جـــامعة الجزائر
كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

تخصص علم النفس اللغوي والمعرفي

رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس اللغوي و المعرف

صعوبات القراءة وعلاقتها بوجود و فعالية السيرورات المعرفية المسؤولة عنها

لدى تلاميذ الطّور الثاني من التعليم الأساسي في اللغة العربية

إعداد الطالبة :
بلبروات سليمة

تحت إشراف :
أ. حسين نواني

السنة الجـــامعية 2000 - 2001

الخطوات المنهجية:

1- مكان البحث :

لم يتم اختيار مدرسة تمنفوست الأساسية من دون المدارس الأساسية الأخرى المتواجدة بمنطقة الجزائر عن قصد. و إنما حدث ذلك تلقائيا أثناء تأدية وضيفة التعليم هناك **Vacataire** و قد دامت مدة وجودي في مدرسة تمنفوست فصلين من السنة الدراسية 99/98 ، كنت خلالها مسئولة على تقديم كامل دروس مادة العربية لقسم السنة الخامسة.

كانت لي الفرصة للإستفادة من تربص في التعليم بمدرسة عين طاية و قد تكفلت بتنظيمه إدارة مدرسة تمنتفوست بهدف إفادتي بأهم المفاهيم البيداغوجية و السلوكية اتجاه التلميذ.

بالإضافة إلى هذا فقد منحت لي إدارة المدرسة الحق في الندوات التربوية التي كانت تجمع أسبوعيا المعلمين لمناقشة التعديلات البيداغوجية وطرح الصعوبات المتعلقة بمستوى التلاميذ. والجدير بالذكر أن مكتبة المدرسة قد وفرت لي مراجع وبحوث ميدانية من تأليف المعلمين العاملين فيها ، ترتكز خاصة على مناهج التعليم في مختلف المواد الشيء الذي ساعدني بجدية على التقدم في إنجاز هذه الدراسة.

2- مجموعة البحث :

تتألف عينة البحث من 8 تلاميذ من قسم السنة الرابعة أساسي، تم تقسيمها إلى مجموعتين كالتالي :

المجموعة الأولى : 4 تلاميذ، 2 إناث و 2 ذكور يعانون من صعوبات في القراءة في مادة اللغة العربية وهم : نبيل ، شمس الدين ، صفية وآمال.

المجموعة الثانية : 4 تلاميذ 2 إناث و2 ذكور يقرؤون بسهولة في مادة اللغة العربية وهم : فاروق ، محمد أمين ، رحاب ، هدى.

3- شروط الإختيار :

تم إختيار تلاميذ العينة بمساعدة المعلمة على أساس أن جميع تلاميذ العينة قد تلقوا نفس طريقة تعليم القراءة و في نفس الظروف منذ أول الدخول المدرسي ، معناه من السنة الأولى إلى السنة الرابعة.

على أساس النظام الأساسي المطبق بمدرسة تمنفوست فإن المعلم يتولى تدريس نفس التلاميذ طوال مرحلة الدراسة بالمدرسة الأساسية ، فقد استبعدنا في اختيارنا لأطفال العينة حالات تغيير القسم أو تغيير المعلم، كما يشتركون في النقاط التالية:

- **العمر :**

أطفال العينة من نفس السن و هو يتراوح بين 9 إلى 10 سنوات ، و قد تفادينا الأطفال الذين دخلوا المدرسة قبل السن السادسة و كذلك الأطفال الذين أعادوا السنة حتى نضمن قدر الإمكان تكافؤ الفرص، جميع أطفال العينة هم من مواليد 1991 م.

- **المستوى الدراسي و زمن التجربة :**

أطفال العينة هم تلاميذ القسم الرابعة أساسي ، تم إنجاز التجربة في أواخر السنة الرابعة ، حيث تعتبر المرحلة الأخيرة من تعلم القراءة كأعلى مستوى من مستويات التعلم و هي تقابل الفترة ما بين 8 إلى 10 سنوات من سن التلميذ.

في هذه المرحلة يمكن العمل على تحسين فعالية الاستراتيجيات المسئولة من قراءة لكن تبقى طبيعة النظام المعرفي **Le système cognitif** غير قابلة للتغيير.

Marsh, Friedman, Welch & Desberg 1980 cité par (Ellis. A, 1989).

- **اللغة :**

نحن بصدد دراسة صعوبات القراءة لدى التلاميذ في مادة اللغة العربية لذلك أجرينا الإختبار الأولي الذي يتمثل في التناول العيادي **L'approche clinique** باللغة العربية وتم إنجاز الاختبار الخاص بتجربة البحث باستعمال كلمات من اللغة العربية المدرسية.

- **المستوى الاجتماعي و الاقتصادي :**

أطفال العينة هم أطفال يعيشون في وسط اجتماعي و اقتصادي متوسط.

4- وسائل البحث :

سنتطرق فيما يلي إلى تقديم وسائل البحث التي أدرجناها ضمن محورين يتضمنان بالترتيب : التناول العيادي والتناول التجريبي بحيث أرفقنا كل محور بوثائق يعود إليها القارئ إلى الملاحق.

4-1- التناول العيادي :

- **إختبار أولي لمستوى القراءة :**

قمنا باختبار أولي لمهارات القراءة لدى أطفال العينة لتكوين نظرة عامة حول المستوى و نوع القراءة (سهلة أو مستعصية) يتمثل هذا النشاط **L'activité** في قراءة فقرة صغيرة من كتاب النصوص للسنة الرابعة أساسي، عنوان النص : مرض أختي صفحة 62 الفقرة الأولى، ولقد لاحظنا أثناء إستماعنا للقراءة أنه بالنسبة لـ :

تلاميذ المجموعة الأولى :

كانت القراءة بالنسبة لهؤلاء الأطفال عسيرة جدا حيث لاحظنا توقفات متكررة تدوم لحظات طويلة استلزمت في أغلبها تدخل المعلم لمساعدة القارئ على لفظ الكلمة ومواصلة القراءة، كما توصف القراءة عند هؤلاء الأطفال بالتهجئة،إذ يأخذ التلميذ القارئ وقتا مبالغا فيه لتقطيع الكلمة و تحويل كل حرف إلى الصوت المناسب له.

تلاميذ المجموعة الثانية :

قراءة النص من قبل هؤلاء الأطفال كانت يسيرة و مسترسلة تدرك من خلالها وضوح اللفظ و احترام علامات الوقف.

- **إختبار المستوى المعرفي البيداغوجي :**

تمثل هذه الخطوة العيادية في إنجاز إختبار يتضمن نشاطات معرفية – بيداغوجية نهدف من خلال تطبيقها إلى حصر وتقويم قدر الإمكان المستوى المعرفي و الذهني الذي يؤهل التلميذ للتحكم بمختلف المهارات اللغوية، التعبيرية والإملائية التي تشترطها القراءة في هذه المرحلة من التعليم الأساسي.

لقد تم إقتراح نشاطات معرفية بيداغوجية على أساس تطلعنا لمختلف الروائز اللغوية و المعرفية حيث أفادتنا في إكتساب فكرة حول الهدف الواجب تحقيقه من خلال كل نشاط معرفي نقترحه على التلميذ.

كان إهتمامنا الرئيسي ينصب على إبراز قدرات تلميذ السنة الرابعة أساسي في توظيف السيرورات المعرفية المسؤولة عن معالجة المعلومات اللغوية : من معارف نحوية و دلالية، إملائية و إفراضية معناه كفاءة عامة لإكتساب المعلومات والمعارف عبر الكلمات والمفاهيم بالإضافة إلى معالجتها على أساس التمثيل الذهني لرموز اللغة المكتوبة.

وقد إعتمدنا في تحديدنا لمضمون النشاطات على برنامج التعليم الأساسي في تدرسي اللغة العربية و بالأخص القراءة للسنة الرابعة، حيث إسترشدنا بالأهداف و الغايات المحققة في نهاية الطور الأول من التعليم والتي تتعلق بكفاءة التلميذ ومهارته اللغوية في أداء تمرينات كتابية (أنظر مناهج التعليم الأساسي صفحة **41**).
يتضمن الإختبار 4 نشاطات و هي على الترتيب :

1- نشاط التنقيل : **Activité de reproduction**

يتمثل النشاط في تنقيل جملة مكتوبة على السبورة، فوق ورقة الإختبار.
الجملة المستوحاة من كتاب النصوص السنة الرابعة أساسي وهي كالأتي :

" في فصل الخريف تخّف الحرارة و يعتدل الجو وتسقط أوراق الأشجار"

الهدف منها هو ملاحظة قدرة التلميذ على الإحتفاظ بصورة ذهنية للرموز المكتوبة وإعادتها بشكل صحيح " **La symbolique**".

2- ترتيب جملة : **l'organisation dune phrase**

يقوم التلميذ بترتيب مفردات مبعثرة للحصول على جملة مفيدة حسب الزمان والمكان،المفردات هي : المعلم-كتب-وزع-تلاميذه-على-للمطالعة

يمكن ترتيب الجملة حسب عدة إحتمالات وهي كالتالي :

-وزع المعلم على تلاميذه كتب للمطالعة.

-المعلم وزع على تلاميذه كتب للمطالعة.

-وزع المعلم كتب للمطالعة على تلاميذه.

الهدف هو ملاحظة قدرة التلميذ على التمثيل الزماني و المكاني في ترتيب جملة.

3-تركيب جملة مفيدة : **Construction dune phrase**

يطلب من التلميذ إعطاء جملة مفيدة من تعبيره الحر،الهدف منها: ملاحظ التمثيل الإفرادي لدى التلميذ وقدرته على البناء اللغوي والدلالي.

4-إملاء : **La dictée**

نملي على التلميذ الجملة التالية المأخوذة من كتاب النصوص:"جلس أحمد على الأريكة، وبدأ يقرأ في كتابه الجديد"

والهدف منها هو ملاحظة قدرة التلميذ على التمثيل الإملائي في الكتابة، ونذكر أننا لا نأخذ بعين الإعتبار نوع الخط في الكتابة سواء كان رديئا أم لا. لأننا لسنا بصدد إختبار الخط.

- **زمن الإختبار :**

إن الزمن المحدد للقيام بالفروض والإختبارات هو عادة نصف ساعة لذلك تم تحديد هذه المدة لأداء الوظيفة. لكن في حقيقة الأمر تركنا للتلاميذ الحرية في الإجابة دون إرغامهم على السرعة كي نتجنب مواقف الخوف و الإرتباك التي من شانها أن تضعف من قدراتهم وكذا من مصداقية الأجوبة. والجدير بالذكر أن جميع تلاميذ العينة قد سلموا الأوراق في حدود عشرين دقيقة من بداية الإختبار.

- **التنقيط :**

الوظيفة تتضمن أربع نشاطات لذلك نقوم كل نشاط صحيح بوضع العلامات كالتالي:

– نشاط بدون أخطاء إملائية أو تركيبية نضع علامة +

– نشاط خطأ نضع علامة –

– نشاط غير معمول نضع علامة 0

في النهاية نقوم التلميذ على أساس عدد العلامات الإيجابية التي تحصل عليها. لم نقوم التلاميذ على مستوى الخط **Graphisme** لأنه لا يدخل ضمن هدف الدراسة كما سبق و أن ذكرناه.

- **النتائج التناول العيادي :**

الجدول التالي يبين نتائج التلاميذ في مختلف النشاطات البيداغوجية

الوظائف	تنقيل جملة	ترتيب جملة	تركيب جملة	إملاء جملة	العلامة
التلاميذ					
المجموعة 1					
آمال	+	+	+	+	+ 4
صفية	+	+	+	−	+ 3
شمس الدين	+	+	+	+	+ 4
نبيل	+	+	+	−	+ 3
المجموعة 2					
هدى	+	+	+	+	+ 4
رحاب	+	+	+	+	+4
فاروق	+	+	+	+	+4
محمد أمين	+	+	+	+	+ 4

تفسير نتائج النشاطات المعرفية البيداغوجية:

من خلال أوراق الإختبار التي يمكن الإطلاع عليها ضمن الملاحق والجدول الملخص لنتائج كل تلميذ الموجود في الصفحة السابقة، نلاحظ أن أغلب التلاميذ قد تحصلوا على علامات كاملة معناه علامة + في كل نشاط من النشاطات المعرفية البيداغوجية المقترحة،على غرار تلميذين فقط ينتميان إلى مجموعة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة حيث تحصل كل من نبيل وآمال على نتيجة أقل وقدرها ¾ أي ثلاثة نشطات صحيحة من أربعة، وهذا لوجود أخطاء إملائية كثيرة في النشاط رقم 4 والمتعلق بالإملاء.

كما سبق وأن ذكرنا فإن وجود أخطاء إملائية أو تركيبية تلغي العلامة الموجبة في حين رداءة الخط لا تؤثر على العلامة لأن الخصائص الخطية للكتابة لم تدرج ضمن سلم التنقيط، فهي تتطلب دراسة من نوع مختلف لا تدخل ضمن أهداف دراستنا.

التلميذين آمال وشمس الدين من نفس المجموعة قد تحصلا على علامات إيجابية في جميع النشاطات والعلامة النهائية هي 4/4 كما نلاحظه في الجدول.

أما تلاميذ المجموعة الثانية (قراء ماهرين للتذكير) قد تحصلوا على علامات كاملة حيث نلاحظ التشابه والإختلاف في عدة نقاط نلخصها فيما يلي :

– النشاط الأول : في تنقيل الجملة لا نلاحظ إختلاف بين تلاميذ العينة، فجميعهم قد إستوفى نقل الجملة من على السبورة مرتبة وبدون أخطاء. تحصل كل التلاميذ على علامة إيجابية.

– النشاط الثاني: في ترتيب الجملة نجح كل التلاميذ في ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة، بحيث كانت الجمل المرتبة حسب النموذج:

فعل، فاعل،مفعول به ← وزع المعلم على تلاميذه كتب للمطالعة.

عددها ثلاثة وهي تابعة لآمال ، نبيل ، وشمس الدين ، أما صفية فقد رتبت الجملة بداية

من الفاعل، فعل، مفعول به ← المعلم وزع على تلاميذه للمطالعة.

تحصل تلاميذ هذه المجموعة (1) على علامة كاملة لأن معنى الجملة كان صحيح.

أما تلاميذ المجموعة الثانية فقد رتبوا الجملة وفق نمط واحد دون أي إختلاف وهو كالتالي: فعل، فاعل، مفعول به ← وزع المعلم كتب للمطالعة على تلاميذه.

– النشاط الثالث : تمكن كل تلميذ من تلاميذ العينة من إعطاء جملة مفيدة من تعبيره الحر بحيث تجاوزت أغلب الإجابات النموذج البسيط فعل، فاعل، مفعول به،إذ نلاحظ إختلافا في ثراء الجمل من حيث تنوع المفردات و الإستعمالات النحوية والتركيبية.

نذكر على سبيل المثال هدى ورحاب من المجموعة الثانية قد إستعملتا أدوات نحوية مختلفة مثل: عندما،لاشك، يجب أن ...

في حين نلاحظ أن إستعمال هذه الأدوات أقل في المجموعة الأولى فقد إستعملت آمال أداة جزم "لم" وباقي تلاميذ المجموعة أعطوا جملا أقل تعقيدا.

تحصل كل تلميذ على علامة إيجابية لأننا إهتممنا بكون الجملة التي يقترحها التلميذ تكون ذات دلالة، فتنوع المفردات وثراءها النحوي يعطينا فكرة حول الكفاءات اللغوية والتعبيرية التي يتميز بها كل فرد من أفراد العينة.

–النشاط الرابع : لقد تم تصحيح الإملاء بمراقبة حرفية لكل كلمة من كلمات الجملة فكانت العلامة إيجابية لكل تلاميذ المجموعة الثانية،أما في المجموعة الأولى

قد تحصل كل من نبيل وصفية على علامة سالبة لوجود أخطاء إملائية على مستوى الكلمات فنلاحظ عند نبيل الأخطاء التالية :

جلس ←	جلس	يدأ ←	بدء
أحمد ←	أجمد	يقرأ ←	يقرء
الأريكة ←	الركة	كتابه ←	كتابي ها

ونلاحظ عند صفية الأخطاء التالية :

جلس ←	جالس
الأريكة ←	الركب
يقرأ ←	يقرء
كتابه ←	كتابها
الجديد ←	الجدير

هنالك تشابه في نوع الأخطاء بين هذين التلميذين فلديهما نفس الصعوبات الإملائية تقريبا فيما يخص كتابة الهمزة مثلا ونفس الصعوبات النحوية في تصريف الضمائر.

نلاحظ كيف وقع التلميذين في أخطاء إملائية متكررة في نشاط الإملاء فقط، فعندما تعلق الامر بتوظيف السيرورة الإملائية والإعتماد عليها لأداء وظيفة الإملاء ظهر الضعف بصورة واضحة، فتنوع الأنشطة البيداغوجية سمح لنا بالكشف عن ضعف هذه السيرورة الذي يمكن ألا يظهر في نشاطات أخرى.

4-2 نتيجة التناول العيادي :

يمكن القول أن جميع تلاميذ العينة متكافئين إلى حد بعيد في مستواهم المعرفي والذهني. فهم على مقدرة على تحقيق مهارات لغوية وتعبيرية متقاربة.

فقد تمكن هؤلاء التلاميذ من تحقيق علامة كاملة في نهاية الإختبار البيداغوجي،ووجود علامتين ¾ للتلميذين نبيل وصفية لم يستبعد كفاءتهما اللغوية

والتعبيرية في باقي النشاطات الشيء الذي يدفعنا إلى التفكير أكثر في حصر الصعوبة أو الضعف بدقة على مستوى السيرورات المعرفية المسؤولة ، دون إهمال المعطيات التي تجلت من خلال هذا الإختبار والتي تتعلق بالمهارات التعبيرية والنحوية والتركيبية المتفاوتة.

من البديهي أن التلميذ الماهر في القراءة يتفوق في إستعمال التعابير وقواعد النحو والصرف لأن القراءة الجيدة تعتبر كأداة ووسيلة تمكنه من توظيف معارفه النحوية والصرفية،التركيبية والتعبيرية وتدريب مهاراته أكثر فأكثر.

4-3- التناول التجريبي:

بعد الخطوة العيادية التي تمثلت في إيضاح وضبط المستوى المعرفي البيداغوجي لتلاميذ العينة، تليها الخطوة التجريبية التي نهدف من خلال تطبيقها إلى اختبار السيرورات المعرفية المسؤولة عن القراءة وتحديد فعاليتها كما تنص عليه الفرضيات التي قدمناها في بداية هذا العمل، حيث سيمكننا أن نثبت صحتها إن تحققت.

تتمثل الخطوة التجريبية بانشاء اختبار يشمل قائمتين من الكلمات باللغة العربية نهدف من خلالها إلى اختبار الاستراتجيات المعرفية التي يوظفها التلميذ في القراءة وتقويم فعاليتها في نفس الوقت، لذا سنوضح الإختبار من خلال النقطتين :

أولا : إختبار استراتيجيات القراءة

قمنا بإنشاء قائمتين من الكلمات باللغة العربية مختلفة التردد، الهدف من خلالها هو اختبار استراتجيات القراءة و تقويم فعاليتها وذلك اعتمادا على العناصر التي وردت في القسم النظري، والتي تشير إلى سيرورات التعرف وقراءة الكلمات المكتوبة سواء كانت معهودة أي معنونة وبالتالي يتعرف عليها القارئ مباشرة، أو كانت غير معهودة وبالتالي استدعى التعرف عليها وقراءتها بطريقة غير مباشرة. وقد تمكنا من جمع كلمات مختلفة موزعة على قائمتين كالتالي:

- القائمة الأولى : كلمات ذات دلالة

تشتمل القائمة الأولى على 100 كلمة ذات دلالة و معهودة في الوسط المدرسي بعبارة أخرى فهي كلمات ألف التلميذ سماعها ومصادفتها عبر نصوص القراءة ومواضيع التعبير على شكليه الشفهي والكتابي والتي يتطرق إليها التلاميذ يوميا رفقة المعلم.

قد اعتمدنا في انتقاء أغلب هذه الكلمات من الكتاب المدرسي للسنة الرابعة وحتى كتب النصوص للسنة الثالثة.

بحيث تتم قراءة هذه الكلمات بفضل تحليل بصري سريع حيث تتنشط مباشرة وحدات التعرف البصري الخاصة بها. وحدات التعرف البصري النشيطة تسمح بالوصول إلى التمثيل الدلالي والفونولوجي للكلمة المكتوبة و بالتالي لفظها بسهولة.

كما يمكن أن يلفظ التلميذ الكلمة المكتوبة بفضل العلاقات ذات الإتجاه المباشر **Univoques** التي تربط وحدات التعرف البصري بوحدات الانتاج الفونيمي.

قراءة هذه القائمة تهدف لإختبار السيرورة الإملائية عن طريق العنونة **L'adressage**.

- القائمة الثانية : شبه الكلمات Pseudo-mots :

قمنا بتصنيع كلمات من خلال تركيب مقاطع ليس لها معنى و لكي تشبه الكلمات الحقيقية في مضهرها قمنا بالاستعانة بالأوزان مع اعطائها التشكيل الذي يمنحها مظهر الكلمات الحقيقية التي اعتاد الطفل عليها مثل :

فعل – مفعل – فعال – فاعل – مفعال.

تهدف قراءة هذه القائمة من الكلمات إلى اختبار السياق الفونولوجي عبر طريقة التجميع **L'assemblage**. حيث لا يمكن قراءتها بالتحليل ابصري السريع لأن الكلمات المصطنعة لا تملك عنوان، فهي غير معنونة ضمن سياق التعرف البصري على الكلمات المكتوبة.

وعلى هذا يضطر التلميذ إلى توظيف السيرورة الفونولوجية التي تمكنه من تجميع حروف الكلمة فونولوجيا ومن ثم تلفظها.

ثانيا : إختبار فعالية إستراتيجية القراءة

بينت دراسات دقيقة و متطورة حول تركيز البصر و سرعة القراءة أن الحقل البصري يستغرق 200 إلى 250 ميلي ثانية لإلتقاط المعلومة المكتوبة. فالقارئ الماهر يستطيع أن يتعرف على 1000 كلمة في الدقيقة ، لكن مهما كانت هذه المهارة ممكنة فإن السرعة المتوسطة قد حددت بـ 100 كلمة أو أكثر في الدقيقة.

إختبار فعالية الاستراتيجيات المستعملة لقراءة الكلمات المكتوبة يقوم على أساس الزمن الذي يستقرقه القارئ في القراءة. **Rayner, Well & Poll a Tsek, (Ellis. A, 1989)** فعلى هذا قد حددنا عدد الكلمات في كل قائمة بـ 100 كلمة. و زمن قرائتها دقيقة واحدة، حيث نحسب عدد الكلمات المقروءة في هذه المدة.

- **طريقة العرض :**

تعرض الكلمات بالخط المطبعي ، و حتى تكون منعزلة عن بعضها يتم عرضها على شكل صفوف عمودية.

- **التعليمة :**

يطلب من التلميذ الإنتباه إلى التعليمة حيث نشرح له التجربة كالتالي : "سوف أعطيك قائمة من الكلمات ، حاول أن تقرأها دون توقف".

عند إعطاء إشارة الإنطلاق من قبل المساعدة " المعلمة" يقوم المختص بمتابعة القراءة على نسخة أخرى في نفس الوقت الذي يقرأ فيه التلميذ على نسخته، حتى يضع المختص علامات أمام كل كلمة مقروءة أو قد تجاوزها التلميذ. عند انتهاء المدة المحددة بدقيقة نقوم بإيقاف التلميذ عن القراءة .

في النهاية يكتب المختص إسم التلميذ علىالنسخة التي تحمل العلامات و يحتفظ بها لفحص النتائج.

- **التنقيط :**

يضع المختص علامة أمام كل كلمة قرأها أو تجاوزها التلميذ بحيث علامة

موجب + أمام كل كلمة مقروءة قراءة صحيحة و مسترسلة وهي القراءة التي لابد أن يحققها تلميذ الرابعة أساسي حسب ما تنص عليه مناهج التعليم كما سبق وأن ذكرناه. إذا كانت القراءة صعبة و مستعصية يضع المختص علامة – لأن التهجئة

لا تعتبر قراءة صحيحة و إنما مجرد عملية تحويل الحرف إلى صوت. يضع المختص علامة 0 أمام الكلمة التي يتجاوزها التلميذ دون قراءتها. يتم وضع علامة أمام كل كلمة قرأها التلميذ حسب الجدول التالي :

نوع القراءة	العلامة
قراءة صحيحة و مسترسلة للكلمة	+
قراءة مستعصية للكلمة بالتهجئة	–
قراءة غير ممكنة Impossible	0

4-4- نتائج التناول التجريبي :

تحصل كل تلميذ من تلاميذ العينة على نتيجتين :

- النتيجة الأولى تخص قراءة القائمة الأولى – كلمات ذات دلالة – و هي تشير إلى مهارة التلميذ في توضيف السيرورة الاملائية.
- النتيجة الثانية تخص قراءة القائمة الثانية – **Pseudo-mots** – و هذه العلامة تشير إلى مهارته في توضيف السيرورة الفونولوجية.

تتمثل الفعالية في النسبة المؤوية لعدد الكلمات المقروءة مرفوقة بنوع القراءة ، الجداول التالية تلخص نتائج تلاميذ العينة في اختبار السيرورة الإملائية ثم اختبار السيرورة الفونولوجية.

جدول التالي يبين نتائج التلاميذ في إختبار السيرورة الإملائية :

نوع القراءة / العينة	نسبة الكلمات المقروءة	قراءة مسترسلة عدد الكلمات +	قراءة عسيرة عدد الكلمات −
المجموعة الأولى			
نبيل	% 6	+ 1	− 5
صفية	% 6	+ 1	− 5
آمال	% 17	+ 15	− 2
شمس الدين	% 21	+ 15	− 6
المجموعة الثانية			
فاروق	% 36	+ 33	− 3
رحاب	% 46	+ 42	− 4
محمد أمين	% 51	+ 51	0
هدى	% 60	+ 60	0

الجدول التالي يبين نتائج التلاميذ في إختبار السيرورة الفونولوجية :

نوع القراءة / العينة	نسبة الكلمات المقروءة	قراءة مسترسلة عدد الكلمات +	قراءة عسيرة عدد الكلمات −
المجموعة الأولى			
نبيل	% 7	0	− 7
صفية	% 7	+ 4	− 3
آمال	%20	+ 15	− 5
شمس الدين	% 21	+ 10	− 11
المجموعة الثانية			
فاروق	% 38	+ 27	− 11
رحاب	% 39	+ 37	− 2
محمد أمين	% 39	+ 34	−5
هدى	% 58	+ 58	/

تفسير النتائج :

أولا : تفسير نتائج اختبار السيرورة الإملائية

نلاحظ في المجموعة الأولى وجود فئتين في هذه المجموعة لاختلاف نتائجهما :

الفئة الأولى : وهي تشمل التلميذين نبيل وصفية، كلاهما قرأ 6 كلمات فقط حيث كانت القراءة بالتهجئة و مستعصية جدا،هذين التلميذين فشلا في توظيف السيرورة الإملائية.

الفئة الثانية : وهي تشمل التلميذين آمال و شمس الدين، فقد قرأ تقريبا نفس عدد الكلمات (17 و 21) على الترتيب حيث كانت القراءة مسترسلة لأغلب الكلمات المقروءة 15 كلمة بالتحديد.

نفهم من هذه النتيجة أنه بالنسبة لهذه الفئة قد تمكن التلميذين من توظيف السيرورة الإملائية ، لكن ليس بفعالية ، فأعلا عدد من الكلمات المقروءة قراءة مسترسلة هو 15 مقابل 60 كلمة في المجموعة الثانية.

أما في المجموعة الثانية : نلاحظ أن عدد عدد الكلمات المقروءة يتراوح ما بين (36 و 60 كلمة) و هو أعلا بكثير من عدد الكلمات المقروءة في المجموعة الأولى (6 إلى 21 كلمة). كما نلاحظ أنهم نجحوا في آداء قراءة جيدة لكل الكلمات تقريبا مثلا محمد أمين وهدى لم يرتكبا أي خطأ على غرار فاروق و رحاب اللذان تعثرا في بضعة كلمات (3 ، 4) على الترتيب مقابل قراءة جيدة لـ (33 ، 42 كلمة) على الترتيب.

تلاميذ هذه المجموعة تمكنوا من توظيف السيرورة الإملائية بكل فعالية بصفة عامة.

ثانيا : تفسير نتائج اختبار السيرورة الفونولوجية

بالنسبة للمجموعة الأولى نلاحظ أن هناك ارتفاع في عدد الكلمات المقروءة قراءة فاشلة بالرغم من أن نسبة الكلمات المقروءة بصفة عامة بقيت ثابتة نوعا ما بالنسبة لكل تلميذ مثلا :

صفية حققت 6 % في اختبار السياق الإملائي و 7 % في اختبار السياق الفونولوجي.

شمس الدين حقق 21 % في كلا الاختبارين.

في حين أن عدد الكلمات المقروءة قراءة ناجحة في انخفاض متفاوت بين التلاميذ.

وهناك من لم يحقق أي نجاح في توظيف السيرورة الفونولوجي مثل نبيل لم ينجح في قراءة أي كلمة.

كما نلاحظ أن هناك انخفاض في عدد الكلمات المقروءة قراءة صحيحة بالنسبة للتلميذ شمس الدين بالرغم من ثبات عدد الكلمات المقروءة بصفة عامة ، ففي توضيف السياق الإملائي قرأ 15 كلمة قراءة صحيحة بينما انخفضت مهارته في توظيف السيرورة الإملائية إلى 10 كلمات. إذن توظيفه للسيرورة الإملائية هو أكثر فعالية من توظيف السيرورة الفونولوجية.

أما بالنسبة لآمال نلاحظ أن هناك ثبات في المهارة سواء كانت في توضيف السيرورة الإملائية أو الفونولوجي فإن النتيجة هي نفسها (15 كلمة مقروءة قراءة صحيحة في كلا الاختبارين). نشير هنا إلى أن توظيفها للسيرورة الفونولوجية هو على نفس مستوى توظيفها للسيرورة الإملائية.

بينما نسجل ارتفاع في عدد الكلمات المقروءة قراءة صحيحة بالنسبة للتلميذة صفية بالمقارنة مع نتيجتها في اختبار السيرورة الإملائية. فهي توظف السيرورة الفونولوجية أحسن من السيرورة الإملائية لكن بنفس الفعالية تقريبا.

فيما يخص تلاميذ المجموعة الثانية نسجل انخاظ في عدد الكلمات المقروءة بصفة عامة – سرعة القراءة – مصحوبة بانخفاض في عدد الكلمات المقروءة ، قراءة صحيحة أي المهارة و هذا طبعا بالمقارنة مع نتائجهم في اختبار السيرورة الإملائية. فنلاحظ كيف أخطأ محمد أمين في قراءة 5 كلمات مقابل 34 كلمة قرأها قراءة صحيحة بينما في اختبار السيرورة الإملائية لم يرتكب أي خطأ.

إذ نسجل انخفاض في عدد الكلمات المقروءة قراءة صحيحة لدى كل تلاميذ المجموعة، ونشير أن حتى التلميذة هدى انخفضت بمقدار كلمتين من مجموع الكلمات المقروءة لكنها لم تسجل أي خطأ.

نستنتج أن هؤلاء التلاميذ متفوقين في توظيف السيرورة الإملائية أحسن من توظيفهم للسيرورة الفونولوجية. بالرغم من انخفاض مهارتهم في توظيف السيرورة الفونولوجية فهم يبقون أحسن من تلاميذ المجموعة الأولى في توظيف كلا السيرورتين.

ثالثا : تفسير الفعالية :

نلاحظ أن النسبة المئوية لعدد الكلمات المقروءة هي تقريبا ثابتة بالنسبة لكل تلميذ سواء تعلق الأمر بقراءة كلمات ذات دلالة – السيرورة الإملائية – أو شبه كلمات السيرورة الفونولوجية، مثلا :

نبيل من المجموعة الأولى قرأ 6 % من كلمات القائمة الأولى و 7 % من كلمات القائمة الثانية.

هدى من المجموعة الثانية قرأت 60 % من كلمات القائمة الأولى و 58 % من كلمات القائمة الثانية.

نستنتج أن سرعة القراءة هي تقريبا نفسها مهما كان نوع السياق الموضف : إملائي أو فونولوجي.

مقارنة نتائج المجموعتين تبين تفوق تلاميذ المجموعة الثانية عن المجموعة الأولى من حيث سرعة القراءة و فعالية السياق الموضف لأن الفعالية لا تعني السرعة في القراءة فحسب و إنما تعني القراءة الصحيحة و المسترسلة. **Lecture fluide**. للكلمات سواء عن طريق السيرورة الإملائية أو الفونولوجية.

كما نلاحظ في كلا الجدولين أن التلاميذ المجموعة الثانية قد نجحوا في قراءة أكبر عدد ممكن من الكلمات قراءة صحيحة و مسترسلة.

نستطيع القول أنه بالنسبة لتلاميذ المجموعة الأولى هناك ثبات في سرعة القراءة مع ثبات في عدد الكلمات المقروءة قراءة صحيحة في كلا الإختبارين، مثلا أمال قرأت 15 كلمة صحيحة في كلا الإختبارين أما بالنسبة لتلاميذ المجموعة الثانية هناك انخفاض في سرعة القراءة أي في عدد الكلمات المقروءة قراءة صحيحة في اختبار السيرورة الفونولوجية حيث نسجل اختلاف بين تلاميذ المجموعة مثلا محمد أمين لم يسجل علامات سالبة في اختبار السيرورة الإملائية عكس اختبار السيرورة الفونولوجية أين سجل 5 علامات سالبة.

انخفاض عدد العلامات السالبة لدى رحاب من 4 إلى 2 في اختبار السيرورة الفونولوجية لا يشير إلى مهارة في توظيف هذه السيرورة وذلك لأن عدد الكلمات المقروءة قراءة صحيحة هو في انخفاض كذلك من 42 في اختبار السيرورة الإملائية إلى 37 في اختبار السيرورة الفونولوجية.

يبقى تلاميذ المجموعة الثانية أكثر تفوقا من تلاميذ المجموعة الأولى في توظيف السيرورات المعرفية المسؤولة عن القراءة و تحقيق فعاليتها.

الخلاصة :

نتذكر أن الطريقة الإجمالية **Look and say** في تعليم القراءة تهدف إلى اكساب التلميذ استراتيجية بصرية للتعرف مباشرة على الكلمة المكتوبة ، من خلال اكتساب تطوير السياق الإملائي ، وهذا الأخير يعد التركيبية الأساسية لتعلم القراءة في مقابل أن يكون السياق الفونولوجي و الدلالي موجودان أساسا عند بداية التعلم.

تأكدنا في نهاية تحليل نتائج التلاميذ الماهرين في القراءة أن المدرسة الأساسية قد حققت من خلال مناهجها في تدريس القراءة (الطريقة الاجمالية) ، هدفها المتمثل في اكتساب الطفل الاستراتيجية البصرية حيث يستعمل بتفوق السياق الإملائي لمعالجة الكلمة المكتوبة.

تشير نتائج هؤولاء التلاميذ في اختبار السياق الفونولوجي إلى انخفاض في المهارة بالمقارنة مع نتائجهم في اختبار السيرورة الاملائية ، هذا الفرق يدل على سيطرة السيرورة الإملائية، و في نفس الوقت تبقى مهارتهم في توظيف السيرورة الفونولوجية معتبرة.

أما نتائج التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة في توظيفهم السيرورة الإملائية، و نخص بالذكر الفئة الأولى من هذه المجموعة تحقق الفرضية العامة التي مفادها أن هؤولاء التلاميذ غير قادرين على تو ظيف السيرورة الإملائية لأنها غير مكتسبة في حين نتائج تلاميذ الفئة الثانية قد نفت الفرضية الجزئية التي مفادها أن هناك توظيف اختباري و فعال للسيرورة الفونولوجية على غرار السيرورة الإملائية غير المتطورة، فهؤلاء التلاميذ لم يتوفقوا في توظيف السيرورة الفونولوجية كبديل للسيرورة الإملائية.

إذن قد تم تحقيق الفرضية العامة بفضل نتائج تلاميذ العينة في اختبار السيرورات المعرفية المسؤولة عن القراءة ؛ فالتلاميذ اللذين يعانون من صعوبة في القراءة حتى بعد طور التعلم لم ينجحوا أولا في إكتساب و تطوير السيرورة الإملائية ، ثانيا : فشلوا في تطوير السيرورة الإملائية كبديل.

الخاتمة:

هذه الدراسة سمحت لنا بالتوصل إلى نتائج ميدانية تعكس الوضعية الصعبة التي يواجهها الكثير من التلاميذ أمام نشاط القراءة.

مقارنة نتائج هؤلاء الأطفال بنتائج أطفال يقرؤون بمهارة لم تكن قسط التمييز بين كفائتهم المعرفية لأنه في نظرنا كل الأطفال الملتحقين بالمدرسة الأساسية لهم حق في تعلم القراءة على قدر إستطاعتهم .خاصة و أن هدف المدرسة الأساسية هو إنتاج أطفال قراء **des enfants lecteurs** .

نعتقد مبدئيا أن القراءة هي أدنى كفاءة يجب أن تحققها المدرسة مهما كانت قدرات التلاميذ المعرفية و المادية متفاوتة. فقد إنطلقنا بتساؤل من الميدان (المدرسة الأساسية) وحاولنا الإجابة عليه بالبحث في دراسات و نظريات أجنبية ساعدتنا فعلا على وضع فرضيات و رسم الخطوات العيادية و التجريبية اللازمة لإتمام بحثنا، لكننا توصلنا إلى نتائج تطبيقية تعكس حقيقة الصعوبات التي يعاني منها عدة تلاميذ جزائريين في القراءة وهي لا توافق تماما الفرضيات التي وضعناها في بداية البحث.

فإن كانت الدراسات و النماذج التي أجريت بلغات أجنبية (الانجليزية) قد توصلت إلى تفسير صعوبات القراءة في مجتمعاتهم الأصلية ، فهي لا تناسب حتما مجتمعنا الجزائري ونظام لغتنا، بحكم أن النماذج التي تطرقنا إليها تعتبر السيرورة الإملائية كوحدة أساسية في البناء المعرفي و هدف تسمو إلى تحقيقه مناهج التعليم

فـي تـدريس القـراءة، و أن السـيرورة الفونولوجيـة و الدلاليـة همـا وحـدتين ثـانويتين موجودتين أصلا عند بداية التعلم.

و الجدير بالذكر أن هذا صحيح لأن التلميذ يتعلم قراءة اللغة التي يتكلمها إذ يكون متحكما في لغته الشفهية من حيث الجانب الفونولوجي و الدلالي ، لكن واقع التلميذ الجزائري يختلف ، فهو يتعلم قراءة لغة جديدة ، لا يتكلمها إذن لا يمكن الانطلاق من نفس المبدأ في تعليمه القراءة **Larabe scolaire** .

و لهذا علينا أن نبحث و نفكر في بناء نموذج لتعلم القراءة يكون أكثر إستجابة لصعوبات التلميذ الجزائري حيث يأخذ بعين الإعتبار ضرورة إكتساب و تطوير الاستراتيجيات الفونولوجية والدلالية و الاملائية على حد السواء، و تعديل منهجية التعليم المناسبة لتحقيق ذلك. وستكون هذه رسالتنا إن تمكنا من مواصلة الدراسة لاحقا على مستوى الدكتوراه ، حيث ننوي التعمق أكثر في تناولنا لمناهج تدريس القراءة بالمدرسة الأساسية ، وكذا في بحثنا عن التقنيات المعرفية التي من شأنها ان ترفع مستوى تعليم القراءة وتزيد من نجاعته. وسيكون بإمكاننا تعميم النتائج اللاحقة بفضل الدراسة الإحصائية اللازمة.

المقدمة:

القراءة بالنسبة للأشخاص الماهرين فيها ، تبدو نشاطا سهلا يخفي تماما تعقد السيرورات النفسية و المعرفية التي تتحكم فيه و تسيره.

تشغل حاليا القراءة مركز البحوث في ميدان علم النفس المعرفي واللغوي،حيث يهتم المختصون بفهم طبيعة و تنظيم تلك السيرورات النفسية و المعرفية التي نتعلم بفضلها القراءة و الكتابة. فيتساءلون عن الطريقة التي نتعرف من خلالها على الحروف

و الكلمات ،وكيف يمكن للقارئ أن يصل إلىالمعنى التي تحمله الجمل والنصوص وكذلك كيف يمكنه أن يعرف الحروف و المقاطع اللازمة عندما يريد كتابة كلمة معينة.

خلال مرحلة تعلم القراءة تنشأ ما يسمى :

بوحدات التعرف البصري Unité de reconnaissance visuelle؛يتعرف من خلالها القارئ على الكلمة المكتوبة. كما توجد وحدات التعرف السمعي التي تسمح بالتعرف على الكلمة المسموعة.

و خلال اللقاءات المتكررة بكلمة معينة ، تصبح **الكلمة معهودة Un mot familier** حيث يخلق القارئ وحدة تعرف خاصة بهذه الكلمة ، تنشط و تستجيب كلما إلتقى القارئ بتلك الكلمة **(Morton 1964).**

الأشخاص الماهيرين في القراءة يملكون آلاف الوحدات من هذا النوع على مستوى سيرورات التعرف البصري للكلمات المكتوبة.

هذا التحليل العام يسمى بمعالجة المعلومة حيث تعتبر القراءة و الكتابة بمثابة قدرات تتحقق بفضل التفاعل بين عدة سيرورات يحاول الباحثين في هذا الميدان تحليل بنيتها.

تعرف السيرورة Processus في علم النفس المعرفي بمجموعة العمليات المعرفية التي ترتبط وظائفها فيما بينها **(Reuchlin M. 1990) .**

السيرورات التي نشير إليها هي تلك التي تقوم بمعالجة المعلومة من حيث :

- تعيين التنبيهات و تموضعها في الزمان و المكان.
- التنسيق بينها و بين المعلومات المخزنة في الذاكرة.
- ادماج المعلومات فيما بينها لتشكل صورة إدراكية مستقرة.

دراسة و تحليل السيرورات دفعت الباحثين في هذا الميدان إلى استخراج نماذج تصف ميكانزمات معالجة المعلومات المكتوبة. سنتناول في بحثنا أهم النماذج حتى يتسنى لكل من يطلع على بحثنا بناء فكرة حول سيرورة تلك العمليات و علاقتها بمهارة القراءة.

الاشكاليـــة :

الإشكالية التي كانت محرك هذا البحث تدخل ضمن دراسة نفسية معرفية و تفريقية لنشاط القراءة حيث نعطي الاعتبار لصعوبات القراءة و علاقتها بوجود وفعالية جملة من السيرورات المعرفية المسئولة عن القراءة.

أغلب الدراسات التي أنجزت في هذا الميدان لم تتناول الموضوع من جوهره المعرفي. إضافة إلى هذا الدراسات الأجنبية لا تنطبق حتما في نتائجها، على مجتمعنا من حيث اللغة و أساليب تعليمها.

لذا فإهتمامنا بالتلاميذ الذين يعانون صعوبات في القراءة و قد تجاوزوا مرحلة التعلم، دفعنا لطرح التساؤل التالي :

هل طور هؤلاء التلاميذ مختلف السيرورات المعرفية المسئولة عن إكتساب القراءة خلال مرحلة التعلم أم لا ؟

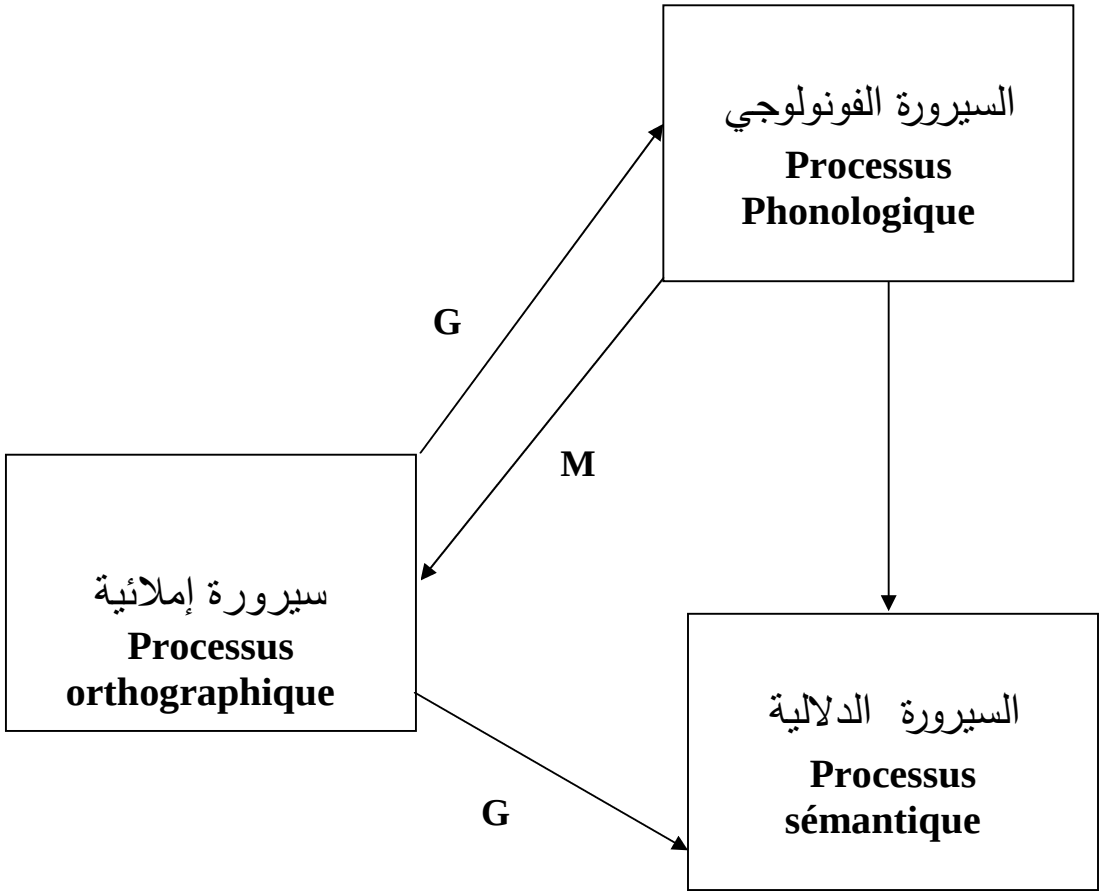
تحليل القراءة كنشاط معرفي، يرتبط بدراسة ما يسمى بالسيرورة البصرية وعلاقتها بالسيرورة الفونولوجية والسيرورة الدلالية.

يعبرّ **SEYMOUR 1986** عن هذه العلاقات بواسطة مسالك **Des voies** (أنظر المخطط الأتي) حيث تنتقل المعلومات من السيرورة البصرية إلى غاية السيرورة الفونولوجية من خلال مسلكين: المسلك G و المسلك **M**.

<u>المسلك G</u> : ينقل هذا المسلك وحدات التفرف الخطية (الخطوط و الحروف) نحو السيرورة فونولوجية أين تشهد عملية تحويل فونولوجي من خلال تجميع تلك الوحدات **Assemblage** و تكون نتيجة هذه العملية هي تلفظ الكلمة المكتوبة.

المسلك M : يفيد هذ المسلك في إرسال المعلومة التركيبية **Morphémique** نحو السيرورة الفونولوجية أين توجد وحدة افرادية معنونة **Unité lexique adressée** و من ثمة تلفظ الكلمة المكتوبة بمساعدة استراتيجيات مفصلية بين السيروروة الفونولوجيةوالسيرورة الدلالية الناتجة عن معالجة معرفية معناه تعرف مباشر على الكلمة.

السيرورة البصرية هي أهم تركيبة تنشأ و تتطور خلال مرحلة التعلم، في حين السيرورات الفونولوجي والدلالي موجودان أساسا قبل تطور التعلم (**Ellis A.،1989**)



نموذج ذو ثلاث وحدات (Symour 1986)

يعبرّ **SEYMOUR 1986** عن هذه العلاقات بواسطة مسالك **Des voies** (أنظر المخطط الأتي) حيث تنتقل المعلومات من السيرورة البصرية إلى غاية السيرورة الفونولوجية من خلال مسلكين: المسلك G و المسلك **M.**

<u>المسلك G</u> : ينقل هذا المسلك وحدات التفرف الخطية (الخطوط و الحروف) نحو السيرورة فونولوجية أين تشهد عملية تحويل فونولوجي من خلال تجميع تلك الوحدات **Assemblage** و تكون نتيجة هذه العملية هي تلفظ الكلمة المكتوبة.

<u>لمسلك M</u> : يفيد هذ المسلك في إرسال المعلومة التركيبية **Morphémique** نحو السيرورة الفونولوجية أين توجد وحدة افرادية معنونة **Unité lexique adressée** و من ثمة تلفظ الكلمة المكتوبة بمساعدة استراتيجيات مفصلية بين السيروروة الفونولوجيةوالسيرورة الدلالية الناتجة عن معالجة معرفية معناه تعرف مباشر على الكلمة.

السيرورة البصرية هي أهم تركيبة تنشأ و تتطور خلال مرحلة التعلم، في حين السيرورات الفونولوجي والدلالي موجودان أساسا قبل تطور التعلم (**Ellis A.1989**)

الفرضية العامة : التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة بعد طور التعلم لم ينجحوا في اكتساب و تطوير السيرورة الإملائية.

الفرضية الجزئية : هناك توظيف اختياري و فعال للسيرورة الفونولوجية على غرار السيرورة الإملائية لأنها غيرمتطورة لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة بعد طور التعلم.

القسم النظري

- تعلم القراءة
-السيرورات المعرفية المسؤولة عن القراءة
-مناهج تعليم القراءة في المدرسة الأساسية
- عسر القراءة -الدسلكسيا-

الفصل الأول:

تعلم القراءة

1- دراسة تعلم القراءة كموضوع وهدف :

منذ أن انطلقت الأبحاث في ميدان علم النفس المعفري و اللغوي حول دراسة تعلم القراءة و إضطراباتها ، الهدف كان غالبا فهم السيرورات المعرفية في النشاط اللغوي.

حسب **Content (Vanhaout et Estienne 1998)** يتعلق الأمر بوصف الميكانزمات التي من خلالها يتمكن القارئ الفصيح من استخراج معنى الرسالة المكتوبة.

وكذلك فهم السيرورات المعرفية التي تمكن الفرد من تعلم القراءاة ، والعوامل التي تعرقل تطورها. حيث تتموضع مختلف التركيبات و السيرورات المعرفية الأساسية لإكتساب القراءة أثناء مراحل التعلم.

تم إنشاء عدة نماذج الهدف منها هو تحديد مختلف المراحل التي تمر بها السيرورات المعرفية خلال أطوار التعلم حتى تصل البنية المعرفية إلى النضج.

ففي بداية تعلم القراءة يملك التلاميذ عدة عناصر تركيبية في سياق معالجة المعلومة ، والتي تتمثل في النقاط التالية :

- يملك الطفل في ذهنه مجموعة من المفردات.
- يحتفظ الطفل بالصورة السمعية لهذه المفردات في ذاكرته.
- يملك حقل دلالي مشكل جزئيا بفضل المعارف التي طورها حول معاني المفردات و العلاقات التي بينها.

بالاضافة إلى هذا ، فالطفل يملك قدرات تحتية في التحليل النحوي و الدلالي التي تمكنه من فهم و انتاج الجمل شفهيا.

إن غياب أو تأخر في نضج هذه الأنظمة **systèmes** من شأنه أن يعطل مسار تعلم القراءة، لأن إكتساب القراءة معناه تطويرالسيرورات و التركيبات الوظيفية الخاصة بتعلم اللغة المكتوبة.

وبعبارة أخرى هو اكتساب استراتجيات تسمح بربط الصورة الخطية مهما كانت جديدة أومألوفة،بصورة لفظية مناسبة لها ، مهما كانت هذه الأخيرة موجودة أو غير موجودة في مفردات الطفل.

دراسة مراحل تعلم القراءة بينت وجود فوارق فردية بين التلاميذ. فليس هناك سن محدد للإنتقال من مرحلة إلى مرحلة ، كما أن سير المراحل يمكن أن يتغير بفضل مناهج و طريقة التعليم.

تعلم القراءة يتم عبر ثلاثة مراحل كبرى ، عرفها الباحث **Frith 1985**

(Avan Hout & F. Estienne 1998) بتحديده لثلاثة (03) إستراتيجيات في التعرف على الكلمة المكتوبة :

- الاستراتيجية اللوقوغرافية **Stragétie logographique**
- الاستراتيجية الهجائية **Stratégie alphabétique**
- الاستراتيجية الإملائية **Stratégie orthographique**

2- تعلم القراءة و الكتابة في السن المناسب :

يختلف سن بداية تعلم القراءة من بلد إلى بلد، فهو يتروح بين 5 سنوات (بريطانيا،الهند) و 7 سنوات (الدنمارك ، السويد) مرورا بـ 6 سنوات لكل من (الجزائر،فرنسا،أمريكا،اليابان).

وصول الطفل إلى "مستوى الاستعداد" هو في غاية الأهمية لأنه مستوى يؤهله لتعلم القراءة ، ويكون هذا المستوى في حوالي 6 سنوات و نصف.

يشير **Colheart 1979 (Ellis A 1989)** أن الدراسات في هذا الميدان بينت أن أغلب الأطفال الذين تعلموا القراءة في سن متأخرهم قادرين على تحقيق نتائج جيدة و استدراك ما فاتهم بالمقارنة مع أطفال تعلموا القراءة قبل 6 سنوات.

بالنسبة للمختصين في علم النفس المعرفي عبارة استعداد للقراءة ليست قطعية لذلك فهم يؤكدون أن القراءة هي نشاط يقوم على عدد من السياقات و المهارات المعرفية والتي أغلبها تتطور قبل تعلم القراءة،نذكر منها: (الفهم،التحكم الجيد باللغة،مفردات غنية،تجارب لغوية عديدة ...الخ) **Holmes 1928 (Ellis. A 1989)**.

3 - مراحل و استراتيجيات تعلم القراءة :

3-1 مرحلة المعالجة اللوقوغرافية Logographique :

يتعرف الطفل على الكلمة المكتوبة و التي قد تعوّد على مشاهدتها ، بطريقة مباشرة بحيث يحتفظ بعلاقة اعتباطية بين الصورة الخطية و الصورة المنطوقة. هذا الربط يتم بدون وساطة فونولوجية **Médiation phonologique** .

الصور الخطية المحفوظة في الذاكرة تشكل ما يسمى **Sight vocbulary / lexique visuel** أو تسمى كذلك بالمفردات اللوقوقرافية.

عندما تعرض كلمة مكتوبة على الطفل في هذه المرحلة ، هناك عدد من العلاقات البصرية التي تستخرج من صورتها الخطية حيث تنبه و تنشط مباشرة وحدة لوقوقرافية لها نفس الخصائص.

التعرف على هذه الوحدة يسمح بالحصول على المعلومة أو المعنى المقابل لهذه الوحدة مثلا التعرف على كلمة *Coca Cola* بمجرد مصادفتها على الزجاجة أو على لائحة إشهارية.

السيرورة الدلالية في هذه المرحلة تعمل كذاكرة مرحلية **Episodique** أين يتم الاحتفاظ بمختلف المجالات التي تمت فيها مقابلة الكلمة المعنية.أما الصورة الفونولوجية أي اللفظة يحصل عليها بواسطة المعلومات الدلالية و المجالية المنشطة. حسب **Seymour** تعد هذه المرحلة كمرحلة قبلية للقراءة ، حيث تعطى الأولوية للمعنى.

أ – التعرف المجالي على الكلمة المكتوبة : L'identification contextuelle:

تتميز المرحلة اللوقوقرافية في بدايتها باستراتيجية "أرى و أخمن" **Voir et déviner** هنا المجال له أهمية كبيرة لأنه يسمح للتلميذ بأن يربط طبيعة الكلمة بمرجع معين.

عندما يتم التعرف على كلمة في جملة فإن المجال الدلالي النحوي و البراجماتي هو الذي يقود التلميذ إلى إختيار الكلمة الأكثر ملائمة من بين الكلمات الموجودة في مخزنه الافرادي الفونولوجي. في هذه الحالة تكون الأخطاء مرتبطة بالمجال مثلا قد يقرأ التلميذ:

– يختبأ عمر تحت السرير.

بدلا من أن يقول :

– يختبأ عمر تحت الغطاء.

إذن المجال البصري الذي تعلم فيه الطفل كلمة معينة ، يكون مؤثرا على عملية التعرف عليها مجددا.

فالطفل يحتفظ في ذاكرته على المشهد الذي يحتوي الكلمة المعينة ، و من ثمة يتم مثلما هو الحال في الإعلانات الاشهارية **Les logos** التي تمثل منتجات مشهورة. فالعلامة تلعب دور الوسيط بين الكتابة و اللغة بحيث تلغي خصائص الكلمة.

ب– التعرف المتمركز على الكلمة المكتوبة :

التعرف المتمركز على الكلمة يأتي في الطور الثاني من المرحلة اللوقوقرافية.

في هذا الطور الحرف و الكلمة لم يكتسوا بعد. و المجال يبقى مهّما للتعرف على الكلمات. إنما يصبح تعلم الأزواج "كلمة مكتوبة – كلمة شفهية" أمرا سهلا **(Vanhout & Estinne 1998) Gouch & Hillinger** بفضل الذاكرة التي تحتفظ بعلامات تخص الكلمة.

حسب **Frith** يقوم التلميذ بالإحتفاظ بعدد من الخطوط البارزة – التي تجذب انتباهه و التي تسمح له بتمييز الكلمة عن باقي الكلمات الموجودة برصيده الإفرادي ، فقد يتعلق الأمر هنا بخصائص

معينة مثل : طول الكلمة،تكرارالحروف أو شكل خاص مثلا:ض/ ظ الأولى ضخمة بشكلها المدور و الثانية ضعيفة بإشالتها الرقيقة.

لا سيما هذا التحليل الجزئي للكلمة على أساس علامات بصرية لا يسمح للطفل بالتمييز بين كلمات متشابهة خطيا مثل : جرس – حرس لأن الطفل لا يقوم بعد بالتحويل الفونولوجي.

هذه الوضعية تزود التلميذ بقدرات التعلم الذاتي **Autodidacte** لإكتساب الإستراتيجية الهجائية **Stratégie alphabétique**. فهي تتطلب التركيز الجيد على خط الحروف.

(Vanhout & Estienne 1998) Ehri & wilce Horn & Manis يشير هؤلاء الباحثين إلى أن فك ترميز العلامات الخطية يكون عملا شاقا و يؤدي إلى ارتكاب أخطاء تختفي تدريجيا.لأن التلميذ يكتسب القدرة على الاحتفاظ بالعلاقات الكاملة لصورة مكتوبة و صورة ملفوظة. و في هذه المرحلة نقرأ الكلمات المعهودة المتنظمة في الحروف أحسن من الكلمات الناذرة و غير المنتظمة.يمكن للتلميذ أن يتوصل إلى قرائتها مع نهاية السنة الأولى من تعلم القراءة لأنه يحتفظ بالتمثيل الخطي الإملائي للكلمة بذاكرته ،هذا ما يشكل فيما بعد قاموس إفرادي إملائي **Un lexique orthographique**.

ج- الانتقال إلى المرحلة الهجائية : Alphabétique

عدة باحثين يفضلون اعتبار المرحلتين اللوقوقرافية و الهجائية على استمرارية واحدة لأنه لا يوجد نقطة انتقال محددة بينهما.

يفترض **Beech (Vanhout & Estinne 1998)** أن المقابلة المتكررة مع كلمات متشابهة خطيا تستدعي تحليلا دقيقا للوحدات التركيبية و من ثمة زيادة في رصيد الكلمات المحتفظ بها في الذاكرة.

هذا المخزون يصبح كمرجع لتردد ظهور بعض المقاطع و احتمالات تموضعها في الكلمة أو الجملة ، و هذا يشجع بدوره التحليل – الحرفكتبي **L'analyse graphémique**.

الاستراتيجية الهجائية تتطور بفضل الكتابة في حين تكون الاستراتيجية اللوقوقرافية لا تزال مستعملة في القراءة.

تحت تأثيرنشاط الكتابة تصبح الاستراتيجية الهجائية هي الأخرى مستعملة في القراءة. عدة أبحاث و دراسات تبرهن على تأثير الكتابة على تعلم القراءة و تبين إمكانية تحويل الاستراتيجية الفونولوجية من الكتابة إلى القراءة.

3-2- مرحلة المعالجة الهجائية : Alphabétique

في هذه المرحلة يعي الطفل أن الكلمات المكتوبة ليست مقاطع حرفية توضع بطريقة إعتباطية تحفظ عن ظهر قلب. تطور هذه المرحلة يتميز إذن بالوعي بوجود وحدات إفرادية **Lexicales** على مستوى الكلمات المكتوبة أو الملفوظة.

يقوم التعرف على الكلمات على تحليل و معالجة الشكل الخطي معالجة من النوع – **Bottom " UP "** كما و ضحه نموذج **Rumelhart & mcCleland 1981** من "التحت إلى الفوق". أين يتم فك الترميز الخطي، فالنظام المقطعي للكلمات و الوعي الفونولوجي يلعبان دورا أساسيا لأنها استراتيجية تسمح للتميذ بـ :

- قراءة كلمات جديدة.
- اكتساب استقلالية في القراءة.

هذا ما يزود الطفل بقدرات التعلم الذاتي لأنه يجد بسهولة العلاقات بين الصورة الخطية و الصورة اللفظية.

كما أن الاستراتيجية الهجائية تتطلب من الطفل التركيز على خط الحروف **Ehri & wilce (Ellis A. 1989) Honn & Manis.**

يشير هؤلاء الباحثين إلى أن فك الوحدات الخطية يكون شاقا ويؤدي إلى ارتكاب أخطاء تتمثل في انتاج شبه كلمات. لكن مع اكتساب إمكانية التقسيم تتحسن عملية الاحتفاظ بالعلاقات الكاملة : صورة مكتوبة – صورة لفظية ، تؤول الأخطاء و الغموضات إلى الإختفاء و الزوال.

التعلم في هذه المرحلة يتعزز بنشاط الكتابة ، فهي تكشف للطفل كل الاختلافات والتغيرات الخطية في حين المقابلات المجالية **Correspondances cartextuelles** تكتسب فيما بعد، يسجل الطفل التغيرات المنتظمة و يحتفظ بها في ذاكرته حسب:

Manis & Szeszulski .1987، Frith 1985.

يتنشط هذا التعلم أكثر فأكثر بتطور الوعي الفونيمي و كذلك بالتعرف على التغيرات الفونمية تدريجيا.

مثلا : م ⟵ / **M U** / م ⟵ / **M I** /

بتغير الاشارة يتغير الفونيم.

عملية التعرف هذه تتبلور على شكل قوانين و قواعد واضحة من خلال المقابلات - **Graphème phonème** لكن هذه المسألة لا تزال في نقاش إلى يومنا هذا.

Glusko 1979 - Seidenberg & Mc lelland 1989 - Taft 1991.

مهما يكن، فإن استعمال استراتيجية واحدة للمقابلات **Graphème - phonème** يدوم فقط مدة قصيرة لأن التلاميذ سرعان ما يستعملون ألفاظا أكثر فأكثر مع نهاية السنة الأولى من تعلم القراءة. **Triman, Goswani & Buck 1990 (A Ellis, 1989)**

أ- المقابلات بين الوحدات الإفرادية :

إن الوعي بوجود وحدات إفرادية و وضع تقابلات بينهما ، هما عملتين مرتبطتين بسيرورة الكتابة لأن مقابلة الكتابة بالصورة الشفهية يسهل كثيرا علىالتلميذ اكتساب و تطوير الوعي الفونيمي. و الوعي بوجود وحدات فونمية يسهل بدوره مقابلتها بالكتابة.

على سبيل المثال يقدم للطفل حرف معين ضمن عدة كلمات ، فعلى هذا الأساس يعي التشابه الفونولوجي بين مختلف الألفاظ. تردد العلامات السمعية ، البصرية و النطقية يقود الطفل إلى تطوير مفهوم الفونيمو استعاب العلاقة بين الوحدة المكتوبة و الوحدة الشفهية.

ب- تطور التمثيل الإملائي **La représentation orthographique** :

إنشاء ما يسمى **Une matrice** أو قالب الوحدات الإملائية و الفونولوجية يساهم كثيرا في بناء التمثيل الإملائي **La représentation orthographique** ، وإثراء الرصيد الإفرادي خاصة إذا كان الطفل يصادف تنويعا في الكلمات ضمن قرائاته. إذ تتحسن نوعية التمثيل الذهني لهذه الكلمات شيئا فشيئا.

في بداية الأمر تكون المعلومات الإملائية غامضة و غير محددة حيث يرتكز الطفل في القراءة على المقابلات خطية–فونولوجية **Grapho-phonologiques** لكن بتطور مجموع المفردات والألفاظ سرعان ما يؤدي بالطفل إلى استعمال استراتيجات مختلفة والتخلى على سيرورة التحويل الحرف كتبي **Graphème-phonème**.

وقد إهتمت عدة دراسات بمسألة وجود وحدتين مختلفتين ومتواجدتين معاوهما: التمثيلات اللوقوغرافية والتمثيلات الإملائية.

يفترض **Seymour 1987** أن الاستراتيجية اللوقوقرافية تستمر بالموازاة مع تطور المعالجة الهجائية و الإملائية. عكس هذا، يعتقد باحثين آخرين أن كل اكتساب جديد يعدّل مفهوم الاكتسابات السابقة. معناه أن التمثيل الإملائي يعوض التمثيل اللوقوقرافي بالرغم من اختلافهما في نوع الترميز و الخصائص **Alegria & Morais (Ellis A, 1998)**.

3-3 مرحلة المعالجة الإملائية :Orthographique

و هي مرحلة تعقب المرحلة الهجائية. وجود **Un lexique orthographique** مجموع إفرادي إملائي يعتبر اكتسابا معتبرا وأساسيا لتطور جميع الاستراتيجيات الإملائية، في هذه المرحلة يستعمل الطفل معارفه الإفرادية لفك ترميز الكلمات المكتوبة سواء كانت تنتمي إلى مجموعه الإفرادي الإملائي أم لا.

يتم الوصول إلى التمثيل الإفرادي للكلمات المعهودة بفضل **L'adressage** العنونة حيث يحصل القارئ على الصورة الفونولوجية المقابلة للمقاطع الإملائية للكلمة.

إذ يتوصل الطفل القارئ إلى المعنى أو الدلالة بسهولة انطلاقا من التمثيل الإملائي.إضافة إلى هذا يصبح الطفل قادرا على القراءة الصامتة ، حيث تصبح القراءة متدفقة وسريعة لأن الطفل يحصل مباشرة على المفردات بدون المرور بفك الترميز الفونولوجي.

3-4المعالجة التناظرية Analogique :

هذه التسمية ترجع إلى استعمال الطفل لمعلوماته حول الإملاء الخاصة بكلمات لغته و كيفية نطقها ، من أجل قراءة كلمات جديدة.وقد بين كل من **laxon,colheart&Keating**

(Vanhout & Estienne 1998) من خلال دراستهم أن الطفل يقرأ بسهولة كلمات–**(Non - mots)** تحتوي على تشابهات أو تجاورات إملائية ، أحسن من الكلمات ذات دلالة و التي تحتوي على هذه التجاورات.

إذن استراتيجية المقابلة **Graphem-phonème** وإستراتيجية المعالجة التناضرية متواجدتين في نفس الوقت. و قد برهن كل من **Levy & Colheart (Vanhout & Estienne 1998)**

على هذا ؛ حيث تكتسب قواعد التحويل بصفة مبكرة و تتطور بسرعة مع مرور سنوات التعلم. كما يلاحظ استعمال المعالجة التناضرية إنطلاقا من السنة الأولى من التعليم إذ يعتمد الطفل على قافية كلمة معروفة لديه لكي يقرأ كلمة جديدة.

1- آلية السيرورات المعرفية المسؤولة عن القراءة :

كل من الباحثين **Horn & Manis 1987 , Backman - Bruck, Herbert & Seindenberg 1984 (Van hout,Estienne 1998)** يميزون بين طورين في مرحلة تعلم القراءة :

- **الطور الأول** : وهو طور القراءة البطيئة التحليلية،أين يركز الطفل على معالجة الحروف التي تشكل الكلمة حيث ينمي نظام فونولوجي **Un code phonologique**.إنطلاقا من تعلمه لقواعد التحويل وحدة مكتوبة /لوحدة ملفوظة.
- **الطور الثاني** : وهوطور الآلية في القراءة حيث تصبح سريعة لأن الطفل يقوم بتفكيك منتظم للمقاطع الإملائية كي يتوصل إلى التمثيل الفونولوجي والدلالي مباشرة.

يقول **Laberge & Samuels 1974 (Van hout,Estienne 1998)** أن المعالجة في الطور الأول تكون قصدية ثم تصبح آلية في الطور الثاني. فعلى هذا الأساس يقترح الباحثين نموذجا يفترضون من خلاله عدة مستويات في المعالجة:

- **المستوى 1** : يناسب المكشّفات **Les détecteurs** الخاصة بالصفات البصرية للخطوط والزوايا و الانحناءات... الخ
- **المستوى 2** : يناسب المكشّفات الخاصة بالحروف.
- **المستوى 3** : يمثل المكشّفات الخاصة بالمقاطع.
- **المستوى 4** : و يمثل المكشّفات الخاصة بالكلمات.

تشكيل و انشاء المكشّفات **Les détecteurs** يختلف بالطبع باختلاف الوحدات، فحينما تنشط وحدة من مستوى معين يحدث أن الوحدات الموجودة بالمستوى الأسفل منه تتنشط هي الأخرى بصفة آلية و دون قصد و بذلك تصبح المعالجة آلية، الألية تحرر الميكانزمات القصدية بحيث تتمركز في أعلى مستوى من البنية.

عندما تصبح كل المستويات آلية يستطيع التلميذ أن يركز انتباهه على المستوى الدلالي من أجل فهم المعلومة المكتوبة،فالقراءة الماهرة تتميز إذن بالوصول المباشر للمعنى بفضل آلية السيرورات أثناء المعالجة.إنما حتى لدى القارئ الماهر تكون سيرورة التجميع **L'assemblage** مستعملة بأقل نشاط ، لأن سيرورة العنونة **L'adressage** تكون أكثر آلية **(Vanhout, Estienne 1998)** . **Peap & Noel** .

كخلاصة لما سبق ، يمكن أن نقول أن إكتساب القراءة يتم من خلال إنشاء مايسمى :

نظام التعرف على الكلمات المكتوبة **un système de reconnaissance des mots écrits** .

إذ يكون هذا النظام في قمة التخصص و الآلية ، بحيث يشمل طريقتين :

- طريقة فونولوجية من خلال عملية التجميع **L'assemblage**
- طريقة إفرادية خلال عملية العنونة **L'adressage**

السيولة في القراءة تقوم أساسا على معالجة إفرادية تسمح بالحصول على الدلالة مباشرة الطريقتين متواجدتين معا و قد تكونان موضوع اختيار إستراتيجي حسب نوع الكلمات التي يريد القارئ قرائتها.

2 – أهمية الآلية التعرف على الكلمات المكتوبة:

حسب **Alégria 1995 (Estienne 1998)** هناك عدة أبحاث بينت أن التعرف على الكلمات هو أساس فهم و شرح صعوبات القراءة. بالنسبة لهذا الباحث التعرف على الكلمات المكتوبة هو شرط أساسي للفهم فلا يوجد قراء ماهرين يعانون من ضعف في سيرورات التعرف على الكلمات المكتوبة.

Alegria يؤكد أن القراءة لا تتوقف عند عملية التعرف على الكلمات المكتوبة فقط إنما هذه الأخيرة تعد مرحلة في غاية الأهمية لفهم مدلول الرسالة المكتوبة.

في هذا السياق يؤكد **Stanovich (Estienne, 1998)** أن الإضطرابات أو الصعوبات على مستوى سياق التعرف على الكلمات هو عامل سلبي يظهر غالبا في حالات عسر القراءة حيث تظهر فعّالية هذا السياق ضعيفة خاصة لدى الأطفال في طور التعلم و حتى لدى الراشدين.

Alegria يعترف أنه من الممكن اعتبار صعوبات القراءة و ضعف المهارة فيها، أمر يتعلق بالأخص بمستوى معالجة الكلمة المكتوبة.

دائما حسب **Alegria & Morais** فإن طريقة التجميع الفونولوجي لا يجب أن تخلط بأسلوب القراءة لدى القارئ المبتدأ أو القارئ الضعيف حيث تكون قرائته بطيئة و شاقة عند تحويل كل حرف إلى فونيم. **L'assemblage phonoloquique** أو التجميع الفونولوجي يختلف عن فك الخط **Le déchiffrage** في النقطتين هما :

- طبيعة الوحدات
- طبيعة المعالجة

وحدات التجميع L'assemblage ليست أزواجا مشكلة من حرف – فونيم بل الأمر أكثر تعقيدا و أكثر أهمية لأنه يتعلق بربط مجموعات من الحروف بمقاطع فونولوجية. فهي طريقة تعتمد على إستغلال جوار الكلمة المكتوبة Le contexte intralexical من جهة ومن جهة أخرى ، القارئ الجيد و الماهر يستطيع أن يطور هذه الآلية و في نفس الوقت كتساب مجموعة كبيرة من التمثيلات الخاصة بالكلمات المكتوبة يساعده كثيرا على التعرف المباشر عليها لأن الكلمات تصبح معنونة.

نستنتج مما سبق أن الجانب الأساسي في تعلم القراءة يتمثل في تطوير ميكانزمات فعالة للتعرف على الكلمات المكتوبة.

3-القراءة في ظل النظرية الفونولوجية :

سنتطرق فيما يلي إلى وصف السيرورات المعرفية المتحكمة في نشاط القراءة في ضل النظرية الفونولوجية.

قبل أن نصف السيرورات المعرفية التي تسمح بالتعرف على الكلمات المكتوبة نقدم أولا شرحا بسيطا لكيفية التعرف و فهم الكلمات المسموعة.

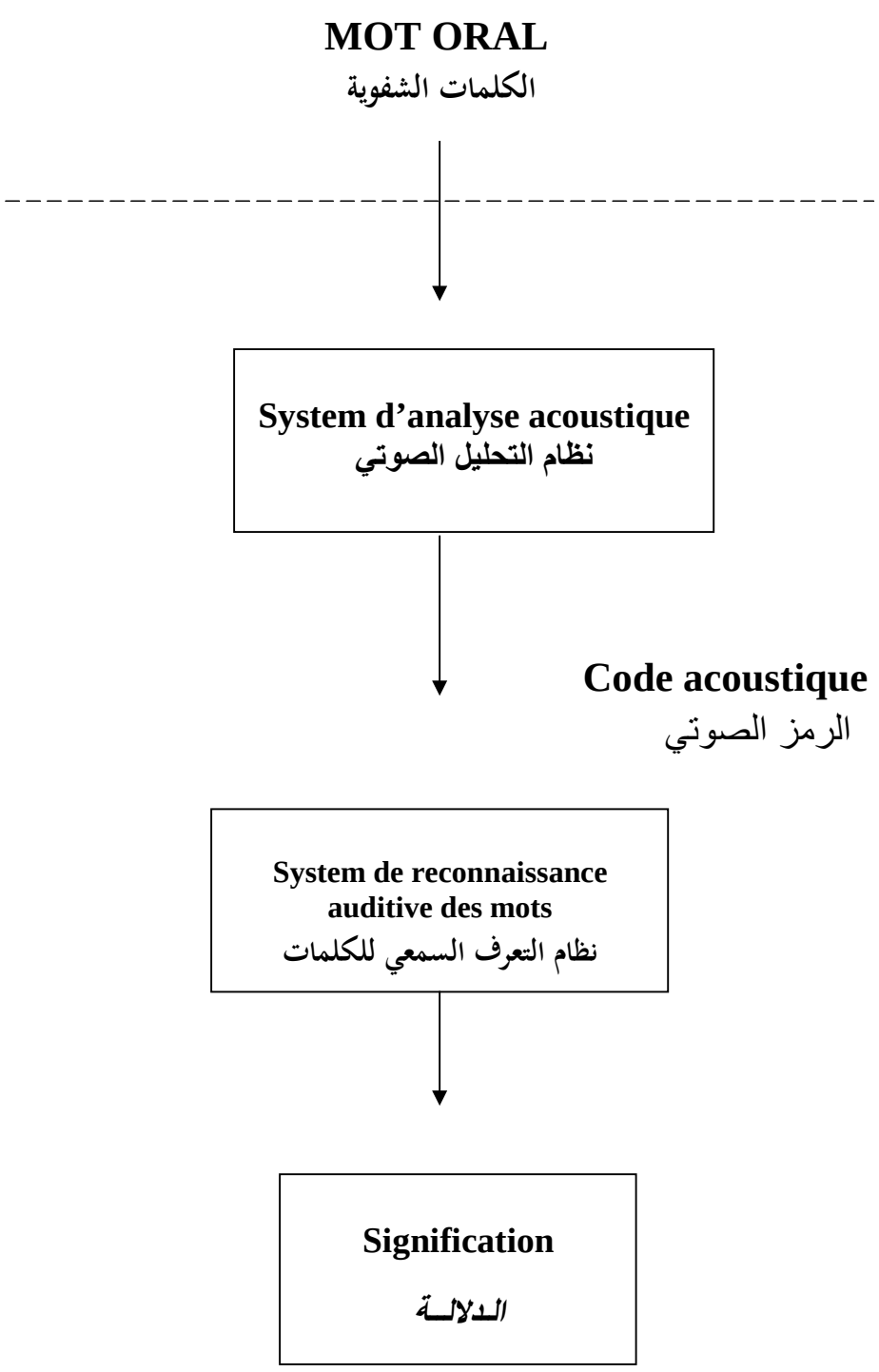
3-1- القراءة السمعية :

يتلقى المستمع في المحادثة،صوت الكلام على تشكل موجات ، عندما تصل الموجات إلى الأذن الداخلية تتحول إلى سلسلة من الاستثارات العصبية. ثم تصل إلى المخ عبر الأعصاب. تختلف كل كلمة في الإدراك عن الكلمات الأخرى ، فكل كلمة تحدث تنبيها عصبيا مختلفا بحيث يمكن اعتباره كرمز صوتي خاص بها.

حسب ما وصفه **(Estienne 1989) Klatt** يوجد في الحاسوب برنامج لفهم اللغة الشفهية مجهز بمجال وحدات التعرف السمعي الكلمة المسموعة.

كل وحدة تعرف سمعي تقابل مجموعة من الموجهات الصوتية المحددة و التي تخص كلمة معينة. هكذا لما يرسل المتكلم كلمة في مكرفون الحاسوب ، فإن كل وحدة تعمل على مقارنة المعطيات بخصائصها ومن ثمة الوحدة التي تناسب أكثر من حيث الخصائص هي التي تنشط.

على هذا فإن الأنظمة الآلية تساعد على فهم السيرورات التي تتحكم في التعرف على الكلمات لدى الإنسان. عدد كبير من النظريات المتعلقة بفهم الكلام ، تعمل بمفهوم "وحدات التعرف السمعي للكلمة" **(Morton 1979)**. كما يمكن أن تسقط هذه النماذج أو النظريات على شكل مخطط لمعالجة المعلومة كما هو مبين في المخطط التالي. فهو مخطط يبين المراحل التي يتم خلالها التعرف و فهم الكلمات التي نسمعها.



مخطط مبسط لمراحل و مستويات المعالجة المعرفية للكلمة المسموعة
(Ellis,1998)

على سبيل المثال عندما نسمع العبارات التالية : ناطحاة السحاب بناي آت عظيمت.

. أليس كذالك ؟

في هذه العبارة بالرغم من وجود مقاطع إملائية غير مألوفة وغريبة إلا أن المستمع يفهمها و احتمال كبير أن يوافق عليها.

إن فهم العبارة المسموعة يعود إلى الخصائص الهجائية الموجودة في اللغة التي نسمعها وقد أنتجت فيها العبارة (العربية).

لكي تنطق هذه المقاطع عند قرائتها ، نقوم باسترجاع معارفنا حول المقابلات المألوفة بين الحروف مثال بنايات بهذا الشكل نخلق رمز صوتي داخلي **Un code aconstique interne** يحيث يمكن للسياق التعرف السمعي على الكلمات أن يتعرف عليه بسهولة كما لو كانت العبارة صحيحة : ناطحات السحاب بنايات عظيمة . أليس كذلك ؟

معناه كما تعود المستمع على سماعها و ليس بالصورة المكتوبة الخاطئة.

هذه الأمثلة تفيد شرح طريقة أو إستراتيجية في القراءة معروفة تحت إسم:

La médiation phonologique أو ما يسمى بالوساطة السمعية.وهي استراتيجية يتخذها الفرد عندما يصادق كلمة مكتوبة غير مألوفة ، تتمثل الاستراتيجية في "تلفظ الكلمة" و محاولة التعرف عليها إنطلاقا من الاسمتاع إلى لفظها حيث يشبهها القارئ إلى كلمة معروفة حتى و لو كانت كتابيا مختلفة و غير مألوفة. ويبين المخطط التالي السياقات التي تسمح بالقراءة السمعية.

أما في حضور كلمة مكتوبة ، يقوم القارئ بالتعرف على الحروف. فإذا كانت الخصائص واضحة فإن قراءة الكلمة تعد أمرا سهلا ، في حين إذا توجب الأمر التعرف على خط غير واضح أو غير معروف فإن القراءة تكون عسيرة. الكلمة المكتوبة تحلل في البداية عبر طرق التحليل البصري الذي يقوم بالتعرف على الحروف فينشأ رمز خطي **Code graphique** .

في حالة القراءة السمعية فإن الرمز الخطي يجب أن يترجم من قبل سياق التحويل حرف – صوت إلى رمز صوتي **Code acoustique** الذي يمكن التعرف عليه من قبل سياق التعرف السمعي للكلمات.

في الصفحة الموالية مخطط يبين عمل السيروات المعرفية التي تحقق القراءة السمعية للكلمات.

3-2- القراءة البصرية :

التعرف على الكلمات المألوفة يتم بصريا و ليس سمعيا ، بعبارة أخرى ، القارئ يتعرف بصريا عللى الكلمات التي يعرفها بحيث يعتقد الباحثون أنه ينتج وحدات تعرف من أجل التعرف على الصورة الكتابية للكلمة (**Ellis, 1989**) .

هذه الوحدات تشبه وحدات التعرف السمعي التي سبق و أن تحدثنا عنها. بحيث تتعرف على الرموز الخطية و ليس السمعية.

بفضل الإلتقاء المتكرر بكلمة جديدة فهي تصبح مألوفة. إذ يخلق القارئ وحدة تعرف بصرية لها ، بحيث تنشط هذه الوحدة كلما إلتقى القارئ بتلك الكلمة. والقرّاء المهارين يملكون الآلاف من هذه الوحدات التي تنتمي إلى السيرورة البصرية للتعرف على الكلمة المكتوبة.

حينما تنشأ وحدات تعرف بصرية لكلمة معينة ، ليس من الداعي نطق الكلمة المكتوبة بصوت مرتفع كي يتسنى التعرف عليها،فالقراءة البصرية لا تعتمد و لا تأخذ بعين الإعتبار الإنتظام الهجائي للكملة معناه إنتظام الحروف في الكلمة. التعرف البصري يعمل على مستوى إفرادي **Niveau lexical**، إذ يتم التعرف على الكلمة بصريا كوحدة شاملة دون الإهتمام بإنتظام حروفها.

التعرف بصريا على الكلمة المكتوبة يعتبرطريقا مباشرا للوصول إلى القراءة. فهذا الطريق مدعم بوجود الجناس **Des homophones** حيث تكون الكلمات مختلفة في الخط الإملائي و مشابهة في السمع / اللفظ،و في نفس الوقت معقد بوجود كلمات لها نفس الخط الإملائي لكن مختلفة في الدلالة.

4- الوصول إلى الدلالة :

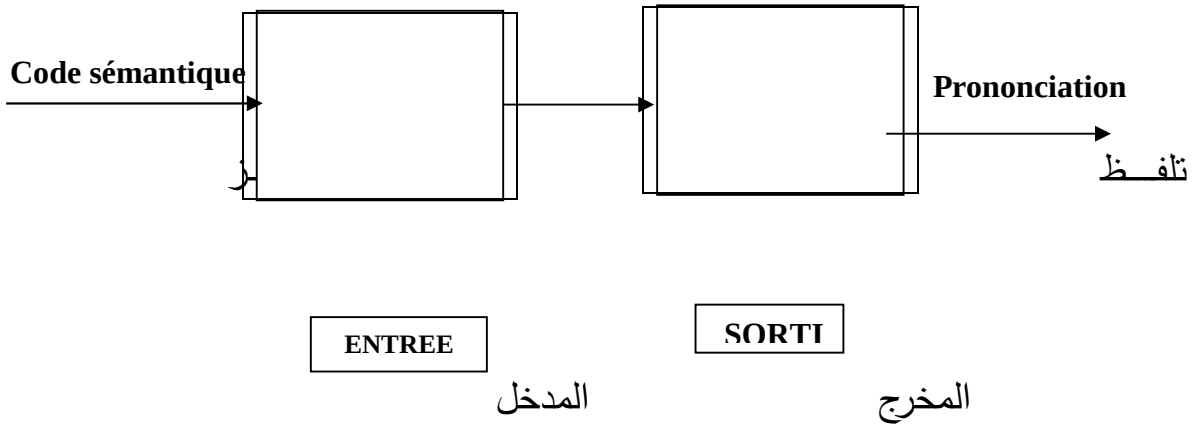
تكمن فائدة التعرف على الكلمة المكتوبة في امكانية الوصول إلى معنى أو دلالة الكلمة و كذا نطقها.

يعتقد الباحثين في شرحهم لهذا السياق أنه بعد تنشيط مستوى وحدات التعرف البصري يتم تنشيط مستوى الدلالة. فعلى هذا، التمثيل الدلالي يعني التصورالذهني للمعنى الذي تحمله الكلمة،والسياق المعرفي الذي يشمل هذه التصورات يمثل **السيرورة الدلالية.**

للإنتقال من التمثيل الدلالي إلى التلفظ بالكلمة المكتوبة، يحتاج الفرد إلى نظام إنتاج إفرادي **Un système de production lexicale**. حيث تعتبر التمثيلات الدلاليـــــــــــــــــــــــــــــــة كمعطيـــــــــــــــــــــــــــــــات **Les données** لمدخل هذا النظام بينما التلفظ يمثل المخرج. و التلفظ يظهر على شكل فونيمات معناه أصوات الحروف عند التلفظ بالكلمة.

بما أن معطيات مخرج نظام انتاج الكلمات يتمثل في مقاطع من الفونيمات يسمي هذا النظام : بنظام الانتاج الفونيمي للكلمات **Sysème de production phonémique des mots**.

كما يوضحه الشكل :



نظام الإنتاج الفونيمي للكلمات (**Ellis A.1989**)

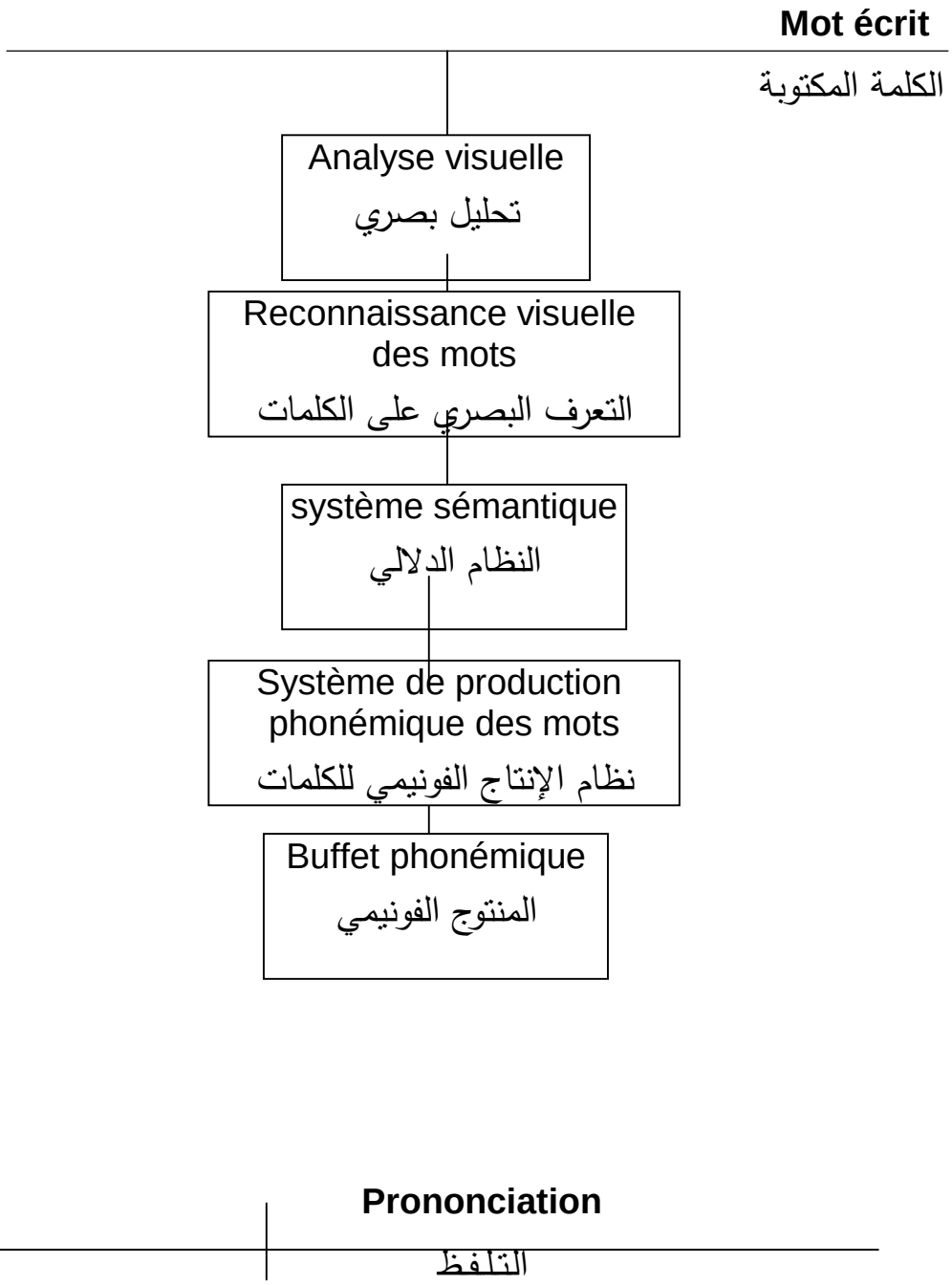
عند التلفظ بالكلمة يسترجع الشكل الفونيمي كوحدة تنطق من اليمين إلى اليسار بالنسبة للغة العربية. لهذا يحتاج الفرد إلى ذاكرة فونيمية **Mémoire tampon phonémique.**

في هذه الذاكرة تستقر الفونيمات من لحظة استرجاعها إلى لحظة نطقها عند قراءة الكلمة وبهذا تكون القراءة قدرة ومهارة إصطناعية ترعاها و تحفظها الثقافة في المجتمعات. فهي نشاط يستغل سياقات نفسية فطرية موجهة أصلا لمعالجة اللغة الشفهية.

في المخطط التالي نوضح نموذج عام في التعرف البصري على الكلمات المكتوبة.

عند التعرف على كلمة مكتوبة فإن الحروف التي تشكلها ستعرف تحليلا بصريا،التعرف عليها يثير و ينشط وحدات التعرف البصري للكلمة ، بحيث تستمر لعبة التنشيط و التثبيط حتى تبقى في النهاية وحدة منشطة فقط و باقي الوحدات في حالة توقف.

نشاط هذه الوحدة الأخيرة هو الذي يثير التمثيل الدلالي المناسب،وهكذا يتعرف القارئ على معنى الكلمة التي يقرأها. التمثيل الدلالي للكلمة هو الآخر يمكن أن ينشط الوحدة الفونمية المناسبة التي توفر الشكل الفونيمي المناسب حيث يتمكن القارئ من قراءة الكلمة بصوت مسموع.



نموذج التعرف البصري المباشر و فهم و قراءة الكلمات المكتوبة المعهودة **Ellis .A**
1989 P 44

العمليات المتسلسلة في هذا النموذج، موصوفة كما لو كانت تتم في فترات متتابعة. هذه الفرضية تعتبر أن المسالك المنشطة في مستوى معين يجب أن تنتهي و تتوقف عن نشاطها عندما تتنشط مسالك المستوى الأعلى،يمكننا أن نتخيل هذه العمليات تجري كشلال **En cascade** حيث المستوى المنشط يوقف نشاط المستويات الأدنى منه.

نظرية التحويل الفونولوجي لم توضح كيف يمكن للقارئ أن يعطي المعنى الصحيح لكلمات متشابهة لكن ذات معاني مختلفة مثل :

- مرق **La calvicie**
- مرق **La soupe**

و حتى نطق كلمات متشابهة في الخط **Les homographes**. فهن الأرجح أن نفكر في القدرة على القراءة البصرية التي تسمح بالتعرف المباشر على الرموز المكتوبة بفضل وحدات التعرف البصري. نشاط هذه الوحدات يسمح بالوصول إلى الدلالة إذ يستطيع القارئ بهذا الشكل أن يتلفظ بالنطق الصحيح عن طريق وحدات الإنتاج الفونيمي للكلمة.

هذا الطريق الذي تأخذه القراءة البصرية يحمل إسم المسلك المباشر **Voie directe**. عكس الطريق الفونيمي الذي تأخذه القراءة السمعية مسلك غير مباشر **voie indirecte**.

5- تطور ميكانزمات التعرف على الكلمة المكتوبة ونماذجه :

النماذج التطورية تمنحنا وصفا لأهم المراحل التي يمر بها الطفل منذ أن يبدأ بالخربشة إلى أن يصل إلى مرحلة القراءة و الكتابة بكل سهولة.

نموذج **Frith 1986** هو نموذجا معروفا جدا حيث يؤهل وجود ثلاثة إستراتيجيات متسلسلة يتم من خلالها وضع روابط و علاقات بين الدال (المكتوب) والمدلول (المعنى).

تتلخص المراحل فيما يلي :

- الاستراتجية اللوقوغرافية : وضع علاقة عامة بين الصور الخطية ومدلولها.
- الإستراجية الهجائية : **Par assemblage** عن طريق التجميع حيث يربط الطفل بين الحروف لإثارة صوت معين و من ثمة الإستدلال إلى المعنى.

- الإستراتيجية الإملائية : وهي استراتيجية تسمح بالحصول مباشرة على المدلول لأن الكلمات معنونة ضمن سياق التعرف.

بالنسبة لـ **Alegria** تسلسل المراحل في اكتساب القراءة ليست فكرة صحيحة. فهو يرى أنه من الأفضل الحديث على طرق التعرف على الكلمات و اختلافها **Les différentes procédures de reconnaissance** والتي يمكن أن تتواجد دون أن تتسلسل و تتعاقب في الزمن.

كما أن أغلب الباحثين مثل **Morais, Content** يعتقدون أن تطورنظام التعرف على الكلمات يمر حتما بإنشاء علاقات بين الوحدات الاملائية (حروف و مجموعات حروف)

و الوحدات الفونولوجية المقابلة لها (مقاطع و فونمات).

Alegria يؤكد بدوره أن هذا يسمح بتطوير قواعد فك الترميز ثم يصبح تدريجيا التجميع الفونولوجي الآلي **L'assemblage phonologique automatique** كمحرك لتطور السياق ككل.

يستلزم الأمر قدرة على تقطيع اللغة **Analyse segmentale** ، فهي ضرورية لفهم الحروف الهجائية و تعلم القراءة ، حيث يتموضع نظام ترجمة إملائي –

فونولـــوجي
إذن الوسـاطة الفونولوجيـة (**Médiation phonologique**) تلعـب دورا ديناميكيـا فـي اكتسـاب القـراءة.**La procédure d'assemblage** ويعـد بهـذا التجميـع مكـانيزم الـتعلم الذاتي.

Alegria يذهب إلى حد القول أنـه لا يمكن للفرد أن يتمكن من القراءة الجيدة ما لم يطور ميكانزمات التجميع بصورة فعالـة و آليـة. **Alegria & Content (Estienne, 1998)** يشيرون معا إلى علاقة سببية؛من جهة،لتعلم القراءة يجب اكتساب المبدأ الهجائي و هذا يستلزم الوعي بالبنية المقطعية للغة و من جهة أخرى الوعي و التحكم في البنيـة المقطعية يتطوران إلا بتطور القراءة.

يضـيف **Bertelson** أن القراءة و التحليل المقطعي هما مهارتـان مركبتـان معـا معناه كل واحدة تستدعي تدخل الأخرى.إذن كأساس لإكتسـاب و تعلم القراءة ضـرورة توفر **S R T** : **système de représentation et de traitement de l'information phonologique** .

تثرى المعارف الفونيمية و تتركب تدريجيا مع تعلم القراءة بحيث تلعب ذاكرة العمل **Mémoire de travail** دورا مهما في جعل التمثيل الفونيمي عمليا و تطبيقيا فالذاكرة تسمح بإسترجاع المعلومة من الإفراد الذهني**Le lexique mental** ، وتساعد على مواجهـة الوضـعيات الفونولوجيـة المعقدة التـي قد يصـادقها القارئ. وهنـا يتدخل أمر آخر هو في غايـة الأهميـة إذ يتعلق بالسرعة و الدقـة التـي يستطيع من خلالها القارئ الوصول إلى الإفراد الذهني **Lexique mental**.

يشـير **Morais (Estienne, 1998)** مـن خـلال دراسـاته فـي هـذا الميـدان أن الأطفـال الضـعفاء فـي القـراءة يعـانون غالبـا مـن ضـعف معتبـر فـي مهـارة التحليـل الفونيمي بـالرغم من التدرب الدائم علـى القراءة.و يرجـع **Morais** السبب إلـى عاهـة عميقة في السياق الفونولوجي و يشير هنا إلى عاهة في إدراك الكلام على مستوى التمييز بين الفونيمات.

هذه الفرضية قد دعمت من قبل أبحاث**Tallal (Estienne, 1998)** محاولا توضيح الصعوبات التي يعاني منها الأطفال ذوي مشاكل لغوية في التمييز بين المقاطع المتقاربة مثل **(d a l)** و **(b a l)** ، أين يستغرق نطقها مدة لا تزيد عن أجزاء الثانية.

يرى **Tallal** أن هذا سبب من أسباب **La dyslexie** عسر القراءة إذ يعتقد أن هؤلاء الأطفال غير قادرين على تحليل معلومات متتابعة في مدة قصيرة.

يدعم **Kolinsky (Estienne, 1998)** هذه الفكرة و يضيف أن التمرين و التدريب على التمييز الفونولوجي **Descrimination phonologique** من شأنه أن يساعد على تطوير مهارة التحليل الفونيمي مما يسمح بتحسين فك الترميز الفونولوجي عند القراءة.

5 -1 نموذج التعرف البصري المباشر على الكلمة المكتوبة :

Rumelhant et Mc Clleland

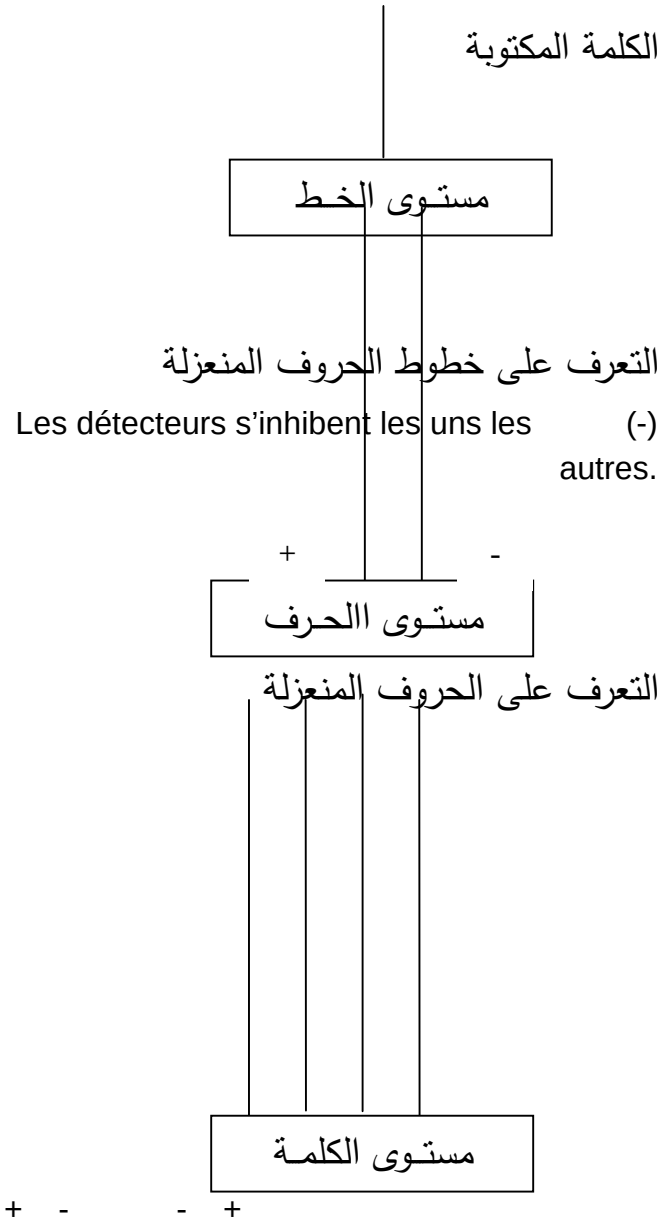
يتمثل هذا النموذج المعقد في حاسوب **Ordinateur** يستوعب 1200 كلمة ، كل كلمة مشكلة من 04 حروف فقط. والنموذج مجهز أساسا بسياق التعرف البصري على الكلمة بحيث يتجزأ النظام إلى مستويين في التحليل :

- **مستوى الخط**.
- مستوى الحرف.

فعند إدخال كلمة مكتوبة في الناظم الآلي النموذجي يتم التعرف عليها من خلال عمليتي : التنشيط و التثبيط **Activation et inhibition**. حيث كل وحدة تعرف نشيطة ومناسبة تقوم بتثبيط الوحدات الأخرى غير المناسبة.

من خصائص هذا النموذج أن مستوياته تعمل كشلال **En cascade** كلما تنشطت وحدات التعرف التابعة لمستوى معين فإنها تثير بدورها نشاط وحدات التعرف التابعة للمستوى الأعلى، في حين تتوقف وحدات التعرف في المستوى الأسفل عن نشاطها.

في هذا النموذج يوجد نوع آخر من التثبيط **L'inhibation** حيث وحدات التعرف الخاصة بالكلمة النشيطة تحاول أن تثبط بعضها البعض. هذا الميكانزم يضمن بقاء إلا وحدة تعرف فقط في حالة نشاط وهي الوحدة المناسبة لقراءة الكلمة في النهاية، كما يبينه المخطط في الصفحة الموالية.



مخطط لنموذج التعرف البصري المباشر حسب Rumelhart & Mc Clelland A.
Ellis, 1989 P.38

(+) تنشيط

(−) تثبيط

2-5 النموذج المركب :

تحدثنا سابقا عن النظرية الفونولوجية في اعتباراتها حول القرّاء الماهرين و كيفية تعرفهم على الكلمات المعهودة. كما أضفنا شرحا لنموذج التعرف المباشر الذي يسمح بالوصول إلى المدلول واللفظ في آن واحد.لكن كما سبق و إن شرحناه نلاحظ أن نموذج الوساطة الفونولوجية يحتوي على مفاهيم هامة جدا لا تظهر في نموذج التعرف البصري المباشر.بحيث نتذكر كيف توصلت هذه النظرية إلى شرح القدرة على فهم مقاطع غير معهودة مثل : كذلك – عظيمت.

فقد تم تكييف نموذج يضم التعرف البصري المباشر و عناصر مهمة من نظرية الوساطة الفونولوجية. يتمثل في النموذج التالي :

إذا أراد القارئ قراءة كلمة مكتوبة بإتخاذ الطريق المباشر يستطيع المرور بمدلولها. في هذه الحالة التمثيل الدلالي للكلمة قد أستعمل للحصول على اللفظ الشامل للكلمة **La prononciation d'un seul bloc** بفضل سياق الإنتاج الفونيمي للكلمات.

نقول في هذه الحالة أن الرمز أو التمثيل الفونيمي قد أعطى عنوان وحدة الإنتاج اللفظي المناسبة لقراءة تلك الكلمة. في هذه الحالة قراءة الكلمة تمت بواسطة التلفظ بالعنونة.

في حين ، عندما نصادف القارئ كلمة جديدة و غير معهودة لا يمكن لفظها بواسطة **L'adressage** لأنها غير معنونة ضمن السياق اللفظي للكلمات ، فقراءة هذه الكلمة الجديدة يجب أن تكون بواسطة التجميع **L'assemblage** :

مثلا لو صادف القارئ كلمة غير حقيقية **Nade** . فعند محاولة لفظها لن تنشط وحدات التعرف البصري للكلمات الحقيقية مثل الكلمات : **Made - name**.

لكن بفضل العلاقات الموجودة بين وحدات التعرف البصري و وحدات التلفظ "الإنتاج الفونيمي" للكلمة،فالنشاط الذي أثارته كلمة **Nade** سيثير نشاط الأشكال الفونيمية المجاورة لهذه الكلمة. إنطلاقا من هذه الأشكال تستخرج لفظة واحدة يمكن جمعها بحيث تكون مناسبة لكلمة **Nade**.

هذا النوع من تجميع الألفاظ يقوم على استغلال التشابهات الموجودة بين الكلمات الجديدة و الكلمات المعهودة التي يعرفها القارئ. ومن ثمة فقد سميت هذه الطريقة بالتلفظ التناظري **Prononciation par analogie Glushko 1979**. أما في حالة قراءة **Non - mot** مثل **Mave** يكون الأمر صعبا لأن المقطع **Ave** ينطق بالإنجلزية **/ eyv /** أو في حالات أخرى ينطق **/ év /** كما هو الحال في كلمة **Have**. إذن المقطع **Ave** يستدعي تحليلا تناظريا معقدا: **Des analogies concurrentes et irrégulières**.

التلفظ بواسطة التحليل التناظري التي قدمت من قبل **(Ellis A, Glushko 1979 1989)** برهن من خلالها أن قراءة الكلمات ذات المقاطع المتنظمة تكون أسرع من قراءة الكلمات ذات المقاطع غير المتنظمة،و قراءة هذه الأخيرة تستلزم من القارئ نوعا من الإختيار بين عدة احتمالات،وقد استنتج **Glushko** من دراسته أن التحليلات الجيدة يمكن أن تساهم في قراءة الكلمات المعهودة بصورة معتبرة.

5 –3 . النموذج النهائي :

نشأ النموذج النهائي لقراءة و فهم الكلمات المعزولة على أساس النماذج الأولية للباحثين **Morton 1979, Seymour 1979 (Ellis, A 1989)** وهو نموذج معقد لأنه يعكس تماما حقيقة تعقد و صعوبة القراءة كنشاط معرفي في حد ذاته. يصوب هذا النموذج الإهتمام نحو البناء المعرفي **L'architecture cognitive** معناه تنظيم و ترابط البنيات المعرفية التي تجعل من القراءة أمرا ممكنا.وبالرغم من أنه لا يوضح عمل الطـــــــــرق **Les procédures** إلا أنه يعطي فكرة عن شكل وهيئة مختلف التركيبات.

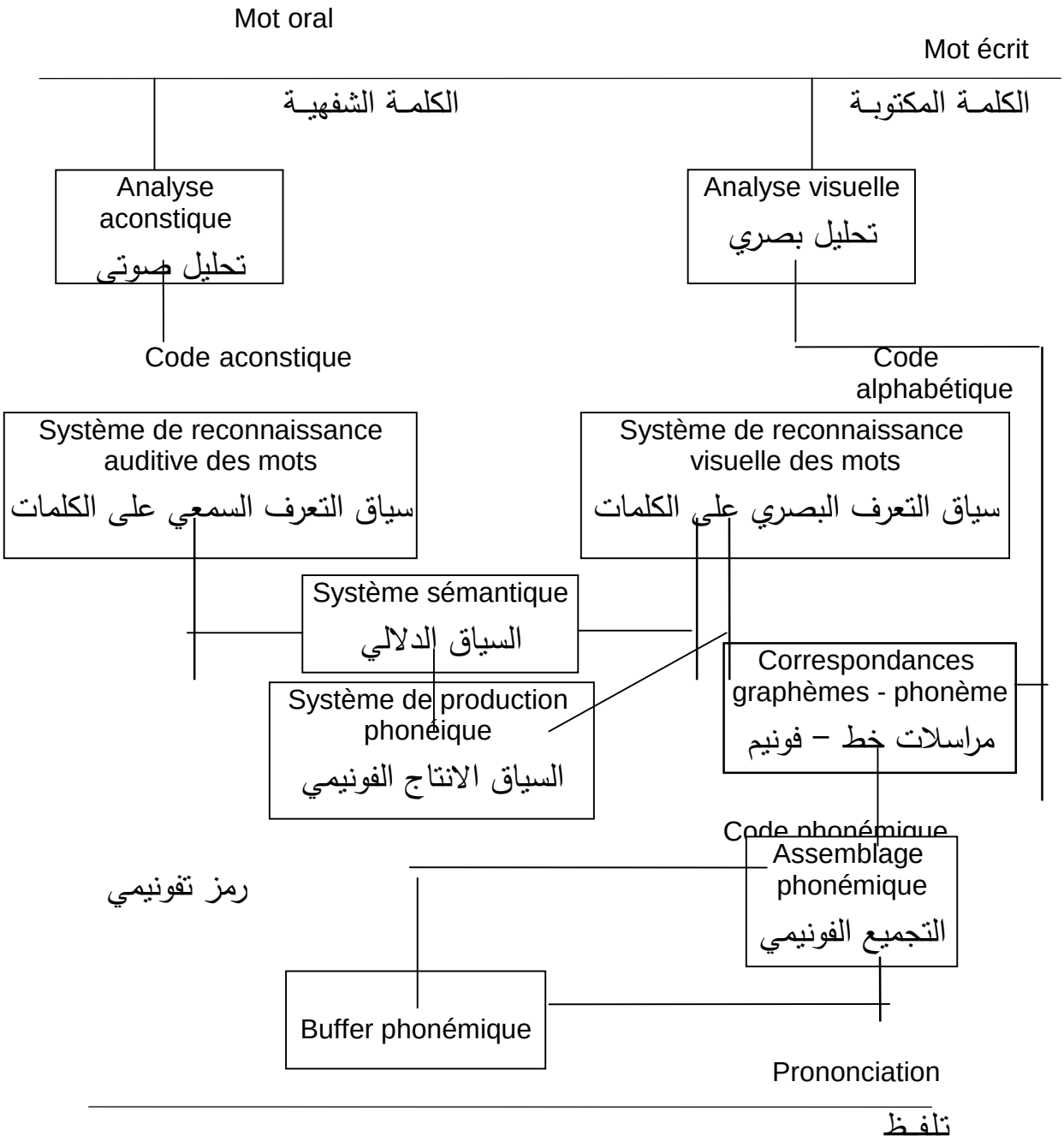
المخطط التالي يعبر عن سير العلميات المعرفية،بحيث يبين معالجة نوعين من الكلمات المكتوبة :

- **الكلمات المكتوبة المعهودة : Mots écrits familiers**

أغلب الكلمات التي يصادفها القارئ المتمرن في القراءة ، هي كلمات قد صادفها عدة مرات إذ يصبح لفظها و معناها معروفين لديه.بعد المعالجة البصرية لخط الحروف يتم التعرف على الكلمة من خلال نشاط وحدة التعرف البصري المناسبة لها،نشاط هذه الوحدة يسمح بالوصول إلى التمثيل الدلالي للكلمة والصورة الفونيمية أي اللفظ يتم استخراجه من سياق الإنتاج الفونيمي للكلمات : إما عن طريق التمثيل الدلالي أوعن طريق العلاقات التفاعلية بين وحدات التعرف البصري و وحدات الإنتاج الفونيمي.

- **الكلمات المكتوبة غير معهودة: Mots écrits non familiers**

في حالة ما إذا كانت الكلمة غير المعهودة : منتظمة المقاطع ، فهناك فرصة كبيرة للنجاح في قرائتها خاصة إذا كرر القارئ عدة محاولات في نطقها.كما يمكن ألا تكون معروفة سمعيا لأن القارئ لم يسمعها من قبل ، في هذه الحالة سياق وحدات التعرف السمعي لا يملك وحدة تعرف لهذه الكلمة. فلا يبقى إلا حل واحد أمام القارئ يتمثل في محاولة تلفظ الكلمة من خلال تعبير و لهجة استفهامية **(A. Ellis,1989).**



نموذج التعرف و فهم و قراءة الكلمات المكتوبة بواسطة الطريق المباشر

و التحويل الفونولوجي**(Ellis, F1989 P.58).**

I مناهج تعليم القراءة في المدرسة الأساسية :

1- الطور الأول من التعليم الأساسي:

1-1- السنة الأولى من التعليم الأساسي :

في هذه المرحلة يتوزع برنامج تعليم القراءة على 3 فترات : فترة ما قبل القراءة، فترة التدريب على مفاتيح القراءة،فترة التدريب على ممارسة القراءة.

يتم كل هذا إنطلاقا من الأحداث و الوضعيات المشخصة و الحوار الذي ينظمه المعلّم مع تلاميذه والذي يستخدمه كمجال للتدريب على إستعمال اللغة كوسيلة لصقل التعابير و إثراءها. يرتكز المعلم في أداء وظيفته على ملف يتضمن خمس حصص موزعة أسبوعيا كالأتي:

- الحصة الأولى : التعبير التلقائي الموجه.
- الحصة الثانية : بناء الحوار و التدرب عليه.
- الحصة الثالثة والرابعة: تثبيت التراكيب وتنويع إستعمالها.
- الحصة الخامسة : التعبير الحرّ و إستعمال التراكيب المكتسبة .

- **الوسائل :**

- سلسلة من الصور الثابتة ، خاصة بكل موضوع.
- أشياء وأدوات يمكن توفيرها من قبل المعلم أو المدرسة.
- المواقف و الوضعيات التي يمكن تشخيصها أو تركيبها.

- **الوظائف و الأهداف :**

- توفير الاستعدادات النفسية ن خلق الرغبة في تعلم القراءة لدى التلاميذ.
- تصحيح النطق و مقاومة التعثر.
- التدريب على القراءة الإجمالية و إدراك الكلمة و شكلها العام تمهيدا لمعرفة عناصرها.

– التدريب على تعلم الحروف و الأصوات و المقاطع و تأليف الكلمات و الجمل قراءة وكتابة.

– التدريب على ممارسة القراءة ممارسة قائمة على وصل الأصوات بعضها ببعض وعلى الاستجابة السريعة للكلمة.

- **الغايات المنتظرة في نهاية السنة الأولى :**

– أن يكون التلميذ قادرا على قراءة الحروف و الكلمات و الجمل البسيطة قراءة متصلة.

– أن يكون قادرا على التمييز السريع بين الأصوات و الحروف نطقا و كتابة.

– أن يكون قادرا على فهم ما يقرأ (في مستواه).

2-1 – السنة الثانية من التعليم الأساسي :

في هذه المرحلة يواصل المعلم مراجعة الحروف و تدريب التلميذ على نطقها و كتابتها، وعلى تدريب التلاميذ على القراءة المتصلة الخالية من التهجي و التقطيع و تمكينهم من مهارات القراءة المختلفة كالسرعة و الأداء المناسب في الشدّ و المد، الوصل و الوقف. كما يتدربون على الفهم الإجمالي لمضمون الكلام المقروء.

- **الوظائف :**

– مواصلة تدريب التلاميذ على معرفة الحروف نطقها و كتابتها.

– تدريب التلاميذ على القراءة المتصلة ، الخالية من التهجي و التقطيع و تمكينهم من مهارات القراءة المختلفة (السرعة ، الأداء المناسب ، الشد المد ، الوصل ، الوقف).

– تدريب التلاميذ على الفهم الإجمالي لمضمون الكلام المقروء.

- **الغايات المنتظرة في نهاية السنة الثانية :**

– أن يكون التلميذ قادرا على التمييز السريع بين الأصوات والحروف نطقا و كتابة (القدرة علىتحليل الأصوات و تركيبها و التعامل معها بيسر).

– أن يكون قادرا على قراءة الجمل البسيطة قراءة مسترسلة دون تردد أو تلعثم.

– أن يكون قادرا على فهم ما يقرأ ، و الانتفاع به في المجالات المتصلة بحياته ونشاطاته.

– أن يكون ميالا إلى الكتاب و راغبا في الإطلاع على ما فيه.

1- 3 -السنة الثالثة من التعليم الأساسي :

استوفى التلاميذ خلال السنتين معرفة الحروف والأصوات و التدرب على النطق بها مفصولة و متصلة ، وقد اكتسبوا الميل إلى القراءة و المهارات اللازمة لممارستها وأصبحوا مهيئين لإستخدام هذه الأدوات الحية في مجال الإتصال الثقافي ، و كذا المعارف البيئية مع فهم ظواهرها. ذلك لأن القراءة في السنة الثالثة تهدف إلى تكوين التلاميذ و تربيتهم فكريا و لغويا و اجتماعيا و أخلاقيا و هكذا يتسع نشاط القراءة في السنة الثالثة ليشمل الجوانب التالية :

- تدريب التلاميذ على الأداء المناسب.
- استكمال معرفة المهارات القرائية المختلفة .
- التدريب على المطالعة و أوليات القراءة الصامتة.
- توسيع معلومات التلاميذ في مجال الاستعمال اللغوي و فهم حقائق البيئة و مظاهر الحضارة.
- تنمية مدارك الأطفال و تهذيب نفوسهم.
- تقوية الميل إلى المطالع و القدرة على الاستفادة منها.

1-4- الأهداف المنتظرة في نهاية الطور الأول :

ينتظر من التلميذ في نهاية الطور الأول أن يكون قادرا على قراءة النصوص قراءة صحيحة و أن يكتسب الألفاظ و التراكيب و المفاهيم الأساسية التي يجرى التعامل بها في مجال التخاطب الشفهي و الكتابي و التي تعينه على إستثمار القراءة و المطالعة في ميادين أخرى خلافا عن كتابه المدرسي، وأن يكتسب أيضا من خلال القراءة مهارة لغوية تسمح له بالإستعمالات التعبيرية القواعد والنحوية و الصرفية.

كما يكون التلميذ ملمّا بالتراكيب و الألفاظ الأساسية الشائعة و على معرفة كافية بالقواعد والنحو ليتمكن من فهم نظام اللغة و ممارستها قراءة وكتابة، و من المهم أن يكون ماهرا في القراءة المعبرة وقادرا على الإستفادة منها وإستخلاص مدلولها و تقدير قيمة النص الذي يقرأه مع إدراك أغراض الكاتب ويكون التلميذ قادرا على التفريق بين الإستعمالات المجازية و الحقيقة وذلك تمهيدا للقراءات الأدبية.

2- الطور الثاني من التعليم الأساسي :

2-1-السنة الرابعة أساسي :

يتميز الطور الثاني من التعليم الأساسي بكونه يغطي الفترة العمرية الخصبة من حياة التلميذ (9 – 12 سنة) هذه الفترة التي يكون فيها التلميذ قد امتلك وسائل التعليم وأدوات الاتصال ،وتهيأ للإندماج في المجتمع وأصبح متطلعا إلى معرفة ما يحيط به ومن ثم وجب أن تكون المناهج المقررة في هذا الطور ميسرة لهذا الاندماج و محققة لهذا التطلع.

إذا كانت مناهج اللغة العربية و الكتابة ، تسعى إلى تهذيب لغتهم و تدريبهم على التعبير الصحيح ، فإنها في الطور الثاني تتوسع لتشمل الفروع التالية : التعبير الشفهي والكتابي والنحو والصرف والإملاء و الخط و القراءة و المطالعة ، و التدريب على الأداء الشعري و تذوق النصوص الأدبية الملائمة ، والتركيز على دعم المكتسبات السابقة وتوسيعها بحيث تكون الحصيلة التي اكتسبها التلميذ أثناء الطور

الأول من داخل المدرسة أو من خارجها منطلقا ضروريا في تنظيم و تقديم مقررات مناهج الطور الثاني.

- **الوظائف و الأهداف:**

يتوزع برنامج تعليم القراءة في الطور الثاني من التعليم الآساسي على توقيت قدره 7ساعات و30 دقيقة في الأسبوع، بحيث يهدف المعلم إلى تحقيق الوظائف التالية:

– أن يتواصل الإهتمام بتصحيح و تنظيم الاستعمالات اللغوية المحرفة.

– أن يقع التركيب على دعم المكتسبات اللغوية التي حصل عليها التلاميذ خلال الطورالأول ،و اثرائها باستمرار على أن تراعي في ذلك حاجات التلاميذ و قدراتهم.

– أن يستمر الاهتمام بتديريب التلاميذ على ممارسة التعبير بنوعيه و توفير فرص الممارسة حتى يكتسبوا القدرة على الاتصال و التواصل في مجال اللغة شفهيا و كتابيا.

– أن تتجه العناية إلى التدريب المركز على أنواع القراءة المختلفة (الجهرية المعبرة الصامتة، تحليل النصوص،التدريب على الإصغاء) و اعتمادها مجالا من مجالات التعلم.

– أن تتجه الجهود منذ بداية الطور إلى جعل التلاميذ يتذوقون ما يقرأون أو يسمعون ويقدرون قيمته.

– الإهتمام بتدريبهم على المطالعة و ترغيبهم فيها بهدف خلق الرغبة في البحث والإطلاع والاستزادة من المعرفة.

– أن تسعى دروس اللغة إلى تعزيز ارتباط التلاميذ بتراثهم و بالقيم و المفاهيم السائدة في وطنهم ، و دفعهم إلى تمثلها و اعتبارها جزءا من شخصيتهم.

– أن يساهم تعليم اللغة في تعميق فهمهم لعناصر البيئة و تمكينهم من إدراك الحقائق العلمية البسيطة التي تحيط بهم و تشكل جزءا من حياتهم.

– أن تكون دروس اللغة سبيلا إلى تقوية الثقة بالنفس و تهذيب الطباع ، و تنمية الذوق وتوسيع الأفق وتربية الشعور،وتنمية الاستعدادات الفكرية بالمستوى الذي تسمح به قدرات التلاميذ.

2-2-الأهداف المنتظرة في نهاية الطورالثاني :

في نهاية الطور الثاني ينتظر تحقيق الغايات التالية :

– أن يكون التلميذ قادرا على فهم المعلومات المسموعة الملائمة للغته و مستوى إدراكه دون أن يفقد شيء منها.

– أن يكون قادرا على ممارسة مختلف أوجه التعبير : الوصف، السرد، كتابة رسالة ، ملئ إستمارة، توسيع فكرة، تلخيص فكرة، إنشاء حوار، إنشاء قصة، كتابة تحقيق... الخ.

– كما يكون التلميذ قادرا على الإسترسال في التعبير الشفهي.

II تأثير مناهج التعليم على اكتساب استراتيجيات القراءة :

يوصف كل من **Marsh, Friedman, Welch & Desberg (Ellis. A 1989)** طريقة تعلم القراءة المعمول بها بأمريكا و إنجلترا ، على أنها طريقة إجمالية تذهب من الكل إلى الجزء حيث يبدأ الطفل بتعلم الكلمة. - **Méthode globale, en anglais whole - " word"**

أو ما يسمى كذلك **Look and say** و هي الطريقة المعمول بها بالجزائر هذه الطريقة تهدف إلى تشجيع التلميذ على التعرف على الكلمات من خلال مظهرها.في حين إذا تعلم الطفل الحروف على حدى من خلال اكتساب مقابلات حرف – صوت فهذا لا يمنعه على إنشاء وحدة تعرف بصري للكلمات التي سيعلمها مثلا : تعلم ج ، ب ، ل جبل

هذه الطريقة التي تعتمد على التعلم الصوتي **Phonetique** ، تعاكس الطريقة الإجمالية. ولقد حاول العديد من الباحثين مقارنة هاذين الطريقتين **Chall 1967 (Ellis A 1989)** لكن ثمة مشاكل عديدة لأنه لا توجد طريقة محضة. فالطريقتين تختلفان فقط في الهدف.

فإحداهما تهدف إلى المهارات الصوتية **Phonétiques** والأخرى تهدف إلى تطوير مفردات **Vocabulaire** معرفة بصريا.والدراسات المقارنة لم تهتم بإيضاح نوع الأخطار التي يرتكبها التلاميذ فهذا يقيدنا كثيرا لمعرفة إستراتيجيات القراءة التي يستعملونها.

وقد ذكر **Ellis A. 1989** في كتابه **Lecture, écriture et dyslexie** دراسة قام بها **Barr 1974** في هذا الموضوع حيث تناول مجموعة أطفال تدرس بالطريقة (1) الاجمالية مجموعة أطفال تدرس بالطريقة (2) الصوتية **Phonétique** ،حيث يتعلمون فقط حروف الكلمة وإدماجها.

صنف الباحث هؤلاء الأطفال حسب منهجية التعليم التي يتلقوها و قد لاحظ أن أطفال الطريقة **Phonétique** هم قراءة ينتجون أخطاء من نوع **Non-Mots** حيث

أخطائهم مستمدة من مفردات واسعة **Vocabulaire etendu**. أما أطفال الطريقة الإجمالية يستمدون أخطائهم من مجموع الكلمات المحدود الذي تلقوه وتعلموه كتابيا.

بعد 3 أشهر من بداية التعلم لاحظ **Barr** أن بعض الأطفال التابعين للطريقة الصوتية قد تحولوا إلى قراءة بصريين ، حيث لم يستفيدوا من الطريقة الصوتية التي تعلموا بها.

أما الأطفال الذين تلقوا الطريقة الإجمالية حدث نفس الشيء،بعضهم قد تحول إلى قراءة صوتية.تغيرت عند هؤلاء الأطفال طريقة معرفتهم للكلمات،ربما كانوا يتلقون طريقة مختلفة في البيت تعاكس الطريقة المعمول بها في المدرسة. كما يعتقد **Barr** أن الطفل يستعمل الطريقة التي تبدو له طبيعية.و قد لاحظ أن أحسن القراء هم الأطفال الذين يطورون بأنفسهم مهاراتهم البصرية أو الصوتية.إذن منهجية التعلم تؤثر حتما على تطوير استراتيجيات القراءة لكن هذا التأثير قد يصطدم بالإستراتيجية المفضلة لدى الطفل.

فالمعلم الذي يستعمل كلمات حقيقية **Mots réels** لتمثيل المراسلات حرف – صوت سيدرج شيئا فشيئا التعرف البصري المباشر لتلك الكلمات لأن التلاميذ يتعودون عليها وينشئون وحدات تعرف مباشرة بها.

1- مفهوم الدسلكسيا المتطورة : La dyslexie developpementale

التعريف الذي أصدرته الفدرالية العالمية لعلم الأعصاب حول مفهوم الدسلكيا يتمثل في : "إضطراب يظهر من خلال صعوبة في تعلم القراءة على رغم من تلقي تعليم عادي و وجود ذكاء طبيعي و توفر شروط اجتماعية و ثقافية مناسبة ، فهي إضطراب يتعلق بالمهارات المعرفية الأساسية التي تكون في الأصل خلقية" **Chritchley 1975 (Ellis, P 153)**. . يظهر من خلال هذا التعريف نقطتين هامتين لابد من الإطلاع عليهما :

أولا : الطفل المصاب بالدسكليا يملك ذكاءا عاديا مناسب لسنه ، هذه الخاصية تسمح لنا بالتمييز بين هؤلاء الأطفال،والأطفال الذين قد يعانون من تأخر بصفة عامة.

الأخصائيين في علم النفس يخصون في استعمالهم لهذا المصطلح مجموعة الأطفال ذوي المهارة الضعيفة في القراءة و حتى الكتابة بالرغم من توفر وضعية تعلم ملائمة.وتطبيقيا يجب أن يصل الطفل إلى درجة معينة من المهارة في اختبار الذكاء $QI \geq 90$ حتى يكون بإمكاننا إعتباره مصابا بعسر القراءة.

ثانيا : التلميذ المصاب بالدسلكيا لابد أن يكون قد تلقى تعليما عاديا في القراءة ويعيش في شروط اجتماعية و ثقافية ملائمة.يمكن أن يفشل تلميذ ذكي في تعلم القراءة لأنه يعيش في وسط عائلي غير ملائم أو لم يتلقى تعليما مناسبا ومنتظما.في هذه الحالة لا يمكن تسميته كمصاب بالدسلكيا، قد يكون هذا الطفل دسلكسي في الأصل ، لكننا في هذه الحالة نلجأ إلى شروحات أخرى لمحاولة تفسير صعوباته في القراءة. في حين إن لم يتحسن مستواه بالرغم من تحسن ظروفه الإجتماعية والتعليمية يمكن آنذاك تسميته بتلميذا دسلكسيا.

2-العوامل المسببة لعسر القراءة :

إهتم الباحثون بدراسة صعوبات القراءة و أسبابها منذ عام 1880. كانت أهم كالية طرحت في هذه الأبحاث تتعلق بالبرهنة على أن كل الأشخاص المصابين بعسر القراءة المتطورة متشابهين في الأعراض وإن كان عسر القراءة عرض واحد فلا بد أن يكون لها سبب واحد.

سنتناول أهم الشروحات حول أسباب و أنواع عسر القراءة من خلال أهم الفرضيات التي وردت في هذا الميدان. كما سنبين حدودها و الأحداث التي تشير إلى وجود أنواع من عسر القراءة التطورية مع تنوع الأسباب المعرفية المسئولة عنها.

2-1-عسر القراءة اضطراب حسي : La dyslexie - trouble sensoriel

لا يمكن أن يقرأ الفرد كلمات مكتوبة و هو عاجز عن القيام بمعالجة بصرية لشكل الحروف و الكلمات إلا إذا تعلق الأمر بأنواع أخرى من القراءة كقراءة البراي مثلا. فقد وردت نظريات تفترض أن عسر القراءة هو إضطراب حسي ، هذه الفرضية ملغية حاليا.لأنه تبين من خلال أبحاث أخرى مثل أبحاث **Masson & Katz** أن الأطفال المصابين بعسر القراءة يمكن أن لا يعانون من إضطرابات حسية الخاصة بالتحليل البصري.

كما أن أبحاث **Ellis & Miles 1978** أكدت عدم وجود أي اختلاف في المدة التي يستغرقها أطفال عاديين و أطفال يعانون من عسر القراءة ، في تحديد تشابه أو اختلاف مقاطع حرفية قدمت لهم أثناء التجربة.زيادة على هذا فإن تفوق الأطفال العاديين في بعض النشاطات التي تتطلب وتشترط التعرف على كلمات مكتوبة ، يرجع في الأساس إلى كونهم متعلمين و ماهرين في القراءة. الشيء الذي يزودهم بمهارات و قدرات حسية ولغوية تحفزهم على التفوق على الأطفال المصابين بعسر القراءة. إذن ضعف المهارة في القراءة لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة يعتبر كنتيجة و ليس كسبب.

2-2- عسر القراءة اضطراب في الذاكرة :

عند تقديم اختبارات الذكاء لأطفال عاديين و آخرين مصابين بعسر القراءة ، عادة ما تكون النتائج لصالح الأطفال العاديين خاصة في اختبارات الذاكرة **Rugel 1974** ،حسب هذه الفرضية قد يكون سبب عسر القراءة ضعف في الذاكرة،لكن هناك عدة عوامل تشكك في هذه الفرضية.

أبحاث **Torgeson & Houck 1980** أكدت أنه بإمكان وجود أطفال مصابين بعسر القراءة لكن لهم قدرات تذكرية متفاوتة. إذن هذا لا يلغي وجود ذاكرة طبيعية لدى هؤلاء الأطفال. بالإضافة إلى هذا ، فبالرغم من احتمال أن يكون سبب عسر القراءة هو ضعف في الذاكرة قصيرة المدى لا يمكن تجاهل عامل ثالث قد يكون سبب هذه العلاقة بين صعوبة القراءة و صعوبة التذكر،هذين النوعين من الصعوبات قد يكونان نتيجة نشاط غير فعال للفض الأيسر من المخ أين توجد الذاكرة قصيرة المدى.

فإذا كان بإمكاننا استبعاد العوامل الاجتماعية، التربوية والاقتصادية كأسباب لعسر القراءة ، فالسبب حتما موجود في تركيبة الفرد في حد ذاتها **(Ellis A. 1989 P. 159)** ..

أغلب السيرورات اللغوية تكون تحت مسئولية الفص الأيسر في المخ، بما أن الأطفال المصابين بعسر القراءة المكتسبة معناه فقدان المهارة والقدرة على القراءة بعد التعرض لإصابة دماغية في الفص الأيسر. يصبح من الطبيعي أن نبحث في هذا الجزء من الدماغ عن الأسباب التركيبية و الخلقية التي قد تكون سببا في عسر القراءة.

2-3- عسر القراءة التطورية و الفص الدماغي الأيسر :

في كتاب للمؤلفين **Newton & Whishler 1979** بإنجلترا ، تم ذكر بعض الخصائص الهامة التي تصحب عادة إضطراب عسر القراءة . حيث تتلخص فيمايلي :

- تأخر في تطور اللغة عند الطفل كما ذكر (نواني ح 1994) أن سبب عدم القدرة على إدماج ميكانزمات اللغة المكتوبة يعود إلى عدم إدماج ميكانزمات الصياغة اللغوية الشفهية.
- حدوث أخطاء شفهية مع وجود صعوبات في تكرار الكلمات الطويلة.
- ظهور مبكر لعلامات الخرق **La maladresse** و سوء التنسيق في الحركة.

من الناحية العصبية هذا يشير إلى وجود ضعف على مستوى نشاط الفص المخي الأيسر، فالغة و الحركة هي من اختصاص هذا الفص. كما قد لوحظت اختلافات بين مجموعتين من الأطفال الأولى عاديين و الثانية مصابين بعسر القراءة **Warington 1967 Denckla 1979** ، فالأطفال العاديين يتفوقون كثيرا عن الأطفال المصابين بعسر القراءة في نشاطات تتطلب المهارة في اللغة و الحركة و كذلك الذاكرة.

لكن من جهة أخرى هناك أبحاث تشير إلى أن الأطفال المصابين بعسر القراءة يمكن أن يكونون ماهرين في نشاطات الرسم و التركيب بالرغم من أنها نشاطات تتطلب قدرات من اختصاص الفص الأيسر **Miles & N. Ellis 1981 Thomson 1982** .

إذا كان الفص الدماغي الأيسر لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة أقل فعالية بالمقارنة مع نشاط الفص الدماغي الأيسر لأطفال عاديين. فلا بد أن الاختلافات بينهم تتعدى نشاط القراءة فهذا الإختلاف يمس حتما عدة سلوكات تعود في الأصل إلى وظيفة الفص الدماغي الأسر.ثم إذا كانت هناك علاقة بين ضعف القراءة و تلك السلوكات فهذا لا يدل إطلاقا على وجود علاقة سببية بين صعوبات القراءة و مشاكل التسمية و اللغة والذاكرة والحركة... إلخ.

إكتشاف مجموعة أطفال مصابين بعسر القراءة من قبل **Torgeson & Houck 1980** يتمتعون بقدرات طبيعية في الذاكرة و اللغة قد ألغى تماما هذه الفرضية.

في النهاية ، مهما فعلنا لهؤلاء الأطفال فالمعايير التي ننطلق على أساسها لمساعدتهم ما هي إلا معايير نفسية و بيداغوجية ، حيث نعتبر عسر القراءة في نهاية الأمر كعدم القردة على اكتساب المستوى المنتظر في القراءة و الكتابة.

كما يجب أن نقبل فكرة أن الطبيعة تزود الفرد بقدرات معرفية **Des modules cognitifs** تضمن له جملة من المهارات. فإذا كان الشخص لا يحسن الرسم أو يعاني من صعوبة في التوجه في الفضاء. يمكن لهذا الشخص أن يتدبر أموره في الحياة باستعمال كل امكانياته مهما كانت محدودة. لكن يختلف الأمر و يصبح أكثر خطورة إن كان الضعف يمس القدرة المعرفية المسئولة عن تعلم القراءة. فالأمية في المجتمع المحتضر تعتبر كإعاقة. و لهذا فإن أسباب عسر القراءة أصبحت تشد انتباه الباحثين و اهتمامهم أكثر فأكثر.

3-الدسلكسيا التطورية و الدسلكسيا المكتسبة :

إن إعتبار الدسلكسيا التطورية راجعة لضعف و ظيفي في الفص الدماغي الأيسر وأن الدسلكسيا المكتسبة ترجع لإصابة دماغية لنفس المنطقة الدماغية،يدفعنا لملاحظة تشابه هذين النوعين من الإضطراب.

James Hinshelwood هو من الباحثين الأوائل الذين قاموا بدراسات مقارنة لأهم أنواع الدسلكسيا بما فيها التطورية والمكتسبة من خلال دراسة حالات حقيقية خرجت بالتصنيفات التالية :

- الدسلكسيا العميقة.
- الدسلكسيا السطحية.
- الدسلكسيا الفونولوجية.
- الدسلكسيا التهجئة.

ليس هناك تعريف قائم حول الدسلكسيا العميقة فحسب ماورد في كتاب:

Ellis: lecteur, écriture et dyslexie,1998 أن وضعها مشكوك فيه لقلة الدراسات و حدودها. في حين وصف **Hinshelwood** في نفس المصدر أن (دسلكسيا التهجئة) بأنها عرض ناذر جدا بحيث لا يمكن إستبعاد حدوث إصابة دماغية مبكرة لدى الفرد.

الدراسات حول الدسلكسيا التطورية التي تناولت موضوع الفوارق الفردية في إستعمال و توظيف إستراتيجيات القراءة قد توصلت إلى تحديد نوعين من الدسلكسيا وهما كالتالي : الدسلكسيا السطحية ، الدسلكسيا الفونولوجية أو قد تكون دسلكسيا مركبة ؛ سطحية فونولوجية.

4- تصنيف أنواع صعوبات القراءة :

4-1- التمييز بين القراء الضعفاء من النوع الشامل والقراء الضعفاء من نوع إعادة الترميز حسب Mitterer :

توصل **Mitterer** إلى التمييز بين نوعين من صعوبات القراءة من خلال دراسته لمجموعتين من القراء الضعفاء (أطفال سنهم 8 سنوات): حيث المجموعة الأولى تشمل أطفال يعتمدون أساسا على الإستراتيجية البصرية للتعرف على الكلمة بطريقة شاملة وهذا ما يحمل إسم الدسلكسيا الفونولوجية،أما المجموعة الثانية فهم أطفال يعتمدون أساسا على الوساطة الفونولوجية لقراءة الكلمات، فهم يعيدون ترميز الكلمة فونولوجيا للتمكن من قراءتها وهذا النوع من الإضطراب يتمثل في الدسلكسيا السطحية.

الأطفال الضعفاء الذين ينتمون إلى هذا النوع **recodeurs** يقرأون بسهولة الكلمات المنتظمة احسن من الكلمات غير المنتظمة فهم بالفعل يستعملون المسلك الفونولوجي **la voie phonique** أما الأطفال الضعفاء الذين ينتمون إلى النوع الأول دسليكسيا فونولوجية **Dyslexi phonologique** لا يعانون من نفس الصعوبة فهم يقرأون الكلمة التي تملك وحدة تعرف بصرية سواء كانت منتظمة أو غير منتظمة. لكن إن لم تكن الكلمة متواجدة ضمن المفردات التي يتعرفون عليها بصريا فإنهم يجدون صعوبة كبيرة في قراءتها.

إن تمييز **Mitterer** يناسب كثيرا النتائج التي توصلنا إليها في عزلنا لنوعين بارزين من صعوبات القراءة في بحثنا هذا، والمتمثلة بصفة عامة في صعوبات فونولوجية وصعوبات بصرية في القراءة.

4 – 2- تمييز Boder :

يميز **Boder 1971 - 1973** بين نوعين من الصعوبات فالنوع الذي سماه **Mitterer** بالشامل **Global ou dyslexie phonologique** يسميها:**Boder (dyslexie dyseidethique)**

حيث يشير إلى أن هؤلاء الأطفال يملكون سجلا محدودا من الكلمات التي يتعرفون عليها فهم ضعفاء في التعرف على الكلمات من خلال فك ترميزها الصوتي أو الحرفي.

أما النوع الذي يسميه **Mitterer** بصعوبات إعادة الترميز يسميها **Boder** بـ **(dyslexie dyseidethique)** ، فهؤلاء الأطفال يقول **Boder** " يقرأون الكلمة بصعوبة كما لو أنهم يرونها لأول مرة ... فهي قراءة تحليلية لمختلف التراكيب المعهودة وغير المعهودة" (ص **175** من كتاب **Ellis 1989**).

مراجع باللغة الفرنسية

Algéria . J	**Evaluation , Remediation et Théorie** **Le cas de la lecture , Glossa n°46.77 Juin 1995.**
Algéria . J	**L'Acquisition de la lecture : Perspective cognitive n° 19,1988**
Baddley A.D,Ellis N . C	**La Dyslexie developpementale et acquise: Comparison.** **Cognition 1982**
Berger . M	**Les trouble du developpement cognitif : approche Thérapeutique chez l' enfant et l'adolescent** **Enfance chlinique 19.**
Bronkart . JP	**Génèse et Organisation des formes verbales chez l' enfant de l'aspect au Temps.** **Coll : Dossier de psychologie et de sciences humaine.** **Bruxelles Ed, Dessart & Mardaga 1976.**
Border . E	**La dyslexie developpementale. Medecine Developpementale et neurologie de l'enfant 1973.**
Casalis. S	**Lecture et dyslexie de l'enfant.** **PUF, Paris 1995.**
Charolles. L, Casalis.S	**Lire. Lecture et Ecriture : Acquisition et trouble de developpement.** **PUF, Paris 1995.**
Content. A	**Modèles de l'acquisition de la lecture : perspectives réçentes.** **In approche cognitive des troubles de la lecture chez L'enfant et l'adulte** **Carbonnel S, Gillet P. Solal, Marseille 1996.**
Coltheart. M	**The right hemisphère and disorders of reading.** **London, academic press 1983.**
Cricheley. M	**Specific developmental dyslexia** **In E. M Lenneberg (Eds)** **Fondations of language development** **Vol2. New York, academic press 1975**
Dencla. M. B	**Childhood learning disabilities.** **New York: Oxford University Press 1979**
Ellis. A	**Lecture, Ecriture et Dyslexie Approche cognétive**

Delachaux & Niestele. Paris 1989.

Ellis. A — **La dyslexie developpementale et acquise**
Cognition 1979.

Estienne. F — **Lecture et dyslexie**
Ed universitaire, Paris, 1971.

Estienne. F — **Suggestions à la lecture et dyslexie**
Ed universitaire , Paris, 1972.

Estienne. F — **Methode d'entrainement à la lecture et dyslexie.**
Les stratégies de lire
Masson, Paris 1998.

Flores. C — **La Mémoire, que sais-je?**
Puf 1972

Frith. U — **Cognitive processes in spelling.**
London academic press, 1980.

Glushko. R. J — **The Organisation and activation of orthographic**
Knowledge in reading aloud.
Journal of experimental psychology 1979.

Galifret gronjon . N — **Naissance et evolution de la présentation chez**
L' enfant.
Puf 1981.

Hinshelwood. J — **Congenital word blindness**
London, HK lewis 1917.

Holmes. JM — **Regression and reading breakdown.**
In A CARAMAZZA 1 EB Zurif (Eds)
Johns Hopkins university press 1978.

Kolinsky. R — **Conséquences cognitive des troubles de la lecture**
Chez l'enfant et l'dulte Marseille 1996.

McClleland. JL &
Rumelhard. DE — **An interactive model of contxt effects in letter**
Perception.
Psychological review 1982.

Mialaret. G — **L'apprentissage de la lecture**
Puf 1975.

Morais. J — **L'art de lire.**
Odile Jacob, Paris 1994.

Morton. J — **A preliminary fuction model for language**
Behavior.
International audiology 1964.

Nouani. H — **Conduites langagières et norme scolaire**
In : psychologie, n°4 S.A.R.P 1994.

Pecher. A — **Experience de thérapie psycho-motrice**

	Individuelle.
	Paris, Masson 1977.
Piaget. J & Inhelder	**Mémoire et shèmes opératoires**
	Puf 1968.
Reuchlin. M	**Psychologie.**
	Paris, Puf 1977.
Reuchlin. M & all	**Cognition: l'individuel et l' universel**
	Puf 1970.
Stanovich. K	**L'evolution des modèle de la lecture et de l'apprentissage de la lecture.**
	In : l'apprenti lecteur neuchatel, Paris 1989.
Springer. S	**Left brain, right brain.**
	San fransisco: EH Freeman 1981.
Trodec.B	**Psychologie du developpement cognitive**
	Armond colin, Paris1998.
Troadec. JK	**Processing deficiencies of learning disabled children**
& Houck DG	**who perform poorly on the digit span test.**
	Journal of Educational psychology 1980.
Van Hout. A	**Les dyslexies, d'écrire ,évaluer, expliquer, traiter,**
& Estienne. F	**2eme ed , Masson, 1998.**
Viala. A & Schmitt.MP	**Faire lire**
	Nouvelle édition 1968.

Les Revues :

La Revue: Rééducation Orthophonique

***Objectifs d'apprentissage en lecture dans la méthode « bien lire aimer lire »**
La méthode sablier, vol. 16, n°100, 1978.

***Lecture à haute voix,**
515 Mousset MR, Vol 16 n°104,1978.

***L'acte de lire.**
297, Barteleny. H, vol 23,n°143, sep 1985

***La dyslexie**
251, Metellus. J, vol 26, n°155, sep 1988.

***Savoir lire.**
483, Borel maisony, vol 16, n° 104, 1978.

***Remarques sur la dyslexie.**
335 Obeuf Y, vol 18 n° 114, sep 1980.

***Les résistances à l'apprentissage de la langue écrite.**
233 malaudin. C, vol 22 n° 137,juin 1984.

***Variabilité en performance en lecture à haute voix...**
269 Nespoulous & Dordain, vol 26 n°155 , sep 1988.

***Nouvelle approche de la rééducation d'enfants non-lecteurs.**
447 Rose. C, vol 28 , n°164, Dec 1990.

La Revue : Glossa

*Le fonctionnement cognitif dans la compréhension de texte.
Baudet. S & Denhiere. G, n° 19, Avril 1990.

*Temps de lecture et dépense cognitif dans le traitement de récits.
Tapiero. I n° 19, Avri

*Mise en place des conduites langagières , construction des représentations: Processus cognitif chez l'enfant.
N° 29, Avril 1992.

*Modalité du fonctionnement cognitif des enfants qui n'apprennent pas.
N° 41, sep 1994.

Effets des modalités d'encodage sur la reconnaissance des mots.
N° 45, Avril 1995.

Quelques sites sur le Web

- http://www.u-picardie.fr/3.3.1.7-5.html

UpJV ; Recherche: Approche interdiscipline cognition et apprentissage.

- http://www.plpc.chups.jussieu.fr/theme-ecrit

Toubles du language écrit chez l'enfant.

- http://www.cpa.ca-cjep/edito .fr.html

Apprentissage de la lecture et du calcul.

مراجع باللغة العربية:

مناهج التعليم الأساسي وزارة التعليم الأساسي

تعليم اللغة العربية في الطور الثاني وزارة التعليم الأساسي (بحث)

قاموس فرنسي – عربي Larousse

الاسم:.....

المجموعة:

نشاطات معرفية ذهنية

1-انقل الجملة المكتوبة فوق السبورة على ورقة الاختبار.

فيى فصل الخريف تخف الحرارة ويعتدل الجو وتسقط اوراق الاشجار.

2- رتب الجملة حتى يصبح لها معنى.

المعلم – كتبا – وزع - تلاميذه – على – للمطالعة.

3- ركب جملة مفيدة .

.....

4- إملاء.

جلس احمد على الاريكة وبدا يقرا فيى كتابه الجديد.

القائمة الأولى: كلمات ذات دلالة

إقليم	شهيق	مهارة	تقوى	فرصة
حماس	حطام	طائرة	مضاءة	قناعة
ثورة	فتحة	مسار	خصبة	عطب
حم	موقد	مضيفة	سرب	مثنى
استقلال	طفل	زاوية	بندقية	مرب
رياح	صفحة	خطوط	يمامة	مخيم
خلاء	تلفاز	حجم	زوبعة	زاد
عاصفة	نشيد	طابع	طبيعة	صوان
صخب	نصائح	كهرباء	اضطرا	تل
ضمادة	مساحة	ساءل	وابل	أثار
قسم	ضرر	مصباح	عنف	دفء
سفح	صدى	بترول	ضجيج	كوخ
سافل	صقيع	مخلوق	أرصفة	غضب
هجرة	كهف	قناة	مسكن	أليف
مؤمن	رحيق	ليلة	قارب	لب
مروض	صدقة	وعي	بهجة	فصل
أخبار	طنين	رعاية	بركة	ضم
مسجد	محصول	كلفة	محرك	وفاء
بلدية	تصميم	مصنع		
	جذور	جريدة		

القائمة الثانية: كلمات بدون دلالة *Pseudo-mots*

زجارة	وعل	جاعة	كاهف	ديمار
كخل	كراث	نمكاس	يخت	تعادن
شنيد	مطباخ	رفاش	درس	يكس
مفاكر	ظاولت	رحب	فنوم	رفح
وعاد	دمير	ران	اينب	لنيز
مضر	ظفضع	خبار	غوق	ضخر
مسحة	محفاص	قنص	تمصاد	شفر
كدر	ملها	عضي	عبي	ظنماد
رمق	فراج	فوم	مرط	وشق
غدى	صنورة	اصوان	غرة	رماغ
قبل	لومة	وعر	سكيب	يومج
وتاب	ورك	تقاب	نهيام	اسن
ادم	عسب	دعر	رنس	فيقل
كبس	ضقن	لفاح	منط	عياض
هطام	سعل	وست	طاس	قرات
تلنيد	قوة	غمال	عزيف	هديش
فورة	هسل	كنفر	فغل	عواء
قناب	ناشب	كلية	فود	ميصال
مل	وحر	دمنة	حايز	سكاف