

# صعوبة تعلم القراءة من المنظور المعرفي السيمولوجي

أ.د. لحسن بوعدالله أ. إسماعيل لعيس  
جامعة سطيف

## Résumé :

la présente étude s'est centrée sur l'analyse des différences dans les constituants du dessin entre deux groupes de lecteurs : en utilisant la tache de dessin à thème. l'étude a montré des différences significatives dans l'emploi des unités sémiotiques de type symbolique dans le sont interprétés en faveur de l'idée que les difficultés d'apprentissage de la lecture comme un déficit dans la compétence de se représenter la langue écrite en tant que système d'unités symboliques graphiques.

## ملخص:

انصبت هذه الدراسة على تحليل الفروق في مكونات رسم موضوع بين مجموعتين من القراء. فسرت النتائج على اعتبار صعوبة تعلم القراءة يمكن اعتبارها وفق هذا المنظور المعرفي السيميولوجي كاضطراب في القدرة على تمثيل اللغة الكتابية باعتبارها نظام وحدات رمزية خطية.

## مقدمة:

لقد شغل موضوع التعلم الإنسان منذ عهد قديم ، وما أن ظهرت اللغة الكتابية ووضع لها الإنسان مبادئ تعلم وقواعد استعمال حتى ظهرت تعلم واستعمال هذه القواعد والمبادئ مما يؤدي إلى تعذر تعلم القراءة والكتابة. وإذا كانت صعوبة واضطراب التعلم تتعلق بأساس من أسس اكتساب المعارف الأخرى المرتبطة

باللغة الكتابية، فإن المشكلة تكون بالحدة التي تعمل كل من له صلة بدراسة الطفل وسلوكياته يركز اهتمامه على الموضوع. لذلك، من الطبيعي أن تشهد هذه الحقبة الأبحررة ترايد البحوث العلمية وتطور المعارف حول صعوبة تعلم القراءة، التي سعت بالفرحة الأولى إلى فهم طبيعة الاضطراب وتفسيره، حيث تكونت مع مرور الوقت توجهات وتيارات نظرية متباينة، سمحت بحديد أبعاد أساسية في فهم وتفسير صعوبة القراءة لا يمكن تجاهلها: البعد الأدواني، البعد اللساني، البعد النفسي الاجتماعي، البعد البيولوجي العصبي والبعد المعرفي الذي تدرج في إطاره هذه الدراسة.

بعض هذه الأبعاد استقطبت العدد الأكبر من الباحثين خاصة الجانب البيولوجي العصبي والجانب المعرفي نظرا للتطورات الكبيرة التي حصلت في هذه الميادين والتي أفرزت معطيات ومعارف سمحت باستكشاف الكثير من النقاط التي ظلت غامضة وغير معروفة في السابق، هذا من جهة؛ ومن جهة ثانية، لكون طبيعة القدرة القرائية تدرج ضمن العمليات العقلية المعقدة وذات الأساس العصبي، الأمر الذي جعل الاهتمام ينصب أكثر فأكثر على هذين البعدين، بكل ما يحتويانه من العوامل المختلفة والمتراطة في كثير من الأحيان.

تعتبر دراسات Galaburda (1987) حول "المهارات المكانية" المنطلق الأساسي للبحث في موضوع القدرات المعرفية لدى المعسور من خلال الرسم، لتليها الدراسات في جوانب معرفية أخرى كالإدراك والتنظيم المكاني والتنظيم المكاني، والتي تدعم فرضية وجود ترابط بين نتائج القراءة ومستوى النمو المعرفي. كما أن تناول موضوع الرسم لدى عسيري القراءة استرعى اهتمام الكثير من الباحثين لارتباطه الوثيق باللغة الكتابية، ولكن فقط من حيث النشاط الحركي، كشكلين



خطيين من أشكال التعبير، كما لا يمكن فصل الرسم عن القدرات المعرفية للطفل كالإدراك، الذاكرة والذكاء، لكن استعماله كوسيلة لتقييم إحدى هذه القدرات والوقوف على نقائصها يستدعي تحديد الهدف من استعمال هذه الوسيلة وكيفية القيام بها، ومن ثم يمكن تحديدي المؤشرات والمظاهر التي يقوم عليها التحليل والدراسة، ذلك أن كل عامل من العوامل المعرفية وعوامل من طبيعة أخرى، إلا وتؤكد الدراسات وجوده وتجد له أثرا في عسر القراءة، مما أدى بالعرض إلى اعتبار صعوبة تعلم القراءة كـ "مجموعة اضطرابات" (les dyslexies) بدل النظر إليها كاضطراب موحد.

### 1. الإطار المفاهيمي:

يبدو لنا من الضروري تحديد المفاهيم التي تستعمل عادة في وصف فئات من المتعلمين الذين يعانون حثلا في التعلم ذوي الإستعداد للإضطراب ( les sujets à risque), صعوبات التعلم و اضطرابات التعلم.

فالمفهوم الأول، وإن كان ليس ذا صلة مباشرة بالموضوع، أي الحدود الفردية، إلا أننا نورده لتوضيح أكثر للمفهومين الأساسيين الآخرين. بوجه عام، كل فرد متعلم يكون وسطه النفسي، الإحتتماعي و التربوي غير ملائم بشكل كافي للتعلم و الإكتساب، يمكن إعتباره كفرد ذو إستعداد لإضطرابات أو صعوبات التعلم. و من وجهة نظر أكثر تحديدا، يرتبط مفهوم " الإستعداد للإضطراب " بصعوبة فعلية في

التعلم يظهر من خلال مردود دراسي ضعيف و فشل في التحصيل في مواد دراسية مختلفة، خاصة منها المواد الأساسية أو " المواد المفتاحية" ( matières outils ) المتمثلة

في اللغة والحساب أو الرياضيات. هؤلاء الأفراد غالباً ما يفقدون الثقة في قدرتهم على تحقيق النجاح الدراسي ، وبالتالي تنشأ لديهم صورة سلبية حول قدراتهم في التعلم. وعلى غرار الاستعداد للإضطراب فإن صعوبات التعلم تركز خاصة على اللغة و الرياضيات ، وذلك وفق معيار زمني أي المدة الزمنية للتأخر في الإكتساب الدراسي . من هذا المنظور صنفت صعوبات التعلم إلى "خفيفة" ( d' difficultés apprentissage légères ) إذا كان التأخر لا يزيد عن سنتين، أما إذا زاد عن ذلك فتعتبر صعوبة التعلم كبيرة أو شديدة ( d' difficultés graves apprentissage ).

غير أن مصدر صعوبات التعلم، وإن إرتبط أحياناً بالمحتوى الدراسي ، إلا أنه يميل أكثر نحو الطابع المعرفي أي صعوبات في قدرات معالجة المعلومات ( d' difficultés de traitement d' informations ) كالذاكرة، التفكير، حل المشاكل...

أما اضطرابات التعلم ، فتمثل مفهوماً عاماً يرتبط بمجموعة غير متجانسة من الإضطرابات أو الإختلالات تظهر من خلال صعوبات كبيرة في اكتساب واستعمال القدرات الأساسية للتعلم كالسمع و التعبير اللغوي ، القراءة والكتابة ، التفكير والرياضيات. هذه الإختلالات المتضمنة في الفرد المتعلم ، ترتبط جزئياً بخلل في وظيفة الجهاز العصبي المركزي.

على هذا الأساس فإن صعوبة تعلم القراءة ترتبط بصعوبات خاصة بتعلم القراءة، "رغم تعليم قاعدي، ومستوى ذكاء كافي وظروف اجتماعية ثقافية ملائمة ...". (الفيدرالية الدولية لعلم الأعصاب، 1968).

هذا المفهوم يفضله الكثيرون عن مفهوم "الديسلكسيا" الذي يتضمن معاني نظرية مختلفة: طيبة، نفسية، إلخ. حيث لا يحمل مفهوم عسر أو صعوبة القراءة أي قيمة

سيكومترية محددة (J.Fijalkow,1993,p10). أما "عسر القراءة" الذي نعتمده يقابل مفهوم "القارئ العادي" الذي يعيل إلى حالة عدم وجود مشاكل خاصة في القراءة.

يرى بعض الباحثين أنه ينبغي التمييز بين ثلاث مجموعات من "القراء" (catégories de lecteurs) غير الأسوياء، وذلك بهدف فصل ديسليكسيا "نحضة" (dyslexie pure): مجموعة الأفراد "غير القراء" (non lecteurs) تضم الأفراد الذين "لا يستطيعون أو لا يريدون القراءة" حسب تعبير J. Fijalkow ، وهي نوع من "الأليكسيا الولادية" لا تتميز عن الديسليكسيا التطورية أو النمائية إلا بمقاومة هؤلاء الأفراد لكل عملية تربوية أو إعادة التأهيل. أما المجموعة الثانية وهم من غير المعسورين لكنهم يعانون من "تأخر في القراءة" (retard en lecture)، لكنهم يستطيعون أيضا استدراك أو تعويض هذا التأخر. و أما مجموعة "المعسورين" (dyslexiques) فتضم فئة الأفراد التي "تقع في أدنى المستويات للتوزيع العادي للقدرة القرائية"، باعتبار أن القراءة هي أيضا "مهارة عملية" (un savoir faire) مثل غيرها من المهارات (Shaywitz et al ,1992).

2. المقاربات النظرية المفسرة لصعوبة تعلم القراءة: بسبب التنوع الكبير في المقاربات النظرية وتعدد وجهات النظر في كل منها في إطار تفسير صعوبة تعلم القراءة النمائية، فإننا نقتصر هنا على تقديم موجز لما يبدو لنا أهم هذه التوجهات النظرية.

### 1.2. المقاربة اللسانية:

أكد Naidoo و Haynes (1991) ارتباط اضطراب اللغة الشفوية و الكتابية من خلال دراسة مصر اللغة الكتابية عند 152 طفل يعانون حالة تأخر معقدة في



إكتساب اللغة الشفوية (ديسفازيا). بعد تلقي هؤلاء عملية تقويم و علاج لغوي مركز لمدة عدة سنوات و بعد تقييم مستوى اللغة الكتابية أي مستوى القراءة منذ البداية، تبين أن هؤلاء الأطفال يتصفون بصعوبات كبيرة على المستوى التعبيري الشفوي خاصة من الجانب الفونولوجي و التركيبي. هذه المعطيات توضح الصعوبات العميقة لدى المصابين بالديسفازيا قد تتعلق حسب Bishop (1992) باضطراب حطر في "السرورات التوليدية" (processus generatives) لاكتساب اللغة.

من ناحية أخرى، يبدو أن هناك اتفاق إلى حد ما على اعتبار بعض القدرات الخاصة بالمعالجة الفونولوجية كعامل مسبب لصعوبات القراءة عند القراء المتدنيين.

بدأ هذا التصور منذ أعمال Vellentino (1979)، يتأسس على الافتراض القاضي بوجود خلل لساني كمصدر رئيسي لعسر القراءة، كطرح معارض للطروحات المسيطرة في ذلك الوقت والمتعلقة بالكتسيات الأولية. هذا الخلل اللساني يتعلق بالدرجة الأولى بالقدرات حول الفونولوجية الخاصة بتقطيع السلسلة الصوتية والتعامل مع وحداتها المجردة : الفونيمات ، المقاطع والأوزان ، والتي لها أثر كبير حسب هذا التوجه على النمو العادي للقراءة على القراء المتدنيين. فمن المؤكد أن المسلك الفونولوجي هو من أكثر الأشياء أهمية بالنسبة لمن يتعلم القراءة (Jorn Stanovich , 1986).

## 2.2. المقاربة المعرفية:

ينحصر التوجه المعرفي على البحث في آليات التعرف على الكلمات المقرؤة من جهة، ونموها من جهة ثانية ، مع الأخذ بعين الاعتبار التأثيرات الممكنة للعوامل المشاركة الأخرى .

فبينما توضح الدراسات ( Bakker,1972 ; Vellution , 1979 ; et al ,1980 ) أن للمعسورين قدرات عادية في الاحتفاظ الذاكري بالعناصر البصرية المكانية، نجد البعض الآخر يؤكد على نقص مستوى الذاكرة فيما يخص الطابع التسلسلي للمثيرات اللفظية تعزز هذا الميل. وتفسر إما بخلل داخلي أو كنتيجة لاكتساب القراءة عن طريق التأثير الانعكاسي .

ولعل الشيء المميز في هذا التوجه النظري، هو عدم الاعتماد فقط على الذاكرة قصيرة المدى، لكنه يجمع بين قدرات ذهنية مختلفة تكمل بعضها البعض في عملية القراءة ومتصلة في ذات الوقت بوظيفة الذاكرة، كالتعرف والفهم.

في هذا الإطار، يعتبر إختبار التعرف على الكلمات بالكشف، لدى الطفل، على سيطرة "إستراتيجية تحليلية ثنائية"، التي تميل إلى الصورة الكلية أو "إستراتيجية تحليلية فنولوجية" و / أو "فونولوجية - حرفية"، وذلك إنطلاقاً من حكم الطفل على صحة المقابلة بين صور و كلمات. هذه الطريقة تسمع إلى حد كبير بالتمييز بين مختلف أصناف القراءة ( Khomsi.A , Charolle.S,1989 ; Khomsi.A ,1996 ) .

من ناحية أخرى، يشكل عامل الانتباه البصري لدى البعض أساس الاضطراب في صعوبة تعلم القراءة من النمط السطحي، وهو محل معرفي بحث ( Valdois.S, 2003, p565 ).

### 3.2. المقاربة العصبية:

وجد Dejerin ( 1892 ) ، صاحب أول نموذج عصبي للقراءة، إثر تفحص طبيعة إصابة النيات العصبية بالتركيز على وظائفها، أن الشرط الأساسي لتحديد "التناذر العصبي" الخاص بالألكسيا هو أن يحصل انقطاع في مساري توصيل المعلومات:

المسار الداخلي لنصف الكرة الدماغية الأيسر والمسار الداخلي لنصف الكرة الدماغية الأيمن.

لقد مكن تشريح أدمغة حث المعسورين المراهقين حديثا (Galaburda, 1986, 1989) من تفحص عيوب تطور القشرة الدماغية، حيث وجد لدى هؤلاء تناظر بين بعض مناطق الدماغ من الناحية الجدارية في حين أنها تكون غير متناظرة ومنتوقعة في نصف الكرة الدماغية الأيسر عند الأيمن العادي. لكن اتضح فيما بعد بفضل التصوير الإرتكاسي المغناطيسي (IRM) أن هذه المناطق تظهر على العكس مما سبق، عدم تناظر لدى المعسورين أكثر من العاديين (Robichon et al, 2000).

كما استعملت أدوات قياس كهرو-فيزيولوجية لمحاولة تمييز المعسورين عن غيرهم، حيث لاحظ Duffy et al (1980) أن درجات النشاط الكهربائي لمناطق محيطية من الدماغ، كعنصر محوري في استكشاف الفروقات التشريحية بين العاديين والمعسورين، بكم حجمه يعكس عددا أكبر من العصبونات (Habib.M, Robichon, 1998).

### 3. الرسم كمنوشر عن صعوبة تعلم القراءة:

بالنسبة لـ Piaget.J فالرسم ليس إلا شكلا من أشكال الوظيفة السيميولوجية، و" يتدرج في منتصف الطريق بين اللعب الرمزي والصورة الذهنية، التي يشترك معها في الميل إلى تقليد الواقع" (Piaget.J, 1966).

فبالنسبة لـ Luquet، الذي له الفضل في اقتراح أطوار تطور الرسم، يتراوح متوسط سن أول رسم قصدي بين عامين ونصف إلى ثلاث سنوات ونصف، وهو ما أطلق عليه لفظ "الواقعية التلقائية". فالعامل المحرك لهذا التغير في القصد، حسب،



هو اكتشاف الطفل لـ "تشابه المظهر" (analogie d'aspect) بين الأثر وأشياء من الواقع، ومن ثم فهو يعتبر الأثر كتمثيل للشيء.

Osterieth ، الذي أهمل فرضية "الواقعية النلقانية"، أكد على أهمية ودور الوظيفة الرمزية في الانتقال نحو عملية خطية تمثيلية. فمما سن مكررة، تستقر لدى الطفل متعة اللعب بـ "موضوع الأثر" (objet trace) والتعرف عليه، بشكل يشبه اللعب الرمزي. فالقيمة السيميولوجية والتمثيلية للتعبير الخطي تارة من خلال الأشكال المغلقة، وبخصائص الخط في حد ذاته وغيرها من المظاهر تارة أخرى.

على إثر Osterieth و Lurçat ، أكدت Cambier.A بأنه بداية من السنة الثانية من سن الطفل تتكون لدى هذا الأخير "رصيد مفردات خطية" ، يطلق عليها البعض "صور فكرية" (idéogrammes) والبعض الآخر يطلق عليها "مخططات" (schémas) فالطفل يسعى دائما للبحث عن الأشكال و الخطوط وحتى تجميعها مع بعضها، مما يسمح بإعداد "نظام للتعبير الخطي".

هكذا يكتشف الطفل، في سن 2-3 سنوات، القدرة التي تمتلكها الصورة ( pouvoir de l'image) على التعبير تماما مثلما تقوم به الكلمة. كما أن الرسم يكتسي تدريجيا لدى الطفل مظهرا ديناميكيا من خلال التحارب والتمارين التي تسمح له بأداء أفضل للأدوات والركائز.

أما بين 4 و 5 سنوات، فإن التطورات تزيد أهميتها خاصة على مستوى الإدراكي الحركي، تاركة بذلك المجال لظهور تنظيمات جديدة للخطوط والأشكال، مما يشير إلى قدرة أكبر على تنظيم أكثر للغة الخطية، التي يظهر فيها عدد من "القواعد النحوية" (règles syntaxiques) كمرعاة الاتجاهين الأفقي والعمودي، انتظام الاتجاه أعلى - أسفل لخير الورقة، ترميز بعض العناصر بطرق خطية (خطوط أفقية

بالنسبة للذراعين) بالإضافة إلى التعبير عن مختلف أنماط العلاقات كالتشابه،  
التداخل.. (Wallon.Ph et al,1990).

عند سن السادسة، الذي يعتبره البعض سن التغيرات، تظهر ما يعرف لدى Piaget  
با"ختفاء التمركز" (décentralisation) و"المعكوسية العملية" (Reversibilité) (opératoire)،  
حيث ينشئ الطفل، خارج النطاق الآني للواقع، روابط بين إدراكات متزامنة كانت أو متعاقبة، موفقا بين الأوجه المختلفة للشيء. ويظهر ذلك  
على المستوى الخطي بإمكانية التنسيق بين الترسيمات والربط بين وجهات النظر  
المختلفة. كما أنه يوجد انفتاح في مجال العناصر الممثلة (le champ représenté)، إذ  
أن الطفل في سن 6-9 سنوات يتمكن من تجميع عوامل ذات معاني أو قيم  
اجتماعية، ولها علاقات محددة في الزمان والمكان، تاركة أثرا واضحا في تغيرات  
طريقة التمثيل، في تنظيم المكان وفي اهتمام الطفل برسم المشاهد الطبيعية.

تم الكشف عن القراءة كمظهر خاص بصعوبات التعلم (القراءة)، بواسطة الرسم،  
حيث وصف Pontius (1983) التغيرات الخاصة برسم الطفل المصاب ، الموجودة  
عند ثلث هؤلاء الأطفال والمتمثلة في تشويه بعض مناطق رسم الشخص خاصة  
المنطقة العلوية للوجه، وكذا بعض الأخطاء التي تذكرنا بأخطاء الكتابة. أما الآخرين  
فقد لاحظ أنه بعد تدريب مناسب فإن أقل من 10% من الأطفال العاديين واصلوا  
الرسم بهذه الطريقة، بينما أكثر من ثلث المعسورين تابعوا الرسم كذلك.  
وهذا بين أنه بالموازاة مع صعوبات القراءة والكتابة، فإن هؤلاء الأطفال يعانون من  
"صعوبات نوعية" (Wallon.Ph, 1990).

#### 4. معطيات تجريبية حول رسم أطفال عسيري القراءة:

تمثل الموضوع المقترح للرسم في موضوع بسيط معاش من طرف الطفل، وعناصره



المرجعية موضوع معرفة مسبقة من خلال قصص نصوص القراءة منذ السنة الأولى من التمدرس.

يتضمن الموضوع العناصر التالية: الأشخاص، الأشياء أو الموجودات، علاقات زمانية مكانية، علاقات تفاعلية (فعل/رد فعل)، إلخ. على اعتبار أن هذه العناصر تتطلب في ترميزها الخطي استعمال وحدات سيميولوجية من طبيعة مختلفة، منها ما يرتبط بالعنصر الممثل بعلاقة شبيهة ومنها ما يحيل إليه رمزيا (الرموز). وعليه فإن اختيار هذه العناصر كان بهدف الحصول على هذا التنوع في الوحدات السيميولوجية وفتح الطريق لظهورها.

اقترحنا التميز الواضح بين مستويين، بنوي وسيميولوجي من أجل إبراز الاختلاف والتمييز بين فئتين رئيسيتين من الوحدات المستعملة الخطية: الإيقونات والرموز، المتقابلتين على أساس نمط العلاقة، تشابهية اعتباطية على التوالي، بين الدال والمرجع. يتم تصنيف الوحدات، بعد التعرف عليها والكشف عنها، في المستوى البنوي وفقا للعناصر التي تتضمنها التعليم، والمشار إليها سابقا (جدول 5)، والتي تتطلب لأجل تمثيلها خطيا استعمال الإيقونات بشكل خاص: أشخاص، الأشياء، التنظيم المكاني بين الشخصيات. أما المستوى السيميولوجي، فيتضمن العناصر التي يتطلب تمثيلها خطيا، استعمال الرموز بصورة خاصة: كبير/صغير، فعل/رد فعل، القيم الواقعية.

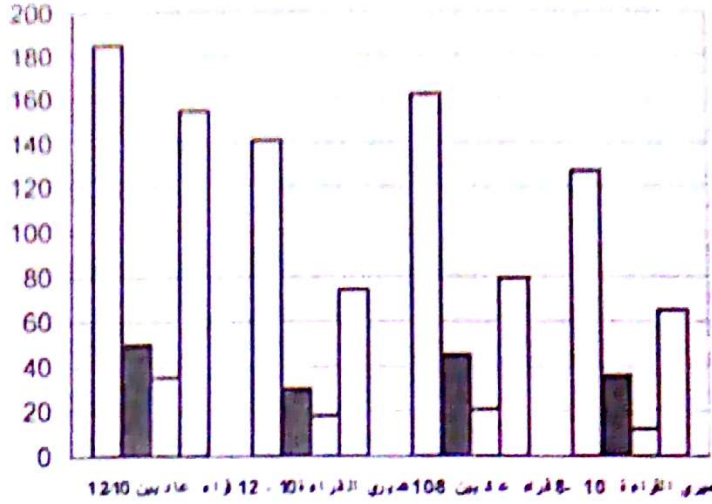
ويكون التقبط في مهمة الرسم على النحو التالي:

- كل عنصر مطلوب في التعليم = 1 نقطة

- كل عنصر إضافي = 1/2 نقطة.



والرموز لدى فئات القراء العاديين وعند ذوي القراءات في مستوى



العدد توى بال بن بوي رموز  
 العدد توى بال بن بوي ايقونات  
 العدد توى بال بن بوي رموز  
 العدد توى بال بن بوي ايقونات

### 5. الإستجابات الأولية حول مقارنة الأيقونات و الرموز في المستويين:

يعتبر التحليل الكمي للأيقونات و الرموز في المستويين، البنيوي و السيمولوجي، عند كل فئة عرضا موضحا للفارق في إستعمال هذين الصنفين من الوحدات في الرسم، ويتضح منه النمط السيمولوجي الذي يتميز به كل فئة في كل مستوى من التحليل ( ايقوني في المستوى البنيوي و رمزي في المستوى السيمولوجي ) بالنسبة لكل الفئات لكن بدرجات متفاوتة .

ويعتبر هذا التحليل كذلك كدليل على أن ماتقوم شبكة التحليل المقترحة من فصل بين مستوى بنيوي (تكويني) و سيمولوجي هو فصل مؤسس على نظرة سيمولوجية قائمة على طبيعة الوحدات المكونة .

لقد إتضح من خلال دلالة الفروق بين مجموعتي القراء استعمال نمط سيمولوجي معين من الوحدات، أن هناك ميل متقارب لدى فئة 10-8 سنوات إلى النمط

الأيقوني في المستوى البيوي و إلى النمط الرمزي في المستوى السيمولوجي، ويتضح ذلك من خلال نسب كلا النمطين من الوحدات. غير أن الفارق يصبح أكثر وضوحا (دال إحصائيا) مع التقدم في السن، حيث يسمح هذا الأخير بنمو القدرة على الترميز وبالتالي التحكم في استعمال وحدات خطية أكثر تحريدا ( الرموز) ؛ في حين لا يتم ذلك، بالمستوى المطلوب على الأقل، في حالة وجود صعوبة في تعلم القراءة وذلك ما يتضح من خلال المقارنة بين القراء العاديين و عسيري القراءة 10-12 سوات في استعمال الرموز في المستويين البيوي و السيمولوجي . وبالتالي فإن القدرة على تمثيل الوحدات ذات العلاقة الأكثر اعتبارية بين الدال والمرجع تتأثر بالدرجة الأولى بعامل القدرة القرائية .

#### 6. مناقشة النتائج:

في إطار علم النفس المعرفي و من منظور سيمولوجي لصعوبة القراءة تم البحث عن الخصائص السيمولوجية لرسم موضوع مقترح لعسيري القراءة تم تحديد نمط التمثيل في الرسم و مقاييس أخرى لربطه بمستوى القدرة القرائية بالإضافة إلى متغير السن . لقد بني الفرض الذي تقوم عليه هذه الدراسة المتمثل في وجود فرق ذو دلالة في سيطرة نمط التمثيل الخطي إيقوني /رمزي في الرسم بين مجموعتي القراء العاديين وعسيري القراءة ،على أساس المنطق النظري الذي مفاده أن معالجة الرموز الكتابية والرموز الخطية في الرسم تنأسس على القدرة السيمولوجية التي يمتلكها الفرد. لقد بينت النتائج المحصل عليها في عدد الأيقونات و الرموز في المستويين البيوي و السيمولوجي لدى المجموعتين من القراء ، أنه رغم الميل المتقارب لدى فئتي 8-10

سواء إلى استعمال النمط الأيقوني في المستوى السيوي وإلى النمط الرمزي في المستوى السيمولوجي ، مع اختلاف في النسبة لصالح القراء العاديين غير أن الفارق يصبح أكثر وضوحاً ودال إحصائياً في فئة 10-12 سنة بين القراء العاديين و عسيري القراءة ، وبالتالي تتميز الفئة الأولى بالنمط الرمزي في التمثيل الخطي بينما يغلب النمط الأيقوني لدى الفئة الثانية ، كما يتضح الفرق الدال إحصائياً حسب متغير السن في فئتي القراء العاديين .

لقد عرضت نتائج دراسة Pontius ( 1983 ) ، وهي أولى الدراسات القليلة التي اهتمت لموضوع مقترح كمنتوج لدى عسيري القراءة على اعتبار أن رسم موضوع مقترح ، رسم إنسان على الخصوص له بالعديد من خصائص اللغة الكتابية: التنظيم المكاني الزمني ، تركيب الوحدات ..... إلخ، وكانت الملاحظة الأساسية على أثر هذه الدراسة أن الاختلالات أو النقص في الرسم تقارب في مظاهرها تلك الموحودة في الكتابة . وبناء على مثل هذه الملاحظات ، كما في الدراسات التي تناولت النشاط الخطي نفسه في الرسم و طريقة الأطفال عسيري القراءة في إنجازهم حركياً ( Ph.Wallon,1990) ، أفرحت برامج لتأهيل المهارة الحركية والتنسيق والتنظيم المكاني أملاً في الوصول إلى تحسين مردود الطفل في النشاط الخطي و بالتالي في الكتابة.

وبالرغم من تفيد مثل هذه الدراسات بالإطار الأداتي لتناول صعوبة تعلم القراءة التي يعتمد على الحوالب الحسية - الحركية الإرادية ذكرت غيرها و نقائصها في الجانب النظري ، إلا هناك ربط وثيق بين جانبي الإستقبال و الناتج ، أي تفسير مظاهر صعوبات إستقبال الرموز الكتابية (القراءة) عن طريق إنتاج الخطي (الرسم) للطفل، وهي إشارة إلى أن الأسس الذهنية التي تعتمد عليها معالجة الوضع الخطي



(graphique code) متماثلة سواء تتعلق الأمر بعملية الترميز أو عملية فك الترميز، وما يدفع إلى هذا التصور هو ملاحظة أن الأخطاء تحصل في القراءة من نفس نمط أخطاء الكتابة لدى عسيري القراءة، كما خلصت دراسة pontius إلى وجود "حلل نوعي" بالإضافة إلى اضطرابات القراءة والكتابة لدى عسيري القراءة، دون أن يوضح هذا الحلل النوعي الذي يميز عسيري القراءة على القراء العاديين .

7. تفسير نمو القدرة السيمولوجية الخطية (الرسم):

إن العامل المشترك المتحكم في مظاهر الوظيفة السيمولوجية (الرمزية) حسب بياحية والتي تعد أهم مظهر للنمو الذهني هي القدرة على تمثيل الواقع بواسطة الدوال (دال) تكون متميزة عن مدلولاتها، مدلا ذلك بكون الطفل (قبل 18 شهرا) لديه تجارب حول استعمال الدلالات تسبق الوظيفة السيمولوجية لكنها لاتأسس على التمييز بين الدال و المدلول بالإعتماد على القرائن (les indices) والمؤشرات أو الإشارات (les signales) التي يؤدي بها الطفل وظيفة " ربط المدلولات " .

بالنسبة لـ Paivio.A النشاطات النفسية والذهنية للفرد يحكمها " نظامين من الترميز " أو نمطين من "التمثيل الرمزي" لكل منهما خصائص بنيوية ووظيفية معينة، وهما: نظام التمثيلات الصورية الذي يرتبط نموه بالتجارب الإدراكية حول الوسط المادي والمحسوس، ويتوظف كلما تعلق الأمر بمعالجة وضعيات ذات عناصر (أشياء واحداث) محسوسة، أي الوضعيات ذات " المحتوى الشكلي " كتكوين

الصور البصرية و تأويل المشاهد ...أما الثاني، فهو "نظام التمثيلات اللفظية" المتعلق بتجارب ومعارف الفرد حول اللغة، وهو أقل تبعية بالطبيعة المحسوسة أو حتى المجردة للوضعيات، غير أن فعالية وفائدة هذا النظام تزيد لما تكون المهمة والمعالجة ذات طبيعة مجردة، وإستعمال الدلائل ( دليل ) والرموز الخطية من طرف الطفل إنما يأخذ منشأه

من التعبير الخطي و الرسم ، الذي تتحول فيه تدريجيا " الأثار " الخطية العشوائية إلى وحدات أكثر فأكثر قصدية . فالعامل الرئيسي في هذا التحول إلى القصدية هو إكتشاف الطفل لوجه التشابه أو التماثل بين آثاره الخطية و الشيء الموجود في الواقع، و بالتالي يعتبر الطفل هذه الأثار الخطية كتمثيل لشيء أو لموضوع .

من هنا تبدأ مراحل تطور الرسم تتعاقب وتتجه نحو الإقتراب أكثر فأكثر من خصائص الواقع ، فأول مظهر أساسي إذن في القدرة على التمثيل الخطي عند الطفل هو إستعمال الأيقونات كصنف من الوحدات التي يربط فيها الدال و المدلول بعلاقة شبيهة وتنمو وتيرة هذه العلاقة وفق مسار التشابه (continium d'iconicité) غير أنه إذا كانت صورة الشيء تشبه الشيء نفسه فهذا لا يعني أنها تعتبر مجرد نقل له ، وإنما يخضع هذا الأمر " لسرورات دلالية " متعددة تبدأ من مرحلة إستقبال المعنى الذي يحمله المثير (عنصر مدرك )، ثم مرحلة تحويل ليصبح موضوع تفسير في

خيال الشخص لتتجز بعد ذلك في الشكل المراد ، أي مرحلة التمثيل : وهو ما يعطي الوظيفة التمثيلية الصورية. وحتى الإيقونة كمنتوج لنشاط خطي يهدف إلى تقليد الواقع يمكن اعتبارها كـ "دال مميز" (signifiant différencié) ، كون التقليد " يعبر عن الموائمة على الصعيد الحسي-الحركي...وتكوين أدوات جديدة من خلال عمليات التنسيق الذهني...تترجم بتطوير تقليد تمثيلي حقيقي"

لا يتوقف التمثيل الخطي عند هذا الحد إنما ومع التقدر في السن يدرك الطفل " القيمة الرمزية " لشكل أو الصورة ولعل أهم العوامل التي تقود إلى إستشعار هذه القيمة يأتي ضمن إطار النشاط الإبتكاري الذي يتخذ عدة أشكال ، والذي بواسطة يستعمل الطفل نفس الأشكال الخطية البسيطة أو الأساسية لتمثيل عدة أشياء مختلفة هي الواقع، ولهذا فإن كل الخطوط التي يستعملها الطفل لتمثيل الواقع ، حسب



المعصر ( Lowenfeld,1952) ليست ذلك صلة وطيدة بهذا الواقع وبالواقع البصري، وإنما تفقد دلالتها عندما تفصل على الكل ( المثلث الذي يمثل جسد إنسان ) حسب Husserl.E. يأخذ الرسم إذن أبعادا واقعية مع زيادة القدرة على تمثيل الخصائص البصرية ( أيقونات ) عبر الآلية الضرورية وإدماج دلالات ذات قيم إجتماعية ورمزية ، وبذلك تزداد كمية المعلومات في رسم الطفل ( 6-9 سنوات ) وإلى غاية 11-13 سنة. إن "الشيئات الرمزية" تتحسن مع السن ، كما بينه B.Adriana و Levin.I (2003): "فالتعرف على الرسم على أنه رسم يسبق التعرف على الكتابة على أنها كتابة" (p892).

يبدو حليا إذن ، أن السن يلعب الدور الأساسي في تطور خصائص الرسم ، ليصل إلى مستوى الرمزية أو السيميولوجية في سن بداية التمدرس. وأن ذلك يتحلى في زيادة على التفاصيل و المعلومات ، وهو ما أكدته مقارنة عدد الوحدات السيميولوجية عند أفراد عينة الدراسة حسب عامل السن وكذلك حسب عامل مستوى القدرة القرائية. تتفق هذه المعطيات مع ما أكدت دراسة Megali.N (2002) ، حيث أن "استراتيجية" التمييز بين الرسم والكتابة لدى الطفل ، من خلال رسم أشياء وكتابة اسمائها ثم إيجاد هذا الاسم من بين مجموعة أسماء مقترحة، تتطور مع التقدم في السن. فالاستراتيجية "الصورية الخطية" (pictographique) تعد خاصة أطفال الثلاث سنوات وتقص مع التقدم في السن، أما "الاستراتيجية الفونولوجية الحرفية" (phono-graphémique) فهي خاصة أطفال 6 سنوات، في حين أن "استراتيجية التمثيل العامة" و"الاستراتيجية السيميولوجية" فتتميز أطفال 4 و5 سنوات غير أن الأمر الأساسي هنا هو أن الاتجاه نحو إكمال الرسم و في المعطيات الواقعية البصرية والإدراكية ، لا يتم دون الاعتماد على وحدات وأشكال متفق عليها



(conventionnalisées) أي الرموز ، وبالتالي يظهر نمط التمثيل الأيقوني و الرمزي في الرسم في آن واحد، وبدرجات مختلفة حسب طبيعة الرسم و محتواه . يبدو إذن أن القدرة على ما يسميه Piaget بالاحتفاظ (la conservation) أو "البنىات تحت المنطقية" (structures infra-logiques) التي تمثل الأشياء نفسها وأجزائها في الرسم، ظهرت بدرجة متقاربة من خلال استعمال الإيقونات ، في حين تركز الاختلاف على درجة استعمال الرموز ،التي ترتبط ب"البنىات المنطقية" التي تمثل العلاقات بين العناصر والأشياء ،وبالتالي تعتبر مصدر التنظيم المكاني الذي يعتمد بدوره على الصور الذهنية (images mentales) والتخطيطات المكانية (configurations spatiales) .

#### الخلاصة:

انطلاقا من المنظور المعرفي ، تم اعتبار أن لدى القارئ قدرة سيميولوجية تسمح له بمعالجة الرموز الكتابية والتعرف عليها ومن ثم فهم المقروء.

فالقدرة القرائية تبنى إذن بشكل أساسي على نمو القدرة السيميولوجية الخطية التي تتحلى في مظاهر نمو التعبير الخطي والتي تمثل أهم مظاهر نمو القدرات المعرفية ، حيث تتحلى هذه القدرة السيميولوجية في القدرة المتواصلة والتدرجية على تمثل العناصر أكثر فأكثر تجريدا أي أكثر فأكثر اعتبارية من منظور علاقة الدال بالمرجع.

يظهر من خلال تحليل المعطيات المحصل عليها في هذا البحث أن الأطفال عسيري القراءة من الفئتين العمريتين يختلفون عن القراء العاديين حسب السن في القدرة على التمثيل الخطي للرموز في رسم موضوع مقترح ، حيث يغلب لديهم النمط الأيقوني

من الوحدات الـسيمولوجية، فالتمثيل الذي يعتمد على إعادة تكوين صورة ذهنية خاصة بعنصر مرجعي معين لا يتم بنفس المهارة كما عند القراء العاديين . هذا القصور الإدراكي الذاكري لا يمكن ربطه بالإبحاز الحركي اليدوي ، لأن تمثيل الخط الإيقونات لا يختلف عن الحالات العادية. هذا الاختلاف في القدرة الـسيمولوجية على التمثيل الخطي من خلال الرسم يظهر كذلك حسب عامل السن فقط عند القراء العاديين مما يدل على وجود متزامن (coexistence) بين ضعف القدرة القرائية من جهة والقدرة الـسيمولوجية الخطية من جهة أخرى.

فصوبة تعلم القراءة، يمكن حصرها إذن في خلل في سيرورة استدعاء مختلف التمثيلات التي تحيل إليها الرموز الكتابية ، والتي تتصف بمستوى كبير من التحريد نظرا لطابعها الاعتباضي بالدرجة الأولى.

## قائمة المراجع

1. De partz. M.P, voldois. S (1999). Dyslexies et dysorthographies acquises et développementales, in – rondal. J.A, seron. X : troubles du langage, bases théoriques, diagnostic et rééducation, pierre mardaga éditeur, liège.
2. Fijalkow. J (1994). Mauvais lectures pourquoi?, PUF, paris
3. Habid. M (2002). Bases neurologiques des troubles spécifiques d'apprentissage, in réadaptation, janvier 2002, PP 16-28.
4. Khomsi. A (1994). Essai de définition des dyslexies, neuvièmes journées Régionales d'Etude sur le jeune Enfant Handicapé, Amiens 42 – 26 mars 1994.
5. Levin.I , BUS.A.G (2003). Analyses of children's products and their sorting by children and mothers , Developmental-psychology, 39 (5) : 891-905.
6. Magali. N ,ALDY.R (2002) Du dessin a la lecture et a l' écriture, Psychologie-and-education-Dourdan, (49) : 73-88.
7. Wallon. Ph, Cambier. A, Engelhart. D (1990). Le dessin de l'enfant. PUF, paris
8. Widlocher. D (1977). L'interprétation des dessins d'enfant (9<sup>eme</sup> ed), pierre mardaga. Ed, Bruxelles.