

الوعي الفونولوجي كمنطلق علاجي لصعوبة تعلم القراءة باللغة العربية

أ. همودي لعوامن

جامعة فرحت عباس سطيف

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.

ملخص:

تفسر صعوبة تعلم القراءة بصعوبة الارتقاء إلى القراءة الإملائية، حسب المراحل التي وصفها كسر من Seymour , Morton , Frith

تشهد اللغة العربية المكتوبة صعوبات تفرضها على القارئ المبتدئ، أهمها التنوّع الفونولوجي للكلمة المكتوبة، ونمط التمثيل الخطى للمصوتات. هاتان الصعوبتان، عند تناولهما في الإطار النظري لمراحل الالكتساب السالفة الذكر، يجعلان من تدريب الوعي الفونولوجي منطلقاً علاجياً لصعوبة تعلم القراءة، ومحوراً لبروتوكول إعادة تربية اضطراب القدرة القرائية.

مقدمة:

تطور مفهوم القراءة من حسن تصويب حروفها وكلماتها، إلى مفهوم استشراف الدلالة القائم على استباق المعنى. وانبثق عن المفهومين نظرات حول طريقة تعليم القراءة، متباعدة، تتراوح بين التهجوية الصاعدة و التحليلية النازلة. غير أن التطبيقات لم تستقر عند طرف نظري واحد وراحة تسعى وراء الفائدة العملية، مراعية طبيعة المتعلم تارة وطبيعة المادة موضوع القراءة تارة أخرى، واتخذت تسميات مختلفة كتسمية الطريقة المزدوجة. وقد كان للدراسات الأميركيّة 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 تكونه الوحدات الصوتية الدنيا (الصوات) إلى المستوى التركي و الدلالي اللذان يكونان الوحدات الواسعة (السلسلة الكلامية والخطاب / الجملة والنص)، مروراً بالمستوى الفونولوجي والمورفولوجي.

يُعرف الوعي الفونولوجي بأنه القدرة على تمثيل أصوات الكلام واستعمالها في إجراء عمليات عقديّة تحليلًا وتركيبًا، تجزئة وتحميلاً 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 مقطعيّة خاصة العنصر الصائب من المقطع، كوحدة معالجة للنّادرة اللغوية (Treiman & chafetz in Baccino & colé 95, p61).

2. الوعي الفونولوجي وتعلم 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 الحطبي الصوتي أثناء القراءة دوراً أساسياً ومن ثم للموعي 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, p35)، (Charpentier 92, p35)، رسمت نماذج القراءة لهذا الاتجاه مساراً مباشراً للمعجم الذهني انطلاقاً من التقاط علامات خطية إملائية. هذا المعجم الذهني بدوره يُبني، حسب هذا الاتجاه، أثناء تعلم اللغة المكتوبة، تعلم القراءة.

3. مراحل تعلم القراءة:

تعتبر جل الدراسات أن التعرّف على الكلمات المكتوبة كوحدات لغوية دالة هو أولى خطوات الفعل القرائي وأساس الفهم القرائي (Alegria 90, p52) وجاءت الدراسات المفسرة لتعلم القراءة شارحة لصيورات التعرّف على الكلمات المكتوبة واكتساب هذه الصيورات. يصف النموذج ذو المراحل لFrith، Morton (in Plaza.M 95) Seymour ثلاثة مراحل لتعلم القراءة:

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

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

توفيق بين الكلمة تنتمي للغة الشفوية ومفابلها المكتوب، وهذا ما يسمى بقواعد التوافق الخططي الصوتي حيث يلعب الوعي الفونولوجي دور الأساس في إقامة هذا التوافق.

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

3.3. مرحلة القراءة الإملائية: وفيها يصل القارئ إلى تمثيل قواعد الإملاء متحاوza بذلك القراءة الشكلية الجزافية والقراءة الفاحصة الآلية ليصل إلى قراءة ماهره يرتكز التعرّف فيها على انتقاء علامات إملائية من الكلمة المكتوبة تستدعي مقابلتها 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 النوع أولاً في المسافة الموجودة في نطق الكلمة بين اللغة الفصحى (المكتوبة) واللهجات الدارجة الشفوية (غير المكتوبة). التنوع الفونولوجي من هذه الناحية يمس المصوتات (قَلْمٌ / قُلْمٌ، قَلَامٌ) (كِتابٌ / كَتابٌ).

من ناحية أخرى، وعند تحويل الكلمة من وحدة خطية إلى وحدة صوتية (أثناء القراءة) وما دامت الكتابة العربية تعتمد على جذر الكلمة المؤلف من صوامت، فإن الكلمة مثل "كتب" يمكن أن تفضي إلى تحقيقات صوتية مختلفة "كتَب"، "كُتبَ"، "كُتبَ"، "كُتبٌ" ، والقائمة مفتوحة حسب مستوى القارئ، صعوباته الخاصة واتمامه اللغوي.

يجب الإشارة إلى أن التنوع الفونولوجي من الناحية هذه أيضاً، 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 مماثلة ضمن الوحدات المكونة للسلسلة الخططية 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 جزء لا يتجزأ من الحرف (الصامت) و الشدة التي هي علامة بروزودية، حتى أن التغاضي عن وضعها عند القراء الذين اجتازوا مرحلة معينة من التعلم لا يعد إخلالا بقواعد الكتابة العربية.

الصعوبة المزدوجة آلية من كون العلامات التمييزية تعرقل (كما ستبينه الفقرة اللاحقة) طريقة القراءة المبتدأة (الفاخصة أو الحرفية) لأن هذه الأخيرة تسير في اتجاه تسلسلي خططي، ضمن المتنالية الخططية المكونة من المروف المترابطة (الصوامت) وجود هذه العلامات فوق أو تحت كل حرف يغير القارئ المبتدئ على التخلص عن التسلسلي الخططي.

وجود مثل هذه العلامات يعرقل طريقة القراءة المباشرة غير الفاخصة (أو على الأقل لا يخدمها) لأن مثل هذه القراءة تعتمد على الأشكال البارزة و الأكثر تكراراً والتي هي المروف (الصوامت).

ومهما يكن من أمر فإن حركات اللغة العربية المكتوبة ليست حروفًا وهي بهذا تصيف 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 نوعاً من الإهمال للإشارات الصوتية (الحركات) أثناء القراءة، وأن القراءة لديهم تعتمد أساساً على هيكل الكلمة المؤلف من الأحرف الصامتة، من أجل التعرف على الكلمة المكتوبة حتى لو كانت الكتابة مشكلة، أي تحتوي على العناصر الصاتة الممثلة بعلامات تمييزية. كما ظهر في نفس الدراسة اللجوء إلى العناصر الصاتة عند التعرض لقراءة كلمات خالية من المعنى وذلك بواسطة التحويل الخططي 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 خرفة (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 المنطق المسموع الناتج عن نشاط القراءة. غير أن وحدات ضيقية كالكلمات المعزولة والكلمات التحريرية الخرفة تستجيب للمفهوم الأول للقراءة، تصوّرت المادة المقروءة. ويبقى المفهوم الثاني، فهم المقروء عن طريق استباق المعانٍ وبناء الدلالة، يتعّاج إلى أدوات أوسع تتضمّن البُنى 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 وبين الصعوبات العابرة، ثم إن النص كأداة بحث يستجيب للمفهوم المعرفي للقراءة الذي هو استباق المعانٍ وبناء الدلالة ومن ثم فهم المقروء.

أحررت الدراسة على مجموعتين من القراء، قراء جيدون وقراء ضعاف للوقوف على الفرق بين المجموعتين في استراتيجية القراءة، علماً أنه من حيث المبدأ تعتمد القراءة الماهرة على استباق المعنى واستشراف الدلالة باستغلال السياق الدلالي أي القراءة المباشرة، في حين تتبع القراءة المبنية مسار التحويل الخطى الصوتي فالتحجيم الصوتي أي المسار الفونولوجي.

اعتمدت الدراسة تحليل أخطاء القراءة للكشف عن صعوباتها، حيث صفت الأخطاء وفقاً للخصوصية التي تفرد بها البنية المورفولوجية للكلمة المكتوبة في اللغة العربية:

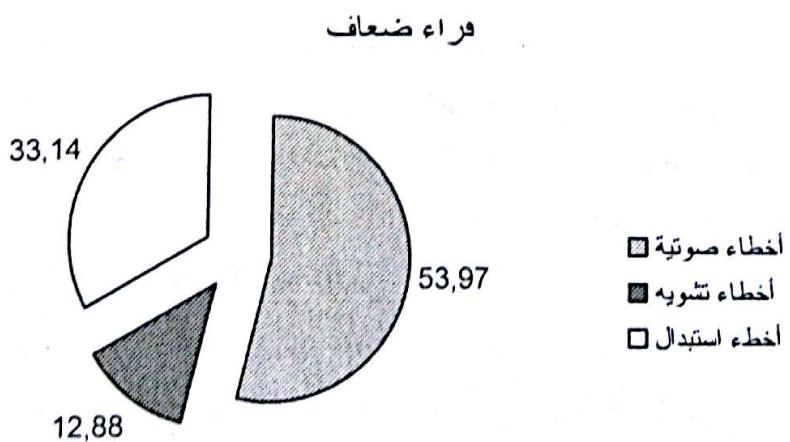
أ. أخطاء تم الصوامت المكونة بجزء الكلمة (الحروف) والتي تفضي إلى تشويه الكلمة وذهاب معناها المعجمي.

ب. أخطاء تم صوتات الكلمة (الحركات) سواء في وسطها أو في نهايتها، بما فيها الأخطاء البروزدية بزيادة أو حذف في تشديد أحد الحروف، والأخطاء التي تم زوائد الكلمة خاصة في عناصرها الصائبة، وهذا النوع من الأخطاء يغير الصورة الصوتية للكلمة مع بقاء بنيتها العامة سليمة ببقاء العناصر الصامدة بجزء الكلمة، والتي تضمن معناها المعجمي.

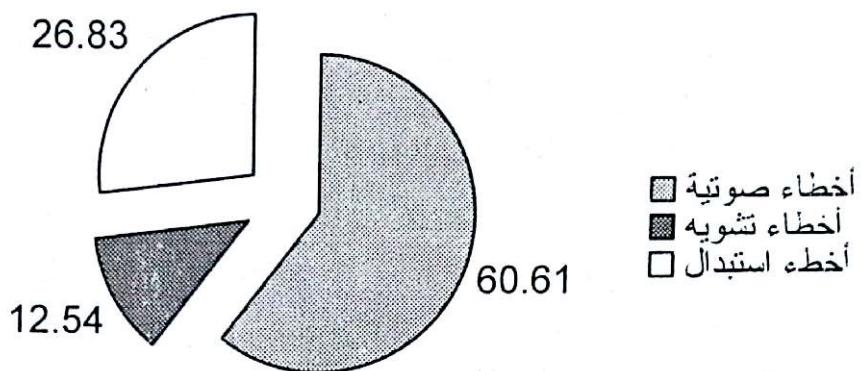
ت. أخطاء استبدال كلمات النص بكلمات جديدة صحيحة لغوياً وذات علاقة خطية إسلامية مع الكلمات الأصلية (المكتوبة) لكن لا تنسجم مع السياق الدلالي للنص.

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

توزيع نسب أنواع الأخطاء لدى كل فئة من القراء



قراء جيدون



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 الخطى الصوتي أو في استشراف المعنى واستغلال السياق الدلالي.
- أكثر الأخطاء تكراراً لدى المجموعتين من القراء هي التي تقع على المصوتات والعناصر البروぞردية التي هي موضع التنوع الفونولوجي، وموضع الصعوبة في نمط تمثيلها الخطى 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 لغويًا غير أنها لا تنتمي للنص موضوع القراءة.
- انتشار الأخطاء الصوتية (أخطاء تقع على العناصر الصائبة) دليل على صعوبة التحويل الخطى الصوتي للمصوتات التي تشهد تنوعاً فونولوجياً وصعوبة خاصة في تمثيلها الخطى، وهو في نفس الوقت دليل على انتهاج كل من القراء الضعاف والقراء الجيدين نحو التحويل الخطى 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 نحو التحويل الخطى الصوتي في القراءة.

نستنتج من الملاحظات السابقة ورغم توفير السياق الدلالي بتعريف الفتتى من القراء إلى قراءة وحدة لغوية واسعة (النص)، أن توزيع أنواع الأخطاء بين جهود الفتتى من القراء إلى التحويل الخطى الصوتي من أجل التعرّف على الكلمات المكتوبة، وأن الفرق بين الجموعتين يكمن في مدى التوفيق في مقابلة التمثيل الخطى للكلمات المقرؤة بتمثيلها الفونولوجي الذهنى الذى يعبر عنه عدد الأخطاء المرتکبة، ولا يكمن في مسار قراءة خاص بكل فئة.

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

مراجع 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. لعوان. ح. (2004) المظاهر اللسانية لاضطراب القدرة القرائية، دراسة مقارنة بواسطة تحليل لسانى لمدونات قرائية لعينة من تلاميذ السنة الرابعة أساسى. رسالة ماجستير جامعة فرحة عباس، سطيف، الجزائر.