

اهمية الوعي الفونولوجي في عملية تعلم القراءة

د. سميرة ركزة د. فايزة بنت صالح الحمادي
جامعة البلدية 2 جامعة الملك فيصل

ملخص الدراسة:

للعوعي الفونولوجي أهمية كبيرة في عملية تعلم القراءة حيث تكاد تجمع جميع الدراسات التي أجريت على مدى السنوات الماضية على أهمية الوعي الفونولوجي في عملية تعلم القراءة بشكل عام، فالطفل الذي يستطيع ملاحظة و تمييز جميع الأصوات التي تتكون منها الكلمة بمعنى الوعي بمحتويات الكلمة من أصوات، فانه سوف يتعلم ذلك الاقتران الحاصل بين الصوت و الحرف المكتوب أو بين الفونيم و الغرافيم، و ذلك ما أشار إليه بعض الباحثين حيث فحصوا أداء الأطفال في اختبارات الوعي الفونولوجي في مرحلة رياض الأطفال على أنها مؤشر مهم في التحصيل المدرسي المستقبلي و خصوصاً تحصيل القراءة و الكتابة.

Abstract:

Phonological Awareness has great importance in the process of learning to read, as almost all studies that have been conducted over the past years agreed on the importance of phonological awareness in the process of learning to read in general. A child who can note and distinguish all the sounds that make up the word in the sense of awareness of the word contents of sounds, will learn that pairing output between the sound and the written letter or between phoneme and grapheme, which is referred to by some researchers as they examine the children's performance in phonological awareness tests in kindergarten as an important indicator of future school achievement, particularly reading and writing achievement.

مقدمة:

اختلفت البحوث حول القراءة التي من كونها إدراك و استيعاب بصري إلى نشاط ذو أساس لغوي تستخدم في التواصل ليست ضمانة على النجاح في القراءة، و بمعنى آخر الذي يستوعب الأساس اللغوي يمكن له التواصل لكن ليس من الضروري أنه قارئ جيد، و كثير من الدراسات أثبتت أن القراءة و الكتابة يعتمدان بشكل كبير على القدرات اللغوية اللفظية (الشفوية) فمن هنا المهمة الرئيسية للتعلم المبتدئ إدراك أن الكلام يمكن أن يجزأ و أن هذه الأجزاء يمكن أن تمثل كتابياً، فإذن مهارات الوعي الفونولوجي و التي تشمل في إدراك أن اللغة مكونة من كلمات و مقاطع و أصوات و أن هذه المكونات يمكن تشكيلها بطرق عديدة ذات ارتباط وثيق بالنجاح في القراءة في السنوات الأولى من تعلم القراءة.

I. تعريف الوعي الفونولوجي:

الوعي الفونولوجي هو ميكانيزم تعلم ذاتي قوي مرتبط بمصطلح الكتابات الأبجدية فالطفل عليه أن يبدأ بتعلم المبدأ العام للرمز الأبجدي ثم يكتسب عدد كافي من المتطابقات بين الحروف و الأصوات للبدأ في فك الترميز، هذا التطابق حرف-صوت يبدأ بسرعة و تدريجياً يصبح آلي. (Zorman, 1999, P139)

الوعي الفونولوجي هو قدرة الأفراد على تمييز مختلف مكونات الكلام و الوعي بالأجزاء في أبعاد مختلفة و التعامل بوحدات فونولوجية، فهو ليس فطري او عفوي و إنما يظهر مع تعلم القراءة و ينمو في شكل تفاعلي معها. (Issofaly, 1999, P95)

كما يعرف الوعي الفونولوجي بأنه "القابلية في إدراك، إنتاج، و تمثيل الوحدات التقطيعية غير الدلالية للغة الشفوية كالمقاطع، الفانيات، الأصوات". (Zorman, 1999, P140)

و يعرف الوعي الفونولوجي بأنه "القدرة في تقديم اللغة كسلسلة من الوحدات الصوتية الواضحة من طرف الأشخاص"، فالباحثين الذين طوروا هذا المصطلح أمثال: Morais, J. Content, A. Alégria, A. يميزون الوعي بالسلسلات الفونولوجية التي تسمح للشخص أن يحول اللغة من تفسيرها إلى التركيز على النغمة، الرنة، القافيات المقاطع، و الوعي الصوتي يسمح بإدراك الكلام كتكملة للأجزاء، كما يسمح الوعي الصوتي باكتشاف الأصوات التي تعتبر بناءات مجردة من الاكتشاف البسيط للأجزاء. (Barais, 1993, P313)

I. نمو الوعي الفونولوجي:

قبل ظهور السلوكيات ما وراء الفونولوجية هناك سلوكيات تكون متطورة عند الطفل فتظهر بصفة لا شعورية و عفوية والتي تسمح له بظهور السلوكيات ما وراء الفونولوجية بالسلوكيات الفونولوجية غير المقصودة أو ما يسميها " combert " ب (comportement épiphonologique) باللغة الفرنسية .

حيث تكون بداية نمو الوعي الفونولوجي في النشاطات من نوع التمرينات اللغوية التي تجعل الطفل يلفت انتباهه نحو الحقيقة الصوتية للغة، هذا ما يجعله يميز بين القدرات الفونولوجية غير المقصودة و القدرات ما وراء الفونولوجية فتظهر الأداءات الفونولوجية غير المقصودة قبل السنة الثالثة عبر تمرينات شفوية، و في إنتاج القافيات و تكون في البداية عفوية بدون أية مراقبة كمحاورته مع أصدقائه أو أفراد عائلته مثلاً ثم تطلب منه في وضعيات أكثر جدية أي في المدرسة.

(Bertin, Retailleau, 1999,P79)

وتلاحظ فيما بعد في وضعيات مثيرة، في هذا السن يصبح الطفل قادراً على التمييز بين الأصوات التي تنتمي إلى اللغة و ليس مجبراً أن يفكر هذه السلوكيات المبكرة بالبنية الفونولوجية و الوعي في التعامل بأجزاء السلسلة الكلامية فيجب الإنتظار حتى سن نوعاً ما بين ثلاث و خمس سنوات حيث تلاحظ لديه السلوكيات الأولية في التقطيع و تنتمي أكثر إلى التعامل بالمادة الصوتية من تحليل المادة الرمزية.

كما تعتبر السلوكيات غير الفونولوجية على أنها ظاهرة من نظام فونولوجي غير مقصودة و تستند أكثر على الحدس وليس على التفكير، و بفضل التقطيع اللغوي تعطي للطفل معرفة غير واعية لبعض مظاهر نظام اللغة، والتي تسمح لو بتنظيم الأجزاء الفونولوجية بصفة ضمنية .

علينا أن نشير هنا إلى الأهمية امتلاك الطفل المعرفة الفونولوجية غير المقصودة لأنها تساهم في ظهور النشاطات ما وراء الفونولوجية اللاحقة و التي تكون متتالية للوعي الفونولوجي، ثم إمكانيته لمراقبته نشاط التعاملات الفونولوجية بالقصد والتي توظف مبكراً و بصفة فعالة، أما عن السلوكيات ما وراء الفونولوجية فإنها تظهر بطريقة مثيرة منذ السن الخامسة نتيجة لدورات تدريجية التي لا تستند إلى شرط في التعلم الواضح للمميزات الفونولوجية المعنية أو الإجراء الفعال للوصول إلى التقطيع الجيد.

و كما أشرنا سالفاً فإن السلوكيات الفونولوجية الغير المقصودة ضرورية لظهور الاداءات ما وراء الفونولوجية بما أن التوظيف الفونولوجي غير المقصود قد يحدد جيداً توفر الطفل على هذه القدرات، حسب " content " أن ظهور السلوكيات ما وراء الفونولوجية عند أغلبية الأطفال الستة و السبع سنوات يمكن أن نعتبرها نتيجة: إما لنشاطات التعامل القصدي الفونولوجي، أو إلى السن السادسة و السابعة كذلك لكن عند ظهور نشاطات القراءة و الكتابة و استعمالها في تعلم اللغة الأبجدية.

لكن المهم هو أن المهارة الفونولوجية غير المقصودة تعتبر كإكتساب قبلي و الذي يمهّد لظهور القدرة ما وراء الفونولوجية أو نمو الوعي الفونولوجي يترسخ في السلوكات الفونولوجية الغير مقصودة. أما النظريات الكلاسيكية فتعتقد بان الوعي الفونولوجي يتكون من ثلاث مستويات وهي الوعي بالقافية، الوعي المقطعي و الوعي الصوتي، و فيما يلي تفصيل لكل هذه المستويات:

1. نمو الوعي بالقافية:

لوحظ عند أغلبية الأطفال من خلال استعمال (منطلق - قافية) في التمرينات اللغوية العفوية، فإن بعض الأطفال ذو أربع سنوات قادرين على التعرف على القافية (Zorman, All, 1999, P141) و حسب مؤلفي نماذج التماثل "V.Goswami" "P, E. Brayant" تلاحظ القافية في مراحل مبكرة جداً من إكتساب القراءة، و هي نتيجة لدراسة تمت على أطفال المدارس التحضيرية و في تجربة أخرى أثبت المؤلف "V.Goswami" أن الأطفال غير القراء ذوي السن الخامسة او أربعة أشهر قادرين على إستخراج جزء من التماثلات عندما يتعلق الأمر بقافية الكلمات. (Sprenger, Charoles, Csalis,) (1996, P20)

و قد أكد "Maclean" و آخرون وجودها عند 20% من الأطفال ذوي الثلاث سنوات الذين قاموا بدراسة الوعي بالقافية لديهم الخاصة بالكلمات المعزولة. (Issofaly,1999,P95) لهذا يمكن القول أن نمو الوعي بالقافية يكون قبل سن الدخول المدرسي و لا يتطلب تعلم القراءة لنموها بل تكتسب عن طريق تمرينات لفظية، عفوية و تجارب لغوية مع المحيط.

2. نمو الوعي بالمقطع:

أما المستوى الثاني أي "المقطع" فلم يعد يعتبر كسلسلة خطية من الأصوات و لكن كبنية فونولوجية تسلسلية و هو متكون من مكونين رئيسيين المنطلق - القافية، فيتم نمو المقطع كما هي عليه القافية فيلاحظ في سن الخامسة و أربعة أشهر أو في سن الرابعة و هذا من خلال تجارب لغوية متنوعة كما يمكن إكتسابها (القافية أو المقطع) بطريقة ضمنية قبل سن التمدرس. (Zorman, 1999, P143)

و يعرف كذلك المقطع حسب "Lumbreg" على أنه عبارة عن تأليف أصوات بسيط تتكون منه كلمة واحدة أو أكثر الكلمات المتفق على إيقاعها التنفسي الطبيعي و مع نظام اللغة مع صيغ مفرداتها. (ميهوبي، 2000، ص167) لذلك فإدراك الوعي بالمقطع يتم التعرف عليه قبل السن المدرسي، و ترجع سهولة إدراكه لكونه يوافق فعل نطقي موحد مع سهولة عزله أو ما دام المقطع وحدة صوتية مستقرة على المستقرة على المستوى الإيقاعي ما يجعل الوعي بهذه الوحدة يتطور مبكراً (Santos,1999, P16) حتى في اللغة العربية فان المقطع يعتبر بأنه أصغر وحدة تركيبية في الكلمة أو أصغر كتلة يمكن أن يقف عليها المتكلم و يتكون من عدد من الصوامت و الصوائت مصحوبة بظواهر صوتية أخرى كالنبر و التنغيم. (ميهوبي، 2000، ص168)

3. نمو الوعي بالصوت:

المستوى الثالث يختلف عن المستويين السابقين، فهذا الخير يشترط تعلم واضح و ينمو متصل مع القراءة عكس الصوت غير المقطعي الذي لا يدرك منعزلا ولكن دائما مندمج في المقطع (Sindirian L, 1992, P15) و من خلال دراسة مطولة لـ "Gswami" ترى أنه يجب الإنتظار حتى سن الخامسة لكي يكون اكتشاف الأصوات ممكناً. (vant hout, 1998, P41) و حسب "J, Ronda" و "B, Bredart" فإنه عند السن الثالثة و الخامسة و النصف يظهر عند الأطفال الحساسية بالطبقة الصوتية للغة بما أنهم يمكن أن يشوهوا إرادياً بعض الكلمات والتسلية بأخطاء نطق الآخرين و هذا من خلال تغيير أو تشويه في كيفية نطق أصوات حروف الكلمات. (vant hout, 1998, P42)

إن التحليل الصوتي في غالب الأحيان يتطور بالإحتكاك بالنظام الأبجدي الذي يؤدي إلى تطور هذه المهارة (Casalis, 1995, P38) فالصوت هو الجوهر الذي يقوم به التقطيع و به يوجد التأليف، و لن تكون لحركات اللسان لفظاً و لا كلاماً موزوناً و لا منثوراً إلا بظهور الصوت. (حنفي بن عيسى، 1980، ص27)

كما يشير "Malean" أن 20% من الأطفال في سن الثالثة لهم وعي بقافية الكلمات المعزولة إلا أن معارفهم الصوتية لا تسمح لهم بالنجاح في إختبارات التحليل الأكثر تعقيداً.

كما قام "Lieberman" و آخرون بدراسة طويلة كانت على الأطفال ذوي سن الرابعة و عشرة أشهر و اتبعوها إلى غاية السن السادسة، فطبقت عليهم إختبارات الحساب المقطعي و الصوتي فاستنتج من هذه الدراسة أنه منذ سن الرابعة نجح نصف الأطفال (46%) عملياً في إختبارات التقسيم المقطعي و لكن لم يستطع أحد أن يقوم بالتقطيع إلى أصوات فقط بـ (17%) و عند بلوغهم السن السادسة استطاع أغلبية الأطفال أن ينجحوا في الإختبارات بنسبة مؤوية معتبرة (فكان 90% في التقطيع المقطعي و 70% في التقطيع الصوتي). (Issoufaly, 1999, P100)

فالتقطيع المقطعي يكون ممكناً أكثر في سن الرابعة أو الخامسة بينما التقطيع إلى الأصوات لا يكون إلا في السن السادسة و النصف أو السابعة إذا احتك الطفل بالإختبارات التي تشترط هذا النوع من التحليل. (Bredart, Rondal, 1997, P29)

أن أغلبية الأطفال بين سنة و سبع سنوات و حتى الأصغر سناً يصلون إلى تحقيق حذف المقطع الأول و لكن يبقى حذف المقطع الوسط مشكل في السن الثانية عشر (45% نجاح فقط في هذا السن) نفس الشيء بالنسبة لحذف المقطع الأخير فيتحقق في حوالي السن السابعة و ترجع سهولته إلى أنه يطابق إعادة بسيطة و متقاطعة للكلمة المقدمة (في الكلمات ذو مقطعين نجح 80 من الأطفال ذو ستة إلى سبع سنوات) بالنسبة لحذف الصوت الأول و الأخير نجده في السن السادسة و السابعة، أما الحذف في مكان الوسط فيتحقق في الأخير (ربع الأطفال فقط نجحوا فيه).

(Guillemette Bertin, 1999, P83)

و بصفة عامة أن قدرة استعمال الوعي الفونولوجي لا تظهر إلا في السن السادسة في الوقت الذي تدرك فيه الكتابة حسب "A Content" هذه المهارة الفونولوجية لا تظهر كلياً إلا في حالة اتصال الطفل بشكل الكتابة حيث تكون هذه المهارة ضرورية و هذا يعني أن الوصول إلى الرمز المكتوب (اللغة الشفوية لا تشترط تحليل تقطعي للبنية الصوتية للغة) و في هذا الإتجاه يفسر "Alégria" أن احتكاك المكتوب له طابع دافع و خاص لظهور الوعي لهذه البنية التقطيعية و لا توجد مهارة أخرى تشترط هذا النوع من الوعي. (Issoufaly, Primot, 1999, P47)

II. مستويات الوعي الفونولوجي:

1. الوعي بالسلاسل الفونولوجية: La conscience des chaînes phonologiques:

الذي يتطلب من الأفراد الإبتعاد عن المعنى للتركيز على شكل الكلام، يظهر هذا الوعي لدى الطفل عندما يحاول هذا الأخير ترديد الكلمات التي يسمعها بطريقة صحيحة أو عندما يحتج على تقليدنا له، و هو يتطلب التركيز على كيفية النطق و على الوحدات المدركة بصورة بارزة كالقافية و المقاطع و يرى كل من "Morais" "Content" و "Alegria" أن مثل هذا الوعي لا يتطلب من الطفل تصور الكلام على أنه سلسلة من العوامل المجردة. (Le Cocq, pierre, 1991, P58) و لكن "Le Cocq.P" يعتقد عكس ذلك فحسب رأيه تأخذ القدرات التحليلية في هذه الفترة مكانها و هي مبنية على التماثلات الإدراكية الحركية "Lenel"، "Content"، "Valley-Smith"، "Jusizug" و هي تشمل وحدات واسعة تختلف أبعادها باختلاف القرائن و موضع الوحدات في السلسلة و الانتباه المؤقت للطفل.

2. الوعي الصوتي: La conscience phonétique:

يدرك الكلام على انه سلسلة من المقاطع الصوتية. بمعنى الوحدات الدنيا "Les unités minimales" التي تسمح بالتمييز الصوتي، حيث يبدأ الأطفال في التحكم في مبدأ قابلية التقسيم الجزئي للكلام (Le principe de décomposition segmentale) لكن الظواهر المصاحبة للنطق (Les phénomènes Co-articulations) تؤثر على أحكامهم. يشير "Chinney" إلى أن الأطفال قبل و في بداية تدرسهم يخضعون في قدراتهم التمييزية إلى الخصائص الصوتية النطقية للصوامت (الحسية و التسريبيه) و إلى الظروف اللفظية التي تتواجد فيها الصوامت و إلى نسبة ثبات الأجزاء حيث يتم التعرف على الصوامت و منه فإن تحليل الأجزاء حيث يتم التعرف على الصوامت و منه فإن تحليل الأجزاء لا يخضع في هذا المستوى إلى تأثير العوامل السطحية.

3. الوعي الحرفي:

و هو يفترض تغييراً جديداً للعوامل الضاغطة القصديّة للإفراد حيث لم يعد الاختلاف في طريقة النطق أو في كيفية الإدراك و الفهم هو الشيء المهم، و إنما الاختلافات المفردية (Les différenciations lexicales) هي التي تلعب دوراً هاماً في هذا المستوى، فعكس التصورات الصوتية فإن التصورات الخاصة بالحروف لا يمكن أن تنتج عن مجرد ملاحظة الإنتاجات الصوتية المدركة أو من الصور العقلية الخاصة بالسلاسل الفونولوجية علامات النطق، حيث لا يمكن لنا الحصول عليها إلا عند تهميش التغيرات الصوتية "Morais" عام 1987، إذن فالوعي الفونولوجي يستدعي تجربة خاصة تعمل على تسهيل هذا التجريد و لا شك في أن القراءة تعتبر تجربة خاصة.

و من البديهي أنه حسب النمو المتواصل إليه فإن الأطفال يستطيعون أولاً تحقيق بعض المهمات التي تستدعي قدراتهم التحليلية في معالجة الكلام و يتعلق الأمر بمهمات العد (عد الكلمات، المقاطع و الأصوات) و تجزئة الكلمات إلى وحدات اصغر فاصغر ثم إلى العوامل و التعرف على القافية و إجمال العوامل المقدمة بطريقة منفصلة... الخ.

(Le Cocq, Pierre, 1991, P58)

III. خصائص الوعي الفونولوجي في اللغة العربية:

بالنسبة للغة العربية غالباً ما تحذف الصوائت القصيرة من الكلمات لتبقى الحركة الموجودة فوق الحرف أو تحته العلامة الوحيدة على وجودها، وهكذا في اللغة العربية تعتمد في تحليلها على المقطع البسيط، حيث لا يمكن لنا فصل الصائتة عن المصوتة مثال إذا طلبنا من أي شخص نزع الحرف الأول من كلمة كتب (kataba) و ينطق بما تبقى منها فإننا لا نحصل أبداً على (ataba) (كما هو الحال بالنسبة للغة الانجليزية و اللغات الأوربية مثال (bateau) عند نزع الحرف الأول منها

سنحصل على (ateau) لكن هذا غير ممكن في على مستوى اللغة العربية) و إنما نحصل دائماً على (abat) أي يتم حذف الصامتة و المصوتة الشيء الذي يجعلنا لا نستطيع التحدث عن التحليل الفونولوجي على مستوى الحرف و إنما عن التحليل الفونولوجي داخل المقطع (L'analyse intra-syllabique) مثلاً التحليل المقطعي لكلمة مسجد مس-جد (mas-ğid) التحليل داخل المقطع داخل الكلمة هو م-س-ج-د .

و نفس الشيء بالنسبة للغة اليابانية التي تعتمد على المقطع حيث أننا لا نتكلم عن التحليل و إنما عن التحليل داخل المقطع، أما فيما يخص الصوائت الطويلة التي يعتمد تمثيلها عن طريق حروف المد.

I. مراحل نمو الوعي الفونولوجي :

1. التمييز المبكر بين الأصوات اللغوية و الأصوات غير اللغوية:

يمكن الإشارة إلى التجارب العديدة التي قام بها كل من "Smith" و "Tager" اللذان درسا القدرة على تمييز أصوات الكلام عن أصوات أخرى مثل (الشخير) من خلال مرحلتين:

أ- المرحلة الأولى:

و هي مرحلة تدريبية حيث يتم فيها عرض الأصوات التي تتكون من مقاطع أو من أصوات يومية أخرى على عينة من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من ثلاث إلى خمس سنوات و المهمة التي يجب على الأطفال القيام بها هي تقرير ما إن كان الصوت

المسموع منتبهاً إلى الأصوات الكلامية، و لقد كان التطبيق فردياً و على الفاحص تصحيح الإجابات الخاطئة أول بأول و مباشرة بعد الترتيب يتم الانتقال إلى الثانية.

ب- المرحلة الثانية:

و هي مرحلة تجريبية مماثلة للمرحلة السابقة، إلا أنها تتميز بغياب التغذية الرجعية التصحيحية، و كانت نتائج أطفال العينة الذين تحصلوا على (67%)، بالنسبة للأطفال البالغين من العمر أربع إلى خمس سنوات عالية بصفة دلالية على الإجابات الصدفة الناتجة عن عامل الحظ (56%) حيث كانت النتائج على التوالي (40% و 50%) بالإضافة إلى ذلك فإن 22% من أطفال العينة البالغين من العمر ثلاث إلى أربع سنوات (28%) من الأطفال البالغين من العمر أربع إلى خمس سنوات تحصلوا على 09 إجابات صحيحة من بين 10 إجابات مطلوبة، و يعتبر هذان الباحثان هذه النتيجة كدليل قاطع على وجود قدرات ميتافونولوجية مبكرة. (Combert, 1990, P92-96)

2. التعرف على المقاطع:

إن أكثر الدراسات التي اهتمت بالتعرف على المقاطع، هي تلك المتعلقة بالتعرف المبكر على القافية (La rime) من طرف الطفل، و هي سلوك لساني ملاحظ في حياتنا اليومية، مثل "مقهى اشرب و اهرب" هما كلمتان متناغمتان حيث لهما نفس القافية "رب".

و من بين هذه الدراسات نجد تلك الدراسة التي قام بها "Content" حيث اعتمد على تقنية الاختبار المخبر لدراسة قدرة التعرف على الملمات التي تحمل نفس القافية عند الأطفال الذين يتراوح سنهم بين أربع إلى سبع سنوات، مثال على الطفل أن يذكر أي من الكلمتين كرسي (Chair) ، علم (Flag) يتناسب مع كلمة إحصاء (Pair) وفي المرحلة التجريبية التي تتبع ست محاولات مع التغذية الرجعية التصحيحية.

لقد كانت النتائج الإجابات التصحيحية كالتالي:

77% بالنسبة للفئة العمرية (أربع - خمس سنوات)

83% بالنسبة للفئة العمرية (خمس - ست سنوات)

87% بالنسبة للفئة العمرية (ست - سبع سنوات)

(Combert, 1990, P92-96)

3. التعرف على الحروف:

صعوبة التعرف تزداد حدة عند الانتقال من المقطع الذي يعتبره العديد من المؤلفين الوحدة الطبيعية لتقطيع الخطاب إلى الحروف الذي يفترض تقسيم هذه الوحدة.

حيث تجدر الإشارة إلى الدراسة التي قام بها كل من "Coll" و "Viberman" و مجموعة من الباحثين عام 1974 حيث استعملوا نفس الطريقة لدراسة إمكانيات الطفل على التمييز الواعي للحروف موازاة مع عده للمقاطع المكونة للكلمات و يتعلق الأمر بإعادة النطق بالمقطع أو بكلمة أحادية المقاطع من طرف أطفال يبلغون من العمر خمس، ست، سبع سنوات ثم الضرب على الطاولة بمقدار عدد الحروف الموجودة في المقطع المعروض (من واحد إلى ثلاثة حروف).

و هنا أيضا عند المرحلة التدريجية المكونة من (إثنا عشر محاولة) و عند المرحلة التجريبية التي تحتوي على (إثنان و أربعون محاولة)، يتم تصحيح الأخطاء المرتكبة من طرف الأطفال من قبل الفاحص و تمثل معيار النجاح في تخطي ست محاولات متتالية و كانت نسب النجاح كالتالي :

0% عند سن الخامسة

17% عند سن السادسة

70% عند سن السابعة

و مهما كان سن المفحوص فانه لم يوجد مفحوص واحد استطاع النجاح مباشرة في المحاولات السنة الأولى و يتمثل متوسط عدد المحاولات الأزمنة للنجاح في (ستة وعشرون محاولة) سواء بالنسبة لسن السادسة أو السابعة. (Combert, 1999, P3-9)

4. المراقبة الفونولوجية:

يشير (Rendal et Bredart) إلى أن الأطفال منذ سن السنتين و نصف هم قادرون على تصحيح أخطائهم الصوتية بمفردهم إلا أنهم في ذات الوقت لا يستطيعون تحديد كيفية إجراء منذ تصحيحات بأية طريقة.

فإذا كانت هذه الإنتاجات تشكل بصورة أكيدة ألعاب فونولوجية Les jeux phonologiques فلا شيء يبين هنا أن الأمر يتعلق بشيء آخر ماعدا مجرد اللعب بالأدوات التي تشبه اللغة بأي شيء آخر غير لساني و هذا ما يقترحه كل من (Garlex et Anisfeld) و الذي يعتقد على ملاحظاته بأن يجب التمييز لدى الطفل الصغير بين اللغة الدالة و المستعملة للإتصال مع الآخرين و بين اللغة الخالية من هذه الوظيفة و هنا يجب الرجوع إلى مواقف المراقبة (الإرادية) و التي تسمح بتمييز القدرات الميتافونولوجية للطفل عن المهارات الإرادية الأخرى. (Alegria et coll, 1995, P96)

5. المعالجة الإرادية للمقاطع:

بالرغم من أن أغلب الباحثين يعتبرون المقطع الواحد وحدة للمعالجة اللغوية بشكل خاص إلا أن هناك عدد قليل من الأبحاث التي اهتمت بالقدرة التي يتمتع بها الأطفال من أجل معالجة المقاطع بصورة إرادية.

وقد أشارت أغلب الدراسات أن البند الأكثر وفاء بالنسبة لتحديد المعالجة الميتافونولوجية لوحدة المقطع هو مهمة حذف المقطع الأول و التي يتم النجاح فيها بنسبة لا يستهان بها إبتداء من سن السادسة و إذا كان عزل المقطع الأول فيها من الرمز الصوتي أسهل من عزل الحرف فإنه من المفروض أن نتحصل على نتائج صحيحة في سن متأخرة بالنسبة لوحدة الحرف.

6. المعالجة الإرادية للحروف:

وجد "Gold stein" عام 1979 نجاحات مبكرة في هذا المجال، حيث طلب من الأطفال عزل مكونات كلمات أحادية المقطع مكونة من حرفين إلى ثلاثة حروف (tea/t-e-a) و تألفت التجربة من أربع مراحل: مرحلتين تجريبيتين مسبوقتين. مرحلتين يتم من خلالها تلقين أفراد العينة كيفية تقسيم الكلمة الثنائية المقطع ثم الثلاثية المقطع إلى حروف بالإضافة إلى ذلك فإنه قبل إنتاج الأداءات المأخوذة بعين الإعتبار في تحليل النتائج كان على الأطفال إعادة بناء الكلمات من خلال سماع سلسلة من الحروف المكونة لها مثل: tea / t-e-a و شكلت الكلمات المقدمة لهم من خلال سماع سلسلة من الحروف نصف عدد الكلمات المعروضة على الأطفال الذين كان عليهم تقطيعها و توصل هذا الباحث إلى نسبة نجاح تقدر بـ: (17%) إلى (46%) كما يشير (Coll et Nesdal) و مجموعة من الباحثين فإن نتائج هذه الدراسة قد حرفت نتيجة التدريب و بالتالي فإن هذه النتائج لوحدها لا تستطيع الرهنة على وجود أية إمكانية ميتافونولوجية مبكرة.

وحسب نتائج دراسة تجريبية توصل إليها بعض الباحثين منهم: (Bradly) و (Brayant P, E) و (Olofsson) و (Lumberg, L) أوضحوا أن النجاح في التجارب التدريبية النوعية للوعي الفونولوجي عند الأطفال يكون عن طريق التدريب على التقطيع الذي يحسن مستوى القراءة (Issoufaly, 1999, P95) و بعبارة أخرى فإن التدريب على التحليل التقطعي يبدوا أنه يشكل نوع من التحضير التصوري بالنسبة للأطفال الذين يهيئهم لأن يكونوا أكثر إستعداداً للتعلم الشكلي للقراءة.

(Le Cocq Pierre, 1992, P58)

I. العلاقة الموجودة بين الوعي الفونولوجي و تعلم القراءة:

حسب معطيات عديدة متحصل عليها من خلال دراسات طويلة، تنبئية و دراسات تجريبية مقارنة و تجارب التدريب التي تشير إلى أهمية وجود لدى الطفل معرفة معينة للوحدات التكوينية للكلام من جهة و مهارة إجرائية معينة في استعمالها (تمييز، قلب، اندماج... الخ) في تعلم القراءة، و من جهة أخرى حسب (Le Cocq) تبدوا أن هذه القدرات لها دور محدد في تحضير الطفل لإدراك أوائل التعلم الشكلي للقراءة. (Le Cocq, Pierre, 1991, P60)

و في الدراسات التجريبية (Combert, Bradley, Juel, Olofsson) التي أقيمت على القراءة من خلال العشرينات الأخيرة أوضحت "أن واحد من المحددات الأساسية للتقدم التدريجي الأول في القراءة و هو في نفس الوقت وسيلة للوقاية من التسرب في تعلم القراءة هو الوعي الفونولوجي"، لهذا أشارت أبحاث عديدة إلى وجود صلة بين تعلم القراءة و قدرة التعرف و استعمال بطريقة مقصودة عددًا من الوحدات الفونولوجية للغة الشفوية. (Zorman, 1999, P73)

إن أهمية الوعي الفونولوجي كانت تنسب إلى نموذج اكتساب القراءة فحسب هذا النموذج فإن الكلام متكون من وحدات تقطعية، صوتية و بفضل وعي الطفل يفهم الرمز الأبجدي الذي يسمح له بإنشاء العلاقة بين الصيغة المكتوبة و على الطفل أن يعزل ذهنيا الوحدات الفونولوجية، و تؤكد دراسات أخرى على وجود رابط قوي و متبادل بين المستوى

المتوصل إليه في القراءة و الكفاءات الفونولوجية فالمهارات الظاهرة في التحليل الفونولوجي تكون تنبؤ جيد للنجاح في القراءة. (Casalis, 1995, P20)

و يقول "Content, A" أن قدرة التحليل الواضح للصوت تبدو مرتبطة بالتعرف للتطابق (الحرفي - الفونولوجي) الذي يلعب بدون شك دور جد مهم في اكتساب القراءة (لفك ترميز الكلمات الجديدة) من ذلك الخاص بالتعرف على الكلمات من طرف القارئ الماهر. (Combert, 1990, P19)

و يشترط وجود حد أدنى من الوعي بالتقطيع عند الطفل غير القارئ الذي يجعله فيما بعد يتطرق إلى تعلم القراءة (وجود الوعي بالمقطع) ، إن هذا التبادل في هذه المهارات الفونولوجية تنبئ بنجاح جيد في تعلم القراءة. (Estienne, 1998, P14)

يتفق كل المؤلفين على فكرة في (إطار الكتابات التقطيعية) أن الوعي بالأصوات يشكل تنبؤ جيد للقدرة اللاحقة في القراءة (Santos, 1999, P16) وبالتالي نشير إلى نقطة هامة هي الأخذ بعين الاعتبار الوعي الذي هو جد ضروري لفهم الرمز الأبجدي و بالتالي بدء في تعلم القراءة. (Santos, 1999, P33)

من جانب آخر يؤثر نشاط تعلم القراءة على نمو الوعي التقطيعي للكلام، إذ أنه يحتوي على تمرينات واضحة و مخصصة، فالوعي الصوتي يشترط تعلم واضح للقراءة و ينمو في التفاعل غير التقطيع المقطعي، الذي يكتسب بطريقة ضمنية قبل السن الدراسي (Sindirian, 1992, P13) فتعلم القراءة يسهل نمو الوعي الفونولوجي كذلك الوعي بالبنية التجزئية التي ليس لها موضع خارج إطار اكتساب القراءة في النظام الأبجدي لأنه لا توجد مهارات أخرى تشتت على الطفل مثل هذا النوع من الوعي. (Issoufaly, 1999, P100)

كما نلاحظ تأثيرات ظاهرة تعلم القراءة على القدرات ما وراء الفونولوجية التي هي نتيجة تعلم القراءة و لأنها تشكل اكتساب قبلي و بصفة عامة الوعي بوحدات الكلام لا تنمو قبل السن السادسة خصوصا أنه لا يمثل للطفل أية فائدة و أي ضرورة قبل هذا السن فتعلم النظام الأبجدي يجعل تحليل الكلام ضروري و يشكل وضعية ممتازة لتنشيط نمو (Combert, 1990, P150)، و نضيف أيضا أن تعلم اللغة تؤدي بالطفل إلى البناء التدريجي للتمثيلات الفونولوجية و تطوير مهارات التحليل في بعض الحالات و التي تسهل فهمه للنظام المكتوب، و يكون أولاً تعلم النظام الأبجدي ثم تطابقات الحروف و الأصوات التي تسمح له بإنشاء التمثيل الإملائي (Fayol et Combert, 1992, P218)

و لكن الشيء المهم الذي نشير إليه من بين الوحدات التي لا يمكن أن تنمو خارج إطار تعلم القراءة من النظام الأبجدي و التي تعتبر نتيجة بسيطة من هذا التعلم هي وحدة الصوت و بعبارة أخرى أن التحليل الصوتي و باحتكاكه مع النظام الأبجدي يؤدي إلى نمو هذه المهارة هذا ما يجعلنا نقول أن تحليل الكلام إلى وحدات صوتية لا ينمو بصفة عفوية. (Casalis, 1995, P97)

و هذا ما توصله دراسة "Alégria.J" و "Morais.J" 1979 التي أقيمت على أطفال من نفس السن (سنة سنوات و عشر أشهر) لمقارنة الأداءات فيما بينهم و الذين كانت لهم تجارب في تعلم القراءة، فانقسموا إلى فوجين: الفوج الأول بدأ تعلم القراءة منذ حوالي ثلاثة أشهر، و الفوج الثاني منذ عشر أشهر، و قد احتبروا على المهمات: التجزئة (مثلا المختبر يقول الكلمة و على الطفل أن يعيد نفس الكلمة بحذف الصوت الأول) ، و مهمة الإندماج (مثلا: أن نقول كلمة "سائل" و الطفل عليه أن يضيف الصوت (ر) و تصبح "رسائل" و أشارت النتائج في الأخير إلى التأثير الواضح لتعلم القراءة لهم أداءات مرتفعة بصفة دلالية في كل المهمتين، (Casalis, 1995, P90)

و توضحه أكثر تجربة أخرى أن الوعي الصوتي نتيجة تعلم القراءة، نجد المؤلفين "Morais" و "Alegria" اقترحا على تلاميذ السنة الأولى و السنة الثانية من الدراسة أسياسية بإضافة صوت معين في بداية الكلمة او بحذف الصوت الأول في السنة الأولى و في بداية السنة المدرسية نجد نسب النجاح تقدر ب 16% (إضافة) و 26% (حذف) في وسط السنة كانوا 34% و 64% و في بداية السنة الثانية كانت النسب للإضافة 74% و بالنسبة للحذف 79% و هذا يدل على تأثير نشاط تعلم القراءة و التفاعل مع المكتوب على نتائج الاختبارات. و يمكن القول أن الأداء لهذا النوع من المهمات يكون حساس بتأثير التمدرس و التعلم الخاص بالقراءة و الذي تؤكد الدراسات العديدة السابقة (Combert, 1990, P39)

بذلك فان الوعي الصوتي هو أولا التعرف على وجود هذه الوحدة المجردة، هذا الوجود يؤدي إلى درجة وعي تفسيري أولا عند كل متكلم من لغة معتبرة، و في أبحاث أخرى (Content, Le Cocq) أشارت إلى أن "التدريب على الوعي الفونولوجي يشمل على التطبيق المنظم للتمرينات الشفوية التي تجعل الطفل غير القارئ يتقدم و بسرعة جدا و الذي يشجع على تعلم القراءة. (Le Cocq, Pierre, 1992, P80)

فالوعي الفونولوجي لا ينمو حقيقة إلا في علاقته مع تعلم القراءة إذ يمنح لقدرات التحليل التقطعي ووظيفة محدد قبل القراءة و حسب نتائج الدراسة تشير إلى أن التأثير التنبؤي للكفاءة الفونولوجية تكون ضعيفة قبل تعلم القراءة بينما تصبح قوية عندما يبدأ الأطفال تعلم القراءة، لاسيما انطلاقا من طريقة غير ملائمة، هذا يعني أن الأطفال لا يتعلمون بطريقة واحدة بل باستعمال طرق عديدة تسمح لهم بتعلم أشياء كثيرة مثل الطريقة الشاملة، الطريقة الصوتية، الطريقة التركيبية، التحليلية، الشيء الذي يسمح له من تكوين معارف مختلفة حول تقنيات تعلم القراءة، قراءة الكلمات الشاملة، فك الترميز، الأصوات، قراءة كلمة ثم تقطيعها إلى مختلف الوحدات الفونولوجية حتى يتحكم فيها بصفة واضحة ليقوم بالعلاقة بين اللغة الشفوية و المكتوبة. (Fayol et Combert, 1992, P213)

قائمة المراجع

* المراجع باللغة العربية:

- بن عيسى، ح (1980) "محاضرات في علم النفس اللغوي" ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- روجي عبدات (2008) "مهارات القراءة عند الطلبة ذوي الإعاقة السمعية"
- هشام الحسن (2000) "طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة" دار الثقافة، عمان الأردن.
- علي تعوينات (1992) "صعوبات تعلم اللغة العربية في الطور 3 من التعليم الأساسي" رسالة دكتوراه، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.
- فرح عبد القادر طه و آخرون "معجم علم النفس و التحليل النفسي" دار النهضة العربية، بيروت.
- سناء عورتاني طيبي، عبد العزيز السرطاوي، عماد محمد الغزو، ناظم منصور (2009) "مقدمة في صعوبات القراءة" دار وائل للنشر، عمان الأردن.

* مجلات باللغة العربية:

- ميهوبي، ش (2000) "المقطع الصوتي و بنية الكلمة" مجلة العلوم الإنسانية العدد 14 .

* مذكرات:

- حميدوش سليمة (2003) "دراسة الوعي الفونولوجي ضمن نشاط تعلم القراءة عند الأطفال الجيدين القراءة من السنة الرابعة"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في تخصص الأرتوفونيا.

* المراجع باللغة الفرنسية:

- Allegria et Coll (1995) "Lire, écrire et compter aujourd'hui" Editions E.S.F.
- Bertin, G. Retailliau, I. Conzalez, C. (1999) "approche rééducative de la conscience phonologique d'une enfant présentant une dysphasie et une dyslexie" Rééducation orthophonique N°197.
- Bloch, H et All (1999) "Grand dictionnaire de la psychologie; nouvelle édition Larousse-Bordas.
- Brais, W.A (1993) "L'homme cognitif" PUF.
- Bredart, S. Rondal, J.A (1997) "L'analyse du langage chez l'enfant: les activités métalinguistique" Margada.
- Casalis, S (1995) "Lecture et dyslexie de l'enfant" Prèss universitaire.
- Comberte, J.E (1990) "Le développement métalinguistique" édition PUF
- Fayol, M et All (1992) "Psychologie cognitive de la lecture" PUF.
- Fournier, S. Monjause, C (2000) "La Mémoire de travail" Rééducation orthophonique N°201.
- Issoufaly, M. Primot B (1999) "matériel d'entraînement de la compétence méta-phonologique" rééducation orthophonique N°197
- Le Cocq. Pierre (1991) "Apprentissage de la lecture et dyslexie" édition margada.
- Marie-Odile Réthoré et All (2006) "Guide à l'usage des familles et de leur entourage trisomie 21" Bash édition médicale.
- Mialaret, G (1975) "L'apprentissage de la lecture" PUF.
- Rondal, J.A et Lambert, J.L (1982) "Le Mongolisme" Pierre Margada, 4ème édition.
- Santos, R (1999) "La conscience phonologique: rflexion) revue Glossa N°69.
- Sindirian, L (1992) "L'analyse segmentale de la parole et apprentissage de la lecture chez des élèves de C.P, CE1, CE2" Revue française pédagogique.
- Sprenger-Charolles, L. Casalis, s. (1996) "Lire, lecture et écriture: acquisition et troubles du développement" PUF.
- Van hout, A. Estienne, FR (1998) "Les dyslexie, écrire; évaluer expliquer et traiter".
- Zorman, M (1999) "Evaluation de la conscience phonologique et entraînement des capacités phonologique en grand section maternelle" Rééducation orthophonique N°197.