The Effect Of Context On Arabic Reading Skills Among Normal And Dyslexic Students

أثر السياق على مهارة القراءة لدى التلاميذ العاديين وذوو عسر القراءة

Tachema Radia*[1], Medouri Yamina[2], Bouanani Ghania[3]
[1, 3]University of Tlemcen, Algeria,
[2]University Of 20 Août 1955 of Skikda, Algeria
radia.tachema@univ-tlemcen.dz*[1], y.medouri@univ-skikda.dz[2],
ghaniabouanani@gmail.com[3]

Abstract
This study describes the impact of context on reading competence in elementary school students (normal and dyslexic). Through an Experiment consisting of three modes of context in which students are tested in reading competence, where the first experiment includes the absence of context, the second experiment concerns the predictive context. The third experiment Concerning the neutral context, a sample of 20 students was represented. We relied on evaluating reading competence on two indicators: reading speed, number, and types of errors. The results showed that context affects reading proficiency, and this effect was different between dyslexic students and good readers, where context (predictive and neutral) helped improve reading skills in dyslexic students through a decrease in the number of errors and the reaction time compared to the experience of the absent context. It was the opposite result for good readers. The errors appear to be different according to the three types of context. Letter or syllable withdrawal errors were the greatest in the experience of no context. Moreover, al harakat (vowels) errors were most common in the experience of context predictive and neutral context. Contextualization errors follow this—withdrawal of letters or syllables, then lexicalizations, and decoding errors.
Keywords: Context; Reading Skill; Dyslexia; Arabic Language; Primary School

ملخص
تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر السياق على مهارة القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (العاديين وذوو عسر القراءة)، من خلال تصميم تجريبي لثلاثة وضعيات قرائية يختبر فيها التلاميذ في مهارة القراءة الجهرية، حيث تضم التجربة الأولى غياب السياق، وتخص التجربة الثانية السياق التنبئي، أما التجربة الثالثة فتتعلق بالسياق المحايد، ضمت العينة ٢٠ تلميذا. اعتمدنا لتقييم مهارة القراءة على مؤشرين هما سرعة القراءة، عدد الأخطاء المرتكبة وأنواعها، بينت النتائج أن السياق يؤثر على مهارة القراءة، وقد جاء هذا التأثير متباينا بين التلاميذ المعسرين والتلاميذ المتمكنين قرائيا، حيث ساهم السياق (التنبئي والمحايد) في تحسن مهارة

القراءة لدى التلاميذ المعسرين قرائيا من خلال تراجع في عدد الأخطاء وزمن الرجع مقارنة مع تجربة غياب السياق. وكانت هذه النتيجة عكسية بالنسبة للتلاميذ المتمكنين قرائيا. وفيما يخص الأخطاء المرتبكة فظهرت متباينة حسب أنواع السياق الثلاثة، فقد لاحظنا أن أخطاء الحذف كانت بأكبر نسبة في تجربة غياب السياق، وأخطاء الشكل (حركة الحروف) كانت الأكثر انتشارا في تجربة السياق التنبئي وأيضا في السياق المحايد، تليها أخطاء السياق، ثم أخطاء الحذف، ثم الأخطاء المعجمية، وأخطاء فك التشفير.

الكلمات المفتاحية: السياق؛ مهارة القراءة؛ عسر القراءة؛ اللغة العربية؛ تلاميذ المرحلة الابتدائية.

مقدمة

اكتساب مهارة القراءة مطلب ضروري لأي فرد من أفراد المجتمع فهو يعتبر من الأهمية بما كان للطفل في مراحله الأولى، حيث يكتسب الكثير من خبراته ومعلوماته من خلال القراءة. لكن الواقع يخبرنا أن هناك فئة من الأطفال ليس بمقدورها التعلم ببساطة لأنها تعاني من عسر القراءة. وهي من أكثر أنواع اضطرابات التعلم انتشارا، وقد اختلف الباحثون في تعريف هذا العسر، كل حسب توجهه، ويرجع هذا الاختلاف أولا إلى تباين مظاهر عسر القراءة حسب كل حالة، أو بسبب الخلاف حول المنشأ العصبي لهذا الاضطراب. لكن في المقابل نجد أن التصنيفات الدولية مثل DSM أو القاموس الطبي Medilexicon يتبنون التعريف الذي يعتمد على الفرق بين القدرة في القراءة والمستوى المتوقع منه على أساس مستوى الذكاء، في حين هناك من يعتبر هذا التعريف يحتوي على تناقض كبير (Stanovich, 1989 in Siegel & Smythe,2005, 475) (1989) في حين هناك من يرى أن عسر القراءة ما هو إلا استراتيجية تعلم بديلة وفق نظرية الذكاء المتعدد (Talal, Al-ghizzi, 2015. 45). في الوقت الذي تقدم فيه الجمعية الدولية للديسلكسيا IDA (٢٠٠٠) تعريفا آخر باعتباره عجز في التعلم ذو منشئ عصبي، ويتميز بصعوبات في التعرف على الكلمات بدقة و/ أو الطلاقة، وبضعف في قدرات التهجئة وفك شفرة الكلمة، عادة ما تنتج هذه الصعوبات عن عجز في المكون الصوتي للغة. قد تتضمن أيضا صعوبات في فهم القراءة والتي يمكن أن تعوق نمو المفردات والمعرفة الأساسية.

بالإضافة إلى الأصل العصبي لهذا الاضطراب نجده كظاهرة عالمية موجودة عند مختلف الأجناس على اختلاف لغاتهم (انجليزية، فرنسية، إيطالية، صينية، عربية....) أي أن الخلل الوظيفي العصبي ميزة خفية أو سبب مشترك بين جميع الحالات عالميا، بينما الوجه الظاهر لعسر القراءة هو الذي يختلف من لغة لأخرى ويرجع السبب إلى اختلاف الكتابة المميزة لكل لغة (Paulesu & al, 2001) . في نفس السياق نجد في دراسة لـ Wydell, T. N., & Butterworth, B. (1999) أن اللغة الانجليزية مثلا تتطلب جهدا أكبر من القارئ بالمقارنة مع اللغة الصينية، لأن هذه الأخيرة تعتمد على المعالجة البصرية أكثر، في حين تعتمد الانجليزية على الجانب الفونولوجي والبصري معا، وبالتالي هي أكثر تعقيدا في اللغة الانجليزية.

إذا كانت طبيعة اللغة تتحكم في الوجه الظاهر لعسر القراءة، فقد يكون هذا سببا في تباين نسب الانتشار من ثقافة إلى أخرى. حسب المعطيات التي قدمت من طرف Inserm (٢٠٠٧) نجد النسبة تتراوح من ٦٪ إلى ٨ % في فرنسا، من ٣,٦ % إلى ٨,٥٪ في إيطاليا، ٤,٥٪ إلى ١٢٪ في الولايات المتحدة، ٥,٤٪ إلى ٨,٣٪ في اليابان. مع الإشارة إلى أن هذه النسب تختلف باختلاف الدراسات حتى في نفس البلد. أما بالنسبة للدول العربية، نجد المسح الوحيد للتلاميذ الناطقين بالعربية هو الذي أجرته جمعية الكويت للديسلكسيا وكان عبارة عن دراسة استقصائية مدتها عامان للتلاميذ الكويتيين في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وجد أن ٦,٢٩٪ منهم لديهم عسر القراءة نمائي (Talal, Al-ghizzi, 2015, 52). ونجد في دراسة أخرى في مصر النسبة أقل ٣٪ ما بين ٧ إلى ٨ سنوات و١ % ما بين ١٠ إلى ١١ سنة ويفترض فرج ومعاونوه أن اللغة العربية من المرجح أن تكون سببا في تدني هذه النسبة مقارنة بباقي الدول (Farrag et al, 1988, 837).

هذه الإحصائيات تثير الكثير من الجدل حول الأدوات المستخدمة في التشخيص، الأساس النظري الذي أسس عليه ذلك والمتغيرات التي قيست في هذه الدراسات وكذا المساحة البشرية التي تمت تغطيتها. تصبح هذه التساؤلات شرعية أكثر إذا علمنا أن أغلب، إن لم نقل كل، هذه الدراسات أجريت بالجهود الخاصة للباحثين ولم تمول أو تنظم من طرف منظمات عربية أو وزارات التعليم في الدول العربية.

الاختلاف بين نتائج الدراسات لا يكمن فقط في تبني تعريف موحد لعسر القراءة أو في الإحصائيات الممثلة للاضطراب في كل ثقافة، وإنما يكمن أيضا في الاتفاق على نوع الاستراتيجيات الأكثر استخداما في القراءة من لغة لأخرى، وأهمية كل عملية معرفية في

التعرف الصوتي أو البصري على الكلمة أو التشفير... وكذا تدخل عوامل أخرى ترجع إلى خصوصية كل لغة. كل هذا خلّف كمًا هائلا من الدراسات في جميع اللغات وخصوصا في اللغة الانجليزية. ما يمكن استنتاجه من الدراسات الأجنبية أن هناك شبه اتفاق على أن المكون الفونولوجي يأخذ الحصة الأكبر في التفسير السببي لعسر القراءة خصوصا في اللغة الانجليزية، وتصل نسبة عسر القراءة من النوع الفونولوجي إلى ٧٠٪. في حين في دراسة لـ Nicolson, R. and Fawcett, A. (1995) حول المهارات الأولية التي تتدخل في عسر القراءة، وجد أن هذه الصعوبات لا تتحدد بالضرورة بالمهام الفونولوجية ولا حتى بالمهام اللغوية، وهو يقدم أدلة تنفي وجود أنواع فرعية من عسر القراءة. في اللغة العربية نجد دراسة للبحيري وايفرات (٢٠٠٧) والتي أجريت على تلاميذ الصف الرابع والخامس بمصر تدعم وجهة النظر القائلة بأن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة في اللغة العربية يعانون من ضعف في مجال المعالجة الصوتية. ولكن تنظر هذه الدراسة إلى أن العلاقة بين المهام الصوتية وتعلم القراءة باللغة العربية هي أكثر تعقيدا من اللغات الأخرى، ذلك أنها ترتبط بعوامل أخرى كوجود الحركات أو غيابها في الكلمات أو النص، الخصائص المورفولوجية وسياق النص والفروق الفردية بين المتعلمين العرب (Elbeheri and Everatt. 2007. 291). كما أشار Smythe et al (2008) إلى أن عوامل الصعوبة في تعلم القراءة والكتابة (المعالجة الصوتية، المعالجة البصرية، المحددات المورفولوجية، فك شيفرة الكلمة...) تختلف باختلاف اللغات، وقد أجريت هذه الدراسة على أطفال ناطقين باللغات التالية: الانجليزية، الصينية، العربية، المجرية، والبرتغالية (Smythe et al, 2008,185).

نحن نتساءل ان كانت النتائج مختلفة في اللغة العربية، فهي إما أنها تكون أسهل في التعلم أو أصعب من اللغات الأخرى، وهذا يرجع بالدرجة الأولى لخصوصية هذه اللغة. فمثلا يتحدد صوت الحرف المكتوب بواسطة حروف العلة، بالإضافة للحركات التي تشكل الكلمة (ـَـِـُـْـّـً) وهي التي تحدد المعنى من الكلمة عن طريق المساهمة في فك شفرتها. كما يمكن أن نجد الكلمات مكتوبة بدون هذه الإشارات كما هو الحال في النصوص التي تقدم للقارئ الماهر، والذي عليه أن يستنتج معناها من خلال سياق النص أو من معرفته السابقة. على عكس القارئ الجديد، فوضع الحركات يعتبر أمرا ضروريا لقراءتها بشكل صحيح. بالنسبة لأبي ربيعة وسيجل (١٩٩٤) فإن قراءة النص الذي بدون حركات يتطلب دراية كبيرة بقواعد اللغة العربية والتركيب اللغوي، والمفردات والتفسيرات السياقية (Abu-Rabia et Siegel, 1994,

In Abu-Rabia,1995). هذا بالإضافة إلى ميزة أخرى وهي وجود حروف متشابهة في شكلها ولكن يختلف صوتها حسب مكان وعدد النقط في الحرف مثال (ح، ج، ح) أيضا اختلاف شكل الحرف حسب موضعه في الكلمة مثلا حرف العين (عنب، لعبة، بائع)، أيضا قواعد كتابة حرف الهمزة والتي تشكل صعوبة للمتعلم الجديد وأحيانا حتى القارئ الماهر خصوصا في الإملاء. ولهذا تعد معرفة القواعد الكتابية للأحرف العربية أمرا حاسما للتعرف على الكلمة وفك شفرتها، هذا يتطلب حسب أبو ربيعة يتطلب انتباه وتركيز إدراكي كبير من قبل القارئ (Abu-Rabia, 1995, p 354).

تبحث الدراسة الحالية في خاصية مهمة لفهم معاني الكلمات في اللغة العربية ألا وهي " السياق"، ولكن قبل الفهم نريد أن نحدد دوره في فك شيفرة الكلمة أثناء القراءة، وأي استراتيجية يلجأ إليها دماغ القارئ عند حضور سياق محدد؟ من المعلوم أن الكلمة يتحدد معناها من خلال السياق الذي ترد فيه، حيث إن للكلمة عدة استعمالات سياقية وكل سياق يظهر أو يحدد هذه المعاني، وأنه يساعد في القراءة فقد وجدت دراسة كل من Schvaneveldt، Ackerman وSemlear (١٩٧١) أن التلاميذ الصغار والضعاف في القراءة يستفيدون من السياق الدلالي في التعرف على الكلمات مثلهم مثل الطلاب الأكبر والأكثر مهارة في القراءة، وفي دراسة أخرى لكل من كارول ودرام (١٩٨١) وجدت أن الطلاب الحاذقين في القراءة كانوا أكثر قدرة على استنباط معاني المفردات من النص قد تطورت بدرجة كافية (الجرف، ٢٠٠١). وأشار كل من فيشنر وزملائه ١٩٨٩ وجينكيز وآخرون ١٩٨٩ أنه يمكن تدريس السياق كمهارة لاستنباط معاني المفردات الصعبة من هذا الأخير (السياق). كما قام Ragano (١٩٩٩) بدراسة أثر السياق في القراءة لدى المتعلمين من اللحظة التي يستثمرون فيها المراسلات الصوتية، فأظهرت النتائج وصول المتعلمين إلى مستوى من الكفاءة في اللغة المكتوبة وبالتالي تستخدم معلومات السياق والقرائن للكلمة أثناء القراءة.

كما أن له دور في حفظ المفردات في الذاكرة حيث وجد سيتو(١٩٩٨) SITO أن تدريب طلاب المرحلة الثانوية في المدارس اليابانية على استنباط معاني الكلمات الصعبة من السياق كان أكثر فعالية في تذكر المفردات من مجرد حفظ قوائم من المفردات (Al-jarf, 2001,71) . وفي نفس السياق وجدت Al-jarf (٢٠٠١) أن محتوى كتب القراءة في اللغة العربية في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية تقدم المفردات الجديدة في دروس القراءة من خلال تعريفها أو شرح معناها منفردة، ولا تقدمها أو توضح معناها في السياق أي بربطها بقرائن الدلالة أو

التركيب التي تليها أو تسبقها في النص. (Al-jarf, 2001,71) ،وفي هذا إشارة إلى السياق يمكن تدريسه واستعماله لفهم المفردات ودلالتها.

في المقابل يتساءل البعض عن العلاقة الجدلية بين دلالة الكلمة والسياق من يحكم الآخر، بمعنى هل السياق هو الذي يحدد معنى المفردة أم أنه يتحدد بناء على دلالة الكلمة. وهذا ما قدمته دراسة كل من الجنابي وعيدان ٢٠٠٨ اتخذ الباحثان من النص القرآني نموذجا تطبيقيا لمعرفة مدى مصداقية الحقائق العلمية التي يمكن الوصول إليها، إذ يتساءل الباحثان عن الحكم الذي يوجهه الأخر، فمن هو الحاكم في المسالة ومن هو المحكوم، وبمعنى آخر أن السياق هو الذي يتموضع وفق الدلالة المطلوبة في النص فتكون الدلالة هي الحكم في هذه المعادلة أم أن الدلالة هي نتاج السياق فهو من يوجهها كيف يشاء، وقد خلصا إلى أن الغربيين تطرقوا كثيرا في النظر إلى السياق وحكمه على المعنى. وأن السياق يعد الحل الأمثل للكثير من الإشكاليات التخاطبية فيما يخص الدلالة فهو القرينة الفنية الكاشفة للوجه المراد من المفردة إذ يقوم بعملية ترشيح دلالي معنوي موجود في المفردة الواحدة.

نحاول من خلال بحثنا هذا استغلال نتائج الدراسات السابقة حول السياق، حيث نهدف من خلال هذه الدراسة التجريبية إلى محاولة معرفة تأثير السياق على مهارة القراءة عند القارئ الصغير، والفرق بين القارئ المتمكن والقارئ ذو الصعوبة (المعسر قرائيا)، وذلك من خلال قياس بعض المتغيرات (عدد ونوع الأخطاء في القراءة، زمن الرجع) التي تنبؤنا عن مهارة القارئ تبعا لنوع السياق المتوفر للقراءة. ومن هنا نتساءل عن: ما أثر السياق على مهارة القارئ في التعرف على الكلمات؟

حتى نتحرى الدقة في الإجابة على التساؤل الرئيسي لهذه الدراسة، وانطلاقا من فكرة أن مهارة القراءة يمكن قياسها بعدد الأخطاء المرتكبة وزمن الرجع للقراءة، وعليه فإننا نسعى للتأكد من تساؤلنا هذا عن طريق التحقق من جملة الأهداف التالية:

تقصي الفروق في مهارة القراءة (زمن الرجع، عدد الأخطاء المرتكبة بأشكالها) لدى أفراد العينة حسب نوع السياق المرفق.

التحقق من التفاوت في مهارة القراءة (زمن الرجع، عدد الأخطاء المرتكبة) بين المتمكنين والمعسرين قرائيا حسب نوع السياق.

منهجية البحث

اعتمدنا في هذا البحث على المنهج التجريبي والذي يتوافق مع الأهداف المراد التحقق منها، فهو يوفر لنا فرصة توضيح معالم التجربة العلمية عن طريق الملاحظة المضبوطة والتجربة، ويقوم بكشف العلاقة بين الظواهر المتباينة والتحقق من الفروض التي يضعها الباحث.

وفي إطار دراستنا هذه أردنا التحقق من أثر ٣ أشكال من السياق على مهارة القراءة، من خلال تجربة عرض هذه السياقات على أفراد عينة الدراسة، ثم تقييم أثر هذه السياقات على مهارة القارئ في فك رموز المادة المكتوبة والتعرف عليها.

تم إجراء الدراسة الحالية في المدرسة الابتدائية، وتمثلت عينة الدراسة في تلاميذ وتلميذات الصف الثالث والخامس، تم انتقاء ٢٠ منهم كعينة للدراسة الحالية (١٠ تلاميذ من الصف الثالث، ١٠ تلاميذ من الصف الخامس). حيث تم الانتقاء على حسب مستوى كل تلميذ في القراءة وذلك انطلاقا من ملاحظات المعلمين لهم من خلال قراءة نص من كتاب القراءة للغة العربية، وعلى هذا الأساس تم تسجيل نقاط التلاميذ في القراءة بغرض توزيعهم حسب مستواهم في القراءة والجدول ١ يوضح خصائص العينة.

الجدول ١ توزيع التلاميذ حسب مستواهم في القراءة باللغة العربية

	التكرار	النسبة
قارئ متمكن	٩	٤٥٪
قارئ لديه صعوبة	١١	٥٥٪
المجموع	٢٠	١٠٠٪

لجمع بيانات هذه الدراسة تم الاعتماد على الملاحظة في الميدان من خلال الحضور والاصغاء للتلاميذ بوضعهم في نشاط القراءة، بالإضافة لإجراء المقابلة مع المعلمين للتعرف أكثر على خصوصية كل تلميذ ومستواه الدراسي، بالإضافة إلى المقابلة مع التلاميذ لتطبيق الاختبار المستعمل في هذه الدراسة لتقييم مهاة القراءة لديهم.

تم الاعتماد لتقييم مهارة القراءة على تقييم إدراك المقروء بصريا، فاعتمدنا على اختبار صوتي استخدمنا فيه القراءة الجهرية، أين قدمت مادة مكتوبة للتلاميذ أفراد العينة وطلب منهم قراءتها بصوت مرتفع، ليتم تقييمها من طرف الباحثين انطلاقا من معيارين أساسيين هما: زمن الرجع: وهو سرعة التعرف على المادة القرائية المكتوبة.

صحة التعرف على المادة المكتوبة: وهي القدرة على القراءة بطريقة سليمة صحيحة خالية من الأخطاء، وقد تم تقييمها في عملنا بشكل عكسي، من خلال احتساب عدد الأخطاء المرتكبة خلال التعرف على الكلمات المشكلة للمادة القرائية المعروضة على التلاميذ.

أما الاختبار المستخدم في هذه الدراسة فقد قمنا ببنائه انطلاقا من دراسة سيرج ١٩٩٩. يتكون الاختبار وفق أهداف الدراسة إلى ثلاثة اختبارات فرعية. والهدف من الاختبار هو معرفة تأثير السياق ونوعه على استراتيجية القراءة عند الطفل وما نوع الأخطاء المرتكبة من طرف التلميذ في كل نوع من أنواع السياق.

الاختبار الفرعي الأول: اختبار الكلمات المعزولة (غياب السياق)، يقدم في المرحلة الأولى (كشاهد)، ويتضمن ١٠ كلمات قصيرة و ١٠ كلمات طويلة (القصيرة تتكون من ٠٢ الى٠٣ حروف و الطويلة من ٠٤ فما فوق). والهدف من الكلمات المعزولة كشف مستوى القراءة في حالة غياب السياق.

الاختبار الفرعي الثاني: ويتعلق بالسياق الشفهي المسموع (السياق التنبئي)، هو اختبار يتضمن جمل مكتوبة تعرض بعد سرد قصة شفهيا تديل بسؤالين للفهم.

الاختبار الفرعي الثالث: ويتعلق بسياق النص (السياق المحايد)، ويتضمن نصين يعرضا للقراءة دون تقديم أي سرد شفهي. والغرض من هذه المرحلة كشف وتقييم أثر السياق المحايد.

طريقة إجراء الاختبار

قمنا بالتجربة على ثلاث مراحل، في المرحلة الأول تم تطبيق الاختبار الفرعي الخاص بالكلمات المعزولة (غياب السياق). وبعد أسبوع تم تطبيق الاختبار الفرعي الثاني وتمثل في سياق القصة المسموعة (السياق التنبئي) ثم عرض جمل للقراءة بعد سرد القصة. في الأسبوع الثالث تم تطبيق الاختبار الفرعي الثالث والذي يتضمن نصين (السياق المحايد) والزمن الفاصل بين كل تجربة وأخرى تمثل في ٧أيام.

في كل اختبار نقوم بعرض كل كلمة من الكلمات المعزولة والكلمات المكونة للجمل والكلمات المكونة للنصوص في شاشة كمبيوتر، بحيث يتم تسجيل زمن الرجع لكل كلمة ومنطوقها وملاحظات أخرى تتعلق بسلوك القارئ أثناء القراءة (التردد، الانزعاج، التوتر...).

بالنسبة لطريقة تصحيح الاختبار، ومن أجل ترجمة قراءة التلاميذ إلى نتائج ذات معنى قمنا باختيار نماذج للإجابات والأخطاء المرتكبة من طرفهم حسب الهدف من الدراسة، حيث

قسمت جميع الكلمات المقروءة إلى فئات حسب نوع القراءة، بالإضافة إلى زمن الرجع أي الزمن الفاصل بين ظهور الكلمة إلى حين قراءتها. الفئات التي تم اختيارها هي:

لا إجابة: يعجز التلميذ عن قراءة الكلمة.

أخطاء الحذف: يقوم بحذف حرف أو مقطع من الكلمة في أولها أو آخرها، أو في وسط الكلمة مثلا (كحذف ال، او الهاء).

أخطاء التردد: يتردد في القراءة ويقوم بتكرار مقطع من الكلمة وكأن لديه تأتأة.

أخطاء فك الشيفرة: ينتج كلمة ليست ذات معنى، لديها روابط مع الصوت أو الحرف المشكل للكلمة.

أخطاء معجمية: يعتمد جزئيا على علامات من الكلمة المعروضة أمامه فيعطي كلمة أخرى لديها معنى يستحضرها من قاموسه. مثال "جميع" يقرأها "جميل".

أخطاء السياق: إنتاج كلمة من خلال الاستخدام الحصري للسياق، أي أن الكلمة التي قدمها غير موجودة ولكن أنتجها انطلاقا من سياق المادة المقروءة.

أخطاء الشكل (الحركة): هي قراءة الكلمة بحركات وشكل غير المعروضة في المادة المقروءة، حيث لا تتماشى مع معنى النص أو مع سياقه، مثال "صَنَعَ" / " صُنْعٌ".

بالنسبة لزمن الرجع نقوم بحساب متوسط زمن الرجع في كل تجربة على حدا.

بالنسبة للمعالجة الإحصائية تمت باستخدام برنامج $SPSS_{25}$ وذلك من أجل استخراج التكرارات والنسب المئوية، وحساب الفروق بين التجارب الثلاث في مختلف الاستجابات من خلال مقياس U de Mann-Whitney واختبار Kruskall-Wallis لقياس الفروق بين العينات المستقلة في الاحصاء اللابراميتري.

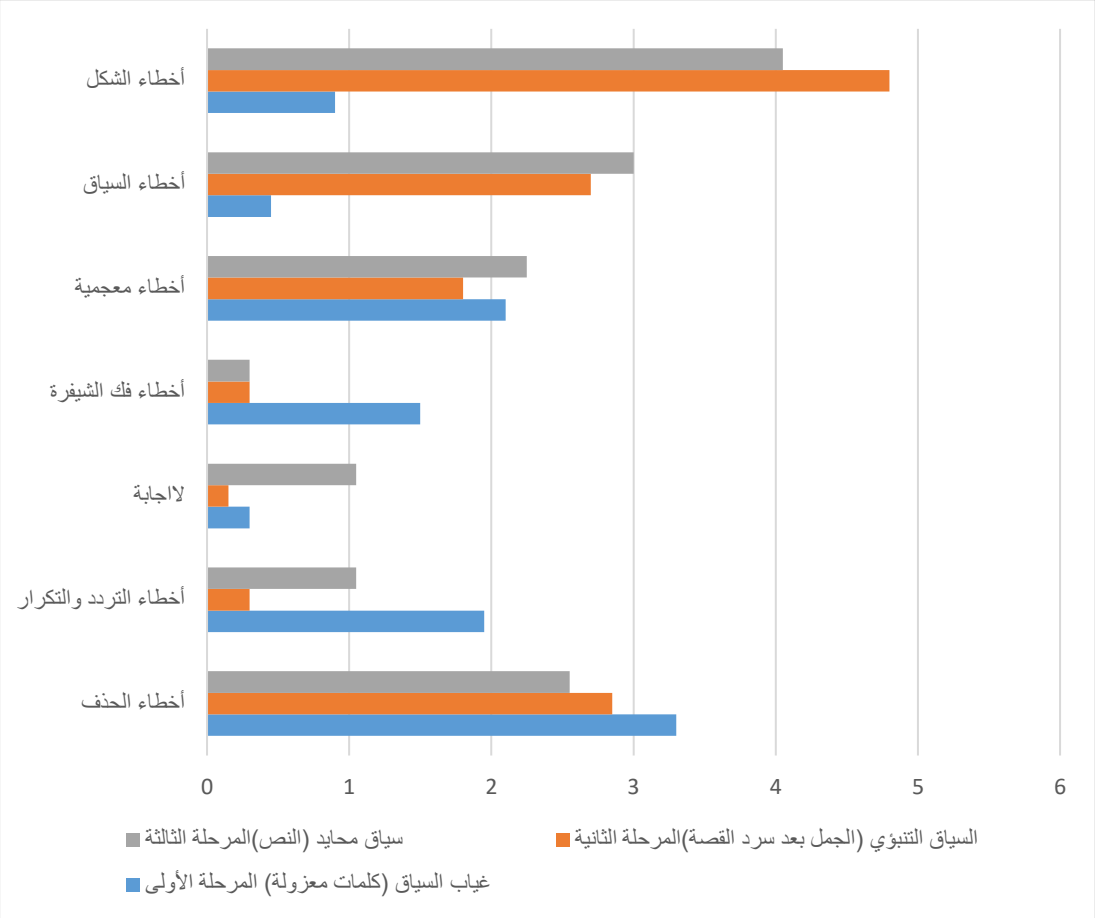
نتائج البحث ومناقشتها

بعد جمع البيانات الكمية المتحصل عليها من التجارب الثلاث قمنا بمعالجة إحصائية أفضت إلى النتائج التالية

نوع الأخطاء المرتكبة في كل تجربة

بعد قراءة معمقة لاستجابات التلاميذ قمنا بتصنيف الكلمات المقروءة وتحديد نوع الأخطاء المرتكبة والتي كان عددها ستة أشكال من الأخطاء بالإضافة للقراءة الصحيحة وعدم تقديم أي استجابة، النتائج مبينة في المخطط التالي:

DOI: 10.18860 /ijazarabi.v5i1.14090
ISSN(print): 2620-5912 | ISSN(online): 2620-5947



الشكل ١: طبيعة الأخطاء تبعا لنوع السياق

من الشكل ١ نلاحظ أن أخطاء القراءة تمثلت في أخطاء الحذف، أخطاء التردد في القراءة، الأخطاء المعجمية، أخطاء مرتبطة بالسياق، وأخطاء الشكل (حركة الحرف) بالإضافة إلى غياب الاجابة.

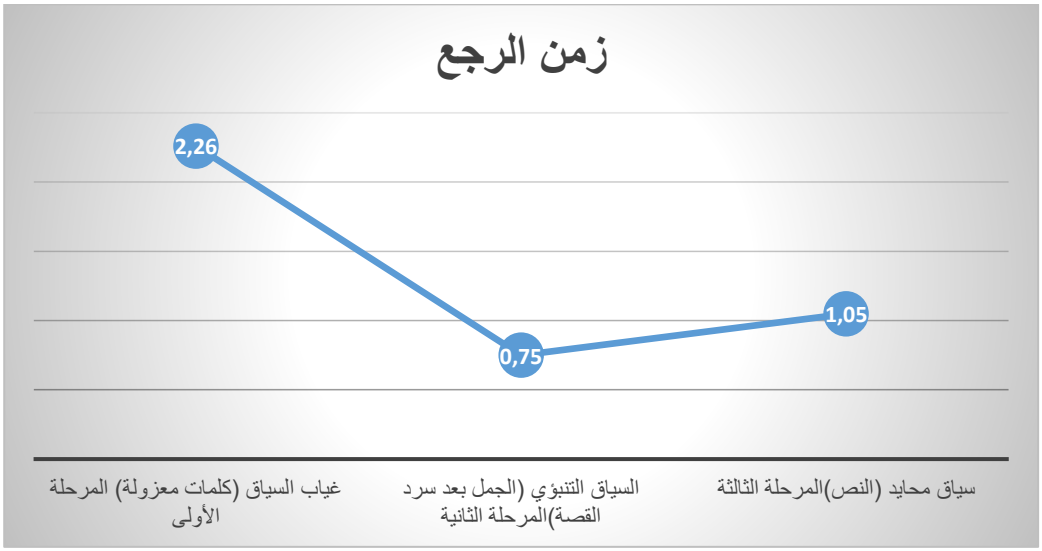
هذه الأخطاء تتفاوت في عددها من تجربة سياق إلى تجربة أخرى، حيث نلاحظ على سبيل المثال أن أخطاء الحذف كانت بنسبة أكبر في تجربة غياب السياق، بينما أخطاء الشكل (حركة الحروف) كانت بنسبة أكبر في تجربة السياق التنبئي الذ يقدم فيه سياق القصة المسموعة قبل عرض الجمل للقراءة. بينما في التجربة الثالثة في السياق المحايد فنلاحظ نسبة عالية من أخطاء الشكل، تليها أخطاء السياق، ثم أخطاء الحذف، ثم الأخطاء المعجمية. وفيما يلي جدول يمثل بعض الأنواع من هذه الأخطاء.

جدول ٢ يبين أمثلة عن الأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ

الخطأ	أمثلة
أخطاء الحذف	الحاسوب/حاسوب، أزهاره/ أزهار
أخطاء التردد والتكرار	يتميز/يتيتميز، يظهر/ يظيظهر
لا اجابة	-
أخطاء فك الشيفرة	جميع/ جاجميل، فصل/قصص، أهوى/ آية، جميع/ الاجتماع
أخطاء معجمية	المطالعة/ المصنع، جميع/ جمل
أخطاء السياق	الرسم /أرسم، لحن/ الألحان، جميع/ جميل
أخطاء الشكل (حركة الحرف)	يُسَمَّى/ يَسْمَى، كَتَبَ/ كُتُبٌ

زمن الرجع (الوقت اللازم لقراءة الكلمة)

تم حساب متوسط زمن الرجع انطلاقا من حساب زمن رجع كل كلمة مثير، بمعنى الزمن الفاصل بين ظهور الكلمة إلى حين قراءتها، متوسط زمن الرجع في كل تجربة موضح في الشكل البياني التالي:



الشكل ٢: يبين زمن الرجع (زمن القراءة) في كل تجربة

من قراءتنا للشكل ٢ نلاحظ أن التجربة الأولى تجربة غياب السياق أخذت وقتا أطول من التجربتين الثانية والثالثة بزمن قدره ٢,٢٦ثا بمعنى غياب السياق فرض على التلميذ أخذ

وقت أطول لقراءة الكلمات، تليها تجربة السياق المحايد بـ ١,٠٥ثا، ثم تجربة السياق التنبئي والتي لم يحتج فيها التلاميذ إلا إلى ٠,٧٥ثا للاستجابة وقراءة الكلمة.

عرض ومناقشة النتائج حسب أهداف الدراسة

الهدف الأول: تقصي الفروق في مهارة القراءة (زمن الرجع، عدد الأخطاء المرتكبة بأشكالها) لدى أفراد العينة حسب نوع السياق المرفق.

للتحقق من هذا الهدف قمنا بدراسة الفروق لمهارة القراءة (زمن الرجع، وعدد الأخطاء المرتكبة) لدى أفراد العينة حسب نوع السياق المرفق، وعليه سنعرض نتائج المؤشرات المعتمدة لتقييم مهارة القراءة كل على حدا كالآتي:

الفروق في عدد الأخطاء المرتكبة (بأشكالها) حسب نوع السياق

باستخدام اختبار Kruskall-Wallis للعينات المستقلة تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول ٣ يبن الفروق في عدد الأخطاء المرتكبة (بأشكالها) حسب نوع السياق

	شكل الأخطاء	قيمة Sig	الدلالة عند ٠,٠٥
عدد الأخطاء حسب نوع السياق في التجارب الثالثة	أخطاء الشكل أو الحركة	٠,٠٠	دالة ***
	أخطاء الحذف	٠,٦٤	غير دالة
	أخطاء التردد	٠,٠٥	دالة*
	لا إجابة	٠,٧٦	غير دالة
	أخطاء معجمية	٠,٩٧	غير دالة
	أخطاء مرتبطة بالسياق	٠,٠٣	دالة**
	أخطاء فك التشفير	٠,٢٧	غير دالة
عدد الأخطاء الإجمالي حسب التجارب الثلاثة		٠,٢٧٥	غير دالة

من قراءتنا للجدول ٣ نلاحظ أنه يوجد فروق دالة في أخطاء الحركة حسب نوع السياق، تشير إلى هذه النتيجة قيمة ٠,٠٠ الأصغر من مستوى الدلالة ٠,٠٥، أي يوجد فرق بين وجود السياق (تنبئي ومحايد) وغياب السياق، كما يمكن ملاحظة وجود فروق في أخطاء التردد حسب نوع السياق تشير إليها القيمة ٠,٠٥ المساوية لمستوى الدلالة. أيضا نلاحظ وجود فرق في الأخطاء المرتبطة بالسياق بين التجارب الثلاث من خلال القيمة ٠,٠٣ ودائما هذا الفرق

ملاحظ بين تجربة غياب السياق ووجود السياق بنوعيه التنبئي والحيادي في حين لا يوجد فرق بين هذين الأخيرين.

في المقابل نقرأ من الجدول السابق عدم وجود فروق في كل من أخطاء الحذف، لا إجابة، الأخطاء المعجمية، وأخطاء فك الشفرة، حسب نوع السياق المستخدم.

وبناء على النتائج الموجودة في الجدول يبرز كذلك عدم وجود فروق دالة في العدد الإجمالي للأخطاء المرتكبة من قبل أفراد العينة حسب نوع السياق.

الفروق في زمن الرجع حسب أنواع السياق

باستخدام اختبار Kruskall-Wallis للعينات المستقلة تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول التالي:

الجدول ٥ يبين الفروق في زمن الرجع حسب أنواع السياق

	نوع السياق	Kruskall-Wallis	قيمة Sig	الدلالة عند ٠,٠٥
زمن الرجع	غياب السياق/السياق التنبئي	35,775	٠,٠٠	دالة***
	غياب السياق/ السياق المحايد	21,525	٠,٠٠	دالة***
	السياق التنبئي/ السياق المحايد	-14,250	٠,٠١	دالة***

من الجدول ٥ نلاحظ وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في زمن الرجع لدى أفراد عينة الدراسة بين نوع السياق التنبئي وغياب السياق، وهي لصالح غياب السياق (هو أعلى زمن رجع). أيضا نلاحظ وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في زمن الرجع لدى أفراد عينة الدراسة بين نوع السياق المحايد وغياب السياق، وهي لصالح غياب السياق (هو أعلى زمن رجع). أيضا يوجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في زمن الرجع لدى أفراد عينة الدراسة بين نوع السياق التنبئي ونوع السياق المحايد، وهي لصالح السياق المحايد (هو أعلى زمن رجع).

هذه النتائج تمنح إجابة جزئية لتساؤل دراستنا حول مدى تأثير السياق على مهارة القراءة، حيث أن النصوص المرفقة بوجود سياق حقق قرائها زمن رجع أقل من التجربة التي يغيب فيها السياق عن المادة المقروءة. نستطيع أن نتعمق في تفسير هذه النتائج أكثر على ضوء نتائج الهدف الثاني للدراسة (الفروق بين المتعثرين والمتمكنين) في مهارة القراءة، والتي

ستمنحها الفرصة لاستكشاف أثر السياق بأنواعه على شكلا القراء المعتمد عليهم في بحثنا، وسنقوم بعرض نتائجها فيما يلي.

الهدف الثاني: التحقق من التفاوت في مهارة القراءة (زمن الرجع، عدد الأخطاء المرتكبة) بين المتمكنين والمعسرين قرائيا حسب نوع السياق.

الفروق في عدد الأخطاء بين المتمكنين والمعسرين قرائيا حسب نوع السياق

باستخدام اختبار Mann-Whitneyللعينات المستقلة تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول ٤ يبين الفروق في عدد الأخطاء بين التلاميذ المتمكنين في القراءة والمعسرين قرائيا

	نوع التجربة (السياق)	قيمة Sig	الدلالة عند ٠,٠٥
عدد الاخطاء بين القراء المتمكنين والقراء المعسرين	غياب السياق	٠,٠٠٢	دالة ***
	السياق التنبئي	١,٠٠٠	غير دالة
	السياق المحايد	٠,٣٣١	غير دالة

من قراءتنا للجدول ٤. نلاحظ أنه توجد فروق في عدد الأخطاء المرتكبة بين التلاميذ المتمكنين والتلاميذ المعسرين قرائيا خلال تجربة غياب السياق تشير إليها القيمة ٠,٠٠٢ الأصغر من مستوى الدلالة ٠,٠٥، في حين لم نلاحظ أي فروق بين التلاميذ المتمكنين والتلاميذ المعسرين قرائيا خلال تجربتي السياق التنبئي والسياق المحايد، و أن عدم وجود الفروق هذه تعزى من جهة الى تحسن ملحوظ في مهارة القراءة مع استخدام تجارب السياق لدى التلاميذ المعسرين قرائيا ترجم في تراجع عدد أخطاءهم ، ومن جهة أخرى الى التزايد في عدد الأخطاء المرتكبة من قبل التلاميذ المتمكين قرائيا مع استخدام تجارب السياق التنبئي و السياق المحايد.

حيث أن وجود السياق يحسن من مهارة القارئ المعسر قرائيا، أين سجلنا تراجع في متوسط الأخطاء من ١٤ في حالة غياب السياق، الى ١٠,٤٥ في حالة السياق التنبئي، و١١,٦٨ في حالة السياق المحايد.

وعلى خلاف ذلك وجود السياق ترافق مع ارتفاع في عدد الأخطاء المرتكبة لدى القارئ المتمكن، أين قدر العدد الاجمال لأخطائهم في تجربة غياب السياق ب٦,٢٢، لترتفع الى ١٠,٥٦ في تجربة السياق التنبئي، و تصل الى ٠٩,٠٦ في تجربة السياق المحايد.

الفروق في زمن الرجع بين المتمكنين والمعسرين قرائيا (حسب نوع السياق)

باستخدام اختبار Mann-Whitney للعينات المستقلة تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم ٦ يبين الفروق في زمن الرجع بين التلاميذ المتمكنين في القراءة والمعسرين قرائيا

	نوع التجربة (السياق)	قيمة Sig	الدلالة عند ٠,٠٥
زمن الرجع بين القراء المتمكنين والقراء المعسرين	غياب السياق	٠,٠٣٨	دالة ***
	السياق التنبئي	٠,٢٦١	غير دالة
	السياق المحايد	٠,١٥٢	غير دالة

بالعودة للنتائج المبينة أعلاه في الجدول ٦ نلاحظ وجود فروق في زمن الرجع بين التلاميذ المتمكنين والتلاميذ المعسرين قرائيا خلال تجربة غياب السياق. في حين لا توجد فروق في زمن الرجع بين التلاميذ المتمكنين والتلاميذ المعسرين قرائيا خلال تجربة السياق التنبئي. كما انه لا توجد فروق في زمن الرجع بين التلاميذ المتمكنين والتلاميذ المعسرين قرائيا خلال تجربة السياق المحايد.

خلاصة هذا النتيجة أن تجارب السياق (التنبئي، المحايد) ساهمت في تحسنت مهارة القراءة لدى المعسرين قرائيا المعسرين فتراجعت عدد أخطائهم وقل زمن الرجع لديهم، بينما غيرت السياق من استراتيجيات القراءة لدى عينة القراء المتمكنين، فزادت أخطاءهم وارتفع زمن الرجع عندهم.

مناقشة النتائج

كان الهدف من اختيار تركيبة التجارب الثلاث على التوالي كما يلي: تجربة غياب السياق كانت تهدف إلى تقييم مهارة التلميذ في القراءة من خلال التعرف على الكلمة، وتقاس بالسرعة في الاستجابة للكلمة المكتوبة وعدد ونوع الأخطاء في فك شيفرة الكلمة ومنطوقها، دون أي مساعدة تتعلق بالسياق. أما التجربة الثانية المرتبطة بالسياق التنبئي فكان الهدف منها تقديم معلومة منظِّمة في شكل قصة مسموعة على أساسها يتنبأ أو " ينظِّم" معلوماته خلال قراءة الكلمات المعروضة. أما التجربة الثالثة التي سميت بالسياق المحايد فهنا نهدف إلى محاولة معرفة قدرة التلميذ على استنتاج سياق يساعده في القراءة يقوم هو باكتشافه من خلال

ترابط كلمات وجمل النص ولهذا سُمي بالمحايد. وقد أفضت النتائج إلى تحقيق اهداف الدراسة جزئيا يمكننا مناقشتها بحسب ترتيبها في عرض النتائج.

خلصت نتائج تقييم مهارة القراءة في الدراسة الحالية على أساس مدى تمكن التلميذ من فك الرموز والتعرف على الحروف ونطق مخارجها الصحيحة بصوت مسموع بعد أن تم ادراكها بصريا، إضافة الى السرعة في أنجاز هذا الأداء، في وضعيات تجريبية ثلاثة تعتمد على أنواع سياقات متباينة الى وجود فروق دالة احصائيا في زمن الرجع لدى أفراد العينة حسب أنواع السياق المرفقة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في عدد الأخطاء الاجمالي المرتكبة لدى أفراد عينة الدراسة حسب أنواع السياق(إلا في نوعين من الأخطاء، التردد والأخطاء المرتبطة بالسياق)، ويمكن أن نعزي هذا التناقض في شقي الإجابة على هدف دراستنا من جهة الى طبيعة العينة التي جمعت بين قراء متمكنين وتلاميذ معسرين قرائيا، ومن مستويين، من مستوى الخامسة ابتدائي ومستوى الثالثة ابتدائي، وبالتالي أثر السياق برز فقط من سرعة الأداء لصالح التجارب التي يرافق السياق المادة المقروءة، وخاصة السياق من النوع التنبئي السمعي الذي حقق فيه التلاميذ من أفراد العينة أقل زمن رجع، حيث أن توفر المعلومات يعتبر عاملا مهما في معالجة المواد اللفظة على اعتبار أن عملية ادراك ومعالجة المعلومة تعتمد على مجموعتين من المتغيرات: طبيعة المنبهات، وتوقعات الانسان القائم بالمعالجة، حيث أنه كلما كان التوقع أكبر قل مقدار المعلومات اللازمة لتأكيد هذه التوقعات وهذا ما يفسر النقص في زمن المعالجة، ونقصد هنا بالتوقع السياق التنبئي الذي وُضع فيه القارئ، كما أن أي معلومة تقدم للقارئ وتكون مرتبطة بالسياق تيسر سرعة التعرف، وهذا ما توصلت له الدراسات التي أجريت في هذا المضمار (Meyer et al, in Solso, 2000, 571) ,حيث وجدت أن زمن الرجع اللازم للحكم على الكلمة كان أسرع بكثير عندما كانت هذه الكلمة مزاوجة لكلمة ترتبط بها. فالسياق التنبؤي على سبيل المثال لا يعتمد على فك الشيفرة بل يعتمد على الكلمات المخزنة، وبالتالي إذ لم تكن لدى القارئ كلمات مخزنة في الذاكرة سوف تظهر أخطاء كثيرة ويطول زمن المعالجة. وهذا ما أكدته دراسة Ragano(١٩٩٩) التي كانت تهدف إلى الكشف عن آثار السياق في القراءة لدى المتعلمين من اللحظة التي يستثمرون فيها المراسلات الصوتية. وهذا ما تبرهن عليه أيضا النظرية الصوتية الكلاسيكية فهؤلاء التلاميذ لديهم صعوبة في قراءة الكلمات الجديدة لان هذه الأخيرة ليست مخزنة على مستوى الذاكرة (Barrouillet et al, 2007). كما يمكننا أن نفسر ذلك من خلال أن الاستعانة بمدخل حسي

سمعي إضافة الى المدخل البصري المعتمد عليه لفك وإدراك الرموز الكتابية، ساهم في سرعة القراءة (سرعة المعالجة اللغوية) لتعدد المداخل الحسية (Almuhriji, 2020) وهذه الفكرة بالذات ندعمها لتفسير الفروق الموجودة في عدد أخطاء الشكل وأخطاء التردد والأخطاء المرتبطة بالسياق.

بالعودة للشكل ٢ نلاحظ أن أطول زمن رجع كان خلال تجربة غياب السياق ذلك أن عدم وجود سياق بالإضافة إلى عدم وجود حركات فوق الحروف، هذا جعل القارئ يأخذ وقتا أطول لتخمين الشكل والحركة الصحيحة للكلمات، ذلك أن القراءة الدقيقة باللغة العربية تتطلب تشغيل العديد من الوظائف المعرفية من بينها هذا المهارة الفرعية التي تتمثل في ربط الحرف بصوته وحركته الصحيحة بما يتناسب مع الشكل الصرفي للكلمة ووظيفتها النحوية، وبالتالي فإن غياب السياق يجعل القارئ أمام عدة خيارات، وهذا يفرض على القارئ بذل المزيد من الجهد المعرفي، ويتطلب تطبيق العديد من العمليات العقلية لفك تشفير الرموز المكتوبة وتحويلها إلى أصوات،(مثال من دراستنا) كلمة "فصل" / يمكن قراءتها "فَصَلَ" بمعنى فصل الشيء عن الشيء، أو فصل شخصا من العمل، كما يمكن قراءتها "فَصْلٌ" بمعنى واحد من فصول السنة، ويمكن أيضا ادراكها " فَصْل" بمعنى صف أو قسم دراسي. تتمثل إحدى الوظائف الرئيسية للحروف المتحركة القصيرة(الحركات) في اللغة العربية في مساعدة القارئ على تصور الشكل النهائي للكلمة، من خلال تزويده بالمعلومات الكاملة التي يحتاجها لفك تشفير تركيبها الصرفي ووظيفتها النحوية (Abu- Laiel et al in Shaban 2014, Abu-Rabia, 2021, Abu Rabia & Haj 2021). وثبت أن السياق يخدم المتعلمين للغة العربية بالنسبة لغير الناطقين بها، حيث بحثت دراسة Shehata (٢٠٢١) في تأثير كل من حركات الحروف والسياق على دقة قراءة الهجاء باللغة العربية لدى البالغين الناطقين باللغة الإنجليزية، فوجدت أنها تأثرت بشكل كبير بسياق القراءة.

إضافة أن السياق المرافق (تنبئي، محايد) ساهم في توفير مادة لغوية ونحوية ودلالية إضافية قد تساعد التلاميذ على حسن التعرف على الحروف ومخارجها بصورة صحيحة وبالتالي جودة الإنتاج الشفهي (تفادي أخطاء الشكل، او التردد) دون أن ننسى أن السياق أصلا مولد للمعنى وللدلالة خاصة إذا كان السياق المستخدم من نوع الذي يطلق عليه فان ديك بالسياق الادراكي المعرفي الذي يثري الجانب الدلالي من نشاط القراءة الجهرية، فيساعد القارئ بالدرجة الأولى على فهم الكلمات ومجموعة الكلمات والجمل (Medouri, 2021). هذا

ما نفسر به دلالة الفروق في الأخطاء المرتبطة بالسياق حسب نوعه (غائب، تنبئي، محايد). كما أن السياق يمكن أن يخلق آلية ترفع من مستوى الاستثارة لرمز (أو وحدة) المفردة على حد تعبير Morton، وبالتالي فإن السياق (التنبئي أو المحايد) يساعد على خلق تمثيل داخلي يعزز ذاكرة المفردات لدى القارئ على ضوئها يتم مراجعة أو قراءة تتابع الحروف. هنا يمكن للسياق أن يلعب دورا مساعدا في فك شيفرة الكلمة ولكن هل قدم القارئ قراءة صحيحة؟ وهل هي الكلمة المطلوبة؟ الإجابة على هذين السؤالين هي: ليس دائما، وهذا هو سبب الأخطاء المرتبطة بالسياق والتردد، في دراستنا هذه نجد أنه عندما يكون الموضوع في السياق يتحدث عن الأزهار والفراشات فهذا يجعل التلميذ يقرأ كلمة "جميع" على أنها "جميل". وهذا ما نقصد به الأخطاء المرتبطة بالسياق، ذلك أن الترابط الدلالي بين كلمتي "جميل"، "الفراشات والأزهار" أقوى من الترابط مع كلمة "جميع". يفسر ذلك بنموذج الذاكرة الدلالية (Soloso, 2000) وهذا أيضا يفسر التردد والتكرار في قراءة الكلمة وكأن القارئ يصحح لنفسه، وتحدث الأخطاء من هذا النوع بسبب التداخل الحاصل بين المعلومة البصرية المتوفرة في المادة القرائية وبين التمثيلات والمفردات القاموسية التي وفرها السياق وتم تخزينها في الذاكرة الدلالية، وهنا يتأرجح القارئ بين استراتيجيتين هما: المسار القرائي المباشر (المعجم المفرداتي المخزن) والمسار غير المباشر (المسلك الصوتي) هذا الأخير الذي يفرض التقطيع الفونيمي للكلمة وهذا ما يفسر أخطاء التردد.

وتفسر أخطاء الشكل وحركة الحروف أيضا بأثر السياق ونوعه خصوصا مع غياب الحركات وهذا يؤثر في نفس الوقت على الفهم القرائي باللغة العربية وهذا ما أثبتته الأبحاث السابقة (Abu-Rabia S. 2007; Abdulbari, M. 2011;, Muhammad, F. 2011; Sartawi, Z. n. d. Na'ima, W. 2012;).حيث أظهرت نتائجها قصورًا في العديد من المستويات اللغوية، علم الصوت والصرف والنحو، كما تم الكشف عن الأخطاء الصوتية التي نسميها نحن هنا بأخطاء الشكل، بالإضافة إلى أخطاء أخرى.

بالنسبة للأخطاء المعجمية فتحدث كنتيجة لاعتماد التلميذ على الحرف الأول أو المقطع الأول للكلمة ليخمن ما هي الكلمة المكتوبة دون المرور بالتقطيع الصوتي لها، أي أنه يعتمد على استنتاج الكلمة من مقطع صوتي في بدايتها كاستراتيجية قرائية تحقق له طلاقة في القراءة بزمن أقل وهي ناتجة عن المسلك المعجمي. وكمثال على ذلك كلمة "جميل" تُقرأ "جمل" هنا بالاعتماد فقط على المقطع "جم" الذي قاده إلى استحضار كلمة من المعجم الدلالي لديه، أيضا

كلمة "المطالعة" تم قراءتها «المصنع"، هذا الخطأ قد يرجع لطول الكلمة أو عم ألفتها. هذا النوع من الأخطاء لوحظ أكثر في التجربة الثالثة في السياق المحايد، أين يفترض بالقارئ القيام باستنتاجاته الخاصة حول السياق المقصود، والأخطاء المعجمية هي نفس الأخطاء التي يُصطلح عليها بأخطاء الابدال (ابدال مقطع أو حرف بآخر). أما أخطاء التشفير يمكن التعبير عنها بأخطاء القلب بين الحروف واضافة حروف أو مقاطع كمثال "جميع" تقرأ "الاجتماع" وهذا أكثر الأخطاء التي يجب أخذها بعين الاعتبار في تشخيص التلاميذ ذوي عسر القراءة، لوحظ في دراستنا أنها تكثر في تجربة غياب السياق مقارنة بالتجربتين الثانية والثالثة. أما بالنسبة لأخطاء الحذف فتظهر أكثر في غياب السياق ثم على الترتيب في السياق التنبئي بعدها في السياق المحايد بشكل أقل، حيث أن غياب السياق مع غياب الحركات فوق الحروف يخلق تحديا أمام القارئ الضعيف، وهذا ما يسبب كل هذه الانواع من الأخطاء. في دراسة سابقة أشارت كل من(Dech, Tachema, 2019, 282) إلى أن هذه الأنواع من الأخطاء تعتبر من مظاهر عسر القراءة والتي تحدد على مستوى الكلمة، واغلب هذه الأخطاء تترافق مع معالجة الشكل الكلي للكلمة، مع السرعة في القراءة، مع الكلمات غير المألوفة. الأخطاء المذكورة سلفا غالبا ما تظهر عند ضعاف المستوى في القراءة وتتكرر بحدة عند ذوي عسر القراءة أثناء القراءة الجهرية، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات (Hawarden 2010, Kady 2018, Dech and Tachema 2019) .

وفيما يتعلق ببالنتائج المتوصل اليها للتحقق من التفاوت في مهارة القراءة (زمن الرجع، عدد الأخطاء المرتكبة) بين المتمكنين والمعسرين قرائيا حسب نوع السياق، فان القراءة الجهرية التي تم اعتمادها لتقييم مهارة القراءة لدى أفراد عينة دراستنا العملية التي يتم فيها ترجمة الرموز الكتابية وغيرها، إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى، وهي تعتمد على ثلاثة عناصر: رؤية العين للرمز، نشاط الذهن في إدراك معنى الرمز، التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز. وتحتاج هذه العناصر لمستويات واستراتيجيات معينة من المعالجة المعرفية للوحدات اللغوية المستقبلة. (Al-Busais, 2011).

فإذا كانت الكلمة مألوفة، فإن القارئ ينظر إليها ويعرفها، ومن ثَمَّ يتتبع المسلك البصري، فالقارئ يميل لقراءة الكلمة كوحدة متكاملة، ويفهم معناها بالرغم من أنه غير مدرك غالباً لتتابع الحروف في الكلمة. أما إذا كانت الكلمة أقل ألفة أو كلمة جديدة، فإنه يجب أن ينظر لتتابع الحروف فيها، فينطقها بصوتياتها (المسلك الصوتي)، فيقرأ الكلمة غالباً

كمقاطع، ويلاحظ تتابع الحروف والأصوات، مع ملاحظة الإملاء، وتكون طلاقة القراءة غير ضرورية بالنسبة للقارئ ليقول الكلمة لنفسه، وفي كلتا الحالتين يتم تعديل الكلمة إلى صوتها، فإذا قُرِأتْ الكلمة بصوت عالٍ، فيتم بهذا الأمر تجميع وتركيب الكلمة بطريقة النطق، وتنطق الكلمة، وبهذا يحدث الإنتاج الشفهي.

وبالرجوع الى دراستنا ومواقفها التجريبية نلاحظ أننا إضافة الى المادة المطلوب قراءتها تم توفير عنصر لغوي إضافي تمثل في سياق مرافق تنوعت طبيعته بين (سمعي تنبئي، وبصري محايد) والذي جاءت نتائج الدراسة لتؤكد تأثيرهما الواضح على مهارة القراءة لدى عينة القراء المتمكنين، وعينة المعسرين قرائيا.

استنادا لهذه النتائج نقف على أن القارئ المتعسر اتخذ من السياق معولا مرجعيا اتكئ عليه وسبيل تعرف أحسن وأصح للكلمات المكتوبة بالنص المعروض عليه، فقد شكل السياق بنوعيه (التنبئي، المحايد) عنصرا لغويا يثري ويحث على الإنتاج الشفهي.

ويمثل السياق (تنبئي، محايد) هنا بمثابة وحدات معالجة معرفية تكمن على مستوى الذاكرة العاملة، لخضوعها للمعالجة والتحليل، وهذه الأخيرة تملك طاقة محدودة، وبعد أن تمتلئ يجب أن تفرغ اما من خلال استكمال المعالجة للوحدات المدخلة، واما من خلال تلاشي بعض الوحدات المدخلة بسبب العبء الزائد على الذاكرة العاملة.

من جهة أخرى أن النجاح في فك وفهم المادة المقروءة وإعادة انتاج الوحدات البصرية الى وحدات سمعية (و هو المطلوب من أفراد عينة دراستنا) يحتاج الى الاحتفاظ ببعض المعلومات في الذاكرة العاملة بصورة نشطة، و من هنا يمكن القول أن السياق اما يوفر مادة مساعدة يحتفظ بها في الذاكرة العاملة للنجاح في مهارة القراءة (كما هو الحال بالنسبة للمعسرين)، أو قد يخلق عبء للمعالجة ويعرقل النجاح في النشاط القرائي كما هو الحال بالنسبة للقارئ المتمكن، حيث أن وجود السياق يغير من استراتيجية القراءة المتبعة من قبل التلاميذ المتمكنين قرائيا، ما أدى الى تراجع مهارتهم في القراءة ، ويبرز ذلك جليا من خلال ارتفاع عدد الأخطاء لديهم مع تجارب استخدام السياق، حيث سجلنا عدد أخطاء منخفض في تجربة غياب السياق، لترتفع عدد الأخطاء مع تجارب السياق التي شوشت من تركيز القارئ نحو النص المقروء، وفرضت نوع من القيد في عملية المعالجة القرائية بدلا من المساعدة على الإنتاج الصوتي للكلمات، و نستدل على ذلك من خلال ارتفاع أخطاء التردد، وأخطاء الشكل و الأخطاء المرتبطة بالسياق لدى التلاميذ المتمكنين قرائيا.

فتلقي القارئ المتمكن المقاطع السمعية المسبقة (السياق التنبئي) خلق عبء تحليل على وحدة المعالجة اللغوية، الذي يجعل من عمليات القراءة الجهرية تحتاج لوقت أطول من جهة ومن جهة أخرى الدلالة المسبقة للسياق المستقبل أثر على سلامة الألفاظ الصوتية التي يخرجها القارئ كترجمة للقدرة على فك الشفرات والتعرف البصري على الكلمات المعروضة في النص.

كما أن الأداء المعجمي المتباين وغير المترابط بين كلا النصين المعروضين (في تجربة السياق المحايد) حال دون تحويل الرمز البصري الى صوت مسموع بكفاءة عالية، ما أدى الى ارتفاع في عدد الأخطاء المرتكبة، فالسياقات الإضافية المرافقة خلقت حالة من التشويش اللغوي أثناء القراءة، وذلك مهما اختلفت طبيعة الاستراتيجيات المعتمدة لدى القارئ المتمكن. كما يمكننا أن نفسر ذلك بأن القارئ المتمكن يعتمد بشكل أكبر على المخزون الدلالي لديه أكثر من اعتماده على السياق وهذا ما يوقعه في الخطأ (كمثال الأخطاء المعجمية). وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن القارئ الخبير في اللغات السامية (العربية والعبرية) يتخذ قرارات معجمية انطلاقا من مخزون دلالي يتوافق مع جذر الكلمة (الكلمة كتتابع حروف دون حركات) وهذا يجعل قراءته أسرع حتى ولو تتوافق مع السياق. كما أن القارئ الضعيف لا يستخدم نفس الاستراتيجيات التي يستخدمها القراء الجيدون لفك تشفير المعلومات المكتوبة. حيث يلاحظ أن هناك نقص كبير في إجراء الوساطة الصوتية. ويمكن ملاحظة الاستراتيجيات التعويضية من النوع الدلالي في القراءة عندما تكون المشكلة في الوساطة الصوتية (Romdhane, Gombert, Belajouza, 2021). كما أن هذه النتيجة تتوافق مع ما توصلت إليه دراسة حديثة (Shehata, 2021) هدفت لمعرفة تأثير السياق حيث أشارت إلى أن متعلمي اللغة العربية في السنة الثانية كان لديهم دقة أفضل عند قراءة النصوص الصوتية مقارنة بالنصوص غير المنطوقة وكانوا أكثر دقة في قراءة الفقرات والجمل من الكلمات المنفردة. ومع ذلك، فإن دقة القراءة لطلاب السنة الثالثة تأثرت بشكل كبير فقط بسياق القراءة. وبالتالي فإن الفرق بين المتمكنين وذوي صعوبات القراءة لا يكمن في سرعة القراءة وعدد الأخطاء فحسب وإنما هناك اختلاف في استراتيجيات القراءة عند كليهما وهذا ما ندعم البحث فيه مستقبلا.

كما يمكن تفسير تأثير السياق بالنسبة للقارئ المتمكن على أساس اعتماد هذا القارئ على نموذج المعالجة القرائي ذو الاتجاه المزدوجDual route model (Daniel, 2004, 86) ،

الذي تم اقتراحه سنة ١٩٧٩ من طرف Coltheart ، بحيث يجمع بين المسلكين المؤديين لقراءة الألفاظ ، وفي هذه الحالة فإننا نتحدث عن المعالجة المتتالية(بالتسلسل) Cascade treatment، أين تنشط كلا الطريقتين معا، ويتم استخدام lexical route عندما تكون الكلمات المتعرف عليها مستخدمة ومعروفة لدى القارئ والعكس، و يتم استعمال non-lexical route عندما تكون الكلمات المتعرف عليها نادرة و غير معروفة عند القارئ، (Dehaene,2011)، و هذا ما قد يفسر ارتفاع زمن الرجع و تزايد الأخطاء لدى القارئ المتمكن لاستخدامه طريقتين معا للتعرف على المكتوب وانتاجه شفهيا. وكنا قد فسرنا ذلك جزئيا في مناقشتنا للهدف الأول من الدراسة.

من جهة أخرى وكما هو معلوم فإن القراءة الجهرية تستخدم لمعرفة وتشخيص طلاقة القراءة وأخطائها لدى التلاميذ، بينما إذا أردنا قياس الفهم القرائي فهنا يجب أن تكون القراءة صامتة، ذلك ان القراءة الجهرية تفرض على القارئ فك شيفرة الكلمات وايصالها للسامع بشكل صحيح هذا يتطلب جهدا معرفيا أكبر ووقتا أطول (في هذه الحالة قد لا يُحَصِّل الفهم لأنه ركز على المنطوق)، بينما في القراءة الصامتة يركز على المعنى بدل المنطوق فلا يهم ان قرأ كلمة أو اثنتين بشكل خاطئ مادام هدفه هو الفهم. هذه القاعدة يمكن الاعتماد عليها لتفسير الفرق بين المتمكنين وذوي الصعوبات في القراءة أو القراء المبتدئين، ذلك أن استراتيجية القراءة لديهما تختلف باختلاف الهدف والغرض من القراءة، حيث أشارت دراسة (Brown, Palincsar & Purcell , 2020) إلى أن القراء الضعفاء في الصفوف المبكرة يعتقدون أن القراءة هي في الأساس نشاط لفك التشفير بينما يؤكد القراء الجيدون أن الهدف الأساسي هو الفهم، بمعنى أدق، القراء الضعاف يجهلون الهدف من القراءة. أو كما عبر عنها Umam بأن القارئ الجيد هو الذي يغرس انتباهه ووعيه على الفهم، أما القارئ المبتدئ أو غير الماهر فيغرس انتباهه ويستخدم عقله في فك الحروف وقراءة الكلمات (Umam,2021, 305)، وهذا ما يفسر تباين النتائج بين التلاميذ باختلاف مستوياتهم الدراسية وباختلاف مستواهم القرائي.

خاتمة

لا شك أن هناك خصوصية مرتبطة باللغة العربية، تلك التي ذكرناه في تقديمنا لهذا العمل، هذه الخصوصية تفرض على القارئ الصغير أو القارئ غير الناطق بها تحديا لفهم مدلولها ومعناها بعد فك شيفرة كلمتها، والفرق بين القارئ المبتدئ والمتمكن يكمن في طلاقة

القراءة وفهم محتوى المادة المقروءة حين تُفتقد الحركات فوق الحروف، حيث أن القراءة هنا تصبح العملية الذهنية أو المعرفية لتحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات ليست كافية لإنتاج قراءة دقيقة. الإلمام بالمفردات اللغوية المكثفة، ومضاعفتها بمهارة أعلى للاختيار من بين العديد من التمثيلات المتجانسة الممكنة، والمعرفة السليمة بقواعد اللغة العربية هي عامل لا غنى عنه للقراءة الدقيقة. وهنا يأتي دور السياق ليحل محل هذه الحركات فيلعب دورا مساعدا في تحديد المبتغى أو المدلول من الكلمة المكتوبة، وإذا كانت الدراسات السابقة أثبتت أن السياق يساعد القارئ المبتدئ والقارئ الناطق بغير اللغة العربية، فإنه حتما يجب التفكير في السياق كمدخل تعليمي علاجي للتلاميذ ذوي عسر القراءة. توصي الدراسة الحالية بضرورة إعادة صياغة أهداف تعليم القراءة في الصفوف المختلفة بحيث تشمل مهارات تحليل السياق العامة والدقيقة بحيث تكون هناك خطة شاملة وموحدة ومتدرجة لتدريس مهارة تحليل السياق في تعليم اللغة العربية.

قائمة المراجع

Abu Rabia, S., & Haj, A. (2021). The impact of diacritic marking on listening comprehension skills in Arabic orthography. The Journal of Educational Research, 114(1), 64-73. https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1872476

Abu Rabia, S., & Haj, A. (2021). The impact of diacritic marking on listening comprehension skills in Arabic orthography. The Journal of Educational Research, 114(1), 64-73. DOI : 10.1080/00220671.2021.1872476

Abu-Rabia, S. (2021). Syntax Functions and Reading Comprehension in Arabic Orthography. Reading Psychology, 1-30. DOI : 10.1080/02702711.2021.1912866

Abu-Rabia.S (1995). Learning to Read in Arabic: Reading, Syntactic, Orthographic and working memory skills in normally achieving and poor arabic readers, Reading Psychology, 16:4,351-394, DOI: 10.1080/0270271950160401. Published online: 10 Jul 2006.

Al-Busais, h. (2011). Developing reading and writing skills: Multiple strategies for teaching and assessment. Damascus: The Syrian General Book Organization.

Al-Janabi, S., Idan A., Haider C. (2008). Dialectical context and semantics in the Arabic language. Kufa: Kufa Studies Center.

Al-jarf, R. (2001). Context analysis skills in reading books for primary, intermediate and secondary levels for girls in the Kingdom of Saudi Arabia. Studies in Curricula and Teaching Methods, No. 71, 71-97.

Almuhriji, kha. (2020). The effectiveness of the Orton-Glingham method in teaching reading to children with dyslexia in the Kingdom of Saudi Arabia. Arab Childhood Magazine, No. 82, 53-77. Doi: 10.29343 / 1-82-3.

Barrouillet, P., Bernardin, S., Portrat, S., Vergauwe, E., & Camos, V. (2007). Time and cognitive load in working memory. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 33(3), 570.

Brown, A. L., Palincsar, A. S., & Purcell, L. (2020). Poor readers: Teach, don't label. In Ulric, N., The school achievement of minority children (pp. 105-143). New York : Routledge

Dehaene S. (2011). Apprendre à lire – Des sciences cognitives à la salle de classe. Odile Jacob Sciences

Desh, A., Tachema, R. (2019). Reading and spelling errors in the Arabic language among a sample of students in the departments of the fourth year of primary school. Psychological and Educational Studies, 12(1), 270-287.

Elbeheri, G., Everatt, J. (2007). Literacy ability and phonological processing skills amongst dyslexic and non-dyslexic speakers of Arabic. Read Writ 20, 273–294. https://doi.org/10.1007/s11145-006-9031-0.

Elinor. S.H , & Malatesha Joshi.R (Eds.). (2014). Handbook of Arabic Literacy: I nsights and Perspectives. Dordrecht: Springer

Farrag, A. F., El-Behary, A. A., & Kandil, M. R. (1988). Prevalence of specific reading disability in Egypt. The Lancet, 332(8615), 837-839. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(88)92794-8

Folioeussais, Andler, D. (2004). Introduction aux sciences cognitives (p. 740). Gallimard.

Hawarden, m. (2010). Oral reading errors in the Arabic language among third grade students in Irbid Governorate and their relationship to some variables. The Jordanian Journal of Educational Sciences. 6(2), 109-127.

Inserm (dir.). La dyslexie : Bilan des données scientifiques. - (Expertise collective), Paris, 2009, Vidéo, 74 min.- http://hdl.handle.net/10608/138

Kady, S. (2018). Oral reading errors in the Arabic language and ways to correct them: A field study for primary school students in the state of Mostaganem. Generation Journal of Humanities and Social Sciences. No. 39, 25-40.

Medouri, Y. (2021). The effect of employing text aids on the reading comprehension of scientific texts among students of the second year of secondary experimental sciences. Journal of Annals of Algeria, 35(3), 703-721.

Nicolson, R. I., & Fawcett, A. J. (1995). Dyslexia is more than a phonological disability. dyslexia-chichester-, 1, 19-36..

Paulesu, E., Démonet, J. F., Fazio, F., McCrory, E., Chanoine, V., Brunswick, N., ... & Frith, U. (2001). Dyslexia: Cultural diversity and biological unity. Science, 291(5511), 2165-2167. DOI: 10.1126/science.1057179

Ragano, S. (1999). Le rôle du contexte dans l'apprentissage de la lecture : étude expérimentale longitudinale. Les Dossiers des Sciences de l'Education, 1(1), 53-68.

Romdhane, M. N.,et Gombert, J. E., Belajouza, (2021) M , L'apprentissage de la lecture - Stratégies d'identification des mots en arabe, Compétences phonologiques et morphologique.(p. 195-211).Tunis : Rennes

Shaban, A. A. (2014). The difficulties of reading Arabic as a foreign language. Bulletin of The Faculty of Languages & Translation, 7(2), 6-24.

Shehata, A. (2021). Short Vowels and Context Effects: The Case of English Speakers Reading Arabic. International Education Studies, 14(8), 93-103.

Smythe, I., Everatt, J., Al-Menaye, N., He, X., Capellini, S., Gyarmathy, E., & Siegel, L. S. (2008). Predictors of word-level literacy amongst Grade 3 children in five diverse languages. Dyslexia, 14(3), 170-187. https://doi.org/10.1002/dys.369

Siegel, L. S., & Smythe, I. S. (2005). Reflections on research on reading disability with special attention to gender issues. Journal of Learning Disabilities, 38(5), 473-477.https://doi.org/10.1177/00222194050380050901

Solso, R.; (2000). Cognitive psychology. Translation of Al-Sabourah, M., Kamil, M., Al-Daq, M., Anglo-Egyptian.

Talal Musaed Al-ghizzi (2015). Dyslexia in the Arab World. International Journal, 3(2), 49-53. DOI:10.15640/ijll.v3n2a7

Umam, M. H. (2021). The Method Of Reading In Arabic Teaching Based On The Psychological Linguistic/ Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning, 4(2). DOI: https://doi.org/10.18860/ijazarabi.v4i2.10479

Wydell, T. N., & Butterworth, B. (1999). A case study of an English-Japanese bilingual with monolingual dyslexia. Cognition, 70(3), 273-305. https://doi.org/10.1016/S0010-0277(99)00016-5