزون الإفرادي المتواجد على مستوى ذهن الإنسان ثم إحداث مقارنة بينه وبين كلمة الاختيار وبذلك تحدث عملية التعرف.

7 - ميكانيزمات التعرف على الكلمة:

لقد أولى علم النفس المعرفي أهمية كبرى لدراسة ميكانيزمات التعرف على الكلمة كونها تشكل مرحلة هامة وأساسية لتعلم القراءة وشرط ضروري لعمل ميكانيزمات المستوى الأعلى الخاصة بفهم وإنتاج اللغة المكتوبة، وعملية التعرف على الكلمة ترتكز على ميكانيزمين أساسيين هما:

- ميكانيزم الإحالة "العنونة": Le Mécanisme d'adressage

- ميكانيزم التجميع: Le Mécanisme d'assemblage

7-1 - ميكانيزم الإحالة (العنونة):

يتم التعرف على الكلمة المكتوبة دون وساطة فونولوجية (phonologique médiation)

إذ يحدث ربط مباشر بين معنى الكلمة والشكل العام لها ويسمى بالإقران المباشر بين الشكل الخطي (الكلمة) والمعنى؛ فالقارئ يدرك الخصائص الخطية أو الكتابية للكلمة ويذهب للبحث مباشرة عن معناها في الذاكرة.

ويفترض هذا الميكانيزم وجود تصور بصري لشكل الكلمة في الذاكرة، حيث يشكل التصور البصري "عنوانا" أو "إحالة" يمكن الرجوع إليها كما يسمح باسترجاع المعلومات المعجمية أي طريقة النطق ومعنى الكلمة المتعرف عليها.

إن استعمال هذه الاستراتيجية تمكّن القارئ من اقتصاد القوة الإنتباهية اللازمة لفك الترميز واستعمالها في الفهم. (Monique, 2000, 32-33)

7-2- ميكانيزم التجميع:

إذا لم يتمكّن القارئ من استعمال ميكانيزم الإحالة، لعدم توفر تمثيل مفرداتي للكلمة في ذاكرته (الطفل)، يمكنه اعتماد ميكانيزم التجميع للتعرف على الكلمة الجديدة، باستعمال الوساطة الفونولوجية والتي تقوم على الربط بين الوحدات الخطية كالحروف ومجموعة حروف مركبة (les graphèmes) مع وحدات شفوية، صوتية (les phonèmes). وترى (Chevrie-Muller) أن التعرف على الكلمات بالوساطة الفونولوجية يتم عن طريق ميكانيزم فك الترميز الفونولوجي للحروف أو مجموعة من الحروف فالاستراتيجية البصرية تسمح بالتعرف على العناصر الخطية (éléments Graphémiques) متصلة من خلال قواعد الربط (حرف/صوت) (graphème/ Phonème) والرمز الفونولوجي الذي يعتبر بهذه الطريقة سوف يسمح عند الحاجة بالتعرف على الكلمة المكتوبة لاحقا.

وتكمن أهمية هذه الاستراتيجية في تمكين القارئ من قراءة الكلمات التي لم يصادفها من قبل ففي هذه الحالات لابد أن نمر بمرحلة تتكون خلالها الصورة الذهنية التي تحدد كيف تنطق وتسمع الكلمة، فمن المنطقي أن نقبل بوجود هذه الطريقة غير المباشرة لقراءة الكلمات الجديدة فالقارئ الذي يصادف مثل هذه الكلمات ما عليه إلا أن يترجم الحروف إلى أصوات. (chevrie, 1983, 315)

8- استراتيجية التعرف على الكلمة المكتوبة:

أثناء عملية القراءة، يلجأ المرء لاستعمال أنواع مختلفة من الاستراتيجيات، للتعرف على كلمة ما لا يعرفها ومن بين هاته الإستراتيجيات؛ مظهر الكلمة والسياق الواردة فيه وإذا لم يتمكن من التعرف، فقد يلجأ إلى تجريد الكلمة من أية زيادات قد تكون لحقت بها مثل "أل" التعريف، "سين" الاستقبال، حروف الجر، حروف الجمع والتنثنية، ... إلخ.

أو يعمل على تقطيع الكلمة إلى مقاطع ثم يلفظها بعد ذلك. وإن لم يتمكن من ذلك فإنه يلجأ إلى المعجم وهنا يكون بصدد تطبيق استراتيجية مهارات التعرف على الكلمة.

ويمكن اشتقاق إستراتيجية للتعرف على الكلمة من نموذج إستراتيجية التعلم والتي تقتضي اختبارا قريبا للمهارة والتأكد من انتباه التلاميذ، ثم وصف ونمذجة الإستراتيجية ويقوم التلاميذ بعد ذلك بتسميع خطوات الإستراتيجية وممارستها بمواد في مستوى صفي مناسب، لدرجة إتقانها وتمارينهم على استخدامها في أنواع مختلفة من المواقف القرائية وفيما يلي عرض للخطوات التي يستخدمها التلاميذ في التعرف على الكلمات:

8-1- تجريد الكلمة من الحروف الزائدة:

إذ كانت في بدايتها، فإن كان التلاميذ مثلاً يعرفون "أل" التعريف يمكن القفز عنها وصب الاهتمام على ما بعدها من حروف الكلمة الأساس أما إذ كانت الحروف الزائدة بعد الكلمة الأساس مثل: واو الجماعة والنون مثلاً فيمكن الاكتفاء بحروف الأساس والوقوف عند بداية الحرف المزيد، وقد تكون الكلمة مزيدة في بدايتها ونهايتها (المعلمون) مما يترتب البحث على الكلمة الأساس دون توقف عند بدايتها ونهايتها (الوقفي، 2003، 116-117).

8-2- ذكر أساس الكلمة:

وأساس الكلمة هو ما يتبقى من الحروف بعد حذف الزيدات سواء في بدايتها أو نهايتها أو الاثنين معاً، فإذا تمكن التلاميذ من التعرف على الكلمة الأساس نستخلص تعرفهم على الزيدات وأصل الكلمة وبالتالي قدرتهم على قراءة الكلمة بمزيداتها، وما إن يتمكن التلميذ من قراءتها قراءة كاملة نطلب منه إعادة قراءتها مرة أخرى والتأكد من معرفة معناها ومن ثمة

نستأنف عملية القراءة، أما إذا لم يتمكن التلميذ من معرفة الكلمة الأساس فننتقل إلى الخطوة الرابعة.

8-3- فحص الكلمة الأساس:

وينبغي عند عملية فحصها جعل التلميذ يقطعها إلى مقاطع سهلة اللفظ (مثل دمج الحرف الساكن مع حرف العلة) وعندما يتم فحص أساس الكلمة ويتمكن التلميذ من لفظها كليا، ينبغي إعادة قراءتها للتأكيد من فهمه للمعنى، وإذا ظهر عدم قدرته على التعرف على الكلمة بعد فحص الأساس ينبغي، الانتقال إلى الخطوة التالية.

8-4- الفحص مع شخص آخر أو الرجوع إلى المعجم:

في حالة ما إذا لم يجد التلميذ أحدا يستعلم منه عن الكلمة أو لم يقدر الشخص على معرفتها، فإنه يمكن اللجوء إلى المعجم وذلك إن لم يتمكن التلميذ من معرفة معناها من خلال السياق الواردة فيه بالرغم من تمكنه من نطقها ولفظها.

9- مسارات أو آليات أو معالجات التعرف على الكلمة المكتوبة:

إن قراءة نص وفهمه عملية تتطلب ضرورة التعرف على الكلمات التي تكوّن النص والقدرة على التعرف على هذه الكلمات المكتوبة ترتكز على آليات أو عمليات، إلا أن آليات التعرف على الكلمات المكتوبة غير متحكم فيها كلها مقارنة بآليات الفهم الشفوي، فكلما كان فك الترميز سهلا كلما انخفضت الفروق بين الفهم الكتابي والشفوي (Gough, 1989, 85-102) وفيما يلي سنأتي على ذكر المسارات التي تُعتمد للتعرف على الكلمة المكتوبة ويمكننا أن نميّز بين نوعين من العمليات وهما:

* المسارات التحليلية: (Procédure analytique)

* المسارات المعجمية: (Procédure lexicale)

9-1- المسارات أو الآليات أو المعالجات التحليلية: (Procédure analytique)

هذه المسارات تأخذ بالحسبان قدرات فك الترميز للتخطيط الصوتي، فالاعتماد على الآلية التحليلية يعتبر عاملا مهما في بداية التعلم، لذلك وجب على الطفل اكتشاف مبادئ الحروف

(تواجد الوحدات داخل الكلمات المكتوبة والمنطوقة والعلاقة الموجودة ما بين هذه الوحدات) بالإضافة إلى تعلم رموز الحروف والتنسيق بين الوحدات المكتوبة وهي "التخطيط" والوحدات الشفوية وهي "الأصوات"؛ أي اكتساب التنسيق بين التخطيط والصوت وهذا التعلم يتطلب من الطفل أن يكون على علم بوجود وحدات داخل الكلمات المنطوقة وهذه القدرة تعرف باسم "الوعي الفونولوجي"؛ فالوعي الفونولوجي أو الوعي بالوحدات الصوتية لا يتطور بصفة عامة إلا بالموازاة مع اكتساب القراءة وهناك دراسات كثيرة بيّنت أن الأطفال الذين يبرزون قدرات جيدة في الوعي الفونولوجي في سن مبكر يتمكّنون من القراءة بصورة أسهل من الأطفال الذين تأخروا في اكتساب الوعي الفونولوجي. (chevrie, 2007, 351)

إن التمثيل الفونولوجي للكلمة المسموعة يؤدي إلى تنشيط التمثيل السيميائي (المعنوي) ثم التمثيل البصري. (patrice, 2000, 76)

9-2- المسارات أو الآليات أو المعالجات المعجمية: (Procédure lexicale)

التمكّن من القراءة من خلال الكلمة المعجمية، يستند على تذكر الشكل النحوي للكلمات والعمل على الربط بين هذا الشكل النحوي والشكل الفونولوجي والمعنى، حيث تتطلب هذه الآلية إستدخال اكتساب جديد وهو الشكل النحوي للكلمة بالإضافة إلى المعلومات التي أخذت مسبقاً أثناء اكتساب اللغة الشفوية والمرتبطة بالشكل الشفوي ومعنى الكلمة، ومنه فتعلم القراءة يكون سهلاً، إذا كان لدى الطفل رصيداً لغوياً جيداً؛ فالمستوى اللغوي الجيد لدى الطفل يجعله يصادف كلمات معروفة في لغته الشفوية عند تعلمه القراءة وبالتالي فالمطلوب منه هو اكتساب الشكل النحوي للكلمة فقط، في حين أن الطفل الذي يعاني من فقر في اللغة الشفوية، فإنه في غالب الأحيان عندما يصادف الكلمة المكتوبة يستوجب عليه التعرف على الشكل النحوي والشكل الفونولوجي وكذلك معنى الكلمة، فالآلية التركيبية أو المعجمية تركز على تنشيط الشكل النحوي للكلمات التي سبق التعرف عليها ويتم هذا التنشيط في الذاكرة للقارئ الراشد الكفوّ يستعين بالعملية أو الآلية المعجمية عندما يكون في وضعية القراءة ولا يلجأ إلى العملية التحليلية إلا أحيانا عندما يقابل كلمة غير معروفة لديه، أما بالنسبة للقارئ المبتدئ فيستعين

ويعتمد بشكل كبير على العملية التحليلية وذلك راجع إلى اعتبار أن أكثرية الكلمات التي يقابلها هي كلمات غير معروفة بالنسبة له على شكلها المكتوب.

10- اضطرابات التعرف:

هي اضطرابات قدم لها "فرويد" في نهاية القرن الماضي إذ وصفها باضطرابات غياب المعنى والعجز عن معرفة تحليل ما نراه وفي الفقرات التالية سوف نتعرف أكثر عن هاته الاضطرابات:

10-1- تعريف اضطراب التعرف Les Agnosies:

وُضع هذا المصطلح من طرف العالم (Freud 1891) وهو عبارة عن اضطراب يتمثل في عدم القدرة على تحليل ومعرفة ما نراه ونسمعه ونلمسه، رغم أن النظر والسمع والذوق لا توجد فيها أي اختلالات أو اضطرابات فهذه الإدراكات الحسية تكون خالية من "la signification" المعنى وبالرغم من سلامة الأعضاء الحسية إلا أن الاضطراب يكون في المراكز العصبية العليا للقشرة الدماغية. (Augustin, 1984, 30-35)

كما يعبر هذا المصطلح عن اضطراب في التعرف على الأشياء والذي عرفه (FREUD) بمصطلح Asymbolic ويربطه بوجود خلل على مستوى التصورات الداخلية أي التصورات الناتجة عن مختلف التجارب الحسية السابقة حول الأشياء. (Dorand, 1991, 18-19) وتطور هذا المصطلح وأصبح يدل على فقدان الناجم عن إصابة دماغية لإمكانية التعرف على مثيرات المحيط عبر الأنماط الإدراكية المختلفة في غياب أي اضطراب حسي أو تلف عقلي. (Eustache, 2000, 122)

بالإضافة إلى بعض التعاريف الأخرى التي نذكر منها:

* **Agnosie**: هي عدم القدرة على تحليل ومعرفة ما نراه، نسمعه أو نلمسه فيما أن الرؤية السمع واللمس غير مضطربة هذا الإدراك المجرد من الدلالة لا يجب أن يخلط مع أي إعاقة أو عجز حسي. (Schneider, 2008, 150)

وهي كذلك عدم القدرة على التعرف على الأشياء المعتادة بالرغم من سلامة الأعضاء

الحسية والاحتفاظ بذكاء عادي، فالاضطراب متعلق بحدوث خلل على مستوى المراكز العصبية العليا، هذا الاضطراب قد يمس مختلف الوظائف الحسية (رؤية، سمع ولمس). (Sillamy, 1996, 10-11)

* كما يعرف بعدم القدرة على التعرف على الأشياء وعدم إدراكها عند عرضها على الشخص، وهذا الاضطراب لا يكشف عن وجود خلل حسي أو متعلق بالحواس مع غياب أي خلل على مستوى الانتباه والوعي، فهي عدم القدرة على التحصل على المعلومات عن طريق إحدى قنوات الإستدخال (أي عن طريق الحواس) في المقابل لا تعاني أعضاء الإحساس المستقبلية من أي تشوه، هذا المصطلح الطبي متعلق بوجود خلل عصبي على مستوى الجهاز العصبي المركزي.

كما تعرف أيضا بعدم القدرة على إدراك أو المعرفة السليمة لما نتلقاه عبر الحواس والمثيرات، وقد تكون ذات طبيعة سمعية، بصرية، لمسية أو حسية - سوماتية. وبعد هذا العرض لمختلف التعاريف الخاصة بالأقنوزيا نأتي على ذكر أنواعها فيما يلي:

10-2- أنواع اضطراب التعرف (الأقنوزيا):

- اضطراب التعرف السمعي.
- اضطراب التعرف اللمسي.
- اضطراب التعرف البصري.
- اضطراب التعرف على المخطط الجسدي.
- اضطراب التعرف على الفضاء.

10-2-1- اضطراب التعرف السمعي أو أقنوزيا الموسيقى:

وقد تعرف أيضا باضطراب التعرف على الموسيقى، إذ يعبر هذا الإضطراب عن عسر إدراك الموسيقى، فهي تخص الأصوات، الإيقاع واللحن حيث أن المصاب لا يستطيع التعرف على اللحن، ولا يفرق بين نوع الموسيقى وهو ناتج عن إصابة الدماغ غير المهيمن، فنصف الدماغ المسيطر له دور جوهري عند المحترفين من أجل التعرف على الألحان.

10-2-2- اضطراب التعرف اللمسي:

أقنوزيا اللمس تتصف بعدم القدرة على التعرف على الأشياء، من خلال المعالجة البسيطة باليد وبدون مساعدة بصرية رغم عدم وجود أي عجز حسي أولي أو أي اضطراب حركي، ويفترض هذا الإضطراب إصابة في الفص الجداري وفي هذه الحالة بإمكان المصاب تقديم وصف أولي لنوعية العناصر الجزئية للشيء كأن يقول "انه مسطح وطويل ويوجد به العديد من الشوكات الصغيرة" لكنه غير قادر على معرفته، وبمجرد رؤيته يسميه: "إنه مشط" ومن أنواعها:

10-2-2-1- الأقنوزيا اللمسية الأولية أو اضطراب التعرف اللمسي الأولي أو اضطراب التعرف الإدراكي:

وهو اضطراب مرتبط بعجز على مستوى التحليل الإدراكي ونمیز بين نوعين مصنفين ضمن التناذر الحسي الدماغي والمعرفين بـ:

- أقنوزيا الشدة L'Agnosie d'intensité:

وهو اضطراب يمس القدرة على التفريق بين المواد، حيث أن الشخص في هذه الحالة لا يتعرف على نوعية المادة المكونة للشيء الذي يحمله بيده مثل الكثافة، الوزن ودرجة الحرارة في حين أن الحواس الأولية سليمة.

- أقنوزيا الأشكال L'Agnosie d'extensité أو Amorphognosie:

هو اضطراب يمس التفرقة بين الأشكال والتعرف الفضائي La reconnaissance spatiale فالمصاب لا يعرف شكل الشيء المعروض عليه كما انه لا يُقدّر حجمه ولا مكانه في الفضاء فالتمييز اللمسي وإدراك الوضعية الجزئية مضطربة كذلك.

10-2-2-2- أقنوزيا ثانوية أو اضطراب التعرف اللمسي الثانوي: L'Astéréognosie

ويتعلق الأمر هنا باضطراب التعرف اللمسي فالمصاب لا يستطيع معرفة الشيء الذي يحمله في يده، حيث يفقد القيمة الدلالية بالرغم من إدراكه لشكل وطبيعة المادة المكونة للشيء ويتعلق الأمر باضطراب في التعرف الرمزي للشيء ويمس هذا الخلل إصابة الباحات الحسية الجسدية

المشتركة والواقعة في القشرة الدماغية للفص الجداري الخلفي والتي تلعب دورا هاما في حدوث اضطرابات التعرف اللمسي.

10-2-3- اضطرابات التعرف البصري:

يعود الفضل في وضع هذا المصطلح إلى (FREUD 1891) والذي يعرف بفشل التعرف البصري على المثيرات المعروفة سابقا، وهذا الاضطراب لا يحمل على عاتقه أي خلل حسي أولي أو معرفي عام، ويتعلق بمعرفة الأشياء والأشخاص والرموز الخطية تحت غطاء واحد وهو البصر ويتعلق اضطراب التعرف البصري بالباحات البصرية الأولية والمنطقة المشتركة بين الفص القفوي والفص الصدغي أحيانا، وقد تكون الإصابات الدماغية هي المسؤولة عن الاضطراب النوعي الخاص بالتعرف البصري على الأشياء، والذي تم وصفه من طرف (1890 Lissauere, وأطلق عليه مصطلح Agnosie visuelle والإصابات تكون في الجهة اليمنى أو اليسرى أو ثنائية. (Boucartim, 1998, 277)

وفيما يلي نذكر أنواع الأفتوزيا البصرية:

10-2-3-1- أفتوزيا الأشياء والصور. L'Agnosie des objets et des images

في هذه الحالة المصاب يرى الأشياء ويستطيع وصفها شكلا ولونا، لكنه يبقى حائرا أو مرتبكا ولا يعرف هل هي ملموسة أو أصوات مرسلّة؟، وفي أغلب الحالات، الإصابة تكون في الفص القفوي الأيسر. Occipitale

10-2-3-2- أفتوزيا الألوان: L'Agnosie des couleurs

في هذه الحالة المصاب لا يستطيع تسمية الألوان المقترحة عليه ولا تعيينها عن طريق صور الألوان، فهي عدم الكفاءة في معرفة الألوان والتفرقة بينها كما أن المصاب غير قادر على تصنيف أشياء أعطيت له حسب اللون المطلوب منه، وعادة ما يكون هذا الاضطراب مرفوق بعمى قرائي أو عمى نصفي يميني. ومكان الإصابة تكون في الفص الخلفي اليساري.

10-2-3-3- أفتوزيا الوجوه: L'Agnosie des visages

وهو اضطراب يتعلق بعدم تعرف المفحوص على الوجوه المعروفة فالحالة ترى الوجه

وبإمكانها إعطاء وصف دقيق له ولكنها لا تستطيع التعرف عليه، كما انه يتعرف على أقربائه من خلال بعض التفاصيل الجزئية (نظارات، تسريحة الشعر، اللباس) وخاصة من خلال الصوت، لكن لا يتعرف على الوجوه من خلال صورة فوتوغرافية قدمت له. والخلل هنا متعلق بمنطقة الفص الصدغي القفوي وخاصة الجهة اليمنى.

10-2-3-4- أقتوزيا الرموز الخطية: L'Agnosie des symboles graphiques

وهي عدم القدرة على التعرف على الرموز الخطية وتخص هذه الأخيرة معرفة الحروف والأرقام وتسمى Alexie أو العمى الشفهي وهو من الأشكال الأكثر تكرارا ويتميز بعدم فهم اللغة المكتوبة بالرغم من محاولته لقراءة النص؛ فالكلمة عنده سليمة وفهمه للغة الشفوية عادي أيضا.

10-2-4- اضطرابات التعرف على المخطط الجسدي:

كل شخص حتى وإن كان مغمض العينين له صورة ذهنية عن جسمه، وهذا يعني الوعي بجسمه وعلاقته بالعالم الخارجي، هذه الصورة الجسدية تبنى على أساس الخبرة السابقة والحالية عن طريق البصر واللمس، فالصورة الدماغية التي نمثلها حول طبيعة أيدينا تعد أكثر تطورا ودقة من تلك التي نملكها حول ظهرنا لذا فان اضطرابات التعرف الجسدي ترافق دوما الشلل النصفي الأيسر.

10-2-5- اضطراب التعرف على الفضاء L'Agnosie spatiale

تحتوي مجموعة من المظاهر المعقدة والتي تخص كل أساليب التعرف على الفضاء المرئي كما أن الاضطراب قد يمس عملية إدراك مواقع الأشياء في الفضاء وهي أنواع:

10-2-5-1- أقتوزيا الفضائية الجانبية:

تتعلق عادة بالفضاء الأيسر عند الشخص مستعمل اليد اليمنى ويصاحبها شلل نصفي أيسر وفي الحالات الحادة تجد المريض يهمل كل ما يحدث على يساره إهمالا تاما والإهمال النصفي يمكن الكشف عنه بواسطة الرسم، الكتابة والقراءة، فالحالة لا تكتب ولا ترسم إلا في الجهة اليمنى من الورقة ولا ترسم إلا النصف الأيمن من الكلمة كما أنها لا تهتم بالأشياء

والأشخاص الواقعين على جهتها اليسرى، عندما يجيب على سؤال من طرف الجهة اليسرى يستدير نحو المتحدث الجالس على يمينه بالإضافة إلى إهماله لنصف جسمه الأيسر فلا يغسله ولا يُلبّسه والإصابات هنا تمس نصف الدماغ الأيمن من الجهة الخلفية.

10-2-5-2- فقدان المعالم الطبوغرافية:

المصاب في هذه الحالة غير قادر على إيجاد طريقه الذي يتوجه إليه، وحتى رسم مخطط لموقعه، كما لا يستطيع توزيع المدن على خريطة بلده وهذه الاضطرابات قد تكون منعزلة أو مصحوبة بإهمال نصفي، وينتج هذا فقدان عن إصابات في التشابك الخلفي اليميني. (Dorand, 1991, 25)

خلاصة الفصل:

يعتبر التعرف مجال هائل للخوض في دراسته واستنباط مكانه واستنتاج حيثياته، إذ تعتبر الكلمات أكثر وحدات المعنى أهمية؛ فهي وسيلة للتعامل مع التعبير الخام والخوض في مجال الفضاء اللغوي الشاسع، وهنا ينبغي التعرف على الكلمة ليس كعملية بسيطة كما يعتقد الكثيرون بل هي سيرورات اليات ومعالجات معقدة تبدأ بإشعال وتحفيز البصر بمثير الكلمة المكتوبة الى ان يتمكن الطفل من القراءة وحصوله على المعلومات المختلفة للخصائص الخطية، الفونولوجية، النحوية والدلالية، وكل ما يحيط ببيئة الكلمة وسياقاتها وارتباطاتها.

وهنا أيضا تناول لمختلف الإستراتيجيات، الميكانيزمات والآليات التي يستعملها الطفل في التعرف على الكلمات وكلما زادت خبراته في التعامل مع الشكل المكتوب للكلمة والتعرف عليها، كلما نضح معجمه الذهني واستمر في بناء قوالب جديدة يستخدمها في حياته، سواء الدراسية أو الاجتماعية وهنا نؤكد على النضوج في التعامل مع الكلمة في شكلها الأساسي (الجزر) واتقان تقطيعها، فهو بذلك يكون قد وصل للنضج القرائي والذي يعتمد أساسا على وعيه الفونولوجي. لذا فالتعرف على الكلمات يعتبر طريقة لفهم المؤشرات والتي من خلالها يتعلم الطفل التعامل مع المثير القرائي بشكل أكثر نضجا وتقدما وأقل إرهاقا واستنزافا لطاقاته ومن هذا المنطلق يمكننا التحدث في الفصل الموالي عن المعجم الذهني وتطويراته النظرية وخصوصية الفاظه المعجمية ومتغيرات عدة قادرة على التأثير على المعالجة المعجمية.

الفصل الثالث

المعجم الذهني

- تمهيد

- 1 - المعجم الذهني أو المعجم الداخلي
 - 2 - مناوول الوصول الى المعجم الذهني
 - 3 - تطويرات نظرية على قاعدة علامات مخزنة
 - 4 - خصوصيات الالفاظ المعجمية المؤثرة في التعرف
 - 5 - التعود او التكرار الذاتي للوصول للمعجم الذهني
 - 6 - متغيرّات اخرى قادرة على التأثير على المعالجة المعجمية
 - 7 - متغيرّات اخرى، من نوع دلالي
 - 8 - شفرات الوصول إلى المعجم الذهني
 - 9 - الوحدات الصرفية كشفرة وصول
- خلاصة الفصل

تمهيد:

حتى يتسنى فهم كلمات أي لغة يتوجب امتلاك المقابل الذهني، لهاته الكلمات فمجموعة التمثيلات، قادرة على منحنا معنى لهذه الكلمات. وهاته التمثيلات الذهنية هي ما يسمى اجماعا بالمعجم الذهني.

ومن ثم فالمهم معرفة كيف تحفظ (تخزن) المعلومة المعجمية وكيف يمكن استرجاعها. بعبارة أخرى من الضروري ايضا الاهتمام بالمسارات التي توفر هذه المعلومة. وهذا يحيل على مفهوم المسلك نحو المعجم الذهني.

وبشكل عام ومبسط، فلكي يستطيع القارئ التعرف ولكي يفهم كلمة عرضت على البصر فان عليه ان يصبغ معنى على مقطع الحروف المعروض عليه. ولهذا الهدف فعلى القارئ ان يمتلك معلومات مسجلة في الذاكرة متعلقة بالمحفز الكلمة. هذه المعلومات تشكل مجموعة تمثيلات مقابلة لوحداث دلالة من اللغة، ويتوقع منها ان تكون ممثلة على شكل قاموس داخلي، أو كما يطلق عليه معجما ذهنيا.

ومن هنا تناولنا في هذا الفصل فكرة المعجم الذهني ومناول الوصول إليه، وخصوصيات الألفاظ المعجمية المؤثرة في التعرف كما تناولنا بعض المتغيرات التي لها علاقة بالدلالة ثم تطرقنا بشيء من التفصيل الى شفرات الوصول الى المعجم الذهني.

1- المعجم الذهني او المعجم الداخلي:

خزان الكلمات البشري يطلق عليه غالبا القاموس الذهني او المعجم الذهني. ويعود صك هذا المصطلح الى عالم النفس Treisman في 1960، مصطلح القاموس الذهني وفكرة وحدات القاموس والتي استعملت تاليا وخصوصا عند مورتون (Morton 1960) فمفهوم المعجم الذهني يمثل السمة التركيبية بين المجال الإدراكي الخالص والمجال اللساني. زيادة على ذلك، ومنذ بعض السنوات، أعطي كتاب مثل (Lapointe 1983) أو (Selkirk 1982) للمعجم الذهني وضع مكوّن تام في النحو على قدم المساواة مع التركيب والدلالية والصوابة. وهكذا فان بناء مفهوم المعجم الذهني او المعجم الداخلي جعل دراسة خاصة به في مجال علم النفس اللساني أمرا ممكنا.

1-1- تعريف المعجم الذهني:

يقابل المعجم الذهني في علم النفس الإدراكي مجموعة تمثيلات صورية التي تسمح بربط مداخل حسية لمقطع كتابي بتمثيلات دلالية ومفاهيمية في الذاكرة.

ونميز بين فكرة المعجم والقاموس والموسوعة. بالنسبة للباحثين الذين اقترحوا انماط وصول الى المعجم او التعرف على الكلمات، فان المعجم يجمع الوحدات المميزة بعدد معين من المعالم الصورية المنضوية تحت الكيفيات الحسية المحفزة (سمعية او بصرية): طول تكرار انتظام املائي ودلالي باستقلالية عن الكيفية التي تميز هذه الوحدات. اما الموسوعة فتحيل على مجموعة معارف خزنها المفحوص. في المناول التقليدية، هذه المستويات المختلفة هي منظمة هرميا.

المعجم الذهني يمثل، إذا نظام تخزين مركزي يستعمل للحفاظ على أنواع مختلفة من المعلومات (الصوتية والاملائية وكذا الدلالية والتركيبية) في الذاكرة طويلة المدى. كما يلاحظ ذلك (Frauenfelder 1991)، بتخزينه الشكل والمعلومة المعنوية مما يحل المعجم المشكلة الصعبة للتقابل الاعتباري بين الشكل والمعنى.

وفي منظور أقل عمومية، ذلك المتعلق بدور الصرف المعجمي، قد يتصور المعجم كحاو على عناصر أخرى. وهكذا يفترض (Champagnol 1991, b)، مستلهما نظريته من تنظيم (Selkirk 1982)، بان المعجم الذهني يجب ان يكون مُشكّلا من مكونين: عدة معاجم وقواعد صرفية. ومعجم اساسي مطلوب لازم كما يبدو، يحوي كل الكلمات، البسيطة صرفيا والمعقدة ايضا وكذا معانيها. ومعجم ثان يبدو ضروريا هو معجم الزوائد (صياغم / شكالم). (اللسانيات العربية وزن فعل (ج. فعالم) وهو من المبتكرات الجيدة، لدلالات هذه المصطلحات*، (المسدي، 1984). وخصوصا صياغم الاشتقاق. هذا المعجم يسمح بإسباغ معنى على زائدة ويجعل ممكنا التركيب مع لفاظم (في فهم الكلمات الجديدة ولربما في توليدها). المعجم الثالث يحوي

* صيغم morphème هو الوحدة المعجمية، أي المفردة من حيث وحدة شكلية الصرف (Unité formelle type) وقد ذهب البعض الى ترجمته morphème بصيغم، وينظر في ذلك رمزي بلعكي معجم المصطلحات اللغوية ص 316، وهو من اقترح له مصطلح مورفييم - allomorphe. - وقد جاء على لسان بن مراد في مجلة المعجمية بتونس سنة 1997 التالي:

- دور الصياغم في قيام العلاقات الاختلافية في المعجم والعلاقات الاختلافية مهمة جدا لإثبات خاصية النظام في المعجم لأن الاختلاف لا يوجد الا في عناصر تكون مجتمعة - بنية عامة structure générale.

- دور الصياغم في قيام العلاقات الاختلافية في المعجم وهي علاقات مهمة جدا لنفي خاصية الاعتباط (العرفي) عن الدليل اللغوي وهي علاقات بين أشكال المفردات ومعانيها - فالمفردة ليست كلمة صامتة قد أسند إليها المعنى إسنادا اعتباطيا بل هي عنصر منتم إلى جدول Paradigme صيغي معين وينبني شكله عن المعنى الذي يقتدر به.

الجزور والمآصل التي تلصق بها الزوائد. هذا المعجم الثالث جاء لتوضيح والتعبير عن التراكيب الممكنة بين زائدة مستعملة وقاعدة ليس لها قيمة كلمة. مثلاً عنصر من معجم الجزور المأصلية هذا يمكن ان يكون لا معنى قائم له ولكنه قد يكون عنصراً مشتركاً -ولربما قاعدة كلمات مشهودة-. قواعد هذا المعجم الصرفية لها دور توليد وتأويل المقاطع المكونة لعدة صياغم (زوائد وجزور).

ويمثل المعجم الداخلي إذا مكوّن نظام معالجة اللغة الذي تخزن فيه المعلومات المتعلقة بكلمة. والتناظر الشائع هو تناظر قاموس عادي الاستعمال الذي توجد فيه كل المعلومات المتعلقة بكلمة معينة مثلاً كتابته الإملائية ومعناه ونطقه. (Aitchison, 1987). وبالفعل - ولو انه تعريف سريع-، فالمعجم يحوي الكلمات ومعانيها، الا ان تنظيمه الداخلي جد مختلف عن القاموس العادي وهكذا لا يبدو بان كلمات معجمنا مصنفة على ترتيب ابجدي ولكن هي بالأحرى منظمة حسب التقارب والتشابه الإملائي، والروابط الدلالية (التجميعات)، او استعماله. وزيادة فان المعارف او المعلومات المتعلقة بكلمات المعجم الذهني ليست محدودة في محتواه لأنه يستحيل ان ندمج فيه كل المعطيات المتعلقة بكل كلمة. اما المعجم الذهني فيحوي بالعكس معلومات متزايدة على كل مدخل. (Hudson, 1984، 74)، نقلاً عن (ايتشيسون، 1987).

خلال قراءة كلمة نميّز عادة ثلاثة مراحل فيما يتعلق بالمعالجة:

- مرحلة (معالجة ادراكية) التي تتمثل في بناء تمثيل ادراكي او ترميز حسي للكلمة المحفز (الإشعال، او الاستهلال) l'amorçage.
- مرحلة (تجهيز الشفرة الحسية) بتمثيل معجمي يحوي كل المعلومات مثلاً الدلالية منها والمتعلقة بالمحفز الكلمة.
- مرحلة ثالثة وهي (الاسترجاع)، والتحقق واستغلال المعلومات النابعة من التمثيل المعجمي؛ أي كل التأثيرات المعجمية المولدة بالوصول.
- المرحلة الاولى توصف بما قبل المعجمية او ما قبل الوصول، والمرحلة الثانية توصف بالمعجمية او الوصول المعجمي والثالثة توصف بما بعد المعجمية او ما بعد الوصول.
- التمييز غير المميّز لمجموعات الحروف التي لم تحدد ككلمة هي ما تسمى مستوى الأساس الإملائي.

المستوى المعجمي أو (الوصول) يقابل تنشيط تمثيل خاص للمحفز في المعجم.

وللحد من الغموض سيكون من الملائم الحديث عما قبل الوصول وما بعد الوصول علما بان المصطلحين الاولين يحيلان حصرا على المحفز الذي يُنصَر، والمصطلح الاخير على تأثيرات الوصول الى تمثيل هذا المحفز.

ويسمح المعجم الداخلي بربط علاقة بين المعلومة الحسية (المحفز كلمة) والتمثيل المعجمي. فمن جهة توجد التمثيلات المعجمية الذهنية، ومن جهة اخرى المحفز كلمة وبينهما توجد اجراءات تسمح بالوصول او تنشيط التمثيلات انطلاقا من المحفز.

2- مناوول الوصول الى المعجم الذهني:

الادبيات المتعلقة بالمعجم الذهني وبالتمثيلات المعجمية هي جد غزيرة ولكن حسب رأي أمطوش، (2014). يبدو انها تعبر عن تصورين اساسين. وسيميزان فيما يلي عن المناوول التي تسمى غير مباشرة او ايجابية وعن الانماط التي تسمى مباشرة او سلبية حول تصنيف المناوول الى مباشرة او غير مباشرة فهنا يجب الرجوع إلى ما أقره شامبانيول، (1989). في تصنيف مختلف مناوول المعجم الى (Segui, 1991). وهناك طبعاً طرق اخرى لتصنيف مختلف مناوول المعجم الداخلي، ولكن يبدو لنا ان هذه الطريقة تمثل التيارين الكبيرين النظريين في هذا المجال.

2-1- تصورات عامة حول المعجم الذهني:

2-1-1- تصور اولي:

حسب تصور اولي يمكن ان يعتبر المعجم الذهني كشكل من ملف شبيه "بمعجم"، حيث الوصول الى كلمة ما يتم بالبحث الفعّال عن تحديد شكل معجمي ملائم من بين مجموعة مداخل معجمية. او بالضبط عناوينها، هي منظمة في لوائح. ويتمثل التعرف المعجمي في بحث تسلسلي من خلال هذه اللوائح مع تقييم وضبط المداخل والمعطيات الواحدة بعد الاخرى. والزمن الضروري لتحديد هوية مدخل معجمي، يفترض انه يرتبط بعدد المقارنات التسلسلية، التي يجب ان تتم قبل العثور على المدخل الملائم. فالمعلومات هي إذا مستخرجة من المحفز وتقارن مع المعلومات المخزنة في المعجم على عدة مراحل. هذا المنوال سيطلق عليه ايجابي. وزيادة فان هذا المسار يشكل مرحلة في المعالجة فان هذا المنوال سيوسم بأنه الوصول غير المباشر. هذا التصور يتسم بمجموعة مسارات مقارنة للمحفز مع التمثيل المعجمي الذي هو معالجات متسلسلة.

2-1-2- تصور ثان:

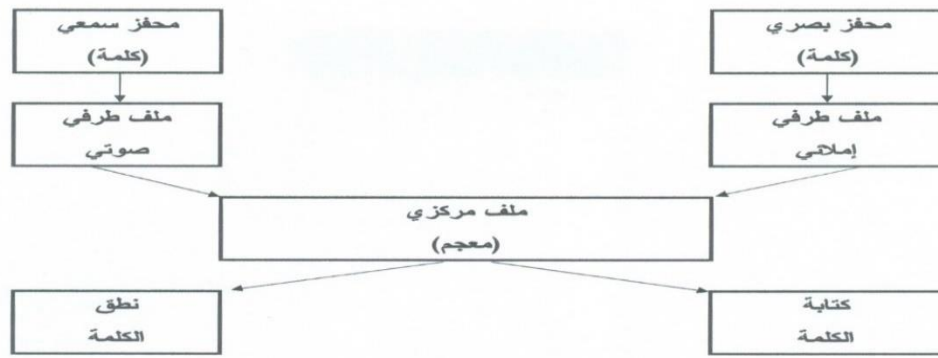
وحسب التصور الثاني فان الكلمات هي ممثلة بوحدات داخلية او كواشف التي يمكن أن تنشط بالمعلومة الحسية المتأتية من المحفز. وتمثيل المداخل هو أنيا مقارنة بكل المداخل المعجمية. وحالة أي مدخل او مستوى تنشيطه يتغير حسب مقدار ونوعية ضبطها مع التمثيل. وهكذا فهذه المناول نفترض بان المداخل المعجمية هي كلها كواشف يمكن ان تحصل على التنشيط. هذا النوع من المناول يفترض إذا بان المعلومات هي مستخرجة من المحفز وتقرن بالمعلومات المخزنة في المعجم بطريقة موازية فورية. وهكذا سيتعرف على الكلمة عندما تكون كمية المعلومات قد بلغت حدا معيناً؛ (السقف الحرج للتعرف). هذا النوع من التتميط لا يحوي اجراء نشيطا ولهذا سيوصف بالمناول السلبي ذي وصول مباشر. هذا التصور سيكون مميزا بمسارات مقارنة محفز/ تمثيل معجمي اللذان هما متوازيان.

ولتوضيح كل من هذه التصورات سنعرض عدة مناول ممثلة لهاتين المقاربتين. حسب حدوثها وحسب تأثيرها في تاريخ علم النفس اللساني وخاصة امكانية اندماجها في مجال التصريف المعجمي.

2-2- مناول نشيطة وبوصول غير مباشر: مناول البحث:

الأكثر تمثيلية من المناول النشيطة ذات الوصول غير المباشر هو بالتأكيد مناوال البحث او المناوال المتسلسل واساس هذا النوع من المناوال هو افتراض بان المعجم الذهني يتفحص الى حين تتلاقى المعلومة الحسية (المحفز) مع مدخل معجم. وهكذا فان البحث النشط يتم على قاعدة معلومات حسية مدخل ممكن يفحص تبعا لترتيب التكرارات.

وقد طور مناوال من هذا القبيل Forster (1976-1978) وفورستير و Davis (1984) المناوال الذي طوره باحثون خصوصا فورستير نتج عن الاعمال التي انجزها في السبعينات Millikan (1970) & Garfield (1972) & Rubinstein (1972) (أمطوش، 2014).



شكل (07): مخطط منوال البحث تافت وفورستير (1975).

هذا المنوال لفورستير: 1976، 1978 يرتكز على صورة مكتبية، وأحسن طريقة لتصوير تجريدي لهذا النظام هو تشبيهه بمكتبة. الملف المركزي يمكن ان يعتبر كممثل لكل كتب المكتبة وانه يحوي كل المعلومات التي نود التعرف عليها. والملف الهامشي يمكن ان يعتبر كفهرس للكتاب او المواضيع ويستعمل لتحديد مكان كتاب معين في المكتبة (تافت، 1991: 269).

وهكذا يمكن الوصول الى الهدف (المحفز-كلمة) انطلاقا من عدة ملفات. ونميز ملفين نسميهما هامشيان: ملف وصول املائي تعالج فيه المعلومات (الكلمات المكتوبة) وملف وصول صوتي تعالج فيه الصوتية (الكلمات المنطوقة).

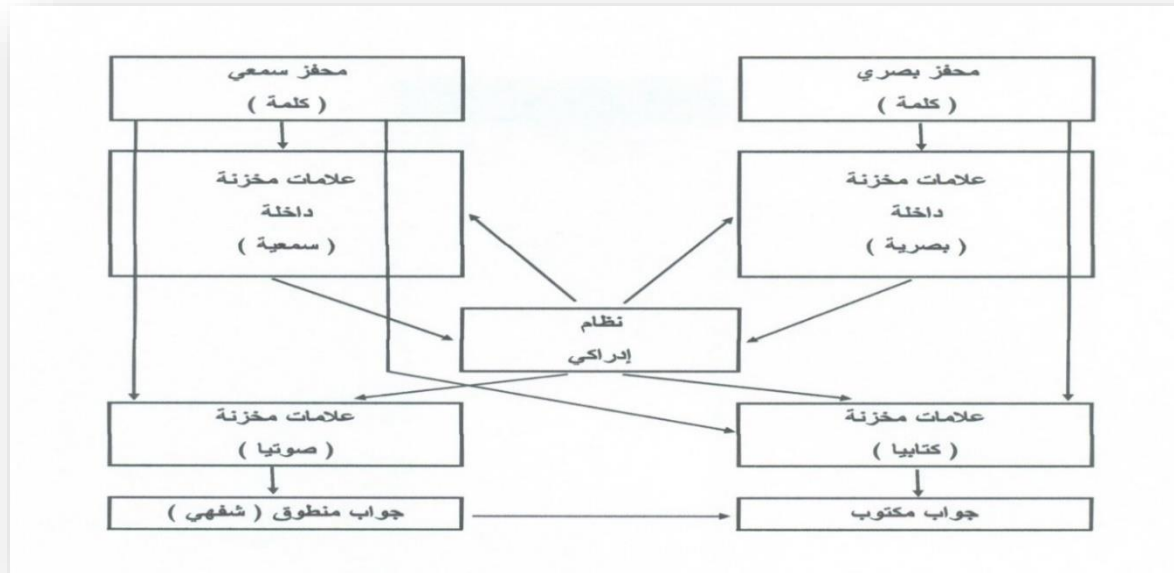
ملفاً الوصول الهامشين يحويان عنوان الهدف، المكتبة أي الخزان الرئيسي، حيث يحوي الهدف نفسه وكذا كل المعلومات المتعلقة به، (معنى ونطق الخ). وعندما يعرض مقطع حروف على العين، فان ملف الوصول الاملائي يتفحص تسلسلا وحين يلاقى تمثيل معجمي يقابل المدخل الحسي المشفر، يوجه نحو الملف المركزي. ويمكن حينها مقارنة الوصف التام للكلمة مع المحفز (او تمثيل هذا المحفز في الذاكرة) وإذا وجد تقابل فانه يتعرف على المقطع ككلمة. في هذا المنظور، ترى اجراءات الوصول الى التكتلات المعجمية كمسار بحث نشيط في المعجم وطريقة ثانية لمقاربة الوصول الى المعجم؛ هو تصوره كمجموعة آليات تنشيط سلبية لكواشف الكلمات، هذا التصور يقابل ما نطلق عليه المناول السلبية.

2-2-1- مناول سلبية بوصول مباشر:

2-2-2- منوال العلامة المخزنة

حسب هذه المناول فان تحديد كلمة تُرى كآلية تنشيط سلبية لكواشف الكلمات. وتاريخيا يمثل هذا التصور بمنوال العلامة المخزنة لـ: Morton. وصيغت تاليا مناول اخرى على هذه القاعدة وهي تطوير لمناول العلامة المخزنة. ففيها آليات الوصول الى المعجم هي من تنشيط علامة مخزنة والتي تمثل كلمة او "لفظم"*. هذه العلامة المخزنة يمكن ان توصف بانها مدمج او مكثف يضاف الى حمولته كل المداخل في النظام. وعندما تصل حمولة علامة مخزنة الى حد قيمة معينة (حد معيار) فانه ينتج جواب. وهكذا فالعلامة المخزنة هي كاشف يستجيب للمؤشرات التي تقدمها الكلمات المعروضة والتي يكون التعرف عليها فعليا حين يصل تراكم عدد المؤشرات مستوى كافيا.

منوال العلامة المخزنة هذه (شكل 8)، يعود لمورتون (1969، 1970) ويمثل تطورا للأعمال التي قام بها في الستينات. وفي شكله الحالي والذي يبدو انه نهائي، انظمة العلامة المخزنة ذات المداخل البصرية والسمعية. والتي طورها مورتون (1982)، (أطوش، 2014)



شكل (08): مخطط مبسط لمنوال العلامات المخزنة لمورتون (1969، 1970).

* لفظم / لفاظم / مونيم / وحدة دالة (صرفية) Monème.

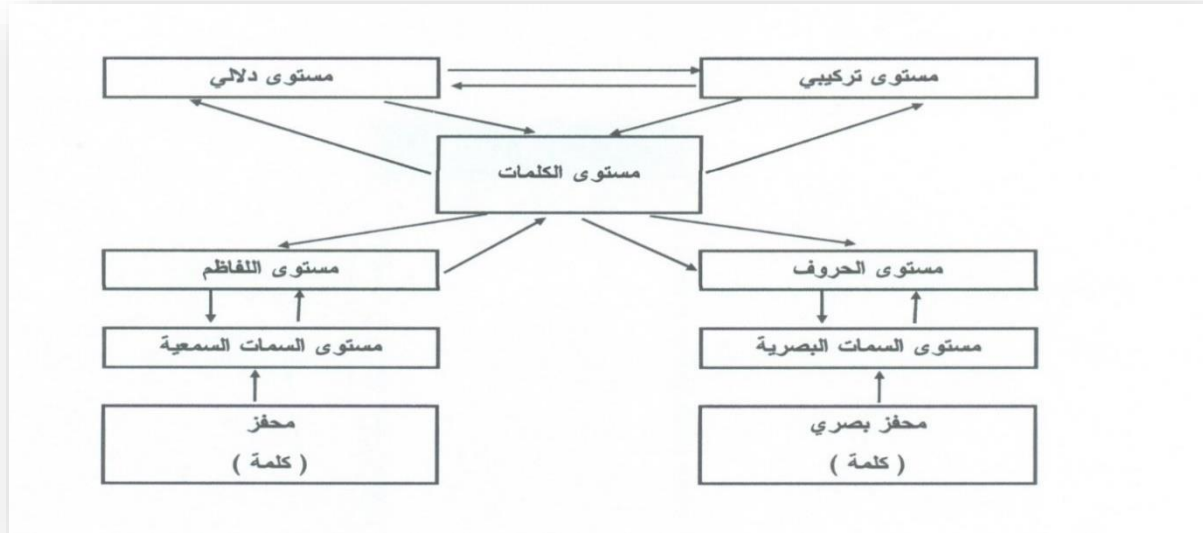
يعالج إذا هذان النظامان المعلومات الحسية واللامائية والصوتية وهما في علامة النظام الادراكي الذي يحوي الخصائص الدلالية والتركيبية للكلمات. ونظامان آخران من العلامات المخزنة لازمان لإنتاج أجوبة مكتوبة وشفوية. المبدأ الذي طوره مورتون كان له اتباع وكان موضع تطويرات وان اختلفت في بعض النقاط فهي تحتفظ بمبدأ التنشيط السلبي.

3- تطويرات نظرية لنظام التعرف في المعجم الذهني:

3-1- منوال التنشيط التفاعلي:

منوال التنشيط التفاعلي يمثل تطويرا لمقاربة العلامات المخزنة في المعجم. ويسترجع مفاهيم الآلية السلبية والتنشيط والكشف عن الكلمات لمورتون. وطُور هذا المنوال انطلاقا من اعمال (Glushko, 1979)، نظام التعرف في هذا المنوال مكوّن من مجموعات وحدات معالجة، الكواشف (وتسمى ايضا عقدا) تعمل بطريقة شبيهة للعلامات المخزنة ومن ذلك مصطلح التفعيل والتنشيط. وهو موضح حسب (الشكل 9).

هذه الكواشف هي منظمة على مستويات والتي يمكن ان تمثل بوحدات من سمات بصرية ووحدات حروف ووحدات كلمات. وهي موسومة بمستوى نشاط وبقِيمة حرجة او حد وترتبط فيما بينها علاقات، يمكن ان تكون محفزة او مثبّطة مانعة؛ (مختلف العقد لنفس المستوى هي ايضا ترتبط فيما بينها بشبكة ارتباطات من هذا النوع). وعندما تعرض كلمة بصريا، فان وحدات السمات البصرية الملائمة تُفعل ويدورها تنشيط ووحدات الحروف بنفس الطريقة التي تنشيط ووحدات الكلمات. هذا التمثيل يُحدّث إذا انتشارا للنشاط انطلاقا من مختلف العقد ويُحدث تفاعلات معقدة مانعة او محفزة بين العقد من نفس المستوى ومن مستويات مختلفة مستويات التنشيط لكل منها. وهو الكاشف المقابل للكلمة الذي يصل حدا اوليا ويسمح بتحديد الكلمة المحفز. وسمة خاصة بهذا المنوال وهي ان تنشيط وحدة ما يتحقق بمنع كواشف الكلمات الاخرى المرشحة، (كل الوحدات الاخرى الموجودة في نفس المستوى). وزيادة فخلافا لمنوال العلامات المخزنة لا يحوي منوال التنشيط التفاعلي هذا الا مجموعة واحدة من وحدات الكلمات (مستوى واحد). وهكذا فان مستوى الكلمات هذا يمكن ان ينشط بواسطة ووحدات الحروف ووحدات اللفاظم (مستوى غير نمطي).



شكل (09): مخطط مبسط لمنوال التنشيط التفاعلي، ماكلياند وروميلهات (1981).

وحدثا عرف هذا المنوال الترابطي تطورا ومع احتفاظه بالمبدأ العام للتنشيط والارتباط فقد تم تصوره بطريقة اخرى، هذه المقاربة يتم وصفها وفقا للآتي:

3-2- منوال بمسار الموزع الموازي:

منوال المسار الموزع الموازي طوره باتيرسون وسيدنيبورغ وماكلياند (1989) وسيدنيبورغ (1989) وسيدنيبورغ وماكلياند (1989)، وهو مقاربة ترابطية على خطى منوال التنشيط التفاعلي. هذا المنوال مكوّن من ثلاث مستويات وحدات معالجة.

- مستوى وحدات املائية.
- مستوى وحدات مخفية.
- مستوى وحدات صوتية.

وكل من هذه المستويات مرتبطة فيما بينها، والتميط الحاسوبي حسب الباحثين يحاكي عددا من جوانب المهارات الانسانية (مختلف معالجات الكلمات ونطق الوحدات الجديدة والاختلافات بين المهارات في القرار المعجمي والتسميات ...) وفي هذا المعنى فهو يشكل مقاربة جديدة ومهمة ويمكن ان يعتبر انه يعكس عمل الانسان. التسمية تحاكي بلا قواعد النطق والقرارات المعجمية تحاكي بلا وصول الى مستويات تمثيل الكلمات. وهكذا فالسمة الاساسية لهذا المنوال هي انه في صيغته النظرية يتصور بلا لزوم معجم.

انطلاقاً من التصورين الأساسيين البحث النشط (فورستير) والتشيط السلبي (مورتون) تم تصور مناول مزدوجة. وخصصت الفقرة التالية لهذه المناول وتستوحي افكار التشيط السلبي والبحث النشط. بناء نظري يحوي جوانب خاصة بمناول البحث ومعايير خاصة بمناول التشيط.

3-3- مناول بحث اخرى:

3-3-1- المنوال المتضمن لمرحلة تحقق، منوال Becker:

مناول بيكير (بيكير 1976، وبيكير وكيليون، 1977) يفترض تصورات خاصة بمناول العلامات المخزنة لمورتون، مثلاً فكرة تشيط مجموعة مرشحين ولكن يبدو انه أقرب لمنوال بحث. خصوصية منوال بيكير هي الاعتبار الصريح لتأثيرات السياق. هذا المنوال يقول: بان البحث عن الوصول للمعجم، يتم عبر مجموعتين، مجموعة حسية ومجموعة دلالية في سياق دلالي يرتبط تحديد كلمة بالكلمة ذاتها وبسياق وجود كلمة يولد مجموعة كلمات ممكنة ومجموعة احاسيس (شبيهة بالبحث التسلسلي عند فورستير) هؤلاء المرشحون هم مرتبون حسب التكرار ويسلك التحقق من هذه المجموعة بالطريقة المتنازلة (من الأكثر تكراراً الى الأقل). ويولد السياق بدوره ايضاً مجموعة ولكن هذه المرة دلالية، للكلمات المحتملة سياقياً خصوصية هذه المجموعة هي انها بنيت قبل ان يتعرف على الكلمة في مجموعة حسية. وهكذا فالتعرف على كلمة يتم بمسار تحقق الذي يمكن ان يؤثر على مجموعة حسية وعلى مجموعة دلالية.

مجموع المرشحين التي ولدت تقارن مع التمثيل الحسي للمحفز الى حين العثور على تمثيل ملائم في منوال مورتون لا يوجد تصور لمرحلة التحقق هذه.

أما التصور الثان فيمكن ان تصفه بالمزدوج علماً بانه يسترجع الجوانب المشتركة بين المقاربتين العامتين السابقتين، اللتان وصفتا ولكن من زاوية اخرى مختلفة عن زاوية نظر بيكير.

3-3-2- منوال يتضمن مرحلة بحث نشيط وآليات التشيط ومرحلة تحقق: منوال التشيط - التحقق ل: باب ونيوسوم (1982)، وباب ومادونالد وشافينفيلدت ونويل (1987).

هذا المنوال يدمج تصورات خاصة بالتيارين النظريين اللذان حددا سابقاً. التشيط المباشر وآليات البحث هي مدمجة في منوال واحد. وهنا مرحلة تشيط بدائية اولية تولد مجموعة مرشحين معجمين الذين يخضعون بعده للتحقق التسلسلي.

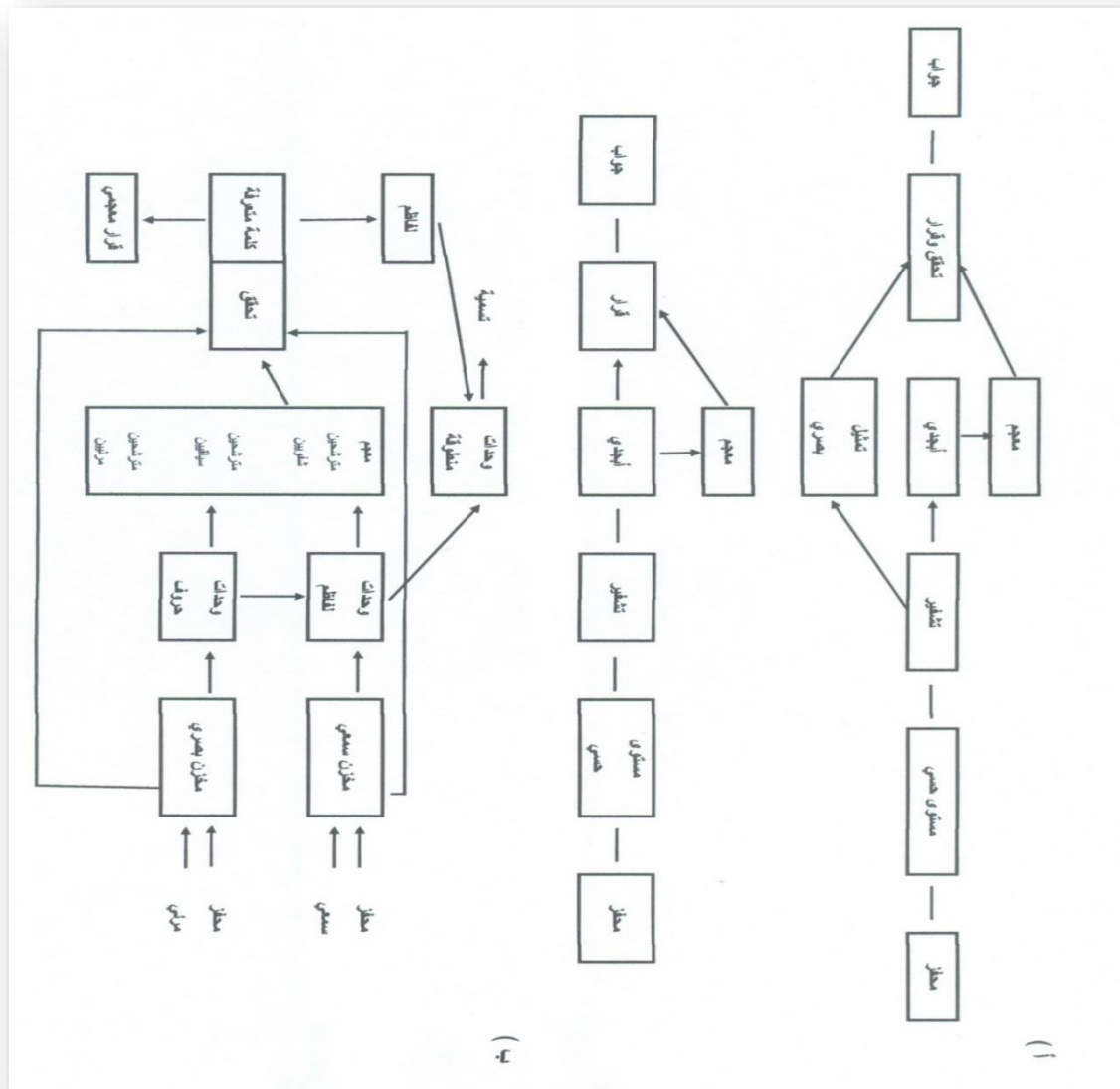
وهكذا فهذا يدمج من جهة تنشيطا نموذجيا للمناول على قاعدة علامات مخزنة (مورتون) ومن جهة اخرى يمتلك هذا المنوال، مرحلة بحث تسلسلي خاصة بمناول البحث (تافت وقرستتير). وحتى لو كان يشبه في بعض جوانب مرحلة التحقق منوال "بيكير"، فان المنوال يختلف بمقاربة أكثر تحليلا وأكثر دلالية فيما يتعلق بالمسارات المستعملة. وهو علاوة على ذلك مقاربة تحليلية لها اهميتها.

فقد اقترح باب وآخرون (1982، 1987) (شكل 10) النظرية وهي مكوّنة من ثلاث عمليات اساسية التي هي تشفير المحفز والتحقق (المقاربة) والقرار.

وحسب اصحاب هذا المنوال حددت عملية التشفير كالتالي: المعلومة الحسية تفعل مجموعة تمثيلات معجمية؛ والتي تقابل الكلمة المحفز والتي تقابل بدورها الكلمات القريبة صوريا من هذه المجموعة المداخل المعجمية هذه التي تكون منشطة تشكل صنف المرشحين للتعرف. عملية التحقق يمكن ان تحدد كالتالي: نظام يحدد طريقة متسلسلة وبترتيب التكرارات المتصاعدة، كما في منوال فورستتير، درجة التقابل بين التمثيلات الحسية للكلمة والمداخل المعجمية للمرشحين.

واخيرا فان عملية القرار تحدد حسب المعلومة المتوفرة ومعيار معين يكون مرتبط بطبيعة المهمة التجريبية، وعليه يُتخذ القرار.

وتأثير التكرار في هذا المنوال ينتظر منه ان يأخذ مكانا في مرحلة خاصة من معالجة مسارات التحقق.



شكل (10): أ. مخطط مبسط لمنوال التنشيط - التحقق، باب وآخرون (1982) و ب. نسخة كاملة لمنوال باب وآخرون (1987).

4- خصوصيات الالفاظ المعجمية المؤثرة في التعرف:

اظهرت المعطيات الميدانية بان معالجة الوحدات المعجمية تتأثر ببعض خصوصياتها وهكذا فالمتغيرات التالية: التكرار، التعود، المعجمية، الطول، عدد اللفاظ والحروف، عدم التوحيد الاملائي والانتظام الاملائي، قيمة الاسم، سن التعلم، الدلالة المحسوسة، الجنس التركيبي، تعدد المعاني والتكافؤ الصوري، القيمة التجميعية؛ كلها عوامل يمكن ان تؤثر في المعالجة المعجمية.

وإذا كان التعرف (في التسمية، وفي القرار المعجمي ...) هذه المهمات قد وصفت على أنها وحدة معجمية هو مرتبط في المقام الاول بقدرات الفاعلين والمفحوصين، وبالفعل فان كل الكلمات التي تشكل معجم لغة لا يستعملها اهل هذه اللغة بنفس الطريقة. وبعض الكلمات هي أكثر تواترا في الخطاب المنطوق او المكتوب، واخرى أقل او قليلا جدا او نادرا ما تُستعمل. وتفاوتت تعوّد استعمال كلمة في خطاب يحدد متغيرين يؤثران بشكل ملحوظ على المعالجة المعجمية: التكرار والتعود أو الالفة.

فالتعود والالفة. هو الادماج الصريح للتكرار في بعض اشكال التنميط النظري والاستغلال الذي خضعت له في الأبحاث، حول دور التصريف المعجمي يعطيان لهذين المتغيرين سمة ذات اولية.

وسنتناول في الفقرات التالية جانبين من متغيرات التكرار: الأول من الجانب الوصفي (الاحصاء) والثاني من الجانب النفسي وذلك من زاوية التأثير في المعالجات المعجمية. وما سنتطرق له تاليا هو متغير الالفة والتعود من خلال جوانبها الذاتية (التقييم) والنفسية (التأثيرات على المعالجة). (أمطوش، 2014)

4-1- التكرار:

فمن وجهة نظر وصفية، يمثل التكرار عدد المرات حيث تكرر نفس الكلمة وترد في متن مكتوب او شفوي. وبعض الكلمات هي أكثر تمثيلا من الأخرى، حسب القوانين التي حددها زيفت (1935)؛ وهو ما يعني أن نتاج ضرب تكرار كلمة في رتبته لما تكون كل الكلمات مرتبة حسب ترتيب تكرار هي قيمة ثابتة. ويحدد إذا التكرار بعبارة تواتر/ توارد كلمة معينة في خطاب. وبقدر ما وردت كلمة بكثرة في خطاب كانت هذه الكلمة أكثر انتشارا وتكرارا. زيادة - وهنا يكمن نفع اعتبار متغير التكرار -، توجد علاقة بين تكرار وتواتر كلمة (مقدرة بحساب منتظم في متن معين) والزمن الضروري لمعالجتها.

هذه العلاقة (تكرار / زمن التعرف) هي المعتمدة في الغالب ولكن التكرار له بالتأكيد تأثيرات على المتغيرات الاخرى المرتبطة كالنطق وقيمة التجميع والفهم... الخ. غير انه لا نجد أي ذكر لمسألة هذا الدور في الادبيات المخصصة؛ فنادرا ما يدرس هذا النوع من المشاكل بطريقة محددة.

عامل التكرار يبدو إذا ممثلا لجانب لا يعدم اهمية ويستحسن اخذه في الاعتبار لما نهتم بالوصول الى المعجم الذهني للكلمات. وهكذا فالتكرار كونه متغير اختبار للمادة التجريبية هي

في اغلب الاوقات مستعملة في الابحاث حول المعجم. وقد وضعت جداول تكرار لحساب منتظم لعدد تواتر الكلمات في متن نصوص معينة. ونجد مثلا جداول تكرار موضوعية في اللغة الفرنسية انجزها مكنز اللغة الفرنسية (1971) ونسخة محوسبة انجزتها بريليكس - المعجم الفرنسي البلجيكي - (1986)، وفي الامريكية جداول التكرار (Thorndike & Lorge (1944), Francis & Kucéral (1967), Davies & Carrol & Richman (1971) وهي من بين الأكثر استعمالا. (فريس، 1993).

4-1-1- تأثير التكرار على مسارات التحديد البصري:

وقد اظهرت ابحاث مقارنة للتكرار (Whaley, 1987)، بانه وبشكل عام بقدر ما كانت الكلمة متكررة بقدر ما قلت مدة زمن تحديدها أو التعرف عليها. وزيادة فان تأثير تكرار الكلمات هو دالة لوغاريتمية عكسية، يعني ان الزمن يتناقص في حين يرتفع اللوغاريتم. ولنلاحظ بان هذا التأثير لا علاقة مع التكرار الفردي للحروف التي تشكل كلمة. وقد برهن والي، (1978) ان متوسط تكرارات كل حروف كلمة ليس لها أي ارتباط مع زمن تحديد هوية كلمة. وإذا فتكرار الكلمة نفسها هو المرتبط سلبيا (فكلما كثر تتكرر وحدة معجمية يقصر زمن الجواب) مع الزمن الضروري للمعالجة.

وكتأويل ممكن لتأثيرات نقترح بان القاعدة المسماة بالتمرين، اندرسون (1983) عملية تتكرر مرارا عادة ما تصبح في نفس الوقت أكثر سرعة وأكثر دقة ويمكن ان تطبق على المعالجات المعجمية. بعبارات اخرى المعالجات المنجزة حول الكلمات هي مرشحة لترتفع سرعتها ودقتها مع عدد تكرارها. وهكذا فمن وجهة اجرائية (نسبة للمعالجة) ان تكرار استعمال نفس المعالجات يقوي فعاليتها أي يجعلها أكثر سرعة ودقة.

وتأثير التكرار يمكن ان يساهم في هذه الآلية العاملة في المعالجات.

هذا التأثير المسمى بالتكرار هو أحد أكثرها يقينا في مجال التعرف البصري على الكلمة. وبقدر ما تتكرر كلمة بقدر ما زادت سرعة تحديدها. وقد لوحظت هذه العلاقة في عديد من المهمات التجريبية كعمليات: التحديد بعد عرض محفز بواسطة شاشة (Howers & Salomon, 1951) والتسمية فورستير وشامبيرس، (1973)، والقرار المعجمي سيجس Mehler، Frauenfelder ومرتون، (1982)، والي، (1978) وتسميات الاشياء Wingfield Olfield، (1965) او كذلك ايضا في تقنية الحركة البصرية (Rayner & Duffy, 1986) Inhoff, (1984) اذ لوحظ ان زمن تثبيت البصر هو اطول للكلمات ذات التكرار الضعيف منه للكلمات ذات

التكرار المرتفع. ويظهر هذا التأثير ايضا في مختلف اللغات ويبدو انه يمثل على مستوى عام سمة كونية نسبيا.

غير انه يستحسن تمييز جانب للتكرار هذا قياسا لعدد من المعطيات التجريبية المتفاوتة التناقض. وبالفعل عيّنت من وجهة نظر كمية (زمن الاجوبة) اختلافات وذلك حسب ثلاثة عوامل تجريبية سنتناولها كل على حدا في الفقرات التالية وهي:

أ- حسب الظروف التجريبية:

اهمية تأثير التكرار تختلف حسب الظروف التجريبية لعرض الكلمات وبهذا الصدد هي منبع عديد من النقاشات سواء على المستوى التجريبي وكذا النظري.

وهكذا لاحظ كل من Stanners Forbach Cortese & Scarborough, (1977) و Hochhaus, (1974) تغييرا في تأثيرات نسبة التكرار لذا فهم يقترحون بان تأثيرات التكرار يمكن ان تعزى في جزء منها الى حادثة ظهور الكلمات. وتأثير التكرار سيتمثل إذا في تأثيرات التشفير والاسترجاع في الذاكرة. وعلى هذا المستوى يرى Dixon & Rothkopf (1979) بان حادثة عرض الكلمة يمكن ان يساهم في تأثيرات تكرار الكلمات خلال القراءة وتعلم المادة المكتوبة. (هاندرسون 1984).

ب- حسب القوائم التجريبية:

لا يبدو ان تأثير التكرار مستقل عن بناء لوائح تجريبية تلك التي تدمج فيها الكلمات المفحوصة.

وهكذا استعمل Ehrenreich & Glanzer (1979) مهمة القرار المعجمي مع متغير اساسي وهو التكرار (منوال البحث). وفي مهمة القرار المعجمي استعمل الباحثان نوعين من اللوائح: لوائح خالصة حسب التكرار الذي يمكن ان يكون كبيرا او متوسطا او ضعيفا ولوائح حيث مزجت هذه التكرارات. وبرزت نتائجها بان زمن القرار كان أقصر بالنسبة للكلمات المدمجة في لائحة تكرار خالصة منه لما كانت معروضة في لائحة تكرار مزدوج. ومن ذلك فرضية ان المعجم هو مكوّن من لائحتين داخليتين: واحدة بوصول سريع وتحوي الكلمات الأكثر تكرار، والاخرى تحوي اللائحة الشاملة. ويختار المفحوص لائحة البحث على قاعدة معرفته باللائحة التجريبية. والتأثير المسمى بتأثير التكرار سيتمثل في الانتقال من لائحة الى اخرى. غير ان فلوريس (1983) بيّن بواسطة مهمة التسمية ان فرضية جالزير واهرينريش لا تتحقق، و اضاف Gordon, (1983)، تكييفا لهذه النتائج بتبنيه فكرة كون زمن ردود الفعل هو

اسرع في ظرف كلمات عالية التكرار الخالص منه في ظرف تكرار مزدوج؛ الكلمات متوسطة التكرار تظهر اختلافا أقل والتي ذات تكرار ضعيف لا تظهر اختلاف بتاتا*.

ج- حسب المهمات التجريبية:

واخيرا لا يبدو تأثير التكرار على زمن الردود انه مستقل عن المهمات التجريبية المستعملة. وهكذا من الممكن ان يكون تأثير التكرار على المعالجات المعجمية في مهمة القرار المعجمي قد بولغ في تقديره كما يقترح (Balotta & Churmbley, 1984). حيث لاحظا بان تأثيرات التكرار هي أقل اثرا في مهمة التحقق من الصنف منه في مهمات اخرى. ويظنان بان تأثيرات التكرار قد بولغ في تقديرها في مهمات القرار المعجمي وان أحسن قاعدة هي ممثلة بمهمة التسمية.

واتفاقا مع هذا الموقف في نفس نوع المهمة (تصنيف نوعي) يلاحظ فورستير و Bendall, (1976) بأن مدة زمن القرار ليست مرتبطة بتكرار التوارد.

غير ان باب وماكدونالد وشفنيلدت ونويل (1987) يبرزون بان تأثيرات تكرار معادلة قد حصل عليها مع اجوبة قرار معجمي والتسمية عندما استلزمت مهمة التسمية وصولا الى المعجم قبل بداية النطق. ويرفض بالوطا وشومبلي هكذا فرضية.

وجاءت نتائج اخرى لتقوي هذه الفرضية. وهكذا برهن فورستير وشامبيرس (1973) على ان تأثير التكرار هو نسبيا قوي في التسمية (ولكن ليس بتلك القوة في القرار المعجمي) وانه يوجد ترابط بين مهمتي التسمية والقرار المعجمي (الكلمات التي تتطلب وقتا اطول للقرار هي التي تتطلب وقتا اطول في التسمية). ولكن هذا ليس بصحيح الا إذا كان عدد التكرار متغيرا. أما إذا كان ثابتا فلا يوجد ترابط بين القياسين. وهذا يترتب عنه، ان التكرار له تأثيره الاساسي خلال الوصول (أي على مدة الوصول) لان هذا هو ما تشترك فيه المهمتان.

توجد علاقة مهمة بين التكرار والزمن اللازم لتحديد هوية الكلمات. يبدو إذا ضروريا اخذ هذا المتغير في الاعتبار في مقارنة عمل المعجم الذهني. ولكن ما هو بالضبط دور التكرار وخاصة على أية مستويات يؤثر؟

* وهو ما دعا الطالب الباحث في الدراسة الاستطلاعية، -وذلك بتوجيهات من المشرف على الأطروحة- أن يتجنب في التجربة الأولية عرض لوائح وقوائم للكلمات التي قد تُعرض على المفحوص لاحقا مما يجعله قد تعرف على هاته اللوائح ويأثر ذلك سلبا على نتائج الدراسة الأساسية.

سننظر في مختلف مناول الوصول الى المعجم الذهني من خلال هذا المنظور، اعتبارا من تأثيرات التكرار على مختلف المناول

لذا فقد برهنت عدة ابحاث على دور التكرار وحاولت تحديد موقع تأثيره في مختلف مراحل مسار التعرف البصري على الكلمات.

إن فكرة التكرار واعتبار هذه التأثيرات على المهمات المعجمية نتج عنه ادماج صريح لهذا المتغير مع دور مهم في مختلف المناول النظرية بالخصوص مناول فورستير ومورتو (أطوش، 2014).

4-1-2- دور التكرار في المناول النظرية للوصول الى المعجم:

يبرز تصوران اساسيان لإدماج تأثيرات التكرار.

التصور الأول: يرى التكرار كمسؤول عن تنظيم المعجم. التمثيلات المعجمية هي منظمة حسب التكرار واجراءات البحث عن هذه التمثيلات وهي مشروطة بهذا التنظيم.

التصور الثاني: يضع دور التكرار في مستوى التمثيلات المعجمية ولكن لا يفكر في تنظيم المعجم الذهني حسب هذه المعايير.

يحيل التصوران الاساسيان الى نوعين كبيرين من المناول، وهي من جهة مناول التنشيط ومناول الوصول المباشر (الموازي) الى التمثيلات (فورستير بالخصوص) التي هي تعريفا لا تدمج مرحلة البحث.

4-1-2-1- مناول البحث التسلسلي: (Serial search operators)

وبالنسبة لهذه المناول فان الوصول الى المعجم، هو إذا عملية متسلسلة. فالمعلومة المستخرجة من المحفز ليست تماما كافية لإنتاج تحديد وحيد (كلمة وحيدة)؛ أي المعلومة المشتقة من المحفز هي فقط كافية لتحديد مجموعة عناصر معجمية مرشحة ممكنة تكون خصائصها متوافقة مع المعلومة المستخرجة من المحفز. ويحصل على معلومات أدق انطلاقا من المداخل المعجمية المرتبطة بالمرشحين والمعلومة التي استخلصت من المحفز تقارن مع معلومة المرشحين، وفق ترتيب متسلسل وصولا الى درجة توافق مقبول.

وحسب مناول البحث هذه فورستير، (1976)، جلاتزر واهرينريش، (1979) فان تأثيرات التكرار تفسر بعبارات تنظيم المعجم الذهني. المعجم الداخلي هو مشفر حسب تكرار الكلمات (Kvak & McNeal & Allen, 1992). وهكذا فالمداخل المعجمية هي مرتبة حسب التكرار المرتفع والبحث يبدأ من التكرار الاعلى، هو بحث طويل بقدر ما ان التكرار ضعيف فورستير،

(1976). وهكذا تفسر تأثيرات التكرار بالخصوصية البنيوية للمعجم التي هي في علاقة مباشرة مع تكرار تواتر الكلمات في الخطاب. والفرضية الأساسية لمناول البحث هي ان المداخل المعجمية مرتبة حسب رتبة التكرار وان البحث يتم حسب هذا الترتيب. هذه الفرضية اساسية في هذا المنوال لدرجة ان Bradley وفورستير (1987) يؤكدان بان التخلي عنها سيفقد أي المنوال البحث معناه. وهذا يجعل المنوال حساسا للانتقادات المتعلقة بدور التكرار على اجراءات الوصول.

ولهذا فان ترتيب مقارنة أي مرشح مع المحفز خاضع للتكرار وهكذا فالمرشحون الأكثر تواترا يقارنون قبل المرشحين الأقل تكرارا.

4-1-2-2- مناول بوصول مواز: (parallèle Access operators)

في هذه المناول يتطلب التعرف، استخراج المعلومات من المحفز، التي يعاد استعمالها توازيا لكل المداخل في معجم كمدخل مختلف المعلومات المستخرجة من المحفز كالشكل وعدد الحروف الخ، تعالج في نفس الوقت؛ يعني بالتوازي. وتحديد هوية كلمة يتحقق عندما تتجاوز احدى المداخل السقف الحرج؛ يعني لما تكون عدد المعلومات المجمعة كافية. هذه المناول تعتبر تأثيرات التكرار مع التعليل ان بعض جوانب بنية المداخل المعجمية حساسة لدرجة تكرار تواتر الكلمات التي تُمثل، وتمتلك هذه المناول وحدات تمثيلية تقابل الكلمات او الصياغم المنشطة آنيا وفوريا بكل المعلومات المستخرجة من المحفز. في مناول مورتون (1969) الوحدات المقابلة للكلمات المختلفة حسب التكرار لها مستويات حدود مختلفة لتحديد الهوية.

بالنسبة لماكيلاند وروميلهارت (1981) في مناول التنشيط التفاعلي مستويات التنشيط القاعدية للكواشف هي مستقلة عن التكرار.

بالنسبة لجوردون (1983، 1985) كل كاشف يمتلك قيمة محددة للتكرار الذي يحدد القيمة التي تنشط عندها هذه الوحدة.

وحسب منوال الوصول المباشر لمورتون (1969) النسخة الاصلية لمنوال العلامات المخزنة وكذا كل مناول موريس (1989) فان التمثيلات المعجمية هي حساسة لتكرار الكلمات التي ترتبط بها تأثيرات التكرار هي ممثلة بحساسية تفاضل سقوف كواشف الكلمات (العلامات المخزنة). وهكذا فان كلمة مكررة أكثر هي ممثلة بكاشف يمتلك سقفا منخفضا منه بكلمة أقل تكرارا، في هذا النوع من التتميط، حمولة كاشف سقف التنشيط اللازم لمزاوجة محفز حسي مع

تمثيل معجمي هي حسب تكرارات الكلمة المحفزة. وهكذا فالمداخل الأكثر تكرارا تتطلب معلومات أقل لتجاوز أسقفها وبالتالي فالكلمات المرتبطة مع هذه المداخل يتعرف عليها بسهولة. وللباحثين الآخرين فان تأثيرات تتم في مستوى المعجم. (أمطوش 2014).

وهكذا ففي تناول التنشيط القائم على اساس العلاقات المخزنة، يرى مورتون (1969، 1970) تأول تأثيرات التكرار بعبارة الزمن متفاوت الطول، لبلوغ سقف التنشيط، الذي يوفر المحفز. وتتطلب كلمة مكررة، معلومات أقل لبلوغ سقفها، من كلمة أقل تكرارا والتكرار يفترض انه يؤثر على مستوى العلاقات المخزنة بتخفيض سقف التنشيط بواسطة آلية بسيطة التي هي دوام واستمرارية تنشيط متبق بعد كل استعمال، هذا التنشيط المتبقي كان بالفعل أكبر اهمية لكل كلمة مستعملة مرارا. تأثير التكرار هو إذا حدد موقعه في مستوى سقوف التنشيط. الكلمات الأكثر تكرار هي مرتبطة مع علامات مخزنة سقفها منخفض جدا.

ولكن في نسخة مغايرة لمنوال العلامات المخزنة، مورتون (1982) تأثيرات التكرار هي متموضعة ليس في نظام العلامات المخزنة بل في النظام الادراكي.

ويمكن القول للمواقف التي يدافع عنها مختلف انواع الانماط تبقى ممكنة اعتبارا للمعطيات الميدانية المدروسة ولكنها توحى بان تأثير التكرار يمكن أن يتم على مختلف المستويات. وهكذا من المتصور ان التأثيرات ستظهر على مستوى املائي (تكرار الشكل السطحي) وعلى مستوى التجميع الشكل - المعنى (تكرار المزوجة الكتابة المعنى) وعلى المستوى الدلالي (التكرار المعنى). زيادة على ان هذه التأثيرات قد تدخل في تفاعل مع عوامل اخرى مثل الخصوصيات الاملائية او الدلالية للكلمات. وهكذا يظهر James (1975) تأثيرات راجعة الى مستوى التجريد او الطابع المحسوس للكلمات. وبالنسبة للوحدات المعجمية الضعيفة التكرار، فان الكلمات المحسوسة يتعرف عليها بسهولة أكثر من الكلمات المجردة؛ هذا الفرق ليس ملاحظا بالنسبة للكلمات ذات التكرار العالي. وقد اظهر سيجي ماهلير 1980 فرونفيلدير ومورتون (1982) مع ذلك بان تأثيرات التكرار هي شبيهة للكلمات ذات المحتوى (كلمات ممثلة / تامة* والكلمات الوظيفية).

وزيادة فان التكرار، علما بدوره المحتمل، استعمل دائما لتوضيح مختلف المعالجات المنجزة خلال الوصول. مثلا مقارنة مختلف ازمة التعرف على الكلمات حسب تكرار جذورها ستتجز

* ويقصد بالكلمات الممتلئة؛ الصنف المفتوح ويحيل إلى الأسماء والأفعال والنوعوت وتسمى أيضا التامة. وعلى مستوى نفس الفكرة جاسترزييمسكي (1981) اظهر انه لا يوجد تأثير لتكرار تواتر الكلمات لما تكون للمتغير المعبر عدد معاني الكلمات المستعملة كمحفز.

لتحديد الى أية درجة يتدخل اللفظ في مسار المعجم الذهني. وبطريقة عامة تأثيرات التكرار استعملت غالبا كونها كاشفا للمعالجات المعجمية بل وربما لطبيعة التمثيلات المعجمية. استعمال متغير التكرار هذا من وجهة نظر تجريبية تم تناوله في الوصول الى الوحدات المعجمية المعقدة.

ويبدو ان التكرار يمثل عاملا لا مفر من اخذه بعين الاعتبار. غير ان الانتقادات التي صيغت حول دوره تشجع على تصور جانب آخر معجمي مهم ومختلف موضعيا ولكنه شديد الارتباط بالتكرار الموضوعي وغالبا ما يخلط معه، وهو التعود (او التكرار الذاتي) وستخصص الفقرات التالية لهذا الجانب.

5-التعود او التكرار الذاتي للوصول للمعجم الذهني:

في حين ان تأثيرات التكرار الموضوعي، كان لها تأثير مهم على تطوير نظريات الوصول الى المعجم، وتطرح الانتقادات التي قبلت حولها مشكلة تمثيلها على مستوى المعجم. بعبارة أخرى هل عدد التواتر الكتابي لكلمة هو مؤشر ملائم للتكرار في المعجم الذهني؟ لقد لاحظ (Fraisse 1993)، بان المتغير اللساني: التكرار، يجب ان يقابل متغير نفسي يسميه التعود. وتنتج عن مجموع التجارب التي حصل عليها مختبر مع نفس الكلمات في التقبل وفي الانتاج. فالكلمات التي استعملها غالبا هي بالنسبة له عادية مألوفة عكس الكلمات التي قل استعماله لها. وهكذا اقترح بان التعود على الكلمات هو قياس ذاتي مرتكز على التقديرات وقد يكون أحسن قياس على المستوى المعجمي (Gernbacher, 1984). وزيادة يمكننا التساؤل عما إذا كان الوضع المميز للتكرار بعبارة سرعة الوصول الى المعجم مقبولة في كل الحالات خصوصا بالنسبة للكلمات ذات التكرار الموضوعي الضعيف، جوردون (1985).

5-1-تعريف التعود:

لتعريف التعود يقول شامبانيول: (1989)، انه يقابل واقع التمثيلات الأكثر تنشيطا تمتلك خاصية وصول أكبر منه والتي هي أقل تنشيطا. مصطلح التعود المستعمل هنا يحيل على الفكرة المشتركة للتعود (الاشياء الاشخاص المشتركة في محيط مدرك هي مألوفة). وزيادة على ان ما نسميه بالتعود بخصوص أشياء المحيط تهم اساسا التمثيلات التي لنا عنها تصور وليس معالجة محتملة لها. ولهذا يتكلم حسب ما يبدو بالوطا وشومبلي (1989) عن آليات تمييز املائي بالتعود، ولكن مع اعتبارها كمصدر تأثيرات تكرار. ومن المهم إذا افترض بأن

التعود يترتب عن آلية تعمل على مستوى التمثيلات المعجمية التي هي حساسة لتكرار تنشيطها خصوصا بطرق إدراك (شومبانيول، 1989 أ، 489).

والتعود يقارب عمليا بواسطة سلاسل التقييم أو مقارنة الأزواج فريس، (1993)، جوردون (1983) والاتفاق بين الفاعلين عموما جيد ويشهد بصحة هذا المتغير.

فالتعود مرتبط بالتكرار لأن الكلمات التي يكون لفرد حظ لقائها أكبر، هي الكلمات الأكثر استعمالا في محيطه اللساني. غير أنه في حين أن التكرار الموضوعي يعطي صورة عن عدد تواتر كلمة مكتوبة معينة في متن نصوص محددة، فإن التعود الذاتي يقابل تجربة فرد.

5-2- تأثيرات التعود:

وبنفس الطريقة كما التكرار الموضوعي يلاحظ ترابط سلبي بين زمن الاجوبة، في المهمات المعجمية والتعود (الكلمات المتداولة أكثر هي التي تعالج بسرعة).

تأثيرات هذين المتغيرين هي سلفا نفسها، فأكثر ما تكررت كلمة أو هي مألوفة أكثر ما نشطت بسرعة. غير أنه يمكن تصور بأن التعود يقيم انطلاقا من معلومات من مستوى آخر، وقد يبدو التعود أكثر تمثيلية لتأخر التعرف منه بالتكرار الموضوعي. فريس (1993) علاوة برهن على أنه في الفرنسية تمثل القيم المتداولة ترابطا نوعا ما أعلى مع أسقف إدراك للكلمات وأزمنة ردود الفعل البصري مع قيم التكرار الموضوعي.

واهتم (1990) Yelen, & Mullenix & Cowine، بدور التعود في مهمات القرار المعجمي كتابية وشفويا. وبرهنوا على أنه في الكيفيتين تلاحظ تأثيرات راجعة الى التعود. ويبدو إذا بأن التعود يحمل رابطا اضيق من التكرار الموضوعي مع ازمدة تأخر، على مستوى عام. في دراسة مهمة أجراها جيرنسباشير (1984)، درس فيها التعود وكذا المتغيرات الأخرى كالانتظامية الاملائية والدلالة المحسوسة وتعدد المعاني التي تعطي نتائج متضاربة على مر الدراسات. وتوضح ستة تجارب مختلفة النتائج التالية:

الدرستان الأوليتان تظهران بأن الكلمات من نفس التكرار الضعيف كتابيا ليست دائما أيضا مألوفة للمختبرين. والتفديرات المنجزة مع المفحوصين على التعود الذاتي، توحى بأن كثيرا من الكلمات ذات تكرار ضعيف كتابيا المستعملة في الدراسات السابقة تختلف على طول الحيز.

وتوظف التجارب الأربع التالية القرار المعجمي وتعيد فحص النتائج السابقة متناولة عموديا التعود المعجمي المقدر بتفديرات التعود الميداني وباستعمال أيضا تكرار الكلمات بنفس الاحرف

الدلالة المحسوسة وتعدد المعاني. وتوحي بأنه من بين المتغيرات فقط التعود هو الذي يؤثر بالتأكيد في زمن القرار المعجمي.

يظهر جيرنسباشير (1984) من خلال التجارب الستة، بأن الكلمات من نفس التكرار فيما يخص التعود وانه من بين المتغيرات التي درسها يؤثر منها فقط التعود في زمن التعرف على الكلمات. وينتج ايضا عن هذه الدراسة بان التعود يبدو انه أحسن مؤشر دال على هذا التأخر في التعرف على الكلمات ذات التكرار الضعيف. وهكذا يمكن ان يبدو التعود أكثر دقة وموثوقية.

واتفاقا مع هذه المعطيات، اعمال جوردون، (1985) التي وجهت بالأحرى نحو تأثير التعود، تظهر نفس نوع المظاهر. قد سجل التكرار الذاتي للكلمات لتحديد العلاقة بين التعود وازمنة القرار المعجمي، من خلال طيف واسع من التكرارات (أطوش 2014). وهنا يمكن القول أن تأثيرات التكرار التي ذكرت ووصف مستوى تأثير -ولكن مختلف حسب النظريات المعتمدة- لمتغير التكرار يعطيها وضع عامل مهم في مجال الوصول الى المعجم. زيادة فاستعمالها ككاشف لإجراءات الوصول يوفر اهمية كبيرة. وبدراسة متغير كالتعود برزت بعض الحدود. والهدف هنا ليس التشكيك في استعمال التكرار ولكن ببساطة ابراز حدوده وبالتالي محاولة حل هذه المشاكل وابرار دور متغير كالتعود.

وهكذا يبدو ان المتغيرين، (التكرار والتعود) يجب ان يُستعملا توازيا في هذه الدراسات علما بانهما وان كانا جد مرتبطين فانهما لا يعطيان بالذات نفس نوع المعلومات. زيادة في بعض الظروف (كلمات قليلة التكرار مثلا) المعلومة التي يحملها التعود هي أحسن كاشف عن ازمة التأخر في التعرف.

وهكذا فالانطلاق من قاعدة انتقاء مادة لغوية حسب التكرار وتطبيق تقييم بعارة التعود يجب ان يسمح بوضع حدود لتأثيرات الاعوجاج بين القياسات المنجزة على متن نصوص (التكرار) والتمثيل بعارة التعود للمواضيع التي استعملت الكلمات خصوصا على مستوى الكلمات ذات التكرار الضعيف.

6- متغيرات أخرى قادرة على التأثير على المعالجة المعجمية:

عدد من المتغيرات الأخرى اللصيقة بالكلمات نفسها يمكن ان تكون محل معالجة معجمية مختلفة، عندما تؤخذ بعين الاعتبار. والمعلومات التي ستعرض هي في أغلبها أقل استعمالاً (او لا تستعمل بتاتا لأنها لا تتدخل في التعرف على الكلمات) من التكرار او التعود ولكنها تمثل متغيرات يمكن ان تظهر انها ذات صلة في عدد من الدراسات. وزيادة بعض هذا المتغيرات تدخل في تفاعل مع تكرار / تعود الوحدات المعجمية وهدف الفقرات التالية منح صورة عن هذه المتغيرات واستعمالها في ادبيات علم النفس اللساني والتربية الخاصة وصعوبات التعلم بالتحديد.

6-1- المعجمة:

قد اقترح شامبانيول (1984) تسمية هذا المتغير بالمعجمية. وهي تسمية تمتد من اللا - كلمات غير النظامية الى الكلمات الأكثر تكرارا او المتداولة مرورا باللا - كلمات النظامية ومختلف انواع اشباه الكلمات والكلمات النادرة الخ. وتقابل القدرة التي هي لمقطع على الياحء بالتمثيلات الصوتية او الكتابية في الذاكرة المعجمية.

إذ تخضع معجمية الكلمات للتعود والتكرار اللذان يُسرعان من معالجة كلمة. واللا كلمات خصوصا في مجال مهام التمييز بين كلمة / لا - كلمة (قرار معجمي)، تفسر المعجمية مختلف المعالجات الملاحظة بين اللا - كلمات. وبالفعل إذا كان أي قارئ قادر في لغة ما بسهولة على تحديد ما إذا كان مقطع الحروف الذي عرض عليه هو كلمة او لا، بالعكس زمن هذا الانجاز هو حسب طبيعة المحفز. وإذا تركنا جانبا التمييز التقليدي كلمة / لا - كلمة (الجواب بكلمة هو اغلب الاحيان أسرع من الجواب بلا - كلمة) توجد سهولة اكبر لرفض محفز ككلمة تخضع لطبيعة اللا - كلمة ذاتها.

وهكذا بخصوص اللا - كلمات النظامية (التي تحترم عددا من الخصوصيات المتعلقة بالكلمات كاحتمال تتابع الحروف) تفرض بسرعة أقل من اللا - كلمات غير النظامية. وسنميز هنا بسرعة بين:

- اللا - كلمات غير النظامية: هذه الوحدات لا تحترم الارتباطات بين الصواتم ولا تشبه الا من بعيد كلمات اللغة مثلا: "اجهغ".

- لا - كلمات نظامية: هذه الوحدات تحترم عددا من خصوصيات الكلمات وتشبه كلمات اللغة ومن بينها نميز ثلاث حالات:

- أشباه الكلمات: هذه الوحدات تحترم الارتباطات العادية بين الصواتم ومتشابهة مع الكلمات الحقة.

- أشباه المتجانسات الصوتية: شبيهة بصواتم الكلمات الحقة. وتبرز النتائج التقليدية المحصل عليها مع هذا النوع من المحفزات انها تتطلب وقتا اطول لتصنيفها الى لا - كلمات منه من اللا - كلمات النظامية وأنها تسمى بسرعة. اشباه المشتقات او شبه المتصرف / المعربة* . هذه الوحدات بنيت بلصق لواحق الى جذور التي لا تقبلها. هذه الوحدات يصعب رفضها ككلمات أكثر من الكلمات النظامية.

ولوحظ تدرج في معالجة اللا - كلمات حسب تشابهها مع الكلمات الحقيقية حسب معجمتها. وفيما يتعلق بالكلمات مباشرة فان عددا من المتغيرات وان كانت جزئيا تطبق على اللا - كلمات، يمكن ان تتدخل في المعالجة المعجمية وتخلق سهولة متفاوتة في المعالجة. وهذه حالة متغير الطول الذي سنتطرق له الآن.

6-2- طول الكلمات:

منذ سنوات عديدة توضح وأبرز بان طول الكلمات يمثل متغيرا مهما في مجال التعرف المعجمي والكر (1978). والتي تقول بان الكلمات الطويلة تتطلب زمنا اطول لمعالجتها من الكلمات القصيرة بالوطا وشومبلي (1984) وفورستير وشامبيرس (1973). غير ان هذا يلاحظ في مهمات النطق التي تتولد عن مسار تهجئة. وازضافة فقد برهن (Bergman & Hudson, 1985) على انه في بعض الظروف يمكن ان يكون التكرار أكثر كمؤشر توقع على زمن التعرف منه من الطول. وفي هذا الصدد فان اختزال التسمية هنا الى الكلمات فقط ينتج تأثيرا شبيها بتأثيرات القرار المعجمي دون تأثيرات الطول ولكن مع تأثيرات التكرار كمؤشر على سبيل المثال الى المعجم. وهذا يوحي بان تأثير الطول هو في جزء منه راجع الى التحكم في التهجئة ما بعد الوصول. وفيما يتعلق بالكلمات المكتوبة ورغم ان عوامل الطول تبدو مهمة الا انه يستحسن تقليل تأثيرها بالنظر لبعض المعطيات. وهكذا برهن على ان الكلمات المكتوبة القصيرة يمكن ان تقارب بطريقة شاملة (بنظرة عين واحدة) دون تتبع حرفا بعد حرف (Wolverton & McConkie & Blanchard, 1984) وقد برهن هكذا على الكلمات الطويلة (6-7 حروف) لم تقارب بشكل شامل (وكانت عدة نظرات لازمة). زيادة فان الحصول على

* مصطلح المُعْرَب والكلمة المُعْرَبَة والزائدة الاغرابية. والمقصود بذلك ما يلحق كلمة من حركة او حرف اعراب. والمرجو عدم فهم المتصرف والمعرب هنا بمعنى ما يحصل في اللغة العربية ونذكر بان الحديث هنا يتعلق بلغات غير سامية.

المعلومة هو نوعيا مختلف بين الكلمات القصيرة والكلمات الطويلة بمعنى ان تثبيت النظر يحدد موضعه بالأحرى على أطراف المحفزات بالنسبة للكلمات القصيرة وعلى الحروف الاولى للكلمات الطويلة (راينر 1983).

وهكذا ودون تفصيل لهذه الاشكالية يبدو ان تأثير متغير الطول لا يخضع بالذات لعدد الحروف ولكنها بالأحرى يمكن مقاربته على شكل حيز (أطوال) المعلومات التي يمكن استخراجها من المحفز، ومن هذا المنظور فان اختلاف حرف واحد بين كلمتين لن ينتج بعبارة الكمية اختلافا في تأخر التعرف على هذه الوحدات المعجمية. فمتغير الطول يجب إذا اخذه في الاعتبار خلال دراسة التعرف على الكلمات ولكن تقييمه لا يخضع حصرا لعدد الحروف التي تشكل الكلمة.

3-6- عدد الصواتم والحروف المكتوبة:

سنرى هنا عدد العناصر المكونة لكلمة (صواتم وحروف مكتوبة)، من خلال تأثيرها على التعرف على كلمة معينة. اضافة الى نتيجة المعاينة، عادة وهي انه بقدر ما زاد عدد الصواتم (و / او المقاطع الحرفية) والحروف المكتوبة، طال الزمن اللازم للجواب، وهو ما يقرب من التأثير الراجع لعامل عدد الحروف وينصب الاهتمام هنا على تفاعل هذا المتغير مع التكرار. اقترح بالفعل بان تأثيرات التكرار الملاحظة يمكن ان تنتج عن توزيع مختلف للصواتم والحروف المكتوبة.

واخيرا بعبارات الطول يمكن تقريب متغير آخر الذي لا يدخل لا عدد الوحدات ولا الطول الكامل لوحدة ولكن البعد الذي ميزت بواسطته هذه الكلمة عن الاخريات. هذا المتغير هو ممثل بنقطة التوحد الاملائية وتشكل نوعا ما تأثيرا محتملا لا يتلاءم مع تأثيرات المتغيرات السابقة.

4-6- نقطة التوحد الاملائية:

تمثل الاحادية الاملائية محل (الحرف) في كلمة وانطلاقا منه يمكن تصور لفظ واحد ونقطة التوحد هذه تمثل إذا محلا في الكلمة انطلاقا منه يمكن ان تتدخل كلمة وكلمة واحدة ومع الحرف الحرج تصبح أية كلمة أخرى مستحيلة نقطة التوحد الاملائي.

هذا المتغير هو خاص بالمناول التي تسمى جماعة Marslen-Wilson (1984) Welsh (1978) لمنوال التعرف السمعي؛ جونسون 1992 لمنوال التعرف البصري التي يتم فيها تحديد مدخل معجمي بالتقليل التدريجي لحجم كتلة المرشحين الممكنة. بعض الكلمات

تمثل مبكرا نقط توحيد مبكرة في اللفظ واخرى متأخرة. مثلا: صحراء / جميل نقطة مبكرة في حين ان معلومات / ببداء لا تصبح محددة تماما (وحيدة) الا بعد نهاية الكلمة بمعنى انه يتوجب قراءة مجموع الكلمة للتعرف على كلمة معينة. وفي تمثيل سمعي فأكثر ما ظهرت نقطة التوحيد مبكرا في الكلمة أكثر ما قل زمن التعرف وحصل على هذا التأثير في القرار المعجمي (Hunttenlocher & Goodman, 1988) ، وتافت وهامبلي (1985) وفي مهمات تصنيف النوع Mousty & Raaou, (1989), & Bertelson وفي مهمات كشف الصواتم (فروينفيلدير وسيجي Dijkstra 1990).

بالنسبة للا - كلمات النقطة الحرجة هي نقطة الشذوذ التي تمثل الحرف الذي انطلقا منه لا يتوافق اللفظ لا مع كلمة مرشحة ممكنة، مثلا: "صحراء". وهكذا واتفاقا مع توقعات المنوال لاحظ مرسلين ويلسون (1984) ان زمن رد الفعل يتزايد بشكل خطي حسب توقعات نقطة الشذوذ في اللا - كلمة (تافت وهامبلي 1985 وجودمان وهوتينلوشير 1988). هذا المتغير نقطة التوحيد وقد عرفت على انها ذات صلة في التعرف السمعي انها حقيقة في الكلمات المكتوبة.

وانكب عديد من الباحثين على هذا المشكل من خلال عدة دراسات وهم مبالون بالأحرى الى فكرة عدم معنوية هذا المتغير في التعرف البصري. والسبب الاساسي هو انه التقبل السمعي يتحقق بطريقة خطية (المعلومات والمقاطع الحرفية الشفوية تصل تباعا زمنيا) ويبدو ان المحفز البصري يمكن ان يعالج بطريقة مختلفة، مثلا بطريقة شاملة (كل الحروف يمكن ان تقارب في نفس الوقت) وهكذا رادو وموري وموستي و Saerens و Bertelson (1992) من خلال ثلاث مهمات (التصنيف حسب النوع مذكر مؤنث؛ التصنيف الدلالي عاقل غير عاقل والدلالة) لم يلاحظوا ميزة للكلمات التي تمتلك نقطة توحيد مبكرة قياسا للكلمات التي تمتلك نقطة وحدانية متأخرة. وهذه النتائج تتفق مع ملاحظات ليما وانهوف (1985) اللذان يستعينا بتقنية مرتكزة على حركة العين ويبدو إذا ان معالجة المحفزات المكتوبة لا تتحقق مقطعيًا وان التعرف ليس نتيجة تقليل تدريجي لكثلة الكلمات المرشحة مع توالي تحليل الحروف المتتالية. وزيادة يلاحظ رادو وآخرون. (1992) تأثير معنويا لنقاط التوحيد (نقاط التوحيد المبكرة تتطلب زمنا اقصر من النقاط المتأخرة فقط عندما تعرض الكلمات على شكل زيادات)، (عرض حرفا بعد حرف). (أطوش، 2014).

5-6- الانتظام الاملائي:

على قاعدة تأثيرات التكرار التي أمكن ملاحظتها مع الكلمات (الكلمات الأكثر تكرار يتعرف عليها بسرعة أكبر من الكلمات الأقل تكرار)، واقترح عدد من الباحثين بأن الانتظام الاملائي المقارب عبر تكرار الكلمة المكتوبة يجب ان يظهر نفس التأثيرات وهكذا فالكلمات التي هي ذات رسوم كتابية متكررة يجب ان يتعرف عليها بسرعة أكبر من الكلمات من نفس النوع هي أقل تكرار. والقيود الكتابية في الرؤية تبدو انها ترتبط سلبيا بزمان التعرف على الكلمات المكتوبة (Massaro & Taylor وجاسترزميسكي Lucas 1980، Venesky وماسارو 1987). والنتائج التي حصل عليها والمتعلقة بهذه الفرضية، تظهر بأن التكرار الكتابي يلعب دورا فقط بالنسبة للكلمات ذات التكرار الأضعف (Robinson Gregory & Broadbent 1986; Rise 1975; &). وحصل ماكيلاند وجونسون (1977) على نتائج مختلفة التي لا تظهر اختلافا حسب تكرار الكلمات ذات نفس الاحرف.

وتترك النتائج المتناقضة "Paap ل" لفرضية ان بعض المعلمات القياسية مختلفة عن التي درست يمكن ان تؤثر على تأخر التعرف. وهذا حسب ما يبدو حالة ما إذا اعتبرنا النتائج التي حصل عليها جيرنسباشير (1984). وانطلاقا من فرضية ان التأثيرات المتناقضة الملاحظة تجد تفسيرها في غياب التحكم في متغير التعود، ويظهر جيرنسباشير بانه لا يوجد من خلال هذه التجارب تأثير تكرار للكلمات ذات نفس الحروف. ويقدر جيرنسباشير بعد هذه النتائج بأن التعود على الالفاظ التي كانت متغير للكلمات ذات التكرار الضعيف هو المسؤول عن التأثيرات الملاحظة. وعندما تكون كل الكلمات ذات التأثير الضعيف مزوجة حسب التعود عليها فان تأثير متغير تكرار الكلمات ذات نفس الحروف ينمحي.

ومتغير اخر يمكن ان يؤثر على معالجة الكلمات خلال التعرف هو ممثل في التشابه (الاملائي) للكلمات فيما بينها. وبالضبط هذا المتغير هو ممثل بالقيمة ن. (أطوش، 2014)

6-6- القيمة ن:

تمثل القيمة "ن" عدد الكلمات التي يمكن ان تشكل انطلاقا من لفظ معين (كلمة ولا - كلمة) بتعويض حرف واحد فقط مع بقاء الحروف الاخرى في مكانها الاصلي. هذه الفكرة ادخلها كولتهيرت ودافلار وجوناسون وبيسنير (1977) الذين يعطون تعريفا دقيقا لها. هذا التعريف يخضع في نفس الوقت لطول الكلمة ولموقع حروفها.

وحسب تعريف كولتهيرت وآخرون معنويا للتداخل حسب قيمة ن على تأخر اللا - كلمات ولكن لا تأثير عن الاجوبة على الكلمات في مهام القرار المعجمي. ازمدة القرار هي اطول للا - كلمات بقيمة ن مرتفعة (كولتهيرت وآخرون 1977). (أندرسون، 1978) وحصل (Rosson 1985)، وماكان وبيسنير (1987) على نتيجة باستعمال مهمة نطق للا - كلمات بقيمة ن مرتفعة ونتج عن ذلك ازمدة تصنيف (التمييز) أطول وتأخر دلالة أقصر من اللا - كلمات بقيمة ن ضعيفة.

هذه النتائج تبدو متناقضة يمكن ان تفسر بواقع انه كلما كانت قيمة ن مرتفعة الا وتجر اللا - كلمات معالجات مطبقة على شبيهاتها من الكلمات وهو ما يسهل نطقها ويزيد في صعوبة تمييزها.

وإذا كانت الدراسات المتعلقة بالجوار الاملائي خلال عدد من السنين لم تتطور فهذا بلا شك هو بسبب واقع ان كولتهيرت وآخرون لم يجدوا تأثيرا لهذا المتغير على الكلمات. غير انه منذ بضع سنوات عرف هذا المتغير اهتماما وخصصت عديد من الابحاث له. فباحثون آخرون لاحظوا تداخلا في ازمدة التعرف على الكلمات، خصوصا في دراسات تستعمل نموذج التمهيد المجدول. ونلاحظ تداخلا في ازمدة التعرف عندما يكون التمهيد مجاور املائيا مختلف إذا بحرف واحد فقط (فورستير دافيس وشوكنيش وكارتر 1987؛ ماير وشافيلدات ورودي 1974).

وأبرز لوس (1986) بدوره بان الكلمات التي تحوي عددا من المجاورين مهماً، يتعرف عليها أحسن في عرض بصري مقنع (#####) أكثر من التي تحوي أقل عدد من المجاورين ولاحظ لاكسون كولتهيرت وكيوتينج (1988) نفس النوع من النتائج في التسمية وهكذا لما تكون للكلمات قيمة ن مرتفعة فتأخر تسميتها هو أقصر مما للكلمات التي تمتلك قيمة ن ضعيفة.

وحسب الكاتبين فان سهولة تحديد كلمة محددة اساسا بتكرار الجوار وليس بتكرار المحفزة وتابع (Colombo 1986) التأثيرات المرتبطة بتكرار الكلمات والجوار على المهارات في القرار المعجمي، التسمية والتسمية المؤجلة، من خلال أربعة تجارب. ولوحظت تأثيرات مسهلة لجوار للكلمات ذات تكرار ضعيف ولكن ليس للكلمات ذات التكرار العالي في كل المهمات سوى في التسمية المؤجلة. وافترض بان تنشيط الجوار الاملائي يسهل معالجة المحفز ذي

التكرار الضعيف وان هذا التأثير لا يلاحظ للمحفز ذي التكرار العالي لان مستوى تنشيطه الاساسي هو عال جدا.

واهتم جرينجير واوريغان وياكوب وسيجي (1989) ايضا بالتفاعلات بين العوامل البصرية والمعجمية في التعرف البصري على الكلمات. وقد استعملوا كلمات من 4 - 5 حروف مع مجاور أكثر تكرار او لا. واختلف المجاور عن المحفز بالحرف الثاني (عبد / بعد - قعد / عقد) او بالحرف الثالث (بحث / بحت). وظهرت تأثيرات تكرار التجاور تفاعلا بين هذا العامل ووجد تداخل معنوي لكل الكلمات من هذا النوع ولوحظ تفاعل ايضا مع محل التثبيت في الكلمة (ثالث او ثاني حرف). وكان التفاعل مختزلا جدا لما كان التثبيت يتحقق في الحرف الحرج لإزالة اللبس (الثاء في بحث). زيادة كان التعرف مختزلا لما كان التثبيت البدائي تحقق في الحرف الثاني نسبة للتثبيت على الحرف الثالث او الرابع ايجابية الحرف الثاني تنمحي تماما لما يكون المحفز مختلفا بحرفه الثالث للباحثين هذه المعطيات هي نتيجة تفاعلات بين العوامل البصرية والمعجمية خلال التعرف على المحفزات البصرية.

وفي دراسة حديثة اهتم (Frauenfelder & Baayen & Hellwig & Schreuder (1993)، ايضا بالجوار الاملائي منطلقين من ملاحظات لاندير وستريتير (1973) ولاحظ هذان الباحثان بان الكلمات المشتركة لها تجاور إملائي أكثر مما للكلمات النادرة وزيادة فالتكرار المتوسط للتجاور كان أكثر ارتفاعا للكلمات المشتركة منه للكلمات النادرة. فروينفلدير وآخرون (1993) كانوا قد حصلوا جزئيا على هذه النتائج. وبالفعل إذا كانت هذه الملاحظة صحيحة لمستويات تكرار مختلفة (مشترك ونادر) وللکلمات ذات الثلاثة / اربعة أحرف على مجموع تكرارات الكلمات من 3 - 8 حروف فان الترابط بين تكرار الكلمات وعدد تجاورها هو ضعيف زيادة بعد مراجعة الاعمال المتوفرة في الادبيات التجريبية بقدر الكتاب بان اجماعا حول تأثيرات الجوار الاملائي (عدد وتكرار التجاور) على مسار التعرف على الكلمات هو بعيد من أن يكون مبرهنا.

وهكذا فورستير وشين (1966) من خلال خمسة تجارب (ثلاثة في القرار المعجمي واثنان في التصنيف الدلالي) يشككون في الدور الممنوح لكثافة الجوار. والنتائج المحصل عليها هي التالية: تأثير كثافة الجوار هو مسهل للكلمات ذات التكرار الضعيف مانع للا - كلمات والتأثير المانع للتجاور وذوو التكرار العالي لم يحصل عليه في القرار المعجمي وفي التصنيف الدلالي التأثير الملاحظ هو مختلط غير حاسم لأنه مانع للكلمات التي لها جار

ومسهلة للكلمات التي لها ثلاثة أو أربع مجاورات، ويقدر الكتاب بان كثافة الجوار الاملائي لا تؤثر على زمن الوصول الى المعجم الذهني، كان ذلك على شكل المنع او التسهيل. بالعكس هذه العوامل تؤثر على مسار القرار المعجمي. هذه الخلاصة هي متلائمة مع منوال البحث لكولتهيرت وآخرون (1977) ومع النسخة المتغير لمنوال البحث المتسلسل الذي اقترحه فورستير وآخرون (1989). ويقدر فروستير وشين (1996) بان هذه النتيجة مضرة بالمناول الترابطية لأنها تدل على ان المنافسة بين الوحدات ليست موجودة.

وكما برهن عليه هنا فان النتائج توحى بان متغير الجوار الاملائي لا يؤثر في شيء واخرى على ان تأثيره هو مسهل واخيرا اظهرت اعمال اخرى منعا لمعالجة الكلمات.

على المستوى السمعي تبدو النتائج المحصلة انها مختلفة فكلدينجير ولوس وبيسوني (1989) درسوا تأثيرات تنشيط الجوار بواسطة تجربتي تمهيد سمعي. التشابه الصوتي وكثافة الجوار وتكرار الممهّد والاهداف تم التلاعب بها. في التجربة الاولى، التمهيد بالكلمات ذات التكرار الصوتي الضعيف المرتبطة تؤخر التعرف على الاهداف. في التجربة الثانية، مع فارق أكبر بين محفزين اقصى التأثيرات. والنتائج تحتل تكهنات منوال تنشيط الجوار (لوسي وبيسوني 1989) وتعكس النتائج المنافسة بين التجاور المعجمي. وتظهر تفكك تأثيرات التنشيط والتكرار للكلمات المنطوقة. (بيشنان 1993)

وختاماً هذا المتغير يبدو انه يلعب دوراً مهماً في مستوى التعرف على الكلمات (رغم ان التأثير ينتظر التحديد بالتدقيق) وخاصة يبدو انه يمثل عاملاً معنوياً لدراسة مختلف المناول. وبالفعل ورغم ان الابحاث لا زالت ضرورية لرفض او تأكيد تماماً بعض المناول فان التأثيرات التي يولدها التشابه الاملائي تبدو انها توجه التنميط نحو مناول التنشيط.

وهناك متغير آخر يمكن أن يؤثر في المعالجة والتعرف وهذا المتغير متعلق بنضج سن التعلم كما سوف نراه في العنصر التالي:

6-7- سن التعلم:

فكرة سن التعلم ترتكز على مبدأ أن الكلمات المتعلمة مبكراً يتعرف عليها وتنتج مبكراً أكثر من الكلمات المتعلمة متأخراً. واخذ أبرز المشاكل التي تطرح مع هذا المتغير هي تقييمها. وبالفعل كما بالنسبة للتعود لا توجد قاعدة معطيات وعلى الباحثين إذا الركون الى تقديرات سن التعلم للكلمات الملفوظة التي يلفظها كهول. ويتعلق الامر بتقدير السن التي يذكر فيها

المشاركون، انهم تعلموا فيها الشكل المكتوب او الشفوي للكلمات المقترحة. هذه التقييمات تتم بواسطة هذه التقديرات التي أجريت فيها بعض التجارب.

دور سن التعلم كمتغير معنوي برهن عليه في تسمية الاشياء مع ابحاث موريسون واليس وكينلان (1992) وجيلهولي (1979) او ابحاث كارول ووايت (1973). هذه الأبحاث تظهر بان سن التعلم هو متنبئ جيد لسرعة تسمية الأشياء، في حين ان الامر ليس كذلك بالنسبة لتكرار اسماء الاشياء. وفيما يتعلق بتسمية الكلمات، فان تأثيرا مهماً ومستقلاً لسن التعلم كان قد لاحظته ايضا روبين (1980) وجيلهولي ولوجي (1981) جيلهولي (1984) وكذا براون وواطسون (1987)؛ توحى نتائج هؤلاء الباحثون بان سن التعلم يؤثر كثيرا خلال تسمية الكلمات وخاصة وان التأثير الظاهر للتكرار على هذا المسار ليس مصطنعاً للترابط الطبيعي بين التكرار وسن التعلم. وفي مهمات القرار المعجمي تبدو النتائج أقل قطعاً. وبالفعل تظهر بعض الاعمال تأثيراً مستقلاً للتكرار وسن التعلم (والي 1978، وبوتلير وهانيس 1979 وناجي واندرسون وشومير وسكوت وستالمان 1989)، في حين انه بالنسبة لآخرين فلا (جيلهولي ولوجي 1982). (بيشنان 1993)

وفي دراسة حديثة (لموريسون واندريو 1995) مكوّنة من ست تجارب (الأربعة الاولى تستعمل التسمية والأخرتين القرار المعجمي) تعطي بعض التفاصيل حول دور سن التعلم. وهكذا فالباحثون يجدون تأثيراً معنوياً لسن التعلم في مهمات التسمية، (الكلمات المتعلمة مبكراً تسمى بسرعة أكثر من الكلمات التي تم تعلمها متأخراً)؛ هذا التأثير لا يُعزى الى اختلافات التكرار بين الكلمات. وزيادة فعندما يراقب سن التعلم لا يظهر أي تكرار وهو يميل للبرهنة على ان تأثيرات التكرار في هذا النوع من المهمات واقع مصطنع. وفي القرار المعجمي تأثير هذا المتغير حصل عليه في سرعة القرار في نفس الاتجاه كالسابق. وعلى قاعدة هذه النتائج يبدو ان سن التعلم يجب ان يكون منتظماً ومراقباً خصوصاً في الدراسات التي تستعمل التكرار كمعيار انتقاء للمادة اللغوية؛ لأنه يبدو ضرورياً تمييز ما يعود للتكرار وما يعود لسن التعلم. وهكذا كالتعود يبدو متغير سن التعلم انه يمثل عاملاً مهماً يتوجب اخذه بعين الاعتبار وهو ما ليس بالحالة في أغلب دراسات المعجم الذهني.

بعد هذه الاعتبارات على مستوى الخصوصيات الطبيعية للكلمات، يمكن للعوامل الدلالية ان تؤثر في التعرف على الكلمات وسنتطرق لها تالياً وهي:

7- متغيرات أخرى، من نوع دلالي:

المتغيرات التي سنتطرق لها الآن هي من مستوى دلالي. واغلب هذه المتغيرات كانت محل فرضيات عدة وجدل حول دورها في التعرف. اغلبيتها عُرِفَت بكونها غير معنوية. والفقرات التالية هي مخصصة لهذه المتغيرات مع التأكيد بالخصوص على التي تبدو في اللحظة الحالية ان لها بعض الحقيقة على مستوى التعرف المعجمي.

7-1- واقعية الدلالة:

هذا المتغير يمثل الخصوصية المحسوسة او المجردة لكلمة ومن الممكن تقدير الدرجة النسبية لواقعية كلمة معينة ولقد انجز عدد معين من الابحاث على هذا المتغير ولكن النتائج المحصلة في مختلف الابحاث اظهرت ان لا وزن لها وخصوصا في اعتبار تفاعل هذا المتغير مع التكرار. وكانت النتائج مختلفة عن التي حُصِّلَ عليها للكلمات ذات التكرار الضعيف. في حين لم يلاحظ أي فرق للكلمات المتكررة وبعض النتائج المحصلة مع الكلمات ذات التكرار الضعيف تظهر بان الكلمات الواقعية كانت أحسن تعرفا عليها من الكلمات المجردة (ريتشارد 1976: تجربة 1؛ جامس: تجربة 1 وتجربة 2).

وتشير نتائج أخرى الى ان الكلمات المجردة تم التعرف عليها أحسن من الكلمات الواقعية (وينيك وكريس 1965؛ بايفو واونيل 1970؛ وجامس 1975: تجارب 3 و4). واخيرا ابحاث أخرى تدفع للتفكير بان هذا المتغير لا ينتج فروقا معالجة (ريشارد، وروينستين وكارفيلد ومليكان 1970).

حصل بليسدال (1987) على تأثير الواقعية الدلالية في مهمة التسمية وفي مهمة القرار معجمي ويقترح بان هذا التأثير يترتب عن تنظيم مختلف على مستوى المعجم. ويتصور الكاتب بان الكلمات المحسوسة هي ممثلة في نفس الوقت في معجم بمكونات لغوية وفي معجم بمكونات متخيلة. وهكذا ففي حين ان الكلمات المجردة، ليست ممثلة الا في معجم لغوي، فان تحديد موقع كلمة محسوسة، يسهل بواقع تمثيله في المعجمين اللغوي والمتخيل.

هذه النتائج المتناقضة فسرتها ابحاث جيرنسباشير (1984) الذي اظهر ان التأثيرات الملاحظة كانت راجعة لتحكم سيء في متغير اخر، وهو التعود. وانطلاقا من واقع انه فقط الكلمات ذات التكرار الضعيف، يمثل تأثير المحسوس. فقد فحص الباحث تعودها. وبرهن على انه للألفاظ وان كانت كلها ضعيفة التكرار، تمثل اختلافات في بعد التعود. وعندما يتحكم

في هذا المتغير تندثر تأثيرات المحسوس. ويبدو في آخر المطاف ان هذا المتغير "الدلالة المحسوسة" لا تأثير له في التعرف على الكلمات بعبارات تسهيل المعالجة. وفي نفس الصدد اقترحت متغير الصنف التركيبي كمؤثر في التعرف.

7-2- الصنف الترتيبي (الجنس النحوي):

ميّز صنفان تركيبان، الاول سمي بصنف مفتوح ويحيل الى الاسماء والافعال والنعوت (المسماة ايضا مليئة / تامة)*، الثاني يسمى بصنف مغلق ويشمل الحروف (سواء أكانت للتعريف او للعطف او للتخصيص او للمساعدة أي وظيفية). ورغم ان هذا المتغير هو تركيبى تعريفيا لمختلف الاصناف نحو الفاظ تتميز تماما ببعد دلالي. هذا المتغير الذي هو نسبيا قريب مواضيعيا من المحسوس الدلالي.

وحصل برادلي (1987) على اختلافات بين هذين الصنفين من الكلمات في تجربتين. في الاولى كلمات الصنف المغلق اظهرت انها غير حساسة للتكرار وهو ما لم يكن الحال مع كلمات الصنف المفتوح. غير ان هذه النتائج لم يحصل عليها في تجارب تالية لجوردون وكارامازا (1982) وماتبي وكين (1989) وسيجي ومهليرو وفرو وينفلدر ومورتون (1982) وتافت (1990).

ولاحظ برادلي في التجربة الثانية بان تأثير التداخل الذي يحصل عندما توضع كلمة في بداية لا - كلمة كان فقط فعليا عندما تنتمي هذه الكلمة الى الصنف المفتوح. ويقدم برادلي تفسيراً للمعالجة التي تبدو ظاهراً متفاضله للكلمات من الصنف المفتوح والصنف المغلق هو ان المعجم المعيارى مصحوب بمعجم متخصص للصنف المغلق، له خصوصيات مختلفة عن المعجم المعيارى. غير انه عوض اقتراح اختلاف تنظيم معجمي يبدو أكثر احتمالاً. ان الاختلافات راجعة الى مسار الما بعد وصول كمرحلة من القرار (ماتبي وكين 1989).

ونائج تافت (1991) باتفاق مع هذا المنظور، تظهر بان ازمة القرار المعجمي للكلمات الوظيفية هي اطول من التي في الصنف المفتوح، وهذا لم يلاحظ في مهمة التسمية. في حين ان نتائج تافت يمكن ان تأول كتأثيرات دلالية عوض تأثيرات تركيبية. معجم برادلي المرتكز على اعتبار التركيبى، ليس ضرورة باطل بالنتائج الحالية. غير ان باحثين آخرين لم يحصلوا على تأثير التكرار الذي لاحظته برادلي، لذا فان المعجمين المقترحين يجب ان يعتبروا كحساسين للتكرار.

* وهو ما تم شرحه في تعقيب الصفحة (100)

واقترح كُتاب آخرون بان الدلالة المحسوسة والواقعية ليست عاملا ذي صلة ولكن بالأحرى تمثل متغيراً آخرًا، لعدد المعاني او تعدد الدلالات.

7-3- عدد المعاني:

عند جاسترزومبسكي (1981) يدمج متغير المحسوسة مع متغير آخر دلالي، ويقترح بان الكلمات المحسوسة لها معاني أكثر من الكلمات المجردة. وحسب هذا الكاتب فهذا العامل هو المسؤول عن الاختلافات الملاحظة. وبقدر ما ان له معاني كثيرة بقدر ما كان التعرف عليه سريعا كما برهن على ذلك سابقا روبينشتاين (1970، 1971) وكذا جاسترزومبسكي وستانير (1975).

في دراسة الوصول الى معجم للكلمات المتعددة المعاني أبرز جاسترزومبسكي (1981) بان الكلمات التي تمتلك عدة معانٍ تنشط بسرعة أكثر من الكلمات التي لها قليل من المعاني المختلفة. هذا التأثير حصل عليه باستقلالية عن تكرار الكلمات. ولا يوجد تأثير تكرار توارد للكلمات عندما يكون للمتغير عدد معاني الكلمات المستعملة كمحفزات. زيادة ففي حين يمكن ان يكون للكلمات عدة مشتقات أصلية فان عدد المشتقات لا يؤثر على الوصول. واخيرا من بين الكلمات ذات نفس عدد المشتقات ونفس عدد المعاني والتي يميل معناها للارتباط مع اشتقاق واحد تنشط ايضا بسرعة.

تفسير الباحث لهذا، هو ان كل معنى كلمة يمتلك مدخله المعجمي الخاص، وانه بقدر ما تمتلك الكلمة من مداخل عدة بقدر ما ارتفع احتمال بلوغ المدخل بسرعة. وهكذا فزمن التعرف على الكلمات المتعددة المعاني هو أقصر منه للكلمات الاحادية المعنى.

غير انه إذا كان تعدد المعاني يرتبط بالتنظيم المعجمي عوض مسار القرار الما بعد وصول فان هذا التأثير يجب ان يكون ايضا ملاحظا خلال الاجوبة في التسمية. "بالوطا وشومبلي" (1984) لا يحصلان عن مثل هذه النتائج باستعمال مهمة التسمية. وفي آخر المطاف فإن المحتمل ان متغير عدد المعاني لا تتدخل خلال التعرف على كلمة. الا ان التأثيرات التالية قابلة للتصور تماما مثلا للكلمات في السياق، ومتغير آخر من هذا النوع ممثلة بتكافؤ الصور اقترحت كعامل مهم للتعرف على الكلمات.

الفقرة التالية تعرض ملخصا قصيرا لهذا المتغير.

7-3- تكافؤ الصور:

هذا المتغير يمثل درجة تنشيط تمثيل متخيل. والتي توحى به كلمة معينة. وبعض الكلمات هي قوية الإيحاء وأخرى أقل إيحاء. والي (1978) كانت قد ادمجت هذا المتغير في تحليل الانحدار وبرهن على انه يمثل ترابطا ما مع تأخر التصرف. الا انه يبدو صعب التمييز بين متغيرات عدد من العوامل الأخرى كالتى ذكرت. وبلا شك فلهذا السبب لم يحصل هذا المتغير على اهتمام كبير في البحوث التالية. وايضا يصعب استتساخ هذه النتائج ولكن بالخصوص لا تؤدي الى فرضيات مهمة تتعلق بأسبابها. وتوجد مع ذلك معايير في الفرنسية لحوالي 1130 كلمة؛ وقد نشرها هوجينجراد وأوريان (1981).

المتغير الأخير الذي سيقدم، نتج عنه عدة دراسات ونظريات زيادة يبدو ان أهميته معترف بها، هذا المتغير مثل بقيّة التجميع.

7-4- قيمة (ثراء) التجميع:

إن التطور التاريخي المتعلق بهذا المتغير قد فصل فيه شمبانويل (1993). ونذكر فقط بان التقدير الأول الكمي لقيمة التجميع (دلالة تجميعية) ترجع الى نوبل (1952 1963). واقترح عدد من الباحثين تاليا مقارنة أخرى بغية الحصول على تقدير تغطية تجميعي (جارسوف وهوستون 1963، ديبس 1962، 1965). ووضع اجراء التقييم جيدا بالميزّ الدلالي Osgood (1952 Osgood، وسوسي وتانينباوم، 1957).

القيمة (الثراء) تحيل الى متغير يسمى عموما معنوية عند باحثون، كمورتون (1982) وبالوطا وشومبلي، (1984). قضايا التكرار والتعود والعلاقات التجميعية بين الالفاظ اللغوية تمثل اهمية مؤكدة في الابحاث حول تنظيم المعجم الذهني والوصول الى المعلومات المعجمية (شومبلي وبالوطا 1984، وجوردون 1985، مورتون 1982، 1983).

منفعة هذا المتغير هنا هو انه لا يبدو ان له حقيقة ما على مستوى التعرف المعجمي. وقد برهن بعض الباحثين على ان معنوية كلمة معينة تتدخل في معالجة هذه الكلمة خلال التعرف. وهكذا في تحليل الانحدار الخطي لأزمة القرار المعجمي، وجد والكر (1978) تأثيرا محسوسا للفرق يمكن ان يفسر بعامل غنى الدلالة، المعنوية التي تشمل المحسوسية الدلالية (وهو ما أقره جرنسباشير، 1984) والغنى التجميعي (الممثل بعدد التجميعات المختلفة التي يمكن ان تتجز انطلاقا من كلمة في ثلاثين ثانية).

مورتون (1982) في منواله للعلامات المخزنة يدمج تأثيرات هذا المتغير على مستوى النظام الإدراكي. سرعة تنشيط العلامات المخزنة وخاصة الوصول الى معنى كلمة معينة هي نوعا ما مشروطة بقيمة التجميع ومعنويته.

ويدمج ايضا بالوطا وشومبلي، (1984) صراحة هذا المتغير ولكن بضمه الى التعود في نظام التعرف ويعطونه دورا خلال تنشيط مدخل دلالي مترتب عن كلمة معينة، هذان الباحثان في ابحاثهما يلاحظان ترابطا بين ازمة الاجوبة ومحفز كلمة وعدد التجميعات الدلالية المرتبطة بهذه الكلمة، وهكذا ما بين الجواب والزمن الضروري لإنتاج شريك. ودراسات اخرى تظهر اهمية هذا المتغير خصوصا التي تستعمل الممهد المسهل عندما توجد علاقة دلالية وهي معلمة مهمة في التعرف (مايبر وشافينفيلدات، 1971)، التأخر في التعرف على المحفز "قط" هو أقصر عندما يكون مسبقا "بفأر" أكثر مما لو سبق "بستة" مثلا.

8- شفرات الوصول إلى المعجم الذهني:

فكرة غالبا ما يُوحى بها او تُذكر صراحة، في المجال المعجمي، ألا وهي فكرة شفرات الوصول الى المعجم. وتحت هذا الاسم نشير الى الوحدة التي بواسطتها ينشط نظام التعرف المعجمي.

إن الاختلافات المتعلقة بشفرات الوصول، مرتبطة بطبيعة الوحدات التي تشترك في التعرف البصري على الكلمة؛ بعبارة اخرى عندما تعرض كلمة مكتوبة، فما الذي هو قادر على بدء تشغيل اجراءات التعرف؟

ما الذي ذو صلة في الكلمات يسمح لنظام التعرف المعجمي في البدء بالعمل؟

ما هي شفرة الوصول الى كلمات المعجم الذهني، حسب مختلف المناول التي تحوي مثلا الملفات الهامشية لفورستر أو العلامات المخزنة لمورتون؟

جواب بسيط وبديهي على هذا السؤال سيكون القول: بان شفرات الوصول هي ممثلة بالكلمات نفسها. ولكن يظهر بان الكلمات هي ابعد من ان تكون وحدة من اللغة. وبالفعل فمستعملو لغة معينة هم قادرون على تفكيك الكلمات الى وحدات أصغر (البنيات الداخل معجمية) مثل الحروف والصواتم والمقاطع الحرفية والوحدات الصرفية. في أي مقدار هذه القدرة تستعمل للتعرف وفهم الكلمات وفي الواقع الوصول الى المعجم الذهني؟

وحسب مختلف مناول الوصول الى المعجم فان هذه الشفرات هي من طبيعة مختلفة.

فالاختلافات النظرية والانعكاسات المرتبطة باختيار شفرة وصول هما مهمتان لدرجة تتطلب معالجة هذه المسألة. والنقاط التالية هي مركزة على هذا المشكل. وبالفعل اعتبار شفرات الوصول الى المعجم الذهني يحدد صنفى مناول. صنف أول؛ يرى بصراحة وجود شفرة وصول (فورستير، 1976) حسب مختلف التصورات التي ستدرس. وصنف ثان: يعتبر انه يمكن افتراض شفرة معينة تسمح للنظام المعجمي بالعمل. هذا التصور الاخير (ماكيلاند ورميلهارت، 1988 وسيدينبرغ، 1989) الذي يرفض بصراحة فكرة شفرة الوصول نفسها.

8-1- شفرة الوصول:

هي شكل كلمة او جزء كلمة التي تحوي ما يكفي من عناصر لجعل المعلومة المعجمية (المخزنة في المعجم) متوفرة، بعبارة اخرى شفرة الوصول تمنح ما يكفي من عناصر اخبارية ليصبح مدخل معجمي موصولا او منشطا بهدف اولي، هو التعرف وصبغ معنى على مقطع الحروف المعروضة. ليكون بعدها اتخاذ القرار بالتعرف والإقرار بالمعروض على المفحوص ليقاس فيما بعد مدى نجاعة معرفة المفحوص بما عرض عليه.

وتعريفا؛ شفرة الوصول هي من طبيعة تمثل تشفير مجموعة حروف وبنية تحت معجمية بعبارة اخرى تصور استعمال شفرات الوصول هو تقدير انه ينتج خلال الوصول الى المعجم تحليل سابق المعجم للكلمات في بنية تحت معجمية.

واهتم عديد من الباحثين بطبيعة شفرات الوصول واجريت عدة ابحاث لإظهار صلة عنصر معين للتعرف على كلمة. وهكذا اقترحت عدة بنيات كَمُمَكِنَةٌ لان تكون مهيكلة ومنظمة في تمثيل معجمي. وقد ذكرت بشكل غير شامل على شكل لائحة نسردها كما صيغت ونذكر أبرز الباحثين الذين انصبوا عليها. ونراها من زاوية نقدية.

- مركز المجموعة الصوتية: Smith & Spehr 1973.

- الوحدات النطقية: Pring 1981 Hammond & Osse & Pick & Gibson 1962

- البدايات والنغمات: Zukowski & Danis & Chafetz & Treiman.

- مجموعة الصوامت والصوائت: Warrington & Shallice.

- المقاطع الحرفية: Millis – Wright & Prinzmetal & taft & foresrt.

- الحذب: taft 1991.

- متن الكلمات: باتيرسون ومورتن وكاي وبيشوب.

- الوحدات الصرفية: كارامازا ولودانا وروماني الخ.

طبعاً هذا التقديم العادي هو مقتضب والهدف منه هو عرض صورة عن تنوع البنيات التي اقترحت كميزة على ان تستعمل خلال التعرف على الكلمات، كل هذه الوحدات المعجمية الدونية المجردة والرمزية تشترك في كون تمثيلاتها وتناولها يمكن ان يتصور كجزء لا ينفصل عن المعالجة المعجمية.

وبغية محاولة التمييز بين ما هو حرف وما هو مقطع وما هو وحدة صرفية او كلمة يبدو انه من الاجدى ان يكون ذلك بشفرة وصول، وقد أخذ في الاعتبار في مرحلة اولى جانب أكثر عمومية هو الطبيعة الصوتية او الاملائية للشفرات التي انجزت خلال التعرف على الكلمات المعروضة بصرياً.

8-2- الطبيعة الصوتية والاملائية للشفرات: (التمثيل المورفولوجي الفونولوجي للكلمة):

كجانب اول هو إذا الطبيعة الصوتية والاملائية لشفرات المحفز البصري. وبالفعل يبدو مهما معرفة في أي مدى يتم التعرف البصري على كلمة عبر تحويله الى شكل صوتي (صوت هامس داخلي). يمكن ان نتساءل الى أي حد يكون تشفير صوتي ذي صلة خلال التعرف على كلمة مكتوبة، هذا التشفير الصوتي، هل يعمل توازياً او فقط إذا كان لم يتحقق التشفير الاملائي في ظروف حسنة (نوعية وزمنية)؟

هذه الاسئلة طرحت في دراسة انشطة القراءة وقد رجع اليها تالياً في الابحاث المفحوصة حول التعرف على الكلمات المعزولة. وهو ما سوف نبينه في الفقرات التالية.

من وجهة نظر تاريخية احدى اولى الافكار التي وردت تقول بان قراءة صامته تستلزم تشفيراً للكلمات في كلام داخلي (هوي 1908 – 1968). فرضية التصويت الضمني هذه كانت معللة بواقع ان نشاط القراءة هو ثانوي قياساً للكلام في تطور الفرد. وهكذا فالقراءة تستغل جزءاً من مسار انجز سابقاً للغة المنطوقة. وحسب هذا التصور تتم القراءة بواسطة مسار يحول المعلومة الاملائية الى كلام داخلي ثم ان تحديد هوية كلمة يتم بواسطة مسار يترتب عن الاستماع الى الكلام.

وهكذا فالتشفير الصوتي يترتب عنه تحويل التمثيل الاملائي الى تمثيل صوتي بتطبيق القواعد الصوتية الكتابية المقابلة. وانطلاقاً من اعادة التشفير هذه يمكن ان تصل الى التمثيلات المعجمية وهذا يفترض إذا تخزيناً لهذه التمثيلات على شكل صوتي. (هاندرسون 1984).

ومن وجهة نظر تجريبية فقد برهن على ان اللا – كلمات التي نطقت ككلمات تتطلب وقتاً لتصنيفها (في القرار المعجمي)، أكثر من اللا – كلمات التي ليست شبيهة صوتياً بالكلمات

المكتوبة. وهذا يترتب عنه ان اعادة التشفير الصوتي، يمكن ان يتدخل في التعرف على الكلمات المكتوبة. ولكنه دائما في القرار المعجمي، هذه الكلمات تنطق بطريقة متشابهة ولكن بتهجئة مختلفة لا تُؤلَّدُ لُبْسًا.

على قاعدة هذا النوع اقترح البعض منوال وصول الى المعجم بمسلكين الاول املائي والثاني صوتي يعملان بتواز. غير ان ابحاث بوير وستانوفيتش (1980)، مثلا شككت في هذا التنظير. وقد درس الباحثان الى حد يمكن ان يؤثر الانتظام الاملائي / النطق على اجراءات الوصول ودللت عدد من التحقيقات بالفعل على ان الكلمات التي تتبع القواعد الاملائية النطقية يمكن ان يتعرف عليها بسهولة أكثر، من التي تخرق هذه القواعد (تأثير الانتظامية). وأول تجربتي الباحثين، تقول: بأن هذا الانتظام يمكن ان يحصل عليه في مهمة القرار المعجمي مع سلسلة كلمات تم التعرف عليها مسبقا كغير منتجة لهذا التأثير عندما يكون اتساق النطق او عدمه لكل كلمة قريبة بصريا، متشابهة اخذ في عين الاعتبار. وبرهنت التجارب التالية على ان تأثير الانتظام المحصل، لا يتغير حسب التمثيلات المزدوجة او بالعكس المعزولة او بالنوعية البصرية في مهمة القرار المعجمي. وقد اقترح ان النتائج المحصلة هي غير متلائمة مع المناول التقليدية للمسار المزدوج للوصول الى المعجم (تحتوي مسالك بصرية وصوتية مفرقة وقواعد املائية / نطقية) وقد خلص الى ان الانتظام الاملائي / النطقي بخاصية للكلمة المعزولة ولكن بالأحرى خاصية الكلمة في سياق كلمات بصرية متشابهة التي تنشط خلال التعرف.

ونجد هذه الخاتمة عند مارتين (1982) وتافت (1982) اللذان برهنا على ان التداخل الذي يولده تشابه النطق الصوتي للا - كلمة هو نتيجة تشابه املائي بالأحرى منه بتناظر صوتي. ومعطيات اخرى ميدانية في هذا الاتجاه مثلا غياب الفرق، في مهمات القرار المعجمي، بين الكلمات النظامية والكلمات غير النظامية (اندروس 1984).

وهكذا دون التمكن حقا من رفض تشفير صوتي للمحفز يبدو مع ذلك بان شفرة وصول من طبيعة املائية هي الغالبة خلال التعرف على كلمة معروضة بصريا.

ودرس بدوان وسيروف (1989) المعالجة الصوتية للمهمّتين (القرار المعجمي والقراءة بصوت جهير) مع تغيير نوع المحفز (كلمات وشبه كلمات متشابهة نطقا وشبه كلمات مختلفة نطقا). ويلاحظان بان التشابه الصوتي لا تأثير له في القرار المعجمي عندما يبتدئ الفاعل بها. وبالعكس فان ممارسة معيّنة (خاصة: قراءة بصوت جهير من قبل) يترتب عنها ازمنة

ردود فعل أسرع في القرار المعجمي لأشباه الكلمات المتشابهة صوتيا أكثر من اشباه الكلمات غير المتشابهة صوتيا. وفي هذه الحالة يتأثر التنشيط الصوتي (بواقع قراءة بصوت جهير سابقة للمحفزات الصوتية من نفس النوع) ويسمح بالتدخل في مسار التحقق ولا يطلب هذا صراحة في المهمة المقصودة.

على نفس الخط، الابحاث الحديثة Praet & Brysbaert, (1992) تشكل حجة اضافية لصالح سيطرة مسلك املائي عوض مسلك صوتي لمعالجة الكلمات المكتوبة المعزولة. واتخذ الباحثان كأساس وكمركز النتائج التي حصل عليها بيرفيت وبيل ودولاتي (1988) التي اظهرت بواسطة تقنية تغطية ما بعد محفز ان اعادة التشفير الصوتي يتدخل مبكرا في معالجة الكلمات ويشكل هكذا مسار آليا، يشكك Praet & Brysbaert (1992) في آلية هذا المسار ويقدران تبعا لنتائجهما، ان الشفرة الصوتية ليس دائما مستعملة في معالجة الكلمات وأنها لا تمثل إذا اجراء ضروريا.

وبنفس الطريقة Reingold & Daneman (1993) تبعا لدراسة تستعمل حركات العين يظهران بان القراء يحسون أولا بنفس المقدار من الصعوبة مع اخطاء التشابه الصوتي منه مع الاخطاء الاخرى. وعوض دعم نظرية اسبقية الشفرات الصوتية فالنتائج التي حصلا عليها تؤكد نظرية وصول الى المعجم بحسبها موارد التنشيط والتأثير من مستوى صوتي تتدخل بعد الموارد الاملائية.

بشكل عام يظهر من هذه الدراسات انه بالأحرى يتعرف عليها على اساس تمثيل املائي أكثر منه على اساس صوتي مولد بقاعدة.

وختاماً ودون القدرة نهائيا على رفض صلة تشفير صوتي للكلمات المكتوبة حين قراءتها يمكننا التفكير بان هذا التشفير موجود (وهو ضروري للقراءة جهرا) ولكنه ليس مستعملا اولوية على التشفير الاملائي. وهكذا فتتنشيط المسارات الصوتية انطلاقا من محفز بصري وان اعتبر كفعال يبدو انه يتدخل بعد التشفير الاملائي. من هنا يبقى ذلك التعمق في هذه الفكرة. شفرة الوصول هذه اهي ممثلة بالكلمة نفسها او بوحدات أصغر؟.

هذه الوحدات يمكن ان تكون الحروف وكتل الحروف غير المقطعية ومقاطع حرفية او صياغم. كل من هذه الامكانيات ستميز في التالي. واولا الوحدات المدركة ستعارض بشفرات الوصول.

8-3- تمييز بين شفرات الوصول والوحدات المدركة:

قبل محاولة تعريف طبيعة شفرات الوصول، سنعارض، كما فعل تافت (1991)، فكرة شفرات الوصول مع الوحدات المدركة. فكرة الوحدة المدركة هي نوعا ما مختلفة عن فكرة شفرة الوصول وتحيل الى تكتل الحروف المعالجة خلال التعرف على كلمة. في منوال هرمي كمنوال Estes (1975)، كلمة يتعرف عليها عندما تقارن الحروف مع التمثيلات في الذاكرة. هذه المعلومة حول الحروف تدمج بعدها ثم تقارن مع التمثيلات في ذاكرة مجموعات الحروف وهكذا دواليك بالمقاطع الحرفية ثم للكلمات (ونجد هذا النوع من التنظير عند ماكيلاند وروميلهارت، (1981) وبطريقة عامة في المناول الارتباطية).

كل مستويات التمثيل هذه في الذاكرة تقابل وحدة مشتركة، شفرة الوصول تحيل خاصة الى الوحدة المدركة التي تجعل في الاخير المعلومات المعجمية متوفرة. وإذا اعطينا وضع شفرة الوصول الى الحرف الاول لكلمة مثلا فهذا سيعني ان هذا الحرف الاول يحوي معلومات كافية للوصول الى المدخل المعجمي للكلمة للمعالجة. وهذا لا يبدو واقعا.

يبدو إذا انه يتوجب على الأقل اتخاذ موقع على مستوى المقاطع الحرفية لتصور فكرة شفرة الوصول.

8-4- المقاطع الحرفية كونها شفرة وصول:

عديد من الابحاث انصبت على تحديد دور بنية المقطع الحرفي في القراءة ومحاولة ابراز ان المقاطع تلعب دور شفرة وصول، الادبيات المتعلقة بالمفحوص هي واسعة لذكرها جميعا وستعطي إذا صورة معبرة ما أمكن من خلال مختلف الدراسات التي انجزت يمكن ابراز تصويرين وهكذا يمكن ان يدرس اقتراحان هنا: مقاطع تحديدها يتم انطلاقا من تشفير صوتي والتي كما ذكرنا آنفا تطرح مشكلة ومقاطع حرفية محددة املاثيا (تافت في دراسة له 1991 (1976 ب)).

8-5- المقاطع الصوتية:

يشير سيجي (1984) إلى دور المقطع الحرفي في معالجة الكلمات المنطوقة هو عموما معترف به، خاصة في الدراسات حول الكلمات الفرنسية والانجليزية ولا يبد أنها حساسة تماما لهذا المعيار. على سبيل المثال اظهرت ابحاث مقارنة (كوتلر مهليير ونوريس وسيجي 1982، 1986) بان المفحوصين الفرنسيين يحددون بسرعة مقطعا Bal في Balcon حيث انه مقطع حرفي في حين انه ليس كذلك في Balance، وشبيه ذلك في العربية مفعول ومفعول ومفاعيل،

هذا الدور للمقطع الصوتي في التعرف على الكلمات الشفوية هل يمكن تصوره للكلمات المكتوبة؟ وبالذات هل الخاصية الصوتية المرتبطة بالمقطع ذات صلة خلال التعرف على الكلمات المكتوبة؟ زيادة كيف يمكننا تحديد بفعالية المقطع؛ علما بعدد التقاطيع الممكنة؟ هذه الأسئلة ستكون موضوع الفقرة التالية بداية بالمشاكل المرتبطة بتعريف المقطع الحرفي.

8-6- مشكلة تعريف المقطع الحرفي:

هذه المشكلة ناقشها هانسين ورجيزر (1973) واقترحا كتعريف "مجموعة مركز صوتي" هذا الاقتراح يمثل البنية المقطعية المحددة تقليديا بعبارات النطق الصوتية كعديد من تعريفات المقاطع الحرفية (يولينجير 1986 وماك كاي 1978) كونها أصغر وحدة منطوقة فيها يمكن ان تحدد كل قواعد التشارك الصوتية والصواتية. ويقترح هانسين ورجيزر (1986) وسبيهر وسميث (1973) القواعد التي يمكن بها ان تحلل كلمة على شكل مجموعة مركز صوتي. ولكن هذا التعريف بعبارات مجموعة المركز الصوتي او بعارة صواتية يطرح مشكلة. وبالفعل اخذنا مثالا ساقه تافت وفورستير (1976) وهي كلمة Sign الذي هو مقطع حرفي صوتي والكلمة Signify التي تنقطع الى: Sig + ni + fy فهذا يترتب عنه ان مداخل مختلفة مطلوبة للكلمات التي لها جذر واحد ويقترح تافت وفورستير إذا بان مقطعا مجردا (ليس صوتيا محددًا) سيمثل وهكذا فهذا المستوى من التجريد في تمثيل المقطع سيحتفظ بالعلاقة بين الكلمة ذات لواحق وقاعدتها. (ويمكن التوضيح هنا - حيث نميز بين الجذر والجذري والقاعدة، كما انها جميعا تحصل على زوائد فأما زوائد سابقة نسميها سوابق وتسمى الكلمة المزيدة مسبوقة les préfixes او زائدة متأخرة نسميها تابعة les seffixes والكلمة حينها تكون متبوعة). زيادة حسب الباحثين الكلمات ليست مخزنة على قاعدة نطقها. ومشكلة اولى تتعلق بالمقطع تكمن إذا في طريقة تحديده نفسها. ويبدو ان تعريفا مرتكزا اساسا على المعايير الصوتية ليس مُرضيا. والمشكلة الثانية مرتبطة بالأولى وتكمن في معنوية مقطع حرفي صوتي خلال عملية التعرف على الكلمات المكتوبة.

وحسب أمطوش (2014) فقد اهتم عديد من الباحثين بالفرضية الباحثة حول تحقيق: (أن الدور هل يمكن أن يكون متخيلا؟ هل توجد معطيات ميدانية لصالح شفرة الوصول هذه؟). وبعض الباحثين قدر ان المقطع يلعب دورا مهما في معالجة الكلمات المكتوبة. وهكذا برهن سبيهر وسميث (1973)، على ان عدد المقاطع في الكلمات يؤثر على الأداء، اثناء عملية تذكير خلال قراءة المحفزات المعروضة على الشاشة. التذكير بحرف بسيط كان أحسن للكلمات

التي لا تحوي الا مقطعا واحدا منه للكلمات ونفس الشيء للطول ولكن مركبة من مقطعين في عرض قصير ومُقَّع. ويلخص "سبيهر" و"سميث" الى ان هذا التأثير يعكس المسار الادراكي للتحليل الذي يتم مقطعا بعد مقطع: يكون الاداء أحسن عندما يجب تحليل وحدة مفردة أكثر مما يكون حين تعالج وحدتين.

كما أن اباحا قام بها كل من تافت وفروستير (1976) ولكن دوره رئيسي بطريقة مختلفة. وبالفعل بالنسبة للباحثين فقط المقطعان الاولان هما اللذان يكونان شفرة وصول في حين انه في الدراسات السابقة كانت كل المقاطع الحرفية تشترك في الوصول.

وقد لاحظ تافت وفروستير (1976) تداخلا مع اللا - كلمات عندما يكون المقطع الاول يمثل مقطعا محتملا. وبرهن الباحثان على ان اللا - كلمات (المكونة من عنصرين) التي تمتلك كلمة كمقطع اولي: Footmige تطلب وقتا أكبر لرفضها ككلمة منه للا - كلمات التي لا تحوي هذه الخصوصية (الا كلمة في تركيب او اللا - كلمة ولكن مقطعا ثانيا). تافت وفروستير أولا هذه النتيجة ككونها تظهر بان شفرة وصول لفظ هو المقطع الاول وان التداخل الملاحظ ينتج من التلاؤم التام الملاقى في المكلف الهامشي بين المقطع الاول ومدخل كلمة واقعية. في المثال Footmige ناتج تداخلات لان شفرة وصوله تلاقي تلاؤما تاما مع المدخل Foot الذي يوجد ككلمة. غير انه من المهم ملاحظة هنا ايضا، بان المقطع الاول هو كلمة وتمثل إذا ايضا لفظا / مأسلا. وبرهن تافت وفروستير (1975) للكلمات المعقدة صرفيا بان الكلمات ذات السوابق يتم الوصول اليها عبر جذورها بعد ان تحذف مؤقتا كل الزوائد / السوابق. هذه النتيجة تبدو متناقضة مع ما قبل (تافت وفروستير 1976). لحل هذه التناقض يقترح الباحث فرضية بحسبها الكلمات التي تمتلك سابقة في اول مقطع (لفظ مسبق) لا تنشط بهذا المقطع الاول ولكن بالمقطع الاول من الجذر. (فروستير 1992).

وهكذا فالقرار المعجمي هو بالأحرى أكثر سرعة لما يكون الجزء المعروف في التمهيد مقطعا حرفيا منه لما لا يقابل هذه الوحدة. غير انه هنا ايضا هذا المقطع الحرفي في تعريفه يستعمل الخاصية الاملائية وإذا فليس فقط الصوتية لهذه الوحدة المعالجة.

وفي دراسة حول زمن الانتظار المتعلق بالمعالجة للبنية المقطعية تحدث كولي (1997) في دراسة عن المقطع الحرفي خلال معالجة الكلمات الايطالية بحثا الى أي مدى البنية المقطعية للكلمات تعالج خلال الوصول؟ فلاحظ ان زمن الانتظار هو أقصر وان عدد الاخطاء أقل ارتفاعا للكلمات ذات بنية مقطعية مركبة من قليل من مكونات اللفظ مقطعية. ولا يحصلان

على تأثير لتكرار الكلمات ذات نفس الحروف مع الكلمات من ذات التكرار. وعدد مكوّنات المقطع اللفظي لا يؤثر على القرار المعجمي ولكن بالأحرى على المكوّنات الداخلية وعلى تكرار بنية المقطع اللفظي في أساس الكلمة.

ويقدر الباحث بان بنية المقطع اللفظي للكلمات هي ممثلة على شكل ملخص في المعجم الذهني وتعالج خلال الوصول الى المعجم. ويلاحظان مع ذلك بان اللغة المستعملة الايطالية ذات مستوى عال من التقابل بين الصوارة والاملاء وان تمثيل بنية المقطع اللفظي الناتجة عن اللغة المنطوقة، تطورت على شكل مجرد مشترك بين الشفرات الصوتية والاملائية وهكذا ولو انه تم التعرف على المقطع الحرفي، في هذه الدراسة كمعنوي من وجهة نظر شفرات الوصول فان التأثيرات الملاحظة هي ربما من واقع علاقة لصيقة بين الصوتيات والاملاء في الايطالية. بتلخيص ولو ان المقطع الحرفي يبدو ممثلا لعنصر مهم في التعرف على الكلمات المكتوبة تبقى مشكلة اساسية. فالانتقاد الاساسي يكمن في استعمال المحددات الصوتية في تطوير المقطع. وكما برهن عليه في الفقرة السابقة هذا النوع من التفسير لا يبدو معنويا وعلى اية حال ليس ذي اولوية في التعرف البصري على الكلمات. زيادة فاعلب النتائج التي تدعم فرضية المقطع كشفرة وصول تترك الباب لإمكانية تقاطع وليس مع المحددات الاملائية كما للوحدات الصرفية.

وحجج اضافية تشكك في معنوية المقطع الحرفي المحدد صوتيا جاءت في ابحاث فورستير وشامبيرس (1973) وفردريك وكرول (1976). وبالفعل هؤلاء الباحثون لم يحصلوا على تأثيرات المقاطع الحرفية في مهمة القرار المعجمي التي تكون مطلوبة فيه مسألة التعبير اللفظي (استعمال الطرق الصوتية).

وختاما فالنقطيع الحرفي يتحقق غالبا حسب معايير صوتية قياسا للنطق. وهذا يفترض تشفيرا صوتيا للكلمات المعروضة بصريا وليس وصولا، انطلاقا من المعلومات الاملائية. فرضية تشفير صوتي لازم واولي تدحضها، كما رأينا عدة معطيات ميدانية ويبدو انها لا تلاقي انتشارا. ولمحاولة حل هذا المشكل اقترح تافت (1991) فكرة مقطع حرفي محدد املاثيا وصرفيا بنية مقطعية املائية اساسية.

8-7- المقاطع الاملائية الأساسية:

فكرة تافت تعطي مؤشرا على التقطيع الحرفي لكلمة معروضة على العين بلا قيد نطق. المقطع الاملائي الاساسي يعرف كجزء اول من الصيغ الاول (وبالذات اللفظ) لكلمة الذي

يحتوي كل الحروف التالية ويشمل الصوامت التي تلي الصائت الاول. وهذا شرط ان لا يشمل أي جزء حرفي املائي غير مشروع. وهكذا فالمقطع الاملائي الاساسي في lantern هو lant وفي boycott هو boy علما بان الجزء oy هو جزء غير شرعي. وقد انجز تافت اختبارا في عام 1979 وبرهن على ازملة القرار للا - كلمات مثل traum (مقطع املائي اساسي trauma) كانت اطول من اللا - كلمات مثل blen (التي لا تمثل مقطعا املائيا اساسيا ل blend). وفي دراسة حديثة تهدف الى تحديد طبيعة شفرات الوصول شفويا وكتابيا وصل تافت (1986) الى نتيجة هي ان المداخل المعجمية للكلمات المعروضة شفويا تنشط ببعض الصوامت حسب انها تشكل مقطعا حرفيا او وحدة مقطعية لفظية وان المداخل المعجمية للكلمات المكتوبة هي منشطة بالمقطع الحرفي الاول محددا املائيا وصرفيا. يؤكد الباحث على الدور المهم للمقطع الحرفي المحدد املائيا كشفرة وصول الى التمثيلات المعجمية.

واظهر جوردان (1986) ان كلمة (monarch) مثلا مسبقة بكلمة ممهدة (lemon) تكون فيها الحروف الاخيرة مقطعا املائيا اساسيا تتطلب تحديد اقصر وحسب فرضية المقطع الاملائي الاساسي كشفرة وصول، فقط كلمة ممهدة حروفها الاولى هي mon قد تكون ولدت هذه السهولة. هذه النتائج تفسر حسب تافت (1991) في منوال تنشيط (من نوع ارتباطي) فيه يكون المقطع الحرفي الاول والثاني ممثلا بعقد.

لم يجد سيدنبيرج (1987) ادلة على الوحدات المقطعية الاملائية الاساسية في دراسة تستعمل منهجية الاخطاء لإدماج السمات التي ادخلها بريزيميتال وميليس ورايت، (1984). وتافت (1987) في محاولة لإعادة الاعتبار للمقطع الاملائي الاساسي كشفرة وصول لم ينجح في تقديم ادلة مقنعة في سلسلة من خمسة تجارب. التجارب الثلاث الاولى اظهرت انه يوجد شيء ما خاص في المقطع الحرفي الاول الاملائي لكلمة، المقطع الاملائي الاساسي بمعنى انه يبدو له دور طاغ في التعرف. ولكن مشاكل التعريف لم توضح بالتجربة الرابعة. وقد اقترح بأن المقطع الاملائي الاساسي يمكن ان يتصور كجزء من كلمة وان القارئ يعالجه كجزء ولو انه ليس بلفظ محدد لسانيا. التجربة الاخيرة تظهر بأن اللا - كلمات التي تختلف بحروف المقطع الاملائي الاساسي ولكنها تختلف بأزيد من حرف عن كلمة حقيقية. وخلص تافت 1991 الى ان هذه النتائج تميل لتكون مشكلة لتخصيص اقوى للمقطع الاملائي الاساسي في مسار التعرف ولكن ليس مشكلا غير قابل للحل (تافت 1991، 265).

وهكذا يقدر تافت (1987، 1991) بان ليونة كبرى في تحديد المقاطع الاملائية الاساسية تبدو ضرورية لتوضيح عدد كبير من النتائج الميدانية. علاوة على ان تافت (1991، 36) يلاحظ بان: ما سمي سابقا تمثيلات معجمية يمكن الان ان يعتبر كتمثيلات في ملف وصول املائي. وهكذا وعلمنا باختلاف النتائج الميدانية في غياب تأكيد لا جدل فيه لدور المقطع الاملائي الاساسي في معالجة الكلمات. هذا الحل الاخر هو ممثل بوحدات صرفية. فكرة الوحدة الصرفية (خصوصا الجذر)، كشفرة وصول ليست بعيدة عن فكرة المقطع الاملائي الاساسي، الذي حدده تافت وشهد تطورا في تحديده. وهكذا يقول تافت (1991، 112): "اساس المقطع الاملائي الاساسي يمكن ان يعتبر كصيغ جذري (لفظ) بتحديد فضفاض". وهكذا ولو قدر تافت بان مقطعا محددا املائيا يلعب دور شفرة الوصول فيبدو انه في عديد من الحالات، مثلا حالة الكلمات بزوائد فان هذه الشفرة هي ممثلة بالجذر نفسه.

9- الوحدات الصرفية كشفرة وصول:

العنصران (صيغ ولفظ) هما مكوّنا الكلمات التي نسميها معقدة صرفيا (متعدد الصياغ). ومن المهم ملاحظة انه في بعض الحالات المقطع الحرفي الاول لكلمة يمكن ان يكون ايضا الصيغ الاول وهو مثل حالة الكلمات بسابقة كرم / أكرم. وفي تشكيلات اخرى المقطع الحرفي الاول (او المقطع الاملائي الاساسي) يمكن ان يمثل باللفظ في بعض الكلمات بلاحقة (دهري). وهكذا يوجد عديد من الحالات حيث تمييز المقطع الحرفي / الصيغ ليس واضحا ومن ذلك ربما بعض اللبس (مثلا في تخصيص دور الشفرة بالمقطع الحرفي).

الصياغ واللفاظ* من وجهة نظرنا لها اهمية خاصة بمعنى انها تحوي معلومات من مستوى تركيبى ودلالي. وهذا يجعلها إذا مشوقة في إطار نظام (التعرف) الذي دوره هو تخصيص دلالة لمقطع حروف. وقد رأينا مع شامبانيول (1989 ب، 176) بان بعض الوحدات

* ويشير المسدي (1984)، الى طرافة صالح القرمادي ولإبتكاره أسلوبا في ترجمة المصطلحات حيث يؤكد انه لم يقف عليه عند غيره ويتمثل في المزج بين الإشتقاق والتعريب والتوليد المعنوي في المصطلح الواحد، فتجسم أسلوبه في ترجمة مصطلح (فونام) إذ قابله بلفظ (صوت) ثم أضاف لفظا آخر وضعه بين قوسين ووضع امامه علامة الاستفهام (صوتم؟). وهي صيغة تعتمد الإشتقاق لأنها من مادة (صوت) العربية، وتعتمد التوليد المعنوي لأنها تحويل للدلالة الأصلية: من مجرد الوحدة الأدائية الصغرى الى الوحدة الوظيفية الدنيا. ولكنها صيغة تعتمد الدخيل المعرب، فيها الميم التي اقتبست من اللفظ الأجنبي، وفيها القالب الصرفي الذي وضع وضعا موازيا إذ هو على ميزان (فعل) مما لا تعرفه لغة العرب ولكن تستسيغه لتجانسه مع (مفعّل). هذا الأسلوب المبتكر أعان المشتغلين بالبحث في مجالات العلوم النفسية والاجتماعية على تخطي العديد من الصعاب المفاهيمية سواء باقتفاء أثره مباشرة أو بالتصرف في أسلوب الصوغ الاصطلاحي نفسه، وهكذا تمكّنّا من وضع: المنظم والمعلم والمفهم والصيغ واللفظ والصرف والمنعم وغيرها كثير.

المعنوية الدونية تشكل جزءا من المكون الصرفي للغة على شكل معاجم. المعجم يمكن ان يحوي معجم صياغ ومعجم لفاظم. وهنا يمكن أن نطرح التساؤل التالي:

هل العناصر الصرفية تمثل شفرات وصول الى المعجم الذهني؟

الابحاث الاولى في صالح هذه الفرضية هي ابحاث جيسون وجيني (1971) اللذان انجزا تجربة لدراسة في أي مدى جانب من التركيب، تصريف الافعال، يخلق وحدات إدراك في تمثيلات بصرية سريعة للكلمات واشباه الكلمات. ويلاحظان بان تغيرات التصريف تميل للعمل كوحداث وليس لزيادة طول كلمة التي يمكن ان تقرأ سريعا بواسطة عاكس صور. اولوية معالجة النهايات الاعرابية تتجلى عندما تكون القاعدة ليست كلمة حقيقية ويستخلص الباحثان بان الكلمات تقرأ كسمات معقدة، التي تركيبها هو نوع وان هذه السمات تعالج مستقلة. وهكذا في التقديم بمرئية مسرعة للكلمات حيث المفحوص لا يمكنه الا تذكر بعض الحروف من الكلمة فان الحروف النهائية تتذكر أكثر عندما تمثل صياغ (لواحق) منه لما تمثل شيئا آخر (حروف بلا وضع لاحقة)، تأويل جيبسون وجيني (1971) هو الصياغ يمكن ان تستعمل كوحداث تشفير خلال القراءة.

وفيما يتعلق باللفاظم (الجزور) دورها كشفرة وصول يفترض انها مشفرة قبل الوصول الى المعجم. وهكذا ففرضية تشفير صرفي تطرح بان الكلمات المعقدة صرفيا هي محللة باستعمال المعلومة التي تعطيها البنية الصرفية قبل الوصول الى المعجم. فرضية تفكيك صرفي سابقة للمعجم راجعة اساسا الى تافت وفورستير (1992). وهي منبع عديد من النقاشات الجدلية. هذه الفرضية ستوصف بتفصيل لاحقا. المعطيات الميدانية المتعلقة بهذه الفرضية عديدة.

ولنذكر مع ذلك النتائج التي حصل عليها اينهوف (1987)، في هذه الدراسة ازمة الرؤية / التحديق بالعين الى الكلمات الهدف من ستة حروف قدرت لتحديد تأثيرات ظهور وبروز المدرك لبنية الكلمة في المعالجة المستتبة البورية للمحفز الكلمة. واستعملت نوعي كلمات هدف: كلمات مركبة التي هي مكوّنة من وحدتين جزئيتين صرفيتين. والكلمات الشبه مركبة التي لا يمكن فصلها الى مكوّنين: الجمل التي تحوي الكلمات الهدف كانت تقرأ اما في اتجاه معياري (يسار يمين)، واما في الاتجاه المعاكس. القراء كانوا يحصلون اما على توقع بؤري مواز لمثلث الحرفي البدائي للكلمة النهائية قبل التثبيت البصري. وتظهر النتائج ان نفعا معنويا للترتب المستتب البؤري حين يكون المثلث الحرفي البدائي للكلمة المركبة قد قدم؛ ولا نفع معنوي مع ذلك حصل عليه عندما يكون المثلث الحرفي البدائي للكلمة شبه المركبة متوفرا قبل

التثبيت. هذه النتائج تؤكد فكرة شفرة وصول محددة صرفيا. وبالخصوص التوقعات البؤرية المتسببة بكلمة يمكن ان تستعمل لتمهيد وصول المعجم لهذه الكلمة الوصول للمعجم يمكن ان يكمل بعد ان تثبت الكلمات.

وعلى نفس الصعيد الكلمات المعروضة بصريا ليس فحسب عرضها لاحقا بل ايضا الكلمات التي تشترك في نفس الصيغم الجذر (ستانيرس وبايتين 1979). هذه المعطيات تميل لإبراز معنى ما، بأن الكلمات التي تحوي صيغم جذر مشترك تحوي مدخلا معجميا مشتركا (موريل ومورتون، 1974 وستانير، 1979). زيادة، فان الكلمات المرتبطة فقط صوريا مانعا ضعيفا بينهما (كولمبو 1986). هذه الاعمال تظهر دورا مهما للوحدات الصرفية ولكن يمكن ان نتساءل الى حد تمثل بديهية لصالح معالجة سابق معجمية للمعلومة الصرفية وليس وصولا الى مدخل معجمي. هذا السؤال المهم هو في اساس عديد من الابحاث والتي لحد الساعة اعطت كل الاجوبة على الاسئلة المتعلقة بدور البنية الصرفية خلال الوصول الى المعجم. والى مختلف الامكانيات المتعلقة بطبيعة شفرات الوصول المذكورة هنا (المقاطع الحرفية والوحدات الصرفية) التي تقترض تحليلا سابقا لمعجم الكلمات في بنية أصغر (تحت معجمية) يتعارض مع تصور يرفض فرضية شفرات الوصول.

9-1- فرضية بديلة:

وحسب سيدنبرج (1987، 1989) فكرة شفرة الوصول نفسها هي مشكلة. ويقترح إذا ان التعرف على كلمة يتم بلا استعمال لشفرة ما. وبالنسبة لهذا الباحث إذا كانت المقاطع الحرفية او الصياغم تبدو انها تلعب دور شفرة وصول فذلك فقط لان تلك البنيات هي بارزة بحسب الاطناب الاملائي. التقطيع الحرفي حسب بعض الباحثين (أدامس 1981 وسيدنبرج 1987) تشهره معرفة الباحث بالإطناب الاملائي. كل المعلومات المتعلقة بالمقاطع الحرفية هي موجودة في الانماط الاملائية للمكتوب. وخلال معالجة المقاطع الحرفية تبرز كخصوصية للإطناب الاملائي. وإذا في بعض الظروف هذه البنيات (المقاطع الحرفية الصياغم واللفاظم) يمكن ان تبرز من واقع ربط شائع في لغة الحروف التي تشكلها.

وهكذا فكما يلاحظ سيدنبرج، حدود المقاطع الحرفية هي موسومة بنمط تكرار للثنائي الكتابي التي يمكن ان يعتبر كمنخفض. وبالذات زوج الحروف التي تسبق حدود المقطع الحرفي an في anvil هي غالبا أكثر تكرار (an = 289) منه بالحروف التي تشكل هذه الحدود (nv = 5). هذه الاخيرة غالبا أقل تكرار من الحروف التي تشكل الحرف الثنائي (vi = 324).

نفس الملاحظة تنطبق على الصياغم: الثنائي الكتابي داخل زائدة سابقة هي عموماً أكثر تكرار من الحروف الكتابية التي تشكل حرف الحدود الصرفية.

وهكذا فعلى قاعدة هذا التلاقي بين منخفض الثنائيات الكتابية مع حدود المقطع الحرفي او الصرفي اقترح بان التأثيرات الناتجة عن وجود هذا المنخفض للحروف المكتوبة يمكن ان يعزى غلطا الى عوامل الحرف المقطعي او الصرفي. بشكل عام المناول الترابطية من تعريفها لا تتطلب الاخذ في الاعتبار بفكرة شفرة الوصول. (ماكيلاند، 1988).

هذا المنظور يبدو انه يحل كل المشاكل التي ذكرت آنفاً، وسيكون أكثر اهمية ونفعاً لو لم تدخله الى حد ما المعطيات الميدانية.. وهكذا فحديثاً اختبر راب (1992) ميدانيا صحة مثل تلك الفرضية. المبدأ التجريبي الذي استعمل، يعتمد على المقارنة بين الالفاظ ذات المنخفضات من الحروف المكتوبة الى حدود المقاطع الحرفية والصرفية والالفاظ التي ليس بها هذه الخصوصية. وإذا كانت الفرضية التي قدمها سيدنبيرج صحيحة، فوحدها الالفاظ التي بها انخفاض تكرار للحروف المكتوبة يجب ان تظهر تأثيرات تحت معجمية الجدولية المستعملة هي جدولية تجمع اوهام النتائج التي حصل عليها راب (1992) هي التالية:

1- يظهر الفاعلون حساسية لبنية مقطعية حرفية محددة املائياً سواء كانت الحدود المقطع الحرفي معلمة ام لا بانخفاض الحرف المكتوب. وهذا يتعارض بوضوح مع الفرضية التي يحسبها تأثيرات التنظيم الاملائي يمكن ان تختزل الى انماط تكرار الحروف المكتوبة.

2- تشير النتائج بوضوح الى ان التأثيرات الصرفية لا يمكن ان تعزى لأنماط منخفضات تكرار الحرف المكتوب.

وهذا يعطي نتائج في صالح فرضية ان المكوّنات الصرفية تحدد في معين من المعالجة المعجمية.

دون ان يوجد دليل واضح للحسم لصالح فرضية او اخرى المتعلقة بطبيعة شفرات الوصول يبدو ان الصياغم واللفاظم كوحداث وصول تمثل مرشحين جديين. وبالفعل يبدو ان الصياغم واللفاظم كوحداث ذات صلة (معجمياً وتركيبياً)، قادرة على دخول تركيبات املائية متعددة، تمثل الوحدات احتمالاً مميزة ومنظمة في معجم ذهني. (شامبنويل، 1989 ب) وهذا يبدو انه يتصور بسهولة علماً بجدوى مثل تلك البنيات (خصوصاً في الانتاج)، يبقى مع ذلك

أبراز الدور الذي يلعبه هذا النوع من التمثيل في المعالجة الخطية للكلمة المحفز (سابق معجمي ومعجمية).

وفي النهاية يستحسن الاهتمام بالدور الذي يمكن أن يكون لخاصية بنيوية محددة لسانيا كالبنية الصرفية في استعمالها خلال التعرف البصري على الكلمات التي تمتلك هذا النوع من البنية.

خلاصة الفصل:

إن التناول المفصل لما يمثله المعجم الذهني وما يقابله في علم النفس الإدراكي من تمثيلات صورية التي تسمح بالمقارنات والربط والتمثل الحسي الإدراكي المعرفي والدلالي والمفاهيمي في الذاكرة، وكيف تعمل منظومة هذا المعجم بشتى الآليات التي نظّر لها العلماء وفسرها بمختلف النماذج والانماط والعمل أيضا وفق توضيح المناول للنفاذ والوصول الذهني وما تلعبه المتغيرات من دور خلال التعرف كل ذلك درس من أجل معرفة حقيقية لعمل المعجم الذهني ومهامه خاصة تلك التي ترتبط بمهمة القرار المعجمي.

وختاماً فإن التقديم لبعض المتغيرات التي يمكن أن تلعب دوراً خلال التعرف على كلمة يُظهر تنوع هذه العوامل وضرورة تمييزها. وزيادة يستحسن القيام بفحص دقيق لهذه المتغيرات (التي تعتبر ذات صلة) بغية تخصيص تأثير عامل معين. وبالفعل كما بُرهن عليه في الفقرات السابقة فإن عدة متغيرات هي جد مرتبطة وفحصها قد يكون صعباً. وبعض المتغيرات في تفاعلها فيما بينها لأن المادة المستعملة، (الكلمات) تحوي عديداً من الخصوصيات سواء على المستوى الصوري الشكلي وكذا المستوى الدلالي المفاهيمي. وكذا مستوى التلميذ وسن المتعلم وخصوصية الكلمات كلها. تحليل لفهم جيد بهاته السيرورات ولعل نتاولنا لعملية القراءة وتطورها في الفصل الموالي يضيء الكثير من الزوايا لفهم أكثر للموضوع.

الفصل الرابع

عملية القراءة وتطورها

- تمهيد
- 1- عملية القراءة وتطور اكتسابها
- 2- كنه القراءة وطبيعتها
- 3- تطور مفهوم عملية القراءة
- 4- مدخل إلى مراحل تعلم القراءة
- 5- أهمية نظرية المراحل في عملية اكتساب القراءة
- 6- نظريات ونماذج القراءة
- 7- شروط تعلم عملية القراءة
- 8- أثر المبادئ الأساسية في عملية اكتساب متطلبات القراءة
- 9- الإدراك اللغوي والمرسوم (المخطوط) الكتابي
- 10- أهداف القراءة في المدارس الابتدائية
- 11- أسس بناء تعليم مبادئ القراءة
- 12- خصائص القراءة في المرحلة الابتدائية
- 13- خصائص الكتابة في اللغة العربية
- خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد القراءة من أهم المهارات الأساسية للغة، وأداة للحصول على المعرفة. وما احتلالها للمركز الرئيسي في ميدان علم النفس المعرفي، لخير دليل على امتلاكها مفاتيح المعرفة، إذ يركز المختصون في هذا الميدان (كودمان، 1972 برفيتي، 1985 وآخرون) اهتماماتهم وبحوثهم العلمية وتجاربهم الميدانية على كيفية تنسيق وتنظيم تلك العمليات المعرفية التي بواسطتها تحدث عمليتا القراءة والكتابة، لذلك تطرح أسئلة متعددة ومتشعبة نذكر على سبيل المثال منها كيف يستطيع القارئ أن يدرك الحروف والكلمات؟، وكيف يتمكن من التلفظ بهما؟ وكيف يتمكن الكاتب من اختيار الحروف والكلمات عندما يريد الكتابة؟ وكيف يستطيع الطفل أن يتحول من قارئ مبتدئ إلى قارئ متمرن؟

أسئلة عديدة يمكن أن تفرض نفسها، لهذا يمكن أن تُختَصَر الإجابة عن تلك التساؤلات في التصور الآتي، أن القراءة والكتابة يعتبران مهارتين تخضعان لعدة عمليات معرفية عليا كالانتباه، والإدراك، والذاكرة السمعية، والبصرية، والعملية، والذكاء، واللغة الكلامية. وهذا يدعونا إلى إقتفاء أثر تطور واكتساب عملية القراءة.

1-عملية القراءة وتطور اكتسابها

يعيش الإنسان بالفكر واللسان، وبهما يؤدي رسالته في عبادة الحق وعمارة الأرض وكان تعدد اللغات واختلاف الألسن من أبرز مقومات الوجود الاجتماعي للإنسانية جمعاء مهما تباعدت الأوطان واختلفت الألوان، مصداقا لقوله تعالى: " وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ " (الروم) (الآية 22).

فرغم الاختلاف إلا أن جميع اللغات الإنسانية تشترك في ثلاث مكوّنات أساسية هي: الأصوات، الدلالات، والتركيب، وفي ضوء هذه المكوّنات، اتسمت كل لغة بنظامها القرائي حيث تمثل القراءة في كل لغة أفضل مظهر فكري، وأعظم إنجاز حضارة ساعد على تحقيق كثير من الأهداف والغايات. والقراءة بهذا لا تكون غاية في ذاتها، بل وسيلة لغيرها من الغايات، حيث توسع الثقافة، وتدريب العقل على الربط بين الرموز المكتوبة وما تحمله من معان وأفكار. جاب الله، (1997).

2- كنه القراءة وطبيعتها:

وصف فاروق عبد الفتاح (1981، 498) القراءة بأنها "الحصول على فكرة من الصفحة المكتوبة" أو بصورة أفضل "التفكير فيما يُقرأ": أي التفكير في الرموز التي يستجيب لها الفرد بصرياً.

ووصفها (Adams (1985، 404 بأنها عملية تفاعلية معقدة تشتمل على التحليل الذي يستند إلى النص والمعرفة.

ولقد ذهباً Gibson & Liven إلى أن القراءة عملية معرفية تبدأ من المستوى الإدراكي وتنتهي بمستوى المفاهيم، وقد ذكرا أن القراءة هي وظيفة لغوية يُجرّدُ الطفل فيها المقومات الأساسية في القطعة ويُغفلُ الخصائص غير المناسبة، وبالتدرّج يبدأ في تصفية وتهذيب الأفكار التجريبية المناسبة والمتصلة بالموضوع وهذه هي مرحلة التكامل والدمج في القراءة (كيرك وكيلفانت، 1988، 292).

ويرى حسن شحاته (1993، 105) أن القراءة عملية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيّه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات.

وعلى هذا فإن "القراءة - في رأي كثير من المفكرين - تعد عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيّه، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز؛ ومن هنا كانت العملية النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة.

وحسب أحمد وفهيم (1994، 13)، فإن للقراءة عمليتان منفصلتان: العملية الأولى: هي الاستجابة "الфизиولوجية" لما هو مكتوب والعملية الثانية "عملية عقلية يتم من خلالها تفسير المعنى"، وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج. والقراءة تكون بهذا عملية تفكير معقدة تشمل أكثر من التعرف على الكلمات المطبوعة.

ويرى كمال سالم (1994، 38) أن القراءة عملية معقدة، تشترك فيها مجموعة من الخطوات: استقبال ملئم، وتمييز للأصوات والألفاظ، والربط بين العناصر المختلفة المشتركة في عملية القراءة، وتذكر المشاهد البصرية والسمعية، وفهم المادة، واستعمال الحقائق والمفاهيم

التي سبق تعلمها والتعبير المؤثر للأفكار التي تشتمل عليها الحقائق الأساسية في موضوع القراءة.

وتعرف (Caroline 1996,11) القراءة بأنها القدرة على جعل الرموز المكتوبة والمطبوعة ذات معنى، يستخدم القارئ الرموز لتوجيه استعادة المعلومات من ذاكرته ولاحقاً يستخدم هذه المعلومات لعمل تفسير منطقي لرسالة الكاتب.

والقراءة كما يراها نبيل عبد الفتاح (2000، 91) هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة والمطبوعة التي تستدعي معان تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ معاً.

أما عن طبيعة عملية القراءة، فهناك عدد من النظريات والنماذج والشروح للسلوك اللغوي القرائي، تختلف باختلاف النظر إلى طبيعة عملية القراءة ومفهومها وكيفية حدوثها فينظر البعض إلى القراءة على أنها عملية تفاعلية تأملية تحدث في شكل عمليات مرحلية متداخلة متسلسلة وتستهدف الحصول على المعاني من المادة المكتوبة وهي عملية دائرية تبدأ بالتركيز على الكلمة المكتوبة، وتنتهي بالحصول على المعنى. وفي هذه العملية يقوم القارئ بتحريك عينيه عبر السطور، بحيث يركز على نقاط محددة هي بمثابة مفاتيح لأهم المعاني المتضمنة في النص، ويقوم القارئ بالتفاعل معها من خلال خبراته ومفاهيمه السابقة ليكون صورة ذهنية واضحة عن المقروء (محمد السيد، 2002، 43).

ولما كانت اللغة تراكيب وقواعد، فإن معرفة القارئ بأنظمة بناء الجمل والتراكيب وإدراكه للعلاقات القائمة بينهما يؤدي بشكل أو بآخر إلى الحصول على المعاني المتضمنة فيما يقرأ وبعد الحصول على تلك المعاني تقوم الذاكرة بتخزينها وتنظيمها في حين ينظر البعض إلى القراءة على أنها: عملية يتم من خلالها استخلاص المعاني من الرموز المكتوبة، حيث يتم ذلك عن طريق تضافر عوامل فسيولوجية وعقلية وانفعالية، وتتطلب مجموعة من العمليات المتكاملة، حيث تستقبل شبكة العين مؤشرات الرموز المكتوبة، ثم تتحول هذه المؤشرات إلى نبضات عصبية، تنتقل إلى مراكز الدماغ، حيث تستثير نوعين من الترابطات، الأول خاص بالمعنى، والثاني خاص بالنطق، ثم يقوم القارئ بتأمل المادة المكتوبة، والتفكير فيها وتحليلها ليتوصل إلى فهم شامل للمقروء ولا يكتفي القارئ بذلك بل يحاول نقد تلك المضامين، والتعمق

في تفاصيلها، ويستجيب لما فيها من أفكار وحقائق إما بالقبول أو بالرفض ثم يسعى إلى
توظيف تلك المعلومات والحقائق. (محمد عبيد، 1996، 67).

يتضح من خلال التعاريف السابقة لطبيعة عملية القراءة، أنها عملية معقدة غاية التعقيد
تسير في نظام متسلسل ومتداخل ومتكامل، وتهدف أساسا إلى التعرف على المعنى من الرمز
المكتوب، والتفاعل معه، ونقده وإبداء الرأي فيه، ومحاولة الإفادة منه في حل المشكلات
المستقبلية.

أما (Cesar & Jane, 1997) فيرى أن القراءة تتطوي، بشكل واضح، على العديد من
العمليات الفرعية التي لابد أن يحدث بينها تنسيق بشكل مهاري.

العملية الأولى وهي التحكم في حركات العين؛ فالقراءة تبدأ بتركيز البصر على الصفحة
المكتوبة. بعد ذلك هناك التعرف على الكلمة Word Recognition بالتركيز على الكلمة
المطبوعة، يجب على القارئ أن يترجم مجموعة الحروف هذه التي ليس لها معنى، إلى شيء
يمكن إدراكه، يضع وينشط بدقة، الكلمة الصحيحة في قاموس عقلي، يحتوي على عشرات
الآلاف من المفردات، والقارئ ينجز هذا العمل الفذ في أقل من خمس الثانية وفي نفس الوقت
يبتكر القارئ معلومات عن شكل الكلمة التالية وموضع الكلمة بعد ذلك. ومجرد التعرف على
الكلمة غير كاف فلا بد للقارئ أن يقرر معنى الكلمة، فكثير من الكلمات غامضة ولا بد أن
يختار من بين تلك المعاني ويزيل غموض الكلمة بعد انتقاء المعنى المناسب لكل كلمة، لابد
للقارئ أن يلائم هذه الكلمات معا فيجب أن يحدد الوظيفة النحوية لكل كلمة: الاسم، الجمل
الإسمية، الفاعل لكل فعل ... وهكذا باختصار لابد أن يقوم بإعراب الجملة عندما يتم تحقيق
هذه العلاقات، لابد أن يستخدم القارئ هذه المعلومات لتحديد معنى الجملة وغالبا ما يتطلب
هذا استنتاج يستخدم القارئ معرفته السابقة لتمثيل معنى الجملة. عندما يتم تمثيل المعنى يجب
أن يتم ربط هذا الأخير بمعاني الجمل السابقة، وتوضع هذه المعاني في البناء العقلي للحديث
لدى القارئ، أخيرا لابد أن يحدد القارئ ماذا يفعل بهذه المعلومات في حالة ما يقرر أن هذه
المعلومات صحيحة وذات قيمة، يجب عليه آنذاك أن يدمجها في المعرفة لديه.

أضح من خلال النماذج والتفسيرات المختلفة للقراءة، والتطورات التي مرت بها أنها
عملية ذات طبيعة خاصة "وتتمثل هاته الطبيعة في جانبين رئيسيين هما: أولا: الجانب
السيكولوجي (الاستجابة السيكلوجية) لما هو مكتوب، ويبدو ذلك في مسلك العين حين تقع

على الكتاب أثناء القراءة ثم انتقال ذلك المرئي وانعكاسه على شبكية العين ومنها إلى مركز الإبصار في المخ ويعقب ذلك حدوث ارتباطات نطق وارتباطات معنى، يعقب ذلك ظهور المعنى الصريح للعبارة ثم توسع في فهم المعنى يؤدي إلى نوع من الاستجابة للأفكار المقروءة ونقدها وبالتالي الانتفاع بها وتطبيقها، أما الجانب الثاني: لطبيعة القراءة فهي العمليات العقلية التي يبرز منها التفسير والاستنتاج؛ فالقراءة ليست مجرد عملية عقلية متميزة وإنما هي نشاط فكري متكامل يبدأ بإحساس الإنسان بمشكلة ثم يأخذ الإنسان في القراءة لحل هذه المشكلة بأشكال من العمل والانفعال والتفكير، فتعلم القراءة يجب أن يقوم على الإبعاد التالية: تعرف نطق، فهم، نقد، موازنة، حل مشكلة، (محمد السيد، 2002، 45).

3- تطور مفهوم عملية القراءة:

كانت المجتمعات ترسم الدائرة لتعبر عن أن القمر بازغ، وكذلك تستعمله في مجالات أخرى للتعبير عن طلوع الفجر، وكذلك لتصف الضوء، ولكن هذه الإيدوغرافيا كانت تُدرك بطرق مختلفة. ثم ظهرت طريقة أخرى تعتبر الأولى من نوعها حيث يُستعمل فيها رمز لكل كلمة، وسميت لوغوغرافي وأصلها يوناني من لوغو (كلمة) وغرافي (معنى) أي معنى الكلمة حتى الآن مازال الصينيون يستعملون هذه الطريقة في كتابتهم. "الأشكال تقابلها معانيها" وهي العملية التي دامت دهورا لتطور من مهارتي الكتابة والقراءة فهما يعتبران أقنوما واحدا، ولعلنا نذكر هنا بعض الدراسات التي تناولت القراءة بشيء من التفصيل.

إذ يشير Ellis (1993) إلى أنه يرجع الفضل إلى Javal (1878) الذي أهتم بعملية القراءة، حيث رأى أن أثناء عملية القراءة أن العين لا تستمر في عملية التفحص على الورقة المكتوبة بل تنتقل بحركات سريعة مع التوقف، والتركيز على الكلمات لإدراكها، هذا الاكتشاف أدى إلى استعمال طريقة أخرى لقياس المعلومات التي يمكن أن تلتقطها سعة العين، عندما تُعرض الحروف أو الكلمات لفترة زمنية قصيرة، ثم مطالبة المجرب عليه أن يتذكر الشيء المعروف. وأدى هذا الاكتشاف أيضا إلى بناء برنامج يساهم في عملية القراءة، ثم تلاه Cartel (1886)، حسب Ellis (1993)، أهتم بالزمن الرجعي، أي قياس الإدراك الزمني أثناء إدراك الكلمات، والحروف، والصور، والألوان، معناه قياس الزمن الذي يستغرقه القارئ خلال عرض منبه مرئي، والنتائج التي توصل إليها أن إدراك الكلمات أسرع من إدراك الحروف

وتسمية الكلمات أسرع وأدق من تسمية الحروف، وهذا الاكتشاف ساهم في عملية تدريس القراءة، لأن الحروف المكوّنة للكلمة يمكن إدراكها أسرع من إدراك الحروف المنفردة، هذا لأن الكلمة المرسومة حسبه يمكن إدراكها بسرعة ككتلة موحدة، تعتبر كمدخل للتعرف عليها، لكن هذا لا يعني بأن كل الكلمات يمكن إدراكها أسرع من إدراك الحروف، لأن هناك الكلمات المتداولة أسهل في عملية إدراكها من الكلمات غير المتداولة، وهذا ما يؤدي إلى القول بأن هناك حروفا تدرك أسرع من إدراك الكلمات غير المتداولة.

أما Huey (1908)، وهذا حسب Ellis (1993)، كانت اهتماماته منصبة حول الكيفية التي تتم فيها عملية إدراك الكلمات، بأن القارئ يدرك الكلمة ككل لأنه يستفيد من خبراته وتجاربه الماضية التي من خلالها تحدث عملية إدراك الكلمات، ويكون الإدراك كلياً، أي إدراك الكلمات أسرع من إدراك الحروف، ولكن لا يمكن الاعتماد على هذا، لأن القراء متعودون على إدراك الكلمات أكثر من إدراك الحروف المنعزلة.

ثم برزت إلى الوجود نظرية جديدة سُميت بنظرية 1940 أي "شكل وأرضية"، التي بدأت الاهتمام بموضوع الحركة الظاهرة في نطاق دراسات الإدراك، والاهتمام بنظم الكلية التي تتفاعل فيها الجزيئات تفاعلاً حيويًا وديناميكيًا، ولا يمكن معها الاستدلال على الكل من الأجزاء أو النظر إليها منفصلة على أنها وحدات مجزأة لا يربطها إطار معين، شكل أو صيغة أو نمط.

أما إهتمام هذه النظرية فقد إنصب على كيفية إدراك الفرد للموقف الموجود فيه وكيف يستجيب له في إطار معرفي. فإن تفسير علماء الارتباطية في كيفية تعلم الارتباط بين العناصر الموجودة في الموقف من مثيرات واستجابات، والاتجاه الأول ديناميكي يهتم بالكليات المتحدة اتجاه الثاني ارتباطي ميكانيكي يهتم بمكونات السلوك والارتباط بينهما.

هناك اختلاف واضح في تفسير كل من الإتجاهين بموضوع من الموضوعات التي تعرض إليها علماء النفس، فإن نظرية الجشطالت تهتم بآثار الذاكرة، التي هي عبارة عن الآثار التي تتركها الخبرات في الجهاز العصبي للفرد ولعلماء الارتباط أساساً مخالفاً، والارتباطات التي تحدث بين المثيرات والاستجابات، هي ارتباطات أساساً عصبية تنشأ عنها هذه الآثار؛ أي آثار الذاكرة التي ليست عناصر منفصلة بذاتها هي كليات منظمة؛ بمعنى تعلم القراءة هو تغيير جشطالت معين بجشطالت آخر. مقارنة بين النظرية السلوكية، أن التعلم يأخذ صفة

التدريج أي يحدث بعدة محاولات يتم فيها الارتباط، المثير والاستجابة، والتعلم يحدث فجأة قد يحدث في محاولة واحدة تسبقها فترة تأمل وانتظار. أن الإدراك هو عبارة عن إعادة تنظيم للمجال الإدراكي الذي يوجد فيه الفرد، أي فهم العلاقات المنطقية بين عناصر الموقف أو على الأقل إدراك العلاقات بين هذه العناصر، أي الفرد يستعمل عملية الفهم في إدراك العلاقات في عملية المواقف.

النظرية تهتم إلا بين المثيرات والاستجابات، أي تساعد تقارب الأشياء مع بعضها البعض على إدراكها كمجموعة أو مجموعات أكثر مما تدرك على أنها وحدات أو عناصر منفصلة.

ثم ظهرت دراسة في سنة 1950 كان الاهتمام بالأثر والخبرة في عملية إدراك الكلمة سميت بالاتجاه الجديد، فالإدراك متأثر بالخبرة والدوافع، هذا ما جعل المختصين يهتمون بتأثير الخبرة على إدراك الكلمة، وهذا لا يعني بأن التعلم لا يؤثر في عملية القراءة، إضافة إلى هذه الدراسة يمكن القول إن تأثير الخبرة على قدرة التعود. كما أن (Postman 1954)، وجد في دراسته بأن الكلمات المتداولة يمكن التعرف عليها في مدة زمنية قصيرة (أي لا تحتاج إلى زمن رجعي طويل) هذا ما يدعم أثر الخبرة في عملية الإدراك.

ثم تلاه (Miller 1971)، حيث سميت دراسته (بالنموذج الخطي) إذ توصل إلى أن الحروف التي يمكن استرجاعها هي ثمانية حروف وخاصة إذا كانت الحروف الموحدة تشبه كلمة ذات معنى مثلاً فإن (Vernalii) تدرك أسرع من كلمة (Oégpmji) وهذا لا يمكن تعميمه على جميع الأفراد، ربما عينة البحث تعودوا على مجموعة من الحروف، وكيفية تحويل مجموع تلك الحروف إلى أصوات.

أما (Cattlin 1971)، فقد سمى نموذجها (نموذج التنبؤ) إذ أن التعلم يؤثر في عملية الإدراك وفي جميع القرارات المتخذة من طرف الأفراد.

حيث يرى بأن القراء لا يحتاجون إلى إدراك كل الحروف المكونة للكلمة حتى يتلفظونها ولقد لاحظ في التجارب التي أجراها بأن القراء المهرة يستطيعون التنبؤ بالحرف الأخير رغم غياب الإدراك الملائم.

هذه الاقتراحات تبقى فرضية ولكن الأهم هو كيفية تأثير العمليات العقلية في اكتسابها لعملية القراءة.

أما (1983) Norman، فقد ركز على النموذج المسمى (نموذج الطبع والتطابق الإدراكي) أن شبكة العين ملزمة بنقل المعلومات إلى المخ ومقارنتها بنماذج مختزنة، هذه العملية تدعى "بالطبع"، والنماذج بالتطابق الإدراكي، والنسق الإدراكي يحاول مقارنة بين الحروف والطبع الإدراكي الذي يملك في حوزته كل الحروف الذي يسترجعها عند الضرورة ويمنح صورة جيدة.

التعرف على النموذج ناتج عن تحليل صورته؛ هو عبارة عن توحيد أجزاء الصورة والحروف هي عبارة عن خطوط مستقيمة، وخطوط مائلة وخطوط دائرية مثلا (ب، ج، م) والجهاز العصبي المركزي يدرك تلك الصورة التي هي تمثل خطوط مختلفة ثم يحللها وتوحيد الصورة يمكن أن تجزأ إلى صور أخرى، وهذا نقدا للنموذج السابق الذكر، مثلا حرف (ب) يمكن إدراكه رغم اختلاف شكله الخطي وحسب تموضعه في الكلمة (ب- ب- ب) لأن من هنا نعي بأن الإدراك مزّن ويتفاعل مع المحيط الذي يختلف في بنائه. إن الحرف (ب) يعتبر نموذجا يمثل صور صغيرة التي تقسم إلى أجزاء لنتمكّن من إدراكها بدقة، وبأقل طاقة، أي النماذج التي ندركها هي عبارة عن صور موحدة ونتعرف عليها عن طريق العمليات المعرفية، وإذا كان المنبه معلوما أي مألوفاً تتم عملية الإدراك آليا، وإذا كان غير مألوف نحتاج إلى تركيز أكثر.

4- مدخل إلى مراحل تعلم القراءة:

تعتمد مراحل اكتساب القراءة على مراقبة التحصيل القرائي عند التلميذ خلال مرحلته الدراسية، وكذلك على التنبؤ بما يحققه من نتائج أثناء فترة تعلمه في المدرسة. لهذا سنركز على التلميذ والمحيط الذي يعيش فيه ومدى قدرته، وقابليته لتعلم القراءة أثناء تلك المراحل لأننا نهتم هنا بالمنهج الذي تتطور فيه القراءة وكيف تتغير إلى مهارة.

"وفي هذا السياق فإن الاهتمام بالبيئة شيء ضروري ومحك يمكن الاعتماد عليه في اختيار المشاركين، لمدى تأثير البيئة (ثرية-فقيرة) من الناحية اللغوية في مهارة الطفل وخبرته وذلك في إنجاز مهمات متعلقة بالقراءة".

4-1- نظرية مراحل تعلم القراءة (Chall, 1967):

اعتمدت هاته النظرية في بناء هيكلها على نظرية بياجيه (الذي تطرق فيها إلى مراحل النمو المعرفي عند الطفل) ترى أن هناك مراحل يجب أن يمر عليها التلميذ حتى يستطيع أن يتقن القراءة، ونلخصها في النقاط التالية:

- تشابه مراحل القراءة مع مراحل النمو المعرفي عند الطفل، وتختلف أيضا كل مرحلة عن المرحلة التي تسبقها من حيث طريقة الاستيعاب، ومن حيث نموها.
- تمثل القراءة في جميع المراحل حلا لمشكل، يستوجب من القارئ أن يتكيف مع المحيط من أجل استيعاب المستجدات القرائية.
- كما تتطور القراءة عند الأطفال من خلال المراحل، ولكن يجب أن يتفاعل مع المجتمع الذي يتمثل في المدرسة، والمنزل، والمحيط.
- تساعدنا المراحل التي يمر بها الطفل في عملية التحصيل، على بناء نظريات من أجل تحسين منهجية تدريسها.

التناسق والتتابع بين كل مرحلة يفسر لنا بأن القارئ يستعمل استراتيجيات مختلفة مع عملية القراءة، ومرحلة التتابع توضح لنا مدى التطور الذي يطرأ على القارئ، حيث تتحول من السهل إلى المعقد، حتى تصل إلى فهم المجردات، وكيف تتم عملية الكتابة.

مرحلة التتابع تفسر لنا ما هي المعلومات التي نحتاجها حتى نتمكن أن نقرأ قراءة جيدة ونفهم فهما جيدا أيضا.

ويقول: كال (1967) أن في كل مرحلة يمكن أن نقيم ما استوعبه التلميذ، لأن كل مرحلة يمكن أن تعيق تطور المرحلة التي تليها، لهذا يجب على التلميذ أن يستوعب المعلومات في كل مرحلة، وعليه يتطلب منا مساعدته، وتوفير الوسائل الضرورية لذلك.

القراءة تؤثر في أخذ قراراته، وفي مواقفه المختلفة، حتى أن الأسرة تؤدي دورا فعّالا من ناحية التشجيع، والتعزيز الإيجابي.

4-2- مراحل تطور القراءة:

مرحلة تطور القراءة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بسن الطفل ومستواه المعرفي. ونوجز هاته المراحل في النقاط التالية:

- المرحلة الصفريّة، مرحلة ما قبل المدرسة (مرحلة الروضة) أو (السنة التحضيرية) من الولادة حتى السن السادسة.

تعتبر هذه المرحلة من أهم المراحل في حياة الطفل، التي تبدأ من الولادة حتى سن الالتحاق بالمدرسة، وهي التي تؤهله للتكيف مع متطلبات المدرسة، وحتى أفراد الأسرة لهم دور فعّال في تهيئة الشروط المناسبة له التي عن طريقها تتاح للطفل الفرصة لاستيعاب الحروف والكلمات، وحتى القدرة على كتابة البعض منها، ككتابة أسمائهم، ورقم الهاتف. هذا ما يساعد على نمو النسق المرئي، وكذلك النسق السمعي، لان كلا منهما يؤدي دوراً فعّالاً في اكتساب عملية القراءة، إضافة إلى هذا أنهما يمكّنان الطفل من مراقبة نماذج الحروف والكلمات واستخراج المعاني منها، ففي هذه المرحلة يتعلم الطفل الطريقة التي تمكّنه من إدراك الكلمات المنطوقة، يمكن أن تجزأ إلى فونيمات حيث أن (التقطيع الصوتي) يتعلم منه الطفل دمج تلك الكلمات في قالب صوتي.

هناك دراسات أجريت على الأطفال في المرحلة التحضيرية من قبل (Funnell, 1989) أهتم بدور القراءة والكتابة في مرحلة ما قبل الالتحاق بالمدرسة، والاستراتيجيات المستعملة من قبل الطفل لحل المشاكل التي تواجهه عند القراءة والكتابة، والمراحل التي يجتازها ليصل إلى اكتساب القراءة، وكانت النتيجة على النحو التالي، بأن الطفل باستطاعته تسمية معظم الحروف، وكذلك كتابة اسمه، والتمييز بين بعض الكلمات من ناحية الكتابة.

كما لاحظ (Clay 1987)، في تجاربه بأن الطفل يمكن أن يتعرف على بعض الحروف المكتوبة في الجرائد والمجلات، كذلك على بعض الكلمات المكتوبة على أمتعة السفر وكذلك يتظاهر الطفل بأنه يطالع الجريدة، ويتحكم في الطريقة التي يبدأ منها القراءة، أي من اليمين إلى اليسار إذا كانت الحروف مكتوبة باللغة العربية، ومن اليسار إلى اليمين إذا كانت الحروف مكتوبة باللغة اللاتينية، وذلك حسب المجتمع الذي ينتمي إليه.

يؤكد Clay أن القدرة المعرفية، والمهارات المكتسبة الأولية تلعب دوراً فعالاً في حياة الطفل وهي التي تؤهله للنجاح في المرحلة الأولى عند التحاقه بالمدرسة وأن السمات الفردية والمحيط لهما دوراً أساسياً في نمو تلك القدرات والمهارات.

وهو ما أكدت عليه (Chall 1967)، بأن السمات الفردية، والمحيط، والخبرة الأولية هي الأساس في عملية نمو المهارات الأولية، وكذلك القدرات التي تعتبر نموذجاً لمساعدته مع التكيف المدرسي.

وقامت (Clay 1987)، بدراسة في الأقسام التحضيرية في أمريكا وكانت النتائج التي توصلت إليها هي على النحو التالي، أن الطفل في عملية القراءة يتفاعل مع الرسومات المكتوبة والموجودة في محيطه ويدرك رموزها، كما أنه بإمكانه التمييز بين الرسومات التي ليس لها علاقة بمجتمعه أي لا تطابق ثقافة مجتمعه.

وفي سن الثالثة من عمره يكتسب القدرة للاستجابة إلى بعض الرموز الموجودة في محيطه وكذلك بعض الرموز المكتوبة والتعرف عليها من خلال السياق، وفي ملاحظة أخرى على طفل عمره سنتين ونصف نطق بكلمة (Mama) عندما رأى كلمة (Myna) لأنه اسم أمه، وعندما رأى اسم أباه (Mark) تلفظ (Daddy)، وعندما عرضت عليه الأسماء الأربعة استطاع الربط بين الأب وهو (Daddy أي Mark) والأم (Myna أي Mother) هنا يمكن أن نلاحظ بأن الطفل يهتم بربط معنى المفهوم بأجزاء المكتوب وعدم اهتمامه بالتمثيل الصوتي فمثلاً لو أن اسمه (Jimmy) كتب Jame أو Jim فإنه ينطقه في جميع الحالات (Jimmy) إن تطور معنى اللغة المكتوبة تبعاً للممارسة حسب (Clay, 1987) لاحظت في الولايات المتحدة أن الطفل في المدرسة الابتدائية يمكن أن يتعرف على الأسئلة المكتوبة من خلال النص كذلك التعرف على أنواع الإشهار المكتوب، كذلك باستطاعته فهم القصة من خلال الصور. عندما يقرأ في الكتاب، لا يتبع المرسوم بل يهتم بالنموذج الكلي، ويستجيب للغة المكتوبة من خلال السياق. وفي تجربة أخرى لاحظت طفلة ملقبة (Roberta) حينما عرضت عليها اسم مكتوب (Reveco) أجابت أن (Reveco) له نفس شكل اسمي، وهذا ما يقودنا إلى القول أن اهتمام الأطفال يبدأ بملاحظة الرموز حتى يهيئ نفسه للتكيف في المجتمع وكلما أتيحت لهم الفرص في مجتمعه كلما كان النجاح جيداً في القراءة.

وقامت (Clay, 1985) بدراسة على مجموعتين من الأطفال يعيشون في قبائل Samoan وmaori في (Pakeha)، بنيوزيلاندا وكانت النتائج على النحو التالي: أن مهارة اللغة الإنكليزية لم تكن في مستوى عملية تطور القراءة، أي أن المجموعة الأولى نتائجها ضعيفة في جميع مستويات اختبار اللغة، لأن المحيط الأسري لا يوفر لهم وسائل للتعليم كالكتب والمجلات وحتى المجتمع الذي يعيشون فيه خاليا من الإمكانيات والوسائل، كما أن هناك لغتين في عملية الاتصال. أما المجموعة الثانية فهي ضعيفة في عملية القراءة مقارنة بالأولى، وهذا راجع إلى الفرص القليلة المتاحة للتعامل مع الرموز المكتوبة، نرى أن توفير الوسائل في المنزل، وحث الأطفال على المشاركة في القسم كلها عوامل تؤدي إلى النجاح في القراءة، وقد أكد (1971 Read, بأن الطفل يدرك ماذا تتطلب عملية القراءة قبل أن يكتسبها. ومن هنا يمكن أن نتطرق لمراحل اكتساب القراءة:

4-2-1- المرحلة الأولى للقراءة الأولية:

مرحلة معجم المستوى الأول والثاني (السن السادسة حتى السن السابعة) في هذه المرحلة يتعلم التلميذ كيفية التحكم في الحروف وعلاقتها مع الكلمات المنطوقة، أي يستعمل المعرفة الأولية المكتسبة حول القراءة، مثلا يتساءل ما دور تلك الحروف، وكيف يمكن التمييز مثلا بين كلمة "ذهب" وكلمة "هب"، متى تكون الكتابة خاطئة.

هذه المرحلة سمّتها (Chall, 1967) مرحلة ذاكرة الظن (Guess Memor) أن الطفل في هذه المرحلة يصيح، ويعوي على المرسوم الكتابي، معتمدا على الخبرة السابقة.

ويرى (Schank, 1982) أن التلميذ يتعلم بنفسه القراءة، عن طريق توجيهات المعلم ولكن نلاحظ عليه المثابرة، حيث يجهد نفسه في تكرار الكلمات، ويقاوم من أجل تخزين المنبه الجديد المتمثل في الحروف الجديدة بالنسبة إليه، ويزداد شوقه لتعلم القراءة وخاصة إذا كان الموضوع يشغل اهتماماته ومشوقا له، تراه يرفع صوته في المنزل يتظاهر للأفراد المحيطين به أنه ماهر في عملية القراءة.

أما (Isabelle Liberman, 1971) فتري أنه من الأفضل مراعاة مخارج الأصوات التي يتلفظ بها التلاميذ فهذه المرحلة، لا بد أن تكون مطابقة للنسق الكتابي، أي المنطوق مرتبطا

برسم الكلمات، لهذا يجب على التلاميذ استعمال أناملهم أثناء عملية القراءة، وكذلك أثناء قراءة الآخرين، حتى يبنوا ترابطا تناسقيا بين العمليتين الأساسيتين "الرؤية والسمع".

كما يضيف (1982) Schank أن الاكتشافات التي يحققها الطفل أثناء القراءة تجلب له الاطمئنان، والسعادة، وتبعث فيه روح المثابرة، وتجعله يشعر بالثقة في النفس أكثر عكس التلميذ الذي يجد صعوبة، فنلاحظ عليه النفور من المدرسة، وما تحتويه من معلومات، حتى أنه يميل إلى الانعزال والانطواء. فيلاحظ أنه كأباء نتأثر عندما يحدث تغيير إيجابي نحو تعلم القراءة هذا يحفزنا للاهتمام به أكثر، ومكافأته أحيانا.

كما أننا نتأثر أيضا عندما تكون العملية سلبية، تجد أغلبية الآباء في حيرة وقلق حول مصير أبنائهم، منهم من يقول ننتظر سوف يتعلم القراءة، عندما يكون جاهزا ومستعدا لذلك والبعض يذهب بطفله إلى المختص النفسي لعله يجد حلا مناسبا يرضيه، ويخفف من حدوث مشكل القراءة عند ابنه.

أما (1982) Baddeley، فيأخذ بالتالي: أن الأخطاء المرتكبة من قبل التلاميذ في المستوى الأول، يمكن أن تضحل، وتتطفي من خلال القراءة الجهرية، لأنها وسيلة من وسائل التعلم، التي تكون مدعمة بنصائح وإرشادات المعلم، والتقدم يكون سريعا حسب تجاربه. لأن في بداية اكتساب القراءة، يبذل التلاميذ الحروف بحروف أخرى، وكذلك يضيفون حروفا أخرى للكلمات، وإن أغلبية الأطفال يمرون على هذه المرحلة، ثم يحدث تقدم وتحسن، ويصاحبهما الفهم، وكذلك تحسن في عملية الربط بين المخطوط والمنطوق وكذلك مراقبة الكتابة الصحيحة للكلمات، ويجب مراقبة الطفل، أنه يفهم معنى الكلمة التي كتبها أو قرأها، كما يمكن أن نلاحظ أن هناك فروقا فردية في عملية الاكتساب، لأن هناك القارئ الماهر تتطور قراءته بسرعة والقارئ البطيء الذي يجد صعوبة في اكتسابها، يمكن أن نضيف أن الأخطاء المرتكبة في هذه المرحلة من ناحية كتابة الحروف لها تأثير طفيف في عملية القراءة.

أما (1981) Smith، يرى أن التلميذ في هذه المرحلة ليس له خيارا فهو مجبر على استعمال حروفه، لأنه غير متمكن من استقطاب كلمات الكاتب من الورقة المكتوبة، عكس القارئ الماهر يستطيع أن يدرك الكلمات المتتابعة، كما له معرفة واسعة حول بناء الكلمات.

4-2-2- المرحلة الثانية هي مرحلة التأكد، والطلاقة والسيطرة على المرسوم:

ويسمى المرسوم المخطوط أيضا وفي هاته المرحلة المستوى الثاني والثالث، (السن سبع سنوات إلى ثماني سنوات)

القراءة في هذه المرحلة عبارة عن المعلومات التي اكتسبها في المستوى الأول، وتعتبر بالنسبة إليه مألوفة، هذه المرحلة هي مرحلة التأكد بأنه متمكن من قراءة المكتوب، فيصبح محتوى النص مفهوما، لذلك فالقارئ يركز أكثر على الكلمات المكتوبة ومدى تناسقها وترتيبها في الجمل. إنه يستعمل المعارف السابقة التي اكتسبها في المراحل الأولى، ويمكن أن نلاحظ عليه الشجاعة، والمهارة اللتان تساعدانه في شعوره بالثقة بالنفس.

هذا ما يحفزه على اكتساب السرعة في القراءة والدقة والطلاقة أيضا. الطفل في هذه المرحلة بحاجة إلى قراءة عدة كتب، من الأفضل القصص حتى تنمي رصيده اللغوي، وتزداد فصاحته وطلاقته التي هو بأمس الحاجة إليهما. وقد تكون هذه المرحلة مشكلا لبعض التلاميذ الذين ينتمون إلى عائلات فقيرة لا توفر لأبنائها الوسائل التعليمية كالكتب والمجلات، وهو ما أكد عليه (Chomsky 1970)، بأن الآباء يؤثرون على أبنائهم من خلال مطالعة الكتب، حسب اهتمامات الآباء.

4-2-3- المرحلة الثالثة من أجل تعلم معلومات جديدة:

المستوى الرابع إلى الثامن (السن التاسع والثالث عشر)، عند الوصول إلى هذه المرحلة تبدأ مرحلة القراءة من أجل المعرفة، واكتساب المعلومات، لأن في المرحلتين السابقتين يتعلم التلميذ القراءة فقط، لكن في هذه المرحلة القراءة من أجل التعلم (المرحلة 1 و2) التعلم مرتبط بالعلاقة بين المرسوم والتلفظ، ثم العلاقة بين المرسوم والفكرة*.

التعلم عن طريق رسم الحروف يصبح أقل فاعلية، لذلك يعتمد الأطفال على السمع والملاحظة، والاهتمام بالمعرفة، كذلك يهتم الطفل بالطريقة التي يمكن بها البحث عن المعلومات، وكيفية التمكن من إيجاد الأفكار من خلال النص المقروء، كذلك البحث عن الفكرة

* يقصد بالمرسوم: المخطوط أو المطبوع أو المكتوب أو المنسوخ.

الرئيسية من خلال المقالات. في هذه المرحلة نبدأ دراسة مواد الجغرافيا، والتاريخ، والآداب والرياضيات، فالمواد السابقة الذكر تحتاج أن يكون الطفل قد اكتسب مهارة القراءة.

4-2-4- المرحلة الرابعة وجهة النظر المتعددة (الثانوية):

في هاته المرحلة أي؛ (من السن الرابعة عشر إلى الثامنة عشر). القراءة من أجل التعرف على القانون والحقائق، والمفاهيم، وكذلك يمكن اكتساب اتجاهات، عن طريق الكتب الثانوية التي تشمل الفيزياء، والبيولوجيا، والعلوم الاجتماعية، وكذلك مطالعة الجرائد والمجلات وقراءة القصص، واكتساب طريقة أخرى للتزود بالمعلومات.

4-2-5- المرحلة الخامسة نظرة إلى العالم:

(من الثامنة عشر فما فوق). الوصول إلى مرحلة النضج، أي مرحلة الكمية، والكيفية مرحلة صعبة يجتازها الطلبة، وكذلك الأساتذة، حيث كل منهم له رأيه الخاص، في المواقف المختلفة من ناحية التقييم، وكذلك في هذه المرحلة يمكن للقارئ، أن يختار الكتب، والمجلات والصحف التي يميل إليها، ويميز ما هو صالح له وما هو غير صالح.

5- أهمية نظرية المراحل في عملية اكتساب القراءة:

من خلال عرضنا للمراحل التي يمر بها الطفل حتى يكتسب مهارة القراءة، فإنه من الواضح ترابط وتسلسل هاته المراحل، فعلى سبيل المثال المرحلة التي يتعلم فيها الطفل قراءة الكلمات، لها علاقة مباشرة بالمرحلة الصفيرية والمعرفة التي اكتسبها في تلك المرحلة تساعد في تعلم القراءة، وهذا لا يعني أن الطفل الذي لم تتح له فرص تعلم تلك المهارات الأولى أنه لن يتعلم القراءة، ولكن تلك المرحلة تعتبر فعّالة في الاستعداد الأولي.

المرحلة الأولى شرط أساسي للمرحلة الثانية، وهي التي تهيئ الطفل للدخول للمرحلة الثانية فيها يتعلم الربط بين الكلام وكتابة الحروف، وكذلك لها علاقة بالمراحل الأخرى، فيها يتعلم التعرف على الأسماء والكلمات الجديدة في المرحلة الثالثة، والرابعة، والخامسة، وكذلك يستعمل القاموس للتعرف على الأسماء الأجنبية.

المرحلة الثانية، القدرة على قراءة النصوص، والقراءة من أجل التعلم، واكتساب الطلاقة دون تلك القدرات السابقة لا يمكن قراءة الأسماء والمفاهيم، والتعرف على الحقائق. وتعتبر المرحلة الأولى هي الأساس، والمعجم هو القاعدة في عملية التحكم في المرحلة الثانية.

المرحلة الثالثة والرابعة والخامسة، هي التعرف على وجهات نظر الأفراد، والمستوى يتطور وينمو مع مراعاة الفروق الفردية واهتمام المتعلم أصلا.

كما أن نظرية المراحل تزيل بعض الغموض المتواجد، لأن جل البحوث التي أجريت حول القراءة لم يستطع العلماء تحديد مفهومها تحديدا دقيقا، لكن عن طريق هذه المراحل يمكن تحديد المرحلة التي تنمو فيها القراءة، وكذلك مناقشة التجارب والدراسات التي أجريت مع الاعتماد عليها في المناقشة، وفي تحليل النتائج، وكذلك في بناء نصوص القراءة التي تتناسب وكل مرحلة.

فمراحل القراءة تساعدنا في فهم كيف يمكن للتلميذ أن يكتسب القراءة، وما هو الدور الذي يؤديه المحيط الأسري، والمحيط المدرسي، بالنسبة للطفل، وما هي طرق التدريس التي نعتد عليها في كل مرحلة من المراحل، والتي يجب أن تكون إيجابية لتمكّن التلميذ من اكتساب القراءة بدقة وسرعة.

إن المرحلة الأولى يكون فيها التلميذ بحاجة ماسة إلى تعليمات أكثر ما يحتاج في المرحلة الثانية، لذلك يجب أن تكون القراءة مدعمة بكتب مشوقة لجلب انتباه التلاميذ.

المراحل تساعدنا على بناء اختبار، ومقياس للقياس، والتشخيص، وكذلك بناء برنامج حسب المراحل والمستويات، لأن تلك النتائج المحصل عليها من تلك الاختبارات تساعد المعلمين في إتباع طرق فعّالة للتدريس، كذلك لدراسة المحيط في المدرسة، وفي المنزل، وكيف يمكن مساعدته وترقية مهاراته القرائية، ودراسة جميع العوامل المختلفة الموجودة في محيط القسم من ناحية التنظيم والبناء.

والمراحل تساعدنا في الاستفادة الجيدة من فهم القراءة، والتعرف على الطرق البيداغوجية والمشاكل التي يعاني منها المعلمون في عملية التدريس، إما أن تكون راجعة إلى مشاكل اجتماعية، أو اقتصادية، وإما تكون راجعة إلى مشكلة الازدواجية، أو أنها تعود إلى مشكل عضوي، أو نقص الخبرة عند المعلمين.

كما تضيف (Chall 1967) أنه يمكن ملاحظة التلميذ الذي يعاني صعوبة في التعلم في المرحلة الأولى، وكذلك في المرحلة الثانية. والتلميذ الذي لم يتمكن من اكتساب الحروف ننتهج معه إستراتيجية تكون مطابقة لقدراته. كما تزودنا بمعلومات تفيدنا في التمييز بين الأطفال من ناحية السن والمستوى العقلي، والتحصيل القرائي، وكيف يمكن مساعدتهم.

6- نظريات ونماذج القراءة: Theories and Models of reading

يجب الإشارة الى ان بعض النظريات تنظر للقراءة على أنها عملية إدراك للكلمات والتعرف عليها والبعض الآخر ترى أن القراءة هي الفهم، وهو التوجه الذي ولد هذا الاختلاف بين النظريات. مهما كان هذا الاختلاف فإن القارئ يقوم بتحويل الرموز المطبوعة " Graphic Symbol" إلى المعنى، وهو ما يمثل القاسم المشترك بين النظريات التي ترى أن القراءة هدفها هو إدراك الكلمات والتعرف عليها، وبين تلك التي ترى أن القراءة هدفها هو الوصول إلى المعنى وإلا فما الجدوى من القراءة.

ولعل الخلاف القائم هو إلى أي مدى يعتمد القارئ على الرموز المكتوبة لكي يحصل على المعنى؟ وخلاف آخر مفاده كيف يحدث الوصول إلى المعنى؟ هو خلاف جوهري لا يستهان به. من هذا الاختلاف تشكلت ثلاث نظريات هي على النحو التالي:

أ- (نظرية القراءة أو المدخل القرائي من الأسفل إلى الأعلى أو الانتقال من الجزء إلى الكل (Theory of reading Bottom up

ب- (نظرية القراءة من الأعلى إلى الأسفل أو الانتقال من الكل إلى الجزء Theory of reading top down

ج- (النظريات التفاعلية في القراءة Theories of reading Interactive

ولعلنا نتطرق في الفقرات التالية لمختلف هاته النظريات حتى تتجلي الصورة وتتوضح بشكل أفضل ونستهل الحديث بالتالي:

6-1- نظرية المدخل القرائي من الأسفل إلى الأعلى:

وتسمى أيضا نظرية قراءة الانتقال من الجزء إلى الكل، فحسب أراء هذه النظرية (Tulving and Norman 1983)، فإن القارئ أثناء عملية القراءة يركز كل انتباهه على صياغة

تمثلات الكتابة Graphic Representation لتركيبيات الحروف Letter Combination والكلمات Words والوحدات الكبرى مثل الجمل والعبارات وتحويلها إلى أصوات المقابلة في اللغة أو تحويلها إلى كلام، وأن هذا القارئ لو كان لديه القدرة على فهم مثل هذه الكلمات المنطوقة واللغة الناتجة من تحويل هذه الرموز المكتوبة، والتي هي في أساسها أحد جوانب الخبرة اللغوية للقارئ، فإن القارئ سوف يفهم ما يقرأه، حيث يرون أصحاب هذه النظرية أن الفرق بين اللغة المقروءة واللغة المنطوقة إنما يتمثل في وسط عرض اللغة فقط.

لهذا حاول أصحاب هذه النظرية أن يفسروا كيف تُدرك الكلمات، وتحت أي ظرف تصبح عملية التعرف على الكلمات سهلة، مادامت القراءة بالنسبة لهم هي من صميم الإدراك. لهذا يشير بعض الباحثين وعلى رأسهم (Geschwind 1982)، إلى أن الذي يتحكم ويسهل عملية إدراك الكلمات هو التوازن الكيميائي السليم لمادتي (Acetylcholinesterase) إذ يسمح هذا التوازن السليم لهذين المركبين بالسماح للنبضات العصبية أن تمر من العين إلى خلايا المخ، والأمر الذي يسهل العملية الإدراكية ومن ثم التعرف على الكلمات، أما إذا حدث العكس فإن ذلك يؤثر على قدرة الفرد على إدراك الكلمة.

أما (Staats & Gibson 1991)، فيؤكدان بأن التلاميذ عندما يكتسبون المواصفات الكتابية للحروف فإن هذا ما يسهل لهما عملية التعرف على الكلمات، وتتم عملية التطابق بين الحرف والصوت، أي باستطاعته تحويل المرسوم الكتابي إلى صوت، وهذا يتم عن طريق التدريب وترى هذه النظرية بأن القراءة من الأسفل إلى الأعلى إلى اللغة المنطوقة على أنها تتكون من مقاطع من الأصوات أو الفونيمات Sounds of phonemes، وهذه المقاطع من الأصوات تتضمن صفات صوتية متنوعة، ولعل من أهم هذا التنوع في الصفات هو وجود أو عدم وجود صوتي للحروف الساكنة Consonant فضلا عن أن موضع التلفظ Articulation يغير معنى الملفوظ، أضف إلى ذلك أن هناك مقاطع صوتية لا تنطق أو تغير وذلك إذا تغير موضوعها ضمن ترتيب كتابي أو صوتي معين.

كما يرى كودمان (1972)، أن كل حرف أثناء القراءة يتم تجهيزه ومعالجته في فترة زمنية قدرها ملي ثانية، وحتى يتم تحويله إلى مقابله الصوتي، وأن الحروف يتم تطابقها الصوتي وتنظيمها في كلمات من خلال إجراء تكامل بينها في ذاكرة الفرد، وإذا لم تتم تلك

العملية أي عملية التحويل بتلك السرعة، فإن ذلك يجعل الفرد يعتمد على النظام التخزيني الثانوي الذي يمثل تخزين محدود، ويكون سببا في تأخر الفرد على التعرف على الكلمات.

ومن هنا نستنتج بأن هذا المنهج يركز على جانبين وهما إدراك النص، ومخزون الخبرة السابقة وإن كان هذا الاتجاه يجعل الدور الأساسي للمادة المكتوبة وما تتضمنه من إدراكات وإشارات في التعرف على الكلمات والتوصل إلى المعنى مع منح دور بسيط إلى الخبرة السابقة وهذا ما يقودونا إلى القول بأن هذا الاتجاه يركز على دور الإدراك أكثر في عملية القراءة والفهم.

كما أجريت دراسات أخرى في نفس السياق، لدراسة العمليات التي تؤثر في فهم القارئ للمادة اللغوية وبخاصة دراسة العمليات التي تؤثر على قدرة القارئ في فهم وتجهيز المعلومات المتدفقة Current information Processing التي تعتبر الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها في تطور ونمو القدرة اللغوية كما نلجأ إليها في تحديد الفروق الفردية، كما استطاعت البحوث التي قام (Hunter 1984)، أن توضح أن الوصول إلى تجهيز المعلومات المتدفقة يتطلب الخطوات التالية:

أ) الحساسية للشفرات التي ظهر من خلال تدفق المثيرات الخاصة بالمعلومات.

ب) الدقة التي يمكن بها تحديد الشفرات.

ج) السرعة التي يتم بها اكتشاف وتغيير التمثيلات Internal representation في الذاكرة المؤقتة المباشرة لتلك الأحداث، وإن مثل هذه العمليات الثلاث تمثل الاختلافات والفروق بين الأفراد في القدرة اللغوية.

مما سبق يتضح أن هذا المنهج يفسر كيفية حدوث عملية القراءة والفهم بأسلوب يركز على الإدراك والمادة المكتوبة، وأنه لا يهمل أثر الخبرة والمعرفة السابقة في القراءة والفهم.

6-2- نظرية القراءة من الأعلى إلى الأسفل:

وتسمى أيضا نظرية الانتقال من الكل إلى الجزء، وحسب هاته النظرية والتي عرضت من طرف كل من (Smith & Goodman 1970)، والتي ترى أن فهم المادة المقروءة يعد لغة مُعْتَمَدَةً Dependent language، فبينما تحدث القراءة، فإن المعرفة والخلفية الثقافية السابقة

لدى الفرد حول المفردات، والمفاهيم، والمعلومات والأفكار وبنية وتركيب اللغة ودلالاتها يجعل الفرد قادراً على أن يستخدم السياق للقيام بعمل تنبؤات حول المعاني التي تضمنتها المادة المقروءة، وهو ما يمثل أساساً عكس الاتجاه السابق في تفسير كيف تحدث القراءة ويتم الوصول إلى المعنى.

فبينما نرى في نظرية القراءة من الأسفل إلى الأعلى أو التوجه القائم على الانتقال من الجزء إلى الكل، نجد اعتماد القارئ يكون منصبا على الوعي للرموز المكتوبة graphic Symbols بالإضافة إلى ما يدركه من إلماعات خاصة بالتركيب والمعنى أو السميائية وكذا مدخلات المعنى السياقي contextual meaning مع تقليل الدور النسبي للتركيز على الخلفية السابقة ومخزون المعرفة لديه، مما يجعله لعدم التوازن هذا في إجراء عملية التكامل احتمالية كبيرة لدى القارئ مما يخطئ في التوصل إلى المعنى المطلوب. فالفارق الجوهرى بين أسلوب القراءة من أعلى لأسفل وأسلوب القراءة من أسفل لأعلى هو أن القارئ إذا ما اعتمد على أسلوب القراءة من أسفل لأعلى أثناء القراءة فإنه يركز بصورة أساسية على المعالجة الخطية linear Processing للمادة المكتوبة حتى يصل إلى معنى achieve meaning، بينما في أسلوب القراءة من أعلى لأسفل فإن القارئ حتى يصل المعنى إنما يركز بصورة أساسية على المعرفة السابقة مع تقليل الوزن النسبي للاعتماد على المادة المكتوبة. (Tulving 1983, Norman,

أسلوب القراءة القائم على الاتجاه من أعلى لأسفل إنما هو أسلوب في معالجة المادة المكتوبة.

يشير إلى التوقع ويعتمد على الاستنتاج، وهو ما يشير إلى أهمية إجراء تكامل وتوازن في الاعتماد على إلماعات السياق وإلماعات الكتابة وما يتوفر لدى الفرد من مخزون ثقافي وخبرة سابقة، وهو ما هذا (Goodman 1972)، لأن يشير إلى استخدام مثل هذه الاستراتيجيات يجعل من عملية القراءة عملية من أعلى لأسفل يسمح للقارئ بعمل تنبؤات واستنتاجات ويضيف "جودمان" أنه في هذه الاستراتيجية يقوم القارئ بوضع العديد من الفروض حول المعنى المستنتج أو المتنبأ به، ويقوم أثناء القراءة بتعديل هذه الفروض أو دحضها إذا لم يتحقق منها أي أن القارئ هنا يخمن ويتنبأ بالمعنى من خلال المعلومات التي يتمثلها في مخزونه المعرفي وكذا من خلال ما يتضمنه النص المكتوب من إلماعات سينتاكنتية وسميائية إلماعات كتابية.

ويشير (Clay 1987)، إلى أنه مادامت القراءة في الواقع عملية نفس-لغوية فإنه في هذه الحالة نجد أن النواحي الدلالية والنواحي الخاصة بالتركيب تعد عوامل ذات أهمية عندما نريد أن نزود التلاميذ بتعليم يساعدهم على تحسين الفهم وتنميته، ولعل ما يؤكد أهمية ذلك هو أننا نرى أن المهرة في القراءة أو الكبار يعطون انتباها وتركيزا أقل على النظام الصوتي (الفونيمي) للغة أثناء قيامهم بالقراءة وهو النظام الذي يسمى بنظام تداعي الحرف- الصوت لفك شفرات رموز اللغة Letter - Sound Association For Decoding Process.

وترى (Goodman 1972)، أيضا أنه طبقا لذلك فإنه لو كان القارئ ضعيفا في القراءة فإنه يجب استخدام المواد التي تتضمن إلماعات المعنى، والإلماعات الخاصة بالتركيب السينطاكسية حتى يتم تدريبهم على استخدام إشارات وإلماعات السياق في التعرف على الكلمة و معناها Word Meaning and Word Knowledge.

ومن هنا فإن جميع الدراسات التي أجريت في ظل هذا الاتجاه إنما كانت تدور حول أنواع التنبؤات والاستنتاجات تؤثر في فهم النصوص التي يقرؤونها، كما أنهم كانوا يركزون على: كيف أن القراء يدمجون ويكملون بين المعلومات الموجودة في النص مع محزونهم المعرفي كي يتم خلق تمثيلات للمعنى الموجود بالنص.

وهنا نشير الى العمليات والمعالجات المعقدة التي تتم على مستوى الدماغ للقراءة وهي عمليات فيزيولوجية واعية للنص المقروء وإدراكه بشكل يشير إلى مدى تعقيد هاته العمليات على المستوى المعرفي.

ففي سنة (1952)، أجرى الباحثون العديد من الدراسات التي ركزت على كيفية اكتساب المعنى من خلال السياق Context، وهي الطريقة الأجدر بنا أن نطبقها في مدرستنا عوضا عن الطرق التقليدية والعقيدة في التوصل إلى المعاني؛ ففي هذه الطريقة كانت تعرض كلمة صعبة وذات طابع تخيلي أي تثير خيال القارئ Imaginary، هذه الكلمة متبوعة بست جمل تستخدم نفس الكلمة، وما على القارئ إلا أن يخمن معنى الكلمة من خلال التحويل على إلماعات السياق التي توفرها كل جملة وتكشف جانبا بسيطا من معنى الكلمة الصعبة المعروضة. ككلمة: Contavish. (Norman, 1983)

وكان المعلمون يدربون الأطفال على إستنتاج معنى مثل هذه الكلمة من خلال هذه الجمل:

you Can't fill Eny Thing With Contavish -1

Contavish The More You Take Out Ofa -2

Before the House Sd Finish Th Whalls Have Much Contavishes -3

You Can't feel or touch a Contavish -4

A bottel has Only one Contavish -5

John fell into a contavish in The Road. -6

ويقدم Schank, (1982) ، تفسيراً آخرًا لعملية القراءة يتمشى مع افتراضات هذا الإتجاه في تفسيره للقراءة والفهم. إذ يرى أن القراءة وفهم المادة المقروءة إنما يرجع إلى قدرة الفرد على استلهاام البنية العميقة، وكذلك القواعد والتراكيب لها، حيث يشير إلى أن الفرد يُوجدُ بذاكرته القواعد التي تحكم البناء اللغوي، وأن الجمل يتم معالجتها وتمثلها في ضوء تلك القواعد وفي ضوء تلك القواعد الدلالية يوجد التمثيلات الدلالية، وأن القدرة على إجراء تكامل بين الناحيتين هو الذي يؤدي إلى فهم القارئ لما يقرؤه.

وهذا الرأي لا يختلف كثيرا مع افتراضات هذا الإتجاه في تفسير القراءة والفهم، إذ تتضمن إشارة "رودل" فيما يخص البنية العميقة Deep Structure إلى المعاني الممكنة والمتاحة لمظهر اللغة، أو ما أشار إليه على حد لغته بالبناء القواعدي وهو ما يعدل البناء السطحي لأي لغة Surface Structure، كما أن وجهة نظره تؤكد على دور الخلفية الثقافية والخبرة السابقة في تحقق المعنى والوصول إليه.

6-3- النظريات التفاعلية في القراءة:

وتسمى أيضا التوجيهات التكاملية في القراءة ومن هنا يمكننا البدء بالحديث عن الخلاف بين نظرية القراءة من أسفل لأعلى، ونظرية القراءة من أعلى لأسفل تكمن في الأهمية النفسية التي تعطيها كل نظرية للخلفية الثقافية والعمليات العقلية الخاصة بتجهيز اللغة في مقابل الاعتماد على الإدراك وفك رموز اللغة ومقابلاتها الصوتية وأي هذه العمليات تتم قبل الأخرى والوزن النسبي الذي تتم به العملية في الوصول إلى المعنى، فإننا في هذا الإطار نجد أن نظرية القراءة من أسفل لأعلى تعطي أهمية نسبية؛ أكبر للعوامل الإدراكية وفك رموز اللغة وإجراء تطابق بين رموزها ومقابلاتها الصوتية، أما نظرية القراءة من أعلى لأسفل فقد ذهبت مذهباً معاكساً لما ذهبت إليه النظرية الأولى. (Rumellhart, 1974)

وهو خلاف جاءت النظريات التفاعلية لفكه والتوفيق بينه، إذ تعطي هذه النظرية دورا متوازنا ومتكافئا لكل مجموعات العوامل السابقة، فمثلا تعطي هذه النظريات أهمية متساوية ومتوازنة لما ذهبت إليه النظرية الأولى ولما ذهبت إليه النظرية الثانية، أي أن الفهم والقراءة إنما يعتمد على إجراء التكامل بين النواحي الإدراكية ومكافآتها الصوتية، كذلك إلى دور الخلفية السابقة والمخزون المعرفي والعمليات العقلية التي يستخدمها القارئ في تجهيز ومعالجة اللغة أثناء القراءة، إذ ترى مثل هذه النظريات على الإجمال أنه يجب أن يقوم القارئ على إجراء تكامل المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة في آن واحد.

إذ يدعي (Rumelhart 1974)، أن الفهم القرائي لا يعد نتيجة لاتباع القارئ لأسلوب أو عمليات القراءة من أسفل لأعلى ومن أعلى لأسفل (Bottom up and Top - Down Process) كل على حدا، بل يعد نتيجة للتكامل بين الأسلوبين في آن واحد، إذ أنه طبقا للنظريات التفاعلية في القراءة أن القارئ يقوم بتجهيز ومعالجة الأحرف والكلمات في نفس اللحظة التي يقوم بصياغة الفروض أو تكوينها حول معنى ما تنص عليه الكلمة أو الجملة أو النص، ويرى أن عملية التعرف على الكلمة أو مطابقة الكلمة Word Identification تلعب دورها أثناء عملية صياغة وتكوين الفروض، كما تلعب عملية صياغة وتكوين الفروض دورها أثناء التعرف على الكلمة.

ويرى الباحث أن هذا يشير إلى العلاقة الدينامية بين عمليات فهم اللغة وتجهيزها من أعلى لأسفل ومن أسفل لأعلى، إذ أن كلتا العملتين يؤثر في الآخر سلبا وإيجابا. ولقد قام (Holmes 1978)، بصياغة نظرية تتسق مع هذا الإتجاه وهي نظرية قوة القراءة Theory of Reading وهي نظرية تشير مجملها إلى أن القراءة تقوم على مجموعة من المهارات الرئيسة Skills والمهارات الفرعية Subskills، وأن المهارات جميعها تُنظَّم في مستويات هرمية Hierarchical levels وأن التفاعل بين هذه المهارات الرئيسة والفرعية أثناء القراءة هو الأساس في عملية فهم اللغة وتجهيزها أثناء القراءة وإجراء تفاعل بين المعلومات الموجودة بالنص والمعلومات المخزنة في المخ، وأنه عندما يحدث التفاعل بطريقة سلسلة فإن الفهم يحدث آنذاك، وقد أشار Holmes، إلى أن معرفة الكلمة Word Knowledge وفهم التماثلات اللفظية verbal Analogue والفهم الاجتماعي، تعد من العوامل ذات الأهمية في الفهم القرائي ومن هنا قد نطرح تساؤلا يوضع في الإطار التالي:

- هل تَعَلَّم القراءة عملية فطرية؟

يرى (Goodman 1972)، أن التعليمات لا تُعلم الطفل القراءة، لأنه ليس بحاجة أن يتعلم القراءة، ولكن بحاجة إلى تعلم طريقة السمع، وهذه طريقة تساعد الطفل على تعلم القراءة فلا يمكن الاعتماد إلا على هذه العملية لأن القراءة عملية معرفية تحتاج إلى عدة عوامل معرفية.

وأما (Smith 1981)، فيرى أن مساعدة الطفل على القراءة معناه، أن تمنح له اللغة الأكثر فعالية وهي اللغة المكتوبة ثم نعلمه بعد ذلك الأنساق اللغوية (الترتيب والنحو، والصرف والمعاني وعلاقتها مع ترتيب الجمل) وهذا ما يجبر الطفل أن يبقى مركزا ومنتبها للأفكار والمعاني التي يحتويها النص. وتوظيف طرق التعلم التي تعلمها من خلال قراءة الكلمات وكذلك لإصدار؛ الأصوات المطابقة للكلمات.

ومن هنا يمكننا الخوض في شروط تعلم القراءة

7- شروط تعلم عملية القراءة:

هناك عوامل سيكولوجية وعوامل اجتماعية تتدخل في عملية اكتساب القراءة، وقد لخص الباحثون بعضا من هاته العوامل السيكولوجية والتي تتدخل في عملية القراءة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ولكن كل عامل يختلف تأثيره أثناء عملية القراءة.

7-1- الإدراك قدرة معرفية لها عدة اتجاهات: حيث يشمل الإدراك على أنشطة معرفية عديدة ففي أول مراحل الإدراك يتخذ الفرد موقفا ما يريد أن يدركه، ونذكر على سبيل المثال عندما نريد أن نقرأ كتابا مدرسيا فإننا نلقي نظرة سريعة على الرموز المكتوبة دون أن يكون لها معنى ثم نركز على حروف منفردة، حتى نلتقط الأفكار ذات المعنى، كما أن الذاكرة تتدخل في عملية الإدراك من عدة نواح، الحواس لها القدرة على اختزان المعلومات التي تصلها لهذا نقوم بفك رموز المعاني لنقارن بين المرئيات، والأصوات والأحاسيس الأخرى لخبرات مماثلة في الذاكرة، كما يحدث تجهيز المعلومات (Information recessing) أثناء الإدراك أيضا نقرر المعلومات التي سوف ننتبه إليها، أي مقارنة المعلومات السابقة بالمواقف الحالية لنتمكن من الفهم، كما أن اللغة تؤثر في عملية الإدراك.

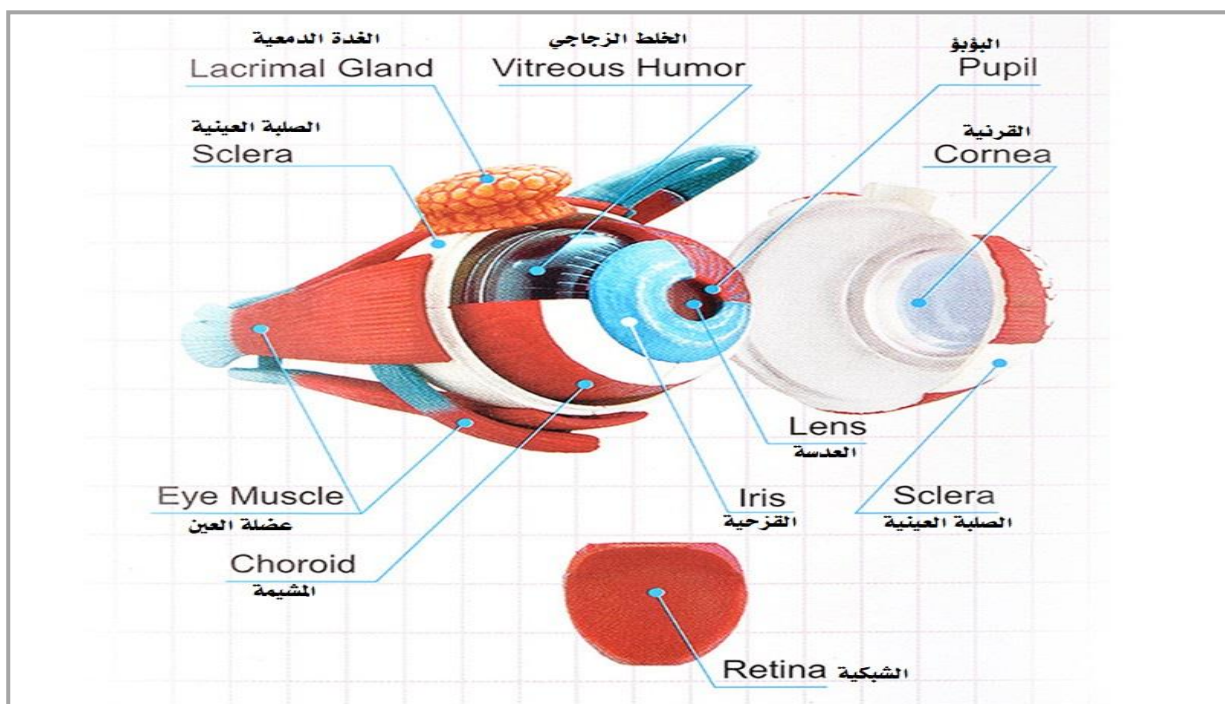
7-1-1- الانتباه ودوره في الإدراك: يوجد اختلاف حول هذا الموضوع، لهذا يرى بعض العلماء أن الانتباه هو مصفاة (Filter) للمعلومات لنقاط مختلفة في عملية الإدراك، ويرى Kahneman (1979)، أن الانتباه يعتمد على المواقف التي تتطلبها المهام، كما أن الانتباه مرتبط بالحاجات والميول التي تكون في محيطه.

7-1-2- الأسس الفيزيولوجية للإدراك: عملية الإدراك تعتمد على النظام الحسي والمخ فالنظام الحسي يكتشف المعلومات ويحولها إلى نبضات عصبية ويجهز بعضها ويرسل معظمها إلى المخ عن طريق الأنسجة العصبية، ويلعب المخ الدور الرئيسي في تجهيز المعلومات الحسية وعلى ذلك يعتمد الإدراك على أربع عمليات هي الاكتشاف، والتحويل والإرسال وتجهيز المعلومات.

7-2- الأجهزة الحسية: أجسادنا مجهزة بأنظمة متخصصة لجمع المعلومات التي تسمى الحواس، أو الأجهزة الحسية، التي تكتشف وتحول المعلومات الحسية، ولكن لكل حاسة عنصر اكتشاف يسمى المستقبل وهو خلية أو مجموعة من الخلايا التي تستجيب بطريقة خاصة لنوع من الطاقة، هناك خلايا خاصة بالأذن مصممة خصيصا لتسجيل الصوت وتردداته أو ذبذبات الهواء واهتزازاته، وأخرى خاصة بالعين، حساسة للضوء في صورة طاقة كهرومغناطيسية، كما أن جهاز استقبال العين يتأثر بالضوء المرئي، وأن تجهيز المعلومات الحسية يتم في مواضع كثيرة من الجهاز الحسي العصبي، وفي حالة البصر، يتم التجهيز داخل العين، وفي مناطق متنوعة من المخ، كما أن الجهاز البصري يمنح للإنسان كمية كبيرة غير محدودة من المعلومات عن المحيط الذي يعيش فيه، ولذا تعتبر حاسة البصر هي المهيمنة عند الإنسان.

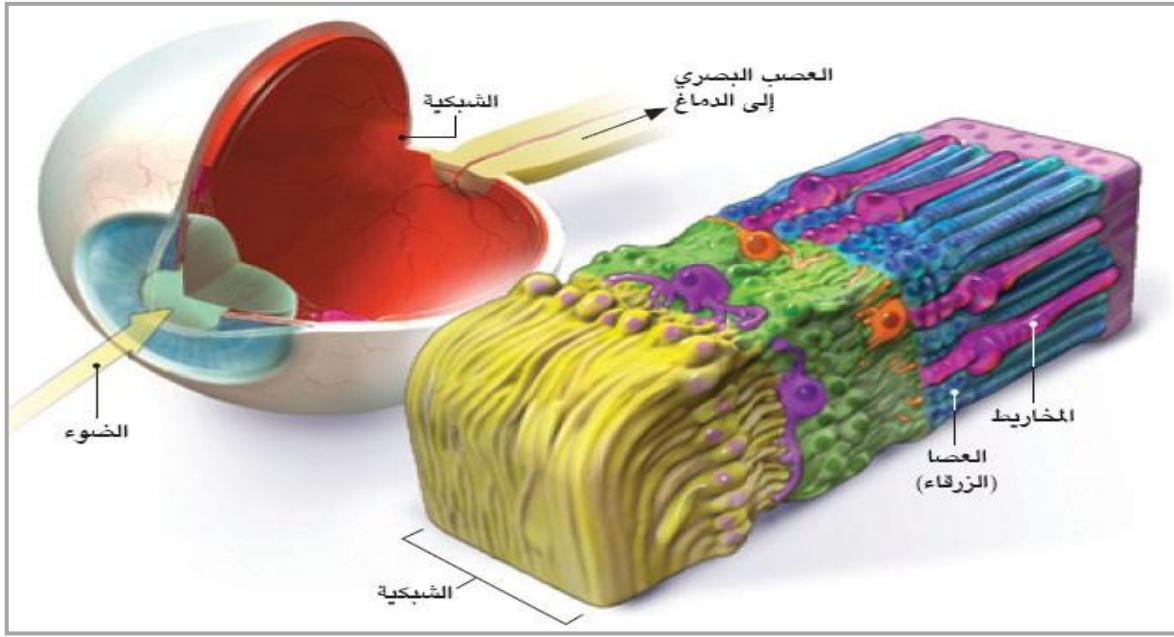
7-2-1- العين: الأجزاء الرئيسية للعين البشرية التي تتمثل في البؤبؤ (Pupil)، تسمح بدخول الضوء فيوسع البؤبؤ عندما تكون الإضاءة خافتة جدا ليسمح بدخول الكمية المناسبة من الضوء وعندما تكون الإضاءة شديدة السطوع فإن البؤبؤ يضيق ليحد من كمية الضوء المتدفق الداخل، ويُنحَكم في البؤبؤ، القرص الملون المحيط ويسمى القزحية (iris)، ويغلف الجزء الظاهر من العين غلاف شفاف يدعى القرنية (Cornea)، التي تحمي العين وتساعد على تركيز الأحداث في مجال البصر على السطح الداخلي الخلفي للعين الذي يسمى الشبكية (Retina)، والعدسة (Lens)، التي تقع خلف البؤبؤ وهي تشترك في بلورة الصور البصرية

على الشبكية، وتعمل العدسة عن طريق تغيير شكلها فتصبح سميكة عند الرؤية عن قرب ورقيقة أو مسطحة عند الرؤية عن بعد عندما تكون في حالة راحة وعند التقدم في السن فإن العدسة تفقد مرونتها. وتتكون الشبكية من طبقات عديدة من الخلايا العصبية والخلايا المخروطية، وكذلك النيورونات الحسية، وتعتبر الخلايا العصبية (Rods)، والمخروطية (Cones)، هي المستقبلات التي تستجيب للضوء المرئي، وعندما تكون أشعة الضوء الواردة كافية فإن الخلايا العصبية والمخروطية تستثير نبضات عصبية تنتقل إلى النيورونات الحسية خلال الشبكية، والنيورونات الحسية فتتجمع معا في شكل حزمة لتمثل العصب البصري الذي يصل العين بمراكز المخ المختلفة، وتحتوي العين على ما يقرب من إثني عشرة مليوناً خلية عصبية (12 000 000) خ ع، وسبع ملايين خلية مخروطية (7 000 000) خ م، إذ تعتبر حساسية الخلايا العصبية أشد ألف مرة تقريبا من حساسية الخلايا المخروطية وفي الأماكن الخافتة الإضاءة لا تكون الفعالية إلا للخلايا العصبية. والشكل: (11) يوضح الأجزاء الرئيسية لتركيبية العين وكما يوضح الشكل: (12) شكل الخلايا العصبية والمخروطية على جدار المشيمة.



www.arageek.com

والشكل: (11) يوضح الأجزاء الرئيسية لتركيبية العين



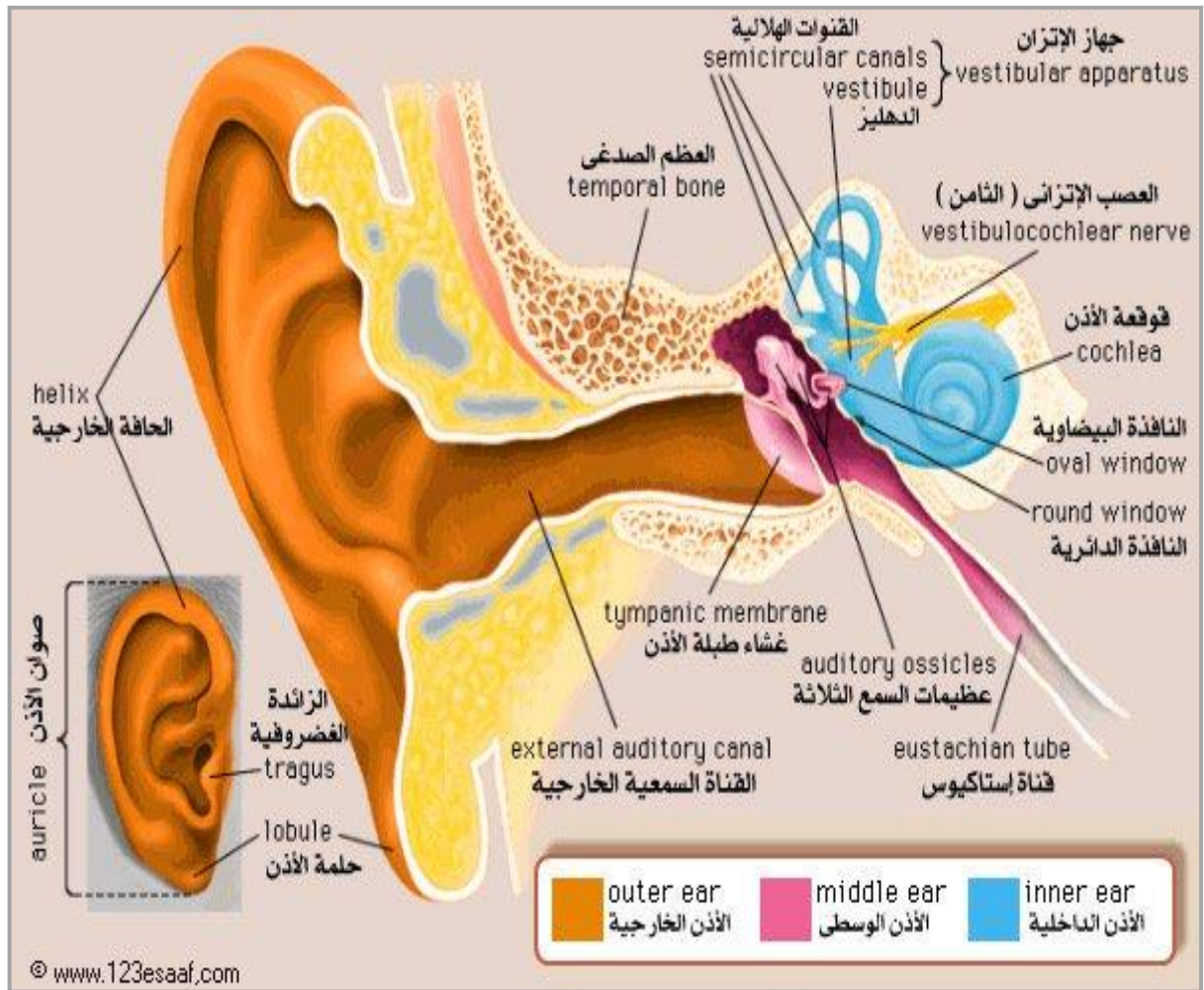
www.arageek.com

الشكل: (12) يوضح شكل الخلايا العصبية والمخروطية على جدار المشيمة العين

7-2-2- حركات العين: في الظروف العادية تكون عيوننا في حركة مستمرة، والحركة تتكون من خلجات واهتزازات تسمى رأاه (Nystagmus)، ونفضات لمقلة العين من وضع إلى آخر تسمى شكلمات (Saccades)، وبسبب نشاط العين الذي لا ينقطع تتكون صور شبكية بمعدل من ثلاث (03) إلى خمس (05) مرات تقريبا في الثانية، وهذه الحركة تمكّن الحظيرة من توسيع مجال الرؤية للشيء أو المنظر وبذلك نتكّن من رؤية التفاصيل بدقة وبالطبع فإن هذه الحركات تستمر دون وعي أو انتباه وتتطلب الرؤية كلا من تخزين وتجهيز المعلومات عن الصور المتعاقبة على الشبكية.

7-2-3- تجهيز المعلومات: الخلايا العصبية للشبكية تفعل أكثر من تحول الطاقة من تحريك الرسائل بطريقة إلى المخ، فهذه الخلايا تجهز المعلومات البصرية، وتوصل الباحثون إلى وظائف العين في تجهيز المعلومات بدراسة خلايا الشبكية للحيوانات، وقد كانت النتيجة أن الخلايا العصبية للعين عند الإنسان أرقى وتعمل لتجهيز المعلومات وهذا ما يحمي المخ من الامتلاء، ويزيد من احتمال الكائنات الحية من البقاء، وتجهيز المعلومات يحدث قليلا منه في العين، فالمخ ذو المعلومات الأفضل يسمح بظهور سلوك أكثر مرونة.

7-2-4- الإدراك السمعي (الأذنان): إن الأصوات تمر عبر أنواع كثيرة من أشكال المادة فهي تمر بهواء وبأغشية وبعظام ولا تنتهي رحلة الأصوات بذلك لابد لها من أن تتحول إلى إشارات عصبية تنقلها الأعصاب إلى المخ حتى يتعرف عليها ويفهمها ويعرف معناها، تعمل الأذنان - الشكل الخارجي لها - من أجل تجميع الاهتزازات الصوتية، ولذلك يطلق عليها الأطباء صوان الأذنين، ويوجد داخل صوان كل أذن فتحة تؤدي إلى دهليز قصير يسمى قناة السمع الخارجية وتمتد قناة السمع مسافة بوصة واحدة تقريبا داخل الجمجمة، ولا تستطيع الامتداد أكثر من ذلك لأنها مسدودة من الداخل بغشاء مرن هو طبلة الأذن، فعندما تدخل الاهتزازات الصوتية في الأذن الخارجية تصل غشاء طبلة الأذن فتحدث فيها اهتزازات مماثلة وفي الناحية الأخرى من هذا الغشاء يوجد تجويف صغير يسمى الأذن الوسطى فيها ثلاثة عظيمات: دقيقة تسمى المطرقة، والسندان والركاب وتتصل هذه العظيمات الدقيقة الثلاث بشكل معين يسمح لها بتوصيل الاهتزازات الصوتية التي نسمعها فترى أن مقبض المطرقة مثبت في غشاء طبلة الأذن وبذلك يلتقط اهتزازاتها وينقلها إلى السندان الذي يوصلها إلى الركاب، وتسد قاعدة الركاب فتحة صغيرة توصل إلى الأذن الداخلية، فعندما يهتز الركاب تتسلل الموجات الصوتية خلال سائل يسمى (بريق ليمف) إلى ممر حلزوني منحوت في العظام يطلق عليه القوقعة، حيث توجد بداخلها الخلايا العصبية الخاصة بحاسة السمع، تمرر هذه الخلايا الإشارات العصبية في الأعصاب إلى مركز السمع في المخ، وفي الأذن الداخلية عضو آخر وظيفته المحافظة على اتزان الجسم، ويتكون من ثلاث قنوات صغيرة نصف هلالية الشكل وكيسين صغيرين مملوء كل منهما بالسائل، وعند كل حركة من حركات الرأس يهتز السائل في القنوات وبذلك تنتبه نهايات الأعصاب فيها، وتنشأ إشارات عصبية تنقلها الأعصاب إلى المخ تمكّنه من إحداث تغييرات في توتر العضلات فتؤدي إلى المحافظة على توازن الجسم. والشكل: (13) يوضح تركيب الجهاز السمعي (الأذن)



www.123esaaf.com

الشكل: (13) يوضح تركيب الجهاز السمعي (الأذن)

8- أثر المبادئ الأساسية في عملية اكتساب القراءة:

نتناول في هذا العنصر المبادئ الأساسية وأثرها في عملية إكتساب متطلبات القراءة وقبل بداية مناقشة المبادئ يجب أن نشير إلى الكلام إذ يعتبر هو النسق الأول في عملية اكتساب اللغة المكتوبة، يتفق الباحثون على اكتساب الكلام دون تعليمات؛ أي الفرد يكتسب الكلام طبيعياً وسط المحيط الذي يعيش فيه، وأن القراءة مشتقة من الكلام حسب (Liberman 1971) فإكتساب عملية القراءة تتم بواسطة تعليمات أو توجيهات تمنح من قبل المعلمين. أما الأنساق الأولية لعملية الكتابة فلا تكون مطابقة للغة الكلامية، بل تعتبر رمزا من النسق الذي يحمل المعنى، ويعتبر الكلام شرطاً أساسياً في عملية تعلم القراءة، والأطفال الذين يجدون صعوبة في عملية اكتساب الكلام نظراً لعامل من العوامل سوف يعانون من عملية اكتساب القراءة.

وعليه يستوجب من الأطفال تحويل الكلمة المرسومة (المكتوبة) إلى كلمة منطوقة، وهذا يتطلب التعرف على البناء الصوتي للغة المكتسبة، حيث ترى (Lieberman 1971)، بأن البناء الصرفي معقد، ويحتوي على قانون رمزي للكلام، وأن الجانب السمعي يحمل رموز الفونيمات لهذا يمكن طرح السؤال التالي: هل نمو الإدراك لتقطيع الصوت يكون سهلاً أم صعباً؟ والجواب أن نمو التقطيع الصرفي مرتبط بالقدرة على عملية القراءة، وكلما كانت القراءة جيدة كان تقطيع الصوت إيجابياً، والدور الذي يؤديه التمثيل الصوتي في الإدراك الكلامي هو ضبط المعلومات التقطيعية ومراقبتها كأجزاء في الذاكرة لفترة قصيرة المدى ثم تتحول إلى معنى عن طريقها تتوحد تلك المقاطع، لذا نحال الى طرح السؤال التالي هل التمثيل الصوتي الذي يستعمل في عملية الكلام هو نفسه المستعمل في عملية القراءة؟ الجواب يكون مفصلاً كالآتي.

9- الإدراك اللغوي والمرسوم (المخطوط) الكتابي:

يرى (Perfetti 1985)، أن اللغة المكتوبة ممثلة بتمثيل كتابي أي بواسطة حروف تعتبر مفتاح البناء الصوتي للكلام، واللغة العربية تعتبر من بين اللغات الصعبة الاكتساب نظراً لثروتها، ونحوها الصعب، رغم هذا يمكن تعلمها. وظيفة التلاميذ الأساسية في تعلم القراءة هو بناء ربط بين رموز الكتابة والكلام لذا نجد هناك عدة طرق من أجل أداء هذه الطريقة، لأن الكلمات المكتوبة يمكن أن تقرأ عن طريق التعليمات الأولى التي تتمثل كصورة. وسنهتم بدور المرسوم الكتابي في عملية اكتساب القراءة، لأن معظم الأطفال يتعلمون الطريقة التي بها يدركون صورة الكلمة دون الاعتماد على تحليل بنائها، والذي لا يحل الكلمة لا يمكن أن يستفيد من التعرف على رسم الكلمة، فالتعرف على الرسم يساعد القارئ على التعرف على النطق وكتابتها ويسهل عليه التلفظ بالكلمة حتى وإن لم يكن قد سمعها من قبل، وتعتبر هذه القدرة ميزة يمتلكها القارئ الماهر الذي يستطيع تحليل الكلمة.

يجب أن نعلم الطفل أن الكلام يمكن أن يقطع إلى أصوات، كما يشترط على الطفل أن يدرك عدد الفونيمات الصوتية التي تحتويها كل كلمة.

يجب أن يعلم الطفل أن الحروف (الرموز)، تمثل الأصوات، هذا ما يدفع الطفل الى إدراك بأن الكلام يجزأ إلى أصوات، وليس المقصود التمييز بين الكلمات ولكن التلفظ بها وهذا ما يتعلمه الطفل في المدرسة، أي التمييز بين (كبت، كتب)، أن كل من الكلمتين تحتوي على ثلاث فونيمات كل فونيم يمثله حرف رمزي. تحتاج القراءة والكتابة إلى المساحة التي تسمى

بمساحة الإدراك اللغوي (Capacity Linguistic Awareness) حسب (Mattingly 1985) وفهم البناء السمعي للكلام يساعد على الشرح، ولماذا نحتاج إلى قدرة لتحليل المقاطع رغم أنها صعبة، لأن الفونيم ليس ممثلاً كرموز منفصلة في النسق السمعي، بل هو منظم ومندمج وموحد عن طريق قانون رمزي يخضع للنظام أيضاً، فمثلاً كلمة dig حسب Liberman (1971)، لها ثلاث فونيمات ولكن التقطيع السمعي واحد، والانسجام الصوتي أثناء التدفق الكلامي يخلق صعوبة للقارئ المبتدئ لهذا يجب أن يكون الطفل واعياً بمستوى فونيم الكلمات وحسب (Read, 1971)، لا يعني الطفل له صعوبة في عملية التمييز بين الفونيمات مثل Bat-bad لا يختلفان إلا في فونيم واحد، وأغلبية الأطفال يدركون هذا الاختلاف ولكن المشكل أن يتعلم الأطفال التمييز بين الكلمتين السابقتين، فكل منهما تتكون من ثلاثة مقاطع وأن المقطعين الأوليين متشابهان أما الثالث فمختلف.

9-1- كيف تتطور عملية إدراك المقاطع الصوتية عند الأطفال؟

حسب الدراسات التي قامت بها كل من (Lieberman & Mattingly 1977)، يمكن ملاحظة وتحديد ذلك في روضة الأطفال وفي الأقسام التحضيرية (من 4 إلى 6 سنوات) في مثل هذه السن يمكن أن يدرك الأطفال عدد الفونيمات التي تحتويها كل كلمة، ويمكن إجراء عملية تجريبية عن ذلك من خلال استعمال طاولة، ثم الطرق عليها، ويسمى التعلم بالطريقة الإيقاعية، فكل فونيم ممثلاً بطَرْقَةٍ، مع طرح أسئلة للأطفال عن عدد المرات التي طرقت الطاولة.

اعتمدت التجارب التي أجريت في هذا الميدان على المستمع ومدى قدرته على استرجاع معاني الجمل، وليس على الكلمات المكوّنة للجمل، أي أن عملية الإدراك السمعي تعتمد على سعة الذاكرة العاملة التي يجب أن تكون جاهزة لبناء أصوات، مما يؤكد ذلك أن السامع أحياناً مطالب بإعادة الفقرة أو الكلمة، ونظراً لسعة ذاكرة الكلمات المحدودة، نلاحظ أن الفرد لا يحتفظ إلا على المعنى فقط للجملة، وترى (Lieberman 1971)، أنه يجب في الكلام الاعتماد على المساحة المحدودة التي تمثل الذاكرة (الذاكرة العاملة) التي تؤدي دوراً فعالاً في فهم رسالة المتكلم وإدراكها، من أجل الفهم يجب الاحتفاظ بالمعلومات كأجزاء حيث أنها تعرف مجزأة حتى تتمكن الذاكرة من فهم المعنى من المقاطع الموحدة أي الجمل والكلمات وهنا نطرح السؤال

التالي هل القراءة تحتاج إلى نفس الذاكرة التمثيلية للكلام خلال عملية القراءة؟. إذا كنا نرى أن القراءة هي نوع من أنواع إدراك اللغة فهذا يدفعنا أن نتوقع أن هناك عدة عمليات مشتركة فيما بينها في عملية إدراك الكلام، ولكن القراءة تعتمد على ترجمة تلك الرموز وهي خاضعة إلى تقاطع الكلام. ومهمة القارئ هو تحويل المرسوم إلى صوت أي من بناء داخلي إلى بناء خارجي، وأن تلك الحروف المقروءة يمكن الاحتفاظ بها في الذاكرة المرئية كبناء (في الأذن) ويستعمل التمثيل الصوتي بغية فهم الرسالة، وفي حالة إدراك حروف اللغة، يقتبس التمثيل الصوتي من الرسم الذي يعتبر هو الأساسي في عملية النسق الكتابي، وتلك الرموز تعتبر كمنبه لصوت اللغة، والقارئ مطالب بالاحتفاظ بالقانون الكتابي حتى يتمكن من قراءة الكلمات وخاصة التي تمر عليه، وهل نحن مطالبون باستعمال القانون حتى لو كانت الكلمات والجمل قد مرت علينا سابقا؟، وهل نواصل بناء التمثيل الصوتي؟.

وتضيف (Liberman 1971)، أن القانون الصوتي نحتاجه في جميع الحالات حتى في المعلومات المألوفة، وأن التمثيل الصوتي يلعب دورا فعّالا في عملية الفهم، وأن القارئ بحاجة إلى قاعدة صوتية لفهم المعجم الداخلي من أجل إعادة البناء بهدف فهم العمليات المعرفية واللغة المنطوقة التي لم تمثل عن طريق الكتابة يستوجب من القارئ أن يكون معتمدا على قاعدة صوتية حتى يتمكن من فهم اللغة الكلامية، لأنها غير معروضة مباشرة عن طريق الكتابة، وأن القانون الصوتي يكون حاضرا في جميع الحالات التي يكون فيها القارئ مجبرا على استعمال التمثيل المرئي لإدراك الرموز، وهذا ما يجعله يسترجع المعلومات السابقة.

وفي تجربة من التجارب التي أجراها (Conard 1972)، إذ عرض على الأطفال قائمة من الحروف وكلمات مكتوبة للقراءة ثم طلب منهم تخزينها، فلاحظ أن الذاكرة قصيرة المدى لا تعتمد على التشابه المرئي أثناء عملية الاسترجاع، بل على تشابه التمثيل الصوتي والمنبه غير اللغوي يمكن استرجاعه من خلال القانون الصوتي معتمدا على قانون بنائي ويخزن على شكل نماذج ذاكرة قصيرة المدى خلال الربط، وفي عملية استرجاع الصورة التي لها علاقة مع الأشياء، يعتمد الأطفال على البناء الصوتي في تسمية الأشياء دون الجانب المرئي والمعنوي. وما يمكن إضافته أن القارئ الماهر يستعمل القانون الصوتي في ذاكرة قصيرة المدى، مستفيدا من العمليات الأولية للغة التي يمتلكها سابقا، وأن إدراك المعنى من الرسم خاضع لوسيط التمثيل الصوتي.

9-2- الترميز الصوتي عند القارئ الماهر:

في هذا الجزء نحاول أن نتعرض إلى المنهجية التي يعتمد عليها القارئ الماهر في الربط بين الترميز الصوتي والفهم، لأن الفهم يعتمد اعتمادا كبيرا على الانتاج ومعالجة الترميز اللغوي، فالترميز في حد ذاته يخضع للتعليمات التي أكتسبها القارئ خلال اكتسابه عملية القراءة، لهذا سوف نهتم في هذا الطرح على الفرضيات التالية: القراءة الجيدة يشترط أن تكون تابعة إلى علاقة العناصر اللغوية وتفاعلها مع بعضها البعض، وهذه العملية يطلق عليها معالجة المعلومات (Information Processing) أو هيكل أو إطار العمل (Frame Work) وظيفتها تكمن في البحث عن علاقة تلك العناصر وما تحمله من أفكار. عناصر عمليات القراءة لا تشترط أن تعمل متحررة بمفردها بل هناك مشاركة وتبادل والدليل على ذلك القارئ المبتدئ يخضع لمساعدة من طرف المعلم حتى يتمكن من تحليل العناصر المكونة للقراءة أما القارئ الماهر فقدرة تفوق قدرة المبتدئ في عملية التحكم في عناصر القراءة.

9-3- الاختلاف بين القارئ الماهر والقارئ المبتدئ:

ما يمكن تلخيصه، في النقاط التالية حسب (Goodman 1970):

- (1)- أن عملية القراءة عملية واحدة ولكن القراء يختلفون في قدرة التحكم في العملية أثناء القراءة.
 - (2)- القراء المبتدئون يجدون صعوبة في توحيد العناصر المكونة للقراءة، إنهم يهتمون بالحروف والكلمات ويهملون الجانب المعنوي.
 - (3)- التمييز الظاهر بينهما، أن المهرة لهم القدرة في التحكم في معنى النص.
 - (4)- القراء المبتدئون لم يكتسبوا بعد مهارات فعالة تؤهلهم وتساعدهم في الربط بين الصوت والرسم وهذا يؤدي إلى ضعف في الفهم.
- يمر القارئ المبتدئ على المراحل التالية:

ينتقل من طبيعة القراءة التي اكتسبها أي شكلها دون تعليمات، والتي تسمح له من مراقبة العملية التي تمتد إلى اللغة المكتوبة، ثم تمر القراءة عن طريق التعليمات حتى تصبح أساسية وحيوية، ثم تندمج القراءة مع النمو الطبيعي بواسطة التعليمات المكتسبة لتسهيل عليه

عملية التعلم، ويمكن أن تتطور القراءة أيضا خارج إطار المدرسة عن طريق الوسائل المتوفرة في محيط القارئ

أما القراءة عند القارئ الماهر فهي عملية تهدف إلى التوحيد بين الرسم والصوت والترتيب ومعنى الكلمة وكل هذا من أجل بناء المعاني، لأن القراءة تحتاج إلى عملية مرئية، وإدراكية وكذلك إلى ترتيب، ومعنى.

محدودية الفهم (The Bottleneck In Comprehension) مساحة فهم القراءة محددة بمعلومات سريعة الطلب، لهذا فإن الذاكرة العاملة التي تؤدي دورا فعالا في عملية القراءة محدودة، وتكون جاهزة في أخذ القرارات خلال عملية القراءة، كما أنها لا تحتاج إلى سعة كبيرة من الانتباه هذا ما يسهل على القارئ الماهر بأنه غير مطالب بمساحة كبيرة من الذاكرة العاملة، لأن مهارته القرائية لا تعتمد عليها، وهناك عدة عمليات للقراءة يحتاجها القارئ عندما يكون في مرحلة النضج أي تعلم القراءة.

مضاعفة نشاط الذاكرة العاملة أو (النشطة) (Working Memory) التي تعتمد على ما يلي:

أ- المدخل إلى الذاكرة طويلة المدى مرتبط بالبنية المعرفية التي يمتلكها القارئ، فالضعف في معجمه الذهني يؤدي إلى عدم القدرة على الفهم، هذا يفسر لنا أن القارئ يعاني من نقص في مهارات التدريب، ومن أجل تحسين السرعة إلى مدخل معنى الكلمة، يتطلب إنعاش الذاكرة العاملة المحدودة، عن طريق التدريب، ويمكن أن نلاحظ هذا بين الماهر في القراءة والمبتدئ إن الأول لا يأخذ مدة زمنية في إدراك الكلمات وفهمها، عكس الثاني الذي يأخذ مدة زمنية طويلة للتأكد من صحة الكلمات، ويمكن أن نضيف مثالا آخر، عند قراءة اللغة الأجنبية فالقارئ المبتدئ يأخذ مدة زمنية من أجل القراءة مقارنة بالماهر.

ب - السرعة والآلية والرميز، عند ظهور رسم الكلمة، آليا يمكن الرجوع إلى أصل التلفظ بالكلمة، أي الترميز لا يحتاج إلى مساعدة من الذاكرة العاملة، لأن الترميز الصوتي (Phonemic Coding) يعني الفهم ويؤثر في الفاعلية.

ج - الفاعلية والإستراتيجية. يحتاج القارئ إلى توظيف التقطيع الصوتي (Phonemic Segmentation) والتنظيم، أي أنه يستعمل الجمل والفواصل من أجل التدفق المكتوب أو

المسموع، كما أن الجمل بحاجة إلى المعلومات التي تتمثل في النحو والصرف، وكذلك على المعرفة التي يمتلكها القارئ الماهر أو المبتدئ.

(د) - الترميز الصوتي والفهم: التعليمات التي يكتسبها القارئ من خلال القراءة لها علاقة وطيدة مع الترميز الصوتي، وأن الترميز الصوتي للكلمة لها علاقة مع فهم القراءة، إذ أن الأطفال يتعلمون الترميز الصوتي من خلال تلك التعليمات المقدمة من طرف المعلمين، وقد وجد كل من (Shankweiler & Liberman (1971، أن قراءة الكلمات المنفردة تساعد على فهم النصوص، كما أن (Venesky (1980، لاحظ أن التلفظ بشبه الكلمات (Pseudowords) لها علاقة بمهارة القراءة، ومن هنا نلاحظ أن الترميز الصوتي له علاقة بمستوى الفهم.

وفي تجربة سميت (اختبار التحصيل الواسع المنظم wide range Achievement Test) صرح المعلمون أن هناك أطفالا باستطاعتهم قراءة جميع الكلمات المنفردة ولكن غير قادرين على فهم الجمل والنصوص، لهذا هناك عامل آخر له أهمية أكثر من عامل الترميز الصوتي، ربما المشكل يكمن في محدودية الذاكرة أو ما يسمى (Bottleneck) حتى أن العلاقة التي بين الترميز الصوتي وعملية الفهم تتمثل في الاشتراك في المورد الأساسي الذي يدعمها أثناء أي عملية، كما أن من الصعوبة معرفة الاضطراب في عملية الفهم أثناء توظيف الترميز الصوتي. في بحوث أجريت من طرف (Perfetti (1985، وجد أن هناك اختلاف شاسع بين القارئ الماهر والقارئ المبتدئ في المستوى وأيضا في الترميز الصوتي.

10- أهداف القراءة في المدارس الابتدائية:

يرى أحمد (1988)، أنه من يراقب الطفل في أثناء تعليم القراءة يشعر بانصرافه عنها وعن كتابها ومادتها وعن كل ما له علاقة بها، كما يلمس الجهود الكثيرة التي يبنيها المعلم دون جدوى، ويرجع السبب في ذلك إلى فقر القراءة بأسلوبها ومادتها ووسائل إيضاحها إلى ما يحرك شوق الطفل إلى الإقبال عليها وينمي حبه ورغبته في الاستمرار على تعلمها.

ويضيف أحمد (1988)، إلى أن إجادة القراءة لا يزال مفهوما ضيقا غير واضح لا يتعدى في نظر الكثير من المعلمين تمكين الطفل من إدراك صور الكلمات وجعله قادرا على تمييز أشكالها المختلفة والمتشابهة، ومعرفة مقاطعها وحروفها، وإخراج أصواتها من مخرجها

الطبيعية ورسمها وكتابتها وغير ذلك من المهارات التي تجعل مفهوم القراءة مفهوماً آلياً ببغائيا ضعيف الأثر في تكوين شخصية الطفل وفي تقويمها ونموها أما أن يتعلم الطفل القراءة ليفهم ما يقرأ ويكون لقراءته أثر في تحريك شوقه إلى التعلم وحبها لها يضاعف من معارفه ومن خبراته وتقوية شخصيته عن طريق القراءة، كما أن المعلم يركز على جعل الطفل يعمل على اكتساب المهارات الآلية اللازمة للقراءة.

تعليم القراءة يتم نجاحها، ورسالتها في بناء شخصية الطفل، إذا كان من يتحمل مسئوليتها له هدف من ورائها، باستعمال الأساليب والمواد ووسائل الإيضاح لبلوغ أهداف القراءة، التي نهض من ورائها في المدرسة الابتدائية إلى تنمية قدرة الطفل على القراءة، والمهارات الضرورية لاستخدامها لتحقيق غداء متكامل لفنون اللغة الأخرى. ولا شك أن اللغة التي يكتسبها الطفل قبل التحاقه بالمدرسة تساهم في تعلم القراءة والكتابة، ولكن تعلم القراءة يكون عائده على كل الفنون اللغوية الأخرى أعم وأشمل. (Chall, 1967).

وليس هذا وحده هو الهدف من تعليم القراءة بمعنى أننا لا نعلم أطفالنا القراءة فقط لأنها الفنون اللغوية بالقوة والأصالة، ولكن هناك أهداف عديدة وكلها تتركز حول إنماء شخصية الطفل في مختلف أطوار حياته، لأن القراءة توسع دائرة معارفه وتغني خبراته، كما تنشط خياله وتوسع أفق تفكيره، وترهف حسه وتنمي ذوقه، إضافة إلى إثراء لغته، والقراءة تجعل الإنسان أكثر فهما لنفسه، وذلك بالصلة التي يبنها بينه وبين العالم الخارجي.

ويقول: أحمد (1988)، أن القارئ لا يستطيع أن يصل إلى أهدافه وغاياته البعيدة إلا بمساعدة معلم القراءة الذي يكون هدفه التوجيه منذ البداية حيث يتمثل في هدفين رئيسيين هما:

أن يغرس في نفسية الطفل الرغبة الدائمة في القراءة، والثاني أن يعمل على تسليح الطفل بالمهارات والقدرات التي تمكنه من القراءة الجيدة.

وهذان الهدفان لا بد أن يكونا راسخين في ذهن المعلم.

11- أسس بناء تعليم مبادئ القراءة:

إن استعداد الطفل لعملية القراءة، التي تتمحور حوله أيضا، وقابليته واستعداده العقلي والجسمي والعاطفي، وتغيير هذه الاستعدادات وتنميتها بواسطة الأساليب التربوية والنفسية الصحيحة التي تجعل الطفل قادرا على تعلم القراءة مستعدا لاكتساب المهارات المتعددة والمتنوعة التي تتطلبها القراءة، وحيث أن القراءة في المرحلة الأولى لتعليم الطفل تتطلب مجموعة من الأسس تتركز حول محيط الطفل التعليمي. حسب (مذكور، 1990)

- أن يكون منهج تعليم القراءة منهاجا شائعا مثيرا لرغبة الطفل وحافزا من حوافز حبه لها.
- إذا كانت موضوعات مادة كتاب القراءة مصوغة بلغة سليمة وبسيطة مفرداتها من مفردات الطفل، فهذا يحفز الطفل على تعلم القراءة، وإذ حدث العكس فإن الطفل ينفر من القراءة.

11-1- كتب القراءة في المرحلة الابتدائية والأسس التي تُبنى عليها:

حسب (مذكور 1990)، أن الهدف من كتب القراءة هو إتاحة الفرصة لتلاميذ هذه المرحلة أن ينمو نموا كاملا وشاملا وأن تنمو لديهم الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة، وأن يتدربوا على أهم مهاراتها التي تمكنهم من التعرف على الكلمات والجمل والفهم الكامل الواعي لما يقرؤون.

ومن أهم أهداف هذه الكتب أن تؤدي دورها بفاعلية، لكي تحقق الغرض منها عليها أن تراعي ما يلي:

11-1-1- أولا المحتوى: يجب أن يكون محتوى هذه الكتب مبنيا على خبرات وأنشطة التلاميذ وما يدركونه من مشكلات مجتمعتهم وللوصول إلى هذا لابد من دراسة ميول واتجاهات التلاميذ في هذه المرحلة وما يهتمون به منها، كما يجب أن تكون الكتب واضحة مزودة بالصور والرسومات الجميلة الملونة الجذابة التي تثير التلاميذ وتجلبهم للقراءة.

11-1-2- ثانيا من حيث الأسلوب: ينبغي أن تراعي كتب القراءة معدل المفردات الجديدة وتكرارها بالطريقة التي يتمكن الطفل من التحكم فيها، يجب أن يكون الخط الذي يكتب به الكتاب مناسبا متلائما مع الأطفال ويساعدهم على التعرف على الكلمات والجمل بالنسبة

للصور يجب أن تكون واضحة ومعبرة عن الموضوع أو الدرس بحيث يدرك التلميذ المعنى مستعينا بالصورة، والصور الملونة أكثر إثارة وجاذبية بالنسبة للتلميذ عن الصورة غير الملونة.

12- خصائص القراءة في المرحلة الابتدائية:

يرى أحمد (1988)، أن في كل مرحلة من المراحل تتميز القراءة بخصائص نفسية تتفق مع خصائص النمو من ناحية ومع أهداف القراءة من جهة أخرى، ولا يمكن أن تعد القراءة في المرحلة الابتدائية مادة دراسية وذلك لأنها نشاط يستمد مادته من كل حالات المعرفة ولذلك كان من أهم الفروق بين المدرسة الابتدائية التقليدية، والمدرسة الحديثة، أن الطفل في المدرسة الحديثة يقرأ ليتعلم، أما في المدرسة التقليدية يحدث العكس، فإن الطفل يتعلم ليقرأ، والفرق هنا واضح ففي الحالة التقليدية تكون القراءة عملية آلية. وقد انعكس اتجاه المدرسة القديمة في تعليم القراءة عن الأولياء، لأن الأغلبية منهم يرى بعد فترة وجيزة أن أبناءهم قد استطاعوا التمييز بين الحروف وكتابتها، وهذا مما يجعلهم يطمئنون إلى أن المدرسة قد حققت هدفها الرئيسي المتمثل في تعليم الطفل معرفة الحروف وتهجي الكلمات والنطق بها.

أما في الحالة الثانية فإن تعلم القراءة يكون عملية تُعد لها الخطوات التمهيدية اللازمة ويعد الطفل لتعلمها إعدادا يضمن له النجاح في تعلمها وفيها تُحصر القدرات التي ينبغي تدريب الطفل عليها.

والقراءة في المراحل الابتدائية على جانب كبير من الأهمية، فالعلاقة بينها وبين النجاح في المدرسة علاقة وثيقة، فالطفل الذي يقرأ ببطء يحاول دون الوصول إلى مستوى زملائه في قراءة الكتب المدرسية المقررة عليه. والطفل الذي لا يجيد القراءة ويخطئ في فهم ما يقرأ لا يتقدم في النواحي الدراسية كالحساب والكتابة.

ولا تستطيع المدرسة الابتدائية وحدها أن تحقق للطفل إتقان القدرات والمهارات اللازمة لقراءة جيدة بل إن على الأسرة في البيت دورا أساسيا ينبغي أن تؤديه قبل دخول الطفل إلى المدرسة وهي تهيئة الطفل نحو المدرسة وتحفيزه وخلق لديه الرغبة للقراءة، ومع الأخذ بعين الاعتبار نمو الطفل من الناحية العقلية والجسمية، وتدل أبحاث Piaget، سنة 1970، على أن عامل النمو العقلي هو أدق عامل يقاس به استعداد الطفل للقراءة، فلكي يكون نجاح الطفل في القراءة مؤكدا يجب أن يكون عمره العقلي ست سنوات ونصف (6.6)، وكذلك النمو الجسمي

ضروري لتوفير استعداد الطفل للقراءة قبل الدخول إلى المدرسة، إضافة إلى العمر الزمني وسلامة (النطق والسمع والبصر وصحة الجسم)، لعل من أهم ما ينبغي أن يتصف به الأولياء في البيت وخلق جو للقراءة وتشويقهم إلى الكتاب المدرسي وتعويدهم على النظر إليه أنه مصدر متعة ولذة ولا شك أن كل الجهود التي تُبذل في إعداد الكتاب المدرسي موضوعاً، مادة وأسلوباً وإخراجاً لا يمكن أن يؤدي إلى الأغراض المنشودة منها إذا لم يُحبب الطفل في الكتاب من صغره. (أحمد، 1988).

وهكذا نجد الاهتمام بعملية القراءة في المرحلة الابتدائية والوقوف على طبيعتها ومعرفة العوامل التي تضمن النجاح في تعلمها يؤدي للكشف عن مسؤولية جديدة للمدرسة.

12-1- العلاقة بين اكتساب القراءة والكتابة:

إن العلاقة بين اكتساب مهارة القراءة ومهارة الكتابة شكلت محورا مهما في عمليات البحث العلمي المتعلق بأمور علم النفس المعرفي وأمور البحث التربوي المهمة بمجال اكتساب القراءة والكتابة.

على مر عقدين من الزمن توصلت الأبحاث الجارية من طرف (Ellis, 1993)، في مجال علم النفس المعرفي والعلوم المختصة في بحث سيكولوجية اكتساب القراءة إلى النتيجة العلمية التي تطرح وتشدد العلاقة الايجابية بين التطور السليم للوعي الفونولوجي والمعالجة الفونولوجية لمعطيات كلامية وبين الاكتساب السليم للمهارات اللغوية وخاصة الأكاديمية كالقراءة والكتابة. (Snowling, 2001; Stanovich, 1988).

وفي هذا المجال يتفق معظم الباحثين في عملية اكتساب القراءة لدى التلاميذ المتحدثين باللغات المختلفة. فما هو الوعي الفونولوجي؟

إذا أردنا تحليل الكلمات الملفوظة إلى مركباتها فأننا نصل إلى أصغر وحدة صوتية في الكلمة والتي تسمى الفونيم (Phoneme) ومن هنا تنطلق عملية القراءة. فالقراءة هي استنباط الفونيمات التي تكوّن الكلمات الملفوظة من خلال الأشكال التي تسمى الأحرف فلذلك الصورة الشكلية للكلمة أو الصورة الحرفية (Orthography Pattern) تحوي بداخلها هذه الفونيمات الصوتية التي تشكل اللفظ الفونولوجي للكلمة.

من هنا عملية القراءة بشكل عام تصبو إلى تعليم القارئ أن يفك الفونيمات المواءمة بحسب أحرف الكلمة وضمها بحسب تسلسلها من أجل أن يصل إلى اللفظ السليم للكلمة. إن عملية المعالجة هذه (فك الفونيمات حسب الأشكال الصورية للأحرف ومن ثم ضمها بشكل تسلسلي) هي عملية تفكيرية تحتاج إلى مهارات لغوية كالذاكرة الفعّالة اللغوية والمقدرة على مواءمة الصوت أو النغمة المواءمة للشكل الحرفي. وهذه العملية تعرف بالمعالجة الفونولوجية (Phonological Processing) بحيث أن هذه الميكانيكيات المتعلقة بعملية المعالجة الفونولوجية تبدأ أولاً من الوعي للفونيمات المكوّنة للألفاظ الكلامية وذلك من أجل أن يتسنى للطفل الذي يبدأ بتعلم القراءة أن يربط ما بين الفونيمات التي تلفظ بالكلمة وما بين تمثيلها الحرفي وبالعكس. (Snowling، 2001).

وفي بحوثه طرح طه، (2001)، الإشكال الذي يعاني منه ذوو عسر القراءة وهو الإشكال في الوصول للفظ الصحيح للكلمات التي يحاولون قراءتها وخصوصاً تلك التي يواجهونها لأول مرة (جديدة) وذلك تبعاً للإشكال الذي يعانون منه في عمليات المعالجة الفونولوجية وهنا يوضح طه، (2001)، الكيفية والطرق التي من الممكن أن يحل بها هذا الإشكال:

مثلاً طفل يحاول أن يقرأ كلمة "بلد"، من أجل أن يقوم هذا الطفل بقراءة سليمة للكلمة عليه أن يوائم الصوت الملائم (الفونيم) للشكل الحرفي الذي أمامه ومن ثم يضم هذه الأصوات بترتيبها الصحيح وصولاً إلى اللفظ الدقيق للكلمة. في هذه العملية فإن الطفل يحتاج لمهارة مواءمة الصوت للشكل الحرفي ومن ثم مواءمة اللفظ الفونولوجي بحسب التوجيه الفونولوجي وبحسب الحركة مثلاً (ب) هي (B) ولكن (بَ) هي (Ba). أثناء هذه العملية؛ أي عملية فك الأصوات من خلال الرموز فإن القارئ بحاجة إلى أن يتذكر تلك الفونيمات التي قام باستنباطها من خلال الأشكال الحرفية وبترتيبها الصحيح حتى يتسنى له ضمها وعدم نسيانها، لكي يحصل على اللفظ المراد للكلمة. عملية التذكر هذه التي تحدث بشكل متواصل أثناء قراءة الكلمات تدعى عملية التذكر الفعّال. بحيث أن القارئ يقوم بحفظ النغمة التي توصل إليها وأثناء ذلك يعمل على فك النغمة التالية؛ أي أنه يبذل مجهوداً تفكيرياً يركز بالأساس على تذكر متواصل وعمليات مواءمة النغمة للشكل الحرفي. من هنا جاء اسم هذا النوع من الذاكرة "الفعّالة أو العاملة" أو المسمى بالإنجليزية (Working Memory). (Baddeley, 1992,)

(Baddeley 1990)

ومن أجل أن يستطيع القارئ أن يحافظ على التذكر الفعّال بشكل متواصل يُمكنه من تذكر جميع الفونيمات التي قام بتحليلها وبترتيبها الصحيح، لذلك هناك حاجة لأن يعمل هذا الجهاز المسمى بالتذكر الفعّال بشكل سليم. إن العمل السليم لجهاز التذكر الفعّال منوط بالقدرة على تجهيز وتجديد إصغاء سليم ومتواصل بشكل يُمكن القارئ من أن يُفعل ذاكرته الفعّالة بشكل سليم بحيث يستطيع أن يركز فيما يعالجه تفكيريا وإن يتذكره بصورة أنجع.

بعد هذا الشرح بإمكاننا الآن أن نوضح ما هي الصعوبات التي تواجه معظم ذوي العسر القرائي؟

من الممكن أن يستصعب عسيري القراءة في مؤامة الصوت الملائم للشكل الحرفي بحيث تتبع هذه الصعوبة من عدم الاكتساب السليم للعلاقة القائمة ما بين الفونيمات والأشكال الحرفية التي تمثلها في اللغة، أو أن ذلك القارئ المعسور يعاني ببطء في معالجة المعلومات وببطء في الاستخراج اللفظي والتسمية التي من شأنها أن تبطئ بشكل ملحوظ قدرة القارئ على استخراج الفونيمات المواءمة للأشكال الحرفية في الكلمة المستهدفة. إن هذا الإشكال أو ذاك يضعان القارئ في موضع يستنفذ فيه معظم مصادر التركيز لديه في عملية فك الفونيمات والمواءمة الحرفية فونولوجية بحيث إن النتيجة الحتمية لهذا الإشكال هو عدم نجاعة عمل جهاز التذكر الفعّال نتيجة للجهد التفكيرى المبذول في عملية الفك الفونولوجي ونتيجة لاستنفاد جميع مصادر التركيز. وبناء عليه فإن القارئ يستصعب الوصول إلى اللفظ الدقيق لذلك نراه ينسى ما قد قام بفكه من فونيمات أو استصعب مواءمة النغمة لشكل حرفي معين أو قام بضم الفونيمات بترتيبها غير الصحيح وهكذا مما يولد أخطاء في القراءة. مثلا من الممكن أن يقوم الطفل بقراءة الكلمة سوريا نتيجة لفشله بقراءتها عن طريق الفك الفونولوجي، مثلاً: "دراجة" تقرأ "درج". في دراسة أجريت لتحليل الأخطاء التي تتجلى في عملية القراءة لدى المعسورين والعاديين من نفس الجيل الزمني (Taha, 2003)،

تبين أن النسبة العالية للأخطاء كانت الأخطاء التي صنفت كأخطاء مورفولوجية وهي عمليا قراءة كلمة الهدف بشكل خاطئ ولكن الكلمة الملفوظة من قبل القارئ تنتمي إلى نفس الجذر مثلا إذا عرضت للقارئ كلمة "كتابة"، فإنه يقرأها "كتاب" أو إذا عرضت كلمة "باعة" فإنه يقرأها "بائع". إن نسبة هذا النوع من الأخطاء كانت العالية بين جميع مجموعات القراءة وقد عُزي ظهور مثل هذه الأخطاء في الحقيقة إلى أن اللغة العربية هي لغة ذات كتابة

مورفولوجية واشتقاقية عالية والتي تُغني المعجم اللفظي للمتكلم بإشتقاق مورفولوجية (تابع لنفس الجذر)، كثيرة وعند الكتابة فإن الأشكال الحرفية التي تميز الجذر تظهر في الكلمات بشكل واضح. لذلك فإن عملية معالجه فونولوجيه جزئية مع الاتكال على معالجة صورية للكلمات تحتم الوصول إلى قراءة صورية ولكن المعالجة الفونولوجية الجزئية مع المعالجة الصورية تحتم الوصول إلى قراءه مورفولوجية أي استبدال كلمة الهدف بكلمة أخرى تابعة لنفس العائلة الجذرية لأنه في اللغة العربية كلمات ذات تقارب لفظي فونولوجي وشكل صوري تكون ذات احتمال كبير لأن تنتمي إلى نفس العائلة الجذرية (Beland, R., & Mimouni, 2001) ومن هنا ونتيجة للحقيقة بأن ذوي العسر القرائي يعتمدون معالجة فونولوجية جزئية نتيجة للخلل في تطور تلك العمليات ويتكلمون على المعالجة الصورية فإن احتمال حدوث الأخطاء المورفولوجية هو كبير إلى حد ما. ولكن الصعوبة في المعالجة الفونولوجية من شأنها أن تكون سببا في حدوث أخطاء أخرى وبنسبة عالية كنتيجة مباشرة للخلل في المعالجة الفونولوجية مثلا أخطاء كلفظ غير صحيح لكلمات الهدف بحيث أن اللفظ في بعض الأحيان يكون قريبا جدا لكلمة الهدف ويحمل أو لا يحمل معنًاً (مثلا: يُؤمّن تقرأ يُؤمن = كلمتين ذات معان مختلفة. أو: بَيّت تقرأ بَت = أي كلمة بدون معنى) أو أخطاء أخرى يكون فيها اللفظ الخاطئ للكلمة مخالفا بشكل كبير لكلمة الهدف المراد وهذا كله نتيجة للصعوبة في إتقان عمليات الفك والدمج الفونولوجي.

12-2- الاختلاف بين اللغة الكلامية واللغة المكتوبة:

يرى Mattingly (1985)، بأن استعمال اللغة يعني أن لغتنا تحمل معان، وسياقا كلاميا موجها إلى المجتمع الذي نعيش فيه، وأن اللغة المكتوبة تعتمد على وظيفة اللغة. لهذا فإن اللغة الكلامية والمكتوبة تعملان معا من أجل أن يكون التواصل فعّالا ومنتجا، كما أن الكلام يمنح الفرص المناسبة للاتصال والتحدث مع الآخرين، ولكن الكتابة تعمل على التمدد في الزمان والمكان، لأننا بحاجة إلى التواصل مع الأفراد في زمن ومساحة غير محدودة وهذا ما يساعد على تقدم الحضارة، وتطور العلم.

تستعمل اللغة الكلامية في مجال الاتصال عند أغلبية الأفراد في المراحل الأولى، حتى في المجتمعات المتطورة، وهذا مما تؤكدّه (Chall 1967)، وترى أن الطفل في المراحل الأولى

يدرك اللغة المكتوبة قبل تحكمه في اللغة الكلامية، وهذا يخضع إلى ثقافة المجتمع وتطوره وما يقدم إلى الطفل من فرص في مجال تعلم اللغة المكتوبة.

حسب (Goodman 1970)، الطفل الذي يعيش في أمريكا وخصوصا الطفل الأسود يكتسب العمليات الأساسية للغة الكلامية في الأسرة ومع أقرانه. أما اللغة المكتوبة فتكتسب في المدرسة والتي لا تطابق اللغة المكتسبة في الأسرة، لهذا يتطلب منه أن يبذل مجهودات كبيرة من أجل اكتساب اللغة المكتوبة. وحتى الوسائل المستعملة أثناء التدريس تكون غير مألوفة إليه، حتى النجاح يكون محدودا، وهذه الأسباب يمكن أن تكون سببا في ظهور عسر القراءة*.

ويرى (Hatfield 1983)، أن الأسر والمجتمعات المثقفة يوظفون اللغة المكتوبة في عدة مناسبات، وفي أهداف مختلفة، وهذا ما يؤهل ويساعد الأطفال في عملية اكتساب المعرفة وتوسيع قاموسهم اللغوي، وكذلك إدراك اللغة المكتوبة التي تستعمل في محيطهم الثقافي، حتى هؤلاء الأطفال في المجتمعات المثقفة تمنح لهم الفرص للتعرف على وظيفة بعض الرموز المستعملة في الطرقات كإشارة الوقوف، والتحذير، وفي السن السادسة يمكن لهم التعرف على تلك الرموز. وعند تعلم القراءة (اللغة المكتوبة) يزداد وعي الأطفال وأهدافهم، حيث تزداد حاجياتهم المفضلة في عملية الشراء، واقتناء لوازمهم كالدمى والألعاب، واختيار برامج التلفزيون، وقراءة الكتب المحبوبة لديهم. لهذا يجب عن القراء المهرة أن يجبروا الأفراد على تعلم القراءة حتى يستفيدوا من وظائفها، لهذا نحن مجبرون لتلقيها إياهم حتى تساعد في عملية الاتصال.

وما يمكن إضافته أيضا حول الاختلاف بين اللغة الكلامية واللغة المكتوبة، أنه خلال عملية تفاعل المتكلم والمستمع يتبادلان الأجوبة بسرعة وفي الغالب الحديث له علاقة بسياق الموقف، ومع استعمال طرق أخرى أثناء الحوار كاليدنين، والجسم، وحتى العينين، ليكن التفاعل جيدا، والفهم أحسن. أما في اللغة المكتوبة التفاعل يكون مجردا، وحتى الكتابة تحتاج مدة للإجابة عنها، والقارئ يتفاعل إلا مع المكتوب، وفي الغالب يكون الكاتب غائبا وغير مرئي.

* وهنا يمكن الإشارة إلى المعجم الذهني الذي يمتلكه الطفل في بيئته الأصلية وهو مغاير إلى حد كبير عن ذلك الذي يدرسه في المقاعد الصفية هذا التباين الشاسع مزده إلى البيئة الثقافية المتشعبة بمفردات تكون من جهة غير ثرية وتختلف بشكل جذري عن المعجم الرسمي، الأمر الذي يعتبر مجهدا لعقل هذا الطفل الذي يعيش بينتين متباينتين.

13- خصائص الكتابة في اللغة العربية:

لقد عرفت اللغة العربية مرحلة شفوية طويلة قبل أن تدون كتابيا، فكانت اللغة التي تمثل الفرع الجنوبي الذي يضم كل من لغة الجنوب واللغة الأثيوبية، وتعود اللغة العربية الكلاسيكية التي نعرفها اليوم الى القرن الخامس قبل الميلاد، سبقتها لهجات لا تزال بعض آثارها موجودة مثل (التمودية، الحسائية والصفائية).

بالنسبة للنحويين القدامى، فإن أصل اللغة العربية الفصحى أو الكلاسيكية واضح، فهي عبارة عن لغة مشتركة، إذ فيها خليط من اللهجة المكية التي يتحدث بها الرسول محمد (ص) والشعر الجاهلي والقرآن الكريم، وأول نسخ عربي حقيقي يعود الى القرن السادس بعد الميلاد، الذي اتخذ طابعا نهائيا في القرن الثالث عشر بكتابة القرآن الكريم لحفظه وتجنب الأخطاء.

فالقرآن أرقى اللغة العربية الى لغة مقدسة وساهم في انتشارها إذ أصبحت اللغة الرسمية لكل الدول الإسلامية ومتحدث بها من طرف (220) مليون نسمة عبر العالم. هذا الانتشار جعل من اللغة العربية لغة الثقافة والعلوم وهو ما بين أيضا قدرتها على التكيف والمرونة.

13-1- النظام الفونولوجي للغة العربية:

13-1-1- نظام الصوائت:

النظام الصوتي للغة العربية يعتبر بسيط إذا ما قورن باللغات الأبجدية الأخرى كالفرنسية. فالعربية لا تحتوي إلا على ست صوائت منها ثلاث قصيرة (a)، (i)، (u). وثلاث طويلة (a:)، (i:)، (u:). بحيث يمثل مدة النطق في الصوائت الطويلة ضعف القصيرة. وهذا الفرق مهما من الناحية الفونولوجية وعدم احترامه قد يؤدي الى التباس في معاني الكلمات.

13-1-2- نظام الصوامت:

تحتوي اللغة العربية على ستة وعشرون صامته أو فونيم صوامتي، إضافة الى الواو والياء التي تسمى "شبه الصوامت"، أما الهمزة فلها وضع خاص، بحيث أن بعض النحاة يعتبرونها الصامته التاسعة والعشرون: "عندما تبدأ كلمة بهمزة متبوعة بصائتة /akala/? يدعو

التساؤل إذا ما كان المقطع الأول يبدأ بصائنة وفقاً للكتابة الصوتية /akala/، أو بهمزة متبوعة بصائنة /ʔakala/، (حركات، 1992، 62).

13-2- الخصائص الفونولوجية للغة العربية:

تتمثل خصائص اللغة العربية في المغالاة، التضعيف والمدّ (Bahloul, 2003) :

13-2-1- **المغالاة (l'emphase)**: بالنسبة للنحاة العرب يشير هذا المصطلح عادة للتعبير عن بعض الصفات التي تميز الصامته كالإطباق مثلاً، والتفخيم والاستعلاء

13-2-2- **التضعيف (la gémiation)**: على المستوى الكتابي يرمز لها بالشدة (ّ) والتي تعني تضعيف الصامته.

أما على المستوى الصوتي، فالتقابل بسيط/مضعف وهو بالنسبة لصامته غير انفجارية، فهو يعود إلى مدة السكون.

13-2-3 **المدّ**: يخص ظاهرة تمديد الصوامت، (و، /u:/، ا، /a:/، ي، /i:/)

- **الترخيم**: يتمثل في التغيير الذي يحدث في النطق بالحرف /n/ الساكن أمام بعض الصوامت.

- **استيعاب مجانسة موضع النطق للأصوات الغنية**: تعني استبدال صامته غنية بصامته أخرى يمكن، أن تحدث داخل الكلمة مثل: (أنبتت) /anbatat/ = (أمبتت) /ambatat/، أو في مستوى حدود كلمتين متتاليتين مثل: من بعد = /min ba ad/ /مبعد /minbaad/

13-3- النظام المقطعي للغة العربية:

حسب (Cohen, 1990)، فإن النظام المقطعي للغة العربية يخضع لبعض التعقيد، وبالفعل فمن بين الخصائص المهمة التي تميزه:

- أن لكل المقاطع تبدأ بصامته واحدة التي تأخذ موضع المنطلق (attaque) (Contineau, 1996).

- المنطلق موجود بصفة إجبارية ومنه لا يمكن أن نجد صائتا في بداية المقطع.
- مقاطع اللغة العربية لا تقبل أكثر من صائتة واحدة (قصيرة أو طويلة).
- آخر المقطع يكون إما صائتة أو صامتة.
- المقطع لا يمكن أن يحتوي على أقل من إثنين أو أكثر من ثلاث وحدات فونيمية، (إلا في بعض الحالات أين يمكن أن نجد أربعة).

الجدول (1): يمثل أنواع المقاطع في اللغة العربية (Bahloul 2003,82)

طويلة	قصيرة	
CV:	CV	مفتوحة
CVC CV:C CVCC		مغلقة

تصنف مقاطع اللغة العربية عادة حسب ميزتين بارزتين: فهي سواء مفتوحة/مغلقة، أو قصيرة طويلة. ويرمز عادة للصائتة (V) للصامتة (C)، وللصائتة الطويلة (V:).

يستخلص من الجدول رقم (1)، أن اللغة العربية تحتوي على خمسة أنواع من المقاطع، مع العلم أن المقطع يسمى مفتوحا، إذا كان ينتهي بصائتة، ويدعى بقصير إذا كان مفتوحا ويحتوي على صائتة قصيرة، ويسمى طويلا إذا كان ينتهي بصائتة طويلة أو بصامتة وهي كما يلي:

- المقطع (CV)، يمكن أن يتواجد في بداية، في وسط، في نهاية الكلمة ولكن ليس بشكل معزول، مثال "درس" /darasa/، (CVCVCV).

4-13- كتابة اللغة العربية:

تكتب اللغة العربية من اليمين إلى اليسار، وتتميز بتركيبها الصوامتية (Consonantique) فهي تحتوي على 28 حرفا، منها 3 صوائت طويلة (ا، و، ي) وخاصة

هذه الحروف، انها تلعب دور ثنائي، أما صوامت أو صوائت، وذلك حسب سياق ظهورها، مثال: الحرف "واو" يمثل صائتة في كلمة "عود" وصائتة في كلمة "ولد" كذلك الحرف "ي" يمثل صائتة في كلمة "دينار" وصامتة في كلمة "يم".

كما أن اللغة العربية أيضا تعد مخطوطة (cursive)، فمعظم الحروف تتصل فيما بينها داخل الكلمة بحيث انها تفقد شكلها الأصلي ويتغير حسب موضعه في الكلمة، وينتج من خلال الحروف الثمانية والعشرون (28)، ثمانية وسبعون (78) شكلا خطيا (Bahloul, 2003). من ناحية أخرى، ومقارنة باللغة الأوروبية كالفرنسية، لا نجد في النظام الكتابي للغة الا الحروف الكبيرة (majuscules)، أو الصغيرة (minuscules).

13-4-1- حركات اللغة العربية:

الصوائت القصيرة في اللغة العربية تمثل فقط بحركات مضافة الى الصوامت ولا تنتمي الى الحروف الأبجدية وعددها ثلاثة: (Abou Rabia, 1998)

الفتحة: ويرمز لها بخط صغير على الصامتة (:)، مثال: مَ

الضمة: ويرمز لها بضمة صغيرة على الصامتة (:)، مثال: مُ

الكسرة: ويرمز لها بخط صغير تحت الصامتة (.)، مثال: مِ

السكون: ويرمز لها بدائرة صغيرة على الصامتة (°)، مثال: مْ

التنوين: ويمثل اللاحقة أو المقطع الأخير للكلمات غير المعرفة، فالتنوين عبارة عن إشارة صوامتية وتمثل أحد الأصوات الثلاثة (an) ويرمز له بفتحتين (:)، أو (un) ويرمز لها بضميتين (:)، أو (in) ويرمز لها بكسرتين (°).

الشدة: ترمز الى تضعف الصامتة أو شبه الصامتة التي تحملها ويرمز لها كما يلي:

(.، °، °).

13-4-2- تصنيف اللغة العربية:

لا يمكن أن تصنف اللغة العربية في أحد النظامين "المقطعي أو الأبجدي" بدون نوع من الغموض. (taouk & coltheart, 2004)، بمعنى آخر، إذا ما أخذنا بعين الاعتبار قائمتها الأبجدية التي تمثل الفونيمات، فاللغة العربية يمكن أن تصنف فئة اللغات الأبجدية كما وصفها (Abou Rabia & all, 2003).

لكن إذا ما أخذنا بعين الاعتبار الحركات أو نظام التشكيل، ففي هذه الوضعية يمكن اعتبارها في فئة اللغات المقطعية (Taouk & coltheart, 2004 ; Amar, 2002).

وبالفعل فاللغة العربية لها شكلان كتابيان:

- كتابة مشكلة أي وجوب الصوائت أو الحركات فوق أو تحت الحرف، الذي يشير الى نظام تطابق شفاف حرف/فونيم وهي مستعملة في بداية التعليم الابتدائي (Amar, 2002).
- كتابة غير مشكلة مستعملة كمعيار، وهي تتميز مقارنة بالأولى بالغموض لغياب الحركات الممثلة للصوائت (Besse & coltheart, 2007).

وهي مستعملة ابتداء من نهاية الطور الأول ابتدائي، فغياب الصوائت يعود إلى البنية المورفولوجية (الصرفية) الثنائية الأبعاد والمتمثلة في الجذور الصوامتية والأوزان الصوتية والتي من خلالها تشق كل مفردات اللغة (Amar, 2002).

إن التعرف على الكلمات غير المشكلة يتطلب بالضرورة من طرف القارئ إيجاد الجذر والتعرف على الوزن الذي ينطبق عليها حسب السياق، (Abou Rabia, 2003; Besse & coltheart, 2007). ومنه فالكلمة أو الجذر "ك ت ب" /ktb/، مثلا ترجعنا إلى "كتب" /kataba/، "كُتِبَ" /kutiba/، "كُتِبَ" /katbun/، "كُتِبَ" /kutubun/، (Amar, 2002).

وفي نفس السياق يوضح بن عيسى (1971)، أن الحركات الثلاث: الفتحة والضمة والكسرة وكذلك الوقفة، يمكن بواسطتها استحداث ألفاظا مميزة في المعنى، فالحب يضم (الحاء)، غير الحب (بالفتح) أو الحب (بالكسرة).

13-5- النظام المورفولوجي (الصرفي) للغة العربية:

الميزة الأساسية للنظام المورفولوجي العربي يكمن في البنية الاشتقاقية التي تجعل منه نظاما نموذجيا من الأوزان (schèmes). الذي يجمع بين التعقيد والدقة (Baccouche, 2003, 380). بالفعل فاللغة العربية مبنية على الجذر والوزن وهذه الميزة تشترك فيها مع كل اللغات السامية.

13-5-1- تعريف الإشتقاق:

الإشتقاق في اللغة مصدره "اشتق الشيء" إذا أخذ شقه، وهو نصفه. ومن المجاز "اشتق في الكلام" إذا أخذ فيه يمينا وشمالا وترك القصد. ومنه سمي أخذ الكلمة من الكلمة اشتقاقا. والإشتقاق في الاصطلاح: أخذ كلمة من أخرى أو أكثر، مع تناسب المأخوذ والمأخوذ منه في اللفظ والمعنى.

وبتوضيح أكثر، يعرف السامرائي، الإشتقاق كمواد للألفاظ بعضها على بعض ولا يكون ذلك إلا بين الألفاظ أشبه بالرابطة النسبية بين الناس فلصحة الإشتقاق بين لفظين أو أكثر من عناصر ثلاثة:

1- الاشتراك في عدد من الحروف وهي في اللغة العربية ثلاثة

2- أن تكون هذه الحروف مرتبطة ترتيبيا واحدا في هذه الألفاظ

3- أن يكون بين هذه الألفاظ قدر مشترك من المعنى.

13-5-2- ميكانيزم الإشتقاق:

- الجذر: جزء هام من معجم اللغة العربية يتمحور حول الجذر، فمن أحد ميزات

القواميس أن الكلمات مصنفة حسب الترتيب الأبجدي لجذرها، مثلا فالبحث عن الكلمة /maktabun/، يمر على ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى فكرية تتمثل في البحث عن الجذر "كتب"، /ktb/، لهذه الكلمة، الثانية تتمثل في إيجاد المدخل "كتب"، /ktb/، في القاموس وأخيرا البحث عن "مكتب"، /maktabun/، في قائمة الكلمات المشتقة من خلال هذا المدخل (Bahloul, 2003, 41).

إن "الجذر يتكون من صوامت دون غيرها وهي ترتبط بها فكرة عامة وتجسيد هذه الفكرة في كلمات مستقلة، يتم عن طريق تغيير موضع الصوائت داخل هذا الجذر"، (Fleish, 1968, 32).

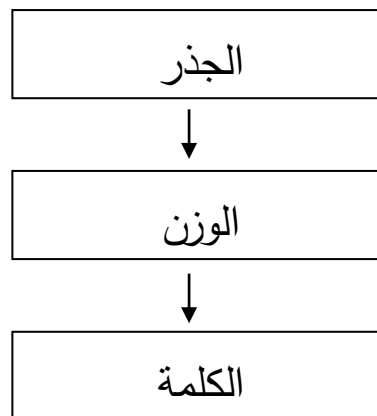
أما الشكل الأكثر تداولاً في اللغة العربية فهو الشكل الثلاثي $C_1C_2C_3$ ، (مع أنه قد يوجد الخماسية أو الثنائية)، وانطلاقاً من هنا تشكل الكلمات باللغة العربية. مثلاً من الأصل "العب" يمكن استخراج مجموعة من الكلمات تتمحور حول نفس المعنى: لاعب، ملعب... الخ.

على العموم في اللغة العربية، الفروع المتشكلة من الأصل هي نوعان: بنية تركيبية معنوية وبنية تركيبية نحوية.

- **الوزن:** على غرار الجذر أو (الأصل)، فإن أوزان اللغة العربية هي عبارة عن

كيانات مجردة، والتي لا نلتقي بها كما هي وإنما نستنتجها من خلال مقارنتها بسلسلة من الكلمات التي لها نفس الشكل.

وحتى نفهم معنى الوزن، فقد شبهه Bahloul, (2001,42) بالقالب أين يمكن صب الجذر لتوليد كلمة، مثال: كلمة كَتَبَ /kataba/، تشكلت عن طريق صب الجذر /ktb/، (بدون حركات) في الوزن "فعل" /fa ala/.



الشكل رقم: (14) يمثل ميكانيزم الإشتقاق حسب بهلول، (2001)

تقليديا نحاة العرب اختاروا جذرا واحدا لتمثيل كل الآخرين (fal)، وتسجيل كل الأوزان الممكنة على هذا الجذر. مثال كلمة "بحر" /ba h r/، والوزن فعل /faal/، وملعب /malaab/، والوزن /mafaal/.

13-5-3- أنواع الإشتقاق:

حيث نميّز بين ثلاثة أنواع وهي كما يلي:

- الإشتقاق الأصغر أو (العام): ينتج عن إقحام الصوامت المكوّنة للجذر بالحركات سواء إقتصرنّا بهذا الإقحام وهو التحول الداخلي أو أضفنا اليه باستخدام طريقة الإلصاق مثل: كتب، كتابة، كاتب، مكتوب... الخ.

- الإشتقاق الكبير: ويسمى أيضا القلب: وهو الحصول كلمات أو جذور مختلفة وذلك بواسطة القلب أي قلب الصوامت التي تشكّلها، وعلى سبيل المثال اذا اخذنا الحروف (الراء والكاف والباء)، فانه يمكن الحصول على ما يلي: "كبر، ربك، ركب، بكر، برك، كرب". وتدعى هذه التراكيب بالمقالب الست (6) للكلمة الواحدة. (بن عيسى، بدون سنة، 59).

- الإشتقاق الأكبر: هو الحصول على أنواع من الكلمات أو الجذور بواسطة تغيير أحد الصوامت الأصلية، مثال: نبأ، نبت، نبج، نبذ، نبر، نبش... الخ.

خلاصة الفصل:

القراءة عملية في غاية التعقيد، فهي ليست مجرد عملية نفس-لغوية فقط بل هي تقنية بامتياز أيضا، إذ تشمل النواحي الدلالية وكذلك تلك المتعلقة بالتراكيب؛ فهي عوامل جد مهمة في تزويد الطفل بتقنيات وإستراتيجيات تساعد في تحسين الفهم وتنمية القدرة القرائية.

والقراءة هي في عمقها الوظيفي عملية إستبلاغ وتواصل وتعلق، فهي بالمقروء مُبلّغا؛ فالتبليغ إيصال والبُلُوغ وصول ولا يتحقق الثاني الى المطلوب الا بتحقيق الأول بين القارئ باعتباره واصلا والمقروء باعتباره موصلا، واتصال الواصل بالموصل علاقة انضمام، بحيث يَعلَقُ القارئ بالمقروء وينشب فيه محبة له وكأنه علق؛ أي ذا نفع، إذ الصلة، ثبوت حضور مفهوم التبليغ ولوازمه في القراءة. ولا يتأتى ذلك الا بحفاظ القارئ على القانون الكتابي حتى يتمكن

من قراءة الكلمات وخاصة التي تمر عليه لأن الرموز الكتابية تعتبر كمنبه لصوت اللغة، ولو ابتعد وفُقد أو أصيب بخلل يمنعه من ممارسة القراءة بشكل سليم فلا محالة يصاب بضحالة الفكر ويعاب سلوكه. ومن هنا نحاول في الفصل الخامس الموالي التفصيل في العسر القرائي.

الفصل الخامس

عسر القراءة

- تمهيد:

- 1- تعريف عسر القراءة
- 2- أنواع عسر القراءة
- 3- أسباب عسر القراءة
- 4- تعلم القراءة عند عسيري القراءة
- 5- المداخل العلاجية في عسر القراءة

- خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر عسر القراءة أحد أكثر أنواع اضطرابات التعلم النوعية انتشاراً، فهو اضطراب عصبي نمائي يؤثر في قدرة الفرد على اكتساب مهارات القراءة.

ويعتبر أيضاً من أكثر المصطلحات استخداماً للإشارة إلى الأفراد الذين يواجهون صعوبات في مهارة القراءة وهو في نفس الوقت من أكثر المصطلحات التي يثار حولها الكثير من الجدل. ومن أجل التعرف أكثر على هذا الاضطراب نتطرق في هذا الفصل إلى تعريف عسر القراءة ومظاهرها، أنواعها، الاضطرابات المصاحبة لها، أسبابها وكيفية تشخيصها، إضافة إلى الشبكة العصبية للقراءة لدى المصابين بالعسر القرائي، كما نوضح دور تقنيات التصوير الدماغية في الكشف عن مناطق النشاط العصبي للقراءة لدى أطفال عديدين مقارنة بأطفال يعانون من العسر القرائي وبعدها نتناول صعوبات تعلم القراءة وأهم المداخل العلاجية في هذا الاضطراب.

1- تعريف عسر القراءة (Dyslexie):

مصطلح يتكون من كلمتين "Dys" ومعناها في اللاتينية عسر أو صعوبة، و"lexie" وتعني الكلمة المكتوبة أو القراءة، بمعنى اضطراب وظيفة القراءة أو عسر القراءة (عورتاني طيبي وآخرون، 2009).

ويعتبر عسر القراءة من الاضطرابات التي اختلف في تعريفها العلماء والباحثون لتشعبها واختلاف نظريات تفسيرها ويصعب الاعتماد على تعريف واحد يكون مقنعاً وشاملاً. ونقدم هنا بعض التعاريف ونذكر منها: تعريف (Maisonny 1960) والتي تُعرّف عسر القراءة على أنه "صعوبة خاصة في التعرف والفهم وإعادة إنتاج الرموز المكتوبة والتي تؤدي إلى اضطراب عميق لتعلم القراءة والنحو"، (Maissony, 1960,36).

كما يعرفه (Critchly 1970) بأنه اضطراب دائم في تعلم القراءة واكتساب آليتها، بالرغم من وجود ذكاء عادي وتعليم ملائم وفرص اجتماعية ملائمة ويرتبط باضطراب معرفي أساسي ذو أصل تكويني" (Van-Hout & Estienne, 2001, 23)

في حين تعرفه الجمعية البريطانية للدسليكسيا (1979): بأنه "صعوبة تعلم ذو منشأ بنيوي تشمل القراءة والكتابة أو بعضها وقد تكون مصحوبة بصعوبة في الحساب. وتتصل بشكل خاص بإتقان واستعمال اللغة المكتوبة، كما أنها تؤثر أيضا على اللغة الشفهية إلى درجة معينة" (عورتاني طيبي وآخرون، 2009، 143)

بينما يعرفه "Orton"، بأنه صعوبة في دمج العناصر الرمزية المدركة في الوحدة، كلمة كانت أم جملة مهما تكن آليات هذا الدمج" (الحجار، 1989، 176).
أما (Demont, 2003)، فتري بأن "عسر القراءة هو اضطراب معرفي يتميز بصعوبات في تعلم اللغة رغم توفر التدريس المناسب والذكاء العادي والمحيط الثقافي والاجتماعي الملائم" (Demont, 2003, 46)

وحسب الاتحاد الدولي لعلم الأعصاب: "إن عسر القراءة هو اضطراب يظهر في عدم تمكن الفرد من تعلم القراءة على الرغم من وجود قدرات عقلية عادية وبالرغم من تلقية التعليم والتدريب المناسب على القراءة ووجود خلفية اجتماعية وثقافية ملائمة. وعسر القراءة يُبنى على أساس وجود صعوبات إدراكية ذات منشأ تكويني" (السرطاوي وآخرون، 2009، 51).

كما تعرفه منظمة الصحة العالمية: "عسر القراءة هو صعوبة نوعية دائمة في تعلم اللغة المكتوبة والتي نجدها عند طفل له ذكاء عادي، بدون عاهات حسية وبدون مشاكل اجتماعية عائلية أو انفعالية ولا يعاني من حرمان ثقافي أو تربوي" (Cheminal & Burn, 2002)
وترى عورتاني طيبي وآخرون (2009)، أن هناك إجماع لدى معظم المختصين والعاملين في مجال صعوبات القراءة على عدم استعمال مسمى عسر القراءة للإشارة إلى الأطفال الذين يعانون من مشكلة في القراءة أو في تعلمها في الأحوال التالية:

- عند وجود اضطراب أو عجز في حاسة البصر، أو السمع.
- عند وجود انخفاض في القدرات العقلية كما هو الحال في الإعاقة.
- عند وجود ضعف تعليمي عام لدى الطالب في كافة المواد الدراسية (عورتاني طيبي وآخرون، 2009، 117).

وقد نضيف هذا التعريف للجمعية الدولية لعسر القراءة (IDA) حيث تعرفه بأنه اضطراب تعليمي عصبي محدد، يتميز بصعوبات في أداء التعرف على الكلمات بدقة وطلاقة، عن طريق قدرة فك التشفير منخفضة. وعادة ما تتجم هذه الصعوبات عن نقص في العنصر

الصوتي للغة، فيما يتعلق بالمهارات المعرفية الأخرى لدى الطلاب الذين استفادوا من تعليم القراءة المنهجي والمؤسسي. وتشمل المظاهر الأخرى للاضطراب كعواقب ثانوية لهذا الأخير صعوبات محددة في فهم القراءة و / أو سرعة المعالجة (سيولة القراءة)، فضلا عن الحد من المعرفة للمفردات بسبب عدم وجود خبرة القراءة لدى الأطفال. وقد توجد هذه المشاكل إما في حالة معزولة نسبياً أو في تعايش مع اضطرابات نمو أخرى لدى الأشخاص الذين يعانون من صعوبات في القراءة (Moats et al., 2014).

تبين لنا أن هناك عدة تعاريف لعسر القراءة، تختلف باختلاف الأساس النظري والمقاربات المتبناة التي يعتمد عليها كل باحث في تعريف لهذا الاضطراب أو في تحديد المعايير التي بموجبها يتم تشخيصه. وبالرغم من هذا الاختلاف إلا أن هناك إجماع بين الباحثين على أن عسر القراءة نجده لدى أطفال ذكاؤهم عادي وحواسهم سليمة، إضافة إلى ملائمة فرصهم الاجتماعية والثقافية والتربوية. ويمكن أن يكون هذا الاضطراب مصحوبا ببعض المظاهر كاضطراب الكتابة واضطراب الجانبية والتخطيط الجسدي واضطرابات انتباهيه.

ونستنتج بناء على ما ورد من التعاريف أن عسر القراءة هو اضطراب نفسي عصبي نمائي يؤثر على قدرة الفرد في تعلم وإتقان ميكانيزمات القراءة، كالتعرف على الكلمات من خلال فك شفراتها أو التوصل إلى الفهم وإعادة إنتاج الرموز المكتوبة بصفة صحيحة، بالرغم من وجود ذكاء عادي، سلامة حاستي السمع والبصر، عدم وجود إصابات دماغية مكتسبة، توفر الفرص التعليمية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية الملائمة. (لوزاعي، 2017، 114).

وأمام هذا الاختلاف في التعاريف لعسر القراءة، من البديهي أن مظاهر عسر القراءة تكون متنوعة وهذا ما سوف نعرضه تاليا.

2- أنواع عسر القراءة:

وصف الطبيب الفرنسي Degeririe نوعين من عسر القراءة، النوع الأول يكون مصحوبا بعسر الكتابة، أما النوع الثاني فيظهر دون وجود اضطراب أو صعوبة في الكتابة (عورتاني طيبي وآخرون، 2009، 106). حيث صنف العلماء عسر القراءة إلى نوعين هما:

2-1- عسر القراءة المكتسب (Dyslexie acquise):

وهو عبارة عن اضطراب في القراءة ناتج عن إصابة في الدماغ، أي أن المصاب كان يستطيع القراءة ويتقنها قبل تعرضه لحادث أو إصابة الدماغ.

2-2- عسر القراءة النمائي (Dyslexie developmental):

وهي صعوبات في القراءة يواجهها الطفل منذ بداية تعلم القراءة، بالرغم من أنه يتمتع بذكاء عادي ولا يعاني من الأمراض العصبية والاضطرابات الانفعالية. ويوجد العديد من الأبحاث التي أنجزت في علم النفس العصبي أو العلوم العصبية حول عسر القراءة النمائية، التي افترضت وجود أنماط مختلفة لعسر القراءة من بينها: (Casties & colheart (1978) (1973) border، حيث صنفوا عسر القراءة إلى الأنواع التالية: عسر القراءة الفونولوجي عسر القراءة السطحي وعسر القراءة المختلط. إلا أن (Valdoise (2004 أضافت نوعاً آخر وهو عسر القراءة البصري الإنتباهي. وفيما يلي عرض لهذه الأنواع:

2-2-1- عسر القراءة الفونولوجي (Dyslexie phonologique):

ويمثل 67 % من الأطفال المصابين بعسر القراءة (Lussier & Flessa, 2001, 169). وتظهر العيوب الصوتية بشكل كبير في هذا النوع، بحيث أن استراتيجية التحويل الحرفي - الصوتي لم تصبح بعد آلية عند الطفل، كي يتمكن من الجمع بين الحرف وصوته، لهذا يجد صعوبات في قراءة الكلمات وتهجئتها.

ويتميز هذا النوع من عسر القراءة بوجود اضطراب في سيرورة التجميع (المسار الفونولوجي) فالكلمات المتقاربة فونولوجيا يكون من الصعب التعرف عليها، لهذا يعتمد هؤلاء الأطفال على سياق النص المقروء، كاستراتيجية تعويضية يستعملها هؤلاء الأطفال للتعرف على الكلمات. كما أن شبه الكلمات تقرأ بصعوبة، أما الكلمات الأخرى المنتظمة وغير المنتظمة تقرأ بصفة صحيحة شرط أن تكون ضمن المخزون المعجمي الخطي الداخلي للطفل. كما نجد في هذا النوع صعوبات في الحروف المتقاربة بصرياً أو سمعياً، قلب الحروف، حذف الصوامت والمقاطع وكذلك إضافة حروف أخرى (Gillet, Billard & Autet, 2000, 65).

ونلخص أهم الأعراض التي تميز هذا الاضطراب فيما يلي:

- اضطراب الوعي الفونولوجي (التحليل المقطعي للكلام).

- غياب آلية فك الترميز الحرفي الصوتي الضرورية لقراءة الكلمات الجديدة أو شبه الكلمات.

- اضطراب الذاكرة العاملة (النظام الفونولوجي) واضطراب الذاكرة السمعية التسلسلية (Déficits de la mémoire auditive- séquentielle)

- بطء في الوصول للصورة الحركية للكلمات بالاستدعاء السريع.

- القيام بأخطاء أثناء قراءة الكلمات واستعمال السياق في ذلك؛ أي يستعمل المسار الدلالي (التعويض بمرادفات) موجودة في القاموس الدلالي. (Lussier & Flessa, 2001, 169)

ويكشف لنا عسر القراءة الفونولوجي عن وجود اضطراب وظيفي لمسار اللغة في النصف الكروي الأيسر مثله مثل باقي اضطرابات اللغة كالديسغافيا، ضعف السيولة اللفظية، أو الرواج اللفظي، التأخر النطقي... الخ (Habib، 2002).

2-2-2- عسر القراءة البصري الإنتباهي (Dyslexie visuo-attentionnelle):

إن هذا النوع من عسر القراءة لا نجده في كل التصنيفات، وتم إدراجه كاضطراب مصاحب لعسر القراءة وليس كعامل خاص أو نوع خاص في عسر القراءة. ويرجع عسر القراءة في هذا النوع إلى إصابة السيروية البصرية والخطية للكلمة. فلكي تعالج السلاسل الخطية للكلمة، يجب أن تحظى بمعالجة بصرية انتباهية.

ففي وضعية القراءة يتدخل الانتباه البصري ويكون انتقائيا ومتتابعاً بالنسبة لكل كلمة، ثم يتم التعرف على الكلمات. وفي هذا النوع من عسر القراءة فإن الطفل لا يتمكن من معالجة كل المعلومات البصرية للكلمات ويقتصر على معالجة بعض الحروف فقط (Valdois, Bosse, & Tainturier, 2004).

ولأن الدراسة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالتعرف على الكلمات ومدى ارتباط تشخيص هذا الاضطراب بتراكيب الكلمات وأصوات الحروف فإننا حاولنا إبراز التصنيفات الأربعة المدرجة من طرف الباحثين، حيث يتمثل النوع الأول في عسر القراءة الفونولوجي وهو صعوبة يواجهها الطفل في التحويل الحرفي الصوتي. ويتميز بوجود خلل في مسار التجميع (السيروية

الفونولوجية)، لهذا يلجأ إلى التعرف على الكلمات من خلال السياق، خاصة الكلمات غير المتداولة والكلمات التي تحتوي على حروف متقاربة في الشكل أو في النطق. ويتميز هذا النوع باضطراب الذاكرة العاملة الفونولوجية (اضطراب الذاكرة التسلسلية). أما النوع الثاني ويتمثل في عسر القراءة السطحي؛ حيث يتميز بعدم دقة ميكانيزمات التعرف على مستوى الحرف، فنجدهم يخترعون نهاية الكلمات، كما أن بعض حروف العطف تحذف أو تعوض بأخرى وهذا ما يؤثر على الفهم، كما لديهم مشكل في التعرف على الكلمات غير المنتظمة. وتتميز قراءة هؤلاء الأطفال بالبطء نتيجة لاعتمادهم على استراتيجيات فك التشفير النظامي أي يقرأون حرفاً بحرف، أو مقطعا بمقطع لأن الكلمة بشكلها غير المنتظم ليست مخزنة في المعجم الذهني لديهم وبالتالي لا يتمكنون من استحضارها. وعندما يحاولون استعمال الاستراتيجية غير الصحيحة (التجميع) يقعون في الأخطاء. وفي هذا النوع نجد إصابة مسار الإحالة أو ما تسمى أيضا "بالعقوبة" (السيرورة المعجمية)؛ إضافة إلى اضطراب النظام البصري الفضائي. نجد نوع آخر وهو عسر القراءة المختلط (فونولوجي - سطحي) والذي يمثل بعض خصائص النوع الأول وبعض خصائص النوع الثاني. ونجد فيه إصابة كلا المسارين: المسار الفونولوجي (التجميع) والمسار المعجمي (الإحالة) أو (العقوبة). وأخيراً نجد عسر القراءة البصري الانتباهي والذي يمس المعالجة البصرية الانتباهية، بحيث لا يتمكن الطفل من معالجة كل الكلمات وإنما يعالج بعض الحروف فقط. ويصاحب عادة هذه الأنواع لعسر القراءة بعض الاضطرابات والتي سنتطرق إليها في العنصر الموالي.

2-3- اضطراب في تناسق الحركات (Dyspraxie):

يرى Fawcett & Nicolson, (1999) أن المصابين بعسر القراءة يواجهون أحيانا اضطرابات الترابط الحركي (la Coordination Motrice)، فنجد لديهم اضطراب في الحركة العامة (Dyspraxie)، اضطراب الكتابة، اضطراب الخط (Dysgraphie) ونقص آلية التوازن. ونجد هذا الاضطراب عند حوالي 80% من المصابين بعسر القراءة (Habib, 2002).

2-4- اضطراب تعلم الحساب (Dyscalculie):

وهو عجز في المهارات الحسابية ينشأ عن خلل في فهم وإدراك الأرقام. إذ نجد أن المصاب بعسر القراءة يعاني من تذكر القواعد الحسابية وجداول الضرب وهو قادر على وضع

الأرقام في الصفوف وفهمها وملاحظتها. وتظهر هذه المشكلة في وقت مبكر وتستمر مع الطفل وتتطور حسب العمر على الشكل التالي:

- صعوبة في فهم المسائل وتحويلها إلى أرقام.
- صعوبة في تحويل المسائل إلى أرقام.
- صعوبة في فهم الرموز الحسابية وعدم الانتباه والتمييز لها والتمييز بينها ك: الجمع (+) الطرح (-)، الضرب (x)، القسمة (/).
- صعوبة في ترتيب الأرقام الى مجموعات وفي حفظ جداول الضرب.
- عدم القدرة على التفكير الموضوعي في المسائل الحسابية.
- صعوبة في رؤية شكل هندسي كنظام مكتمل (صندقلي، 2008، 82-83).

2-5- ضعف الوظائف التنفيذية:

إن الوظائف التنفيذية هي مهمة وضرورية لإنجاز العديد من المهام سواء في المدرسة أو في الحياة اليومية وهي من بين الاضطرابات النفسية العصبية التي ترتبط بعسر القراءة، خصوصا عندما يتعلق الأمر بمهام الكف والليونة الذهنية (Alteimer, 2008).

ويرى (Alteimer 2008)، أنه يوجد لدى الأطفال عسيري القراءة صعوبات في مهام التنظيم والآلية. كما أن كفاءاتهم في مهام الكف والليونة ضعيفة مقارنة بالقراء العاديين.

إن إصابة هذه الوظائف عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة، يصبح عائقا إضافيا يعاني منه هؤلاء الأطفال ويؤثر على عملية التعلم لديهم (Thibault & Pitrou, 2012).

من خلال ما سبق عرضه من تلخيص لأهم الأعراض التي تصاحب عسر القراءة إلا أن هذه الاضطرابات لا نجدها مجتمعة عند الشخص الواحد بل نجدها مختلفة من شخص لآخر فقد نجد بعض الأعراض عند شخص معين ولا نجدها عند آخر. وربما يرجع ذلك إلى الأسباب المسؤولة عن حدوث الاضطراب عند كل منهما. وفي العنصر الموالي سنحاول توضيح هذا الاضطراب أكثر من خلال معرفة أسبابه.

3- أسباب عسر القراءة:

لا يوجد سوى بضع سنوات، على تصنيف عسر القراءة على أنها صعوبات تعلم باضطراب معين في الذكاء ويكون للعوامل النفسية، الاجتماعية، الاقتصادية، الثقافية والتربوية دورا حاسما فيها. أما حاليا فالأمر ليس كذلك، فطوال خمسة عشر عاما الأخيرة من البحوث المختلفة توضحت خصوصيات بنية دماغ المصاب بعسر القراءة. وأكدت الأبحاث في علم النفس العصبي أن سبب عسر القراءة لدى الأطفال يرجع لإصابة تكوينية Constutionnelle تمس الميكانيزمات الدماغية للطفل (Lussier & Flessa, 2001).

كما أنها ترتبط باضطرابات معرفية هامة ذات أصل تكويني (Critchley, 1970).

ويؤكد Habib, (2004) أن الأسباب النفسية، الاجتماعية، الثقافية والاقتصادية، ليس لها أي دور في حدوث هذه الاضطرابات بالرغم من أنها قد تزيد من حدة المشكلة (Habib, 2002).

فاختلفت إذن الأسباب المؤدية لهذا الاضطراب باختلاف التوجهات النظرية للباحثين. وبما أن توجهنا نفسي عصبي معرفي سوف يقتصر ذكرنا فقط للأسباب العصبية الفيزيولوجية والأسباب المعرفية.

3-1- الأسباب العصبية الفيزيولوجية:

من بين الأسباب الفيزيولوجية نجد:

3-1-1- أسباب وراثية:

أكدت الأبحاث أن العوامل الوراثية تلعب دورا كبيرا في عسر القراءة، فإذا كان أحد الأولياء مصابا بعسر القراءة، فخطر الإصابة بهذا الاضطراب في نفس العائلة يكون كبير. وأثبتت الدراسات التي أجريت على التوائم، هي الأخرى أنه لما يكون توأم متطابق مصاب بعسر القراءة، فإن احتمال إصابة التوأم الآخر بنسبة 70% وبنسبة 45% بالنسبة للتوائم غير المتطابقين. كما أثبتت الأبحاث وجود أربع جينات تلعب دورا في هجرة الخلايا العصبية Imigration Neuronal عند المصابين بعسر القراءة، تؤدي إلى تشوه في التكوين يتمركز في بعض البحوث الدماغية اليسرى (Chevrie, & Narbona, 2007).

3-1-2- وجود نسبة من المادة الرمادية:

قامت الدراسات الأمريكية كتلك التي قام بها Galaburda (1979-1985) بدراسة أدمغة المصابين بعسر القراءة مجهريا وبيّنت النتائج وجود تشوهات في بنية القشرة الدماغية. والتي تمتد في جميع أنحاء سطح الدماغ في شكل شريط يمتد من 3 إلى 4 مم، فظهرت تحت المجهر ككتلة من الخلايا مرتبة في عدة طبقات متراكمة. ونلاحظ في حالة عسر القراءة وجود مجموعات غير طبيعية من آلاف الخلايا الزائدة، مكوّنة "الثآليل" القشرية أو Ectopies، في نصف الكرة المخية الأيسر وتحديدا في المناطق المخصصة لمهام مراقبة اللغة (Regions Perisylvienne). ويمكن تأريخ البيانات المتاحة على التطور الطبيعي للقشرة إلى منتصف شهر السادس من الحمل، بحيث يظهر ميكانيزم غير طبيعي مما يؤدي إلى إنتاج هذه الخلايا العصبية الزائدة وغير النمطية (Habib et al., 1996).

3-1-3- تشوهات على المسارات البصرية والسمعية:

قام المختصون بواسطة مجهر الدماغ بتحليل أدمغة المصابين بعسر القراءة واكتشفوا وجود تشوهات خلوية على السطح القشري في عمق نصفي الكرتين المخيتين، في مكان يسمى نواة الجسم الركيبي (Corps Genouillés) التي تربط بين المسارات السمعية والبصرية. وبوجه التحديد، حيث اكتشفوا أن هناك ضمورا في الخلايا الكبرى من هذه النواة والتي يفترض أن تستخدم لتسيير نوع من المعلومات الحسية المتعلقة بالإدراك الشامل والنقل السريع للمعلومات السمعية والبصرية. (Habib et al, 1996).

3-1-4- اضطراب على مستوى منطقة التقاطع بين الفصين الصدغي والقفوي للنصف الكروي المخي الأيسر:

لم يمض وقت طويل على اكتشاف العلاقة بين القراءة والنشاط الدماغي، فبفضل الربط التشريحي العيادي للنصف الكروي الأيسر المسيطر بالنسبة للغة، تمكّن Dejerine سنة 1892 من تقديم أول حالة تعاني من عدم القدرة على القراءة (Alexie) والتي ترجع إلى فقدان نوعي لقدرات فك الترميز في اللغة المكتوبة، من جراء إصابة دماغية مكتسبة. هذه الحالة لديها إصابة واضحة على مستوى منطقة التقاطع بين الفصين الصدغي والقفوي للنصف الكروي

المخي الأيسر وهذا يعني أن قدرة القراءة هي ناتجة عن صلة بين البصر (الفص القفوي) واللغة (الفص الصدغي) (Lussier & Flessa, 2001).

3-1-5- اللاتناظر بين الأجزاء اليمنى واليسرى لبعض المناطق المعينة من سطح الدماغ:

اكتشف (Geschwind 1965) مناطق دماغية تشترك هي الأخرى في وظيفة القراءة. من خلال نموذج التفاعل بين مختلف المناطق الدماغية التي تسمح بتوضيح تعقد الميكانيزمات الدماغية التي تتدخل في نشاط القراءة. والتي لخصها (Robichon & Habib 1996) كالآتي: إن المعلومة المكتوبة تصل في المستوى الأول إلى الباحات البصرية الأولية أين تتجمع نحو الباحات البصرية الترابطية للنصف المخي الكروي الأيسر. ثم من هنا تصل إلى التليف الدماغى الزاوى الأيسر (Gyrus Angulaire Gauche) القريب من الصفيحة الدوارة (Plaque tournante) بين النظام البصري ومنطقة اللغة. بعدها تحدث المرحلة التالية في منطقة فيرنىكي، أين تنشأ العلاقة بين الكلمة ومفهومها الدلالى.

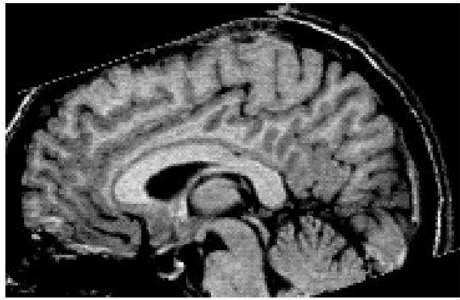
وتخضع الكلمة إلى إعادة تشفير فونولوجى وتكتسب معنى، ثم تحول إلى منطقة بروكا التي تترجم النشاطات الحركية الضرورية لنطقها. كما أن الأبحاث الحديثة التي قام بها (Demonet 1997)، أعطت كذلك لمنطقة بروكا دورا أساسيا خلال مرحلة النمو في التقطيع الصوتى والذي له دور هام في اكتساب القراءة.

ويرى Habib وآخرون (1996) أن واحدة من السمات المذهلة للدماغ البشرى هو أنه يتكون من نصفين متصلين بواسطة "جسر" من المادة البيضاء وهو الجسم الثفنى (Corps Calleux) فعلى الرغم من التشابه الشكلى لنصفي الكرتين المخيتين، إلا أنهما يعملان بطريقة جد مختلفة. فالنصف الأيسر يحتوى على كافة المراكز والدوائر المتخصصة باللغة، في حين أن النصف الأيمن غير قادر تقريبا على القيام بأي نشاط لغوي ولكن يحتوى على معظم المسارات التي تسمح بالإدراك المكانى، لاسيما في النمط البصري للعالم المحيط.

ومنذ أكثر من قرن، حاول الأطباء الكشف من خلال ملاحظتهم للأطفال المعسرين قرائيا عما إذا كان سبب عسر القراءة مجرد اضطراب في التوازن بين نصفي الكرتين المخيتين أو أنه ضعف الاتصال بين مسارات كل نصف كروي، لكنهم لم يتمكنوا من الإجابة بطريقة علمية. حيث أصبح من الممكن الآن الإجابة على هذا السؤال من خلال تحليل أدق للاختلافات

الشكلية بين نصفي الكرة المخية وقياس حجم الجسم الثفني بفضل تقنيات التصوير الدماغي. وقد أظهرت الدراسات التي أجريت مؤخرا اختلافين جوهريين بين أدمغة عسيري القراءة وغير المصابين بعسر القراءة: أولا اللاتناظر بين الأجزاء اليمنى واليسرى لبعض المناطق المعينة من سطح الدماغ، وأيضا زيادة حجم الجسم الثفني Corps Calleux في كلتا الحالتين، هذه الميزات تتوافق مع الملايين من الخلايا العصبية التدعيمية في دماغ عسير القراءة بالمقارنة مع دماغ من لا يعاني من عسر القراءة. وقد تبين أن هذه التشوهات هي المسؤولة عن اضطرابات عسر القراءة (Habib et al, 1996)، والشكل التالي يوضح ذلك.

Hypertrophie du corps calleux



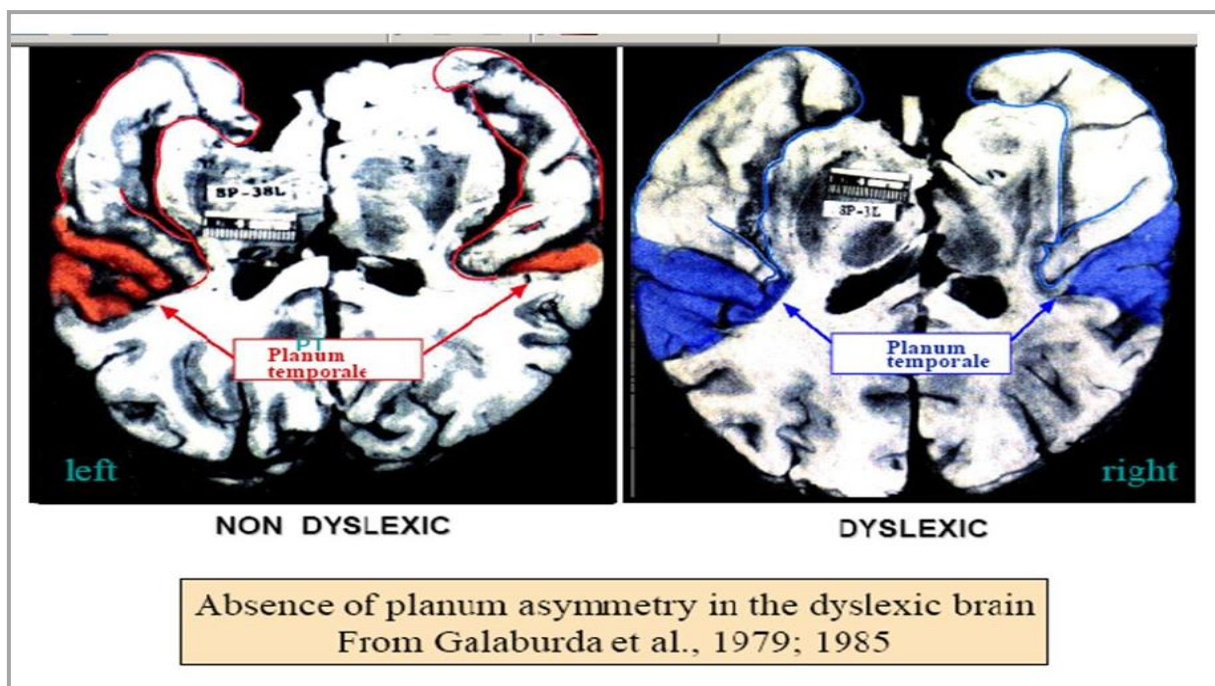
dyslexique (2136)



témoin

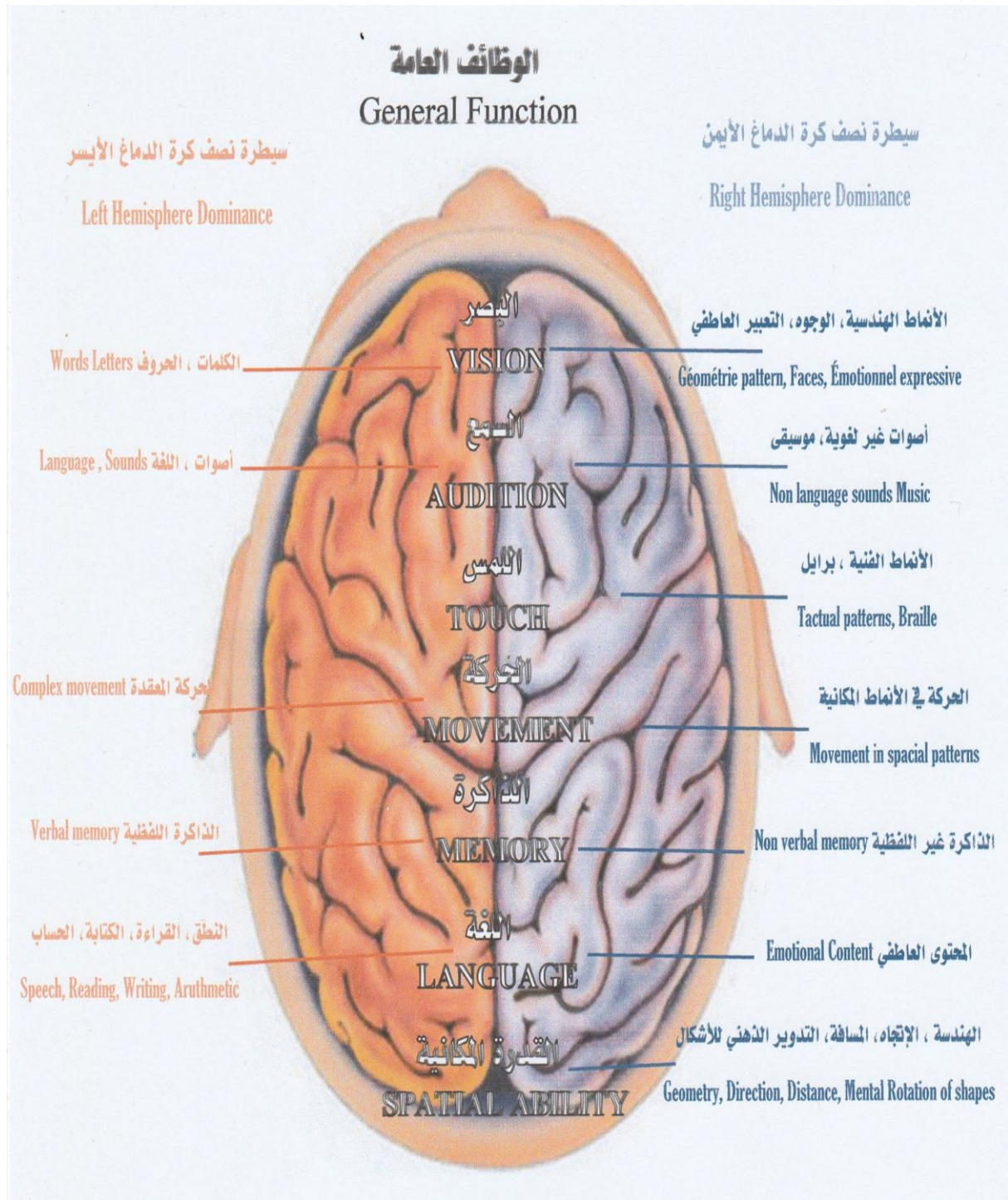
شكل رقم (15): يمثل زيادة حجم الجسم الثفني لدى شخص مصاب بعسر القراءة

مقارنة بشخص عاد (Fossoud, C, 2018).



شكل رقم (16) يمثل: غياب التناظر في Planum Temporale في دماغ المصاب بعسر القراءة (Habib et al., 1996).

كما يرى Orton أن عسر القراءة النمائي يحدث بسبب تأخر نمائي في السيطرة الجانبية لفصلي الدماغ فيما يتعلق بمركز اللغة. وفسر ذلك بأن فصلي الدماغ رغم أنهما متشابهان في الحجم والتصميم، إلا أنهما مختلفان في جانب الجسم الذي يسيطران عليه، (انظر الشكل رقم 17).



*إعادة تصميم الشكل من طرف الطالب الباحث لعدم وضوح الشكل الأصلي في مرجعه المذكور بعنوان الشكل.

شكل رقم (17): يمثل الجانبية الدماغية ووظائف المراكز المختلفة بالدماغ (البحيري،

2012، 64)

بحيث تخزن أشكال الحروف والكلمات على أنها صورة معكوسة (بالمرآة)، في كل فص منهما. ويرى كذلك Orton أن خلال المراحل الأولى من تعلم القراءة يشارك كل فص من فصي الدماغ في التعرف على الحروف والكلمات. وخلال هذه المراحل الأولية لتعلم القراءة تخزن صور الحروف والكلمات على فصي الدماغ وتكون إحدى هذه الصور بمثابة صورة معكوسة بالمرآة للصورة الأخرى. وإن الفشل في استعادة الحروف والكلمات من الذاكرة، يؤدي إلى الإدراك الخاطئ وبالتالي حدوث أخطاء أثناء القراءة (البحيري، 2012).

ومع تطور تقنيات التحليل التركيبي لنصفي الكرتين المخيتين، لاسيما الملاحظة بالميكروسكوب الإلكتروني من خلال تشريح جثة، قام Galabora & Kemper (1979) بدراسة حالات توفيت وكانت تعاني من عسر القراءة ووجد أن أغلب هذه الحالات لديها جانبية وظيفية غير عادية تترجم بغياب التناظر في الجزء العلوي للفص الصدغي (Planum Temporale) الذي يكون عادة أكثر عرضا في النصف الكروي الأيسر (Lussier & Flessa, 2001, Habib, 1997, Habib et al, 1996).

3-1-6- اضطراب في الاتصال بين المناطق الأمامية والمناطق الخلفية للدماغ:

توجد عدة دراسات استعملت تقنيات التصوير الدماغي الوظيفي مثل التصوير بالبت البوزيتروني لقياس تغيرات مجرى الدم ووضحت أن دماغ المصابين بعسر القراءة لا يعالج الأصوات اللغوية بنفس الطريقة للقراء العاديين. فلدى المصابين بعسر القراءة وجد اضطراب في الاتصال بين المناطق الخلفية للدماغ التي تقوم بالتعرف البصري للكلمات والمناطق الأمامية التي تقوم بتقطيع الكلمات إلى وحدات فونولوجية (Lussier & Flessa, 161- 163).

3-1-7- اضطراب مبرمج تحت تأثير هرمونات الذكورة: (Destruction Programmée Sous l'effet des Hormones Masculines)

لماذا وكيف يمكن للدماغ أن يحتوي على الملايين من الخلايا العصبية أكثر من اللازم؟ هذا ما لم يتم معرفته حتى الآن. ولكن الدلائل تشير إلى أن أدمغة هؤلاء الأطفال لم تخضع لسيروية طبيعية، فأتثناء التطور الجنيني، تميزت بتدمير فيزيولوجي لملايين من الخلايا وهذا ما يمكن أن يستمر عند عسير القراءة. ويعتقد كذلك أن الهرمونات مثل هرمون تستوستيرون أيضا

(هرمون الذكورة) يمكن أن يكون عاملاً مشجعاً أو مثبطاً حسب الحالات لهذا الاضطراب المبرمج. (Habib, & all, 1996).

3-1-8- اختلاف في تركيبة المخيخ أو وجود خلل وظيفي فيه:

إن المخيخ مسؤول عن معالجة الكلام والقدرة على تقدير الوقت والتوازن ومعالجة معلومات اللغة. وإن أي خلل في وظيفة المخيخ ينتج عنه عسر القراءة بمختلف أنواعها ودرجاتها (صندلقي، 2008، 54)

وهذا ما أكدته Niclson وآخرون (2001)، (عيسى وخليفة، 2007).

3-1-9- نمو غير متوازن في أعصاب كبيرة في الدماغ:

إن عسر القراءة يعود إلى نمو غير متوازن لخلايا دماغية كبيرة (Magnocellulaires) وهذه الخلايا مسؤولة عن إدراك الزمن والأحداث الحركية وحتى الأوامر البصرية تدون في هذا النظام من الأعصاب. وأي خلل أو ضعف يصيبه يؤدي إلى تشوش بصري في تسلسل الحروف. وبالتالي فإن الذاكرة البصرية تكون ضعيفة للكلمات المكتوبة وهذا يعادل أيضا الضعف السمعي لتلبية الحاجات السمعية للقراءة. وأي ضعف في هذا المجال يؤدي إلى صعوبات كالخلط بين الأصوات (صندلقي، 2008، 55).

3-2- الأسباب المعرفية:

3-2-1- وجود اضطراب فونولوجي:

يشغل الاضطراب الفونولوجي مكانة مركزية لدى عدد كبير من الأطفال المصابين بعسر القراءة ووضحت الأبحاث أن عسر القراءة هو نتيجة لاضطراب اللغة الشفوية ويتميز بوجود مشاكل في قراءة الكلمات المنفردة واضطراب في السيرورات الفونولوجية والتي تشكل عائقاً في ربط الحروف بالأصوات (Nithart, 2008). ويأخذ الاضطراب الفونولوجي أشكالاً متعددة من أهمها ضعف الوعي الفونولوجي والقدرة على حفظ وتذكر القواعد الفونولوجية، أي تلك القواعد التي تحكم البناء الصوتي للكلمة واتحاد المقاطع اللفظية في الكلمات وضعف

القدرة على تحديد تتابع وتسلسل الفونيمات في الكلمة، إضافة إلى ضعف القدرة على التمييز بين الفونيمات التي تختلف بسمة صوتية واحدة مثل س/ ز.

ويسبب الاضطراب الفونولوجي صعوبة أو ضعفا شديدا في القدرة على التهجئة وفي القدرة على حل رمز الكلمات، أي صعوبة في إيجاد البديل الصوتي للحرف المكتوب.

وتعد هذه السمة من السمات البارزة عند الأطفال ذوي العسر القرائي. كما يلاحظ كذلك صعوبة في فهم واستيعاب المادة أو النص المقروء. إلا أن ضعف القدرة على فك رموز الكلمات تعتبر مشكلة رئيسية من جملة المشاكل التي يواجهها الأطفال ذوي العسر القرائي.

ويشير بعض الباحثين إلى أنه يحتمل أن يبقى اضطراب المستوى الفونولوجي في اللغة المكتوبة والمنطوقة حتى في المراحل الدراسية اللاحقة. خاصة عندما يتعلق الأمر بنطق الكلمات المركبة من سلسلة طويلة من الأصوات اللغوية (عورتاني طيبي وآخرون، 2009).

وهناك الآن إجماع قوي بين الباحثين على أن الصعوبة الأساسية في عسر القراءة تعكس العجز في منظومة اللغة، بالرغم من مساهمة العمليات الأخرى أيضا.

فحتى يستطيع المتكلم النطق بكلمة، لا بد أن يسترجع المكوّنات الفونيمية لها من معجمه الداخلي، حيث يجمع الفونيمات وبعد ذلك يتلفظ بالكلمة. ولكي يقوم القارئ بلفظ كلمة يجب عليه أولا أن يقسمها إلى عناصرها الفونولوجية والوعي بأن الكلمات يمكن أن تحلل إلى عناصر اللغة الأساسية. وتسمح هذه الفونيمات للقارئ بفك رموز القراءة. لذا يجب أن يكون الطفل على دراية بأن تلك الكلمات المنطوقة يمكن أن تجزأ إلى فونيمات. وهذا ما يسمى بالوعي الفونولوجي والذي نجده مفقودا بشكل كبير عند الأطفال المصابين بعسر القراءة (عيسى وخليفة، 2007).

3-2-2- اضطراب الذاكرة العاملة:

تستخدم الذاكرة العاملة لحفظ المعلومات الجديدة في الدماغ لفترة قصيرة قبل تحويلها إلى الذاكرة طويلة المدى. وأثبتت الدراسات أن وجود أي اضطراب في عمل هذه الذاكرة سوف يؤدي بشكل مباشر وأساسي إلى عسر القراءة (صندقلي، 2008، 55).

هناك من يشير إلى وجود نوعين من ضعف الذاكرة لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة يكمن الأول في الذاكرة البصرية المكانية وهي التي تختص بالمعلومات البصرية ومن الأمثلة عليها القدرة على تذكر الرموز والأشكال بعد رؤيتها. أما النوع الثاني يكمن في الذاكرة المختصة بالمعلومات الشفهية. ومن أمثلتها: القدرة على تذكر الحروف أو الأرقام أو الكلمات بعد سماعها. وتظهر أهمية هذا النوع من الذاكرة في عملية القراءة في كثير من المجالات. فعلى سبيل المثال، يكون من الصعب فهم جملة ما عند قراءتها لها إذا لم نحفظ أو نتذكر جميع الكلمات الواردة في هذه الجملة. وكذلك الحال بالنسبة لقراءة الفقرات أو النص بشكل عام. كما أننا لا نستطيع الوصول إلى المستوى الآخر من الذاكرة، أي الذاكرة طويلة المدى والاعتماد عليها في تخزين المعلومات الجديدة أو دمج هذه المعلومات مع الخبرات السابقة (السرطاوي وآخرون، 2009، 110).

3-2-3- وجود خلل مزدوج (التسمية السريعة للأشياء والمعالجة الفونولوجية):

هناك نظرية ترى بأن الأطفال المصابين بعسر القراءة، يعانون من خلل في التسمية السريعة للأشياء. وأن التسمية السريعة والخلل في المعالجة الفونولوجية هي مصادر مختلفة لصعوبات القراءة.

فأوردت Wolf (1999) و Wolf و O'brien (2001)، دراسات قام بها Dendel و Rudel (1976) والتي تؤيد جميعها بأن التسمية السريعة للأشياء تشكل نوعاً آخر من الخلل منفصلاً ومستقلاً عن الخلل الفونولوجي المعروف. وفي بحث Combton و Defries و Olson (2001) تطرقوا إلى العلاقة بين الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة للأشياء عند 472 طفلاً بين أعمار 8 إلى 12 سنة وتوصلوا إلى أن للوعي الفونولوجي والتسمية السريعة للأشياء تأثيراً إضافياً على مقاييس القراءة والتهجئة.

كما وجد Lovett و Steinbach و Frijter (2002)، في دراستهم أن الأطفال المصابين بعسر القراءة يعانون من الخلل المزدوج أكثر من الذين يعانون من الخلل المفرد على مقاييس القراءة والكتابة. وهذا ما أكدته (badian, 1997) في دراستها على المعسرّين قرائياً وغير المعسرّين، الذين لديهم ضعفاً في القراءة (البحيري وآخرون، 2012).

كما أن هناك من يرى أن سرعة التسمية هي انعكاس للقدرة الفونولوجية العامة Torysen (1997) & al. ويعود عسر القراءة حسب نظرية الخلل المزدوج إما لعجز فونولوجي أو لعجز في سرعة التسمية أو في كليهما معا (عيسى وخليفة، 2007).

3-2-4- خلل في الإدراك الحسي:

توجد فرضية تشير إلى العلاقة بين وجود خلل في المهارات الحسية لدى الفرد والقراءة. ويرجع عسر القراءة حسب Snowling، إلى وجود خلل في العمليات الحسية ويتضمن خلا في معالجة المعلومات البصرية أو السمعية أو في سرعة معالجة هذه المعلومات، لأن القراءة عملية معقدة تتطلب معالجة شاملة وسريعة لكم هائل من المعلومات وكذلك فإن الاستجابة للمعلومات المطبوعة يجب أن تكون آنية وآلية. ولهذا فالأطفال المصابين بعسر القراءة لا يستطيعون العمل بالسرعة المطلوبة (أبو الديار وآخرون، 2012، 73).

كما ترى (Goswami 2002)، بأن المعلومات التي تستقبلها الحواس خاصة السمعية، يواجه الأطفال المصابين بعسر القراءة مشكلات في معالجتها وهذا ما يؤدي إلى مشكلات في التعبير عنها تعبيراً دقيقاً. وترى كذلك بأن بعض الأطفال المصابين بعسر القراءة يعانون من مشكلة في تحديد الاختلافات السمعية الدقيقة التي تفرق بين الأصوات (الفونيمات). ويبدو أن هذه الصعوبات تؤثر سلباً على قدرتهم على تحليل التركيبية الصوتية للكلمات تحليلاً سريعاً. وهذا ما يعيقهم على تعلم القراءة.

إن خلل المعالجة السمعية السريعة للمعلومات يسبب صعوبات إدراكية في الكلام وهذا ما يؤثر على التمثيلات الفونولوجية ويؤدي إلى حدوث مشكلات في اكتساب المهارات اللازمة لتعلم القراءة والكتابة. وترى كذلك نفس الباحثة بأن عملية القراءة تتضمن معالجة لأماكن الحروف المكتوبة، لهذا قد يعاني الأطفال المصابين بعسر القراءة من اضطرابات في التحليل البصري للمعلومات البصرية المكانية.

أما بالنسبة لـ Catts و Kamhi و Evans (2001) فإن النظام البصري يتدخل في عملية القراءة لهذا يواجه الأطفال المصابين بعسر القراءة مشاكل في المعالجة البصرية للأحرف والكلمات.

كما يرى Vellutino (1979)، بأن المصابين بعسر القراءة يعانون من خلل في تحليل المعلومات البصرية المدركة وتركيبها وأن عسر القراءة البصري يحدث نتيجة الإدراك غير السليم أو الذاكرة البصرية غير السليمة. وهذا ما يؤدي إلى حدوث بعض الأخطاء أثناء القراءة مثل: القلب (البحيري وآخرون، 2012، 79).

وفي هذا الإطار يرى Flessa & Lussier (2001) أنه من الممكن إيجاد عسر القراءة مرتبط بالتخلف الذهني ظرفياً. لهذا فالتشخيص لا يتم إلا بعد أن يتلقى الطفل سنوات من التمدرس ويثبت دوام التباين بين العمر العقلي للحالة ومستواها في القراءة والكتابة. وعندما يحين الوقت اللازم للتقييم النفسي العصبي يقوم المختصين بتقييم الذكاء العام (lussier & flessa, 2001).

ويرى كذلك Bannatyne (1971) أنه يجب البحث عن الاضطرابات المصاحبة لهؤلاء الأطفال. ويرى أنه توجد فروقات فردية بينهم، فهناك من نجد لديه اضطرابات مصاحبة وهناك العكس.

وبالنسبة لعسر القراءة فإن التشخيص يجب أن يكشف عن وجود ذكاء عادي، غياب الاضطرابات الحسية أو العصبية، تعليم ملائم وخلفية ثقافية اجتماعية ملائمة كذلك. ومن جهة أخرى نجد اضطراب القدرات المعرفية الأساسية من أصل تكويني وهذا ما ذهب إليه critchley (1970).

ويضيف Davin و Creplin وجود تأخر في القراءة بعامين في المتوسط بين مستوى التمدرس والعمر القرائي (Cheminal & Brun , 2002, 66).

ويؤكد السرطاوي وآخرون (1999)، ما سبق ذكره عن محكات التشخيص ويقول عند تشخيصنا لعسر القراءة فأنا لا نعتمد فقط على محك التفاوت أو التباين بين درجات التحصيل في القراءة والقدرات العقلية، بل نستخدم محكات تشخيصية أخرى في تحديد الطالب الذي يعاني من مثل هذه المشكلة وهنا يتم استبعاد أية إعاقة مهما كان نوعها؛ حسية (كالإعاقة البصرية والسمعية) أو العقلية بمعنى انخفاض درجة الذكاء. كما يتم استبعاد الاضطرابات الانفعالية والحرمان الثقافي والاجتماعي والاقتصادي، إضافة إلى هذا يتم استبعاد الطالب الذي لم يتلق الخبرات التربوية اللازمة كغيره من الطلاب. ومنه يتم استبعاد الطالب من البرامج

المخصصة لعسر القراءة ومن تشخيص عسر القراءة كصعوبة تعلم محددة (السرطاوي وآخرون، 2009).

وأضافت (Demonet 2005)، عاملا آخر يتعلق بنوع النظام اللغوي الذي (تتم فيه القراءة) بحيث أوضحت الباحثة أن اللغات المعروفة بنظامها الشفاف مثل الإيطالية والعربية يصبح التشخيص فيها أصعب ويتم أساسا على تقييم سرعة القراءة.

ومن بين نماذج اختبارات تقييم الدقة في القراءة والسرعة في القراءة: نجد اختبار (la louette) للباحث (Lefavrais) ويتمثل الهدف الأساسي من هذا الاختبار مقارنة قراءة الطفل المعسر بقراءة أقرانه من نفس المستوى الدراسي أو من نفس السن. وفي هذا الصدد يتم تقييم القراءة الجهرية كمرحلة أولى ويتم خلالها تحديد التأخر بالسنوات من خلال حساب العمر القرائي ومقارنته بالعمر الزمني وهنا نتكلم عن أداء المفحوص المنتظر حسب سنه. ويتم تحديد التأخر بين 18 شهرا و 24 شهرا فأكثر. كما يمكن مقارنة درجة انحراف القيمة العددية التي يتحصل عليها المفحوص في قراءة نص مقنن مع متوسط الانحراف المعياري بحيث تحدد قيمة الانحراف بدرجتين فأكثر الشيء الذي يمكننا من القول إن هذا المفحوص يعاني من تأخر أو عسر في القراءة. وتتعلق هذه الدرجات المعيارية والمتوسطات الحسابية أساسا بزمان القراءة وعدد الأخطاء والسرعة في القراءة.

وهو الرائد الأكثر استعمالا في الوسط العيادي الفرنسي وفي الوسط العيادي الجزائري بعد تقنيته ومعايرته من طرف (غلاب قزادري)، ليصبح أداة تسمح للباحثين بتقييم اضطرابات القراءة لدى الأطفال (غلاب قزادري، 2012، 132-136).

نستنتج مما سبق ذكره أن لتشخيص عسر القراءة، لابد على الباحث أن يلم بالمشاركين الأساسيين في بحثه حتى يتعرف على السوابق الشخصية والعائلية والمدرسية للطفل (كوجود هذا الاضطراب في العائلة وجود أي مشكل سمعي أو بصري، أو أي مرض عصبي أو إصابة دماغية، وجود تأخر عقلي، عدم تلقي الطفل للتعليم الملائم وجود خلفية اجتماعية، اقتصادية وثقافية غير ملائمة). لهذا على الباحث أن يقوم باستبعاد كل هذه العوامل من أجل تشخيص عسر القراءة.

وفي العنصر الموالي سنتطرق إلى الشبكة العصبية للقراءة لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة.

4- تعلم القراءة عند عسيري القراءة:

أشارت الدراسات التي قام بها كل من Mody (2003) & Joannis (2000) و Swanson و Ramus & Szenkovits (2005) & Jerman (2007)، أن اضطراب القراءة عند المصابين بعسر القراءة يمس فك الترميز، التعرف على الكلمات، السيولة (الرواج) في القراءة وفهم المحتوى. كما أن الاضطراب الأساسي الذي يعاني منه هؤلاء الأطفال يخص إجراء التحويل الحرفي الصوتي واستعمال الاستراتيجية الأبجدية (الحرفية). وهو أول مظهر من مظاهر عسر القراءة، بحيث يظهر مبكرا.

وبالرغم من الزيادة التدريجية في مستوى القراءة عند الأطفال المصابين بعسر القراءة مع التقدم في العمر وإعادة التربية، لكن يبقى هذا المستوى منخفضا مقارنة بمستوى أقرانهم في القراءة. إذ أن الراشدين الذين اكتسبوا مستوى جيد في التعرف على الكلمات وفهم النصوص بعد إعادة التربية المكيفة، بقي لديهم نقصا في السيولة أو الرواج القرائي وهذا ما يعكس نقص آلية القراءة.

ويعتبر الاضطراب الفونولوجي كسبب للصعوبات التي يواجهها هؤلاء الأطفال في فك الترميز والتعرف على الكلمات واضطراب في التسمية السريعة. وهذا ما يساهم في اضطرابات الفهم ونقص السرعة في القراءة.

ويكشف الاضطراب الفونولوجي في القراءة عن وجود اضطراب واضح في قراءة شبه الكلمات.

وحسب نموذج المسارين في القراءة لصاحبه Morton، فإن المسار الفونولوجي والمعالجة تحت معجمية (Sublexical)، يكونان مصابين، بينما المسار الخطي الاورتوغرافي والمعالجة الدلالية يكونان سليمين (Nithart, 2008, 102).

ومما سبق ذكره يمكن أن نلخص أهم الصعوبات القرائية التي يواجهها الأطفال المصابون بعسر القراءة فيما يلي:

- صعوبات في فك الترميز
- صعوبات في التعرف على الكلمات
- نقص السيولة (الرواج) اللفظي
- صعوبات في الفهم
- ضعف إجراء التحويل الحرفي الصوتي
- بطء السرعة في القراءة
- إصابة المسار الفونولوجي

وأمام هذه الصعوبات يجدر بنا كطلبة باحثين ومختصين في البحث عن طرق وسبل لمعالجة نواحي القصور لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة، من أجل تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي وفي هذا الإطار تطفو عدة طرق كسبل معالجة تعتبر ناجعة لهذه المشكلة نذكر منها فيما يلي.

5-المدخل العلاجية في عسر القراءة:

هناك ثلاثة مداخل علاجية يعتمد عليها في معالجة عسر القراءة وهي المدخل الطبي، المدخل السلوكي والمدخل المعرفي

5-1- المدخل الطبي

يقوم هذا المدخل على افتراض أن عسر القراءة هو نتيجة وجود خلل في إفراز الهرمونات وهما هرمون التستوستيرون الذي يقف خلف ضعف نمو النصف الكروي الأيسر للمخ خلال فترة الحمل للأطفال ذوي عسر القراءة، مما ينشأ عنه خلل وظيفي واضطراب في النظام اللغوي والمفردات اللغوية لدى الطفل والعلاج يكون كالاتي:

- استخدام هرمون التستوستيرون وضبطه لدى الطفل ربما يؤدي إلى نشاط المراكز الوظيفية للنظام اللغوي والمفردات اللغوية بين النصفين الكرويين للمخ.

- الاستثارة اللغوية المناسبة ربما يسمح باستثارة مراكز اللغة وتنشيطها من خلال الممارسات اللغوية القرائية المستمرة.

5-2- المدخل السلوكي

تتمثل جوانب العلاج وفق هذا المدخل في:

- تعليم الطفل أوجه التشابه والاختلاف بين أصوات الحروف ونطقها والأنماط البصرية (شكل الحروف) في أول الكلمة وسط الكلمة وآخر الكلمة.
- تحليل أصوات الحروف مع إعطاء صورة سمعية منطوقة لمزج أصوات الحروف ودعم تقدم الطفل في نطق مجموعات متقدمة من الكلمات.
- استخدام الأشكال والمجسمات للحروف والألوان واستخدام الوسائل التعليمية المهمة في التدريب على الكلمات.
- استعمال تراكيب الكلمات متعددة المقاطع مع تلوين كل مقطع بألوان مختلفة والطلب من الطفل التمييز بينها (المطيري، بدون سنة).

5-3- المدخل المعرفي:

تعددت البرامج والطرق المخصصة لتدريب وتعليم المصابين بعسر القراءة والتي تختلف فيما بينها اعتمادا على الخلفية النظرية المتبناة. فهناك برامج علاجية تقوم على أساس تدريب الطفل على مهارات معينة، كالتدريب على المستوى الفونولوجي. وهناك برامج تركز بالدرجة الأولى على الإدراك البصري للرموز المكتوبة وإدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق.

وقبل تقديم هذه البرامج لابد أن نشير إلى عدم ملائمة جميع البرامج العلاجية لعسر القراءة في اللغة العربية نظرا لطبيعة هذه اللغة وطبيعة الأنظمة المستخدمة في الكتابة. لذلك سوف نذكر فقط البرامج التي يمكن تطبيقها في البيئة العربية بعد إجراء التعديلات اللازمة عليها (السرطاوي وآخرون، 2009).

5-3-1- برنامج Bruner & Engelman:

وهو برنامج لعلاج مشكلات القراءة لدى التلاميذ، يتكون من ثلاثة مستويات المستوى الأول والثاني يعملان على تأكيد المهارات الأساسية عند التلاميذ وعلى الواجبات المنزلية والكتب العملية وتشمل:

- تدريبات لتعليم المهارات الخاصة بالاتجاهات نحو اليمين واليسار.
 - تدريبات على توليف الكلمات لتعليم الهجاء من نطق الكلمات بطريقة بطيئة ثم سريعة
 - تدريبات (الإيقاع) لتعليم التلاميذ العلاقة بين الصوت والكلمات.
- أما المستوى الثالث يركز على قراءة المقاطع المكتوبة وذلك لتصحيح أخطاء التلاميذ ومراجعتها بطريقة منظمة (المطيري، بدون سنة).

5-3-2- أسلوب Orton Gillingham:

وهو برنامج يعتمد على الطريقة الصوتية في تعليم المهارات الأساسية في القراءة للمصابين بعسر القراءة.

أسس هذا الأسلوب بناء على نظرية اورتون في عسر القراءة والتي افترضت بأن سبب عسر القراءة ناتج عن عدم وجود سيطرة لأحد شقي الدماغ فيما يتعلق بالمهارات اللغوية مما يؤدي إلى عكس أو قلب الحروف بسبب الانعكاس الخاطئ لصورة الحروف في الدماغ.

وتعرف هذه الطريقة باسم الطريقة الهجائية أو نموذج الفونيمات الهجائية. وقد تم البدء بهذه الطريقة والبرنامج الخاص بها في ستينات القرن الماضي في "مستشفى مركز العلاج رايت للأطفال في ولاية دلاس الأمريكية". واستمر تطويره وتطبيقه لمدة عشر سنوات على مجموعة مكونة من ألف طالب يعانون من عسر القراءة في المرحلة الابتدائية.

ويعد هذا الأسلوب من أوائل الأساليب التي اعتمدت مبدأ تعليم القراءة باستخدام حواس متعددة من أجل بناء صلات بين حواس السمع والبصر واللمس؛ ويقوم هذا البرنامج على افتراض أن تعليم القراءة يجب أن يبدأ من تعليم العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق؛ بمعنى البدء من الجزء ثم الانتقال إلى الكل. وفي هذا الإطار فإن هنالك تسلسلا هرميا في

الترتيب على الاقتران بين الصوت والحرف من خلال استخدام التتبع للتأكد من شكل الحرف وتسلسل الحروف في الكلمة وكذلك استخدام النسخ بغرض تطوير الذاكرة البصرية للحروف والشكل الذي تأخذه في الكتابة. وأخيرا استخدام الإملاء بغرض تطوير الانتباه السمعي وتطوير القدرة على الربط بين المثير السمعي (الأصوات المسموعة) والمثير البصري (الحروف المكتوبة). وتطوير مهارة الاستماع بشكل عام (السرطاوي وآخرون، 2009).

5-3-3- طريقة سلنجرلاند:

وهو برنامج يعتمد على استخدام الحواس المتعددة في القراءة؛ حيث تعد هذه الطريقة تعديلا لأسلوب اورتون في تعليم القراءة. وتقوم الخلفية النظرية لهذه الطريقة على افتراض أن القراءة عبارة عن مهارة لغوية. وأن اكتساب المهارات اللغوية يعتمد على تداخل وتكامل حواس ومدرجات متعددة. وتهدف هذه الطريقة إلى تحسين وتطوير المدرجات البصرية والسمعية واللمسية وتكاملها من أجل التغلب على مشكلة القراءة. ويحتوي هذا الأسلوب على ثلاث مكوّنات أساسية هي:

- التدريب على كتابة الحروف وملاحظة السمات البصرية المرتبطة بالحرف المكتوب:
- التدريب على الإدراك السمعي للأصوات التي تمثل الحروف والتدريب السمعي بشكل عام.
- التدريب على الناحية البصرية للحروف.

5-3-4- طريقة فيرنالد:

تقوم هذه الطريقة على أساس تدريب المصابين بعسر القراءة على استخدام عدة حواس لتعليم القراءة وتسمى: (VAKT) وتعني الحواس المختلفة كالbصر (V) Visual (A) السمع (K) Auditory (K) الإحساس بالحركة kinesthésie وحساسة اللمس Tactile. ويشير بعض الباحثين لهذه الطريقة بطريقة فيرنالد بالتتبع، من بينهم Myers و (1990) Hammil. ويستخدم هذا الأسلوب الطريقة الكلية التي تقوم على تعليم الكلمات كوحدة واحدة؛ بمعنى استخدام الكلمة الكاملة وعدم استخدام الطريقة الصوتية (السرطاوي وآخرون، 2009).

وتشمل هذه الطريقة خطوات متعددة مثلا:

- اختيار كلمات من قصص تحكى للأطفال أو من الكتب المدرسية وكلما تمكّن الطفل من كتابة كلمة جديدة فإن هذه الكلمة تضاف إلى قائمة خاصة تتكون من الكلمات التي استطاع الطفل كتابتها. وعند تجميع عدد من الكلمات يطلب من الطفل تشكيل جمل أو عبارات أو نص من خلالها، أو وضع كل كلمة تحت صورة تشير إلى معنى الكلمة، ثم يطلب من الطفل قراءة ما أنجزه، ثم طباعة هذه الكلمات والجمل والنصوص التي كتبها ثم يدرب الطفل على قراءتها

- يقوم المعلم بتعريف التلاميذ بالكلمات الغريبة ويقوم بكتابة حروفها بشكل واضح؛ ثم يطلب من الطفل المرور على الكلمة بيده وينطق كل مقطع من الكلمة يمر عليه ويصحح له المعلم أخطاءه، حتى يستطيع التلميذ كتابة الكلمة من الذاكرة.

- استخدام الكتب المدرسية المعتمدة في تعليم القراءة، حيث يتم تعليم الطفل الكلمات الجديدة من خلال النظر إلى الكلمات المطبوعة وقراءتها قراءة صامتة.

- التعرف على الكلمات الجديدة من خلال إجراء مقارنة مع الكلمات التي تدرب عليها في السابق وملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بينهما.

إن هذا الأسلوب يوظف مهارات إدراكية متعددة وفي نفس الوقت يهتم بتكوين خبرات إيجابية عن القراءة. أي أنه ينمي دافعية الطفل لتعلم القراءة. وكما يفيد جدا هذا الأسلوب في تعلم الكلمات غير المنتظمة (السرطاوي وآخرون، 2009).

خلاصة الفصل:

إن الخوض في التعاريف المختلفة التي وردت للإلمام بالتعرف على العسر القرائي والذي جاء في بعضها أنه اضطراب عصبي نمائي يؤثر بشكل واضح على قدرة الفرد في تعلم واتقان مهارة القراءة والتطرق لمختلف البرامج التي قمنا بعرضها تعتبر كبرامج تقليدية تستخدم في تعليم القراءة، حيث ركز بعضها على تعليم القراءة من خلال التدريب على المهارات الأساسية للقراءة، وتدريب الأطفال على الربط بين الأصوات والحروف الدالة عليها مع ضرورة تصحيح الأخطاء القرائية منها برنامج Engelmann و Bruner أما البرامج الأخرى فأكدت جميعها على ضرورة استخدام حواس متعددة للتدريب على عملية القراءة وتعليمها للأطفال. ومن بين هذه النماذج والطرق نجد نموذج Orton Gillingham الذي أكد على ضرورة تطوير

الذاكرة البصرية للحروف وتطوير الانتباه السمعي عن طريق الإملاء وتطوير الربط الحرفي الصوتي، إضافة إلى طريقة سنلنجرلاند والذي يركز على ضرورة تطوير الإدراك البصري، السمعي واللمسي من أجل علاج صعوبات القراءة. بينما طريقة فرنال فتعتمد على الطريقة الكلية في تعليم القراءة ومعالجة الضعف فيها.

ومن هنا فإن التركيز على عملية التشخيص هي الأساس في عملية تبني البرامج الملائمة لتطوير مهارة القراءة وبلوغ الأهداف المنشودة للوصول بالحالات التي تعاني عسرا قرائيا على اختلاف الإصابات، سواء في الفهم أو الوعي الفونولوجي أو التسمية السريعة إلى التعافي منه وتطوير وضعيات الطفل والتحسين في الأداء المهاري للقراءة، ومن هنا فالعلاج يركز على تطوير وتحسين الوظائف المعرفية التي أثبتت الدراسات ان لها صلة وثيقة بعملية القراءة.

وفي الفصل السادس سوف نقوم بالإجراءات الميدانية التي نحاول فيها الاستزاح لمحاولة الكشف والتشخيص ومن ثم الإمام بالموضوع بشقيه التأسيسي النظري والتطبيقي العملي الميداني.

الإطار الميداني للدراسة

الفصل السادس

الإجراءات المنهجية للدراسة

- تمهيد

1- المنهج المعتمد

2- الفرضيات

3- الدراسة الاستطلاعية

4- ميدان الدراسة

5- عينة الدراسة

6- أدوات جمع البيانات

7- إجراءات تطبيق الدراسة

8- الأساليب الإحصائية

- خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد استكمال عرض الجانب النظري، يسعى الطالب الباحث في الجانب الميداني والذي يعرض فيه الكيفيات التي يحاول من خلالها التأكد من الفرضيات المتبناة، وذلك بقياسها وتقييمها، وتحديد الأفكار المُشكلة للْب الأطروحة التي على أساسها صيغت كل من الإشكالية والفرضيات والمفاهيم الخاصة بها.

من هذا المنطلق وإتباعا لما صيغ سلفاً، فإننا نحاول الوصول في هذا الفصل لما أُتبع من الإجراءات والأساليب التي يستخدمها الطالب الباحث في معالجة موضوع أطروحته لإدراك قيمة النتائج التي يتحصل عليها، وذلك كما نوهنا فإنه يتوقف على دقة ما أُقتني من إجراءات. وعلى هذا الأساس، فإننا سنعمل في هذا الفصل المخصص للإجراءات المنهجية على تحديد المنهج المتبع، ومن ثم نتناول الفرضيات والدراسة الاستطلاعية من حيث أهدافها وإجراءاتها وأهم نتائجها، لنعرض الخطوات التي اعتمدت في تحديد ميدان وعينة الدراسة والأدوات المستخدمة في جمع البيانات، وكذا إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية الخاصة بتحليلها، وسنتطرق فيما يلي إلى أهم العناصر الواردة في هذا الفصل على النحو التالي:

1- المنهج المتبع:

يعرّف المنهج العلمي على أنه طريقة علمية منظمة يسعى من خلالها إلى كشف الحقائق معتمدين على قواعد موضوعية تقود إلى فرز الحقائق وتبويبها وتحليلها، ثم تُستخلص منها المبادئ والقوانين العامة. ويُعرّف أيضاً على أنه الطريقة الواضحة التي يسلكها الدارسون في دراساتهم لظاهرة ما من الظواهر محل الدراسة والبحث. (ساعاتي، 1991، 43).

كما يتحدد المنهج المتبع بحسب طبيعة وخصائص المشكلة، أهداف الدراسة وأدوات البحث والمتطلبات الميدانية للموضوع وبحسبها يتم اختيار المنهج وعليه ارتأينا إتباع المنهج الوصفي والذي لا يقتصر على مجرد وصف ما هو كائن وتفسيره في ضوء الظروف والعلاقات الموجودة بين الوقائع المدروسة وجمع البيانات وتبويبها فقط، وإنما يمتد إلى تحليله واستخراج الاستنتاجات

ذات الدلالة والمغزى بالنسبة لمشكلة البحث، ونعتقد أنه يناسب دراستنا هذه والمتمثلة في علاقة التشابه الإملائي و/ أو المورفولوجي (شبه الاشتقاق والاشتقاق الحقيقي) وهل لها اثر التحفيز (الإشعال) المقنن بين المحفز والهدف أثناء أداء اختبار القرار المعجمي لدى افراد العينة؟.

وبهذا المفهوم يتضح أن البحث الارتباطي كما أكد لهما مهنر (1979)، بأن وجود العلاقة القوية يعد مؤشرا وبرهانا للتنبؤ بالسبب والنتيجة، وكذلك ان لم يكن هناك علاقة، أو كانت غير عالية فهو مؤشر لعدم السببية. ويؤكدان أيضا بقولهما "أنه على الرغم من ان البحث الارتباطي لا يقتضي السببية، الا ان معامل الارتباط إذا كان عاليا فهو مبرر علمي يؤكدتها أي السببية".

انطلاقا من هذا التحديد يمكننا القول إن المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة يُمكننا من إجراء مقارنات بين مجموعتي التلاميذ المتمدرسين بالسنة الخامسة والرابعة ابتدائي من القراء العاديين وعسيري القراءة، كما تم الاعتماد على المنهج الوصفي السببي المقارن لدراسة الفروق، وبذلك إضافة لوصف الظاهرة فهو يقدم مؤشرات تنبؤية لما درس من متغيرات الدراسة.

2-الفرضيات:

2-1- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الإداء القرائي ودرجات دقة الإجابة في الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق) على اختبار القرار المعجمي لدى عينة الدراسة.

2-2- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الإداء القرائي ودرجات زمن الإجابة في الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق) على اختبار القرار المعجمي لدى عينة الدراسة.

2-3- توجد فروق دالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في دقة الإجابة على اختبار القرار المعجمي في كل من الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق).

2-4- توجد فروق دالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في زمن الإجابة على اختبار القرار المعجمي في كل من الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق).

2-5- توجد فروق داخل كل مجموعة من القراء (العاديين وعسيري القراءة) في دقة الإجابة على اختبار القرار المعجمي بين الجانب الفونولوجي الإملائي، والمورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق)..

2-6- يوجد فروق دالة إحصائية داخل كل مجموعة من (القراء العاديين وعسيري القراءة) في زمن الإجابة على اختبار القرار المعجمي بين الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق).

3- الدراسة الاستطلاعية:

يُعتبر البحث الاستطلاعي خطوة ضرورية لإنجاز أي بحث علمي، إذ يستدس قبل البدء في إجراءات البحث وبصفة خاصة في البحوث الميدانية القيام بالدراسة الاستطلاعية للتعرف على الظروف التي سيتم فيها إجراء البحث. (منسي، 2003، 61). وهي خطوة يتحقق خلالها من مدى صلاحية أدوات البحث والتعمق الحقيقي في الاطلاع على الموضوع والشعور بالإشكال الحقيقي للدراسة،

قبل البدء في إجراءات البحث تم القيام بدراسة استطلاعية على مستوى ابتدائيات بلدية الخبنة، ابتدائية الشهيد فرجاني العربي والشهيد حماتي علي، كما كانت أيضا على مستوى بلدية الوادي ابتدائية المجاهد ذهب الجيلاني 08 ماي 1945 الشمالية على عينة لها نفس خصائص العينة الأساسية قوامها (93) تلميذا والتي طبقت عليها أدوات القياس المتمثلة في قياس الدقة في القراءة وقياس الذكاء (اختبار رافن) وكذا الاختبار المحوسب للقرار المعجمي كل هذا تطلب منا محاولات جد صارمة لضبط الظروف المادية والمكانية التي تجرى فيها الدراسة، والجدول الموالي يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية.

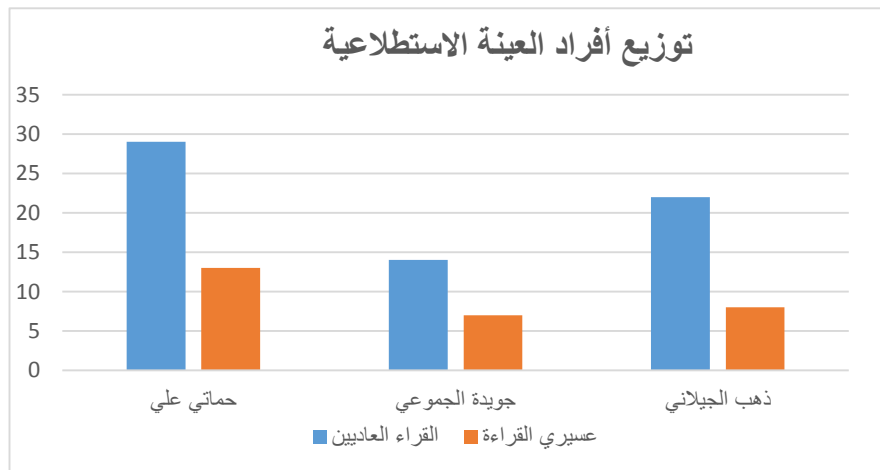
3-1- توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية:

تجدر الإشارة إلى أن "ت" تعني التكرار و"%" تعني النسبة المئوية في عرض جميع معطيات وبيانات البحث.

جدول (02): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية

مجموع أفراد العينة الاستطلاعية	عسكريي القراءة		القراء العاديون		مجتمع الدراسة		الابتدائية
	%	ت	%	ت	%	ت	
42	% 39.95	13	% 69.05	29	%100	42	حماتي علي
21	% 33.33	07	% 66.67	14	%100	21	جريدة الجموعي
30	% 26.67	08	% 73.33	22	%100	30	ذهب الجيلاني
93	% 30.11	28	% 69.89	65	%100	93	المجموع الكلي

والشكل الموالي يشرح توزيع العينة على مستوى المؤسسات التربوية



شكل رقم (18): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية على مستوى المؤسسات التربوية

3-2- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

انطلقنا في دراستنا الاستطلاعية لموضوع الدراسة بغية الوصول لمجموعة من الأهداف نلخصها فيما يلي:

- تحديد ميدان البحث وعينته الأساسية واستكشافه بصورة عامة وتلافي ما قد يحدث من اختلالات أثناء أداء (المشاركين) أفراد العينة للاختبارات المختلفة.
- تعميق المعرفة بموضوع البحث وأهميته وتحديد فرضياته وضبطها.
- الوقوف على الصعوبات والنقائص التي يمكن مصادفتها، ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها إن أمكن أو العمل على تلفيها خلال إجراء الدراسة الأساسية.
- التعامل المباشر مع (المشاركين) أفراد العينة والتعرف على مدى تجاوبهم مع إجراءات البحث.

- تقدير الوقت اللازم للبحث والفترة الزمنية الأنسب لتطبيق الدراسة الأساسية.
- حصر الوسائل المادية الواجب توفيرها لتطبيق إجراءات البحث، مثل توفير غرفة مجاورة لانتظار التلاميذ لدورهم لإجراء الاختبار وذلك حتى لا يؤثر أو يتأثروا بزملائهم، كذلك توفير طاولة وكريسيين (للفاحص والمفحوص).
- محاولة تحديد جوانب القصور في إجراءات تطبيق أدوات جمع البيانات، قصد تعديل تعليمات هاته الأدوات في ضوء ما تسفر عنه الدراسة الاستطلاعية.

3-3- الخطوات التي انتهجت في الدراسة الاستطلاعية:

الخطوة الأولى:

تم الاتصال بمديري المؤسسات عن طريق رئاسة المقاطعة الثانية بلدية النخلة الخبنة، دائرة الريح بولاية الوادي، حيث تم تحديد مواعيد للاتفاق على طريقة مثلى للالتقاء بالتلاميذ ومعلميهم في أقسامهم الدراسية أثناء تواجدهم بالحصص المخصصة للقراءة وذلك بغية تمكيننا من التعرف عن كثب على التلاميذ، وهو الأمر الذي دعانا للتخطيط التشاركي والاتفاق على:

- محاولة التعريف بموضوع الدراسة واصطفاء أفضل الطرق - شرح الموضوع بتقديم أمثلة مبسطة عن أهداف وغايات الدراسة - لتقديم الموضوع للمعلمين والمشاركين الحقيقيين لتطبيق الاختبارات وكيفية التعامل بتلك الطرق التي تسهل على الباحث جمع المعلومات.
- تحديد أكثر للخصائص التي على أساسها تم اختيار مجموعة البحث "العينة"

الخطوة الثانية:

- إطلاع المعلمين على أدوات التشخيص والمتمثلة في اختبار القراءة ومقياس رافن وكذا الاختبار المحوسب للقرار المعجمي مع إطلاعهم على القوائم التي بني على أساسها الاختبار. ومدى ملائمة الكلمات التي ستعرض على العينة وتداولها في المنهاج الدراسي لعناصر العينة والتي عرضت مسبقا على المحكمين*.

الخطوة الثالثة:

- يكمن هدفها في إخضاع الاختبارات والمقاييس المُعدّة لإنجاز الدراسة في البيئة الصفية ومدى تلائمها مع الظروف العامة وتقييم ما إذا كانت الاختبارات يمكن تطبيقها في حجرة خاصة إن أمكن، كما تم تحضير نسخة للتجريب من الاختبار المحوسب للقرار المعجمي وذلك بغية التعرف عليه والتعامل معه، والملاحظ أن التلاميذ كانوا جد متحمسين للتعامل مع هذا اختبار خاصة وأن استكشافه يتم عن طريق الحاسب الآلي.

* - تم إنشاء القوائم من طرف الأستاذ لعيس (المشرف على هاته الأطروحة) معتمدا على المظاهر الثلاث التي ينبني على أساسها الاختبار وهي وفقا ل : أولا: المحفزات الفونولوجية او ما يطلق عليها الاملائية الهجائية التي تشترك في نفس الحروف في مواضع مختلفة تحفيز تبديل الحروف وكمثال على ذلك (علبة/لعبة) ، ثانيا: محفزات تتشارك في نفس الجذر (الجذر الحقيقي أو الاشتقاق الحقيقي) وهو ما يسمى بالتحفيز المورفولوجي ذو الاشتقاق الحقيقي مثال على ذلك (مكتب/كاتب)، ثالثا: محفزات تشترك مع حرف الجذر ولكن بدون علاقة دلالية وهو ما يسمى بشبه الاشتقاق مثل (خضار/أخضر).

- أنظر الملحق رقم (01) يوضح قوائم الكلمات لاختبار القرار المعجمي الموجه للسادة المحكمين.

الخطوة الرابعة:

من أهدافها نذكر الآتي:

- التجربة المبدئية لأدوات البحث، حيث كان الأساس في ذلك هو القيام بتجربة على عينة من المجتمع الأصلي، الذي ستطبق عليه أدوات البحث، وذلك للتأكد من سلامة تحديد المسار التنظيمي التطبيقي للموضوع، والغرض أن تكون هذه التجربة صورة مصغرة لما سيتم عند تطبيق الأدوات على مجموعة كبيرة.

- التعرف على العراقيل وتحديد الصعوبات التي تواجه الطالب الباحث، أثناء مراحل المسار التنظيمي التطبيقي للموضوع.

ومن خلال الدراسة الاستطلاعية وتطبيق الاختبارات ووفقا للاحتكاك الذي سمح ببناء تصور لأبعاد البحث فقد أتضح التالي:

- مناسبة الاختبارات لمستوى التلاميذ، وظهر ذلك من خلال التجاوب الملحوظ ولمس السهولة في فهم التعليمات.

كما تم تطبيق الاختبارات لمدة زمنية تقدر بأسبوعين على مجموعة تلاميذ العينة الاستطلاعية وبذلك أصبحت الاختبارات جاهزة في صورتها النهائية، مهياً للتطبيق على تلاميذ الصف الرابع والخامس ابتدائي من عينة البحث.

4- ميدان الدراسة:

يتمثل المجال الجغرافي لميدان التطبيق لهذه الدراسة، في مدرستين ابتدائيتين وهما:

- ابتدائية حماتي علي (حي الخبنة بلدية النخلة دائرة الرياح): بها قسمين (02) لمستويي الطور الابتدائي: للسنة الرابعة والخامسة ابتدائي، اطلع على الملحق رقم (02)*.

* أنظر الملحق رقم (02) والمتعلق ببطاقة تعريفية لمدرسة علي حماتي بالخبنة.

- ابتدائية ذهب الجيلاني بحي 08 ماي 1954 الشمالية (بلدية الوادي): وقد اختير منها قسم واحد (01) لمستوى الطور الابتدائي والمتعلق بالقسم النهائي للسنة الخامسة ابتدائي، اطلع على الملحق رقم (03)*.

5- عينة الدراسة:

تم من خلال البحث الاستطلاعي تحديد مجتمع الدراسة الأساسية النهائية استنادا إلى جملة من الاعتبارات التي تحقق الشروط والخصائص التي تخدم البحث والذي يركز على اتخاذ القرار المعجمي في التعرف على الكلمات، حيث حدد هذا الاختيار لتحقيق الشروط التالية:

- تشمل العينة على مجموعتين أساسيتين، أحدهما تمثل تلاميذ من ذوي العسر القرائي والثانية تمثل نظرائهم من التلاميذ الذين يعتبرون من القراء العاديين. مع استبعاد التلاميذ الذين يعانون من إحدى هذه الصعوبات:

- قصور واضح في البصر.
 - نقص في السمع (يستعمل معينات سمعية).
 - فرط النشاط الحركي.
 - معيد للسنة الدراسية.
 - لديه اضطراب لغوي واضح (التأتأة مثلا).
 - صعوبة كبيرة في فهم واستيعاب تعليمات الاختبارات.
 - ضعف دراسي كبير في جميع المواد الدراسية.
 - التخلف العقلي ولو بأدنى مستوياته.
 - الأمراض المزمنة.
- كما أنه ووفقا للخصائص التي اعتمدت في تحديد العينة يراعى الآتي:
- فرص التعلم متاحة لكلا المجموعتين معا.

* أنظر الملحق رقم (03) والمتعلق ببطاقة تعريفية لمدرسة الجيلاني ذهب بالوادي.

- المستوى الاقتصادي الأسري والثراء اللغوي البيئي - الثقافي.

5-1- الخصائص الذاتية لأفراد العينة وطريقة اختيارها:

- السن: المشاركون في هاته الدراسة ومنهم قراء عاديون وعددهم تسع وثلاثون 39 بلغ متوسط اعمارهم 124.05 شهرا وقراء يعانون من العسر القرائي وعددهم ثمانية عشر (18) حيث بلغ متوسط اعمارهم 126.00 شهرا.

- الجنس: تشمل الدراسة كلا الجنسين، حيث تتكون من مجموعتين من الأطفال الناطقين بالعربية عددها سبع وخمسون مشاركا (ن=57) تسع وعشرون (29) من المشاركات الإناث وثمان وعشرون (28) من المشاركين الذكور من الصف الرابع والخامس ابتدائي.

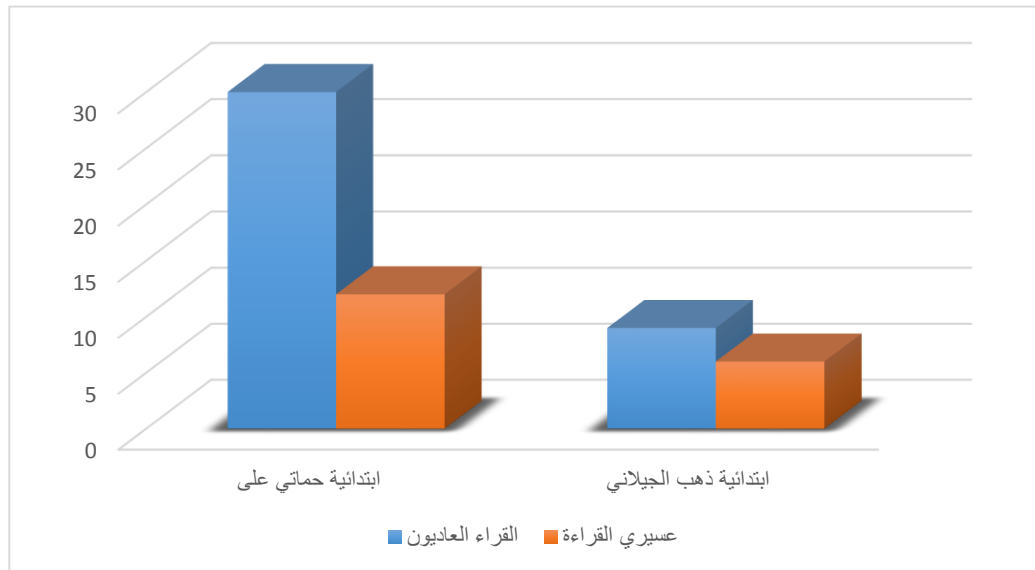
أما عن طريقة اختيار العينة فقد كانت كالتالي: تم اختيارها بطريقة عمدية مقصودة معتمدين في ذلك على خبرة المعلمين المتابعين لتلاميذهم طيلة الطور الابتدائي وخاصة أن كل معلم يتابع صفه من السنة الأولى ابتدائي لغاية الصف الخامس وهو ما سهل في اختيار العينة كما طُبّق وبشكل واضح اختبار للتصفية وذلك لانتقاء العينة المقصودة وهو اختبار القراءة هدفه للحصر والتنقيت، وفقا لمتغير القدرة القرائية.

وعليه فالجدول الموالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وطريقة اختيارها:

جدول (03): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية

مجموع أفراد العينة	عسيري القراءة		القراء العاديون		مجتمع الدراسة		الابتدائية
	%	ت	%	ت	%	ت	
42	% 28.57	12	% 71.43	30	%100	42	حماتي علي
تم استبعاد هاته المجموعة لكونهم يخضعون لبرنامج دعم مكثف *							جريدة الجموعي
15	% 40.00	06	% 60	09	%100	15	ذهب الجيلاني
57	% 31.58	18	% 68.42	39	%100	57	المجموع الكلي

والشكل الموالي يوضح فيه توزيع أفراد العينة الأساسية حسب مجتمع الدراسة:



شكل رقم (19): توزيع أفراد العينة الأساسية.

* خضعت أقسام المدرسة الابتدائية جريدة الجموعي بالخينة بلدية النخلة دائرة الرياح لبرامج دعم مكثفة، كما تعذر القائمون على المرافقة والمتابعة بالتأطير وخوض تجربة البحث مع تلاميذهم، نظرا لانشغالهم الواضح والتصريح بتطبيق برنامجهم الاستدراكي والداعم للتلاميذ وعليه تعذر علينا إقحام المشاركين في الدراسة وأثرنا استبعادهم حتى لا تؤثر على نتائج البحث.

يوضح الجدول: (03) والمبين أيضا بالشكل رقم: (19) كيفية توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حيث يبلغ عدد المشاركين (ن=57)، من الصف الرابع والخامس ابتدائي، أي (ن=39)، من القراء العاديين و (ن=18)، من ذوي العسر القرائي، وهم موزعين كالتالي:

- ابتدائية "حماتي علي" ببلدية الخبنة دائرة الرياح: أين يبلغ عدد المشاركين (42) تلميذا يمثل القراء العاديين فيه نسبة 71.43% مقابل 28.57% لذوي العسر القرائي.

- ابتدائية ذهب الجيلاني بحي 08 ماي 1945 الشمالية ببلدية الوادي فالمشاركون يبلغ عددهم (15) تلميذا يمثل القراء العاديين فيه نسبة 60% أما ذوي العسر القرائي فيمثلون نسبة 40%.

- ابتدائية "جريدة الجموعي" بالخبنة بلدية النخلة دائرة الرياح فقد تم استبعاد هاته المجموعة لكونهم يخضعون لبرنامج دعم مكثف، وهو ما يؤثر على سير البرنامج وقياسه. وقد وُضح ذلك في تعقيب على عينة الدراسة الأساسية.

كما تم استبعاد بعضا من الافراد المشاركين في الدراسة وذلك في كلتا الابتدائيتين وفقا للدلالات المحددة في وصف العسر القرائي لدى العينة المقصودة، حيث اتضح أنها ليست بنفس درجة العسر كما لاحظنا اختلافا متباينا في الحدة من تلميذ لآخر وكأنه عند بعضهم يكون مستوى العسر سطحيا مرتبط بالانفعالات النفسية للطفل والبعض الآخر متوسطا، وقد يكون متعلق بالوسط الأسري الصرف، أو البيئة بشكل عام، حيث أن بعض المشاركين من مقاطعة الخبنة دائرة الرياح كان معظم أوليائهم يشتغلون بالفلاحة أو تربية المواشي والملاحظ أن التلاميذ كانوا مرغمون عن التغيب المتكرر الموسمي والمرتبط بنشاط الأسرة الفلاحي أو الرعوي (تربية المواشي).

وبغض النظر عن الأسباب التي قد ينسب اليها العسر وهي كالأسباب الحيوية، العائلية، الوراثية، الجينية، العصبية والنفسية والتي قد نتأكد من بعضها دون البعض الآخر والذي قد يستعصي علينا لقلّة الإمكانيات والوسائل

وهنا قد نستأنس بما جاء في كتاب الأستاذ لعيس (2016، 201)، والذي يقول فيه: " على الرغم من وجود العديد من التعريفات، فقد عُرف عُسر القراءة على أنه اضطراب إدراكي معقد ذو منشأ عصبي بيولوجي يؤثر على تطور الإلمام بالقراءة، (Vellutino & Fletcher, 2007)، يتميز عُسر القراءة النمائي بصعوبات ملحوظة ومستمرة في تعلم القراءة عند الطفل والذي رغم تمظهر قدراته الذهنية الطبيعية، ولا يعاني من إعاقات حسية (بصرية وسمعية) ويتبع تدرسه بشكل عادي. وهي أيضا مستقلة عن البيئة الاجتماعية أو الثقافية أو التعليمية رغم ذلك فهاته الأخيرة تلعب دوراً في فشل التلميذ في تعلم القراءة".

6- أدوات جمع البيانات:

تختلف أدوات جمع البيانات باختلاف طبيعة مشكلة الدراسة وفرضياتها والأهداف المتوخى تحقيقها، وقد اشتملت الدراسة الحالية على مجموعة من الأدوات صنف حسب هدف استخدامها إلى:

6-1- اختبار المصفوفات المتتابعة الملون Coloured Progressive Matrices (CPM).

ألف هذا الاختبار العالم جون رافن John Raven سنة (1947)، وتم تعديله سنة (1956)، حيث استغرق إعداداه وتطويره حوالي الثلاثون (30) عاما لتطبيقه على الأطفال ما بين سن (5.6-11.6)، من العاديين والمتأخرين عقليا، وكذلك كبار السن الذين أعمارهم ما بين (65-85) عاما. على أن يعطى لتطبيقه الوقت الكافي والمناسب وذلك حسب ما يراه الفاحص ليستخلص في الأخير قياساته الموضوعية والدقيقة.

ويعتبر اختبار "رافن" من الاختبارات (عبر الحضارية Cross-Cultural) الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات، فهو اختبار لا تؤثر فيه العوامل الحضارية - أي عندما يكون الهدف من التطبيق البعد عن أثر اللغة والثقافة على المفحوص. - مع ملاحظة أن "رافن" يحبذ استخدام مقاييس لفظية بجانب اختبار (المصفوفات) للوصول إلى صورة كاملة

للنشاط العقلي للفرد. وخاصة أن هذا الاختبار يهدف إلى قياس القدرة على إدراك العلاقات المكانية للفرد.

ويقوم هذا الاختبار على نظرية "العاملين لسبيرمان Spearman، حيث وجد من خلال العديد من الأبحاث التي طبقت هذا الاختبار أنه متشعباً (بالعامل العام).

أ- مكوّنات المقياس:

يتكون هذا الاختبار من (3) مجموعات، وهي:

- **المجموعة (A):** والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين من نفس الوقت انظر الملحق رقم (04)*.

- **المجموعة (AB):** والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني اطلع على الملحق رقم (05)*.

- **المجموعة (B):** والنجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقياً أو مكانياً، وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد. اطلع على الملحق رقم (06)*.

وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (12) مصفوفة، وكل مصفوفة تحتوي بأسفلها على (6) مصفوفات صغيرة -كما هو موضح في نماذج الملاحق بالبطاقات- بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكمل للمصفوفة التي بالأعلى. والمجموعات الثلاثة السابقة وضعت في صورة مرتبة، وهذا الترتيب يُنمي خط منسق من التفكير والتدريب المقنن على طريقة العمل، مما يجعل الفرصة متاحة لقياس النمو العقلي للأطفال حتى يصلوا إلى المرحلة التي يستخدموا فيها التفكير القياسي كطريقة للاستنتاج، وهي مرحلة النضج العقلي والتي تبدأ في الانحدار في مرحلة الشيخوخة، وهذا ما يجعل متوسط الأداء لطفل الثمان (8) سنوات قريباً من أداء شخص في الثمانين (80) من عمره.

* أنظر الملحق رقم (04) والمتعلق بالبطاقة الأولى A1 للمجموعة A.

* أنظر الملحق رقم (05) والمتعلق بالبطاقة الأولى AB1 للمجموعة AB.

* أنظر الملحق رقم (06) والمتعلق بالبطاقة الأولى B1 للمجموعة B.

كما يلاحظ أن هذه البطاقات قد صممت بألوان مختلفة، حتى تسترعي انتباه الطفل المفحوص بأكبر قدر ممكن بدلا من تشتت انتباهه في أشياء أخرى.

ب- تعليمات تنفيذ الاختبار المعطاة للمفحوص:

يقوم الفاحص بكتابة اسم المفحوص في ورقة الإجابة انظر الملحق رقم (07)*، ومن ثم يفتح كتيب الاختبار أمام المفحوص على شكل (A1) و يقول له: (أنظر إلى هذا الشكل- و يشير إلى الشكل الأساسي في أعلى الصفحة - قائلا: (كما ترى فإن هذا الشكل قطع منه جزء ، و هذا الجزء المقطوع موجود في أحد الأجزاء المرسومة أسفل الشكل- ويشير إلى الأجزاء أسفل الصفحة واحدا بعد الآخر-) ثم يقول: (لاحظ أن واحدا فقط من هذه الأجزاء هو الذي يصلح لإكمال الشكل الأصلي)، وبعد ذلك يقول: (أنظر إلى الشكل الصغير رقم (1) نجد أنه عبارة عن خطوط سوداء مائلة على مساحة خضراء، و هو يختلف عن الشكل الأصلي، ولذلك فهو لا يصلح لإكماله، وإذا نظرنا إلى الشكل الصغير رقم (2) نجد أنه يمثل مساحة خضراء ليس بها أي شكل، فهو لا يصلح أيضا لإكمال الشكل الأصلي. وإذا انتقلنا إلى الشكل الصغير رقم (3) نجد أنه عبارة عن مربعات صغيرة بيضاء وسوداء، ولذلك فهو يختلف عن الشكل الأصلي. وإذا انتقلنا إلى الشكل الصغير رقم (4) نجد أنه عبارة عن خطوط أفقية وعمودية، وإذا انتقلنا إلى الشكل الصغير رقم (5) فهو يشير إلى علامة (x) وسط الشكل. وأما الشكل الصغير رقم (6) فإنه يشبه الشكل الأصلي في الألوان والشكل، ولكنه غير كامل إذن يوجد جزء واحد الذي يكمل الشكل الأصلي، ضع أصبعك على هذا الجزء). بعد ذلك يتأكد الفاحص بأن المفحوص وضع أصبعه على الشكل الصحيح، وإذا لم يضع أصبعه على الجزء الصحيح يقوم الفاحص بزيادة الشرح حتى يضع الطفل أصبعه على الشكل الصحيح.

- ثم يقوم الفاحص بتسجيل الإجابة في الورقة المُعدّة لذلك اطلع على الملحق رقم (08)*. ثم ينتقل الفاحص إلى الشكل (A2) و يقول: (الآن ضع أصبعك على الجزء الذي يمكن وضعه في الفراغ لإكمال الشكل الأصلي)، وإذا لم يستطع المفحوص الإجابة يقوم بالرجوع إلى الشكل (A1) و يعيد الشرح حتى يفهم المفحوص الفكرة، فإذا تم الحل بالنسبة للشكل (A2) فإنه ينتقل إلى الشكل (A3) ويقول: (ضع أصبعك على الجزء الصحيح)، ثم يقول: (لاحظ أن جزءا واحدا

* أنظر الملحق رقم (07) والمتعلق بورقة الإجابة لاختبار رافن.

* أنظر الملحق رقم (08) والمتعلق بنموذج من ورقة الإجابة لأحد التلاميذ لاختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن.

فقط من بين هذه الأجزاء هو الصحيح، كن منتبها وأنظر إلى كل جزء منها قبل أن تختار الجزء الصحيح، كن حريصا بأن تتأكد أنك قد وجدت الجزء الصحيح قبل أن تشير إليه بأصبعك، وإذا كنت غير متأكد من الإجابة أنظر إلى الشكل مرة أخرى). ثم ينتقل الفاحص بعد ذلك إلى الأشكال التالية، ويلقى نفس التعليمات.

ج - تعليمات الاختبار الخاصة بالفاحص:

-إذا تعثر المفحوص ولم يستطيع فهم الاختبار وحله حتى الشكل (A5) وجب إيقاف الاختبار واعتباره غير صالح للتطبيق مع هذا المفحوص.

-يجب إعطاء المفحوص وقت كاف للتفكير والاختبار وعدم التعليق على الإجابة سواء كانت صحيحة أو خاطئة.

-من الممكن للفاحص أن يستخدم الشكل (A1) في الشرح للمفحوص وهو ينتقل ما بين الأشكال حتى الشكل (A5).

-حتى لا يدخل الملل إلى المفحوص، فمن الممكن عدم تكرار التعليمات من قبل الفاحص إذا وجد أن المفحوص متجاوبا في حل أشكال الاختبار.

د - ثبات وصدق المقياس:

يتمتع هذا الاختبار بثبات وصدق جيدين، وذلك من خلال تتبع العديد من الدراسات السابقة التي قامت باستخدامه، حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (0.62-0.91)، ودراسات أخرى تراوحت ما بين (0.44-0.99)، ودراسات ما بين (0.55-0.82).

هـ - نظام التصحيح:

1. بعد انتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة، يتم سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة منه.

2. ثم يسحب لكل سؤال صحيح إجابة المفحوص (1) درجة، والسؤال الذي لم يجيب عنه يوضع له (0).

3. ولمعرفة الإجابات الصحيحة: يكون هناك ورقة مفتاح التصحيح الخاصة بالفاحص- وهي مرفقة بكراسة الاختبار انظر الملحق رقم (09)*.

* أنظر الملحق رقم (09) والمتعلق بمفتاح تصحيح ورقة اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن.

ثم تجمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية له في هذا الاختبار.

و - حساب نسبة الذكاء:

1. بعد معرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص، نذهب لـ. (قائمة المعايير المئينية) - وهي مرفقة مع الكراسة - لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة الخام من درجة مئينية، وذلك مع مراعاة أن يُنظر لدرجته تحت السن الذي يندرج فيه المفحوص انظر الملحق رقم (10)*.
2. وبعد معرفة الدرجة المئينية المناسبة لعمر المفحوص، ننتقل لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة المئينية من توصيف للمستوى العقلي ونسبة ذكاء. وكمثال توضيحي عن مكوّنات الاختبار ومحتوياته اطلع على الملحق رقم (11)*.

6-2- اختبار القراءة للعيس (2015):

تم إعداد اختبار قراءة الكلمات للأطفال من سن 8 إلى 12 عامًا (Layes et al., 2014, Layes et al., 2015). ويعرف أيضا باختبار الأداء القرائي أو اختبار القدرة القرائية أو اختبار قراءة الكلمات كما سترد مختلف هاته التسميات في هذا البحث والتي تدل جميعها على اختبار القراءة والذي تم اعداده من طرف الباحث لعيس (2015)، وهو اختبار مسجل بإسمه في الديوان الوطني لحقوق المؤلف منذ (2015)، وقد طبق في العديد من الدراسات والبحوث العلمية وخاصة تلك المتعلقة بالليسانس والماجستير والماستر والدكتوراه وكمثال: منتصر (2016)، صغير (2016)، دمدوم وعلال (2016)، خنفور (2016)، وهو اختبار يقيس القدرة القرائية للتلميذ ويعد مقياسا واسع الاستخدام لتقييم الأداء القرائي والقدرة على فك الرموز المكتوبة عند الأطفال، وينقسم إلى: بطاقات ثلاث تحتوي على كلمات متداولة وغير متداولة وشبه كلمات اطلع على الملحق رقم (12)*.

أ- **الكلمات المتداولة:** وهو اختبار مكوّن من 40 كلمة مقسمة إلى قسمين بسيطة ومركبة يتكوّن كل منهما من 20 كلمة فالبسيطة تكون مستعملة من طرف التلاميذ وهي أقل صعوبة من تلك المركبة*.

* أنظر الملحق رقم (10) والمتعلق بقائمة المعايير المئينية لاختبار المصفوفات المتتابعة لرافن.

* أنظر الملحق رقم (11) والمتعلق بخطوات تصحيح اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن.

* أنظر الملحق رقم (12) والمتعلق ببطاقات اختبار القراءة، للعيس (2015) (وهي عبارة على ثلاث بطاقات موضحة أعلاه).

* وهنا يطرح الأستاذ لعيس (2015) تساؤلا مفاده هل يعتبر التعرف على الكلمات بمثابة تقييما كاف على القدرة القرائية؟ ويجب هنا: بأن القدرة على التعرف على الكلمات وشبه الكلمات أمر جوهري في تقييم القدرة القرائية. وإلى جانب ذلك المطلوب التعرف على العوامل التي يمكن أن تتنافى

ب- **الكلمات غير المتداولة:** وهو أيضا اختبار مكوّن من 40 كلمة مقسمة إلى قسمين بسيطة ومركبة يتكوّن كل منهما من 20 كلمة وهو أكثر صعوبة من المتداولة بالنسبة للتلميذ، والتقييم يكون نفسه كما في الكلمات المتداولة، أي يعطى نقطة واحدة (1) على الكلمة الصحيحة و(0) على الكلمة الخاطئة.

ج - شبه الكلمات: ويتكوّن من جزئين هو أيضا:

غير أن الجزء الأول هو عبارة عن أحرف مركبة على شكل كلمة ليس لها معنى، أما الجزء الثاني فهو عبارة عن كلمات ذات معنى لكن بناؤها عشوائي بعد تغيير مواضع الأحرف في الكلمة مثل (تاهف).

والتعليمة التي تعطى للتلميذ هي كالآتي:

يعرض على التلميذ بطاقات الكلمات حيث نقوم بإخفاء الكلمات المركبة ونطلب منه قراءة الكلمات البسيطة مع حساب زمن القراءة - بالميقات - والعكس حينما نطلب منه قراءة الكلمات المركبة، وهكذا كلما انتهى من بطاقة انتقلنا للتالية. وفي التقييم يعطى نقطة واحدة (1) على الكلمة الصحيحة و(0) على الكلمة الخاطئة.

د - تصحيح الاختبار:

يتم التصحيح على النحو التالي:

تحتسب كل إجابة صحيحة للتلميذ من كل عمود على الترتيب ثم وضع مجموع كل نوع من الكلمات على حدا (كلمات متداولة، كلمات غير متداولة، شبه الكلمات).
وكمثال على ذلك انظر الملحق رقم (13)*.

تعتبر الإجابة صحيحة على كل كلمة من الكلمات الموجودة في واحدة من البطاقات الثلاث سواء الكلمات المتداولة أو غير المتداولة أو شبه الكلمات وذلك في عمود الكلمات

في حال وجودها مع التشخيص -عسر القراءة- (الاستبعاد). هذه العوامل يمكن أن ترتبط بالقصور الحسي، نقص الذكاء أو اضطرابات سلوكية أو عصبية تؤثر على القدرة على التعلم، وكذلك ظروف التمدريس. من جانب آخر. يمكن أن يفيد تقييم كل من الفهم القرائي والسرعة في القراءة (باستعمال النص) في تقييم أشمل لمهارات القراءة لكن هذين المؤشرين ليسا شرطا في تشخيص عسر القراءة. (مأخوذة من وثيقة تسجيل الاختبار في الديوان الوطني لحقوق المؤلف منذ 2015).

* أنظر الملحق رقم (13) والمتعلق ببطاقة جمع البيانات لوضع علامات اختبار القراءة للطفل المفحوص.

البسيطة ثم إلى المركبة إذا استطاع التلميذ أن يقرأ قراءة صحيحة للكلمة التي طلب منه قراءتها، ولا تعتبر الإجابة صحيحة إذا قرأ طبعاً الكلمة بشكل مغاير. ففي البطاقات يوضع تشكيلاً بسيطاً لبعض الكلمات حتى يقرأها التلميذ كما وضعت لقراءتها.

تعطى درجة واحدة على كل كلمة صحيحة، وتجمع درجات المفحوص من القسمين البسيط والمركب لنتحصل على درجة المفحوص في الاختبار، أما حدود درجة هذا الاختبار من الدرجة الدنيا إلى الدرجة العليا هي: (0 – 40) انظر الملحق رقم (14)*.

هـ - صدق الاختبار:

وقد قام كل من منتصر (2016)، صغير (2016)، دمدوم وعلال (2016)، وكذلك قام خنفور (2016) في دراسة سابقة بحساب الصدق بطريقة صدق محتوى البند على عينة قوامها 199 تلميذاً من الجنسين منهم 171 من القراء العاديين بنسبة 63.33 % و 28 من ذوي العسر القرائي بنسبة 10.37 % ممن يدرسون بابتدائيات بمقاطعتي الرياح والوادي وكذا مدينة قمار حيث تم حساب معاملات الارتباط بين كل بند من البسيط والمركب والدرجة الكلية للاختبار وبعد تفريغ النتائج لكل أفراد العينة الاستطلاعية تحصلنا على النتائج الواردة في الجدول الموالي:

* أنظر الملحق رقم (14) والمتعلق ببطاقة جمع البيانات للاحد المفحوصين لاختبار القراءة.

جدول (04): معاملات الارتباط بين كل بند من بنود اختبار القراءة والدرجة الكلية في

نفس الاختبار

المعامل	رقم	شبه الكلمات	المعامل	رقم	الكلمات غير المتداولة	المعامل	رقم	الكلمات المتداولة
** 0.43	01		* 0.29	01		** 0.31	01	
** 0.54	02		* 0.28	02		* 0.29	02	
** 0.32	03		** 0.32	03		** 0.53	03	
** 0.54	04		** 0.54	04		** 0.58	04	
** 0.63	05		** 0.63	05		** 0.43	05	
** 0.62	06		** 0.62	06		** 0.46	06	
** 0.54	07		** 0.54	07		** 0.46	07	
* 0.28	08		* 0.28	08		** 0.38	08	
** 0.36	09		** 0.36	09		** 0.44	09	
** 0.54	10		** 0.62	10		** 0.62	10	
** 0.32	11		** 0.54	11		** 0.54	11	
** 0.54	12		** 0.58	12		** 0.58	12	
** 0.63	13		* 0.28	13		** 0.36	13	
** 0.62	14		** 0.43	14		** 0.54	14	
** 0.54	15		* 0.28	15		* 0.28	15	
** 0.58	16		** 0.32	16		** 0.54	16	
* 0.28	17		** 0.54	17		** 0.63	17	
** 0.54	18		** 0.54	18		** 0.62	18	
* 0.28	19		** 0.58	19		** 0.54	19	
* 0.28	20		** 0.36	20		** 0.58	20	
* 0.28	21		* 0.28	21		** 0.36	21	
** 0.62	22		* 0.28	22		** 0.62	22	
** 0.54	23		** 0.62	23		** 0.54	23	
** 0.36	24		** 0.54	24		** 0.36	24	
** 0.43	25		** 0.54	25		** 0.43	25	
** 0.54	26		** 0.32	26		** 0.54	26	

** 0.32	27	** 0.54	27	* 0.28	27
** 0.54	28	** 0.63	28	* 0.28	28
** 0.31	29	** 0.62	29	* 0.28	29
** 0.35	30	* 0.28	30	** 0.35	30
** 0.53	31	* 0.28	31	** 0.53	31
** 0.58	32	* 0.28	32	** 0.58	32
** 0.43	33	** 0.54	33	** 0.43	33
* 0.28	34	** 0.32	34	* 0.28	34
* 0.28	35	** 0.54	35	* 0.28	35
* 0.28	36	** 0.36	36	* 0.28	36
** 0.44	37	** 0.62	37	** 0.44	37
** 0.36	38	* 0.28	38	** 0.36	38
** 0.62	39	* 0.28	39	** 0.62	39
** 0.54	40	* 0.28	40	** 0.54	40

* دال عند مستوى 0.05 ** دال عند مستوى 0.01 / غير دال

يوضح الجدول رقم (04) معاملات الصدق بين درجات كل بند من بنود اختبار القراءة للكلمات المتداولة وغير المتداولة وشبه الكلمات والدرجة الكلية التي تحصل عليها كل فرد من أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، وكما هو واضح في الجدول فكل البنود المشكلة لكل من القسمين جاءت دالة عند مستوى $\alpha = 0.01$ ، وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بصدق محتوى وأنه يقيس فعلاً متغيراً واحداً متسقاً وهذا ما يتناسب مع ما توصلت إليه فعلاً الدراسات السابقة.

و - ثبات الاختبار:

جرت العادة أن يختار الباحث طريقة قياس الثبات من عدة طرق وهذا وفق طبيعة البحث وأدوات قياسه، وبما أن اختبار القراءة من الاختبارات التي تتأثر بالسرعة والقدرة فقد تم ووفقاً لـ خنفور، (2016)، أن الطريقة التي تم التأكد بها من ثبات الاختبار هي طريقة التطبيق وإعادة التطبيق (Test-Retest)، في ذات الدراسة وهذا لثلاث أسباب أساسية هي:

- معامل الاتساق الداخلي أحد أساليب الثبات والذي يحسب بطرق مختلفة منها تجزئة الاختبار إلى صيغ عديدة منها التجزئة النصفية ومعامل كيودر ريتشاردسون (علام، 2000، 15).

- أثناء قياس ثبات أي اختبار فإننا نقيس في الأصل ثبات الأداء على الاختبار وليس ثبات الاختبار ذاته. ومن هنا يعتقد الباحث أن طريقة التطبيق وإعادة التطبيق للاختبار تعد الأنسب لحساب اختبارات السرعة شريطة أن تكون الفترة الزمنية قصيرة بين التطبيقين.

لهذه الأسباب قمنا بالتحقق من ثبات الاختبار باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق (Test-Retest) بعد مضي 15 يوما على عينة قوامها 199 تلميذ، وبلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيقين ($r=0.81$) وهذه النتيجة تؤكد ثبات الاختبار والاطمئنان عليه. كما تم حساب درجة الثبات بواسطة ألفا كرونباخ لاختبار القراءة في دراسة لدمدوم وعلال (2016)، وكانت قيمة معامل الفا لاختبار القراءة بأجزائه تساوي 0.96

6-3- الاختبار المحسوب للقرار المعجمي لعيس (2016):

هي أداة تقييمية تستعمل كقياس لمهارة التعرف على الكلمات، وهاته المهارة لا تقتصر على كونها مهمة سطحية بقدر ما تحمل من عملية معالجة كلية للتعرف والتنبؤ وإصدار للقرار. كما يمكن وصفها على أنها مهمة ثنائية، تجعل من الطفل المفحوص -لأجل تقييمه - فيما يتعلق بالكلمة المعروضة عليه - هل هي كلمة أو ليست كلمة -، كذلك من أجل تقييم هاته المعالجة من حيث الدقة والسرعة للقراءة.

ومن هنا يمكننا وصف مهمة القرار المعجمي المقنع والذي يعتمد على توضيح هاته المهمة في الكلمة الأولى الاستهلاكية المحفزة ثم القناع الذي يظهر لإخفاء الكلمة الأولى ثم ظهور الكلمة الهدف.

حتى يعي جيدا هذا الطفل مع أي شيء يتعامل:

فالقناع هذا الذي عُرّف في لوحة التحكم متكون من تسلسل شكل الدياز (# # # #)، حيث يساوي عدد أحرف الكلمة التي تُعرض سواء في الاستهلال المحفز أو الهدف.

أ- بناء الاختبار المحسوب للقرار المعجمي تم وفق التالي:

يتم عرض على شاشة الحاسوب الكلمة الاستهلاكية ولتكن على سبيل المثال (جهاز) تعرض لفترة زمنية محددة ثم يليها عرض القناع لفترة زمنية محددة أيضا وأخيرا تعرض الكلمة

الهدف هي الأخرى لفترة زمنية محددة. (وقد تم تحديد زمن العرض والإخفاء لمختلف لوحات شاشة الاختبار وفقا لإعدادات صيغت مسبقا وما يتناسب واعدادات القياس الخاصة بقياس زمن (السرعة) و(الدقة) المراد قياسهما لدى العينة المشاركة) والملحق رقم (18) يوضح إعدادات القرار المعجمي المحوسب وفقا لواجهات الاختبار.

من هنا يجب على المفحوص (الطفل) أن يقرر ما إذا كانت الكلمة الهدف كلمة أو غير كلمة. وذلك بالضغط على أسهم الاتجاهات في لوحة مفاتيح الكمبيوتر، وهو ما أعد مسبقا.

المفحوص (الطفل) يُفَعِّل زر الاتجاه الأيمن إذا اعتبر أن الكلمة هدف هي صحيحة، أو العكس يُفَعِّل زر الاتجاه الأيسر إذا اعتبرها ليست كلمة.

في تحليل النتائج يأخذ في نفس الوقت دقة الإجابة وزمنها.

ب- إنشاء قوائم المثيرات (المحفزات) المعجمية:

من هنا يجب إنشاء قائمة بالكلمات الاستهلاكية التحفيزية مع ربطها بقائمة الأهداف حيث تتخلل القائمة بعض شبه الكلمات حتى لا تكون الإجابات نمطية.

وهكذا تنشأ المادة المعجمية وفقا لقوائم الاختبار المُعَدَّة للقياس والتقييم وهو ما سوف نعرضه بالتفصيل في الفقرات التالية، وهنا يجب التنويه أن هاته القوائم يجب ان تتطابق كلماتها من حيث عدد الأحرف وحجم الخط. بعد ذلك تحفظ هاته القوائم في ملفات نصية يمكن قراءتها بأي معالج نصي كان (ملف مذكرة، أوفيس وورد، الخ)، حيث لا ينصح بتعديلها. هاته الملفات لها نفس التسمية ولكن تختلف من حيث امتداداتها فتكون كالتالي:

الأول: "amo" وعليه تسجل القائمة للكلمات التحفيزية الاستهلاكية وحروفها "amo" اختصارا لكلمة "amorçage" أي الإشعال.

الثاني: "cib" وعليه تسجل القائمة للكلمات الهدف وحروفها "cib" اختصارا لكلمة "cible". أي الهدف

الثالث: "nat" وعليه يسجل التصحيح النموذجي الذي يتم وفقه المقارنة وتقييم المفحوص وحروفها "nat" اختصاراً لكلمة "nature". أي طبيعة

الرابع: "typ" في هذا الملف يسجل نوع الكلمة وفقاً للمحركات والقوائم وحروفها "typ" اختصاراً لكلمة "type". أي نوع

الخامس: "dta" يسجل على هذا الملف الكامل للطفل حيث يحمل نتائج الاختبار والإعدادات وحروفها "dta" اختصاراً لكلمة "data". أي المعطيات.

ولكل هاته الملفات نفس عدد الاسطر وبالتالي نفس عدد العناصر، بحيث أن الكلمة التحفيزية الاستهلاكية تقابل نوعها كما وضحنا في امتداد الملفات (n و m)، كلمة تحفيزية وكلمة هدف. ونعني بحرف $m = \text{mot}$ أي كلمة و $n = \text{non mot}$ أي ليست كلمة كل هذا من أجل التمكن من إجراء تحليل سهل.

هذا وقد صمم اختبار القرار المعجمي المحوسب بطريقة تتناسب مع الأطفال، من حيث السهولة والسلاسة والتمكن، إذ تقدم تعليمات واضحة وسهلة حتى يتمكن من تنفيذها.

هذا وقد قام لعيس (2017)، بإنشاء ثلاث شروط تجريبية، حيث يتضمن كل شرط 30 زوجاً محفز استهلاكي - هدف. تألفت المحفزات من كلمات أهداف مشكلة متداولة من العربية الفصحى وشبه الكلمات المكونة من أربعة أحرف. كانت الأهداف عبارة عن كلمات متقطعة تقترن بثلاث مجموعات من المحفزات:

أ) المحفزات التي تشترك في نفس الحروف في مواضع مختلفة تحفيز تبديل الحروف. كانت كل المحفزات كلمات متداولة من أربعة أحرف وهي تخص الجانب الفونولوجي (الإملائي) انظر الملحق رقم (15)*.

ب) محفزات تتشارك في نفس الجذر (الجذر الحقيقي، الاشتقاق الحقيقي) أو التحفيز المورفولوجي (اطلع على الملحق رقم (16)*).

* أنظر الملحق رقم (15) والمتعلق بقائمة كلمات الجانب الفونولوجي (الإملائي).

* أنظر الملحق رقم (16) والمتعلق بقائمة كلمات الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي).

ج) محفزات تشترك فيها مع حرف الجذر ولكن بدون علاقة دلالية (الجانب المورفولوجي شبه الاشتقاق) اطلع على الملحق رقم (17)*.

مهمة اعداد محفزات مورفولوجيا الاشتقاق: في هذه الحالة التحفيزية المرتبطة بمورفولوجيا الاشتقاق، كانت أزواج المحفز-الهدف مرتبطة شكلياً بجذر حقيقي وكانت المحفزات هي الجذور التي اشتقت منها الأهداف ولكن اختلفت في التركيب. مثلاً (مكتب / كاتب) (الجذر المشتق: ك ت ب).

مهمة تحفيز شبه الاشتقاق. في حالة التحفيز المرتبط بشبه الاشتقاق، تشترك أزواج المحفز-الهدف في نفس الحرف المركزي بنفس الترتيب ولكن لم يتم اشتقاق الكلمتين من بعضهما. مثلاً (منزل / نزول) (الحروف الرئيسية هي: ن - ز - ل).

مهمة تحفيز ترتيب الحروف. في هذه الحالة الخاصة بالتحفيز المرتبط بالتهجئة، كانت المحفزات مرتبطة بالأسلوب الهجائي (الإملائي) للأهداف، حيث يتم تكرار الحروف المكونة لها في الهدف ولكن بترتيب مختلف، مما يعطي كلمة حقيقية جديدة تتقاسم نفس الرسم (الشكل). كانت الكلمات المستهدفة عبارة عن نموذج متطابق مع كلمات محفزة متجاورة لكلمة مستبدلة الحروف مع تبديل ترتيبي لحرفين من الجذر. مثلاً [لعة - علة]. في هذا المثال يكون البناء الثلاثي الساكن (ل ع ب) هو نفسه بالنسبة للكلمة الهدف ولكن بترتيب مختلف (ع ل ب).

كما تم إنشاء أربعة وعشرين زوجاً محفزاً من شبه الكلمات لغرض مهمة القرار المعجمي. إجمالاً، كل مشارك كان لديه 90 كلمة للقرار المعجمي مقسمة إلى ثلاثة قوائم. وكانت الفئات الثلاث من المحفزات موجودة بنفس القدر في كل قائمة. كان كل طفل يقرأ في القوائم الثلاث في جلسات مختلفة، بحيث تم عرض كل طفل على جميع الشروط التحفيزية لكل كلمة هدف. كانت هناك خمس تجارب تدريبية في كل جلسة.

* أنظر الملحق رقم (17) والمتعلق بقائمة كلمات الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق).

ومن هنا نستطيع ان نقدم توصيفا للتعامل مع جهاز الحاسوب ووضعيته أمام الطفل حيث يكون مواجهها لشاشة الحاسوب حتى تكون الرؤية واضحة وتكون الرؤية المحيطية غير مشوشة، كما تقدر المسافة بين المفحوص (الطفل) وبين الشاشة بأربعين سنتمترا (40 سنتم).

يجب أن تتوفر للطفل رؤية جيدة للشاشة التي سوف يتعامل معها، لكي يتمكن من التعامل مع الكلمات التي تظهر، سواء التحفيزية الاستهلاكية أو الهدف، ويفترض أن تكون لها نفس الحجم (عدد الأحرف والخط)، حيث يمكن تعديلها من لوحة التحكم وفقا للاستخدام.

كما يجب أن يكون لون الخلفية ولون الحرف قابليين للتعديل قبل إجراء الاختبار طبعا، حيث يجب ان تكون ثابتة أثناء أداء التجارب.

هذا التوصيف العام للاختبار المحوسب للقرار المعجمي يدعونا للحديث مفصلا عن هذا الاختبار وهو كما طبق فعلا في الدراسة الحالية، وقد تم تحديث النسخة سنة (2018) Décision lexicale avec amorçage v1.3 2018 ولتوضيح بعض شاشات الاختبار المحوسب للقرار المعجمي أنظر الملحق رقم (18)*، ولوحاته الأربع المرفقة.

ج - سير التجربة:

شارك الأطفال في التجربة بعد ساعات الدوام المدرسي في غرفة هادئة في مدرستهم. تم تقديم مهام القرار المعجمي في جلسة اختبار واحدة. بدأت التجربة مع عرض شاشة بيضاء وذلك قبل ظهور الإشعال ويقدر زمنها بـ 500 مللي ثانية ثم تظهر الشاشة البيضاء وتثبت عليها نقطة في منتصفها باللون الأسود ويأخذ زمن محوها قبل ظهور الإشعال لمدة 300 مللي ثانية. بعد مرور ثلاثمائة جزء من الألف من الثانية، ظهر المحفز الأول لمدة 80 مللي ثانية في نفس الموقع. والزمن بين الإشعال والقناع يستغرق 50 مللي ثانية بعد ذلك، ظهر قناع في وسط الشاشة يتكون من صف من أربع علامات "الدياز" (###) مطابقاً لطول عدد حروف التحفيز لمدة 400 مللي ثانية. والزمن المستغرق بين القناع والكلمة هدف 50 مللي ثانية ثم تم استبدال القناع في نفس الموقع عن طريق تقديم المحفز الهدف الذي بقي على الشاشة حتى

* أنظر الملحق رقم (18) والمتعلق بواجهات الاختبار المحوسب للقرار المعجمي ممثلة في (04) لوحات مختلفة لواجهات الاختبار.

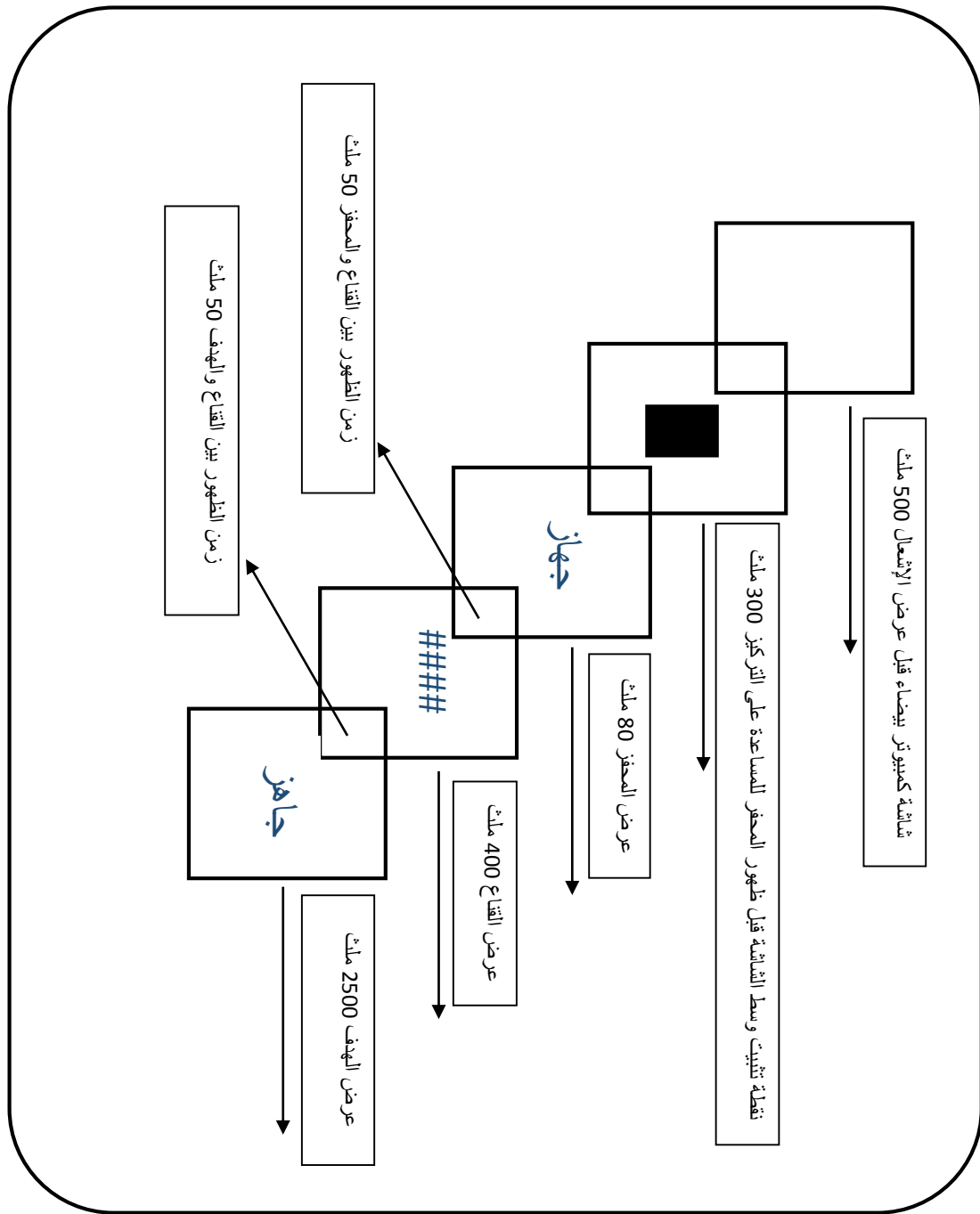
استجاب المشاركون مع أقصى مدة استجابة قدرها 2500 مللي ثانية. تم عرض جميع المنبهات في نفس موقع شاشة الكمبيوتر*. لم يكن المشاركون على علم بوجود محفزات عرضت لفترة وجيزة. تم قياس الأهداف بزمن الاستجابة من بداية الهدف إلى استجابة المشارك. تم عرض جميع المحفزات باللون الأسود على خلفية بيضاء بخط Transparent Arabic.

والشكل (20) الموالي، يوضح صورة شكلية طريقة سير الاختبار على الشاشة.

وللتوضيح فالملاحق (19) يوضح النموذج المتعلق بتسجيل إجابة أحد التلاميذ المفحوصين وطريق حساب الإجابات الصحيحة والخاطئة مع حساب الزمن على الاختبار المحوسب للقرار المعجمي المقنع*.

* وهنا نشير أن (2009) Ducrot و Colé و Dausautoir و Cosalis قاموا بإطالة مدة قصيرة بالنسبة إلى 75 مللي ثانية لضمان أن يتمكن الأطفال من معالجة الاستهلال أو التحفيز ونشير هنا أيضا أن العلاقة بين الزمن والإجابة الهدف منها هي نقص تدخل الذاكرة قصيرة المدى والاعتماد يكون على الإدراك.

* أنظر الملحق رقم (19) والمتعلق بنموذج لتسجيل إجابة أحد التلاميذ المفحوصين وطريق حساب الإجابات الصحيحة والخاطئة مع حساب الزمن على الاختبار المحوسب للقرار المعجمي.



الشكل رقم (20) يحاكي طريقة سير اختبار القرار المعجمي على شاشة الكمبيوتر

طُلب من الأطفال أن يقرروا ما إذا كان تسلسل الحرف كلمة أو لا، وتم توجيههم للرد بأسرع ما يمكن وبدقة. وأشاروا إلى قراراتهم بالضغط على أحد الزرين، وهما مفتاح "نعم" أو "لا" على لوحة مفاتيح الكمبيوتر. "نعم" أعطيت بيد مسيطرة. تمت موازنة الأزرار التي تم تخصيصها مسبقاً للتعويض عن تأثيرات اليد المحتملة (تتطبق على مشاركين اثنين فقط). بمعنى أن كل الأطفال المشاركين في الدراسة يستعملون اليد اليمنى ما عدا مشاركين اثنين

أشولين فقط لم يتلق الأطفال أي تعليقات حول دقة إجاباتهم. بدأت التجربة بست (06) تمارين للمحاولة متبوعة بالتمارين التجريبية. بالنظر إلى أن اللغة العربية لا تحتوي على تمييز صغير Minuscule أو كبير Majuscule وأن تتجنب الاستمرارية الفعلية بين المحفزات والأهداف فقد تم عرض المحفزات في خط من 20 نقطة وأهداف بخط 26 نقطة (Perea et al., 2010).

د - صدق محتوى الاختبار:

صدق محتوى اختبار قرار المعجم الذهني المحسوب بطريقة معامل اتفاق الخبراء
لكندال Kendall's W test

الجدول (05): معامل حسن تطابق آراء الخبراء لقوائم اختبار قرار المعجم الذهني
المحسوب عن طريق معامل الاتفاق (W) لكندال

الاختبار	الأبعاد	عدد الكلمات N	عدد الخبراء K	معامل اتفاق الخبراء W	قيمة كا ² المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
القرار المعجمي المحسوب (بناء قوائم الكلمات وفقا للأبعاد المذكورة)	(الجذر الحقيقي (الاشتقاق الحقيقي)	40	5	0.61	118.94	39	مستوى الدلالة $\alpha=0.00$
	(حالة شبه الاشتقاق)			0.42	80.83		
	الجانب الإملائي تحفيز تبديل الحروف			0.87	170.20		

قيمة كا² المجدولة 62.43

يتضح من الجدول (05): أن اختبار الكلمات باختلاف أبعاده الثلاثة، وبدءا بالبعد محفزات تتشارك في نفس الجذر (الجذر الحقيقي (الاشتقاق الحقيقي) أو التحفيز المورفولوجي)، فنجد آراء الخبراء متطابقة بنسبة 61% وتقابلها قيمة اختبار كا² المقدرة بـ: 118.94، وكذلك البعد محفزات تشترك فيها مع حرف الجذر ولكن بدون علاقة دلالية (حالة شبه الاشتقاق)؛ فنجد آراء الخبراء متطابقة بنسبة 42% وتقابلها قيمة اختبار كا² المقدرة بـ: 80.83، أما بعد العلاقة

بالمحفزات التي تشترك في نفس الحروف في مواضع مختلفة تحفيز تبديل الحروف، فاتفق الخبراء بنسبة تطابق 87% تقابلها قيمة اختبار كا² المقدرة بـ: 170.20، يعني أن معاملات اتفاق الخبراء (W) اتفاق يحقق تطابق حقيقي ودال احصائيا حسب قيم اختبار كا² المحسوبة إذا ما قورنت بقيمة كا² المجدولة المقدرة بـ: 62.43. ومنه فإن الاختبار يتمتع بدرجة صدق مقبولة يمكن الاعتماد عليه كأداة جمع البيانات في هذا البحث.

هـ - ثبات المقياس:

كان معامل ألفا لهذا الاختبار مساويا لـ: $(\alpha = 0.86)$

كما انه ووفقا لدراسة دمدوم وعلالي (2016)، فإن القيمة الكلية لمعامل ألف لاختبار القرار المعجمي كانت تساوي $(\alpha = 0.67)$.

7- إجراءات تطبيق مقاييس الدراسة:

لقد تمت عملية الإجراءات الميدانية للدراسة بعد الاتصال بالسادة مديري المؤسسات التربوية متمثلة في (مدرسة ذهب الجيلاني حي 08 ماي 1945 شمالا بالوادي ومدرسة حماتي علي بالخبنة بلدية النخلة دائرة الرياح الوادي)، حيث حددت الفترة في بداية الثلاثي الأول لسنة 2017، حتى مقارنة الثلاثي الثالث للسنة الموالية 2018 أي تم اجراء الدراسة الأساسية وتطبيق أدواتها بين الفترة الممتدة من شهر نوفمبر 2017 إلى غاية أوائل شهر ماي 2018 بين الثلاثي الأول الى غاية الثلاثي الثالث للموسم الدراسي 2018/2017.

لذا فقد شملت هاته الفترة تطبيق أدوات الدراسة كفترة تجريبية ثم طبقت فيها إجراءات الدراسة الاستطلاعية وكان ذلك في أوائل شهر أكتوبر 2017 وبعدها تم الانطلاق في إجراءات الدراسة الأساسية.

بعد ذلك تم التأكيد على تطبيق أدوات الدراسة الأساسية وذلك بعد إعدادها في صورتها النهائية والاتفاق مع مديري المؤسسات لكلتا الابتدائيتين بالرياح والوادي وبعد أخذ تصريحات الموافقة الأبوية لمشاركة التلاميذ في هاته الدراسة على إجراء التطبيقات والتي تتم بهاتين

المدرستين*، أنظر الملحق رقم (20)، وبمشاركة معلميهن لضمان الانضباط والالتزام للأطفال المشاركين في الدراسة.

شارك الأطفال في الدراسة بعد ساعات الدوام المدرسي في غرفة هادئة في مؤسستهم مهيأة خصيصاً من طرف إدارة المؤسستين التربويتين وذلك ضمن ما أتفق عليه في سياقات السيرورات والمعالجات المتعلقة بالاختبارات التي جهزت حتى يقوم بها التلاميذ المشاركون في الدراسة وفقاً لملائمتها للظروف الفيزيائية من حيث الإنارة والتهوية والتجهيزات المادية. ومحاولة لتعديل بعضاً من هاته الظروف أثناء إجراء الدراسة الاستطلاعية وذلك لكون التلاميذ المشاركون في الدراسة سوف يجتازون اختبارات ثلاث (03)، يتمثل الاختبارين الأولين في اختبار المصفوفات المتتابعة والمقنن لرافن واختبار القراءة؛ وهو عبارة عن قراءة الكلمات المتداولة والكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات إذ تمثل المهارات الأساسية المتعلقة بالتعرف على الكلمات أثناء القراءة وبالتالي فهي مؤشرات حقيقية على القدرة القرائية التي يمتلكها الطفل، هذا الاختبار معدّ لتقييم القدرة على التعرف على الكلمات المتداولة والكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات لدى الطفل بين سن 08-12 سنة، حيث يتكون الاختبار من ثلاث قوائم كل منها تحتوي على 40 مفردة: قائمة الكلمات المتداولة (fréquent words)، قائمة الكلمات غير المتداولة (non fréquent words) وقائمة شبه الكلمات (pseudo words). وهو اختبار معدّ من طرف لعيس مسجل في الديوان الوطني لحقوق المؤلف منذ 2015. هذا وقد تطلب تطبيق هاته الاختبارات بين:

أولاً: المدرسة الابتدائية المجاهد حماتي علي بالخينة بلدية النخلة دائرة الرياح، لتطبيق الاختبارين التقييميين وبعد تحديد العينة المشاركة في الدراسة، يتم تطبيق الاختبار المحوسب للقرار المعجمي عليها.

ثانياً: المدرسة الابتدائية ذهب الجيلاني بحي 08 ماي 1945 شمالاً بالوادي وذلك لتطبيق نفس الإجراءات على العينة المشاركة، هذا وقد تم إشراك بعضاً من معلمي المدرستين حتى يتسنى التالي:

– مشاركة المعلمين في بعض الإجراءات لضبط سلوكيات بعض التلاميذ داخل الحجرة التي جُهِّرت لإجراء الاختبارات.

* أنظر الملحق رقم (20) عينة للتصريح الأبوي لمشاركة التلاميذ بالدراسة الحالية (أ) المشاركون من مقاطعة الرياح، (ب) المشاركون من مقاطعة الوادي.

- محاولة إفهام التلاميذ أن هاته الاختبارات لا تؤثر على نتائجهم الصفية ولكن هي عملية بحثية خارج نطاق دراستهم ونتائجهم الدراسية.
- محاولة التركيز للتطبيق الأمثل لمجريات الاختبارات.
- شرح التعليمات المقدمة للعيينة المشاركة جيدا لأن عدم الفهم يمكن أن يؤول لإعادة التجربة مرات ومرات وهو ما قد يؤثر على نتائج الاختبارات لكثرة احتكاك المشارك باختبارات الدراسة. هكذا وقد تمت عملية الإجراء الميداني للدراسة بشكل جد مقبول وفي ظروف جد ملائمة، خاصة وأن الأطفال (العيينة المشاركة في الدراسة) أظهروا استحسانهم وارتياحهم لأداء التجارب واستمتاعهم بها خاصة وأنها أشياء جربت ويعتبرونها قد غيرت روتينهم الدراسي اليومي وتعاملهم مع جهاز الكمبيوتر أضفى على العملية شيء من المتعة والرغبة.
- بعض العراقيين التي واجهتنا وهي في تنقلنا بين مؤسستين إحداها في شمال تراب بلدية الوادي والأخرى في مقاطعة الرياح حيث تموقت شرق الدائرة، حيث نصطدم أحيانا بعدم مقدرتنا بالالتقاء بالتلاميذ نظرا لبعض الظروف المرتبطة أساسا ببرامج معينة تابعة لمؤسسة تدرسمهم، إذ لا يتم إعلام التلاميذ المشاركين في البحث بمواعيد إجراء الاختبارات وهو ما أخر بعض الشيء إجراء الاختبارات في مواعيدها الحقيقية فكان هدرا للجهد والطاقة لكلينا سواء التلاميذ المشاركين أو نحن أصحاب الدراسة.

8- الأساليب الإحصائية المطبقة:

تعد التقنيات الإحصائية من أهم الوسائل الحديثة للبحث العلمي في ميادينها المختلفة بوجه عام وفي ميادين العلوم الإنسانية والاجتماعية بوجه خاص، لأن استخدام هذه التقنيات يكسب البحث العلمي الدقة العلمية ويضفي على نتائج الدراسة الصدق والدقة والوضوح وتطبيق التقنيات الإحصائية على أي بحث لا بد أن تتماشى وطبيعة الموضوع المدروس وما دمننا حددنا لأنفسنا دراسة علاقة التشابه الفونولوجي (الإملائي) و/ أو المورفولوجي (شبه الاشتقاق) و(الاشتقاق الحقيقي) لها اثر التحفيز المقنّع (الإشعال) بين المحفز والهدف أثناء أداء اختبار القرار المعجمي لدى افراد العينة.

ومن هنا وللاجابة على تساؤل الدراسة والتحقق من فرضياتها، تم تحليل البيانات بالاستعانة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية في إصداره (22) SPSS (Version 22)، وذلك من خلال استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات.

- معامل ارتباط بيرسون (r).

وتم تطبيق الأساليب الإحصائية السالفة الذكر لملاءمتها، وتوفر شروط تطبيقها قصد الكشف لما طرح في فرضيات الدراسة.

خلاصة الفصل:

لقد سعينا في هذا الفصل إلى عرض جميع أدوات القياس التي اعتمدت في التشخيص والكشف لأجراء الدراسة الأساسية، معتمدين على الإجراءات المنهجية والأساليب المستخدمة في معالجة موضوع الدراسة الأساسية.

كذلك الإجراءات المنهجية التي اعتمدت على تحديد المنهج المتبع والدراسة الاستطلاعية والتي من خلالها تم رسم الخطوط الرئيسية والأساسية للسير وفق خطة واضحة في الدراسة الأساسية كما تطرقنا للأدوات المستخدمة في جمع البيانات والتقنيات الإحصائية الخاصة بتحليل البيانات.

كذلك قمنا بوصف هاته المقاييس وصفا دقيقا والتعليمات التي أعطيت للتلميذ المشارك في موضوع الدراسة.

كما تطرقنا لكل التسهيلات التي تلقيناها في التعامل مع العينة والبيئة الصفية ككل.

وسوف نخوض في الفصل الموالي في طرح فرضيات الدراسة ومناقشتها.

الفصل السابع:

عرض وتحليل نتائج الدراسة

- تمهيد

1- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى

2- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثانية

3- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثالثة

4- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الرابعة

5- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الخامسة

6- عرض وتحليل نتيجة الفرضية السادسة

- خلاصة الفصل

تمهيد:

إن الهدف من الدراسة الحالية هو استكشاف قدرة فك ترميز التأثيرات الفونولوجية (الإملائية) والتأثيرات المورفولوجية (للاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق) خلال القرارات المعجمية البصرية (Visual Lexical Decision) لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي الذين يعانون من عسر القراءة مقارنة مع نظرائهم من القراء العاديين باستخدام نموذج التحفيز المقتنع. (Masked Priming Paradigm)

ومن المتصور أن مهمة القرار المعجمي هي نموذج مناسب للمعالجة البصرية للكلمات لدى عسيري القراءة حيث يتم تحديد تدخل المكون الصوتي؛ فالقراء يعتمدون على المورفيمات الاشتقاقية أثناء التعرف البصري على الكلمات للحصول على التمثيل القرآفي، فهو مؤشر لكي يكونوا قادرين على معالجة هوية الحروف والكلمات بشكل كافٍ وللقراء في اللغة العربية إمكانية الوصول إلى تمثيلات حروف مجردة في المراحل الأولى من اكتساب القراءة، مما يسمح لهم بالتعرف على المكونات الإملائية والمورفولوجية للكلمات. لذا فالتعرف على الكلمات يكون متاحاً لدور المورفولوجيا بالاعتماد على المورفيمات فقط.

وعليه سوف يتم في هذا الفصل التحقق من فرضيات الدراسة بعد عرض وتحليل النتائج وذلك بعد عملية جمع وتفرغ البيانات الخام ومعالجتها بالأساليب الإحصائية المستخدمة بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية spss.v22.*

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى للدراسة:

تنص الفرضية الأولى على أنه: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الإداء القرائي ودرجات دقة الإجابة في الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق) على اختبار القرار المعجمي لدى عينة الدراسة.

بعد معالجة البيانات إحصائياً كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

* أنظر الملحق رقم (21) النتائج الأولية للتحليل الإحصائي عن طريق تطبيق برنامج الحزمة الإحصائية spss الإصدار 22

الجدول (06): يبين العلاقة بين درجات الأداء القرائي ودقة الإجابة على اختبار القرار المعجمي في الجانب الفونولوجي (الاملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق) لدى عينة الدراسة.

مستوى الدلالة sig	$r =$ قيمة بيرسون	$SD =$ الانحراف المعياري	$M =$ المتوسط الحسابي	$N =$ عدد أفراد العينة	
دالة عند 0.001	0.61	34.05	119.82	57	الأداء القرائي
		35.99	128.53		دقة الإجابة في الجانب الفونولوجي (الاملائي)
دالة عند 0.001	0.67	34.05	119.82	57	الأداء القرائي
		89.35	133.91		دقة الإجابة في الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)
دالة عند 0.05	0.25	34.05	119.82	57	الأداء القرائي
		45.49	125.12		دقة الإجابة في الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق)

من خلال النتائج المدونة في الجدول السابق يتبين لنا أن:

✓ درجات المتوسط الحسابي في الأداء القرائي تساوي ($M = 119.82$) بانحراف معياري يساوي ($SD = 34.05$). أما في دقة الإجابة في الجانب الفونولوجي (الاملائي)، فإن ($M = 128.53$)، و ($SD = 35.99$). حيث كانت قيمة بيرسون ($r = 0.61$) ومنه فهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.001.

✓ أما في دقة الإجابة في الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)، فإن ($M = 133.91$) و ($SD = 89.35$). حيث ($r = 0.67$) ومنه فهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.001.

✓ وأن في دقة الإجابة في الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق)، فإن ($M = 125.12$) وأن ($SD = 45.49$). حيث كانت قيمة ($r = 0.25$) ومنه فهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05.

وبالتالي فإن هناك علاقة ارتباطية طردية بين درجات الأداء القرائي ودقة الإجابة على اختبار القرار المعجمي في جانبيه الفونولوجي الإملائي والمورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق)، وبهذا يمكننا القبول بفرض الدراسة البديل ورفض الفرض الصفري.

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية للدراسة:

تنص الفرضية الثانية على أنه: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الأداء القرائي ودرجات زمن الإجابة والمحسوب (بالملي ثانية) في الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق) على اختبار القرار المعجمي لدى عينة الدراسة.

بعد معالجة البيانات إحصائياً كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (07): يبين العلاقة بين درجات الأداء القرائي وزمن الإجابة المحسوب (بالملي ثانية) على اختبار القرار المعجمي في الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق) لدى عينة الدراسة.

مستوى الدلالة sig	$r =$ قيمة بيرسون	$SD =$ الانحراف المعياري	$M =$ المتوسط الحسابي	$N =$ عدد أفراد العينة	
دالة عند 0.03	-0.28	34.05	119.82	57	الأداء القرائي
		756.30	2259.73		زمن الإجابة في الجانب الفونولوجي (الإملائي)
غير دال عند 0.13	0.20	34.05	119.82	57	الأداء القرائي
		795.47	2186.46		زمن الإجابة في الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)
دال عند 0.007	0.35	34.05	119.82	57	الأداء القرائي
		822.71	2225.28		زمن الإجابة في الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق)

يتبين من خلال الجدول السابق أن:

✓ درجات المتوسط الحسابي في الأداء القرائي تساوي ($M = 119.82$) بانحراف معياري ($SD = 34.05$). أما في زمن الإجابة والمحسوب (بالملي ثانية) في الجانب الفونولوجي (الإملائي)، فإنه يساوي ($M = 2259.73$)، وأن ($SD = 756.30$). حيث كانت قيمة بيرسون تساوي ($r = -0.28$) ومنه فهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.03.

✓ وتبين النتائج الموضحة من خلال زمن الإجابة في الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)، أن ($M = 2186.46$)، و ($SD = 795.47$). حيث كانت ($r = -0.20$) ومنه فهي غير دالة احصائياً عند مستوى الدلالة 0.13.

✓ كما توضح النتائج المعلنة في ذات الجدول أن درجات زمن الإجابة والمحسوبة (بالملي ثانية) في الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق)، أن ($M = 2225.28$)، وأن ($SD = 822.71$). حيث أن قيمة (r) تساوي ($r = -0.35$) ومنه فهي دالة احصائياً عند مستوى الدلالة 0.007. وبالتالي فإن هناك علاقة ارتباطية عكسية بين درجات الأداء القرائي وزمن (سرعة) الإجابة على اختبار القرار المعجمي في جانبيه الفونولوجي (الإملائي) والمورفولوجي (شبه الاشتقاق) أي أن كلما زاد زمن الاستجابة على اختبار القرار المعجمي نقص الأداء القرائي ما عدى في الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) فلم تكن دالة أي لا توجد علاقة بين زمن الإجابة (سرعة) في التعرف على "الكلمات-الهدف" الظاهرة على شاشة اختبار القرار المعجمي والأداء القرائي كما بينته النتائج السابقة. ويمكننا التنبه على أن هذا لا يؤثر في كون هناك علاقة عكسية مثبتة بين الأداء القرائي والجانب الفونولوجي وكذا الأداء القرائي والجانب المورفولوجي بشكل عام، وبهذا يمكننا قبول فرض الدراسة البديل ورفض الفرض الصفري.

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة للدراسة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: يوجد فروق دالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في دقة الإجابة على اختبار القرار المعجمي في كل من الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق).

وللتحقق من الفرضية تمّ قياس الفروق بين المجموعتين باختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (T-Test) Independent Samples Test، فكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول الآتي:

الجدول (08): يبين دلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة (القراء العاديين وعسيري القراءة) في دقة الإجابة على اختبار القرار المعجمي في الجانب الفونولوجي (الاملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق).

مستوى الدلالة sig	t = قيمة ت	عسيري القراءة		القراء العاديين		اختبار القرار المعجمي
		=SD الانحراف المعياري	=M المتوسط الحسابي	=SD الانحراف المعياري	=M المتوسط الحسابي	
دال عند 0.02	2.35	14.68	57.77	21.11	70.76	الجانب الفونولوجي (الاملائي)
دال عند 0.002	3.29	14.64	58.70	22.64	75.21	الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)
غير دالة عند 0.66	0.34	20.61	61.11	24.88	64.01	الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق)

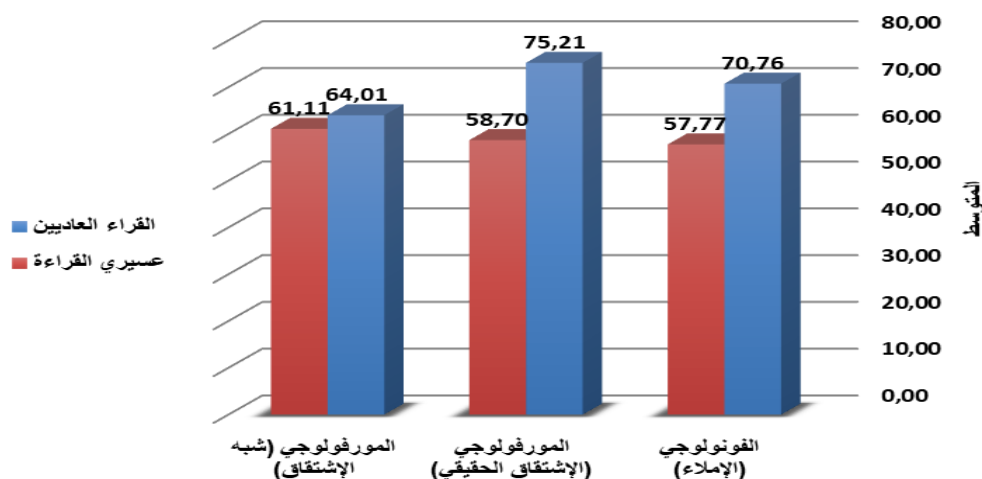
✓ من خلال النتائج المدونة في الجدول السالف نجد أن الفروق في متوسط متغير الدراسة في الإجابة على الاختبار المحوسب للقرار المعجمي من حيث الدقة داخل مجموعتي الدراسة بين القراء العاديين وعسيري القراءة في الجانب الفونولوجي (الإملائي)، حيث أن للقراء العاديين، نجد ($M = 70.76$)، وأن ($SD = 21.11$). أما عند عسيري القراءة، فإن ($M = 57.77$)، وأن ($SD = 14.68$). حيث كانت النتيجة ($t^{(57)} = 0.02$ $p < 2.35$) ومنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية، وهو ما يبين مستوى أعلى لدى القراء العاديين في الجانب الفونولوجي (الاملائي) في درجة الدقة للتعرف على الكلمات مقارنة بنظرائهم العسيرين.

✓ أما بالنسبة للفروق بين متوسط متغير الدراسة في الإجابة على الاختبار المحوسب للقرار المعجمي من حيث الدقة في الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)، للقراء العاديين نجد ($M = 75.21$)، وأن ($SD = 22.64$). أما عند عسيري القراءة، فإن ($M = 58.70$)، وأن ($SD = 14.64$). حيث كانت النتيجة ($t^{(57)} = 0.002$ $p < 3.29$)، ومنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية، وهو ما يبين مستوى أعلى لدى القراء العاديين في الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) في درجة الدقة لمهمة التعرف على الكلمات على اختبار القرار المعجمي مقارنة بنظرائهم العسيرين.

✓ كما أن النتائج الظاهرة في الجدول (08) تُظهر أن الفروق بين متوسط متغير الدراسة في الإجابة على الاختبار المحسوب للقرار المعجمي من حيث الدقة داخل مجموعتي الدراسة بين القراء العاديين وعسيري القراءة في الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق)، حيث أنه عند القراء العاديين، نجد ($M = 64.01$)، وأن ($SD = 24.88$) . أما عند عسيري القراءة، فإن ($M = 61.11$)، وأن ($SD = 20.61$) .

حيث كانت النتيجة ($t^{(57)} = 0.66$ $p > 0.34$)، ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، وهي إذا غير دالة عند هذا المستوى، وهو ما يبيّن المستوى لدى القراء العاديين في الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق).

ومنه يتضح جليا أن نتائج الفروق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في اختبار دقة الإجابة على القرار المعجمي كانت جميعها دالة ما عدى في الجانب المورفولوجي فهي غير دالة وهذا ما يشير الى صعوبة التعرف على شبه الكلمات عند القراء العاديين وعسيري القراءة على حد سواء. وبهذا يمكننا عموما أن نقبل بالفرض البديل ورفض الفرض الصفري الذي ينفي الفروق بين مجموعتي الدراسة أي أن فرضية الدراسة قد تحققت. والشكل الموالي يبيّن ذلك:



شكل رقم (21) يبيّن دقة الإجابة على اختبار القرار المعجمي لدى مجموعة القراء العاديين وعسيري القراءة.

يتضح من خلال الشكل (21) أن هناك فروق بين المتوسطات ومنه يتضح أن الفروق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في اختبار دقة الإجابة كانت جميعها دالة ما عدى في الجانب

المورفولوجي (شبه الاشتقاق) فهي غير دالة وهذا ما يشير الى صعوبة التعرف على شبه الكلمات عند القراء العاديين وعسيري القراءة على حد سواء.

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة للدراسة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: يوجد فروق دالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في زمن الإجابة لاختبار القرار المعجمي في كل من الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق).

وبعد حساب النتائج كانت دلالة الفروق كما هي مبينة في الجدول التالي:

الجدول (09): يبين دلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة (القراء العاديين وعسيري القراءة) في زمن الإجابة المحسوب (بالملي ثانية) على اختبار القرار المعجمي في الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق).

مستوى الدلالة sig	t = قيمة ت	عسيري القراءة		القراء العاديين		اختبار القرار المعجمي
		=SD الانحراف المعياري	=M المتوسط الحسابي	=SD الانحراف المعياري	=M المتوسط الحسابي	
غير دالة عند 0.10	-1.67	410.26	1217.27	346.04	1042.46	الجانب الفونولوجي (الإملائي)
غير دالة عند 0.55	-0.59	429.27	1126.25	366.20	1060.21	الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)
غير دالة عند 0.15	-1.44	410.12	1028.36	412.59	1197.52	الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق)

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه نجد أن الفروق بين متوسط متغيرات الدراسة في الإجابة على اختبار القرار المعجمي من حيث الزمن والمحسوب (بالملي ثانية)، بين القراء العاديين وعسيري القراءة في:

✓ الجانب الفونولوجي (الإملائي)، كانت النتائج المتحصل عليها للقراء العاديين تُظهر أن ($M = 1042.46$)، وأن ($SD = 346.04$). أما عن النتائج المتحصل عليها لدى عسيري القراءة فإن ($M = 1217.27$)، وأن ($SD = 410.26$). حيث كانت النتيجة ($t^{(57)} = 0.10, p > -1.67$)، ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، فهي إذا غير دالة عند مستوى 0.10، وهو ما يبيّن المستوى لدى القراء العاديين في الجانب الفونولوجي (الإملائي) في زمن التعرف على الكلمات مقارنة بنظرائهم العسيرين.

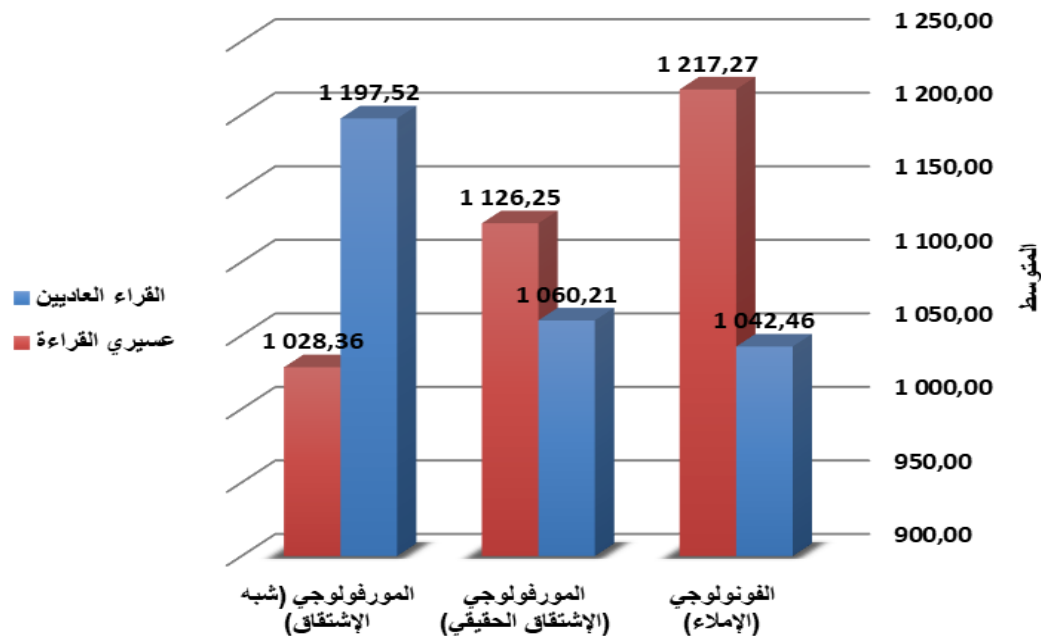
✓ أما عن الفروق بين المجموعتين في الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)، فإن النتائج المتحصل عليها عند القراء العاديين فهي كالتالي: ($M = 1060.21$)، و ($SD = 366.20$). وعند عسيري القراءة فإن ($M = 1126.25$)، وأن ($SD = 429.27$). فكانت النتيجة ($t^{(57)} = -0.59, p > 0.55$)، ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، فهي إذا غير دالة عند مستوى 0.55، وهو ما يبيّن المستوى لدى القراء العاديين في الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) في زمن التعرف على الكلمات مقارنة بنظرائهم العسيرين.

✓ أما الفروق في الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق)، حيث أن النتائج المتحصل عليها للقراء العاديين هي: ($M = 1197.52$)، و ($SD = 412.59$). وعند عسيري القراءة فإن ($M = 1028.36$)، و ($SD = 410.12$). فكانت النتيجة المتحصل عليها كالتالي: ($t^{(57)} = 0.15, p > -1.44$)، ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، فهي غير دالة عند مستوى دلالة 0.15، وهو ما يبيّن المستوى لدى القراء العاديين في الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق) في زمن التعرف على الكلمات مقارنة بنظرائهم العسيرين.

ومما سبق قيده من نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة يتضح لنا أن فرضية الدراسة لم تتحقق وعلينا القبول بالفرض الصفري الذي ينفي وجود فروق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في زمن الاستجابة؛ (سرعة التعرف على الكلمات)، على اختبار القرار المعجمي.

ومنه يمكن الإشارة الى أن الفرض الصفري يقول: "أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في زمن الإجابة على إختبار القرار المعجمي في كل من الجانب الفونولوجي (الإملائي)، والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق).

والشكل الموالي يوضح تقارب زمن الاستجابة على اختبار القرار المعجمي.



شكل رقم (22) يبين زمن الاجابة على اختبار القرار المعجمي لدى مجموعة القراء العاديين وعسيري القراءة.

يتضح من خلال الشكل (22) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في زمن الاستجابة؛ (سرعة التعرف على الكلمات)، على اختبار القرار المعجمي.

5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة للدراسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه: يوجد فروق داخل كل مجموعة من القراء (العاديين وعسيري القراءة) في دقة الاجابة على اختبار القرار المعجمي بين الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق).

بعد معالجة البيانات إحصائياً ببرنامج spss.v22 وقياس الفروق بين متغيرات الدراسة في دقة الاجابة على اختبار القرار المعجمي داخل كل مجموعة فإن النتائج موضحة حسب الجدول التالي:

الجدول (10): يبين دلالة الفروق في دقة الإجابة على اختبار القرار المعجمي بين جوانبه الفونولوجية والمورفولوجية داخل مجموعة القراء العاديين

اختبار القرار المعجمي	=M المتوسط الحسابي	=SD الانحراف المعياري	درجة الحرية df	t = قيمة ت	مستوى الدلالة sig
الجانب الفونولوجي (الاملائي)	70.76	21.11	38	2.83	دالة عند 0.007
الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)	75.21	22.64	38		
الجانب الفونولوجي (الاملائي)	70.76	21.11	38	2.04	دالة عند 0.04
الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق)	64.01	24.88	38		
الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)	75.21	22.64	38	3.34	دالة عند 0.002
الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق)	64.01	24.88	38		

من خلال النتائج المدونة في الجدول السابق نجد أن الفروق بين متوسطات متغيرات الدراسة في الإجابة على الاختبار المحسوب للقرار المعجمي من حيث الدقة داخل مجموعة القراء العاديين كالتالي:

- ✓ بين الفونولوجي (الإملائي): ($M = 70.76$, $SD = 21.11$) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) ($M = 75.21$, $SD = 22.64$) إذ خلصت نتيجة الفروق بينهما إلى أن $t^{(38)} = 2.83$, $p > 0.007$ ومنه هناك فرق دال إحصائياً. حيث أن الأداء لدى القراء العاديين في الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) أكبر دقة من الجانب الفونولوجي (الاملائي).
- ✓ أما بين الجانب الفونولوجي (الإملائي): ($M = 70.76$, $SD = 21.11$) والجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق): ($M = 64.01$, $SD = 24.88$) إذ خلصت النتيجة إلى $t^{(38)} = 2.04$, $p > 0.04$ ومنه هناك فرق دال إحصائياً. حيث أن الأداء لدى القراء العاديين في الجانب الفونولوجي (الاملائي)، أكثر دقة منها في الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق)
- ✓ وبين الجانب المورفولوجي (للاشتقاق الحقيقي): ($M = 75.21$, $SD = 22.64$)

والمورفولوجي (شبه الاشتقاق) حيث كانت: ($M = 64.01$, $SD = 24.88$) إذ خلصت النتيجة الى ($t^{(38)} = 3.34$, $p > 0.002$) ومنه هناك فرق دال إحصائياً. حيث أنه في الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)، أكثر دقة منه في الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق).

يتبين من خلال النتائج المعروضة سلفاً أن هناك فروق دالة إحصائية في قياسات الفروق الثلاث أي أن هناك فروق بين متغيرات الدراسة في الدقة للإجابة على اختبار القرار المعجمي المحوسب لدى مجموعة القراء العاديين. ومنه تحقق فرضية الدراسة في الجزء الخاص بالقراء العاديين أما عند عسيري القراءة فالجدول الموالي يعرض النتائج المتحصل عليها بعد إجراء القياس.

الجدول (11): يبين دلالة الفروق داخل مجموعة عسيري القراءة بين جوانب القرار المعجمي الفونولوجي (الإملائي) والمورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق) في دقة الإجابة على اختبار القرار المعجمي.

اختبار القرار المعجمي	=M المتوسط الحسابي	=SD الانحراف المعياري	درجة الحرية df	t = قيمة ت	مستوى الدلالة sig
الجانب الفونولوجي (الإملائي)	57.77	14.68	17	-0.28	غ دالة عند 0.077
الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)	58.70	14.64	17		
الجانب الفونولوجي (الإملائي)	57.77	14.68	17	-0.92	غ دالة عند 0.36
الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق)	61.11	20.61	17		
الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)	58.70	14.64	17	-0.52	غير دالة عند 0.61
الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق)	61.11	20.61	17		

وبنفس الطريقة التي عرضنا بها نتائج الفروق داخل مجموعة القراء العاديين نعرض الفروق داخل مجموعة عسيري القراءة حيث نستخلص من الجدول السابق النتائج الآتية:

✓ بين الجانب الفونولوجي (الإملائي)، ($M = 57.77$)، ($SD = 14.68$). والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)، ($M = 58.70$)، ($SD = 14.64$). حيث كانت النتيجة:

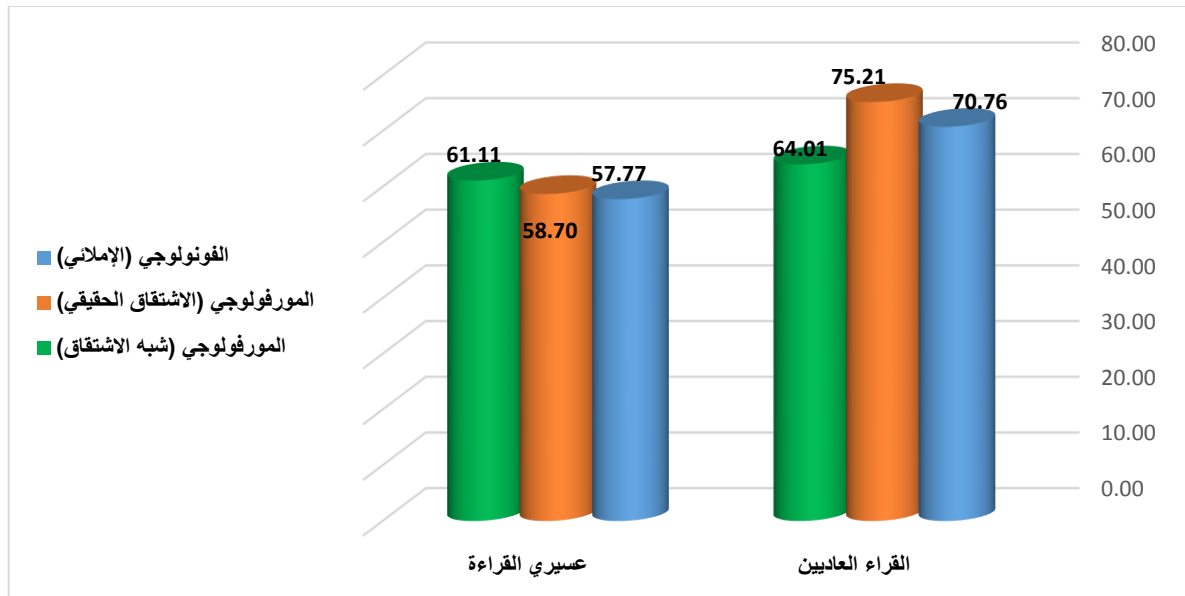
($t^{(17)} = -0.28, p < 0.77$) ، ومنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية.

✓ أما بين الجانب الفونولوجي (الإملائي) ($M = 57.77$) ، ($SD = 14.68$) والجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق) ، ($M = 61.11$) ، ($SD = 20.61$) . حيث كانت النتيجة كالتالي:
($t^{(17)} = -0.92, p < 0.36$) ، ومنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية.

✓ وبين الجانب المورفولوجي (للاشتقاق الحقيقي) ($M = 58.70$) ، ($SD = 14.64$) والجانب المورفولوجي (لشبه الاشتقاق) ، ($M = 61.11$) ، ($SD = 20.61$) . حيث كانت النتيجة تساوي:
($t^{(17)} = -0.52, p < 0.61$) . ومنه لا يوجد فرق دال إحصائياً.

ومما سبق عرضه فإن النتائج المتحصل عليها غير دالة في قياس الفروق بين متغيرات الدراسة داخل مجموعة القراء العسيرين. أي أن فرضية الدراسة لم تتحقق في الجزء الخاص بعسيري القراءة.

ومنه يتبين لنا من خلال ما تم سرده من نتائج إحصائية لقياس الفروق بين متغيرات الدراسة في الإجابة لاختبار القرار المعجمي المحسوب من جانب الدقة داخل كل مجموعة من عينة الدراسة، أنه يمكننا رفض الفرض البديل والقبول بالفرض الصفري، وبهذا لم تتحقق فرضية الدراسة حيث دلّت النتائج أن الفرضية تحققت عند القراء العاديين فقط، ولكن لم تتحقق عند عسيري القراءة، والمقارنة البيانية التالية بين الدقة في الإجابة داخل مجموعتي الدراسة من قراء عاديين وعسيري القراءة توضح متوسط الاجابات على متغيرات الدراسة داخل كل مجموعة.



شكل (23) يبيّن متوسطات متغيّرات الدراسة في دقة الاجابة على اختبار القرار المعجمي داخل مجموعة القراء العاديين وعسيري القراءة.

الملاحظ من الشكل (23) أن متوسطات دقة الاجابة على الاختبار المعجمي تبدو متعاكستان بين المجموعتين وخاصة في كل من الاشتقاق الحقيقي والاملائي ومقارنة نوع ما في شبه الاشتقاق وأن هناك فروق واضحة داخل مجموعة القراء العاديين على عكس عسيري القراءة التي تبدو المتوسطات مقاربة خاصة بين الجانب الفونولوجي (الاملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)، أما الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق) فالأمر مختلف قليلا وتقترب درجات المتوسط عند القراء العاديين من متوسط عسيري القراءة.

6- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة للدراسة:

تنص الفرضية السادسة على أنه: يوجد فروق دالة احصائيا داخل كل مجموعة من (القراء العاديين وعسيري القراءة) في زمن الإجابة المحسوب (بالملي ثانية) لاختبار القرار المعجمي في الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق).

بعد معالجة البيانات إحصائيا كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (12): يبين دلالة الفروق لدى مجموعة القراء العاديين بين جوانب القرار المعجمي الفونولوجي (الإملائي) والمورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق) في زمن الإجابة (بالملي ثانية) على اختبار القرار المعجمي.

اختبار القرار المعجمي	=M المتوسط الحسابي	=SD الانحراف المعياري	درجة الحرية df	t = قيمة ت	مستوى الدلالة sig
الجانب الفونولوجي (الإملائي)	1042.46	346.04	38	-0.39	غير دالة عند 0.69
الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)	1060.21	366.20	38		
الجانب الفونولوجي (الإملائي)	1042.46	346.04	38	-2.04	دالة عند 0.04
الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق)	1197.52	412.59	38		
الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)	1060.21	366.20	38	-1.68	غير دالة عند 0.10
الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق)	1197.52	412.59	38		

من خلال النتائج المدونة في الجدول السابق نجد أن الفروق بين متوسطي متغيري الدراسة في الإجابة على الاختبار المحسوب للقرار المعجمي من حيث الزمن داخل مجموعة القراء العاديين في كل من الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي).

✓ أنه بين الجانب الفونولوجي (الإملائي)، ($M = 1042.46$)، ($SD = 346.04$)، والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)، ($M = 1060.21$)، ($SD = 366.20$)، حيث كانت النتيجة ($t^{(38)} = -0.39$, $p < 0.69$)، ومنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية.

✓ أما بين الجانب الفونولوجي (الإملائي)، ($M = 1042.46$)، ($SD = 346.04$)، والمورفولوجي (شبه الاشتقاق)، ($M = 1197.52$)، ($SD = 412.59$)، فكانت النتيجة كالتالي: ($t^{(38)} = -2.04$, $p < 0.04$)، ومنه فهناك فرق ذو دلالة إحصائية.

✓ أما بين المورفولوجي (للاشتقاق الحقيقي) ($M = 1060.21$)، ($SD = 366.20$)، وبين الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق)، ($M = 1197.52$)، ($SD = 412.59$)، حيث كانت النتيجة كالتالي: ($t^{(38)} = -1.68$, $p < 0.10$)، ومنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية.

ومن خلال النتائج السالف ذكرها يمكننا القول إنه لا توجد فروق بين متغيرات الدراسة في الإجابة من ناحية الزمن (المحسوب بالمللي ثانية) لاختبار القرار المعجمي داخل مجموعة القراء العاديين ما عدى بين الجانب الفونولوجي الإملائي والمورفولوجي شبه الاشتقاق فقد كانت دالة.

أما داخل مجموعة عسيري القراءة فالجدول الموالي يعرض الفروق بين المتغيرات الثلاث في زمن الإجابة على القرار المعجمي:

الجدول (13): يبين دلالة الفروق لدى مجموعة عسيري القراءة بين جوانب القرار المعجمي الفونولوجي (الإملائي) والمورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق) في زمن الإجابة (بالمللي ثانية) على اختبار القرار المعجمي.

اختبار القرار المعجمي	=M المتوسط الحسابي	=SD الانحراف المعياري	درجة الحرية df	t = قيمة ت	مستوى الدلالة sig
الجانب الفونولوجي (الإملائي)	1217.27	410.26	17	1.22	غير دالة عند 0.23
الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)	1126.25	429.27	17		
الجانب الفونولوجي (الإملائي)	1217.27	410.26	17	2.32	دالة عند 0.03
الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق)	1028.36	410.12	17		
الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)	1126.25	429.27	17	0.91	غير دالة عند 0.37
الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق)	1028.36	410.12	17		

واتباعا لذات الطريقة المستعملة سلفا والتي عرضنا فيها نتائج الفروق داخل مجموعة القراء العاديين نعرض الفروق داخل مجموعة عسيري القراءة حيث نستخلص من الجدول السالف ما يلي:

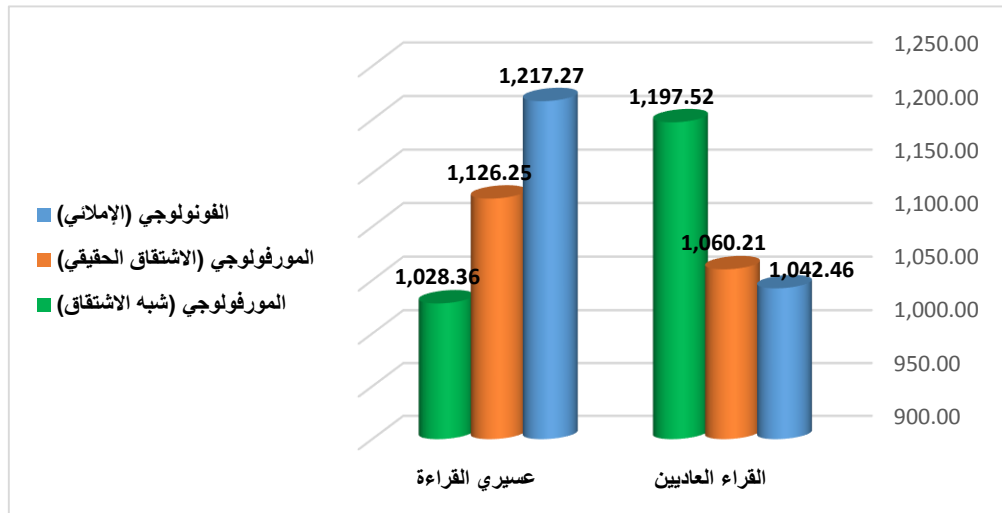
✓ بين الجانب الفونولوجي (الإملائي)، ($M = 1217.27$)، ($SD = 410.26$)، والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)، ($M = 1126.25$)، ($SD = 429.27$) كانت النتيجة كالتالي: ($t^{(17)} = 1.22$ ، $p > 0.23$)، ومنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية.

✓ أما بين الجانب الفونولوجي (الإملائي)، ($M = 1217.27$)، ($SD = 410.26$)، والجانب

المورفولوجي (لشبه الاشتقاق)، ($M = 1028.36$)، ($SD = 410.12$). بحيث كانت النتيجة: ($t^{(17)} = 2.32$, $p > 0.03$) ، ومنه يوجد فرق ذو دلالة احصائية. ✓ أما بين الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)، ($M = 1126.25$)، ($SD = 429.27$). والجانب المورفولوجي (لشبه الاشتقاق)، ($M = 1028.36$)، ($SD = 410.12$). بحيث كانت النتيجة كالآتي: ($t^{(17)} = 0.91$, $p > 0.37$). ومنه لا يوجد فرق دال احصائيا. ومن خلال النتائج التي عُرضت سلفا بخصوص مجموعة عسيري القراءة فإن الفروق بين الجوانب الثلاث تتراوح بين الدالة وغير الدالة.

ومنه فإن نتائج اختبار الفرضية السادسة يمكن القول: أنها لم تتحقق، حيث أظهرت النتائج أنه في الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) أنها لم تتحقق لدى كلا المجموعتين من القراء العاديين وعسيري القراءة. أما بالنسبة لدلالة الفروق في الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق)، فقد كانت النتائج دالة إحصائيا لكلا المجموعتين وعليه يمكن القول بأن الفرضية تحققت في هذا الجانب، أما في الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) والجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق)، فإنها لم تتحقق ويمكن القول أنه لا توجد فروق داخل المجموعتين. ومنه نقبل بالفرض الصفري ونرفض الفرض البديل القائل بأنه: "يوجد فروق داخل كل مجموعة من القراء سواء العاديين أو عسيري القراءة في زمن الاجابة على الاختبار المحوسب للقرار المعجمي في الجانب الفونولوجي (الاملائي) والجانب المورفولوجي بشقيه (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق)".

والمقارنة البيانية التالية بين زمن الاجابة داخل مجموعتي الدراسة من قراء عاديين وعسيري القراءة توضح متوسط الاجابات على متغيرات الدراسة داخل كل مجموعة.



شكل (24) يبيّن متوسطات متغيّرات الدراسة في زمن الإجابة والمحسوب (بالملي ثانية) على اختبار للقرار المعجمي داخل مجموعة القراء العاديين وعسيري القراءة.

الملاحظ من الشكل (24) أن متوسطات زمن الاجابة على الاختبار المحسوب للقرار المعجمي تبدو متفاوتة بدرجات متباينة، بين المجموعتين وخاصة في الجانب الاملائي، فهناك فروق واضحة في زمن الاستجابة بين القراء العاديين وعسيري القراءة والفروق واضحة كذلك داخل مجموعة القراء العاديين، بين الجانب الفونولوجي (الاملائي) والمورفولوجي (شبه الاشتقاق) غير أن الفروق بين الجانب الفونولوجي (الاملائي) والمورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) لم يكن بذاك التباين وتلك الشساعة والبعد الذي كان واضحا في الجانب الفونولوجي (الاملائي) أو المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و بين المورفولوجي (شبه الاشتقاق).

أما عن المجموعة المتعلقة بعسيري القراءة فالفرق واضح جليّ بين الجانب الفونولوجي (الاملائي) والجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق)، وهو ما لمسناه أيضا بين الجانب الفونولوجي (الاملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)، كما ان هناك فرق واضح بين الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) والجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق) وهو لم يكن بتلك الشساعة التي لمسناها لدى القراء العاديين.

أما عن الفروق بين المجموعتين فتكاد تكون متعكسة تماما غير انهما يقتربان من بعضهما البعض في الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)، فالاستجابة في الزمن لم تكن متفاوتة بالحد الكبير.

خلاصة الفصل:

لقد تم في الفصل السابع هذا، عرض وتحليل نتائج الدراسة والتي هدفت أساسا لاستكشاف قدرة فك ترميز التأثيرات الفونولوجية والتأثيرات المورفولوجية بشقيها (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق) وذلك خلال، القرارات المعجمية البصرية (Visual Lexical Decision)، لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي الذين يعانون من عسر القراءة مقارنة مع نظرائهم من القراء العاديين، باستخدام نموذج التحفيز المقنع. (Masked Priming Paradigm). ومن خلال النتائج المتعلقة بالفرضيات فقد أثبت مدى دقة استكشاف وتشخيص مكان العسر لدى أطفال المرحلة الابتدائية للصفين الرابع والخامس، حيث كانت النتائج التي تحققت من مختلف الفروض التي صيغت بين العلاقة والفروق وهي موضحة حسب التسلسل التالي: إذ أنها أثبتت أن هناك علاقة ارتباطية طردية بين درجات الأداء القرائي ودقة الإجابة على اختبار القرار المعجمي في جانبيه الفونولوجي والإملائي والمورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق) في الفرض الأول. كما أن النتائج المتحصل عليها في الفرضية الثانية، فقد أسفرت على أن هناك علاقة ارتباطية عكسية، بين درجات الأداء القرائي وزمن الإجابة على اختبار القرار المعجمي في جانبيه الفونولوجي (الإملائي) والمورفولوجي (شبه الاشتقاق)، وأن هاته العلاقة لم تتحقق في الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) وعليه لم تكن دالة أي لا توجد علاقة بين زمن الإجابة في التعرف على "الكلمات-الهدف". والجانب المورفولوجي بشكل عام.

أما الفرضية الثالثة فقد كانت نتائجها تظهر أن هناك فروقا بين المتوسطات، ومنه يتضح أن الفروق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في اختبار دقة الإجابة كانت جميعها دالة، ما عدى في الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق)، فهي غير دالة وهذا ما يشير الى صعوبة التعرف على شبه الكلمات عند القراء العاديين وعسيري القراءة على حد سواء.

ثم أن نتائج الفرضية الرابعة أظهرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في زمن الاستجابة؛ (سرعة التعرف على الكلمات)، على اختبار القرار المعجمي. ثم تليها نتائج الفرضية الخامسة والتي بدت متعاكستان بين المجموعتين وخاصة في كل من الاشتقاق الحقيقي والاملائي ومتقاربة نوعا ما في شبه الاشتقاق، وأن هناك فروقا واضحة داخل مجموعة القراء العاديين على عكس عسيري القراءة التي تبدو المتوسطات متقاربة خاصة بين الجانب الفونولوجي والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)، أما الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق) فالأمر مختلف قليلا وتقترب درجات المتوسط عند القراء العاديين من متوسط عسيري القراءة.

أما الفرضية السادسة فيمكننا القول أنها: لم تتحقق، حيث أظهرت النتائج فروقا بين الجانب الفونولوجي (الاملائي) والجانب المورفولوجي (لشبه الاشتقاق) داخل مجموعة عسيري القراءة، وكذلك القراء العاديين، أما الفرق بين الجانب الفونولوجي (الاملائي) والجانب المورفولوجي (للاشتقاق الحقيقي)، فانه لا يوجد فرق داخل المجموعتين، كما أنه بين الجانب المورفولوجي (لشبه الاشتقاق) و(الاشتقاق الحقيقي) لا يوجد فروقا أيضا داخل المجموعتين على حد سواء.

الفصل الثامن:

مناقشة نتائج الدراسة

- تمهيد

- 1- مناقشة نتيجة الفرضية الأولى
 - 2- مناقشة نتيجة الفرضية الثانية
 - 3- مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة
 - 4- مناقشة نتيجة الفرضية الرابعة
 - 5- مناقشة نتيجة الفرضية الخامسة
 - 6- مناقشة نتيجة الفرضية السادسة
- خلاصة الفصل

تمهيد:

خُصص هذا الفصل لمناقشة النتائج، وفقا للفرضيات التي صيغت واعتمدت في الدراسة وذلك بالارتكاز على بعض ما أُتيح من الدراسات المتعلقة بالجانب الفونولوجي والمورفولوجي ومدى ارتباطهما بالعسر القرائي، ومحاولةً أيضا مما تم التعرّيج عليه في الأدب العلمي التربوي والمعرفي، للنهل مما نوقش في العسر القرائي والمعجم الذهني والقرار المعجمي.

وبناء على عرض وتحليل نتائج الفرضيات في الفصل السالف، ستنتم المناقشة بالتركيز على أدوات الدراسة وظروف التجربة أثناء تطبيق اختبار القرار المعجمي المحوسب على أفراد العينة المشاركة في الدراسة الحالية.

وبناء على ما سبق، فقد طُرح التساؤل البحثي التالي:

هل يوجد أثر للتحفيز المقنّع (الإشعال أو الاستهلال) لعلاقة التشابه الإملائية و/أو المورفولوجية (الاشتقاق الحقيقي وشبه الاشتقاق) بين المحفّز والهدف أثناء أداء اختبار القرار المعجمي لدى أفراد العينة؟

وعليه سوف يتم في هذا الفصل مناقشة وتفسير نتائج فرضيات هذه الدراسة وذلك بعد عملية العرض والتحليل إقتفاءً للتسلسل الذي صيغ في الفصل السالف.

1- تفسير ومناقشة الفرضية الأولى:

تذكيرا بالفرضية الأولى ونصها الموسوم كالتالي: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين

درجات الإداء القرائي ودرجات دقة الإجابة في الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق) على اختبار القرار المعجمي لدى عينة الدراسة.

وقد عرض بياناتها في الجدول (06) إذ يتبين التالي:

-الأداء القرائي للمتوسط الحسابي يساوي: ($M = 119.82$)، ولانحراف المعياري يساوي: ($SD = 34.05$).

-دقة الإجابة في الجانب الفونولوجي (الإملائي)، ($M = 128.53$)، و ($SD = 35.99$). ($r = 0.61$)، ومنه فهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.001.

-دقة الإجابة في الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)، ($M = 133.91$)، ($SD = 89.35$). حيث ($r = 0.67$) ومنه فهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.001.

-دقة الإجابة في الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق)، ($M = 125.12$)، ($SD = 45.49$). ($r = 0.25$) ومنه فهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05.

وبالتالي يمكننا القول: أن هناك علاقة ارتباطية طردية بين درجات الأداء القرائي ودقة الإجابة على إختبار القرار المعجمي في الجانب الفونولوجي (الإملائي) والمورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الإشتقاق)، وبهذا يمكن القبول بالفرض البديل للدراسة ورفض الفرض الصفري.

تستدرجنا هاته النتيجة للإشارة أن هناك مجموعه كبيره من الأدلة والبراهين على أن تأثيرات التحفيز تنشأ من العلاقة الإملائية والمورفولوجية المشتركة، بين المحفزات والأهداف. وهناك اتساق تداخل لغوي لأثر الاستعداد المورفولوجي لدى القراء الصغار وذلك ما أكدته (Casalis et al., 2009; Quémart et al., 2011; Oliveira & Justi, 2017)

وقد ثبت أيضا أنه في المحفزات والأهداف للكلمات العربية التي تتقاسم الجذر المتجانس مثل ("مدخل - دخول") يتصدر كل منهما الآخر هذا التحفيز المورفولوجي المقنّع؛ حيث يكون أكثر بروزا مقارنة بالأزواج الهجائية المعجمية (Boudelaa & Marslen-Wilson, 2003, 2004, 2005).

وهنا نستشف مدى اتفاق هاته الدراسة مع دراسة أبو الديار (2011)، التي ركز فيها على بعض المتغيرات الفونولوجية (الإملائية) وعلاقتها بصعوبات القراءة والكتابة في ضوء نظرية الخلل المزدوج، وتوصل الى وجود ارتباط سالب دال احصائيا بين "اختبار التسمية السريعة للحروف والأشكال" وبين "الفهم القرائي والرسم الكتابي (الخط)"، لدى عينة من الذكور والانات كما لاحظ ارتباط موجب بين "حذف المقاطع"، و"تكرار شبه الكلمات"، و"دقة قراءة

شبه الكلمات"، في تجاه العاديين. وبيّنت نتائج هذه الدراسة أن أكثر المتغيّرات الفونولوجية (الإملائية) تتنبأ بصعوبات القراءة والكتابة لدى الذكور هي: "دقه قراءة شبه الكلمات" و"التسمية السريعة للحروف"، وهذا ما يتفق مع الأساس النظري لنظرية الخلل المزدوج، وجاءت نتيجة الإناث عكس ذلك حيث أشارت نتائج الانحدار إلى أن اختبار دمج الأصوات هو الاختبار الوحيد المنتبأ بصعوبات القراءة.

بينما كانت أكثر المتغيّرات تتنبأ بصعوبات الكتابة لدى الإناث هي "حذف المقاطع" و"دقه قراءة شبه الكلمات"، (البحيري ومحفوظي، 2014، 33).

وفي دراسة لعيس (2009)، خَصّت علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعسرّين قرائياً (8-11 سنة)، حيث أسفرت عن وجود ارتباط إيجابي بين درجات أداء مهمتي الاختبار الفونولوجي ودرجات القراءة لدى المجموعتين من القراء. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مهمتي الاختبار الفونولوجي وبين مجموعتي القراء العاديين في كلتا الفئتين العمريتين. (لعيس، 2009).

ويشير الزريقات (2005)، إلى أن الوعي الفونولوجي يلعب دوراً مهماً في التنبؤ بالقدرة القرائية وبالتالي بالتحصيل القرائي، فهو المقدرة على إدراك الكلمات إذ يمكن تقسيمها إلى وحدات صغيرة مثل المقاطع اللفظية والوحدات الصوتية، فالأطفال الذين يعانون من صعوبات في إدراك وإتقان الفونيمات يواجهون أيضاً عجزاً في تعلم القراءة. وهنا نقدم بعض الدراسات والبحوث التي توافق بشكل قطعي ما ذكرناه، ومنها دراسة واجنر وتورجسين (1987)، وكذلك دراسة برفيتي (1991) وسنايدر (1995)، ودراسة برادلي (1997)، وكذا دراسة ميوتر (1998) وبلاتشمان (2001)، حيث قدموا أكثر النتائج ثباتاً في البحوث التي تم إجراؤها حول مشكلات القراءة التي أسفرت على أن المهارات الفونولوجية ترتبط في الأساس بالقراءة وهذا ما يفسر وجود علاقة ارتباطية بين المتغيّرين. كذلك فإن معظم الباحثين في صعوبات القراءة ومشكلات التعلم عامة أمثال كال وآخرون (1963)، وكاس (1966)، وشال وكذا وانجلمان (1967) وميكل وبست وآخرون (1971)، قد توصلوا جميعهم إلى أهمية المهارات الفونولوجية قبل السبعينات من القرن الماضي، هاته الأعمال طورت وجهة النظر التي ترى أن الأطفال يجب أن يمتلكوا

الكفاءة في معالجة الفونيمات التي تتضمنها اللغة لكي يصبحوا من القراء الممتازين. وفضلا عن ذلك يشير كل من بلاتشمان وبرادلي وليبرمان وشنكويلر (1991) الى أن التطورات الأكثر حداثة التي شهدتها هذا المجال، أن أوجه العجز والقصور في الوعي الفونولوجي يلعب دورا رئيسيا في مشكلات التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في تعلم القراءة. (الزريقات، 2005).

هذا الارتباط بين القدرة الفونولوجية والقدرة القرائية يظهر كذلك من خلال نتائج الدراسة الحالية انطلاقا من الفروق الدالة احصائيا بين المجموعتين من القراء إذ أنها ترتبط ببداية إدراك الطفل لفك الترميز القائم بين الحرف كصوت وكشكل هاته العلاقة المدركة بشكل واع بين مورفولوجيا الحرف كرسـم وكمكوّن بنيوي وبين فونولوجيا الحرف كصوت يستحضره الطفل ليمثّل الهوية التي تشغل حيزا في معجم الطفل -ولو يكن غائبا عن بصره- فهو مدرك بشكل أوتوماتي، مقترنا بدلالاته وبتراكيباته المختلفة.

وقد يسعنا أن نذكر هنا بما قد ورد في نتائج دراسة (read et al. 1989)، التي تبين من خلالها أن مجموعة عسيري القراءة التي لم يتمكن أفرادها من تعلم القراءة وفق نظام الأبجدية يعانون من اضطراب في المهمات المرتبطة بالقدرة الفونولوجية. (العيس، 2009). كما نشير أيضا لما قد يتوافق مع ما رصداه بنتان وفروست، لبروز المورفولوجيا الاشتقاقية في التأثير التحفيزي مع تقنيات التحفيز الأخرى في اللغات السامية حيث تشترك التحفيزات والأهداف في قمة الجذر الساكن (Bentin & Frost, 2005)

ففي هاته الحالة؛ أي حالة الاشتقاق المورفولوجي، كان ترتيب الحروف مناسباً على الرغم من أن الحروف المتبقية المكوّنة للتحفيز والهدف كانت مختلفة. في حاله شبه الاشتقاق، كان ترتيب الحروف غير ذي صلة (غياب التأثير التحفيزي) على الرغم من أن نفس الحروف تم مشاركتها بين أزواج التحفيز والهدف. ويمكن تفسير ذلك من خلال حقيقة أن الكلمات تتحلل إلى مورفيمات ساكنة في نفس المرحلة مثل ترميز موضع الحروف، وهو استنتاج يدعمه اكتشاف عدم وجود أي اختلاف في زمن الإستجابة بين الظروف التجريبية.

كما تتفق نتائجنا مع نتائج (Shalhoub-Awwad and Leikin (2016) اللذين بحثا في آثار الجذور العربية في التعرف البصري على الكلمات. حيث قاما الباحثان بفحص التداخل المتقاطع المعياري للكلمات المشتقة من نفس الجذر للهدف (مرتب) بالنسبة إلى الكلمات

الأولية التي تضمنت ثلاثة حروف للهدف وليس حروف الجذر (تراب - رتب) في مجموعتين دراسيتين في المرحلة الابتدائية (الصفان الثاني والخامس). أظهرت النتائج التيسير في القرار المعجمي حول الكلمات المستهدفة، مما يشير إلى أن الجذر هو وحدة معجمية تلعب دورا حاسما في معالجة وتمثيل اللغة العربية* من المراحل المبكرة من اكتساب اللغة المكتوبة. لم يتم الحصول على تأثير تحفيزي إملائي. مما يشير إلى أن تحفيز الجذر تم تعديله بشكل ملحوظ من خلال المتغيرات الدلالية، على النقيض من الأبحاث السابقة حول وجود تأثيرات الحروف المستبدلة في لغات ذات أبجدية مختلفة.

2- تفسير ومناقشة الفرضية الثانية:

نصّت الفرضية الثانية على أنه: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الإداء القرائي ودرجات زمن الإجابة والمحسوب (بالملي ثانية) في الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق) على اختبار القرار المعجمي لدى عينة الدراسة.

بعد المعالجة الإحصائية للبيانات كانت النتائج كما هي موضحة تاليا والمستقاة من الجدول (07):

-في الأداء القرائي، إذا أن المتوسط الحسابي يساوي: ($M = 119.82$)، والانحراف المعياري يساوي: ($SD = 34.05$). وفي زمن الإجابة للجانب الفونولوجي (الاملائي)، ($M = 2259.73$) ($SD = 756.30$). ($r = - 0.28$) ومنه فهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.03.

* نؤكد هنا على مراعاة خصوصية اللغة العربية، فهي تلك التي تعكس في جزء من وصفها، بنيتها ونظامها، بخلاف النظريات الوافدة التي ثبتت نشازها الكبير مع نظام وبنية هذه اللغة، ولعل ما يمكن التذليل به هنا هو عدم تحقيق - لحد الآن - كفاية وصفية وتطبيقية كافية لبنية اللغة العربية اعتمادا على تلك النظريات، بل جل ما نجده هو تعسف في التطبيق وتمحل دون مراعاة للخصوصية، يقول الحاج صالح: "والذي زاد الطين بلة هو أن بعض معاصرينا ممن حظي بالاطلاع على ما ظهر في الغرب من آراء ونظريات جديدة... في الظواهر اللغوية وما إليها من الدراسات الجديدة التي تنتمي إلى ما أسموه بالـ: Linguistics أرادوا أن يطبقوا على العربية هذه النظريات، دون نظر سابق وكأنها حقائق مسلمة تنطبق على كل لغة. الحاج صالح (1984). وكأن القالب المستورد من النظريات الغربية يريدون إحام اللغة العربية وما تحمله من نظام داخل هذا القالب، كما يجب الانتباه إلى ما يميز اللغات اللاتينية من الجمل والتي تبنى على أساس فاعل وفعل ومفعول به s.v.o. أما اللغة العربية فبنيتها التركيبية هي: فعل وفاعل ومفعول به v.s.o، والإشكالات تطرح أيضا في اللغات الأجنبية الأقل شفافية حول المتواليات أو ما يعرف بالمجاورات والتي تجمع لتعبر عن صوت واحد، CH، GH، PH، والتي يقابلها تقريبا في اللغة العربية صوتا واحدا ش، غ، ف.

-أما زمن الإجابة في الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)، ($M = 2186.46$)، ($SD = 795.47$) ($r = -0.20$) ومنه فهي غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.13.

-أما زمن الإجابة في الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق)، ($M = 2225.28$)، ($SD = 822.71$) ($r = -0.35$) ومنه فهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.007.

وهنا يمكننا القول: أن هناك علاقة ارتباطية عكسية بين درجات الأداء القرائي وزمن (سرعة) الإجابة على اختبار القرار المعجمي في جانبيه الفونولوجي (الاملائي) والمورفولوجي (شبه الاشتقاق)؛ أي أن كلما زاد زمن الاستجابة على اختبار القرار المعجمي نقص الأداء القرائي ما عدا في الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) فلم تكن دالة؛ أي لا توجد علاقة بين زمن الإجابة (سرعة) في التعرف على "الكلمات-الهدف" تلك التي تظهر على شاشة اختبار القرار المعجمي والأداء القرائي كما بيّنته النتائج السابقة. ويمكننا التنبية على أن هذا لا يؤثر في كون هناك علاقة عكسية مثبتة بين الأداء القرائي والجانب الفونولوجي وكذا الأداء القرائي والجانب المورفولوجي بشكل عام، وبهذا يمكننا قبول فرض الدراسة البديل ورفض الفرض الصفري.

وهنا يجب التوضيح أن الفائدة المستقاة من معرفة زمن الإستجابة هو تقديرٌ لمدى تعقد العمليات الذهنية التي تتدخل في مهمات مختلفة الصعوبة، "وذلك لمعرفة الزمن المستغرق للتعامل مع المقروء ابتداء من المثير إلى غاية النفاذ للمعجم وتفسيره وهذا يشمل طبعاً ردّة الفعل واتخاذ القرار وكل ما ينجم عن هاته العمليات من مسارات النفاذ الى الذاكرة وحتى النطق بالقرار المعجمي لتعريف المثير - الهدف، كما قد يتخلل هاته العمليات من تريبث أو ارتباك أو التعامل بشكل جد طبيعي مع هذا المثير"، وهنا ننوّه إلى من يرجع له الفضل للانتباه لهاته الفائدة وهو العالم الهولندي Donders وذلك منذ سنة 1968، وقد تم الأخذ بأفكاره فيما بعد واستثمارها في السيكلوجيا المعرفية، التي اهتمت بمعالجة المعلومات، والتي تتدخل بين المثير والاستجابة خاصة أن هاته العمليات غير خاضعة للملاحظة المباشرة، ويمثل زمن الاستجابة أو زمن المعالجة عموماً، معطى ثميناً في هذا الباب، ويمكن أن يتجسد مثلاً قياس زمن معالجة المعلومات في قياس زمن التعرف على عنصر من عناصر الذاكرة، أو التعرف على

وجوه الأشخاص أو التحقق من صلاحية الملفوظ النحوية أو قيمته الدلالية أو قياس زمن فهم الجملة... الخ، (Parot & Richelle, 1992).

ثم تلاه (Cartel (1986 ، حسب (Ellis (1993، حيث أهتم بالزمن الرجعي، أي قياس الإدراك الزمني أثناء إدراك الكلمات، والحروف، والصور، والألوان؛ معناه قياس الزمن الذي يستغرقه القارئ خلال عرض منبه مرئي، والنتائج التي توصل إليها، أن إدراك الكلمات أسرع من إدراك الحروف، وتسمية الكلمات أسرع وأدق من تسمية الحروف، وهذا الاكتشاف ساهم في عملية تدريس القراءة، لأن الحروف المكونة للكلمة يمكن إدراكها أسرع من إدراك الحروف المنفردة هذا لأن الكلمة المرسومة حسبها يمكن إدراكها بسرعة ككتلة موحدة، تعتبر كمدخل للتعرف عليها، لكن هذا لا يعني بأن كل الكلمات يمكن إدراكها أسرع من إدراك الحروف، لأن هناك الكلمات المتداولة أسهل في عملية إدراكها من الكلمات غير المتداولة، وذلك لتدخل عاملي التعود والتكرار، وهذا ما يؤدي إلى القول بأن هناك حروفا تدرك أسرع من إدراك الكلمات غير المتداولة. تستدرجنا هاته الأسطر للقول وبشكل يكاد يكون ثابتا بأنه بقدر ما كانت الكلمة متكررة بقدر ما قلت مدة زمن تحديدها أو التعرف عليها. وزيادة فان تأثير تكرار الكلمات هو دالة لوغاريتمية عكسية، يعني ان الزمن يتناقص في حين يرتفع اللوغاريتم. ولنلاحظ بان هذا التأثير لا علاقة مع التكرار الفردي للحروف التي تشكل كلمة. وهو ما صغناه آنفا في عنصر تأثير التكرار على مسارات التحديد البصري في فصل المعجم الذهني حيث تناولنا ما قد برهن عليه والي، (1978) في ان كلما كثر تتكرر وحدة معجمية يقصر زمن جواب المعالجة، بعبارات اخرى المعالجات المنجزة حول الكلمات هي مرشحة لترتفع سرعتها ودقتها مع عدد تكرارها. وهكذا فمن وجهة اجرائية (نسبة للمعالجة) ان تكرار استعمال نفس المعالجات يقوي فعاليتها أي يجعلها أكثر سرعة ودقة، وتأثير كلمات متداولة -ليست بالضرورة نفسها بل حتى جذورها- يمكن ان يساهم في هذه الآلية العاملة في المعالجات، هذا التأثير المسمى بالتكرار هو أحد أكثرها يقينا في مجال التعرف البصري على الكلمة. وقد لوحظ أيضا في المقابل ان زمن تثبيت البصر هو اطول للكلمات ذات التكرار الضعيف منه للكلمات ذات التكرار المرتفع. وهو ما يؤثر سلبا في زمن الاستجابة على التعرف.

كما يمكن أن نسجل أيضا تلك الملاحظات الخاصة بالأطفال المشاركين في هاته الدراسة بحيث يمكن تدوين عامل الالتباس في التعرف على الكلمة والذي يزيد في استهلاك زمن التعرف؛ أي يصبح أطول نوعاً ما. وذلك لتدخل عامل التروي في أخذ القرار، وهو ما إذا كان المعروض على شاشة الحاسوب كلمة أو لا كلمة، وهنا يدخل هذا الالتباس في عوامل كثيرة منها العامل النفسي، العامل الاجتماعي السوسيوثقافي وإدراك الطفل المشارك لذاته أيضا وهو ما لمسناه في دراسات حول إدراك الذات ومنها إدراك الذات الأكاديمية والعسر القرائي الذي يعانيه الكثير من الأطفال المتمدرسون ممن يُلمَسُ لديهم صعوبات التعلم.

3- تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:

والتي تنص على وجود فروق دالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في دقة الإجابة لاختبار القرار المعجمي في كل من الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق).

وللتحقق من الفرضية تمّ قياس الفروق بين المجموعتين باختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (T-Test) Independent Samples Test، فكانت النتائج كما هي مبينة تاليا:

-من خلال النتائج المدونة في الجدول (08) المذكور بالفصل السالف نجد أن الفروق في متوسطات متغيرات الدراسة في الإجابة على الاختبار المحوسب للقرار المعجمي من حيث الدقة داخل مجموعتي الدراسة بين القراء العاديين وعسيري القراءة في الجانب الفونولوجي (الإملائي)، حيث أن للقراء العاديين، ($M = 70.76$)، ($SD = 21.11$). أما لدى عسيري القراءة، ($M = 57.77$)، ($SD = 14.68$). ($t^{(57)} = 0.02$ $p < 2.35$) ومنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية، وهو ما يبيّن مستوى أعلى لدى القراء العاديين في الجانب الفونولوجي (الإملائي) في درجة الدقة للتعرف على الكلمات مقارنة بنظرائهم العسيرين.

-أما بالنسبة للفروق بين متوسط متغير الدراسة في الإجابة على اختبار القرار المعجمي من حيث الدقة في الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)، للقراء العاديين، ($M = 75.21$)، ($SD = 22.64$). أما لدى عسيري القراءة، ($M = 58.70$)، ($SD = 14.64$). ($t^{(57)} = 0.002$ $p < 3.29$) ، ومنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية، وهو ما يبيّن مستوى أعلى لدى القراء

العاديين في الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) في درجة الدقة لمهمة التعرف على الكلمات على اختبار القرار المعجمي مقارنة بنظرائهم العسيرين.

-وتظهر النتائج في الجدول (08) الفروق بين متوسطات متغيرات الدراسة في الإجابة على اختبار القرار المعجمي من حيث الدقة داخل مجموعتي الدراسة بين القراء العاديين وعسيري القراءة في الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق)، حيث أنه عند القراء العاديين، (64.01) (M= (SD = 24.88) . أما لدى عسيري القراءة، (M = 61.11)، (SD = 20.61). $t^{(57)} = 0.66$ $p > 0.34$ ، ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، وهي إذا غير دالة عند هذا المستوى وهو ما يبين المستوى لدى القراء العاديين في الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق). ومنه يتضح جليا أن نتائج الفروق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في اختبار دقة الإجابة على القرار المعجمي كانت جميعها دالة ما عدا في الجانب المورفولوجي فهي غير دالة وهذا ما يشير الى صعوبة التعرف على كلمات شبه الاشتقاق عند القراء العاديين وعسيري القراءة على حد سواء. وبهذا يمكننا عموما أن نقبل بالفرض البديل ورفض الفرض الصفري الذي ينفي الفروق بين مجموعتي الدراسة أي أن فرضية الدراسة قد تحققت.

وهنا يمكننا الإشارة أيضا للإرباك الذي يصيب الأطفال المشاركين في كونهم يأخذون وقتا أطول في التقرير خاصة وأنهم يقارنون بين المحفز والكلمة - هدف، وعليه فكثير من إجابات الأطفال المشاركين من كلا الصنفين قد تتجاوز الحد الزمني الأقصى، كما أن بعض الأطفال يحاولون الإسراع في أخذ القرار، وهذا ما يوقعهم في خطأ "التعرف".

وهنا أيضا قد يطرح عامل مهم للاستفادة من محفز الإشعال الذي يثير ذاكرة الطفل وهو عامل النضج العمري والذي يتحقق ويتشكل فيها الوعي اللساني الواعي عند الطفل ويسمى أيضا "المعجم الذهني المدرك"، حتى يستطيع استيعاب التراكيب التي يمكن أن تتشكل منها الكلمات وتتنوع وذلك بالرجوع لمصدر واحد أو ما يسمى بنفس الحروف التي يتشكل منها الجذر.

وهنا يجب الإشارة أيضا الى الأعمال التي اهتمت بدراسة دور الوعي في سيرورة اكتساب اللغة، إذ تعتبر قليلة ولم تستطع الإجابة عن العديد من الأسئلة من قبيل: هل يعتبر

الوعي ظاهرة طبيعية بيولوجية وفطرية، ترتبط بمراحل عمرية محددة، أم تخضع لإرهاصات النمو أم نشاطا إراديا يتأثر بعوامل اجتماعية وبيئية، يتم اكتسابه عن طريق التعلم والتحصيل المدرسيين وتعلم مهاره القراءة والكتابة؟

وهو ما يؤكد عليه دوما "لعيس"، "حول الثراء اللغوي للسان الفردي ومدى تأثيره بالمحيط وبالبيئة، ومردودها المتنامي خلال فترة التمدرس أو ما يسمى بالاحتكاك البيئي المدرسي".

لا شك أن الطفل في السنوات الأولى من نموه، قد يُظهر نوعا من الإعجاب باللغة والاهتمام بعناصرها التي يسمعها أو يستعملها، وقد يقوم بمجموعة من الأنشطة اللسانية الواعية المبكرة لكن يجب أن نأخذ في قيد الاعتبار، مستويات وعي الطفل بعناصر اللغة ومكوناتها الفونولوجية والدلالية والتركيبية وفي الآن ذاته، أشكال الملاحظات والأنشطة المعرفية التي يقوم بها، مثل التعليق والحكم والتعريف.

وهنا نعود أيضا لمستويات النضج العمري والنشاط اللساني الواعي ويمكننا أن نشير لما وجدته (Perea et al. (2010، أن تأثير تحفير تبديل الحروف عند البالغين الناطقين بالعربية لم يظهر إلا عندما لم يؤثر التحويل على ترتيب الحروف الجذرية، وأفضل تفسير على أنه تأثير أساسي (أي تأثير مورفولوجي مشتق) ودعم وجهة النظر التي في اللغة العربية، يتم تحديد النفاذ المعجمي أساسا عن طريق تحديد معنى الجذر؛ هذا يعني نظاما معجميا يكون فيه اكتشاف هويته موضع الحروف الجذرية أمرا حيويًا لمعالجة فعّاله للمحفزات المطبوعة ويعزز النظرة القائلة بأن ترتيب الحروف الجذرية يلعب دورا رئيسا خلال المرحلة المعجمية في التعرف على الكلمات.

أما Huey (1908)، وهذا حسب Ellis (1993)، كانت اهتماماته منصبة حول الكيفية التي تتم فيها عملية إدراك الكلمات، بأن القارئ يدرك الكلمة ككل لأنه يستفيد من خبراته وتجاربه الماضية التي من خلالها تحدث عملية الإدراك لديه، حيث يكون الإدراك كليا، أي إدراك الكلمات أسرع من إدراك الحروف، -وهو ما أشرنا إليه آنفا- ولكن لا يمكن الاعتماد على هذا، لأن القراء متعودون على إدراك الكلمات أكثر من إدراك الحروف المنعزلة.

ونؤكد هنا أننا ما إذا تحدثنا عن الوعي اللساني فيجب أن نذكر ما يستطيع الطفل الواعي تحقيقه من خلقه للمسافة بينه وبين اللغة، وكذلك مدى مقدرة على إنجاز مجموعه من

الأنشطة الواعية حولها. وتوصلت هذه الدراسات، إلى أن الأنشطة اللغوية التي يقوم بها الطفل فهماً وانتجاً وحكماً وإدراكاً، لا تتم بشكل آلي وتلقائي وغير واع، وإنما هي أنشطة واعية ومفكر فيها. وهذا ما يدعم فرضية امتلاك الطفل لكفاءات معرفية وقدرات ذهنية، وبالتالي القيام بالعديد من الأنشطة من قبيل الإدراك والفهم والتفكير ومعالجة المعلومات وحل المشكلات والوعي بتمثلاته ومعارفه ومراقبتها وتوظيفها عند الحاجة. (Leny, 1989, Kayser, 1993)، هذا لا يعني أن من خلال النتائج المتوصل إليها أن الإخفاق هنا هو نتيجة لفشل ذريع للقدرة القرائية عند الطفل بقدر ما هي إلا مؤشرات لفهم واعٍ أيضاً من طرف المختصين للنشاط الذاكري وميكانيزمات عمل المعجم، فالخطأ والصواب هنا ما هو إلا استنتاجاً لمهمة نستطيع الاعتماد عليها في التشخيص والتنبؤ.

وربما يوافق رأي الطالب الباحث هنا، ما وضعه طه (2003)، وذلك في الجانب المورفولوجي (شبه الإشتقاق)، وقد أظهرت نتائج اختبار "ت" فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لدى القراء العاديين، تقدماً واضحاً في هذا الاختبار وهذا ينعكس لأدائهم في التعرف على الكلمات ومدى نضوج المعجم الذهني، عكس أفراد المجموعة الثانية من عسيري القراءة حيث يتضح ذلك في عدد الإخفاقات الواضحة في الإجابة أثناء عملية التعرف في أدائهم على اختبار القرار المعجمي، وهذا ما يوضح أهميته مهمة القرار المعجمي وأهميته تقرير المفحوصين في اتخاذ القرار في التعرف الموفق "الصائب" على الكلمات التي لها ارتباط مورفولوجي بين المحفز والهدف، وهذا ما أشرنا إليه في صدر الفقرة أنه يتفق مع دراسة (طه، 2003)، التي بينت أن النسبة العالية للأخطاء كانت تلك التي صنف كإخطاء مورفولوجية وهي عملية قراءة كلمه الهدف بشكل خاطئ ولكن الكلمة المتعرف عليها من قبل المشارك من ذوي العسر القرائي، تنتمي الى نفس الجذر (الإشتقاق الحقيقي) مثلاً إذا عرضت للمشارك كلمه "كتاب" فإنه سوف يتعرف عليها على أنها "كاتب" أو إذا عرضت عليه كلمة "باعة" فإنه يتعرف عليها "بائع"، وكان ذلك واضحاً في التجربة التي قمنا بها حيث لمسنا فيها الكثير من هاته الأخطاء والتي نعتبرها ليست عن عدم معرفة بهوية الحرف بل هي متعلقة بالأساس بعدم وعي تام بهوية الكلمة؛ والمقصود هنا دلالاتها وتركيباتها وتسلسل حروفها.

إن نسبة هذا النوع من الأخطاء كانت العالية بين جميع مجموعات القراءة وقد عزي ظهور مثل هذه الأخطاء بأن اللغة العربية هي لغة كتابة مورفولوجية اشتقاقية بصفة عالية والتي تغني المعجم اللفظي للمتكلم باشتقاقات مورفولوجية تابعة لنفس الجذر (الإشتقاق

الحقيقي)، وعند الكتابة فإن الأشكال الحرفية التي تميز الجذر تظهر في الكلمات بشكل جلي لذلك فإن عملية معالجة نغمية جزئية مع الاعتماد على معالجة صوتية للكلمات تؤدي بالضرورة للوصول الى قراءة صوتية. والمعالجة النغمية الجزئية مع المعالجة الصوتية تحتم الوصول الى قراءة مورفولوجية؛ أي استبدال كلمه الهدف بكلمه أخرى كما رأينا في المثالين السابقين - كتاب/كاتب، باعة/بائع-، حيث يكون هذا الخطأ مفاده ان الكلمة المستبدلة من طرف المشارك المفحوص هي كلمة من نفس العائلة الجذرية لأنه في اللغة العربية كلمات ذات تقارب لفظي فونيمي وشكلي صوري تكون ذات احتمالية كبيرة ترجح انتمائها لنفس الاشتقاق. (شرفوخ 2006).

كذلك الدراسة التي قام بها كل من (R. Béland, Z. Mimouni, 2001)، بأن عسيري القراءة يعتمدون على المعالجات الصوتية وذلك لاحتمالية الخلل الذي يعانون منه في تطور عمليات معالجة التعرف على الكلمات، لذا فحدوث الأخطاء المرتبطة بالرابط المورفولوجي (الاشتقاقي) يعتبر عال الحدوث إلى حد كبير.

وهذه الصعوبات في المعالجة يمكن من شأنها ان تكون سببا في حدوث أخطاء أخرى وبنسبة عالية كنتيجة مباشرة للخلل في المعالجة وهي على سبيل المثال كلفظ غير صحيح للكلمات الهدف بحيث أن اللفظ في بعض الأحيان يكون قريبا جدا للكلمة الهدف ويحمل أو قد لا يحمل معنى مثل (العَالَمِينَ تقرأ العَالَمِينَ وهما كلمتان ذوات معان مختلفة أو مثلا يَبِيتُ تقرأ بَتَّ أي كلمه بدون معنى)، أو أخطأ أخرى يكون فيها اللفظ الخاطئ للكلمة مخالف بشكل كبير لكلمة الهدف المراد التعرف عليها وهذا كله نتيجة للصعوبة في اتقان عمليات الفك والدمج النغمي. (شرفوخ، 2006).

ويضيف بوعناني (2003) قائلا: يجب مراجعة قاموسنا الذهني أو معجمنا الداخلي (أي معرفتنا بكلمات لغتنا) لكي نقرر أن "maison" كلمة و "maigon" ليست كذلك، ذلك أن هذا النوع من المعرفة هو الوحيد الذي يسمح لنا باتخاذ قرار حول الوضع المعجمي لهكذا تسلسل منظم للحروف في تشكيل الكلمات وأشباه الكلمات، فإذا أخذنا بالاعتبار العلاقة

الاعتباطية الموجودة بين شكل الكلمة ودلالاتها، يصبح أمر وجود هذا النوع من القاموس الداخلي ضرورة حتمية.

يمكن التعبير عن أصناف أخرى من المعلومات بالإجابة عن أسئلة من نوع: هل توجد بين الكلمتين "مكتب" و "كاتب"، -وهنا نتحدث عن الاشتقاق الحقيقي-، علاقة مماثلة لتلك الموجودة بين "منزل" و "نزول"، -وهنا نتحدث عن شبه الاشتقاق-.

إن القدرة التي نمتلكها للتمييز بين هذين الصنفين من العلاقات، توضح بشكل جلي معرفتنا بالعلاقات الصرفية بين الكلمات.

نسجل انطلاقاً من هذا المثال الأخير، أن الارتكاز على المورفولوجيا يقود الى انفتاح مفهوم المعجم، ليس فقط على الكلمات المعروفة والمختبرة بل يفتح أيضاً على الكلمات المحتملة التي تشكل جزءاً من لغتنا بواسطة وجود المبادئ المورفولوجية نفسها، فحتى إذا لم نكن قد صادفنا في يوم ما كلمة "الودق"* فإننا نستطيع التعرف عليها وفهمها. ذلك أن المعجم لا يتألف فقط من مجموعة منتهية من الكلمات ولكنه منفتح ومنتج بالأساس.

4- تفسير ومناقشة الفرضية الرابعة:

الفرضية الرابعة تنص على أنه: يوجد فروق دالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في زمن الإجابة على اختبار القرار المعجمي في كل من الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق).

من خلال النتائج المبينة في الجدول (09) أعلاه نجد أن الفروق بين متوسط متغيرات الدراسة في الإجابة على اختبار القرار المعجمي من حيث الزمن والمحسوب (بالملي ثانية) بين القراء العاديين وعسيري القراءة في الجانب الفونولوجي (الإملائي)، كانت النتائج المتحصل عليها للقراء العاديين تُظهر أن ($M = 1042.46$)، ($SD = 346.04$) . أما عن النتائج المتحصل عليها لدى عسيري القراءة فإن ($M = 1217.27$)، ($SD = 410.26$) . ($t^{(57)} = -1.67$ ، $p > 0.10$) ، ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، فهي إذا غير دالة عند مستوى 0.10، وهو ما يبيّن المستوى لدى القراء العاديين في الجانب الفونولوجي (الإملائي) في زمن التعرف على الكلمات مقارنة بنظرائهم العسيرين.

* وِدَق المطر، أي سقط ونزل المطر

-أما عن الفروق بين المجموعتين في الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)، فإن النتائج المتحصل عليها لدى القراء العاديين فهي: ($M = 1060.21$)، ($SD = 366.20$). وعند عسيري القراءة ($M = 1126.25$)، ($SD = 429.27$). ($t^{(57)} = 0.55, p > -0.59$). ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، فهي إذا غير دالة عند مستوى 0.55، وهو ما يبين المستوى لدى القراء العاديين في الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) في زمن التعرف على الكلمات مقارنة بنظرائهم العسيرين.

-أما الفروق في الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق)، حيث أن النتائج المتحصل عليها للقراء العاديين: ($M = 1197.52$)، ($SD = 412.59$). وعند عسيري القراءة ($M = 1028.36$)، ($SD = 410.12$). ($t^{(57)} = 0.15, p > -1.44$). ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، فهي غير دالة عند مستوى دلالة 0.15، وهو ما يبين المستوى لدى القراء العاديين في الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق) في زمن التعرف على الكلمات مقارنة بنظرائهم العسيرين.

ومما سبق قيده من نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة يتضح لنا أن فرضية الدراسة لم تتحقق وعلينا قبول الفرض الصفري الذي ينفي وجود فروق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في زمن الاستجابة؛ (سرعة التعرف على الكلمات)، على اختبار القرار المعجمي.

ومنه يمكن الإشارة الى أن الفرض الصفري يقول: "أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في زمن الإجابة، (سرعة التعرف على الكلمات) على إختبار القرار المعجمي في كل من الجانب الفونولوجي (الإملائي)، والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق).

هاته الأداة في اعتبارنا تقدم اختبارا موثوقا للتشخيص والتنبؤ، وهنا نقدم توضيحا أشارت اليه (2005) Demonet، وهو إضافة عاملا آخر يتعلق بنوع النظام اللغوي الذي (تتم فيه القراءة) بحيث أوضحت الباحثة أن اللغات المعروفة بنظامها الشفاف مثل الإيطالية والعربية يصبح التشخيص فيها أصعب ويتم أساسا على تقييم سرعة القراءة.

رغم ذلك فهناك متغيرات عدة قد تدخل في كونها قد تؤثر على زمن الاستجابة رغم أنها لا تأخذ بعين الاعتبار، ومنها: "سرعة ردة الفعل، تشتت الانتباه المرتبطة بحالة المفحوص".

كما يمكن مقارنة درجة انحراف القيمة العددية التي يتحصل عليها المفحوص في قراءة نص مقنن مع متوسط الانحراف المعياري بحيث تحدد قيمة الانحراف بدرجتين فأكثر الشيء الذي يمكننا من القول إن هذا المفحوص يعاني من تأخر أو عسر في القراءة. وتتعلق هذه الدرجات المعيارية والمتوسطات الحسابية أساساً بزمان القراءة وعدد الأخطاء والسرعة في القراءة.

وإذا أستنتقنا النتائج فإننا سوف نستدل على أداء القرار المعجمي والذي كان أقل دقة لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة عن أقرانهم القراء في الحالة المورفولوجية. ومع ذلك، فإن المجموعات لم تختلف في زمن الإستجابة من المهام الفرعية، وهي نتيجة تتعارض مع قواعد الإملاء الهنـدو أوروبـية، على سبيل المثال قارنت Ferreira de Oliveira, and dos Reis Justi (2017). بين الموضوعات البرازيلية للمعسرين قرائياً ومراقبتها في أداء مهمات القرار المعجمي باستخدام نموذج فاحص تشترك فيه أزواج الأهداف الرئيسية في أربع علاقات: المورفولوجية، وشبه الاشتقاق، والتحكم الإملائي، والتحكم الدلالي. كانت مجموعة عسيري القراءة أبطأ مع عدم وجود فرق بين شروط التحفيز. قد يكون عدم وجود اختلاف كبير في زمن الاستجابة بين المجموعتين اللتين لدينا بسبب وجود علامات التشكيل كأولويات وأهداف. أفاد (2017) Taha and Azaizah – She أن القراء الناطقين باللغة العربية استجابوا في اللفظ بشكل أبطأ وأقل دقة للكلمات وشبه الكلمات المقلوبة كلياً أو جزئياً مقارنة بالكلمات غير المشكلة. قد تتعطل العمليات المعجمية التلقائية أثناء التعرف على الكلمات في قواعد الإملاء العربية بسبب معلومات إضافية كالتشكيل. تفسير بديل آخر لهذا التناقض بين معدل الردود الصحيحة وزمن الاستجابة لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة يرجع إلى حقيقة أن العجز المكاني البصري المحتمل يسبب الارتباك في البنود المعروضة، مما تسبب في ردود الفعل المندفعة. بخلاف مهام القرار المعجمي، فالقراءة الصامتة التي يتبناها القراء من كلتا المجموعتين والتي تتطلب منهما تحويل المنبه من صوت عالٍ في القراءة العادية إلى قراءة صامتة، ينتج عنها حوار ذاتي ما يجعل زمن الاستجابة طويلاً نوعاً ما عند القراء العاديين وسريع نسبياً عند العسيرين وهذا ما وضحته النتائج المستتقة في الجدول (09)، في الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق).

والزيادة في تنفيذ وقت التعرف هذا يصبح بالتالي الفرق بين المجموعتين هاما في سرعة استجابة التعرف على الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق).

لقد أوضح (Rubenstein, Lewis & Rubenstein (1971 عن طريق توظيف عملية القرار المعجمي (الإجابة بأسرع ما يمكن بالضغط على الزر إذا ما كانت موالية الحروف تشكل كلمة من اللغة أم لا)، أن زمن الإستجابة أكثر إرتفاعا فيما يخص متواليات اللاكلمات Non-mot أشباه التجانسات اللفظية مثل (Quilo)، ومنه بالنسبة لمتواليات متشابهة لا تشكل أشباه متجانسات لفظية مثل (Duilo)، توضح هذه النتيجة أن المعلومات الفونولوجية تؤثر على القرار المعجمي للفرد، ويفسر التأخر في الجواب بكونه يعكس صراعا بين معلومتين متناقضتين لاتخاذ قرار ما . تقود المعلومة الفونولوجية الى تقديم الإجابة التالية: "كلمة" (لأنها تطابق ملفوظ كلمة "Kilo")، وتقود المعلومة الإملائية الى الإجابة التالية "ليست كلمة"، "Quilo".

5- تفسير ومناقشة الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه: يوجد فروق داخل كل مجموعة من القراء (العاديين وعسيري القراءة) في دقة الاجابة على اختبار القرار المعجمي بين الجانب الفونولوجي (الإملائي)، والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق).

من خلال النتائج المدونة في الجدول (10) نجد أن الفروق بين متوسطات متغيرات الدراسة في الاجابة على الاختبار المحوسب للقرار المعجمي من حيث الدقة داخل مجموعة القراء العاديين كالتالي:

-بين الفونولوجي (الإملائي): ($M = 70.76, SD = 21.11$) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) ($M = 75.21, SD = 22.64$) ($t^{(38)} = 2.83, p > 0.007$)، ومنه هناك فرق دال إحصائيا. حيث أن الأداء لدى القراء العاديين في الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) أكبر دقة من الجانب الفونولوجي (الإملائي).

-أما بين الجانب الفونولوجي (الإملائي): ($M = 70.76, SD = 21.11$) والجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق): ($M = 64.01, SD = 24.88$) ($t^{(38)} = 2.04, p > 0.04$) ، ومنه هناك فرق

دال إحصائيا. حيث أن الأداء لدى القراء العاديين في الجانب الفونولوجي (الاملائي)، أكثر دقة منها في الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق)

-وبين الجانب المورفولوجي (للاشتقاق الحقيقي): ($M = 75.21$, $SD = 22.64$) والمورفولوجي (شبه الاشتقاق) ($M = 64.01$, $SD = 24.88$) ($t^{(38)} = 3.34$, $p > 0.002$) ومنه هناك فرق دال إحصائيا. حيث أنه في الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)، أكثر دقة منه في الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق).

يتبين من خلال النتائج المعروضة سلفا أن هناك فروق دالة إحصائيا في قياسات الفروق الثلاث أي أن هناك فروق بين متغيرات الدراسة في الدقة للإجابة على اختبار القرار المعجمي المحسوب لدى مجموعة القراء العاديين. ومنه تحقق فرضية الدراسة في الجزء الخاص بالقراء العاديين أما عند عسيري القراءة فكانت النتائج المتحصل عليها بعد إجراء القياس، وبنفس الطريقة التي عرضنا فيها نتائج الفروق داخل مجموعة القراء العاديين يتم عرض الفروق داخل مجموعة عسيري القراءة حيث نستخلص من الجدول (11) النتائج الآتية:

-بين الجانب الفونولوجي (الإملائي)، ($M = 57.77$)، ($SD = 14.68$). والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)، ($M = 58.70$)، ($SD = 14.64$). ($t^{(17)} = -0.28$, $p < 0.77$) ومنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية.

-أما بين الجانب الفونولوجي (الإملائي) ($M = 57.77$)، ($SD = 14.68$). والجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق)، ($M = 61.11$)، ($SD = 20.61$). ($t^{(17)} = -0.92$, $p < 0.36$) ومنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية.

-وبين الجانب المورفولوجي (للاشتقاق الحقيقي) ($M = 58.70$)، ($SD = 14.64$). والجانب المورفولوجي (لشبه الاشتقاق)، ($M = 61.11$)، ($SD = 20.61$). ($t^{(17)} = -0.52$, $p < 0.61$) ومنه لا يوجد فرق دال إحصائيا.

ومما سبق عرضه فإن النتائج المتحصل عليها غير دالة في قياس الفروق بين متغيرات الدراسة داخل مجموعة القراء العسيرين. أي أن فرضية الدراسة لم تتحقق في الجزء الخاص بعسيري القراءة.

ومنه يتبين لنا من خلال ما تم سرده من نتائج إحصائية لقياس الفروق بين متغيرات الدراسة في الاجابة لاختبار القرار المعجمي المحسوب من جانب الدقة داخل كل مجموعة من عينة الدراسة، أنه يمكننا رفض الفرض البديل والقبول بالفرض الصفري، وبهذا لم تتحقق فرضية الدراسة حيث دلّت النتائج أن الفرضية تحققت عند القراء العاديين فقط، ولكن لم تتحقق عند عسيري القراءة،

وقد لاحظنا في الشكل (21) أن متوسطات دقة الاجابة على اختبار القرار المعجمي تبدو متباينتان بين المجموعتين وخاصة في كل من الاشتقاق الحقيقي والاملائي ومقاربة نوعا ما في شبه الاشتقاق وأن هناك فروقا واضحة داخل مجموعة القراء العاديين على عكس عسيري القراءة التي تبدو المتوسطات مقاربة خاصة بين الجانب الفونولوجي (الاملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)، أما الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق) فالأمر مختلف قليلا وتقترب درجات المتوسط عند القراء العاديين من متوسط عسيري القراءة.

للوصول إلى المعلومات المورفولوجية في التحفيز. قام Schiff & Raveh (2016) باختبار ما إذا كان القراء الكبار باللغة العبرية الذين لديهم عسر القراءة يستخلصون ويمثلون المورفيم كالقراء العاديين يستخدمون النموذج التحفيزي في مهمة إكمال أجزاء الكلمات. وعلى النقيض من الطلاب ذوي القدرات العادية على القراءة، لم ينجح القراء الذين يعانون عسرا في القراءة في إظهار الصيغ المورفولوجية، كذلك مجموعة عسيري القراءة ككل والمجموعة الفرعية. فالنتائج التي ظهرت تسلط الضوء على مصدر إضافي لصعوبات عسر القراءة للتعرف على الكلمات على مستوى المعالجة المورفولوجية.

كما بحث (Casalis & Quémart (2011) ما إذا كان الأطفال الفرنسيين الذين يعانون من عسر القراءة يعتمدون على مورفولوجيا اشتقاقية أثناء التعرف البصري على الكلمات وكيف تؤثر الخصائص المعجمية و المورفولوجية للمورفيمات على هذه المعالجة. وقد لوحظت تأثيرات تحفيزية هامة لدى القراء الذين يعانون من عسر القراءة بالإضافة إلى مستوى القراءة وزمن ارتباط سن الأطفال، وهنا نستطيع التنبه الى أن معجمهم منظم حول وحدات المورفيم. تشير تأثيرات التحفيز المورفولوجي الواضحة التي لوحظت لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة، ليكتشفوا مدى اعتمادهم على المورفيمات الاشتقاقية أثناء التعرف البصري على

الكلمات. وبالمثل، قام كل من (Law, Veispak, Vanderauwera & Ghesquière (2017) باختبار معالجة المورفولوجيا الاشتقاقية لدى 30 معسرا من البالغين الذين يتحدثون الهولندية مقارنة بالضوابط باستخدام تحفيز مقنّع. تم العثور على تأثيرات تحفيزية هامة في كل مجموعة مشيرا إلى أن المشاركين الذين يعانون من عسر القراءة يستفيدون من البنية المورفولوجية ويتأثرون بالخصائص الشكلية (المورفو-هجائي) والمعنى (المورفو-معجمي) للمورفيمات، في حين أن الضوابط تتأثر بشكل رئيسي بالخصائص المورفيمية-المعجمية.

هناك تداخل لغوي في تحفيز تبديل الحروف (TLP) أقل اتساقا من التحفيز المورفولوجي. حيث لوحظ تأثير تحفيز تبديل الحروف في الكلمات ولكن لم يلاحظ في شبه الكلمات (الهدف) مثل (jugde-JUDGE)، (Perea & Lupker, 2004; Schoonbaert & Grainger, 2004; Perea & Perez, 2009)

مما يوحي بأن التحفيز بتبديل الحرف يؤثر بشكل محدد على التمثيلات المعجمية بدلا من التمثيل على المستوى الإملائي البحث، كما أن كل من (Grainger and van Heuven, 2003) (2009) (Casalis, Dusautoir, Colé and Ducrot) حيث وجدوا أن التحفيز في التعرف البصري على الكلمات كان ظاهرا للظروف الهجائية والمورفولوجية في قراء الصف الرابع الفرنسي، مما يوحي بأن الكلمات يتم التعرف عليها بسرعة أكبر عندما تسبقها كلمات متصلة مورفولوجيا أو ذات صلة إملائية من تلك الكلمات غير المترابطة. ووجد كل من (Castles, 2007) (Davis, Cavalot, and Forster) أن حجم التأثيرات الأولية قد تقلص مع تقدم العمر من أطفال الصف الثالث كما عند البالغين. وعليه اقترحوا أن نظام التعرف البصري يخزن المعرفة حول الكلمات من خلال آلية التمييز أثناء التعرض للقراءة، هذه المعرفة للكلمات تسمح لآلية التمييز هذه بأن تصبح "أكثر صقلًا". ومع ذلك، لا يوجد هذا النمط من نتائج تحفيز تبديل الحروف في اللغات السامية (Perea et al., 2010; Velan & Frost, 2007, 2009)

ويشير عدم وجود تأثير مورفولوجيا شبه اشتقاقي وتأثيرات تحفيز فونولوجي إملائي لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة إلى أن الوصول المباشر إلى المعنى في جذر ممثلا إملايا يتطلب وساطة صوتية، وهو ما ذكره بوعناني، (2003) عن كون شبه التجانس اللفظي المقنع

ينشط على الأقل التمثل الفونولوجي "الكلمة - المحفز" وسهل عملية التعرف عليها. إذ تسمح هذه النتائج بالتأكيد على أن المعلومات الفونولوجية يتم برمجتها بسرعة بواسطة نظام المعالجة إذ يلاحظ أثر التحفيز - وهو بمثابة تسهيل - حتى إذا لم يتمكن الفرد من التعرف على الكلمة فإن هذه النتائج لا تسمح باستنتاج يؤكد ضرورة مرور عملية التعرف على الكلمة عبر وسيط فونولوجي*. تدل نتائجنا على عدم وجود أي تأثير تيسير من الجذور في المجموعة من عسيري القراءة غير القادرة على الاعتماد على إستراتيجية مورفولوجية تعويضية تمت الإشارة إليها في الدراسات السابقة. يجب أن تكون معالجة المورفيمات العربية المكتوبة مستحيلة عندما يكون هناك تضاول في تطبيق موافقات "مورفيم- فونيم". يعيق العجز الصوتي في الحالات المعسرة معالجة هويه الحروف والموضع في الجذر، لأن القراء العرب يعتمدون على المعرفة الصوتية حتى المراحل المتأخرة من تطور القراءة، والتي ترتبط بقوة مع المعالجة المورفولوجية في الصنفين الرابع والخامس (Layes et al., 2015). وفقاً لهذا الاقتراح، فإن التوعية الفونولوجية للمورفيمات تجعلها أكثر صعوبة في الوصول إليها.

6- تفسير ومناقشة الفرضية السادسة:

تتص الفرضية السادسة على أنه: يوجد فروق دالة احصائية داخل كل مجموعة من (القراء العاديين وعسيري القراءة) في زمن الإجابة المحسوب (بالملي ثانية) لاختبار القرار المعجمي في الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق).

من خلال النتائج المدونة في الجدول (12) نجد أن الفروق بين متوسطي متغيري الدراسة في الإجابة على الاختبار المحسوب للقرار المعجمي من حيث الزمن داخل مجموعة القراء العاديين في كل من الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي).

* هناك حجة تُناقش كثيراً لتدعيم فرضية الوساطة الفونولوجية Médiation phonologique، مفادها أن الأطفال الذين يتعلمون القراءة يتفرون مسبقاً على تمثيلات فونولوجية للكلمات، ونتيجة لذلك سيكون استعمال مفتاح للنفاذ إلى هذه التمثيلات أكثر اقتصاداً في بناء تمثيلات جديدة ذات طبيعة أخرى (إملائية). واعتباراً لذلك، يمكن الاكتفاء بمعرفة كيفية استرجاع التمثل الفونولوجي انطلاقاً من المتواليات الإملائية أو التسلسل الحرفي. كما ترتكز هذه الفرضية أيضاً على الملاحظة.

-أنه بين الجانب الفونولوجي (الإملائي)، ($M = 1042.46$)، ($SD = 346.04$) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)، ($M = 1060.21$)، ($SD = 366.20$)، ($t^{(38)} = -0.39$, $p < 0.69$) ، ومنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية.

-أما بين الجانب الفونولوجي (الإملائي)، ($M = 1042.46$)، ($SD = 346.04$) والمورفولوجي (الشبه الاشتقاق)، ($M = 1197.52$)، ($SD = 412.59$)، ($t^{(38)} = -2.04$, $p < 0.04$) ، ومنه فهناك فرق ذو دلالة إحصائية.

-أما بين المورفولوجي (للاشتقاق الحقيقي) ($M = 1060.21$)، ($SD = 366.20$) وبين الجانب المورفولوجي (الشبه الاشتقاق)، ($M = 1197.52$)، ($SD = 412.59$)، ($t^{(38)} = -1.68$, $p < 0.10$) ومنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية.

ومن خلال النتائج السالف ذكرها يمكننا القول أنه لا توجد فروق بين متغيرات الدراسة في الإجابة من ناحية الزمن (المحسوب بالمللي ثانية) لاختبار القرار المعجمي داخل مجموعة القراء العاديين ما عدا بين الجانب الفونولوجي الإملائي والمورفولوجي شبه الاشتقاق فقد كانت دالة.

أما داخل مجموعة عسيري القراءة فالجدول (13) قد عرض الفروق بين المتغيرات الثلاث في زمن الإجابة على القرار المعجمي:

إذ نعرض الفروق داخل مجموعة عسيري القراءة حيث نستخلص ما يلي:

-بين الجانب الفونولوجي (الإملائي)، ($M = 1217.27$)، ($SD = 410.26$) أما من الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)، ($M = 1126.25$)، ($SD = 429.27$)، ($t^{(17)} = 1.22$, $p > 0.23$) ، ومنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية.

-أما بين الجانب الفونولوجي (الإملائي)، ($M = 1217.27$)، ($SD = 410.26$) والجانب المورفولوجي (الشبه الاشتقاق)، ($M = 1028.36$)، ($SD = 410.12$)، ($t^{(17)} = 2.32$, $p > 0.03$) ، ومنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية.

-أما بين الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)، ($M = 1126.25$)، ($SD = 429.27$) والجانب المورفولوجي (الشبه الاشتقاق)، ($M = 1028.36$)، ($SD = 410.12$)، ($t^{(17)} = 0.91$, $p > 0.37$) ومنه لا يوجد فرق دال احصائيا.

ومن خلال النتائج التي عُرضت سلفا بخصوص مجموعة عسيري القراءة فإن الفروق بين الجوانب الثلاث تتراوح بين الدالة وغير الدالة.

ومنه فإن نتائج اختبار الفرضية السادسة يمكن القول: أنها لم تتحقق، حيث أظهرت النتائج أن هناك فروقا بين الجانب الفونولوجي (الاملائي) والجانب المورفولوجي (لشبه الاشتقاق) داخل مجموعة عسيري القراءة، وكذلك القراء العاديين فقط. أما الفرق بين الجانب الفونولوجي (الاملائي) والجانب المورفولوجي (للاشتقاق الحقيقي)، فإنه لا يوجد فرق داخل المجموعتين كما أنه بين الجانب المورفولوجي (لشبه الاشتقاق) و(الاشتقاق الحقيقي) لا يوجد فروق أيضا داخل المجموعتين على حد سواء، ومنه نقبل بالفرض الصفري ونرفض الفرض البديل القائل بأنه: "يوجد فروق داخل كل مجموعة من القراء سواء العاديين أو عسيري القراءة في زمن الاجابة على الاختبار المحوسب للقرار المعجمي في الجانب الفونولوجي (الاملائي) والجانب المورفولوجي بشقيه (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق)".

وهنا يمكن تسجيل الملاحظة كتلخيص للنتائج التي ذكرت، أن متوسطات زمن الاجابة على الاختبار المحوسب للقرار المعجمي تبدو متفاوتة بدرجات بين المجموعتين وخاصة في (شبه الاشتقاق) وأن هناك فروقا واضحة ومتباينة داخل مجموعة القراء العسيرين على عكس القراء العاديين التي تبدو المتوسطات متقاربة خاصة بين الجانب الفونولوجي (الاملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي)، أما الجانب المورفولوجي (شبه الاشتقاق) فالأمر مختلف ويبدو أن المتوسط عند القراء العاديين أعلى بكثير من عسيري القراءة. كما هو واضح في الجانب الإملائي بين مجموعتي الدراسة فالفرق واضح وملحوس.

ويشير (Perea & Lupker, 2003, 2004) إلى أن تأثير تحفيز تبديل الحروف هو علامة من علامات القدرة لدى الأطفال على استخدام الترميز الفونولوجي الإملائي في الوصول المعجمي (Ziegler, Bertrand, Lété, & Grainger, 2013)، فهذا المؤشر يأخذ بعين الاعتبار للاستدلال عن مكان النفاذ أو الوصول المعجمي.

وهنا نسجل أن نتائجنا قد أظهرت عدم وجود تأثير تحفيز تبديل الحروف سواء عند القراء العاديين أو الذين يعانون من عسر القراءة. هذا الافتقار إلى القراء العاديين يتوافق مع

الدراسات السابقة في اللغة العربية (Perea, Abu Mallouh, & Carreiras, 2010)، ويقترح أن تأثير التحفيز الجذري قد لا يرتبط فقط بهوية الحروف الساكنة الثلاثة من الجذر المشترك ولكن أيضاً لترتيب هذه الحروف الساكنة التي تحدد معنى الكلمة.

كما أن من الملاحظ فقد ظهر، عدم اتساق في النتائج حول تأثيرات التحفيز المورفولوجي لدى أفراد المعسرين قرائياً، سواءً كان التحفيز مورفولوجياً أو لم يكن له تأثير مختلف للقراء ذوي المهارات العالية أو المنخفضة. وجد (Giraud, 2001) أنه في حين أن هناك تأثير مبدئي كبير على الطلاب في زمن الإجابة (RTs) على التحفيز على التهجئة أو السيطرة، إلا أن التأثير لم يكن هاماً لدى الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة. أحد التفسيرات الموضوعية هو أن النموذج المقنع ببساطة لا يسمح للقراء الضعفاء بالوقت الكافي.

قد يكون عدم وجود اختلاف كبير في زمن الإستجابة بين المجموعتين اللتين لدينا بسبب وجود علامات التشكيل كأولويات وأهداف. أفاد (Taha and Azaizah – She, 2017) أن القراء الناطقين باللغة العربية استجابوا في اللفظ بشكل أبطأ وأقل دقة للكلمات وشبه الكلمات المقلوقة كلياً أو جزئياً مقارنة بالحروف غير المشكلة. وهو ما قد يعطل العمليات المعجمية التلقائية أثناء التعرف على الكلمات في قواعد الإملاء العربية بسبب معلومات إضافية كالتشكيل مثلاً. وهناك تفسير بديل آخر لهذا التناقض بين معدل الردود الصحيحة وزمن الإستجابة لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة يرجع إلى حقيقة أن العجز المكاني البصري المحتمل يسبب الارتباك في البنود المعروضة، مما تسبب في ردود الفعل المندفعة. بخلاف مهام القرار المعجمي، يتداخل المكون الصوتي لدى بعض المعسرين في قراءة الكلمات سرا عبر الحروف إلى تحويل الصوت في قراءة الكلمات لتتشكل الصورة كاملة عن الكلمة المقروءة من منظور الطفل ومدركه للكلمة، مما يزيد من تنفيذ وقت القراءة، وبالتالي يصبح الفرق بين القراء العاديين وعسيري القراءة هاماً في سرعه قراءة شبه الكلمات، مع توضيح العجز الصوتي في عسر القراءة النمائي.

وهنا نشير لعنصر جد هام في بناء اختبار القرار المعجمي حيث أكد "لعيس" عن تحديد المكون الصوتي لتقليل زمن الإجابة.

وقد أشار قويدر (2005)، في دراسة أجراها لتأثير الزمن في الضغط على زر الإجابة لحساب ردود الأفعال للإجابة. على مهمة الكشف عن المحفز-هدف: ينظر إلى المحفزات لمعدلات ضغط من 50 و 70٪، ولكن ليس لمعدلات 35 و 40٪، إذ لاحظوا تأثير العلاقة والمحسوبة بالمللي ثانية بين المحفز - الهدف للكلمات: فكان تأثير التكرار كبيرا بغض النظر عن معدل الضغط. زاد تأثير التكرار مع الزيادة في معدل الضغط. هناك تأثير المحفز على الرغم من عدم وجود تصور للمحفز.

تأثير الإشعال الدلالي (ما إذا كانت الكلمات ترتبط بعضها البعض) يعمل فقط لمعدل ضغط 70٪. تأثير مورفولوجيا (وجود رابطة بين الذكور والإناث) هو فقط لمعدلات 50 و 70٪. هذين الأثرين (الدلالي والمورفولوجي) وبالتالي تعتمد على قابلية السمع من المحفز. ولذلك كان من الضروري الاستماع إلى الدليل التحفيزي لكي يتمكن من الوصول إلى المعنى وأوجه التشابه المورفولوجي.

بالنسبة للـكلمات: لاحظ تأثير تكرار أيضا، ولكن فقط لمعدلات الضغط من 50 و 70٪.

خلاصة الفصل:

بعد الدلالة الإحصائية التي أثبتت في الفرضية الأولى تأكد جواب الفرضية بأن هناك علاقة ارتباطية طردية بين درجات الأداء القرائي ودقة الإجابة على اختبار القرار المعجمي في الجانب الفونولوجي (الإملائي) والمورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق)، وبهذا أمكن قبول بفرض الدراسة البديل ورفض الفرض الصفري.

وهو دليل وبرهان على أن تأثيرات التحفيز التي تنشأ من العلاقة الإملائية والمورفولوجية المشتركة، بين المحفزات والأهداف. وهناك اتساق تداخل لغوي لأثر الاستعداد المورفولوجي لدى القراء الصغار.

أما بالنسبة للفرضية الثانية فقد ثبت أن هناك علاقة ارتباطية عكسية بين درجات الأداء القرائي وزمن الإجابة على اختبار القرار المعجمي في جانبيه الفونولوجي (الإملائي) والمورفولوجي (شبه الاشتقاق)؛ أي أن كلما زاد زمن الاستجابة على اختبار القرار المعجمي

نقص الأداء القرائي، ما عدا في الجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) فلم تكن دالة؛ أي لا توجد علاقة بين زمن الإجابة في التعرف على "الكلمات-الهدف" والأداء القرائي كما بينته النتائج السابقة. وبهذا أمكننا قبول فرض الدراسة البديل ورفض الفرض الصفري.

أما بالنسبة للفرضية الثالثة فقد أتضح جليا أن نتائج الفروق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في اختبار دقة الإجابة على القرار المعجمي كانت جميعها دالة ما عدا في الجانب المورفولوجي فقد كانت غير دالة وهذا ما أشار الى صعوبة التعرف على كلمات شبه الاشتقاق عند القراء العاديين وعسيري القراءة على حد سواء. وبهذا يمكننا عموما أن نقبل بالفرض البديل ورفض الفرض الصفري الذي ينفي الفروق بين مجموعتي الدراسة أي أن فرضية الدراسة قد تحققت.

وهنا يمكننا الإشارة أيضا للإرباك الذي يصيب الأطفال المشاركين في كونهم يأخذون وقتا أطول في التقرير. كما أن بعض الأطفال يحاولون الإسراع في أخذ القرار، وهذا ما يوقعهم في خطأ "التعرف".

أما بالنسبة للفرضية الرابعة، كان استنتاج النتائج قد أفضى الى ان فرضية الدراسة لم تتحقق وعلينا قبول الفرض الصفري الذي ينفي وجود فروق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في زمن الاستجابة؛ (سرعة التعرف على الكلمات)، على اختبار القرار المعجمي. في كل من الجانب الفونولوجي (الإملائي)، والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق). ومنه قد اعتبرنا أن هاته الأداة تقدم اختبارا موثوقا للتشخيص والتنبؤ.

أما بالنسبة للفرضية الخامسة فيتضح أن هناك فروقا دالة إحصائيا في قياسات الفروق الثلاث أي أن هناك فروق بين متغيرات الدراسة في دقة الإجابة على اختبار القرار المعجمي لدى مجموعة القراء العاديين. ومنه تحقق فرضية الدراسة في الجزء الخاص بالقراء العاديين أما عند عسيري القراءة، فقد كانت النتائج المتحصل عليها غير دالة في قياس الفروق بين متغيرات الدراسة. أي أن فرضية الدراسة لم تتحقق. وهنا نستخلص أنه لم تتحقق فرضية الدراسة حيث دلّت النتائج أن الفرضية تحققت عند القراء العاديين فقط، ولكن لم تتحقق عند عسيري القراءة

اما فيما يتعلق بالفرضية السادسة فإنه يمكننا القول أنه لا توجد فروق بين متغيرات الدراسة في الإجابة من ناحية الزمن لاختبار القرار المعجمي داخل مجموعة القراء العاديين ما عدا بين الجانب الفونولوجي الإملائي والمورفولوجي شبه الاشتقاق فقد كانت دالة.

ومن خلال النتائج التي عُرضت سلفا بخصوص مجموعة عسيري القراءة فإن الفروق بين الجوانب الثلاث تتراوح بين الدالة وغير الدالة.

ومنه فإن نتائج اختبار الفرضية السادسة يمكن القول: أنها لم تتحقق، حيث أظهرت النتائج أن هناك فروقا بين الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (لشبه الاشتقاق) داخل مجموعة عسيري القراءة، وكذلك القراء العاديين فقط، أما الفرق بين الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (للاشتقاق الحقيقي)، فإنه لا يوجد فرق داخل المجموعتين كما أنه بين الجانب المورفولوجي (لشبه الاشتقاق) و(الاشتقاق الحقيقي) لا يوجد فروق أيضا داخل المجموعتين على حد سواء، ومنه تم القبول بالفرض الصفري ورفض الفرض البديل: "يوجد فروق داخل كل مجموعة من القراء سواء العاديين أو عسيري القراءة في زمن الإجابة على الاختبار للقرار المعجمي في الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي بشقيه (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق)".

وعليه يمكن اعتبار هاته الدراسة الحالية هي الأولى على حسب علم الطالب الباحث التي تبحث في التحفيز المورفولوجي والهجائي (الإملائي) عند الأطفال العرب المصابين بعسر القراءة، حيث تضيف البيانات الحالية دليلاً إضافياً على إثبات أن التأثيرات المورفولوجية في التعرف البصري على الكلمات العربية والنفاد المعجمي يمكن أن تكون مرتبطة بشكل قاطع بالمعنى.

خلاصة الدراسة والاستنتاج العام

خلاصة الدراسة والاستنتاج العام:

إن إشكال العسر القرائي ورغم العديد من البحوث التي تناولته، من جوانب عدة وهو أمر أرق المهتمين بالمجال النفسي، التربوي، والمعرفي بل وحتى العصبي، غير أنهم ما لبثوا يُنظِّرون بعد كل بحث أو دراسة عن زُبْقية هذا الإشكال وتقلته من الحيز التطبيقي الميداني وهنا يبقى مجاله شاسعا لا يتعلق بإطار تربوي أكاديمي فقط، بل يتعدى البحث الى مجالات الطفل المتمدرس والذي يعاني هذا الإضطراب في البيئة المدرسية خاصة وما يتبعها بعد ذلك وربما لأهمية الأمر تجدر الإشارة إلى - ما لاحظناه عن أولئك الذين يعانون العسر القرائي - ونحن بصدد إجراء هاته التجربة التي امتدت من أول الفصل الدراسي لسنة 2017 إلى غاية نهاية الفصل الدراسي لموسم 2018، وشعورنا بأولئك الأطفال ومحاولتهم لإخفاء عجزهم الأكاديمي "عدم مقدرتهم على القراءة بشكل سليم" يترجم للغة جسد تقضحهم، حتى أننا نشعر في كثير من الأحيان بذويان الطفل في المجموعة ويغيب معنى التفرد لديه، وهنا يطرح تساؤل ضخم إذا ما فكرنا في غياب كيان الطفل واختفائه داخل المجموعة الصفية، هل نحن فعلا على إدراك تام بمدى صناعة بروفائلات تكاد تكون باهته ؟ أو هل ندرك فعلا أننا نساهم بشيء أو بآخر في إفراز ما قد نطلق عليه مستقبلا "اللاطفل" أو "اللاشيء"؟

ناهيك طبعا عن تلك الإرهاصات التي يحملها معه الطفل من البيئة الصفية إلى البيئة الأسرية، تلك التي تثقل كاهله -المتخفي من عجزه خلف لعبه أو انشغاله بأمور أخرى، ولكن الأسرة ما تلبث أن تذكره بفسله وقصوره وعجزه.

لذا وبانشغال محاور هاته الدراسة فقد هدفت لتطويع كل الأدوات والإمكانات للتشخيص والتنبيؤ لمعالجة موضوعها والموسوم بالتعرف على الكلمات باستعمال اختبار محوسب للقرار المعجمي لدى عسيري القراءة، ويتجلى ذلك حول معرف الموضوع بالطرح التالي: هل يوجد أثر للتحفيز المقنّع (الإشعال أو الاستهلال) لعلاقة التشابه الفونولوجي (الإملائي) و/أو المورفولوجي (شبه الاشتقاق) و (الاشتقاق الحقيقي) بين المحفّز والهدف أثناء أداء اختبار القرار المعجمي لدى أفراد العيّنة؟

ولأجل ذلك لجأ الطالب الباحث الى تقسيم هذه الدراسة إلى عدة فصول، حيث احتوى الفصل الأول على مشكلة الدراسة التي تمت صياغتها في التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الإداء القرائي ودرجات دقة الإجابة في الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق) على اختبار القرار المعجمي لدى عينة الدراسة؟

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الإداء القرائي ودرجات زمن الإجابة في الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق) على اختبار القرار المعجمي لدى عينة الدراسة؟

- هل توجد فروق دالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في دقة الإجابة لاختبار القرار المعجمي في كل من الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق)؟

- هل توجد فروق دالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في زمن الإجابة لاختبار القرار المعجمي في كل من الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق)؟

- هل توجد فروق داخل كل مجموعة من القراء (العاديين وعسيري القراءة) في دقة الإجابة على اختبار القرار المعجمي بين الجانب الفونولوجي الإملائي، والمورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق)؟

- هل يوجد فروق دالة إحصائية داخل كل مجموعة من (القراء العاديين وعسيري القراءة) في زمن الإجابة لاختبار القرار المعجمي في الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق)؟

وكإجابة مؤقتة على التساؤلات السالفة، تم اقتراح الفرضيات التالية:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الإداء القرائي ودرجات دقة الإجابة في الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق) على اختبار القرار المعجمي لدى عينة الدراسة.

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الإداء القرائي ودرجات زمن الإجابة والمحسوب (بالملي ثانية) في الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق) على اختبار القرار المعجمي لدى عينة الدراسة.
- يوجد فروق دالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في دقة الإجابة لاختبار القرار المعجمي في كل من الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق).
- يوجد فروق دالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في زمن الإجابة لاختبار القرار المعجمي في كل من الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق).
- يوجد فروق داخل كل مجموعة من القراء (العاديين وعسيري القراءة) في دقة الإجابة على اختبار القرار المعجمي بين الجانب الفونولوجي (الإملائي)، والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و (شبه الاشتقاق).
- يوجد فروق دالة إحصائية داخل كل مجموعة من (القراء العاديين وعسيري القراءة) في زمن الإجابة المحسوب (بالملي ثانية) لاختبار القرار المعجمي في الجانب الفونولوجي (الإملائي) والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق).

أما الفصل الثاني فقد احتوى على مجال التعرف على الكلمات متناولين التعريف بالمفهوم المتعلق بالتعرف ثم يتم تناول مستويات مختلفة للفهم المعمق للمفاهيم المتعلقة بإدراك الموضوع ولإثراء جوانبه النظرية كما تم التطرق بشيء من التفصيل لميكانيزمات التعرف على الكلمة تليها الخوض في إستراتيجية وآليات التعرف على الكلمة المكتوبة ومن ثم تناول اضطرابات التعرف.

أما الفصل الثالث فقد خصص للخوض في المعجم الذهني، وأهم التطويرات النظرية وخصوصيات الألفاظ المعجمية المؤثرة في التعرف، وكذلك التطرق لمتغيرات أخرى قادرة على التأثير على المعالجة المعجمية، ومنها التطرق لمتغيرات من نوع دلالي ثم الخوض في الوحدات الصرفية كشفرة للوصول للمعجم الذهني.

أما الفصل الرابع فقد خصص لعملية القراءة وتطورها، وتناول اكتسابها والخوض في كنهها وطبيعتها، وتطور مفهومها ومن ثم تناول مدخل إلى مراحل تعلم القراءة، ثم الخوض في تناول أهمية نظرية المراحل في عملية إكتساب القراءة، ومن ثم نظريات ونماذج القراءة وشروط تعلم القراءة، بعد ذلك يتم سرد المبادئ الأساسية وأثرها في عملية اكتساب متطلبات القراءة، كما يتم التطرق للإدراك اللغوي من زاوية ادراك المرسوم أو المخطوط الكتابي وبلي ذلك التطرق لأهداف القراءة في المدارس الابتدائية والأسس التي يجب ان يبنى عليها تعليم مبادئ القراءة، ثم يتم التطرق لخصائص القراءة في المرحلة الابتدائية تليها التطرق لخصائص اللغة المكتوبة في اللغة العربية.

وبعد ذلك خصص الفصل الخامس والمتعلق بعسر القراءة، لتناوله بداية من التعريف الى التطرق لأنواع عسر القراءة، ثم الأسباب المؤدية اليه ثم نتناول تعلم القراءة عند عسيري القراءة، بعدها التطرق للمداخل العلاجية في عسر القراءة.

اما الإطار الميداني للدراسة فقد بني على ثلاث فصول هي:

الفصل السادس والمتعلق بالإجراءات المنهجية للدراسة، وذلك بعرض المنهج المعتمد للدراسة ثم الفرضيات تليها الدراسة الاستطلاعية وأهدافها وإجراءاتها والمنظور الذي شكل على أساسها لبناء الدراسة الأساسية، ثم عرض لميدان الدراسة وعينتها وطريقة اختيارها وتوزيعها، والأدوات المعتمدة في جمع بيانات الدراسة وإجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، والأساليب الإحصائية المستعملة في التحليل والمناقشة.

متبوعا بالفصل السابع فقد خصص لعرض النتائج وتحليل التساؤلات والفرضيات التي وضعت في الدراسة للتحقق منها وذلك بعد جمع وتفريغ البيانات وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

أما الفصل الثامن والأخير فقد خصص للاهتمام بمناقشة وتفسير نتائج الفرضيات التي بنيت عليها الدراسة الحالية، بما أتيح من تأسيس نظري للموضوع، وبعض من الدراسات التي أمكننا الحصول عليها لتفسير نتائج الدراسة.

لقد توصلت الإحصائيات الى النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطية طردية بين درجات الأداء القرائي ودقة الإجابة على اختبار القرار المعجمي في الجانب الفونولوجي (الإملائي) والمورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق).

- توجد علاقة ارتباطية عكسية بين درجات الأداء القرائي وزمن الإجابة على اختبار القرار المعجمي في جانبيه الفونولوجي (الاملائي) والمورفولوجي (شبه الاشتقاق) ولا توجد علاقة بين زمن الإجابة في التعرف على "الكلمات-الهدف" والأداء القرائي.

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في اختبار دقة الإجابة على القرار المعجمي، حيث كانت جميعها دالة ما عدا في الجانب المورفولوجي فقد كانت غير دالة وهذا ما أشار الى صعوبة التعرف على كلمات شبه الاشتقاق عند القراء العاديين وعسيري القراءة على حد سواء.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في زمن الاستجابة؛ (سرعة التعرف على الكلمات)، على اختبار القرار المعجمي. في كل من الجانب الفونولوجي (الإملائي)، والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق).

- توجد فروقا دالة إحصائية في قياسات الفروق الثلاث أي أن هناك فروق بين متغيرات الدراسة في دقة الإجابة على اختبار القرار المعجمي لدى مجموعة القراء العاديين. ومنه تحقق فرضية الدراسة في الجزء الخاص بالقراء العاديين.

أما عند عسيري القراءة، فقد كانت النتائج المتحصل عليها غير دالة في قياس الفروق بين متغيرات الدراسة. أي أن فرضية الدراسة لم تتحقق. وهنا نستخلص أنه لم تتحقق فرضية الدراسة حيث دلت النتائج أن الفرضية تحققت عند القراء العاديين فقط، ولكن لم تتحقق عند عسيري القراءة.

- لا توجد فروق بين متغيرات الدراسة في الإجابة من ناحية الزمن لاختبار القرار المعجمي داخل مجموعة القراء العاديين ما عدا بين الجانب الفونولوجي الإملائي والمورفولوجي شبه الاشتقاق فقد كانت دالة.

وبالتالي أنها لم تتحقق، حيث أظهرت النتائج أن هناك فروقا بين الجانب الفونولوجي (الاملائي) والجانب المورفولوجي (لشبه الاشتقاق) داخل مجموعة عسيري القراءة، وكذلك القراء العاديين

فقط، أما الفرق بين الجانب الفونولوجي (الاملائي) والجانب المورفولوجي (للاشتقاق الحقيقي) فانه لا يوجد فرق داخل المجموعتين، كما أنه بين الجانب المورفولوجي (لشبه الاشتقاق) و(الاشتقاق الحقيقي) لا يوجد فروق أيضا داخل المجموعتين على حد سواء، ومنه تم القبول بالفرض الصفري ورفض الفرض البديل: "يوجد فروق داخل كل مجموعة من القراء سواء العاديين أو عسيري القراءة في زمن الاجابة على الاختبار للقرار المعجمي في الجانب الفونولوجي (الاملائي) والجانب المورفولوجي بشقيه (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق)".

وأخيرا اختتمت هاته الدراسة الوصفية بمجموعة من المقترحات للمهتمين بالمجال التربوي والمعرفي كما نعتقد أنها فتحت أفقا جديدة لدراسات علمية أخرى.

مقترحات الدراسة وآفاقها المستقبلية

مقترحات الدراسة:

على ضوء نتائج الدراسة يطرح الطالب الباحث مجموعة من المقترحات التي تمكّن كل المهتمين بالعمل الأكاديمي والمشرفين على العملية التعليمية، والمتعاملين مع الطفل (أولياء أمور أو حتى مؤسسات التنشئة الأخرى)، الاستفادة منها والاهتمام بها وهي مقسمة حسب جوانب ثلاث متداخلة ومختلفة:

أولا الجانب الاجتماعي:

- تفعيل دور مكتبات الأحياء وذلك بإجراء مسابقات تشجيعية، والبعد عن كون المكاتب كهياكل فارغة من معناها الحقيقي.
- تشجيع التلاميذ على المطالعة، واستغلال الجانب الإلكتروني الذي يبرع فيه جميع الأطفال العاديين أو المعسرّين.
- تشجيع الأطفال على ارتياد المدارس القرآنية والمهتمة فعلا بتدريس الحرف العربي ومخارجه الصحيحة ونطقه بصفة سليمة.
- تشكيل فرق من المختصين ولتكن عيادات متنقلة لتوعية الأسر الذين لديهم حالات عسر القراءة، وذلك بالتنسيق مع مديرية التربية والمخابر على مستوى الجامعة.

ثانيا الجانب النظري:

- وجوب التأكيد على المختصين أن يعملوا مزوّدين بالأطر النظرية وبالمعارف في مجالات علم النفس المختلفة التربوي، المدرسي، المعرفي والعصبي وذلك من أجل المساهمة في بناء المعجم الذهني للطفل وتطويره والسير نحو صقل ملكة التدوق عنده.
- تدريب معلمي الصفوف الأولى على كيفية التعامل مع عسيري القراءة وتدريبهم إن أمكن على كيفية تشخيصهم أو التنبيه الى حالتهم وتوجيههم للمختصين من أجل المتابعة العلاجية اللازمة.
- تدريب معلمي اللغة العربية على استخدام استراتيجيات حديثة في التعلم يكون ذلك قبل الخدمة وأثناءها وهو ما كانت تقوم به المعاهد التكنولوجية سابقا.
- تأطير الأساتذة الجامعيين والمختصين لدورات حول التشخيص والتحسيس بصعوبات التعلم في المدارس الابتدائية وللقائمين عن رياض الأطفال.

- بناء اختبارات مقننة للكشف عن مستوى الأطفال في القدرة القرائية في جميع المستويات سواء في المرحلة التحضيرية - ما قبل التمدرس - وكذلك في المرحلة الابتدائية.
- الاهتمام باختبار القرار المعجمي والعمل على استخداماته كأداة فعّالة لقياس مهمة التعرف لدى عسيري القراءة في البيئة المحلية ولما لا تعميمه على المستوى الوطني أيضا.
- القيام بدراسات أوسع حول القرار المعجمي لإضفاء القيمة السيكمترية للاختبار والاستفادة منه بشكل أوسع.
- التركيز على مؤطري ومخططي البرامج التعليمية أن يحاولوا رسم خطط مستقبلية لتحسين مستوى التعليم وبالتالي بعث نفس جديد في الكيان التعليمي التربوي.
- التكثيف من الدراسات الحقيقية المعقدة حول تشكيل نسق رمزي ثري من خلال انتقاء النصوص والمناهج وذلك من أجل تماهي المجتمع الجزائري؛ ويتم ذلك بالتركيز عن البيئات المختلفة وتشكيل فسيفساء متنوعة من المصطلحات السهلة والتي تثري قاموس الطفل الذهني.

ثالثا الجانب اليداكتيكي التربوي:

- توفر الدراسة الحالية أداة تشخيصية جد فعّالة يمكن استغلالها لصالح الطفل في المسار الدراسي للأطوار ما قبل التمدرس والمرحلة الابتدائية.
- الاهتمام بتوظيف الوسائل الإلكترونية في المنهاج لما لها من أثر إيجابي على الأطفال وخاصة جهاز الكمبيوتر أو اللوحات الإلكترونية.
- التأكيد على أن الأساليب التربوية المبنية على التعليم المورفولوجي عند الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة ذات فائدة كبيرة.
- الاهتمام بمهارات القراءة والتركيز على التدريب لتحسينها.
- وتقيدا بمبدأ التراكمية المعرفية، القيام على إنشاء نوادي وخلايا بالمؤسسات التربوية يسيرها التلاميذ تحت إشراف معلمهم وذلك بتحويل المعارف البسيطة "السادجة" الى معارف علمية توثق للرجوع إليها.
- نظرا للإشكالات المعقدة المرتبطة بالقراءة، وما يؤول اليه مسار التلميذ خلال مشواره الدراسي، فمن الحري التفكير بجدية في أساليب وقائية وعلاجية تتمحور حول نظم العلاج بالقراءة، بوصفها إحدى الوسائل الناجعة والمستحدثة في كثير من الدول.
- التركيز الرئيسي نحو برامج ذات طبيعة صوتية، وجميع أنواع عسر القراءة (صوتي بصري

أو مختلط). وهي الطريقة التي اعتمدت من طرف (أولسون، وايز، جونسون، رينج 1997).
لعدة سنوات في استخدام استراتيجيتان رئيسيتان في علاج عسر القراءة: التدريب المكثف
لتعزيز القدرات الصوتية، والاستراتيجيات البديلة للتحايل على العجز من خلال تعبئة القدرات
المعرفية السليمة، (layes,2016).

- التزام معلمي المرحلة الابتدائية ومربي رياض الطفل على تعلم تقنيات التدريب المتعلق
بالوعي الصوتي بطرائق مختلفة، شفوية (سمعية) وبصرية، تتطوي على وعي بالحد الأدنى
من مكونات اللغة، الصوتيات والمقاطع (التجزئة المورفولوجية)، بناءً على التدريب على التعرف
على وحدات أكبر (الكلمات).

أفاق الدراسة المستقبلية:

وختاماً يعتقد الطالب الباحث أن الدراسة الحالية هي الأولى التي تبحث في التحفيز
المورفولوجي و الهجائي (الإملائي) عند الأطفال العرب المصابين بعسر القراءة، حيث
تضيف البيانات الحالية دليلاً إضافياً على الرأي القائل بأن الفضاء المعجمي في اللغة السامية
يتم تعريفه من قبل المجموعات المنتمية لنفس الجذر وإثبات أن التأثيرات المورفولوجية في
التعرف البصري على الكلمات العربية والنفاد المعجمي يمكن أن تكون مرتبطة بشكل قاطع
بالمعنى، كما يعتقد الطالب الباحث أيضاً حسب ما توفرت لديه من معلومات أن هذه الدراسة
توفر أيضاً أدلة تكميلية على أن مرونة موضع الحرف ليست عامه وتسلط الضوء على التطور
المبكر للمعالجة المورفو-دلالية على المعالجة المورفو-هجائية عند الأطفال الناطقين بالعربية
مما يشير إلى فائدة الأساليب التربوية المبنية على التعليم المورفولوجي عند الأطفال الذين
يعانون من عسر القراءة

وعليه فإن هاته الدراسة تفتح أفاقاً جديدة للبحث العلمي في هذا المجال وذلك بدراستها
من منازير وجوانب مختلفة أخرى وعلى عينات أوسع. كل هذا يدعونا لأن نقترح وبإلحاح الى
مزيد من البحث والدراسة مثل:

- إجراء دراسات مماثلة بهدف الوصول الى نتائج يمكن تعميمها بصورة أكبر.
- إجراء دراسات حول أنشطة مهمات القرار المعجمي المختلفة والتي تؤدي الى التعرف على

ميكانيزمات وآليات العمل وفق النفاذ اليه.

- إجراء بحوث تهتم بالعسر القرائي والضرر الذي يمكن أن يسببه للطفل في الجوانب المختلفة سواء النفسية أو الأكاديمية أو داخل المنظومة المجتمعية
- إجراء دراسات وبحوث حول اختبارات التشخيص لأجل الكشف المبكر للطفل ما قبل التمدرس لأنه كلما كان التدخل مبكرا كانت النتائج أفضل وأنجع.
- إجراء دراسات حول الأثر السلبي الذي يتركه عسر القراءة وما هي الوسائل التي يمكن أن تكون سببا للاحتواء والعلاج.
- إجراء البحوث والدراسات التجريبية الطولية حول المعجم الذهني ومدى تأثره بالوسائل العلاجية المختلفة.
- إجراء دراسات متعلقة بفهم القراءة والوعي الصوتي، التسمية السريعة والذاكرة العاملة والمعالجة البصرية الانتباه والوعي المورفولوجي. حيث تعتبر هذه القدرات، هي العوامل الرئيسية التي يقوم عليها إجادة القراءة، وبالتالي يمكن اعتبارها تدابير موثوقة لتسليط الضوء على أوجه العجز المعرفية واللغوية التي يمكن اكتشافها في عسر القراءة لدى الأطفال.
- كذلك الاهتمام بالإدراك البصري والذاكرة العاملة، التي تعتبر مهارات أساسية تتعلق بالقراءة من وجهة نظر تنمية ووظيفية، وبالتالي تشكل تنبؤات رئيسية لأداء القراءة.
- الخوض في المجالات المختلفة والمتعلقة بتقييم وجود إعاقة في تعلم القراءة؛ كالمستوى المعرفي - مستوى التعلم المدرسي - القدرات الأخرى ذات الصلة الوعي الصوتي معرفة صوت-حرف، الذكاء العام، الذاكرة الصوتية، التعرف على الكلمات وفك رموز شبه الكلمات اللغة الشفوية (التعبير الشفوي والفهم)، معارف التهجئة، القراءة السريعة، التسمية السريعة وسرعة المعالجة، الإملاء الرياضي؛ (حساب وحل المسائل الرياضية).

قائمة المراجع

- القرآن الكريم

1- المراجع باللغة العربية

2- المراجع باللغة الأجنبية

قائمة المراجع:

- القرآن الكريم،

سورة الروم. الآية (22).

1- المراجع باللغة العربية

أبو الديار، مسعد والبحيري، جاد وايفارت، جون ومحفوظي، عبد الستار (2012).

الدسلكسيا. دليل الباحث العربي. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

إبراهيم، بن مراد (1997). الصيغمية المعجمية. مجلة المعجمية تونس. 12-13 جامعة

تونس الأولى: كلية الآداب بمنوبة.

أحمد، عبد الله أحمد وفهيم مصطفى محمد (1988). الطفل ومشكلات القراءة. القاهرة:

الدار المصرية اللبنانية.

أحمد، عبد الله وفهيم مصطفى (1994). الطفل ومشكلات القراءة. القاهرة: الدار المصرية

اللبنانية.

إسماعيل، علوي (2006)، نشاط المعجم الذهني بين المعالجة الواعية للجملة عند الطفل.

جامعة سيدي محمد بن عبد الله. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. ظهر المهرار

مختبر العلوم المعرفية فاس المغرب

البحيري، جاد وطيبة، نادية ومحفوظي، عبد الستار، وايفارت، جون (2012). علاقة

العمليات الفونولوجية بمهارات القراءة والكتابة وصعوباتها. الكويت: مركز تقويم

وتعليم الطفل.

حاج صالح، عبد الرحمان (1984)، تكنولوجيا اللغة والتراث اللغوي الأصيل، ضمن كتاب:

بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج 1 ص 282.
حنفي، بن عيسى. محاضرات في علم النفس اللغوي. المطبوعات الجامعية. ط 4. د ت.
حسن، شحاتة (1993). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط 2. القاهرة: الدار
المصرية اللبنانية.

خاطر، محمد رشدي (1981) طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء
الاتجاهات الحديثة. ط 1. القاهرة: دار المعرفة.

خنفور، هشام (2016/2015). علاقة صعوبات القراءة بمفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ
الخامسة ابتدائي. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية. (غير منشورة).
الجزائر: جامعة الوادي.

دموم، سليمة وعلال، نور الهدى (2016). التقرير المعجمي وعلاقته بعسر القراءة
من تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم
التربية، (غير منشورة). الجزائر: جامعة الوادي.

رابح، تركي (1984). مناهج البحث في علم التربية وعلم النفس. الجزائر: المؤسسة الوطنية
للكتاب.

راضي، الوقفي (2003). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي. عمان: منشورات كلية
الأميرة ثروت.

الزريقات، إبراهيم عبد الله فرج (2005). اضطرابات الكلام واللغة. التشخيص والعلاج.
ط 1. الأردن. عمان.

ساعاتي، أمين (1991). تبسيط كتابة البحث العلمي. المركز السعودي للدراسات
الإستراتيجية. مصر الجديدة. جدة: التوزيع المملكة العربية السعودية.

سالم، سليمان الخماش (2010). أصول الجذور الرباعية في لسان العرب. ط 1. الرياض:

- جامعة الملك عبد العزيز. كلية الآداب والعلوم الإنسانية.
- السرطاوي، عبد العزيز وعورتاني، طيبي سناء والغزو، عماد محمد ومنصور، ناظم (2009). *تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها*. الأردن: دار وائل للنشر.
- سيدريك، كولينجفورد (2003). *مشكلات تعلم القراءة عند الأطفال*. القاهرة: مجموعة النيل العربية.
- السيد، عبد الحميد سليمان السيد (2005). *صعوبات فهم اللغة ماهيتها واستراتيجياتها*. سلسلة الفكر العربي التربية الخاصة. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.
- صندقلي، هناء إبراهيم (2008). *من صعوبات التعلم: الدسلكسيا*. بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.
- صغير، زينب (2016). *علاقته عسر القراءة بالفهم القرائي والفهم الشفهي لدى تلاميذ الرابعة والخامسة ابتدائي*. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية، (غير منشورة).
- الجزائر: جامعة. الوادي.
- طه، حسن محمد (2001). *تعليم اللغة العربية أهمية بحث الموضوع بالنسبة للغة العربية*. القاهرة: (د. ن.).
- عبد السلام، المسدي (1984). *قاموس اللسانيات عربي فرنسي، فرنسي عربي مع مقدمة في علم المصطلح*. الدار العربية للكتاب.
- عبيدات، ذوقان (1992). *البحث العلمي*. دار الفكر للنشر والتوزيع. عمان: الأردن.
- علي سعد، جاب الله (1997). *تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني*

الثانوي. مجلة كلية التربية. جامعة الامارات العربية المتحدة. بحوث مؤتمر تربية الغد
في العالم العربي. 10 (02) ص 695-739 .

علي، مذكور (1990). تدريس فنون اللغة العربية. جامعة القاهرة: معهد الدراسات والبحوث
التربوية.

عورتاني، طيبي، سناء السرطاوي، عبد العزيز والغزو، عماد محمد ومنصور، ناظم
(2009). مقدمة في صعوبات القراءة. الأردن: عمان: دار وائل للنشر.

عيسى، مراد علي سعد وخليفة، وليد السيد (2007). كيف يتعلم المخ نو صعوبات القراءة
والعسر القرائي. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

عيسى، مراد علي سعد (2017). الضعف في القراءة واساليب التعلم (النظرية – والبحوث
– والتدريبات – والاختبارات). الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

غلاب قزادري، صليحة (2012). عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري
تناول معرفي لساني في التعريف والتشخيص والتدريب من خلال تعبير اختبار تقييم
القراءة واقتراح برنامج للفحص والتدريب على القراءة. رسالة دكتوراه في
الأرطوفونيا غير منشورة، جامعة بوزريعة: الجزائر.

فارق، عبد الفتاح موسى (1981). علم النفس التربوي. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

فراس، محمود مصطفى السليني. فؤاد فلاح محمد مقدادي. (2017). أثر استخدام

استراتيجية التعلم بالأقران في تحصيل طلاب الصف الخامس الأساسي في قواعد

اللغة العربية في الأردن. عمان: مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات

التربوية والنفسية. 3 (12).

كمال سالم، سيسالم (1994). *التدريس الابتكاري لذوي التخلف العقلي*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

كيرك وكالفنت (1988). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية*، ترجمة زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، الرياض: مكتبة الصفحات الذهنية.

لعيس، إسماعيل (2009). *علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الطور الابتدائي عسيري القراءة*. مجلة الطفولة العربية. الكويت. 10 (38). ص 28-33.

لوزاعي، رزيقة (2017). *مقاربة نفسية عصبية لعسر القراءة لدى الأطفال في الطور الثاني/ابتدائي*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله: الجزائر.

محمد السيد، إبراهيم (2002). *فعالية نمط الاختبارات في تنمية مستويات الفهم في القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية*. رسالة ماجستير غير منشورة. القاهرة: كلية التربية. جامعة الأزهر.

محمد، أمطوش (2014). *المعجم الذهني والتصريف المعجمي*. إربد. الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

محمد، فخري صمادي وعقلة، محمود الشروف وغادة، عبد القادر حسين. *أثر برنامج تعليمي مقترح على التعبير الكتابي في اللغة العربية لطالبات الصف الأول الثانوي في مديرية تربية الرصيفة*. العراق: (Doctoral dissertation). جامعة اليرموك). محمد، عبيد محمد (1996). *تقويم أسئلة تعليم القراءة في ضوء مهارات الفهم ومستوياته*

في المرحلة الإعدادية في دولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة ماجستير غير

منشورة. القاهرة: كلية التربية. جامعة عين شمس.

مراد، علي عيسى سعد (2006). الضعف في القراءة وأساليب التعلم. ط1. مصر: دار

الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع. الإسكندرية.

مصطفى، رجب (1999). أطفالنا ومشكلاتهم التربوية والنفسية. المكتب الحضري لتوزيع

المطبوعات. القاهرة.

مصطفى، بوعناني (2003). الفونولوجيات الحاسوبية والمسارات المعرفية للإنجاز الكلامي.

ملفات معرفية. سلسلة الأبحاث الحديثة. الملف الأول. المغرب: جامعة ظهر المهرار

فاس.

منتصر، مسعودة (2016). أثر برنامج تدريبي مبني على استراتيجيات الذاكرة المعرفية (اللفظية

والرمزية) في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة. أطروحة دكتوراه منشورة.

الجزائر: جامعة ورقلة.

المطيري، عبد العزيز (د.ت). المداخل والأساليب العلاجية والاستراتيجيات لحالات عسر

القراءة. المحاضرة الثالثة عشر في مقرر عسر القراءة.

نازك، إبراهيم عبد الفتاح (2002). مشكلات اللغة والتخاطب في ضوء علم اللغة النفسي.

مصر: دار قاء للطباعة والنشر والتوزيع.

نايف، محمود معروف (1985). خصائص العربية وطرائق تدريسها. ط1. بيروت: دار

النفائس.

نبيل عبد الفتاح، حافظ (2000). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. ط1. القاهرة: مكتبة

زهراء الشرق.

نصرة، محمد عبد المجيد جلال (1994). *العسر القرائي الديسليكسيا*. دراسة تشخيصية

علاجية. ط2. القاهرة: مكتبة دار النهضة المصرية.

يوسف، فتحي، علي (1984). *اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة*

الابتدائية. ط2. مصر: القاهرة دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع.

2- المراجع باللغة الأجنبية:

Adams, M. & Allan, c., (1985). *A schema – theoretic view of reading in singer*.

H. & Robert, B (Ed). *Theoretical Models and Processes of reading*.

international reading association.

Adams, M.J. (1990). *Beginning to read*. Thinking and learning about print.

Cambridge: MA. MIT press.

Aitchison, J. (2012). *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*.

John Wiley & Sons.

Altemeyer, L. E., Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (2008). *Executive functions*

for reading and writing in typical literacy development and

dyslexia. Journal of clinical and experimental neuropsychology. 30(5).

588-606.

Anderson, J. R., (2013). *The architecture of cognition*. Psychology Press.

AUGUSTIN, P., *Cahier de l'infirmière*. Masson. Paris: (1984). 30.

Baddeley, AD., (1990). *Human memory*. Hove. UK: Lawrence Erlbaum

Association Ltd.

Baddeley, AD., Ellis, N.C, Miles, T.R., Vo. J. (1982). *Developmental and*

acquired dyslexia. *Cognition*, 11, 185-199.

Baddeley, AD., *Human memory. Theory and practice*. Hove. UK . Lawrence

Erlbaum Association Ltd. 1992.

Ballota, D. A., & Chumbley, J. I. (1984). *Are lexical decisions a good measure*

- Of lexical access? The role of word frequency in the neglected decision stage. Journal of Experimental Psychology. Human perception and performance.* 10(3), 340-357.
- Ballota, D. A., Pollatsek, A., & Rayner, K. (1985). *The interaction of contextual constraints and parafoveal visual information in reading.* Cognitive psychology. 17(3), 364-390.
- Becker, C. A. (1976). *Allocation of attention during visual word recognition.* Journal of Experimental Psychology. Human Perception and Performance. 2(4). 556-566.
- Becker, C. A. (1979). *Semantic context and word frequency effects in visual word recognition.* Journal of Experimental Psychology. Human Perception and Performance. 5(2). 252-259.
- Bedoin, N., & Sieroff, E. (1989). *Activation phonologique dans la lecture. comparaison de deux tâches.* Cahiers de psychologie cognitive. 9(5), 545-560.
- Béland, R., & Mimouni, Z. (2001). *Deep dyslexia in the two languages of an Arabic/French bilingual patient.* Cognition. Vol 82, N° (2). P 77-126.
- Bentin, S., Deouell, L., & Soroker, N. (1999). *Selective visual streaming in face recognition.* Evidence from developmental prosopagnosia. NeuroReport. 10, 823-827.
- Bleasdale, F. A., (1987). *Concreteness-dependent associative priming.* Separate lexical organization for concrete and abstract words. Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory. and Cognition. 13(4). 582-594.
- Boder, E., (1973). *Developmental dyslexia. A diagnostic approach based on three atypical reading- spelling patterns.* Developmental Medicine & Child Neurology. 15(5), 663-687.
- Boucartim, M., HENAFF., *Neuropsychologie. (Vision. Aspects perceptive et cognitifs).* Solal Marseille. 1998. 277-303.
- Boudelaa, S., & Marslen-Wilson, W. D. (2001). *Morphological units in the Arabic mental lexicon.* Cognition. 81, 65-92.
- Boudelaa, S., & Marslen-Wilson, W. D. (2005). *Discontinuous morphology in time.* Incremental masked priming in Arabic. Language & Cognitive Processes. 20. 207-260.
- Bowey, J. A., & Muller, D. (2005). *Phonological recoding and rapid orthographic learning in third-graders, silent reading. A critical test of the self-teaching hypothesis.* Journal of experimental child psychology. 92(3). 203-219.
- Bradley, D. C., & Forster, K. I. (1987). *A reader's view of listening.* Cognition. 25(1-2). 103-134.
- Buchnan L., Besner D. (1993). *Reading aloud: Evidence for the use of a whole word non-Semitic pathway.* Canadian Journal of Experimental

- Psychology. 47(2). 133-152.
- Carbonnel, S., & Société de neuropsychologie de langue française.
(1996). *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*. Solal.
- Caroline, G. (1996). *Studies in language Testing. The développement of IELTS A Study of the effect of background knowledge on reading Comprehension*. Cambridge: local examinations syndicate.
- Carr T. H., (1992). *Automaticity and cognitive anatomy. Is word recognition "automatic"?*. USA: American Journal of Psychology. 105(2). 201-237.
- Casalis, S., (1995). *Lecture et Dyslexies de l'enfant*. Paris: Presses universitaires de France. 80-81.
- Casalis, S., Dusautoir, M., Colé, P., & Ducrot, S. (2009). *Morphological effects in children word reading. A priming study in fourth graders*. UK: British Journal of Developmental Psychology, 27. 761–766. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2007.00363.x
- Castles, A., & Coltheart, M. (1993). *Varieties of developmental dyslexia*. Cognition. 47. 149–180.
- Castles, A., & Coltheart, M. (1996). *Cognitive correlates of developmental surface dyslexia. a single case study*. Cognitive Neuropsychology. 13. 25–50.
- Castles, A., Davis, C., Cavalot, P., & Forster, K. (2007). *Tracking the acquisition of orthographic skills in developing readers. Masked priming effects*. Journal of Experimental Child Psychology. 97 (3). 165-182. DOI: 10.1016/j.jecp. 2007.01.006
- Caramazza, A., & Laudana, A. Romani. C. (1988). *Lexical access and inflectional morphology*. Cognition. 28. 287-332.
- Cesare, C. & Jane, O. (1997). *Reading comprehension difficulties*. Processes and intervention. Lawrence Erlbaum associates.
- Chall, J.S., (1967). *Learning to read. The great debate* (2nd ed.) New York: McGraw-Hill.
- Champagnol R. (1989a). *Représentation lexical du genre et des transformations*. Revue Canadienne de psychologie. 43(1). 53-61.
- Champagnol R. (1989b), *Le lexique mental. Modèles d'accès au lexique*. Canada: Revue Canadienne de psychologie. 43(4). 471-493.
- Cheminal, R. Burn, V. (2002). *Les dyslexies*. Paris: Masson.
- Chevrié-Muller, A. F. Weil-Halpern. -M. Simon, C. (1983). *Evaluation des Aptitudes syntaxiques chez l'enfant*. Guide. Paris: Editions scientifiques Et psychologique. DL. 1983.
- Chevrie-Muller, C., & Narbona, J. (2007). *Le langage de l'enfant. aspects*

normaux et pathologiques. (Vol. 2). Masson.

- Chomsky, C. (1970). *Reading. Writing and phonology*. Harvard Educational Review. 40. 287-309.
- Chumbley J.I., Balota D.A., (1984). *A word's meaning affects the decision in lexical decision*. *Memory and Cognition*. 12(6). 590-606.
- Clay, M. (1987) *Implementing reading recovery. Systematic adaptations to an educational innovation*. NZ: New Zealand Journal of Educational Studies. 22. 35 – 58.
- Coiné C.M., Mullenix J., Shernoff E., Yelen J. (1990). *Word familiarity and frequency in visual and auditory word recognition*. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory. and Cognition*. 16(6). 1084-1096.
- Colé P., Segui J., Taft M., (1997). *Word and Morphemes as units for lexical access*. *Journal of Memory and Language* 37(3). 312-330.
- Colombo L., (1986). *Activation and inhibition with orthographically similar words*. *Journal of Experimental Psychology. Human Perception and Performance*. 12(2). 226-234.
- Coltheart, M. (1978). *Lexical Access In Simple Reading Tasks*. In Underwood. G. (Eds). *Strategies Of Information Processing*. London: Academic Press. 151-216.
- Coltheart, M. (2006). *Dual route and connectionist models of reading*. an overview. *London: Review of Education*. 4. 1. 5–17.
- Conard R. (1972). *Cognitive economy in semantic memory*. *Journal of experimental psychology*. 92. 149 – 154.
- Courrier, E., Lederle, V., Et masy. (2004). *Dictionaries D'orthophonie*. L'ortho édition, Isberynes.
- Critchley, M. (1970). *Developmental Dyslexia*. a constitutional disorder of symbolic perception. *Research publication association for research in nervous and mental disease*. (48), 266-271.
- Daneman M., Reingold, E., (1993). *What eye fixations us tell about phonological recording during reading*. Canada: *Canadian Journal of Experimental Psychology*. 47(2). 153-178.
- Demont, E., & Botzung, A. (2003). *Contribution de la conscience phonologique et de la mémoire de travail aux difficultés en lecture*. étude auprès d'enfants dyslexiques et apprentis lecteurs. *L'année*

psychologique, 103(3). 377-409.

- Denis. M. (1989). *Image et cognition*. Paris. Puf.
- Denis. M. (1993). *Pour les representation*. In Denis. Et Sabah .G (eds) Modeles et concepts pour la sciences cognitive . Hommage a le Ny . J . F PUF.
- Dobbs A.R., Friedman, A., Liyod, J., (1985). *Frequency effects in lexical Decisions. A test of the verification model*. Journal of Experimental Psychology. Human Perception and Performance. 11, 81-92.
- Doron, R., Parot, F., Anzieu, D., Bronckart, J. P., Le Moal, M., Lévy-Leboyer, C., de France, P. U. (Eds.). (1991). *Dictionnaire de psychologie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Ecalte, J. (2003). *Développement des processus d'identification de mots écrits: une étude transversale entre 6 et 8 ans. Rééducation orthophonique*. 41(213). 77-96.
- Ellis, Andrew W., YOUNG, Andrew W., et FLUDE, Brenda M. (1993). *Neglect and visual language. Unilateral neglect: Clinical and experimental studies*.
- Ellis. W. *Progress in the psychology of language*, WJ1. 1. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Eustache, F., Faure, S., & Desgranges, B. (2018). *Manuel de neuropsychologie- 5e éd*. Dunod.
- Flores, d'Arçais G.B., Jarvella, R.J., (eds.). (1983). *the process of language Understanding*. New York. John Willey and Sons.
- Foorman, Barbara. *What specific reading Disabilities; an Introduction to the special Series*. journal of learning disabilities. vol. 22. N°. 6. 132-133.
- Forster, K. I., & Shen, D. (1996). *No enemies in the neighborhood. absence of inhibitory neighborhood effects in lexical decision and semantic categorization*. Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition. 22(3). 396-713.
- Frost, B., Jacks, R. L., & Diamond, M. I. (2009). *Propagation of tau misfolding from the outside to the inside of a cell*. Journal of Biological Chemistry. 284 (19). 12845-12852.
- Fossoud, C., *Les Troubles Spécifiques du Développement Chez l'enfant*. Unité de neuropédiatrie. centre de référence pour les troubles de développement du langage chez l'enfant. France: Hopital de l'Archet CHU de nice .
- Fraise, P. (1993). *Psychologie d'aujourd'hui*. PUF.
- Frost, R., Katz, J. (1992). *Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning*. Elsewir Science Publishers. 377-388.
- Funnel, E., & Davision, M. (1989). *Lexical capture. A Developmental disorder Of reading and spelling*. Quarterly Journal of Experimental Psychology.

41A. 471-487.

- Gelb, L.J. (1962). *A study of writing* (2nd Ed). Chicago. USA: University of Chicago press.
- Geschwind, N., *Why Orton was right*. Annals of Dyslexia. 32. 13-30.
- Gibson J. J., and Stats (1991). *The perception of the visual world*. USA: Boston. Houghton. Mifflin.
- Goodman K.S., (1970). *Analysis of oral reading miscues*. Applied psycholinguistics. Reading Research Quarterly.
- Goodman K.S., (1970). *Using children reading miscues*. for new teaching strategies. Reading teacher. 23. 455-459.
- Gough, P. B., & Juel, C. (1989). *Les premières étapes de la reconnaissance des mots. L'apprenti-lecteur. Recherche empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.
- Goulandris, N. K., Snowling, M. J., & Walker, I. (2000). *Is dyslexia a form of specific language impairment? A comparison of dyslexic and language impaired children as adolescents*. Annals of Dyslexia. 50(1), 103-120.
- Gombert, J. E., Martinot, C., & Nocus, I. (1996). *Conscience linguistique et traitement de l'information écrite*. Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique), 25, 135-153.
- Grainger, J., Van Heuven, W., & Bonin, P. (2003). *The mental lexicon*.
- Habib, M. (2002). *Bases neurologiques des troubles spécifiques d'apprentissage*. Réadaptation. 486, 16-28.
- Habib, M., & Demonet, J. F. (1999). *Contribution de l'imagerie fonctionnelle du cerveau à la compréhension des mécanismes neurobiologiques des processus orthographiques et de leurs troubles développementaux*. Reeduction orthophonique. 37(200). 143-163.
- Habib, M., & Robichon, F. (1996). *Parietal lobe morphology predicts phonological skills in developmental dyslexia*. Brain and Cognition. 32(2). 139-142.
- Hatfield, F.M. & Patterson, K.E. (1983) *Phonological spelling*. Quarterly Journal of Experimental Psychology. 35. 451-468.
- Henderson L. (1984). *Orthographies and Reading*. London. Lawrence Erlbaum Associates Limited.
- Holmes, J.M. (1978). « *Regression* » and reading breakdown. In A Caramazza

& E.B. Zurif (Eds). *Language acquisition and language breakdown. Parallels and divergences.* USA: Baltimore. MD. Johns H I'KINS University Press.

Hunter, M.L., L. (1984). *Lengthy verbatim recall (LVR) and the mythical gift of tape-recorder memory.* In K Lagerspetz & P. Niemi (Eds), *Psychology in the* -Hunter, M.L. *Lengthy verbatim recall: The role of text.*

Kahneman. D., and Henik. A. (1979). *Perceptual organization and attention.* In M.

Kayser. D. (1993). *Un point de vue cognitive sur representation et référence.* In Denis . M et Sabah. G (eds) *Modèles et concepts. Pour la science cognitive.* Hommage a le Ny . J . F PUF.

Kuboy and J.R. Pomerantz. Eds *Perceptual organization* Hilldale N.J. Lawrence. Erlbaum. Associates. Inc.

Kolinsky, R., Morais, J., & Segui, J. (1997). *La reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles. études de psycholinguistique cognitive.* FeniXX. 99-105.

Kinoshita, S., Norris, D., & Siegelman, N. (2012). *Transposed-letter priming effect in Hebrew in the same-different task.* Quarterly Journal of Experimental Psychology. 65 (7) 1296-1305.

Kouider, S. et Dupoux, E. (2005). *Amélioration de la parole subliminale.* Psychological Science, 16 (8), 617-625.

Layes, S., (2016). *La dyslexie développementale les universaux et les spécificités orthographiques.* ALGERIE: Golden souf imp. 201.

Layes, S., Lalonde, R., Mecheri, S., & Rebaï, M. (2015). *Phonological and cognitive reading related skills as predictors of word reading and reading comprehension among Arabic dyslexic children.* Psychology, 6. 20-38. <http://dx.doi.org/doi.org/10.4236/psych.2015.61003>

Layes, S., Lalonde, R., Rebaï, M. (2014). *Reading speed and Phonological awareness deficits among Arabic-speaking children with dyslexia.* Dyslexia, 21 (1), 80-95.

Law, J. M., Veisapak, A., Vanderauwera, J., & Ghesquière. P. (2017). *Morphological awareness and visual processing of derivational morphology in high-functioning adults with dyslexia: An avenue to compensation?* Applied Psycholinguistics. 39 (3). 483-506.

Lee, C. H., & Taft, M. (2009). *Are onsets and codas important in processing letter position? A comparison of TL effects in English and Korean.* Journal of Memory and Language. 60(4). 530-542.

Le Ny . J . F (1985). *sciences cognitive et compréhension du langage.* Paris. Puf.

- Liberman. A.M. Mattingly. (1971). *Language codes and memory codes in A Milton and E. Martin (Eds) coding process in human memory*. USA: Washington. D.C. Winston.
- Liberman. I.S. Shankweiler. (2012). *Explicit Syllable*. 38. 141-147. *And phone segmentation in the young child*. Journal of Experimental child psychology. 1977. 18. 201.
- Lussier, F., Chevrier, E., & Gascon, L. (2018). *Neuropsychologie de l'enfant-3^e éd.: Troubles développementaux et de l'apprentissage*. Dunod.
- MacKay D.G. (1978), *Derivational rules and the internal lexicon*. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 17. 61-71.
- MacKay, D. G. (1987). *18 Constraints on theories of sequencing and timing in language perception and production. Language perception and production: Relationships between listening, speaking, reading and writing*. 3. 407.
- Maisonnay, S. B. (1960). *Langage oral et écrit* (Vol. 1). Paris: Delachaux & Niestlé. France.
- Mattingly. I.G (1985). *Speech cues and sign stimuli*. USA: American Scientist. 60. 327-337.
- McClelland J.L., Rumelhart D. E., (1988). *Explorations in parallel distributed Processing. A handbook of models programs and exercises*. UK: Cambridge. M. A: MIT Press.
- Mehler J., Walker E. C. J., Garrett M. F. (1980), *Perspectives on mental representation*. Hillsdale, New York: Laurence Erlbaum Associates Limited.
- Meunier M., Bachvalier, J., Mishkin, M. (1994), *L'anatomie de la mémoire*, La recherche, Spécial N° 267.
- Mialaret, G., (1965). *Psychologie expérimentale de lecture et du dessin*, France: Tome 8, P.U.F. Paris. 140.
- Miller. G.A. (1971). *Empirical methods in the study of semantics*. In D.D. Steinberg and L.A. Jakobovitis eds ...Semantics. UK: An Interdisciplinary Reader Cambridge University press Cambridge.
- Moats, L. (2014). *What teachers don't know and why they aren't learning it: Addressing the need for content and pedagogy in teacher education*. Australian Journal of learning difficulties, 19(2), 75-91.
- Monique, T., (2000). *Dyslexie, Dyslexies*, Michel HABIB et Véronique REY.

- Paris: Publications de l'université de Provence. 32.
- Morris P. (1989). *Connectionism*. UK: The Oxford Symposium. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nithart, C. (2008). *Étude des déficits phonologiques à l'origine des troubles d'apprentissage de la lecture dans la dyslexie et la dysphasie. Approches développementale, neuropsychologique et anatomo- fonctionnelle*. France: (Doctoral dissertation. Strasbourg 1).
- Norman. D.A., (1993). *Some observation on mental models*. Hillisade N.J. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Noël, JM. (1976). *La dyslexie en pratique éducative*, Paris: DOIN. 16. 71.
- Noël, JM., & Strayer, F. (1993). *La réputation sociale de l'enfant en milieu scolaire*. Canada: Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des sciences du comportement.
- Parot, F. , Richelle, M., (1992), *Introduction la psychologie: Histoires et méthodes*, Paris: PUF.
- Patrice.G., Caroline.H., Catherine. B. (2000). *Neuropsychologie de l'enfant. Solal*. France: Marseille. 76.
- Patterson K. E., Marshall J. C., Coltheart M. (eds.). *Surface dyslexia*. London: Lawrence Erlbaum Associates Limited.
- Perfetti, C.A. & Hogaboam. T. (1975). *The relationship between single word decoding and reading comprehension skill*. Journal of Educational psychology. 67. 461-469.
- Perea, M. & Lupker, S. J. (2004). *Can Caniso activate Caniso?. Transposed-letter similarity effects with nonadjacent letter positions*. Journal of Memory and Language. 51. 231–246.
- Perea, M., & Pérez, E. (2009). *Beyond alphabetic orthographies. The role of form and phonology in transposition effects in Katakana*. Language and Cognitive Processes. 24(1). 67-88.
- Perea, M., Abu Mallouh, R., & Carreiras, M. (2010). *The search of an input coding scheme: Transposed-letter priming in Arabic*. Psychonomic Bulletin & Review. 17. 375–380.
- Perfetti, C.A (1985). *Reading hability*. New York: Oxford University Press.
- Piaget J. (1970) *Theory*. in P. H. Mussen Ed Carmichale. Manual of child psychology. New York: Willey.

- Pitchford, N. J., Ledgeway, T., & Masterson, J. (2008). *Effect of orthographic processes on letter position encoding*. Journal of Research in Reading, 31(1). 97-116.
- Potesman L. Adams P.A. and Bohm. A.M. (1954). *Studies in incident learning*. V. recall for order and associative clustering. Journal of experimental psychology 51. 334-442.
- Quémart P., Casalis, S., & Colé, P. (2011). *The role of form and meaning in the processing of written morphology*. A priming study in French developing readers. Journal of Experimental Child Psychology. 109 (4). 478-496.
- Read, C. (1971). *Pre-school children's knowledge of English phonology*. UK: Harvard Educational. 41. 1-84.
- Remacle, L. (1994). *Orthoépie. essai de contrôle de trois dictionnaires de prononciation française*. (Vol. 263). Librairie Droz.
- Robert, Giraud. Chevie-Muller, C., *Le dictionnaire du Père Castor Album – (2004). Livre adapté aux 0-2 ans - Découvrez tous les livres pour bébés à 2 ans*.
- Robertson. I. H. and J. C. Marshall (Eds). *Unilateral neglect: Clinical and experimental studies*. Hove. UK: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Rumelhart, D.E. & Splie. (1974). *Process of recognizing tachistoscopically presented words*. psychologically review. 81, 99-118.
- Schank, RC. (1982). *Dynamic memory*. UK: Cambridge University Press.
- Schnider, A. (2008). *Neurologie du comportement: la dimension neurologique de la neuropsychologie*. Masson.
- Siegler, R. S. (2001). *Enfant et raisonnement. le développement cognitif de l'enfant*. De Boeck Supérieur.
- Siegelman, E. S., & Oliver, E. R. (2012). *MR imaging of endometriosis. ten imaging pearls*. Radiographics. 32(6). 1675-1691.
- Sillamy, N., (1996). *dictionnaire de psychologie*. la Rousse. Paris: 10-11.
- Smith, E.E. & Collins AM. (1981). *Use of goal-plan Knowledge in Understanding Stories*. In *Proceeding of the third Annual Conference of The Cognitive Science Society*. CA. 115-116.
- Snowling, M.J., Stackhouse, J. & Rack, J.P. (2001). *Phonological dyslexia and Dysgraphia. A developmental analysis*. Cognitive Neuropsychology. 3. 309-339.

- Solso Robert L., *Cognitive psychology*, Publisher. Longman Hight education, 1987, 12.
- Sprenger-Charolles, L., & Casalis, S. (1996). *Lire. Lecture / écriture. Acquisition et troubles du développement*. PUF.
- Stanovich, KE. (1988). *Inward an interactive-composatory model of individual differences in the development in the reading fluency*. reading research Quarterly. 16. 32-71.
- Stanovich, K. E., & West, R. F. (1989). *Exposure to print and orthographic processing*. Reading Research Quarterly. 402-433.
- Staiger, Ralph C., (ED), (1973) *The teaghing of reading*, Paris: Unesco.
- Taft M., (1991), *Reading and the mental lexicon*. UK: Lawrence Erlbaum Associates Limited Publishers.
- Taha H., (2003). *reading and Spelling Errors Analysis of Native Arabic Dyslexic readers*, Unpublished M.A thesis, University of Haifa.
- Thibault, C., & Pitrou, M. (2012). *L'aide-mémoire des troubles du langage et de la communication. l'orthophonie à tous les âges de la vie, itinéraire en 9 étapes, champs de compétences, préventions et prise en charge précoce, conditions d'exercice*. Dunod.
- Tiberghien, G. (1991). *Psychologie de la mémoire*, In R Bruyer, & M. Van Der Linden, Neuropsychologie de la mémoire humaine. France: Presses Universitaires de Grenoble.
- Tiberghien, G., Lecocq, P. (1983), *Rappel et reconnaissance*, In R Bruyer, Lille. France: Presses Universitaires de Lille.
- Tulving, E., & Gold, C. (1963). *Stimulus information and contextual information as determinants of tachistoscope recognition of words*. Journal of Experimental Psychology. 66. 319-327.
- Underwood, G., (ed.), (1978), *Strategies of information processing*. London: Academic Press.
- Valdois, S., Bosse, M. L., & Tainturier, M. J. (2004). *The cognitive deficits responsible for developmental dyslexia*. Review of evidence for a selective visual attentional disorder. Dyslexia. 10 (4). 339-363.
- Van Hout, A., & Estienne, F. (2001). *Les dyslexies. Décrire, évaluer, expliquer*,

traiter. Elsevier Masson.

- Velan, H., & Frost, R. (2010). *Letter-transposition effects are not universal. The impact of transposing letters in Hebrew*. *Journal of Memory and Language*. 61. 285–302.
- Vellutino, F. R., & Fletcher, J. M., (2007). *Developmental dyslexia*. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.). *The science of reading*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd. 362-378.
- Venezky, R.T., (1980) *From Webster to Rice to Rooservelt. The formative years for spelling instruction and spelling reform in the USA* In Frith (Ed), *Cognitive processes in spelling* London: Academic & press.
- Walker E. C. J., Wales R. J. (1978). *New approaches to language mechanisms*. Amsterdam: North-Holland Publisher.
- Wimmer, H., Schurz, M., Sturm, D., Richlan, F., Klackl, J., Kronbichler, M., & Ladurner, G. (2010). *A dual-route perspective on poor reading in a regular orthography. an FMRI study*. *Cortex*, 46. 1284–1298
10.1016/j.cortex.2010.06.004
<https://www.arageek.com/2015/08/12/the-human-eye-abilities.html>
www.123esaaf.com.

الملاحق

ملحق رقم (01) تقييم قوائم الكلمات ذات العلاقة الفونولوجية (على أساس الإملائي /
الهجائي) والقائمة ذات العلاقة المورفولوجية (الاشتقاق الحقيقي وشبه الاشتقاق) الموجه
للسادة المحكمين



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
مخبر علم النفس العصبي المعرفي
والاجتماعي
تخصص صعوبات التعلم



"تقييم قوائم كلمات" . . . أخي أختي.. تحية طيبة

يروم الباحث إجراء أطروحته للدكتوراه، والموسومة ب: " التعرف على الكلمات باستعمال إختبار
محوسب للقرار المعجمي لدى عسيري القراءة - دراسة مقارنة مع القراء العاديين من تلاميذ السنة الرابعة
والخامسة ابتدائي ". تخصص صعوبات التعلم. وتحقيقاً لأغراض الأطروحة كجزء من متطلبات البحث الحالي
فقد قمنا ببناء قوائم ثلاث من أجل إختبار القرار المعجمي لدى التلاميذ المشاركين في البحث، لذا يرجى
تفضلكم بتحديد تقييمكم إزاء كل كلمة وذلك بوضع إشارة (x) تحت البديل المناسب من بين البدائل الأربع
التالية مع إبداء الملاحظات التي ترونها مناسبة (1 = ضعيف جدا، 2 = متوسط، 3 = فوق المتوسط، 4 =
عال). الذي يدل عن مدى تقييمكم للكلمة وتداولها في المقرر الدراسي ونقصد بتداول الكلمة والتعرف عليها
هو مدى رواجها واستعمالها في المقرر الدراسي وذلك في السنوات السابقة منذ بداية تدرس التلميذ.

علما أن الكلمات مُشَكَّلَةٌ حتى يستطيع التلميذ قراءتها بشكل صحيح وبسهولة.

علما أن بيانات هذا البحث سوف لا تستخدم إلا لأغراض علمية بحثية لذلك لا حاجة لذكر اسمائكم.

ملاحظة: "القائمة هي ضمن إختبار محوسب للقرار المعجمي من بناء الأستاذ الدكتور إسماعيل لعيس".

وتقبلوا فائق الشكر والتقدير على وقتكم وحسن تعاونكم.

الأستاذ المشرف:

الطالب:

أ.د / إسماعيل لعيس.

هشام خنفور

القائمة ذات العلاقة الفونولوجية (على أساس الإملائي / الهجائي)							
الرقم	الكلمة – هدف	Le Mot Cible	1	2	3	4	الملاحظات
1	عَامِل						
2	قَابِل						
3	مَسَاء						
4	عُلْبَة						
5	عَشْرَة						
6	حِسَاب						
7	جَنَاح						
8	مَلِكَة						
9	قَامَر						
10	رَقَبَة						
11	طَالِب						
12	بَاصِر						
13	بَحَار						
14	نَبَات						
15	عَوْدَة						
16	مَلَاك						
17	عَمُود						
18	غُرَاب						
19	سَاخَة						
20	بَرِيق						
21	عَالَم						
22	قَالِب						
23	سَمَاء						
24	لُعْبَة						
25	شَعْرَة						
26	سَحَاب						
27	نَجَاح						
28	كَلِمَة						
29	رَقَم						
30	بَقْرَة						
31	بَاطِل						
32	صَابِر						
33	رَابِع						
34	بَنَات						
35	دَعْوَة						
36	كَلَام						
37	دُمُوع						
38	غُبَار						
39	خَاسَة						
40	قَرِيب						

القائمة ذات العلاقة المورفولوجية (الإشتقاق الحقيقي)						
الرقم	الكلمة – هدف	Le Mot Cible	1	2	3	4
1	كاتب					الملاحظات
2	راكب					
3	دُروس					
4	وُقوف					
5	دُخول					
6	طائر					
7	مُصور					
8	مُسرع					
9	حارس					
10	إجابة					
11	مَقهى					
12	ساكن					
13	فارغ					
14	جُلوس					
15	مُمرض					
16	مَسح					
17	مَصعد					
18	لعبة					
19	ألوان					
20	غسيل					
21	مَكْتَب					
22	رُكوب					
23	مُدّرس					
24	مَوْقف					
25	مَدخل					
26	مطار					
27	صُورة					
28	سريع					
29	جِراسَة					
30	جَواب					
31	قهوة					
32	مَسكن					
33	فَراغ					
34	مَجلس					
35	مريض					
36	سِباحَة					
37	صُعود					
38	مَلعب					
39	تَلوين					
40	مَغسل					

القائمة ذات العلاقة المورفولوجية (شبه الإشتقاق)						
الرقم	الكلمة – هدف	Le Mot Cible	1	2	3	4
1	نُزول					الملاحظات
2	جَمِيل					
3	جَاهِز					
4	خُضار					
5	رَبِيع					
6	جَمَار					
7	شُرْطَة					
8	قَرِيب					
9	غُرُوب					
10	جَمَاعَة					
11	عَظِيم					
12	قَطْرَة					
13	حَكِيم					
14	أَبْيَض					
15	قَفْزَة					
16	وَاجِب					
17	قَادِم					
18	حَادِث					
19	سِكِين					
20	أَصْفَر					
21	مَنْزِل					
22	جُمْلَة					
23	جِهَاز					
24	أَخْضَر					
25	مُرَبَّع					
26	أَحْمَر					
27	شَرِيط					
28	قَارِب					
29	غَرِيب					
30	جُمْعَة					
31	عِظَام					
32	قِطَار					
33	حَاكِم					
34	بَيِّضَة					
35	قُقَاز					
36	وَجْبَة					
37	قَدِيم					
38	حَدِيث					
39	مَسْكَن					
40	صَفَارَة					

بطاقة التعريف بالمؤسسة

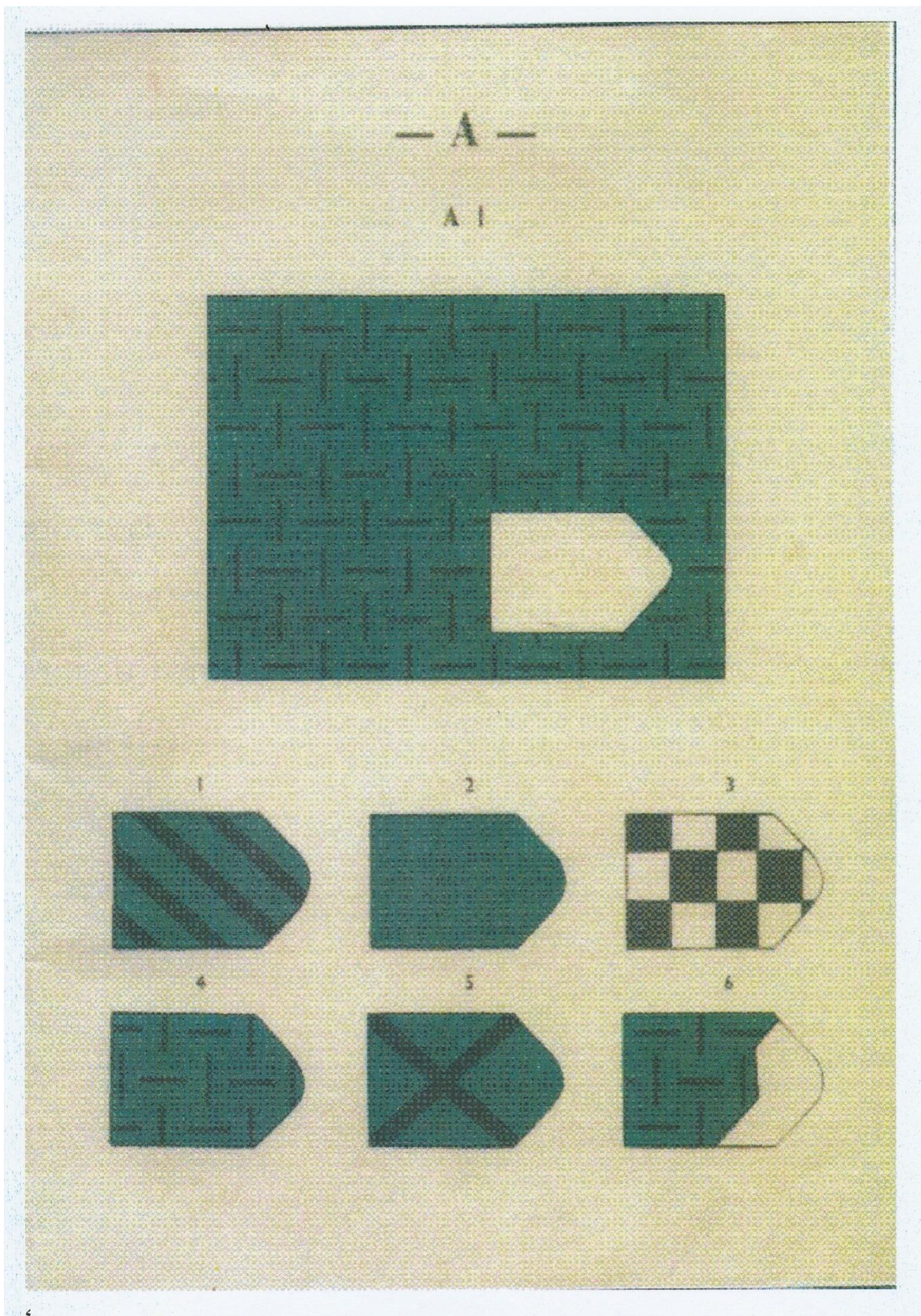
رقم التعريف الوطني للمؤسسة :	39051008				
رقم التعريف الولائي للمؤسسة :	/				
تسمية المؤسسة :	حماتي علي				
عنوان المؤسسة :	حي الخبنة النخلة الوادي الهاتف : 032 11 37 04				
البلدية :	النخلة	الدائرة :	الرياح	الولاية :	الوادي
تاريخ الإنشاء :	1999	عدد العجرات :	8		
مساحة المؤسسة الإجمالية :	6800 م ²	المساحة المبنية :	626,5 م ²		
مساحة الساحة :	424 م ²	الوسط :	ريفي	النظام :	دوامين جزئي
رقم تسجيل التعاقدية :	/	بتاريخ :	/		
رقم الحساب البريدي الجاري :	/	المفتاح :	/		
المقاطعة التربوية :	الرياح				
المقاطعة الإدارية :	الوادي 11	قطاع الإكمالية :	المقاطعة الثانية النخلة		
عدد التلاميذ الإجمالي :	305				
أقسام السنة الأولى :	3	أقسام السنة الثانية :	2		
أقسام السنة الثالثة :	3	أقسام السنة الرابعة :	2		
أقسام السنة الخامسة :	2				
معدل عدد التلاميذ بالأقسام :	25 تلميذا				
مدير المدرسة :	سخري بريزة				

حرر بالنخلة في : 18 أفريل 2019

ملحق رقم (03) البطاقة التعريفية لمدرسة الجيلاني ذهب بحي 08 ماي الشمالي بالوادي.

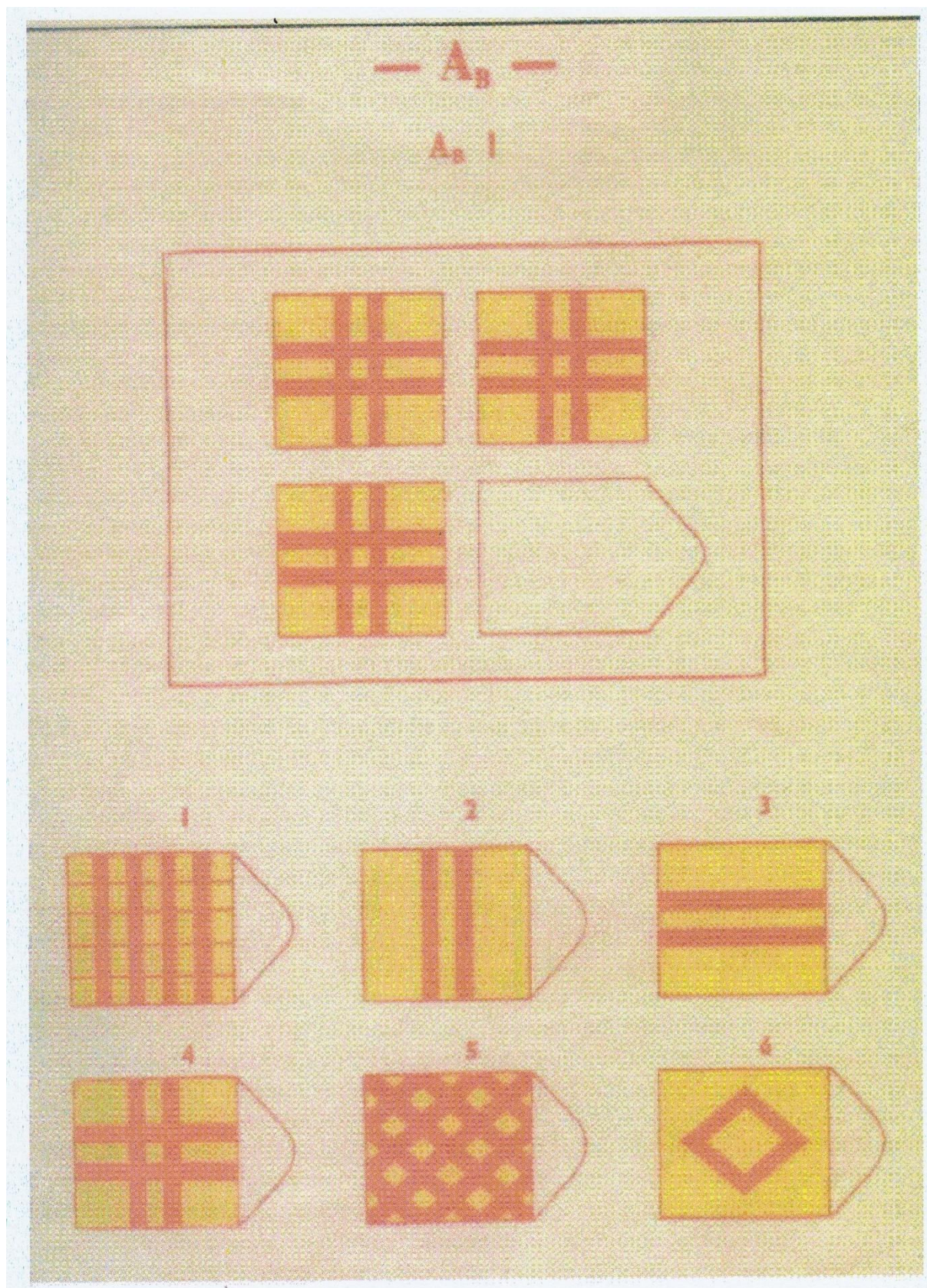
بطاقة التعريف بالمؤسسة			
391218		رسم التعريف الوطني للمؤسسة :	
/		رقم التعريف الولائي للمؤسسة :	
391218		رقم الديوان الوطني للإمتحانات :	
المقاطعة التربوية :	المقاطعة الإدارية :	الوادي شمالا	الوادي
المجاهد ذهب الجيلاني 08 ماي شمالا سابقا		تسمية المؤسسة :	
حي 08 ماي شمالا الوادي		عنوان المؤسسة :	
البلدية :	الوادي	الدائرة :	الوادي
الهاتف :	032 14 63 60	الفاكس :	032 14 20 05
تاريخ الإنشاء :	2016	عدد الحجرات :	14
مساحة المؤسسة الإجمالية :	9800 م ²	المساحة المبنية :	5200 م ²
مساحة مخصصة للتوسعة :	400 م ²	ساحة اللعب :	120 م ²
الوسط :	حضري	النظام :	الدوامين (الجزئي)
طاقة الإستيعاب النظري :	480	طاقة الإستيعاب الحقيقي :	803
عدد المعلمين :	26	معلمي العربية :	23
مستويات التدريس :			
أقسام التحضيرية :	3	أقسام السنة الأولى :	4
أقسام السنة الثالثة :	4	أقسام السنة الرابعة :	4
أقسام السنة الخامسة :	4	أقسام السنة الثانية :	4
معدل عدد التلاميذ بكل قسم :		35 تلميذا بكل مستوى	
مدير المدرسة :		حمادي عارف	
حرر بالوادي في : 22 أبريل 2018			

ملحق رقم (04) والمتعلق بالبطاقة الأولى (A1) للمجموعة (A). لاختبار المصفوفات المتتابعة الملون "لجون رافن"



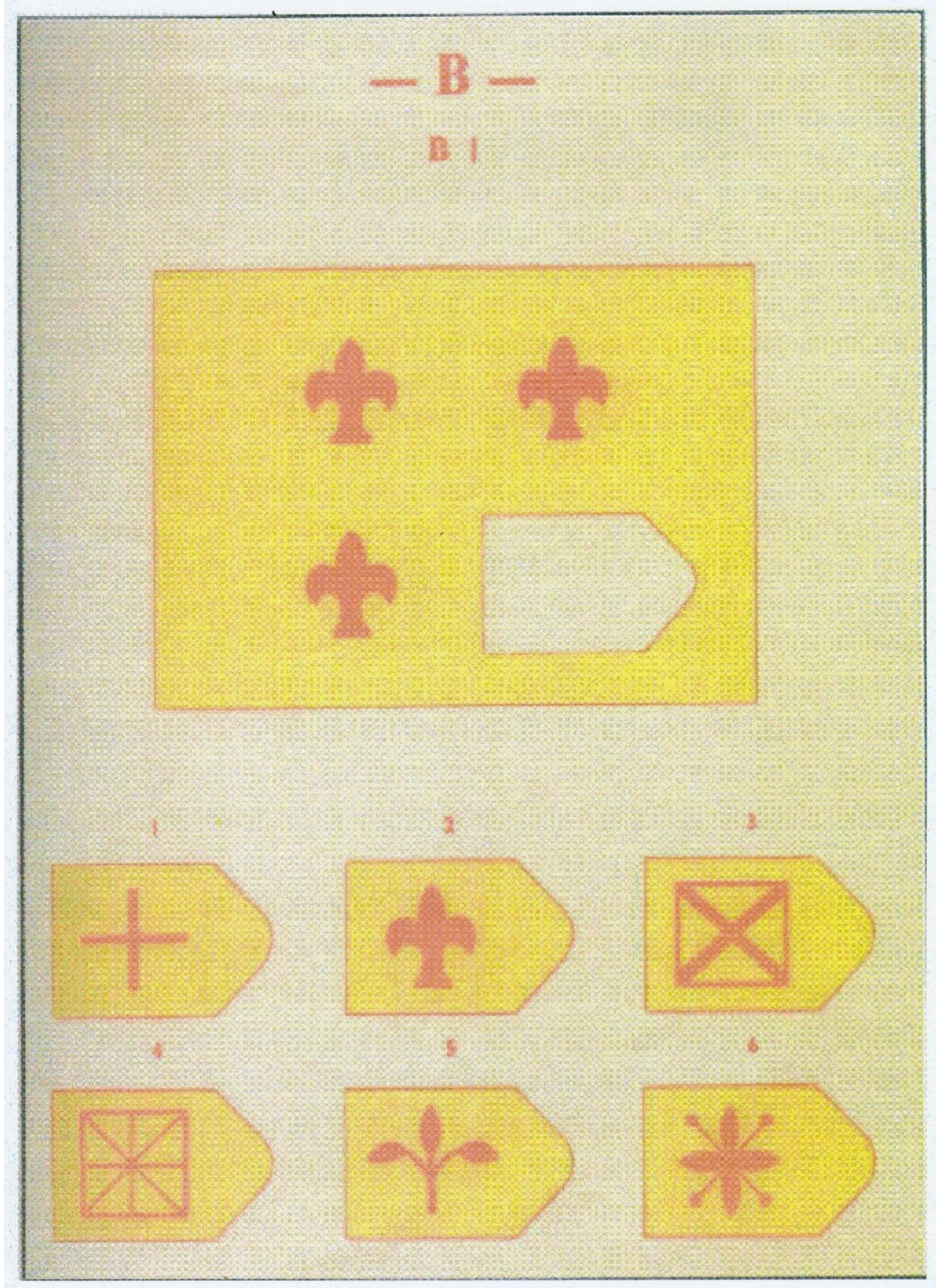
ملحق رقم (05) والمتعلق بالبطاقة الأولى (A_{B1}) للمجموعة (A_B).

لاختبار المصفوفات المتتابعة الملون "لجون رافن"



ملحق رقم (06) والمتعلق بالبطاقة الأولى (B1) للمجموعة (B).

لاختبار المصفوفات المتتابعة الملون "لجون رافن"



ملحق رقم (07) ورقة الإجابة لاختبار المصفوفات المتتابة الملون "لجون رافن"

()	()
البرق	البرق

[illegible]

الاجابة					
١	٢	٣	٤	٥	٦
١					
٢					
٣					
٤					
٥					
٦					
٧					
٨					
٩					
١٠					
١١					
١٢					

الاجمعيّة أ ب						
١	٥	٤	٣	٢	١	
١.ج١						
٢.ج١						
٣.ج١						
٤.ج١						
٥.ج١						
٦.ج١						
٧.ج١						
٨.ج١						
٩.ج١						
١٠.ج١						
١١.ج١						
١٢.ج١						

1-5000									
1	2	3	4	5	6				

الدرجة الكلية	مجموع ب	مجموع أ ب	مجموع أ

ملحق رقم (08) ورقة الإجابة لاختبار المصفوفات المتتابعة الملون "لجون رافن"

ورقة إجابة اختبار المصفوفات المتتابعة الملون 1. "جون رافن"

ورقة إجابة المصفوفات المتتابعة الملون

المنطقة () الرقم ()

الاسم:	التوقيع:	التاريخ:	الصف:	تاريخ الميلاد:	العمر:	القسم:	اللقب:	المنطقة:	الرقم:
مواظبة	مواظبة	مواظبة	مواظبة	مواظبة	مواظبة	مواظبة	مواظبة	مواظبة	مواظبة

المصفوفة ب					
١	٥	٤	٣	٢	١
✓				✓	ب ١
					ب ٢
				✓	ب ٣
					ب ٤
					ب ٥
					ب ٦
					ب ٧
					ب ٨
					ب ٩
					ب ١٠
					ب ١١
					ب ١٢

المصفوفة أب					
١	٥	٤	٣	٢	١
	✓				أب ١
					أب ٢
					أب ٣
					أب ٤
					أب ٥
					أب ٦
					أب ٧
					أب ٨
					أب ٩
					أب ١٠
					أب ١١
					أب ١٢

المصفوفة أ					
١	٥	٤	٣	٢	١
✓					أ ١
					أ ٢
					أ ٣
					أ ٤
					أ ٥
					أ ٦
					أ ٧
					أ ٨
					أ ٩
					أ ١٠
					أ ١١
					أ ١٢

الدرجة الكلية	مجموع ب	مجموع أب	مجموع أ
	١٢	١٢	١٢

ملحق رقم (09) والمتعلق بمفتاح تصحيح ورقة اختبار المصفوفات المتتابعة الملون
"لجون رافن"

ملحق (12) مفتاح تصحيح ورقة إجابة اختبار المصفوفات المتتابعة الملون 1. "جون رافن"

(المنطقة) الرقم ()

ورقة إجابة المصفوفات المتتابعة الملون

الاسم:	النوع: ذكر - أنثى	تاريخ الميلاد: / /	العمر:	التفويض: المنطقة - قرية - مدينة - مخيم	إمكان
المواطنة: موطن - لاجئ	تاريخ التقييم: / /	الصف:	الدرجة:		

المجموعة ب

١	٢	٣	٤	٥	٦
ب١					
ب٢					
ب٣					
ب٤					
ب٥					
ب٦					
ب٧					
ب٨					
ب٩					
ب١٠					
ب١١					
ب١٢					

المجموعة أب

١	٢	٣	٤	٥	٦
أب١					
أب٢					
أب٣					
أب٤					
أب٥					
أب٦					
أب٧					
أب٨					
أب٩					
أب١٠					
أب١١					
أب١٢					

المجموعة أ

١	٢	٣	٤	٥	٦
أ١					
أ٢					
أ٣					
أ٤					
أ٥					
أ٦					
أ٧					
أ٨					
أ٩					
أ١٠					
أ١١					
أ١٢					

الدرجة الكلية	مجموع ب	مجموع أب	مجموع أ

ملحق رقم (10) والمتعلق بقائمة المعايير المئينية لاختبار المصفوفات المتتابعة الملون
"لجون رافن"

قائمة المعايير المئينية

العمر الزمني

الترتيب المئيني	11,6	11	10,6	10	9,6	9	8,6	8	7,6	7	6,6	6	5,6	
35	35	34	34	34	33	33	33	33	33	29	27	23	22	95
33	33	33	32	32	31	31	31	31	31	25	25	21	20	90
30	30	28	28	27	27	27	26	26	26	22	20	18	16	75
26	24	22	21	18	18	18	17	17	17	15	15	14	11	50
17	16	15	14	14	14	14	12	12	12	11	10	10	7	25
12	12	11	11	11	10	10	10	7	7	7	6	6	6	10
11	10	8	8	8	7	6	6	6	6	5	5	5	3	5

ملحق رقم (11) والمتعلق بخطوات تصحيح اختبار المصفوفات المتتابعة الملون "جون رافن"

خطوات تصحيح القياس		
التصنيف	تفسيرها	الدرجة النهائية
موهوب	متفوق عقليا	95 فأكثر
متفوق	أعلى من المتوسط	90 ما بين 85 - 95
عادي	متوسط القدرة العقلية	75 50 ما بين 25 - 75
بطيء التعلم	أقل من المتوسط	25 10 ما بين 05 - 25
معاق عقليا	الإعاقة العقلية	من 05 فأقل

ملحق رقم (12) والمتعلق ببطاقات اختبار القراءة للعيس (2015)، متمثلاً في بطاقات الكلمات المتداولة والكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات.

(أ) الكلمات المتداولة

2		1
صُورَة		عَمَل
طَرِيق		صَحْن
هَاتِف		حَفْلَة
رِسَالَة		قَمَر
لِقَاء		جُبْن
حِزَام		مُشَط
طَائِر		عُلْبَة
شِرَاء		سَطْر
بِنَاء		خُبْز
لَوْحَة		طَبِيب
كُرَة		كَبِير
رِمَال		كَلِمَة
رَبِيع		كَبْش
سَاعَة		سَبْعَة
غِلَاف		مَطْعَم
أَلْوَان		جَيِّد
صَدِيق		خَشَب
شَجَرَة		تَلْج
سَرِيع		بَيِّت
شَرِيط		مَطَر

(ب) الكلمات غير المتداولة

2		1
جهاز		قُفْل
حَرَكَة		حَكَم
سائِل		لَهْجَة
جَوْلَة		مَقْطَع
جَامِد		يَسِير
فَرَحَة		فَحْص
وِعاء		مُخْلِص
أَمْواج		سَهْم
بَرِيق		تَفْكير
جَوْهر		جَمْع
بُخار		مَجَلَّة
شُموع		مَنْطِق
أَفْعال		ثَمِين
جُنود		قِسْط
مَوْقِع		عُمْلَة
أَخْبار		مُقَيِّم
فَقْرَة		جَلْسَة
غَامِض		عَمِيق
مُرور		لَفْظَة
مَعْبَر		عَبِيد

(ج) شبه الكلمات

2		1
لَقَمَ		روض
حَصَنَ		غاصِر
شَعَاءَ		لواعي
جَعَلَةً		قنور
رُكْسِي		بساج
تَاهِفَ		سولال
جُلْمَةً		فودي
مَقِيصَ		مدار
بُعْقَةً		وارج
تِكَابَ		رقوم
وَلَحَةً		جاسي
لَايَعَ		مرال
رَوَقَةً		سعور
رَسِيرَ		فتار
غَصِيرَ		طلات
رُتَابَ		لدوج
رَدَاهِمَ		قداة
رَمَسَ		دارش
لِغَافَ		حتيم
بِقَاطَةَ		واعب

ملحق رقم (13)

والمتعلق ببطاقة جمع البيانات ووضع علامات اختبار القراءة للعيس (2015)

بطاقة جمع البيانات

اسم التلميذ: السن: سنة: شهر (أشهر)

المستوى الدراسي: 4 / 5 المدرسة:

الكلمات المتداولة:

البسيطة (رقم 01)	المركبة (رقم 02)
الدرجة: - / 20	الدرجة: - / 20

الكلمات غير المتداولة:

البسيطة (رقم 01)	المركبة (رقم 02)
الدرجة: - / 20	الدرجة: - / 20

شبه الكلمات:

البسيطة (رقم 01)	المركبة (رقم 02)
الدرجة: - / 20	الدرجة: - / 20

استبعاد التلميذ من الاختبارات إذا كان لديه إحدى هذه الصعوبات

- قصور واضح في البصر
- نقص في السمع (يحمل معينات سمعية)
- فرط النشاط الحركي
- معيد السنة الدراسية
- لديه اضطراب لغوي واضح (التأتأة مثلاً)
- صعوبة كبيرة في استيعاب وفهم تعليمات الاختبارات
- ضعف دراسي كبير في جميع المواد الدراسية

ملحق رقم (14)

والمتعلق ببطاقة جمع البيانات ووضع العلامات لأحد المفحوصين اختبار
القراءة "العيس"

مفحوص رقم 14

بطاقة جمع البيانات

م التلميذ: ~~XXXXXXXXXX~~ السن: 12 سنة شهر (أشهر) ~~XXXXXX~~
المدسة: ~~XXXXXXXXXX~~ مستوى الدراسي: 4 / 5

الكلمات المتداولة

المرتبطة (رقم 2)	البسيطة (رقم 1)
الدرجة: 20 / 20	الدرجة: 20 / 18

الكلمات غير المتداولة

المرتبطة (رقم 2)	البسيطة (رقم 1)
الدرجة: 20 / 19	الدرجة: 20 / 18

شبه الكلمات

(رقم 2)	(رقم 1)
الدرجة: 20 / 17	الدرجة: 20 / 17

استبعاد التلميذ من الاختبارات إذا كان لديه إحدى هذه الصعوبات:

- قصور واضح في البصر
- نقص في السمع (يحمل جهاز السمع)
- فرط النشاط الحركي
- معيد للسنة الدراسية
- لديه اضطراب لغوي واضح (الثبات مثلاً)
- صعوبة كبيرة في استيعاب وفهم تعليمات الاختبارات
- ضعف دراسي كبير في جميع المواد الدراسية

ملحق رقم (15) والمتعلق بالقائمة النهائية لاختبار القرار المعجمي المحوسب
(العلاقة الفونولوجية).

القائمة ذات العلاقة الفونولوجية (على أساس الإملائي / الهجائي)			
الرقم	الكلمة - هدف Le Mot Cible	الرقم	الكلمة - محفز Le Mot amorce
1	عَامِل	21	عَالَم
2	قَابِل	22	قَالِب
3	مَسَاء	23	سَمَاء
4	عَلْبَة	24	لُعبَة
5	عَشْرَة	25	شَعْرَة
6	حِسَاب	26	سَحَاب
7	جَنَاح	27	نَجَاح
8	مَلِكَة	28	كَلِمَة
9	قَامِر	29	رَقَم
10	رَقِيبَة	30	بَقَرَة
11	طَالِب	31	بَاطِل
12	بَاصِر	32	صَابِر
13	بَحَار	33	رَابِح
14	نَبَات	34	بَنَات
15	عَوْدَة	35	دَعْوَة
16	مَلَاك	36	كَلَام
17	عَمُود	37	دُمُوع
18	غُرَاب	38	غُبَار
19	سَاحَة	39	حَاسَة
20	بَرِيق	40	قَرِيب

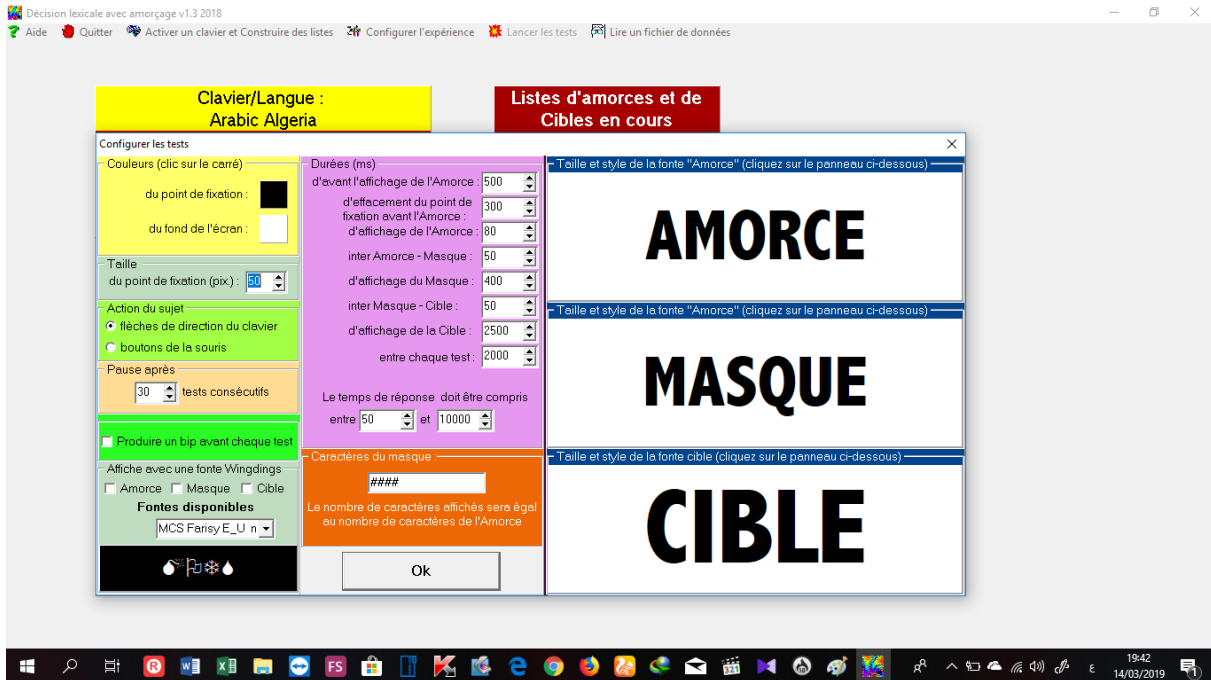
ملحق رقم (16) والمتعلق بالقائمة النهائية لاختبار القرار المعجمي المحوسب
(العلاقة المورفولوجية الاشتقاق الحقيقي)

القائمة ذات العلاقة المورفولوجية (الاشتقاق الحقيقي)					
الرقم	الكلمة – هدف	Le Mot Cible	الرقم	الكلمة – محفز	Le Mot amorce
1	كَاتَبَ		21	مَكْتَبَ	
2	رَاكَبَ		22	رُكُوبَ	
3	دُرُوسَ		23	مُدْرَسَ	
4	وُقُوفَ		24	مَوْقِفَ	
5	دُخُولَ		25	مَدْخَلَ	
6	طَائِرَ		26	مَطَارَ	
7	مُصَوِّرَ		27	صُورَةَ	
8	مُسْرِعَ		28	سَرِيعَ	
9	حَارِسَ		29	جِرَاسَةَ	
10	إِجَابَةَ		30	جَوَابَ	
11	مَقْهَى		31	قَهْوَةَ	
12	سَاكِنَ		32	مَسْكَنَ	
13	فَارِغَ		33	فَرَاغَ	
14	جُلُوسَ		34	مَجْلَسَ	
15	مُمْرَضَ		35	مَرِيضَ	
16	مَسِيحَ		36	سَبَاحَةَ	
17	مَصْعَدَ		37	صُعُودَ	
18	لَعِبَةَ		38	مَلْعَبَ	
19	أَلْوَانَ		39	تَلْوِينَ	
20	غَسِيلَ		40	مَغْسِلَ	

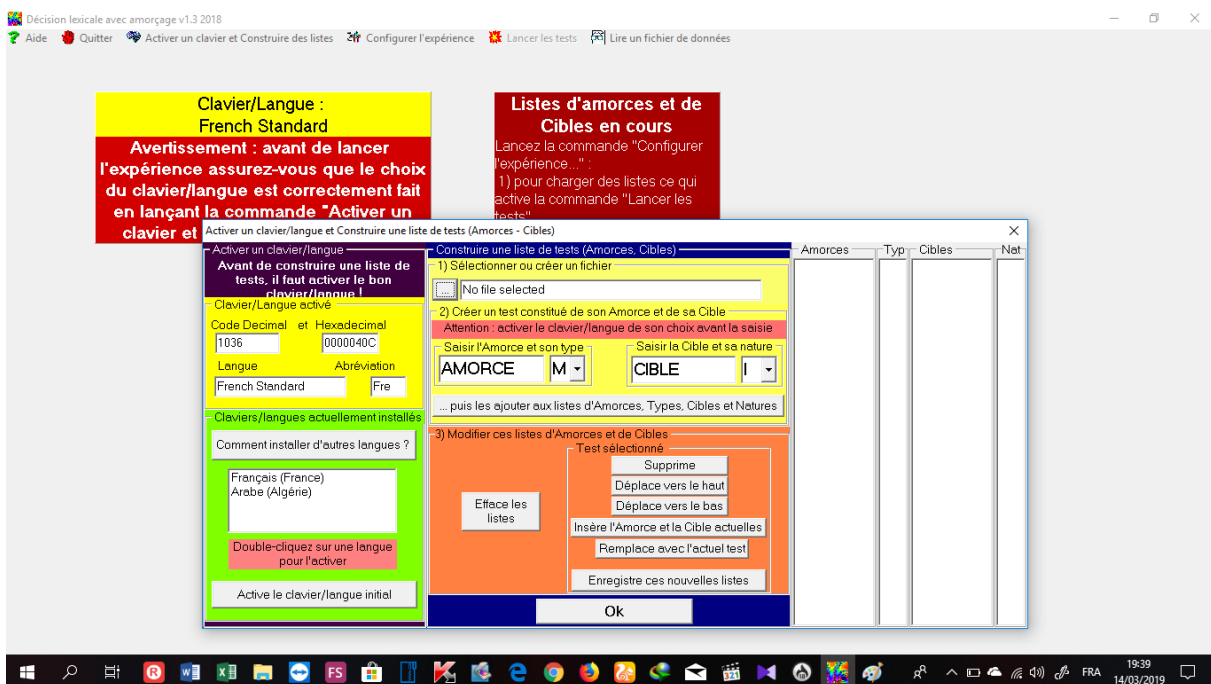
ملحق رقم (17) والمتعلق بالقائمة النهائية لاختبار القرار المعجمي المحوسب
(العلاقة المورفولوجية شبه الاشتقاق)

القائمة ذات العلاقة المورفولوجية (شبه الاشتقاق)					
الرقم	الكلمة – هدف	Le Mot Cible	الرقم	الكلمة – محفز	Le Mot amorce
1	نُزول		21	منزل	
2	جَمِيل		22	جُملة	
3	جَاهز		23	جِهَاز	
4	خُضار		24	أَخضر	
5	رَبيع		25	مُرِيع	
6	جِمَار		26	أَحمر	
7	شُرطة		27	شَرِيط	
8	قَرِيب		28	قَارِب	
9	غُرُوب		29	غَرِيب	
10	جَماعة		30	جُمعة	
11	عَظِيم		31	عِظام	
12	قَطرة		32	قِطار	
13	حَكِيم		33	حَاكِم	
14	أَبْيَض		34	بَيْضة	
15	قَفزة		35	قُقَاز	
16	وَاجِب		36	وَجبة	
17	قَادِم		37	قَدِيم	
18	حَادِث		38	حَدِيث	
19	سِكِين		39	مَسْكَن	
20	أَصفر		40	صَفارة	

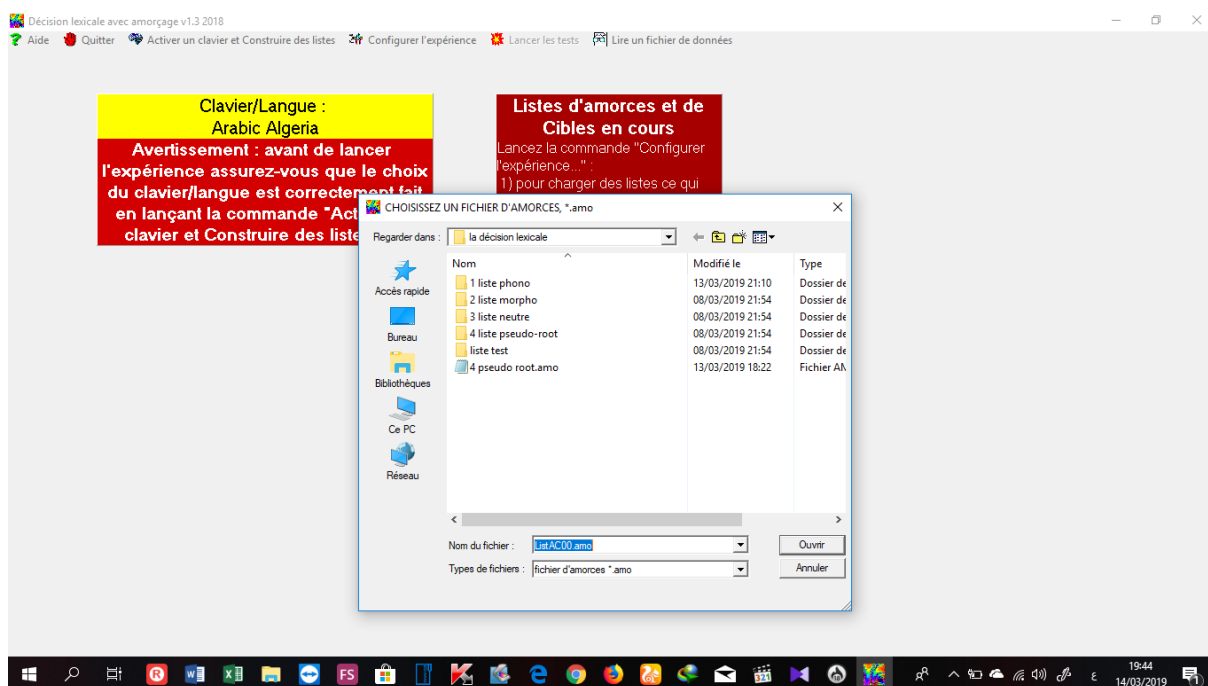
ملحق رقم (18) والمتعلق بواجهات اختبار القرار المعجمي المحوسب لعيس
(2018) لوحة رقم (01) مدخلات قيم الاختبار.



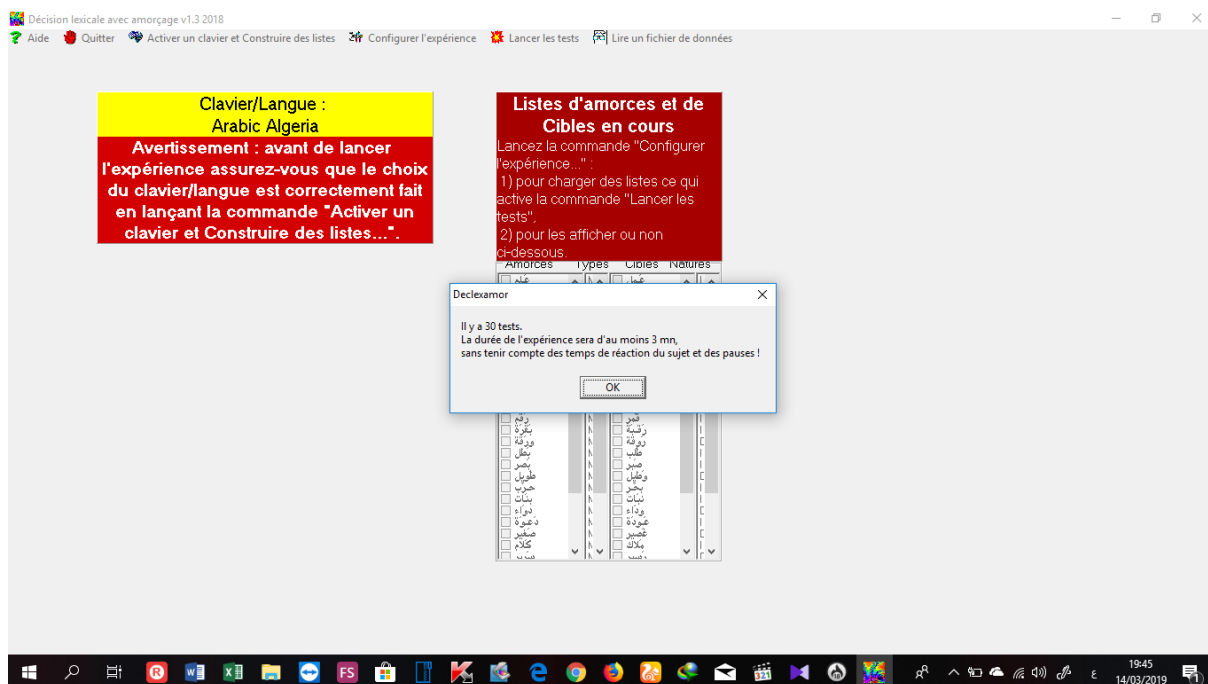
ملحق رقم (18) والمتعلق بواجهات اختبار القرار المعجمي المحوسب لوحة رقم
(02) مدخلات قوائم الاختبار.



ملحق رقم (18) والمتعلق بواجهات اختبار القرار المعجمي المحوسب لوحة رقم (03) لتحميل قوائم الاختبار المختلفة.



ملحق رقم (18) والمتعلق بواجهات اختبار القرار المعجمي المحوسب لوحة رقم (04) لتحميل قوائم الاختبار المختلفة لبدء التجربة.



ملحق رقم (19) والمتعلق بنموذج لتسجيل إجابة أحد التلاميذ المفحوصين وطريقة حساب الإجابات الصحيحة والخاطئة مع حساب الزمن بالاختبار المحوسب للقرار المعجمي المقنع.

aouad1.dta
 Décision lexicale avec amorçage v1.3 2018
 Durée Amorce : 80
 Durée inter Amorce-Masque : 50 Durée Masque : 400 Masque : ####
 Durée inter Masque-Cible : 50 Durée Cible : 2500
 Réponse dans les délais => Juste ou Fausse. Sinon, Correcte ou Mauvaise
 Num;Amorce;Type;Cible;Nature;Touche;Reponse;TpsReact
 0;غامل;M;غامل;I;D;J;1968
 1;قالب;M;قابل;I;D;J;1359
 2;ثراب;M;رتاب;D;D;F;1922
 3;سقاء;M;سقاء;I;D;J;2860
 4;عجلة;M;جعله;D;D;F;2609
 5;لعبة;M;غلبة;I;D;J;3828
 6;شعرة;M;عشرة;I;G;F;2813
 7;سحاب;M;حساب;I;D;J;2531
 8;أصفر;M;أفرص;D;G;J;2609
 9;نجاح;M;خناج;I;D;J;2766
 10;كلمة;M;ملكة;I;G;F;4562
 11;لوحة;M;ولحة;D;D;F;3391
 12;قارق;M;قامر;I;D;J;2015
 13;نقرة;M;رقبة;I;D;J;2563
 14;ورقة;M;روقة;D;D;F;3328
 15;باطل;M;طالب;I;D;J;3172
 16;باصر;M;صابر;I;D;J;1703
 17;طويل;M;وطيل;D;G;J;2063
 18;حارب;M;بخار;I;D;J;2234
 19;بنات;M;نبات;I;D;J;2812
 20;دواء;M;وداء;D;D;F;2734
 21;دعوة;M;عوده;I;G;F;2078
 22;صغير;M;غصير;D;D;F;2797
 23;كلام;M;ملاك;I;D;J;2469
 24;سريّر;M;رسيّر;D;G;J;3937
 25;ذموع;M;عمود;I;G;F;2047
 26;غبار;M;غراب;I;G;F;1766
 27;قميص;M;مقيص;D;G;J;1938
 28;خاسة;M;ساحة;I;D;J;2531
 29;قريب;M;بريق;I;D;J;2250

ملحق رقم (20) والمتعلق بنموذج التصريح الأبوي للمشاركة في الدراسة
الحالية (أ) يخص مقاطعة الرياح. (ب) يخص مقاطعة الوادي



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية



الموضوع: ترخيص أبوي

أنا المضي أسفله السيد: مستطع عيسى الحامل لبطاقة التعرف الوطنية / رخصة
السياسة رقم: 0000000000 الصادرة في: 01/06/2011 عن دائرة: الرياح
أصرح لإبني التلميذ: مستطع عيسى المولود بتاريخ: 09/06/11 والمتمدرس بإبتدائية:
15/06/11 التابعة للمقاطعة الإدارية بـ: الرياح أن يشارك ضمن عينة
البحث في الأطروحة التي يقوم بها السيد خنفور هشام وإشراف الأستاذ الدكتور: إسماعيل
لعيس رئيس مخبر علم النفس العصبي المعرفي والاجتماعي بجامعة الوادي. والموسومة بـ: التعرف
على الكلمات باستعمال اختبار محوسب للقرار المعجمي لدي عسيري القراءة دراسة مقارنة مع
قراء عاديين من تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي من تلاميذ مقاطعتي الرياح والوادي. وذلك
في إطار بحث علمي مخصص لتحضير أطروحة الدكتوراه (ل م د) تخصص صعوبات التعلم.
على أن يلتزم الباحث بأصول التصريح والحدود التي رسمت للدراسة.

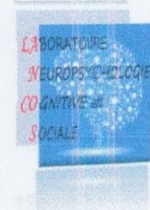
إمضاء الولي



المصادقة من أجل صحة الإمضاء



(ب) يخص مقاطعة الوادي



2011
نظري
231
الوزير
عن رئيس المجلس الشعبي
مفوض الخالة المدنية
بباي عامر

ملحق رقم: (21) النتائج الأولية للتحليل الإحصائي ببرنامج الحزمة الإحصائية، SPSS الإصدار 22

الارتباط الدقة

Correlations				
	دقة القراءة	الدقة إملائي	الدقة حقيقية	الدقة شبه
القراءة	1	,617**	,677**	,251
Pearson قيمة ر				
Sig. الدلالة الاح		,000	,000	,059
N		57	57	57
الدقة إملائي		1	,861**	,608**
Pearson Correlation				
Sig. (2-tailed)			,000	,000
N			57	57
الدقة شبه			1	,557**
Pearson Correlation				
Sig. (2-tailed)				,000
N				57
الدقة حقيقية				1
Pearson Correlation				
Sig. (2-tailed)				
N				

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الارتباط زمن

Correlations

		زمن قراءة	زمن إملائي	زمن حقيقية	زمن شبه
زمن قراءة	Pearson Correlation	1	-,282*	-,200	-,353**
	Sig. (2-tailed)		,033	,135	,007
	N		57	57	57
زمن إملائي	Pearson Correlation		1	,700**	,315*
	Sig. (2-tailed)			,000	,017
	N			57	57
زمن حقيقي	Pearson Correlation			1	,220
	Sig. (2-tailed)				,101
	N				57
زمن شبه	Pearson Correlation				1
	Sig. (2-tailed)				
	N				

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**_. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Group Statistics					
	Group	N	Mean المتوسط	Std. الانحراف	Std. Error Mean
الدقة الإملائي	1 العاديين	39	70,7695	21,11566	3,38121
	2 المعسورين	18	57,7783	14,68599	3,46152
الزمن إملائي	1	39	1042,4644	346,04721	55,41190
	2	18	1217,2700	410,26695	96,70085
الدقة مورفو حقيقي	1	39	75,2141	22,64400	3,62594
	2	18	58,7033	14,64848	3,45268
الزمن مورفو حقيقي	1	39	1060,2126	366,20821	58,64024
	2	18	1126,2567	429,27345	101,18072
الدقة شبة مورفو	1	39	64,0167	24,88753	3,98519
	2	18	61,1111	20,61325	4,85859
الزمن شبة مورفو	1	39	1197,5285	412,59230	66,06764
	2	18	1028,3611	410,12771	96,66803
الدقة لا علاقة	1	39	77,7779	21,11466	3,38105
	2	18	66,2961	16,68218	3,93203
زمن لا علاقة	1	39	1049,1172	357,42731	57,23418
	2	18	1224,0344	436,40490	102,86162

T test

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	T قيمة	df	Sig. (الدلالة الاح)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
الدقة الإملائي	3,054	,086	2,355	55	,022	12,99115	5,51598	1,93688	24,04543
			2,685	46,130	,010	12,99115	4,83888	3,25174	22,73057
الزمن إملائي	,559	,458	-1,671	55	,100	-174,80564	104,60477	-384,43828	34,82700
			-1,568	28,617	,128	-174,80564	111,45193	-402,88312	53,27184
الدقة مورفو حقيقي	5,134	,027	2,825	55	,007	16,51077	5,84383	4,79947	28,22206
			3,298	48,684	,002	16,51077	5,00684	6,44749	26,57404
زمن مورفو حقيقي	,666	,418	-,599	55	,551	-66,04410	110,21888	-286,92767	154,83947
			-,565	28,881	,577	-66,04410	116,94536	-305,26721	173,17900
دقة شبه مورفو	1,876	,176	,431	55	,668	2,90556	6,73879	-10,59928	16,41040
			,462	39,559	,646	2,90556	6,28392	-9,79913	15,61024
زمن شبه مورفو	,003	,957	1,442	55	,155	169,16735	117,35161	-66,01053	404,34524
			1,445	33,337	,158	169,16735	117,08818	-68,95898	407,29368
دقة لا علاقة	,907	,345	2,030	55	,047	11,48184	5,65643	,14610	22,81757
			2,214	41,326	,032	11,48184	5,18578	1,01144	21,95223
زمن لا علاقة	1,113	,296	-1,600	55	,115	-174,91726	109,30084	-393,96105	44,12652
			-1,486	27,957	,148	-174,91726	117,71263	-416,05732	66,22279

C:\Users\acer\Desktop\Mém 2018\Khanfour\DATA Khenfour Last_5.sav

Group Statistics

	Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Age	1	39	119,69	9,728	1,558
	2	18	127,33	8,374	1,974
Raven	1	39	22,49	3,817	,611
	2	18	25,11	5,028	1,185
FreqWord	1	39	35,87	5,090	,815
	2	18	14,72	5,829	1,374
Speed1	1	39	96,1321	76,47888	12,24642
	2	18	193,4432	93,44498	22,02519
InfreqWord	1	39	31,62	8,343	1,336
	2	18	7,11	3,530	,832
Speed2	1	39	116,6167	102,95767	16,48642
	2	18	209,2471	116,70316	27,50720
PseudoWord	1	39	27,44	10,836	1,735
	2	18	3,06	3,244	,765
Speed3	1	39	143,8936	125,87836	20,15667
	2	18	229,9878	116,39343	27,43419
TotalWord	1	39	67,49	13,113	2,100
	2	18	21,83	8,269	1,949
TotalRead	1	39	94,92	23,493	3,762
	2	18	24,89	10,566	2,490

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Differenc e	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
Age	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,099 <								

Speed1	Equal variances assumed	,006	,939	-4,160	55	,000	-97,31117	23,39389	-144,19357	-50,42877
	Equal variances not assumed			-3,861	27,941	,001	-97,31117	25,20087	-148,93769	-45,68465
InfreqWord	Equal variances assumed	22,617	,000	11,932	55	,000	24,504	2,054	20,389	28,620
	Equal variances not assumed			15,570	54,774	,000	24,504	1,574	21,350	27,659
Speed2	Equal variances assumed	,057	,812	-3,027	55	,004	-92,63039	30,60202	-153,95820	-31,30258
	Equal variances not assumed			-2,888	29,693	,007	-92,63039	32,06943	-158,15330	-27,10748
PseudoWord	Equal variances assumed	45,011	,000	9,315	55	,000	24,380	2,617	19,135	29,626
	Equal variances not assumed			12,858	49,981	,000	24,380	1,896	20,572	28,189
Speed3	Equal variances assumed	1,296	,260	-2,456	55	,017	-86,09419	35,05592	-156,34783	-15,84055

	Equal variances not assumed			-2,529	35,659	,016	-86,09419	34,04301	-155,15953	-17,02885
TotalWord	Equal variances assumed	7,745	,007	13,544	55	,000	45,654	3,371	38,899	52,409
	Equal variances not assumed			15,935	49,518	,000	45,654	2,865	39,898	51,410
TotalRead	Equal variances assumed	22,528	,000	12,053	55	,000	70,034	5,811	58,389	81,679
	Equal variances not assumed			15,524	54,995	,000	70,034	4,511	60,993	79,075

T-Test

Group Statistics

	Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Poucent1	1	39	70,7695	21,11566	3,38121
	2	18	57,7783	14,68599	3,46152
TransposedSp	1	39	1042,4644	346,04721	55,41190
	2	18	1217,2700	410,26695	96,70085
Pourcent2	1	39	75,2141	22,64400	3,62594
	2	18	58,7033	14,64848	3,45268
TrueRootSp	1	39	1060,2126	366,20821	58,64024
	2	18	1126,2567	429,27345	101,18072
Pourcent3	1	39	64,0167	24,88753	3,98519
	2	18	61,1111	20,61325	4,85859
PseudoRootSp	1	39	1197,5285	412,59230	66,06764
	2	18	1028,3611	410,12771	96,66803
Pourcent4	1	39	77,7779	21,11466	3,38105
	2	18	66,2961	16,68218	3,93203
UnrelatSp	1	39	1049,1172	357,42731	57,23418
	2	18	1224,0344	436,40490	102,86162

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Poucent1	Equal variances assumed	3,054	,086	2,355	55	,022	12,99115	5,51598	1,93688	24,04543
	Equal variances not assumed			2,685	46,130	,010	12,99115	4,83888	3,25174	22,73057
TransposedSp	Equal variances assumed	,559	,458	-1,671	55	,100	-174,80564	104,60477	-384,43828	34,82700
	Equal variances not assumed			-1,568	28,617	,128	-174,80564	111,45193	-402,88312	53,27184
Pourcent2	Equal variances assumed	5,134	,027	2,825	55	,007	16,51077	5,84383	4,79947	28,22206

	Equal variances not assumed			3,298	48,684	,002	16,51077	5,00684	6,44749	26,57404
TrueRootSp	Equal variances assumed	,666	,418	-,599	55	,551	-66,04410	110,21888	-286,92767	154,83947
	Equal variances not assumed			-,565	28,881	,577	-66,04410	116,94536	-305,26721	173,17900
Pourcent3	Equal variances assumed	1,876	,176	,431	55	,668	2,90556	6,73879	-10,59928	16,41040
	Equal variances not assumed			,462	39,559	,646	2,90556	6,28392	-9,79913	15,61024
PseudoRootSp	Equal variances assumed	,003	,957	1,442	55	,155	169,16735	117,35161	-66,01053	404,34524
	Equal variances not assumed			1,445	33,337	,158	169,16735	117,08818	-68,95898	407,29368

Pourcent4	Equal variances assumed	,907	,345	2,030	55	,047	11,48184	5,65643	,14610	22,81757
	Equal variances not assumed			2,214	41,326	,032	11,48184	5,18578	1,01144	21,95223
UnrelatSp	Equal variances assumed	1,113	,296	-1,600	55	,115	-174,91726	109,30084	-393,96105	44,12652
	Equal variances not assumed			-1,486	27,957	,148	-174,91726	117,71263	-416,05732	66,22279

T-Test

[Normo]

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Poucent1	70,7695	39	21,11566	3,38121
	Pourcent2	75,2141	39	22,64400	3,62594
Pair 2	Poucent1	70,7695	39	21,11566	3,38121
	Pourcent3	64,0167	39	24,88753	3,98519
Pair 3	Pourcent2	75,2141	39	22,64400	3,62594
	Pourcent3	64,0167	39	24,88753	3,98519

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Poucent1 & Pourcent2	39	,902	,000
Pair 2	Poucent1 & Pourcent3	39	,610	,000
Pair 3	Pourcent2 & Pourcent3	39	,616	,000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Poucent1 - Pourcent2	-4,44462	9,80263	1,56968	-7,62226	-1,26697	-2,832	38	,007
Pair 2	Poucent1 - Pourcent3	6,75282	20,59819	3,29835	,07566	13,42998	2,047	38	,048
Pair 3	Pourcent2 - Pourcent3	11,19744	20,93635	3,35250	4,41066	17,98422	3,340	38	,002

T-Test

[Dyslexics]

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Poucent1	57,7783	18	14,68599	3,46152
	Pourcent2	58,7033	18	14,64848	3,45268
Pair 2	Poucent1	57,7783	18	14,68599	3,46152
	Pourcent3	61,1111	18	20,61325	4,85859
Pair 3	Pourcent2	58,7033	18	14,64848	3,45268
	Pourcent3	61,1111	18	20,61325	4,85859

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Poucent1 & Pourcent2	18	,566	,014
Pair 2	Poucent1 & Pourcent3	18	,672	,002
Pair 3	Pourcent2 & Pourcent3	18	,421	,082

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Poucent1 - Pourcent2	-,92500	13,66341	3,22050	-7,71965	5,86965	-,287	17	,777
Pair 2	Poucent1 - Pourcent3	-3,33278	15,29608	3,60532	-10,93934	4,27378	-,924	17	,368
Pair 3	Pourcent2 - Pourcent3	-2,40778	19,63164	4,62722	-12,17036	7,35481	-,520	17	,610

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	TransposedSp	1042,4644	39	346,04721	55,41190
	TrueRootSp	1060,2126	39	366,20821	58,64024
Pair 2	TransposedSp	1042,4644	39	346,04721	55,41190
	PseudoRootSp	1197,5285	39	412,59230	66,06764
Pair 3	TrueRootSp	1060,2126	39	366,20821	58,64024
	PseudoRootSp	1197,5285	39	412,59230	66,06764

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	TransposedSp & TrueRootSp	39	,691	,000
Pair 2	TransposedSp & PseudoRootSp	39	,229	,161
Pair 3	TrueRootSp & PseudoRootSp	39	,153	,353

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 TransposedSp - TrueRootSp	-17,74821	280,61929	44,93505	-108,71446	73,21805	-,395	38	,695
Pair 2 TransposedSp - PseudoRootSp	-155,06410	473,90156	75,88498	-308,68522	-1,44299	-2,043	38	,048
Pair 3 TrueRootSp - PseudoRootSp	-137,31590	508,13031	81,36597	-302,03269	27,40089	-1,688	38	,100

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	TransposedSp	1217,2700	18	410,26695	96,70085
	TrueRootSp	1126,2567	18	429,27345	101,18072
Pair 2	TransposedSp	1217,2700	18	410,26695	96,70085
	PseudoRootSp	1028,3611	18	410,12771	96,66803
Pair 3	TrueRootSp	1126,2567	18	429,27345	101,18072
	PseudoRootSp	1028,3611	18	410,12771	96,66803

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	TransposedSp & TrueRootSp	18	,718	,001
Pair 2	TransposedSp & PseudoRootSp	18	,648	,004
Pair 3	TrueRootSp & PseudoRootSp	18	,410	,091

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	TransposedSp - TrueRootSp	91,01333	315,77669	74,42928	-66,01872	248,04539	1,223	17	,238
Pair 2	TransposedSp - PseudoRootSp	188,90889	344,12183	81,11029	17,78113	360,03665	2,329	17	,032
Pair 3	TrueRootSp - PseudoRootSp	97,89556	456,20728	107,52909	-128,97099	324,76210	,910	17	,375

