Route Educational & Social Science Journal

Volume 6(3) ; February 2019

Artical History

Received/ Geliş	Accepted/ Kabul	Available Online/yayınlanma
29.12.2018	13.2.2019	15.2.2019

علاقة المركبة الفونولوجية بفعالية القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

The relationship between the phonological component and reading efficiency for elementary students of the fourth year

الباحثة سعيدون سهيلة

أستاذة مساعدة بجامعة الجزائر2

كلية العلوم الاجتماعية

قسم الارطوفونيا

saidoun souhila

University algiers 2

Faculty of Social Science

Department of Speech-Language Pathology

ملخص

يعتبر التعرف البصري للكلمات المكتوبة أحد المركبات الفعالة للسيرورة المعرفية المتدخلة في القراءة التي تعتبر من المهام المعرفية الأساسية في عملية التعلم وقد أوضحت عدة دراسات دور المعلومة الاملائية في هذا التعرف و هناك معطيات حديثة تقترح أيضا تدخل المعلومة الفونولوجية في هذه العملية ومن خلال هذا البحث سنحاول التعرف على طبيعة العلاقة بين المركبة الفونولوجية (فك الترميز الفونولوجي ، الوعي الفونولوجي ، الذاكرة الفونولوجية) بفعالية القراءة المتمثلة في عدد الأخطاء المرتكبة اثناء قراءة نصين و الوقت المستغرق بالثواني ،وقد تم طرح اشكالية البحث التالية: هل توجد علاقة بين المركبة الفونولوجية وفعالية القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؟.

إجابة على هذا السؤال تم تكييف جملة من الاختبارات تخص المركبة الفونولوجية وفعالية القراءة محترمين خصائص اللغة العربية على مجموعة تتكون من 22 تلميذا من الصف الرابع ابتدائي ثم طبقت هذه الأخيرة على مجموعة البحث الاساسية المتكونة من 48 تلميذ من نفس الصف حيث توصلنا لنتائج تؤكد فرضية وجود علاقة بين المركبة الفونولوجية و فعالية القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

الكلمات المفتاحية: المركبة الفونولوجية، الوعي الفونولوجي، فك الترميز الفونولوجي، الذاكرة الفونولوجية، فعالية القراءة.

Abstract

Visual recognition of written words is one of the active components of the cognitive process that interferes in reading, which is a basic cognitive task in the learning process.
Studies have shown the role of orthographic information in this recognition, also data

suggest the intervention of phonological information in this process.,through this research, we will attempt to identify the nature of the relationship between the phonological component (phonological decoding, phonological awareness, phonological memory) and the efficiency of reading by the number of errors made during the reading of the two texts and by the time elapsed in seconds,before answering the problematic of this research which results in the following question: is there any relationship between the phonological component and the efficiency of reading in Grade 4 students?

this required the adaptation of a set of tests (phonological component and the efficiency of reading) to the arabic language and its characteristics by applying them to a group of 22 pupils of 4 th grade,the same tests applied on the 48-student research sample yield results that confirm the relationship between the phonological component and reading efficiency in fourth grade primary year.

Keywords: phonological component, phonological awareness, phonological decoding, phonological memory, reading efficiency.

مدخل

في محاولتنا لتحديد العلاقة بين فعالية القراءة بالمركبة الفونولوجية، رأينا أنه من الضروري التطرق إلى خصائص اللغة العربية كبنية مختلفة عن اللغات الأخرى التي أنجزت بها الدراسات السابقة والتي كانت سندا لنا في هذه الدراسة.

أيضا عرض مختلف العوامل التي يتعرض لها الطفل في مواجهته لعالمين لغويين مختلفين إلى حد ما، وهما لغة الأم (اللغة الدارجة) ولغة المدرسة (اللغة العربية الفصحى) بالإضافة الى خصوصية نظام الكتابة العربية والتأثير الذي تلعبه في تحديد مستوى التلميذ في عمليتا القراءة والفهم.

وللإجابة بدقة على تدخل الجانب الفونولوجي في فعالية القراءة، اعتمدنا على الاختبارات الخاصة بالمركبة الفونولوجية واختبار فعالية القراءة للتوصل إلى نتائج كمية توضح العلاقة بين هذين المتغيرين وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي.

تمثل **الهدف الرئيسي** لهذا البحث في تحديد المركب الفونولوجي الأكثر ارتباطا بفعالية القراءة اما الوعي الفونولوجي او فك الترميز الفونولوجي او الذاكرة الفونولوجية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية وذلك لايجاد العوامل الأساسية التي قد تساعد في بناء البرامج الخاصة بتعليم القراءة بمان هذا البحث يدخل ضمن إطار الجانب المعرفي اللغوي الذي يقدم إجابات عن التساؤلات المعرفية المرتبطة بعملية التعلم والمجال التربوي.

ماذا نقصد بالمركبة الفونولوجية ؟

تتكون المركبة الفونولوجية من الوعي الفونولوجي وفك الترميز الفونولوجي والذاكرة الفونولوجية

الوعي الفونولوجي: نقصد به القدرة على إدراك وتقطيع وتشكيل الوحدات الفونولوجية مثل المقطع والنغمة والصوت بالإضافة الى التحليل الفعال لاكتساب المطابقات بين الوحدات الاملائية والفونولوجية التي تعتبر ضرورية في عملية اكتساب القراءة والكتابة

ومن الناحية العلمية فإن الوعي الفونولوجي يعني امتلاك الطفل لقدرات تتجاوز اللغة إلى ما وراء اللغة، بمعنى قدرة الطفل على التنغيم، تقسيم الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات إضافة إلى مزج الأصوات لتكوين الكلمات (فهد حماد التميمي،2009) .

فك الترميز الفونولوجي: في عملية القراءة يمر القارئ المبتدئ اجباريا على الطريق غير المباشر – ب+ا= با – وشيئا فشيئا بالتدريب وممارسة القراءة و تراكم الكلمات في الذاكرة يستعمل الطريق المباشر لان تالية عملية فك الترميز

ضرورية للتمكن من القراءة،ان فك الترميز الفونولوجي ينتمي الى المرحلة الحرفية وبعدها تأتي المرحلة الاملائية اين تصبح عملية التعرف على الكلمات الية مع تشكل تدريجي للرصيد الاملائي و لما يتمكن الطفل من القراءة دون اللجوء الى المطابقة روسم – صوتم تكون هذه اخر مراحل القراءة .

الذاكرة الفونولوجية:

هي النظام المسؤول على تخزين المعلومة الشفوية ولها وظيفتان اساسيتان في مجال اكتساب القراءة

تسمح بتعلم المطابقة بين الروسم و الصوتم على المدى البعيد

تسمح بالاحتفاظ بالمعلومة الفونولوجية اثناء عملية التجميع في مرحلة إعادة الترميز الفونولوجي–الانتقال من الشكل الاملائي الى الشكل الفونولوجي حسب بادلي فالذكرة الفونولوجية هي الذاكرة النشطة الخاصة باللغة وهي تملك سجلا خاصا بالتخزين المؤقت لمدة ثانيتين مما يسمح بتحليل المعلومات الشفوية والسمعية مثل الأصوات والمقاطع و الكلمات. تتمثل الوظيفة الأساسية للذاكرة الفونولوجية في تخزين مقاطع فونولوجية جديدة بفضل الآلية المعرفية الخاصة بالتكرار الذاتي و هي الآلية التي تسمح بتحويل المعلومات الشفوية من الذاكرة العاملة الى الذاكرة بعيدة المدى وهذا التحويل سيسهل إعادة ترميز الأثر الذاكري المخزن في الذاكرة.

فعالية القراءة:

يخزن الطفل الشكل االاملائي الخاص بالكلمات التي تعرف عليها سابقا ويربطها بالشكل الفونولوجي ولما يلتقي بهذه الكلمات يتعرف عليها في شكلها العام وهذا ما يحسن فعالية القراءة من حيث الدقة والسرعة

(roche,2013)

تتمثل فعالية القراءة في إمكانية قراءة النص **بسرعة** أي في أقصر وقت ممكن و**بدقة** ونقصد بها هنا عدم ارتكاب أخطاء او الوقوع في اقل عدد ممكن من الاخطاء مع احترام كل خصائص القراءة الجهرية والصامتة.

وللتقرب اكثر من خصائص اللغة العربية للتمكن من تقييم فعالية القراءة تطلب ذلك تقديم عرض موجز لطبيعة اللغة العربية.

بنية اللغة العربية :

سنتعرض إلى الجوانب التي تهم دراستنا والمتمثلة في آليات التعرف على الكلمات (فك الترميز) وخاصة من الناحية الفونولوجية، وبذلك سنعرض الخصائص الكتابية والمورفولوجيا للغة ودراسة المقطع الصوتي وبنية الكلمة وتأثير بنية الكلمة وبنية اللغة في عملية القراءة.

– تعريف اللغة العربية وكتابتها: تعتبر اللغة العربية من اللغات السامية المكتوبة من اليمين إلى اليسار مثل اللغة العبرية، وهي لغة سماوية أنزل بها القرآن الكريم،وقد ظهرت الكتابة العربية ابتداءا من القرن السادس الميلادي وهي مستوحاة من الحروف الفينيقية وتتمتع بطابع كتابة سريع وموجز (Med Ammar 1997). تتكون من 28 حرفا، وأغلبها يتغير شكلها حسب مركزها في الكلمة، توضع فوق الحروف أو تحته ضبطا للفظة (سهيل إدريس، 1999).

علامات التشكيل تستعمل خاصة في كتب القراءة للمبتدئين وأيضا في القرآن الكريم والكتابات الأدبية الأساسية، بوجود هذه العلامات فإنها تمنح للكتابة العربية علاقة وطيدة بين الرسم والصوتم Graphème – phonème (الرمز والصوت) وهي ميزة تساعد على تعلم القراءة (Wagner et al, 1986, in Med Ammar, 1997).

لا يظهر من الكتابة المعيارية للغة العربية إلا **هيكل الكلمة** من الصوامت والصوائت الطويلة (ا، و ، ي) .

وحدها الصوامت هي التي تكتب إجباريا، أما الصوائت فإن استعمالها اختياري، ، كما أن تغير شكل الحركة قد يغير المعنى)**الصرف المفرداتي**: العربية لغة معربة وتمتاز بقدرتها على إغناء نفسها تلقائيا أي من الداخل كالكائنات الحية، ويتم ذلك بتوالد ألفاظها توالدا ذاتيا، وذلك ما يعرف بالاشتقاق (رشاد دار غوث، 1985) وله أنواع وهي :

الاشتقاق الصغير: ومثال ذلك درس، يدرس، أدرس، دارس، ومدروس، ... الخ.

الاشتقاق الكبير: ويعرف باسم آخر وهو القلب، أي أن كل جذر (أي فعل ثلاثي) يمكن تقليبه ستا، ومثاله جذر (ع ر ب) فإننا نشتق منه بالقلب : برع، بعر، ربع، رعب، عبر، عرب.

الاشتقاق الأكبر: ويعرف باسم آخر وهو الإبدال، كأن نقول : نعق (الغراب) و(نهق الحمار) بإبدال العين هاء والمعنى كما يبدو متقارب، لأن الفعلين يدلان على الصوت المكروه.

النظام الصرفي للعربية يستعمل الجذر المتكون من صوامت فقط. (Fleicsh, 1968, p.32 in Med Ammar, 1997)، وانطلاقا منها يتوالد.وقد أشار ابن خلدون إلى طريقة الخليل بن أحمد الفراهيدي واشاد بها بقوله : "وكان سابق الحلبة في ذلك الخليل، ألف فيها كتاب العين فحصر فيه مركبات حروف المعجم كلها من الثنائي والثلاثي والرباعي والخماسي، وهو غاية ما ينتهي إليه التركيب في اللسان العربي". (الدكتور حنفي بن عيسى، 1971) أضف إلى ذلك كله أن الحركات الثلاث الفتحة والضمة والكسرة وكذلك الوقفة يمكن بواسطتها استحداث ألفاظ متمايزة في المعنى فالحب (بضم الحاء)، غير الحب (بالفتح) أو الحب بالكسرة (حنفي. بن عيسى، 1971).

بالفعل إذا كانت الكتابة غير مشكلة فإن الكلمات تكون حاملة لغموض دلالي وفونولوجي فالجذر الصوتمي المتشابه قد يرمي إلى عدة قراءات مفرداتي وفونولوجي، هذا الالتباس في القراءة العربية غير المشكلة جعل من الأساسي الأخذ بعين الاعتبار الروابط المتينة بين الكتابة واللغة العربية مثلما أشار إليه (Tapiero, 1976). ويمكن حصر الصعوبات التي تقف عائقا في سبيل تعليم اللغة العربية فيما يلي:

صعوبة اللغة العربية من حيث القواعد: والمتمثلة خاصة في الإعراب وتعدد صوره وكثرة علاماته، الأمر الذي يحير التلاميذ كثيرا، مثلا: لماذا الفاعل مرفوع؟ وعلامة الرفع الضمة أو الألف أو الواو... (أنيس فريحة، 1973).

إضافة على أن الكتابة العربية الخالية من الحركات التي هي جزء من المعنى كما في قفل وقفل يعيق الصغار والكبار عن القراءة الصحيحة.أيضا قضية الإملاء العربي عقبة أمام الكاتبين، لوجود قواعد واهية الأساس تحكمها. مثلا صارت الهمزة (ء) مصدر حيرة وهل كلمة الموسيقى تكتب بالياء أم بالألف (محمد عطية الإبراسي، 1958).

وجود لغات دارجة تضايق العربية الفصحى :

لذلك نقول أن للغة ناحيتين :

الناحية الكتابية : وهي حية فيها قوية في الكتب.

الناحية اللسانية : وهي عامية تقترب من العربية نجدها بين المثقفين وعامية عادية نجدها بين الأميين (محمد عطية الأبراسي، 1958).ومن المعروف أن طريقة تعليم أية لغة هي طريقة المحاكاة أي (اسمع وانطق) والطفل العربي وخاصة الجزائري لا يسمع الفصحى، بل يسمع العامية، وعليه أول لغة يتعلمها هي العامية التي يستعملها مع أمه وأبيه وأخوته.

القراءة وأسس تعليمها:

القراءة: تضم إلى جانب الأداء اللفظي السليم، الفهم وترجمة الرموز ومدلولاتها من الأفكار والمعاني، ومن هنا فالقراءة عمليتان أساسيتان هما :

العملية الأولى: الشكل الميكانيكي أي الاستجابات الفيزيولوجية لما هو مكتوب.

العملية الثانية: عملية عقلية ذهنية يتم من خلالها تفسير المعنى، وتشمل هذه العملية على التفكير والاستنتاج

هناك **صعوبات قرائية وكتابية** متعددة تواجه التلميذ في تعلمه القراءة يمكن إجمالها في النقاط التالية:

تعدد صور الحروف العربية: مثال: (الغين) غ، غـ، تعدد **أشكال الحرف الواحد في الأبجدية العربية** :(ك، كـ، كـ؛ هـ، ـه، ه)،**تشابه الحروف: مثلا** (ب، ت، ث، ن)، (ج، ح، خ)، (د، ذ)،**تقارب بعض الحروف في الأصوات:** مثل (س، ص)، (ك، ق)، (ت، ط)، (ث، ذ).

الحروف الصائتة والحروف الصامتة: أ، و، ى، هي حروف صائتة وذلك لاحتوائها على المد، أما بقية الحروف فهي حروف صامتة مثال سوق، نور.

الحروف المتشابهة في التنقيط: مثل (ب، ج)، (ت، ق)، (ث، ش)، (خ، ذ، ز، ظ، ض، ن، غ، ف)

الحركات والشكل: وخاصة حركات الإعراب، فهي لا ترسم على الحروف في الكتابة العربية العادية في الكتب وغيرها، وهذا يجعل النطق بالكلمات أمرا عسيرا للمبتدئين.

التنوين: هو أصوات لا علاقة بين رسمها والنطق بها.

الحروف التي تكتب ولا تلفظ:هناك حروف تكتب ولا تلفظ مثال الألف بعد واو الجماعة (كتبوا)، والواو في (أولئك)، ثم واو (عمرو) و(أل) التعريف حينما تكون شمسية (الثقافية) وحروف المد.

نطق اللغة العربية الفصحى:

يظهر من كل ذلك أن النطق باللغة العربية يتعرض لتغيرات تزامنية وتطورية، في الوقت الحالي وبغياب مرجعية لتقييم القراءة، من المستحيل تقييم القراءة باللجوء للعناصر الصوتية فقط، ومن المناسب الاعتماد على العناصر التي لها قيمة مميزة وذات وظيفة داخل اللغة.

وبالتالي فتقييم صحة القراءة بالعربية لا بد أن يعتمد على النظام الفونولوجي للغة وعلى الأصوات والمقاطع ذات القيمة الوظيفية.

النظام المقطعي هل يكون بديلا للميزان الصرفي :إن النظام المقطعي للعربية هو في الأساس نظام صوتي، تخضع لميزاته كل كلمات العربية دون إستثناء.

إن النظام المقطعي سهل الاستخدام لأنه يمكن من معرفة بنية الكلمة العربية وذلك من خلال مقاطعها التي لا تزيد عن ثلاثة مقاطع شائعة الأول (ص ح) والثاني (ص ح ح) والثالث (ص ح ص) ومقطعين قليلي الشيوع وهما، الرابع : (ص ح ح ص) والخامس (ص ح ص ص).

الإنتقال من العربية المعيارية إلى العربية الدارجة :

التحريفات الفونولوجية :

في الدارجة العربية الجزائرية، هناك بعض التغيرات التي طرأت على المصوتات وأهم هذه التغيرات نذكر الميل إلى الترقيق ومثال ذلك الصوتم / d / (ض) الذي يكاد أن ينعدم في الدارجة خاصة في العاصمة وتم تحويله إلى /d/(د)، ومن الناحية الصوتية لا يمكن التفريق بينهما مثال (ضرب أصبح دَرَبَ)، أيضا حرف الطاء / t /الذي رقق إلى التاء، الذال / d / أصبح دال / d /، الثاء / θ / أصبح تاء / t /، الصاد / s / أصبح / s /سين، القاف / q /أصبح / g /.إضافة إلى هذا التحويل هناك بعض المصوتات التي أضيفت مثل الصوتم المركب tš (tšina) و (dj)[djadja] والصوت P، وهذا إما تأثرا باللغة الفرنسية أو الأمازيغية (اللغة الأم في بعض المناطق).

على مستوى الأصوات، فإن التغيرات كانت واضحة، ومكملة خاصة فيما يتعلق بوزن مقاطع الكلمة و أيضا على مستوى الجرس (le timbre) (Mohamed Ammar, 1997).

إشكالية و فرضية البحث:

من خلال هذا العرض الموجز نطرح **التساؤل** التالي:هل توجد علاقة بين المركبة الفونولوجية وفعالية القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي وللإجابة على هذا التساؤل نطرح **الفرضية** التالية : توجد علاقة بين المركبة الفونولوجية وفعالية القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

منهج وأدوات البحث:

منهج البحث:اعتمدنا في بحثنا على المنهج الوصفي الارتباطي لأنه يقوم على أساس تحديد الظاهرة ووصف طبيعتها ونوعية العلاقة بين متغيراتها وأسبابها والتعرف على حقيقتها كما يسمح بتحليل وربط وتفسير البيانات واستخلاص نتائجها.

ا **مجموعة البحث:** لأطفال تم إنتقاؤهم من 7 أقسام للسنة الرابعة أساسي، وهم ينتمون لخمس مدارس، هذا التنويع كان بهدف التقرب من أكبر عدد ممكن من الأطفال الذين يعيشون في محيط إجتماعي متقارب وسط الجزائر العاصمة. العينة تحتوي على 48 تلميذ منهم 20 ولدا و28 بنتا تتراوح أعمارهم بين 9سنوات و5 أشهر و10 سنوات و4 أشهر.

أداة الإختبار :

لإختبارات الفونولوجية المطبقة على أطفال مستوى السنة الرابعة ابتدائي :

اختبار فك الترميز الفونولوجي: هو إختبار خاص بقراءة اللاكلمات، شكلت 16 لا كلمة لقياس قدرة فك الترميز MIMالشكل العام للإختبار مستوحي من إختبار

Test MIM de la batterie **Belec,** Batterie d'evaluation du langage ecrit et de ses troubles mousty, leybaert, Alegria, Content Morais, 1994)

إختبار الوعي الفونولوجي :

استعملنا **اختبار الحذف المقطعي والصوتمي** وقد شكلت انطلاقا من أوزان وكلمات اللغة العربية وطبعا شكل الاختبارات مستوحى دائما من La batterie Belec كما ذكر سابقا.

هذا الإختبار مكون من 3 أقسام متدرجة الصعوبة :

القسم الأول : يقوم المختبر بقراءة اللاكلمات وعلى الطفل **حذف المقطع الأول** ويتلفظ بالمقطع أو المقاطع المتبقية.

في القسمين التاليين، على الطفل أن يحذف المقطع الأول، وفي القسم الثاني الحذف يتم على مستوى اللاكلمات من الشكل ذو مقطعين،أما القسم الثالث فالحذف يكون على مستوى المقطع الأول من الكلمة ذات المعنى، وهي كلمات تنتمي للقاموس العربي و الاختبارات تبدأ دائما بتمرين الهدف منه إيصال فهم المهمة للطفل.

إختبار الذاكرة الفونولوجية : وهو إختبار تكرار اللاكلمات هذا الإختبار مستوحى من خلال دراسة Baddeley و Gathercole وأعيد استعمالها من قبل Seigneuric، لكن في دراستنا اعتمدت معايير أخرى في اختبار اللاكلمات المستعملة من قبل، ويتكون الإختبار من 4 مستويات من الصعوبة في الطول وفي تعقد الأوزان صنفت هذه المستويات إلى 4 جداول انطلاق من مقطعين إلى 5 مقاطع.

تقدم الاختبار حسب مستوى الصعوبة دائما انطلاقا من المقطعين وصولا إلى 5 مقاطع، يتلفظ المختبر باللاكلمات شفهيا وعلى الطفل أن يكرر اللاكلمات كما سمعها تماما

اختبار فعالية القراءة: يتعلق الأمر باختبار القراءة "Jeannot Georges" (Chassagny; 1962; Her;abessiere & Sax; 1972 ed; Ecpa; 1972) هذا الاختبار مستعمل لقياس درجة اكتساب فك ترميز اللغة المكتوبة في نص ذو محتوى، لنصين يحويان صعوبات وهو متكون من نصين قصيرين.

طريقة الاختبار: كل قصة مقدمة الواحدة بعد الأخرى وبدون توضيح ويتلقى الأطفال التعليمة بقراءة كل قصة بوتيرة عادية. نقوم بحساب الوقت الذي تستغرقه القراءة بواسطة ساعة ثواني.

أما الإنتاجات فتسجل على مسجل سمعي. لكل طفل هناك نتيجتين (**الوقت الكلي للقراءة**) محسوب بالثانية للنصين معا. و(**عدد الأخطاء المرتكبة**) في النصين معا.هاتين النتيجتين تسمح بتقييم الفعالية التي تمكن الطفل من فك الترميز الفونولوجي لما هو مكتوب وذلك في ظروف قراءة طبيعية.

لتكييف نص القراءة و التأكد من صدقه و ثباته تم تمريره على أطفال السنة الرابعة ابتدائي -22طفل- وقد تحصلنا بالنسبة لمتغير عدد الأخطاء على معامل ارتباط بيرسن قدر ب r = .93 عند مستوى α= 0.01

أما معامل الارتباط الخاص بوقت القراءة فقدر بـ : (r = .85**) عند مستوى α = 0.01، هذه النتائج تؤكد صلاحية تعميم الإختبار.

عرض وتحليل النتائج:

النتائج الإحصائية:

الجدول 1 : الإحصائيات الوصفية لمختلف نتائج الاختبارات الفونولوجية موضحة في الجدول (1) ن=48

الإختبارات	العلامة القصوى	المتوسط	الإنحراف المعياري (ي)	أدنى	علامة ملاحظة	أعلى
فك الترميز الفونولوجي	16	14,15	1,91	9		16
قراءة اللاكلمات						
وقت قراءة اللاكلمات (بالثانية)		42,92 ثا	11,38	27		91
الوعي الفونولوجي						
الحذف الصوتمي للكلمات	20	19,21	1,01	16		20
الحذف المقطعي للاكلمات	10	9,52	0,87	6		10

الحذف الصوتمي للاكلمات	10	9,75	0,60	7		10
الذاكرة الفونولوجية تكرار اللاكلمات	40	38,73	1,40	34		40

المعطيات الوصفية:

من خلال الإحصائيات الوصفية لمختلف نتائج الاختبارات الفونولوجية في (الجدول 1) نلاحظ أن المتوسطات تقترب من العلامات الكاملة لكل اختبار وهذا يوضح المستوى العالي للتحليل الفونولوجي لدى أطفال السنة الرابعة فسواء تعلق الأمر بفك الترميز أو الوعي أو الذاكرة الفونولوجية، فمستويات النجاح عالية جدا بالنظر إلى توزع العلامات الذي يؤكد تحكم الأطفال في هذا الجانب يمكننا تفسير هذه المهارات بالرجوع إلى تحليل طبيعة الاختبارات واحترامها المرجعية اللغوية العربية المتمثلة في أوزان (الميزان الصرفي وأيضا النظام المقطعي) اللذان يسهلان على الطفل عملية التحليل الفونولوجي (شريف ميهوبي، 2000)

في حالة الوعي والذاكرة الفونولوجية فإن ذلك يعتمد على المخزون الفونولوجي الذي توصل إليه الطفل، وهو يوحي بثروة فونولوجية لكون الطفل الجزائري يواجه عالمين فونولوجيين، هما الواقع الفونولوجي للغته الأم واللغة المدرسية.

ملاحظة مهمة تتعلق باختبار الوعي الفونولوجي حيث وجدنا حالات لم يتمكن فيها الأطفال من التفريق بين الحذف الصوتمي والحذف المقطعي مثلا كلمة قائد (حذف صوتمي) هناك من الأطفال من حذف المقطع (قا) مباشرة دون أ ينتبهوا إلى وجوب حذف الصوتم ق والاحتفاظ بـ ائد،هذا الجانب قد يعود إلى عدم التفريق بين الحرف والمقطع اذا

ما رجعنا الى الصوتيات في اللغات اللاتينية فاللغة العربية تعلم اعتمادا على مورفولوجيتها والكتل الخارجية غير كافية ولابد من اللجوء إلى دراسة الخصائص البنيوية للغة العربية لتسهيل عملية التدريس وذلك باستخدام النظام المقطعي.

تحليل الإرتباط :

.الجدول 2 :جدول الإرتباطات : مصفوفة الارتباطات بين الاختبارات الفونولوجية و اختبار فعالية القراءة لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ن=48

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. (ع.أخ) عدد الأخطاء	1	.21	**-.33***	.27	**-.54****	-07	.-02	**-.33***
2.وقت قراءة النص (و.قر)		1	.-16	**.62****	**-.46****	.-13	.-11	**-.41****
3.قراءة اللاكلمات(قر.لا.ك)			1	**-.34***	.47**	**.40****	.21	.22
4..قراءة اللاكلمات(و,قر.لا.ك)				1	.-45**	**-.30***	.11	.-17
5.قراءة اللاكلمات(و,قر.لا.ك)					1	.21	.09	**.54****
6.الحذف المقطعي للكلمات(ح.مق.لا.ك)						1	.17	.01
7. الحذف الصوتمي للاكلمات ح.ص.لا.ك							1	.27
8. . تكرار اللاكلمات (تك.لا.)								1

من خلال تحليل الارتباط بين مكونات كل من متغيرات المركبة الفونولوجية وفعالية القراءة تحصلنا على النتائج التالية يظهر متغير عدد الأخطاء ارتباط دالا مع قراءة اللاكلمات بقيمة (r = -.33) وهذا يؤكد العلاقة بين عدد

الأخطاء وعملية فك الترميز الفونولوجي، وهو ارتباط عكسي أي كلما ارتفع مستوى فك الترميز انخفض عدد الأخطاء.

قيمة الارتباط العالية أيضا بين ع.أخ والحذف الصوتمي للكلمات (r = -.54**) تظهر العلاقة القوية بين الوعي الفونولوجي و فعالية القراءة.

- الذاكرة الفونولوجية لها علاقة بفعالية القراءة لأن الارتباط دال (r = -.33*) بين تكرار اللاكلمات و(ع.أخ)، وهو ارتباط عكسي دائما أي كلما كانت الذاكرة الفونولوجية جيدة سينخفض عدد الاخطاء و هذا ما يؤكد أهميتها في عملية القراءة.

- وقت قراءة النص له ارتباط دال مع وقت قراءة اللاكلمات وقدر بـ (r = .62**). هذا يبين أن هناك علاقة بين فاعلية القراءة وعملية فك الترميز سواء كانت المادة ذات دعامة دلالية أم لا، المهم أن يكون هناك نظاما فونولوجيا تعتمد عليه، وقد أظهر وقت القراءة ارتباطا دالا مع كل من الحذف الصوتمي للكلمات (الوعي الفونولوجي) قدر بـ (r = -.46**) ومع تكرار اللاكلمات (الذاكرة الفنولوجية (r = -.41**) عموما، فيما يتعلق بمركبتا فاعلية القراءة فإن الارتباطات توضح علاقة بينها وبين المتغيرات الفونولوجية و هذا يؤكد العلاقة بين القراءة والمركبة الفونولوجية.

استنتاج ومناقشة:

انطلاقا من النتائج الملتقطة في هذا البحث أهم نتيجة خلصنا إليها هي المستوى الجيد الذي أظهره أفراد مجموعة البحث.

يؤكد هذا مرة أخرى أهمية الميزان الصرفي وأيضا النظام المقطعي اللذان يسهلان على الطفل عملية التحليل الفونولوجي، مع الإشارة إلى أن اللفظات المستعملة في الاختبارات سواء كانت ذات معنى أو لا، قدمت مشكلة بالحركات المعروفة

(الضمة، الفتحة، الكسرة) وذلك للحد من غموض الجذر الصوتمي. **إذن فالهيكل المورفولوجي** للكلمة وأيضا علامات التشكيل لهما دور بارز في تحديد فعالية فك الترميز، وبالتالي التحكم في القراءة.

هذه النتيجة تدعمتها نتائج الارتباطات التي سجلت بين الاختبارات الفونولوجية واختبار فعالية القراءة للنصين المشكلين. حيث لوحظت أعلى الارتباطات بين عدد الأخطاء أي فعالية فك الترميز والحذف الصوتمي. ونعلم أن مثل هذه العمليات تتطلب معارفا مضبوطة وتتدخل أيضا في فك ترميز الجذر الصوتمي (هيكل الكلمة) مثلما أوضحته نتائج محمد عمار(محمد عمار، 1997)في دراسة الوعي الفونولوجي والقراءة بالصوت المرتفع.

كما بينت نتائجه أن عملية القراءة ليست مرتكزة على الفوارق بين الصوت والروسم فقط ولكنها تعتمد أساسا على الجذر الصوتمي الذي يطابق هيكل الكلمة في اللغة العربية.

بالتالي فالنتائج تؤكد الفرضية القائلة بوجود علاقة بين فعالية القراءة والمركبة الفونولوجية.

التوصيات :

احترام الطبيعة الفونولوجية للغة العربية في عملية تعليم القراءة للمبتدئين.

الاعتماد على النظام المقطعي في المستويات الأولى.

التنوع الفونولوجي نقطة إيجابية للغنى المفرداتي.

استغلال مجال التعليم للنتائج التي تتوصل لها الأبحاث في الجامعات أو مراكز البحث.

المراجع

Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? Trends in Cognitive science,4(11),417,423.

Fleish, H. S. J., (1968). L'arabe classique esquisse d'une structure linguistique. Beyrouth. DAREL-Mashreq Editeurs, Nouv. Ed. (1984).

Gombert J. E. (1992). Activité de lecture et activités associées. In M. Fayol, J. F. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles & D. Zagar (Eds), Psychologie cognitive de la lecture (pp. 107-140). Paris : Presses Universitaires de France.

Gough, Ph., B. & Juel, C. (1989). Les premieres étapes de la reconnaissance des mots, In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.). L'apprenti lecteur, Paris Neuchâtel, DeLachaux et Niestlé.

LeCompte, G. (1968). Grammaire de l'arabe, PUF.

Roche,M.(2013).Apprentissage de la lecture du decodage à la comprehention.Education

Sprenger-Charolles, L., Siegel, L., & Bonnet, P. (1995). The role of phonological mediation and orthographic factors in reading and spelling acquisition in French (soumis à publication).

Tapiers, N. (1976). Pour une didactique de l'arabe moderne, Language de communication : problematique et solution, Paris, Librairie Honoré Champion.

Torgesen, J. K.,Wagner, R. K., Balthazor, M., Davis, C., Morgan S., Simmons, K., Slage, S., & Zirps, F. (1989). Developmental and individual différences in performance on phonological synthesis tasks**.** Journal of Experimental Child Psychology; 47, 491-505.

Tunmer, W. E. & Nesdale, A. R. (1985). Phonimic segmentation skill and beginning reading. Reading Research Quaterly, 23, 134-158.

Wagner, A. D., Messik, B., & Jennifer, S. (1986). Studying literacy in Morocco, In B. B. Schieffelin & P. Gillmore (Eds.). The acquisition of literacy : Ethnographic perspectivesn Vol. XXI, Ablex Publishing Corporation, Norwood, New-Jersey.

Les thèses de Doctorat :

Ammar, M., Les stratégies d'identification de mots écrits en Arabe. Thèse de Doctorat. Discipline : Psychologie, sciences de l'éducation. (1997).

Université de Nante UF.R de lettres et sciences humaines. Département de psychologie.

Seigneuric, A., Mémoire de travail et comprehension de l'écrit chez l'enfant. Thèse de doctrat. Psychologie cognitive (1998). Université Rene Descartes. Paris V. U.F.R. Institut de psychologie Sciences Humaine Sorbone.

إبراهيم أنيس – الأصوات اللغوية– القاهرة، 1984.

أنيس فريحة، نظريات في اللغة. دار الكتاب اللبناني، بيروت، الطبعة الأولى. 1973.

حنفي بن عيسى. محاضرات في علم النفس اللغوي. طبعة ثالثة. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. 1990.

على الجمبلاطي وأبو الفتح التونسي. الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية. الطبعة الثانية. دار النهضة، مصر للطباعة والنشر. (1975).

فتحي علي يونس والدكتور محمود الناقة. أساسيات تعليم اللغة العربية. دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة. 1977.

سعد مصلوح – دراسة السمع والكلام –القاهرة، 1980.

عبد الصبور شاهين – في علم اللغة العام – بيروت، 1984.

محمد عطية الإبراسي. الطرق الخاصة في التربية لتدريس اللغة العربية والدين. مكتبة الأنجلو المصرية. الطبعة الثانية. 1377هـ-1958م.

محمد صالح سمك. فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية. مكتبة الأنجلو المصرية. 1975.

مناف مهدى المسوي – علم الأصوات اللغوية. ليبيا 1993.

الدراسات المعمقة :

محمد برو. اللغة العربية وصعوبات تدرسيها في مرحلة التعليم المتوسط. دراسة ميدانية لنيل دبلوم الدراسات المعقمة. فرع علوم التربية 84-85. جامعة الجزائر معهد علم النفس وعلوم التربية.

المجلات:

الشريف ميهوبي. المقطع الصوتي وبنية الكلمة. مجلة العلوم الإنسانية. عدد 14 ديسمبر (2000)، 167-177 .معهد اللغة العربية وآدابها جامعة باتنة (الجزائر).

فهد حماد التميمي. الوعي الفونولوجي وعلاقته بالعسر القرائي لدى الطفل.2009