جامعة الجزائر (2)

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

قسم علم النفس و العلوم التربية و الأرطوفونيا

الوعي الفونولوجي وسيرورات إكتساب القراءة عند الطفل

دراسة طولية تتبعية من بداية السنة أولى إبتدائي إلى بداية الثانية إبتدائي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في الأرطوفونيا

إعداد الطالبة :

أزداو شفيقة

تحت إشراف الأستاذ:

أ.د. نواني حسين

السنة الجامعية : 2012/2011

إهـــداء

في ذكرى أبي الغالي و جدتي الغالية

إلى أمي
إلى إخوتي و أخواتي
إلى أبناء و بنات إخوتي و أخواتي

إلى شخصين عزيزين المرحوم مقراني أرزقي و زوجته الصديقة خداوج اللذان لا أنسى مساعدتهما و دعمهما لي

وجودكم في حياتي و في قلبي أعطاني
معنى السعادة في الحياة

كلمــة شكــر

أتقدم بشكر خاص إلى الأستاذ المشرف على هذه الأطروحة **حسيــن نوانــي**، و ذلك لتوجيهاته القيّمة، فله كل التقدير و الإحترام و العرفان.
كما أشكر السيدة **Liliane Sprenger-Charolles**، التي أشرفت على جانب من هذا العمل وأعطتني تكوينا في مجال التحليل الإحصائي.
كما أتوجه بالشكر إلى أساتذتي و زملائي في علم النفس الذين قدموا لي يد المساعدة في مراجعة هذا العمل :
- في الجانب الإحصائي أخص بالذكر الأستاذ دوقة، الأستاذ آمالى، الأستاذ بوحفص
- في ترجمة هذا العمل من اللغة الفرنسية إلى العربية أشكر الأستاذ لكحل لخضر والأستاذة شايب و إنما بالأخص صديقي الوفيين الأستاذة سعيدة صالحي، والأستاذ ميرود محمد الذين وجدتهما دائما إلى جانبي.
كذلك أتوجه بالشكر لكل الأساتذة و الزملاء الذين قدمو لي يد المساعدة والدعم المعنوي وأخص بالذكر الأستاذة القديرة **مريم درقيني**، الأستاذ عبد المجيد وحدي، الأستاذ إسماعيل بوعمامة وكذا أصدقائي بجامعة Paris V، وأخص بالذكر Huette Viviane و Marie Dementalbert
أشكر أيضا كل أصدقائي و زملائي في العمل على تشجيعهم لي، و بالأخص رئيس القسم الأستاذ رياش لتفهمه، خاصة و أنني بدأت العمل الإداري معه و أنا في طور إنهاء هذه الدراسة.
و أشكر إبن خالتي سمير مقراني الذي ساعدني في حل كل المشاكل التقنية التي واجهتها.
شكر خاص أيضا إلى الأطفال الذين شاركوا في هذه الدراسة، و كذا المدراء و المعلمات الذين إستقبلوني أحسن الإستقبال ووفروا لي قدر الإمكان الظروف لتطبيق مختلف الإختبارات.
دون أن أنسى عائلتي التي عانت و عانت حقيقة طوال إنجاز هذا العمل، بتفهم كبير و تشجيع دائم و دعاء يومي من طرف أغلى إنسان لدي:**"أمي"**

الفـــــهـــــرس

مـــقـــدمـــة.....1

الإشـــكالـــيـــة.....7

الفـــــرضـــيـــات.....13

الجـــــانـــب النـــــظـــــري

الفـــــصل الأول:

القـــــــــــراءة كعمـــــليـــــة معـــــرفيـــــة مـــعـــقـــــــدة

1- ماذا نقصد بالقراءة؟.....17

2- الفهم و ميكانيزمات التعرف على الكلمات: عنصرين مستقلين في القراءة.....18

3- نماذج القراءة.....19

1.3 - النماذج التطورية لتعلم القراءة.....19

- النماذج التطورية ذات المراحل.....19

- نموذج سيمور.....24

2.3- النماذج الترابطية.....26

- نموذج المعالجة المتوازية التوزيعية.....26

- نموذج الجاذب الفونولوجي.....27

- النموذج ذو مسارين الكلاسيكي.....29

- النموذج ذو مسارين بالتتالي.....30

3.3- النماذج عن طريق التماثل.....31

3-4- تكييف نموذج فريت (Frith) إلى اللغة العربية.....34

4- دورالفونولوجيا في تعلّم القراءة.....37

الفصـــــل الثـــــاني:

الوعي الفونولوجي كرابـــط يلي اللـــغة الشفـــوية باللغة المكتوبة

1 - مفهوم الوعي الفنولوجي 40

2- نمو الوعي الفونولوجي 42

1.2- حسب الوحدات الفونولوجية 43

2 .2- حسب العمليات المعرفية المستخدمة 47

3.2 - حسب السلوكات الفنولوجية 50

3- الوعي الفنولوجي و تعلم القراءة..... 51

1.3 - الوعي الفونولوجي كسبب 51

2.3 - الوعي الفونولوجي كناتج 53

3.3- الوعي الفونولوجي كسبب وكناتج..... 54

4.3- الوعي الفونولوجي كخاصية تنبؤية 54

5.3- الدراسات العربية حول علاقة الوعي الفونولوجي بالقراءة 54

الفصـــــل الثـــــالث:

خصائـــص اللغـــة العربيـــة (بين النظام المقطعـــي و الأبجـــدي)

1 - لمحة تاريخية 62

2 - النظام الفونولوجي للغة العربية..... 64

1.2- نظام الصوامت..... 64

2.2- نظام الصوائت 64

3- الخصائص الفونولوجية للغة العربية..... 66

1.3- النظام المقطعي للغة العربية 67

4- كتابة اللغة العربية 70

1.4- حركات اللغة العربية 71
2.4- تصنيف نظام كتابة اللغة العربية 72
5- النظام المرفولوجي (الصرفي) للغة العربية 73
1.5- تعريف الإشتقاق 73
2.5- ميكانيزم الإشتقاق 74
3.5- أنواع الاشتقاق 76

الفصـــــل الرابـــــع: إزدواجية اللغة والمستوى الإجتماعي والإقتصادي كعاملان مأثران على لوعي الفونولوجي و تعلم القراءة

1- تعريف ازدواجية اللغة 78
2- مزايا و مساوئ إزدواجية اللغة 79
3- المحيط اللغوي الجزائري 81
1.3-إحتكاك اللغات و إزدواجية اللغة في الجزائر 84
2.3- إزدواجية أو ثنائية اللغة في الجزائر 85
4- دراسات حول علاقة الإزدواجية اللغوية بالوعي الفونـــولوجي و بتعلم القراءة عنـــد الطفل 87
5- المستوى الإجتماعي الإقتصادي و علاقته بالوعي الفونولوجي و بتعلم القراءة عند الطفل 90
1.5- قياس المستوى الإجتماعي و الإقتصادي 90
2.5- بعض الدراسات حول أثر المستوى الإجتماعي الإقتصادي بالوعي الفونولوجي و بتعلم القراءة عند الطفل 91

الجـــانـــب التـــطبـــيـــقـــي

الفـــــصل الخـــــامـــس: الإطـــار المنهجـــــي

1- منهج البحث 97

2– مجتمع البحث 97
1.2– تقديم مجتمع البحث 97
3 – أدوت البحث 99
1.3 – إعداد إختبار الوعي الفونولوجي 102
2.3 – إعداد إختبار القراءة 111
4 – تقديم مكان إجراء البحث 119

الفـــــصل الســـــادس : عرض، تحليل و مناقشة نتائج الوعي الفونولوجي وعلاقته بالقراءة عند الطفل

1- الخطوات المتبعة في تحليل النتائج 122
2- نتائج الوعي الفونولوجي..... 123
1.2- تحليل نتائج الوعي الفونولوجي في الفترة الأولى ($ز^1$)..... 123
2.2- تحليل نتائج الوعي الفونولوجي في الفترة الأولى ($ز^2$)..... 127
3.2- التحليل المقارن..... 130
4.2- الإرتباط ما بين وحدات الوعي الفونولوجي في ($ز^1$) و ($ز^2$)..... 134
5.2- ترتيب إكتساب الوحدات الفونولوجية 136
3- نتائج إختبارالقراءة..... 137
1.3- تحليل الأخطاء على مستوى شبه الكلمات و الكلمات 144
4- دراسة العلاقة الإرتباطية بين الوعي الفونولوجي والقراءة..... 147
5- مناقشة النتائج..... 150

الفصل السابع : عرض، تحليل و مناقشة النتائج حول أثر الإزدواجية اللغوية و العوامل الإجتماعية والإقتصادية على الوعي الفونولوجي والقراءة عند الطفل

1- أثر الإزدواجية اللغوية على الوعي الفونولوجي و القراءة. 155
1.1- تحليل نتائج أثر الإزدواجية اللغوية على الوعي الفونولوجي. 155

1.1.1- الأساليب الإحصائية المستخدمة 155
2.1.1- نتائج الوعي الفونولوجي في بداية التمدرس ($ز^1$)..... 156
3.1.1- نتائج الوعي الفونولوجي بعد سنة من الدراسة ($ز^2$) 160
2.1- تحليل نتائج أثر الإزدواجية اللغوية على القراءة..... 163
3.1- مناقشة النتائج 169
2- أثر العوامل الإجتماعية و الإقتصادية على الوعي الفونولوجي و القراءة..... 172
1.2- الخطوات المتبعة في تحليل نتائج الدراسة..... 172
2.2- عرض و تحليل نتائج الدراسة 174
1.1.2- دراسة الإرتباط بين العوامل الإجتماعية و الإقتصادية 174
2.1.2- أثر العوامل الإجتماعية و الإقتصادية على الوعي الفونولوجي 175
3.1.2- أثر العوامل الإجتماعية و الإقتصادية على القراءة..... 188
خاتمة 196
المراجع..... 199
الملاحق

فـــــهرس الجـــداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	ننموذج فريت(Frith) التطوري للقراءة المكيف حسب عزام (1993) Azzam	36
2	النسب المؤوية للنجاحات في إختبار الوعي المقطعي و الفونيمي في مرحلتي الأمومة و الأولى إبتدائي	56
3	صوامت اللغة العربية	65
4	أنواع المقاطع في اللغة العربية	68
5	أنواع المقاطع و موضعها في الكلمة	69
6	حروف اللغة العربية في مختلف أشكالها	70
7	التركيبة المورفولوجية للكلمات العربية من خلال الجذر(مثال: كتب) /Ktb/	75
8	نتائج دراسات مقارنة بين الأحاديي و المزدوجي اللغة حول الوعي الفونولوجي في المستوى التحضيري و الطور الأول الإبتدائي	89
9	توزيع مجتمع البحث حسب الجنس	99
10	توزيع مجتمع البحث حسب المستوى التعليمي للوالدين	100
11	توزيع مجتمع البحث حسب عدد الإخوة و الأخوات	100
12	توزيع مجتمع البحث حسب اللغة المستعملة لدى الطفل	101
13	توزيع مجتمع البحث حسب الفئة المهنية	101
14	توزيع الأجابات حسب اللغة المستعملة من طرف أطفال ما قبل التجربة	104
15	الإرتباط بين الإختبار الفردي و الزوجي للتسمية حسب اللغة المستعملة	105
16	الإرتباط بين الإختبار القبلي و البعدي لمهام الوعي الفونولوجي	107
17	دلالة الفروق بين أزواج المتوسطات لدرجات الإختبار الفونولوجي القبلي و البعدي	108
18	الإرتباط بين مهام و بنود إختبار القراءة القبلي بنظيراتها في الإختبار البعدي	114
19	دلالة الفروق بين أزواج المتوسطات لدرجات إختبار القراءة القبلي و البعدي	115
20	توزيع العينة حسب الدرجة المحصل عليها في مهام الوعي الفونولوجي في ($ز^1$)	124

21	الإرتباط بين مهام الوعي الفونولوجي ($ز^1$)	126
22	توزيع أفراد العينة حسب الدرجة المحصل عليها في مهام الوعي الفونولوجي في ($ز^2$)	127
23	الإرتباط بين مهام الوعي الفونولوجي في($ز^2$)	129
24	دلالة الفروق لمتوسطات درجات العينة في إختبار الوعي الفونولوجي بين الفترة الأولى ($ز^1$) و ($ز^2$)	130
25	دلالة الفروق في إختبار الوعي الفونولوجي حسب كل مهمة على حدة بين ($ز^1$) و ($ز^2$)	132
26	متوسط الدرجات و الإنحراف المعياري في ($ز^1$) و ($ز^2$) لوحدات الوعي الفونولوجي	133
27	الإرتباط بين الوحدات الفونولوجية في ($ز^1$) و (ز2)	135
28	الإرتباط بين مهام الوعي الفونولوجي في في ($ز^1$) و (ز2)	135
29	نتائج إختبار فريدمان(Freidman) للفروق بين متوسطات الرتب للوحدات الفونولوجية عند أفراد العينة	136
30	توزيع أفراد العينة حسب الدرجة المحصل عليها في قراءة شبه الكلمات	138
31	توزيع أفراد العينة حسب الدرجة المحصل عليها في قراءة الكلمات	139
32	النسب المؤوية للأخطاء في قراءة الكلمات و شبه الكلمات	144
33	النسب المؤوية للأخطاء في قراءة الكلمات و شبه الكلمات على مستوى الحركات و الصوامت	145
34	أنواع الأخطاء في قراءة شبه الكلمات	145
35	أنواع الأخطاء في قراءة الكلمات	146
36	الإرتباط بين مهام إختبار القراءة و الوعي الفونولوجي	148
37	دلالة الفروق فى إختبارالوعي الفونولوجي بين مزدوجي و أحادي اللغة فى ($ز^1$)	149
38	دلالة الفروق فى إختبارالوعي الفونولوجي بين مزدوجي و أحادي اللغة فى ($ز^1$) حسب الوحدات الفونولوجية المعالجة	156
9	دلالة الفروق فى اختبار الوعي الفونولوجي بين مزدوجي و أحاديي اللغة فى ($ز^1$) حسب الوحدات الفونولوجية المعالجة	157
40	دلالة الفروق فى اختبار الوعي الفونولوجي بين مزدوجي و أحاديي اللغة فى ($ز^1$) حسب المهام (أي كل مهمة على حدة)	158

41	دلالة الفروق فى إختبار الوعي الفونولوجي بين مزدوجي و أحاديي اللغة فى($ز^2$) يمثل نتائج الإنحدار الهرمي للتأثير التنبؤي لوحدات الوعي الفونولوجي على القراءة	161
42	دلالة الفروق فى إختبار الوعي الفونولوجي بين مزدوجي و أحاديي اللغة في ($ز^2$) حسب الوحدات الفونولوجية المعالجة	161
43	دلالة الفروق فى إختبار الوعي الفونولوجي بين مزدوجي و أحاديي اللغة فى ($ز^2$) حسب المهام (أي كل مهمة على حدة)	163
44	دلالة الفروق في قراءة شبه الكلمات بين مزدوجي و أحاديي اللغة	165
45	دلالة الفروق في قراءة الكلمات بين مزدوجي و أحاديي	166
46	دلالة الفروق في قراءة النص بين مزدوجي وأحاديي اللغة	167
47	دلالة الفروق في فهم النص بين مزوجي وأحاديي اللغة	168
48	الارتباط ما بين العوامل الاجتماعية والاقتصادية	174
49	تحليل التباين حول أثر العوامل الاجتماعي والاقتصاي على الوعي الفونولوجي في (ز1)	175
50	نتائج تحليل التباين حول أثر العوامل الاجتماعية والاقتصادية على الوعي الفونولوجي في (ز2)	176
51	نتائج إختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات الأطفال حسب الفئة المهنية للأمهات في (ز1)	178
52	نتائج إختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات الأطفال حسب الفئة المهنية للآباء في (ز1)	179
53	نتائج إختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات الأطفال حسب الفئة المهنية للأمهات في (ز2)	180
54	إختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات الأطفال حسب الفئة المهنية للأب في (ز2)	182
55	دلالة الفروق بين الأطفال ذو أمهات إطارات وبدون مهنة في مستوى الوحدات الفونولوجية المعالجة	184
56	دلالة الفروق بين الأطفال ذو أباء إطارات ومهن بينية فيمستوى الوحدات الفونولوجية المعالجة	184
57	لالة الفروق بين الأطفال ذو أباء إطارات والتجار في مستوى الوحدات الفونولوجية المعالجة في (ز1)	185
58	دلالة الفروق بين الأطفال ذو الأمهات إطارات وبدون مهنة في مستوى الوحدات الفونولوجية المعالجة في (ز2)	186

59	دلالة الفروق بين الأطفال ذو أباء إطارات ومهن بينية في مستوى الوحدات الفونولوجية المعالجة في ($ز^2$)	186
60	دلالة الفروق بين الأطفال ذو أباء إطارات وتجار في مستوى الوحدات الفونولوجية المعالجة في ($ز^2$)	187
61	تحليل التباين حول أثر العوامل الاجتماعية والاقتصادية على قراءة شبه الكلمات	188
62	تحليل التباين حول أثر العوامل الثقافية الاجتماعية والاقتصادية على قراءة الكلمات	189
63	تحليل التباين حول أثر الوامل الثقافية الاجتماعية والاقتصادية على قراءة النص	190
64	تحليل التباين حول أثر العوامل الثقافية الاجتماعية والاقتصادية على فهم النص	191

فـــــهرس الأشكـــــال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	نموذج فريت (Frith) لتعلم القراءة	20
2	نموذج سيمور Seymour (1997)	25
3	رسم تخطيطي لنموذج (هارم وسيدنبارغ) Harm & Seidenberg (1999)	27
4	رسم تخطيطي لنموذج (كولتهيرت ومورتون وبترسون) Coltheart (1978) ; Morton & Patterson (1980)	30
5	رسم تخطيطي لنموذج ذو مسارين بالتتالي (لكولتهيرت) Coltheart & al.(2001)	31
6	نموذج (قوسوامي وبريان) Goswami & Brayan (1990)	33
7	التوزيع الجغرافي للغات السامية	62
8	ميكانزم الإشتقاق	76

فـــــهرس الرسومات البيانية

1	توزيع أفراد العينة حسب الدرجات المحصل عليها في مهام الوعي الفونولوجي في ($ز^1$)	125
2	توزيع أفراد العينة حسب الدرجات المحصل عليها في مهام الوعي الفونولوجي في ($ز^2$)	128
3	متوسطات النسب المؤوية لدرجات أفراد العينة عل الوحدات الفونولوجية في ($ز^1$) و ($ز^2$)	134
4	توزيع أفراد العينة حسب الدرجات المحصل عليها في إختبار القراءة	140
5	متوسط الإجابات الصحيحة حسب النسب المؤوية العامل المعجمي	141
6	متوسط النسب المؤوية للإجابات الصحيحة للكلمات وشبه الكلمات حسب طول البنود	142
7	متوسط النسب المؤوية للإجابات الصحيحة للكلمات المؤلوفة والنادرة حسب التردد	143
8	مقارنة متوسطات درجات الاطفال في اختبار الوعي الفونولوجي حسب الفئات المهنية الامهات بين($ز^1$) و ($ز^2$)	181
9	مقارنة متوسطات درجات الاطفال في اختبار الوعي الفونولوجي حسب الفئات المهنية الآباء بين($ز^1$) و ($ز^2$)	183

مقدمة :

يعتبر تدريس القراءة في كل المجتمعات من أولويات المدارس الإبتدائية، لأنها ضـــرورية للحصول على المعارف الاخرى. وبعكس اللغة الشفوية التي يتم إكتســـابها مـــن خـــلال التواصل العفوي، يتطّلب تعلم القراءة توفر شروط محددة تكون مرتبطة بالتحكم في نظام الكتابة كخاصّية ظهرت مؤخرا في تاريخ البشرية (weil- Baris, & Cupa, p.118). لكن حتى و إن إتخذ اليوم هذا التعلم شكلا طبيعيا، إلا أن تعميمه لا يخلو من الصعوبات لمـــا ظهر عنه من إخفاقات و عثرات، ما يدعو للتساءل عن أصلها و أسبابها، مع العلم أنه لا يتم فهم تعلم القراءة إلا بالتعّرف على السيرورات العادية لإكتسابها، و منه ظهور الأعمال المكثفة في مجال تعّلم القُراءة و الأنشطة الذهنية المرتبطة بها على مدى السنوات الثلاثين الماضية، و بالأخص في مجالي علم النفس اللغوي و علم النفس المعرفي.

ركزت الدراسات أساسا إهتمامها على ميكانيزمات فك ترميز الكلمات مقارنـــة بالجانـــب الدلالي، كون أن مشكل القراء غير الجيدون يكمن في هذا المستوى، و قد أدت عموما إلى ظهور عدة نماذج تفسيرية لعملية تعلم القراءة التي تشهد تطورا مستمرا إلى يومنا هذا.

و تستنتج الباحثة من خلال النتائج الحالية المحققة لهذه الأعمال، من أن التعثر في عملية إكتساب القراءة إنما يعود إلى خلل في المعالجة الفونولوجية لوحدات اللغة الشفوية (ستانوفيتش، لكوك، بريان و سبرانجر شـــارولس) (Stanovich, 1988 ; Lecocq, 1991 Bryan, 1998; Sprenger-Charolles, 1999) و منه فإن الوعي الفونولوجي المعرف أيضا بالقدرات الميتافونولوجية أي الكفاءات التي تسمح بإدراك، إنتاج و تمثيل اللغـــة الشـــفوية كوحدات متسلسلة مثل المقاطع، القوافي و الفونيمات (زورمان)(Zorman, 1999,p.142 قـــد أعتبر من طرف هؤلاء الباحثين كعامل أساسي في التقدم الأولي الذي يحرزه الطفل فـــي القراءة، و في نفس الوقت وسيلة للوقاية من الاخفاق في تعلمها.

و تجدر الإشارة إلى أن أغلب الدراسات المتعلقة بالوعي الفونولوجي و علاقتة بالقراءة

أجريت باللغة الإنجليزية، و بصفة أقل باللغة الفرنسية و اللغات الأوربية الأخرى بينما الدراسات باللغة العربية تعتبر قليلة وتكاد تكون غائبة خاصة في مستوى بداية إكتساب القراءة، و قد تبين من خلال هذه الدراسات ان الخصوصية الفونولوجية للغة معينة تؤثر على النمو الفونولوجي و ذلك حسب درجة تعقيدها، غير أنه في الواقع نجد أن أغلب المجتمعات أصبحت اليوم مزدوجة او متعددة اللغات، وغالبا ما نجد الافراد يستعملون على الاقل لغتين بدرجة متفاوتة، حسب مجال استعمالها.

حاليا، نجد أن العديد من الدراسات ذات الطابع المقارن، إهتمت بإضهار الفروق ما بين الطفل الأحاديي و الطفل الإزدواجي اللغة حول قدراتهم الميتافونولوجية و تعلم القراءة إلا أن هذه النتائج يمكن وصفها بالمتباينة، إذ بعضها تشير إلى الإزدواجية كعامل فعال، والأخرى إلى عدم وجود دلالة ما بين الأحاديي و الإزدواجيي اللغة.

ترجع هذه الاختلافات إلى أن تقييم لغة الطفل يتحدد أيضا بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي الذي ينتمي إليه، على أساس أن هذا العامل يلعب دورا هاما في تنمية مستواه اللغوي حسب نوعية و نسبة التحفيزات المقدمة له. فأثر هذا العامل على الوعي الفونولوجي يظهر حسب (لونيغانلا و برجس و انتوني و باركر) (Lonigan, Burgess, Anthony, & Barker, 1988) في عمر جد مبكر (4 سنوات).

إن هذا الأثر المرتبط بالوسط الإجتماعي للطفل سيظهر بعد ذلك على مستوى التعرف على الكلمات خلال السنة الأولى إبتدائي لتمدرسه (بووي) (Bowey,1995)، أما العناصر الموصوفة غالبا في هذا المجال و التي تؤثر في القراءة، نجدها في المستوى التعليمي، مهنة الوالدين (خاصة الأم) و حجم العائلة (Negro, & Genelot, 2009).

على ضوء هذه المعطيات يتمثل موضوع البحث في التعرف على أهمية الوعي الفونولوجي من خلال الوحدات الثلاثة التي تمثله (المقطع، القافية، و الفونيم) و علاقته بتعلم القراءة عند الطفل في بداية إكتسابها، مع الأخذ بعين الإعتبار العوامل الإجتماعية واللغوية في إطار دراسة طولية تتبعية من بداية السنة الأولى إبتدائي إلى بداية السنة الثانية ابتدائي.

و على وجه التحديد، فإن هدف الدراسة يتمثل في محورين أساسيين:

- الهدف الأول نظري: إذ تسعى الباحثة إلى فهم و تقييم العلاقة الموجودة بين الوعي الفونولوجي (كعامل معرفي) و تعلم القراءة عند الطفل، وكذا العوامل المؤثرة في ذلك ولاسيما العوامل الإجتماعية والإقتصادية (المستوى التعليمي للوالدين، مهنة الوالدين وعدد الإخوة و الأخوات)، و العوامل اللغوية (اللغة أو اللغات المستعملة من طرف الطفل قبل إلتحاقه بالمدرسة الإبتدائية).

- الهدف الثاني متعلق بانشغالات الباحثة الميدانية، وهي الرغبة في المساهمة بصفة ملموسة في ايجاد الحلول الممكنة لتحسين التكفل بالطفل الذي يشكو من صعوبات في تعلم القراءة.

أما أهمية الدراسة، فهي فتكمن من جهة في هدفها الوقائي، إذ تهتم بالقراءة عند الطفل في بداية إكتسابها، خاصة و أن الدراسات العربية التي تمكنت الباحثة من إيجادها في بداية البحث هي دراسات جزائرية ضمن رسائل ماجستير[1] غير منشورة، قد إهتمت بعلاقة الوعي الفونولوجي بالقراءة في سن متأخر و المتمثل في السن الذي يتم فيه الإكتساب العادي للقراءة أي في تسع(9) سنوات الموازي لمستوى الرابعة إبتدائي، و مؤخرا ظهرت دراستين مغربيتين في سن موافق لعينة البحث الحالي، و من جهة أخرى، فهي تسلط الضوء على ظاهرة الإزدواجية المبكرة و الثنائية اللغوية التي تميزالمجتمع الجزائري على غرار دول المغرب العربي.

و للوصول بهذه الدراسة إلى الموضوعية و العلمية، قامت الباحثة بتقسيم الدراسة إلى قسمين:

جانب نظري يعتبربمثابة عناصرأساسية لبناء اشكالية البحث و هو ينقسم إلى أربعة فصول:

[1] دراسات: لواني ي. (2007/2006) و حمدوش س. (2003/2002) و بومعراف أ. (2000/2001).

الفصل الأول تمحور حول القراءة و هي أساس البحث الحالى، إذ تم تعريفها، والتطــرق إلى النماذج الموضحة لاكتسابها و لاسيما نموذج (فريت) (1985,1986) Frith و أخيــرا دور الفونولوجيا في تطورها عند الطفل.

أما الفصل الثاني، تمحور حول الوعي الفونولوجي كخاصية لها دور في تطوير القــراءة لدى الطفل ومنه التطرق الى تعريفه، نموه، و علاقته بالقراءة مع إدراج الدراسات السابقة حول الموضوع.

أما الفصل الثالث، تمحور حول خصائص اللغة العربية الفصحى الصوتية، الفونولوجية و المورفولوجية على أساس أنها اللغة المستعملة في المدرسة.

وأخيرا الفصل الرابع الذي تمحور حول الإزدواجية اللغوية في المجتمع الجزائري كمتغّير أول و المستوى الاجتماعي و الإقتصادي كمتغّير ثاني، مع توضيح مفهومهما في البحــث الحالي و إدراج الدراسات السابقة حول أثر هذان المتغيران على الــوعي الفونولــوجي والقراءة عند الطفل.

جانب تطبيقي يضمّ ثلاثة فصول هي:
الفصل الخامس، خصص لتحديد الإطار المنهجي للدراسة و الذي يضم المنهج المختــار كيفية إختيار العينة و مواصفاتها و كذا طرق إعداد وسيلتي البحث، و تقديمها، و أخيرا تقديم مكان إجراء البحث.

أما الفصل السادس، فيضم تقديم نتائج مجموعة البحث في إختباري الوعي الفونولوجي و القراءة مع التحليل الإحصائي و مناقشة الفرضيات.

أما الفصل السابع فقد إحتوى نتائج التحليل المقارن حسب اللغة المستعملة من طرف أطفال مجموعة البحث (المزدوجي و الأحاديي اللغة) ثم حسب المستوى الإجتماعي والإقتصادي الذي ينتمي إليه الأفراد إذ أخذت الباحثة بعين الإعتبار المتغيرات التالية (المستوى التعليمي و مهنة الوالدين وعدد الإخوة و الأخوات)، تليها مناقشة الفرضيات، ثم الخاتمة والمراجع و الملاحق.

الإشكالية

وفرضيات البحث

الإشـــكـــالـــية:

ظهرت منذ 35 سنة العديد من الدراســـات التي إهتمت بالعلاقة التي تـــربط القـــراءة بالوعي الفونولوجي، كخاصية " تعرف بالقدرة على إدراك و تمثيل اللغة الشفوية كسلسلة من الوحدات... مثل المقطع، القافية و الفونيم (الصـــوتم)" (Zorman, M., & Jacquier–Roux, M. (2002)

إن أولى هذه الدراسات أجريت في البلدان الأنجلوسكسونية كأمريكا و كندا لتنتقل فيما بعد إلى البلدان الناطقة بالفرنسية و مختلف اللغات و مؤخرا في البلـــدان العربيـــة. إلـــى أن الإهتمام بالقارئ المبتدأ في الدراسات العربية شهد نوعا من التأخر كونها غير متوفرة و تكاد تكون غائبة. عموما، يمكن أن نميز بين نوعين من الدراسات:

- الدراسات الأولى: طولية تنبؤية، و هي ذات طابع تقييمي، تتمثل في إختبار القـــدرات الميتافونولوجية للطفل في المرحلة التحضيرية كعامل تنبؤي لمستواه فـــي القـــراءة فـــي المرحلة الإبتدائية و يعتبر هذا النوع من الدراسات منطلقا لعمليات الكشف المنظم والمبكر لصعوبات القراءة اللاحقـــة منـــذ المســـتوى التحضـــيري مثـــل دراســـة (زورمـــان) (Zorman, 1999)

- الدراسات الثانية: تمرينية، و هي ذات طابع تربوي علاجي، تتمثـــل فـــي إخضـــاع الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعّلم القراءة إلى تمرينات خاصة بتنمية قـــدراتهم الميتافونولوجية قصد الحّد من تطور هذه الصعوبات و لاسيما دراسة (إيسوفالي وبريمو) (Issoufaly & Primot, 1999) و (بلاتزا) (Plaza, 1999).

في أغلب الأحيان يلجأ الباحثون إلى هذين النوعين من الدراسات، لأن الدراسات الثانية أي التمرينية تؤكد نتائج الأولى أي الدراسات التنبؤية.

بيد أن هذه الدراسات، حتى و إن أعطت نتـــائج لا يســـتهان بهـــا حـــول دور الـــوعي الفونولوجي في تعلم القراءة، إلا أنها تظهر نوع من التباين، فبينما يؤكد بعضـــها علـــى القيمة التنبـــؤية للوعي الفونولوجي في تعلـــم القـــراءة (ســـتانفتش) Stanovich (1988)

(لندبـــرغ و آخريـــن)(1988) .Lundberg & al ؛ (بريـــان وبرادلـــي وماكليـــن وغـــروسلانـــد)(1989) Bryant, Bradley, Maclean & Grosland ؛ (مـــان و ليبرمان) Liberman (1994) Mann &، يشير البعض الآخرإلى أن الوعي الفونولوجـــي في علاقـــة تفاعل مع القراءة، إلا أنه لا يسبقها (مري و آخرين) (1987) .Morais & al و(مـــوري) و(1994) Morais.

يميز بالفعل الباحثون بين مستويين من الوعي الفونولوجي: مستوى أول يعـــرف بكلمـــة (Epiphonologique) "إبيفونولوجي" أو" الإحساس الفونولـــوجي" (Sensibilité phonologique) يرتكز أساسا على على المؤشرات الإدراكيـــة، و هو يظهر عند الطفل قبـــل تعلم القراءة ومستوى ثاني يعرف "بالوعي الفونولوجي"في حد ذاته أوالمعالجة الميتا فونولوجية، الذي يظهر بعد إكتساب الرمز الأبجدي (ليبرمان) (1989) Liberman و (غومبارت) Gombert (1990) و (بلاتزا) (1999) Plaza و (آلغريا و موستي)، فبالنسبة لهؤلاء، إن صفة الوعي تخص أساسا معالجة الفونيم، و قد تبين بالفـــعل صعـــوبة بلوغ الوعي الفونيمي عنـــــد الطفل والذي يظهربصفة متأخرة في حوالي 6 سنوات، إن السبب الرئيسي في ذلك يعود حسب سبرنجر شارول (2003,2006) Sprenger- Charolles إلى كون الوحدات اللغويـــة التي يتم تمثيلها بالحروف و خاصة الفونيمات تعتبرمجردة(abstraite)، في حين نجـــد أن الوعي بالوحدات الكبرى (المقطع و القافية) يظهر بصفة مبكرة.

يمكن الإستنتاج من ذلك، أن هناك تدرج في ظهور المهـــارة الميتافونولوجيـــة (الـــوعي الفونولوجي)، بعضها تظهر قبل القراءة و الأخرى تظهر متأخرة، كما أن الصيغة السببية المتبادلة بين المتغيرين تشير من جهة إلى أن المهارة الميتافونزلوجية ليست عبارة عـــن كتلة متجانسة، و من جهة ثانية إلى أن القراءة ليست مهارة موحدة و إنما مجموعة مـــن المهارات المرتبطة فيما بينها (كنتون) (Content, 1996)

بينت دراسات أخرى أهمية المحيط اللغوي الذي ينمو فيه الطفل في تطـــور الـــوعي بالوحدات الفونولوجية، فقبل تعلّم القراءة أظهرت دراسة (دنكـــان و ســـيمور و كـــولي ومانيان) (Duncan, Seymour, Colé & Magnan) أن الأطفـــال النـــاطقين بالإنجليزيـــة

مهاراتهم أضعف في معالجة المقاطع مقارنة بالأطفال الناطقين باللغة الفرنسية على أساس أن المقطع يعتبر وحدة بارزة في اللغة الفرنسية على غرار اللغة اليونانية (نون)،(Nunes 2001) و كذا التركية و الإيطالية كما توضحه (سبرنجر شارول) Sprenger- Charolles (2006) التي توصلت أيضا إلى أن الإحتكاك باللغة الأبجدية يطور الوعي الفونيمي مقارنة بالأنظمة الأخرى مثل اللغة اليابانية.

في هذا المنظور تتساءل الباحثة حول اللغة العربية التي تُظهر إختلافات هامة في خصائصها مقارنة باللغات الأبجدية الأوربية ، و من بين هذه الخصائص نجد طابعها الثنائي الأبعاد الذي يتكون من الجذور و الأوزان، ما أدى إلى وجود نوعين من الكتابة، المشكلة و الغير مشكلة (عمار) ، (Ammar, 2002) و كذا بنيتها المقطعية البسيطة، بحيث أن النوع الأكثر إنتشارا يتمثل في CV و CVC ما جعل الباحثة تهتم بطبيعة الدور الذي تلعبه الفونولوجيا في فك ترمير الكلمات و شبه الكلمات.

فالدراسات حول الوعي الفونولوجي و علاقتها بالقراءة بالعربية، تؤكد بالفعل على سهولة إدراك المفطع مقارنة بالوحدات الفونولوجية الأخرى، و لاسيما دراسة (فوزاز فريد) Fauzard- Farid (2001) على تفوق الأطفال في الأولى و الثانية إبتدائي في التقطيع المقطعي مقارنة بالتقطيع الفونيمي، كذلك بالنسبة لبوكاديدة Boukadida(2008) التي أكدت على غموض القافية بالنسبة للطفل في الأقسام التحضيرية و القراء المبتدئين مقارنة بالمقطع، و أيضا بالنسبة للزاهر Ez-Zaher (2009) الذي توصل إلى ما يعتبره سابقة في هذا المجال من الدراسات و المتمثل في القيمة التنبؤية للمقطع في تعلم القراءة ومنه التقليل في الأهمية المعطات بصفة حصرية للمعالجة الفونيمية، غير أن (عمار) Ammar (2007)

لا يتفق مع هذا الإستنتاج، إذ لا يعتبر أن المقطع له دور في المعالجة الخطّية الفونولوجية (graphophonologique) في اللغة العربية.

من ناحية أخرى، إن الدراسة حول الوعي الفونولوجي (كخاصية يطّورها أولا في مستوى اللغة الشفوية) و علاقتها بالقراءة بالعربية تدعو إلى التفكير في مشكل الإزدواجية اللغوية ، الذي يعتبر مجال دراسي جد حديث إذا ما قورن بالأول و هو في تطور مستمر غير أن النتائج تشيرهنا أيضا إلى بعض الإختلافات حسب المحيط اللغوي ومستوى تمدرس الطفل.

فبينما تشير دراسة (بريغو) Perregaux (1994) و دراستي (ليزو و سييجل) Siegel & Leseaux(2003) و (كامبل و سايس) Campbell & Sais (1995) المذكورتين من طرف (باس ومارائ بروتون وديمون) ((Besse, Marec-Breton & Demont, 2010 إلى تفوق مزدوجي اللغة على أحادي اللغة في الأقسام التحضيرية، لم تجد (لوران) Laurent (2006) أي فروق في النتائج بينهما.

كما أكدت دراسات أخرى، أنه مع التقدم في القراءة، يتمكن أحادي اللغة من الإلتحاق بأقرانه مزدوجي اللغة و منه زوال الفروق في النتائج بين المجموعتين، مثال ذلك دراسة (بروك و جنزي) Bruck & Genesée (1995) المنقولة من طرف (كونتا و بلانكو و ري) Kanta, Blanco & Rey (2006).

إن كل هذه المعطيات النظرية، إلى جانب الملاحظات الميدانية التي سجلتها الباحثة طوال مدة عملها كأخصائية في إطار مدرسي دفعتها إلى الإهتمام بالصعوبات التي يتلقاها الطفل الجزائري خاصة إذا ما أخذنا بعين الإعتبار اللغة المستعملة في المدرسة و لغته الأم، هذا إن لم نقل بين لغة الدراسة و لغة المجتمع، فمقارنة باللغات الأبجدية الأوربية كالفرنسية و الإيطالية و الإنجليزية، لا يتعلق الأمر هنا بعملية تحويل(transposition) من لغة شفوية إلى لغة مكتوبة و إنما بأنظمة لغوية مختلفة، وعموما يتميز المحيط اللغوي الجزائري بوضعيتين:

أولا، وضعية الثنائية اللغوية (diglossie) كما يصفها Furguson (1959) بوجود شكلين لغويين ينتميان إلى نفس اللغة، أو شكلين لغويين مختلفين، أين أحد النوعين يختص

بالإستعمالات اليومية للغة و الثاني يفرض نفسه كمعيار رسمي، فالثنائية اللغوية تظهر بصفة أدق بتواجد لغتين:

- العربية العامية (أو الدّارجة) كلغة شفوية ذات إستخدام يومي و المتبنات من طرف معظم أفراد المجتمع (في الوسط العائلي و العمومي) و أين نميّز مختلف اللهجات حسب المناطق على مستوى القطر الوطني (العاصمية، الوهرانية، التلمسانية...الخ.)

- العربية الفصحى كلغة رسمية، وهي ذات إستعمال محدود إذ يخص الإعلام والمؤسسات الإدارية و التعليمية). هذه اللغة تعتبر متشابهة و مشتركة بين مجموع الدول العربية. (Nouani, 1996)

ثانيا، وجود أيضا نظامين لغويين مختلفين و المتمثلين في اللغة الأمازيغية بلهجاتها المتعددة كلغة متحدث بها في مختلف المناطق في الجزائر و لا سيما منطقة القبائل والفرنسية كلغة موروثة من طرف الإستعمارالفرنسي إلى جانب التقارب الجغرافي بين البلدين. و تجدر الإشارة إلى أن العربية العامية بطابعها التطوري تقتبس العديد من الألفاظ من هاتين اللغتين.

"إن الوضعيات التي تنتج عن التفاعل بين مختلف هذه اللغات تعطي حسب المستخدمين لها إلى ممارسات مختلفة،....غنّية لكن تعبر في نفس الوقت عن حقيقة معقدة" (مجدي) (Majdi, 2009).

إلى جانب عامل الإزدواجية، نجد دراسات أخرى تؤكد على أهمية العوامل الإجتماعية والإقتصادية في تطور القدرات ما وراء الفونولوجيا (métaphonologique) وعلى إكتساب القراءة عند الطفل، و من بين المتغيرات التي تم أخذها بعين الإعتبار من قبل الباحثين نجد المستوى التعليمي والمهني للوالدين و كذا الدخل الأسري و بصفة أقل الحجم العائلي.

و هذا ما أكدته كل من دراسة فلاش(2009) .Fluss & al التي توصلت إلى أن المستوى التعليمي الذي يميز بين ضعاف القراءة و القراء العاديين وكذا دراسة زرمان Zorman

(1999) التي أظهرت أثر المستوى التعليمي و المهني للوالدين على المهارات المـــا وراء الفونولوجية عند الطفل، و دراسة Brainant & Gerard (1996) التي أكدت علـــى عامـــل مهنة الأب في تحديد مستوى القراءة عند الطفل.

عموما، مهما كان العامل الإجتماعي فالأطفال الذين ينتمون إلى محيط لا يوفر التحفيزات الضرورية و التي تشكل القاعدة الضمنية للتربية الرسمية (l'éducation formelle) تكـــون المهارات الفونولوجية لديهم ضعيفة (Lonigan, Bergess & Anthony, 2000) و منه على القراءة.

نظرا لكل هذه العوامل و بناءا على المعطيات النظريـــة و الدراســـات المقدمـــة التـــي تشيربوضوح للنقص أو حتى إلى غياب الأبحاث في الجزائر على اللغة العربية، إرتـــأت الباحثة، الخوض في البحث و طرح التساؤلات التالية:

- هل للوعي الفونولوجي علاقة بتعلم القراءة عند الطفل؟
- هل يوجد فروق في مستوى الوعي الفونولوجي بين الفترة ما قبل تعلم القراءة و الفترة ما بعد تعلم القراءة عند الطفل؟
- ماهي الوحدات الفونولوجية التي ترتبط بإكتساب القراءة، و كيف تتطور هذه الأخيرة؟
- ما هي الإستراتيجية التي يستعملها الطفل في قراءة الكلمات و شبه الكلمات؟، و منه
- هل هناك أثر لعاملي المعجمية و الطول في قراءة الكلمات و شبه الكلمات؟
- هل هناك أثر لعامل التواتر في قراءة الكلمات؟
- هل يوجد فروق بين مزدوجي اللغة و أحاديي اللغة في الوعي الفونولوجي قبل و بعـــد تعلم القراءة؟
- هل يوجد فروق بين أحاديي اللغة ومزدوجي اللغة في إختبار القراءة؟
- هل هناك أثر للمتغيرات الإجتماعية و الإقتصادية على الوعي الفونولوجي عند الطفل؟
- هل هناك أثر للمتغيرات الإجتماعية و الإقتصادية على تعلم القراءة عند الطفل؟

الفـــــرضيـــــات:

للإجابة على الأسئلة المطروحة، قامت الباحثة بوضع الفرضيات التالية:

الفرضية العامة:

توجد علاقة بين الوعي الفونولوجي و تعلم القراءة عند الطفل

الفرضيات الجزئية:

1- توجد فروق في مستوى الوعي الفونولوجي بين الفترة ما قبل تعلم القراءة و الفترة ما بعد تعلم القراءة عند الطفل.

2- يكتسب الطفل الوحدات الفونولوجية حسب الترتيب التالي: المقطع، القافية ثم الفونيم.

3- يلجأ الأطفال إلى إستعمال مكثف للوساطة الفونولوجية في القراءة الجهرية.

1.3- يؤثرعامل المعجمية في قراءة الكلمات و شبه الكلمات

2.3- يؤثر عامل التواترفي قراءة الكلمات

3.3- يؤثر عامل الطول في قراءة الكلمات و شبه الكلمات

4- توجد علا قة بين الوعي الفونولوجي في الفترة الثانية ($ز^2$) وتعلم القراءة عند الطفل

1.4- توجد علا قة بين الوعي الفونولوجي في الفترة الثانية ($ز^2$) و قـــراءة شـــبه الكلمات

2.4- توجد علا قة بين الوعي الفونولوجي في الفترة الثانية ($ز^2$) و قراءة الكلمات

3.4- توجد علا قة بين الوعي الفونولوجي في الفترة الثانية ($ز^2$) و قراءة النص

4.4- توجد علا قة بين الوعي الفونولوجي في الفترة الثانية ($ز^2$) و الفهم القرائـــي

5.4- الوعي بالفونيم له دور تنبؤي في عملية تعلم القراءة عند الطفل

5- توجد فروق ما بين مزدوجي و أحاديي اللغة في معالجتهم لإختبار الوعي الفونولوجي قبل بعد و تعلم القراءة

1.5- توجد فروق ما بين مزدوجي و أحاديي اللغة في معالجتهم لإختبار الـــوعي الفونولوجي قبل تعلم القراءة

2.5- توجد فروق ما بين مزدوجي و أحاديي اللغة في معالجتهم لإختبار الـــوعي الفونولوجي بعد تعلم القراءة ؟

6- توجد فروق ما بين مزدوجي و أحاديي اللغة في إختبار القراءة

1.6- توجد فروق ما بين مزدوجي و أحاديي اللغة في قراءة شبه الكلمات

2.6- توجد فروق ما بين مزدوجي و أحاديي اللغة في قراءة الكلمات

3.6- توجد فروق ما بين مزدوجي و أحاديي اللغة في قراءة النص

4.6- توجد فروق ما بين مزدوجي و أحاديي اللغة في الفهم القرائي

7- يؤثر العوامل الإجتماعية و الإقتصادية على الوعي الفونولوجي عند الطفل

1.7- يؤثر المستوى التعليمي للأم على الوعي الفونولوجي عند الطفل

2.7- يؤثر المستوى التعليمي للأب على الوعي الفونولوجي عند الطفل

3.7- تؤثر مهنة الأم على الوعي الفونولوجي عند الطفل

4.7- تؤثر مهنة الأب على الوعي الفونولوجي عند الطفل

5.7- يؤثر عدد الإخوة و الأخوات على الوعي الفونولوجي عند الطفل

8- هناك أثر للعوامل الإجتماعية و الإقتصادية (المستوى التعليمـــي للوالـــدين، مهنـــة الوالدين عدد الإخوة و الأخوات) في إختبار القراءة عند الطفل.

1.8- يؤثرالمستوى التعليمي الأم على على تعلم القراءة عند الطفل

2.8- يؤثرالمستوى التعليمي للأب على على تعلم القراءة عند الطفل

3.8- تؤثرمهنة الأم على تعلم القراءة عند الطفل

4.8- تؤثرمهنة للأب على تعلم القراءة عند الطفل

5.8- يؤثرعدد الإخوة و الأخوات على تعلم القراءة عند الطفل

الجانب النظري

الفصل الأول

القراءة كعملية معرفية معقدة

1- ماذا نقصد بالقراءة؟

2- الفهم و ميكانيزمات التعرف على الكلمات: عنصرين مستقلين في القراءة

3- نماذج القراءة

4- دور الفونولوجيا في تعّلم القراءة

يعتبر التعليم الناجح للقراءة عملية معقدة، و هي واحدة من التحديات الكبرى في السنوات، الأولى من التمدرس في الأقسام الإبتدائيـــة (أرمـــون) (Armant, 2000) كمـــا أن أولـــى الإهتمامات في الأبحاث الحالية، تتمثل في تثبيت إجراءات التعّرف على الكلمات المكتوبة التي لا بد أن تصبح في نهاية المطاف تلقائية، سريعة و غير واعية أو آلية، حتى يـــتمكن القارء من التركيز على معنى ما يقرأ. و تجـــد الباحثـــة أن النمـــاذج المختلفـــة المبنيـــة والمقترحة في هذا المجال، تشكل إطارا لفهم هذه الميكانيزمات.

1- ماذا نقصد بالقراءة؟

تعتبر القراءة واحدة من القدرات المعرفية الأكثرتناولا بالدراسة منذ حوالي قرن،(فـــوزار-فريد) (Fauzard-Farid, 2001) و يتفق العديد من الباحثين على أنهـــا أحـــدى الأنشـــطة المعقدة (فايول، غمبار، لكوك، سبرنجار شرول؛ ديمون و غمبـــار) (Fayole, Gombert, Lecocq, Sprenger-Charolles, 1992 ; Demont & Gombert, 2004)

والتي لا يمكن تحديدها بنوع واحد فقط من العمليات المعرفية، إذ تنطوي على عمليـــات منسقة من طبيعة مختلفة، تقوم على تنشيط مهارات عامة (الإنتباه، الـــذاكرة، والمعـــارف العامة) و مهارات خاصة، التي تساعد في معالجة المعلومة المكتوبة (ديمون و غمبـــار) (Gombert & Demont, 2004)

و بالفعل، فعلماء النفس اللغويون يميّزون حاليا بين عنصرين رئيسيين في مجال القراءة: هما التعرف على الكلمات و كذا الفهم، بحيث يتمثل الأول في تعيين شكل صـــوتي لكـــل كلمة بصفة منعزلة، أما الثاني فيتمثل في إعطاء معنى للكلمات التي تم التعـــرف عليهـــا نوعين، وقد صنف (ديمون و ڤمبار) (Gombert&Demont, 2004) المعالجة تشكل مـــن مستويين:

- معالجة ذات مستوى منخفض، تخص التعرف على الكلمات

- معالجة ذات مستوى عالى ، تخص الفهم.

بصفة شكلية يمكن وصف القراءة بالصيغة التالية: (L= RxC) وذلك حسب النموذج المقترح من طرف (غويت و تنمر)(1986) Gought & Tunmer الذي سمي بالبسيط (simple view of reading)، وتتضمن الرموز مايلي:

- (L) يرمز الى القراءة، واستخراج المعلومة المكتوبة
- (R) يرمز إلى التعرف على الكلمات المنعزلة.
- (C) يرمز إلى الفهم الشفوي، الدلالي، النحوي، وكذا المعارف حول العالم.

2- الفهم و ميكانيزمات التعرف على الكلمات: عنصرين مستقلين في القراءة.

كما تم ذكره سالفا، فالقراءة تتضمن نوعان من المعالجة: التعرف على الكلمات والفهم، الذان يساهمان بصفة مستقلة لإنجاح عملية القراءة. فالتعرف على الكلمات يرتبط دوما بالقراءة، و من ثمة تجدر الإشارة إلى ضرورة التمييز بين القراءة كميكانيزم على حدة والفهم على حدة.

و لتوضيح العلاقة النسبية بين هذين المفهومين يعطي (غويت Gought) مذكور من طرف (ريبان) (Rieben, 2004, 17) كمثال قصة جون ملتون ، (John Milton) الذي أصبح أعمى في سن الشيخوخة، و كانت له الرغبة في إعادة قراءة الكلاسيكيات اليونانية و اللاتينية ولتحقيق هذا الغرض، علّم إحدى بناته فك ترميز هاتين اللغتين بحيث تتمكن من القراءة الجهرية لنصوص هو الوحيد الذي يفهمها.

و يستخلص الباحث من ذلك أن هاتين العمليتين يمكن أن تعتبر نظريا منفصلة، لكن حضور عنصر واحد دون الآخر، لا يسمح بالقراءة، أي فهم اللغة المكتوبة.

و نذكر في المجال المرَضي، الأطفال المصابون بـــالفرط المعجمـــي [1](Hyperlexiques) الذين لديهم مهارات جيدة في التعرف على الكلمات و لكن الفهم يبقى ضعيفا (هيرلي فـــي 1983قويت و جوال) (Hearly in Gought & Juel, 1983)

3- نماذج القراءة :

1.3- النماذج التطورية لتعلم القراءة:

حتى بداية الثمانينات، لم يحضى علم النفس اللغوي بوجود نماذج خاصة بالقراءة، فأولى النماذج ظهرت في سنة 1981 من طرف (مارش، فريدمان، ولش و دسبارغ) (March, Freidman, Welch, & Desberg) الذين أدرجو فكرة المراحل في تطّور القراءة، المقتبسة عن نظرية بياجي البنائية، إظافة إلى أعمال الباحثين في جامعة أكسفورد (برادلي و برايان) (Bradley & Bryant,1978 ,1983) الذين إهتموا بالجانب السببي(causal) في مشكلة القراءة (كونتون) (content, 1996) و قد أدمجت هذه المساهمات في النموذج التطوري المقترح من طرف (أوتا فريت) Uta Frith في سنة 1985.

- النماذج التطورية ذات المراحل (Frith, 1985; Harris & Coltheart, 1986; Friedman, Welch & Desberg, 1981) :

وضعت في الثمانينات أول خطوة في التحليل العلمي لسيرورات تعلم القـــراءة و التـــي تفترض وجود مراحل متتالية تستعمل من خلالها إستراتيجيات مختلفـــة للتعـــرف علـــى الكلمات.

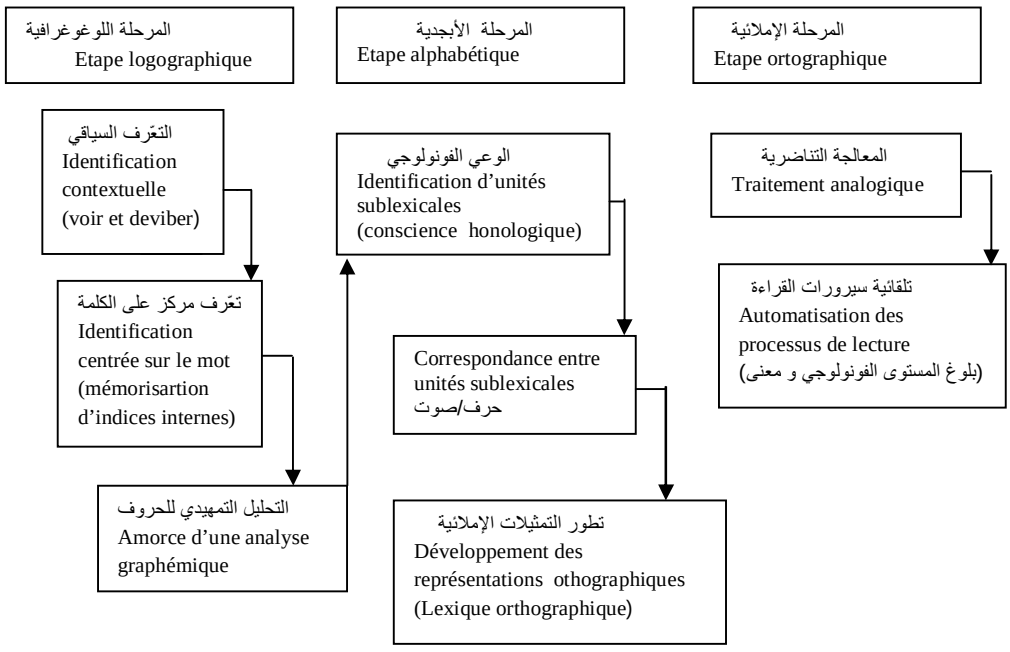
و قد خصت الباحثة إهتمامها بنموذج (فريت) (Frith, 1985,1986) الذي يتميّز عن نمـــاذج (هريس وكلهيت ومـــارش) (Harris & Coltheart, 1986; Marsh, & al. 1981) يحتـــوي على ثلاث مراحل و ليس أربعة، وهي: اللوغوغرافية، الأبجدية، والإملائية

[1] hyperlexique: هو إضطراب نادر إذا ما قورن بالدسلكسيا، يتميّز بقراءة جهرية مسترسلة، لكن الفهم مصاب.

- **المرحلة اللوغوغرافية (Logographique):**

التَعرُف اللوغوغرافي أو الخطي هو ثمرة التذكر لشكل شامل(بتيو) (Petiot, 2006) فخلال هذه المرحلة الأولى من القراءة، يتم فيها التعّرف مباشرة على الكلمات المعروفة من طرف الأطفال، معتمدين في ذلك على مختلف أنواع المؤشرات ، و لاسيما المؤشرات غيراللغوية، مثل اللجوء إلى السياق أو التعرّف على المميزات الخطّية البارزة للكلمة نفسها (كاللون، طول الكلمة،المظهر، وجود أشكال خاصة بالحروف...).

مراحل تعلّم القراءة



شكل رقم (1): نموذج فريت Frith لتعلّم القراءة

في الواقع لا يمكن التحدث هنا عن القراءة بالمعنى المعروف لهذه الكلمة، فحتى إن توفرت كل الحروف التي تُكون الكلمة إلا أن إحترام ترتيبها لا يعّد ضروريا، لأنه فقط

المؤشرات البصرية هي المؤخوذة بعين الاعتبار. فالطفل يعالج المعلومة اللغوية كصورة، إذ يقوم بالتعرف على الكلمات أو بالاحرى تخمينها كأشياء مصوّرة ما يسمح له بتطـــوير معجم أولي ذات طابع شامل.

عموما، لا يوجد بَعد في هذا المستوى لروابط مباشـــرة و منتظمـــة مـــا بـــين معالجـــة (المكتوب- صورة) و اللغة الشفوية، فتموضعها يأتي بصفة تدريجية خلال المرحلة التالية (دمون و غومبار) (Demont & Gombert, 2004)

نقد المرحلة اللوغوغرافية :

لا تتفق اليوم الدراسات التي إهتمت بتطور اللغة على وجود المرحلة اللوغوغرافية إلـــى ذلك حسب (فايول و غومبرت)(Fayole & Gombert, 1999) و يرجع نوعين من المعطيات:

- أولا : نجد أن الأطفال الذين يواجهون بعض النظم الأبجدية، قليلا مـــا يلجـــؤون الـــى إجراء المطابقة بين المعنى و الشكل المكتوب. و منه ، فإن ظهوره أو إستعماله مـــرتبط باللغة والنشاطات التي تشترك بها.

- ثانيا : مهارات الإنتاج، نظرا لطبيعتها التحليلية، نجدها تتفق بصـــعوبة مـــع الإجـــراء اللوغوغرافي الذي يعالج الكلمات بصفة شاملة.

و من بين أهم الدراسات التي إنتقدت وجود المرحلة اللغوغرافية نـــذكر دراســـة (ويمـــر وهومر) (Wimmer & Hummer, 1990) التي أجريت على أطفال ناطقين باللغة اللألمانية من قسم السنة الأولى إبتدائي، وأظهرت النتائج أنه بالنسبة للغة منتظمة كاللغـــة الألمانيـــة فالقراء المبتدئين يلجؤون بصفة خاصة و مبكرة إلى إستراتيجية الوساطة الفونولوجية من بين المؤشرات التي توضح ذلك، و من خلال تحليل الاجابات الصحيحة، تم ملاحظة ما يلي:

- كل الأطفال لديهم قدرة على قراءة و كتابة شبه الكلمات

- إستراتيجية الوساطة الفونولوجية تنبأ بأداء الأطفال في القراءة

- هناك إرتباط قوي بين الدرجات المحصل عليها في قراءة الكلمات المعروفة و شبه الكلمات.

أضف الى ذلك فإن تحليل الأخطاء أظهر:

- أن الأطفال ضعاف القراءة يرتكبون نفس الأخطاء التي نجدها عند القراء الجيدون

- لم يسّجَل إمتناع عن الإجابة أو أخطاء من النوع المعجمي (Lexicalisation) التي تميز المرحلة اللوغوغرافية.

▪ المرحلة الأبجدية

تتميز هذه المرحلة بإستعمال الإجراء عن طريق "الوساطة الفونولوجية"، فهذه الإستراتيجية تسمح بوضع العلاقة بين الشفوي و الكتابي بفضل معالجة ذات طبيعة لغوية و أين يتم فك ترميز الحروف الواحد بعد الآخر بصفة تدريجية، وبذلك و بعكس المرحلة السابقة، هُوية وترتيب الحروف تعد هنا هامة.

فهذه الإستراتيجية لفك الترميز و التي ترتكز على الفونولوجيا، تسمح للطفل بقراءة كل سلاسل الحروف، سواء تعلق الأمر بالكلمات المعروفة أو غير المعروفة وحتى شبه الكلمات، في حين أنه يمكن أن يجد صعوبات في قراءة الكلمات غير المنتظمة أين التماثل بين الحروف و الفونيمات ليس واضحا.

إن تكرار عملية فك الترميز، يسمح بتكوين معجم إملائي ذهني و تموضع إجرائي أكثر فعالية و إقتصادية يسمح بقراءة الكلمات غير المنتظمة و المعقدة، و التي تميز المرحلة التالية.

تقييم مكانة الوساطة الفونولوجية في إكتساب القراءة :

تعتبر الوساطة الفونولوجية حسب Goanac'h & Passerault (2006) خاصية الكتابة الأبجدية التي تتميّز بنوع من الإستقرار في عملية التطابق بين الإشارات المكتوبة

و أصوات اللغة على المستوى الشفــوي. و يؤكدون أنه حتى و إن يوجد بعض الإستثناءات لهذه التمثيلات، إلا أنها تبقى نادرة خاصة إذا تم إعتبار وجود التمثيلات التي تظم عدة حروف، و منه فاللغة الإنجليزية التي تعتبر لغــة غير مستقرة بلغت درجة من الإنتظام بنسبة (80%) و بالنسبة للفرنسية بنسبة (95%).

في حين أن (Sprenger-Charolles, Béchennec & Lacet, 1998) في دراسة تتبعية على أطفال ناطقين بالفرنسية من القسم التحضيري إلى غاية الثانية إبتدائي يؤكدون على صعوبة التمثيلات المعقدة (أي المتعلقة بمجموعة من الحروف) مقارنة بالحرف الواحد، كما توصلوا إلى أن الوساطة الفونولوجية تلعب دورا أساسيا في تعلم القراءة في المراحل الأولى من إكتسابها.

و بالفعل، يمكن الإستنتاج من خلال الدراسات ما بين اللغات، أنه كلما كانت اللغة منتظمة كلما كانت عملية التطابق ما بين الشفوي و المكتوب أسهل و كلما كان اللجوء أكثر لهــذه الإستراتيجية، و ذلك ينطبق على اللغة الألمانية كما تم توضيحه أعلاه من خلال دراســة (مان و ويمر) (Wimmer & Hummer, 1990) على الإستعمال المبكر للوســاطة (الفونولوجية)، كذلك على اللغة اليونانية، الإسبانيية و اليونانية و الإيطالية، و إنما ينطبق أيضا على اللغة العربية كما بينته عزام (1993) Azzam مذكورة مــن طــرف (فيــول وجافري) (Fayol & Jaffré, 1999) و(أبو رابيا)(1998) Abou-Rabia والتي تؤكد على أهمية الوعي الفونولوجي.

في حين تلاحظ عزام Azzam من ناحية أخرى أن خصائص الكتابة العربيــة (كتايــة الصواءت أو الحركات و كذا الأشكال المختلفة في كتابة الحرف الواحد قد تخلق صعوبات مماثلة لتلك التي يتلقاها القارئ المبتــدئ الإنجليــزي و الفرنســي (فيــول و جــافري) (Fayol & Jaffré, 1999)

كخلاصة، يمكن القول أنه مهما كان نوع النماذج، فإن الوساطة الفونولوجية، حتى و إن لم تستعمل منذ السنوات الأولى، فهي تلعب دورا أساسيا في تعلم القراءة، وتعتبر خاصية متفق عليها عالميا (بلاجوزة) (Beladjouza, 2011)

▪ المرحلة الاملائية :

بإكتساب قواعد إستعمال الإجراء الأبجدي (بل حتى و إن كانت لم تكتسب تماما) تتطور عند الطفل إستراتيجية ثالثة، والتي تؤدي حسب (فريت) (Frith) الى القراءة المسترسلة التي تميّز الراشد.

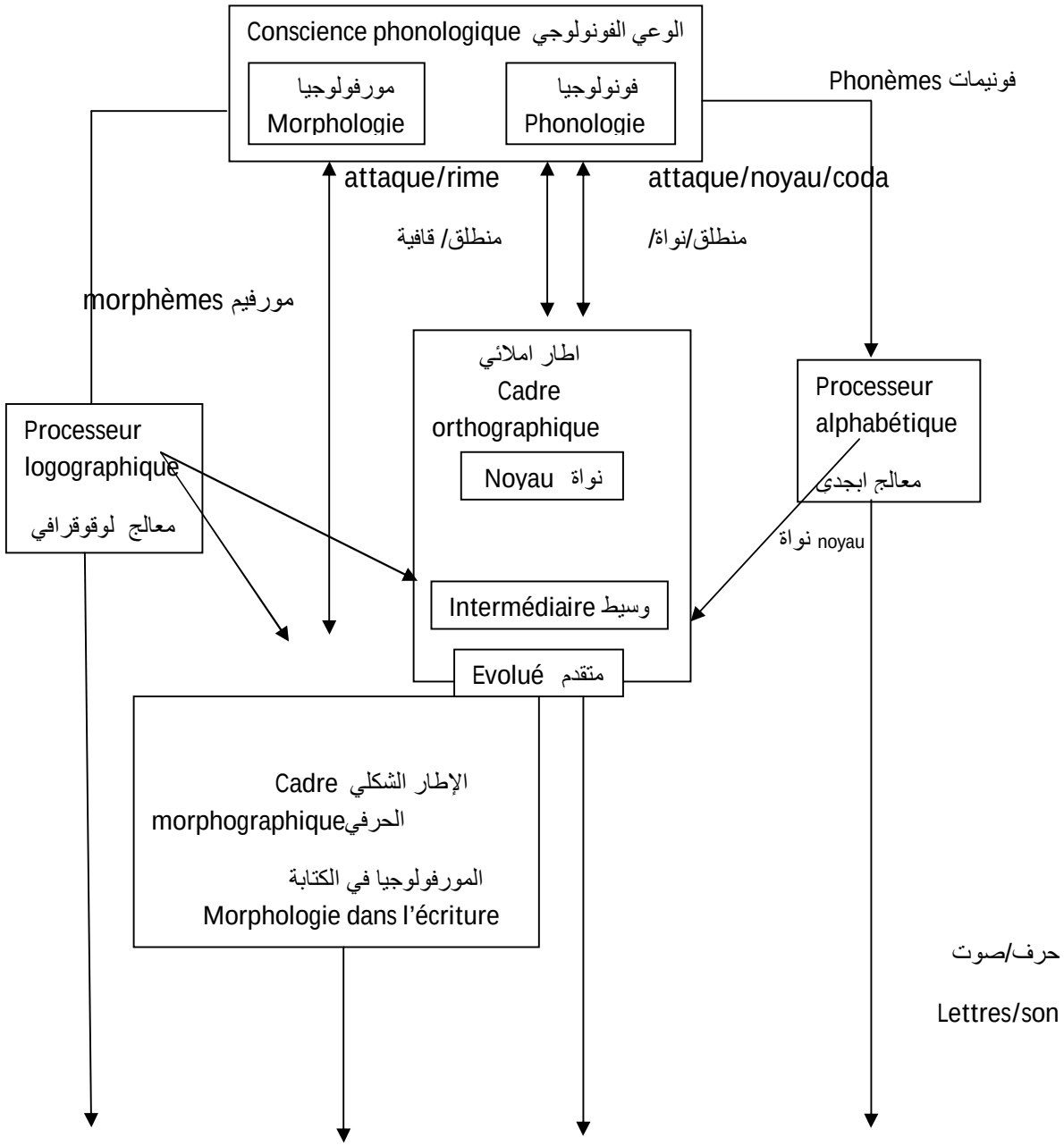
فظهور ميكانيزم جديد للقراءة عن طريق العنونة (Par adressage) و يعني ذلك أن الكلمة المقصودة سبق و تكرر لقاءها بصفة كافية لتصبح مؤلوفة لدى الطفل توجه الى معجم داخلي، أين يتم التعّرف عليها من خلال شكلها البصري العام، دون عنصرها السمعي. فهذا الأخير يكون من خلال قائمة ثانية توجه اليها أيضا عن طريق العنونة والتي تحتوي على الأشكال الفونولوجية للكلمات.

- نموذج Seymour (1999,1997) :

إن الفكرة الأساسية في نموذج (سيمور) (Seymour (1999, 1997، هي أن الإستراتيجيات اللوغوغرافية و الأبجدية المتواجدة في بداية تعلم القراءة عند الطفل تشترك فيما بينها لتُشّكل القاعدة المعرفية لإعداد الإستراتيجية الإملائية، و من خلال الشكل(2) يوضح (سيمور) (Seymour) أن هناك علاقة تفاعلية بين" الوعي الفونولوجي" و السيرورات الأبجدية.

فالمعالج الأبجديي (Le processeur alphabétique) يرتكز على قدرة الطفل على التمثيلات الحرفية - الصوتية كنتيجة للتّعلم الرسمي للقراءة، و هذا المعالج الأبجدي يعمل بتفاعل مع الوعي اللغوي المسؤول على بروز الوعي بالفونيمات و كذا نمو أشكال أخرى من التقطيع.

و بأكثر دقة، فإن كان الطفل واعيا بأن الكلام يمكن تقطيعه إلى فونيمات، ينبغي عليه بعد ذلك الوعي بتركيبة المقطع ما يسمح لنظام الإعداد الإملائي من إعادة التمثيل البصـــري للكلمات المكتوبة في قائمة المفردات اللوغوغرافية بحيث يتحقق التعرف على الكلمة مـــن خلال المقاطع و/أو المورفيمات المتواجدة في الكلمات. هكذا يتمكن الطفـــل مـــن قـــراءة الكلمات الجديدة بالتركيز على التمثيلات.



شكل رقم (2) : نموذج سيمور Seymour (1997)

2.3- النماذج الترابطية:

ظهرت النماذج الترابطية منذ حوالي 30 سنة. و منذ النماذج الترابطية الأولى، فهي تحاول إيجاد تفسيرلتوضيف السيرورات الذهنية للتّعرف على الكلمة.

ففي التصور الترابطي تُمثّل الظواهر العقلية بواسطة شبكات مشكلة من وحدات بسيطة مترابطة فيما بينها، بحيث كل وحدة من الشبكة يمكن أن تُكَون كلمة و كل رابط يُعتبر مؤشر للتشابه الدلالي.

- نموذج المعالجة المتوازية التوزيعية (لسيدنبارغ و ماكليلاند)

(Modèle à traitement parallèle distribué Seidenberg & McClelland 1989, :« PDP »)

يعتبر نموذج مرجعي مقارنة بالنماذج الترابطية الأولى (ماك ليلاند و روملهارت) (McClelland, & Rumelhart, 1981; Rumelhart, & McClleland, 1982) و هو يحتوي على تمثيلات توزيعية و ليست متموضعة (localisées) .

يندرج هذا النموذج في إطارمشروع يشتمل على جميع مظاهر التعرف على الكلمات وبصفة أدق يتعلق الأمر بشبكة تظم ثلاثة مكونات أو طبقات أساسية مرمّزة (encodant) فيما بينها التمثيلات الفونولوجية، الإملائية و الدلالية المترابطة بواسطة وحدات مخفية (unité cachées) لها معرفة سابقة بالوحدات و بالتمثيلات و بالخطّية الفونولوجية و بالفعل، فالمقارنة ما بين نمط التنشيط الفونولوجي المولد (généré) مع عرض و التلفظ المنتظر بها هي التي تؤدي الى تنشيط الوحدات الاملائية للكلمة المكتوبة على شكل ثلاثي الحروف والتي تنشط بدورها الوحدات المخفية المنشطة للوحدات الفونولوجية تحت شكل ثلاثي الفونيمات.

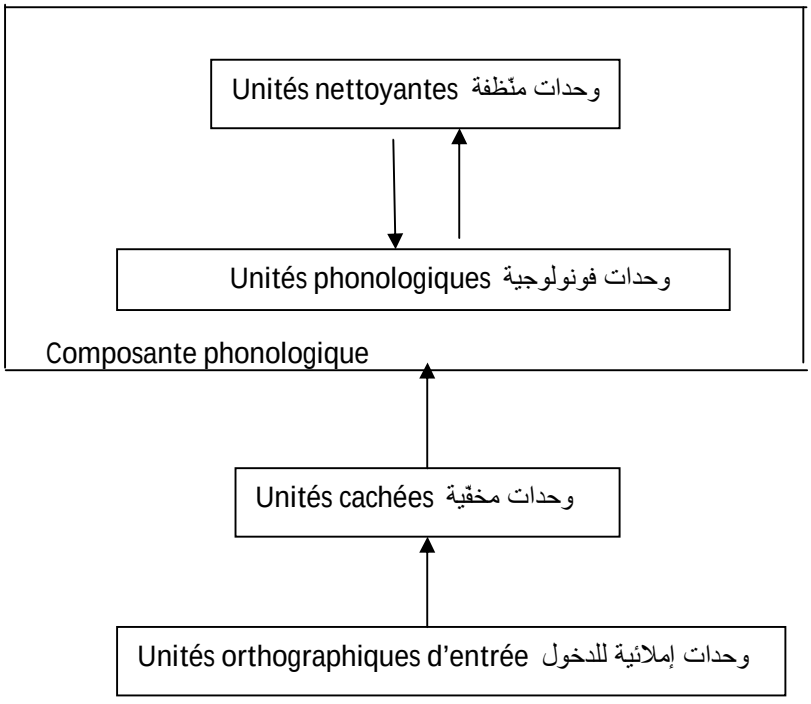
إن غياب التطابق ما بين الكلمة المكتوبة و التلفظ بها يسجل كخطأ، بهدف تغيير وزن الترابط فيما بينها حتى يتحقق التماثل الصحيح.

أخيرا ترمز (encode) الشبكة خلال تعلمها لتنظيمات الخطية الفونولوجية (graphophonologique) وتركيب الأصوات (Phonotactiques)، ولا سيما التنظيمات الإحصائية للغة المكتوبة و المقصودة بالمعالجة بحيث وجود قانون صريح للقراءة لا يعد ضروري.

تبين نتائج هذا النموذج أنه بالنسبة للكلمات، يكون الأداء على مستوى التنظيم و التكرار مماثل للأداء المسجل عند القارئ الراشد، بعكس شبه الكلمات التي تظهر ضعفا واضحا. إن فشل هذه الشبكة في قراءة شبه الكلمات يعد موضوعا للنقد من طرف الباحثين.

- نموذج الجاذب الفونولوجي (لهارم و سيدنبارغ)

(Modèle de l'attracteur phonologique) Harm & seidenberg(1999):



شكل رقم (3) : يمثل رسم تخطيطي لنموذج (هارم و سيدنبارغ) (Harm & Seidenberg (1999)

إقترح (هارم و سايدنبارغ) (Harm & Seidenberg (1999) نموذج لتعلم القراءة يرتكـــز على مبدأ الترابط. هذا النموذج مثير للاهتمام لأنه يهدف إلى تفسير كيفية نمو التمثيلات

الفونولوجية و إلى كيفية البدء في تعلم القراءة من خـــلال خصـــائص هـــذه التمثـــيلات الفونولوجية.

فالباحثين يلاحظون أن الطفل عندما يبدأ في تعلم القراءة، يكون لديه مخزون كبيـــر مـــن المعارف، أهمية هذه المعارف لم تؤخذ بعين الاعتبار في النماذج السابقة علـــى مســـتوى اللغة الشفوية، غير أن التمثيلات الفونولوجية المستخدمة فـــي هـــذا النمـــوذج موجهـــة لإستنساخ أو إعادة تلك التمثيلات الموجودة عند الطفل عندما يبدأ في تعلم القراءة، لـــذلك فهذه الأخيرة تأخذ شكل الجواذب الفونولوجية (attracteurs phonologiques) التـــي تهـــتم ليس فقط بوضعية الفونيمات التي تكون الكلمات و كذا خصائصها السمعية (acoustique) التي تتغير حسب السياق، و إنما أيضا السياق الذي يتركب أيضا حول الصوائت، فهـــذه الميزة الأخيرة هامة بالنسبة للغة الإنجليزية التي بني عليها النموذج لأن الصائتة تعد هنـــا مصدرا رئيسيا للتغيرات التي تطرأ على التركيبة الفونولوجية للكلمات و بالتالي لها تأثير على إنتظام التماثل الخطي الفونيمي (سبرنجر شارول و كولي) (Sprenger- Charolles & Colé, 2003)

أنشات هذه الجواذب بهدف ترميز المعلومات الفونولوجية، و من أجل ذلك فان النمـــوذج يتضمن مكونة فونولوجية تتكون من طبقة من الوحدات الفونولوجية و من طبقة الوحدات المنظفة (cleanup units).

هذه الوحدات المنظفة هي في الواقع وحدات مخفية مســـتخدمة كجـــواذب ذاتيـــة (auto attracteurs) أي تسمح في النهاية باستقرار أنماط التنشيط (les patterns d'activation) ، على شكل جواذب.

-تتعلم الشبكة بعد ذلك القراءة، أي تحقيق التماثل ما بين الفونولوجيا و النظام الاملائي من خلال نفس المدونة (corpus) التدريبية السابقة، فعلى غرار نموذج (سيدنبارغ و ماكليلاند) Seidenberg & McClelland (1999) ، تتعلم الشبكة القراءة أيضا بمرجعية إنتشار الخطأ طريق (retro-propagation de l'erreur) .

من خلال هذا التدريب، يصبح بإمكان الشبكة أن تقرأ (98%) من الكلمات، أما الأخطـــاء فهي تتمثل في معظمها في الكلمات الغير منتظمـــة (les mots irréguliers) وبالخصـــوص ذوي النظام الإملائي النادر، إضافة إلى ذلك فهي تقرا أيضا (79%) من شـــبه الكلمـــات، وبذلك يبرهن على أداء أفضل من النموذج السابق المقترح من طرف (ستانبارغ ومـــاك للاند) (Seidenberg & Mc Clelland, 1989) (الشكل رقم 3 يوضح هيكلة النموذج) .

كخلاصة، فنموذج (هارم و سيدنبارغ) Harm & Seidenberg (1999) لا يقترح أن تعلـــم القراءة يأتي من تعلم نظام قواعد (التماثل الخطي الفونولوجي ,.e.g)، فبالعكس هذا التعلم يقوم على المحاولة و الخطأ و استخراج الإنتظامات الخطية الفونولوجية للغة.

- نموذج القراءة ذو مسارين الكلاسيكي (لكولهيرت؛ مورتون و باترسون)

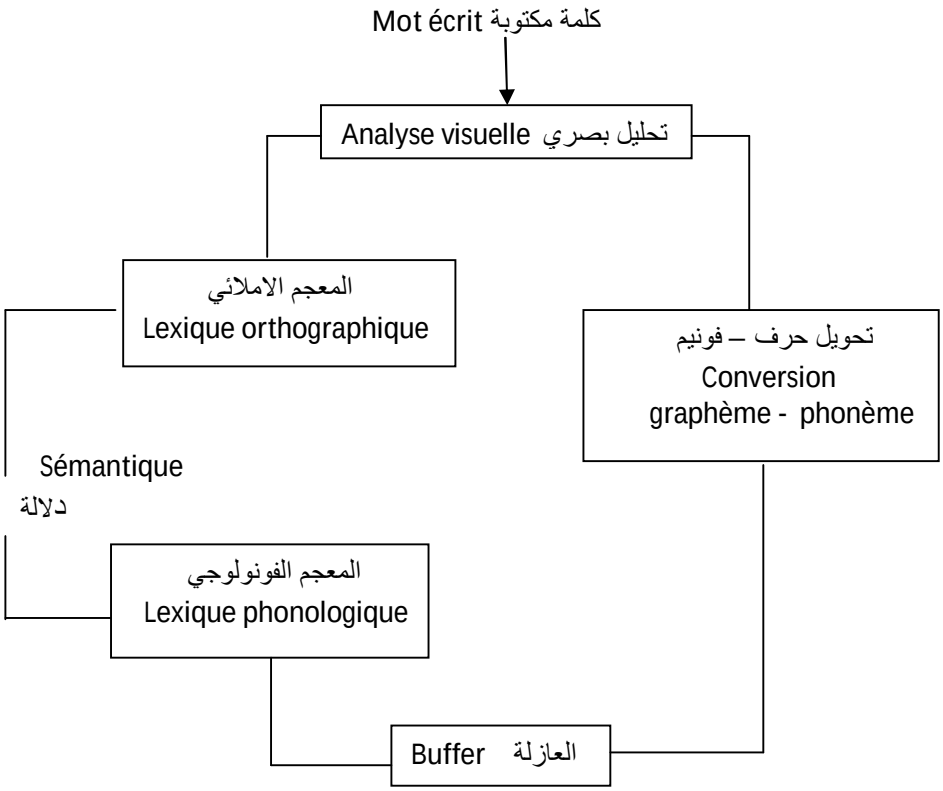
Modèle à double voie classique (Coltheart) 1978 ; Morton &Patterson(1980)

حسب هذا النموذج، إن القدرة على التعرف على الكلمة تعمل بطريقتين: ســـواء بنظـــام مباشر لبلوغ نوع من المفردات الذهنية التي تتشكل خلال سنوات من التدريب على قراءة الكلمات، أو نظام غير مباشر من خلال تحويل المعلومة البصرية إلى معلومة فونولوجية

- المسار المباشر أو المسار عن طريق التجميع (voie d'assemblage) أو أيضا غير المعجمي هو النسق الذي يتمثل في ربط النظام الإملائي و فونولوجية الكلمات، و يســـمح بذلك من قراءة الكلمات غير المألوفة. من وجهة نظر نمائية، هذه الصيغة فـــي التعـــرف على الكلمات تنطبق مع المرحلة الفونولوجية الموصوفة في نماذج ذوي المراحل.

- المسار المباشر، أو المسار عـــن طريـــق العنونـــة (voie d'adressage) أو أيضـــا المعجمي، بعكس الأول يتم فيه البلوغ مباشرة للمعلومات الإملائيـــة للكلمـــات المألوفـــة المخزونة خلال التعلم، ثم إلى الشبكة الدلالية.

إقترح Coltheart & al. (2001) بعد ذلك إصدار جديد للنموذج ذو المسارين الذي يـــدرج نظام معالجة بالتتالي (en cascade).

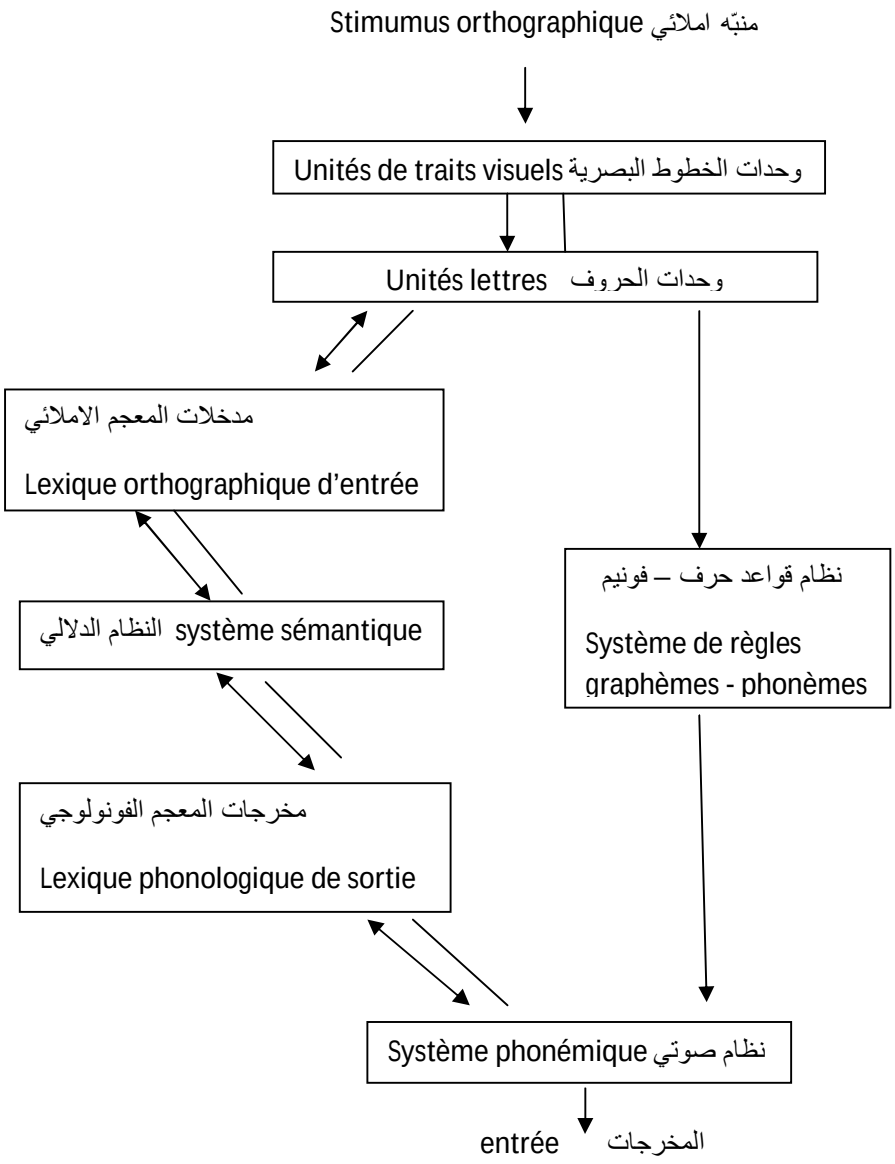


شكل رقم (4) : يمثل رسم تخطيطي لنموذج (كولتهيرت و مورتون و بترسون)

(Coltheart, 1978 ; Morton & Patterson, 1980)

- النموذج ذو المسارين بالتتالي Modèle à double voie à traitement en cascade (DRC, dual route cascaded model ; Coltheart & al., 2001):

يعتبر نموذج ذو المسارين (DRC) نموذج تنشيط (simulation) قراءة الكلمات الأحادية المقاطع مثل كل المناهج الترابطية، غير أنه عكس هذه الأخيرة، يـــتعلم قواعـــد التماثـــل الخطية الفونولوجية من خلال الكلمات المعروضة عليه (سبرلنجر - شـــارول و آخـــرين) (Sprenger- Sharolles & al., 2006, p.59)



شكل رقم (5): يمثل رسم تخطيطي لنموذج ذو مسارين بالتتالي

(لكولتهيرت)(Coltheart & al., 2001)

مختلف مُكونات النموذج موضحة في الشكل رقم (5)، الذي يتّضح من خلاله أن المسار المباشر يضم نظام تعريف بصري و نظام إنتاج فونولوجي، و يحتوي نظام التعرف البصري على طبقة دخول المتمثلة في معالجة الخطوط البصرية، ثم طبقة معالجة الحروف و الثالثة أي الأخيرة تمثل بلوغ الأشكال الإملائية للكلمات.

3.3- النماذج عن طريق التماثل (Les modèles par analogie):

يشير مصطلح التماثل إلى نموذج تعليمي يستعمل فيه الطفل إجـــراء معـــروف لمعالجـــة وضعية غير معروفة، و منه لتعلم اللغة المكتوبة فهو يقرأ الكلمات الجديدة مرتكزا علـــى الكلمات المعروفة (إكوال و مانيون) (Ecalle & Magnan, 2002) .

و يمكن إدراج النموذج عن طريق التماثل في مجال البحوث التي تهتم بعلاقـــة الـــوعي الفونولوجي و لاسيما "القافية " بالقراءة. لكن الجدال حول إستراتيجية التماثل تكمـــن فـــي المرحلة التي يكون فيها الطفل قادرا على استعمال هذه الوحدة الفونولوجية لقراءة الكلمات الجديدة، فبالنسبة للبعض (غوسوامي و برايان) Goswami & Bryant (1990) يلجأ الطفل إلى التماثل بالقافية بصفة مبكرة، أما بالنسبة للآخرين و لاسيما (فريت؛ ناسيون، هالم و هولم) (Frith,1985 ; Nation, Allem, & Hulme, 2001) فإجراء التماثل يظهر متـــأخرا عندالطفل.

- التدخل المبكر للتماثل: نموذج (غسوامي و بريان) Goswami & Bryant (1990)

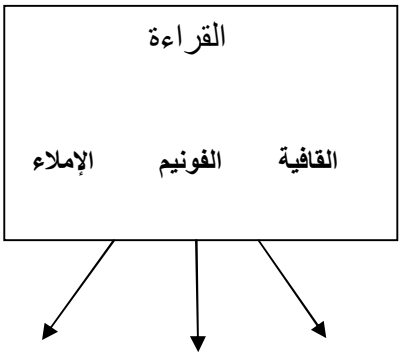
منطلق الدينامية التطورية لهذا النموذج هو أن التماثل لا يمكن أن يتحقـــق، إلا اذا كـــان الطفل قادرا على تقطيع الكلمات إلى وحدات تحت مقطعية على مستوى اللغة الشـــفوية، وبذلك يُكون الطفل معجمه الإملائي المشكل من كلمات تشترك في نفس القافية.

يرتكز نموذج (قوسوامي و برايان) Goswami & Bryant (1990) على ثلاث علاقات ترابطية سببية في عملية إكتساب القراءة، كما يوضحة الشكل رقم (6):

-يتمثل الأول في الترابط ما بين الوعي الفونولوجي و القافية و تطور أداء الطفل علـــى مستوى القراءة، علما أن هذه الترابط السببي يحدث قبل بداية إكتساب القراءة

- أما الثاني، يتمثل في الترابط ما بين القدرات ما وراء الفونيميـــة (métaphonémiques) وتطور الوعي الفونولوجي، و هو يوازي المرحلة الأبجدية

- أما الثالث فهو يتمثل في الترابط المتبادل ما بين تقدم الطفل في القــراءة و الامــلاء/ الكتابة و تضيف (غوسوامي) (1999) Goswami ترابط رابع ما بين جــودة التمثــيلات الفونولوجية عند القارئ المبتدأ و تطور اللغة المكتوبة لديه (هزار) (Hazard, 2009, p.9)



الشكل رقم (6): يمثل نموذج (قوسوامي و بريان)(1990)Goswami & Brayan

في هذا النموذج، نجد أن الترابط الأول يشير إلى إستعماله خاصة فــي مســتوى القافيــة كوحدة بارزة عند القارئ المبتدء، و منه فنمو الوعي الفونولوجي يحدث مــن الوحــدات الكبرى إلى الوحدات الأصغرالمتمثلة في الفونيمات (غوسوامي؛ تريمان و زوكوسكي)

(Goswami, 1999 ; Treiman & Zukowski, 1996)

- التدخل المتأخر للتماثل:

أغلب النماذج التطورية ولاسيما نماذج (فريت؛ مارش و فريدمان و ولــش و دســبارغ وســيمور و مــاك غريغــوار) (Frith, 1985 ; 1981; Seymour& Macgregor 1984) March, Friedman, Welch & Desberg، تعتبر أن هذا النوع من الإجراء خاصية أساسية في المرحل الاخيرة لإكتساب القراءة، فحسب هذا النموذج إن اكتساب القراءة يمر بعــدة مراحل، بحيث يتعلم الأطفال أولا نظام التحويل من الشفوي إلى الكتابي، و بعدها يمكنهم إستعمال وحدات قراءة أوسع من الحرف.

من بين الدراسات التــي تؤيــد هــذا النمــوذج، نــذكر دراســة (ناســيون و هــولم) (Nation & Hulme, 1998) التي بينت أن الأطفال من عمر6 سنوات لا يستعملون إجراء

التماثل على القافية إلا إذا تم تشجيعهم و بشكل صريح على ذلك، وفقط الأطفال أكبـــرهم سنا يلجؤون الى هذه الاستراتيجية بصفة عفوية.[1]

كذلك دراسة (مارش، فريـــدمان، ولـــش و ديســـبارغ) (March, Friedman, Welch & Desberg, 1981) مع أطفال من عمر (7،10، 16) سنة على مهام قراءة شـــبه الكلمـــات التي بينت نتائجها أن الأطفال الصغار في السن يستعملون قواعد التطابق حرف- فـــونيم بينما الكبار في السن يلجؤون إلى إجراء التماثل.

تكييف نموذج (فريت) (Frith, 1986) إلى اللغة العربية[1]:

قامت عزام (1993)Azzam بدراسة وصفية على 150 طفل ناطق باللغة العربية عمـــرهم من6 الى 11 سنة، الموازي للمستوى السادس إبتدائي بأبوظبي. كـــان هـــدف الدراســـة التعرف على الصعوبات الخاصة بالقراءة و الكتابـــة باللغـــة العربيـــة والكشـــف عـــن الإستراتيجيات المستعملة من خلال تحليل أخطاء الاطفال. أخذت الباحثة في ذلك كمرجع نموذج (فريت) (1985, 1986) Frith، و منه تكييف هذه النموذج التطوري مقارنة باللغة الإنجليزية التي صمم عليها.

تصف (عزام) (1993)Azzam أربعة مراحل عوض ثلاثة، فإلى جانب الإســـتراتيجيات أو المراحل الثلاثة (اللوغوغرافية، الأبجدية، و الإملائية) توصّلت Azzam إلى الكشف عـــن مرحلة رابعة و المتمثلة في المرحلة الإملائية، النحوية و المعنوية.

- **المرحلة الخطية**: خلال هذه المرحلة، يركز القراء المبتدؤون إهتمامهم على الخطـــوط البارزة، فهذا ما يشترك به كل اللغات الابجدية، و لاسيما اللغة الإنجليزية التي بني عليها النموذج غير انه لاحظت الباحثة أن الاطفال الناطقين بالعربية يشدون الإنتباه أكثر علـــى الحرف الأول للكلمة ما يسمح لهم بالتنبا بالبند المعروض عليهم، أما الخصائص الأخرى مثل الحركات و عدد النقاط (على و تحت الحروف) تظهر بصفة متأخرة.

[1] - في(فوزار - فريد) (Fauzard-Farid, 2001)

- **المرحلة الحرفية:** إتفاقا مع نموذج Frith (1985, 1986)، تتطور هذه الإستراتيجية على مستوى الكتابة ثم القراءة لكن هذا التطور يكون بطيئا إذا ما قورن بالأطفال الناطقين بالإنجليزية، لأن في هذه المرحلة يتعلم الطفل القواعد المتعلقة بالسياق: فمقارنة بالإنجليزية، لا يعيّن في العربية أكثر من صوت للحرف الواحد، غير أنه نفس الحرف يمكن أن يتغير شكله الكتابي حسب وضعيته في الكلمة مثل الحرف "م" إذ يكتب في بداية الكلمة (مهر) و في وسط الكلمة (تمر) و في نهاية الكلمة (شحم) (أنظر ص. 64-65)

و منه فالتطابق حرف/ فونيم يعتبر غير متغير مقارنة بالتطابق فونيم/ حرف.
فإذا تم التحكم في هذه الأشكال المختلفة للحروف من قبل القارئ المبتدأ، يصبح قراءة الكلمات باستعمال مبدأ التطابق بين الحرف و الفونيم و التنبأ بالكلمة ممكنا.

إن ذلك يسمح حسب (فوزار فريد) Fauzar-Farid (2001) بالتفكير إلى اللجوء إلى الوساطة الفونولوجية يسمح بتطوير مهارة جيدة في القراءة و على العموم فإن دور الوساطة الفونولوجية و المرحلة الإبجدية عند القارئ العربي المبتدأ تعّد محور إهتمام الدراسة الحالية.

- **المرحلة الاملائية**: عكس نموذج Frith (1985, 1986) فالإنتقال الى هذه المرحلة يتم على مستوى الكتابة ثم القراءة، كون النظام الاملائي للغة العربية يحتاج إلى إستراتيجيات ذات مستوى عال أكثره في القراءة وخلال هذه المرحلة يبدأ الطفل في تعلّم النظام الشكلي للغة العربية إلى جانب النظام المرفولوجي و لاسيما الجذور، البادئات (les préfixes).

و اللواحق (suffixes) بصفة تدريجية و المعارف النحوي و المعنوية (grammaticale et sémantique) الضرورية لتعّلم القراءة، إن إكتساب هذه الوحدات و تطبيقها يتعلق بمستوى متفوق و المتمثل في المرحلة النحوية/المعنوية التي تعد مرحلة إظافية في تكييف نموذج فريت (Frith) للغة العربية و التي وضعته (عزام) (Azzam) بعد المرحلة الإملائية.

- المرحلة النحوية/ المعنوية: خلال هذه المرحلة، يتمكن الطفل من القراءة في غيـــاب الحركات، و ذلك بالرجوع الى المعارف الإملائية ، النحوية و المعنوية.و يكتشف النظـــام المرفولوجي للغة العربية، إذ يدرك أنه يوجد تشابه كبير ما بين بعض الكلمات من الناحية الإملائية مرتبطة بالجانب المعنوي، أي أنها لها نفس الجذر، مثلا: كاتب، كتب، كتب

kutubun / kataba/ ka:tibun/

الجدول رقم (1): يمثل نموج (فريت)Frith التطوري للقراءة المكيف حسب (عزام) Azzam(1993)

المجموعات	المستويات	القراءة	الكتابة
1	I ب II ج	لوغوغرافية1 لوغوغرافية2	← لوغوغرافية2
2	II ب II ج	لوغوغرافية3 أبجدية1	أبجدية1 أبجدية2
3	III ب III ج	أبجدية2 أبجدية3	أبجدية3 أبجدية4
4	IV ب IV ج	أبجدية3 أبجدية4	أبجدية4 إملائية 1
5	V ب V ج	أبجدية4 أبجدية4/إملائية1	إملائية1 إملائية2
6	VI ب VI ج	إملائية1 إملائية2	إملائية2 نحوية/دلالية1

4- دور الفونولوجيا في تعلّم القراءة :

يحتاج تعلم القراءة إلى إكتشاف العلاقة بين الوحدات الفونولوجية (الفونيمات والمقاطع والقافية) و الوحدات الإملائية التي تقابلها (الحروف و مجموع الحروف). إن تعلم هذه المتطابقات الأولى تسمح بتموضع إجراءات فك الترميزالتي تكون في المرحلة الأولى بطيئة لأنها تتطلب من الطفل عمل واعي و طوعي إضافة للإنتباه.

ولإدراج مشكل الوعي بالبنية الفونولوجية للكلام، قارن (موري و ألغريا) Morais, (Alegria &, 1996) بين القُراء المهرة، المتعودين على الرمز الابجدي:

- فبالنسبة لهؤلاء يظهر لهم من البديهي أن الكلمات (sac, lac وbac) تحتوي على ثلاثة عناصر و فقط العنصر الأول مما يسمح بالتفريق فيما بينها.

- كما أن العناصر الأولى للكلمات (pain, pont و plat) متشابهة فيما بينها، و تتطابق تماما مع شبه الكلمات /pig/ , /plif/ و /pra/

بينما، يرى الباحثان، أنه بالنسبة للطفل في عمرستة (6) سنوات، فالكلام بالنسبة له يسمح فقط بتبليغ المعاني، بحيث أن البنية التقطيعية للكلام لا تفيده في شيئ. ففي هذا السن يميز الطفل تماما بين (sac وlac) و إذ لم يكن كذلك، لا يمكنه تعلم الكلام على أساس أن هذه المهارة لا تنتج عن وعي و إنما عن نشاط تلقائي لنظام معالجة الكلام.

إن الفكرة التي يريد الباحثان إيصالها هو أن هذا الوعي ضروري لفهم الرّمز الأبجدي. و عموما، فالأمثلة الواردة هنا تتعلق بأنظمة اللغة المكتوبة من النوع الأبجدي، وهي في مجملها ترمز إلى أصوات حتى بالنسبة لبعض اللغات التي تعتبر غير منظمة كالإنجليزية و الفرنسية، و منه فإن فهم النظام يتطلب أن تكون الحروف أو مجموع الحروفو الأصوات متطابقة فيما بينها.

و لتحقيق ذلك يتطّلب من الطفل أن يلتقط في المستوى الشفوي تكوينات تحـــت معجميـــة (infra- lexicales) و المتمثلة في (المقطع، منطلق القافية، القافية و الفونيمات) ووضعها في علاقة مع الحروف و تتالي الحروف (Fayole & Jaffré, 1999)

و من هنا تظهرأهمية الوعي الفونولوجي أو المهارة الميتا فونولوجية (Besse, 2008) من جهة و الوساطة الفونولوجية من جهة أخرى (سبرنجر- شرول و سيجل و بوني) في القراءة (Sprenger- Charolles, Siegel & Bonnet, 1998) .

و جاءت دراسة (سنوسي)(2009) Snoussi ذات الطابع الطولي التنبؤي على اللغة العربية والمنقولة من طرف (ترواداك و بلاج) (2011)Tradec & Bellaj لتؤكد على أيضا على المساهمة الفعالة للمهارات الفونولوجية، حتى و إن يوجد أبعاد أخرى على مستوى اللغة الشفوية قد تتدخل في هذه العملية. سيتم توضيح هذا الموضوع بصفة مفصّلة في الفصل الموالي

الفصل الثانـي

الوعي الفونولوجي كرابط يلي اللغة الشفوية باللغة المكتوبـة

1- مفهوم الوعي الفنولوجي

2- نمو الوعي الفنولوجي

3- الوعي الفنولوجي و تعلم القراءة

تتصدر اليوم سيرورات تحليل المعرفة الفونولوجية (الوعي وإعادة الترميز الفونولوجي) الدراسات المتعلقة بإكتساب القراءة، كما أن أهم الأعمال في هذا الميدان تؤكد على وجود علاقة ما بين الوعي الفونولوجي و تعلم القراءة حتى و إن إختلفت حول نوع هذه العلاقة والوحدات الفونولوجية المقصودة كواعية و مؤثرة، ومنه تراء للباحثة الرجوع في هذا الفصل إلى التوجهات الحالية حول اللوعي الفونولوجي ومستوياته، نموه عند الطفل قياسه، و كذا دوره في تعلم القراءة مع عرض لوجهات النظر المختلفة التي تحدد نوع هذه العلاقة.

1-مفهوم الوعي الفنولوجي:

يشير مصطلح الوعي الفنولوجي (conscience phonologique) إلى "القدرة على التعرف على المُكونات الفونولوجية للوحدات اللغوية و معالجتها بصفة مقصودة (délibérée) (غومبار)(Gombert (1990).

غير أنه، حسب الوحدة اللغوية المعتبرة، هذا المصطلح ليس له نفس المعنى بالإجماع، فهذه الوحدات يمكن أن تكون مقطعية ، فونيمية (أي صوتمية) (أوتحت مقطعية (المنطلق والقافية)(l'attaque et la rime) (سبرنجر شارول و آخرين).Sprenger-Charolles & al) (2003: فالمنطلق يمثل الصامتة أو مجموع الصوامت في أول المقطع، أما القافية فهي تتكون من جميع الفونيمات التي تتبع (كولمان توجونتو و مورات) (Colmant, Jeantheau & Murat,1997).

إضافة إلى ذلك ، غالبا ما يميز الباحثون بين مستويين من الوعي الفنولوجي : مستوى أولي يعتمد إعتمادا كلّيا على المؤشرات الحسية، والذي يظهر لدى الطفل قبل تعلم القراءة، ومستوى ثان "يعتبر واعيا" يظهر بعد تمكن االطفل من الرموز الأبجدية (ألغريا و موستي؛ بلاتزا؛ غمبارت؛ ليبارمان) ; Alegria & Mousty 2004 ; Plaza,1999) . Gombert1990 ; Liberman, 1989)

و يستخدم (غومبارت) Gombert (1990,1994) مصطلح " épiphonologique " لتسمية المستوى الأول، و مصطلح "القدرات الما وراء الفنولوجية"(métaphonologique) الذي يشير الى الكلمة الإنجليزية (phonological awarness) لتسمية المستوى الثاني.

بهذا التحديد للمصطلحات، نجد أن هذه القدرة تدخل في مجال ما وراء المعرفة (métacognition) (Flavelle, 1976) و نلاحظ جيدا من خلال تعريفه للوعي الفنولوجي المذكور في الأعلى، أن (غومبرت) Gombert، يشير في نفس الوقت إلى الوعي(تحديد المكونات الفنولوجية) و إلى سيرورات المعالجة المقصودة، التي تعد في رتبة "ما وراء" (méta) (بتيو) (Petiot, 2006, p.32).

أما (كونتون؛ ألقريا و موستي) Content (1985), Alegria & Morais (1979, 2004) ومدرسة بروكسل عموما، تحث على التمييزما بين الوعي الفنولوجي والمهارات الإدراكية التي تمارس بصفة آلية أي بصفة غير واعية من قبل الطفل.

و يستخدم(ستانفيتش) Stanovich (1992) مصطلح الحساسية الفونولوجية (sensibilité phonologique) الذي يفضله على مصطلح الوعي الفنولوجي، فمن وجهة نظره إن "الوعي" يعد من جهة مصطلح غير علمي و لا يعبر على عملية واضحة، و من جهة أخرى ، فإنه يمثل الوعي الفنولوجي كسلسلة متصلة (un continuum) الذي يحدد عن طريق حجم الوحدات المقطعية للكلام: وحدات أكثر شمولة أو كبيرة التي تعبر عن حساسية ضيقة (narrow) مثل الكلمات والمقاطع إلى غاية الوحدات الصغرى التي تعبرعن معالجة لمعالجة أعمق (deep) مثل الفونيمات.

و نتبين أن هذا التصورالذي يعتبر منعرجا إصطلاحيا (ديروشي و آخرين) (2004, .coll & Desrocher) ينسجم مع وجهة النظر التي تمثل الوعي الفنولويجي كتشكيلة أحادية" construit unifié " أي مهارة معرفية أحادية تظهر على مستوى لسلوك في تشكيلة واسعة من التمرينات (فرانسيس؛ أنتوني و لوقان؛ لندبارق وأولفسون؛ فاقنر و تورجسون) (Lundberg & Olofsson Francis, 2005; Anthony & lonigan, 2004, 1980; Wagner & Torgesen ,1987)

بالنسبة (لبلاتزا) Plaza (1999) فهي تميز بين مستويين : المهـــارات الأوليـــة والثانويـــة فالمهارات الأولية هي من رتبة الحساسية الفنولوجية و المتواجدة قبل تعلم القـــراءة أمـــا المهارات ما وراء الفنولوجية تسمح بمعالجات فونيمية معقدة، فهذه الاخيرة تعد ثانويـــة للقراءة .

بعض الباحثين، يميزون ما بين الوعي الفنولوجي والوعي الصـــوتمي (تـــانمر و رول) Tunmer& Roll (1991) ، (ستانوفيتش) Stanovich (1992)، (سناو، برانس و غـــريفين) Snow, Bruns & Griffin (1998) ، فبالنسبة لهؤلاء تظهر لهم أن الصـــفة "وعـــي" هـــي خاصة بمعالجة الفونيم أي الصوتم. كما يوضح أن مصطلح الوعي الفنولـــوجي يمكـــن إرجاعه إلى تقدير عام لأصوات اللغة ، دون معنى ، ولكن عندما يكون هناك فهـــم بـــأن الكلمات تنقسم إلى سلسلة من الفونيمات، فهذه الحساسية الدقيقة تسمى بالوعي الفونيمي.

و نجد آخرين يدرجون الوعي المقطعي و لاسيما(موري و القريـــا و كونتـــون) (1987) Morais, Alegria & Content، أو كما هو بالنسبة لكل من (تريمان و زرمـــان) (1985 , 1983، 1991) Treiman و (1999) Zorman أن المهـــارات الفونولوجيـــة تشـــمل أيضـــا الوحدات التحت مقطعية (infrasyllabiques).

في هذه الدراسة ، تم إستخدام مصطلح الوعي الفنولوجي في معناه الأوسع ، بإعتبار أنـــه يشمل أيّ وحدة فونولوجية [مقطع ، وحدة تحت مقطعية (infrasyllabique) و فونيم].

2- نمو الوعي الفنولوجي:

عندما نتناول الدراسات حول الوعي الفونولوجي، فاننا تلاحظ أن بروز سيرورات نمـــو هذه القدرة عند الطفل توصف من قبل الباحثين حسب ثلاث محاور: الوحدات الفونولوجية التي تمثلها، العمليات المعرفية المستخدمة و السلوكات الفونولوجية المعتمدة لدى الطفل في معالجته للغة. و نجد ان هذه مشتركة و متداخلة فيما بينها، " فالقـــدرات الفونولوجيـــة لا تظهر ككتلة متجانسة و لكن كمجموعة من القدرات المنظمة و التي لها تاثير على بعضها البعض"(ألغريا و موستي) (Alegria & Mousty, 1994).

2-1- حسب الوحدات الفنولوجية:

ترى نظرية النمو الحالية لإكتساب اللغة أن التمثيلات الفنولوجية هي عبارة عن كيانات (des entités) تتم هيكلتها إستعانة بالخبرة و ليست كيانات منسقة (formatées) منذ البدايةعلى شكل فونيمات (ليبيارت) (Laybaert & al., 2004) .

على صعيد الوحدات الفنولوجية المعنية ، لاحظ (لكوك) (1991) Lecocq أن الأطفال قادرون على التعرف على القافية منذ سن الرابعة (باستثناء الإختبارات التي تتطلب إنتاج أي البحث عن الكلمات في الذاكرة) ثم المقطع و أخيرا الفونيم في وقت لاحق. هذه التقطيعات يتم التعرف عليها نوعا ما بسهولة وفقا لوضعيتها في الكلمة: في بداية، نهاية ثم في وسط الكلمات، غير أن هذا الترتيب، يمكن أن يتغير وفقا لنوع العمليات التي سيتم تنفيذها.

و يحدد (موري) (1991) Morais أربعة مستويات من الوعي الفنولوجي :

- الوعي بالسلاسل الفنولوجية التي تسمح للطفل بالتعرف (repérer) النغمة؛
- القدرة على التعرف على قافية الكلمات دون النظر إلى المعنى
- الوعي المقطعي
- الوعي الفونيمي المقابل لأعلى مستوى من التجريد.

أما الباحثون (ديمارسي و بانزين و هوين) Demarcy, Benzin & Hoin (2006) ، فهم يقترحون خمسة مستويات من الوعي الفونولوجي:

- الوعي باصوات الكلام التي يتم التعرف عليها من خلال قافيات أغاني الأطفال
- القدرة على تجميع أو تقابل الكلمات التي تحتوي على أصوات متشابهة او مختلفة في بدايتها، في وسطها، أو في اخرها.
- القدرة على جمع أو تقطيع الكلمات الى مقاطع
- القدرة على عزل الفونيمات في مقطع.
- القدرة على معالجة الفونيمات لانتاج كلمات جديدة.

أما (غُسوامي و بريان) Goswami & Bryan (1990) فهم يصنفون الوحدات الفونولوجية حسب تعقيدها اللغوي و يميزون بذلك أربعة مستويات : الكلمة، المقطع، الوحدات التحت مقطعية، و الفونيم.

على العموم ، حاليا معظم المراجع تشير الى الوحدات الفونولوجية الثلاثة و هي على التوالي:

الوعي بالمقطع:

المقطع هو وحدة فونولوجية أساسية للغة الشفوية (زقلر و قسوامي؛ سرقي و آخرين) (Zegler & Goswami2005; Sergui & coll.,1981) و عنصر لتنظيم السلسلة الكلامية، إذ يختلف عن الوحدات الفونولوجية الأخرى على أساس أنه وحدة التقطيع للغة المنطوقة (Chetail & Mathey, 2010)، و بذلك يكون المقطع أقل تجريدا و بلوغه أسهل مقارنة بالفونيم عند معالجة اللغة (ليبارمان و آخرين) (Liberman & all. ,1976).

الوعي المقطعي يظهر بصفة مبكرة في حوالي سن الرابعة (Sprenger- Charolles, 2003, 2006) ، و قد يعتبر النجاح المبكر في تقطيع المقاطع الى سهولة عزلها من وجهة نظر نطقية (إيسوفالي و بريمو) (Essoufaly & Primot, 1999) ، أو بالإستناد على مؤشرات سمعية (ديروشي و آخرين) (Desrocher & coll., 2004).

في هذا السياق، نذكرعلى سبيل المثال دراسة (ليبارمان ، شوكولار، فيشر و كارتر) Liberman, Shaukweiler, Fisher & Carter (1974)، التي تعتبر من أولى الدراسات في مجال الوعي الفنولوجي، و من خلال النتائج ، تبين لهؤلاء الباحثين أن الأطفال يتمكنون منذ سن الرابعة من تحقيق مهمة لعد المقاطع و ذلك بالضرب على الطاولة حسب عدد المقاطع في الكلمة (مثلا ، مرة لكلمة "but" ، مرتين لكلمة "butter"، و ثلاثة لكلمة "butterfly".

هذه النتيجة، تؤيدها بحوثا عديدة كدراسة Fox & Routh (1975) التي أظهرت أن ستون (60%) من الأطفال بعمر ثلاثة (3) سنوات و خمسة و سبعون(75%) بعمر أربع (4) سنوات هم قادرون على إعادة على الاقل مقطع من كلمة ثنائية المقطع.

و كذا دراسة أخرى (لغومبارت و غو و ديمون) Gombert, Gaux & Demont (1994) الذين تحصلوا على نسبة نجاح بلغت(31,7%) من الأطفال من الأقسام الكبار بالروضة على مهام حذف المقطع الاخير.

أخيرا، فمن المهم الإشارة، أن نوع المهمة المطلوبة قد تتدخل في نمو الوعي بالمقطع

الوعي بالوحدات التحت مقطعية:

إن الأطفال في سن الما قبل مدرسي يظهرون أيضا وعيا بالوحدات التحت مقطعية "المنطلق والقافية" اللذان يعتبران من أهم مكونات المقطع(بوكديدة)(Boukadida, 2008).

وجود المنطلق في اللغة العربية يعد إجباري و يكون بالضرورة صوامتي، أما القافية فهي تتكون من الصائتة و كل الصوامت التي تتبعها. الصائتة تُكّون النواة، أما الصامتة أو الصوامت التي قد تتبعها فهي تُمثل مؤخرة القافية "la coda " التي تعتبر في العربية إختيارية (facultative).

أضف الى ذلك إن القافية تعتبر وحدة بارزة من الناحية الإدراكية الحركية ، كما أن أغاني وأناشيد الأطفال تساعد على تطورها لديهم، و منه فإن مستوى التمثيل منطلق/قافية يظهر قبل تعلم القراة، نذكر في ذلك، مهمة الحكم على القوافي، كالحكم على كلمتين تعرض سمعيا أو على شكل صور، و كذا التحديد من بين ثلاث كلمات التي لا تقفي مع الأخرى هي من بين أسهل المهام الميتافونولوجية التي تتحقق في سن الخامسة (ليبارت و آخرين) .(Leybaert & al., 2004)

الوعي بالفونيم:

"الفونيم هو العنصر الأصغر، غيرالقابل للتقطيع في التمثيل الفنولـــوجي للفـــظ (énoncé) والذي تتحدد طبيعته بمجموعة من الخطوط المميزة، فهو غالبا ما يعرف بوحدة التمييـــز الصغرى" (دوبوا) (Dubois & al.,1994) ، و التعرف على الفونيمات لا يستند فقط علـــى الخصائص الفيزيائية للمنبه الصوتي و إنما أيضا بالربط ما بين الوحدات المعجمية.

أما معالجة الفونيم بطريقة واعية فهي قدرة صعبة الإكتساب بالنسبة للعديد من الأطفـــال (ألغريـــا و موســـتي) (Alegria &Mousty, 2004)، وذلـــك بســـبب تـــداخل النطـــق (la co-articulation)، كمـــا يوضـــحه (ســـبرنجر شـــارول و آخـــرين) (Sprenger-Charolles & al. 2006).

و بالفعل فالفونيمات تشترط درجة هامة من التجريد كونها تركز إنتباه الطفل على وحـــدة اللغة المنطوقة، و منه فهي لا تنطق الواحدة تلوى الأخرى أي بصفة متسلســـلة و لكـــن بحركة نطقية واحدة داخل المقطع ، مـــثلا كلمـــة "bateau" لا تنطـــق /b+a+t+o/ و لكن /ba/+/to/ (سبرنجر شارول و آخـــرين) (Sprenger – Charolles & al., 2006) يوضح (ألغريا وموستي) (2004) Alegria & Mousty أن الفونيمـــات هـــي وحـــدات مدركـــة (perceptives) و ليست سمعية (acoustiques) ، فمثلا يمكن إعتبارأن أول المقـــاطع /pa- pe- pi, .../ المكونة من خلال الفونيم /p/ هي مختلفة عن /ta- te, ti,.../ لكن الأصوات في بداية المقاطع /pa- pe- pi, .../ لا تحتوي على عناصر فيزيائية مشـــتركة والتـــي تتعلـــق بالفونيم.

نستخلص أخيرا من خلال هذه المعطيات، أن بلوغ الوعي الفونيمي يأتي بصفة متـــأخرة عن الوعي المقطعي و هذا ما يؤكده (غومبارت) (Gombert,1990) مستندا علـــى نتـــائج دراسات عديدة، و لاسيما دراسة (ليبرمان و ليبرمان و آخرين) .Liberman & col1) (1974) و(Liberman, 1973)، أين طُلب من أطفال يبلغون من العمر(5، 6، و 7) سنوات تكرار مقاطع و كلمات أحادية المقطع ثم الضرب على الطاولة بعدد الفونيمات التي يحتويها

المقطع بينت النتائج أن نسبة النجاح منعدمة في 5 سنوات، بلغت (17%) في (6) سنوات و (70%) في 7 سنوات.

على العموم، يتم إكتساب الفونيم عند الطفل في حوالي سن السابعة (سبرنجر شارول وآخرين). (Sprenger – Charolles & al., 2006)

2-2- حسب العمليات المعرفية المستخدمة :

من المسلم به أن القدرات الصوتية ليست كتلة متجانسة (Alegria & Mousty, 1999)

الاختبارات التجريبية تشمل عادة متغيرين: حجم الوحدات المستهدفة (مثلا ، صوتم مقطع، كلمة ، أو شبه كلمة) وعمليات المعالجة التي يقوم بها الطفل على هذه الوحدات ومنه اسخلاص عدة نماذج تصنيف لمهام الوعي الفونولوجي التي تتدرج حسب مستوى صعوبتها. سيتم تقديم بغض هذه التصنيفات :

دراسة Mac Lean & col., (1987) المنقولة من طرف Izelin (2004) ، أن نسبة النجاح في مهام الوعي الفونولوجي عند الطفل حسب الترتيب التالي:

- ثلاث سنوات: التعرف على القوافي على مستوى الكلمات المنعزلة بنسبه (20%)
- 4 سنوات: التقطيع المقطعي في بنسبة (46%)
- 5 سنوات: التقطيع المقطعي بنسبة (17%)، والتقطيع الفونيمي بنسبة (48%)
- 6 سنوات : التقطيع المقطعي بنسبة (90 %)، والتقطيع الفونيمي بنسبة(70%)

نذكر أيضا تصنيف Addams (1990) الذي قدم خمسة مستويات للوعي الفونولوجي، وهي كما يلي :

-المستوى الأول : القدرة على المهام التي تتطلب الوعي بالقافية و إنتاج القوافي.

-المستوى الثاني : القدرة على المهام التي تتطلب وعي بأوجه الشبه والإختلاف بين أصوات لغة الحديث.

-المستوى الثالث : القدرة على المهام التي تتطلب فصل المقاطع و تجميع الفونيمات

- المستوى الرابع : القدرة على تقطيع الكلمة إلى وحداتها الصوتية أي الفونيمات، فبالنسبة للباحث يتضمن هذا المستوى مهارات معقدة، و لذا فهي لا تنموا إلا من خـــلال إحتكـــاك الطفل بالقراءة.

المستوى الخامس : القدرة على المهام التي تتطلب حذف ، إستبدال و قلب الفونيمات في الكلمة.

و يقترح (1991) Lecocq في دراسة مقطعية على أطفال تتراوح أعمارهم بين 42-78 شهرا حيث إستخدم ما لا يقل على14 إختبار، تنظيما محددا لمتوسط النجاحـــات حســـب ترتيب تنازلي للصعوبات، أما بالنسبة لطبيعة العمليات المقترحة ، أظهـــرت النتـــائج أن أداء الأطفال أفضل في المهام التي تتطلب "التعرف" (على ســـبيل المثـــال ، إختبـــارات الإختيار المتعدد) و"المقارنة" قبل مهام "التصنيف"، (أين تحصل الاطفـــال علـــى نتـــائج متوسطة إلا في 68 شهرا) ، "التقطيع"، "الطرح" وأخيرا "الإنصهار" التي تتطلب عمليـــة معرفية أعلى من السابقتين.

أما (ديمون و غو و قمبرت) Démont,Gaux,Gombert (2006)، فهـــم يصـــنفون مهـــام الوعي الفنولوجي الى ثلاثة أنواع :

- مهام التصنيف و التعرف : مثلا، إختيار البند الذي يقفي، الحكم علـــى طـــول االكلمـــة وتحديد الفونيم الأول).

- مهام التقطيع و العد: مثلا، تقطيع و عد المقاطع في الكلمة

- مهام المعالجة: إنصهار المقاطع، قلب المقاطع، ترخيم المقاطع

أما نتائج دراسة كل من الباحثين (أنطوني و لونيغان و دريسكول و فليبس و برجـــاس) Antony, Lonigan, Driscoll, Philips & Burgess (2003)، أين تم إستعمال مهام الـــربط (كالربط ما بين كلمتين قصيرتين لتشكيل كلمة جديدة (cow+boy=cowboy) و الحـــذف (كحذف مقطع في كلمة لإيجاد كلمة جديدة " peau - **po/ .... /to**po /، بينت وجود أربع (4) مستويات حسب صعوبة المهمة، و ذلك أخذا بعين الإعتبارالتكلفة المعرفية المشتركة في العملية المطلوبة: كشف الربط، كشف الحذف، الربط نفسه، و الحذف نفسه.

و أخيرا نذكر نموذج إعادة الوصف التمثيلي (Ecalle & Magnan, 2007, يعرض أربعة مستويات من المعارف :

- مستوى ضمني : التمثيلات تكون على شكل اجراءات تحليل و إستجابة لمنبه خارجي.
- مستوى صريح : التمثيلات هي نتيجة لاعادة الوصف، غير انه لا يمكن ان تبلغ بعد الوعي ولا لتعبير شفهي.
- مستوى صريح : التمثيلات يمكن ان تصل الى الوعي، لكن لا يمكن ان تكون موضزع شرح شفهي
- مستوى صريح : التغيير ممكن، ما يشير الى التمكن ما وراء المعرفي و الى سيرورات الوعي.

هذا النموذج هو بمثابة تفسيرا للفارق الملاحظ على مستوى النمائي بين القدرات الإبيفونولوجية " Epiphonologique " و الميتافونولوجية الموصوفة من طرف (غومبارت) (Gombert, 1990)

أخيرا، يمكن إدراج دراسة (لرزنر و سيمون) (Rosner & Simon) المنقولة من طرف غومبارت (1990) Gombert حول حذف المقاطع، أين لاحظ مستويات مختلفة حسب موضع المقطع في الكلمة:

- فإذا طلب من الأطفال حذف المقطع الأخير و بالتالي إعادة ما تبقى من الكلمة كانت نسبة النجاح في سن السادسة (80%) و كلي في سن السابعة.
- أما إذا تعلق الأمر بحذف المقطع الأول و إعادة أول الكلمة فنسبة النجاح جاءت (50%) في السادسة و (75%) في السابعة ، في حين أن حذف المقطع المتوسط كون صعوبة إذ فشل كل الأطفال في المهمة من سن السادسة وفي السابعة بلغت (14%) و في الثامنة (25%) و في التاسعة (29%) و في العاشرة (33%) و في الحادية عشرة (38%) و في الثانية عشرة (29%).

3-2- حسب السلوكات الفنولوجية :

كما رأينا أعلاه، يميز (Gombert,1990) مستويين من المعالجة الفونولوجية نابعة عن نوعين من السلوكات : سلوكات تدعى بالضمنية و سلوكات صريحة.

- السلوكات الفنوالوجية الضمنية (les comportements épiphonolgiques) :

يصف (1990) Gombert مستوى أول للمعالجة الفنولوجية والذي يظهر بصفة مبكرة منذ سن الثالثة خلال النشاط الصوتي اللهوي و اللغوي للطفل، و الذي سرعان ما يؤدي به الى إنتاج القوافي و الحكم عليها، خاصة في وضعية إستجابة (situation provoquée) كما أنه في نفس الوقت يصبح قادرا على التمييز ما بين صوت لغوي و غيره من الأصوات، ثم مابين 3 و 5 سنوات تظهر أولى نشاطات التقطيع.

غير أن هذه السلوكات و المهارة اللسانية هي نتيجة لتجارب يومية يقوم بها الطفل و نابعة عن حساسية فونولوجية شاملة، عن فكر حدسي و عن نوع من المعارف التي يطلق عليها الباحث إسم المعارف اللسانية الضمنية (connaissances épiphonologiques) وهو مصطلح إقتبسه عن (1968) Culioli، الى جانب ذلك يركز الباحث على الصفة الغير واعية والآلية للسيرورات المعرفية المستعملة في هذه المرحلة كما تؤكده العبارة التالية " اذا نحن نستعمل المصطلح"épilinguistique" لتعيين النشاطات ما وراء اللسانية الغير واعية ..." (Gombert, 1990, p.22).

و هذا ما توصلت إليه أ يضا دراسة Ecall & Morgan (2004) حيث تم التمرير على (36) طفل من قسم تحضيري و من قسم الأولى إبتدائي نوعين من المهام : الأولى تتطلب معالجة ضمنية و الثانية تتطلب معالجة ما وراء الفونولوجيا، وقد بينت النتائج وجود أثر لنوع المعالجة، فمهارات الأطفال الضمنية متفوقة على المهارات ما وراء الفونولوجيا

- السلوكات الفنولوجية الصريحة (les comportements métaphonologiques) :

تظهر أولى السلوكات ما وراء الفنولوجيا في حوالي سن 5 سنوات و ذلك عندما يتم تموضع الأداء الضمني الفنولوجي، و هي غالبا ما تكون نتيجة لحصص تدريبية بسيطة لا

تستند بالضرورة على بناء تعليمات صريحة للخصائص الفنولوجية المعتبرة أو للإجراءات الفعالة للتقطيع(Gombert ,1990, p.58)، كما أنها تكون محفزة ببداية التعليم الرسمي للغة المكتوبة (إكوال و مانيون؛ غومبارت) (Ecall & Magnan, 2004 ;Gombert, 2004)
ويوضح كل من (إكوال ومانيون) (Ecall & Magnan(2004 ، أن المرور من المستوى الضمني الى المستوى ما وراء الفنولوجيا:

- يمكنه أن يحدث قبل تعليم القراءة ، تحت اثر التمرين.
- يحتاج الى تنظيم نسبي قاعدي للمعارف الفنولوجية.

إن دراسة (دراسة إكوال و مانيون) (2002) Ecalle & Magnan على أطفال من القسم السنة الأولى التحضيري و إبتدائي، تصف الاستمرارية النمائية المجودة ما بين السلوكات الفنولوجية الضمنية و الصريحة.

3- الوعي الفنولوجي و تعلم القراءة :

العديد من البحوث حاولت تحديد دور الوعي الفنولوحي في تعلم القراءة، أو طبيعة العلاقة التي تربط ما بين تطور القراءة و الوعي الفنولوجي، و الإشكال المطروح يتمحور حول العنصر الزمني في إكتساب هاتين المهارتين، أي الرغبة في معرفة أي منهما تسبق الأخرى و تساعد في تطّورها (غمبارت و لكوك) (Gombert,1990 ; Lecocq,1991)

1.3- الوعي الفونولوجي كسبب :

إن هدف الدراسات التمرينية التي تتعلق بتنبيه الوعي الفنولوجي قبل تعليم القراءة هو تعيين الطبيعة السببية للعلاقة، اذ يرى (برادلي و بريان) (1983) Bradley & Bryant أن الطريقة الوحيدة القابلة لإثبات وجود علاقة بين متغيرين، هي القيام بتمرين المتغير المفترض أنه سبب و ملاحظة آثاره المحتملة على المتغيرالثاني، أي المفترض أنه الأثر.

أما (كستل و كولهيرت) Castle & Coltheart (2004) يذكران بـــأن الـــوعي الفنولـــوجي (يستعملان لفظ " phonological awarness") هو مهارة خاصة باللغة الشفوية التي تسبق و تؤثرعلى سيرورات تعلم اللغة المكتوبة و هم يؤكدان على أهمية تركيز التدريب علـــى الوعي الفونيمي (sensibilité phonémique) ، و يقترحان في هـــذا الســـياق منهجيـــة ذات خمسة مواصفات :

- أن التدخل يكون فقط على على الوعي الفنولوجي
- أن التدخل يعزز بالفعل تعلم القراءة
- أن يكون اثر هذا التدخل خاص بالقراءة
- أن يكون اثر هذا التدخل خاص بتحسين تعلم الروابط ما بين الحروف و الفونيمات
- و أن يظهر تأثيرهذا التدخل عند الاطفال الذين ليس لديهم اي معرفـــة بـــالحروف الابجدية او القواعد الاملائية (l'orthographe) و الوعي الفنولوجي لديهم.

علما ان الباحثين لا يجهلون صعوبة تحقيق هذه الشروط.

و في نطاق اوسع، فإن "من المسلم به اليوم أن الوعي الفنولوجي يلعب دورا كبيـــرا فـــي إكتساب القراءة و يعتبر حاليا العامل الوحيد الذي تم تحديده تجريبيا كسبب للفشـــل فـــي القراءة" (كزليس) (Casalis, 1997, p.50).

من بين الدراسات التي بينت الأثرالإيجابي للوعي الفونولوجي على تعلـــم القـــراء نـــذكر دراسة (برادلي و بريان) Bradley & bryant (1983) اللذان قاما بتدريب مجموعة مـــن الأطفال تحصلوا على نتائج ضعيفة في إختبار التقطيع الفونيمي ما ينبئ بصعوبات تعلـــم القراءة في المستقبل، و قد تمثل برنـــامج التـــدريب علـــى علـــى معالجـــة القـــوافي و الجناس(allitérations) ، حيث طلب من الأطفال إيجاد ما بين ثلاثة أو أربعة كلمات .

الكلمة التي لا تقفي مثل/sir/ ; /pin-win-sir أو التي ليس لها نفس البداية مثل (/bus, rug, /bir/ ;/bir/،) مع الملاحظة أن هذه الكلمات تعرض شفويا على شكل رسومات مـــن قبـــل المجرب، و بصفة موازية تم تتبع مجموعة ثانية تحصلت نتـــائج مماثلـــة و فـــي نفـــس

الضروف، لكن برنامج التدريب لهذه المجموعة تمثل في عمليات التصـــنيف المعجمـــي للكلمات.

النتائج المحصل عليها في إختبارين للقراءة و إختبار في الاملاء بينت تفوق المجموعـــة الأولى أي التجريبية على المجموعة الضابطة، و منه الأثر الإيجابي للتدريب الفنولـــوجي على تعلم القراءة.

2.3- الوعي الفونولوجي كناتج :

الدراسات المحققة على الراشدين غير القراء، جاءت بدورها بوجهة نظر أخرى، و التي ترى أن الوعي الفونولوجي و لاسيما الوعي الفونيمي قد يكون نتيجة أكثره من سبب لتعلم القراءة.

نذكر في ذلك الدراسة التي قام بها كل من(مـــوري و كـــاري و ألغريـــا و برتلســـون) (Morais, Cary, Alegria & bertelson, 1979)، التي بينت نتائجها بأن الراشدين، الذين لم يتعلموا قراءة الرموز الأبجدية للغتهم الأم (البرتغالية) لديهم صعوبات كبيرة في مهـــام الوعي الفنولوجي و المتمثلة في إظافة أو حذف صامتة في بداية كلمـــة تعـــرض شـــفويا مقارنة بالمجموعة الضابطة المتكونة من قراء راشدين.

كما نقل (غمبارت)(1990) Gombert دراسة مقارنة ما بين مجموعتين من أفراد راشـــدين صينيين على مهام التحليل الفنولوجي، قام بهـــا (ريـــد و آخـــرين) (1986) .Read & coll بحيث تعلمت المجموعة الأولى القراءة في سنة (1949) التي تمثل الفترة التي تـــم فيهـــا إدخال الكتابة الأبجدية في تعليم القراءة بالصين، بينما المجموعة الثانية أكبرهم سنا، لـــم يتعلموا إلا الرموز اللوغوغرافية التقليدية.

بينت النتائج تفوق المجموعة الأولى، إذ تم تسجيل نسبة (83%) من النجاحات مقابـــل (21%) للمجموعة الثانية، و من خلال هذه المعطيات يمكـــن الإســـتنتاج بـــأن النظـــام الأبجدي خلال فترة مواجهة تعلم القراءة يوضح ظاهرة بروز الوعي الفنولوجي.

3.3- الوعي الفونولوجي كسبب و كناتج :

حاليا يظهر أن هناك إجماع حول وجود رابطة تفاعل قوية و تعزيز متبادل ما بين هــذين النشاطين، و يتحدث (موري) Morais (2003) عن علاقة ذات اتجاهين:

- فمن ناحية، إن التمكن من الوعي الفنولوجي يسهل عملية تعلم القراءة

- و من ناحية أخرى، إن التقدم في القراءة سيعزز تطورالنمو الفنولوجي لدى الطفل.

هذا التصور تؤيده نتائج العديد من الدراسات الطولية، و نذكر في ذلك أعمال كــل مــن (برفتي و آخرين؛ ستانوفيتش؛ فاغنر؛ برجاس و لونيغان)

(Perfeti & coll.1987; Stanovich, 1987;Wagner, 1997 ; Berges & lonigan, 1998)

في حين أن هذه الدراسات التي تؤكد على العلاقة السببية و المتبادلة مــا بــين الــوعي الفونولوجي و مهارة القراءة هي أيضا الدراسات التي تبحث في الخاصية التنبؤية لوحدات الوعي الفنوالوجي في إكتساب هذه المهارة.

4.3- الوعي الفنولوجي كخاصية تنبؤية:

حسب هذا التصور، إن إختبارات الوعي الفنولوجي لها علاقة بالقراءة لانها تتبأ بالخطــا الذي يتعلم به الطفل تقطيع الكلام الى وحدات أصغر من المقطــع (دوكيــي و رويــر، وروندال ص.11) (Docquier, Rouyr & Rondal, 2007) غير أنــه، حتــى و إن إتفقــت معظم البحوث على أهمية الوعي الفنولوجي في تعلم القراء، الا أن الانشغال حول أي من الوحدات الفنولوجية ، التي لها فعالية في تعلم القراءة ما زال قائمــا (ســبرنجر شــارول وآخرين) (Srenger- Charolles & al., 2003, p.51) .

نستخلص وجهتي نظر مختلفتين:

الأولى هي ناتجة عن الأبحاث التي تمنح القيمة التنبؤية للوعي بالوحدات المقطعية و كــذا التحت مقطعية (قوسوامي؛ قوسوامي و إست) (Goswami, 1999 Goswami& east,2000) فالوعي بالتنظيم الفنولوجي للغة و لاسيما بالقافية قد تشارك في العلاج الفنولــوجي عنــد قراءة الكلمات، و ذلك بفضل التمثيلات (Les analogies) مع كلمات ســبق و أن تعــرف

عليها الطفل، و لديها نفس القافية (قوسوامي و برايان تريمان و آخـــرين) (Goswami & Bryant ,1991; Treiman & al., 1998)

في نفس السياق، بعض الباحثين يرون أن القراء المبتدئيين يركـــزون إنتبـــاههم علـــى الوحدات التحت مقطعية أولا، ثم على الفونيم، أي الأثر المعاكس للتعلم الأبجـــدي علـــى الوعي الفنولوجي، و منه فهذا التصور للنمو الفنولوجي يقترح أن الوحدات التحت مقطعية لها أكثر قدرة على التنبؤ بالمكتسبات المبكرة في القراءة مقارنة بالوعي الفـــونيمي الـــذي يسمح بدوره بالتنبؤ بالمكتسبات الاحقة.(ديروشي و آخرين) (Derschers & al. 2004)

و هناك دراسات أخرى ترى أنه يمكن التنبأ بهذه المكتسبات من خلال مســـتوى الـــوعي الفونولوجي في مرحلة الأمومة (la maternelle) في حين أن الأطفـــال الـــذين يظهـــرون صعوبات في القراءة ، لديهم مستوى ضعيف في القدرات الفنولوجيـــة مقارنـــة بـــالقراء الجيدون (شيتاي و ماتي) (CHetail & Mathey, 2010, p.120)

نذكر في هذا السياق دراسة (سزنشاز إيكوال و مانيون) (2008) Sanchez, Ecalle & Magnan اللواتي أردن تقييم، الوعي عند الاطفال في مرحلة ما قبل القـــراءة بالاقســـام التحضيرية على ثلاثة مستويات: الفنولوجية، المورفولوجيـــة، و البصـــرية-الاملائيـــة. النتيجة بينت أن الوعي الفنولوجي هو المنبئ الأفضل للنجاح مستقبلا للقراءة كذلك دراسة (دوكيي، روير و روندال)(2007) Docquier, Rouyr & Rondal التي بينت أن الاطفـــال الذين لديهم وعي فنولوجي أكبرمن المتوسط بالقسم التحضيري هم أيضا القراء الجيـــدون في السنة الأولى إبتدائي.

- **أما الثانية** فهي ناتجة عن الأبحاث التي تتصوربأن القيمة التنبؤية هي مقصورة علـــى الوحدات الفونيمية (سيمور و دوكان؛ ناسيون و هولم؛ هاتشر و هولم؛ هـــولم آخـــرين) (Seymou & Ducan, 1977, Nation & Hulme, 1977, Hatcher & Hulme, 1999, Hulme & al., 2002)، وهذه النتيجة تعد منتظرة في الكتابة الأبجدية التي ترمز فونيمات اللغة الشفوية.

و من بين الدراسات الشائعة نظريا و التي تسند هذا التصور، نجد دراسة (شار) Share & al.(2004) التي بينت أثر اللغة على الوعي المقطعي و الفونيمي قبل و بعد إكتساب القراءة، هذا ما حاولت توضيحه أيضا (سبرنجر - شارول) Sprenger- (2006) charolles التي نقلت نتائج دراسات تمت على لغات مختلفة كما يظهر على الجدول رقم(2)

الجدول رقم (2): يمثل النسب المؤوية للنجاحات في إختبار الوعي المقطعي و الفونيمي في مرحلتي الأمومة و الأولى إبتدائي.

	مستوى الدراسي	الأمومة		الأولى ابتدائي	
	الوحدات	مقطع	فونام	مقطع	فونام
اللغة	انجليزية [د]		48		74
	انجليزية [ج]	63,5	63	75	75,6
	فرنسية [ب]		45		98
	المانية [د]		17,5		69
	ايطالية [أ]	77	34,4	88	93,1
	تركية [د]	93,5	67,1	97,5	94
	يابانية [ه]			91	43

أ = coussu & all. 1988(إختبار العد)
ب = Mann & Wimmer(إختبار الحذف)
ج = Sprenger-Charolles(إختبار الحذف)
د = Durgunooglu 1 Oney, 1999(إختبار العد)
ه = Mann,1986 (إختبار العد)

تحليل هذه النتائج بينت ما يلي:

- أن معظم الأطفال في إيطاليا و تركيا، لديهم مستوى مرتفع من الوعي المقطعي والفونيمي سواءا قبل أو بعد القراءة مقارنة بنظرائهم الإنجليزيين، كما أن الوعي الفونيمي قبل تعلم القراءة أكثرارتفاعا عند الأطفال التركيين، و نجد أن (أزدمير) (Ozdemir,2000) لاحظ نفس هذه الخصائص.

- الإتصال باللغة الأبجدية يطور الوعي الفونيمي كما هوالحال بالنسبة للغة الإيطالية الألمانية، الفرنسية و الإنجليزية بالمقارنة مع لغات أخرى مثل اليابانية.

و قد نقلت (إكوال و مانيون) Ecalle & Magnan(2007) دراسة مقارنة قام بها كل من (دانكان، سيمور و كولي و مانيون) Duncan, Seymour, Colé, & Magnan (2006) بين أطفال فرنسيين و إنجليزيين ما قبل و في بداية تعلم القراءة، التي بينت نتائجها ضعف أداء المجموعة الثانية قبل التعليم الرسمي للقراءة في مهام معالجة المقاطع مقارنة بنظرائهم الفرنسيين.

كذلك دراسة (أيدنيز) Aidinis & Nune (2001) على اللغة اليونانية، والتي على غراراللغة الفرنسية لها حدود مقطعية واضحة مع العلم أن (إكوال و مانيون) Ecalle & Magnan (2007) بينوا المساهمة الهامة للتحليل المقطعي في تعلم القراءة.

5.3- الدراسات العربية حول علاقة الوعي الفونولوجي بالقراءة:

فيما يتعلق باللغة العربية، فقد تمكنت الباحثة من إيجاد دراستين تم تحقيقها بالمغرب والتي تشير الى أهمية الوحدات المقطعية في إكتساب القراءة.
الدراسة الأولى قامت بها Fauzar-Farid (2001) على عينة من ثلاثون(30) طفلا تم إختبارهم على مهام التقطيع المقطعي و الفونيمي و ذلك في مرحلتين، الأولى خلال السنة الأولى إبتدائي و الثانية خلال السنة الثانية إبتدائي.

بينت النتائج أن النجاح في التقطيع المقطعي أحسن من التقطيع الفونيمي و هي نتيجية تبين أن الناطقين بالعربية لديهم سهولة في تقطيع البنود إلى مقاطع مقارنة بالفونيمات.

الدراسة الثانية قام بها (الزاهر) Ez-Zaher في سنة (2009)، بقصد التحقق من الروابط المميزة بين تعلم القراءة باللغة العربية مع الوعي المقطعي.

- عينة الدراسة :

تتكون العينة من (80) طفلا من عمر (6) سنوات و(3) أشهر متمدرسين في القسم الأول إبتدائي، يتحدثون نفس اللغة الأم و هي العربية العامية ومن نفس المستوى اللغوي في العربية الفصحى الذي يقتصر على معارف جد ضئيلة، لا يعرفون القراءة و لا الكتابة لكن هم قادريين على التمييز بين كلمة و رمز آخر و بين حرف و عدد، لا يظهرون أي خلل لغوي أو ذهني.

- أدوات الدراسة :

لإختبار القدرات الميتافونولوجية، إستعمل الباحث مهمتين، و المتمثلة في:

- مهمة تقطيع مقطعي من (12) كلمة منها (6 ثنائية المقطع و 6 ثلاثية المقطع) مقتبسة عن (بلفرواد و فريرو) Bellefroid, & Ferreiro (1979)

- و مهمة تتعلق بحذف الفونيم الأول أو الأخير من قائمة تحتوي على (24) كلمة أحادية المقطع.

- كيفية إجراء الدراسة:

تم إجراء الدراسة في فترتين : في بداية و نهاية السنة الدراسية : تم تطبيق إختبار أول في بداية السنة يقيس فقط القدرات الفونولوجية باللغة العربية العامية، أما في نهاية السنة فقد تم تطبيق ثلاث إختبارات، بحيث تمثل الأول في إعادة تطبيق إختبار الوعي الفونولوجي بالعربية العامية، ثم إختبار ثاني الوعي الفونولوجي بالعربية الفصحى إلى جانب إختبار في القراءة في نفس اللغة.

هذا الإجراء يسمح بتقييم الوعي الفونولوجي قبل تعلم القراءة و بعد سنة من التمدرس و كذا النظر في العلاقة بين الوعي الفونولوجي و القراءة.

- نتائج الدراسة:

أداء الاطفال في مهمة التقطيع المقطعي جد متفوق على مهمة حذف الفونيم بمتوسط مقداره (X=5,77) مقابل (X=19,97) ما يسمح بالإستنتاج أنه قبل تعلم القراءة لدى فالأطفال لديهم وعي مقطعي أحسن من الوعي الفونيمي الذي يعد ضعيفا في هذه المرحلة.

- مهمة التقطيع المقطعي تعتبركعامل منبأ لتعلم القراءة من بداية الى نهاية السنة بقوة تفسيرية تبلغ (8%)و هي نتيجة مهمة حتى و إن يبقى الفونيم دائما من العوامل الهامةبنسبة (23%).

- تعلم القراءة ليس له الأثر المنتظر على تطور قدرة التقطيع الفونيمي ، في حين أن قدرة التقطيع المقطعي تتطور بصفة هامة بين بداية و نهاية السنة الدراسية.

- يتضح من خلال مقارنة النتائج المحصل عليها في اللغتين (الدارجة و الفصحى)، أن تفوق الأطفال في التقطيع المقطعي يبقى قائما بمتوسط (X = 19,17) مقابل (X = 21,62)

بينما في حذف الفونيم المتوسطات تظهر ضعيفة (X=5,75) مقابل(X=.8,97)

حسب الباحث فهذه النتائج تسمح بالتفكير أن القراءة باللغة العربية مرتبطة بشكل مباشر بالتقطيع المقطعي الذي لا يعتبر عنصر هام في اللغات الأبجدية، و منه فالوعي الفونيمي لا يعد النوع الوحيد من الوعي في هذا المجال.

هذه النتيجة لا تتفق مع ما إستنتجه (عمار) (Ammar, 2007) في دراسة منقولة من طرف Ladjouza (2011) أين قارن بين مجموعتين من الأطفال(جيدوا و ضعاف القراءة)، إذ لا يعتبر أن المقطع له أهمية في المعالجة الخطّية الفونولوجية (graphophonologique)

أما الدراسات الجزائرية حول علاقة الوعي الفونولوجي بالقراءة، فالدراسات الموجودة قد أجريت في إطار رسائل ماجستير غير منشورة، إلا أنها إهتمت إلا أنها أهتمت بالطفل في مرحلة الإكتساب العادي للقراءة، أي في مستوى الرابعة إبتدائي، و نذكر في ذلك:
دراسة حميدوش (2003) التي أكدت على أن الأطفال ذوي نتائج جيّدة في القراءة، يمتازون بوعي فونولوجي متطورفي جميع مستوياته و إستعماله بطريقة عملية من شأنه أن يؤثرإيجابيا على نتائج القراءة، كما ترى أن نمو الوعي الفونولوجي يسمح بالتنبؤ مبكرا بالإعتماد على التدريب المنظّم من التمرينات الشفوية و النشاطات اللغوية التي تسمح بالحصول على قيمة تنبؤية لتفادي الوقوع في إضطرابات في القراءة مستقبلا مما

يستوجب ضرورة تأسيس مدارس تحضيرية حتى يتهيأ أطفالنا لتحضير جيّد قبل الـــدخول الرسمي للمدرسة ليصبحوا قراء جيدين.

و كذا دراسة لواني (2007)، التي توصلت الصعوبة الأولى في الفشل في القراءة إنمـــا يعود إلى صعوبات في مستوى الوعي الفونولوجي.

إن هذه الإختلافات في النتائج الملاحظ ما بين بعض اللغات الأبجديـــة الأوربيـــة و كـــذا العربية تتطلب تحليلا في إطار الخصوصية اللغوية و لاسيما اللغة العربيـــة التـــي تعـــد موضوع الدراسة الحالية.

الفصل الثالث

خصائص اللغة العربية

(بين النظام المقطعي و الأبجدي)

1- لمحة تاريخية

2- النظام الفنولوجي للغة العربية

3- الخصائص الفونولوجية للغة العربية

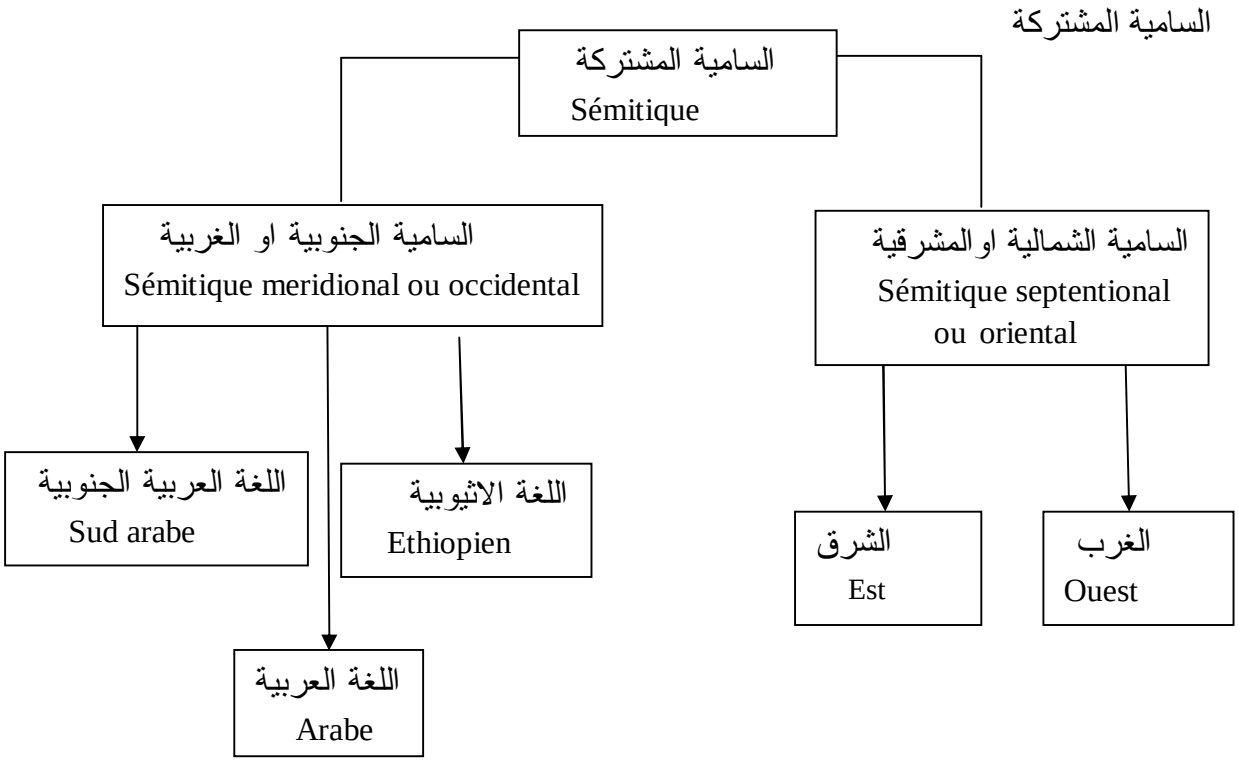
4- كتابة اللغة العربية

5- النظام المورفولوجي (الصرفي للغة العربية)

تتناولت الباحثة من خلال هذا الفصل بعض المواصفات للنظام اللغوي في مستوية الشفوي و الكتابي دون التعرض بالتفصيل للتركيبة اللسانية للغة العربية، فهذه المعطيات ســتكون تدعيما للقارئ لفهم مشكل البحث و مظاهر التحليل التي سيراها في الجانب التطبيقي لهذا العمل و منه تبدأ بلمحة تاريخية، ثم تتطرق إلى بعض الخصائص التي تميز اللغة العربية و خاصة من الناحية الشكلية التي تعتبر محور الموضوع المتناول بالبحث.

1- لمحة تاريخية:

من الصعب التحدث عن لغة ما، دون الرجوع إلى أصلها والتاريخ الذي تنقله، ولاســيما اللغة العربية التي عرفت مرحلة شفهية طويلة قبل أن تدون كتابيا، فاللغة العربية تنتمــي إلى مجموع اللغات السامية المتكلم بها في الشرق الأوسط أو بالأحرى من البحر الأبيض | المتوسط إلى إيران والتي تنقسم تقليديا إلى السامية الشــمالية) (sémitique septentional) والسامية الجنوبية (sémitique méridional).



الشكل رقم (7): يمثل التوزيع الجغرافي للغات السامية.

(سايح و نجم و زغواني داودي) (Sayah., Nagem., Zaghouani-Dhaouadi, 2009, p.70)

الفرع الشمالي يعرف عدة مُجَمّعات:

- المُجّمع الشرقي الذي تمثله أساسا اللغة الأكادية، السيرية و البابلية و تعتبر اللغة الأكادية أقدم لغة سامية تم تأكيد وجودها من خلال النصوص المسمارية، و كانت مستعمله في بلاد ما بين النهرين من حوالي ألفين(2000) سنة قبل الميلاد إلى غاية القرن الثاني أو الثالث الميلادي.

- والمُجّمع الغربي الذي تمثله اللغة الكنعانية (الذي يضم المؤابية، الفينيقية ، الأوقارينية والعبرية) و الأرامية (التي تضم التدمرية، النبطية و المندائية).

أما اللغة العربية فهي تمثل الفرع الجنوبي الذي يضم كل من لغة الجنوب العربي و اللغة الإثيوبية، و تعود اللغة العربية الكلاسيكية التي نعرفها اليوم إلى القرن الخامس قبل الميلاد، سبقتها لهجات لا تزال بعض آثارها موجودة مثل (التمودية، الحسائية و الصفائية).

بالنسبة للنحويين القدامى،إن أصل اللغة العربية الفصحى أو الكلاسيكية واضح، فهي عبارة عن لغة مشتركة، إذ فيها خليط من اللهجة المكية التي يتحدث بها الرسول محمد ص أو الشعر الجاهلي و القران الكريم، و أول نسخ عربي حققي يعود إلى القرن السادس بعد الميلاد، الذي إتخذ طابعا نهائيا في القرن الثالث عشربكتابة القران الكريم لحفظه و تجنب الأخطاء.

فالقران أرقى باللغة العربية إلى لغة مقدسة و ساهم في إنتشارها إذ أصبحت اللغة الرسمية لكل الدول الإسلامية و متحدث بها من طرف 220 مليون نسمة عبر العالم.

هذه اللغة الموعودة بإستقرار كبير بسبب أصل القران الإلهي عرفت رغم هذا تطورا عبر الزمن، فمع ظهور الإسلام وإنتشاره إنتشرت العربية وأصبحت لغة الثقافة والعلوم من بلاد فارس وآسيا الصغرى إلى المحيط الأطلسي وأسبانيا. هذا الامتداد أدى إلى ظهور العربية الحديثة مبينة بذلك قدرتها على التكيف و المرونة كما أن كل بلد عربي اليوم، لديه لهجات أو لغته العامية (الجزائرية، المصرية، السورية...) و التي تتميز بشكل محسوس من بلد إلى آخر.

2- النظام الفونولوجي للغة العربية:

1.2- نظام الصوائت:

النظام الصوتي للغة العربية يعتبر بسيط إذا ما قورن باللغات الأبجدية الأخرى كالفرنسية. تحتوي إلا على 6 صوائت منها ثلاثة قصيرة فالعربية لا /a/ ,/i/ ,/u/ وثلاثة طويلة /a:/ ,/i:/ ,/u:/، بحيث مدة النطق بالصوائت الطويلة يمثل عموما مرتين متوسط النطق بالصوائت القصيرة.

هذا الفرق هام من الناحية الفنولوجية، و منه اهمية احترامه، لأنه في حالة عدم احترامه قد ينتج عنه التباس في المعنى

مثلا: انه ليعرف ذلك /innahulaya ε rifuḏalika/

انه لا يعرف ذلك /innahula :ya ε rifudalika/

2.2- نظام الصوامت :

تحتوي اللغة العربية على ستة و عشرون (26) صامتة أو فونيم صوامتي، إظافة إلى الواو /w/ و الياء /y/ التي تسمى"شبه الصوامت"، أما الهمزة فلها وضع خاص /?/، بحيث بعض النحاة يعتبرونها الصامتة التاسعة و العشرون: "عندما تبدأ كلمة بهمزة متبوعة بصائتة /akala?/ يدعو للتساؤل، إذا ما كان المقطع الأول يبدأ بصائتة وفقا للكتابة الصوتية /akala/ أو بهمزة متبوعة بصائتة /?akala/ (حركات) (Harkat, 1992, p.62).

هذه الصوامت يمكن تصنيفها حسب طبيعة النطق أو التلفظ بها كما هي موضحة في الجدول رقم (2) (Hasanat, 2007)

جدول رقم (3) : يمثل صوامت اللغة العربية

			شفوية مزدوجة	شفوية اسنانية	من بين الثنايا	لهوية	ادنى حنكية	حنكية	اقصى حنكية	حلقية	حنجرية
فموية غير مفخمة	شديدة	مجهورة	b ب			d د					
		مهموسة				t ت		k ك	q ق		ʔ ء
	رخوية	مجهورة			ḏ ذ	z ز	ǧ ج	ɣ غ		ɛ ع	
		مهموسة		f ف	ø ث	S س	Š ش		x خ	ħ ح	h ه
فموية مفخمة	شديدة	مجهورة				ḍ ض					
		مهموسة				ṭ ط					
	رخوية	مجهورة			ð ظ						
		مهموسة				ṣ ص					
غنية	شديدة	مجهورة	m م			n ن					
مائية	جانبية	مجهورة				l ل					
	اهتزازية	مجهورة				r ر					
شبه صوامت			w و				y ي				

الصوامت الشفوية غير المفخمة:

- المهموسة: لا تهتز عند النطق بها الاوتار الصوتية، و هي:

. الشديدة:/ ʔ/ ,/t/ ,/k/و/ q/

. الرخوة: /h/ ,/x/ ,/ ħ/ ,/ Š/ ,/ s/ ,/ ø/ ,/ و/f/

- المجهورة : تهتز الأوتار الصوتية عند النطق بها

. الشديدة : /d/ و/b/

. الرخوة: /j/ , /ε/ ,/z/ ,/ ḏ /و/ ɣ /

- الصوامت الشفوية المفخمة: عند النطق بها يسجل تاخير لأصل اللسان ما يشكل ضغط شديد على مستوى الحلق.

. الشديدة : /đ/ مهموسة، و /t/ مجهورة

. الرخوة :/ð/ مهموسة، و /ş/ مجهورة

- الصوامت المائعة: و هي تصنف في قسم الصوامت الشديدة. تمتاز بتوفيق الانفتاح وفي حالة الحروف الجانبية مثل (ل) او بصفة متتابعة في حالة (r) الانغلاق بصفة آنية الحروف التكرارية مثل الصوامت الغنية: هي ايضا صوامت شفوية تتميز بمرور جزء بفضل تخفيض اللهاة، و تتمثل في / m / و /n/ من هواء الحنجرة عبر التجويف الانفية.

3- الخصائص الفونولوجية للغة العربية :

تتمثل خصائص اللغة العربية في المغالات، التضعيف و المّد (بهلول)(Bahloul, 2003) :

- **المغالات (l'emphase):** بالنسبة للنحاة العرب، يشيرهذا المصطلح عادة للتعبير عن بعض الصفات التي تميز الصامتة و المتمثلة فيما يلي:

. الإطباق : الإطباق هو نطق ثانوي يضاف الى النطق الأساسي للحروف، شانه في ذلك تدوير الشفتينعند النطق ببعض المصوتات، و يكون الاطباق بتقريب مركز اللسان من الحنك الأعلى (حركات، ص. 91).

. التفخيم : عكسه الترقيق و هو عبارة عن تسمين أو تغليظ يرفق جسم الصوت و يملا الفم بصداه.

. الإستعلاء : و هو إرتفاع اللسان إلى الحنك مع الإطباق أو دونه، و يقابل الإستعلاء الإنخفاض (حركات، ص. 92).

- **التضعيف (la gémination)** : على المستوى الكتابي، يرمز لها بالشدة (ّ) التي تعني تضعيف الصامتة.

أما على المستوى الصوتي، فالتقابل بسيط/مضعّف يمكن توضيحه كما يلي :

بالنسبة لصامتة غير إنفجارية ، هذا التقابل ينحصر في التضاد الزمني "قصير/ طويل" أما بانسبة لصامتة إنفجارية ، فهو يعود الى مدة السكون.

فالصامتة المضعفة هي عبارة عن صوت أحادي، إذ لا تغادر أعضاء النطق موقعها عند التلفظ بها، ففي "كَبّر" تبقى الشفتان في موقعها و يتغير فقط زمن النطق و شـــدته، و لـــذا فمن الأحسن أن نكتب/ka**bb**ara/ بدلا من/ka**b:**ara/، ففي اللّغة العربية يعتبر التضـــعيف عنصرا مميزا على المستوى التركيبي الدلالي : حيث "حَضَرَ الدرس" /ha**d**ara/ تختلـــف عن حَضَّرَ /ha**dd**ara/، إذ هنا تأتي الصّامتة مضّعفة (Bahloul, 2003, p.23)

- المد : يخص ظاهرة تمديد الصوامت ، و يحدث بحضور صائتة طويلة : (و/u:/ا/a:/:ي/i:/)، فقراءة النصوص تخضع لقواعد فنولوجية خاصة، بعضـــها لازمـــة والأخرى إختيارية أو خاصة بالقرآن، و تتمثل هذه المظاهر فيما يلي :

الإدغام : يستخدم لثقل إلتقاء فونيمين مماثلين قد يكون لازم، مثال: (قل لـه /qul/ /lahu= قلـه /qullahu أو ممنوع، مثل (مللت / malaltu/) إذ هنا لا يجب إدغام اللام الأولى مع الثانية، أو جائزة، مثل (سرر /sarara/=/sarra/).

الترخيم : يتمثل في التغير الذي يحدث في النطق بـــالحرف /n/ الســـاكن أمـــام بعـــض الصوامت.

. إستيعاب مجانسة موضع النطق للأصوات الغُنّية : تعني إستبدال صامتة غُنّية بصامتة أخرى يمكن، إذ يمكن أن تحدث داخل الكلمة(أنبتت) /anbatat/ = أمبتت /ambatat/

أو في مستوى حدود كلمتين متتاليتين من بعد=/min ba ع d/ ممبعد /mimbaعd/.

1.3- النظام المقطعي للغة العربية:

حسب Cohen (1990) إن النظام المقطعي للغة العربية يخضع لبعض التعقييد، و بالفعل فمن بين الخصائص الهامة التي تميزه :

- أن كل المقاطع تبدأ بصامتة و صامتة واحدة التي تأخذ موضـــع المنطلـــق (attaque) (contineau, 1960).

- المنطلق موجود بصفة إجبارية، و منه لا يمكن أن نجد صائتا في بداية المقطع.

- مقاطع اللغة العربية لا تقبل أكثر من صائتة واحد (قصيرة او طويلة)

- آخر المقطع يكون أما صائتة أو صامتة

- المقطع لا يمكن ان يحتوي على أقل من إثنين أو أكثر من ثلاثة وحدات فونيمية)، إلا في بعض الحالات أين يمكن أن نجد أربعة)

الجدول رقم (4): يمثل أنواع المقاطع في اللغة العربية [1].

	قصيرة	طويلة
مفتوحة	CV	CV :
مغلقة		CVC CV :C CVCC

تصنف مقاطع اللغة العربية عادة حسب ميزتين بارزتين: فهي تكون سواء مفتوحة/مغلقة او قصيرة/طويلة. ويرمز عادة للصائتة (v) للصامتة (c)، وللصائتة الطويلة(:v)

يستخلص من خلال الجدول3 أن اللغة العربية تحتوي على خمسة أنواع من المقاطع ، مع العلم أن المقطع يسمى مفتوحا، إذا كان ينتهي بصائتة، و يدعى بقصير إذا كان مفتوحا ويحتوي على صائتة قصيرة ، و يسمى طويلا إذا كان ينتهي بصائتة طويلة او بصامتة و هي كما يلي:

- المقطع (CV) يمكن أن يتواجد في بداية، في وسط، في نهاية الكلمة و لكن ليس بشكل معزول، مثال"درس" /darasa/، (CVCVCV).

[1]- بهلول (Bahloul,2003, p.82)

الجدول رقم (5): يمثل أنواع المقاطع و موضعها في الكلمة.

الموضع في الكلمة / نوع المقطع	بداية	وسط	نهاية	معزول
CV	+	+	+	-
CV :	+	+	+	+
CVC	+	+	+	+
CV:C	+	+	+	+
CVCC	-	-	+	+

- المقطع (: CV)يمكن ان يتواجد في بداية، في وسط، في نهاية الكلمة وفي شكل معزول مثال " باقي" /baaqi/ ، (: CV: CV)،" فيل" /fii/ (: CV).

- المقطع (CVC)، يمكن ان يتواجد في بداية، في وسط، في نهاية الكلمة وفي شكل معزول مثال " قبل"/qbla/ (CVCCV)، "خد"، /xud/ (CVC)

- المقطع (CV :C) ، يمكن أن يتواجد في بداية، في وسط، في نهاية الكلمة وفي شكل معزول مثال " جميل" /gamiil/ (CVCV :C)

- المقطع (CVCC)يتواجد فقط في نهاية الكلمة أوفي شكل معزول، مثال " بحر" /bahr/ (CVCC)

من خلال الجدول رقم (5) يتضح أنه لا يوجد لنوع من المقاطع تبدأ بأكثر من صامتة وبالفعل ففي اللغة العربية الفصحى لا نجد كلمات تبدأ بمقطع يحتوي على صامتتن متتاليتين /trab/ أو في اللغة الفرنسية /crab/,crabe(سلطعون)." في حالة حدوثه نضيف للكلمة في بدايتها صائتة بمنطلق كما يمكن أن نجده في اللغة العامية الجزائرية صوتي (attaque vocalique) ، وتتشكل بذلك مقطع أولي بواسطة "ألف " يسمى بالإصطناعي

(prosthétique) مثال:/n: tu: afla/ (Platon) ونتحصل بذلك على مقطع أولي مغلق ومقطع مفتوح ،(بوكديدة) (Boukadida, 2008, p.16) .

أما عن هيكل المقطع، فانه مبني على خصائص المصوتات المتعاقبة داخله. جزء من هذا المقطع يحتل الصدارة و يسمى النواة و تحيط بهذا الجزء وحدات هامشية تكون حدود المقطع. و في معظم الحالات، يحتوي المقطع على حركة واحدة و هي النواة ، و على حرف أو حرفين او ثلاثة تكون في المواقع الهامشية، و لكنه يحدث أن يحل محل الحركة. (حركات، ص.62)

4- كتابة اللغة العربية:

تكتب اللغة العربية من اليمين إلى اليسار، و تتميز بتركيبتها الصوامتية (Consonantique) فهي تحتوي على 28 حرفا، منها 3 صوائت طويلة (ا، و، ي) فخاصية هذه الحروف،انها تلعب دور ثنائي، أما صوامت أو صوائت، و ذلك حسب سياق ظهورها، مثال : الحرف "واو" يمثل صائتة في كلمة "عود" و صائتة في كلمة "ولد"' كذلك الحرف "ي" يمثل صائتة في كلمة " دينار" و صامتة في كلمة " يم".

جدول رقم (6) : يمثل حروف اللغة العربية في مختلف أشكالها.

النسخ الصوتي للحروف	الحروف منعزلة	في بداية الكلمة	في وسط الكلمة	في اخر الكلمة	النسخ الصوتي للحروف	الحروف منعزلة	في بداية الكلمة	في وسط الكلمة	في اخر الكلمة
alif	أ	أ	ـا	ـا	ḍ	ض	ضـ	ـضـ	ـض
b	ب	بـ	ـبـ	ـب	ṭ	ط	طـ	ـطـ	ـط
t	ت	تـ	ـتـ	ة	ð	ظ	ظـ	ـظـ	ـظ
θ	ث	ثـ	ـثـ	ـت	ɛ	ع	عـ	ـعـ	ـع
ǧ	ج	جـ	ـجـ	ج	ɣ	غ	غـ	ـغـ	ـغ
ħ	ح	حـ	ـحـ	ح	f	ف	فـ	ـفـ	ـف
x	خ	خـ	ـخـ	خ	q	ق	قـ	ـقـ	ـق

ـك	ـكـ	كـ	ك	k	ـد	ـد	د	د	d
ـل	ـلـ	لـ	ل	l	ـذ	ـذ	ذ	ذ	ḏ
ـم	ـمـ	مـ	م	m	ـر	ـر	ر	ر	r
ـن	ـنـ		ن	n	ـز	ـز	ز	ز	z
ـه	ـهـ	هـ	ه	h	ـس	ـسـ	سـ	س	s
ـو	ـو	و	و	w	ـش	ـشـ	شـ	ش	š
ـي	ـيـ	يـ	ي	y	ـص	ـصـ	صـ	ص	ṣ

و بما أن اللغة العربية تعد مخطوطة (cursive)، فمعظم الحروف تتصل فيما بينها داخل الكلمة بحيث أنها تفقد شكلها الاصلي و يتغير حسب موضعها في الكلمة، و ينتج من خلال الحروف الثمانية و العشرون(28)، ثمانية و سبعون 78 شكلا خطيا (جدول 5). (Bahloul, 2003)

من ناحية أخرى، و مقارنة باللغة الأوربية كالفرنسية، لا نجد في النظام الكتابي للغة لحروف كبيرة (majuscules) أو صغيرة (minuscules)

1.4- حركات اللغة العربية :

الصوائت القصيرة في اللغة العربية تمثل فقط بحركات مضافة الى الصوامت و لا تنتمي الى الحروف الابجدية (Abou-Rabia, 1998) وعددها ثلاثة :

الفتحة [a] يرمز لها بخط صغير على الصامتة (ـَ) ، مثال : مَ

الضمة [a] يرمز لها بخط صغير على الصامتة (ـُ) ، مثال : مُ

الكسرة [a] يرمز لها بخط صغير على الصامتة (ـِ) ، مثال : م

و يرمز للسكون بدائرة صغير على الصامتة (ـْ) ، مثال : م

- التنوين : يمثل الاحقة اوالمقطع الاخير للكلمات الغير معرفة، فالتنوين عبارة عن إشارة صوامتية و تمثل احد الاصوات الثلاثة :[an] و يرمز له بفتحتين (ـً) او [un] و يرمز له بضمتين (ـٌ) أو[in] و يرمز له بكسرتين (ـٍ)

الشدة : ترمز الى تضّعف الصامتة أو شبه الصامتة التي تحملها و يرمز لها كما يلي : (ـّ، ـُّ، ـِّ)

2.4- تصنيف اللغة العربية :

لا يمكن أن تصنف اللغة العربية في أحد النظامين "المقطعي أو الأبجدي" بدون نوع من الغموض (تاووك و كولتهيرت) (taouk & coltheart, 2004) بمعنى آخر، إذا ما أخـذنا بعين الإعتبارقائمتها الأبجدية التي تمثل الفونيمات ، فاللغة العربية يمكن أن تصنف فـي فئة اللغات الأبجدية كما وصفها (أبو رابية و آخرين) (Abou- rabia & al., 2003).

لكن إذا ما أخذنا بعين الإعتبارالحركات أو نظام التشكيل، ففي هذه الوضعية يمكن إعتبارها في فئة اللغات المقطعية (تـاووك و كـولتهيرت وعمّـار) (Taouk & coltheart, 2004; Ammar, 2002)

و بالفعل فاللغة العربية لها شكلا كتابيان:

- كتابة مشكلة، أي إصابة الصوائت أو الحركات فوق أو تحت الحرف، الذي يشير إلـى نظام تطابق شفاف حرف/فونيم (Ammar,2002)، و هي مسـتعملة فـي بدايـة التعلـيم الإبتدائي.

- كتابة غير مشكلة مستعملة كمعيار، و هي تتميز مقارنة بالأولى بـالغموض لغيـاب الحركات الممثلة للصوامت (Besse & col., 2007) وهي مستعملة إبتداء من نهاية الطور الأول إبتدائي، فغياب الصوائت يعود إلى البنية المورفولوجية (الصرفية) الثنائية الأبعاد و المتمثلة في الجذور الصوامتية و الأوزان الصوتية (عمار) (Ammar, 1997)، و التي من خلالها تشتق كل مفردات اللغة (Ammar, 2002)

إن التعرف على الكلمات غير المشكلة تتطلب بالضرورة من طرف القارئ إيجاد الجـــذر والتعرف على الوزن الذي ينطبق عليها حسب السياق (أبو ربيـــة؛ بـــاس و آخـــرين) | (Abou-Rabia, 2003 ; Besse & Col.,2007)، و منه فالكلمـــة أو الجـــذر /ktb/ مـــثلا ترجعنـــا إلـــى " كتـــب"/kataba/ "كتـــب" /kutiba/ "كتـــب" /katbun/ "كتب" /kutubun/ (عمار) (Ammar, 2002).

و في نفس السياق يوضح بن عيسى (1971)، أن الحركات الثلاث: الفتحـــة و الضّـــمة والكسرة و كذلك الوقفة، يمكن بواسطتها إستحداث ألفاظا مميزة في المعنى، فالحب يضم (الحاء)، غير الحب (بالفتح) أو الحب (بالكسرة).

5- النظام المرفولوجي (الصرفي) للغة العربية:

" الميزة الأساسية للنظام المرفولوجي العربي يكمن في البنية الإشتقاقية التي تجعـــل منـــه نظاما نموذجيا من الأوزان(schèmes) الذي يجمـــع بـــين التعقيـــد و الدقـــة" (بـــاكوش) (Baccouche, 2003, p.380) بالفعل فاللغة العربية مبنية على الجـــذر و الـــوزن وهـــذه الميزة تشترك فيها مع كل اللغات السامية.

1.5- تعريف الاشتقاق:

الاشتقاق في اللغة مصدره «اشتقَّ الشيء» إذا أخذ شقّه، وهو نصفه. ومن المجاز «اشتق في الكلام» إذا أخذ فيه يميناً وشمالاً وترك القصد. ومنه سمي أخذ الكلمـــة مـــن الكلمـــة اشتقاقاً[1] والاشتقاق في الاصطلاح: أخذ كلمة من أخرى أو أكثر، مع تناســـب المـــأخوذة والمأخوذ منها في اللفظ والمعنى[2].

و بتوضيح أكثر، يُعرّف السامراتي (1983) الاشتقاق كمولد للالفاظ بعضها على بعض و لا يكون ذلك الا بين الالفاظ التي تفرض ان بينها اصلا واحدا ترجع اليه و تتولد منه، فهو في الالفاظ اشبه بالرابطة النسبية بين الناس فلصحة الاشتقاق بين لفظـــين أو اكثـــر مـــن عناصر ثلاثة :

1- الاشتراك في عدد من الحروف و هي في اللغة العربية ثلاثة.

2- ان تكون هذه الحروف مرتبطة ترتيبا واحدا في هذه الالفاظ.
ان يكون بين هذه الالفاظ قدر مشترك من المعنى.

2.5- ميكانيزم الاشتقاق:

الجذر: جزء هام من معجم اللغة العربية يتمحور حول الجذر، فمن أحد ميزات القواميس أن الكلمات مصنفة حسب الترتيب الأبجدي لجذرها ، مثلا فالبحث عن كلمة /maktabun/ يمر على ثلاثة مراحل:
المرحلة الأولى فكرية ، تتمثل في البحث عن الجذر "كتب" /ktb/ لهذه الكلمة، الثانية تتمثل في إيجاد المدخل "كتب" /ktb/ في القاموس و أخيرا البحث عن كلمة "مكتب" /maktabun/ في قائمة الكلمات المشتقة من خلال هذا المدخل (بهلول) (Bahloul, 2003, p.41)
إن " الجذر يتكون من صوامت دون غيرها و هي ترتبط بها فكرة عامة و تجسيد هذه الفكرة في كلمات مستقلة، يتم عن طريق تغيير موضع الصوائت داخل هذا الجذر" (فليش) (Fleish, 1968, p.32)، أما الشكل الاكثر تداولا في اللغة العربية فهو الشكل الثلاثي C1C2C3 (مع انه قد يوجد الخماسية أو الثنائية)، وإنطلاقا من هنا تشكل الكلمات باللغة العربية. مثلا من الأصل "لعب" يمكن إستخراج مجموعة من الكلمات تتمحور حول نفس المعنى: لاعب، ملعب....الخ.
على العموم في اللغة العربية، الفروع المتشكلة من الأصل هي نوعان: بنية تركيبية معنوية و بنية تركيبية نحوية.

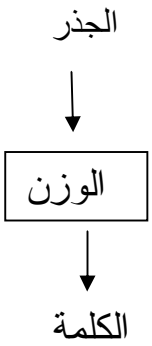
الجدول رقم (7) : يوضح التركيبة المورفولوجية للكلمات العربية من خلال الجذر (مثال: كتب)/Ktb/

الكلمة	الكتابة الصوتية (API)	النمط المستعمل		القيمة	النوع
كَتَبَ	[ĸataba]	فَعَلَ	[-a-a-a]	شكل عادي	الأوزان الفعلية
كتب	[ĸattaba]	فَعَلَ	[-a- -a-a]	قيمة متعدية لمفعولين (Valeur Factive)	
كاتب	[ĸa:taba]	فاعل	[-a:-a-a]	قيمة متعدية (Valeur Transitive)	
كتابة	[ĸita:batun]	فعالة	[-a- -a-a]	إسم فعل	الأوزان الاسمية
كاتب	[ĸa:taba]	فاعل	[-a- -a-a]	اسم الفاعل	
مكتبة	[maĸtabatun]	مفعلة	[-a- -a-a]	اسم مكان	
كتاب	[kitab]	فعال	[-i-a:-]	إسم يسمح بالفعل	
كتب	[ĸutub]	فُعُل	[-u-u-]	الجمع	الأوزان الصرفية
كُتب	[ĸutiba]	فُعلَ	[-u-i-a]	المبني للمجهول	

. الوزن:

على غرار الجذر (أو الأصل)، أوزان اللغة العربية هي عبارة عن كيانات مجردة، و التي لا نلتقي بها كما هي و إنما نستنتجها من خلال مقارنتها بسلسلة من الكلمات التي لها نفس الشكل.

و حتى نفهم معنى الوزن، فقد شبهه (Bahloul,2001, p.42) الى القالب أين يمكن صب الجذر لتوليد كلمة، مثال : كلمة كَتَبَ /kataba/ تشكلت عن طريق صب الجذر/ktb/ (بدون حركات) في الوزن /fa ala/



الشكل رقم (8) : يمثل ميكانزم الإشتقاق

تقليديا' النحاة العرب إختاروا جذرا واحدا لتمثيل كل الآخرين (f ع l) و تسجيل كل الأوزان الممكنة على هذا الجذر. مثال : كلمة "بحر"/ba ħ r/ و الوزن فَعل /faعl/ و ملعب /mal عab/و الوزن /maf عal/

3.5- أنواع الإشتقاق :

نميز ثلاثة أنواع و هي كما يلي :

الإشتقاق الأصغر (أو العام) : ينتج عن إقحام الصوامت المكوّنة للجذر بالحركات سواء اقتصرنا بهذا الإقحام و هو التحّول الداخلي أو أضفنا إليه باستخدام طريقة الإلصاق، مثل: كتب، كتابة، كاتب، مكتوب...الخ.

- الإشتقاق الكبير و يسمى أيضا القلب : و هو الحصول على كلمات او جذور مختلفة و ذلك بواسطة القلب اي قلب الصوامت التي تشكلها، و على سبيل المثال اذا أخذنا الحروف (الراء و الكاف و الباء) فانه يمكن الحصول على ما يلي : كبر، ربك، ركب، بكر، برك، كرب." و تدعى هذه التراكيب بالمقالب الستة للكلمة الواحدة."[1]

- الإشتقاق الأكبر : هو الحصول عاى أنواع من الكلمات أو الجذور بواسطة تغيير أحد الصوامت الأصلية، مثال : نبأ، نبت، نبح، نبذ، نبر...الخ.

[1] بن عيسى ح. بدون سنة، ص. (59)

الفصل الرابع

إزدواجية اللغة و المستوى الإجتماعي و الإقتصادي
كعاملان مأثران على الوعي الفونولوجي و تعلم القراءة

1- تعريف إزدواجية اللغة

2- مزايا و مساوئ إزدواجية اللغة

3- المحيط اللغوي الجزائري

4- دراسات حول علاقة إزدواجية اللغة بالوعي الفونولوجي و القراءة عند الطفل

5- علاقة إزدواجية اللغة بالمستوى الإجتماعي الاقتصادي

يتميّز المجتمع العالمي الحالي أوالحديث بتعدد اللّغات (دوكيي، روي و روندال) (Docquier, Rouye & Rondal, 2007) فمنذ الثمانينات تم تقدير نسبة (60%) سكان العالم معنيون بالتعدد اللغوي في كل أشكاله، وهي نسبة قد ترتفع لسببين: يرجع الأول إلى وتيرة التنقل الكبير للسكان على الكرة الأرضية ، و كذا الهجرة من أصول مختلفة، أما الثاني فهو يرجع الى التفتح على العولمة في جميع المجالات و الذي يؤدي الى تزايد الإحتياجات و المهارات في اللغة الاجنبية (لودي مذكور من طرف حسنات) (Lüdi) مذكور من طرف (Hasanat, 2007, p.209)

1- تعريف إزدواجية اللغة:

إن مفهوم إزدواجية اللغة ليس مفهوما مطلقا بل نسبيا (ميرود، 2008) و تتحكم فيه مجموعة من العوامل كعمر إكتساب اللغة الثانية (L2)، التعرض المستمر للغة (L1) استعدادا الطفل في كلتا اللغتين و ضروف تعلمها (غوتاردو و غرانت) (Gottardo & Grant, 2008)، أما في الوضع المثالى، فإزدواجية اللغة تكون متوازنة (هامر و بلان) (Hamers & Blanc,1982) و تعني أن الفرد يكون متمكن بصفة جيدة من لغتين أو أكثر.

هذا التصور نجده عند بعض الباحثين مثل بلومفيلد (1935) Bloomfield الذي تعني إزدواجية اللغة لديه " التمكن" من لغتين في مستوى لغة أم، و في نفس السياق يعتبر(حجيج) (Hagège, 1996) مزدوج اللغة ذلك الشخص الذي يملك مهارات مماثلة في كلتا اللغتين.

أما في القواميس التي عادة ما تعطي تعريف واحد للمصطلح' نجد أن كلمة "مثالي" هي الواردة في القاموس الفرنسي"Le petit Robert "(Hélot, 2007) غير أن العديد من الباحثين يعترضون بشدة هذه الفكرة و يعتبرونها غير واقعية، بحيث إن إستعمال المصطلح "مثالي" يوحي بصفة ضمنية إلى فكرة إزدواجية لغة مطلقة، التي تعبر عن مهارات ينظر إليها على أنها متساوية في اللغتين أو اللغات التي يتحدث بها الفرد مثل

أحادي اللغة، و أساس ذلك أنه في هذه الحالة نعتبر أن المستوى اللغوي لأحادي اللغة"مثالي"(هيلو) (Hélot, 2007)

في حين، و كما يشير إليه (grosjean, 1985) نجد أنه من النادرأن نجد تماثل في المهارات لدى مزدوجي اللغة، فهناك دائما عدم توازن ما بين اللغتين حسب ميادين و سياق إستعمالها، و يأكد أيضا بأن مزدوج اللغة لا يساوي مجموع فردين أحاديين اللغة، و إنما متحدث خاص لديه كفاءة اتصالية متساوية ولكن من طبيعة مختلفة.

في الواقع، يمكن إعتبار إزدواجية اللغة كوضعية طبيعية، التي تتطور عندما يكون هناك إحتكاك ما بين لغتين، لكن تجدر الملاحظة هنا، أنه عندما نتحدث عن الإزدواجية يجب التفريق ما بين إزدواجية الدولة و إزدواجية الفرد ، فبعض الدول التي تعتبر رسميا مزدوجة أو متعددة اللغات، فهي تضم في الواقع القليل من مزدوجي اللغة مثال، كندا و بلجيكا.

و يمكن الإستخلاص في الأخير أن مفهوم مزدوج اللغة، كما تم تحديده (رزوق، دبلان من طرف بن سخار بن نبي و ماري), Rezzoug, De Plean ,Bensekhar-Bennabi & Marie, 2007, p.62) إعتمادا على بعض الباحثين "أن تواجد الفرد في سياق عائلي أو إجتماعي يحفزه على تطوير و المحافظة على مهارات دنيا في لغتين أو أكثر تقدم له لتعلمها".

في هذا الإطار و على غرار (Gosjean,2003, p.20) سيستعمل مصطلح إزدواجية اللغة في هذه الدراسة لتعيين الأطفال الذين يستعملون لغتين في الحياة اليومية، و نخص ذلك المهارات اللغوية على المستوى الشفوي سواء كانت متوازنة أم لا.

2- مزايا ومساوئ إزدواجية اللغة:

كثيرا ما كانت تعتبر إزدواجية اللغة في البلدان ذو سياسة أحادية اللغة ، غير عادية، ولاسيما في فرنسا، أين كان يلاحظ تخوف التربية الوطنية من تعرض الأطفال الصغار إلى لغتين في نفس الوقت على المستوى الشفوي و الكتابي (دنايز و غوس) (Denays &

(Gousse, 2009 ، كما أكدت الدراسات قبل الستينات في الولايات المتحدة على العيوب المعرفية لإزدواجية اللغة خاصة في إطار الهجرة الإسبانية الآتية من أوساط إجتماعية ثقافية ذو مستوى ضعيف (رزوق) (Rezzoug & al., 2007)
و في نفس السياق توجد دراسات حديثة تظهرت صعوبات القراءة في اللغة الثانية و لاسيما عند الاطفال من لغات الاقليات خاصة بالنسبة للفهم القرائي الناتج عن ضعف التحكم باللغة الشفوية.(Droop &Verhoeven, 2003)

و هناك مثال آخر لدراسة أجريت في جزيرة المارتنيك التي تتميز بوجود إزدواجية لغوية عائلية و إجتماعية، هذه الاخيرة تعتبر من طرف السكان القاطنين كعامل " يعيق" النجاح الدراسي للتلاميذ و لاسيما القراءة بسبب القرابة الكبيرة ما بين النضامين اللغويين " الكريول" (le créole) والفرنسية التي نشا عليها أطفال المنطقة.

و بصفة معاكسة بينت دراسات أخرى ، أن المحيط اللغوي أو السياق الإجتماعي الإقتصادي غير المؤهل (مثل أطفال المهاجرين الذين يتحدثون بلغة الاقليات التي تعتبر في البلد المستقبل ذات قيمة منخفظة يأثرعلى المهارات ما وراء الفنولوجيا و منه لا يشير إلى عامل سلبي لإزدواجية اللغة (lesaux & siege, 2003)
إضافة لذلك، أكدت نتائج بحوث مختلفة أن الأطفال حتى في حالة الإحتكاك المحدود باللغة الثانية (مثلا عندما تكون لغة التمدرس ليست باللغة المستعملة في المنزل) يتمكنون من بلوغ مستوى قرائي موازي لأقرانهم الأحاديين اللغة.

أما بالنسبة (لكانتا بلانكو و ري) (kanta, blanco & rey, 2006)، فالإزدواجية هي شكل من التربية اللغوية المتناقضة التي تسمح للأطفال المزدوجي اللغة من مقارنة و تحليل المظاهر البنيوية للغة بصفة مبكرة مقارنة بالأحاديي اللغة.
في الحقيقة هذه المزايا و المساوئ ليس لديها علاقة كبيرة بالإزدواجية بقدر ما لها علاقة بالوضعية السيكوإجتماعية التي تميز مختلف االمزدوجي اللغة، مثلا فبعضهم ينتمون إلى مجموعة الأقلية و بعضهم الى الفئة المهيمنة من المجتمع (غروسجين) (Grosjean, 2003,p.24)

3- المحيط اللغوي الجزائري:

يتميز المحيط اللغوي الجزائري بوجود أنظمة لغوية مختلفة و تتمثلفيما يلي:

- اللغة العربية الفصحى :

تتمحور أولى مواد الدستور الجزائري على مبدا الوحـــدة العربيـــة - الاســـلامية :" الاسلام هو دين الدولة " (المادة1)، اللغة العربية وطنية و رسمية" (المادة 2)، و ذلـــك دون تحديد إن كان يتعلق الأمر باللغة العربية الفصحى أو العامية، و بصفة ملموسة نجد أن اللغة العربية الفصحى هي المطبقة في الميدان على غرار دول المغرب العربي و لاسيما تونس و المغرب التي تبنت نفس السياسة.

إن هذا الإختيار للغة العربية كان بمثابة تحديد الهوية الجزائرية التي أمّس بهـــا الواقـــع الإستعماري الفرنسي إلى حد كبير ، و لاسيما باللغة العربية أو البربرية التي همشت. و قد أدى البحث عن الأصالة لجمعية العلماء إلى فتح مدارس قرآنية و تحديـــد هـــدف مزدوج: إستعادة الإسلام وتعريب الجزائريين المهددين بالفرنسة.

و منذ الإستقلال الى يومنا هذا، " فالجزائر تحاول ترقية اللغة العربية فـــي طابعهـــا المعياري(standard) - لغة المدرسة ، وسائل الإعلام و الإنتاج الثقافي - من خـــلال إنشاء مؤسسات مثل المجلس الأعلى للغة العربية في 1998 و الأكاديمية الجزائرية للغة العربية التي أنشات في 1986 " (Taleb-Ibrahimi, 2006)

و إذا تم الأخذ بعين الاعتبار المسار التعليمي، يُلاحَظ اليوم أن منهج التعريب قد شمل كل الأطوار التعليمية من الإبتدائي إلى الثانوي و كذا العديد من الشعَب على المستوى الجامعي و لاسيما كل المواد في العلوم الإنسانية و الاجتماعية، بينما تبقـــى الشـــعَب العلمية غير معربة مما شكل صعوبات لبعض الطلبة في مســـايرة الـــدروس باللغـــة الأجنبية مثل الطب، الهندسة...الخ.

- اللغة العربية العامية :

تعتبر اللغة العامية أو "الدارجة" اللغة الأم لأكبر شريحة من الجزائريين، و هي تنحدر من اللغة العربية الفصحى، التي مع تعاقب الأجيال شهدت عدة تغيرات واضحة فيما يخص بناءها و تركيباتها و مفرداتها إذ أدخلت عليها ألفاظا هجينة. و بالفعل فلميزتها العملية و البراغماتية، فاللغة العربية العامية تتطور و تستعير العديد من الألفاظ من اللغات التي إحتكت بها (و لاسيما الفرنسية) إذا ما قورنت باللغة العربية الفصحى التي تتميز بالإستقرار.

و تجدر الإشارة إلى أنه حتى اللغة العامية لم تعد موحدة، و إنما عرفت لهجات مختلفة و متعددة، نذكر بالأخص لهجات الجزائر العاصمة، قسنطينة، جيجل ، نضرومة وتلمسان. و حسب نوعية اللهجات، يمكن رسم أربعة مناطق : الشرق حول قسنطينة الجزائر العاصمة و ضواحيها، المنطقة الوهرانية و أخيرا الجنوب من الأطلس إلى الهقار (طالب إبراهيمي) (Taleb-Ibrahimi, 2006).

و يمكن أن إستخلاص منطلقين أساسيين حول وضعية اللغة العامية بالنسبة للغة العربية الفصحى: المنطلق الأول يرى بأن اللغة العربية العامية حتى و إن كونت مفرداتها الخاصة ، فالعديد من الكلمات هي متشابهة ما بين النظامين، و ذلك راجع لقاعدتهما اللغوية المشتركة، أما المنطلق الثاني فيرى أنهما لغتين مختلفتين، فاللغة العربية تعتبر بالنسبة لهؤلاء لغة أجنبية و منه التمكن من النظامين يدرج في إطار إزدواجية اللغة (باكوش، سايغ حداد)(Baccouche, 2003 ; Saegh-Haddad, 2004)

و رغم تشابة اللغتين إلا أن الإختلافات فيما بينها هامة ، و يوضح (بكوش) (Baccouche, 2003) فيما يخص اللغة العامية المغربية أن هذه التشوهات تمس خاصة المستوى الفونولوجي

- اللغة الامازيغية :

على غرار اللغة العربية العامية، فاللغة البربرية او الامازيغية كما تسمى حاليا تعتبر ايضا اللغة الام لجزء كبير من المجتمع الجزائري. و هي تظّم عدة لهجات نابعة عن اللهجات البربرية القديمة المعروفة في المغرب العربي او بالاحرى في المساحة البربرية التي تمتد في افريقيا من مصر الى المغرب و من الجزائر الى النيجر، غير انه نظرا لسياسة التعريب بالمغرب العربي، فهذه اللهجات اصبحت تقتصر على مناطق معينة و المتمثلة في الأوراس، جرجرة (القبائل)، قورايا، الهوقار و المزاب، إلى جانب بعض الجزر المتناثرة عبر في الوطن، أما أهم اللهجات الأمازيغية فهي : القبائلية أو "تقبليت" (بالقبائل)، الشاوية أو " تشاويت" (بالأوراس) الميزابية (بالميزاب) والترقية أو" تمشاك" (بالهقار و التاسيلي) (طالب إبراهيمي) .(Taleb-Ibrahimi, 2006) إن هذه اللغة المتحدث بها من طرف أقلية إذا ما قورنت باللغة العربية العامية بقيت طويلا ذات إستعمال شفوي محض، و رغم قدمها فلم يبدأ تدريسها بالجزائر حتى سنة 1995 اذ إعتبرإدراجها في النظام التربوي الجزائري حدثا "تاريخيا"، أما مكان تدريسها، فكان بالمناطق الناطقة بالأمازيغية و لاسيما في منطقة القبائل، الشنوى، مزاب، الجزائر العاصمة و بعض المراكز بالمدن التي تعرف تواجد كبير للسكان الناطقين بالأمازيغية كوهران، بويرة، و بسكرى، و ذلك على مستوى الكليات والثانويات، لتصبح الآن على مستوى المدارس الإبتدائية و لها برامج و كتب خاصة. غير انه لم يعترف بها كلغة وطنية الا حديثا و ذلك في 8 أفريل 2002 بمقتضى المادة 3 من الدستور.

- اللغة الفرنسية:

إن وجود اللغة الفرنسية في الجزائر يعود الى سنة 1830 مع دخول الجيش الفرنسي المستعمر الى الجزائر العاصمة ليشمل معظم مناطق الوطن. وهي بذلك كانت لغة مفروضة على الجزائريين بهدف محو الثقافة و الشخصية الجزائرية و جعل الجزائر كقطعة من فرنسا.

إلا أنه تجدر الملاحظة هنا أن المستعمر لم يكن هدفه تثقيف و تعليم الفرد الجزائري، إذ كان التعليم متجه الى فئة صغيرة من المجتمع ذات المستوى الإجتماعي العالي على مستوى المدن الكبرى، لتبقى الأمية تسود العديد من المناطق خاصة الريفية منها.

و بصفة مغايرة و رغم خروج المستعمر في سنة 1962 و إستقلال الجزائر، عرفت اللغة الفرنسية إمتدادا كبيرا إذ أصبحت لغة التمدرس، و الإدارة حتى تطبيق سياسة التعريب في الجزائر في سنة 1957 أين بدأت اللغة العربية تنمو وتشمل معظم المؤسسات الإجتماعية، مع تطور عند البعض فكرة محوها نهائيا.
حاليا، يظهر أن هناك تغير في إدراك وضعية هذه اللغة، و الإعتراف بتواجدها البراغماتي، كما جاء في خطاب (بوشريط) Boucherit مذكور من طرف (آيت دحمان) Ait dahman(2007) "اللغة الفرنسية و الثقافة العالية التي تنقلها تبقى : للجزائر من الاكتسابات الهامة و القيمة و التي إعادة تاهيل اللغة العربية، لغتنا الوطنية والرسمية لا تنبذها. فهي ثروة يمكن من خلالها حتى إخصاب ثقافتنا، و هذا هو السبب في أن اللغة الفرنسية على غرار اللغات الحديثة و إظافة إلى مزاياها الجوهرية و قدمها في بلادنا، تبقى تحتفظ بمكانة خاصة بدون التي و لا أي عقدة أو إحساس باستياء يمكن ان ينافسها"

1.3- إحتكاك اللغات و إزدواجية اللغة في الجزائر:

على غرارما يصفه Madjdi (2009) عن المغرب، فالوضعيات التي تنتج عن إحتكاك مختلف اللغات المتواجدة في المجتمع الجزائري ينتج عنها ممارسات لغوية متعددة والتي من بينها نميّز:

- أحادية اللغة : اللغة العربية العامية أو اللغة الامازيغية.
- إزدواجية اللغة : اللغة العربية العامة و الأمازيغية، اللغة العربية العامية و الفرنسية اللغة العربية العامية و الفصحى، اللغة العربية الفصحى و البربرية، اللغة العربية الفصحى و الفرنسية، اللغة الأمازيغية و الفرنسية.

- تعّددية اللغة : إذ حسب اللغات المتواجدة نتبين ثلاثية اللغة و رباعية اللغة.

. ثلاثية اللغة :(اللغة العربية العامية، اللغة العربية الفصحى و اللغة الأمازيغية) و (اللغة العربية العامية، اللغة العربية فصحى و اللغة الفرنسية)، و(اللغة العربية العامية، اللغة الأمازيغية و اللغة الفرنسية)، و (اللغة الأمازيغية، اللغة العربية الفصحى و اللغة الفرنسية).

. رباعية اللغة : اللغة العربية العامية، اللغة العربية الفصحى، اللغة الأمازيغية و اللغة الفرنسية.

2.3-إزدواجية أو ثنائية اللغة (Diglossie) بالجزائر:

تتميز الجزائر كما هو الحال بالنسبة للدول العربية بوضعية الثنائية اللغوية ما يستديع ضرورة تحديدها مقارنة بالإزدواجية و يكون المنطلق من خلال ما جاء في مقال (كلوغلي) (1996) Kouloughli تحت عنوان "بعض الاتجاهات للواقع الإجتماعي اللغوي العربي" (Sur quelques apports de la réalité sociolinguistique arabe) الذي قام بإعطاء لمحة تاريخية حول ظهور و تطورمصطلح "Diglossie " أخذ كمرجع لذلك، الدراسات حول اللغة العربية.

فحسب الباحث إن لفظ "diglossie" إستعمل لأول مرة من طرف (مارسي) (Marcais) سنة 1930 في سياق مطبوع بالمصالح الفرنسية بالمغرب العربي، و هو العام) الذي إحتفلت فيه فرنسا بالسنة المائة لوجودها في الجزائر، غير أن هذه الدراسة لم تكن ذات غاية علمية أكثر مما هو تأكيدا لضعف النظام اللغوي العربي، الذي لا يمكن أن يكون له حسب تصوره مستقبلا ثقافيا و سياسيا في الجزائر و المغرب العربي ككل.

كما تناوله باحثين آخرين و إن لم يبلغوا نفس القسوة في الخطاب، الا أنهم يشاركون (مارسي) (Marcais) نفس الأفكار و لا سيما (كولان) (Colin, 1945) في كتاب مشترك تحت عنوان« Iniciation au marocain » ، المخصص للغة المتحدث بها في البلد وأين

نقرأ " كما هو الحال في كل العالم العربي تظهر العربية في المغرب في شكلين: الكلاسيكية و العربية العامية.

العربية العامية هي الوحيدة المتحدث بها، بينما العربية الكلاسيكية، المعروفة نوعا ما المتعلمين فقط، هي اللغة الوحيدة التي تكتب، لكن تعتبر فقط لغة مكتوبة (op.cit, p.244) وبتحليل هذه الوضعية التي يعتبرها الباحث حرجة، يختم لقوله " سواءا تعلق الأمر بالعربية الكلاسيكية أو العربية البسيطة (vulgaire) فلا يظهر أنها تسمح بحل المشكل اللغوي بالمغرب، و إنما هناك مجال لحل ثالث: نشر الفرنسية و إستعمالها من طرف المغاربة كلغة ثقافية" (Kouloughli, 1996, p.244).

و كان يجب الانتظار إلى غاية الستينات لكي يتغير الإعتقاد بأن الثنائية اللغوية هي المستقبل الوحيد للعالم العربي حين يذكّر (Lecomte, 1960) أنه مع التطور الإجتماعي ونشرالصحف، و خاصة الإذاعة، يمكن للغة العامية أن تقترب من العربية الفصحى التي بدورها تبسط أكثر لتصبح في متناول الأفراد.

كما أن هذه الميزة للفظ« Diglossie » المستخدم أعلاه لتعيين وضعية المُعّربين الفرنسيين أخذت طابعا سياسيا، مكنها من الخروج من هذه التصور الضيق إذ أصبح لا يقتصر على العالم العربي فقط و إنما أخذ معنا أكثر شمولة ، بفضل اللساني الأمريكي و يعرف (Furguson, 1959) بذلك الثنائية اللغوية على أنها " وضعية تكون فيها لغتين قيد الإستخدام ذات صلة وراثية و هيكلية، و ذات توزيع وظيفي معقد".

حاليا، فالسياق اللغوي الجزائري بلغاته الرسمية و لهجاته يتميز بالثنائية اللغوية والإزدواجية إنم أيضا بالتعددية اللغوية مثل معظم الدول العربية و العديد من الدول الأجنبية.

4-دراسات حول علاقة الإزدواجية اللغوية بالوعي الفونولوجي و تعلم القـراءة عنـد الطفل:

في مجال إزدواجية اللغة عند الطفل وعلاقته بتعلم اللغة المكتوبة، يعتبر نمو القدرات مـا وراء الفونولوجيا حقل متطور و حديث، غير أن البحوث تعد غير وفيرة، أمـا النتـائج فهي تشيرإلى وجود إختلافات هامة حول طبيعة تأثير عامل الإزدواجية.

ستعرض من خلال هذا الفصل نتائج الدراسات المتناولة لهذا الموضوع ، و هي كما يلي:

نذكر في البداية دراسة (لرون) Laurent (2006) التي قارنت بين مجموعتين من الأطفـال مجموعة أحادية اللغة "فرنسية" و مجموعة مزدوجة اللغة "فرنسية إنجليزية" مع العلم أنهـم يستعملون اللغتين بصفة متوازية في المنزل وهم من آباء ذوي لغة أم مختلفة، ومن خلال هذه الدراسة لاحظت الباحثة أن الأطفال مزدوجي اللغة في سن ما قبل المدرسـة لـيس لديهم مهارات متفوقة على الأطفال أحاديي اللغة، لكن تبين أنهم يستعملون إسـتراتيجيات مختلفة.

أما دراسة (بيالستوك، لوك و كوان) Bialystok, Luk & Kwan (2005) ، علـى أطفـال متمدرسين باللغة الإنجليزية، منهم مجموعة أحادية اللغة، و أخرى مزدوجة اللغة (صينية أو عبرية أو إسبانية) و أين تم تدريس القراءة أيضا في هذه اللغات، بينـت نتائجهـا أن الأطفال من لغة أم صينية أظهروا ضعفا في فك الترميـزو التقطيـع الفـونيمي باللغـة الإنجليزية، بحيث لم تسفر النتائج على وجود علاقة إرتباطية ما بين اللغتين، بينما ظهرت عالية بالنسبة للمجموعتين الباقيتين ما أدى بالباحثين إلى الإستنتاج بأن تحويل إستراتيجيات القراءة من لغة إلى أخرى تكون ممكنة فقط بين لغتين لها نفس المبدأ الأبجدي.

و قام كل مـن بالمارتنيـك(2007) Genelot, Negro & Preslages ، بتقيـيم المسـتوى المعجمي والمرفولوجي لأطفال مزدوجي اللغة "كريول- فرنسية" متمدرسين فـي قسـم الكبار لرياض الأطفال، و هي اللغتين المتواجدتين و المتحدث بها كما سبق الإشارة إليـه في المحيط اللساني الإجتماعي للطفل المارتينيكي. و من أهم نتائج هذه الدراسة أن التمكن

المتساوي أو المماثل في مستوى اللغتين، يمكن أن يسمح بتطوير الوعي الفنولوجي إلى جانب الفهم في القراءة.

حسب الدراسة(1995) Bruck & Genesee الطولية للباحثين المنقولة من طرف kanta, Blanco & Rey (2006) التي كان هدفها مقارنة القدرات الفنولوجية لمجموعتين من الاطفال، مجموعة أحادية اللغة ناطقة بالإنجليزية بمدرسة إنجليزية ومجموعة مزدوجة اللغة "إنجليزية فرنسية" بمدرسة فرنسية، تبين أن الأطفال المزدوجي اللغة لديهم نتائج أحسن من الإطفال الأحاديي اللغة في الأقسام التحضيرية، لكن هذا الإختلاف يختفي مع تعلم اللغة المكتوبة (في السنة الأولى إبتدائي). و يستنتج عن ذلك أن نمو الوعي الفنولوجي يمكن أن يتاثر بتعلم لغة ثانية، بزمن تعرض الطفل للغة الثانية سن الطفل و الإحتكاك بالقراءة (أزدمير) (Ozdemir,2000)

و في دراسة (بريغو) (1994) Perregaux ، تهدف لمقارنة مجموعتين في مستوى تحضيري مجموعتين: مجموعة من أطفال مهاجرين بسويسرا في وضعية إزدواجية اللغة (لغة التمدرس المتمثلة في الفرنسية ليست لغتهم الاصلية) و مجموعة من الأطفال أحاديي اللغة. لا حظت الباحثة أن مهارات الاطفال المزدوجي اللغة متفوقة على على مجموعة الأحاديي اللغة في الاختبارات الميتا لغوية (الوعي الفونيمي).
أما (باس و مارائ بروتون و ديمون)(Besse, Marec-Breton & Demont, 2010) فقد قمن بحوصلة لدراسات حول علاقة الوعي الفونولوجي بالقراءة و تلخيص نتائجها في شكل جدول يسهل على القارئ تبين التناقض الملاحظ فيما بينها (ستعرض فقط الدراسات التي تناسب المستوى الدراسي لعينة البحث).

جدول رقم (8): يمثل نتائج دراسات مقارنة بين الأحاديي و المزدوجي اللغة حول الوعي الفونولوجي في المستوى التحضيري و الطور الأول الإبتدائي.

الباحث	مواصفات العينة	المحيط اللغوي للطفل	لغة الإختبار	المستوى	المهام الميتافونولوجية	المقارنة مزدوجي /أحاديي اللغة
Perregaux 1994,1995	أطفال مهاجرين بسويسرا	X-فرنسية	فرنسية	قسم تحضيري	التقطيع الفونيمي	تفوق إزدواجيي اللغة
Campbell & Sais (1995)	أطفال مهاجرين بمدرسة مزدوجة اللغة.	إيطالية-إنجليزية.	إنجليزية	قسم تحضيري	الكشف عن المدخل الفونيمي	تفوق إزدواجيي اللغة
Leseaux & Siegel (2003)	أطفال مهاجرين يقطنون بكندا	- إنجليزية X	إنجليزية	قسم تحضيري	التعّرف على المقطع، الفونيم و حذف الفونيم	تفوق إزدواجيي اللغة
Chiap & Siegel (1999)	أطفال يتحدثون اللغة البنجابية يقطنون بكندا معرضين للإنجليزية منذ سنتين	بنجابية-إنجليزية	إنجليزية	الأولى إبتدائي	التعرف ، تعيين ، حذف و استبدال الفونيم	لا يوجد فروق دالة
Armant (2000)	أطفال مهاجرين أو من أصل مهاجريقطنون بكندا	X-فرنسية	فرنسية	الأولى إبتدائي	التعرف على القافية و حذف الفونيم	لا يوجد فروق دالة
Demont (2001)	أطفال متمدرسين بمدرسة مزدوجة اللغة بزمن متكافئ	فرنسية_ ألمانية	فرنسية	الأولى إبتدائي	حذف الفونيم	لا يوجد فروق دالة
Demont & col. (2001)	أطفال متمدرسين بمدرسة مزدوجة اللغة	فرنسية_ ألمانية	فرنسية	الأولى إبتدائي	حذف الفونيم	لا يوجد فروق دالة

Geva & Yaghoub Zahed (2006)	أطفال مهاجرين أو من أصل مهاجرينيقطنون بكندا	X-إنجليزية	إنجليزية	الثانية إبتدائي	حذف المقطع و الفونيم	لا يوجد فروق دالة

تعني علامة (X) تعدد اللغات الأولى عند الطفل.

5- المستوى الإجتماعي و الإقتصادي و علاقته بالوعي الفونولوجي و تعلم القراءة عند الطفل:

إن بعض الباحثين، يرجعون التناقضات في النتائج الواردة عن المقارنات المختلفة بين مزدوجي و أحاديي مثل (غروسجي) Grosjean (2003) إلى السياق الإجتماعي للأفراد كما يؤكد (فليب) (Philippe, 1979) على وجود علاقة إرتباطية من درجة عالية بين المهارة في القراءة و المستوى الاجتماعي الإقتصادي سواءا عند الأطفال، المراهقين أو الراشدين و لكن كيف تتجلى هذه العلاقة؟ و كيف يمكن تحديد العامل الإجتماعي و الاقتصادي؟

1.5- قياس المستوى الإجتماعي و الإقتصادي :

يطرح قياس المستوى الإجتماعي الاقتصادي للمجتمعات و الأفراد إشكاليات إصطلاحية وتطبيقية عديدة. فالمستوى الاجتماعي الإقتصادي هي صيغة متعددة الأبعاد (multidimensionnelle) تدرج في نفس الوقت مكونات مادية(مثال : الدخل، وضروف السكن) و إجتماعية (مثال:المكانة أو الوضعية المهنية، و الدعم الجتماعي) أكثر نظريا هي ، المستوى التعليمي، المهنة و الدخل (لرون و بارد) (Laurent & Bard. 2007) أما المتغيرات أو العوامل المستخدمة و المذكورة

- **المستوى التعليمي :** يستعمل عادة لتحديد مستوى تمدرس الفرد مثل الابتدائي الثانوي، الجامعي او اكثر. يعتبر مؤشر سهل للقياس، لكن عند استعماله من المهم الاخذ بعين الاعتبار ان هذا العامل يتغير مفهومه حسب سن الفرد، كما ان مستوى التعليم يختلف عبر الزمن، مثلا، نجد اليوم افراد من مستوى جامعي اكثر من السابق.

- **المهنة:** تستخدم أيضا لقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي، و ذلك حسب نظام التصنيف المعتمد، و الذي غالبا ما يستند على مكانة المهن(Le prestige)، فالمهنة تقيس المستوى الإجتماعي و الإقتصادي للفرد إلى غاية التقاعد، و غالبا ما نأخذ مهنة واحدة بعين الإعتبار و هي المهنة الحالية أو التي مارسها الفرد بصفة طويلة في الزمن، في هذه الحالة، حسب(غالوباردس و آخرين) (Galobardes & al., 2000) فإن هذا المؤشر لا يمكن أن يشمل كل الحياة المهنية للفرد و منه أهمية قياس كل المهن التي مارسها خلال حياتة مع الأخذ بعين الإعتبار التدرج و الاستقرار المهنيين.

- **الدخل :** الدخل هو مؤشر بلوغ الموارد التي يمكن أن تؤثر في المستوى المعيشي للافراد، و هو يعتبر من المؤشرات الصعبة، كون العديد من الأشخاص يرفضون الإفصاح عن دخلهم ، و منه و كما هو شائع غياب الإجابة.

غير أنه، بما أن التجارب مع اللغة المكتوبة معاشة أولا في الوسط العائلي، فمن المنطقي التساؤل حول العلاقة ما بين محيط الطفل و تطور مهاراته في إكتساب هذه الاخيرة (بارا، غونتاز و كولي)،(Bara, Gentaz & Colé, 2008) و بالفعل فالأطفال يلتحقون بالمدارس بمهارات لغوية متفاوتة لها علاقة بالوسط العائلي، وهذه الاختلافات تلعب دورا هاما عند المرور من اللغة الشفوية الى اللغة المكتوبة (موراي، ستال و إيفري؛ بورسال غاتس) (Murray, Stahl & Ivery, 1996 ; Purcell Gates,1996)

2.5- بعض الدراسات حول أثر المستوى الإجتماعي و الإقتصادي على الوعي الفونولوجي و تعلم القراءة عند الطفل:

- أولى الدراسات تدرج أثر عامل المستوى التعليمي الوالدين:

في هذا السياق نذكر دراسة (زورمان و جاكيي غو)Zorman & Jacquier- Roux (2002) التي تهدف الى تقييم المهارات الفنولوجية لدى 656 طفل من قسم الكبار لرياض الاطفال والتي بينت تأثر هذه المهارات بالمستوى التعليمي للوالدين : سواء تعلق الامر بالاب أو الأم، فالنتائج كانت متماثلة إذ تبين أنه كلما كانت الشهادة التعليمية عالية كلما كانت نسبة

الأطفال ذو الاداء الجيد مرتفعة و قلت نسبة الاطفال الذين يظهرون صعوبة في الـــوعي الفونولوجي.

و أجريت دراسة من طرف (فلاس) Fluss & col., (2009) على 1062 تلميذا من الســـنة الأولى إبتدائي أو معيد للسنة التحضيرية من20 مدرسة بباريس موزعـــة حســـب ثلاثـــة مناطق سكنية من مستوى إجتماعي و إقتصادي (ضعيف، متوسط و عالي)

بينت النتائج أن معدل إنتشار صعوبات القراءة جد متـــاثر بالبيئـــة 3,3% في المنطقة المحرومة و24,5% في المنطقة الجد محرومة: المستوى التعليمي للأم يمكننا أن نميز ما بين ضعاف القراءة و القراء العاديين و أخيرا الوعي الفونولوجي " الـــذي تـــم قياســـه بإختبار TFR وهوالنموذج الفرنسي لإختبار " Child behavior check list" وهو يعتبـــر إلى جانب المستوى التعليمي للأم، العاملان اللذان ينبآن بمستوى أداء التلاميذ في القراءة.

- ثاني الدراسات تدرج أثر عامل مهنة الوالدين:

إلى جانب عامل المستوى التعليمي للوالدين، توصلت دراسة (زورمان و جاكيي غو) Zorman & Jacquier- Roux السابقة الذكر.

كذلك نذكر دراسة (برينان و جرار) Brainant & Gerard (1996) فـــي بلجيكـــا حـــول مهارات القراءة عند 450 طفلا متمدرسين في السنة الثانية إبتـــدائي وذلـــك مـــن خـــلال وضعيتين قياس: تتمثل الأولى في إختبار التعرف على الكلمات(إختبارTIM) وهو عبـــارة عن تكييف لوضعية قياس معدة من طرف (خمسي) (Khomsi, 1990) و الثانية تتمثل في مهمة جماعية لفهم الجملة المكتوبة (C.C.P.E) بهدف تقييم مستوى القراءة و هي أيضـــا عبارة عن مهمة مقترحة من طرف(خمسي)(Khomsi, 1990)، و مـــن بـــين المتغيـــرات المدروسة، نجدالمستوى الإجتماعي و الاقتصادي (عالي، متوسط أو ضعيف)، مع الأخذ بعين الاعتبار " مهنة الأب أو الأم" كأهم مؤشر لهذا المتغير، و يعني الباحثـــان بالأقســـام ذات مستوى "عال"، تلك التي ، كذلك المؤشر للإنتماء الإجتماعي) 20% تحتـــوي علـــى عدد قليل من الأجانب(أقل من الإقتصادي للتلاميذ أكبر أو اصغر من 3 بحيث تمنح نقطة واحدة للأطفال ذوي الاباء(من فئة العمال غير المهـــرة (peu qualifiés) الـــى 4 نقـــاط

للاطفال من فئة المهن"العالية و بالاقسام ذات المستوى "الضعيف" (défavorisés) تلك التي تحتوي على نسبة (أكبر من50%) من التلاميذ الأجانب، و مؤشر إجتماعي إقتصادي متوسط أصغر أو يساوي (2) و بالاقسام ذات المستوى الضعيف هي تلك التي تحتوي على تلاميذ ذو مؤشر إجتماعي إقتصادي يتراوح ما بين (2) و (3) نقاط.

تشير النتائج إلى أن الإختلاف في الإختبارين لها علاقة بالأصل الإجتماعي للتلاميذ، مثلما هي مؤشر لها بمهنة الأب، فالاطفال ذوي الآباء من فئة الإطارات العالية و المهن الفكرية يسجلون أعلى متوسطات الدرجات يتبعهم الأطفال ذو آباء من فئة المهن المتوسطة (تجار، موظفين، معلمين) أو من فئة المهن اليدوية المهرة،أما أطفال العمال غير المهرة و العاطلين عن العمل حصلوا على أضعف النتائج.

في نهاية السنة الأولى إبتدائي، تم تسجيل تلميذا واحدا على أربعة 1/4 حسب تقدير المعلمين لديهم صعوبة في القراءة، كما أن هذا الرسوب يمس طفلا واحدا على خمسون 1/50 ينتمون الى أولياء ذو مهن فكرية و 1/3 من ابناء العاملين (شوفو و رغواس شوفو) Chauveau & Rogouas-Chauveau (1985)

يعتبرالدخل الأسري الضعيف كعامل مؤثر على قدرة العائلة على الإستثمار في الموارد المتعلقة بتنمية الطفل مثل الكتب و الألعاب و الوسائل البيداغوجية و يتطلب من الأولياء التركيز على تلبية الإحتياجات الأساسية اليومية، و منه صعوبة إيجاد الوقت الكافي و الضروري لتربية و تعليم أبناءهم (شارون و بوشار) (Charron & Bouchard, 2009, p.130) ، و بالفعل فالاختلاف في الأوساط الإجتماعية و الإقتصادية تتميز إلى حد كبيرفيما يتعلق بعدد الكتب بالمنازل، عدد النشاطات حول الكتاب و نوعية التفاعلات ما بين الأولياء و الطفل (نينو) (Ninio, 1980) في (بارا و آخرين) (Bara & al. 2008).

و قد بينت نتائج دراسة (أدامس) (1990) Adams أن الطفل من فئة متوسطة يلتحق بالإبتدائي بألف (1000) إلى(1700) ساعة من القراءة على الكتاب، بينما 25 ساعة فقط لطفل ينتمي الى عائلة من مستوى إجتماعي إقتصادي ضعيف.

أما بالنسبة للبـــاحثين (غاســـت، فريمـــان، دوميتـــروفيتش و ولـــش) (Gest, Freeman, Domitrovich & Welsh, 2004) يرون أن نمو مهارات الطفـــل علـــى المستوى الكتـابي يتوقف على التفاعلات بين الأولياء والطفل فهي تسمح بمكاسب هامة على مستوى اللغة الشفوية و تطور مفرداتـه، فـي حـين أن المستوى الثقـافي الاجتمـاعي الضـعيف تقل فيـة النشـاطات حـول الكتـاب و منـه تعطـي فـرص أقـل للاطفـال للتعـود علـى اللغـة الشـفوية والمكتوبة.

و بهذه الصفة نجد أن الأولياء يشاركون في في نمو المهارات على مستوى اللغة المكتوبة عند أطفالهم و لاسيما من خلال نشاطات القراءة المتبادلة ، و غناء التحفيزات اللغوية والمعرفية (باس، فان و أزندرن و بليجريني؛ سنشال و ليفافر)

(Bus, Van Ijzendoorn & Pelligerini,1995 ; Sénéchal & LeFevre, 2002)

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

الإطار المنهجي

1- منهج البحث

2- مجتمع البحث

3- أدوات البحث

4- تقديم مكان أجراء البحث

1- منهج البحث:

لتحقيق هدف البحث المتمثل في محاولة فهم و تقييم الـروابط الموجـودة بـين الـوعي الفونولوجي (كعامل معرفي) و تعلم القراءة عند الطفـل، و كـذا العوامـل الإجتماعيـة والإقتصادية و اللغويّة التي قد تؤثر في ذلك، إعتمدت الباحثة على دراسة طولية، بحيـث قامت بتتبع مجموعة من الأطفال من بداية السنة الأولى إبتدائي إلى بداية السـنة الثانيـة إبتدائي.

2- مجتمع البحث:

حرصت الباحثة في إختيار عينة البحث على توفر بعض المواصفات الضرورية في أفرادها و التي هي بمثابة معايير الإنتقاء:

- **العمر**: إختارت الباحثة أن يكون أطفال التجربة في بداية البحث من عمر ست سنوات و(+،-) 6 أشهر، و هو العمر الرسمي للتمدرس في قسم السنة الأولى إبتدائي بالجزائر.

- **المستوى الدّراسي**: تم تركيز الإهتمام في هذه الدراسة على تلاميـذ السـنة الأولـى إبتدائي من بداية السنة الدراسية، و ذلك حتى تـتمكن الباحثـة مـن قيـاس المسـتوى الفونولوجي قبل التعلم الرسمي للقراءة و بعد سنة من التمدرس. و قد تم إستبعاد التلاميـذ المكررين للسنة الدراسية، و كذا الأطفال الذين تبين أنهم في سياق إكتساب ميكانيزمـات القراءة و الذين تم التعرف عليهم من خلال ملاحظات الباحثة في الأقسـام قبـل بدايـة الدراسة (حصتين لكل قسم) و المقابلات مع المعلمات.

- **المستوى الإجتماعي الإقتصادي للأولياء**: يُكّون عامل هام في هذه الدراسة، ولتحديده أخذت الباحثة بعين الإعتبار المستوى التعليمي للأولياء، مهنتهما و عدد الإخوة و الأخوات و قد تم الحصول على هذه المعطيات من خلال إستمارة موجهة للأولياء (ملحق 2) و التي بموجبها تم تقسيم العينة كالآتي:

أولا- مجموعتان حسب المستوى التعليمي للأولياء (الآباء و الأمهات)، و كل مجموعة تضم ستة فئات (الجامعي، الثانوي، المتوسّط، الإبتدائي، يقرأ و يكتب، أمّي)

ثانيا- مجموعتان حسب الفئات المهنية للأولياء، و هي كما يلي:

- الفئات المهنية للآباء و عددها ستة (6):

1- فئة الإطارات الفكرية و تظم المهن التالية (إطار عالي، طبيب، أستاذ جامعي)

2- المهن البينية (intermédiaire) (إطارإداري و تقني، مدرس متوسطة أو إبتدائية)

3-التجار

4– الحرفيين

5- المستخدمين و العاملين

6- العاطلين (متقاعدين، بدون عمل)

- الفئات المهنية للأمهات و عددها خمسة (7):

و هي تظم نفس الفئات السالفة الذكر مع إختلاف واحد فقط و المتمثل في غياب فئة التجار.

ثالثا- ستة فئات حسب عدد الإخوة و الأخوات : تتراوح من صفر (0) إلى ما فوق أربعة(4).

- الوسط اللغوي: يتعلق الأمر أيضا بمتغير أساسي في البحث، نظرا للأنظمة اللغوية التي تميز المجتمع الجزائري (العربية الفصحى، العربية العامية، الفرنسية و الأمازيغية) و قد تم التركيز على اللغة المستعملة أكثرمن طرف الطفل قبل إلتحاقه بالمدرسة، إذ الوعي الفونولوجي يتطور أولا في لغة الأم.

هذه المعطيات تم الحصول عليها من خلال نفس الإستمارة المذكورة أعلاه، ووفق الإجابات المحصل عليها، تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين :

- مجموعة أحادية اللغة (الناطقة بالعربية العامية أو الدّارجة)

- و مجموعة ثنائية اللغة (الناطقة بالعربية العامية و اللغة الفرنسية أو بالعربية العامية والأمازيغية)

- الإضطرابات السمعية و الذهنية: إستبعدت الباحثة من عينة البحث، الأطفـــال الـــذين يظهرون إضطرابات حسية (سمعية أو بصرية) أو ذهنية ظاهرة . و قد إعتمدت في ذلك على الملفات الطبية للتلاميذ بالمدرسة، على ملاحظاتها الشخصية و المقابلات مع معلمات الأقسام المختارة.

1.2- تقديم مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من 103 طفلا متمدرسين في السنة الأولى إبتدائي في بداية البحث، منهم 54 إناث و49 ذكور. عمر الأطفال في بداية التمدرس 6 سنوات (+،-) 6 أشهر، من مختلف المستويات الإجتماعية الإقتصادية المصنّفة حسب (المســـتوى التعليمـــي و الفئـــة المهنية للأولياء و عدد الإخوة و الأخوات) و اللغوية (أحاديي اللغة و مزدوجي اللغة).

جدول رقم (9): يمثل توزيع مجتمع البحث حسب الجنس.

الجنس	ن
إناث	54 52,4%
ذكور	49 47,6%
المجموع	103 100%

جدول رقم (10): يمثل توزيع مجتمع البحث حسب المستوى التعليمي للوالدين:

مجتمع البحث / المستوى التعليمي	الآباء	الأمهات
جامعي	36 35%	27 26,2%
ثانوي	40 38,8%	43 41,7%
متوسط	22 21,4%	25 24,3%
إبتدائي	03 2,9%	06 5,8%
يقرا و يكتب	01 1%	02 1,9%
أمي	01 1%	00 00%
المجموع	103 100%	103 100%

جدول رقم (11): توزيع مجتمع البحث حسب عدد الإخوة و الأخوات:

عدد الخوة و الأخوات	ن
0	5 4, 9%
1	31 30,4%
2	33 32,4%
3	24 23,5%
4	6 5, 9%
أكثر من 4	3 2,91%
المجموع	103 100%

جدول رقم (12): يمثل توزيع مجموعة البحث حسب اللغة المستعملة لدى الطفل

اللغة المستعملة	ن
أحاديي اللغة	47 45,6%
مزدوجي اللغة	56 54,4%
المجموع	103 100%

جدول رقم (13): توزيع مجتمع البحث حسب الفئة المهنية للوالدين

مجتمع البحث / الفئة المهنية	الآباء	الأمهات
الإطارات	29 28,2%	23 22,3%
المهن البينية (إداري و تقني، مدرس متوسط و إبتدائي)	34 33%	23 22,3%
تاجر	17 16,5%	00 00%
حرفي	3 3%	1 1%
مستخدم، عامل	11 10,7%	2 1,9%
عاطل (متقاعد، بدون عمل)	07 6,8 %	53 51,5%
بدون إجابة	02 1,9%	01 1%
المجموع	103 100%	103 100%

3- أدوات البحث:

1.3- إعداد إختبار الوعي الفونولوجي:

لقياس مستوى الوعي الفونولوجي عند عينة البحث، قامت الباحثة بإعداد سبعة (07) مهام مقتبسة من إختبار (دلبش و جورج و نوك) Delpeche, George & Nok (2001) ومن أعمال (. Lecocq, 1991)

- عناصر بناء إختبارالوعي الفونولوجي:

لإعداد هذه المهام، حرصت الباحثة على أخذ الإحتياطات التالية:

- إستعمال الكلمات المعروفة لدى الطفل، و ذلك لسببين :

أولا ، لأن المهام الفونولوجية تتطلب معالجة معرفية عالية، خاصة إذا ما أُخذ بعين الإعتبار الصفة السمعية للمهام المقترحة.

ثانيا، أن الإستعمال المُكَرر للكلمات بلغة الطفل هو أساس تطوير إنتباهه لبعض الصفات الفونولوجية، كالإنتباه مثلا إلى كلمتين تنتهي بنفس الصوت.

و قصد التعرف على الكلمات المألوفة لدى مجموعة البحث، قامت الباحثة بإختبار قبلي المتمثل في تمرير"كتاب صُوَري من ألف(1000) كلمة" يحتوي على تسعمائة و ستة و تسعون (996) شيئ للتسمية، وهو مُعَّد للأطفال من عمر سنتين أو أكثر، مصورمن طرف (لاتاي) (Lattay, 1997).

يتعلق الأمر بكلمات مستعملة في الحياة اليومية موضحة برسومات و صور، و هي مصنفة حسب ثمانية (8) موضوعات (الطبيعة، الحيوانات، الغذاء، جسم الانسان الملابس، الأنشطة و الترفيه، المنزل، الأشياء، المدينة و وسائل النقل).

- كيفية إجراء إختبارالتسمية:

تم تطبيق إختبار التسمية على عينة تتكون من 30 طفل من عمر 6 سنوات(+،-) 3 أشـــهر في نهاية السنة التحضيرية (من بداية إلى نهاية شهر مـــاي). تـــم إختيارالأطفـــال مـــن مدرستين إبتدائية من القطاع العمومي و المتواجدة بدائرة سيدي امحمد بالجزائر العاصمة ألا وهي (مدرسة حليمة السعدية و مدرسة إبن تومرت).

أجري الإختبار بقسم شاغر بالمدرستين في أوقات الدراسة و بشكل فردي، أين طلب من الطفل تسمية الأشاء المصورة بصفة متسلسلة، كما دعته الباحثة إلى إعطاء الكلمـــة (أي إسم الشيئ) باللغة العربية دون التحديد إن كانت عامية أو فصحى، و إن لم يجد، يعطـــي الكلمة باللغة التي يجيدها.

و بما أن الإختبار يستدعي وقتا طويلا نوعا ما (حوالي ساعتين) ، وجدت الباحثة نفســـها مجبرة لتقديمه في حصتين في حالة ضيق الوقت أو ملاحظة تعب أو ملل ظـــاهر علـــى الطفل.

- قياس ثبات إختبار التسمية :

حتى تتمكن الباحثة من تقدير ثبات الإختبار إعتمدت على طريقة التجزئة النصفية، أين تم تقسيم الإختبار الى جزئين حسب الأعداد الفردية أو الزوجية

من ناحية أخرى، قامت الباحثة بتصنيف الإجابات المحصل عليها الى خمسة فئات و ذلك حسب اللغة المستعملة من طرف أفراد العينة في إختبار التسمية.

وكما يمكن ملاحظته على الجدول رقم(12) تتمحور إجابات الأطفال في أربعة أنظمة لغوية:

- سجلت أعلى نسبة مؤوية من الكلمات باللغة العربية الفصـــحى بنســـبة (32,89%) فـــي إختبارالأعداد الفردية و(35,35%) في إختبار الأعداد الزوجية.

- ثم باللغة الفرنسية، على التوالي بنسبة (22,22%) و (20,60)

- في المرتبة الثالثة تأتي اللغة العربية العامية بنسبة (17,19%) و (16,96%)

-في المرتبة الأخيرة تأتي اللغة الأمازيغية بأقل بنسبة (0,13%) و (0,12%).

جدول رقم (14): يمثل توزيع الإجابات حسب اللغة المستعملة من طرف أطفال مـــا قبـــل التجربة

الإختبار / اللغة المستعملة	إختبار الأعداد الفردية	إختبار الأعداد الزوجية
أحاديي اللغة	4915 32,89%	5282 35,35%
مزدوجي	3320 22,22%	2997 20,60%
العربية العامية	2614 17,19%	2534 16,96%
الأمازيغية	0020 0,13%	0019 0,12%
بدون اجابة	4071 27,24%	4108 27,24%
المجموع	14940 27,24%	14940 100%

من جهة ثانية، تتبين الباحثة أن أزواج النسب المؤوية تظهر جد متقاربة فيما بينها بالنسبة لكل الفئات، و هذا ما أكده التحليل الإحصائي باستخدام معامل الارتباط بيرسون، إذ بينت النتـائج كمـا يشـير إليهـا الجـدول المـوالي علـى وجـود علاقـات إرتباطيـة قويـة بـين الإختبارالفردي و الاختبار الزوجي و ذلك بالنسبة للأنظمة اللغوية الأربعة المستعملة من طرف الأطفال في إختبار التسمية، إذ تتمحور قيم معاملات الإرتباط بين (0,93) و (1) وهي دالة عند المستوى(01.) ما يؤكد على ثبات الإختبار.

جدول رقم (15) : الإرتباط بين الإختبار الفردي والزوجي للتسمية حسب اللغة المستعملة.

الإختبار الفردي و الزوجي	ن	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الكلمات بالعربية الفصحى	30	0,98	.01
الكلمات بالفرنسية	30	0,98	.01
الكلمات بالعربية العامية	30	1	.01
الكلمات بالأمازيغية	30	0,93	.01
بدون إجابة	30	0,96	.01

أما فيما يتعّلق بعملية إختيار الكلمات ذاتها لإختبار الوعي الفونولوجي فقد تم إنتقائها من قائمة الكلمات المعطاة من طرف أفراد العينة باللغة العربية الفصحى و العامية القريبة من الفصحى، مثال : خزانة.(xizana/xzana) المتكررة في إجابات الأطفال بنسبة 50%.

- صدق إختبار الوعي الفونولوجي:

يعد الصدق من الشروط الضرورية التي ينبغي توفرها في الأداة التي تعتمدها أية دراسة وأداة البحث تكون صادقة إذا كان بمقدورها أن تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه (أبو لبدة، 1982، ص. 242).

بعد إعداد مهام الوعي الفونولوجي وحتى تتحقق الباحثة من صدق الإختبار و صلاحية البنود الموضوعة، إعتمدت على أراء المحكمين، و يرجع الإكتفاء ب هذه الطريقة لعدم إيجاد إختبار مكيف للغة العربية و ملائم لمجتمع بحثنا.

فقد عرضت الباحثة المهام على عشرة أساتذة (10) بقسم علم النفس و علوم التربية

والأرطفونيا بجامعة الجزائر (02) و سعد دحلب بالبليدة، الـــذين يهتمـــون بعلـــم الـــنفس اللغوي، علم النفس المعرفي و الفونولوجيا و أربعة باحثين بمركز البحث العلمي و التقني من أجل تطور اللغة العربية بمخبرإضطرابات اللغة بجامعة بوزريعة.

تم الحصول على عشرة (10) إجابات من بين (14) من طرف الأساتذة الآتية أسماءهم:

- بالنسبة لأساتذة علم النفس :

درقيني مريم، مقيدش شرين، تعوينات علي، زلال نصيرة، ناصري وهيبة، قاسمي أمـــال دحال سهام (من جامعة الجزائر2) و حميدوش سليمة (من جامعة سعد دحلب بالبليدة)

- بالنسبة للباحثين بالمركز: فرّات كمال و بومعراف آسيا.

و من خلال ملاحظات المحكمين، قامت الباحثة ببعض التعديلات الطفيفة، إذ لم تتكرر أي ملاحظة من قبل المحكمين اللآخرين و هي كما يلي:

- تغيير في البند الأول للمهمة الأولى و التمثـــل فـــي زوج الكلمـــات/sagara/ - /zahra/ (زهرة/ شجرة) لإختلافها من حيث عدد المقاطع.

- تغيير في المهمة السادسة لكلمة (مل) /mal/ التي تمثل ما تبقـــى مـــن كلمـــة (جمـــل) /gamal/

إذا حذف المقطع الأول كما تتطلبه تعليمة البند، و ذلك لأن هذه الكلمة مستعملة فقط فـــي العربية العامية و تعد مختلفة عن كلمة /malla/كما ينطق بها في العربية الفصحى.

- ثبات إختبار الوعي الفونولوجي:

يعني الثبات الإتساق في النتائج أي أن أداة البحث يمكن الإعتماد عليها إذا اتصفت بالثبات، أي أنها تعطي النتائج نفسها في حالة تطبيقها بصورة متتالية على أفراد العينة أنفسهم، وفي ظل الظروف نفسها. (أبو لبدة، 1982، ص. 261).

و لتقدير ثبات الإختبار نفسه، قامت بتطبيقه على عينة من ثلاثون (30) طفلا فـــي بدايـــة السنة الأولى إبتدائي بمدرسة "حليمة السعدية" بالجزائر الوسطى ثم إعادة الإختبـــار فـــي المجال الزمني (15 يوما) ما بين التطبيق الأول (القبلي) و الثاني (البعدي)

مع العلم أنه قد تم تقديم الإختبار ما بين منتصف شهر سبتمبر مع الدخول المدرسي و بداية شهر أكتوبر.

جدول رقم (16) : يمثل الإرتباط بين الإختبار القبلي و البعدي لمهام الوعي الفونولوجي

الفترة	أزواج المهام	ن	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
إختبار X إختبار قبلي بعدي	م1	30	0,72	.01
	م2	30	0,21	.26
	م3	30	0,65	.01
	مه4	30	0,44	.01
	مه5 ا	30	0,73	.01
	مه5ب	30	0,61	.01
	مه5ج	30	0,35	.05
	مه6	30	0,75	.01
	مه7	30	0,47	.01

بحيث:

($م^1$) يمثل الحكم على القوافي، ($م^2$) إنتاج القوافي، ($م^3$) إختيارالكلمة التي تقفي مع الكلمة المقصودة، ($م^4$) إختيار الكلمة التي تنتهي بنفس الصامتة، ($م^{5ا}$) حذف المقطع الاول ($م^{5ب}$) حذف المقطع الاخير، ($م^{5ج}$) حذف المقطع الأوسط،($م^6$) الصوت الناقص ،($م^7$) إســتبدال الفونيم الأول.

أظهرت نتائج تطبيق إختبار بيرسون كما يظهر على الجدول أعلاه على وجـــود علاقـــات إرتباطية موجبة متوسطة إلى قوية في معظمها ما بين مهام الإختبار القبلـــي و الإختبـــار البعدي

إذ بلغت قيمة أقوى معامل إرتباط بين الإختبار القبلي والبعدي للمهمة السادسة "الصـــوت الناقص" (م6)(r=.75) و هي دالة عند (.01)، مع العلم أن هذه المهمة هي التي وجد فيهـــا الأطفال أكثر سهولة.

هذا بعكس المهمة الثانية (إنتاج القوافي) التي شكلت أكثر صعوبة عند الأطفـــال، إذ تـــم تسجيل أضعف معامل إرتباط بين التطبيقين (r=.21) و هي قيمة غير دالةإحصائيا

الجدول رقم (17) : يمثل دلالة الفـــروق بـــين أزواج المتوســـطات لـــدرجات الإختبـــار الفونولوجي القبلي و البعدي

مهام الوعي الفونولوجي	الإختبار	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
م1	قبلي	30	20.3	1.06	.46	.64
	بعدي	30	1.97	1.06		
م2	قبلي	30	.13	.34	-1	.32
	بعدي	30	.23	.50		
م3	قبلي	30	1.53	.86	.21	.83
	بعدي	30	1.57	1.1		
م4	قبلي	30	1.27	.94	-1.06	.29
	بعدي	30	1.47	1		
م5	قبلي	30	2.43	2.09	00	1
	بعدي	30	2.43	1.83		
م6	قبلي	30	2.13	1.04	00	1
	بعدي	30	2.13	1.25		
م7	قبلي	30	.17	.46	-1	.32
	بعدي	30	.27	.58		

و تدعيما لهذه النتائج، قامت بتطبيق إختبـــار (ت) للدلالـــة علـــى الفـــروق بـــين أزواج متوسطات الدرجات المحصل على الإختبارين (القبلي و البعدي) للوعي الفونولوجي.
أظهرت النتائج بالفعل أن قيم (ت) المحسوبة ليست دالة بالنسبة لمجموع المهام، ما يؤكـــد ثبات الإختبار.

من ناحية أخرى، وأخذا بعين الإعتبارمتوسطات الدرجات و الإنحرافات المعيارية ، تـــم ايضا ترتيب هذه المهام حسب درجة الصعوبة ، و التي تتلخص كما يلي:

في الإختبار القبلي: (م^{2}) < (م^{5ج}) < (م^{7}) < (م^{5ا}) < (م^{5ب})< (م^{4})< (م^{3}) < (م^{1}) <(م^{6})

في الإختبار البعدي: (م^{5ج}) < (م^{2}) < (م^{7}) < (م^{5ا}) < (م^{5ب})< (م^{4})< (م^{3}) < (م^{1}) <(م^{6})

من خلال الترتيب التنازلي لقيم متوسطات أفراد العينة ما قبل التجربة، يتبين وجود نفـــس الصعوبات تقريبا بين الإختبارالقبلي و الإختبار البعدي.

و نميز بذلك أن المهام التي شكلت صعوبة عند الأطفال تتمثل في " إنتاج القوافي "(م^{2}) ، حذف االمقطع المتوسط"(م^{5ج}) و "إستبدال الفونيم الأول" (م^{7}) " في حين أن المهام التي وجد فيها الأطفال أكثر سهولة"هي الصوت الناقص" (م^{6}) و " الحكم على القوافي" (م^{1}).

- التقديم النهائي لمهام الوعي الفونولوجي:

مهام الوعي الفونولوجي، عددها سبعة (7)، كل واحدة من هذه المهام تحتوي على ثلاثـــة (3) بنود، ما عدا الخامسة التي تنقسم الى ثلاث مهام جزئية، التي بدورها تحتوي كل منها على ثلاث بنود.

1- **الحكم على القوافي :** يجب على الطفل أن يقرر إذا كانت أزواج الكلمات تقفي مثلا [ħ a ǧ ar]/[baqar]"حجر/ بقر".

2**- إنتاج كلمة تقفي مع الكلمة المقصودة:** يجب على الطفـــل أن يبحـــث فـــي قائمتـــه المعجمية على كلمة تقفي مع الكلمة المقترحة.

مثال : [yad]/ [xad, ǧ ad,mad] (يد/ خد، جد، مد...)

3- **إختيار كلمة تقفي مع الكلمة المقصودة**: يجب على الطفل أن يختار من بين ثلاثة كلمات مقترحة، الكلمة التي تقفي مع الكلمة المقصودة.

مثال : [miqaṣ, baħ r, waraq] / [Šaɛr] (شعر / مقّص، بحر، ورق)

4- اختياركلمة تنتهي بنفس الصامتة: يجب على الطفل ان يختار من بين ثلاثة كلمات مقترحة،الكلمة التي تنتهي بنفس الصامتة مع الكلمة المقصودة.

مثال: [baṣal]/[ra :s, riǧ l,kalb] ، (بصل/راس، رجل ، كلب)

5- حذف المقاطع: تنقسم الى ثلاثة مهام جزئية:

–في الاولى(5a) ، يجب على الطفل أن يحذف المقطع الأول و يتلفظ بما تبقى من الكلمة، مثلا: في كلمة "بقرة" يجب على الطفل أن يحذف[ba] ثم يتلفظ بما تبقى [qara]

-في الثانية (5b) يحذف المقطع الأخير[ra]، ثم يتلفظ بما تبقى من الكلمة [baqa]

– في الثالثة (5c) يحذف المقطع الأوسط [qa] ، ثم يتلفظ بما تبقى من الكلمة [bara]

6- الصوت الناقص: نسمع للطفل كلمتين، بحيث الكلمة الثانية تتكون من الكلمة الأولى مع حذف المقطع الأول. يجب على الطفل ان يجد ما هو الصوت المحذوف

مثال : [daba:b]/ [ba:b) (ضباب / باب).

7- إستبدال الفونيم الأول: يتعلق الامر بحذف الصوت الاول للكلمة و استبداله باخر بشكل يمكنه من تشكيل كلمة جديدة :

مثال : [ħ u :t, qu :t…]/[tu :t] (توت/ حوت، قوت...)

تجدر الملاحظة هنا، أنه بسبب التركيبة المرفولوجية للغة العربية التي ترتكز على الجذر القائم على الصوامت (Fleish,1968) تم حذف واحدة من المهام و المتمثلة في (حذف الفونيم الأول) المتواجدة في إختبار(Delpeche, George & Nok,2001) لأنه لا يمكن أن نجد في العربية كلمة تبدأ بصائتة.

- نظام تنقيط إختبار الوعي الفونولوجي :

بناءا على الإجابات الصحيحة، ولإخضاع النتائج للمعالجة الإحصائية، تم تنقيط كل واحدة من المهام على ثلاثة (3) نقاط كحد أقصى حسب عدد البنود (إذ تم منح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة، و هو نظام التنقيط المستعمل في الإختبار الأ صلي، ما عدا "حذف المقاطع" (مه5) التي يصل مجموعها الى (9) نقاط كحد أقصى بنظام ثلاث نقاط لكل واحدة من المهام الجزئية الثلاثة. و يكون بذلك المجموع الكلي (27) نقطة.

- كيفية إجراء الإختبار:

- تم تطبيق الإختبار بصفة فردية، في أوقات الدراسة بمكتب المراقبين بالمدرسة، أو في قسم شاغر.

- يتمحور متوسط الحصص ما بين عشرون و ثلاثون دقيقة.

قدمت التعليمات بالعربية العامية حرصا من الباحثة على خلق جو مريح و لعبي، مقارنة مع لغة رسمية، وكذا للتحقق من فهمه للتعليمة.

الإختبار أساسا شفوي، و بما أن ذلك يتطلب إشتراك الذاكرة، لجأت الباحثة إلى تكرار البند مرة واحدة، و لكن أيضا بطلب من الطفل.

-تجنب إستعمال الكلمات مثل (قافية، مقطع، فونيم)، إذ هي ليست معروفة لدى أطفال التجربة.

- لكل طفل ورقة تنقيط التي تدون عليها إجابته بشكل لا يلفت كثيرا إنتباهه.

من أجل تحليل كيفي دقيق، طلب من أطفال التجربة أن يحددوا بأي صوت تنتهي أزواج الكلمات التي تقفي بالنسبة للبند الأول.

3.2- إعداد إختبار القراءة:

لقياس مستوى القراءة عند أفراد عينة البحث إعتمدت الباحثة نظريا على نفس المهام الموصوفة في إختبار(دلباش، جورج و نوك) (Delpeche, George & Nok, 2001) غير

أنه فيما يخص المحتوى فقد أخذت بعين الإعتبار خصائص اللغة العربيـــة و المســـتوى التعليمي لأفراد عينة البحث.

عناصر بناء الإختبار :

لبناء إختبار القراءة، أخذت الباحثة الإحتياطات التالية :

- في إختيار الكلمات : بالنسبة لإختيارالكلمات إعتمدت الباحثة على الكلمات الموجـــودة في كتاب القراءة للسنة الأولى إبتدائي أي التي سبق و أن تعّرف عليها الطفـــل خاصـــة بوجود مهمة فهم النص، ما عدا بالنسبة للكلمات النادرة.

- في إعداد شبه الكلمات: أما بالنسبة لشبه الكلمات فهي أيضا مكونة من كلمات مأخوذة من كتاب السنة الأولى إبتدائي مع إستبدال أحد حروفها بشكل تتحصل على كلمات بـــدون معنى. و هي طريقة معتمدة في أغلب الاختبارات أين التشويش في الكلمـــة قـــد يمـــس الصائتة او الصامتة أو الإثنين معا.

التعليمة : أعطيت التعليمة باللغة العربية الفصحى ثم باللغة العامية و ذلك حتـــى تتأكـــد الباحثة من فهمه لها و نجعله في وضعية إتصال مريحة حتى بالنسبة لإختيار لغة الإجابة في فهم النص.

صدق و ثبات الأختبار

- الصدق

حتى تتحقق من صدق الإختبار، و منه الإختيار النهائي لشبه الكلمات و الكلمات سواء في شكلها المعزول أو في النص، و نظرا لغياب إختبار للقراءة مقنن باللغة العربية في نفـــس المجال العمري لعينة البحث، لجأت الباحثة الى طريقة صدق المحكمين، و منه، تم عرض الإختبار الأولي، من جهة على عشرة معلمات بالمدارس الإبتدائية على مستوى مقاطعـــة الجزائر الوسطى، و في نفس المدارس التي تم فيها إجراء البحث، و من جهة أخرى على خمسة أساتذة من قسم علم النفس، و المهتمين بمجال اللغة المكتوبة و لاسيما القراءة

(مريم درقيني، قدوري علي ، تعوينات علي، صليحة غلاب، سعيدة صالحي) و باحثة في المركزمن أجل ترقية و تطوير اللغة العربية (آسيا بومعراف)

من خلال الملاحظات المقدمة، قامت الباحثة بالتعديلات التالية :

- حذف الألف و اللام (أي أداة التعريف)على مستوى بعض الكلمات المنعزلة، إذ في هذه الحالة الكلمة تصبح مركبة(mots composés) وليست بطويلة، و منه ترتيب الكلمات من حيث المقاطع.
- تفضيل الكلمات المشار إليها على أنها متداولة أكثر عند الاطفال بالنسبة للبند الثاني من الإختبار و المتعلق بقراءة الكلمات المؤلوفة.
- تفضيل النّص الأصلي عن النّص المختصر المختارمن طرف حوالي (80 %) من مجموع المعلمات و من طرف (70%) من أساتذة الجامعة، على أساس أن النّص الكامل وصف [أكثر تشويقا بالنسبة للأطفال.

ثبات الإختبار

لتقدير معامل الثبات، تم تطبيق الإختبارعلى عينة من 30 طفلا بمدرسة حليمة السعدية في نهاية السنة الأولى إبتدائي (في أواخر شهر أفريل) ثم إعادته على نفس العينة بعد أسبوعين من التطبيق الأول، و قد تم حساب معمل إرتباط بيرسون بين متوسطات درجات التطبيقين الأول أي القبلي والثاني أي البعدي لكل بند من بنود مهام الإختبار

بينت النتائج وجود معاملات إرتباطية قوية إذ تتراوح ما بين (87.) و (92.)

و هي دالة عند (01.) كما تظهر مفصلة من خلال الجدول رقم (18) الموالي.

جدول رقم (18) : يمثل الإرتباط بين مهام وبنود إختبار القراءة القبلي بنظيراتها فـــي الإختبار البعدي

الفترة	أزواج المهام	ن	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
إختبار قبلي Xإختباربعدي	قراءة شبه كلمات	30	.87	.01
	قراءة الكلمات	30	.95	.01
	قراءة النص	30	.91	.01
	زمن قراءة النص	30	.91	.01
	فهم النص	30	.92	.01

و تدعيما لهذا التحليل الإحصائي، قامت الباحثة بتطبيق إختبار (ت) للعينـــات المتشـــابهة التي جاءت نتائجه تؤكد النتائج الأولى ، فكما يوضحه الجدول الموالي فالإختلافات بـــين أزواج المتوسطات لكل مهمة من مهام القراءة تعد ضعيفة و ليست دالة إحصائيا، ما يؤكد ثبات المقياس المعد للقراءة.

جدول رقم (19) : يمثل دلالة الفروق بين أزواج المتوسطات لدرجات إختبار القراءة القبلي و البعدي

أزواج المهام	الإختبار	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
قراءة شبه كلمات	قبلي	30	16,20	9.07	-1.84	.07
	بعدي	30	16,66	8.75		
قراءة الكلمات	قبلي	30	14,56	5.56	.21	.83
	بعدي	30	14,46	5.81		
قراءة النص	قبلي	30	72,67	20.05	-1.21	.23
	بعدي	30	73,36	20.08		
زمن قراءة النص	قبلي	30	279.20	20.05	.07	.93
	بعدي	30	280.16	20.08		
فهم النص	قبلي	30	150.80	1,83	-1.19	.24
	بعدي	30	137.01	1,81		

- التقديم النهائي لإختبار القراءة:

يتكون الإختبار من أربعة (4) مهام : قراءة شبه الكلمات، قراءة الكلمات ، قراءة الـــنص وفهم النص.

- قراءة شبه الكلمات: تحتوي على (6) ستة قوائم، بحيث كل قائمة تحتوي على(6) بنود و يكون بذلك المجموع (36) بندا، منها (18) شبه كلمة قصيرة (تتكون مـــن مقطعـــين أو ثلاثة) و (18) شبه كلمة طويلة (تتكون من أربعة أو خمسة مقاطع).

تم تشكيل شبه الكلمات بإستخدام طريقة الإستبدال المقطعي، و قد عرضت على الطفل في الترتيب التالى:

- (6) شبه كلمات قصيرة مشكلة من كلمات أستبدل فيها المقطع الأول

- (6) شبه كلمات طويلة مشكلة من كلمات أستبدل فيها المقطع الأول

- (6) شبه كلمات قصيرة مشكلة من كلمات أستبدل فيها المقطع الأوسط

- (6) شبه كلمات طويلة مشكلة من كلمات أستبدل فيها المقطع الأوسط

- (6) شبه كلمات قصيرة مشكلة من كلمات أستبدل فيها المقطع الأخير

- (6) شبه كلمات طويلة مشكلة من كلمات أستبدل فيها المقطع الأخير

- قراءة الكلمات : تحتوي على أربعة قوائم، و كل قائمة تحتوي على 6 بنود معـــروض على الطفل في الترتيب التالي :

-6 كلمات قصيرة مؤلوفة مكونة من مقطعين أو ثلاثة

-6 كلمات طويلة مؤلوفة مكونة من أربعة أو خمسة مقاطع

-6 كلمات قصيرة نادرة مكونة من مقطعين أو ثلاثة

-6 كلمات طويلة نادرة مكونة من أربعة أو خمسة مقاطع

3- قراءة النص : يتمّثل في نّص " الثعلب الذّكي" المترجم عـــن حكايـــات أو خرافـــات (إزوب) Esope الذي جاء في سلسلة كتب بدون مؤلف تحت عنوان (حكايـــات أبطالهـــا الحيوانات) التي صدرت عن دار اليمامة للنشر و التوزيع سنة (2006)

التعليمة :*" سأعطيك مجموعة من القوائم لتقرأها بصوت عال الواحدة تلوى الأخرى، ثـــم تحكي لي ما فهمت* " و عندما يقّدم له أول قائمة تقول له الباحثة *"إبدأ بالقراءة"* مع تعيـــين إتجاه القراءة.

"و باللغة العامية : "aqra" أو" aqra bsut عa:li"

(umbaɛd tahkili waš fhamt)

- فهم النص :

و عند ما ينتهي الطفل مباشرة من قراءة النص، نطرح عليه سؤالين مفتـــوحين، وذلـــك بقصد تفادى الإيحاء:

السؤال الأول : يفيدنا بممثلين القصة، و قد تم طرح السؤال عاى الطفل باللغـــة العربيـــة الفصحى"عن من يتحدث النّص؟" ثمّ نعيد التعليمة باللغة العامية " lašku:n yahdarennas ع" "اذا لوحظ تردد من قبل الطفل على متابعة الإجابة، يمكن مساعدته باعادة السؤال على النحو التالي:

"*و من أيضا* ؟"، "škuntani"

الإجابات المنتظرة :

- هناك ثلاث إجابات:

. الثعلب

. الكلب

. الخروف

- بالنسبة للسؤال الثاني: " *ماذا حدث؟*" wašsra"

"اذا كان الطفل لا يجيب أو متردد، نعيد السؤال على النحو التالي " ماذا جرى بينهم؟"

"Wašsrabina:thum"

هناك ثلاثة عشر إجابات منتظرة متعلقة بالجزئيات الموجودة في النص، و هي كالآتي:

. الثعلب جائع (أو أراد أن يأكل....)

. كان الثعلب مختبئا وسط قطيع الخرفان (بين الخرفان...)

. تظاهر الثعلب بالتعب

. أقترب الثعلب من الحمل (الخروف...)

. جذب الثعلب الخروف اليه (أو عانق الثعلب الخروف..)

. في تلك اللحظة اقترب الكلب من قطيع الخرفان

. عثر الكلب على الثعلب

. صرخ الكلب و سأل الثعلب عن ماذا يفعل وسط الخرفان

. أجاب الثعلب الكلب بأنه يلاطف (أو يلاعب)الحمل

. قال الثعلب للكلب "إن الحمل جذاب" (أو جميل)

. أجاب الكلب الثعلب بأنه لن ينخدع بكلامه

. أمر الكلب الثعلب بالرحيل...

. ذعر الثعلب من الكلب و هرب

نظام تنقيط إختبار القراءة :

- بالنسبة لقراءة شبه الكلمات : تمنع نقطة لكل شبه كلمة مقروءة بشكل صحيح

و يتحصل الطفل بذلك على مجموع (36) نقطة.

- بالنسبة لقراءة الكلمات : تمنح أيضا نقطة لكل كلمة مقروءة بشكل صحيح ويتحصل الطفل بذلك على مجموع (24) نقطة.

- بالنسبة لقراءة النص فقد أخذ بعين الإعتبار عدد الكلمات أو بالأحرى المورفيمات (التي تمثل أصغر وحدة مجرّدة لها معنى) المقروءة بشكل صحيح ويتحصّل الطفل بذلك على(106) نقطة.

- بالنسبة للفهم وحسب عدد الإجابات الصحيحة المنتظرة، يمنح ثلاث نقاط للسؤال الأول و(13) نقطة بالنسبة للسؤال الثاني، أي بمجموع(16) نقطة.

كيفية إجراء إختبار القراءة :

- تم تطبيق الإختبار من طرف الباحثة بصفة فردية، في أوقات الدراسة بمكتب المراقبين أو بقسم شاغر بالمدرسة.

- تم تقديم كل بند للطفل على ورقة مقوى، التي يتوجب منه قراءتها بصفة متتالية.

- تم إستعمال مسجل(magnétophone) أثناء كل الإختبارو ذلك قصد الفحص الدقيق لنوعية القراءة و لاسيما تدوين الأخطاء و قياس زمن قراءة للنّص.

- إستخدامت الباحثة ورقة تنقيط لكل طفل أين تم تدوين أخطاءه بالكتابة الصوتية العالمية

- أخذت الباحثة إحتياط التحقق من النتائج المسجلة على المكروفون على الأقل مرتين وهي وضعية إعتادت عليها خلال عملها كأخصائية في الارطفونيا لمدة (8) سنوات.

4- تقديم مكان أجراء البحث :

تم إجراء البحث في أربعة أقسام من مستوى الأولى إبتدائي و التي تنتمي إلى ثلاثة مدارس عمومية في مستوى المقاطعة السادسة عشرة (16) ببلدية الجزائرالوسطى و دائرة سيدي امحمد، و قد تم إختيار هذه المدارس لقربها و لوجود بها مختلف المستويات الإجتماعية، وهي كما يلي:

- مدرسة الموحدين I : أنشئت في سنة (1976) في ضواحي شارع العربي بن مهيدي وهي تحتوي على ثمانية (8) أقسام تضم في مجملها (223) تلميذا، يقوم بتدريسهم تسعة (9) معلمين منهم ثمانية (8) معلمين لغة عربية و معلم فرنسية.

- مدرسة الموحدين II: أنشات سنة (1993) بالقرب من مدرسة الموحدين I وهي تحتوي على تسعة (9) أقسام تضم في مجملها 262 تلميذا، يقوم بتدريسهم إحدى عشرة (11) معلم منهم تسعة (9) لغة عربية و إثنان (2) لغة فرنسية.

- مدرسة علي بومنجل: أنشأت في سنة (1980) بالقرب من مفتشية أكاديمية الجزائر و هي تحتوي على سبعة (6) أقسام تضم في مجملها(175) تلميذا، يقوم بتدريسهم إحدى عشرة (7) معلمين منهم ستة (6) لغة عربية و معلم لغة فرنسية.

أما فيما يخص المرحلة ما قبل التجربة، فقد تمت بالمدرستين، متواجدة في المقاطعة الرابعة (14) عشرة بدائرة و بلدية سيدي أمحمد بالجزائر العاصمة.

- حليمة السعدية: : أنشأت في سنة (1878) بموازاة شارع رضا حوحو، و هي تحتـــوي على عشرة (10) أقسام تضم في مجملها(270) تلميذا، يقوم بتدريسهم ثلاثة عشرة (13) معلم منهم عشرة (10) لغة عربية و (3) لغة فرنسية.

- مدرسة أبن تومرت: أنشأت في سنة (1898) بشارع رضا حوحو، و هي تحتوي علـــى سبعة (6) أقسام تضم في مجملها(189) تلميذا، يقوم بتدريسهم ثمانية (8) معلمين منهم ســـتة (6) لغة عربية و (2) لغة فرنسية.

تجدر الملاحظة، أن عدم إدراج هتان المدرستان في مرحلة التجربة يعود إلـــى تقلـــيص المجال الزمني لرخسة الدخول، من طرف مفتشة المقاطعة بحجة الإمتحانات.

الفصل السادس

عرض و مناقشة نتائج الوعي الفونولوجي و علاقته بالقراءة عند الطفل

1- الخطوات المتبعة في تحليل النتائج :

2- نتائج الوعي الفونولوجي:

3- نتائج القراءة

4- دراسة العلاقة الإرتباطية بين الوعي الفونولوجي و القراءة

1- الخطوات المتبعة في تحليل النتائج :

بناءا على الفروض المقترحة و حسب المقارنات العديدة التي تتطلبها، إتبعت الباحثة الخطوات التالية:

أولا : تحليل نتائج الوعي الفونولوجي

- تحليل وصفي، أين قامت الباحثة بتحليل نتائج كل إختبار على حدة بدءا بنتائج إختبار الوعي الفونولوجي في الفترة الأولى(الموافقة لبداية التمدرس) ثم في الفترة الثانية (بعد سنة من الدراسة)

أما التناول الإحصائي، فتمثل في حساب النسب المؤوية لدرجات الأفراد حسب كل مهمة من مهام الإختبارات المطبقة، حساب معاملات الإرتباط بين مهام نفس الإختبارات، و المتوسطات الحسابية

- تحليل مقارن، و تمثل في نوعين من المقارنة:

مقارنة نتائج إختباري الوعي الفونولوجي بين الفترة الأولى و الثانية (مقارنة شاملة، حسب كل مهمة على حدة، و حسب الوحدات الفونولوجية المعالجة)

_ تطبيق إختبار فريدمان قصد التعرف على ترتيب الوحدات الفونولوجية حيث إكتسابها

ثانيا: تحليل نتائج القراء

- تم تحليل وصفي لنتائج القراءة حسب كل مهمة على حدة، أين قامت الباحثة بحساب النسب المؤوية، معاملات الإرتباط، المتوسطات الحسابية و الأنحرافات المعيارية

- تطبيق إختبار تحليل التباين قصد التعرف إن كان هناك أثر للتواتر (قراءة الكلمات و شبه الكلمات) و أثر المعجمية (كلمات مؤلوفة و نادرة) و أثر لطول البنود، فهذا التحليل يرشدنا إلى ألإستراتيجيات المستعملة من طرف العينة.

ثالثا : تحليل مقارن ما بين الوعي الفونولوجي و القراءة للإجابة على الفرضية العامة حول وجود علاقة إرتباطية بينهما و منه قامت الباحثة بمقارنة معاملات الأرتبط ما بيت الإختبارين مع الأخذ بعين الإعتبار الوحدات الفونولوجية المعالجة، ثم تطبيق إختبار الإنحدار الهرمي للتعرف القيمة التنبؤية لهذه الوحدات في إكتساب القراءة.

2- نتائج الوعي الفونولوجي:

النتائج التي تعرضها الباحثة هنا، تتعلق بمهام الوعي الفونولوجي خلال الفتـــرة الأولـــى ($ز^1$) و التي توافق بداية التمدرس، و الثانية ($ز^2$) التي تمثل نتائج ما بعد سنة من الدراسة. لا بد من التذكير أن الإختبار يشمل سبعة (7) مهام تمثل ثلاثة وحدات فونولوجية، و هي (القافية، المقطع و الفونيم):

- القافية: تمثلها ثلاثة (3) مهام، و هي:

. الحكم على القوافي ($م^1$)

. إنتاج القوافي ($م^2$)

إختيار الكلمة التي تقفي مع الكلمة المقصودة ($م^3$).

- المقطع : تمثله مهمتين (2):

. الصوت الناقص ($م^6$)

. و حذف المقطع ($م^5$) التي تحتوي على ثلاثة مهام جزئية: "حذف المقطـــع الاول ($م^{5ا}$)، الاخير ($م^{5ب}$) والاوسط ($م^{5ج}$)"

- الفونيم : الذي تمثله مهمتين (2):

. إختيار الكلمة التي تنتهي بنفس الصامتة ($م^4$)

. إستبدال الفونيم الأول ($م^7$).

1.2- نتائج الوعي الفونولوجي في الفترة الأولى($ز^1$) :

من خلال التحليل الوصفي للنتائج، تبين أن هناك إختلاف في توزيع أفراد العينة حســـب الدرجات المحصل على مهام الوعي الفونولوجي، إذ يشير الجدول رقم (20) ما يلي:

- أن المهمة التي وجد فيها الأطفال أكثر سهولة، تمثلت في مهمة "الصوت النـــاقص" (م^{6}) كون (41,7%) تحصلوا على الدرجة القصوى (3) و (21,4%) من الأفراد حققـــوا (2) من (3) درجات.

الجدول رقم(20): يمثل توزيع أفراد العينة حسب الدّرجة المحصل عليها في مهام الـــوعي الفونولوجي في (ز^{1}).

عدد الأفراد / الدرجات	م1	م2	م3	م4	م5			م6	م7
					م5ا	م5ب	م5ج		
0	12 11,7%	73 **70,9%**	19 18,4%	38 36,9%	55 **53,4%**	44 42,7%	74 **71,8%**	29 28,2%	87 **84,5%**
1	26 25,2%	24 23,9%	44 42,7%	27 26,2%	29 28,2%	24 23,3%	24 23,3%	9 8,7%	10 9,7%
2	37 35,9%	4 3,9%	24 23,3%	24 23,3%	12 11,7%	22 21,4%	4 3,9%	22 21,4%	2 1,9%
3	28 **27,2%**	2 1,9%	16 15,5%	14 13,6%	7 6,8%	13 12,6%	1 1,0%	43 **41,7%**	4 3,9%
المجموع	103 100%	103 100%	103 100%	103 100%	103 100%	103 100%	103 100%	103 100%	103 100%

- أما المهام التي شكلت صعوبة بالنسبة للأطفال، فعددها أربعة و هي كما يلي:

. إستبدال الفونيم الأول (م^{7})، بحيث قدرت نسبة الإخفاقات بنسبة (84,4%)

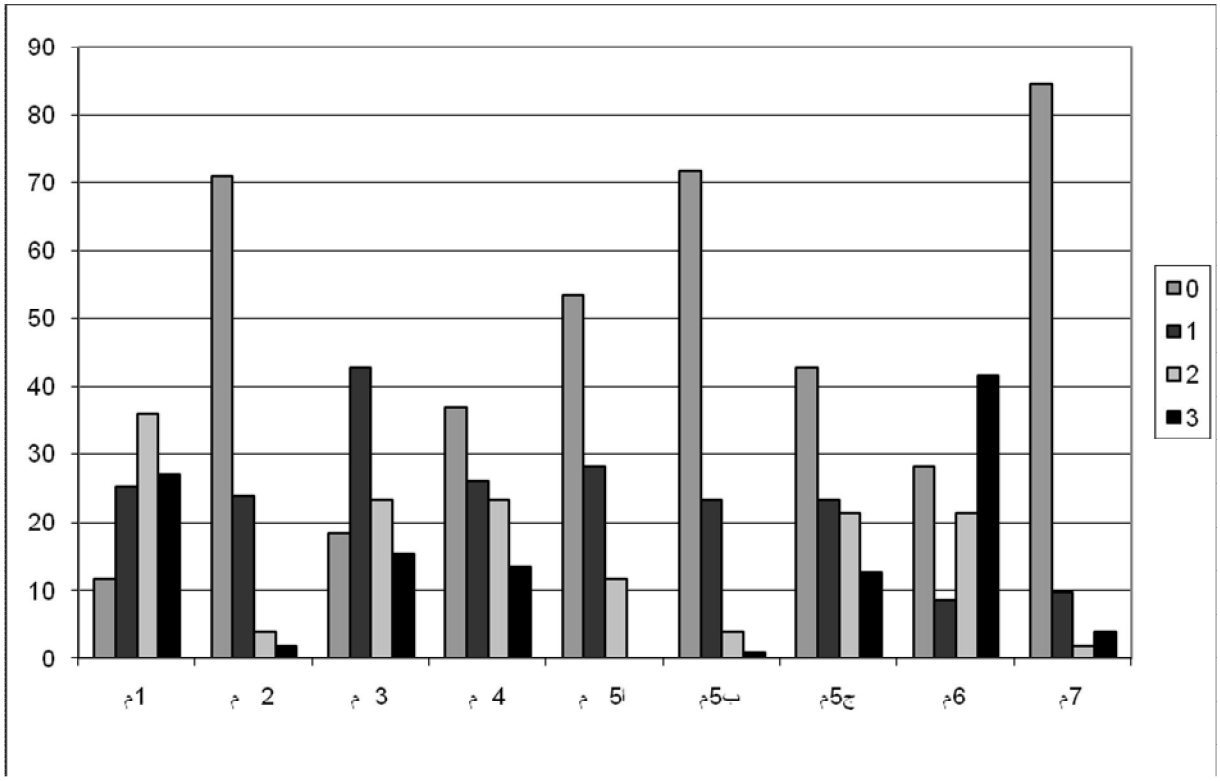
. يليها "حذف المقطع الأوسط" (م^{5ج}) بنسبة (71,8%)

. ثم، "إنتاج كلمة تقفي مع الكلمة المقصودة" (م^{2}) بنسبة (70,9%)

. و أخيرا، حذف المقطع االأول" (م^{5ا}) بنسبة (53,4%)

تميّز هذه النسب التي تعبر أكثره على الإخفاقات تظهر واضحة على الرسم البياني الموالي.

رسم بياني رقم (1): يمثل توزيع أفراد العينة حسب الدرجات المحصل عليها في مهام الوعي الفونولوجي في ($ز^1$)



عموما نستنتج من خلال النتائج الأولية، أن نسب المفحوصين الذين حققوا نجاحا أعلى في مهام التعرف على الوحدات المقطعية (م6) و القافية ($م^1$) و($م^2$)، بينما تنخفض كلما تعلق الأمر بعمليات الحذف و الاستبدال، ($م^5$) و($م^7$) و إنما أيضا في المهام التي تتطلب الانتاج ($م^2$).

هذه الإختلافات أو التفاوت في النتائج ، أدت بالباحثة إلى النظرفي الروابط التي قد تتواجد بين المهام السبعة المشكلة لإختبار الوعي الفونولوجي، و ذلك من خلال تطبيق معامل إرتباط بيرسون.

جدول رقم (21): يمثل الإرتباط بين مهام الوعي الفونولوجي خلال الفترة الأولى ($ز^1$) :

المهام	م1	م2	م3	م4	م5ا	م5ب	م5ج	م6	م7
م1	1								
م2	.34**	1							
م3	.31*	.19	1						
م4	.35*	.27**	.40**	1					
م5ا	.10	.25*	-.10	.23*	1				
م5ب	.29*	.17	.17	.21*	.21*	1			
م5ج	.14	.05	.14	.18	.12	.41**	1		
م6	.27*	.25*	.27*	.33**	.44**	**.54****	.32**	1	
م7	.30**	.25*	.31**	.35**	.06	.21*	.40**	.25*	1

* p<0,05; ** p<0,01

بينت النتائج كما تظهر على الجدول أعلاه ما يلي:

- من بين مجموع قيم معاملات الإرتباط التي يبلغ عددها (36)، يوجد (25) ذات دلالة إحصائية و ذلك عند المستوى (.01) أو (.05)

- أن المهام التي تظهر علاقات إرتباطية قوية مع المهام الأخرى للإختبار تتمثل في تلك التي حقق فيها المفحوصين أعلى نسب نجاح و لاسيما مهمة "الصوت الناقص" ($م^6$) وإختيار الكلمة التي تنتهي بنفس الصامتة ($م^4$)، كما أن أقوى معامل إرتباط مسجل (.54) هو ما بين "الصوت الناقص"($م^6$) و" حذف المقطع الأخير"(م 5ب) و هو دال عند المستوى (.01)

- أما المهام التي تظهرعلاقات إرتباطية ضعيفة مع المهام الأخرى للإختبار تتمثل في المهام التي وجد فيها الأطفال صعوبة و لاسيما حذف المقطع الاوسط" ($م^5ج$)، كما أن

أضعف معامل إرتباط مسجل نجده بين حذف المقطع الاوسط" (م^{5ج}) و إنتاج القوافي (م^{2}) إذ بلغت قيمته. (r =.05)

2.2- نتائج مهام الوعي الفونولوجي في الفترة الثانية (ز^{2}):

جدول رقم (22): يمثل توزيع أفراد العينة حسب الدرجة المحصل عليها في مهام الـــوعي الفونولوجي في (ز^{2}).

المهام / الدرجات	مه1	مه2	مه3	مه4	مه5ا	مه5ب	مه5ج	مه6	مه7
0	7 6,8%	47 45,6%	12 11,7%	18 17,5%	53 **51,5%**	27 26,2%	70 **68,0%**	21 20,4%	64 **62,1%**
1	10 9,7%	33 32%	23 22,3%	18 17,5%	31 30,1%	24 23,3%	24 23,3%	8 7,8%	11 10,7%
2	34 33%	13 12,6%	27 6,2%	22 21,4%	14 13,6%	20 19,4%	6 5,8%	11 10,7%	19 18,4%
3	52 **50,5%**	10 9,7%	41 39,8%	45 43,7%	5 4,9%	32 31,1%	3 2,9%	63 **61,2%**	9 8,7%
المجموع	103 100%	103 100%	103 100%	103 100%	103 100%	103 100%	103 100%	103 100%	103 100%

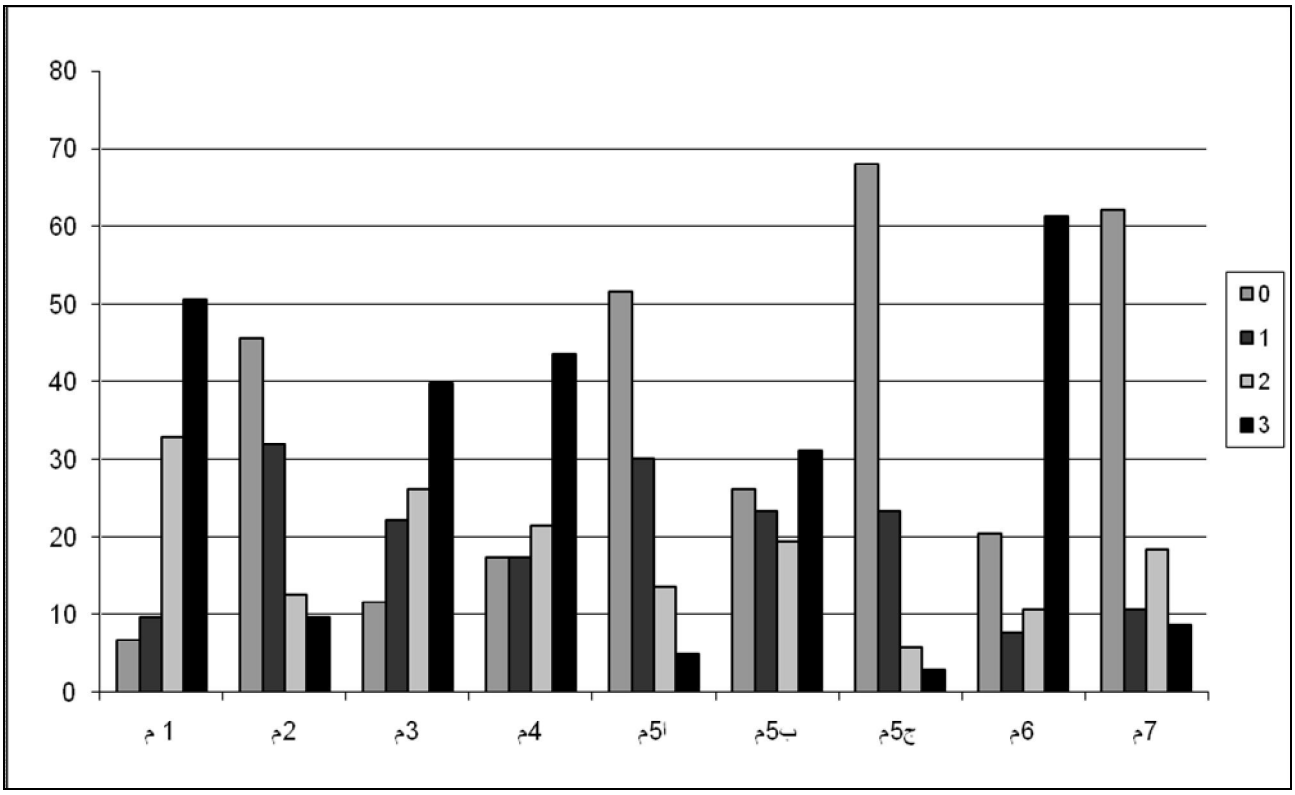
يتضح من خلال الجدول أعلاه أن النسب المؤوية التي تمثل الأفراد الذين نجحـــوا فـــي تحقيق المهام، أعلى من الإختبارالأول، إلاّ أنه لا يوجد إختلافات ظـــاهرة فـــي ترتيـــب الصعوبات :

- فبالنسبة للنجاحات تم تسجيل بروز مهمتين و التمثلة في مهمة الصوت الناقص(م^{6}) نسبة (61%) والحكم على القوافي (م^{1}) ب بنسبة(50,5%) ، و بذلك يمكـــن القـــول أن هـــاتين المهمتين قد شكلت سهولة لاطفال العينة مقارنة بالأخرى سواءا كان ذلك قبل أو بعد سنة من تعلّم القراءة.

- أما بالنسبة للإخفاقات، فجاءت النسب أخفض من المحصّل عليها فـــي التطبيـــق الأول (ز1) ما يشير الى تحسن مهارات الأفراد ما بين الفترتين(قبل و بعد ســـنة مـــن تعلّـــم القراءة)، وذلك حتى و إن تبقى هذه النسب ما تزال مرتفعة.

و نجد أن هذه النتائج تخص نفس المهام التي وجد فيها الأطفال صعوبة خلال التطبيق إلى الأول ماعدا مهمّة إنتاج القوافي التي تقلصت فيها نسبة الإخفاقات مـــن (70,9%) إلـــى (45,6%) توزيع نسب النجاحات و الإخفاقات موضحة على الرسم البياني الموالي .

رسم بياني رقم (2): توزيع أفراد العينة حسب الدرجات المحصل عليها في مهام الـــوعي الفونولوجي في ($ز^2$)



من ناحية ثانية، إن الإختلاف الملاحظ في نسبة النجاحات و الإخفاقات بين ($ز^1$) و ($ز^2$) أدى بالباحثة الى النظر إن كان هناك أيضا تغيير في العلاقات الإرتباطية ما بين المهـــام في الفترة الثانية ($ز^2$)

جدول رقم (23): يمثل الإرتباط بين مهام الوعي الفونولوجي في (ز^2)

المهام	م1	م2	م3	م4	م5ا	م5ب	م5ج	م6	م7
م1	1								
م2	.17	1							
م3	.40**	.14	1						
م4	.47**	.22*	**.62****	1					
م5ا	.16	-.05	.07	.09	1				
م5ب	.36**	.19	.29**	.40**	.19	1			
م5ج	.20*	.12	.21**	.17	.17	.16	1		
م6	.26**	.14	.31**	.30**	.20*	.43**	.17	1	
م7	.25*	.31**	.24*	.24*	-.04	.29**	.24*	.29*	1

* p<0,05 ; ** p<0,01

عموما تبيّن من خلال تحليل النتائج و مقارنة بمعطيات الفترة الأولى (ز1) ، إنخفاض في عدد معاملات الإرتباط ذات الدلالة الإحصائية، بينما قيم هذه الأخيرة تدل على وذلك علاقات إرتباطية أقوى، إذ بلغت قيمة أعلى معامل إرتباط (r=.62) بين إختيار الكلمة التي تقفي مع الكلمة المقصودة (م3) و إختيار الكلمة التي تنتهي بنفس الصامتة (م4)، في حين أنه لا توجد إختلافات ظاهرة في توزيع هذه المعاملات كما يوضحه الجدول أعلاه .

3.2- التحليل المقارن:

للتأكد من صحة الفرض الذي ينص بأنه يوجد فروق في أداء أفراد عينة البحث على أختبار الوعي الفونولوجي قبل و بعد سنة من تعلّم القراءة، قامت الباحثة باتباع خطوات التحليل الإحصائية التالية :

- حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات الأطفال المحصل عليها في الفترة الأولى والثانية

- تطبيق إختبار (ت) للمتوسطات المتشابهة، أولا بالنسبة لمجموع المهام ، ثانيا، حسب كل مهمة ثم حسب الوحدات الفونولوجية التي تمثلها هذه المهام (المقطع، القافية و الفونيم)

- مقارنة شاملة (كل المهام مجتمعة)

الجدول رقم (24): يمثل دلالة الفروق لمتوسطات درجات العينة في إختبار الوعي الفونولوجي بين ($ز^1$) و ($ز^2$)

الفترة	المتوسط	الإنحراف معياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
$ز^1$	8,68	4,92	9,54	.01
$ز^2$	12,37	5,21		

كما يوضحه الجدول (24) فتالمتوسط الحسابي لمجموع المهام في الفترة الأولى(X=8,68) ضعيف إذا ما أخذنا بعين الإعتبار الدرجة القصوى التي يمكن الحصول عليها في الإختبار و هي (27) درجة، إلا أن هذه القيمة إرتفعت بشكل ملحوظ في الفترة الثانية. (X=12,37)

التحليل الإحصائي بتطبيق إختبار(ت) للعينات المتشابهة ، يشير إلى أن قيمة دالة ت = 9,54 عند مستوى (.01)

- مقارنة حسب كل مهمة على حدة

يتضح من خلال الجدول (25)، أن قيم متوسطات الدرجات المحصل عليها خلل الفترة الأولى أي قبل تعلم القراءة، في أغلبها أقل من المتوسط النظري إذا ما أخذنا بعين الإعتبارالدرجة القصوى التي يمكن أن يحققها الفرد في كل مهمة و هي (3) ما عدا فيما يخص المهمتين الحكم على القوافي(م1) أين جاءت قيمة المتوسط (X=1,79) والصوت الناقص (م6) يقيمة (X=1,7).

أما فيما يخص نتائج الفترة الثانية، فتظهر المتوسطات الحسابية أعلى من تلك المسجلة خلال الفترة الأولى، و قد بين التحليل الإحصائي أن هذا التطور في قيم المتوسطات للدرجات ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمعظم المهام، ما عدا "حذف المقطع الأول" (م5ا) أين لاحظت الباحثة إستقرار أداء أفراد العينة بمتوسط بقيمة (X=0,72) في ($ز^1$) و ($ز^2$) و كذلك بالنسبة لمهمة" حذف المقطع الاوسط إذ بلغت قيمة متوسط الدرجات (X=0,34) في ($ز^1$) و (X=0,44) في ($ز^2$)

الجدول رقم (25) : يمثل دلالة الفروق في إختبار الوعي الفونولوجي حسب كل مهمة على حدة بين ($ز^1$) و ($ز^2$).

مهام الوعي الفزنزلوجي	T		M	1,066	T	مستوى الدلالة
م1	103	ز1	1,79	0,97	-4,93	.01
		ز2	2,27	0,89		
م2	103	ز1	0,37	0,65	-5,75	.01
		ز2	0,86	0,98		
م3	103	ز1	1,36	0,95	-4,85	.01
		ز2	1,94	1,04		
م4	103	ز1	1,14	1,06	-5,96	.01
		ز2	1,91	1,14		
م5ا	103	ز1	0,72	0,23	00	**1**
		ز2	0,72	0,87		
م5ب	103	ز1	1,04	1,07	-3,7	.01
		ز2	1,55	1,18		
م5ج	103	ز1	0,34	0,60	1,23	**.22**
		ز2	0,44	0,73		
م6	103	ز1	1,77	1,26	-3,11	.01
		ز2	2,13	1,22		
م7	103	ز1	0,25	0,68	-4,66	.01
		ز2	0,74	1,04		

- مقارنة حسب الوحدات الفونولوجية المعالجة:

جدول رقم (26) : يمثل متوسط الدرجات و الإنحراف المعياري في ($ز^1$) و ($ز^2$) لوحدات الوعي الفونولوجي

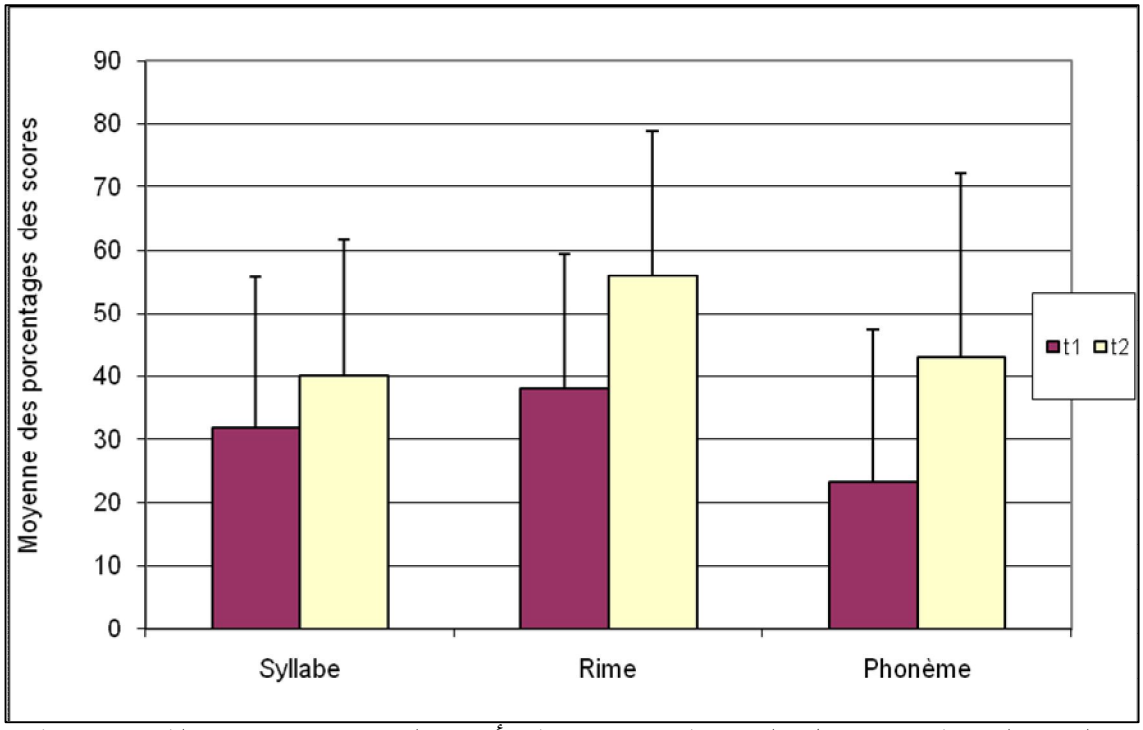
الوحدات الفونولوجية	الفترة1			الفترة2	
	المتوسط	الانحراف المعياري		المتوسط	الانحراف المعياري
المقطع	3,8	2,87		4,81	2,58
القافية	3,43	1,9		5,03	2,06
الفونيم	1,38	1,45		2,65	1,73

من خلال تطبيق إختبارتحليل التباين (Anova) داخل المجموعات على درجات الاجابات الصحيحة حسب الوحدات الفونولوجية الثلاثة و مع الاخذ بعين الإعتبار عامل الفترة كما يشير اليه تحليل معطيات الجدول 5 ، تبين أن هناك إختلاف ذات دلالة إحصائية ما بـــين ($ز^1$) و ($ز^2$) و هي كما يلي :

- المقطع : ف (1; 102)= 16,89; P<0,01
- القافية : ف (1; 102)= 79,13; P<0,01
- الفونيم : ف (1; 102)= 50,59; P<0,01

هذه الإختلافات موضحة على الرسم البياني 3

رسم بياني رقم (3): متوسطات النسب المؤوية لدرجات أفراد العيّنة على الوحدات الفونولوجية في (ز^1) و (ز^2)



تستخلص الباحثة من خلال المقارنة الإحصائية، أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الأطفال بين الفترة الأولى (قبل التعلم الرسمي للقراءة) و الفترة الثانية (بعد سنة من التعلم) سواء تعلق الأمر بالنتيجة العامة المحصل عليها على اختبار الوعي الفونولوجي أو فيما يخص الوحدات الفونولوجية المعالجة و تكون بذلك الفرضية الأولى قد تحققت، إلا أن التحليل حسب كل مهمة على حدى، بين أن هذه الفروق تمس أغلب المهام، ما عدا المهمتين الجزئيتين للتقطيع المقطعي المتمثلة في "حذف المقطع الأول" (م5ا) و "حذف المقطع الأوسط"(م5ج).

4.2- الارتباط ما بين وحدات الوعي الفونولوجي في ز^1 و ز^2 :

للإجابة على التساؤل حول علاقة الوعي الفونولوجي و القراءة الذي يتعلق بالتساؤل الثاني في هذه الدراسة، فقد تراءت الباحثة أولا النظر في العلاقة التي تربط بين الوحدات

الفونولوجية المعالجة نفسها ثم بين مختلف المهام التي تشكله و ذلك ما بين الفترة الأولـــى و الثانية، على أساس أنها ستشكل معطيات تساعد في تحليل مظاهر هذه العلاقة.

الجدول رقم (27) : الإرتباط بين الوحدات الفونولوجية المعالجة في ($ز^1$) و($ز^2$)

	المقطع2	القافية2	الفونيم2
المقطع 1	.59**	.53**	.51**
القافية1	.25**	.58**	.37**
الفونيم1	.29**	.48**	.43**

**P<0,01

- يوجد علاقات إرتباطية هامة بين الوحدات الفونولوجية في $ز^1$ و $ز^2$يوجد و كلهـــا ذات دلالة إحصائية

- أهم علاقة إرتباطية r = 0,597 تتعلق بالمقطع، ثم القافية r = 0,58، ثم الفونيم r = 0,432

الجدول رقم (28) : الإرتباط بين مهام الوعي الفونولوجي في(ز1) و (ز2)

الفترة الأولى / الفترة الثانية	م1	م2	م3	4م	م5ا	م5ب	م5ج	6م	7م
م 1	.43**								
م2	.16	.49**							
م3	.28**	.36**	.26*						
م4	.32**	.31**	.22*	.29*					
م5ا	.23**	.10	.15	.31**	**.17**				
م5ب	.29**	.22*	.37**	.32**	.16	.25*			
م5ج	.19	.11	.28*	.22*	.23*	.14	.30*		
6م	.37**	.23*	.39**	.35**	.18	.31**	.32**	***.55*****	
7م	.23*	.41**	.32**	.19	.05	.11	.24*	.12	.31**

* p<0,05 ; ** p<0,01

إن أغلبية المهام في (ز1) لها علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية مع ناظرتها في (ز2)، في حين أن أقوى المعاملات الإرتباطية . 55و .29معظمها متوسطة اذ تتراوح ما بين تتمثل في مهمة " الصوت الناقص"(م6) م التي شكلت سهولة مقارنة بالمهام الأخرى أما

المهمة التي تضم أضعف المعاملات الإرتباطية تتمثلت في " حذف المقطع الأول" (م5ا) التي جاءت في أغلبها بدون دلالة إحصائية.

5.2- ترتيب إكتساب الوحدات الفونولوجية:

للتأكد من صحة الفرضية الثانية التي تنص بأن الطفل يكتسب الوحدات الفونولوجية حسب تعقيدها اللغوي (المقطع ، الفونيم ثم القافية) قامت الباحثة بتطبيق إختبارFreidman لقياس الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات الرتب للوحدات الفونولوجية حسب إكتسابها من طرف الأطفال قبل و بعد سنة من التمدرس.

وبعد التحصيل الإحصائي بالدرجات المشبعة pondérée ، تبين أن هذه الوحدات مرتبـــة بالتسلسل على النحو الآتي:

جدول رقم (29) : نتائج إختبار(Freidman) للفروق بين متوسطات الرتب للوحدات الفونولوجية عند أفراد العينة.

الفترة	الوحدات الفونولوجية	متوسط الرتب	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ز1	1- القافية	2,36	2	.01
	2- المقطع	2,17		
	3- الفونيم	1,47		
ز2	1- القافية	2,58		
	2- المقطع	1,94		
	3- الفونيم	1,48		

يتضح من خلال النتائج، أن بعد القافية إحتل أكبر القيم، ثم يليه المقطع و جاء المقطع في الرتبة الثالثة أي الأخيرة و تعد هذه الفروق دالة إحصائيا عند المستوى 01.

تستخلص الباحثة من خلال قيم المعاملات الإرتباطية الموجودة ما بين معظم مهام الوعي الفونولوجي و كذا ما بين الوحدات الفونولوجية الثالثة للفترة الأولى و الثانية على تقدم الأداء في نفس التيرة، بينما تبين عن قيم المتوسطات الحسابية تفوق أداء الأطفال في الوحدات الكبرى(المقطع و القافية) مقابل الوحدات الصغرى المتمثلة في الفونيمات بينما تطبيق إختبار فريدمان (Freidman) ، الذي أكد هذه النتيجة ،أعطى نتيجة معاكسة فيما يخص الوحدات الكبرى، إذ تبين تفوق الأطفال على مستوى الوعي بالقافية أولا ثم المقطع، و بذلك يمكن القول أن فرضيتنا قد تحققت جزئيا.

3- نتائج إختبار القراءة

تعرض الباحثة هنا نتائج المهام الأربعة لإختبار القراءة حسب تسلسل تقديمها لأفراد العينة، و هي كالاتي:

- قراءة شبه الكلمات القصيرة و الطويلة المشّكلة من خلال إستبدال المقطع الأول و المتوسط أو الأخير لكلمات ذات معنى .
- قراءة الكلمات المؤلوفة و النادرة
- قراءة النّص بإعتبار زمن القراءة
- و أخيرا فهم النّص

و للتحقق من صحة الفرضيتان التاليتان:

- هناك أثر لعامل الطول على قراءة البنود المعزولة (الكلمات و شبه)
- هناك أثر للعامل المعجمي على قراءة الكلمات
- هناك أثر لعامل التردد على قراءة الكلمات

قامت الباحثة بإتباع خطوات التحليل التالية:

- أولا: حساب التكرارات و النسب المؤوية لأفراد العينة حسب الإجابات الصحيحة و المتمثلة في شبه الكلمات المقروؤة بشكل صحيح
- ثانيا : حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للدرجات

- ثالثا : تطبيق إختبار تحليل التباين

مع التذكير ان نظام التنقيط من (0 الى 6) درجة بالنسبة لكل بند.

الجدول رقم (30) : يمثل توزيع أفراد العينة حسب الدرجة المحصل عليها في قراءة شبه الكلمات.

	شبه الكلمات القصيرة			**شبه الكلمات الطويلة**		
	بتغيير الحرف الاول من الكلمة	بتغيير الحرف الاوسط من الكلمة	بتغيير الحرف الاخير الكلمة	بتغيير الحرف الاول من الكلمة	بتغيير الحرف الاوسط من الكلمة	بتغيير الحرف الاخير الكلمة
0	11 10,7%	9 8,7%	11 10,7%	22 27,4%	15 14,6%	20 19,4%
1	5 4,9%	9 8,7%	5 4,9%	19 18,4%	9 8,7%	5 4,9%
2	7 6,7%	11 10,7%	8 7,8%	9 8,7%	14 13,6%	20 19,4%
3	12 12,6%	15 14,6%	9 8,7%	24 23,3%	25 24,3%	23 22,3%
4	24 23,3%	17 16,5%	33 32,0%	14 13,6%	24 23,3%	17 16,5%
5	22 21,4%	25 24,3%	19 18,4%	9 8,7%	11 10,7%	12 11,7%
6	21 20,4%	17 16,5%	18 17,5%	6 5,8%	5 4,9%	6 5,8%

التحليل الوصفي للنتائج كما يوضحه الجدول 0 أظهرأن نسبة الأفراد الذين حققوا نجاحا كليا في قراءة شبه الكلمات القصيرة أعلى مقارنة بقراءة شبه الكلمات الطويلة، إذ تتراوح

بالنسبة للشبه الكلمات القصيرة مابين (17,5%) و (20,4 %) و بالنسبة لشبه الكلمات الطويلة ما بين (4,9%) و (5,8%)

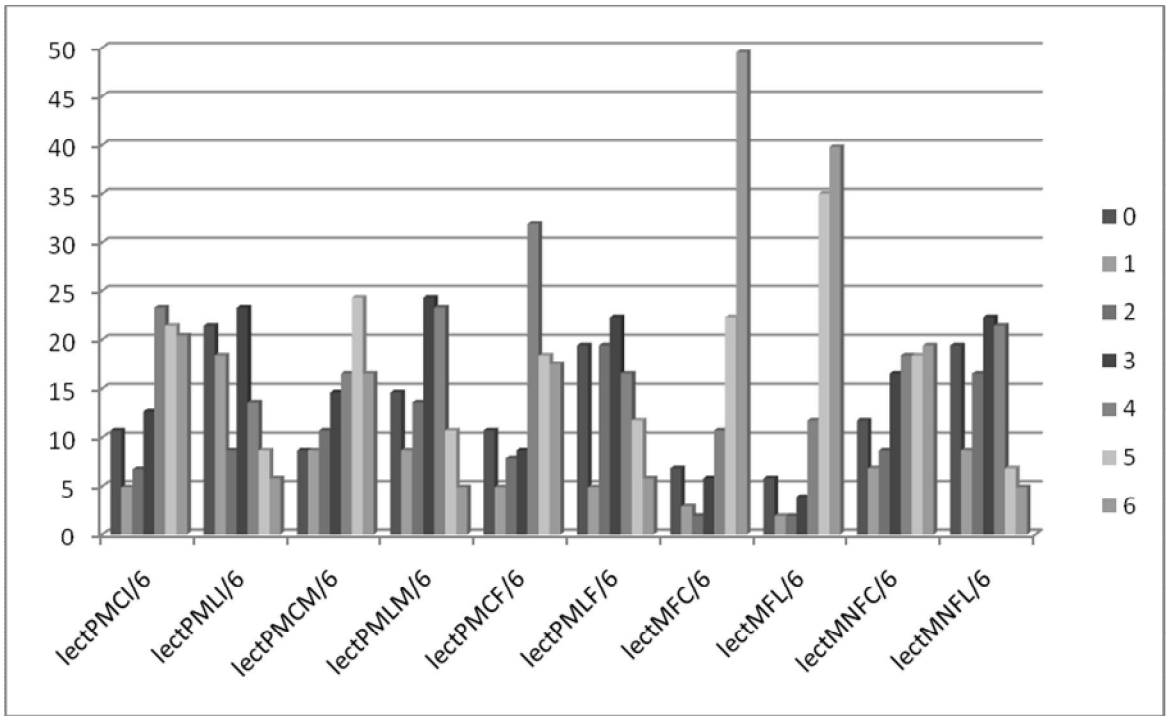
الجدول رقم (31) : يمثل توزيع أفراد العينة حسب الدرجة المحصل عليها في قراءة الكلمات.

الكلمات النادرة		**الكلمات المؤلوفة**		
الطويلة	القصيرة	الطويلة	القصيرة	
20 19,4%	12 11,7%	6 5,8%	7 6,8%	0
9 8,7%	7 6,8%	2 1,9%	3 2,9%	1
17 16,5%	9 8,7%	2 1,9%	2 1,9%	2
23 22,3%	17 16,5%	4 3,9%	6 5,8%	3
22 21,4%	19 18,4%	12 11,7%	11 10,7%	4
7 6,8%	19 18,4%	36 35,0%	23 22,3%	5
5 4,9%	20 19,4%	41 39,8%	51 49,5%	6

أما بالنسبة لقراءة الكلمات المعزولة، فيتضح من خلال الجدول (31)، من جهة أن نسبة النجاح في قراءة الكلمات المؤلوفة أعلى مقارنة بقراءة الكلمات النادرة، إذ تتراوح بالنسبة للكلمات المؤلوفة ما بين (39,8%) و (49,5%) وبالنسبة للكلمات النادرة ما بين ما بين (4,9%) و (19,4%).

من جهة ثانية إن نسبة الأفراد الذين نجحوا في قراءة الكلمات القصيرة، أعلى من قراءة، الكلمات الطويلة، إذ تتراوح بالنسبة للكلمات القصيرة ما بـــين (19,4%) و (49,5%) بالنسبة للكلمات الطويلة ما بين (4,9%) و (39,8%)

رسم بياني رقم (4) : يمثل توزيع أفراد العينة حسب الدرجات المحصل عليها في إختبـــار القراءة



بحيث:

lectPMCI= قراءة شبه الكلمات القصيرة (المشكلة بتغيير الفونيم الأول للكلمة)

lectPMLI= قراءة شبه الكلمات الطويلة(المشكلة بتغيير الفونيم الأول للكلمة)

lectPMCM= قراءة شبه الكلمات القصيرة (المشكلة بتغيير الفونيم الأوسط للكلمة)

lectPMLM= قراءة شبه الكلمات الطويلة (المشكلة بتغيير الفونيم الأوسط للكلمة)

lectPMCF= قراءة شبه الكلمات القصيرة (المشكلة بتغيير الفونيم الأخير للكلمة)

lectPMLF= قراءة شبه الكلمات الطويلة (المشكلة بتغيير الفونيم الأخير للكلمة)

lectMFC = قراءة الكلمات المؤلوفة القصيرة

lectMFL= قراءة الكلمات المؤلوفة الطويلة

lectMNFC= قراءة الكلمات النادرة القصيرة

lectMNFL= قراءة شبه الكلمات النادرة الطويلة

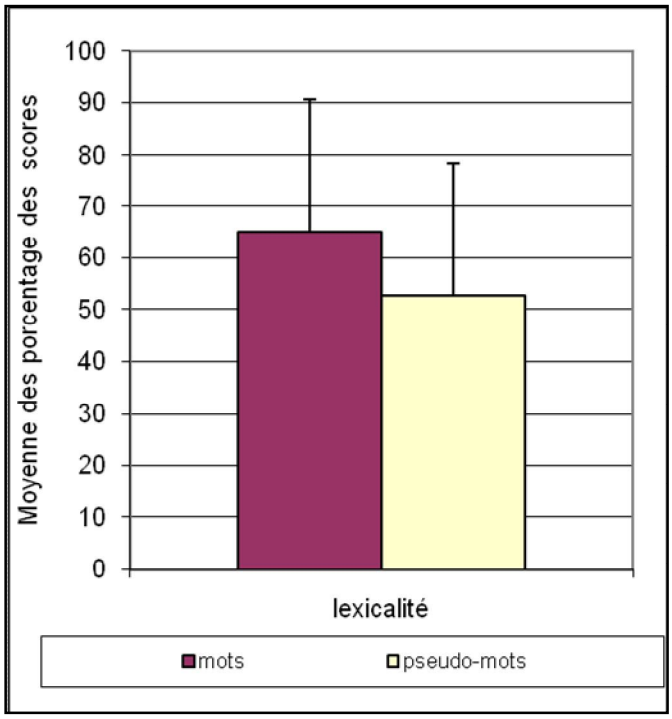
للتحقق مما إذا كان هناك تاثير للعامـــل المعجمي، طبقت الباحثة إختبار تحليل التبـــاين Anova

ذات إتجاهين على النسب المؤوية للاجابات الصحيحة و ذلـــك lexicalité " (الكلمـــات و شبه الكلمات) و الطول (قصير، طويل) لنفس البنود " من جهة ، و مـــن جهـــة ثانيـــة ، التحقق مما اذا كان هناك أثر لعامل التواتر (la fréquence) (الكلمات المؤلوفة والكلمـــات النادرة) و الطول لنفس البنود

بينّت النتائج ما يلي :

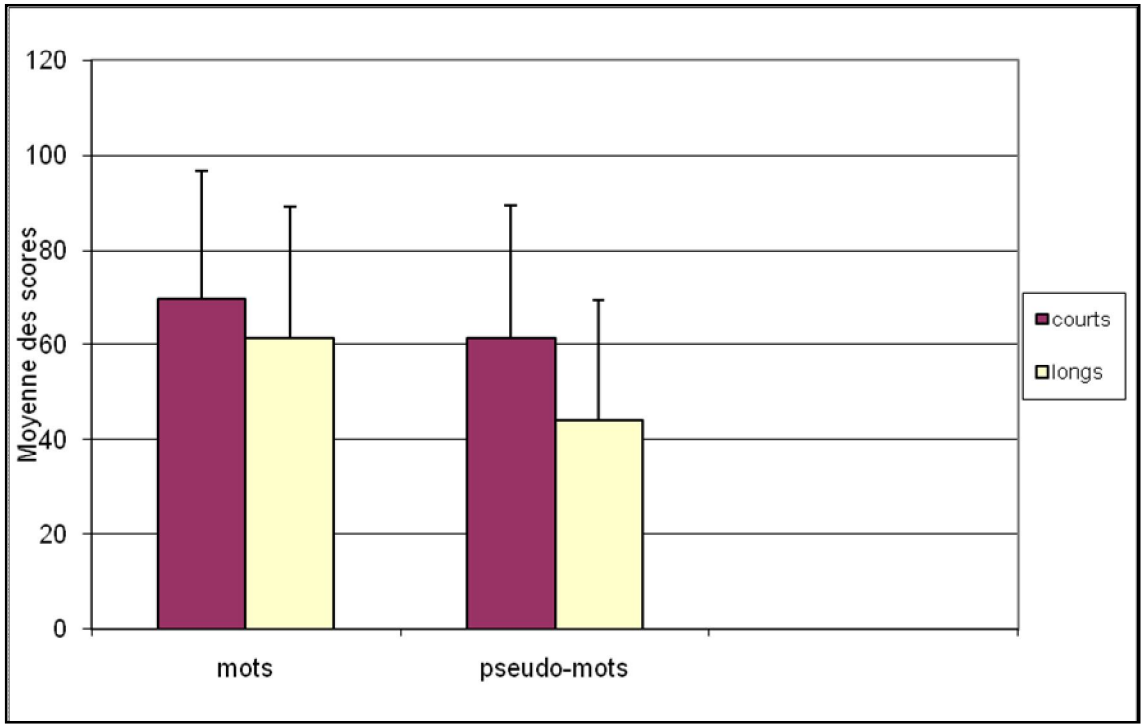
ان هناك فعلا أثر ذات دلالة إحصائية للعامل المعجمي الدالـــة ف (1,20) = 101,63 الدالة عند المستوى 01.، فقراءة الكلمات أفضل من قراءة شبه الكلمات كما يوضـــحه الرســـم البياني 5.

يمثل متوسط النسب المؤوية للإجابات الصحيحة حسب العامل المعجمي



- وهناك أثر ذات دلالة احصائية لعامل الطول ف (1; 102) = 150,82 الدالة عند المستوى01.، فقراءة البنود القصيرة أفضل من قراءة البنود الطويلة خاصة بالنسبة لشبه الكلمات كما يوضحه الرسم البياني 6 .

الرسم البياني رقم (6): يمثل متوسط النسب المؤوية للإجابات الصحيحة للكلمات و شبه الكلمات حسب طول البنود.



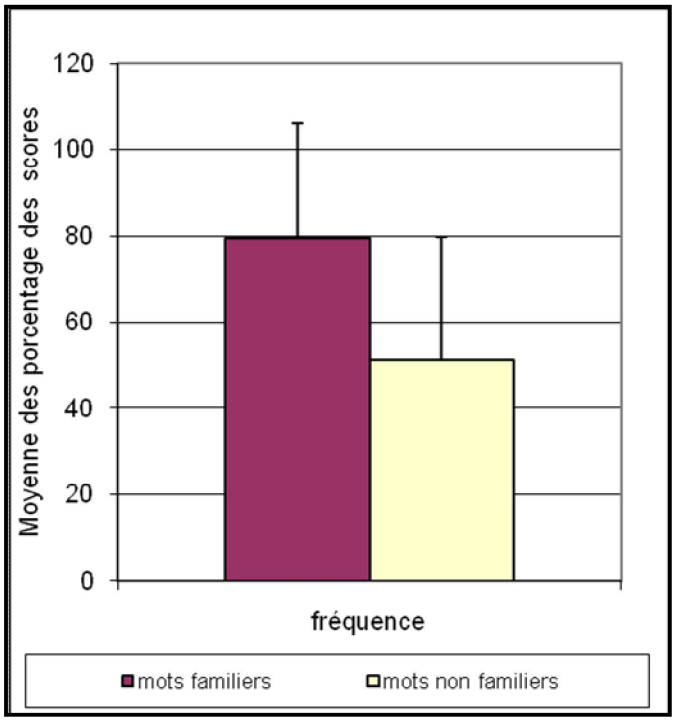
و منه نسّجل تفاعل ذات دلالة احصائية ما بين العامل المعجمي و طول البنود الدالة عند مستوى الدلالة01. هذه النتائج موضحة على الشكل1(1,102) = 11,20ف

أما فيما يتعلق بتحليل الكلمات، فقد سجلنا ما يلي:

هناك أثر ذات دلالة إحصائية لعامل الطول (ف102 ;1) = (185,29) الدالة عند المستوى .01

و كذلك أثر لعامل التواتر Fréquence للكلمات المقروءة ف (102 ; 1) = 29, 92و هي دالة عند مستوى 01.، فالنسب المؤوية لمتوسطات الدرجات للكلمات المؤلوفة، تبيّن أن قراءة الكلمات المؤلوفة هي أفضل من قراءة الكلمات النادرة كما يوضحه الرسم البياني 5

الرسم البياني رقم (7) : متوسط النسب المؤوية للإجابات الصحيحة للكلمات المألوفة و النادرة حسب التردد.



- أخيرا، وجدنا أن هناك تفاعل ما بين طول الكلمات و التردد(Fréquence) ، في حين أن عامل الطول يمس بصفة خاصة الكلمات النادرة (إذ النسبة المؤوية لمتوسطات درجـــات

الكلمـــات القصـــيرة(59,42%) و بالنســـبة للكلمـــات الطويلـــة (42,88%) و جاءت قيمة ف (102; 1) = 23,13الدالة عند مستوى الدلالة 01 .

4.1- تحليل الأخطاء على مستوى شبه الكلمات و الكلمات:

يعتبر تحليل الاخطاء المرتكبة من طرف الأطفال كتكملة للإجابات الصحيحة.

من أجل ذلك قامت الباحثة بتحليل كيفي أين قسمت الأخطاء إلى مجموعتين :

- الاخطاء من عنصر واحد: و هي تتمثل في الإستبدال، الحذف، الإضافة و القلب

- الأخطاء من عدّة عناصر : و هي تتمثل في أخطاء يصعب تصنيفها إذ تمس بعض أو كل عناصر الكلمة و بأنواع مختلفة.

أما فيما يخص العناصر التي قد يقع علية خطأ، فقد تم تمييز عنصرين : الحركات و ا

الجدول رقم (32): يمثل النسب المؤوية للأخطاء في قراءة الكلمات و شبه الكلمات

الأخطاء في القراءة %	قراءة الكلمات	قراءة شبه الكلمات
من عنصر واحد	29,60	36,69
من عدة عناصر	70,40	63,31
المجموع	100	100

يبيّن الجدول أعلاه، أن نسبة الأخطاء من عدة عناصر سواء على مستوى شبه الكلمات أو الكلمات أعلى من نسب الأخطاء المرتكبة من عنصر واحد:

- بلغت نسبة الأخطاء من عدة عناصر في شبه الكلمات 70,40% مقابل 29,60% من عنصر واحد

- و بلغت نسبة الأخطاء من عدة عناصر في الكلمات 63,31% مقابل 36,69% من عنصر واحد

قصد التعّرف في أي مستوى تحدت اللأخطاء في القراءة من قبل أطفال العينة، فقد إعتمدت الباحثة على تحليل الأخطاء من عنصر و احد، على أساس أنها تمكننا من تصنيف هذه الأخطاء أحسن من تلك التي تمس عدة عناصر من البنود المقروءة.

الجدول رقم (33): يمثل النسب المؤوية للأخطاء في قراءة الكلمات و شبه الكلمات على مستوى الحركات و الصوامت

	قراءة شبه الكلمات	قراءة الكلمات
الحركات	79,87	87
الصوامت	20,12	13
المجموع	100	100

فيما يتعلق بمستوى حدوث هذه الأخطاء، فهي تمس الحركات أكثر من الصوامت، إذ كما يمكن ملاحظته على الجدول(35)، أن الفارق في النسب المؤوية للأخطاء سواءا تعّلق الأمر بشبه الكلمات أو الكلمات فهي أعلى في مستوى الحركات منه من الصوامت:

- بالنسبة لقراءة شبه الكلمات، بلغت نسبة الأخطاء على مستوى الحركات 79,87% مقابل 20,12% على مستوى الصوائت

- و بلغت نسبة الأخطاء على مستوى الحركات (87%) على مستوى (13%) مقابل الصوائت في قراءة الكلمات.

الجدول رقم (34): يمثل أنواع الأخطاء في قراءة شبه الكلمات

	الإستبدال	الحذف	الإظافة	القلب	المجموع
الحركات	44,53	29,69	17,19	8,59	100
الصوامت	66,66	13,38	15,50	4,65	100

بالنسبة لأنواع اللأخطاء المرتكبة في قراءة شبه الكلمات، يتضح من خلال الجدول أعلاه أن الأطفال سواءا تعلق اللأمر بالحركات أو الصوامت يرتكبون أخطاء أكثر من نوع "الإستبدال" و ذلك بنسبة(66,66%) من الأخطاء المرتكبة على الصوامت مقابل (44,53%) بالنسبة للحركات.

أما الأخطاء التي يرتكبهاالأطفال من نوع الأستبدال تخص في أغلبها :

- الحروف المتشابهة كتابيا أو إملائيا، مثل : ص/ض (صتاب/ضتاب)؛ ت/ب (صتاب/صباب)، خ/ح (سبانخ/سبانح)

- التمثل (L'analogie) ، (هاشف/هاشم)؛ (عقن/عقل)؛ (باذ/باب)؛ (قرج/قرش) (أزهان/أزهار)؛ (دواجة/ دراجة)

مع الإشارة إلى أن التمثيل موجود حتى بالنسبة للأخطاء من عدة عناصر كما يتبين من خلال الأمثلة التالية:(قراس/ فَارسٌ/قُربٌ)، (عقن/عفن)؛ (كبشور/كبش)

أما النوع من الأخطاء الذي يظهر أقل بالنسبة على الصوامت و الحركات، يتمثل "القلب" غير أنه بعكس الإستبدال فهي متواجدة أكثر على مستوى الحركات بنسبة (8,59%) مقابل (4,65%) على مستوى الصوامت

و فيما يتعلق "بالحذف" و الإضافة" يظهر أن الأطفال يرتكبون الأخطاء من النوع الأول خاصة في مستوى الحركات بنسبة (29,69%) مقابل (17,19%) من نوع الإضافة وبالعكس تظهر نسبة الأخطاء من نوع الأضافة (15,50%) أعلى على مستوى الصوامت منه من الحذف بنسبة (13,38%)

الجدول رقم (35): يمثل أنواع الأخطاء في قراءة الكلمات

	الاستبدال	الحذف	الاظافة	القلب	المجموع
الحركات	56,79	27,99	11,11	4,11	100
الصوامت	51,52	12,12	36,36	00	100

في قراءة الكلمات، يتضح من خلال الجدول أعلاه نفس الترتيب من حيث نوع الأخطاء المرتكبة من قبل أطفال العينة على مستوى قراءة شبه الكلمات:

- بالنسبة للحركات تم تسجيل أعلى نسبة للأخطاء من نوع (56,79%) يليه الحذف الإستبدال

ثم الإضافة و أخيرا القلب بأقل نسبة (4,11%)

- و بالنسبة للصوامت أيضا تشير النتائج إلى وجود أخطاء أكثر في نوع الإستبدال بنسبة (51,52%) يليه بعكس شبه الكلمات الإضافة بنسبة (36,36%) ثم الحذف بنسبة (12,12%)، بينما لم تسّجل أي أخطاء من نوع القلب.

و تبين من خلال تحليل الأخطاء من نوع الإستبدال في مستوى الصوامت أنها تخص في أغلبها الحروف المتشابهة إملائيا ، أو من الناحية السمعية (أي من النوع الفونولوجي) أو هي عبارة عن تماثل مع كلمة معروفة.

4-دراسة العلاقة الإرتباطية بين الوعي الفونولوجي بالقراءة:

في حين أن هذا الإختلاف يترجم بتفوق النتائج المحصل عليها في الفترة الثانية، مما يسمح بالتفكير ، كما تنصه فرضيتنا الثانية : أن هناك علاقة بين الوعي الفونولوجي و تعلم القراءة لدى الطفل.

و للتحقق من صحة هذه الفرضية، إعتمدت الباحثة على التحليل الإحصائي باستعمال معامل إرتباط بيرسون، أين قامت بنوعين من المقارنة، الأولى ما بين الوحدات الفونولوجية المعالجة خلال التطبيقين و الثانية ما بين المهام المختلفة التي تشكل إختبار الوعي الفونولوجي.

جدول رقم (36): يمثل الإرتباط بين مهام إختبار القراءة و الوحدات الفونولوجية

مهام القراءة / الوحدات الفونولوجية	شبه الكلمات	الكلمات	الكلمات + شبه الكلمات	النص/ زمن القراءة
المقطع	.31	.36	.34	.21
القافية	.44	.46	.46	.26
الفونيم	.57	.53	.57	.32

تحليل جدول الارتباط ما بين الوحدات الفونولوجية و القراءة في ز2 (جدول32 يبين ان الوحدات الفونولوجية الثلاثة (القافية، المقطع، الفونيم) لها علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بقراءة البنود المنعزلة أي الكلمات و شبه الكلمات.

هذه العلاقات الارتباطية هي في اغلبيتها متوسطة بالنسبة للفونيم و القافية . فاعلى ارتباط بالنسبة للفونيم (r = .57) و بالنسبة للقافية (r = .44)، في حين ان الفونيم يمثل الوحدة الوحيدة المرتبطة بقراءة النّص(r = .32) و هي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة01.

و من خلال تحليل الانحدار تم الحصول على معلومات اكثر دقة حول الروابط التي تجمع ما بين الوعي بهذه الوحدات و القراءة.

جدول رقم (37) : يمثل نتائج الإنحدار الهرمي لتأثير التنبؤي لوحدات الوعي الفونولـــوجي على القراءة.

	المتغيرات	R	R2	R2 ajusté	ف	مستوى الدلالة
قراءة النّص	**الفونيم** القافية المقطع	.34	.11	.91	**4.34** .23 .6	**.05** .62 .43
قراءة الكلمات	**الفونيم** القافية المقطع	.57	.32	.30	**12.01** 1.81 2.17	**.01** .18 .14
قراءة شبه الكلمات	**الفونيم** القافية المقطع	.58	.34	.32	**19.93** .89 .55	**.01** .34 .45

من أجل التعرف على مدى مساهمة الوحدات المتعلقـــة بمختلـــف مســـتويات المعالجـــة الفونولوجية التي تتدخل في عملية تعلم القراءة، تم الجوء إلى التحليل بإستعمال الإنحـــدار الهرمي، أين تم إدراج كل مهمة من مهام القراءة كمتغير مستقل.

جاءت النتائج كما يلي :

- تساهم الوحدات الثلاثة (الفونيم و القافية و المقطع) في مجموعها بنسبة لتفسير في قراءة الكلمات.(32%) في قراءة شبه الكلمات و 34 %) نسبة

- الفونيم يظهر كمتغير تنبؤي بحيث يفسر النتائج في قراءة الكلمات والنص بنسبة (12%)

5-مناقشة النتائج :

هدفت الدراسة في جزئها الأول إلى تحديد الروابط بين مهارات الطفل الناطق بالعربية على مستوى الوعي الفونولوجي و تعلّم القراءة لديه، وعلى هذا الأساس أُخذ بعين الإعتبار العامل المعرفي في كل المهام المستخدمة و كذا أنواع الوحدات الممثلة لمختلف مستويات المعالجة الميتافونولوجية.

هناك عدة نتائج تتفق مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة التي أجريت في لغات مختلفة فأولى النتائج تشير إلى تطوّر المهارات الفونولوجية لجميع الوحدات المعالجة تحت تأثير تعلّم القراءة، إذ جاءت الفروق في أداء الأطفال مابين الفترة الأولى (التي توافق بداية التمدرس و قبل التعلم الرسمي للقراءة)، و الفترة الثانية (بعد سنة من التمدرس) ذات دلالة إحصائية، وهي نتائج تؤكدها العديد من الدراسات خاصة التي أجريت على اللغة الإنجليزية الموجودة بوفرة ولاسيما دراسات (برادلي و بريانت، لندبارج، ستانوفيتش Bradley & Brayant, 1983 ; Lundberg, 1987 ; Stanovitch, 1987) و كذا على اللغة الفرنسية(زورمان، إكوال و آخرين؛ سبرنجار شارولس، بلاتزا، و لكوك) Zorman, 1999 ; Ecalle & al.; Sprenger- Charolles; 2003, 2006; Plaza, 1999 ; Lecocq,1991) و على اللغة الإيطالية(كوسو و آخرين) (Coussu & al., 1988) و على اللغة التركية و الألمانية، (درغنغلو و أوني) (Dergunooglu & oney, 1999) و على اللغة اليابانية (مان) (Mann, 1986)، أما على اللغة العربية، نجد دراسة (فوزار فريد و الزاهر) (Fauzard-Farid, 2003, Ez-Zaher, 2009)

بينما فيما يتعلق بترتيب مستويات الوعي بالوحدات الفونولوجية لدى الأطفال حسب النجاحات المحققة، تبين النتائج أن أداء الأطفال فيما يخص الوحدات الكبرى (المقطع والقافية) أفضل من تلك المسجلة في مستوى الوحدات الصغرى (الفونيم)، في حين أن أطفال العينة أظهروا إحساسا بالقافية قبل المقطع خلال الفترة الأولى، ثم تّم التطّور على نفس الوتيرة، و ظهرت الفروق ذات دلالة إحصائية.

هذه النتيجة تعتبر غير متوقعة، إذ جاءت عكس ما توصل إليه (غسوامي و بريان) (Goswami & Brayan, 1990) الذين رتبوا الوعي بالوحدات الفونولوجية حسب تعقيدها اللغوي، و منه فالمقطع يأتي قبل الوحدات التحت مقطعية، هذا من جهة، و من جهة أخرى فهي تخالف أيضا ما توصلت إليه بوكديدة Boukadida, 2008 وعلى اللغة العربية، إذ وجدت أداء أحسن عند في معالجة المقطع منه من القافية عند جيدوا و ضعفاء القراءة على حد سواء، و كذا عمار (Ammar, 2002) الذي يرى أن القافية ليست وحدة معالجة بارزة في اللغة العربية.

يمكن تفسير هذا الاختلاف في تحليل أداء الأطفال بين المقطع و القافية إلى كون المهام المقترحة في حذف المقطع قد شكّلت صعوبة عند الأطفال خاصة في مستوى حذف المقطع و إلى الإختيارالأولى لبنود هذه المهام، خاصة بالنسبة للمقطع الأوسط و إنما أيضا الأول الذي كان من نوع(CVC)

و تبين النتائج الثانية في مجموعها على أهمية معالجة الفونيم في إكتساب اللغة المكتوبة فهناك إرتباط ذو دلالة إحصائية بين الحساسية بهذه الوحدة الصغرى منذ بداية السنة الأولى من المدرسة الابتدائية ومهارات الأطفال في القراءة حتى و إن ظهرت نتائجهم جد ضعيفة في بداية التعلّم، وهي نفس النتائج التي توصلت إليها معظم البحوث أيضا، بحيث رأينا أن العديد من الباحثين عندما يتحدثون عن الوعي الفونولوجي، فهم يقصدون الوعي الفونيمي، و منه تكون بذلك الفرضية التي تنص على إكتساب الوحدات الكبرى بالترتيب التالي (المقطع ثم القافية) و بعدها الفونيم قد تحققت جزئيا

أما فيما يتعلق بإختبار القراءة، فقد بينت نتائجها وجود أثر لعامل المعجمية (قراءة الكلمات المؤلوفة أفضل من الكلمات النادرة) و أثر لعامل التواتر (قراءة الكلمات أفضل من قراءة شبه الكلمات) و أثر لعامل الطول (قراءة البنود القصيرة أفضل من قراءة البنود الطويلة خاصة بالنسبة لشبه الكلمات)، ما يشير إلى أن الأطفال في بداية تعلم القراءة يلجؤون إلى إستعمال المسلكين (الغير المباشر) عن طريق الوساطة الفونولوجية و (المباشر) المعجمي هذه النتيجة تنفي وجود لمرحلة أحادية عن طريق الوساطة الفونولوجية كما جاء في إن

النماذج التطوية للقراءة بالتوافق لما توصلت إليه دراسة (فوزار فريـــد) (fauzar- Farid) (2001) على أساس أن أثر المعجمية يعني بالنسبة لهذه النماذج ولاسيما نموذج (فريـــت) (Frith,1985) و (سيمور)(1990 ,1986) مظهرا للإجراء اللوغوغرافي أو الإملائـــي، و منه يمكن تفسير أن الأطفال لديهم قائمة معجمية التي يتم التعرف عليها بسهولة إلى جانب الوساطة الفونولوجية التي سمحت بقراءة الكلمات النادرة و شبه التي أجريـــت الكلمـــات، دائما في نفس إتجاه نتائج دراسة (فوزار فريد) (fauzar- Farid) على الأطفال المغاربـــة، فالمرحلة القامة على إستراتيجية أحادية عن طريق الوساطة الفونولوجية لم تحقق.

فهـــذه النتيـــجة و على غرار ما تـــوصل إليـــه (سبرانجر شارول، سيجل و آخـــرين) Sprenfer-Charolles, Siegel & al. (1988) تؤكـــد على بدايـــة للتمثيل الإملائـــي أو تعزيز للوحدات الإملائية حتى و إن كان الطفل يستخدم أساسا الإجراء الفونولوجي.

أما فيما يخص الفهم القرائي، فجاءت النتائج في مجملها ضعيفة مهمـــا كـــان المســـتوى القرائي للطفل، فالإجابات الجد محدودة تعلقت بالسؤال حول ممثلين القصة، أما مجريـــات القصة التي يحتويها النص فالأجابات تكاد منعدمة، و تجدر الإشارة إلى أن الطفلة الوحيدة التي إستطاعت أن تروي حكاية، كانت مختلفة تماما و هي معروفـــة "العنـــزة و أبناءهـــا السبعة" الأمر الذي يمكن إرجاعه إلى الطريقة المعتمدة في المدرسة التي لا تحث الطفـــل على التفكير فيما يقرأ، إذ يكون لديه دراية قبل ذلك بمحتوى النص الذي يقرأه من خـــلال حصص التعبير، و كذا الواجبات المنزلية اين يطلب من الطفل قراءة الـــنص و الإجابـــة على الأسئلة المدونة في الأخير تحضيرا لقراءة النص فيما بعد في القسم.

و هناك دراســـات أخرى تشيـــر إلى الضعف اللغوي الذي يتميز به الطفل المبتدأ علـــى مستوى العربية الفصحى (الزاهر) Ez-Zaher(2009) و بوكديدة Boukadida (2008)

نتائج أخرى تأكد على أهمية معالجة الفونيم في إكتساب اللغة المكتوبـــة، فـــالوعي بهـــذه الوحدة الصغرى في بداية التعلم (بداية السنة الثانية إبتدائي) تظهر علاقة إرتباطيـــة ذات دلالة إحصائية مع الأداء في إختبارالقراءة في مختلف مهامه (قـــراءة شـــبه الكلمـــات و الكلمات و النص) حتى و إن كانت في هذه المرحلة ما يزال ضعيفا بشكل أنه يمكن القول

أنها تشكل فعلا قيمة تنبؤية في إكتساب القراءة، و هي نتيجة منتظـــرة إذ أشـــارت إليهـــا معظم البحوث كما تم توضيحه في الجانب النظري إلا أنه لا يأكد النتيجة التـــي توصـــل إليها Ez-Zaherحول القيمة التنبؤية للمقطع بالنسبة للقارئ العربي. كل هذه النتائج تؤكـــد فرضيتنا العامة التي تنص بوجود علاقة ما بين الوعي الفونولوجي و تعلم القـــراءة عنـــد الطفل.

الفصل السابع

عرض، تحليل و مناقشة النتائج حول أثر الإزدواجية اللغوية و العوامل الإجتماعية والإقتصادية على الوعي الفونولوجي والقراءة عند الطفل

1- أثر الإزدواجية اللغوية على الوعي الفونولوجي و القراءة

2- أثر العوامل الإجتماعية و الإقتصادية على الوعي الفونولوجي و القراءة

1- أثر الإزدواجية اللغوية على الوعي الفونولوجي و القراءة.

في هذا الجزء من الدراسة، تسعى الباحثة لمعرفة تأثير عامل الإزدواجية على القـــدرات الميتافونولوجية لأفراد العيّنة و بالتالي على تعّلم القراءة لديهم، و لـــذلك أخـــذت بعـــين الإعتبارمجموعتين من الأطفال:

- مجموعة أحادية اللغة: متكونة من أطفال يتحدثون العربية العامية
- مجموعة مزدوجة اللغة: متكونة من أطفال يتحدثون (بالعربية العامية و الفرنسية) و هم يشكلون الأغلبية و من أطفال يتحدثون (العربية العامية و الأمازيغية).

2.1- تحليل نتائج أثر الإزدواجية اللغوية على الوعي الفونولوجي :

للتأكد من صحة الفرضية العامة التي تنص بأن هناك فروق بين مزدوجي و أحاديي اللغة في معالجتهم لمهام الوعي الفونولوجي و منه على تعلم القراءة، لجأت الباحثة إلى إتبـــاع تحليل حسب الفرضيات الجزئية التي تتضمنها:

- تنص الفرضية الأولى أن هناك فروق ما بين مزدوجي و أحاديي اللغة في معـــالجتهم لإختبار الوعي الفونولوجي قبل تعلم القراءة.
- و تنص الفرضية الثانية على وجود فروق ما بين مزدوجـــي و أحـــاديي اللغـــة فـــي معالجتهم لإختبار الوعي الفونولوجي بعد سنة من تعلم القراءة ؟

2.2- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم معالجة البيانات إحصائيا على النحو التالي:

- حساب قيم المتوسطات الدرجات و الإنحرافات المعيارية للدرجات المحصل عليها فـــي إختبار الوعي الفونولوجي خلال الفترتين : في بداية التمدرس ($ز^1$) ثم بعـــد ســـنة مـــن التمدرس($ز^2$).

-إستخدام إختبار (ت) للعينات المستقلة قصد دراسة الفروق لقيم متوســـطات مجمـــوعتي البحث المحصل عليها في إختبار الوعي الفونولوجي بين الفترتين ($ز^1$) و($ز^2$) .إختبار

2.1.1- نتائج إختبار الوعي الفونولوجي في بداية التمدرس (ز[1]) :

للتعّرف على دلالة الفروق في إختبار الوعي الفونولوجي بين مزدوجي و أحاديي اللغة في (ز[1])، قامت الباحثة بالتحليل المقارن حسب ثلاثة مستويات :

- مقارنة شاملة، أي كل المهام مجتمعة
- مقارنة حسب الوحدات الفونولوجية المعالجة
- مقارنة حسب المهام، أي كل مهمة على حدة

أولا: مقارنة شاملة (كل المهام مجتمعة):

الجدول رقم (38) : يمثل دلالة الفروق في إختبار الوعي الفونولـــوجي بـــين مزدوجـــي وأحاديي اللغة في (ز[1])

المتغير	العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إختبار الوعي الفونولوجي	مزدوجي اللغة	56	9.73	5	2,40	101	**.05**
	أحاديي اللغة	47	7.44	4.64			

إذا ما أخذ بعين الإعتبار المجموع الكلي لإختبارالوعي الفونولوجي في الفترة الأولى(ز[1]) يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات مزدوجيي اللغة (X = 9.73) متفوق عن متوسط درجات أحاديي اللغة (X = 7,44).

وأكدت المقارنة الإحصائية باستعمال إختبار (ت) للمتوسطات المستقلة، أن هذه الفروق دلالة إحصائيا عند المستوى 01.

ثانيا- مقارنة حسب الوحدات الفونولوجية المعالجة

الجدول رقم(39) : يمثل دلالة الفروق في إختبار الوعي الفونولوجي بين مزدوجي و أحاديي اللغة في (ز[1]) حسب الوحدات الفونولوجية المعالجة

المتغير	العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المقطع	مزدوج اللغة	56	4,35	2,61	2,11	101	**.05**
	أحادي اللغة	47	3,17	3,06			
القافية	مزدوجي اللغة	56	3,82	1,96	2,27	101	**.05**
	أحادي اللغة	47	2,97	1,75			
الفونيم	مزدوج اللغة	56	1,50	1,50	0,77	101	.43
	أحادي اللغة	47	1,27	1,39			

بالنسبة للوحدات الفونولوجية المعالجة من خلال مهام الإختبار، بينت النتائج كما تظهر على الجدول رقم (39) تفوق متوسطات درجات مجموعة مزدوجي اللغة مقارنة بمتوسطات درجات أحاديي اللغة، إلا أن الفارق بين قيم متوسطي كل مجموعة يظهر مرتفع أكثره بالنسبة للوحدات الكبرى (القافية و المقطع)

و أكّد التحليل الإحصائي عن دلالة الفروق في قيم متوسطات هذه الأخيرة، بحيث جاءت قيمة (ت =2,11) بالنسبة للقافية و (ت = 2,27) بالنسبة للمقطع دالة عند المستوى (.05) ما عدا فيما يخص معالجة الفونيم أين جاءت الفروق بين متوسطي درجات المجموعيتن ضئيلة و بدون أي دلالة احصائية.

ثالثا- مقارنة حسب المهام (كل مهمة على حدة)

أما إذا تم إعتبار كل مهمة من إختبار الوعي الفونولوجي على حدة، و بترتيب متوسطات درجات أفراد مجموعتي البحث ترتيبا تنازليا، جاءت النتائج كالآتي:

الجدول رقم (40) : يمثل دلالة الفروق في إختبار الوعي الفونولوجي بين مزدوجي و أحاديي اللغة في (ز[1]) حسب المهام (أي كل مهمة على حدة)

مهام الوعي الفونولوجي	العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
م1	مزدوجي اللغة	56	1,91	0,94	1,41	101	.16
	أحاديي اللغة	47	1,64	1,00			
م2	مزدوجي اللغة	56	0,41	0,73	0,72	101	.48
	أحاديي اللغة	47	0,32	0,55			
م3	مزدوجي اللغة	56	1,57	0,98	2,51	101	**.01**
	أحاديي اللغة	47	1,11	0,86			
م4	مزدوجي اللغة	56	1,23	1,09	0,99	101	.32
	أحاديي اللغة	47	1,02	1,03			
م5ا	مزدوجي اللغة	56	0,79	0,94	0,80	101	.42
	أحاديي اللغة	47	0,64	0,89			
م5ب	مزدوجي اللغة	56	1,34	1,03	3,23	101	**.01**
	أحاديي اللغة	47	0,68	1,02			
م5ج	مزدوجي اللغة	56	0,34	0,51	0,01	101	.99
	أحاديي اللغة	47	0,34	0,70			

م6	مزدوجي اللغة	56	1,93	1,14	1,42	101	.15
	أحاديي اللغة	47	1,57	1,37			
م7	مزدوجي اللغة	56	0,23	0,70	0,24	101	.80
	أحاديي اللغة	47	0,27	0,66			

- نستخلص أولا من خلال الجدول السابق أن الفروق بين أداء المجموعة مزدوجة اللغة والمجموعة أحادية اللغة ترجع إلى مهمتين فقط و المتمثلة في، الكلمة التي تقفي وحذف المقطع الأخير (م^{5ب}) بقيمة =3,23 (ت مع الكلمة المقصودة" (م^3) بقيمة(ت = 3,23)

(الدالة عند المستوى)

- كما يتّضح ، إن مهمتي "الحكم على القوافي(م^1)" و"الصوت الناقص(م^6)"، شكلت سهولة لدى مجموعتي البحث، فحتى و إن ظهرت قيم متوسطات درجات مزدوجيي اللغة مرتفعة عن تلك المسجلة عند أحاديي اللغة، إلا أن الفارق بينها ضئيل، فمثلا، إن قيمة متوسط درجات مزدوجيي اللغة في مهمة "الحكم على القوافي"(م^1) (X=1,94) 64وعند أحاديي (X=1,64) وجاءت قيمة (ت=1,41) بدون دلالة إحصائية

- أما المهام التي شكلت صعوبة عند أفراد مجموعتي البحث فنجد مهمة "إستبدال الفونيم الأول" (م^7) التي جاءت في آخر الترتيب بمتوسط قيمته عند0,23=X عند مزدوجي اللغة و(X=0,27) عند أحاديي اللغة ، ثم مهمة "حذف المقطع الأوسط" بنفس قيمة المتوسط بالنسبة للمجموعتين (X= 0,34) ، فكما يمكن ملاحظته جاءت قيم المتوسطات بالنسبة للمهمتين متشابهة و منه غير دالة إحصائيا.

- أخيرا و كملاحظة عامة، فمهما كامت المهمة المعالجة و بغض النظر عن دلالة الفروق إن قيم متوسطات درجات مجموعة المزدوجي اللغة تظهر مرتفعة في أغلبها إذا ما قورنت بقيم المجموعة أحادية اللغة.

- الإستنتاج :

من خلال المعطيات المقدمة أعلاه يظهر أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية ما بين مزدوجي و أحاديي اللغة في إختبار الوعي الفونولوجي خلال الفترة الاولى ($ز^1$)، ما يؤكد فرضية البحث.

بينما التحليل المفصل لهذه النتائج أظهرأن هذه الفروق ما بين مجتمعي البحث لا تعم كل الوحدات الفونولوجية المعالجة و إنما تخص الوحدات الكبرى (المقطع و القافية) ، هذا من جهة، و من جهة أخرى، أظهرت المقارنة بين مختلف المهام التي يتضمنها الإختبار، أن هذه الفروق ترجع أساسا إلى مهمتين ألا و هي الكلمة التي تقفي مع الكلمة المقصودة وحذف المقطع الأخير.

3.1.1- تحليل نتائج إختبار الوعي الفونولوجي بعد سنة من الدراسة في($ز^2$):

تم تتبع نفس خطوات التحليل، و نفس الوسائل الإحصائية المستخدمة في التحليل السابق المتعلقة بالفترة الأولى($ز^1$)

أولا: مقارنة شاملة (كل المهام مجتمعة)

في الفترة الثانية أي بعد سنة من الدراسة، يبقى تفوق نتائج مزدوجي اللغة قائم كما يظهر على الجدول الموالي:

الجدول رقم (41): يمثل دلالة الفروق في إختبار الوعي الفونولوجي بين مزدوجي و أحاديي اللغة في ($ز^2$)

المتغير	العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المجموع	مزدوجي اللغة	56	13.50	4.98	2.43	101	**.05**
	أحاديي اللغة	47	11.04	5.22			

فقيمة المتوسط الحسابي لدرجات مزدوجي اللغة (X= 13.50) أعلى من قيمة متوسط أحاديي اللغة (X=11.04) ، و جاءت قيمة (ت =2.43) دالة إحصائيا عند المستوى05.

ثانيا- مقارنة حسب الوحدات الفونولوجية المعالجة

الجدول رقم (42) : يمثل دلالة الفروق في إختبار الوعي الفونولوجي بين مزدوجي و أحاديي اللغة في ($ز^2$) حسب الوحدات الفونولوجية المعالجة.

المتغير	العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المقطع	مزدوجي اللغة	56	5,26	2,43	1,96	101	**.05**
	أحاديي اللغة	47	4,27	2,68			
القافية	مزدوجي اللغة	56	5,50	2,03	2,53	101	**.05**
	أحاديي اللغة	47	4,48	2,00			
الفونيم	مزدوجي اللغة	56	2,96	1,71	2,04	101	**.05**
	أحاديي اللغة	47	2,27	1,69			

يتضح من خلال الجدول السابق، أنه كذلك فيما يتعلق بالوحدات الفونولوجية المعالجة، فقد جاءت الفروق بين نتائج المجموعتين ذات دلالة إحصائية و ذلك بتفوق مزدوجي اللغة حتى بالنسبة لمعالجة الفونيم بمتوسط قيمته(X= 2,96) مقابل (X= 2,27) لأحاديي اللغة و جاءت قيمة (ت = 2,53) دالة دالة عند المستوى(.05)

ثالثا- مقارنة حسب المهام (كل مهمة على حدة)

إن التفوق الملاحظ لا ينعكس على كل المهام، فكما يتضح على الجدول الموالي، إن المهام التي أدخلت فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين تمثلت في مهمتين فقط تخص معالجة القافية والمتمثلة في:

- الحكم على القوافي (م^1) بمتوسط قدره (X = 2,45) بالنسبة لمزدوجي اللغة مقابل (X =2,06) لأحاديي اللغة، و جاءت قيمة (ت = 2,19) دالة عند المستوى 05.

- و إختيار الكلمة التي تقفي مع الكلمة المقصودة (م^3) بمتوسط قدره (X=2,14) بالنسبة لمزدوجي اللغة، مقابل (X = 1,70) لأحاديي اللغة، و جاءت قيمة (ت =2,16) دالة عند المستوى(.05)

أما بانسبة للمهام الباقية و التي تمثل الأغلبية، فتفوق مزدوجي اللغة يبقى طفيف وبدون دلالة إحصائية

الجدول رقم (43): يمثل دلالة الفروق في إختبار الوعي الفونولوجي بين مزدوجي و أحاديي اللغة في ($ز^2$) حسب المهام أي (كل مهمة على حدة)

مهام الوعي الفونولوجي	العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
م1	مزدوجي اللغة	56	2,45	0,85	2,19	101	**.05**
	أحاديي اللغة	47	2,06	0,91			
م2	مزدوجي اللغة	56	0,91	0,94	0,52	101	.06
	أحاديي اللغة	47	0,81	1,03			
م3	مزدوجي اللغة	56	2,14	1,08	2,16	101	**.05**
	أحاديي اللغة	47	1,70	0,98			
م4	مزدوجي اللغة	56	2,11	1,10	1,90	101	.06
	أحاديي اللغة	47	1,68	1,16			
م5ا	مزدوجي اللغة	56	0,75	0,91	0,39	101	.69
	أحاديي اللغة	47	0,68	0,83			
م5ب	مزدوجيي اللغة	56	1,68	1,16	1,17	101	.24
	أحاديي اللغة	47	1,40	1,21			
م5ج	مزدوجي اللغة	56	0,54	0,86	1,49	101	.13
	أحاديي اللغة	47	0,32	0,60			
م6	مزدوجي اللغة	56	2,30	1,14	1,61	101	.10
	أحاديي اللغة	47	1,91	1,29			
م7	مزدوجي اللغة	56	0,86	1,06	1,26	101	.20
	أحاديي اللغة	47	0,60	1,01			

- الإستنتاج :

من خلال هذا التحليل، يمكن القول أن الفرضية الثالثة التي تنص على وجود فـــروق ذات دلالة أحصائية ما بين المزدوجي و الأحادي اللغة قد تحققت. غير أنه تجدر الملاحظة هنا أن هذه الفروق هو على مستوى الأداء العام لإختبار الوعي الفونولوجي و كذا الوحـــدات التي تمثلها بينما التحليل حسب كل مهمة لا يظهر تميز احدى المجموعتين ســـوى فيمـــا يخص مهمتان (الحكم على القوافي و إخيار الكلمة التي تقفي مع الكلمةالمقصودة).

3- تحليل نتائج أثر الإزدواجية اللغوية على القراءة:

للإجابة على الفرضية الثانية التي تنص بأن هناك فروق بين أحاديي و مزدوجي اللغة في إختبار القراءة قامت الباحثة بتحليل النتائج حسب الفرضيات الجزئية التي تتضمنها:

- توجد فروق بين مزدوجي و أحاديي اللغة في قراءة شبه الكلمات
- توجد فروق بين مزدوجي و أحاديي اللغة في قراءة الكلمات
- توجد فروق بين مزدوجي و أحاديي اللغة في قراءة النص
- توجد فروق بين مزدوجي و أحاديي اللغة في الفهم القرائي للنص

لإخضاع الفرضيات للتحليل الإحصائي، قامت الباحثة بنفس خطوات التحليل السابقة بدءا بحساب متوسطات الدرجات، و الإنحرافات المعيارية لكل بند من بنود المهام الأربعة للإختبار و المتمثلة : قراءة شبه الكلمات، ثم الكلمات و النص مع الأخذ بعـــين الإعتبـــار زمن قراءة النّص و أخيرا الفهم القرائي.

أما بالنسبة للمعالجة الإحصائية، تم تطبيق إختبار (ت) للعينات المستقلة.

- تحليل نتائج قراءة شبه الكلمات :

الجدول رقم (44): يمثل دلالة الفروق في قراءة شبه الكلمات بين مزدوجي و أحاديي اللغة

شبه الكلمات	مجتمع البحث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
قصيرة	مزدوج اللغة	12,21	4,32	2,59	101	**.01**
	أحاديي اللغة	9,70	5,50			
طويلة	مزدوج اللغة	8,82	4,28	2,19	101	**.05**
	أحاديي اللغة	6,87	4,74			
المجموع	مزدوج اللغة	21,03	8,21	2,49	101	**.01**
	أحاديي اللغة	16,57	9,94			

يتضح من خلال الجدول السابق ما يلي:

- أن قيمة المتوسط الحسابي المحصل عليه من طرف الأطفال المزدوجي اللغة في قراءة شبه الكلمات (X = 21,03) أعلى من قيمة المتوسط المحصل عليه من طرف الأطفال أحادي اللغة (X=16,57).

تطبيق إختبار (ت) بيّن أن الفروق الملاحظة في قراءة شبه الكلمات بين مجموعتي البحث ذات دلالة إحصائية، إذ قيمة (ت=X=2,49) دالة عند المستوى 01.

- أن نتائج قراءة شبه الكلمات القصيرة أعلى من قراءة شبه الكلمات الطويلة بالنسبة لمجموعتي البحث وعلى سبيل المثال، بلغت قيمة المتوسط الحسابي في قراءة شبه الكلمات القصيرة عند أحاديي اللغة (X=9,70) و في قراءة شبه الكلمات الطويلة (X= 6,87).

- سواءا تعلق الأمر بشبه الكلمات القصيرة أو الطويلة، جاءت قيم المتوسطات الحسابية لمزدوجي اللغة أعلى من قيم متوسطات أحادي اللغة فمثلا بالنسبة لشبه الكلمات القصيرة لمزدوجي كما يوضحه الجدول، جاءت قيمة متوسط درجات مزدوجي اللغة(X=12,21) ومتوسط أحاديي اللغة (X= 9,70) و جاءت قيمة (ت = 2,59) لتؤكد على دلالة هذه الفروق في و ذلك عند المستوى 01.

- تحليل نتائج قراءة الكلمات:

في قراءة الكلمات و إذا إعتبرنا متوسط المجموع الكلي لدرجات كل فئة، فالنتائج كما يتضح على الجدول الموالي تشير إلى وجود إختلافات بين المجموعتين لصالح مجموعة مزدوجي اللغة ، الا أن قيمة (ت = 1.65) جاءت غير دالة إحصائيا.

الجدول رقم (45): يمثل دلالة الفروق في قراءة الكلمات بين مزدوجي و أحاديي اللغة

كلمات	مجتمع البحث	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مؤلوفة	مزدوجي اللغة	9.94	2.52	1.44	101	.15
	أحاديي اللغة	9.04	3.79			
نادرة	مزدوجي اللغة	6.62	3.17	1.59	101	.11
	أحاديي اللغة	5.55	3.63			
المجموع	مزدوجي اللغة	16.57	5.19	1.65	101	.10
	أحاديي اللغة	14.59	6.87			

نفس الملاحظات مسجلة عن التحليل المفصل، أي باعتبار الكلمات المؤلوفة أو النادرة إذ حتى و إن جاءت قيم متوسطات المزدوجي اللغة دائما أعلى من قيم الأحاديي اللغة إلا أنها ليست دالة إحصائيا.

فمثلا، بالنسبة للكلمات النادرة بلغت قيمة متوسط درجات المزدوجي اللغة (X = 6.62) و عند الأحاديي اللغة (X = 5.55) و جاءت قيمة(ت = 1.65) غير دالة.

- تحليل نتائج قراءة النص:

بينت نتائج المهمة الثالثة المتعلقة بقراءة النص، و أخذا بعين الإعتبار عدد الكلمات الصحيحة و زمن القراءة على تفوق دائم لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات مزدوجي اللغة (X = 23,98) مقارنة بقيمة متوسط أحاديي اللغة (X = 21,35) كما هو ظاهر على الجدول الموالي، إلا أن التحليل الأحصائي بحساب قيمة (ت =93.) جاءت غير دالة.

الجدول رقم (46): يمثل دلالة الفروق في قراءة النص بين مزدوجي و أحاديي اللغة

قراءة النص	مجتمع البحث	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
عدد الكلمات الصحيحة / زمن القراءة	مزدوجي اللغة	56	23.98	13.99	.93	.99	.35
	أحاديي اللغة	45	21.35	14.31			

- تحليل نتائج فهم النص :

ظهرت نتائج الفهم ضعيفة بالنسبة للمجموعتين، إذ جاءت قيم المتوسطات الحسابية على التوالي (X = 1.30) لمزدوجي اللغة و (X =0.91) لأحاديي اللغة بالنسبة لمجموع الدرجات المحصل عليها في المهمة بعيدة عن المتوسط النظري (X = 8) ، كذلك و كما يوضحه الجدول الموالي، فالتحليل المفصل أي حسب كل بند على حدة يظهر نفس النتائج.

أما عند النظر في الفروق الموجودة بين مجموعتي البحث، فسواء تعلق الأمر بنتائج المهمة بصفة شاملة أو حسب كل بند على حدة، تظهر قيم متوسطات مزدوجي اللغة أعلى من قيم متوسطات أحاديي اللغة، لكن تبقى في نفس الوقت متقاربة و بدون دلالة إحصائية،

الجدول رقم(47): يمثل دلالة الفروق في فهم النص بين مزدوجي و أحاديي اللغة

المتغير	مجتمع البحث	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الإجابة على السؤال الأول	مزدوجي اللغة	56	1.04	0.91	1.31	101	.19
	أحاديي اللغة	47	0.91	0.99			
الإجابة على السؤال الثاني	مزدوجي اللغة	56	0.27	0.79	1.09	101	.27
	أحاديي اللغة	47	0.13	0.39			
المجموع	مزدوجي اللغة	56	1.30	1.40	1.46	101	.14
	أحاديي اللغة	47	0.91	1.26			

- الإستنتاج :

إن التحليل المقارن لإختبار القراءة بين مجموعتي البحث تميل إلى إضهار تفوق الأطفال المزدوجي اللغة على الأحاديي اللغة، لكنها في معظمها غير دالة إحصائيا، إلا في قـــراءة شبه الكلمات، و منه صحة الفرضية الجزئية الأولى و نفي الفرضيات الجزئيـــة الثلاثـــة الباقية التي تنص على وجود فروق بين الأحاديي و المزدوجي اللغة على التـــوالي فـــي قراءة الكلمات و النص و الفهم القرائي.

3.1- مناقشة النتائج:

هدف هذا الجزء من الدراسة لمعرفة تأثير الإزدواجية كعامل لغوي و ثقافي على القدرات الميتافونولوجية (الوعي الفونولوجي) عند أطفال العينة و منه في تعلم القراءة لديهم، ذلك من خلال إجراء مقارنة بين مجموعتين من الأطفال : الأحاديي اللغة (الناطقين بالعربية العامية) والإزدواجيي اللغة (الناطقين بالعربية العامية و الفرنسية أو بالعربية العامية واللغة الأمازيغية) قبل الإلتحاق بالمدرسة دون قياس مدى تساوي إستعمال اللغتين، أو التعرف على أي من اللغتين مسيطرة عند الطفل.

تؤكد النتائج الأولى على وجود أثر إيجابي للإزدواجية اللغوية على أداء الأطفال في إختبار الوعي الفونولوجي في بداية التمدرس أي قبل بداية التعلم الرسمي للقراءة، وهي نتيجة تتوافق مع ما توصلت إليه دراسة (برغو) (Perregaux (1994, 1995 و دراسة كمبال و ساسي(1995) *Campbell & sais و دراسة ليزو و سيجل Leseaux& Siegel (2003)*ما يسمح بالإنظمام إلى فكرة Kanta,blanco & Rey (2006) الذين يعتبرون الإزدواجية كنوع من التكوين اللساني التقابلي الذي يسمح للأطفال المزدوجي اللغة من مقارنة و تحليل المظاهرالبنيوية للغة بصفة مبكرة مقارنة بأداء أحاديي اللغة.

لكن إذا ما أخذنا بعين الإعتبارالوحدات الفونولوجية المعالجة، فإن تفوق مجموعة الإزدواجيي اللغة تنحصر في الوحدات الفونولوجية الكبرى (المقطع و القافية) و لا يتعلق بعد بالفونيم، إذ جاءت النتائج عموما في بداية التمدرس جّد ضعيفة بالنسبة للمجموعتين، و هي نتيجة لا تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (بيريغو)Perregaux التي أظهرت تفوق أزدواجيي اللغة في مهام التقطيع الفونيمي و كذا دراسة (كمبل و سايس) Campbell & Sais*(1994,1995) التي توصلت إلى نتيجة مماثلة في مهام كشف الدخيل الفونيمي (détection d’intrus phonémique)

ما بعد التمدرس بسنة، جاءت النتائج لتأكد التفوق المستمر لإزدواجيي اللغة على أحاديي اللغة، و هذا التفوق يمس سواءا النتيجة العامة على الإختبارأو الوحدات الفونولوجية

المعالجة الثلاثة أي حتى بالنسبة للفونام، و هي نتيجة معاكسة التي أجريت على الأطفال وديمون (2000) *Armant و من نفس المستوى الدراسي و لاسيما دراسات آرمون (2001)Demont*، و كذا ديمون و إخرين(2001) .Demont & al التي لم تجد فروقا دالة بين المزدوجيي و الأحاديي اللغة، على أساس أن الأحاديي اللغة تمكنوا من الإلتحاق بالمزدوجي اللغة بعد فترة صغيرة من التمدرس.

إن تفسير هذه النتيجة التي تأكد فرضيتنا، و التي جاءت عكس النتائج المتوصل إليها في الدراسات المذكورة أعلاه، يعود حسب رأي الباحثة إلى عامل وضعية الثنائية اللغوية التي يتميز بها المجتمع الجزائري، فالطفل الأحاديي اللغة يجد نفسه أمام لغة متشابهة، و لكن في نفس الوقت تظهر نوع من التباين ما يخلق لديه بعض الصعوبات (des confusions) و لاسيما على المستوى الفونولوجي.

من ناحية أخرى، إن هذا التفوق لمزدوجي اللغة على الأحاديي اللغة في إختبار الوعي الفونولوجي يفسر النتائج التي توصلت إليها الباحثة في مستوى قراءة شبه الكلمات، ما يمكن إعتباره جد منطقي من وجهة نظر فونولوجية، التي بينت أهمية الدور الذي يلعبه الوعي الفونولوجي في التمثيلات بين الصوت و الحرف.
أما فيما يتعلق بقراءة الكلمات و النص، فلم تسفر النتائج على وجود إختلافات بين مجموعتي البحث ما يدل أن المدرسة تلعب دورا هاما في تنمية مهارات التلميذ بما تقوم به من مجهودات من حيث الطرق و الوسال التربوية في ذلك، إلا أنه عندما نلاحظ ضعف أطفال المجموعتين على مستوى الفهم القرائي بالنسبة للمجموعتين ما جعل الباحثة تربط هذه النتائج بما يسمى بشبه اللغة (Semibilinguisme) بمعنى، أن الطفل لا يتمكن من تطوير لغة كافية في اللغتين على المستوى الشفوي و منه الصعوبات اللاحقة التي يواجهها على المستوى الكتابي.

*دراسات مذكورة في (باس و مارك بروتون و ديمون) Besse, Marec-Breton, Demont (2010)

فالطفل الجزائري حتى بالنسبة لأحادي اللغة، فضعفه اللغوي في العربية الفصحى التي تعّرض لها بصفة متأخرة مع دخوله المدرسي كما يشر إليه أيضا الزاهر Ez-Zaher (2009)، لا يسمح له بفهم ما يقرأ خاصة و أن الفهم كما ذكرنا سابقا لا يتعلق بكلمة منعزلة و إنما بالجملة بروابطها النحوية و الدلالية.

و منه، كما تلاحظ بوكديدة Boukdida (2008)لجوء بعض الباحثين إلى إجراء دراسات قصد التعرف على أثر عامل تعويد الطفل على العربية الفصحى قبل إلتحاقه بالمدرسة الإبدائية و من بينها نقلت دراسة لأبو رابيا(2000) Abou Rabia الذي قارن مستوى الفهم القرائي عند 135 تلميذا من السنة الأولى و الثانية إبتدائي الذين تم تحسيسهم باللغة العربية الفصحى في المرحلة التحضيرية بمجموعة ضابطة مكونة من 138 تلميذا.

بينت النتائج أن التلاميذ الذين تعرضوا إلى العربية الفصحى مستواهم في الفهم القرائي أحسن من التلاميذ المحتكين فقط باللعربية العامية، و منه فالتحسيس المبكر بالعربية الفصحى قبل بداية التعلم الرسمي يحسن أداء التلاميذ في فهم اللغة المكتوبة بعد سنتين من التمدرس.

أخيرا و على ضوء هذه المعطيات في مجملها، يمكن الإستنتاج أن الإزدواجية تلعب دور مسهل في نمو الوعي الفونولوجي على مستوى اللغة الشفوية، الذي بدوره يساعد في عملية فك ترميز المكتوب عند القارئ المبتدأ كما تبين من خلال الأداء الأحسن في قراءة شبه الكلمات لمزدوجي اللغة إلا أنه غير كافي للتمكن من اللغة المكتوبة، فعوامل أخرى يمكن أن تتدخل في ذلك ولاسيما درجة الإختلاف بين اللغة الشفوية و المكتوبة و المستوى اللغوي للطفل على المستوى اللغة أو اللغات الأم و اللغة المكتوبة.

2-أثر العوامل الإجتماعية و الإقتصادية على الوعي الفونولوجي و القراءة :

في هذا الجزء الثالث و الأخير من الدراسة، تسعى الباحثة إلى التعرف علـــى أثرالعامـــل الإجتماعي والإقتصادي على أداء الأطفال في مستوى الوعي الفونولوجي و القراءة.
يتوجب التذكير بأنه تم الأخذ بعين الإعتبار خمسة عوامل و المتمثلة في :

- المستوى التعليمي للأب و الأم : و يحتوي كلا العاملين على ستة مســتويات فرعيّــة (الجامعي، الثانوي، المتوّسط، الإبتدائي، يقرأ و يكتب و الأمي)، غير أن الباحثة خصّــت بالتحليل المستويات الثلاثة الأولى فقط و ذلك لصغر حجم العينة بالنسبة للفئات الباقية.

– مهنة الوالدين: و يحتوي عامل مهنة الأب على ستة مستويات (الإطـــارات و المهـــن البينية و الحرفيين و المستخدم أو العاملين و بدون مهنة)، و يحتـــوي عامـــل الأم علـــى خمسة مستويات التي تتضمن نفس الفئات ما عدا فئة التجار.
- عدد الإخوة و الأخوات: ينقسم كذلك إلى ستة فئات (حسب العدد من 0 الى غاية 4 و ما فوق)

1.2- الخطوات المتبعة في تحليل نتائج الدراسة :

للوصول بدراستنا إلى العلمية و الموضوعية، إعتمدت الباحثة على جملة من الخطوات

في تحليلها للنتائج، و منه فللتأكد من صحة الفرضية العامة التي مفادها : هناك أثر للعامل الإجتماعي و الإقتصادي (المستوى التعليمي للوالدين و مهنة الوالدين و عـــدد الإخـــوة و الأخوات) على الوعي الفونولوجي و منه على تعّلم القراءة عند الطفل؟

إتخدت الباحثة منهجية تحليل حسب الفرضيات الجرئية التي تحتويها بنفس التسلسل المقدم في (ص .)، و منه جاءت خطوات التحليل الإحصائية حسب التسلسل التالي:

1 - تطبيق معامل إرتباط بيرسون(Pearson) على العوامل الإجتماعية و الإقتصادية

الخمسة المذكورة أعلاه. فالتعرف على وجود علاقة إرتباطية ما بين هذه العوامل يعتبر تمهيدا لفهم و مناقشة النتائج حول أثر هذه الأخيرة على الوعي الفونولوجي والقراءة.

2 - تطبيق تحليل التباين للتعرف على مدى تأثير كل عامل من العوامل الإجتماعية الإقتصادية (المستوى التعليمي للوالدين، مهنة الوالدين و عدد الإخوة و الأخوات) على أداء المفحوصين في إختبار الوعي الفونولوجي (كل المهام مجتمعة) خلال الفترة الأولى ($ز^1$) التي توافق بداية التمدرس، و الثانية في ($ز^2$) التي تمثل نتائج ما بعد سنة من الدراسة.

3- تطبيق إختبار (ت) للعينات المستقلة في حالة ما إذا كانت قيمة (ف) دالة، فذلك

يسمح بالتعرف عن دلالة الفروق ما بين الأطفال في إختبار الفونولوجي (كل المهام مجتمعة) حسب مستويات كل عامل من العوامل الاجتماعية الاقتصادية.

4- تطبيق إختبار (ت) للعينات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق في معالجة الوحدات الفونولوجية (المقطع، القافية، الفونيم) حسب المستويات لكل عامل من العوامل الاجتماعية الاقتصادية .

4- تطبيق تحليل التباين للتعرف على مدى تاثير كل عامل من هذه العوامل على أداء الأطفال في إختبار القراءة بمهامه الأربعة (قراءة شبه الكلمات، قراءة الكلمات، قراءة النص و فهم القراءة). مع التذكير بأن إختبار القراءة قد تم تطبيقة في الفترة الثانية بصفة موازية مع إختبار الوعي الفونولوجي في تطبيقه الثاني.

5- تطبيق إختبار (ت) للعينات المستقلة في حالة ما أذا كانت قيمة (ف) دالة.

2.2- عرض و تحليل نتائج الدراسة :

1.1.2- دراسة الإرتباط بين العوامل الإجتماعية و الإقتصادية :

جدول رقم (48) : يمثل الإرتباط ما بين العوامل الإجتماعية و الإقتصادية

	المستوى التعليمي للأب	المستوى التعليمي للأم	مهنة الأب	مهنة الأم	عدد الإخوة و الأخوات
المستوى التعليمي للأب	1				
المستوى التعليمي للأم	.35**	1			
مهنة الأب	.44**	. 22*	1		
مهنة الأم	.34**	.33**	.45**	1	
عدد الإخوة و الأخوات	.20*	.19	.10	.34**	1

من خلال الجدول رقم 48 يتبين أن ثمانية من القيم العشرة لمعاملات الإرتباط بين العوامل الإجتماعية الإقتصادية الخمسة دالة إحصائيا، هذه المعاملات في مجموعها موجبة و تتراوح ما بين (r =.20) و (r =.45)، بحيث أن أقوى معامل إرتباط هو الذي يلي مهنة الأب بمهنة الأم.

بينما العامل الأقل إرتباطا مع العوامل الأخرى يتمثل في عدد الأخوة و الأخوات: فقيمة المعامل بين عامل عدد الإخوة و الأخوات و المستوى التعليمي للأم (r = 0.19) كذلك ما بين نفس العامل و مهنة الأب (r = 0.10)، غير دالة إحصائيا.

2.1.2- أثر العوامل الاجتماعية الإقتصادية على الوعي الفونولوجي:

- أثر العوامل الاجتماعية الإقتصادية على الوعي الفونولوجي في الفترة اللأولى (ز1) :

الجدول رقم(49): يمثل نتائج تحليل التباين حول أثر العوامل الإجتماعية والإقتصادية على أداء الأطفال في إختبار الوعي الفونولوجي في (ز1).

العوامل الإجتماعية الإقتصاية		مجموع التربيعات	درجة الحرية	تربيع المتوسطات	ف	مستوى الدلالة
المستوى التعليمي للأب	التباين ما بين المجموعات	193,72	5	38,74	9,65	.15
	التباين داخل المجموعات	2278,33	97	23,48		
	المجموع	2472,05	102			
المستوى التعليمي للأم	التباين ما بين المجموعات	193,54	4	48,38	2,08	.08
	التباين داخل المجموعات	2278,51	98	23,25		
	المجموع	2472,05	102			
مهنة الأب	التباين ما بين المجموعات	351,53	5	70,30	3,21	**.01**
	التباين داخل المجموعات	2098,32	96	21,85		
	المجموع	2449,85	101			
مهنة الأم	التباين ما بين المجموعات	417,83	4	104,46	4,98	**.01**
	التباين داخل المجموعات	2032,01	97	20,94		
	المجموع	2449,85	101			
عدد الإخوة و الأخوات	التباين ما بين المجموعات	64,46	6	10,74	0,42	.86
	التباين داخل المجموعات	2383,85	95	25,19		
	المجموع	2458,31	101			

أظهر إختبار تحليل التباين تميز (مهنة الأب و الأم) كعاملين مؤثرين في أداء الأطفـــال على إختبار الوعي الفونولوجي خلال الفترة الأولى ($ز_1$) :

- فبالنسبة لعامل مهنة الأب بلغت قيمة (ف =3.21)، و هي دالة عند المستوى 01.

- أما بالنسبة لعامل مهنة الأم بلغت قيمة (ف =4.98) و هي دالة عند المستوى 01.

بينما لا يوجد أثر للعوامل الباقية و التمثلة في المستوى التعليمي للوالدين و عدد الإخوة و الأخوات، أين جاءت نتائج التحليل الإحصائي بدون دلالة إحصائية.

- أثر العوامل الاجتماعية و الاقتصادية على الوعي الفونولوجي في الفترة الثانية($ز_2$) :

الجدول رقم (50) : نتائج تحليل التباين حول أثر العوامل الإجتماعية والإقتصادية على الوعي الفونولوجي في ($ز_2$).

		مجموع التربيعات	درجة الحرية	تربيع المتوسطات	ف	مستوى الدلالة
المستوى التعليمي للأب	التباين ما بين المجموعات	225.78	5	45.15	1.71	.13
	التباين داخل المجموعات	2550.45	97	26.29		
	المجموع	2776.23	102			
المستوى التعليمي للأم	التباين ما بين المجموعات	218.78	4	54.69	2.09	.08
	التباين داخل المجموعات	2557.44	98	26.09		
	المجموع	2775.23	102			
مهنة الأب	التباين ما بين المجموعات	278.29	5	57.45	2.24	**.05**
	التباين داخل المجموعات	2459.72	96	25.62		
	المجموع	2747.02	101			
	التباين ما بين المجموعات	258.335	4	64.58		

مهنة الأم	التباين داخل المجموعات	2488.68	97	25.65	2.51	**.05**
	المجموع	2747.02	101			
عدد الإخوة و الأخوات	التباين ما بين المجموعات	131.09	6	21.85	0.78	.58
	التباين داخل المجموعات	2643.21	95	27.84		
	المجموع	2774.31	101			

تم التحصل على نتائج مماثلة في(ز^2)، إذ يستنتج من خلال الجدول أعــلاه ، أن النســب الفائية لأغلب العوامل الإجتماعية الإقتصادية ليس لها دلالة إحصائية، ما عدا بالنســبة. لعاملي مهنة الأب و الأم، ما يؤكد فعاليتهما على أداء الأطفال

- فبالنسبة لعامل مهنة الاب بلغت قيمة (ف =2.24) و هي دالة عند المستوى 05.

- أما بالنسبة لعامل مهنة الأم بلغت قيمة (ف =2.51) و هي دالة عند المستوى 05.

- نتائج إختبارالوعي الفونولوجي حسب الفئات المهنية للوالدين:

بينت النتائج على وجود أثر لعاملي مهنة الأب و الأم على أداء الأطفال في إختبار الوعي الفونولوجي، و ذلك في كلا الفترتين (أي في بداية أو بعد سنة من التمدرس)، هذه النتيجة جعلت الباحثة تتساءل عن الفئات المهنية التي يرجع إليها هذا الأثرالملاحظ.

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة كما ذكرت مسبقا بإعتبار ثلاث(3) فئات من بــين الخمسة بالنسبة لمهنة الأم و الستة بالنسبة لمهنة الأب و المتمثلة في:

- الفئات المهنية للأم: (الإطارات و المهن البينية و بدون مهنة)

- الفئات المهنية للأب: (الإطارات و المهن البينية و التجار)

- مقارنة متوسطات درجات الأطفال في اختبار الوعي الفونولوجي حسب الفئات المهنية للأمهات في (ز1):

الجدول رقم (51): يمثل نتائج إختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات الأطفال حسب الفئة المهنية للأمهات في ($ز^1$).

العامل	الفترة	مجتمع البحث	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئات المهنية للامهات	ز1	إطارات	23	12.04	5.10	3.28	44	**.01**
		مهن بينية	23	7.69	3.77			
		إطارات	23	12.04	5.10	3.71	74	**.01**
		بدون مهنة	53	7.64	4.59			
		مهن بينية	23	7.69	3.77	.05	74	.96
		بدون مهنة	53	7.64	4.59			

يتبين من خلال الجدول الموالي ما يلي :

أن قيمة متوسط درجات الأطفال من فئة أمهات إطارات (X_1=12.04) أعلى من قيم درجات الأطفال من أمهات ذو مهن بينية (X =7.69) و بدون مهنة (X=7.64) التي تأتي في الرتبة الثالثة.

وجود فروق ما بين أزواج الفئات التالية

- أولا، ما بين متوسط درجات الأطفال أمهاتهم إطارات و فئة المهن البينية، إذ بلغت المعالجة الإحصائية باستعمال إختبار (ت) بينت وجود فروق ما بين أزواج الفئات التالية : قيمة (ت = 3.28) و هي دالة عند المستوى 01.

- ثانيا، ما بين متوسط درجات الأطفال أمهاتهم إطارات و فئة بدون مهنة، إذ بلغت قيمة (ت = 3.71) و هي دالة عند المستوى 01.

بينما لا توجد فروق ما بين متوسطات درجات الاطفال من أمهات المهن البينية و بدون مهنة، إذ جاءت قيمة ت = 05. غير دالة إحصائيا.

- مقارنة متوسطات درجات الاطفال في اختبار الوعي الفونولوجي حسب الفئات المهنية الآباء في الفترة الثانية (ز^1) :

الجدول رقم (52) : يمثل نتائج إختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات الاطفال حسب الفئة المهنية للآباء في (ز^1).

المتغير	الفترة	مجتمع البحث	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئات المهنية للآباء	الأولى (ز^1)	إطارات	29	11.06	5.22	2.43	61	**.01**
		مهن البينية	34	8.02	4.68			
		إطارات	29	11.06	5.22	2.97	74	**.01**
		تجار	17	6.88	3.23			
		مهن بينية	23	8.02	4.68	.90	49	.37
		تجار	53	6.88	3.23			

على غرار نتائج التحليل السابق الخاص بالفئات المهنية للأمهات، تحصل اللأطفال على قيم متوسطات درجات متفاوتة ما بين الفئات المهنية للأباء كما يتبين من الجدول 0، إذ أعلى قيمة خصت الأطفال ذو آباء إطارات (X=11.06)، تليها فئة اللأطفال من آباء يمتهنون المهن البينية بمتوسط قيمته (X = 8.02) و في المرتبة الثالثة تأتي فئة الأطفال آبائهم تجاربمتوسط قيمته (X=6.88).

أما التحليل الإحصائي للنتائج ، بإستعمال إختبار (ت) للدلالة على الفروق ما بين أزواج الفئات، بين ما يلي :

- هناك فروق ما بين متوسط درجات الاطفال من فئة الإطارات و فئة المهن البينية فقيمة (ت =2.97) دالة عند المستوى 01.

- لا يوجد فروق ما بين متوسطات درجات الأطفال من فئة المهن البينية و فئة التجار، فقيمة (ت =90.) غير دالة إحصائيا.

-مقارنة متوسطات درجات الاطفال في اختبار الوعي الفونولوجي حسب الفئات المهنية الامهات في الفترة الثانية (ز2) :

الجدول رقم (53): يمثل نتائج إختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات الأطفال في لإختبار الوعي للفونولوجي حسب الفئة المهنية للأمهات في ($ز^2$)

المتغير	الفترة	مجتمع البحث	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئات المهنية للأمهات	الثانية ($ز^2$)	إطارات	23	14.47	5.45	.79	44	.42
		مهن بينية	23	13.30	4.45			
		إطارات	29	14.47	5.45	2.57	74	**.01**
		بدون مهنة	53	11.13	5.08			
		مهن بينية	23	13.30	4.45	1,77	74	.08
		بدون مهنة	53	11.13	5.08			

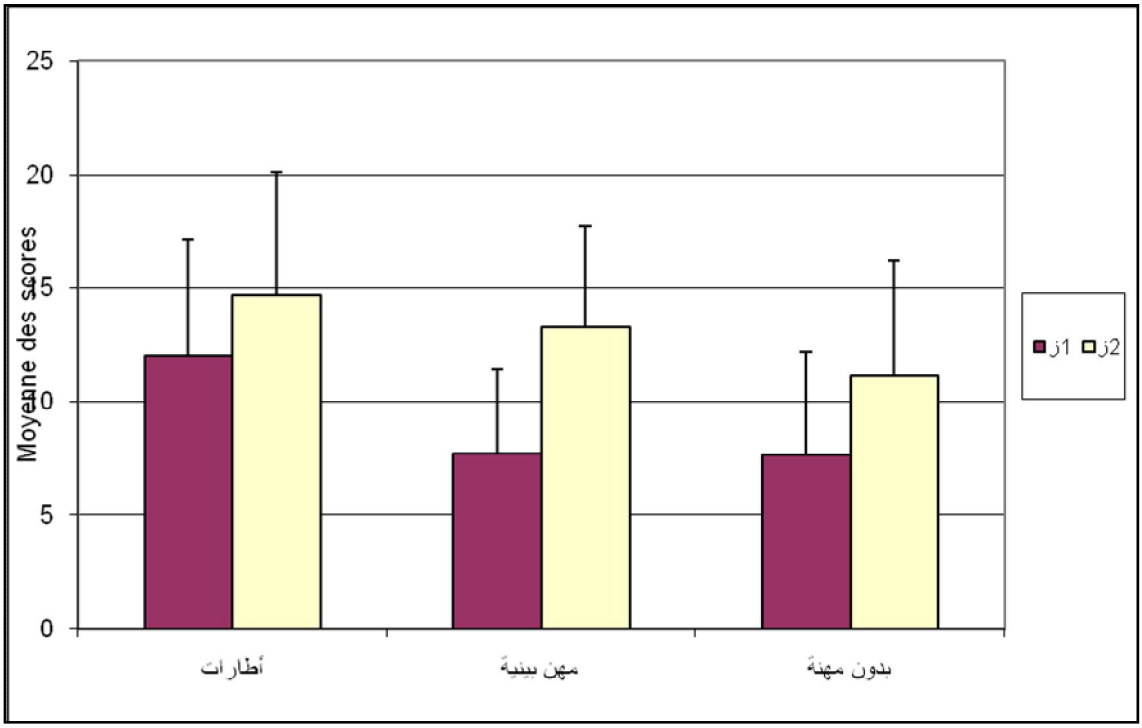
كما يوضحه الجدول 52، تم الحصول في الفترة الثانية من تمرير إختبار الوعي الفونولوجي، على نتائج متشابهة لتلك الموصوفة في الفترة الاولى من حيث ترتيب قيم المتوسطات لدرجات متوسطات درجات الأطفال:

ففي المرتبة الأولى يأتي متوسط فئة الأطفال أمهاتهم إطارات (X=14.47)
يليه متوسط الأطفال أمهات تمتهن المهن البينية (X = 13.30)، ثم متوسط الأطفال أمهاتهم بدون مهنة (X = 11.13) كأضعف قيمة، مع الملاحظة أن قيم المتوسطات في هذه الفترة تظهر مرتفعة مقارنة بقيم الفترة الأولى.

و قد بينت المعالجة الإحصائية للنتائج، وجود فروق دالة فقط ما بين قيم متوسطات

الأطفال ذو الأمهات إطارات و اللأطفال ذو أمهات بدون مهنة، فقيمة ت = 2.57 و هي دالة عند المستوى01.، بينما لم تسجل فروق ما بين نتائج أطفال الفئات الأخرى فالأطفال ذو أمهات المهن البينية سجلوا تطورا واضحا بعد سنة من تعلم القراءة، ما جعل الفارق مع فئة الإطارات ضئيلا و بدون دلالة إحصائية، هذه النتائج يدعمها الشكل (8) التوضيحي

الرسم البياني رقم(8): يمثل مقارنة متوسطات درجات الاطفال في اختبار الوعي الفونولوجي حسب الفئات المهنية للأمهات بين(ز1) و (ز2)



-مقارنة متوسطات درجات الأطفال في إختبار الوعي الفونولوجي حسب الفئات المهنية للآباء في الفترة الثانية (ز2) :

الجدول رقم (54) : نتائج إختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات الأطفال في الوعي الفونولوجي حسب الفئة المهنية للآباء في (ز2).

العامل	الفترة	مجتمع البحث	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الفئات المهنية للآباء	الثانية (ز2)	إطارات عالية	29	14.68	5.14	2.31	61	**.05**
		مهن بينية	34	11.79	4.77			
		إطارات عالية	29	14.68	5.14	2.56	44	**.01**
		تجار	17	10.47	5.76			
		مهن بينية	34	11.79	4.77	.87	49	.38
		تجار	17	10.47	5.76			

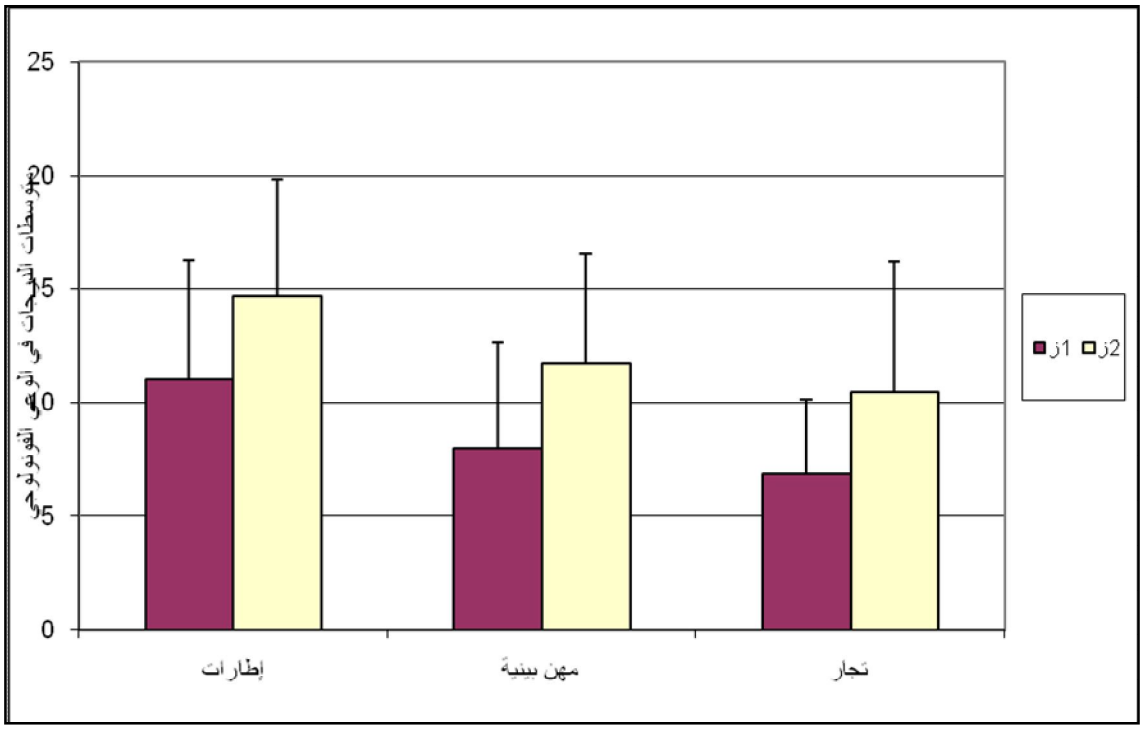
من خلال الجدول 53 ، يظهر كذلك تفوق متوسط درجات اللأطفال ذو اباء إطارات X = 14.68على ذوي فئة المهن البينية x = 11.79 ، و على فئة التجار X=10.47

كما أن المعالجة الإحصائية للنتائج، فالتطور الذي احرزه الأطفال من الفئات الثلاثة لم يؤثر على النتائجن ،إذ الفروق بقيت قائمة ما بين متوسطات درجات الاطفال ذو أباء إطارات و المهن البينية، إذقيمة ت = 2.3 دالة عند المستوى 05. من جهة و ما بين متوسطات درجات الاطفال ذو آباء إطارات و التجار، إذ بلغت قيمة ت = 2.56 و هي دالة عند المستوى 01.

بينما لم يسجل فروق ما بين متوسطات درجات الاطفال ذو آباء المهن البينية و التجار فقيمة ت = 87. غير دالة إحصائيا

الرسم البياني الموالي يدعم النتائج المحصل عليها في الفترة الأولى (ز1) و الثانية (ز2).

الرسم البياني رقم (9) : يمثل مقارنة متوسطات درجات الأطفال في إختبار الوعي الفونولوجي حسب الفئات المهنية للآباء بين (ز1) و(ز2) :



جدول رقم (55): يمثل دلالة الفروق بين الأطفال ذو أمهات إطارات و بدون مهنة في مستوى الوحدات الفونولوجية المعالجة.

الفترة	العامل	الوحدات الفونولوجية	مجتمع البحث	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	د.ح	مستوى الدلالة
ز1	مهنة الأم	المقطع	إطارات	23	5.26	2.75	1.66	74	.10
			بدون مهنة	53	4.18	2.51			
		القافية	إطارات	23	6.00	2.08	2.40	74	**.01**
			بدون مهنة	53	4.49	1.97			
		الفونيم	إطارات	23	3.26	1.81	2.88	74	.05
			بدون مهنة	53	2.26	1.72			

على مستوى الوحدات الفونولوجية في الفترة الاولى، يتضح من خلال مقارنة قيم متوسطات درجات الاطفال ذو الامهات اطارات و ذو الامهات بدون مهنة ان قيم الفئة الاولى احسن من الثانية في الوحدات المعالجة. في حين ان التحليل الاحصائي باستعمال اختبار (ت) بين ان هذه الفروق دالة بالنسبة للقافية و الفونيم.

مقارنة متوسطات درجات الأطفال في معالجة الوحدات الفونولوجية

حسب الفئات المهنية للآباء في الفترة الأولى (ز1) :

جدول رقم (56): يمثل دلالة الفروق بين الأطفال ذو آباء إطارات و مهن بينية في مستوى الوحدات الفونولوجية المعالجة.

الفترة	العامل	الوحدات الفونولوجية	مجتمع البحث	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	د.ح	مستوى الدلالة
ز1	مهنة الأب	المقطع	إطارات	29	5.03	2.89	2.17	61	.05
			مهن بينية	34	3.52	2.58			
			إطارات	29	4.20	2.12			

			القافية	مهن بينية	34	3.11	1.78	2.20	61	.05
			الفونيم	إطارات	29	1.89	1.79	1.53	61	.13
				مهن بينية	34	1.29	3.31			

يتضح من خلال الجدول55 أن الفروق ما بين متوسطات درجات الفئتين (الاطفال ذو اباء اطارات و ذو مهن بينية) في الفترة الاولى دالة بالنسبة للوحدات الفونولوجية الواسعة (المقطع و القافية).

- ففي معالجة المقطع، تظهر قيمة متوسط فئة الاطفال ذو اباء اطارات $X_1 = 5.03$ احسن من قيمة متوسط الاطفال ذو اباء المهن البينية $X = 3.52$، و جاءت قيمة ت =2.17 دالة عند االمستوى 05.

- كذلك فيما يخص معالجة القافية، جاءت قيمة ت =2.20 دالة عند المستوى 05. لصالح فئة الإطارات

- اما بالنسبة للفونيم اين تظهر قيم المتوسطات ضعيفة بالنسبة للفئتين اذا ما قورنت بالدرجة القصوى6 ، اذ لغت قيمة متوسط درجات الاطفال ذو آباء إطارات$X_2 = 1.89$ و ذو أباء المهن البينية $X=1.29$ و جاءت قيمة ت = 1.53 غير دالة.

جدول رقم(57) : يمثل دلالة الفروق بين الأطفال ذو آباء إطارات و التجار في مستوى الوحدات الفونولوجية المعالجة في ز1 .

الفترة	العامل	الوحدات الفونولوجية	مجتمع البحث	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	د.ح	مستوى الدلالة
ز1	مهنة الأب	المقطع	الإطارات	29	5.03	2.89	2.46	44	.01
			التجار	17	2.88	2.80			
		القافية	الإطارات	29	4.20	2.12	2,35	44	.05
			التجار	17	2.82	1.50			
		الفونيم	الإطارات	29	1.89	1.79	1.41	44	.16
			التجار	17	1.23	.90			

مقارنة متوسطات درجات الأطفال في معالجة الوحدات الفونولوجية، كل واحدة على حدة حسب الفئات المهنية للأمهات في الفترة االثانية (ز^2) :

جدول رقم (58): يمثل دلالة الفروق بين الأطفال ذو الأمهات إطارات و بدون مهنة في مستوى الوحدات الفونولوجية المعالجة في (ز^2).

الفترة	العامل	الوحدات الفونولوجية	مجتمع البحث	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	د.ح	مستوى الدلالة
(ز^2)	مهنة الأم	المقطع	إطارات	23	5.34	2.77	3.35	74	**.01**
			بدون مهنة	53	3.09	2.65			
		القافية	إطارات	23	4.52	1.97	2.98	74	**.01**
			بدون مهنة	53	3.13	1.81			
		الفونيم	إطارات	23	2.21	1.65	2.48	74	**.01**
			بدون مهنة	53	1.30	1.39			

مقارنة متوسطات درجات الأطفال في معالجة الوحدات الفونولوجية، كل واحدة على حدة حسب الفئات المهنية للآباء في الفترة االثانية (ز2) :

جدول رقم (59) : يمثل دلالة الفروق بين الأطفال ذو آباء إطارات و مهن بينية في مستوى الوحدات الفونولوجية المعالجة في(ز^2).

الفترة	العامل	الوحدات الفونولوجية	مجتمع البحث	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	د.ح	مستوى الدلالة
ز^2	مهنة الأب	المقطع	الإطارات	29	5.44	2.78	1.15	61	.02
			مهن بينية	34	4.73	2.09			
		القافية	الإطارات	29	5.93	1.81	2,21	61	.03
			مهن بينية	34	4.85	2.09			
		الفونيم	الإطارات	29	3.41	1.76	2.71	61	.01
			مهن بينية	34	2.26	1.60			

بالنسبة الأطفال فئتي آباء إطارات و ذو آباء تجار سجلت نتائج مماثلة، اين تظهر الفروق دالة على مستوى الوحدات الكبيرة (المقطع و القافية) لصالح المجموعة الاولى. فقيم (ت) المحسوبة كما هي على بينما تظهر غير دالة بالنسبة للفونيم. هذه النتائج موضحة على الجدول

جدول رقم (60): يمثل دلالة الفروق بين الأطفال ذو آباء إطارات و تجار في مستوى الوحدات الفونولوجية المعالجة في ($ز^2$).

الفترة	العامل	الوحدات الفونولوجية	مجتمع البحث	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	د.ح	مستوى الدلالة
$ز^2$	مهنة الأب	المقطع	الإطارات	29	5.44	2.78	1.82	44	.07
			التجار	17	3.82	3.12			
		القافية	الإطارات	29	5.33	1.81	2,39	44	**.05**
			التجار	17	4.47	2.29			
		الفونيم	الإطارات	29	3.41	1.76	2.40	44	**.05**
			التجار	17	2.11	1.76			

أما بالنسبة للفروق بين متوسطات الفئتين (أطفال آباءهم إطارات) و (أطفال آباءهم تجار) تظهر قيمها أعلى بالنسبة للفئة الأولى، و هذا التميّز يشمل أيضا الوحدة الصغرى الفونيم نستخلص من هذه المعطيات أن العوامل الإجتماعية و الإقتصادية لها أثر على الوعي الفونولوجي عند الطفل و هي متمثلة بالتحديد في مهنة الأب و الأم، و تكون بذلك الفرضيتين الجزئيتين الثالثة و الرابعة قد تحققت، بينما تنفي الفرضية الجزئية الأولى والثانية و الخامسة التي تنص بوجود أثر للمستوى التعليمي للأب و اللأم و عدد الإخوة والأخوات

3.1.2-أثر العوامل الإجتماعية و الإقتصادية على القراءة :

النتائج التي تقدمها الباحثة هنا تتعلق بالمهام الأربعة التي يتضمنها إختبار القراءة والمتمثلة في (قراءة شبه الكلمات، قراءة الكلمات، قراءة النص و فهم الـــنص المقـــروء) ويـــأتي التحليل حسب نفس التسلسل.

- أثر العوامل الإجتماعية و الإقتصادية على قراءة شبه الكلمات :

جدول رقم (60) : نتائج تحليل التباين حول أثر العوامل الإجتماعية و الإقتصادية على قراءة شبه الكلمات:

		مجموع التربيعات	درجة الحرية	تربيع المتوسطات	ف	مستوى الدلالة
المستوى التعليمي للأب	التباين ما بين المجموعات	486,64	5	97,32	1.14	.34
	التباين داخل المجموعات	8283,35	97	85,39		
	المجموع	8770	102			
المستوى التعليمي للأم	التباين ما بين المجموعات	439,33	4	109,83	1,29	.27
	التباين داخل المجموعات	8330,67	98	85		
	المجموع	8770	102			
مهنة الأب	التباين ما بين المجموعات	498,82	5	99,76	1,17	.32
	التباين داخل المجموعات	8125,76	96	84,64		
	المجموع	8624,58	101			
مهنة الأم	التباين ما بين المجموعات	226,56	4	56,64	.65	.62
	التباين داخل المجموعات	8398,02	97	86,57		
	المجموع	8624,58	101			

عدد الإخوة و الأخوات	التباين ما بين المجموعات	319,36	6	53,22	.61	.72
	التباين داخل المجموعات	8252,71	95	86,87		
	المجموع	8572,07	101			

يظهر من خلال الجدول أعلاه ، أن النسب الفائية في قراءة شبه الكلمات بالنسبة لكل العوامل الإجتماعية الإقتصادية المتمثلة في (المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، مهنة الأب، مهنة الأم، و عدد الإخوة و الأخوات) غير دالة إحصائيا.

- أثر العوامل الإجتماعية و الإقتصادية على قراءة شبه الكلمات :

الجدول رقم (62) : نتائج تحليل التباين حول أثر العوامل الثقافية الإجتماعية و الإقتصادية على قراءة الكلمات:

		مجموع التربيعات	درجة الحرية	تربيع المتوسطات	ف	مستوى الدلالة
المستوى التعليمي للأب	التباين ما بين المجموعات	217,494	5	43,49	1.18	.32
	التباين داخل المجموعات	3555,28	97	36,65		
	المجموع	3777.77	102			
المستوى التعليمي للأم	التباين ما بين المجموعات	114,88	4	28,72	.76	.54
	التباين داخل المجموعات	3657,89	98	37.32		
	المجموع	3772	102			
مهنة الأب	التباين ما بين المجموعات	250,86	5	50,17	1,39	.23
	التباين داخل المجموعات	3446	96	35,89		
	المجموع	3696,87	101			
	التباين ما بين	88,30	4	22,07		

مهنة الأم	المجموعات				.59	.66
	التباين داخل المجموعات	3608,56	97	37,20		
	المجموع	3696,87	101			
عدد الإخوة و الأخوات	التباين ما بين المجموعات	179,23	6	29,87	.79	.57
	التباين داخل المجموعات	3586,34	95	37,75		
	المجموع	3765,57	101			

كذلك بالنسبة لقراءة الكلمات أظهر إختبار تحليل التباين كما يشير إليه الجدول 0 أن النسب الفائية ليس لها دلالة إحصائية، حتى بالنسبة للعوامل التي كانت لها أثر في الوعي الفونولوجي أي مهنة الأب و الام.

- أثر العوامل الإجتماعية و الإقتصادية على قراءة النص:

جدول رقم (63) : نتائج تحليل التباين حول أثر العوامل الثقافية الإجتماعية و الإقتصادية على قراءة النص:

		مجموع التربيعات	درجة الحرية	تربيع المتوسطات	ف	مستوى الدلالة
المستوى التعليمي للأب	التباين ما بين المجموعات	486,64	4	208,09	1.04	.38
	التباين داخل المجموعات	19131,78	96	199,28		
	المجموع	19964,16	100			
المستوى التعليمي للأم	التباين ما بين المجموعات	431,71	4	86,34	.42	.83
	التباين داخل المجموعات	19532.45	95	205,60		
	المجموع	19964,16	100			
مهنة الأب	التباين ما بين المجموعات	1574,97	5	314,99	1,63	.15
	التباين داخل	18132,03	94	192,89		

	المجموعات					
	المجموع	19707,01	99			
مهنة الأم	التباين ما بين المجموعات	910,20	4	227,55	1.15	.33
	التباين داخل المجموعات	8398,02	95	197,86		
	المجموع	19707,01	99			
عدد الإخوة و الأخوات	التباين ما بين المجموعات	564,59	6	94,09	.45	.84
	التباين داخل المجموعات	19222,88	93	206,69		
	المجموع	19787,47	99			

نفس النتائج مسجلة في قراءة النص أيضا، إذ كما يوضحه الجدول 61 قيم ف لا تشير إلى وجود دلالة إحصائية حول أثرالعوامل الإجتماعية الإقتصادية.

- أثر العوامل الإجتماعية و الإقتصادية على فهم النص المقروء:

جدول رقم (64) : نتائج تحليل التباين حول أثر العوامل الثقافية الإجتماعية و الإقتصادية على فهم النص:

		مجموع التربيعات	درجة الحرية	تربيع المتوسطات	ف	مستوى الدلالة
المستوى التعليمي للأب	التباين ما بين المجموعات	15.45	5	3.09	1.76	.12
	التباين داخل المجموعات	169.90	97	1.75		
	المجموع	185.35	102			
المستوى التعليمي للأم	التباين ما بين المجموعات	13,75	4	3.43	1.96	.10
	التباين داخل المجموعات	171,60	98	1.75		
	المجموع	185.35	102			

مهنة الأب	التباين ما بين المجموعات	2,73	5	.54	.28	.91
	التباين داخل المجموعات	181,34	96	1.88		
	المجموع	184,07	101			
مهنة الأم	التباين ما بين المجموعات	15,27	4	3,81	2.19	.07
	التباين داخل المجموعات	168,80	97	1,74		
	المجموع	184,07	101			
عدد الإخوة و الأخوات	التباين ما بين المجموعات	4,03	6	.67	.35	.90
	التباين داخل المجموعات	180,04	95	1.89		
	المجموع	184,07	101			

يتبين أخيرا على الجدول 62 أن العوامل الاجتماعية الإقتصادية لا تشير الى وجود فروق على مستوى فهم النص، فاداء الأطفال كان ضعيفا على العموم، و جاءت قيم (ف) غير دالة في مجموعها.

الإستنتاج :

إن النتائج التي تم الوصول إليها في هذا الشطر الأخير من الدراسة تنفي وجود أثر للعوامل الإجتماعية و الإقتصادية على أداء الأطفال في إختبار القراءة، حتى بالنسبة لعام لي مهنة الأب و الأم اللذان كان لهما أثر على مستوى الوعي الفونولوجي لديهم.

مناقشة النتائج :

يهدف هذا الجزء من الدراسة، إلى التعرف إن كان للعامل الثقافي الإجتماعي والاقتصادي تأثير على أداء الاطفال في مهام الوعي الفونولوجي من جهة، و على إختبار القراءة من جهة أخرى.

تم تحديد خمسة (5) عوامل لتمثيل المستوى الإجتماعي و الإقتصادي للعينة : (المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، مهنة الأب، مهنة الأم، عدد الإخوة و الأخوات).

من خلال تحليل نتائج الوعي الفونولوجي، تبين بروز عاملان مؤثران في أداء الأطفال و المتمثلان في مهنة الوالدين، فسواء تعلق الأمر بمهنة الأب أو الأم ، يعود التفوق إلى الأطفال ذوي الوالدين إطارات.

- و بالفعل فبالنسبة لمهنة الأب، تبين تفوق فئة الأطفال من آباء إطارات على ذوي الآباء من المهن بينية و التجار و ذلك في كلا الفترتين أي قبل و بعد سنة من تعلم القراءة.

- أما بالنسبة لمهنة الأم ، تبين خلال الفترة الأولى تفوق الأطفال من أمهات الإطارات على ذوي الأمهات من مهن بينية و بدون مهنة أي غير العاملات ، بينما لم يظهر إختلاف في الفترة الثانية في أداء الأطفال بين الفئتين الإطارات و المهن البينية.

على العموم تأكد هذه النتائج ما توصلت إليه (Zorman, & Jacquier-Roux, 1999) دراسة

التي أظهرت وجود علاقة بين مهنة الوالدين و المهارة الميتافونولوجية للطفل، كما أن أكبر نسبة مؤوية من الأطفال الذين تحصلوا على درجة أقل بإحراف معياري واحد من المتوسط، هم من فئة الأمهات الغير عاملات.

لكن من جهه أخرى، بينت نفس الدراسة تأثير عامل آخر و المتمثل في المستوى التعليمي إذ توصلت إلى أنه كلما كان مستوى الشهادة التعليمية للأب و الأم عالية كان مستوى أداء الأطفال مرتفع و العكس صحيح، غير أنه بالنسبة لعينة هذه الدراسة لم تلتمس الباحثة فروقا بين الفئات المصنفة حسب المستوى التعليمي للوالدين.

أما فيما يتعلق بتحليل نتائج القراءة فهي تنفي في مجملها وجود أثر للعرامل الإجتماعية والإقتصادية على تعلم القراءة ، إذ لم تسجل أي فروق في مستوى كل مهامه، حتى بالنسبة للعامل الذي أدخل فروقا في أداء العينة في إختبار الوعي الفونولوجي أي المهنة.

إن هذه النتيجة الغير منتظرة بحكم النتائج التي توصلت إليها الدراسة حول علاقة الوعي الفونولوجي بالقراءة، جاءت عكس ما توصلت إلية دراسة (بريبانت و جرار) Raibant, & Gerard (1996) التي أظهرت أثر عامل المهنة على أداء التلاميذ في التعرف على الكلمات و فهم الجمل المكتوبة، إذ تبين تفوق أطفال المهن العالية و الفكرية، ثم ياتي أطفال المهن المتوسطة (التجار، الموظفين و المدرسين) و في الأخير أطفال العمال الغير مهرة و العطلين عن العمل.

و كذلك دراسة Mingot (1984) الذي وجد تفوق أطفال ذوي الآباء الإطارات على الأطفال ذوي الآباء من فئة العمال.
لتفسير هذا التناقض في النتائج، ترى الباحثة أنه من جانب الأهمية الرجوع إلى الواقع الثقافي الجزائري القائم على النظام الأبوي و إلى الصفات الإجتماعية التي تميز عينة الدراسة نفسها.

فالنتائج الوصفية حتى و إن لا يمكن أن نعتبرها سببية فهي تشير إلى وجود علاقات إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين المستوى التعليمي و المهني للأولياء، و تحليل نتائج الوعي الفونولوجي يشير إلى وجود أثر للعامل المهني و ليس للمستوى التعليمي، لأن هذا الأخير حسب رأي الباحثة قد يتكيف مع العامل الأول حسب الضروف المعاشة في هذا المجال.
وإذا أخذنا بعين الإعتبارمستوى تعليم أولياء أطفال العينة، نجد أن النسب الموؤية للفئات التي تم إعتبارها في التجربة (الجامعي، الثانوي والمتوسط) متقاربة بين الآباء و الأمهات والأغلبية لديهم مستوى ثانوي و أكثر.

إلا أنه إذا تم إعتبار مجال العمل، نجد بصفة معاكسة نسبة كبيرة من الأمهات ماكثات في البيت(51,11%) مقابل (6,8%) بالنسبة للآباء مع العلم أن نسبة لابأس بها من هذه الفئة الأخيرة هم من فئة التجار (16,5%) و بنسبة أقل من فئة العمال (10,7%) ، و منه فبالضرورة سيتأثر المستوى العلمي بضروف عمل الفرد، أو محيطه في البيت الذي لا يحث دائما الكفاءات المعرفية في التربية.

من ناحية أخرى فمن الملاحظ أنه رغم الإختلاف الموجود بين الفئات، إلا أنهـــا تنتمـــي لنفس المنطقة المعيشية ، التي تتميز بالتفتح و توفر الوسائل التربوية المســـاعدة و التـــي تجعل الاطفال من بيئة غير مثقفة من الإلتحاق بأقرانهم، هذا مع الإشارة إلـــى أنـــه مـــن الناحية المادية لا يوجد فرق شاسع مابين الفئات، فلم يسجل أي فئة محرومة فـــي عينـــة الدراسة.

خاتمة

تعتبر هذه الدراسة ذات طابع الوقائي بكونها تهتم بفهم السيرورات المعرفية المرتبطة بالقراءة في أولى مراحل إكتسابها عند الطفل، و قد سعت الباحثة إلى التعرف على أهم الروابط التي تلي المعارف السابقة الخاصة باللغة الشفوية و قدرات المعالجة الفونولوجية التي تتطور من خلالها و تؤدي إلى تعلم القراءة عند الطفل، فالأخصائيون في علم النفس المعرفي و علم النفس اللغوي بينوا أن القارئ المبتدأ يستعمل المعارف التي إكتسابها في مستوى البنية الفونولوجية للغة للوصول إلى التعرف على البنية الشكلية أو الإملائية.

تنقسم الدراسة إلى ثلاث مجالات أساسية: تمثل المجال الأول في التعرف على العلاقة الي تربط الوعي الفونولوجي بتعلم القراءة عند الطفل كمحور عام، و تمثل المجال الثاني في التعرف على العلاقة التي تربط هذه السيرورات المعرفية بالإزدواجية اللغوية، و أخيرا المجال الثالث الذي تمحور في دراسة أثر العوامل الإجتماعية و الإقتصادية على الوعي الفونولوجي و القراءة.

تدعم أولى النتائج ما جاء في الدراسات السابقة أكدت وجود علاقة بين الوعي الفونولوجي و تعلم القراءة، التي تظهر من خلال التطور الواضح بين الفترة الأولى (قبل التعلم الرسمي للقراءة) والفترة الثانية (بعد سنة من التعلم) لأداء الأطفال في إختبار الوعي الفونولوجي و خاصة فيما يتعلق بالوعي الفونيمي الذي أكدت النتائج قيمته التنبؤية على غرار الدراسات التي أجريت على اللغات الأبجدية الأخرى، و من ثمة ضرورة التفكير في قياس مستوى الوعي الفونولوجي بشكل منظم منذ الأقسام التحضيرية بقصد الكشف و لتفادي الصعوبات التي تظهر على مستوى القراءة لاحقا.
إضافة إلى نتيجة جّد مهمة، و التي لم تكن منتظرة، تمثلت في التفوق الذي أظهرته عينة الدراسة في في مستوى معالجة القافية مقارنة بالمقطع في الفترة الأولى ، و التي جاءت معاكسة لجّل الدراسات التي أثبتت عدم إدراك القافية في بداية نمو الوعي الفونولوجي و هذا ما يعتبر سابقة غير منتظرة.

من ناحية أخرى، إن النتائج الخاصة بقراءة البنود المنعزلة والتي أظهرت وجود أثر على التوالي لعامل المعجمية و عامل الطول و االتواتر، فبالتوافق مع الدراسات العربية جاءت نتائج الدراسة الحالية لتؤكد اجوء القارء الناطق بالعربية منذ بداية إكتساب القـــراءة إلـــى الإجرائين الغير المباشر (عن طريق الوساطة الفونولوجية) و المباشر (المعجمي).

إلى جانب هذه المعطيات، جاءت النتائج حول عامـــل الإزدواجيـــة و علاقتـــه بـــالوعي الفونولوجي تميل إلى إضهار الدور المسهل لهذا العامل في نمو القدرات الميتافونولوجيـــة عند الطفل: فمن ناحية تشير النتائج المقدمة إلى تطور أداء الأطفال في الوعي الفونولوجي بين الفترة الأولى و الثانية و من ناحية أخرى إلى تفوق مزدوجي اللغة في المرحلتين.

كما أشارت النتائج الخاصة بعلاقة الوعي الفونولوجي بالقراءة عند المزدوجي و الأحاديي اللغة غلى تفوق المجموعة الأولى في قراءة شبه الكلمات الذي يسمح بالتفكير أن مزدوجي اللغة متفوقين في إستخدام إستراتيجية الوساطة الفونولوجية مقارنة بأحاديي اللغة، بينما في حين لم تشر النتائج، إلى وجود إختلافات في نتـــائج قـــراءة الكلمـــات و الـــنص بـــين المجموعتين و الذي قد يرجع إلى مفهوم مصطلح الإزدواجية نفسه، إذ سواء تعلق الأمـــر بالمزدوجي أو الأحاديي اللغة فإن اللغة المكتوبة التي تم الإحتكاك بها بالمدرسة تعتبر لغة مختلفة عن تلك التي يتداولونها في حياتهم اليومية و التي تدخل في إطار الثنائية اللغوية.

أخيرا إن تفحص عملية إكتساب القراءة و علاقتها بالوعي الفونولوجي بنظرة تحليلية و ما يحيط بها من عوامل عديدة يكثر فيها إستعمال التبرير بالضروف الإجتماعية و الأسرية و الإقتصادية، يمكن أن تفسر من خلال بعض العوامل الإجتماعية و الإقتصادية و التـــي مكنت الباحثة من إثبات تأثير مهنة الوالدين في نمو الوعي الفونولوجي عند عينة الدراسة قبل و بعد الإحتكاك باللغة المكتوبة، إلا أن هذا التأثير لـــم يشـــمل ســـيرورات إكتســـاب القراءة، الذي أرجعته الباحثة إلى طابع البيئة المفتوح االتي تتواجد فيها عينة البحث

و الذي مكن الأطفال من تدارك النقائص عند إلتحاقهم بالمدرسة، و بالفعل فكل الأطفال ينتمون إلى نفس البيئة المعيشية و المتمثلة في منطقة جد حضرية تتوفر فيها الخدمات الأجتماعية و لاسيما على مستوى المدارس العمومية.

إن مجمل هذه النتائج تؤكد من جهة ما ورد في الدراسات السابقة و من جهة أخرى تشير إلى بعض خصوصيات القارئ المبتدأ و الناطق بالعربية و الذي جعل الباحثة تشعر بدافع الإستمرار في هذه الدراسة التي تربط بشكل ضمني بين المستوى المعرفي و اللغوي و الإنتماء الثقافي و الإجتماعي للطفل، و منه و من الضروري و المهم الإستفادة من النقائص الملاحظة لإعداد منهجية تحليل محكمة و متكاملة تمكن من التعرف على مختلف العلاقات الإرتباطية فيما بينها.

و من بين الإحتياطات التي ينبغي إتخاذها في إطار دراسة لاحقة، و إنما أيضا التي تفتح أفاق لدراسات مختلفة:

- العمل على عينة أكبر
- قياس مستوى الوعي الفونولوجي عند أطفال العينة في لغات الأم و لا سيما عند مزدوجيي اللغة
- قياس مستوى الرصيد اللغوي للطفل، و في اللغتين بالنسبة للمزدوج اللغة ما يسمح بالتعرف على اللغة المسيطرة لديه

- قياس مستوى إكتساب اللغة المكتوبة قبل و بعد إلتحاق الطفل بالمدرسة الإبتدائية
- تفحص قدرات الطفل على مستوى الذاكرة، خاصة مع الضعف الذي تم تسجيله في مجال الفهم القرائي، إلى جانب كل ما يتعلق بالإكتسابات الأولية.

- إختيار العينة من مناطق معيشية مختلفة.

قائمة المراجع

1- المراجع العربية:

1- أبو لبدة، سبع محمد. (1982). مبادئ القياس النفسي و التقييم التربوي، جمعية أعمال المطابع التعاونية، الطبعة الثانية، عمان.

2- بن عيسى حنفي. (بدون سنة) . محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط.

3- حركات مصطفى. (بدون سنة). الصوتيات و الفونولوجيا، دار الآفاق، ص.143

رسائل الماجستير و الدكتوراه:

1- بومعراف آسيا. (2001/2000). الوعي الفونولوجي لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة، جامعة الجزائر، ص.177

2- حمدوش سليمة.(2003/2002). دراسة الوعي الفونولوجي ضمن نشاط تعلم القراءة عند الأطفال الجيّدي القراءة من السنة الرابعة، جامعة الجزائر.

3- لواني يمينة.(2007/2006). علاقة الوعي الفونولوجي بإضطراب تعلم القراءة أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة الجزائر، ص.471

4- ميرود محمد. (2008/2007). إستراتيجيات الفهم عند الطفل أحادي اللغة و الطفل مزدوج اللغة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، ص.347

- القواميس:

6- المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم. (1989). المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (إنجليزي، فرنسي، عربي)

المراجع الأجنبية:

1-Adams, M.J.(1990). Beguining to read : learning and thinking about print. Cambridje, MIT Press.

2- Alegria J., Morais, J. (1996). - Métaphonologie, acquisition du langage écrit et troubles associés. In S. Carbonnel, P. Gillet, M.D. Martony et S. Valdois, Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte. Marseille, Solal.

3- Baccouche, T. (2003). La langue arabe : spécificités et évolution, in Romdhane, M. N., Gombert J.-E. & Belajouza M., L'apprentissage de la lecture. Perspectives comparatives Collection Psychologie. Presses Universitaires de Rennes & Centre de Publication Universitaire de Tunis, 377-386.

4- Bloomfield L., (1935), Language Allen and Unwin Ltd, London.

5- Cantineau, J. (1960). Etudes de linguistique arabe. Paris, Klincksieck.

6- Casalis, S. (1997). Mécanismes d'identification de mots dans les dyslexies de l'enfant.In S. Guillard (Ed) Lecture et dyslexie. (pp. 47-63). Paris : les pluriels de psyché.

7- Colmant, M., Jeantheau, J. P. & Murat F. (2007). Les compétences des élèves à l'entrée en cours préparatoire. Ministère de la jeunesse, de l'éducation et de la recherche, 106

8 - Content A. (1996) – Modèles de l'acquisition de la lecture :perspectives récentes. In, Carbonnel S., Gillet P., Martory M.D et Valdois S.Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte. Editions Solal, pp. 63-80.

9 - Delpech, D., George, F., & Nok, E. (2001). La conscience phonologique. Test Education et rééducation. Marseille, France, édition Solal, 152

10- Demarcy, D., Bezin, C. & Guylain Hoin (2006). Analyser ses pratiques professionnelles pour évoluer. Scérén, CRDP, Academie d'Amiens

11- Demont, E., Gaux, C., Gombert, J.E. (2006). Le bilan des compétences Métalinguistiques, in Estienne F. & Pierart B., Bilan et Orthophonie Editions Masson, 105-122.

12- Fayol, M., Gombert, J. E. Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L. Zagar D. (1992). Psychologie Cognitive de la Lecture. PUF, Paris.

13-Fayol, M. et Gombert, J.E. (1999). L'apprentissage de la lecture et de l'écriture, in J.A. Rondal et Espéret E., Manuel de Psychologie de l'enfant, Bruxelles, Mardaga , 565-594.

14- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving, in B.Resnick (ed.), The nature of intelligence, Hillstade, Erlbauum.

15- Fleish, H. (1968). L'arabe classique. Esquise d'une structure Linguistique. Beyrout, Dar EL-Machreq.

16- Frith U. (1985). Beneath the surface of surface of developmental dyslexia, in K.E Patterson, J.C. Marsahll, Coltheart. Surface Dyslexia : Cognitive and Psychological Studies of Phonological Reading, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.

17 - Gombert, J. E. (1990). Le développement métalinguistique. Psychologie d'aujourd'hui, PUF, 295.

18- Goswami, V.C., & Bryant, P. (1990). Phonological Skills and learning to read. Hove, N.J. : Lawrence Erlbaum.

19- Hagège, C. (1996). L'enfant aux deux langues. Paris, Odile Jacob.

20- Harris, M. & Colltheart, M.(1986). Langage processing & in children and adults. An introduction. London : Routledge and Keagan Paul.

21- Hélot, Ch. (2007). Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école, Espaces discursifs, l'Harmattan, 296.

22- Khomsi, A. (1990). Epreuve d'évaluation de la competence en lecture : lecture de mots et comprehension, Paris, Edition du Centre de de Psychologie Appliqué.

23- Lattay M. (2003). Mon premier imagier, C.E.E, Partenaire-livres,287.

24- Lecocq, P., (1991). Apprentissage de la lecture et dyslexie. Mardaga, Liège, 352

25- Liberman, A. M. (1974). The speech code. In: Communication, language , and meaning. G. A. Miller (Ed.). (pp. 128-140). New York: Basic Books

26- Morais, J. (1991). Metaphonological abilities and literacy. In M. Snowling & M. Thompson (Eds.), Dyslexia: Integrating theory and practice (pp. 93 – 107). London: Whurr.

27- Morais, J. (1994). l'art de lire, Odile Jacob, Paris, 358

28 - Morton, J. & Patterson, K. (1980). A new attempt at an interpretation, or, an attempt at a new interpretation, in, Deep Dyslexia, Routledge & Kegan Paul, London, 91 – 118

29-Perregaux, C. (1994). Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture. Paris

30-Seymour, P.H.K. (1997). Les fondations du développement orthographique et morphographique. In L. Rieben, M. Fayol, & C.A. Perfetti (Eds.), Des orthographes et leur acquisition. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

31-Snow, C.E., Burns, M.S. et Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC : National Academy Press.

32- Sprenger-Charolles, L., (1999). Linguistic processes in reading and Spelling : The case of alphabetic writen systems (English, French, German & Spanish, in Nunes T. & Bryant P. (Eds), handbook of Children's Literacy, kluwer academic Publishers B.V.

33- Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2003). Lecture et dyslexie. Approche cognitive, Dumont, Paris, 291

34- Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. & Serniclaes W. (2006). Reading acquisition and developmental dyslexia, Psychology Press, 247.

35-Stanovich, K. E. (1987). Perspectives on phonological processing. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore, MD.

36- Stanovich, K. E. (1992). Speculations on the causes and conse-quences of individual differences in early reading acquisition, in Gough, P. B. Ehri, L. C. & Treiman, R. Reading acquisition Hillsdale, NJ, Erlbaum.

307-342.

37-Seymour, P. H. K. (1999). Cognitive architecture of early reading, In Lundberg, E. E. Tonnenssen & I. Austrad (Eds.), Dyslexia: Advances in theory and practice, pp. 59-73.

38- Weil – Barais & Cupa D. (2008). 100 Fiches de psychologie, Editions Bréal p.238

المجلات العلمية و الدوريات:

1- Abu-Rabia, S. (1998). Reading Arabic texts: Effects of text type, reader type, and voweliza-tion. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 10, 106–119.

2- Abu-Rabia, S. and Siegel, L.S. (2003). Reading skills in three orthographies: The case of trilingual Arabic-Hebrew-English speaking Arab children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16: 611-634.

3-Aidinis, A., & Nunez, T. (2001).The role of different levels of phonological awareness in the reading and spelling Greek. *Reading and writing, 14(1-2),* 145- 177

4- Ait Dahmane, K. (2007). Enseignement/apprentissage des langues en Algérie entre représentations identitaires et enjeux de la mondialisation, *Synergies Algérie*, 1, pp. 173-180

5-Alegria, J., & Morais J. (1979).). Le développement de l'habileté d'analyse phonètique consciente de la parole et l'apprentissage de la lecture, *Archive de Psychologie*, 47, 251- 270.

6- Alegria, J., & Mousty, P. (2004). Les troubles phonologiques et métaphonologiques chez l'enfant dyslexique. *Enfance, 3, 56,* 259-271

7-Ammar, M. (2002). L'assemblage phonologique : sa nature et son fonctionnement chez des enfants lecteurs en arabe, *Enfance*, 54, 2, pp.155-168.

8-Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Driscoll, K., Phillips, B.M., & Burgess, S. R. (2003). Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly*, 38, 470 – 487.

11-Armand, F. (2000). Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue premièreet seconde. *Revue canadienne des langues vivantes*, 56 (3), 469-495

14- Bara, F., Gentaz, É. et Colé, P. (2008). Littératie précoce et apprentissage de la lecture : comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire, et des enfants de classes régulières, *Revue des sciences de l'éducation*, 34, 1, p. 27-45.

15-Besse, A. S., Demont, E., & Gombert, J. E. (2007). Effet desconnaissances linguistiques en langue maternelle (arabe vs portugais) sur les performances phonologiques en français langue seconde. *Psychologie française, 52,* 89-105.

17- Besse, A. S., Marec-Breton, N., Demont, E. (2010). Developpement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*, 2, 167-200

18- Bialystok, E. (1987). Influences of bilingualism on metalinguistic development, in *Second Language Research*, 3, 154-166.

19-Bialystok, Ellen (1988): "Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness", in *Developmental Psychology*, 24, 560-567.

20- Bialystok, E., McBride-Chang, C., and Luk, G. (2005). Bilingualism, language proficiency, and learning to read in two writing systems. *Journal of Educational Psychology*, 97 (4): 580-590.

23-Bowey, J.A. (1995). Socio economic status differences in preschool phonological sensitivity and first-grade reading achievement, *Journal of Educational Psychology*, 87, pp.476-487.

24- Bradley, L., & Bryant, P. (1978). Difficulties in auditory organization as a possible cause of reading backwardness. *Nature*, 271, 746-747.

25-Bradley L, & Bryant P. E, (1983). Categorizing sounds and learning to read : A causal connection, *Nature*. 301, 419- 421.

26-Brainant, J.M., Gerard, F.M. (1996). Savoir lire : question(s) de méthodes, *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 1, 7-45

27- Bruck M., Genesee F.(1995). Phonological Awareness in Young Second Language Learners, *Journal of Child Language*, ,22, p.307-324.

28-Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. h., and Pellegrini, A. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read : a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of educational Research*, 65(1), 1-21.

31- Chaveau G., Rougouas- Chaveau E. (1985). Les processus d'acquisition ou d'échec en lecture au cours préparatoire, *Revue française de pédagogie*, 70, pp. 5-10

32- Chetail, F. & Mathey, S. (2010). Rôle de la syllabe dans l'apprentissage de la lecture : étude en fonction du niveau de lecture. *A.N.A.E.*, 107- 108

35- Coltheart, M., & Rastle, K. (1994). Serial processing in reading aloud: Evidence for dual-route models of reading. *Journal of Experimental Psychology*: Human, Perception and Performance, 20, 1197-1211.

36 - Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204–256.

38- Content A. (1985). Le développement de l'habité de l'analyse phonètique de la parole, *l'Année psychologique*, 85, pp.73-99

42- Demont, E. et Gombert, J.E.(2004) . L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite, *Enfance*, 3, 56, p. 245-257.

44- Denays Candau, C., & Gousse V. (2009). Le bilinguisme : une aide ou un handicap à l'apprentissage de la lecture ? *A.N.A.E.*, 102, pp.195-200

45-Desrochers, A., Cormier, P., & Thompson, G.(2005).Sensibilité phonologique et apprentissage de la lecture, *Parole*, 34-35-36, 2005, 113-138

46- Docquier L., Rouyr A. & Rondal J.A. Développement de la conscience phonologique et acquisition dela lecture dans un enseignement de type immersif (anglais ou Néerlandais) : Suivi longitudinal dela 3eme maternelle

à la fin de la première année, Glossa, 101, 4-13

47- Ecalle, J., Magnan, A., & Bouchafa, H. (2002). Ledéveloppement des habiletés phonologiques avant et au cours l'apprentissage de la lecture : de l'évaluation à laremédiation. *Glossa*, 82, 4-12

48- Ez-zaher, A. (2009). Le rôle de la conscience syllabique dans l'apprentissage de la lecture en arabe, *Spirale, Revue de recherche en éducation, 44,* 49-62.

49- Fayol, M., Jaffré, J-P., (1999). Note de synthèse. L'acquisition/apprentissage de la l'orthographe. *Revue française de pédagogie*, 126,143-170

50- Fluss, J., Bertrand D., Zigler, J., & Billard C. (2009). Troubles d'apprentissage de la lecture : rôle des facteurs cognitifs, comportementaux et socio- économiques, *Développements*,1 ,21- 33.

51– Fox, B., Routh, D.K. (1975). Phonemic analysis and severe reading disability in children, *Journal of Psycholonguistic Research*, 9, 115-119.

52- Frith U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia, Annals of Dyslexia, 36, 69-81.

53- Galobardes B., Morabia, A. & Bernestein M.S.(2000). Statut socio-économique : un facteur de risque indépendant. *Revue médicale suisse,* 684, pp.1-3.

54- Gest, S. D., Freeman, N. R., Domitrovich, c. E., and Welsh, J. A. (2004). Shared book reading and children's language comprehension skills : the moderating role of parental discipline practices, *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 319-336.

55- Gombert, J.E., Gaux, C., Demont, E. (1994). Capacités métalinguistiques et lecture: Quels liens? *Repères, 9,* 61-73.

56- Gough, P.B. & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability, *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.

57- Harm, M., & Seidenberg, M. S. (1999). Reading acquisition, phonology, and

dyslexia:Insights from a connectionist model. *Psychological Review,* 106, 491-528.

58- Hasanat, M. (2007). Acquisition d'une langue seconde : les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingues français- arabe/ arabe-français, *Synergie, Monde arabe, 4,* 209- 226

59 – Hulme, C., Nation, K., Brown, A., Adams, J., & Stuart, G. (2002*).* Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of experimental child psychology*, 82, 1, 2-28

60- Issofally, N., & Primot, B., (1999). Phonorama : matériel d'entrainement de la compétence métaphonologique. *Rééducation Orthophonique, 197,* 95-124

61- Kanta, T., Blanco, E., & Rey, V. (2006). La conscience phonologique et l'apprentissage d'une langue seconde, *Skholê, hors série 1*, 53-5

62- Leybart, J., Van Reybroeck M.V., Ponchaux C., Mousty P. (2004). Dysphasie et développement dela sensibilité àla Rime et au Phonème, 56, 1, pp. 63-79.

63-Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., & Carter, B.(1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in youngchildren. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.

64- Lonigan, C.J., Burgess, S. R., Anthony, J. L. & Barker T. A. (1998). Development of Phonological Sensitivity in *2- to 5-Year-Old Children Journal of Educational Psychology*, 90, 2, pp. 294-311

65- Lundberg, I., & Hoien, T. (1990). Patten of information processing skills and word recognition strategies in developemental dyslexia. *Scandinavian Journal of Educational Reasearch, 34,* 231- 240

66- Lundberg, I., Olofsson, A., & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills. *Kindergarden. Scandinavian journal of psychology, 21*, 59-173

67- Madjdi, T. (2009). Interculturalité et aménagement linguistique au Maroc : Diversité et Identité culturelle. *Synergie Algerie,* 8, 149-157.

68- March, G., Freidman, M., Welsh, V, & Desberg, P. (1981). A Cognitive developmental theory of reading acquisition, in G.E. McKinon & T.G. Waller (Eds), *Reading research : advances in theory and practice*, 3, 119-221.

69- McClelland, J. L. & Rumelhart, D.E.(1981). An interactive activation model of context effects in letter perception: An account of basic findings, *Psychological Revue*, 88, 375-407.

70- Mousty, P. & Alegria, J. (1999). L'acquisition de l'orthographe: données comparatives entre enfants normo-lecteurs et dyslexiques, *Revue Françcaise de Pédagogie*, 126, 7- 22.

71- Morais, J., Alegria J., & Content, A. (1982). The relation ship between segmental analys and alphabetic literacy An interactive view. *Cahier de psychologie cognitive, 7,* 415- 438.

72- Murray, B. A., Stahl, S. A., and Ivey, M. G. (1996). Developing phoneme awareness through alphabet books. Reading and Writing, 8(4), 307-322

73- Nation, K., & Hulme, C. (1997). *Phonemic segmentation, not onset-rime segmentation, predicts early reading and spelling skills.* Reading Research Quarterly, 32, 154-165

74- Nation, K., Allen, R., & Hulme, C. (2001). The limitations of orthographic analogy in early reading development: performance on the clue word task depends upon phonological priming and elementary decoding skill, not the use of orthographic analogy. *Journal of Experimental Child Psychology, 80,* 75-94.

75- Negro, I. & Genelot, S. (2009). Les prédicteurs en grande section maternelle de la réussite en lecture en fin de première année d'école élémentaire : l'impact du nom des lettres, Bulletin de Psychologie, 62(3), 501 291 –306.

76- Nouani H.(1995-1996). Langage et classes sociales. In *revue de Psychologie & des sciences de l'éducation*,6.

77- Özdemir E. (2000). *Bilinguisme des enfants de migrants : un atout, Agenda interculturel*, 188, pp. 26- 28

78-Perfetti, C.A., Beck, I., Bell, L.C., & Hugues, C. (1987). Phonetic knowledge and learning to read are reciprocal : A longitudinal study of first grade children, *Merill- Palmer Quarterly*, 33, 283- 319

79- Philippe C. (1979). Amélioration de la capacité de lecture. Ce qui peut être mesuré, *revue française depédagogie*, 47, pp. 29- 46

80- Plaza, M. (1999). Sensibilité phonologique et traitement étaphonologique : compétencet défaillance. *Rééducation orthophonique, 197,* 13-24

81- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV guide : relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31(4), 406-428.

82- Rezzoug D., De Plean S., Bensekhar-Benali M., Moro M.R. (2007) Bilinguisme chez les enfants de Migrants, Mythes et réalités, *le Français aujourd'hui, Enseigner les langues d'origines*, 155, 61-68.

83 - Rieben L. (2004). Le 21è m e siècle verra- t -il (enfin) la disparition des polémiques stériles sur l'apprentissage de la lecture ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1 , 17-25

84- Rumelhart, D.E. & McClelland, J.L. (1981). An interactive activation model of context effects in letter aujourd'hui, perception : II. The contextual enhancement effect and some tests and extensions of the model, *Psychological Revue*, 89, 60-94.

85- Sayah M., Nagem R., Zaghouani-Dhaouadi H. La langue arabe, histoire et controverses, *in Synergie Espagne* n°2 , 2009, pp.63-78

86- Seidenberg, M.S., McClelland, J.L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96, 523-568.

87- Sénéchal, M. & LeFevre, J.A. (2002). Parental involvement in the developmental of children's reading skill : a five-year longitudinal study, *Child development*, 73, pp. 445-460.

88-Seymour, P.H.K., & McGregor, J. (1984). Developmental Dyslexia: A cognitive experimental analysis of phonological, morphemic, and visual

impairements. *Cognitive Neuropsychology*, 1, 1, 43-82.

89- Stanovich, K. E. (1988). Speculation on the causes and consequences of individual differences in the acquisition of literacy, *Reading Research, Quartely, 21*, 360- 406

90- Taouk, M. & Coltheart, M. (2004). The cognitive processes involved in learning to read in Arabic , *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 17, pp. 27–57

91- Treiman, R. (1983). The structure of spoken syllabes : Evidence from novel word games, *Cognition*, 15, pp. 49-74.

92- Treiman, R. (1985). Onsets and rimes as units of spoken syllabes : Evidence from children, *Journal OF Child Psychology*, 39, pp.161-181.

93- Treiman, R., & Zukowski, A. (1996). Children's sensitivity to syllables, onsets, rimes and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, 193-125.

94- Wagner, R.K., Torgesen J.K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills, *Psychological Bulletin*, 101, pp.485-505.

95- Wimmer, H. & Hummer, P. (1990). How german- speaking first graders read and spell : Doubtson the importance of the logographic stage, *Applied psycholinguistics*, 11, 349-368.

96- Ziegler, J.C., Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developemental dyslexia, and skilled reading across languages: A Psycholinguistic grain size theory, *Psychological Bulletin*, 131, pp. 3-29.

97- Zorman, M., (1999). Evaluation de la conscience phonologique et entraînement des capacités phonologique en grande section de maternelle, *Revue Rééducation Orthophonique*, 197, pp. 139-157,

98- Zorman, M., & Jacquier – Roux, M. (2002). Conscience phonologique et entrainement phonologique, Les éditions de cigale, Grenoble, 91- 98

الملتقيات و المؤتمرات:

1- Besse, A.S. (2008). L'apprentissage de la lecture en français langue seconde : le rôle des premières acquisitions en langue première écrite. Communication orale présentée au Colloque Approches cognitive et développementale de l'apprentissage de la lecture, Angers, France

2- Ezelin, E. (2001). Conscience phonologique et acquisition de la lecture du point de vue neuropsychologique, in Langages Ecrits Les Maux des Mots, actes 2eme ngrès des Amériques, 4-20.

3- Genelot, S., Negro I., & Preslages, D. (2007). Bilinguisme familial et acquisitions scolaires. *Actualité de la recherche en éducation et en formation*, Strasbourg, 9.

4- Gosjean, F. (2003). Le bilinguisme et le biculturalisme. In : Gourouben, Virole, B. Le bilinguisme aujourd'hui et demain, Acte d'une journée d'étude , Paris.

5- Kanta, T., & Rey, V. (2009). Acquisition d'une langue seconde en milieu guidé : Pertinence des tâches de conscience phonologique pour l'évaluation des capacities des apprenants à l'oral. Actes du colloque AcquisiLyon 09, Lyon.

6- Laurent, A. (2006). Le développement métaphonologique : une étude comparative chez les enfants bilingues et monolingues. Colloque international des chercheurs en didactique des langues et en linguistique, Lidilem, Grenoble, 24

7- Liberman, A. M. (1989). Reading is hard just because listening is easy. In C. von Euler (Ed.), Wenner-Gren International Symposium Series: B*rain and Reading*. Hampshire, England: Macmillan, 197-205.

8-Seymour, P. (1993). Un modèle de développement orthographique à double fondation. In J-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles, L, & M. Fayol (Eds), Les actes de la Villette Paris : Nathan, 57-79.

9-Taleb- Ibrahimi, K., (2006). Les Algériens et leur(s) langue(s) de la période coloniale à nos jours, Colloque 20-22 juin.

رسائل الدكتوراه :

10-Bahloul, S. (2003). Développement d'un système automatique de synthèse de la parole à partir du texte arabe standard voyellé, Université de Maine, p.161

11-Boukadida, N. (2008). Connaissances phonologiques et morphologiques dérivationnelles et apprentissage de la lecture en arabe (Etude longitudinale), Université Rennes2- Université Tunis, p.276

12- Fauzar- Farid, G. (2001). Apprentissage de la lecture et de l'écriture en arabe chez des enfants marocains approche psycholinguistique. Université paris 7, 311

13- Hazard M., C. (2009). Consistance orthographique et construction du lexique chez l'enfant d'âge scolaire Université de Nice - Sophia Antipol, p.328.

14-Petiot K. (2006). Compétences graphophonologique et phonographique chez des adultes en situation d'illetrisme : absence ou inefficience ? Université Lyon 2, p.194

القواميس و الموسوعات:

1- Baraké, B. (1984). Dictionnaire de linguistique Français – Arabe, Tripoli, Liban

2- Cohen, D. (1990) Langue arabe. In Encyclopédie Universalis, Editeur Paris, pp.707-732.

3- Dubois, J., Giacomo, M, Marcellesi, C., Marcellesi, J.C., Mével, J.P.,(1994). Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Paris, Larousse.

4- Gottardo, A., & Grant, A. (2008). La définition du bilinguisme. Encyclopédie sur le développement des jeunes London, ON: Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 1-7.

الملاحق

1 - إختبار الوعي الفونولوجي (لدلباش و جورج و نوك)

Delpech, D., George, F., & Nok, E. (2001).

2- إختبار التسمية

3- نتائج إختبار التسمية

4- إختبار الوعي الفونولوجي في شكله النهائي

5- إختبار القراءة (لدلباش و جورج و نوك)

Delpech, D., George, F., & Nok, E. (2001).

6- النّص الأصلي

7- إختبار القراءة في شكله النهائي

8- إستمارة موجهة لأولياء الطفل

Test de Conscience phonologique

Le test comprend trois parties :

– Des *épreuves de mémoire* à court terme permettent d'apprécier la capacité de l'empan mnésique auditif. Cette capacité semble liée à l'habileté avec laquelle le sujet est capable de procéder au recodage phonétique de l'information.

– Une *épreuve de décomposition de mots* est proposée à l'enfant puisque lors de ses premiers contacts avec la lecture, il va devoir "manipuler" les mots ; il peut être fort important qu'il ait été préparé à appréhender leur propriété de détachabilité des référents, leur décomposabilité en éléments de différentes dimensions dépourvus de significations.

Dans la mesure où les rimes sont perçues plus tôt que les syllabes qui sont elles-mêmes identifiées plus précocement que les phonèmes, nous proposons à l'enfant de procéder à une décomposition syllabique puis phonémique des mots.

– Selon le niveau de développement atteint, les enfants sont capables de réaliser ou non certaines tâches, qui mettent en jeu les compétences analytiques dans le traitement de la parole. Il s'agit de tâches de soustraction d'éléments de plus en plus petits, d'identification ou de discrimination de rimes, etc.

Les épreuves de conscience phonologique proprement dites explorent cette attitude.

Les difficultés diffèrent selon qu'il s'agit de choisir une réponse déjà fournie par l'épreuve, de produire celle-ci après consultation du lexique mental, ou de produire le résultat d'opérations effectuées en mémoire de travail.

Présentation et cotation des épreuves

Remarque : nous avons volontairement adopté un langage redondant pour nous mettre à la portée de l'enfant et rendre l'épreuve plus ludique.

Mémoire à court terme

1 - Rétention de rythmes

L'épreuve est tirée du *Manuel pour l'examen psychique de l'enfant* de R. ZAZZO (épreuve de Mira Stamback) chez Delachaux et Niestlé.

Passation

L'enfant a un stylo et nous lui donnons la consigne suivante : "Ecoute bien, je vais faire une petite musique avec mon stylo sous la table et tu vas essayer de refaire exactement la même sur la table ; attends bien que je te donne le signal."
Nous avons pris soin auparavant de cacher notre main pour éviter que l'enfant ne soit aidé par un support visuel, puis nous avons vérifié la compréhension de la consigne en lui donnant deux exemples.

Cotation

Nous attribuons un point par structure correctement restituée et nous obtenons une note globale de 21.

2 - Rétention de phrases

Nous présentons à l'enfant deux phrases découpées chacune en 7 groupes de mots.

Passation

Nous lui disons : "Je vais te raconter une petite histoire courte et tu vas me dire tout ce que tu as retenu."

Cotation

Nous accordons 1 point par structure bien restituée, ce qui donne 7 points par phrase et une épreuve cotée sur 14 points au total.

3 - Rétention de chiffres

Nous présentons à l'enfant 2 séries de 5 chiffres compris entre 1 et 9.

Passation

"Cette fois-ci, je vais te proposer une petite mélodie dans laquelle il y a des chiffres et tu vas me les redonner dans le même ordre que moi."

Cotation

Nous donnons 1 point par série parfaitement restituée. Toute série donnée dans le désordre et comportant ne serait-ce qu'une erreur est nulle. Nous obtenons une note de 2.

Décomposition de mots

1 - Découpage syllabique

Nous donnons à l'enfant 5 mots de 2 à 4 syllabes.

Passation

Après avoir vérifié qu'il connaissait la signification du mot "syllabe" et à défaut, après le lui avoir expliqué (c'est un morceau de mot), nous lui demandons de découper les mots en syllabes ou morceaux.

Avant l'épreuve proprement dite, nous lui proposons 2 exemples dans lesquels nous rythmons d'un geste de la main chaque syllabe. Nous nous assurons ainsi que la consigne a bien été comprise.

Cotation

Nous attribuons 1 point par mot bien découpé et par conséquent une note sur 3 points pour l'ensemble de l'épreuve.

2 - Découpage phonémique

Nous proposons à l'enfant 5 mots à découper en phonèmes.

Passation

Nous lui donnons la consigne suivante : "Cette fois-ci, c'est un peu plus compliqué : tu dois me dire tous les sons ou bruits que tu entends dans le mot."
Là aussi, il a droit à 2 essais.

Cotation

Nous attribuons 1 point par mot correctement découpé ce qui donne une note sur 3.

> *Remarque :* nous tolérons l'appellation alphabétique du graphème.

Conscience phonologique

Les épreuves qui constituent ce test ont été inspirées du livre de Pierre LECOCQ : *Apprentissage de la lecture et dyslexie* (Mardaga éditeur).

Nous avons utilisé un bilan abrégé et comportant certaines modifications pour rendre ce test plus accessible à des enfants de CP.

Pour chaque épreuve, nous donnons 1 exemple et l'enfant a droit à 2 essais avant le test ce qui nous permet de vérifier que la consigne a bien été comprise.

1 - Jugement de rimes

Nous proposons 6 paires de mots à l'enfant.

Passation

L'enfant doit suivre la consigne suivante : "Ecoute bien les 2 mots que je vais te donner ; dis moi si tu entends s'ils finissent pareil ou pas pareil."

Cotation

Nous attribuons 1 point s'il réussit, soit une note globale sur 3.

2 - Mot rime

L'enfant doit chercher dans son lexique un mot qui rime avec le mot proposé.

Passation

Nous lui disons : "Ecoute bien le mot que je vais te donner et trouve un autre mot qui finit pareil que lui ; il doit donc y avoir le même son à la fin."

Cotation

Nous attribuons 1 point par réussite, c'est-à-dire par mot rimant trouvé. Nous obtenons une note sur 3.

3 - Rime avec cible

Trois séries sont proposées comprenant chacune un mot cible plus trois mots dont un rime avec le mot cible ; l'enfant doit choisir, parmi ces trois mots, celui qui rime.

Passation

"Je te donne un mot cible puis trois autres mots et parmi ces trois mots, il s'en cache un qui finit pareil que le premier mot cible ; tu dois me dire lequel."

Cotation

Nous attribuons 1 point par bonne réponse soit une note sur 3.

4 - Même fin cible

Trois séries comprennent chacune un mot cible et trois propositions parmi lesquelles l'enfant choisit le mot qui finit avec la même consonne que le mot cible.

Passation

"Maintenant, c'est un peu pareil mais le son qui se trouve à la fin du mot à reconnaître est tout petit, très court."

Cotation

Nous attribuons un point par bonne réponse ce qui donne une note sur 3.

5 - Supression syllabe

Cette épreuve est divisée en trois sous-épreuves : dans la première, la syllabe à enlever se trouve en position initiale, dans la seconde en position finale et dans la troisième en position médiane.
En raison de la difficulté occasionnée par ces opérations, nous avons établi une consigne permettant de rendre le test plus accessible à l'enfant.

Passation

"Tu vois un écureuil, ça a une tête (nous montrons notre tête), un corps (nous désignons notre corps) et une queue (nous montrons nos jambes) ; dans son nom, c'est pareil : il y a le début (nous remontrons notre tête), le milieu (nous montrons notre corps) et la fin (nous montrons nos jambes).
Et bien on va lui enlever un morceau et voir ce qu'il reste dans son nom."

a) "On va commencer par lui enlever le début de son nom" et nous lui donnons l'exemple avec "écureuil".

b) "Maintenant, on va voir ce qu'il reste quand on lui enlève la fin de son nom."

c) "Enfin, nous allons supprimer le milieu de son nom ; il va donc nous rester le début et la fin."

Cotation

Nous attribuons 1 point par bonne réponse ce qui donne une note sur 3 pour chaque sous-épreuve.

6 - Suppression 1er phonème

Nous présentons trois mots à l'enfant (en plus de l'exemple et des deux essais) ; il devra à chaque fois isoler le phonème initial, le supprimer et prononcer ce qu'il reste.

Passation

Nous donnons la consigne suivante : "Je te donne un mot, tu vas enlever le premier son que tu entends et nous aurons un nouveau mot qui veut également dire quelque chose."

Cotation

Nous attribuons 1 point par bonne réponse soit une note sur 3.

7 - Remplacer 1er phonème

Comme précédemment, il s'agit de supprimer le premier son du mot mais cette fois-ci, il faut le remplacer par un autre son afin de constituer un mot de la langue.

Passation

Nous disons à l'enfant :
"Je te propose un mot, comme tout à l'heure tu enlèves le premier son mais, en plus, tu le remplaces par un nouveau mot."

Cotation

Nous attribuons 1 point par bonne réponse soit une note globale sur 3.

8 - Son manquant

Cette épreuve comporte trois séries de deux mots. Le second mot correspond au premier auquel on a supprimé le phonème initial. L'enfant doit trouver quel est ce son que l'on enlève.

Passation

L'enfant doit suivre la consigne suivante :
"Je te donne deux mots ; pour obtenir le deuxième mot, j'ai enlevé le premier son du premier mot. Tu dois me dire quel est ce son."

Cotation

Nous attribuons 1 point par bonne réponse soit une note sur 3.

Tableau des cotations

Nom ..... Prénom.....
Date de naissance.....
Date de passation .....

Tableau récapitulatif de cotation

Mémoire à court terme : Note (/7) (patho : déb. CP <8.9 ; fin CP <11.1)

- Rétention de rythmes ..... /21
- Rétention de phrases ..... /14
- Rétention de chiffres ..... / 2

Décomposition de mots : Note (/6) (patho : déb. CP <1.4 ; fin CP 2.4)

- Découpage syllabique
- Découpage phonétique

Conscience phonologique : Note (/30) (patho : déb. CP <1.1 ; fin CP <12.6)

- Jugement de rimes ..... /3
- Mot-rime..... /3
- Rime avec cible ..... /3
- Même fin que cible..... /3
- Supprimer syllabe ..... /9
  - 1ère .. /3
  - 2e .... /3
  - 3 .... /3
- Supprimer 1er phonème.... /3
- Remplacer 1er phonème /3
- Son manquant..... /3

mon premier imagier

الملحق رقم (2)

La nature	**Au fil de l'eau**	Bonhomme de neige	**Les animaux de la forêt**	**Les autres mots**	La pieuvre
Les plantes	La rivière	L'hiver	La biche	L'oiseau	Le coquillage
La fleur	Le caillou	Le printemps	**Le hérisson**	La patte	L'huitre
L'arbre	Le ruisseau	La nuit et le jour	L'écureuil	Le nec	Le homard
L'herbe	Le roseau	L'automne	Le sanglier	Le flamant rose	L'écrevisse
Le cactus	La pierre	L'été	Le renard	L'aile	La crevette
fougère	**Dans le ciel**	**Les animaux de la basse- cour**	**Les insectes**	La plume	Le crabe
Les plantes en détail	Le nuage	La poule	Le papillon	Le perroquet	La langouste
La feuille	Le soleil	Le dindon	**La mouche**	L'autruche	**Le têtard**
La tige	L'étoile	Le lapin	L'abeille	La perruche	Le grillon
Le pétale	La lune	L'oie	Le moustique	Le coucou	La sauterelle
L'épine	**Les mauvais temps**	Le coq	La guêpe	Le rossignol	Le mille-pattes
La racine	La pluie	**Les animaux domestiques**	**Les animaux du désert**	Le perdrix	Le cafard
Les fleurs	Le brouillard	Le chat	Le chameau	colombe	La limace
La rose	Le vent	Le chien	Le fennec	Le poussin	La chenille
coquelicot	L'orage	Le poisson rouge	Le serpent	Le moineau	La queue
La tulipe	L'éclair	Le canari	Le scorpion	La mouette	La défense
La marguerite	**Les autres mots**	Le hamster	Le dromadaire	Le pélican	La crinière
Le muguet	Le ciel	**Les animaux de la ferme**	**Les animaux de la montagne**	Le toucan	Le lézard
L'arbre en détail	Le village	Le cheval	L'ours brun	Le chevreuil	La souris
La branche	Porcherie	Le mouton	La marmotte	La taupe	L'aquarium
Le tronc	Le clapier	Le cochon	Le bouquetin	Le rhinocéros	Le nid
L'écorce	La serre	La chèvre	L'aigle	Le faon	La trompe
Le bois	Le poulailler	La vache	Le chamois	Le cerf	La niche
La buche	Le sapin	**Les animaux d'Afrique**	**Les oiseaux**	La marcassin	La laisse

Les paysages	Le palmier	L'éléphant	La cigogne	Le dinosaure	La ruche
La forêt	La terre	hippopotame	**Le corbeau**	Le crocodile	Le zoo
La banquise	La boue	Le singe	Le pigeon	L'otarie	Le perchoir
Le désert	Le jardin	La girafe	L'hirondelle	Le panda	La cage
La montagne	La haie	Le zèbre	Le hibou	Le koala	L'étrier
Le pré	La Pelouse	**Les félins**	Les animaux de l'étang	Le kiwi	La s elle
La mer	Le houx	Le lion	Le cygne	Le kangourou	**La nourriture**
La mer	La ronce	Le tigre	La grenouille	Le castor	Le pamplemousse
La plage	Le gui	La panthère	La libellule	Le léopard	La banane
Le sable	Le gland	Le guépard	Le canard	Le lynx	La pastèque
La vague	L'algue	Le puma	Le crapaud	Le jaguar	L'ananas
L'île	Le bouquet	**Les petites bêtes**	**Les animaux des pays froids**	Le loup	La noix de coco
Dans le champ	Le bouquet	La coccinelle	La renne	Le chimpanzé	**les fruits à pépins**
Le champ	Le nénuphar	La fourmi	Le phoque	L'antilope	La pomme
L'épouvantail	L'edelweiss	Le ver de terre	Le pingouin	La tortue	La poire
Le foin	La mare	L'araignée	L'ours blanc	Le gorille	L'orange
L'épi	Le lilas	L'escargot	La morse	Le taureau	Le citron
La graine	L'eau	**Les animaux de la mer**	**Les bébés animaux**	La brebis	Le raisin
A la ferme	La fumée	La baleine	Le veau	Le bélier	**Les pains et les pâtisseries**
La bergerie	La neige	L'étoile de mer	Le porcelet	L'âne	Le pain
L'écurie	Le givre	Le dauphin	L'agneau	La jument	Le croissant
L'étable	L'ombre	La tortue de mer	Le poulain	Le bouc	La tarte
La grange	Le feu		Le chevreau	La méduse	Le beignet
La basse-cour	La planète			L'hippocampe	Le pain d'épice

Les fruits a noyaux	**Les féculents**	Le jambon	**Les vêtements d'été**	Le coeur
La pêche	La pomme de terre	Le boudin	Le bermuda	Le sang
La cerise	Les pâtes	L'œuf	Le short	Le ventre
L'abricot	Le riz	La boite de conserve	Le maillot de bain	Les fesses
La prune	Les lentilles	L'omelette	Le tee-shirt	La cheville
Le brugnon	Les fèves	Les frites	Le débardeur	L'orteil
Les produits sucrés	**Les bonbons**	la compote	**Les vêtements d'hivers**	La mère
Le sucre	La sucette	La tartine	Le manteau	Lepère
La confiture	Le réglisse	Les céréales	L'imperméable	L'oncle
Le chocolat	Chewing-gum	La glace	Le gant	La famille
Le miel	La guimauve	Le glaçon	L'écharpe	Le frère
Le bonbon	Le caramel	Le sandwich	Le blouson	La sœur
Les fruits des bois	**Les autres mots**	**Le corps et les vêtements**	**Les sous vêtements**	Le grand -père
La fraise	Le noyau	**La tête**	Le maillot de corps	La grand-mère
La framboise	Le pépin	Les yeux	Le soutien gorge	La tante
La myrtille	La queue	Le menton	La culotte	La chemise
La groseille	L'huile	Le nez	La chaussette	L'uniforme
La mûre	Le trognon	L'oreille	Le collant	La cagoule
Les boissons	L'épluchure	Les cheveux	**Les vêtements de nuit**	La chaussure
L'eau	Le vinaigre	**Le bras**	Le pyjama	Le lacet
La limonade	La soupe	La main	Le peignoir	Le tablier
Le jus de pomme	Le petit déjeuner	L'avant bras	La robe de chambre	La barrette
Le jus d'orange	Le déjeuner	Le bras	Le caleçon	Les lunettes
Le chocolat	Le goûter	Le poignet	La chemise de nuit	Les lunettes de soleil
Les légumes rouges	Le repas	Le coude	**Les chaussures**	L'aiguille et le fil
La carotte	Le diner	**La bouche**	Les bottes	Le dé a coudre
La tomate	La brioche	La dent	Les mocassins	L'épingle
Le radis	Le gâteau	La langue	Les sandales	Le gant de soirée
Le poivron	Le chausson aux pommes	Le palais	Les baskets	Les ciseaux
La betterave	Le navet	Les gencives	Les pantoufles	Le bouton
Les produits laitiers	L'épinard	Les lèvres	**Les chapeaux**	La poche

Le lait	Le potiron	**Le buste**	Le bonnet	La moufle
Le beurre	Le persil	Le dos	Le chapeau de paille	La fermeture Eclair
La crème	La citrouille	Le cou	Le béret	La laine
Le yaourt	Le champignon	L'épaule	Le haut-de-forme	Le mouchoir
Le fromage	L'olive	La poitrine	La casquette	Le parapluie
Les légumes verts	La courgette	La taille	**Les accessoires**	La montre
L'artichaut	L'oignon	**La jambe**	La cravate	La manche
Le petit pois	Le blé	Le genou	Les bretelles	La canne
Le haricot	Le mais	La jambe	Le nœud papillon	Le col
La salade	Le cassis	Le mollet	La ceinture	**Les activités et les loisirs**
Le concombre	Le kiwi	Le pied	Le foulard	**Les métiers- sécurité et santé**
Les légumes blancs	Le cornichon	La cuisse	**Les autres mots**	Le policier
Le chou-fleur	La clémentine	**Les êtres humains**	La tête	Le pompier
L'endive	La mandarine	L'homme	Le visage	Le dentiste
la céleri	Le melon	La femme	La joue	L'infirmière
L'asperge	La mangue	Le bébé	La bouche	Le médecin
L'ail	La vanille	La fille	La cicatrice	**Les métiers de plein air**
La viande	La figue	Le garçon	Le front	L'agriculteur
Le steak	La noisette	**Les vêtements du buste**	Le grain de beauté	Le jardinier
Le poulet	L'amande	La veste	La larme	Le marin
Le rôti	La noix	Le pull-over	La moustache	Le marin pêcheur
L'escalope	Le café	Le chemisier	La barbe	Le facteur
La côtelette	Le thé	Le polo	Les cils	**Les métiers du bâtiment**
Les assaisonnements	L'infusion	Le gilet	Le corps	Le maçon
Le sel	La bière	**Les vêtements du corps**	La perruque	Le peintre
La sauce tomate	Le vin	Le pantalon	Les sourcils	Le plombier
La moutarde	Le cidre	La robe	L'os	L'électricien
La mayonnaise	La saucisse	La jupe	Le doigt	Le charpentier
Le poivre	La viande	La salopette	Le pouce	
		Le costume	L'angle	

Commerçant et artisans	Le chef d'orchestre	La machine a écrire	**Pour éclairer**	La tuile
Le boulanger	Le stade	**La maison**	L'ampoule	La cheminée
Le menuisier	Le curé	**les bâtiments**	La lanterne	Le plâtre
Le boucher	Le chronomètre	le gratte ciel	La lampe	L'escalier
Le libraire	Le ping-pong	La maison	La chandelle	L'antenne
L'ébéniste	Le gant de box	L'immeuble	La bougie	L'escalator
Les sports	Le bâton de ski	Le bâtiment	**Les appareils électriques**	Le cadenas
Le football	La luge	Le pavillon	Le téléphone	L'ascenseur
Le tennis	L'arc	**La cuisine**	La radio	**Les objets**
Le karaté	La cane a pêche	La cuisine	La télécommande	**Les appareils ménager**
Le basket-ball	Le filet de pêche	le four	Le radiateur	L'aspirateur
La boxe	Le fusil	La cuisinière	La télévision	Le réfrigérateur
Les sportifs	Le xylophone	Le placard	**Les parties de la maison**	Le fer à repasser
Le gardien de but	L'accordéon	L'évier	Le toit	La cafetière
Le coureur	Le banjo	**La salle de bains**	Le mur	La machine à laver
Le joueur de tennis	La mandoline	La salle de bains	Le sol	**Les jouets**
L'arbitre	La clarinette	La douche	La porte	L'ours peluche
Le cavalier	La trompette	la baignoire	La fenêtre	La corde à sauter
Les jeux de plein air	L'harmonica	le lavabo	**Les autres types de maison**	La poupée
Le manège	La cymbale	Le robinet	La ferme	La toupie
Le bac à sable	La batterie	**Pour la cuisine**	Le chalet	Le ballon
Le toboggan	Le jeu	La bouilloire	L'igloo	**Les meubles**
La balançoire	le tambourin	La balance	La tente	Le lit
Les patins a roulette	Les billes	La passoire	Le moulin	L'armoire
Les jeux d'intérieurs	Le jouet	L'ouvre- boite	**Les autres mots**	La table
Le puzzle	Le dé a jouet	Le rouleau a pâtisserie	Le carrelage	Le bureau
Le jeu de carte	Le cerf volant	**Pour la toilette**	Le tiroir	La commode
La dinette	Le coffre a trésor	Le dentifrice	Le plateau	**Les outils**
Le jeu de dame	Le robot	La brosse a dents	Le bol	Le marteau
Le jeu de dominos	La trottinette	Le gant de toilette	La soucoupe	La scie
Le cirque	La marionnette	Le shampoing	La tasse	Le tournevis

Le clown	L'indien	Le sèche- cheveux	La salière	La tenaille
Le dompteur	Le géant	**Pour la chambre**	Le poivrier	Le pinceau
Le jongleur	Le sifflet	La couverture	Le bouchon	**Les ustensiles de cuisine**
L'acrobate	Le cow-boy	Le drap et la couette	La bulle de savon	La casserole
Le magicien	L'anniversaire	L'oreiller	Le salon	L poêle
Les méchants	Le père noel	Le polochon	Le bidet	La tire bouchon
La sorcière	Le cadeau	**La fenêtre**	Les toilettes	La louche
L'ogre	La haute	Le rideau	La bouteille	La marmite
Le pirate	Le déguisement	La vitre	Le flacon de parfum	**Les couverts**
Le dragon	La guirlande	La tringle	La bibliothèque	L'assiette
Le fantôme	Les confettis	Le volet	La chambre	Le couteau
Les gentils	Le cirque	Le store	Le guéridon	La fourchette
La fée	Le chapiteau	**Pour décorer**	La chaise longue	L cuillère
Le lutin	La funambule	Le tapis	L'édredon	Le verre
Le chevalier	L'écuyère	Le vase	La table de chevet	**Les bijoux**
La princesse	La reine	Le tableau	La serviette de table	Le collier
Le chérif	L'épée	Le bibelot	La gant en caoutchouc	La bague
Les autres mots	La couronne	Le coussin	La pelle a poussière	Le bracelet
Le cuisinier	Le prince	**Pour ouvrir et fermer**	La lessive	La boucle d'oreille
le serveur	Le château fort	La clé	L'étage	La broche
Le mécanicien	Le roi	Le portail	Le pot de fleur	**Les sièges**
L'ouvrier	Le trône	La serrure	Le portemanteau	Le fauteuil
Le soldat	La carrosse	Le verrou	Le miroir	Le tabouret
L'avocat	Le journal	La grille	L'appareil photo	Le pouf
Le comédien	La brochure	**Pour nettoyer**	Le sablier	La chaise
Le cosmonaute	Le livre	L'éponge	Le tonneau	Le canapé
Le pilote	Le magazine	La poubelle	le calendrier	**Les instruments de musique**
L'hôtesse de l'air	Le disque	Le chiffon	L'horloge	La guitare
Le conducteur	L'ordinateur	Le balai	Le réveil	La flûte
		La balayette		

ملحق رقم (3): نتائج إختبار التسمية.

الإختبار القبلي :الأعداد الفردية

اللغة المستعملة / عينة البحث	العربية الفصحى	العامية	الفرنسية	الأمازيغية	بدون إجابة	المجموع
ن1	169	126	094	000	109	**498**
ن2	204	089	059	018	128	**498**
ن3	175	140	139	000	044	**498**
ن4	206	116	073	000	103	**498**
ن5	150	121	159	000	068	**498**
ن6	220	091	097	000	090	**498**
ن7	172	084	185	000	057	**498**
ن8	174	071	140	000	113	**498**
ن9	114	044	199	000	141	**498**
ن10	135	081	050	000	232	**498**
ن11	101	052	266	000	079	**498**
ن12	204	109	083	000	102	**498**
ن13	169	077	097	000	155	**498**
ن14	114	038	038	002	306	**498**
ن15	199	093	069	000	137	**498**
ن16	165	098	085	000	150	**498**
ن17	119	071	075	000	233	**498**
ن18	164	074	137	000	123	**498**
ن19	196	081	124	000	097	**498**
ن20	230	108	059	000	101	**498**
ن21	050	018	338	000	092	**498**

22ن	146	095	057	000	200	**498**
23ن	210	099	120	000	069	**498**
24ن	158	076	107	000	157	**498**
25ن	128	091	093	000	186	**498**
26ن	203	115	077	000	103	**498**
27ن	201	102	087	000	108	**498**
28ن	097	057	040	000	304	**498**
29ن	179	110	095	000	114	**498**
30ن	167	087	078	000	166	**498**
المجموع	**4915**	**2614**	**3320**	**0020**	**4071**	**14940**

الإختبار البعدي: الأعداد الزوجية

اللغة المستعملة / عينة البحث	العربية الفصحى	العامية	الفرنسية	الأمازيغية	بدون إجابة	المجموع
1ن	208	110	061	000	119	**498**
2ن	225	077	046	017	133	**498**
3ن	203	138	112	000	045	**498**
4ن	220	096	070	000	112	**498**
5ن	180	111	134	000	073	**498**
6ن	222	097	081	000	098	**498**
7ن	179	084	177	000	058	**498**
8ن	187	072	117	000	122	**498**
9ن	130	048	185	000	135	**498**

498	240	000	038	077	143	10ن
498	096	000	265	041	096	11ن
498	089	000	078	114	217	12ن
498	155	000	080	071	192	13ن
498	291	002	043	052	110	14ن
498	137	000	079	084	198	15ن
498	141	000	079	095	183	16ن
498	231	000	078	065	124	17ن
498	127	000	125	066	180	18ن
498	124	000	102	085	187	19ن
498	103	000	056	114	225	20ن
498	097	000	304	027	070	21ن
498	198	000	051	102	147	22ن
498	063	000	105	104	226	23ن
498	151	000	097	085	165	24ن
498	197	000	097	068	136	25ن
498	095	000	069	124	210	26ن
498	109	000	061	093	235	27ن
498	300	000	036	055	107	28ن
498	129	000	095	090	184	29ن
498	147	000	076	089	185	30ن
14940	**4108**	**0019**	**2997**	**2534**	**5282**	**المجموع**

ملحق رقم (4)

إختبار الوعي الفنولوجي

1- الحكم على القافيات:

يجب على الطفل أن يقرر إن كانت أزواج الكلمات تقفي أو لا تقفي

التعليمة:

« fi kul merra naɛtilek zuğ kelmet, wenta lazem tasmaɛ mlih wetqulli ida kanu yaxlasu kifkif wella maši kifkif »

"في كل مرة نعطيلك زوج كلمات، و اني لازم تسمع امليح اذا كانوا يخلاصوا كيف كيف ولا ماشي كيف كيف".

المثال: حجر - بقر [ħağar] – [baqar]

المحاولات: **قطة**–بطة [qitta] – [batta]

قسم – ظفر [qism] – [dufr]

الإختبار النهائي: طبيب – حليب [tabib] – [ħalib]

خبز – خيط [xubz] – [xayt]

شمعة - دمعة[šamɛa] – [damɛa]

2- كلمة قافية:

يجب على الطفل أن يبحث في قائمة مفرداته كلمة لها نفس القافية مع الكلمة المقترحة.

التعليمة:

« smaɛ mliħ lelkelma lli naɛtihalek u hawassɛla kelma wahduxra taxlass kifkif kima hijja, yaɛni lazam ikun essut kifkif fellaxxar »

"اسمع مليح للكلمة الي نعطيها لك او حوس على كلمة وحدة اخرى تخلاص كيف كيف كيما هي،يعني لازم يكون الصوت كيف كيف فللخر.

المثال: يد(جد – خد) [yad] – [xad - ğad - mad]

المحاولات: نار [na:r]

جبل [ğabal]

الإختبار النهائي: راس [ra :s]

علم [ɛalam]

قلب [qalb)

3- قافية مع كلمة مقصودة:

يجب على الطفل ان يختارما بين هذه الكلمات الثلاثة، الكلمة التي لها نفس القافية.

التعليمة:

« naɛtilak fellawell kelma, baɛdha telt kelmet wahduxrin, binathum Waħda taxlas kifkif kimalkalma llawla lazem tqulli ama hiya »

"نعطيلك فللول كلمة، بعدها تلت كلمات واحد اخرين، بيناتهم وحدة تخلاص كيف كيف كيما الكلمة اللولى، لازم تقللي اما هي" .

المثال:شعر: مقص – بحر – ورق [šaɛr] /[miqas]_ [baħr] _[waraq]

المحاولات: رمال: حمام – وجوه – جمالRima:l / ħama:m-wuğu:h-ğima:l

عظم : ملح – ولد – لحمɛadm / milħ- walad- laħm

الإختبار النهائي:

قهوة: دودة- حلوى-باب[qahwa] / [du:da]- [γ a:ba]-[ħalwa]

أصبع: مربع – مسطرة – سروال[usbuɛ] / [murabar]-[mistara]- :[serwa:l]

عصافير: دراهم – طباشير – أعلام [ɛasa:fir]/ [dara:him]- [taba:šir]- [aɛla:m]

4 – الكلمة التي تنتهي بنفس الصامتة:

يجب على الطفل أن يختار الكلمة التي تنتهي بنفس الصامتة للكلمة المقصودة.

التعليمة:

« durk qrib kif kif, bessaħ essut li nesamɛuh fillexar elkelma lazem talqah sghir bezzaf yaɛni qsir »

درك قريب كيف كيف، بصاح الصوت الي نسمعوه في آخر الكلمة الي لازم تلقاها صغيربزاف، يعني قصير"

المثال: بصل: راس – رجل – كلب [riğl]- [kalb] [basal] / [raas] –

المحاولات: خاتم : معلم – كبش – ساعة [xatam] /[muɛallim] – [kabš]- [saɛa]

حطب: دواء – ثلج – كتاب [hatab] : [dawaa]- [talğ]- [kitab]

الإختبار النهائي: عنب: ليل – جيب – شمس [ɛinab] /[layl]- [ğayb]- [šams]

ظهر: عين – شتاء – سكر [dahr] : [ɛayn]- [šitaa]- [sukkar]

طفل: غزال – دواء – كراس [tifl]- [γ azal]- [dawaa]-[kurras]

5 – **حذف المقطع:**

هذا الاختبار مجزء الى ثلاثة مهام: في الأولى، المقطع الذي يجب نزعه يوجد في بداية الكلمة، في الثانية في نهاية الكلمة و في الثالثة في وسط الكلمة.

التعليمة:

« taaraf elbaqara andha ras, gism u raglin (en designant ces parties), ism elbaqara kifkif : andna lawwal elism, wasat el ism u laxxar elism »

- "nabdaw ennahu lawwal alism wensuf was yabqa (qara)"
- "ennahu laxxar el ism wensuf was yabqa (baqa)"
- "ennahu masat el ism wansufu wach yabqa (bara)"

"تعرف " البقرة" عندها راس (نعين راسنا), جسم (نعين جسمنا) و رجلين (نعين رجلنا)

" اسم "البقرة"كيف كيف" عندنا اول الاسم (نعين راسنا)، وسط الاسم (نعين الجسم)، ولخر الاسم (نعين الرجلين"

– "نبداو انحوا اول الاسم ونشوف واش يبقى (قرة)"

ب – "انحوا لخر الاسم يقعد (بق)"

ج – "فللخر انحو وسط الاسم، يبقالنا اللول واللخرديالو(برة)"

المثال: بقرة [baqara]

المحاولات: فراشة [faraša]

مسطرة [mistara]

الإختبار النهائي:

زربية [zarbiyya]

مفتاح[mifta:h]

عصفور [ɛusfu :r]

6 – الصوت الناقص :

نقدم للطفل كلمتين، الكلمة الثانية تمثل الكلمة الأولى بعد أن يحذف لها المقطع الأول ، يجب على الطفل أن يجد هذا الأخير.

التعليمة :

« asmaa amlih fi kull merra taɛtili zug kelmet elkalma etanya gebnaha melkelma elawla

menbaad manahina essut elewel qulli skun huwa »

اسمع مليح في كل مرة نعطيلك زوج كلمات، الكلمة التانية جبناها من الكلمة الأولى من بعد ما نحينا الصوت اللول، قل لي شكون هو.

المثال : ضباب/باب [daba :b] / [ba :b]

المحاولات: تفاح/فاح [tuffa :ħ] / [fa :ħ]

قطار/طار [qita :r] /[ta :r]

الإختبار النهائي: سماء/ماء[maa] / [samaa]

تراب/راب[ra :b], [tura :b]

حجارة/جارة [ğara] / [ħigara]

7– تعويض الحرف الأول :

التعليمة :

« kima qbil , naɛtik kelma, wenta tnaħi ssout llawal li tessamɛu, bessah hna natlab menek tzid tbadlu bwahdaxur bas ikun 3andna kalma gdida »

" كيما اقبيل، نعطيلك كلمة أنت تنحي الصوت اللول اللي تسمعو، بصاح هنا نطلب منك تزيد تبدلو بواحد آخر باش يكون عندنا كلمة جديدة.

المثال : توت – حوت [tut] / [ħu :t – qu :t – u :t……..]

المحاولات : عم(فم– دم) [3am]/[fam – dam – šam – yam ……..]

رمل(نمل-حمل) [raml] / [naml - ħaml ……]

الإختبار النهائي : طريق [tari:q]

جسم (قسم-إسم) [ğism]

كلب [kalb]

Test de lecture

En fin de CP nous utilisons le même test de conscience phonologique qu'en début de CP (se reporter aux cotations conscience phonologique 2) puis des épreuves de lecture.

Le test de lecture permet d'explorer les stratégies utilisées par l'enfant. Il existe deux procédures de lecture :

- *La procédure lexicale* correspond à la voie directe. Elle permet d'appréhender globalement des mots écrits et d'accéder directement au sens. La représentation phonologique est donnée à partir de la représentation orthographique.

Cette procédure permet l'identification rapide de mots familiers, irréguliers.

- *La procédure phonologique* correspond à la voie phonique. Moins directe que la précédente, elle permet l'identification des mots écrits à partir des correspondances graphèmes-phonèmes. L'enfant procède par des séquences de déchiffrage pour arriver au mot ; il assemble donc les syllabes puis accède au mot.

Cette procédure est utilisée face à des non-mots ou face à des mots non familiers.

Ainsi, *la lecture de logatomes* explore la voie phonique.

Celle de mots réguliers révèle l'utilisation soit de la voie phonique si le mot n'est pas familier, soit de la voie lexicale s'il l'est.

La lecture de mots irréguliers se fait essentiellement par la voie lexicale.

Enfin, *le texte* met en œuvre l'une ou l'autre voie selon que le mot appartient au stock lexical de l'enfant ou pas.

Présentation et cotation des épreuves

Lecture des logatomes

Dans cette rubrique, on explore les règles de variation de prononciation du "c" du "g", ainsi que les graphies complexes (vocaliques et consonantiques) "oin", "ill", "on", "ou", "ai", "an", "ien", "ian", "io", "gn". Les confusions et les inversions possibles sont aussi prises en compte.

Passation

Les différents logatomes sont présentés à l'enfant sur une feuille. Il les lit, à son rythme, à haute voix après qu'on ait précisé que ces mots n'ont pas de signification.

Cotation

Pour chaque élément exploré, on note sur la feuille de dépouillement et de cotation (cf p. 40) :

+ s'il est correctement lu,
- s'il est mal lu ou omis. Dans ce cas on prendra soin de noter ce qu'a dit l'enfant pour pouvoir faire une analyse QUALITATIVE des erreurs.

Lecture des mots

Cette épreuve est divisée en deux parties comprenant chacune 12 mots

Les mots réguliers

On présente une liste de mots réguliers que l'enfant pourra lire par un approche globale (si familiers) ou par la voie d'assemblage.

Les mots irréguliers

Qui comme leur nom l'indique, ne répondent pas aux "règles" de lectur mais plutôt à une approche globale.

Passation

L'enfant lit les mots à haute voix en commençant par la liste de mots régu liers.

Cotation

Pour chaque mot on note :

+ s'il est correctement lu,
- s'il n'a pas été lu ou mal lu et on note la réponse de l'enfant.

On totalise ainsi 12 points par série, ce qui donne une note globale sur 2-

Lecture de texte

Le texte proposé est le suivant (adapté de la fable d'Esope) :

Le Lion et la souris

Un lion dormait au soleil quand une souris le réveille en passant s sa patte.
Le lion attrape la souris par la queue, la souris crie de peur.
"Ne me tue pas ! laisse-moi partir, je te le revaudrai un jour".
"Tu es bien trop petite pour m'aider à quelque chose. Je te laisse pa tir car tu ne vaux pas la peine d'être mangée."
La nuit même le lion se trouve pris dans les mailles d'un filet.
Les chasseurs vont venir le tuer. Soudain, la souris arrive et se met ronger la corde. Bientôt le lion se trouve libre.

Il mêle des phrases courtes (à structure syntaxique très simple) et des phrases plus longues (à structure complexe). Il comprend 3 types de propositions : affirmative, négative, exclamative, ce qui permet d'explorer la connaissance de la ponctuation.

Passation

On demande à l'enfant de lire le texte à haute voix, en lui précisant qu'ensuite il devra nous dire tout ce qu'il a compris et retenu du texte.

Pendant la lecture on note :

- l'exactitude (nombre d'erreurs commises)
- la vitesse (en minutes)
- la qualité (l'intonation, le respect de la ponctuation et la fluidité ou au contraire, la syllabation de la lecture).

Une fois la lecture terminée, on demande à l'enfant de nous raconter "ce qui se passe dans cette histoire", sans lui poser de questions. Le récit de l'enfant est soigneusement retranscrit ou enregistré.

Cotation

– Premier critère : l'exatitude

0 fautes	note : 20
1 - 2 fautes	note : 19
3 - 4 fautes	note : 18
5 - 6 fautes	note : 17
7 - 8 fautes	note : 16
9 - 10 fautes	note : 15
11 - 12 fautes	note : 14
13 - 14 fautes	note : 13
15 - 16 fautes	note : 12
17 - 18 fautes	note : 11
19 - 20 fautes	note : 10
21 - 22 fautes	note : 9
23 - 24 fautes	note : 8
25 - 26 fautes	note : 7
27 - 28 fautes	note : 6
29 - 30 fautes	note : 5
31 - 32 fautes	note : 4
33 - 34 fautes	note : 3
35 - 36 fautes	note : 2
37 - 38 fautes	note : 1
> = 39 fautes	note : 0

Il sera aussi important de retranscrire précisément les erreurs de l'enfan afin de pouvoir en faire une analyse qualitative.

– Deuxième critère : la vitesse

Le temps de lecture est noté en minutes.

– Troisième critère : la qualité

Les différents éléments (intonations, ponctuation, syllabation) sont noté séparément puis regroupés en note globale.

Intonation	0 mauvais 1 moyen 2 bonne
Ponctuation	0 non respectée 1 irrégulièrement respectée 2 respectée
Syllabation	0 présente 1 non présente

Note globale sur 5.

Quatrième critère : la compréhension

idées importantes à retenir ont été relevées (notées sur la feuill
)ouillement). On note :

+ par idée pertinente restituée
- si l'idée n'a pas été retenue ou mal comprise.

obtient ainsi une note globale sur 13.

Matériel

Il comprend la lecture de :

- Logatomes
- Mots réguliers
- Mots irréguliers
- Texte

Le test de lecture met en œuvre, d'une part un matériel signifiant, et d'autre part, un matériel non signifiant :

La lecture de non-mots ou de mots non familiers implique d'identifier les graphèmes, de faire correspondre la forme phonologique, de fusionner l'ensemble, d'accéder à la représentation phonologique du mot et de procéder à sa réalisation phonétique.

La lecture de mot familiers ou de texte demande de comprendre ce que l'on lit. Les unités sont alors les mots, les morphèmes reliés entre eux par des liens sémantiques et syntaxiques.

Logatomes

cégi

argoin

corci

aillou

brigeon

gerdu

angien

amian

urpio

lugna

ulçan

caira

Mots réguliers

girafe

tigre

rasoir

brouette

guitare

pigeon

cuisinière

garder

armoire

agneau

haricot

fabrique

Mots irréguliers

village

monsieur

corps

gentil

os

tabac

pays

banc

fils

moyen

femme

album

Texte

Le Lion et la souris

Un lion dormait au soleil quand une souris le réveille en passant sur sa patte.

Le lion attrape la souris par la queue, la souris crie de peur.

"Ne me tue pas ! laisse-moi partir, je te le revaudrai un jour".

"Tu es bien trop petite pour m'aider à quelque chose. Je te laisse partir car tu ne vaux pas la peine d'être mangée."

La nuit même le lion se trouve pris dans les mailles d'un filet.

Les chasseurs vont venir le tuer.

Soudain, la souris arrive et se met à ronger la corde. Bientôt le lion se trouve libre.

ٱلثَّعلبُ وَٱلكلبُ

حكاية «إزُوب»

تمكَّن ثعلبٌ ذكيٌّ من ٱلإختباء وسط قطيع ٱلخرفان. وتظاهر بٱلتَّعب وٱلإرهاق حتَّى تمكَّن من ٱلإقتراب من ٱلْحَمَل ثمّ بدأ يُعانقه حتَّى جذَبه إلى صدره.

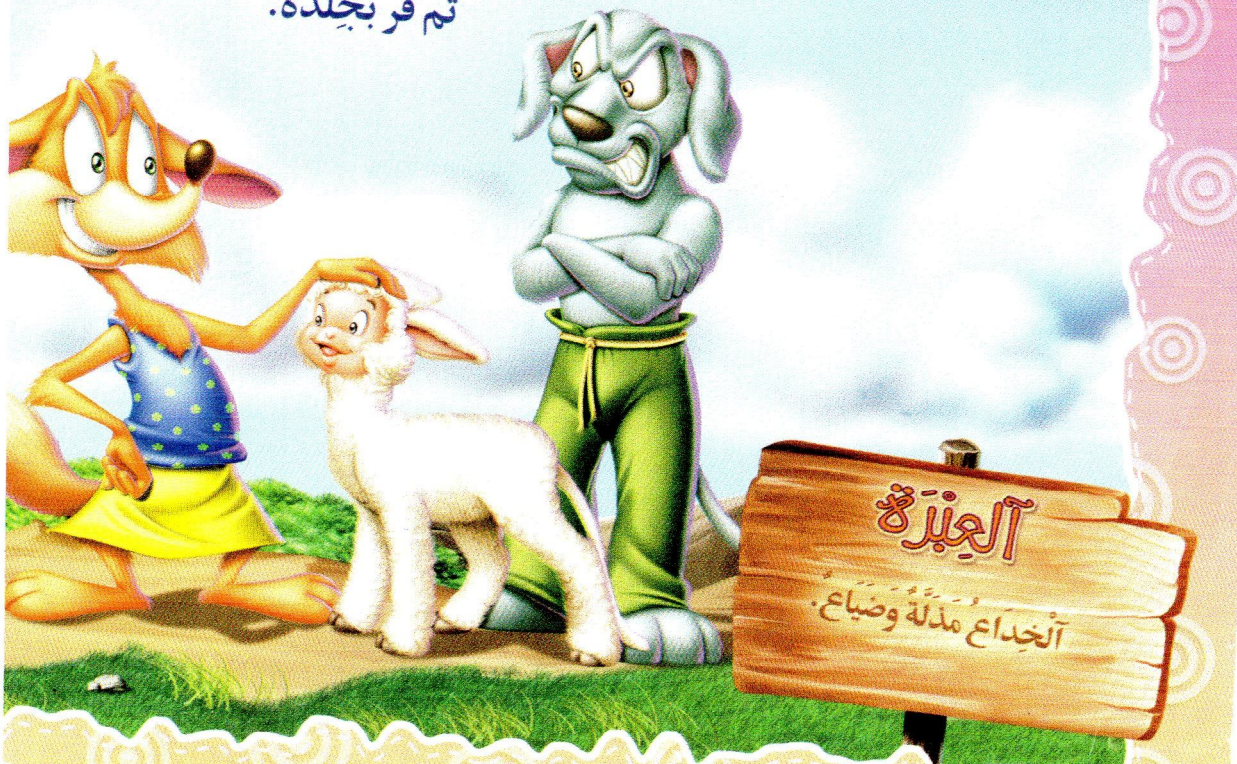
في تلك ٱللَّحْظة، ٱقترب منه كلب ٱلْحراسة وكشف أمره فصاح قائلا :

"ماذا تفعل هُنا أيّها ٱلثَّعلب ؟

- إنّي أُعانق هذا ٱلْحَمل ٱلْوديعَ وأُلاطِ كم هو جذَّاب."

- لا تخْدَعني، أُتركه حالا وإيَّاك إن عُدْتَ."

ذُعِرَ ٱلثّعلب من لهجة ٱلْكلب ٱلْقاسية فجَرَّ أذيال ٱلْخيبة ثمّ فرَّ بجِلْده.



بَرُوفٌ

صِتَابٌ

غِلَفَازٌ

طِئِبٌ

قُرَاسٌ

كَبشُورٌ

ظَاوِلَةٌ

مُرتُقال

نِصطبَة

جَنَفِيَةٌ

طُشيبَاتٍ

دَقمِشةٍ

فاكِثة

مَزهَعَةٌ

طمَاقِمٌ

نَسَّارَاتٍ

دَوَاجَةٌ

خِزَاغَةٌ

بَادٌ

قِرجٌ

أزهَانٌ

لائِرٌ

قِطاكٌ

قَلّحٌ

مَلابِشٌ

تلامِيغٌ

أطِبَاخٌ

مِسطرَادٍ

حَيوانَاز

مُوَظفِيرٌ

جَثْلٌ

عَقَنٌ

هاشِفٌ

طانِرٌ

ضَلَوُسٌ

مِضَسٌ

أبِي

جَدَّةٌ

فِيلٌ

غُرفَةٌ

تِلفَاز

أشجَارٌ

مَدرَسَةٌ

دَجَاجَةٌ

مُعَلِّمَةٌ

تَمَاسِيحُ

مِحفَظَةٌ

سَيَّارَةٌ

عَاجٌ

صِهرٌ

عُروَةٌ

مَاجِنٌ

طِحَالٌ

مُنتَدَى

سَبَانِخٌ

قَنَادِيلٌ

شُحرُورٌ

نَشوِيَاتٍ

زَمهَرِيرٌ

إستِمَارَةٌ

الثَّعلبُ الذَكِيُّ

تَمَكَّنَ ثَعلَبٌ ذَكِيٌّ مِن الإِختبَاءِ وَسَطَ قَطِيع الخِرفَانِ وَ تَظاهَر بالتَّعَبِ و الإرهَاق حَتَّى تَمَكَّنَ مِن الإقتِرَاب مِن الحَمَل ثُمَّ بَدَأَ يعانقه حَتَّى جَذبَهُ إلى صَدرِه.

فِي تِلكَ اللَّحظَةِ إقتَرَبَ مِنهُ كَلب الحِرَاسَة و كَشَفَ أمرَهُ فَصَاحَ قائِلاً:

- " مَاذا تَفعَل أيُّها الثَّعلب؟"

- إنّي أعانِقُ هذا الحَمل الوَديعَ و ألاَطِفه، كَم هُوَ جَذَّاب."

- لا تَخدَعنِي، أُترُكهُ حَالاً و إيَّاك إن عُدتَ."

دُعِر الثَّعلبُ مِن لَهجَةِ الكَلبِ القاسِيَة فَجَرَّ ثِيَابَ الخَيبَةِ ثُمَّ فَرَّ بِجِلدِهِ.

ملحق (8)

الاسم : اللقب :

الجنس : ذكر ☐ أنثى : ☐

- عدد الإخوة و الأخوات : ☐

- المستوى التعليمي للأب :

أمي ☐ يقرأ ويكتب ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐

ثانوي ☐ جامعي ☐

- المستوى التعليمي للأم :

أمي ☐ يقرأ ويكتب ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐

ثانوي ☐ جامعي ☐

- نوع السكن :

فيلا ☐ شقة في عمارة ☐ منزل عادي ☐ بيت قصديري ☐

- عدد الأفراد القاطنين بالبيت : ☐

- عمل الأب :

- عمل الأم

- اللغة المستعملة مع الطفل في البيت :

اللغة العامية ☐ العربية الفصحى ☐ الفرنسية ☐ الأمازيغية ☐

مزيج من اللغات ☐ أذكر هذا المزيج .....

- اللغة المستعملة من طرف الطفل في البيت بصفة مطلقة :

اللغة العامية ☐ العربية الفصحى ☐ الفرنسية ☐ الأمازيغية ☐

مزيج من اللغات ☐ أذكر هذا المزيج .....