

دور المعرفة المورفولوجية في اكتساب القدرة على القراءة

أ. شنافي عبد المالك

جامعة العربي بن مهيدي-أم البواقي – الجزائر

chennafi.abdelmalek@gmail.com

الملخص: مقارنة بالأبحاث التي بينت الدور الذي تلعبه المعارف الفونولوجية والتحليل الفونيني في اكتساب القراءة والتعرف على الكلمات المكتوبة عند القارئ الخبير في اللغات الأبجدية، قليلة هي الدراسات التي أقيمت على اللغات السامية خاصة اللغة العربية والتي تناولت تأثير أنواعاً أخرى من المعارف لا سيما تلك المتعلقة بالبعد المورفولوجي (الصرفي). سنحاول التأكيد على مساهمة المعرفة المورفولوجية في اكتساب القراءة في اللغة العربية استناداً على الأبحاث الأجنبية التي تشير إلى أن هناك ارتباطاً بين مهارات الوعي المورفولوجي (الاشتقاق أساساً) والقدرة على القراءة (الدقة في القراءة وفهم المقروء)، والتي لا تظهر إلا في مرحلة متأخرة من تعلم التشفير للكلمات المكتوبة أي بعد أن يتحكم الطفل في قواعد التحويل غرافيم-فونيم.

الكلمات المفتاحية: المعرفة الفونولوجية- المعرفة المورفولوجية. الوعي المورفولوجي- القراءة.

The role of morphological knowledge in the acquisition of reading ability

Shanafi Abdul Malik

University of Arabi Ben Mehdi - Oum el Bouaghi-Algeria

chennafi.abdelmalek@gmail.com

Abstract: In comparison with the research that showed the role played by phonological knowledge and phonemic analysis in the acquisition of reading and the recognition of words written by the expert reader in alphabetical languages, few studies have been conducted on the Semitic languages, especially the Arabic language, which dealt with the effect of other types of knowledge, Morphological dimension. We will try to emphasize the contribution of morpho-derivative knowledge to the acquisition of reading in Arabic based on foreign research indicating that there is a link between the skills of morphological awareness (derivation mainly) and the ability to read (accuracy in reading and reading comprehension), which appear only at a later learning of cryptography for written words after the child controls the rules for converting phonemes-graphemes.

Keywords: Phonological knowledge - Morphological knowledge. Morphological awareness- Reading.

مقدمة:

تعتبر اللغة العربية عند كتابتها مشكولة هي لفة ألفبائية Alphabétique مثل اللغات الأوروبية أي أنها اختارت في طريقة كتابتها الحالية أن يقابل كل رمز مكتوب صوتاً. والرمز الأساسي في الكتابة العربية هو الحرف (الفونيم) بالمفهوم المتعارف عليه. ولأن هذه الرموز متباينة في حجمها ومكانها فليس من السهل اكتسابها وقراءتها.

وفي المقابل ينظر العديد من الباحثين إلى القراءة على أنها نشاط معقد لمعالجة المعلومات الرسومية (الغرافية) حتى يتسنى استخلاص المعنى منها. فالتعرف على الكلمات المكتوبة هو نتاج التنشيط لثلاث رموز: الرمز الإملائي المتعلق بهوية الحروف وتركيبها لتكوين الكلمات، الرمز الفونولوجي المخزن لهذه الهوية أي الجمع وتنظيم فونيمات الكلمات، ورمز دلالي يرتبط بالمعارف المفهومية الضرورية لفهم الكلمات (Ferrand & Grainger, 1993, p.3).

إضافة لتنشيط مختلف الرموز تتطلب القدرة على القراءة أو بالأحرى استخلاص المعلومة لما هو مكتوب (lecture) من القارئ الخبير (المتمرس) التحكم في مكونين أساسيين، هما التعرف على الكلمات والفهم اللغوي واللذان يجمعان كذلك بدورهم عدد من المكونات. فثناء التعرف (Reconnaissance) أو الترميز يستطيع القارئ التعرف على المكونات (الحروف، المقاطع والمورفيمات) للكلمة حتى يتسنى له التعرف والنفاد إلى معناها. أما أثناء الفهم (Comprehension) يستوجب على القارئ من بين أمور أخرى أن يقرر فيما إذا كانت مجموعة الكلمات التي يقرأها لها معان باستخدام معارفه اللغوية وصياغة الفرضيات وفهم المعلومات المقدمة من سياق النص... الخ (Gough et Tunmer, 1986, PP 6-10).

إشكالية الدراسة:

تنطوي سياقات التعرف على الكلمة المكتوبة عند القارئ، البحث عن مدخلها المعجمي في قاموس اللغة. فعندما يتم إيجادها حينئذ نعرف كيف تنطق وماذا تعني. فالتعرف وإعادة التعرف la reconnaissance للكلمات⁽¹⁾ يشير إلى القدرة على إنشاء علاقة بين الشكل الخطي المستخرج من المثير وتمثل معين Représentation مسترجع من الذاكرة انطلاقاً من المعجم الذهني.

كما أن تعلم القراءة في النظام الأبجدي عملية معقدة تتطلب مهارات لغوية وغير لغوية متعددة. وهو موضوع دراسة ينطوي على درجة كبيرة من التعقيد بسبب أبعاده المتعددة. وبالتالي فهو يستدعي تدخل مهارات خاصة قصد معالجة المعلومة المكتوبة (معارف فونولوجية، معارف مورفولوجية ومعرفة

(1) يعتقد بعض الباحثين من أمثال Colé و Sprenger-Charolles (2003) أنه من المهم التمييز بين التعرف على الكلمات وإعادة التعرف عليها. حيث يشير الأول إلى مجموعة من الإجراءات لفك التشفير لكلمة- مثير ما يسمح بتنشيط تمثيلها في الذاكرة في حين يشتمل الثاني على قراءة محتويات التمثيل المنشط في الذاكرة للنفاد إلى معنى ما هو مقروء. ومن وجهة النظر هذه يمكن اعتبار التعرف على الكلمات بمثابة المرحلة التي تسبق إعادة التعرف عليها.

(الحروف). إضافة إلى المهارات المعرفية الأكثر عمومية (الذاكرة، الذكاء والانتباه...الخ) والتي تشارك هي الأخرى في العديد من أنشطة التعلم الأخرى.

وإلى جانب المعرفة الفونولوجية والتي تعني القدرة على معرفة أجزاء الكلمة مثل المقطع والفونيم كأحد العوامل الداخلية المؤثرة في اكتساب القراءة أو بالأحرى القدرة في التعرف على الكلمات المكتوبة، توصلت نتائج مجموعة من الدراسات الحديثة إلى أن المعرفة المورفولوجية التي ترتبط بالقدرة على استعمال المفردات وإدراك المعاني اللازمة لها من المتغيرات الأساسية التي تتحكم في التمكن من القراءة (الخلوفي، 2015، ص.39). كما أظهرت دراسة لـ Abu-Rabia (2007) دور النظام الكتابي في اللغة العربية (المورفولوجيا والإملاء) والحركات القصيرة في دقة القراءة والفهم، فالوعي المورفولوجي يمكن أن يتنبأ بالقدرة على القراءة. كما وجدت Boukadida (2008) أن الوعي المورفولوجي (الذي قيس في بداية الصف الأول) يتنبأ بمهارات الكلمات في الصف الأول وقراءة الكلمات المشتقة في الصف الثاني لدى القراء الجيدين.

والملاحظ أن غالبية الدراسات في الوسط العيادي الجزائري قد اهتمت بتأثير الوعي الفونولوجي في تعلم القراءة عند الطفل، وأهملت في المقابل تأثير أنواعا أخرى من المعارف كاللغة التي يلعبه الوعي المورفولوجي في اكتساب القدرة على القراءة. زد على ذلك فإن نتائج غالبية الدراسات التي تناولت هذا البعد، كانت باللغتين الانكليزية والفرنسية في حين أن الدراسات حول اللغات السامية نادرة خاصة في اللغة العربية. وبناء على مختلف نتائج الدراسات التي ستناولها، سنحاول الإجابة على السؤال: هل يمكن للمعارف المورفولوجية عند الطفل أن تلعب دورا في اكتساب القراءة وبالأخص في تطوير إجراءات إعادة التعرف على الكلمات المكتوبة؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من حيث أنها تسلط الضوء على أهمية الوعي المورفولوجي في انتقال الطفل من مرحلة القارئ المبتدئ إلى مرحلة القارئ الخبير، ودورها في التعرف على الكلمات المكتوبة وفهم المكتوب. وبالتالي فإن الصعوبات التي يعاني منها الأطفال ذوي العسر القرائي تتعلق أساسا بهذا البعد، إضافة إلى الوعي الفونولوجي والنحوي والدلالي.

أهداف الدراسة:

نسعى من خلال هذه الدراسة إلى لفت اهتمام الباحثين في مجال التربية الخاصة عامة، واضطرابات التعلم بصفة خاصة، للأخذ بعين الاعتبار البعد المورفولوجي للغة العربية في تصميم أدوات التشخيص لفئة ذوي العسر القرائي والكتابي وكذا بناء مختلف البرامج التدريبية التي تركز على تنمية الوعي بالدور الذي يلعبه هذا النوع من المعرفة في اكتساب القدرة على القراءة.

1. المعرفة المورفولوجية والوعي المورفولوجي:

بالحديث عن مختلف مستويات المعالجة المورفولوجية، وضع كل من Anderson و Kuo (2006) تمييزاً بين اكتساب المورفولوجيا التي تتعلق عند الطفل بتطوير القدرة في فهم وإنتاج كلمات معقدة مورفولوجيا في التبادلات الشفهية اليومية وبين الوعي المورفولوجي الذي يشير إلى القدرة في التلاعب بقواعد تشكيل الكلمات خارج أي سياق اتصالي. ويرجع هذا التمييز إلى الجدل القائم حول تعريف المعارف اللغوية حسب طبيعتها ضمنية وصريحة explicites/implicites (Boukadida, 2008, p.55). يطلق مصطلح الوعي المورفولوجي على مجموعة المعارف التي يتوفر عليها الطفل حول البنيات المورفيمية للكلمات والتعامل Manipulation مع هذه البنيات. وتعرفه Carlisle (1995) على أنه وعي الطفل ببنية الكلمات وقدرته على التفكير في/ والمعالجة بشكل واضح لهذه البنية (Martin, 2010, p.241). فهو يعزى أحياناً إلى القدرة في تحديد الكلمات وأحياناً أخرى إلى التحكم في المعنى (مثلاً معرفة أن كلمة خرج ومخرج مرتبطتان).

كما يشكل الوعي الفونولوجي جزءاً من مجموعة واسعة من النشاطات الميتالغوية Activités Métalinguistiques. ومن هذا المنظور يميز Gombert (1990) بين مستويين من المعالجة يتم إجراؤها على الوحدات اللغوية. فهو يقترح استخدام مصطلح "فوق لغوية Epilinguistique" للإشارة إلى المعارف اللغوية المستخدمة ودون تفكير من طرف الفرد، ويعتمد هذا النوع من المعالجة على وعي ضمني. كما يقترح تعبير "النشاط الميتالغوي" عندما تكون ميزة "تفكير" موجودة.

كما يعتمد هذا المستوى من المعالجة الميتامورفيمية حسبه على وعي صريح. هذين المستويين من المعالجة يظهران على أساس المعارف الضمنية نتيجة للتأثيرات البيئية. ووفقاً لهذا فالمعارف التي تم تطويرها خلال السنوات الأولى من تعلم القراءة هي بالخصوص تلك التي يتحكم بها الطفل خلال اكتسابه للغة المنطوقة ويستخدمها كل يوم بطريقة عفوية دون أن يكون واع بها. وفي مرحلة ثانية يظهر نوع ثان من المعارف والذي يعتمد على الأول وهو جزء من التسيير المعرفي الأكثر مراقبة من طرف الطفل، وهو يتعلق بالتعامل الصريح والواعي بالكلمات الشفهية وإمكانية تحليلها إلى مورفيمات. وإذا كان هناك عدد كبير من الدراسات التي تمكنت من إظهار هذه العلاقة بين التدريس الصريح للكتابة وتطور الوعي المورفولوجي، قليلة هي الدراسات التي بينت دور المعارف الضمنية في إرساء المعارف المورفولوجية الصريحة (Boukadida, 2008, p. 56).

2. اكتساب المعرفة المورفولوجية:

المعرفة الصرفية مهمة جداً في تطور اللغة لأنها تساعد في اكتساب كلمات جديدة وفي تركيب الجمل. ولم يحض موضوع نمو المعارف المورفولوجية نصيباً من الدراسة في أي لغة كانت إلا بصفة متأخرة مقارنة باكتساب الطفل للمعارف الفونولوجية. فغالبية المعطيات المتحصل عليها مستخلصة من

الأبحاث التي أقيمت في اللغات الرومانية وفي اللغة الانكليزية. وفي المقابل – وعلى حد علمنا - لا توجد دراسات في اللغة العربية، لهذا السبب سوف نخص في هذا الجزء تقديم المعطيات المستخلصة من الأبحاث التي أقيمت في الانكليزية والفرنسية والعبرية، أين تعلقت الأبحاث التي أقيمت حول اكتساب المعارف المورفولوجية بالأبعاد الثلاث لها وهي المورفولوجيا الإعرابية المورفولوجيا الاشتقاقية ومورفولوجيا الكلمات المركبة.

وتتفق الدراسات في عدة لغات بالقول إن اكتساب القواعد الإعرابية Les Règles Flexionnelles يتم وبسرعة كبيرة قبل اكتساب القواعد الاشتقاقية. فالأطفال يتحكمون في المورفولوجيا الإعرابية وتكوين الكلمات قبل الاشتقاق اللاحق (Boukadida, 2008, P46). والسؤال الذي يطرح هو في أي فترة من مراحل الاكتساب اللغوي من الممكن أن نؤكد على القدرة المورفولوجية تلعب دوراً؟ يبدو أنه في وقت في سن السنة والنصف في بعض اللغات يكون الطفل قادراً شفويا على إنتاج أشكال إعرابية. أما بالنسبة للأشكال الاشتقاقية فإن أولى الانتاجات الاشتقاقية تتم بعد سن العامين. والحقيقة أن الأطفال يكتسبون بعض المفاهيم المتعلقة بشكل الكلمات حتى قبل البدء في القراءة (Clark, 1998, P374).

وفي اللغة العبرية تعقب Ravid و Malenky (2001) نمو المعارف المورفولوجية ووجد أن البنيات الإعرابية يتم تمييزها ويتعامل معها بشكل أفضل مقارنة بالبنيات الاشتقاقية. وفي مهمات الحكم على النحوية والتصحيح يكون الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة قادرين على إنجاز أداء أفضل إذا تعلق الأمر بالعثور على جذر كلمة مُعرّبة عن طريق الإضافة باللاحقة Par Suffixation في مقابل فيما إذا كانت الكلمة مشتقة. فالترتيب في اكتساب العلامات الإعرابية المتحصل عليه من هذه الدراسة هو: الجنس، العدد، الزمن ثم الشخص.

وتطبيق صيغ الجمع بالنسبة للأسماء والأفعال في اللغة الانكليزية هي أول ما يتم إتقانها قبل سن الأربع سنوات ولو أن الجمع المتعلق بالأفعال يتم بصفة متأخرة. وبالحديث عن اكتساب المورفولوجيا الإعرابية بينت عديد الدراسات أن هذا المظهر من اللغة يبقى مرتبط بقوة بالنظام اللغوي لكل لغة. فعلى سبيل المثال وفي دراسة مقارنة لاكتساب الأشكال اللفظية للفعل الماضي في اللغة الأيسلندية والنرويجية والتي أجرتها Ragnarsdottir، Plunkett و Simonsen سنة 1999 أظهرت أنه نظرا للتعقيد الكبير للنظام الإعرابي في الأيسلندية يظهر الأطفال النرويجيون أداء أفضل مقارنة بنظرائهم الأيسلنديين (Boukadida, 2008, p. 47).

وحسب Carlisle (1995) فإن المعارف المورفولوجية للأطفال في رياض الأطفال تكون هامة نسبيا وتزداد تطوراً ما بين هذه المرحلة والسنة الأولى من المرحلة الابتدائية. ففي دراسة طولية أجرتها حول الوعي المورفولوجي أين وظفت مهمة أطلق عليها بمهمة الإنتاج المورفولوجي The Morphological

Production Task على أطفال في رياض الأطفال ناطقين باللغة الانكليزية ومجموعة أخرى من الأطفال في السنة الأولى الابتدائية. تتمثل المهمة في إعطاء الطفل جملة تنقصها الكلمة الأخيرة وجذر يمكن للطفل استخدامه لتكملة هذه الجملة بإنتاجه الشكل الصحيح ("Farm" + "My uncle is a ..." والإجابة المنتظرة هي "Farmer"). أما الكلمات المستخدمة في هذه المهمة فكان حوالي الثلث منها يتمثل في أشكال معربة والثلث الآخر أشكال مشتقة شفافة (Driver و Drive) وثلث منها أشكال مشتقة مهمة بمعنى أنها تحمل تغيرات فونولوجية (Explosion و Explode). في رياض الأطفال كانت نسبة الإجابات الصحيحة الأكثر ارتفاعا بالنسبة للأشكال المعربة (36.5%) تتبعها الأشكال المشتقة الشفافة بنسبة (22.8%) وكانت أكثر انخفاضا بالنسبة للأشكال المشتقة مع تغير فونولوجي (1.9%). وفي السنة الأولى كانت النتائج مرتفعة بشكل ملحوظ مما كانت عليه في رياض الأطفال في كل الاختبارات المتعلقة بهذه المهمة وبنفس الترتيب في النجاح فيها سابقا. الأشكال المشتقة (61.1%)، الأشكال المشتقة الشفافة (40.9%) وأخيرا الأشكال المشتقة مع تغير فونولوجي بنسبة (11.2%).

وتشير هذه النتائج أنه حتى عندما يكونون في المراحل الأولى من تعلم القراءة، يتوفر الأطفال على معارف مورفولوجية هامة (Carlisle, 1995). وهو ما اتفقت عليه عديد الدراسات التي أقيمت في عدة لغات على أن اكتساب القواعد الإعرابية يتم وبصفة سريعة قبل اكتساب القواعد الاشتقاقية. فالأطفال يبرعون في المورفولوجيا الإعرابية وفي التكوين قبل اكتسابهم للقواعد المتعلقة بإضافة لاحقة للجذر la dérivation suffixale. وعلى العموم فإن المعارف القواعدية قد تمت دراستها انطلاقا من مهمات شفوية مثل تلك التي استخدمتها Berko (1958) على أطفال في سن 04 و 07 سنوات أين يطلب من الطفل تطبيق قواعد مورفولوجية، اشتقاقية أو نحوية على أشباه كلمات أو كلمات مخترعة Inventés. وكشفت هذه الدراسة على أن الأطفال في سن ما قبل التمدريس يعرفون وبكفاءة جيدة استخدام بعض العلامات الإعرابية وقادرون على استخدامها في كلمات جديدة. ومثل هذه المعرفة تتحسن إلى حد كبير ما بين مرحلة ما قبل التمدريس والمرحلة الابتدائية.

هذه الدراسة الكلاسيكية أعيد إنتاجها في عدة لغات، كما أعيد التحقق منها في الفرنسية من طرف Louis Alexandre و Casalis سنة 2000 وفي التركية من طرف Fowler وآخرون سنة 2003. وفي اللغة الصربية الكرواتية من طرف Andjelkovic و Feldman سنة 1992 أين بينت هذه الدراسات أن الأطفال ينجحون في مهمات تكملة الكلمات المعربة في مقابل الكلمات المشتقة. ويمر اكتساب استخدام القواعد الإعرابية في اللغة الشفوية عند الطفل بالمراحل التالية:

- إنتاج أشكال معربة منتظمة وغير منتظمة دون إمكانية التعميم على الكلمات الجديدة.
- الإفراط في تعميم القواعد المورفولوجية التي تؤدي إلى إنتاج أشكال غير صحيحة.
- اكتشاف الاستثناءات والأشكال غير المنتظمة.

- التطبيق الصحيح للقواعد (Boukadida, 2008, p.47-48).

ومع ذلك يبد وأن طبيعة هذه المعارف ليست هي نفسها في المراحل المبكرة من تلك التي يتوفر عليها الطفل في المراحل اللاحقة، وتتكلم الباحثة عن الانتقال من الوعي المورفولوجي الضمني إلى الوعي المورفولوجي الصريح (Carlisle 1995). بينت هذه الدراسات أن الأطفال يتوفرون على معارف مورفولوجية في وقت مبكر مهمة نسبياً وهذا فقط في المراحل الأولى من تعلم القراءة، وأنهم سوف يكونون قادرين أولاً على استخدام معارفهم بطريقة ضمنية ثم بطريقة صريحة هذا الانتقال يحدث بين مرحلة الروضة والسنة الأولى من المرحلة الابتدائية. وعلاوة على ذلك وجد الباحثون وجود صلة بين هذه المعارف المورفولوجية المبكرة والمعارف الفونولوجية.

3. اكتساب المعرفة الاشتقاقية:

تكتسب القواعد الاشتقاقية بصفة متأخرة وأكثر بطناً مقارنة بالقواعد الإعرابية. فبعض اللواحق الاشتقاقية لا يتم التحكم بها إلا بصفة ثانوية.

والقدرة الصرفية هي إحدى القدرات التي تتطور بسرعة في سن الروضة. تبدأ الأخطاء السابق ذكرها في الاختفاء، ويطرأ تطور مهم في قدرة الطفل على الاشتقاق. هذا التطور المهم له دور مهم في اتساع القاموس اللغوي للطفل.

في بحث أجري على التطور الصرفي للأطفال العرب في البلاد تبين أن الأوزان الصرفية للأفعال الأكثر انتشاراً بين أبناء الثالثة هي فعل (لعب، ركض، أكل)، فعل (حرك، رجع)، اتفعل (اتحرك، اتكسر) أما من حيث الجذور الأكثر استعمالاً فهي: "عمل"، "قال"، "شاف".

يبدأ أطفال الروضة في هذا السن بملاحظة الأوزان المشتركة في كلمات مختلفة، مثل أوزان أصحاب المهن: وزن فعال مثل "نجار، بناء"، وأوزان تدل على اسم آلة: وزن مفعلة مثل "مطرقة"، وزن مفعال مثل "منشار"، وزن فاعول مثل: "حاسوب"، أوزان تدل على اسم المكان: وزن مفعول: مثل "مصنع"، وزن مفعلة مثل "مدرسة". هذه المعرفة المكتسبة تدريجياً نراها في الأخطاء الإبداعية للطفل كأن يقول الطفل عن النجار منجر، مما يدل فهمهم للعلاقة بين الجذر والوزن الصرفي، ومعرفتهم للمعنى المرتبط بالوزن الصرفي. بين الأعمار 4 - 6 يظهر لأول مرة مبنى الإضافة، الذي يربط بين الصرف والقاموس اللغوي والنحو إذ يستعمل الأطفال مباني إضافية معروفة مثل روضة أطفال، كراس تلوين، فرشاة أسنان. كذلك يستعملون مباني إضافية إبداعية للتعبير عن أسماء مختلفة مثل رجل السحربدل ساحر. في الروضة الإلزامية ينجح الأطفال في استعمال الصيغ الصرفية الصحيحة للمضاف في مبنى الإضافة، فبدلاً من استعمال كلمة "ملكه" يستعملون "ملكة الأردن"، أو بدل كلمة طاولة يستعملون طاولة السفرة.

يحدث التطور الصرفي الأهم في مجال الصفات، حيث يستعملون أوزانا تدل على البناء للمجهول أي ما تقع عليه نتيجة العمل مثل: مكتوب، مكوي، مُخبأ، مرسوم، مكسور. هذه المعرفة تسهم في توسيع الكلمات التي تنتهي إلى نفس العائلة الصرفية، وتغني لغة الطفل. مثلاً عصرنا البرتقالة بالعصارة والآن البرتقالة معصورة. كما ذكرنا أعلاه معظم الكلمات المعروفة في هذا السن تكتسب من اللغة المحكية لكن جزءاً متزايداً يكتسب من اللغة المكتوبة أيضاً. وخاصة من لغة القصص التي تُقرأ على الأطفال، ومن مسرحيات الأطفال ومن برامج التلفزيون. هذا التطور في القاموس اللغوي يعبر عن المعرفة الصرفية الأخذة في الازدياد. كلما ازداد القاموس اللغوي ازدادت المعرفة بالمباني الصرفية للكلمات (المنهج التعليمي لرياض الأطفال الرسمية، 2008، ص.49).

وميز Nagy و Tyler (1989) ثلاث أنواع من المعارف المورفولوجية الاشتقاقية:

- المعارف العلائقية (تتعلق بالعلاقات الشكلية بين الجذور والكلمات المشتقة).

- المعارف النحوية (تتعلق بالدور النحوي للواحق).

- المعارف التوزيعية (تتعلق بقواعد البناءات المورفولوجية) (Boukadida, 2008, p.48).

للتلخيص يتقن الأطفال في سن الروضة مختلف وسائل إنتاج الكلمات المورفيمات الاشتقاقية والمورفيمات التصريفية ومبنى الإضافة ويتسع بذلك قاموس الأطفال بمعدل ثلاث كلمات في اليوم على الأقل (المنهج التعليمي لرياض الأطفال الرسمية، 2008، ص. 50-51).

4. تقييم المعارف المورفولوجية:

نظراً لقلة الدراسات العربية -على حد علمنا- واستناداً إلى مختلف الدراسات الأجنبية التي وظفت اختبارات تقييم الوعي المورفو- اشتقائي، فقد حصرنا مختلف المهمات في تقييم المعرفة المورفولوجية في:

1.4 مهمة الحكم على الروابط المورفولوجية *Tâche de jugement de liens morphologiques*:

استخدمت هذه المهمة في دراسات Colé (2004)، Casalis و Leuwers (2004)، Escalle، Shanchez و Magnan (2008). وتسمح بتقييم المعالجة الغرافومورفولوجية. يتعلق الأمر هنا بتحديد الدخيل l'intrus من بين ثلاث كلمات تقدم شفويا. تفترض هذه المهمة الأخذ بعين الاعتبار معيار التحليل المورفولوجي ثم البحث عن تشابه للجذر بين هذه الكلمات. في هذه المهمة تقدم في كل مرة للطفل ثلاث كلمات بطريقة شفوية. هذه الكلمات تكون فيها كلمتين مشتقتين مورفولوجيا على عكس الكلمة الثالثة التي تدخل في علاقات إما فونولوجية أو دلالية الكلمتين السابقتين الآخرين. يستوجب على الطفل هنا تحديد الكلمة الدخيلة (مثلاً يجد الطفل من بين الكلمات "صام- صائم- رمضان" الكلمة التي لا تأتي من نفس العائلة المورفولوجية للكلمتين "صام" و"صائم". الآخرين).

2.4. مهمة إنتاج الأشكال المشتقة *Tâche de production de formes dérivées*: تقيس هذه المهمة قدرة الطفل في إنتاج كلمة أضيفت إليها سابقة، إدخال ولاحقة. يتم تقديم للطفل قاعدة *Une base* ثم جملة سياق *Une Phrase Contexte* والذي يستوجب عليه تكملتها عن طريق قيامه بالاشتقاق. (مثال: طلب المعلم من التلاميذ..... الأدوات المدرسية ليتفقدوها (خرج).

3.4. مهمة التقطيع المورفولوجي *Tâche de segmentation morphologique*: يستوجب على الطفل في هذه المهمة استخلاص الجذر للشكل المشتق. أين يطلب منه إيجاد كلمة أخرى أصغر داخل كلمة مشتقة تقدم إليه مسبقاً. تقيم هذه المهمة مهارة التحليل الجلية والواضحة *L'analyse explicite* للمعلومة المورفولوجية بغية التعرف على الجذر. يتكون الاختبار من كلمات مشتقة عن طريق الإضافة (إسباق *préfixation*، إدخال *infixation*، إلحاق *suffixation*). في حالة الكلمات التي أضيفت إليها إدخال *Les mots infixés* يتعلق الأمر بوزن اشتقاق الذي يسبب استطالة لحرف علة (حارس). هذه الميزة تسمح لنا بمقارنة معارف الأطفال من حيث طبيعة الإضافة خصوصاً ملاحظة أثر الحركات الطويلة.

4.4. مهمة المعقولية *La tâche de plausibilité*: هذه المهمة الأخيرة تسمح بالتحقق من المعارف المتعلقة بقواعد ضم الإضافات *Les affixes* مع الجذر. تتكون من سلسلة من أشباه الكلمات (الكلمات غير الحقيقية في اللغة العربية) وتقدم للطفل على شكل أزواج تتكون من جذور وإضافة موجودة في اللغة العربية. يستوجب على الطفل التعرف على شبه الكلمة وتحديدتها (rebonne-reboire، الإجابة الصحيحة هي reboire).

5. مكانة المورفولوجيا في تعلم القراءة:

تعرف المورفولوجيا (الصرف) في اللسانيات على أنها دراسة البنية الداخلية للكلمات. وترتكز على المورفيم *morphème* والذي هو أصغر وحدة حاملة للمعنى في اللغة (Auclair ouellet, 20015, P 09). وتنقسم إلى مجالين كبيرين، من جهة المورفولوجيا الإعرابية *La Morphologie Flexionnel* والذي يتكون ميدانه من التغيرات الشكلية التي تخضع لها الكلمات فيما يتعلق بوظائفها النحوية، ومن جهة أخرى المورفولوجيا الاشتقاقية *La Morphologie Dérivationnelle* التي تهتم ببناء الكلمات ولها وظيفة دلالية هامة. ويكون اكتساب التحكم في القواعد الاشتقاقية أكثر بُطناً وتأخراً مقارنة بالقواعد الإعرابية فأحياناً يجب الانتظار حتى سن الالتحاق بالمدرسة حتى يتحكم الطفل في معاني بعض اللواحق الاشتقاقية.

وإذا كان هذا العلم حسب Gombert يعني بدراسة بنية الكلمات وتنظيم وحدات المعنى التي تؤلف الكلمات، فإن الطفل يمكنه تحليل كلمة ما إلى وحدات مورفولوجية أي إلى وحدات ذات معنى يطلق عليها بالمورفيمات. وهكذا يمكننا تمييز الكلمات البسيطة مورفولوجيا (المكونة من مورفيم واحد مثلاً كلمة أصبح) عن الكلمات المعقدة مورفولوجيا (والتي تتألف على الأقل من مورفيمين مثلاً كلمة أصابع). ومنه فإن عملية الجمع بين المورفيمات هو آلية لإنشاء كلمات أخرى.

وبالحديث عن المكانة التي تحتلها المورفولوجيا في اكتساب القراءة، تعتبر معظم الأبحاث التي أقيمت حول تعلم القراءة أن المعالجة المورفولوجية للكلمات لا تلعب دورا في تعلم القراءة إلا بعد عدة سنوات من القراءة لأن المعارف المورفولوجية تتعلق فقط بعناصر تنقل معلومات نحوية ودلالية ومنه فإن التحليل المورفولوجي لا يبدو ضروريا مقارنة بالتحليل الفونيني والذي له دور لاحق. وهكذا فإن غالبية النماذج التي أقيمت حول القراءة تقلل من تثبيت مهارة إعادة التعرف على الكلمات وتعزوها إلى فك الترميز والتجميع الفونولوجي وتكاد تتجاهل تماما البعد المورفولوجي للكلمات.

فبالنسبة ل Frith (1985) فإن البنية المورفولوجية للكلمات لا تستخدم إلا ابتداء من اللحظة التي يتحكم فيها الطفل في فك التفسير الغرافو-فونولوجي أي في المرحلة الإملائية Stade Orthographique⁽²⁾، والغرض الأساسي من الاعتماد على المورفولوجيا يكون موجهًا أساسًا للتغلب على عدم انتظامية بعض الكلمات⁽³⁾ والتي لا يمكن قراءتها ببساطة عن طريق تحويل الغرافيمات إلى فونيمات. ففي الواقع فإن غالبية الأبحاث التي اهتمت بتأثير البعد المورفولوجي على تعلم القراءة عالجت هذه المسألة فقط ابتداء من السنة الثالثة من التعليم الابتدائي. فالفرضية التي ينطلق منها غالبية الباحثين هي أن المورفولوجيا لا يمكنها أن تتدخل في المعالجات التي يقوم بها القراء إلا ابتداء من اللحظة التي يتحكم فيها الأطفال بالشفيرة الأبجدية le code alphabétique.

وفي الفرنسية أشار Locoq (1996) أن فكرة الفصيلة المورفولوجية بعيدة بأن تكون مكتسبة بالكامل في بداية المرحلة الابتدائية. فقد اقترح على أطفال أن يختاروا من بين ثلاث كلمات: كلمة مشتقة من كلمة هدف (pommier مشتقة من pomme)، وكلمة مرتبطة دلاليا (poire)، وكلمة مرتبطة إملائيًا (pommade) التي تشكل المفردة المشتقة من الكلمة الهدف (pomme). لاحظ هؤلاء الباحثون أن 48% من النجاح في هذه المهمة كانت عند أطفال الروضة المرحلة الثالثة (GSM) (05 إلى 06 سنوات). كما لاحظوا أيضا أن الأداء يزداد بين أطفال الروضة في المرحلة الثالثة والقسم التحضيري (CP)، لكنها لا تختلف عن تلك التي وجدت عند أطفال القسم التحضيري وأطفال القسم الثاني من المرحلة الابتدائية (CE1).

وفي اللغة العربية حاولت كل من Maaouiya و Gombert.Boukadida (2009) التحقق من أن متعلمي القراءة التونسيين يستخدمون المعلومات المورفولوجية في إعادة التعرف على الكلمات المكتوبة وهذا منذ المراحل المبكرة من تعلم القراءة. وتركزت الدراسة على تلاميذ تم تقييمهم مرتين، واحدة في

(2) حسب النماذج التي تشرح اكتساب القراءة أن الطفل في هذه المرحلة الأخيرة يتحكم في قواعد التطابق غرافي- فونيم أي قدرته أثناء القراءة بصوت عال تحويل المعلومات الغرافيمية إلى معلومات فونولوجية.

(3) أي الكلمات التي لا تتوافق كتابتها مع نطقها مثل كلمات monsieur و femme في الفرنسية.

نهاية السنة الأولى والثانية في نهاية السنة الثانية وذلك بفضل مهام فونولوجية ومورفولوجية. أظهرت النتائج أن التلاميذ يمتلكون معارف مورفولوجية منذ السنة الأولى من المرحلة الابتدائية. وعلى هذا المستوى يبدو أن دمج المفهوم المورفولوجي بمعدل نجاح نسبته 60% بالنسبة للقراء الجيدون و45% بالنسبة للقراء الضعاف. وبالتالي فإن الطفل قبل مرحلة تعلم القراءة يتوفر على معارف مورفولوجية لا يمكن إهمالها على الرغم من أنها أقل تطورا من المعارف الفونولوجية وعلى أساس هذه المعارف المورفولوجية الضمنية يتطور الوعي المورفولوجي (Bouzouaya, 2009, p.82).

6. دور المعارف المورفولوجية في تعلم القراءة:

أنجزت أولى الأعمال المتعلقة بدور الوحدات المورفولوجية في تعلم القراءة أساسا على اللغة الانكليزية. تفترض هذه الدراسات في الواقع أن السياقات الموكلة أثناء إعادة التعرف على الكلمات حساسة للبنية المورفولوجية الداخلية للكلمات. وقد اهتم بعض الباحثين من أمثال Abu Rabia (2007)، Abu Rabia، وآخرون (2003)، Ben Dror وآخرون (1995)، Arnback و Elbro (1996)، Locoq وآخرون (1996)، Shankweiler وآخرون (1995) لبضع سنوات بفرضية أخرى والتي تشير إلى وجود عجز مورفولوجي عند الأشخاص الذين يعانون من صعوبات في القراءة. وأظهرت الدراسات التي قام بها كل من Casalis (1995) و Arnback و Elbro (1996) أن الأطفال الذين يعانون من عجز فونولوجي كبير يطورون استراتيجيات تعويضية ترتكز على استخدام المعلومة المورفولوجية. فالمعرفة بالتنظيم المورفولوجي للكلمة يسهل عملية النفاذ إلى المعجم بالنسبة للذين لديهم صعوبات في القراءة. وفي المقابل افترض Sabatier وآخرون (2003) انه كما يكون هناك وعي فونولوجي سيكون هناك أيضا وعي مورفولوجي.

وبالرجوع إلى العلاقة بين المعارف الفونولوجية المبكرة والتقدم في القراءة أثارت إشكالية هذه العلاقة اهتمام العديد من الأبحاث. هذه الأعمال بينت أن مهارات المعالجة الفونولوجية تضمن دور محوري بالنسبة للأطفال في مرحلة قبل تعلم القراءة Les enfants pré lecteurs لكي يصبحوا قراء متمرسين. فالمهمة الأساسية لهؤلاء الأطفال هي فهم أن الكلام يمكن تجزئته إلى وحدات أصغر حتى الوصول إلى الفونيمات وكذلك فهم أن نفس هذه الوحدات تكون ممثلة بواسطة الحروف المكتوبة. ومن جهة بينت العديد من الدراسات أن الأطفال الذين يعانون ضعفا في القراءة اثبتوا معارف فونولوجية أقل بكثير من تلك الموجودة عند الأطفال الجيدون في القراءة، وأن الصعوبات التي يواجهونها في القراءة لا تقتصر فقط بالصعوبات الفونولوجية ولكن بصعوبات تمس الأبعاد اللسانية المختلفة وبالخصوص في المجال المورفولوجي في تعلم القراءة.

كما أشارت أبحاثا أخرى إلى تأثير الوضوح الفونولوجي لكلمة مشتقة على اكتساب المعارف المورفولوجية وبالتالي على مستوى النجاح في المهمات المورفولوجية. وبالنسبة لبعض الباحثين فإن هذا

التأثير الذي يتمثل في الفارق الزمني في التمكن من القواعد الاشتقاقية مقارنة بالقواعد الإعرابية يرجع إلى الانحرافات التي تحدث تغيراً جذرياً في الشكل الفونولوجي والدلالي في حين أنه وفي حالة الإعراب Flexion فإن التغييرات تكون أكثر شفافية (Boukadida, 2008, p. 60).

وتظهر العلاقة بين المعارف المورفولوجية والفونولوجية بصفة جلية في أن الأطفال ينجحون بصفة أفضل في تحديد ما إذا كانت الكلمة من نفس العائلة مقارنة بكلمة أخرى وهذا في حالة الشفافية الفونولوجية بدلاً من أن كان هناك غموض فونولوجي. وقد لوحظ هذا الميل عند الأطفال في سن 7 سنوات في قسم المتوسط في مهمة إنتاج الأشكال المعربة، الأشكال المشتقة الشفافة والمشتقة المهمة أين يستوجب عليهم إنتاج شكل صحيح بغية تكملة جملة مثلاً في كلمة "Help" والجملة "Father tells me that I am a good... Helper" وقد تحصل الأطفال على درجات أعلى في مهمة إنتاج الأشكال المعربة بنسبة 61.1% تلمها الأشكال المشتقة الشفافة 40.9% أما أدنى درجة تحصل عليها هؤلاء الأطفال فكانت في مهمة إنتاج الأشكال المشتقة الغامضة بنسبة 11.2%. كما تم ربط الانجازات في هذه المهمة بالأداءات في مهمة الوعي الفونولوجي. أولاً تم تقسيم الأطفال إلى مجموعتين، المجموعة الأولى تضم أطفالاً في مرحلة يطلق عليها بمرحلة ما قبل الفونيمية Stade pré-phonémique بمعنى أنهم لم يطوروا ولم يكتسبوا وعياً فونيمياً. والمجموعة الثانية تتألف من أطفالاً اكتسبوا وعياً فونيمياً أي في المرحلة الفونيمية. وأظهرت النتائج أن أطفال المجموعة الأولى أظهروا قدرة أقل في إنتاج الأشكال الصحيحة للكلمات سواء بالنسبة للأشكال المعربة والمشتقة. ولذلك فالوعي الفونولوجي قد ساهم إذن بطريقة جلية في الوعي المورفولوجي (Voukovska, 2009, p. 16).

وفي المقابل تبقى العلاقة بين المعارف المورفولوجية والفونولوجية نسبية نوعاً ما. ففي دراسة لـ Colé و Casalis (2009) أظهرت استقلالية بين هذين المجالين على الرغم من أنهما يتقاسمان عدد معين في المهارات المشتركة عندما كونا في هذه الدراسة مجموعتين من الأطفال في سن 06 سنوات أين تلقت هذه المجموعتين تدريباً مورفولوجياً وفونولوجياً ومجموعة ثالثة ضابطة لم تتلقى أي تدريب. وتم إخضاع جميع الأطفال لمهام الوعي المورفولوجي والفونولوجي قبل وبعد التدريب. وكان لكل من نوعي التدريب أثراً إيجابياً. فالمجموعة التي تلقت تدريباً فونولوجياً تحسنت على نتائج أفضل من المجموعتين الأخريين في مهام الوعي الفونولوجي. والمجموعة التي تلقت تدريباً مورفولوجياً تفوقت بصورة واضحة عن المجموعتين الأخريين في مهام الوعي المورفولوجي.

وفي دراسة أخرى لـ Carlisle (1995) وجدت أنه لا يوجد أي طفل في سن ما قبل التمدرس يستطيع أن يعطي إجابة صحيحة في مهام تكملة جملة بكلمة مشتقة تخضع لتغيرات فونولوجية. أظهرت بعض الأبحاث أن المعارف المورفولوجية تؤثر على الفهم (Ku, 2005, 2000, Carlisle), (Ku, 2003, Anderson). وفي المقابل أظهرت دراسات أخرى أن هذه المعارف تؤثر أولاً على مستوى إعادة

التعرف على الكلمات. أما الفئة الأخيرة من هذه الأبحاث أظهرت أن هذه المعارف تؤثر كذلك على مستوى فك رموز الكلمات والفهم على حد سواء. فللوضوح الدلالي La transparence sémantique للكلمة المشتقة تأثير على اكتساب المعارف المورفولوجية (Boukhadida, 2008, p.61). وعلى المستوى الدلالي يطلق على الكلمة المعقدة بأنها واضحة عندما يكون من الممكن استخلاص معناها من معنى أجزائها (ette+Fille = بنت صغيرة). في حين تكون هذه الكلمة مهمة عندما لا تتوفر هذه الشروط في هذه الحالة مثلا في كلمة Démener. وكشفت التجارب التي استخدمت مهام الإشعال Tâches d'amorçage أن الكلمات الواضحة دلاليا تسهل إعادة التعرف عليها عند القارئ المبتدئ. أما الكلمات المهمة فتعالج بشكل مستقل عن فئتها المورفولوجية. وبين Baker و Derwing سنة 1979 أنه عند الأطفال والبالغين تكون العلاقة الدلالية بين كلمتين مهمة بصفة أقل كلما كانتا مرتبطتين مورفولوجيا (شكليا) مثلاً في "Toilette و Toile". يتضح أن الوضوح الدلالي يكون معياراً أكثر أهمية بالنسبة للبالغين والأطفال (Derwing, 1976, p.38).

ومن جهة أظهرت هذه الدراسات انه ليست نفس أنواع المعارف المورفولوجية المتضمنة في هذين المظهرين للقراءة. فمن جهة أخرى بينت دراسات Louis alexandre و Casalis (2000) وكذلك دراسات Anderson و Ku (2003) أن التحليل المورفولوجي يساهم إلى حد كبير في الفهم في حين بينت دراسات Nomanbhoy و Carlisle (1993). وكذا دراسة أخرى لـ Louis alexandre و Casalis (2000) ودراسة لـ Liberman و Flower (1995) من جهتها أن مهمات الإنتاج تساهم هي الأخرى في إعادة التعرف على الكلمات.

وفي اللغات السامية مثل العربية والعبرية لم يحض موضوع دور القدرات المورفولوجية في تعلم القراءة إلا بالنصيب القليل. وتعطي الكتابات القليلة الموجودة مكانة أكثر أهمية للبعد الدلالي وبالأخص للمورفولوجيا. فالهدف من دراسة Ben Dror و Bentin و Frost (1996) هو مقارنة الأداءات الدلالية، الفونولوجية والمورفولوجية لمجموعة من الضعاف في القراءة في العبرية ومجموعتين من الأطفال جيدين في القراءة. واحدة منها تمت مطابقتها على أساس السن والأخرى على ساس مجموعة المفردات. وكانت نتائج الضعاف في القراءة أقل من نتائج المجموعة الضابطة عندما تعلق الأمر بتخصيص الكلمات في فئات. والتعرف على الفونيم الأول لكلمات منطوقة وتقييم العلاقات المورفولوجية بين أزواج الكلمات. وكانت صعوباتهم أكثر وضوحاً في المجال المورفولوجي.

أما دراسة Elebro و Arnback (1996) فقد هدفت إلى تقديم حجج نظرية ومعطيات أمبيريقية لتدعيم فكرة مفادها أن إستراتيجية تحليل المورفيم تلعب دوراً في التعرف على الكلمة أثناء القراءة وبالأخص عند الديسلكسيين. وافترض الباحثون أن هؤلاء الأطفال لديهم معارف مورفولوجية يستوجب عليهم توظيفها أثناء القراءة. وشملت عينة البحث 26 طفلاً لديهم صعوبات في القراءة (ديسلكسيين)

و26 طفلا عاديين (قراء عاديين). قدمت لهم قائمة من الكلمات المركبة. وتتمثل المهمة في ان يطلب منهم القراءة وبصوت عال كل كلمة على حدة. من بينها 19 كلمة لديها بنية مورفولوجية واضحة دلاليا، و19 كلمة متطابقة كتابيا ومهمة دلاليا. أما الكلمات فقد كانت متطابقة من ناحية الطول (عدد الأحرف)، البنية الصائتية والصوامتية، تكرارها وواقعيتها. وتم حساب عدد الأخطاء والزمن المستغرق أثناء القراءة. وتحتوي كل بطاقة على كلمة تعرض على المفحوصين بشكل عشوائي.

وفي اللغة العربية للقدرة المورفولوجية في تعلم القراءة دور بالغ الأهمية نظرا للبنية ثنائية الأبعاد للكلمة. تتكون الكلمة من جذر يتكون هو بدوره فقط من حروف ساكنة. ويتم تمثيل الحركات بعلامات تشكيل توضع جنبا إلى جنب مع الهيكل المكون من حروف ساكنة. وقد أبرزت نتائج دراسة Ammar (1997) الحاجة إلى تحليل مورفولوجي قبل إعادة التشفير الغرافوفونولوجي Recodage Graphophonologique.

وتستند البنية المورفولوجية للكلمات في اللغة العربية على الجذر المكون من الحروف الساكنة Racine Consonantique وهذا ما يوحي بأن الكلمات تكون سهلة للتحليل إلى جذر صامت ومورفيمات صائتية Morphèmes Vocaliques. ويؤكد Ammar (2003) على المعالجة المتسلسلة للحروف الساكنة والحركات أثناء إعادة التعرف على الكلمات في العربية. ففي دراسة شملت 72 تلميذا تونسيا من المرحلة الثانية، الرابعة والسادسة من التعليم الابتدائي. في اختبار القراءة بصوت عال لأشباه كلمات مشكولة، لاحظ Ammar أن أخطاء النطق تتعلق حصرا بالحركات. ونطق الحروف الساكنة كان صحيح في كثير من الأحيان. وبدا كذلك أن التعرف على الكلمات في العربية يستند أساسا على الهيكل الصائتي الموافق لجذر الكلمة وبالتالي يتطلب تحليلا مورفولوجيا سابقا.

وعلى نفس المنوال أكدت أبحاث Belajouza (2003) على أطفال تونسيين فرضية دور المعارف المورفولوجية أين اقترح أربع مهام لمجموعة من التلاميذ عاديين في القراءة في بداية السنة الثانية أوفي بداية السنة الثالثة ولمجموعة تلاميذ أكثر تقدما في دراستهم (السنة الخامسة أو السادسة) ولكن لديهم صعوبات حادة في فك التشفير: مهمة تتعلق التعرف على كلمة في سياق مصور، ومهمة القراءة بصوت عال لكلمات وأشباه كلمات، واختبار الحذف ومهمة إعادة التعرف على الروابط المورفولوجية. بينت النتائج أن القراء الضعفاء اظهروا عجزا فونولوجيا ومورفولوجيا هاما (Bouzouaya, 2009, p.86).

تشير الدراسات المتوافرة في اللغة العربية إلى أن الوعي المورفولوجي (مثلا معرفة أن كلمة مثل خرج ومخرج مرتبطتان) في الصفوف الأولى (الصف الأول والثاني) مرتبطة بمهارة فك الرموز (قراءة الكلمات) لا سيما في الصف الثاني مع بداية تعلم الطفل قراءة كم كبير نسبيا من الكلمات المركبة صرفيا (من قبيل الجمع والكلمات المشتقة بصفة عامة) كما أن المعرفة غير الواعية بالمورفولوجيا مرتبطة بسرعة تعرف الكلمات ودقتها وبذلك يعد الوعي المورفولوجي عاملا مهما في اكتساب مهارات فك

الرموز بالإضافة إلى العامل الأهم وهو الوعي الفونولوجي. وتزداد أهمية الوعي المورفولوجي في آخر المرحلة الابتدائية لأنها ترتبط بفهم المقروء ولا غرابة في ذلك لأن الصرف من المهارات المهمة في المفردات وكذلك التراكيب وهي مهارات مهمة في فهم النصوص وهذه النتائج تشترك فيها العربية مع لغات كثيرة (البحيري ومحفوظي، 2014، ص. 37).

كمناقشة عامة لمجمل الدراسات التي عرضناها سابقا يتضح مما سبق ذكره أهمية الدور الذي يلعبه التحكم في قواعد التطابق غرافيم- فونيم في اكتساب القدرة على القراءة، كذلك أن القدرات الفونولوجية ليست الوحيدة التي يمكن أن تؤثر في اكتساب القراءة. ففي الواقع تثير أبحاثا أخرى فكرة تتعلق بأهمية المعارف المورفولوجية في اكتساب إجراءات التعرف على الكلمات المكتوبة والتي لا يمكن إهمالها حتى يصل الطفل إلى مستوى القارئ الخبير Lecture Expert.

فإذا كانت غالبية الدراسات قد أقيمت على اللغات الانكليزية والفرنسية فإن هذه اللغات تختلف عن اللغات السامية ونخص بالذكر اللغة العربية، نتحدث هنا عن الصعوبات المرتبطة بالتعرف على الحروف في اللغة العربية في التي تتعلق بصعوبات نظامها الإملائي من حيث التناقض بين ما هو مكتوب وما ينطق، بمعنى أن الصعوبات تكون على مستوى التطابقات الغرافوفونيمية. فمثلا يوجد في اللغة العربية غرافيم نكتبه ولكن لا ننطق به والحال بالنسبة للغرافيم "ا" في نهاية الفعل المصرف في الماضي عندما يتعلق الأمر بالضمير المنفصل للغائب "هم" في كلمة "كُتِبُوا". وعلى العكس من ذلك يكون أحيانا هناك انعدام تام للتطابق غرافيم- فونيم فننطق بالحركة الطويلة "ا" ولكن لا نكتبها وذلك في كلمة " هكذا". والحروف التي تحمل صفة التفخيم مثل اللام "ل" والراء "ر" في بعض الكلمات أين لا يمكن ملاحظة هذه الصفة أثناء انجازاتها التفخيمية في كتابة بعض الكلمات مثل "الله" (Alahmad, 2014, p. 23). كذلك يمثل النظام الإملائي العربي كثيرا من التغيرات الصوتية التي تحدث داخل الكلمة، ويظهر ذلك جليا في الإبدال والإدغام، فإن نظرت إلى الكلمات "اصتفي- اصطفى" و "اطلعت- اطلع" وجدت فيها التاء أبدلت طاء لمجاورتها لصوت مفخم (بن عنان، 2006، ص. 11).

وفي بعض الأحيان فإن أداة التعريف "ال" لا تنطق مثل ما تكتب وهذا يعتمد على الحرف الذي يلها. ونميز هنا مجموعتين من الحروف هي الشمسية Les Consonnes Solaires والقمرية les Consonnes Lunaires. ففي الأولى تكتب أداة التعريف ولكن لا تنطق في كلمة "السحاب" مثلا، لأن الحرف الشمسي الذي يلها يكون مشددا فتتنطق إذن "assahab". أما في الثانية فإن اللام القمرية تكتب وتلفظ لأن الحرف القمري الذي يلها يكون غير مشددا مثلا في كلمة "القمر" التي تكتب "alqamar". وتضاف إلى هذه الصعوبات أخرى تقع على المستوى المورفو- نحوي Niveau Morphogrammatical أين تكمن الصعوبة عندما تغير الكلمة شكلها وفقا لوظيفتها النحوية (في حالة الرفع، النصب والجر). فكلمة

"سائح" تصبح "سائحون" في الجمع المذكر السالم في حالة الرفع، و"سائحين" في حالة النصب والجر (Alahmad, 2014, P. 24).

ومن جانب الشكل والذي يقصد به الحركات القصيرة التي توضع على الحروف وهي الفتحة، الكسرة والضمة حيث من الملاحظ على هذه الحركات أنها ليست من صلب الكتابة وإنما تلحق بالرسم الإملائي، وكثيراً ما نرى الكلمات المكتوبة عارية من حركات حروفها – وإن صادف أن رأيناها – يكون ذلك مقتصرًا على المراحل الأولى من التعليم. وفي الحقيقة أنه لا يستطيع أحدنا أن يقرأ نصاً عربياً قراءة صحيحة ويشكل جميع الحروف شكلاً صحيحاً إلا إذا كان ملماً بقواعد اللغة، وكان فاهماً من قبل معنى ما يقرؤه. وقد أشار الدكتور صالح بلعيد إلى هذه المشكلة (الشكل) بتعبير "اختزالية الكتابة العربية (Sténographique)" فكثيراً ما يتعذر النطق بكلمة معينة معزولة عن سياقها العام نظراً للاحتمالات الكثيرة التي تتبادر إلى الذهن، ولكن سرعان ما يتيسر ذلك بعد الإلمام بالسياق العام للنص. إضافة إلى ذلك ترتبط بعض قواعد الإملاء على قواعد الصرف والنحو. وكذلك الصعوبات المتعلقة بتعدد صور الحرف الواحد في اللغة العربية بحسب موقعه من الكلمة، بمعنى له صورة وهو مفرد وصورة وهو متصل بغيره، وله صورة. إذا كان في أول الكلمة وأخرى إذا كان في وسطها وثالثة إذا كان في آخرها. أما من جانب الإعجام فتتقارب صور الحروف العربية في الرسم، ولا يتميز بعضها عن بعض إلا بالإعجام أو الإهمال، أو عدد النقط، والملاحظ إن نصف عدد حروف الهجاء معجم، والنصف الآخر مهمل (بن عنان، 2006، ص. 14).

خاتمة:

كان الهدف الأساسي من خلال هذه الدراسة هو البحث عن مختلف الأساليب لاستغلال المعرفة المورفولوجية في تنمية القدرة على القراءة عند الطفل تراعى فيها خصوصيات النظام الصرفي وبنية الكلمات في اللغة العربية المرتبط بالإضافات Les Affixes ومعانها، مادامت الدراسات التي عرضناها سابقاً تشير إلى وجود علاقة بين الوعي المورفولوجي والقدرة في التعرف على الكلمات المكتوبة عند الطفل. وفي غياب دراسات جزائرية -على حد علمنا- والمتعلقة بمعدل انتشار الاضطرابات المرتبطة بتعلم اللغة المكتوبة وكذلك غياب دراسات طولية تتنبأ بمستوى حدوثها في سن المدرسة، يستوجب علينا كمختصين توفير أدوات تقييمية مكيفة على الوسط اللساني الجزائري تعطي أهمية لأبعاد أخرى مرتبطة بالاكْتساب السليم للقدرة على القراءة والكتابة كالوعي الفونولوجي، المورفولوجي والوعي النحوي مع بناء برامج تدريبية لتنميتها عند الأطفال الذين لديهم صعوبات في التعرف على الكلمات المكتوبة كالمصابين بعسر القراءة والكتابة النمائيين.

قائمة المراجع:

- 1- البحيري، ج ومحفوظي ع س. (2014). مسح أهم الدراسات والبحوث المتعلقة باكتساب المهارات الأساسية باللغة العربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المرصد العربي للتربية.
- 2- الخلوفي، فاطمة. (2015). أثر الوعي الصرفي في تعلم القراءة. مجلة كلية علوم التربية، العدد 7، السلسلة الجديدة.
- 3- المنهج التعليمي لرياض الأطفال الرسمية. (2008). البنية الأساسية للقراءة والكتابة في اللغة العربية كلغة أم. مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية، القدس.
- 4- بن عنان مهدي. (2006). النشاط الكتابي والتعليمي لتلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الإملاء. دراسة وصفية تحليلية، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير تخصص الدراسات اللغوية التطبيقية، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر.
- 5- Abu-Rabia, S. (2007). The Role of Morphology and Short Vowelization in Reading Arabic among Normal and Dyslexic Readers in Grades 3, 6, 9, and 12. Journal of Psycholinguistic Research.
- 6- Alahmad, R. (2014). Les erreurs orthographiques des étudiants syriens en FLE. Analyse et propositions pédagogiques. Mémoire de master 2. Université Stendhal - Grenoble 3.
- 7- Auclair Ouellet, N. (2015). Implication de la mémoire sémantique dans les opérations de morphologie flexionnelle et dérivationnelle, Thèse en cotutelle Doctorat en médecine expérimentale. Université Laval Québec, Canada.
- 8- Boukadida, N. (2008). Connaissances phonologiques et morphologiques dérivationnelles et apprentissage de la lecture en arabe (Etude longitudinale). Thèse de doctorat en psychologie, Université européenne de Bretagne.
- 9- Clark, Eve V. (1998). Morphology in language acquisition, In The handbook of morphology. Blackwell Publishing.
- 10- Derwing, B. (1976). Morpheme Recognition and the learning of rules for derivational morphology. Canadian journal of Linguistics.
- 11- Ferrand, L., & Grainger, J. (1993). The time course of orthographic and phonological code activation in the early phases of visual word recognition. Bulletin of the Psychonomic Society.
- 12- Gombert, J.-E ; (1990), Le développement métalinguistique. Paris. PUF.

- 13- Gough, P. B., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. remedial and special education.
- 14- Martin, J. (2010). Le traitement morphologique du langage écrit chez les adultes dyslexiques développementaux, Thèse de doctorat, Univ. Genève.
- 15- Snoussi Bouzouaya, F. (2009). Etude longitudinale prédictive de la réussite ou de l'échec dans l'apprentissage de la lecture en langue arabe, Thèse de doctorat en psychologie, Université de Nantes.
- 16- Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2003). Lecture et dyslexie : approche cognitive, Paris, France, Dunod.
- 17- Voukovska, C. (2009). Connaissances morphologiques et traitement morphologique chez des enfants apprentis lecteurs francophones, Maîtrise, Univ, Genève.