صعوبة تعلم القراءة من المنظور المعرفي السيميولوجي

أ.د لحسن بوعبدالله أ. إسماعيل لعيس
جامعة سطيف

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 تمثل اللغة الكتابية باعتبارها نظام وحدات رمزية خطية.

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.

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 يتعلق بأساس من أسس اكتساب المعارف الأخرى المرتبطة

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

باللغة الكتابية، فإن المشكلة تكون بالحدة التي تجعل كل من له صلة بدراسة الطفل وسلوكاته يركز اهتمامه على الموضوع.لذلك، من الطبيعي أن تشهد هذه الحقبة الأخيرة تزايد البحوث العلمية وتطور المعارف حول صعوبة تعلم القراءة، التي سعت بالدرجة الأولى إلى فهم طبيعة الاضطراب وتفسيره، حيث تكونت مع مرور الوقت توجهات وتيارات نظرية متباينة، سمحت بتحديد أبعاد أساسية في فهم وتفسير صعوبة القراءة لا يمكن تجاهلها:البعد الأدواتي، البعد اللساني، البعد النفسي الاجتماعي، البعد البيولوجي العصبي والبعد المعرفي الذي تندرج 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 تندرج ضمن العمليات العقلية المعقدة وذات الأساس العصبي، الأمر الذي جعل الاهتمام ينصب أكثر فأكثر على هذين البعدين ، بكل ما يحتويانه من العوامل المختلفة والمترابطة 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 و التنظيم المكاني و التنظيم المكاني، والتي تدعم فرضية وجود ترابط بين نتائج القراءة و مستوى 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

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

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 وكيفيات القيام بها، ومن ثم يمكن تحديدي المؤشرات والمظاهر التي يقوم عليها التحليل والدراسة، ذلك أن كل عامل من العوامل المعرفية وعوامل من طبية اخرى،إلا وتؤكد الدراسات وجوده وتجد له أثرا في عسر القراءة، مما ادى بالبعض إلى اعتبار صعوبة تعلم القراءة كـــ"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 خللا في التعلم دوي الإ ستعداد للإضطراب (les sujets à risque)، صعوبات التعلم و إضطرابات التعلم.

فالمفهوم الأول, وإن كان ليس دا صلة مباشرة بالموضوع,أي الحدود الفردية, إلا أننا نورده لتوضيح اكثر للمفهومين الأساسيين الأخرين. بوجه عام , كل فرد متعلم يكون وسطه النفسي ,الإجتماعي و التربوي غير ملائم بشكل كافي للتعلم و الإكتساب , يمكن إعتباره كفرد دو 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

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

في اللغة والحساب أو الرياضيات. هؤلاء الأفراد غالبا ما يفقدون الثقة في قدرتهم على تحقيق النجاح الدراسي , وبالتالي تنشأ لديهم صورة سلبية حول قدراتهم في التعلم. وعلى غرار الإستعداد للإضطراب فإن صعوبات التعلم تتركز خاصة على اللغة و الرياضيات , وذلك وفق معيار زمني أي المدة الزمنية للتأخر في الإكتساب الدراسي . من هذا المنظور صنفت صعوبات التعلم إلى "خفيفة" (difficultés d 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 أحيانا بالمحتوى الدراسي , إلا أنه يميل أكثر نحو الطابع المعرفي اي صعوبات في قدرات معالجة المعلومات (difficultés de traitement d informations) كالذاكرة، التفكير، حل المشاكل...

أما اضطرابات التعلم , فتمثل مفهوما عاما 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 جزئيا 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: طبية، نفسية، إلخ. حيث لا يحمل مفهوم عسر أو صعوبة القراءة أي قيمة

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

سيكومترية محددة (J.Fijalkow,1993,p10). أما "عسير القراءة" الذي نعتمده يقابل مفهوم "القارئ العادي" الذي يحيل 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 "محضة" (dyslexie pure): مجموعة الأفراد "غير القراء" (non lecteurs) تضم الأفراد الذين "لا يستطيعون أو لا يريدون القراءة "حسب تعبير Fijalkow.J ، 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 إضطراب اللغة الشفوية و الكتابية من خلال دراسة مصير اللغة الكتابية عند 152 طفل يعانون حالة تأخر معقدة في

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

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 يتعلق حسب Bishop (1992) باضطراب خطير في "السيرورات 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 المبتدئين.

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 بالمكتسبات 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 للقدرة على القراءة عند القراء المبتدئين. فمن المؤكد أن المسلك الفونولوجي هو من أكثر الأشياء أهمية بالنسبة لمن يتعلم القراءة (Jorm Stanovich , 1986 ،).

2.2.المقاربة المعرفية:

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

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

فبينما توضح الدراسات (Bakker,1972 ; Vellution , 1979 ; et al ,1980 Mann) 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 تماثلية"، التي تميل إلى الصورة الكلية أو "إستراتجية تحليلية فنولوجية" و / أو "فونولوجية – حرفية"، وذلك إنطلاقا من حكم الطفل على صحة المقابلة بين صور و كلمات. هذه الطريقة تسمح إلى حد كبير بالتمييز بين مختلف أصناف القراء (Khomsi.A ,1996 ; Khomsi.A , Charolle.S,1989) .

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

3.2.المقاربة العصبية:

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

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

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

لقد مكن تشريح أدمغة جثث 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 ومتموقعة 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 all ، 2000) .

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

3.الرسم كمؤشر عن صعوبة تعلم القراءة:

بالنسبة لـ Piaget.J فالرسم ليس إلا شكلا من أشكال الوظيفة السيميولوجية، و" يندرج 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، حسبه،

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

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

Osterieth ، الذي أهمل فرضية "الواقعية التلقائية"، أكد على أهمية ودور الوظيفة الرمزية في الانتقال نحو عملية خطية تمثيلية. فمنذ سن مبكرة، تستقر لدى الطفل متعة اللعب بـــ"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 " صورفكرية" (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 التجارب والتمارين التي تسمح له بأداء أفضل للأدوات والركائز.

أما بين 4 و5 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) كمراعاة الاتجاهين الأفقي والعمودي، انتظام الاتجاه أعلى– أسفل لحيز الورقة، ترميز بعض العناصر بطرق خطية (خطوط أفقية

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

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 بـ"اختفاء التمركز" (décentralisation) و"المعكوسية العملية" (Reversibilité opératoire)، حيث ينشيء 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 الأخرين 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 يبين أنه بالموازاة مع صعوبات القراءة والكتابة، فإن هؤلاء الأطفال يعانون من "صعوبات نوعية" (Wallon.Ph, 1990).

4.معطيات تجريبية حول رسم أطفال عسيري القراءة:

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

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

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 الممثَّـل 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.

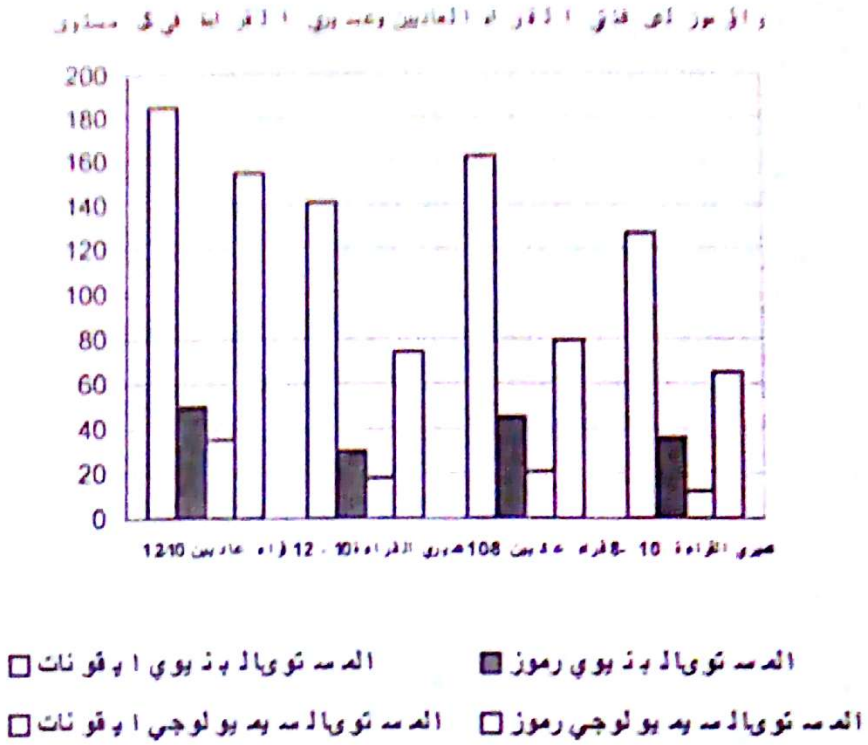
اقترحنا التمييز الواضح بين مستويين، بنيوي وسيميولوجي من أجل إبراز الاختلاف والتمييز بين فئتين رئيستين من الوحدات المستعملة الخطية: الإيقونات والرموز، المتقابلتين على أساس نمط العلاقة ،تشابهية اعتباطية على التوالي، بين الدال والمرجع.

يتم تصنيف الوحدات، بعد التعرف عليها والكشف عنها، في المستوى البنيوي وفقا للعناصر التي تتضمنها التعليمة، 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 التنقيط في مهمة الرسم على النحو التالي:

- كل عنصر مطلوب في التعليمة = 1 نقطة
- كل عنصر إضافي = ½ نقطة.

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner



5.الإستنتاجات الأولية حول مقارنة الإيقونات 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 البنوي 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 8-10 سنوات إلى النمط

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

الأيقوني في المستوى البنيوي 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 إستعمال وحدات خطية أكثر تجريدا (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 إستعمال الرموز في المستويين البنيوي و السيمولوجي .

وبالتالي فإن القدرة على تمثيل الوحدات ذات العلاقة الأكثر اعتباطية 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 تتأسس على القدرة السيميولوجية التي يمتلكها الفرد.

لقد بينت النتائج المحصل عليها في عدد الأيقونات و الرموز في المستويين البنيوي و السيمولوجي لدى المجموعتين من القراء ، أنه رغم الميل المتقارب لدى فئتي 8-10

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

سنوات إلى إستعمال النمط الأيقوني في المستوى البيوي وإلى النمط الرمزي في المستوى السيمولوجي ،مع إختلاف في النسبة لصالح القراء العاديين غير أن الفارق يصبح أكثر وضوحا ودال إحصائيا 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 إحصائيا حسب متغير السن في فئتي القراء العاديين .

لقد عرضت نتائج دراسة Pontius (1983) ، وهي أولى الدراسات القليلة التي إهتمت لموضوع مقترح كمنتوج لدى عسيري القراءة على إعتبار أن رسم موضوع مقترح ، رسم إنسان على الخصوص له بالعديد من خصائص اللغة الكتابية: التنظيم المكاني الزماني ، تركيب الوحدات .....إلخ، وكانت الملاحظة الأساسية على أثر هذه الدراسة أن الإختلالات أو النقائص في الرسم تقارب في مظاهرها تلك الموجودة في الكتابة . وبناءا على مثل هذه الملاحظات ، كما في الدراسات التي تناولت النشاط الخطي نفسه في الرسم و طريقة الأطفال عسيري القراءة في إنجازه حركيا (Ph.Wallon.1990) ، أقترحت برامج لتأهيل المهارة الحركية والتنسيق والتنظيم المكاني أملا في الوصول إلى تحسين مردود الطفل في النشاط الخطي و بالتالي في الكتابة.

وبالرغم من نقيد مثل هذه الدراسات بالإطار الأداتي لتناول صعوبة تعلم القراءة التي يعتمد على الجوانب الحسية – الحركية الإرادية ذكرت عيوبها و نقائصها في الجانب النظري ،ألا هناك ربط وثيق بين جانبي الإستقبال و النتائج ،أي تفسير مظاهر صعوبات إستقبال الرموز الكتابية (القراءة) عن طريق إنتاج الخطي (الرسم) للطفل، وهي إشارة ألى أن الأسس الذهنية التي تعتمد عليها معالجة الوضع الخطي

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

(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 "خلل نوعي" بالإضافة إلى إضطرابات القراءة والكتابة لدى عسيري القراءة ، دون أن يوضح هذا الخلل 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 بياجية والتي تعد أهم مظهر للنمو الذهني هي القدرة على تمثيل الواقع بواسطة الدوال (دال) تكون متميزة عن مدلولاتها ، مدللا ذلك بكون الطفل (قبل 18 شهرا) لديه تجارب حول إستعمال الدلالات تسبق الوظيفة السيمولوجية لكنها لاتتأسس على التميز بين الدال و المدلول بالإعتماد على القرائن (les indices) والمؤشرات أو الإشارات (les signales) التي يؤدي بها الطفل وظيفة " ربط المدلولات " .

بالنسبة لـــ 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 الصورالبصرية و تأويل المشاهد ...أما الثاني ،فهو "نظام التمثيلات اللفظية" المتعلق بتجارب ومعارف الفرد حول اللغة، وهو أقل تبعية بالطبيعة المحسوسة أو حتى المجردة للوضعية ، 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

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

من التعبير الخطي و الرسم ، الذي تتحول فيه تدريجيا " الآثار " 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 الآثار 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 " لسيرورات دلالية " متعددة تبدأ من مرحلة إستقبال المعنى الذي يحمله المثير(عنصر مدرك)، ثم مرحاة تحويل ليصبح موضوع تفسير في خيال الشخص لتنجز 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 كـــ"دال مميز" (signifiant diffirencié) ،كون التقليد "يعبر عن المواءمة 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 التقدم في السن يدرك الطفل " القيمة الرمزية " لشكل أوالصورة ولعل أهم العوامل التي تقود ألى 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 الخطـــوط التي يستعملها الطفل لتمثيل الواقع ، حسب

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

البعض(Lowenfeld,1952) ليست ذلك صلة وطيدة هذا 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 "الشيمات الرمزية" تتحسن مع السن ، كما بينه B.Adriana و Levin.I (2003): "فالتعرف على الرسم على أنه رسم يسبق التعرف على الكتابة على ألها كتابة" (p892).

يبدو جليا إذن ، أن السن يلعب الدور الأساسي في تطور خصائص الرسم ، ليصل إلى مستوى الرمزية أ, السيميولوجية في سن بداية التمدرس .وأن ذلك يتجلى 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 خاصية أطفال الثلاث سنوات وتنقص مع التقدم في السن، أما "الاستراتيجية الفونولوجية الحرفية" (phono-graphémique) فهي خاصية أطفال 6 سنوات، في حين أن "استراتيجية التمثيل العامة" و"الاستراتيجية السيميولوجية" فتميز أطفال 4 ,5 سنوات غير أن الأمر الأساسي هنا هو أن الإتجاه نحو إكتمال الرسم و في المعطيات الواقعية البصرية والإدراكية ، لا يتم دون الإعتماد على وحدات وأشكـــال متفق عليـــها

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

(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 "البنيـــات تحت المنطقية" (strucures 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"البنيات 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 تتجلى في مظاهر نمو التعبير الخطي والتي تمثل أهم مظاهر نمو القدرات المعرفية ، حيث تتجلى هذه القدرة السيميولوجية في القدرة المتواصلة والتدريجية على تمثل العناصر أكثر فأكثر تجريدا أي أكثر فأكثر اعتباطية 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 الإيقوني

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

من الوحدات السيميولوجية. 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 بالإنحاز الحركي اليدوي ، لأن تمثيل نمط الإيقونات لا يختلف عن الحالات العادية.هذا الاختلاف في القدرة السيميولوجية 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 السيميولوجية 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 التجريد نظرا لطابعها الاعتباطي بالدرجة الأولى.

www.manaraa.com
Scanned by CamScanner

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 (9eme ed), pierre mardaga. Ed, Bruxelles.

Scanned by CamScanner
www.manaraa.com