

تقييم المعالجة الإملائية لمورفولوجية الكلمة المكتوبة في عسر القراءة السطحي لدى أطفال مستوى السنة الثالثة والرابعة ابتدائي

Morphology written word's spelling assessment in superficial dyslexia for third and fourth elementary levels

د/ بزيح هناء¹جامعة سطيف 2،

hana.bezzi@gmail.com

ط/د/ زعزاعي خديجة انتصار جامعة باتنة 1،

Zazai.khadidja@gmail.com

تاريخ النشر: جوان 2019

تاريخ القبول: /../..

تاريخ الاستلام: /../..

الملخص:

تتميز اللغة العربية بنظامين إملايين نظام إملائي معتم حيث تغيب فيه العلل القصيرة (الحركات التمييزية)، ونظام آخر شفاف أين تكون العلل القصيرة موجودة. كما يلعب النظام الإملائي دور كبير في تحديد الإستراتيجية المتبعة في القراءة، باعتباره الخاصية التي تحدد معالم المسار القرائي، ومن ثم تحديد نوع العسر القرائي. أجريت هذه الدراسة الوصفية على 19 طفل عسير قرائيا من نوع سطحي وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير درجة شفافية النظام الإملائي في اللغة العربية على التعرف على الكلمة المكتوبة أثناء المعالجة الإملائية لدى الأطفال الذين يعانون من عسر قراءة السطحي؛ من خلال مقارنة نتائج الأداء الخاصة باختبار القرار المعجمي الذي صممناه لغرض هذه الدراسة. كما اهتمت الدراسة أيضا بتحليل الأخطاء الواردة في اختبار القرار المعجمي، حسب نوع الإستراتيجية المعتمد عليها في اختبار القراءة "مدرستي الحبيبة" لهناء بزيح. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي عن طريق الاختبار (ت) لدلالة الفروق في المجموعة الواحدة، أن درجة الشفافية لا تؤثر على التعرف على الكلمة المكتوبة أثناء المعالجة الإملائية في عسر القراءة السطحي، بل يرجع التعرف إلى ضرورة اكتساب المعارف الإملائية الخاصة باللغة العربية. وأن أخطاء التعرف على الكلمة في مهمة القرار المعجمي يختلف حسب نوع الإستراتيجية القرائية المعتمدة. سمحت هذه النتائج باقتراح تساؤلات أخرى حول العلاقة بين جوانب أخرى من المعالجة الإملائية والتعرف على الكلمة في اللغة العربية.

- الكلمات المفتاحية: عسر القراءة - عسر القراءة السطحي - المعالجة الإملائية - مورفولوجية الكلمة المكتوبة.

Abstract

The Arabic language is characterized by two spelling systems, an opaque spelling system in which the short causes (discriminatory motions) are absent, and another transparent system where the short causes are present. The spelling system also plays a major role in determining the strategy followed in reading, as it is the characteristic that defines the parameters of the reading path, and then determines the type of reading dysfunction. This descriptive study was conducted on 19 dyslexic children of a superficial type. This study aimed to find out the extent of the influence of the degree of transparency of the spelling system in the Arabic language on the recognition of the written word during the spelling treatment of children with superficial dyslexia. By comparing the performance results of the lexical decision test that we designed for the purpose of this study. The study also analyzed the errors contained in the

¹ - المؤلف المرسل: بزيح هناء، الايميل: hana.bezzi@gmail.com

lexical decision test, according to the type of strategy used in the reading test "my beloved school" by Hanaa Bazih. The results of the statistical analysis by means of test (T) for the significance of the differences in the same group showed that the degree of transparency does not affect the recognition of the written word during the spelling treatment in superficial dyslexia, but rather the recognition is due to the necessity of acquiring spelling knowledge of the Arabic language. And that word recognition errors in the lexical decision task varies according to the type of reading strategy adopted. These results allowed to suggest other questions about the relationship between other aspects of orthography and word recognition in the Arabic language.

Keywords: Dyslexia - Surface dyslexia Spelling processing - The morphology of the written word.

مقدمة:

تحتوي أنظمة الكتابة في اللغات الأبجدية على مؤشرات حول البنية الصوتية للكلمات المكتوبة، أي العلاقة بين الشكل الإملائي والشكل الصوتي، غير أن هذه العلاقة يمكن أن تكون شفافة Transparente أو معتممة Opaque، فنجد في اللغات ذات الشكل الإملائي الشفاف كل صوت له شكله الخطي الذي يوافقه والعكس، وفي المقابل نجد اللغات ذات الشكل الإملائي المعتم لا تحترم هذه التوافقات الخطية للشكل الفنولوجي (Loduvic F et Pauline A, 2015, P.08,09) مما يعطي للكلمة المكتوبة مورفولوجية خاصة بها. حيث في النظام الإملائي الشفاف تسهل عملية التعرف على المكتوب كونه يمتاز بالثبات La Consistance، على عكس النظام المعتم الذي يتميز بالتنوع La variabilité. فإذا ما أسقطنا هذا على اللغة العربية نجد لها منظومتين كتابيتين مشكلة وغير مشكلة فتكون الأولى شفافة و الثانية عميقة، حيث أن عرض الكلمات دون تشكيل في اللغة العربية تصعب على القارئ التحديد الدقيق لها وذلك بسبب تعدد الكلمات التي من الممكن اشتقاقها من نفس الجذر مع إمكانيات مختلفة لقراءة الكلمة وذلك بسبب ما يطلق عليه بظاهرة " التجانس المرئي والاختلاف الصوتي " والتي تعني وجود كلمات متشابهة شكلا ولكنها ذات معان مختلفة ويتم لفظها بشكل مختلف. (صرصور مروة، 2014، ص.21) أظهر مجموعة من الباحثين (Cossu, Shankweiler, liberman, et Katz) سنة 1988، أن الطفل الإيطالي ذو أربع سنوات هو أكثر مهارة من الطفل الأمريكي من نفس عمره في مهمة تجزئة الفونيمات والمقاطع في بداية التمدرس، هذا ما يشهد على فائدة الطفل الذي يتعلم لغة منتظمة (كالإيطالية). (Layes S, 2016, p. 23). ونجد في دراسة محمد عمار سنة 2002، الذي توصل إلى أن الأطفال يهملون العلامات التصويتية Les signes vocaliques، ويركزون بشكل أساسي على الصوامت المكونة للجذر في التنبؤ بالكلمات المكتوبة في العربية المشكلة ومن ثم التعرف عليها. انطلاقا من هذه الدراسة فإنه من الضروري فهم بنية أو مورفولوجية الكلمة المكتوبة من أجل تحديد القواعد الإملائية التي يمكن التنبؤ بها. وفي دراسة (Abu Rabiaa) سنة 2012، التي بحثت عن دور التشكيل والمورفولوجية العربية المعقدة في دقة القراءة للقراء الراشدين الناطقين بالعربية، فتمثلت أهم النتائج التي توصل إليها في أن لجذر الكلمة ضرورة في تسهيل دقة القراءة وكذلك الكفاءة في قراءة الكلمات المعقدة مورفولوجيا سواء في وجود الصوائت القصيرة أو في غيابها، وكذلك بالنسبة للصوائت القصيرة تلعب دور في تسهيل دقة قراءة الكلمات المعقدة مورفولوجيا مقارنة بغيابها مع توفر نفس الشروط. وكما أشرنا سابقا بأن المنظومة الكتابية للغة العربية لها: منظومة مشكلة أي شفافة ومنظومة أخرى غير مشكلة وبالتالي عميقة (غير شفافة). الشيء الذي يجعلنا نعتبر أن الأولى منتظمة إملايا؛ أي يمكن قراءتها بواسطة المسار التجميعي. في حين الثانية غير منتظمة إملايا؛ وبالتالي تحتاج إلى مسار العنوانية (المسار المباشر) من أجل التمكن من قراءتها. وبما أن عسير القراءة السطحي يعاني من عجز في اقتحام مسار العنوانية؛ فهل هو بالضرورة لا يستطيع أن يفك الرموز الكتابية

بدون تشكيل. هذا ما يستدعي بنا إلى طرح التساؤل التالي: هل يتأثر النشاط القرائي بدرجة شفافية النظام الإملائي في حالة عسر القراءة السطحي؟

فرضيات البحث:

الفرضية العامة: يتأثر النشاط القرائي بدرجة شفافية النظام الإملائي في حالة عسر القراءة السطحي.

الفرضية الصفرية: لا يتأثر النشاط القرائي بدرجة شفافية النظام الإملائي في حالة عسر القراءة السطحي.

أهداف البحث:

أردنا خلال هذه الدراسة محاولة الكشف عن ما إذا كان النشاط القرائي يتأثر بدرجة الشفافية للنظام الإملائي، عند المُعسر قرائيا من نوع سطحي. أم أن التعرف يرجع إلى ضرورة اكتساب المعارف الإملائية الخاصة باللغة العربية.

مفاهيم البحث:

- **عسر القراءة:** هي عجز في معالجة المادة المكتوبة والتعرف على الكلمات من خلال سيرورات نفسية لسانية ومعرفية متعلقة بالفرد.
 - **عسر القراءة السطحي:** يتمثل في اضطراب مسار العنونة (المسار المباشر)، الخاص بالتعرف على الكلمات غير المنتظمة إملائيًا.
 - **المعالجة الإملائية:** هي قدرة الفرد على التعرف على الكلمة من خلال مطابقة الصور الصوتية أو الصور المرئية المخزنة في الذهن مع صورتها الخطية، تفحص باختبار القرار المعجمي.
 - **مرفولوجية الكلمة المكتوبة:** هي الوحدات التي تكوّن الكلمة لتعطي الشكل الكتابي الصحيح لها وفقا لقواعد إملائية وعلى أساسها يتم التفريق بين الكلمة الحقيقية والكلمة الزائفة.
- 2. النظام الصوتي الإملائي للغة العربية :**

تكتب اللغة العربية من اليمين إلى اليسار حيث تتكون من 28 غرافيم، كلها صوامت Consonnes؛ ثلاثة منها تكون صوائت طويلة (ا، و، ي) longue voyelles. تتخذ هذه الغرافيمات شكلها الكتابي حسب عاملين؛ موقعها في الكلمة وما إذا كانت ترتبط مع الغرافيم الذي يليها أم لا، وهي ستة مثل: و، ر، ز، د، أ، ويخلق الجمع بين موقع الغرافيم وربطه أربعة أشكال من الحروف: شكل الحروف في بداية الكلمة، وشكل الحروف في منتصف الكلمة التي تربط بحرف سابق، وشكل الحروف النهائية التي لا تربط بحرف سابق، والحروف الوسطى التي لا تربط بحرف سابق وتكتب مثل الحروف الأولية. (Friedman N and Haddad M.H in Haddad E.S and R.Malatessha, 2014, pp. 124,125). زيادة على ذلك نجد أن لهذه الغرافيمات سمات تساهم في إعطاء الشكل العام للكلمة la forme globale du mot إذ نجد ثلاثة أنواع: الحروف الصاعدة lettres montantes مثل: (أ- ط- ظ- ك)، والحروف النازلة lettres descendantes مثل: (ي- و- ر- ز- ع- غ-)، والحروف الأفقية lettres neutres مثل: (ب- ت- د- ذ) (Ludovic,F, 2007, p. 57). كما تتطلب نهايات الكلمات في اللغة العربية علامات تمييزية (صوائت) وفقا لوظائفها النحوية؛ والتي هي قدرة لغوية متقدمة (قدرات فونولوجية ونحوية) (Abu Rabiaa S, Abu-Rahmoun N, 2012). وتوجد أيضا في اللغة العربية توافقات بين الحروف

والأصوات يمكن التنبؤ بها؛ إذ تتطلب نضج القارئ من الناحية التركيبية والمعجمية والسياقية لاشتقاق المعنى من المكتوب خاصة إذا كانت الكتابة بدون حروف علة. (Abu rabiaa S, 2001)

3. النظام المورفولوجي (الصرفي) للغة العربية:

تعد المقاربة التعااقبية التاريخية la diachronie هي أول مقاربة للمورفولوجيا ، حيث تشرح شكل الكلمات حسب أصلها وتاريخ ظهورها؛ إذ يمكن أن يكون للكلمات أصلين، الأول أن تأتي من لغة أخرى، والثاني أن يتم تشكيلها من اللغة الأصلية. أما المقاربة الثانية هي المقاربة الوصفية الأنية la synchronie ، حيث تبحث هذه المقاربة على الكشف عن القواعد التي تتحكم في تشكيل المعجم. (Baylon Ch et Fabre P, 2005, p. 54)

وتعرّف المورفولوجيا على أنها المجال الذي يتعامل مع البنية الداخلية للكلمات، من أجل تحديد المورفيمات التي تشكلها واقتراح ترتيب لها. ومن جانب آخر هي دراسة السيرورات التي تتداخل فيها مورفيمات اللغة مع بعضها البعض لتشكيل الكلمات. (Thierry.R et Françoise.V, 2010, p. 25) وهي نوعان:

1.3 المورفولوجيا الإلصاقية morphologie flexionnelle :

والتي تعبر عن المياني الصرفية الوظيفية les morphèmes لتدل بدورها عن معاني، وتتمثل في اللواصق والزوائد في بداية الكلمة préfixe (بوادي) أو في نهاية الكلمة (لواحق) suffixe ، (ابو تمام حسان، 1998، ص.82) وتعبر عن المعاني التالية:

- الشخص: والمقصود به المتكلم أو المخاطب أو الغائب.
- العدد: والمقصود به الأفراد والتثنية والجمع.
- النوع: والمقصود به التذكير والتأنيث.
- التعيين: والمقصود به التعريف والتذكير. (ابو تمام حسان، 1998، ص.133)

مثال: كلمة " استنسخناها". يمكن تقسيمها كالتالي:

إِسْت | نَسَخ | نَا

Préfixe: "إست" يعبر عن الطلب.

Corps schématique: "نسخ" هي جذر الكلمة من الفعل "نسخ".

Suffixe: "نا" يعبر عن الشخص المتكلم "نحن".

وفي اللغة العربية يمكن للكلمة أن تعني جملة كاملة نسبة إلى بنيتها المركبة، التي هي عبارة عن مجموعة من العناصر (البوادي واللواحق)، حيث نجد كلمة " أتتذكروننا" تتكون من:

أ | ت | تَذَكَّرُ | وَد | نَا

Antéfixe: "أ" أداة الاستفهام.

Préfixe: "ت" بادئ يعبر عن زمن الفعل.

Corps schématique: "تذكر" اشتق من جذر الفعل "ذكر".

Suffixe: "ود" لاحق يعبر عن الجمع.

Post fixe: يعبر عن الضمير الشخصي (نحن). (Douzidia F. S , 2004, p. 7)

2.3 المورفولوجيا الاشتقاقية:

تبنى الكلمات في اللغة العربية على نماذج فونولوجية، والتي تشكل بدورها أصل أو جذر الكلمة racine، وتتألف هذه النماذج من:

- الصوامت الثلاثية أو الرباعية أي مكونة من ثلاث أو أربع أحرف ساكنة، مثل: "ك ت ب"، وهذا الجذر (المكون من /k-t-b/) من الناحية الدلالية له علاقة بالكتابة، حيث تعد صوامته أساس التفريق بين كلمة وأخرى.
- الصوائت القصيرة (العلامات التمييزية للجذور) وهي لا تتخلل النظام الإملائي للجذر الساكن، فمثلا في الجذر السابق /k-t-b/ عند إضافة الصوائت القصيرة /a-a-a/ إلى كل صامت، تصبح الكلمة تشير دلاليا إلى الشخص الذي يقوم بالإجراء الكتابي (كَتَبَ /kataba/).
- الصوائت الطويلة وهي التي تتخلل النظام الإملائي للجذر الساكن أي تدرج بين الحروف الساكنة للجذر لتعطي هي الأخرى معاني إضافية. (Abu Rabiaa S, Abu-Rahmoun N, 2012)

وقد وضع نحاة اللغة العربية أوزانا لقياس بنية الكلمة ومعرفة أصلها، إذ يتمثل الميزان الصرفي للكلمة جذر ثلاثي: فاء و عين ولام أي على وزن "فعل". (Marmorstein M, 2016, p. 2)

وحين نرى الأصول الثلاثة وهي فاء الكلمة وعينها ولامها أصلا للاشتقاق، يقتضي أن تكون كلمات اللغة العربية جميعها في الاعتبار ما عدا الضمائر والظروف والأدوات والخوالب التي تكون صلبة (أي غير قابلة للاشتقاق)، ويتم تقسيم الكلمات المشتقة بدورها إلى متصرفة وجامدة؛ فالأولى هي التي نستخرج منها صيغ مختلفة، والثانية هي التي لا يمكن فيها ذلك كرجل و فرس وكتاب. (ابو تمام حسان، 1998، ص. 169)

والمعجم في اللغة العربية يتكون من ثلاثة أصناف: فعل، اسم، حرف. (Marmorstein M, 2016, p. 20). الأفعال والأسماء غالبا ما تشتق من جذر ثلاثي. وهي كما يلي:

- الأفعال: تنقسم إلى أفعال لازمة (لا تحتاج إلى مفعول به) ومتعدية (تحتاج إلى مفعول به).
- الأسماء: أسماء الأشخاص والأشياء والمصادر... الخ.
- الحروف: وتضم الأدوات مثل أدوات الجر، العطف، الاستفهام... الخ.

كما يمكن إنشاء مجموعة من الكلمات من نفس المفهوم الدلالي باستعمال صيغ schèmes مختلفة. وهذه هي الميزة التي تمتاز بها اللغة العربية (الاشتقاق)، حيث تستمد المعجم وفقا لصيغ تكون عبارة عن إضافات وتطويرات manipulations للجذر. (Douzidia F.S, 2004, p. 6).

4. الكلمة المكتوبة ومكوناتها:

هي أصغر وحدة مستقلة، حيث تظهر في الخطاب بصفة متكررة، ولا يغير تكرار ظهورها من شكلها، كما تتصف بمجموعة من الصفات منها الاستقرار الداخلي (أي تفرض نفس التنظيم لعناصرها الداخلية مهما كان الاستعمال أو المكان التي تظهر فيه)، وكذلك إمكانية تغيير مكان ظهورها في الخطاب، وإمكانية عزلها عن باقي عناصر الخطاب مع احتفاظها بهويتها الخاصة.

يجعل الطابع الخطي من الكلمة وحدة خطية متماسكة ومستقرة في شكلها المكتوب، ومستقلة ضمن السلسلة الخطية عن العناصر التي تسبقها والعناصر التي تليها. وتتمثل مستويات بناء الكلمة في:

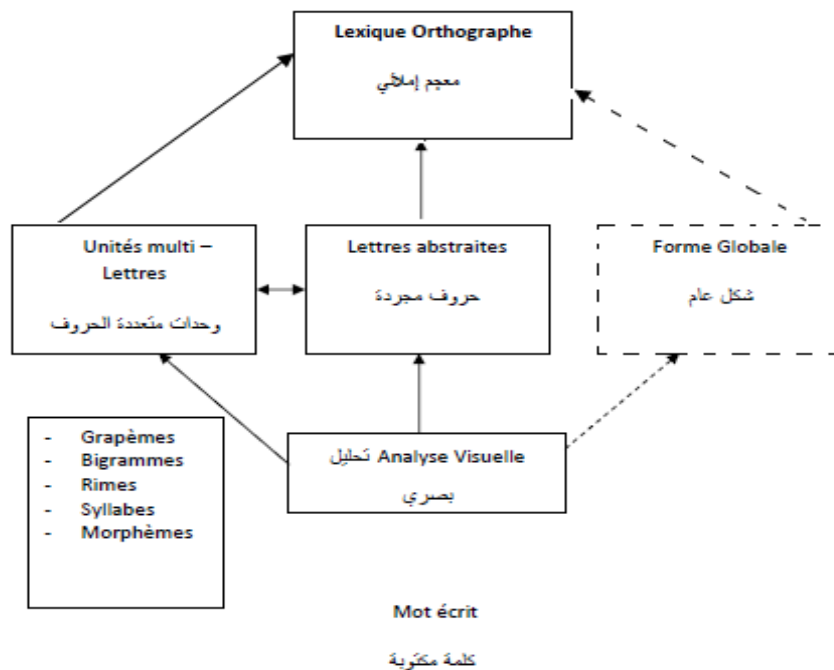
- مستوى خطي **niveau graphémique**: إذ هي – الكلمة – مؤلفة من أحرف؛ والتي بدورها مكونة من مستقيمات وأعمدة و منحنيات و نقاط.
- مستوى صوتي **niveau phonémique**: تحدده القيم الصوتية التي تأخذها الوحدات الخطية أو الأحرف.
- مستوى إملائي **niveau orthographique**: يحدده التنظيم الخاص وغير الاعتباري للأحرف داخل الكلمة.
- مستوى مورفولوجي (صرفي) **niveau morphologique**: إذ تنقسم الكلمة إلى وحدات دالة أصغر منها مثل: المورفيمات الدالة على العدد ومورفيمات الجنس ومورفيمات الزمن، والتي تعتبر وحدات دالة ولكنها غير مستقلة بحيث تفقد قيمتها الدالية إذا تمت تجزئة الكلمة إلى أجزاء أصغر من الكلمة نفسها. (حمودي لعوامن، ص 27).

5. المعالجة الإملائية أثناء التعرف على الكلمة:

1.5 المعالجة البصرية:

تتعلق المعالجة الإملائية البصرية بالشكل العام للكلمة أو مجموعة السمات البصرية *trait visuelle*، والتي من شأنها أن تعطي شكلا محددا للكلمة، وذلك من خلال الأحرف فهي التي تشكل الوحدات الأساسية للقراءة، وتساهم في إعطاء الشكل العام للكلمة من خلال خصائصها الثلاث (montantes, descendantes, neutres).

كما تتعلق المعالجة الإملائية أيضا بالتعرف على الهوية المجردة للحروف المكونة للكلمة، وبالتالي الوصول إلى المعجم الذهني مباشرة. وإذا ما اقترحنا أن الحرف هو الوحدة الأساسية لإدراك الكلمة المكتوبة، هذا لا يستبعد احتمال وجود وحدات أخرى أكبر مثل الغرافيم والقافية *rime* وبداية المقطع *attaque*، وكذلك يمكن للمقطع أن يلعب دورا هاما في القراءة. والنموذج الأسفل يوضح ثلاث مكونات، تقود التحليل البصري للكلمات نحو التمثيل الإملائي للمفردات الإملائية، وهي: حروف المجردة، ووحدات متعددة الأحرف (الغرافيم، المورفيم، المقطع)، والشكل العام للكلمة (Ludovic Ferrand, 2007, pp. 56,57.79).



الشكل رقم 1: نموذج الوحدات المتدخلة في التعرف على الكلمة المكتوبة
(المصدر: Ferrand 2007)

2.5 السيرورة النفس لسانية: تسير عملية التعرف على الكلمة من المنظور النفس لساني، عبر إستراتيجيتين أساسيتين:

- الوساطة الفونولوجية *la médiation phonologique*:

تعتمد على إجراءات التحويل الخطي الصوتي *la conversion graphème-phonème*؛ أي تحويل الوحدات الخطية (الغرافيمات) إلى الأصوات الموافقة لها، ومن ثم إعادة تجميع هذه الأصوات للوصول إلى الشكل اللفظي للكلمة المكتوبة.

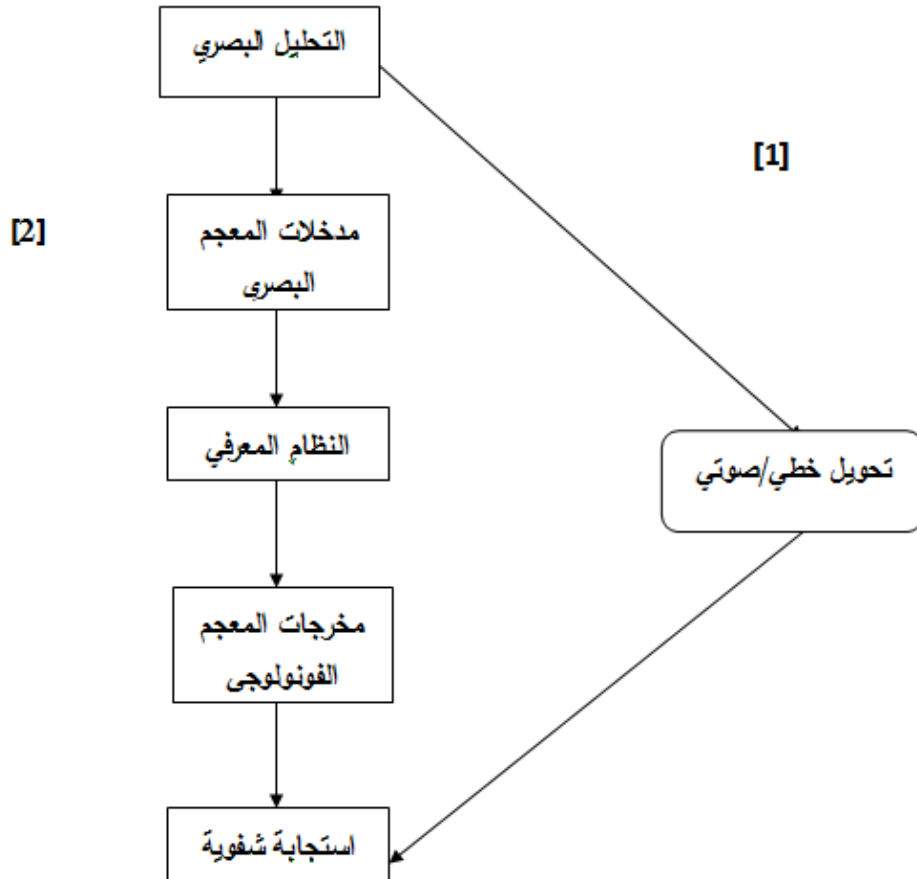
- الإجراءات المعجمية *la procédure lexicale*:

يتعرف القارئ على الكلمة المكتوبة انطلاقا من السلاسل المرئية للحروف المخزنة في المعجم الإملائي (Mazeau & Pouhet A, 2015, p. 294). ويشير Grainer 2012 إلى أن المسار المعجمي (الإملائي) يتضمن هو الآخر مسارين؛ أحدهما يعالج الوحدات الدقيقة، والثاني الوحدات الأقل دقة *Grain grossiers/ Grain fins*. فالمعالجة الإملائية للوحدات الأقل دقة تسمح بتجزئة الوحدات تحت المعجمية المورفو-إملائية *morpho-orthographique*؛ كتحديد الواحق في الكلمة التي تتكون من أكثر من مورفيم (متعددة المورفيمات)، بينما المعالجة الإملائية للوحدات الدقيقة فتتنشط التمثيلات الإملائية للكلمة كاملة وتسمح بالنفاد السريع للتمثيلات الدلالية، وتعتبر هذين المعالجتين متوازيتين، والاثنتان تسهلان الوصول السريع إلى التعرف على الكلمة (Ecalte J et autre, 2014). اقترح Morton و Patterson نموذج يوضح فيه هذين الإستراتيجيتين أو المسارين سنة (1970) ثم عدل سنة (1980)، ويتضمن المسار الفونولوجي (غير مباشر) الذي يعتمد على التجميع *assemblage*، والمسار المعجمي (المباشر) الذي يعتمد على القراءة بالاستباق *adressage*؛ أي التنبؤ بواسطة المعطيات التركيبية والدلالية التي تخص الكلمات.

6. تعريف عملية القراءة:

تعتبر القراءة عملية معقدة تتكون من مجموعة من المهارات التي تتكامل مع بعضها البعض أهمها القدرات المعرفية واللسانية، فهي سيرورة فك التشفير الخاص باللغة الكتابية الذي يهدف إلى تحقيق الاقتران بين التمثيلات الخطية للغة والتمثيلات اللسانية على شكل كلمات وفونيمات. ويرى Ferrand القراءة على أنها نشاط معرفي يسمح بالتعرف على الكلمة انطلاقا من شكلها الإملائي الذي لديه دلالة، فالقارئ يتوصل إلى المعلومة الدلالية المخزنة بالذاكرة انطلاقا من شكلها البصري البحث. (بزيج هناء، 2019). وهي كذلك سيرورة لغوية كما هو الشأن في الكلام الشفوي مستخدمة اللغة الشفوية كأساس لفهم الشكل المكتوب، بحيث الكلمات المنطوقة هي نفسها الكلمات المكتوبة فيتم تطبيق القواعد التي تجعل من الممكن إنشاء جمل وإعطائها معنى مستمد من اللغة الشفوية (Giasson J Adapter par Escoyez T, 2013, p. 10). وعلى المستوى اللساني وبالرجوع إلى الأبحاث النفسية المعرفية، نجد ثلاث مستويات لمعالجة المعلومة المكتوبة:

- على مستوى الكلمة: تتمثل في المستوى المعجمي وإجراءات التعرف على الكلمة (التجميع والتنبؤ).
 - على مستوى الجملة: تتمثل في إجراءات تركيبية ودلالية.
 - على مستوى النص: الربط بين الجمل والتفاعلات مع معارف القارئ حول العالم
- (Frédérique. B et all, 2011, p. 155) وعرف الفعل القرائي في قاموس الأورطوفونيا على أنه عملية استخراج المعلومات البصرية انطلاقاً من المكتوب وصولاً إلى الفهم، والقراءة هي نشاط معقد يتمثل في تحويل معلومة لغوية أولية إلى شكلها النهائي وهو فهم النص. (Frédérique. B et all, 2011, p. 158)



[1] وساطة فونولوجية
[2] إجراءات معجمية

الشكل رقم 2: نموذج المسارين Morton و Patterson (1980)
(Van Hout A, Estienne F, 2003, p. 51)

7. تعريف عسر القراءة السطحي:

قبل أن نعرف عسر القراءة السطحي يجب أن نعرف عسر القراءة بصفة عامة أولاً، ثم بعد ذلك نتحدث عن عسر القراءة السطحي كنوع من أنواع عسر القراءة.

يعرف الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية DSM 5 عسر القراءة، على أنها مصطلح يصف مجموعة من مشاكل التعلم والتي تتميز بصعوبة في السرعة والتعرف الدقيق على الكلمات، بالإضافة إلى تشفير سيء وصعوبة في الإملاء. ويصنفه ضمن الاضطرابات العصبية النمائية بمعنى اضطراب يترجم انحراف أو اختلال وظيفي لنمو المخ ولا يعزى إلى مدخلات اجتماعية وثقافية .

يعرفها القاموس الطبي على أنها مصطلح يستعمل عموماً في اضطرابات تعلم القراءة التي تكشف عن صعوبة في تحديد وفهم واستنساخ الرموز المكتوبة بصرف النظر عن التشوهات البصرية أو السمعية أو اللغوية والتخلف العقلي. (Coulon M, 2013, p. 27)

ويعرف عسر القراءة على أنها جزء من الاضطرابات النوعية لنمو اللغة، وتعرف بصفة عامة على أنها صعوبة دائمة في تعلم القراءة والاكتمال الآلي لها عند الأطفال الأذكيا والمتدربين في ظروف عادية وليس لديهم اضطرابات حسية ولا نفسية سابقة. وهي اضطراب في نمو بنية الدماغ، ويقال عنه وراثي بنسبة 70 % وسببه عصبي وليس نفسي. (Golliet O, 2009, p. 13) .

وهي توقف نمائي في المرحلة اللوغوغرافية، أو المرحلة الأبجدية تكون سيئة الإتقان حيث يستعملون المعارف اللوغوغرافية عادة ما يسمح تحليل الأداء القرائي بعدم الكفاءة الكلية أو الجزئية سيرورة التحديد من خلال الوساطة الفونولوجية (المسار غير المباشر أو التجميع) بسبب الإفراط في الاعتماد على المسار المباشر فتكون هذه الأخيرة غير صالحة في كثير من الأحيان أو تكون صالحة في حالات أخرى من خلال تعويضات لوغوغرافية (Delahaie M, 2009, p. 77)

بينما يعد عسر القراءة السطحي من أحد أنواع عسر القراءة، حيث يتميز بصعوبات في التعرف على الكلمات غير المنتظمة mots irréguliers، غير أنه يتم الاحتفاظ بالتعرف على الكلمات المنتظمة والكلمات الزائفة non mots، وهو عدم القدرة على إدراك الكلمات كلياً، كما يواجه المصابين بهذا النوع صعوبة في قراءة الكلمات المألوفة وغير المألوفة، فالتعرف البصري الأوتوماتيكي لا يحدث لأنه ليس لديه مخزون لتمثيل الكلمات المرئية. (شلابي عبد الحفيظ، 2017، ص60) ويمكن أيضاً القول أنه عدم القدرة على إدراك الكلمات بناءً على مظهرها المورفولوجي. (فيصل محمد خير الزراد، 2017، ص 409)

وفي إطار نموذج المسارين الذي أشرنا إليه سابقاً، يمكن شرح عسر القراءة السطحي على أنه اختلال في المسار المعجمي للقراءة، و يرجع هذا الاختلال إلى عجز في المعجم الإملائي للإدخال، (Rondal J, 2000 , P763) مما يؤدي إلى الفشل في اختبارات القرار المعجمي بين الأوموفونات les homophones (كلمات متشابهة صوتياً، ومختلفة كتابياً)، حيث يختارون الأوموفونات الزائفة على أنها صحيحة، كونهم يركزون على النطق لا على الشكل الإملائي. (Devevey A, 2009, P52)

8. إجراءات الدراسة:

1.8 منهجية البحث:

تبعاً للمشكلة المطروحة فإن الدراسة تتبع المنهج الوصفي، وتتمثل في البحث عن مدى تأثير درجة شفافية النظام الإملائي للغة العربية في المعالجة الإملائية، من خلال مقارنة بين نتائج الاختبار بهدف معرفة ما إذا كان هناك اختلاف أم لا، كما تتمثل في تحليل ووصف الأخطاء حسب نوع الإستراتيجية المتبعة في القراءة لدى الحالات.

2.8 حدود الدراسة الزمنية والمكانية و البشرية:

أجريت هذه الدراسة في الفترة الممتدة بين 03 فيفري إلى غاية أواخر شهر أفريل لسنة 2019. و على مستوى ثلاث مدارس ابتدائية متواجدة بدائرة العلمة بسطيف، تم اختيارهم بصفة عشوائية: ابتدائية "دايخ حمو" الواقعة بحي بورفراف بالعلمة، ابتدائية "فيدوم عبد المجيد" الواقعة بحي ساعد مزيان لعبيدي ، وابتدائية "رقيق السعيد" الواقعة بحي التساهمي.

كما اختيرت العينة (N=19) وفقا لعدة شروط والتي تتمثل في النجاح في كل الفحوصات العيادية التي أجريت من أجل تشخيص عسر القراءة، فاخترنا العينة من مجموع 33 تلميذا موزعين على ثمانية أقسام أربعة منها مستوى سنة ثالثة والأخرى مستوى سنة رابعة ابتدائي، حيث تتراوح أعمارهم بين 8 سنوات إلى 12 سنة، وبالاعتماد على إجراءات التشخيص تم إقصاء 14 حالة، وبعد هذا الإجراء انخفض عدد أفراد الدراسة إلى 19 طفلا يتراوح عمرهم بين 8 سنوات إلى 11 سنة.

3.8 أدوات الدراسة:

1.2.8 اختبار القراءة « مدرستي الحبيبة » : عبارة عن نص باللغة العربية الفصحى، تم بنائه من طرف الباحثة "بزيع هناء" في إطار انجاز رسالة دكتوراه لتشخيص عسر القراءة، يستجيب للمعايير التي وضعها صاحب اختبار « l'alouette » .

ملاحظة: ونظرا لعدم توفر الاختبار على معايرة تم أخذ العينة بناءا على نسب الأخطاء وزمن القراءة.

- الخصائص السيكومترية لاختبار القراءة:

اعتمدت الباحثة في قياس ثبات الاختبار على طريقة التطبيق وإعادة التطبيق على نفس العينة والتي تتكون من 95 طفل، واستعملت طريقة Pearson لحساب معاملات الارتباط، فكانت النتائج كما يلي:

المتغيرات	نتيجة الثبات
الخطأ في القراءة	0.79
زمن القراءة	0.73

ومنه يمكننا القول أن اختبار القراءة ثابت.

كما اعتمدت في قياس الصدق على الصدق التمييزي؛ الذي يقوم على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها الاختبار (مجموعة ضعاف ومجموعة ممتازين)، ومن ثم حساب الفروق بين الطرفين ، فكانت النتائج كالتالي:

المتغيرات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
عدد الأخطاء	مجموعة الضعاف	27	6.56	7.63	- 5.95	28	0.00
	مجموعة الممتازين	27	52.30	39.14			
زمن القراءة	مجموعة الضعاف	27	2.13	28			

0.00	28	-10.74	5.50	13.23	27	مجموعة الممتازين
------	----	--------	------	-------	----	---------------------

ومنه نلاحظ أن اختبار القراءة نجح في التمييز بين مجموعة الضعاف والممتازين حيث بلغت قيمة t في متغير الخطأ 5.95 - وبمستوى دلالة 0.00 وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة المحدد سلفا ($\alpha=0.05$). وكذلك بلغت قيمة t في متغير الخطأ 10.74 - وبمستوى دلالة 0.00 وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة المحدد سلفا ($\alpha=0.05$) وبالتالي فهو صادق.

2.2.8 اختبار القرار المعجمي (اختبار المعالجة الإملائية): تم بنائه لغرض هذه الدراسة بحيث يقيس هذا الاختبار ما إذا كان للطفل معارف إملائية حول الكلمة المكتوبة في معجمه الإملائي، كما أردنا من خلال هذا الاختبار معرفة ما إذا كانت المعالجة الإملائية تتأثر بالحركات التمييزية للحروف أم تتأثر بالكلمة في حد ذاتها دون حركاتها التمييزية.

وهو عبارة عن قائمتين من نفس الكلمات إلا أن القائمة الأولى تضم كلمات مشكلة والثانية كلمات غير مشكلة كل قائمة تحتوي على 32 سلسلة من الكلمات، وكل سلسلة تتضمن ثلاث كلمات واحدة من بين هذه الكلمات صحيحة كتابيا واثنين تناظرها صوتيا ولكنها محرفة خطيا أي مكتوبة بشكل إملائي خاطئ، أو ما يسمى بالأوموفونات الزائفة les pseudo homophones. وعلى الطفل أن يختار الشكل الكتابي أو الإملائي الصحيح من بين هذه الثلاث كلمات.

- الإطار النظري لاختبار القرار المعجمي:

بما أن المعالجة الإملائية تقتضي توفر معارف إملائية حول الكلمة، وكذلك تتطلب توفر معجم إملائي لدى القارئ خاصة فيما يتعلق بالكلمات غير المنتظمة؛ والتي هي من مهام المسار المعجمي (حسب نموذج التعرف على الكلمة). الشيء الذي يجعل القارئ يعتمد على مسار التجميع (عن طريق إستراتيجية التحويل الخطي الصوتي)؛ وهو المسار الذي يسمح له بقراءة الكلمات المنتظمة؛ ومن ثم يرتكب أخطاء في قراءة الكلمات غير المنتظمة كونها تتطلب معارف إملائية خاصة بالكلمة.

وبناء على هذا وضعنا في اختبارنا كلمات غير منتظمة من أجل التركيز على المسار الثاني الخاص بها والذي له دور أيضا في اتخاذ القرار المعجمي بين الأوموفونات. وبما أن الكلمات غير المنتظمة ترتبط بالتعليم الإملائي للغة، وكما يتفق الجميع على أن اللغة العربية تكون معتمة أكثر عندما تكون غير مشكلة (Layes S, 2016)، وضعنا قائمة كلمات غير مشكلة. ووضعنا قائمة أخرى مشكلة لنرى فيما بعد ما إذا كانت للحركات التمييزية دور في اتخاذ القرار المعجمي وبالتالي لها تأثير على المعالجة الإملائية أم لا.

وتعد مهمة القرار المعجمي معتمدة في مثل هذه الدراسات، حيث اعتمدها Abu Rabiaa S و Abu- Rahmoun N (2012) في تقييم المعالجة الإملائية.

كما أخذنا أيضا في الاعتبار مؤشرات إملائية تجعل الكلمة المكتوبة غير منتظمة، وتتمثل هذه المؤشرات في:

- تعدد أشكال الكتابة للحرف الواحد: حيث يتغير شكل الحرف حسب موقعه في الكلمة، هذا ما يتطلب من القارئ نسبة تركيز كبيرة للوصول إلى فك الترميز. (مراد علي عيسى ووليد السيد أحمد خليفة، 2017، صفحة 149)
- تشابه الحروف: هناك بعض الحروف متشابهة لكنها تختلف بوضع النقط فقط مثل: ب ت ث / د ذ / ز / ح خ ج... الخ. خاصة عندما تتوالى هذه الحروف في كلمة واحدة مثل يثبت ،ينبت و البنين، البنين، التنين، النبتين...الخ.
- وصل الحروف وفصلها: تتوالى الكلمات في اللغة العربية منفصلة عن بعضها مادام لكل منها معنى مستقل، غير أن هناك حروف لا تقبل الاتصال بما يليها مما يشكل صعوبة بحد ذاتها، فيصبح الفصل على مستوى الكلمة في حد ذاتها. إضافة إلى وجود كلمات أخرى شاذة لا تخضع لقاعدة معينة مثل (حين ذاك، يوم ذاك... الخ). (فهد خليل زايد، دس، صفحة 78.98)
- المصوتات: حيث يجد القارئ المبتدأ صعوبة في التمييز بين المصوتات القصيرة (الفتحة، الضمة، الكسرة، السكون، التثنية) والطويلة (ا، و، ي) مثل أن يقرأ كلمة "يُسرع" بـ "يوسرع" وكذلك لا يميزون بين المصوتات الطويلة إذا كانت مصوتة أو صامتة. (محمد رجب فضل الله، 1995، صفحة 17)
- وهناك جوانب أخرى عند غياب العلل في النص، يخلق بعض الغموض على مستوى معنى الكلمة أو صعوبة التعرف على وظيفتها في الجملة فكلمة "علم" لها عدة احتمالات "عِلْم، عُلْم، عُلِم، عُلِّم.... الخ.
- ارتباط قواعد الكتابة بالنحو والصرف: توجد الكثير من الأبنية الصرفية متفاوتة التعقيد ومتشابهة في اللغة العربية لا تعود إلى قواعد عامة بل يحكمها السماع مما أدى إلى تعدد واحتمال معاني صرفية لمبنى واحد، مما يجعل قراءتها على القارئ المتعلم أمر غير يسير. (حمودي لعوامن، صفحة 69)
- عدم الاتفاق بين المكتوب والمنطوق: حيث توجد حالات في اللغة العربية زيدت كلماتها حروف لا تنطق مثل واو الجماعة، أو تزيد فيها أصوات لا تكتب (مثل لكن، طه...). (فهد خليل زايد، دس، صفحة 77)
- وكذلك بالنسبة للتثنية، فعند القراءة نضيف الصامت (نون) رغم أن غير مكتوب. والأمر نفسه في ألف ولام التعريف الشمسية والقمرية.
- خطوات تصميم الاختبار:
- تحديد عينة المجتمع الأصلي للأداة:
- تم تطبيق الاختبار على عينة من 50 فرد خارج الذين تم اختيارهم ضمن عينة الدراسة، تتراوح أعمارهم من 8 سنوات إلى 12 سنة، موزعين على ثلاث مدارس ابتدائية بالعلمة (سطيف)، كما يلي:
- 24 تلميذ مستوى سنة ثالثة ابتدائي.
- 26 تلميذ مستوى سنة رابعة ابتدائي.
- السمة التي يقيسها الاختبار:
- يقيم هذا الاختبار ما إذا كان المفحوص لديه معارف إملائية لمورفولوجية الكلمة المكتوبة أم لا.
- التجربة الاستطلاعية للاختبار:
- تألف الاختبار في المرة الأولى من 38 سلسلة كل سلسلة تحتوي على كلمتين، تم تجربته على عينة من 15 تلميذ (5 أفراد من كل مدرسة)، تم اختيارهم من فئة القراء المتوسطيين على حسب التحصيل الدراسي لمادة القراءة.

- تعديل الاختبار:

قمنا بتعديل الاختبار بناء على نتائج التجربة الاستطلاعية وكانت التعديلات كما يلي:

- إلغاء أربع بنود نظرا لتمكن الجميع من الإجابة عليها.
- إلغاء بندين نظرا لعدم تمكن الأغلبية من الإجابة عليهما.
- إضافة كلمة لكل سلسلة، حيث أن الفرد كان معرض لاحتمالين فأصبح هناك ثلاث احتمالات وذلك من أجل خفض أثر التخمين.

الخصائص السيكومترية للأداة:

تم تطبيق الاختبار بصفة جماعية في حجرة متخصصة، حيث نعطي قائمة لكل فرد ونعطي له التعليمات: إليكم قائمة من الكلمات، كل سطر يحتوي على ثلاث كلمات متشابهة نطقيا، عليكم بقراءتها ومن ثم وضع سطر أو دائرة تحت الكلمة المكتوبة بشكل صحيح (نفس التعليمات لكل من القائمتين). وحرصنا على أن يجيب على كل البنود.

اعتمدنا على معادلة Spearman&Brown من أجل حساب معامل الثبات. والصدق الذاتي. فكانت النتائج كالتالي:

القرار	نتيجة الصدق	نتيجة الثبات	
ومنه نجد أن معاملات الثبات مقبولة فالاختبار ثابت وصادق.	$0.81 = 0.90\checkmark$	$R_{s\&b} = 0.81$	القائمة الأولى (المشكلة)
	$0.78 = 0.88\checkmark$	$R_{s\&b} = 0.78$	القائمة الثانية (غير المشكلة)

الجدول رقم 1: نتائج معاملي الصدق والثبات لاختبار القرار المعجمي

9. نتائج الدراسة:

1.9 عرض نتائج اختبار القراءة:

المتوسط العام للأخطاء	الانحراف المعياري	حجم العينة (N)	المتوسط (Moyenne)	
Erreur standard moyenne	Ecarte type			

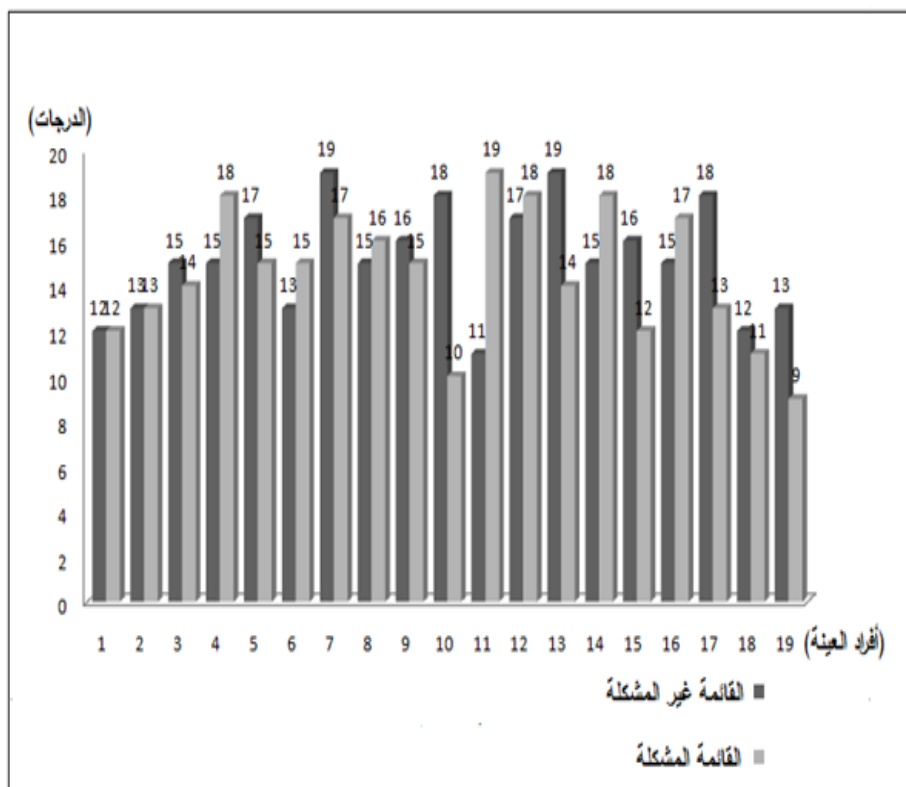
3,214	14,009	19	63,947	المتغير 1	عدد الأخطاء
,771	3,361	19	8,42	المتغير 2	زمن القراءة

الجدول رقم 2: التحليل الإحصائي لخصائص عينة اختبار القراءة

- تحليل نتائج اختبار القراءة:

من خلال الجدول 2 نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأخطاء العينة ككل بلغ 63,947 بانحراف معياري قدر بـ 14,009، وقدر المتوسط العام للأخطاء بـ 3,214. هذا ما يدل على أن المؤشرات جيدة لتطبيق اختبار الدراسة على هذه العينة. ففي هذه الحالة يتم تقييم وقت قراءة النص بشكل منفصل عن دقته، مثال الطفل الذي يقرأ بسرعة لكنه يرتكب الكثير من الأخطاء عكس الذي يقرأ ببطء ويرتكب القليل من الأخطاء أو لا يخطأ، أو يكون بطيء جدا ويرتكب أيضا أخطاء كثيرة.

2.9 عرض نتائج اختبار القرار المعجمي:



الشكل رقم 3:

الدرجات المتحصل عليها في اختبار القرار المعجمي حسب كل حالة.

المتوسط العام للأخطاء	الانحراف المعياري	حجم العينة (N)	المتوسط (Moyenne)	
Erreur standard moyenne	Ecarte type			
,668	2,912	19	14,526	القرار المعجمي
,554	2,417	19	15,210	القائمة المشككة

الجدول رقم 3: التحليل الإحصائي الوصفي لعينة اختباري القرار المعجمي

- تحليل نتائج اختبار القرار المعجمي:

من خلال الجدول 3 قدر المتوسط الحسابي لأخطاء أفراد العينة بـ 14,526 في القائمة المشككة بينما قدر بـ 15,210 في القائمة غير المشككة وبانحراف معياري بلغ في القائمة المشككة 2,912، و 2,416 في القائمة غير المشككة، وأشار المتوسط العام للأخطاء في القائمة المشككة إلى 0.668 وإلى 0.554 في القائمة غير المشككة وهذا ما يدل على الأداء دون المتوسط التي عبر عنه أفراد العينة، أي أننا نجد الحركات التمييزية في اللغة العربية تطرح صعوبة مزدوجة، الأولى تكمن في أن العلامات التمييزية يمكن أن تعرقل طريقة القراءة الفاحصة . والصعوبة الثانية تكمن في وجود مثل هذه العلامات يعرقل طريقة القراءة المباشرة غير الفاحصة.

10. تحليل فرضيات الدراسة:

Sig. (bilatérale)	ddl	t		الفروق المطابقة					
				مجال الثقة 95%		المتوسط العام للأخطاء	الانحراف المعياري	المتوسط	
		الجدولية	المحسوبة	الحد الأدنى	الحد الأعلى				
,127	18	,5 52	,424	2,326	- 0,95 8	0,837	3,65 2	,684	القرار المعجم ي: القائمة المشكلة - القائمة غير المشكلة

الجدول رقم 4: دلالة الفروق بين اختباري القرار المعجمي

التعليق: من خلال معطيات الجدول 4 رقم نستنتج أن قيمة t المحسوبة أقل من قيمة t الجدولية ومنه يمكننا القول بأن الفرض غير دال حيث لا توجد اختلافات بين الاختبارين ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05.

وبما أن قيمة p أكبر من 0.05 علينا بقبول الفرضية الصفرية التي تفترض أنه لا يتأثر النشاط القرائي بدرجة شفافية النظام الإملائي في حالة عسر القراءة السطحي.

11. مناقشة النتائج:

بعد مقارنة النتائج التي تحصل عليها القراء العسيريون في اختبار القرار المعجمي في كل من القائمتين المعتمتة (غير المشكلة) والقائمة الأقل شفافية (المشكلة)، تم التأكيد الإحصائي على أنه لا يوجد فرق كبير بين نتائج كل من الاختبارين. ومنه يمكننا القول أن درجة الشفافية لا تساهم في التعرف على الكلمة المكتوبة أثناء المعالجة الإملائية في النشاط القرائي لدى العسير قرائيا من نوع سطحي، أي أن الحركات التمييزية لا تؤثر في المعالجة الإملائية.

يشبه الاتجاه العام لنتائج هذه الدراسة نتائج دراسات أخرى، حيث أوجدت دراسة محمد عمار (2002) أن الأطفال القراء باللغة العربية يعتمدون في قراءتهم على الصوامت المكونة لجذر الكلمة ويهملون المصوتات الممثلة بعلامات تمييزية، وأهم النتائج التي توصل إليها تمثلت في صعوبة في التعرف على المصوتات أكثر من الصوامت لدى أفراد العينة، وكذلك نجاح جل الأفراد في قراءة الكلمات ذات التشوهات التي أصابت الصوامت فقط والكلمات ذات التشوهات التي أصابت المصوتات فقط، وهذا يعني التساوي في معالجة الصوامت والمصوتات. كما أوجدت كذلك دراسة Abu Rabiaa (2012) أن جذور الكلمات تسهل دقة قراءة الكلمات المعقدة مورفولوجيا بدون أو بوجود علل. وكذلك دراسته سنة (1997) حيث افترض الباحث صعوبة نظام اللغة العربية وتعقده ترجع لاعتماده على حركات التشكيل التي تغير نطق الحروف الأبجدية فتؤثر بذلك وتتأثر بالسياق مما يوحي أن السياق مهم عند القراءة باللغة العربية. وهناك كذلك دراسات أجنبية على اللغة العبرية بينت دور الجذور في القراءة كدراسة Frost، Deutsch و Forster (1997) ودراسة Bentin و Frost (1995). ودراسات لاتينية كدراسة Carsilise (1995) ودراسة Fowler و Libermann (1995) وكذلك دراسة Arnbak&Elbro (2002، 1996).

وإذا أردنا تفسير هذه الفرضية من حيث الإستراتيجية القرائية التي يستعملونها والتي تعتمد على إجراءات التحويل الخطي الصوتي، أي تحويل الوحدات الخطية إلى الأصوات الموافقة لها (المسار غير المباشر)، ومن ثم إعادة تجميع هذه الأصوات للوصول إلى الشكل اللفظي للكلمة المكتوبة، فهذا يحتمل أن يرجع إلى افتقار القراء العسيريون إلى المعارف الإملائية، وعدم القدرة على تفعيل المسار المباشر الذي يقتضي أن يتعرف القارئ من خلاله على الكلمة المكتوبة انطلاقا من السلاسل المرئية للحروف المخزنة في المعجم الإملائي، والذي يسمح بتحديد الوحدات المورفو-إملائية للكلمة وتنشيط تمثيلاتها الإملائية وبالتالي النفاذ السريع التمثيلات الدلالية والتعرف على الكلمة المكتوبة.

وما يدعم هذا التفسير هو ارتفاع أخطاء التحديد المعجمي في اختبار القراءة والتي تتمثل في تطبيق قواعد التحويل الخطي الصوتي للكلمات غير المنتظمة، بالإضافة إلى البطء في القراءة حيث قدر بمتوسط 8.42، بالإضافة إلى عدم التمكن من التمييز بين الأوموفونات في اختبار القرار المعجمي وقبول أشباهها pseudo-homophones.

فالقراء الذين يعتمدون على مسار التحويل الخطي الصوتي غير المباشر أكثر من المسار المعجمي المباشر، يخلق لهم تلك المسار العديد من المشاكل في قراءة الكلمات غير المنتظمة كونها تتطلب المعرفة الإملائية الخاصة بالكلمة في المسار المعجمي، وفي اللغة العربية يتمثل عدم الانتظام الإملائي في غياب

التشكيل أو العلل القصيرة، هذا ما يفسر عدم النجاح في القائمة غير المشكلة مقارنة بالقائمة المشكلة، كون أن القائمة غير المشكلة معتمدة تجعل عسير القراءة الذي يقرأ فقط عن طريق التحويل الخطي الصوتي يخمن حرف العلة المناسب الذي هو غائب في التمثيل الخطي للكلمة وبالتالي يفشل في تحديد الكلمة، حيث ظهر هذا النوع من الأخطاء لدى سبعة أفراد من عينة الدراسة: الحالة رقم 4 ، والحالة رقم 6 والحالة رقم 8 ، والحالة رقم 11 ، والحالة رقم 12 ، والحالة رقم 14 ، والحالة رقم 16. وهذا ما يتوافق مع دراسة محمد عمار (2002) حيث وجد أن أكثر من 40% من الأفراد تعثروا في قراءة الكلمات التي أصابت فيها التشوهات الصوتية والمصوتات معا وكانت الأخطاء في قراءة هذه الكلمات تقع بصورة واضحة على المصوتات. مما يعني أن قراءة الكلمات المعقدة أو غير المعروفة تركز على الصوتيات دون المصوتات. ففي دراسة أجريت على تسعة مشاركين لديهم عسر قراءة سطحي واحد منهم لديه عسر قراءة سطحي فقط بينما الثمانية آخرون لديهم عسر قراءة سطحي بالإضافة إلى نوع آخر، معظم الأخطاء الذي ارتكبوها كانت من نمط العلل وكانت الأخطاء المتكررة بشكل خاص في الكلمات المتجانسة وأخطاء في القرار المعجمي وقبول أشباه الكلمات المتجانسة (Friedman N and Haddad M.H in Haddad E.S and Malatessa R, 2014, p. 139).

أما فيما يخص عدم النجاح العام والأداء الضعيف في كلتا القائمتين يرجع إلى عدم تأثر المعالجة الإملائية بالتشكيل أو درجة الشفافية المتعلقة بالعلل الصغيرة، والتي يحتمل أن ترجع إلى نوع آخر من عدم الانتظام الخاص بالنظام الإملائي في اللغة العربية المتعلق بتركيبية الكلمات غير المنتظمة والتي نجدها مثلا في نهاية كلمات الجمع المذكر لأفعال الماضي والمضارع (واو الجماعة) (سوا) حيث نجد هذا النوع من القراء العسرين الذين يستخدمون مسار التحويل الخطي يقرؤونها /wa/، لكنها في الواقع غير كذلك. وغيرها من اللاتنظاميات الأخرى المتعلقة بالناء في نهاية الكلمات، والتتوين... الخ.

أما بالنسبة إلى الإستراتيجية القرائية التي يستعملونها والتي تعتمد على إجراءات التعرف المباشر على الكلمة انطلاقا من صور إملائية خطية مخزنة في المعجم الإملائي أو من خلال السياق الدلالي، ويلجأ القارئ إلى هذا المسار عندما لا يتمكن من إجراءات الوساطة الفونولوجية التي تقتضي التحويل الخطي الصوتي، وما يميز هذا النوع من الإستراتيجية لدى عسيري القراءة هو الصعوبة في التحويل الخطي للصوتيات الممثلة بحركات تمييزية، علما أن عملية فك الترميز الفونولوجي للصوتيات وفي نفس الوقت فك ترميز الصوتيات الممثلة بحركات تمييزية خارج السلسلة الخطية يتطلب من القارئ طاقة إدراكية أكبر (Ammar M, 2002). نظرا للتنوع الذي يعرفه هذا التفسير بالنسبة للقارئ الذي يتبع مسارا مباشرا، وهذا ما شاهدناه مرتفع عند القراء الذين يستعملون المسار المباشر بصفة أكثر من المسار غير المباشر أثناء تحليلنا لأخطاء اختبار القراءة.

بالإضافة إلى ذلك نجد أن القراء العسرين الذين يستخدمون المسار المباشر أثناء مهمة القرار المعجمي يظهرون أداء مماثل أو بشكل أفضل في القائمة غير المشكلة مقارنة بالقائمة المشكلة، وهذا كما هو موضح في الرسم البياني (الشكل 3)، حيث ظهر هذا النوع من الأخطاء لدى 12 فرد من عينة الدراسة: الحالة رقم 1، والحالة رقم 2 ، والحالة رقم 3، والحالة رقم 5 ، والحالة رقم 7، والحالة رقم 9، والحالة رقم 10، والحالة رقم 13، والحالة رقم 15، والحالة رقم 17، والحالة رقم 18، والحالة رقم 19. وهذا ما تم الكشف عنه في دراسة Abu Rabiaa و Abu Rahmoun (2012) عن وجود اختلافات كبيرة في الكلمات المشكلة وغير المشكلة بين المعسرين قرائيا والقراء العاديين المتكافئين مع المعسرين من حيث المستوى الدراسي، هذه النتيجة تؤكد أن المعجم الإملائي للمعسرين أغنى من المعجم الفونولوجي حيث يميلون إلى اعتماد القراءة الإملائية المرئية بدلا من القراءة الفونولوجية، وبينت كذلك أن القراء

الذين يعانون من عسر القراءة يعتمدون بشكل أكبر على المورفولوجيا بينما العاديين يعتمدون عليها عندما يكون النص غير مشكل فقط، وأداء المعسرين على المقاييس الإملائية أفضل من أدائهم في مقاييس فك التشفير الفونولوجي.

أما فيما يخص عدم النجاح العام والأداء الضعيف في كلتا القائمتين للذين يستعملون هذا النوع من الإستراتيجية يرجع إلى عدم تأثير المعالجة الإملائية بالتشكيل أو درجة الشفافية المتعلقة بالعلل الصغيرة. والتي يحتمل أن يرجع إلى أنهم لم يتحكموا في التجميع الصوتي للصوامت المكونة لجذر الكلمة، وكذلك لبطئ نمو اكتساب المعارف الإملائية الخاصة بالنظام الإملائي كونها تكتسب تدريجيا لدى العاديين كم أوضحته دراسة Natalie chaves (2012) بالاعتماد على دراسات أخرى وذلك من خلال التجربة التي بينت أن أطفال الصف الأول (السنة الأولى) واجهوا بعض الصعوبة في قراءة الكلمات الزائفة، حيث ارتكبوا الكثير من الأخطاء مقارنة بأطفال السنة الثانية، فأطفال السنة الأولى اختاروا الأوموفونات homophones البسيطة، بينما السنة الثانية اختاروا العنصر المستهدف في كثير من الأحيان هذا ما يفسر أن أطفال السنة الثانية يقومون بإجراءات المعالجة المرئية المتزامنة التي لها دور في اكتساب المعارف الإملائية بشكل أفضل من السنة الأولى عندما يتم التعرف على أشباه الكلمات.

ومن هنا فإذا كانت المعارف الإملائية تنمو تدريجيا لدى الأطفال العاديين فإن هذا يفسر أن فشل الأطفال المعسرين في اتخاذ القرار المعجمي بين الأوموفونات الصحيحة والزائفة يرجع من جهة إلى بطئ نمو اكتساب المعارف الإملائية، ومن جهة أخرى إلى عدم التحكم في قواعد التحويل الخطي الصوتي.

خاتمة:

هذه الدراسة هي عبارة عن إضافة للعديد من الأبحاث حول عسر القراءة باللغة العربية، سمحت لنا بتسليط الضوء على اضطرابات المعالجة الإملائية والتي قد تكون مسؤولة عن المشاكل المرتبطة بأنواع مختلفة من عسر القراءة خاصة عسر القراءة السطحي. كان الهدف في بداية هذه الدراسة هو محاولة معرفة دور العلل القصيرة في المعالجة الإملائية للكلمات غير المنتظمة في التعرف على الكلمات، وبينت النتائج أنه لا يوجد أثر للعلل القصيرة في التعرف على الكلمات غير المنتظمة أي أن المعالجة الإملائية لا ترتبط بالعلل القصيرة بل تتأثر بمورفولوجية الكلمة والسلسلة الخطية أكثر من الحركات التمييزية. ولاحقا مع تفسير النتائج تبين أن عملية التعرف على الكلمة والأخطاء المرتبطة بها تختلف حسب نوع الإستراتيجية القرائية التي يستخدمها القارئ المعسر وبالتالي حسب نوع العسر الذي يعاني منه. من خلال النتائج التي حصلنا عليها خلال هذه الدراسة اقترحنا عدة تساؤلات يمكن أن تكون أبحاث مستقبلية، والتي اعترضتنا خلال تناولنا لهذا الموضوع لكن حدود البحث لم تسمح لنا بالإجابة عنها، وتتمثل في:

- اقتراح نموذج نفس لغوي أو نموذج معرفي لمعالجة الكلمة المكتوبة باللغة العربية آخذينا بالاعتبار خصائص النظام الإملائي للغة العربية.
- دراسة الجوانب الأخرى التي يمكن أن تؤثر في المعالجة الإملائية كطول الكلمة وكثرة ترددها وكذلك من حيث التعقيد المورفولوجي التي تظهر عليه.
- دراسة مستويات المعالجة من البصرية إلى اللسانية أثناء القراءة باللغة العربية في السياق المشكل وغير المشكل.
- دراسة الخصائص المورفولوجية والاشتقاقية للغة العربية ودورها في التعرف على الكلمة المكتوبة والفهم القرائي.

أما من الناحية التطبيقية وفي مستوى التعرف على الكلمة المكتوبة وفي حدود النتائج التي أوصلتنا لها هذه الدراسة، يمكننا نخرج بمجموعة من التوصيات، من أجل بروتوكول لإعادة التربية الأورطوفونية والتمثل في:

- التدريب على فك ترميز الصوامت والمصوتات لكلمات خالية من المعنى ومتدرجة الطول والتعقيد.
 - التدريب على القراءة بالتماثل للكلمات غير المنتظمة والتي تظهر جديدة أمام القارئ من خلال الكلمات التي سبق وأن تعلمها.
 - التدريب على الانتقاء المعجمي بتعزيز الانتباه والتمييز البصري بين الكلمات المتشابهة إملائيًا.
- وهكذا تبقى جوانب أخرى من بروتوكول إعادة التربية الأورطوفونية رهينة الأبحاث المتعلقة بالصعوبات التي تواجهها كل حالة أثناء القراءة والتي هي ضئيلة ولا تزال محل بحث.

المراجع:

باللغة العربية :

1. ابو تمام حسان. (1998). *اللغة العربية مبناها ومعناها*. القاهرة، مصر :عالم الكتب.
2. حمودي لعوامن. المظاهر اللسانية لاضطراب القدرة القرائية دراسة مقارنة بواسطة تحليل لساني لمدونات قرائية لعينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، مذكرة غير منشورة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الأورطوفونيا بسطيف، الجزائر :جامعة فرحات عباس.
3. شلابي عبد الحفيظ. (2017). اختبار لعسر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية. أطروحة دكتوراه لـ م د في علم النفس المرضي للنمو. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية . جامعة أبي بكر بلقايد (تلمسان): الجزائر.
4. فهد خليل زايد. (د.س). *الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية*. عمان، الأردن :دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
5. محمد رجب فضل الله. (1995). *صعوبات الكتابة الإملائية*. الرياض :عالم الكتب.
6. محمد فيصل خير الزراد. (2017). *علم النفس العصبي البشري* (ترجمة G.Neil Martin). دار الفكر للنشر والتوزيع: الأردن.
7. مراد علي عيسى ووليد السيد أحمد خليفة. (2017). *الاستراتيجيات الحديثة لعلاج صعوبات الكتابة والعسر الكتابي*. السكندرية، مصر :دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

باللغة الأجنبية:

8. American Psychiatric Association. (2015). *MANUEL DIAGNOSTIQUE ET STATISTIQUE DES TROUBLES MENTAUX (DSM 5)* . France: Elsevier Masson.
9. Ammar M. (2002). *L'assemblage phonologique : sa nature et son fonctionnement chez des enfants lecteurs en Arabe*. Presses Universitaires de France. Tous droits réservés pour tous pays. , Vol. 54 | pages 155 à 168.
10. Abu rabiaa S. (2001). *The role of vowels in reading semitic scripts: data form rabic and hebrew*. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journa , vol14, 39-59.
11. Abu Rabiaa S, Abu-Rahmoun N. (2012). *the role of phonology and morphology in the development of basic reading skills of deslexic and normal native Arabic reader*. Creative Education , Vol.3, No.7, 1259-1268.
12. Baylon Ch et Fabre P. (2005). *Initiation à la linguistique cours et applications corrigés* (2 Ed). france: Armand colin.
13. Coulon M. (2013). *J'aide mon enfant dyslexique*. Paris: EYROLLES.

14. Delahaie M. (2009). L'évolution du langage de l'enfant de la France: INPES (2ed defficulté au trouble guide recours pour les professionnels.).
15. Devevey A. (2009). Dyslexie: approches thérapeutiques de la psychologie cognitive à la linguistique. Marseille, France: Solal.
16. Douzidia F.S. (2004). Résumé automatique de texte arabe,Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de M.Sc en informatique. Canada: Université de Montréal
17. Ecalte J et autre. (2014). un test de lecture sur le web. Glossa n° 116 , (1-17).
18. Frédérique. B et all. (2011). Dictionnaire d'Orthophonie. France: Edition Ortho.
19. Friedman N and Haddad M. H in Haddad E.S and Malatessha R. (2014). *Hand book of arabic literacy in sights and perspectives*. New york: Springer Science, V9.
20. Giasson J Adapter par Escoyez T. (2013). *La Lecture De la théorie à la pratique 4ed*. Bruxelles,Belgique: De Boeck.
21. Golliet O. (2009). *La Dyslexie prise en charge à l'ecole et à la maison (Tome1)*. France: naturaprint.