

عسر القراءة وعلاقته بالتعرف الخطي الفونولوجي

Dyslexia and Its Relationship to Phonological Linear Recognitionرموش كريمة¹، بختي كريمة²¹ جامعة أبو القاسم سعد الله - الجزائر 2 - (الجزائر)، karima.remmouche@univ-alger2.dz² جامعة أبو القاسم سعد الله - الجزائر 2 - مخبر اللغة والمعرفة: النمو والاضطراب (الجزائر)، bakhti2099@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2025/11/13 تاريخ القبول: 2025/11/25 تاريخ النشر: 2025/12/04

ملخص

الحيوي تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة عسر القراءة وخصائصه، بالإضافة إلى تحليل الدور للتعرف الخطي الفونولوجي في عملية القراءة وكيف يؤثر أي خلل في هذا الجانب على عسر القراءة. إذ يُعتبر هذا الأخير من اضطرابات التعلم النمائية التي تتميز بصعوبات متواصلة في القراءة والتهجئة وفهم الرموز المكتوبة، رغم أن الأفراد المصابين يمتلكون مستويات ذكاء طبيعية وفرص تعليم كافية. حيث يرتبط الخلل الأساسي في عسر القراءة بالمكون الفونولوجي للغة، أي بالقدرة على تحليل الأصوات وربطها بالرموز المكتوبة. وفي هذا السياق، يشير التعرف الخطي الفونولوجي إلى القدرة على تمييز الوحدات الصوتية (الفونيمات) ومعالجتها ضمن سياق تسلسلها الخطي داخل الكلمات.

الكلمات المفتاحية: القراءة، عسر القراءة، التعرف الخطي الفونولوجي

Abstract:

This study aims to identify the nature and characteristics of dyslexia, in addition to analyzing the vital role of grapho-phonological recognition in the reading process and how any impairment in this area impacts dyslexia. Dyslexia is considered one of the developmental learning disorders characterized by persistent difficulties in reading, spelling, and understanding written symbols, even though affected individuals possess normal intelligence levels and sufficient educational oppo

rtunities. The fundamental deficit in dyslexia is linked to the phonological component of language, specifically the ability to analyze sounds and associate them with written symbols. In this context, grapho-phonological recognition refers to the ability to distinguish and process phonological units (phonemes) within the linear sequence of words.

Keywords : reading, dyslexia, grapho-phonological recognition

مقدمة

يعتبر عسر القراءة من أحد اضطرابات التعلم الأكثر شيوعاً التي تؤثر بشكل بارز على قدرة الفرد على اكتساب مهارات القراءة، رغم تلقي هؤلاء تعليم مناسب يتماشى وقدراتهم العقلية والأكاديمية، ويعتبر ذلك تحدياً كبيراً لهم من أجل التمكن من تعلم سوي. واحتلت القراءة دائماً الموضع الرئيسي في ميدان علم النفس المعرفي ومنذ العشرينية الماضية أصبحت رهاناً مهماً بالنسبة للباحثين في هذا المجال وهدفاً أساسياً للقيام بأبحاث علمية جد معمقة إذ أنها تهتم بالطريقة التي يتعلم بها أم لا القراء الصغار، كما تهتم بطريقة القراء المحترفين في معالجة المعلومة المكتوبة. حيث تعتبر القراءة عند العديد من الباحثين أمثال (Casalis, S. 1995) كنشاط يتضمن معالجة المعلومات، يُفترض من خلاله التعرف على مراحل هذه المعالجة، وتمييز كل مرحلة وفقاً لطبيعة التمثيلات الخاصة بها، مع تحديد الصعوبات التي قد تعيق كل من هذه المراحل (Casalis, S. 1995, P10). حيث كرس البحث في علم النفس المعرفي للقراءة اهتمامه بشكل خاص لإعداد نماذج لتوظيف العمليات المعرفية الخاصة بالقارئ الماهر. هذه النماذج تصف مختلف مراحل العلاج التي تجمع إدراك الحركة الكتابية بالتعرف على الكلمات (J.E. Gombert في، Houdé, O. P238) (Keysser, D. 1998). فإن من الأهداف المرجوة الوصول إليها هو إعداد نموذج للعمليات العقلية التي تتدخل أثناء قراءة نص ما. و الهدف الثاني يتعلق بمحاولة فهم لماذا بعض الحالات تحقق احسن من الأخرى هذا النوع من النشاط " (Le Cocq.1991,P35).

ومن خلال ذلك فإن النماذج التطورية للقراءة كالتى وضعها: (Seymour, 1985. Frith, Mac 1987) و (Seymour, 1984 و Gregoire) تحاول توضيح مختلف المراحل التي يمر بها النظام المعرفي أثناء مرحلة النضج إذ أن البنية الوظيفية لهذا النظام تتكون شيئاً فشيئاً لتمتد نحو نموذج خاص بالراشد. (Valdois, S. 1998 P37) (A. Vanhout, A. Estienne, F 1998). وبعد اكتشاف وتحديد مراحل وسياقات النمو، أصبحت لدينا إمكانية لفهم تكوّن وتطور التعلم والاضطرابات المتعلقة بالتوظيف. عادةً ما تفترض هذه النماذج وجود مراحل متتالية، حيث يستخدم الطفل استراتيجيات معينة لجمع بين ما هو مكتوب وما هو ملفوظ. وفي هذا

السياق، توجهت الأبحاث الحديثة نحو منظورين رئيسيين، يتمثلان في آليات التعرف على الكلمات وفهم الرسالة المكتوبة. وتعرف هذه الآلية بالتعرف الخطي الفونولوجي وهو عملية معرفية نفسية تُحول خلالها الرموز المكتوبة، مثل الحروف والكلمات، إلى تمثيلات صوتية أثناء القراءة وهي نشاطا عقليا معقدا تتداخل فيه مجموعة من العمليات الذهنية والبصرية، والحس-حركية،

بطريقة تفاعلية بين القارئ والنص (عبداللوي، 2025، ص.148) إذ يؤسس القارئ رابطاً بين الشكل البصري للكلمة ومكونها الصوتي، مما يمكنه من فك تشفير الكلمة واستنباط معناها. يُعتبر هذا الميكانيزم أساسياً، وخصوصاً في اللغات الأبجدية، حيث تعتمد القراءة بشكل أساسي على مدى وضوح العلاقة بين الحروف والأصوات. وبذلك، يُعدّ التعرف الخطي الفونولوجي الوسيلة الأساسية لتحقيق القراءة السليمة والمكتسبة، إذ يُسهل للفرد الانتقال بسلاسة بين الشكل المكتوب والمعنى اللغوي، مما يعزز من قدرته على اكتساب مهارات القراءة بدقة وسرعة. ومنه فإن الفئة الأكثر عرضة لهذا النوع من الاضطرابات هي فئة التلاميذ المصابين بعسر القراءة، إذ تشير الأبحاث في ميدان علم النفس المعرفي بوضوح إلى أن القصور لدى القراء غير السويين يتجلى بشكل رئيسي في قدرتهم على التعرف على الكلمات المكتوبة. تحديداً، يعاني الأطفال المصابون بعسر القراءة من صعوبات في الوصول إلى بعض المعلومات الصوتية الفونولوجية (P. le Cocq، 1991، ص 94). على العكس من ذلك، لا يظهرون أي عجز في المجال المعجمي، سواء أثناء تنظيم الذاكرة الدلالية أو التعرف على المعلومات الضمنية أو التحليل النحوي والفهم. أما آخرون مثل (A. Van Hout 1998، J. Alegria 1995، F. Estienne 1998)، فقد ابرزوا قيمة التحديات المرتبطة بالوساطة الفونولوجية والسياق الكتابي، حيث تفسر هذه الاضطرابات في سياق انحرافات نمو معينة. يُفترض أن الوساطة الفونولوجية تتأثر بشكل أكبر مقارنة بالسياق الكتابي، وذلك عند الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة، الذي يُعتبر نتيجة لاضطراب خاص يسعى إلى تأسيس نظام تطابقي من نوعي الكتابة والفونولوجيا.

من هنا جاء الاهتمام في البحث الحالي بدراسة عسر القراءة وعلاقتها بالتعرف الخطي الفونولوجي حيث يرتبط عسر القراءة ارتباطاً وثيقاً بخلل في التعرف الخطي الفونولوجي، ويعتبر ضعف الوعي الفونولوجي أحد أهم العوامل المسببة لصعوبات القراءة لدى الأطفال، خصوصاً تلك المتعلقة بمهارة التعرف على الكلمات المكتوبة وتحليلها صوتياً.

1/ علم النفس المعرفي للقراءة

لطالما كانت القراءة في صدارة اهتمامات علم النفس المعرفي، وفي العقدين الماضيين، أصبحت موضوعاً ذا أهمية كبيرة بالنسبة للباحثين في هذا المجال. إذ يشكل فهم كيفية تعلم الأطفال القراءة وأسلوب المعالجة الذي يتبعه القراء المحترفون للمعلومات المكتوبة هدفاً رئيسياً للعديد من الأبحاث العلمية المتعمقة.

تُعتبر القراءة، بحسب وجهة نظر العديد من الباحثين مثل (Casalis.S,1995)، "نشاطاً يستهدف معالجة المعلومات، حيث يتمثل ذلك في التعرف على مراحل العلاج وتحديد كل منها وفقاً لطبيعة التمثيلات الخاصة بها، بالإضافة إلى الكشف عن الصعوبات التي قد تُعقّد كل مرحلة من هذه المراحل." (S. Casalis, 1995,p.10). إذ كرس البحث في علم النفس المعرفي للقراءة اهتمامه بشكل خاص لإعداد نماذج لتوظيف العمليات المعرفية الخاصة بالقارئ الماهر. هذه النماذج تصف مختلف مراحل العلاج التي تجمع إدراك الحركة الكتابية بالتعرف على الكلمات. وحسب (Le Cocq, 1991) "فإن من أهداف علم النفس المعرفي المعاصر هو إعداد نموذج للعمليات العقلية التي تتدخل أثناء قراءة نص ما. والهدف الثاني يتعلق بمحاولة فهم لماذا بعض الحالات تحقق أحسن من الأخرى هذا النوع من النشاط" (Le Cocq, 1991, p.35)

تؤكد النماذج المطروحة في إطار هذه الأبحاث على ضرورة مراعاة سياقات المعالجة عند استقبال المعلومات الحسية، وصولاً إلى فهم المعجم والتعرف على الكلمات. كما يرى (S. Valdois) وآخرون أن مختلف المراحل والسياقات المعرفية المتعلقة بالقراءة ينبغي أن تُدمج لدى الطفل خلال عملية التعلم. من خلال ذلك، تسعى النماذج التطورية للقراءة، مثل التي قدمها كل من (Seymour 1987 و Frith Mac Gregoire 1985 و Seymour 1984)، إلى توضيح المراحل المتعددة التي يمر بها النظام المعرفي خلال مرحلة النضج. حيث تشكل البنية الوظيفية لهذا النظام تدريجياً، لتتطور لاحقاً نحو نموذج خاص بالراشدين. (1998,P.37). (Vanhout, Estienne Valdois). غالباً ما تفترض هذه النماذج وجود مراحل متتابعة يستخدم الطفل خلالها استراتيجيات خاصة لتجميع المعلومات بين الشكل المكتوب والملفوظ. ولتحقيق ذلك، توجهت الأبحاث الحديثة نحو اعتماد منظورين أساسيين، يتمثلان في آلية التعرف على الكلمات وفهم النصوص المكتوبة، ومن خلال ذلك فإن العديد من الدراسات ميزت بين مرحلتين أثناء اكتساب القراءة:

- مرحلة تكون فيها القراءة بطيئة وتحليلية إذ أن الطفل يركز على معالجة الحروف التي تكون الكلمات، وهذا من أجل فك الرموز بدون أي خطأ؛
- مرحلة الآلية أين تصبح القراءة سريعة، إذ أن الطفل لن يقوم بفك الرمز بصفة منتظمة للتتابع الكتابي للكلمة.

حيث تتميز المرحلة الأولى بضرورة أن يمتلك الطفل رمزاً فونولوجياً من خلال فهمه لقواعد التوافق بين الوحدات المكتوبة والشفهية. وفي المرحلة الثانية، يتمكن الطفل من الوصول بشكل مباشر إلى التمثيل الفونولوجي وإدراك المعنى. (Mazeau. M, 1993.P91).

2/ مختلف مراحل التعلم: حسب النماذج التطورية:

تُعتبر المراحل الثلاث الكبرى لاكتساب مهارة القراءة، كما اقترحها (Frith U. 1985، 1986)، نموذجاً مميزاً يتضمن ثلاث استراتيجيات مختلفة للتعرف على الكلمات المكتوبة. وتُعد هذه الاستراتيجيات من الأكثر شيوعاً بين الباحثين في هذا المجال.

1.2/ مرحلة المؤشر الخطي: Logographic phase

تتمحور هذه المرحلة حول التعرف المباشر على الكلمات المألوفة. في هذه الحالة، يظل الطفل محتفظاً في ذاكرته بتجميع عشوائي بين الشكل المكتوب الجديد والشكل المنطوق الذي يعرفه سابقاً.

تحتفظ الذاكرة بأشكال الكلمات المعروفة لتكوين معجم بصري أو معجم خاص بالمؤشر الخطي. وعندما تعرض كلمة ما للطفل، يتم استخلاص مجموعة محددة من العلامات أو السمات البصرية من الكلمة المكتوبة. هذه العلامات تُنشط وحدة خاصة بالمؤشر الخطي، وتكون مرتبطة بنفس السمات البارزة. وبالتالي، فإن التعرف على هذه الوحدة يؤدي إلى استرجاع المعلومات الدلالية المرتبطة بها. في هذه المرحلة، يعمل النظام الدلالي كذاكرة فرعية، حيث تُسترجع مختلف المفاهيم التي تمكن الطفل من التعرف على الكلمة التي تم تقديمها له سابقاً. (A. Van Hout, 1998 .P.34).

2.2/ مرحلة الأبجدية: Alphabetic stage

يتسم تطور المستوى الأبجدي في هذه المرحلة بوعي بالغ لوجود وحدات تحت معجمية، سواء على مستوى الكلمة المكتوبة أو المنطوقة، بالإضافة إلى فهم العلاقة النظامية بين هذه الوحدات. إن التعرف على الكلمات يتأثر إلى حد كبير بالمضمون. وبالتالي، يعتمد التعرف على الكلمة المكتوبة على معالجة تحليلية ونظامية تركز على شكلها المكتوب. ستتيح هذه الاستراتيجية للطفل القدرة على قراءة الكلمات الجديدة. وبالتالي، يُركز الجهد الذي يبذله القارئ المبتدئ بشكل خاص على تطبيق قواعد الربط بين الحروف والأصوات. (Van Hout A., 1998,P.4).

3.2/ المرحلة الكتابية: Orthographic stage

تتميز هذه المرحلة بقدرة الطفل على استخدام معلومات معجمية لفك شيفرة الكلمات المكتوبة، سواء كانت جزءاً من معجمه الكتابي أم لا. في هذه المرحلة، تصبح التمثيلات المعجمية للكلمات المألوفة سهلة وسريعة الوصول. يتعرف الطفل على الكلمات من خلال أشكالها الكتابية، حيث يتمكن على الفور من الربط بينها وبين الشكل الفونولوجي المناسب. وبالتالي، يمكن القول إن الفرد يصل مباشرة إلى المعنى من خلال التمثيل الكتابي، مما يجعل هذه المرحلة تتعلق بشكل أساسي بعملية القراءة السلسة. (W. A. Ellis, 1981, P.53).

3/ تعريف عسر القراءة :

بينما يتمتع العديد من الأطفال الذين يتلقون التعليم بالقدرة على تعلم القراءة بشكل طبيعي، إلا أن هناك مجموعة منهم تواجه تحديات ملحوظة تؤثر بشكل جذري على قدرتهم في هذا المجال. يتعلق الأمر بظروف صعبة ومعقدة تجعل من تعلم القراءة مهمة شاقة جداً بالنسبة لهؤلاء الأطفال. وعندما يتم استبعاد العوامل الأخرى التي قد تسهم في هذا التحدي، يمكن أن نصنف هؤلاء الأطفال على أنهم مصابون بعسر القراءة، وهو اضطراب يؤثر على القدرة على القراءة والفهم. إن التعرف المبكر على هذه الحالة يعزز من فرص تقديم الدعم والمساعدة اللازمة لهؤلاء الأطفال، مما يمكنهم من التغلب على صعوباتهم وتحقيق تقدم في مهاراتهم القرائية. تُعرّف عسر القراءة التطورية، وفقاً للفيدرالية العالمية لعلم الأعصاب، بأنه عدم القدرة على تنظيم المهارات القرائية، حيث يظهر ذلك من خلال صعوبة تعلم القراءة رغم تلقي التعليم المناسب، وتوفر مستوى كافٍ من الذكاء، وتوافر فرص اجتماعية وثقافية. كما يُعتبر هذا العسر نتيجة لعائق معرفي أساسي، وعادةً ما يكون له جذور تكوينية (A. W. Ellis, 1998, P.153).

يعرّف دليل التشخيص والإحصاء للاضطرابات العقلية DSM VI TR يُعد عسر القراءة (Dyslexia) نوعاً من اضطرابات التعلم المحددة، حيث يُظهر الأفراد صعوبةً في اكتساب مهارات القراءة، مما يؤدي إلى ضعف في الدقة أو السرعة أو الفهم عند القراءة. ورغم أن الأشخاص الذين يعانون من هذا الاضطراب يمتلكون مستوى ذكاء طبيعي ويحصلون على التعليم الكافي، إلا أن عسر القراءة لا يُنسب إلى عوامل مثل المشاكل الحسية أو القصور الذهني أو ضعف التعليم أو الظروف النفسية والاجتماعية. ومن وجهة نظرية عملية: يمكن تمييز أي طفل كأنه معسر القراءة إذا أظهر تأخر في القراءة على الأقل عامين، ذكائه عادي، والأسباب الكامنة المعروضة في تعريف الفيدرالية العالمية لعلم الأعصاب يمكن إلغاؤها (S. Casalis, L. Sprenger Charolles , 1996, 145P-146).

1.3/ أنواع عسر القراءة

تُعد القراءة عملية عقلية معقدة تتضمن تحويل الرموز المكتوبة إلى معان وفهم المحتوى المكتوب من خلال تفاعل ديناميكي بين القارئ والنص. تعتمد هذه العملية على مهارات متعددة، تشمل التعرف على الحروف والكلمات، وربطها بالمعاني، وتحليل النص بناءً على الخبرات السابقة للقارئ، وهي وسيلة أساسية لاكتساب المعرفة والتعلم وتعزيز التواصل.

1.1.3/ عسر القراءة الفونولوجية:

تتمثل الميزة الرئيسية لدى هؤلاء الأفراد في التحديات الملحوظة التي يواجهونها أثناء قراءة الكلمات شبه المألوفة، وخاصة عندما تكون هذه الكلمات طويلة. وينطبق الأمر نفسه على الكلمات النادرة التي نادرًا ما يتم استخدامها. وعادةً ما تكون الأخطاء التي يقومون بها ناتجة عن ما يعرف بعنى كلامي بصري أو تفرعي، مما يعني أنهم يجدون صعوبة في التعرف على هذه الكلمات بشكل صحيح. في حالة الكلمات شبه المألوفة، وغالبًا ما تكون الأخطاء واضحة في الكلمات الموجودة ضمن المعجم الشائع، بينما تكون الأخطاء في الكلمات الجديدة قليلة نسبيًا. هذا يعكس التحديات الكبيرة التي يواجهها هؤلاء الأفراد في معالجة النصوص وقراءة الكلمات غير المألوفة. (S. Casalis, L. Sprenger - Charolles, 1996 P,159-160)

2.1.3 عسر القراءة العميق:

في هذه الحالة، يتجلى تأثير عسر القراءة من خلال ظهور أخطاء دلالية واضحة، بالإضافة إلى أخطاء أخرى تعكس حالة تُعرف بالعنى الكلامي البصري أو عملية الحذف. هذه الظواهر تكون غالبًا نتيجة لافتقار هؤلاء الأطفال إلى الكفاءة الفونولوجية، مما يعني أنهم يواجهون صعوبة في معالجة الأصوات والكلمات بشكل صحيح. نتيجة لذلك، لا يستطيع هؤلاء الأطفال قراءة الكلمات الجزئية أو شبه الكلمات بفعالية. وبالتالي، يؤدي ذلك إما على عدم تقديم إجابات على الأسئلة المطروحة أو ظهور أخطاء في استخدام المصطلحات والمعجم، مما يعكس الصعوبات اللغوية التي يعانون منها.

3.1.3 عسر القراءة السطحي أو البصري:

تظهر الدراسات أن قراءة الكلمات غير المنتظمة تُعتبر أقل كفاءة مقارنةً بالكلمات المنتظمة. ومن الملاحظ أن هناك زيادة كبيرة في الأخطاء التي تحدث عند قراءة الكلمات المتشابهة في النطق، والمعروفة بظاهرة "التمائل الصوتي" (Homophone). قد يواجه الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة السطحي تحديًا خاصًا عند التعامل مع الكلمات التي تُكتب بطريقة تختلف عن نطقها.

وتتنوع الأخطاء التي يرتكبونها بين الحذف، حيث يُفقد حرف أو أكثر من الكلمة، وتبديل الأصوات، حيث يتم استبدال حرف آخر غير الصحيح، وأيضًا الإقلاب، الذي يُشير إلى تغيير ترتيب الحروف في الكلمة. هذه الأنماط المختلفة من الأخطاء تُظهر التحديات الفريدة التي تواجه الأفراد عند التعاطي مع الكلمات غير المنتظمة وعند محاولتهم التمييز بين الكلمات المتشابهة في النطق.

الخاتمة

من خلال هذا البحث حاولنا اظهار وتعريف ماهي القراءة في ضوء الدراسات في مجال علم النفس المعرفي، إذ حاولنا شرح وتفسير الميكانيزم المعرفية التي تتدخل أثناء القيام بنشاط معالجة المعلومات أثناء القراءة، والمشاكل الناجمة عن التناول السيئ للوحدات المكتوبة أثناء ذلك وهذا بشرح أهم خصائص اضطراب عسر القراءة والذي يعد من الاضطرابات المعرفية المعقدة التي ترتبط بشكل وثيق بصعوبة التعرف الخطي الفونولوجي والذي يعيق تطوير مهارات القراءة بصورة دقيقة وسلسة. وفهم هذه العلاقة قد يساعد أهل الاختصاص في تطوير البرامج التشخيصية وكذا برامج التكفل بهذه الفئة من التلاميذ في المراحل الأولى من التعلم من أجل انشاء برامج تعليمية وعلاجية مناسبة بهدف تعزيز مهارات الربط بين الحرف والصوت المناسب له لأجل تسهيل التعرف على الكلمة المكتوبة.

قائمة والمراجع

• عبد اللوي، ح.، & بدوح، د. (2025). أهمية الوعي الفونو. مورفولوجي في تعزيز مسارات تعلم القراءة وتعليمها. مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، عدد خاص.

- Alegria, J. (1995). Evaluation, remédiation et théorie : Le cas de la lecture. Glossa, (46-47), 52-62.
- Casalis, S. (1995). Lecture et dyslexie de l'enfant. Presses Universitaire de Septentrion
- Ellis, W. A. (1989). Lecture, écriture et dyslexie: Une approche cognitive. Paris: Delachaux et Niestlé
- Estienne, F. (1998). Méthode d'entraînement à la lecture et dyslexies. Paris: Masson
- Houdé, O., & Kayser, D. (1998). Vocabulaire des sciences cognitives: Neuroscience, psychologie, intelligence artificielle, linguistique et philosophie (N° 53-56). Paris: PUF
- Le Cocq, P. (1991). Apprentissage de la lecture et dyslexie (1995). Pierre Mardaga
- Sprenger-Charolles, L., & Casalis, S. (1996). Lire: Lecture et écriture: acquisition et troubles du développement. Paris: PUF
- Valdois, S. (1991). Dyslexie visuo-attentionnelles. Entretiens d'orthophonie, Expansion Scientifique Française, (45), 28-31
- Van Hout, A. M. H. (1998). Event Semantics of Verb Frame Alternations: A Case Study of Dutch and Its Acquisition. Garland Publishing