الوعي الفونولوجي كمنطلق علاجي لصعوبة تعلّم القراءة باللغة العربية

أ. حمودي لعوامن

جامعة فرحات عباس سطيف

ملخص:

تفسّر صعوبة تعلّم القراءة بصعوبة الارتقاء إلى القراءة الإملائية، حسب المراحل التي وصفها كل من **Frith، Morton و Seymour.**

تشهد اللغة العربية المكتوبة صعوبات تفرضها على القارئ المبتدئ، أهمها التنوّع الفونولوجي للكلمة المكتوبة، ونمط التمثيل الخطي للمصوتات. هاتان الصعوبتان، عند تناولهما في الإطار النظري لمراحل الاكتساب السالفة الذكر، تجعلان من تدريب الوعي الفونولوجي منطلقا علاجيا لصعوبة تعلّم القراءة، ومحورا لبروتوكول إعادة تربية اضطراب القدرة القرائية.

Résumé :

La difficulté d'apprendre à lire s'explique par le non accès à la lecture orthographique, selon les étapes décrites par Frith, Morton et Seymour. arabe écrit impose au lecteur 'L débutant des difficultés spécifiques, dont la variabilité phonologique et le mode de représentation graphique des voyelles.

Ces difficultés, prises dans le cadre explicatif de l'apprentissage sus cité, donnent au travail de la conscience phonologique un rôle primordial dans la prise en charge des difficultés d'apprentissage de la lecture et du trouble de la capacité lexique.

مقدمة:

تطور مفهوم القراءة من حسن تصويت حروفها وكلماتها، إلى مفهوم استشراف الدلالة القائم على استباق المعنى. وانبثقت عن المفهومين نظرات حول طريقة تعليم القراءة، متباينة، تتراوح بين التهجوية الصاعدة و التحليلية النازلة. غير أن التطبيقات لم تستقر عند طرف نظري واحد وراحت تسعى وراء الفائدة العملية، مراعية طبيعة المتعلم تارة وطبيعة المادة موضوع القراءة تارة أخرى، واتخذت تسميات مختلفة كتسمية الطريقة المزدوجة. وقد كان للدراسات الأمبيريقية حول النشاط المعرفي أثناء القراءة واضطرابه، فضل في الميل بالنقاش من طوباوية نظرية إلى براغماتية علمية قائمة على الملاحظة.

1. الوعي الفونولوجي:

اللغة نظام ذو مستويات متراكبة يعتمد أعلاها على أدناها، منذ المستوى الصوتي الذي تكوّنه الوحدات الصوتية الدنيا (الصواتم) إلى المستوى التركيبي و الدلالي اللذان يكوّنان الوحدات الواسعة (السلسلة الكلامية والخطاب / الجملة والنص)، مرورا بالمستوى الفونولوجي والمورفولوجي.

Scanned by CamScanner

يُعرّف الوعي الفونولوجي بأنه القدرة على تمثّل أصوات الكلام واستعمالها في إجراء عمليات عقلية تحليلا وتركيبا، تجزئة وتجميعا أثناء العمل الذهني لإنتاج واستقبال الرسالة اللغوية (D.Delpech & all 2003, p9).

تدرّجت الدراسات في اعتبار الوحدات الصوتية المستعملة في المعالجة الفونولوجية للغة الشفوية، فذهبت دراسات إلى اعتبار المقطع كوحدة معالجة (Spoehr & Smith in Baccino & colé 95, p60)، وذهبت دراسات متأخرة، على اللغات اللاتينية إلى إعطاء أهمية لوحدات تحت مقطعية خاصة العنصر الصائت من المقطع، كوحدة معالجة للمادة اللغوية (Treiman & chafetz in Baccino & colé 95, p61).

2. الوعي الفونولوجي وتعلّم القراءة:

تراوحت المواقف من دور الوعي الفونولوجي في تعلم القراءة مثلما تراوحت المواقف من دور اللغة الشفوية في تعلم اللغة المكتوبة، بين من يعتبر اللغة المكتوبة ترميز للغة الشفوية ويعطي للتحويل الخطي الصوتي أثناء القراءة دورا أساسيا ومن ثم للوعي الفونولوجي (A.Inizan 63, p52, Bandet 75, p167)، وبين من يعتبر اللغة المكتوبة لغة ثانية تختلف في ترميزها وبنائها عن اللغة الشفوية (Fijalkow in Rondal 82, p68)، (Noizet 82)، (Charpentier 92, p35)، رسمت نماذج القراءة لهذا الاتجاه مسارا مباشرا للمعجم الذهني انطلاقا من التقاط علامات خطية إملائية. هذا المعجم الذهني بدوره يُبنى، حسب هذا الاتجاه، أثناء تعلّم اللغة المكتوبة، تعلّم القراءة.

3. مراحل تعلّم القراءة:

تَعتَبر جل الدراسات أن التعرّف على الكلمات المكتوبة كوحدات لغوية دالّة هو أولى خطوات الفعل القرائي وأساس الفهم القرائي (Alegria 90, p52) وجاءت الدراسات المفسرة لتعلّم القراءة شارحة لصيرورات التعرّف على الكلمات المكتوبة واكتساب هذه الصيرورات. يصف النموذج ذو المراحل ل Frith، Morton و Seymour، (in Plaza.M 95) ثلاثة مراحل لتعلم القراءة:

1.3 . مرحلة القراءة الإشارية: يعتمد فيها التعرّف على استحضار اعتباطي لكلمات محفوظة عن ظهر قلب انطلاقا من صورة إجمالية يعطيها القارئ للكلمة المكتوبة وغالبا ما يفضي هذا الإدراك الإجمالي القائم على الشكل إلى خطأ في انتقاء الكلمة المناسبة في المعجم الذهني لعدم قيام العلاقة الدلالية بين الكلمات المقروءة، و في حالات الكلمات الجديدة التي لا تنتمي للمعجم الذهني.

2.3. مرحلة القراءة الهجائية: وفيها يقوم القارئ بالربط بين كل حرف مكتوب والصوت المقابل له ليركّب كلمة من الأصوات التي توصل إليها، ليصل في النهاية إلى

Scanned by CamScanner

توفيق بين كلمة تنتمي للغة الشفوية ومقابلها المكتوب، وهذا ما يسمى بقواعد التوافق الخطي الصوتي حيث يلعب الوعي الفونولوجي دور الأساس في إقامة هذا التوافق.

يعطي النموذج لهذه المرحلة مكانة حاسمة في مسار تعلّم القراءة، لأنه بواسطة التوافق الخطي الصوتي يتخلص القارئ من القراءة الإشارية الاعتباطية ويتمكن من قراءة الكلمات الجديدة التي تمكّن بدورها من إثراء المعجم الذهني.

3.3. مرحلة القراءة الإملائية: وفيها يصل القارئ إلى تمثّل قواعد الإملاء متجاوزا بذلك القراءة الشكلية الجزافية والقراءة الفاحصة الآلية ليصل إلى قراءة ماهرة يرتكز التعرّف فيها على انتقاء علامات إملائية من الكلمة المكتوبة تستدعي مقابلا لها في المعجم الذهني.

4. صعوبات اللغة العربية المكتوبة:

1.4. التنوع الفونولوجي للكلمة:

يقصد بالتنوع الفونولوجي للكلمة أن تكون لهذه الأخيرة تحقيقات صوتية مختلفة. تعرف اللغة العربية هذا التنوع أولا في المسافة الموجودة في نطق الكلمة بين اللغة الفصحى (المكتوبة) واللهجات الدارجة الشفوية (غير المكتوبة). التنوع الفونولوجي من هذه الناحية يمس المصوتات (قَلَمٌ / قْلَمْ، قْلاَمْ) (كتَابٌ / كْتَابْ).

من ناحية أخرى، وعند تحويل الكلمة من وحدة خطية إلى وحدة صوتية (أثناء القراءة) ومادامت الكتابة العربية تعتمد على جذر الكلمة المؤلف من صوامت، فإن كلمة مثل "كتب" يمكن أن تفضي إلى تحقيقات صوتية مختلفة "كَتَبَ"، "كُتِبَ"، "كُتُبٌ"، والقائمة مفتوحة حسب مستوى القارئ، صعوباته الخاصة وانتمائه اللغويَ.

يجب الإشارة إلى أن التنوع الفونولوجي من الناحية هذه أيضا، كما تبينه الأمثلة المذكورة، قد مسّ المصوتات.

2.4. مصوتات اللغة العربية:

تطرح مصوتات اللغة العربية صعوبة مزدوجة على الذي يتعلم القراءة. فالحركات الثلاثة في الكتابة العربية غير ممثلة ضمن الوحدات المكونة للسلسلة الخطية مثلما هو الحال في الكتابات اللاتينية، بل هي مضافة في شكل علامات تمييزية **marques diacritiques** توضع فوق و تحت الحرف (الصامت) مثلها مثل النقطة التي هي جزئ لا يتجزأ من الحرف (الصامت) و الشدّة التي هي علامة بروزودية، حتى أن التغاضي عن وضعها عند القراء الذين اجتازوا مرحلة معينة من التعلم لا يعدّ إخلالا بقواعد الكتابة العربية.

Scanned by CamScanner

الصعوبة المزدوجة آتية من كون العلامات التمييزية تعرقل (كما ستبينه الفقرة اللاحقة) طريقة القراءة المبتدئة (الفاحصة أو الحرفية) لأن هذه الأخيرة تسير في اتجاه تسلسلي خطي، ضمن المتتالية الخطية المكونة من الحروف المترابطة (الصوامت) ووجود هذه العلامات فوق أو تحت كل حرف يجبر القارئ المبتدئ على التخلي عن التتالي الخطي.

وجود مثل هذه العلامات يعرقل طريقة القراءة المباشرة غير الفاحصة (أو على الأقل لا يخدمها) لأن مثل هذه القراءة تعتمد على الأشكال البارزة و الأكثر تكراراوالتي هي الحروف (الصوامت).

ومهما يكن من أمر فان حركات اللغة العربية المكتوبة ليست حروفا و هي بهذا تضيف إلى التحدي الذي تفرضه اللغة المكتوبة على متعلّمها، صعوبة أخرى.

5. استراتيجية القراءة لدى قراء مبتدئين باللغة العربية:

توصلت دراسات حول القراءة باللغة العربية لدى قراء مبتدئين (M.Ammar 2002) أن هؤلاء يبدون نوعا من الإهمال للإشارات الصوتية (الحركات) أثناء القراءة، وأن القراءة لديهم تعتمد أساسا على هيكل الكلمة المولف من الأحرف الصامتة، من أجل التعرّف على الكلمة المكتوبة حتى لو كانت الكتابة مشكلة، أي تحتوي على العناصر الصائتة الممثلة بعلامات تمييزية. كما ظهر في نفس الدراسة اللجوء إلى العناصر الصائتة عند التعرّض لقراءة كلمات خالية من المعنى وذلك بواسطة التحويل الخطي الصوتي والتجميع الصوتي.

نفس النتيجة ظهرت في دراسة حول القراءة باللغة العربية لدى قراء مهرة عند تعرّضهم لقراءة كلمات نادرة الاستعمال (Roman in M.Ammar 2002).

الدراسات السالفة الذكر اتخذت كلمات محرّفة (خالية من المعنى)، وكلمات تامة كأدوات دراسة من أجل ملاحظة أثر المعالجة المعرفية للوحدات الصوتية الدنيا، وهذه أدوات تبيّن إلى حد بعيد هذه المعالجة في حدود ملاحظة المنطوق المسموع الناتج عن نشاط القراءة. غير أن وحدات ضيقة كالكلمات المعزولة والكلمات التجريبية المحرّفة تستجيب للمفهوم الأول للقراءة، تصويت المادة المقروءة. ويبقى المفهوم الثاني، فهم المقروء عن طريق استباق المعاني وبناء الدلالة، يحتاج إلى أدوات أوسع تتضمن البنى اللغوية التي تسمح بحدوث العمليات العقلية المتعلقة بفهم المقروء وتكون كافية لدراسة تستجيب لهذا المفهوم للقراءة.

6. تحليل مدونات قرائية عند قراءة النص:

تبنت الدراسة الميدانية (ح.لعوامن 2004) النص كأداة بحث لكون النص الوحدة القصوى التي يؤول إليها تعلم القراءة بعد السنوات الثلاثة الأولى من التمدرس أو ما يوافق السن الثامنة والتاسعة التي يجمع الدارسون أنها تسمح بتشخيص اضطراب القدرة القرائية والتمييز بينه و بين الصعوبات العابرة، ثم إن النص كأداة بحث يستجيب للمفهوم المعرفي للقراءة الذي هو استباق المعاني وبناء الدلالة ومن ثم فهم المقروء.

Scanned by CamScanner

أجريت الدراسة على مجموعتين من القراء، قراء جيدون وقراء ضعاف للوقوف على الفرق بين المجموعتين في استراتيجية القراءة، علما أنه من حيث المبدأ تعتمد القراءة الماهرة على استباق المعنى واستشراف الدلالة باستغلال السياق الدلالي أي القراءة المباشرة، في حين تتبع القراءة المبتدئة مسار التحويل الخطي الصوتي فالتجميع الصوتي أي المسار الفونولوجي.

اعتمدت الدراسة تحليل أخطاء القراءة للكشف عن صعوباتها، حيث صنفت الأخطاء وفقا للخصوصية التي تنفرد بها البنية المورفولوجية للكلمة المكتوبة في اللغة العربية:

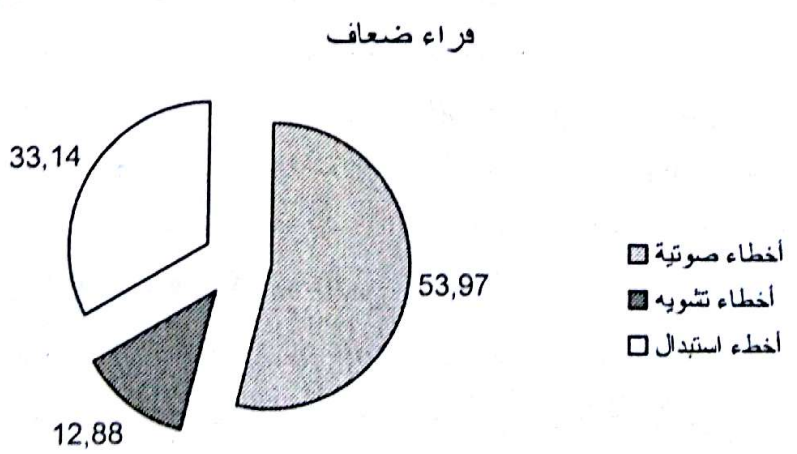
أ. أخطاء تمس الصوامت المكونة لجذر الكلمة (الحروف) والتي تفضي إلى تشويه للكلمة وذهاب بمعناها المعجمي.

ب. أخطاء تمس مصوتات الكلمة (الحركات) سواء في وسطها أوفي نهايتها، بما فيها الأخطاء البروزودية بزيادة أو حذف في تشديد أحد الحروف، والأخطاء التي تمس زوائد الكلمة خاصة في عناصرها الصائتة، وهذا النوع من الأخطاء يغيّر الصورة الصوتية للكلمة مع بقاء بنيتها العامة سليمة ببقاء العناصر الصامتة المكونة لجذر الكلمة، و التي تضمن معناها المعجمي.

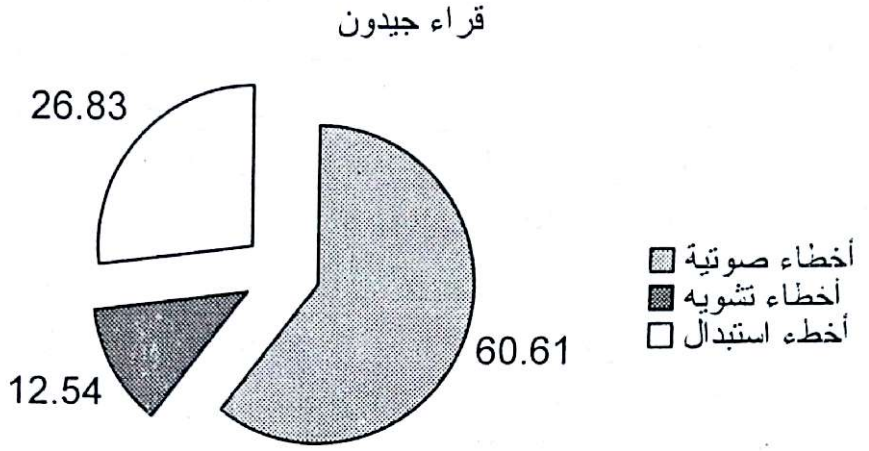
ت. أخطاء استبدال كلمات النص بكلمات جديدة صحيحة لغويا وذات علاقة خطية إملائية مع الكلمات الأصلية (المكتوبة) لكن لا تنسجم مع السياق الدلالي للنص.

يبين الشكل البياني التالي توزيع نسب الأنواع الثلاثة من الأخطاء السالفة الذكر من مجموع الأخطاء المرتكبة لدى الفئتين من القراء، علما أن الفئتين من القراء، الجيدين والضعاف، مقسمون على أساس مجموع الأخطاء المرتكبة أثناء قراءة النص أداة الدراسة.

توزيع نسب أنواع الأخطاء لدى كل فئة من القراء



Scanned by CamScanner



7. تحليل وتفسير النتائج:

- يبين التكافؤ في توزيع الأنواع الثلاثة من الأخطاء لدى المجموعتين من القراء أن كل من القراء الجيدين والقراء الضعاف يتبعون نفس الاستراتيجية في القراءة سواء فيما يتعلق بالتحويل الخطي الصوتي أو في استشراف المعنى واستغلال السياق الدلالي.

- أكثر الأخطاء تكرارا لدى المجموعتين من القراء هي التي تقع على المصوتات والعناصر البروزودية التي هي موضع التنوع الفونولوجي، وموضع الصعوبة في نمط تمثيلها الخطي كما سبق توضيحه في فقرة سابقة.

- الأخطاء التي احتلت المرتبة الثانية من حيث تكرارها لدى المجموعتين من القراء هي أخطاء عدم التعرف على الكلمات مع سوء أو عدم استغلال السياق الدلالي حيث يفضي ذلك إلى استحداث كلمات جديدة صحيحة لغويا غير أنها لا تنتمي للنص موضوع القراءة.

- انتشار الأخطاء الصوتية (أخطاء تقع على العناصر الصائتة) دليل على صعوبة التحويل الخطي الصوتي للمصوتات التي تشهد تنوعا فونولوجيا وصعوبة خاصة في تمثيلها الخطي، وهو في نفس الوقت دليل على انتهاج كل من القراء الضعاف والقراء الجيدين نهج التحويل الخطي الصوتي في القراءة.

- أخطاء الاستبدال و عدم انسجام الكلمات المستبدلة مع الكلمات الأصلية ومع السياق الدلالي للنص دليل على ضعف القراءة بالاستباق، خاصة وأن الكلمات المستبدلة لها علاقة خطية إملائية بالكلمات الأصلية وهو دليل آخر على انتهاج كلا المجموعتين من القراء نهج التحويل الخطي الصوتي في القراءة.

Scanned by CamScanner

نستنتج من الملاحظات السابقة ورغم توفير السياق الدلالي بتعريض الفئتين من القراء إلى قراءة وحدة لغوية واسعة (النص)، أن توزيع أنواع الأخطاء بيّن لجوء الفئتين من القراء إلى التحويل الخطي الصوتي من أجل التعرّف على الكلمات المكتوبة، وأن الفرق بين المجموعتين يكمن في مدى التوفيق في مقابلة التمثيل الخطي للكلمات المقروءة بتمثيلها الفونولوجي الذهني الذي يعبّر عنه عدد الأخطاء المرتكبة، ولا يكمن في مسار قراءة خاص بكل فئة.

انطلاقا من نتائج الدراسة وتفسيرها، يمكننا اعتبار الوعي الفونولوجي للغة موضوع التعليم، نقطة ارتكاز تستند إليها عملية الدعم في حالات صعوبة تعلم القراءة، ومحورا هاما عند بناء بروتوكول إعادة التربية الأرطوفونية لاضطراب القدرة القرائية.

مـــراجـــع الدراسة:

1- Alegria, J. (1990) Mécanismes spécifiques de la lecture, l'identification des mots écrits. France, Fernand Nathan.

2- Ammar. M. (2002) L'assemblage phonologique : sa nature et son fonctionnement chez des enfants lecteurs en arabe. Enfance, n°: 02, pp: 155-168.

3. Delpech, D & all (2003) la conscience phonologique, test, éducation et rééducation. France, SOLAL.

4. Baccino.T & Colé.P (1995) Lecture experte. Paris, Puf.

5. Bandet,J. (1975) Vers l'apprentissage du langage écrit, Paris Armand Colin.

6. Inizan, A (1963) Le temps d'apprendre à lire, Paris, Armand Colin.

7. Plaza.M (1995) Evolution de la lecture chez une petite fille dyslexique, Glossa, n°: 48, pp: 18-28.

8. لعوامن. ح. (2004) المظاهر اللسانية لاضطراب القدرة القرائية، دراسة مقارنة بواسطة تحليل لساني لمدونات قرائية لعينة من تلاميذ السنة الرابعة أساسي. رسالة ماجستير جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر.

Scanned by CamScanner