الوعي الصوتي آلية مساعدة على القراءة

عبد الصمد شنفير
الكلية متعددة التخصصات آسفي
الأكاديمية الجهوية للتربية
والتكوين لجهة مراكش- آسفي

مقدمة:

اعتبرت القراءة إلى جانب الكتابة أهم أولويات المدرسة الابتدائية، باعتبارها المفتاح الذي لا غنى عنه للحصول على المعارف في شتى المجالات، وكذلك اعتبرت أساسا للنجاح الدراسي وتحديد نوعية المستقبل التعليمي للمتعلمين. فإذا كانت اللغة الشفوية يتم اكتسابها من خلال وضعيات تواصلية، فإن تعلم القراءة مرتبط بمجموعة من الخصائص اللغوية كنظام الكتابة ومميزات النظام الصوتي المتصل بكل لغة. لكن عملية تعلم وتعليم القراءة عرفت مجموعة من الإخفاقات إلى جانب النجاحات مما جعل سيرورة تعلمها موضوع الكثير من الأبحاث للوقوف على السيرورات العادية لاكتسابها والعمليات المعرفية المرتبطة بها، فظهرت العديد من النماذج التفسيرية لعملية تعلم القراءة ووظّفت، إلى جانب علوم التربوية وعلم النفس اللغوي، علوم اللسانيات كعلم الفونيتيك أو الصوتيات، وبذلك سعى العديد من اللسانيين وعلماء في علم النفس المعرفي إلى الاستفادة من نتائج البحث اللساني، خاصة الصوتي، وتوظيف نتائج أبحاثهم في تعليم القراءة، بغية تحقيق أفضل النتائج وفهم سيرورات تعلم القراءة عند المتعلم. فخلال العقدين الأخيرين، برز الاهتمام الكبير بالوعي اللغوي عامة والوعي الصوتي خاصة، حيث حظي هذا

الأخير بأولوية خاصة، ومردّ ذلك لكون تعليم وتعلّم اللغة يبدءان من معرفة وضبط أصواتها وكيفية نطقها، بذلك يشكل المستوى الصوتي نقطة بداية تعلّم وتعليم اللغة ثم تتم دراسة باقي المستويات اللسانية من صرف وتركيب ومعجم ودلالة.

لقد ظهرت في السنوات الأخيرة دعوة إلى التعليم المبكر للقراءة، بالاعتماد على مقاربات مخصوصة لتعليمها، من خلال التركيز على مجموعة من المكونات، فجاءت المقاربة المقطعية التي تعتمد على خمس مكونات رئيسة لتحقيق فعل القراءة لدى المتعلم في المستوى الأول ابتدائي، هذه المكونات الخمسة تمثلت في مكون الوعي الصوتي، المبدأ الألفبائي، الفهم، المفردات والطلاقة. في قراءة لهذه المكونات نلاحظ الدور المركزي لمكنزمات التعرف على الكلمات المكتوبة إلى جانب الفهم كآليات تضمن تحقق فعل القراءة. وقد أرجأ الباحثون أي خلل في القراءة أو صعوبة يعاني منها المتعلم في اكتساب مهارة القراءة إلى عدم القدرة على اكتساب المكنزمات الأساسية للقراءة، ليبرز الدور الفعّال للوعي الصوتي كآلية ناجعة لفكّ الترميز الصوتي للكلمات من خلال التمكن من معرفة عامة للنظام الإملائي للغة معينة وتحويل المكتوب إلى منطوق أي الخطيات إلى صوتيات، بعبارة أخرى اكتساب مهارة القراءة بالاعتماد على وساطة صوتية. هذه الوساطة تقوّت بشكل كبير مع تبني الطريقة المقطعية في تعليم القراءة في المستوى الأول ابتدائي، حيث اعتبرت اختيارا بيداغوجيا يسعى لترسيخ الوعي الصوتي لدى المتعلم، للتمهيد لتعلّم القراءة، هذا الاختيار يسعى إلى ترسيخ المهارات القرائية بشكل مبكر، وذلك للحدّ من الضعف الحاصل في القراءة والكتابة لدى فئة ليست بقليلة في مدارسنا الابتدائية، لذا ارتأينا ضرورة الوقوف عند مكون الوعي الصوتي نظرا لأهميته الاستراتيجية في اكتساب مهارة القراءة.

إن مكون الوعي الصوتي لم ينل المكانة التي يستحق في الدراسات والأبحاث العلمية باعتباره عاملا حاسما في تعلم القراءة، الأمر الذي ساهم في ظهور مجموعة من الصعوبات المرتبطة بالقراءة، واستمرار تحقيق نتائج سلبية في

الاختبارات الوطنية والدولية، رغم حصول المغرب على نتائج تنبئ بتطور إيجابي نحو تحسين نتائج المتعلمين في القراءة خلال السنوات الأخيرة، إلا أن السلطات التربوية لازالت تبذل قصارى جهودها لتدارك النقص المتراكم لدى المتعلمين في مهارة القراءة، مما يجعل الاهتمام بدراسة مكون الوعي الصوتي وكذلك تحديد طبيعة العلاقة بينه وبين مهارة القراءة ضرورة ملحة من أجل الارتقاء بهذه الأخيرة لدى متعلمي المستوى الأول في المدرسة الابتدائية، هذه المسوغات شكّلت أساسا ومبررا لصياغة السؤال الإشكالي التالي:

"ما دور الوعي الصوتي في اكتساب مهارة القراءة عند متعلمي المستوى الأول في المدرسة الابتدائية؟"

للإجابة عن هذا السؤال الإشكالي اقترحنا الفرضية التالية:

الوعي الصوتي له دور حاسم في سيرورة اكتساب مهارة القراءة عند متعلمي المستوى الأول ابتدائي.

1. مفهوم الوعي الصوتي:

إذا كانت القراءة تقوم على تحليل الرموز الكتابية وربطها بالأصوات المقابلة لها، أي فكّ تشفير الكلمات، ثم البحث عن دلالاتها، فإن اكتساب مهارة القراءة يفرض على القارئ المبتدئ إجراء مجموعة من العمليات المعرفية كالإدراك، التخزين، التذكر، تنظيم المعلومات وتوظيفها بشكل مناسب... وبالتالي القارئ المبتدئ مطالب بامتلاك معرفة ليست فقط مرتبطة بمستويات اللغة، المستوى المعجمي، المستوى الصوتي، المستوى التركيبي، المستوى الصرفي، بل أيضا امتلاك معرفة ميتالغوية métacognition، أي فهم بنية اللغة التي يود اكتسابها، بهدف التمكن من هذه البنية والتصرف فيها، وبالتالي تكوين وعي بمستويات اللغة، كالوعي الصرفي والوعي الصوتي. هذا الأخير يحيل على فهم البنية الصوتية للكلمات والقدرة على تحديد مقاطعها الصوتية وتحليل هذه المقاطع وكذلك مزجها مع بعضها البعض للحصول على كلمات. لكن مفهوم الوعي الصوتي يحتاج منا تدقيقا أكثر.

يبرز مصطلح "الوعي" باعتباره مفهوما مركزيا في مصطلح "الوعي الصوتي" فتعريف هذا الأخير يقتضي الوقوف أولا على مفهوم "الوعي". ونقصد هنا بالوعي "الوعي المعرفي" أو "الوعي بالعمليات المعرفية" (métacognition)، نظرا لارتباط هذا المستوى من الوعي بعمليات معرفية المنجزة أثناء عملية القراءة كالفهم والتخزين والتذكر...وبالتالي الوعي الصوتي هو وعي معرفي أو وعي بالعمليات المعرفية " وتنضوي تحت هذا المفهوم (مفهوم الوعي) معرفة الإنسان لعملياته المعرفية ونتاجها وما يتعلق بها. مثلا الخصائص المرتبطة بالمعلومات المراد تعلمها. (فلافيل Flavell 1976) "[1]. وهناك من عرّف الوعي المعرفي بأنه معرفة المعرفة أو التفكير في التفكير، نظرا لارتباط عمليات الوعي المعرفي بعملية التفكير وبناء المعرفة، فإذا أردنا ترجمة حرفية لمصطلح (métacognition) نستطيع القول إنه ما فوق أو ما وراء المعرفة، أي امتلاك الإنسان لقدرات تتجاوز معرفة مكونات اللغة إلى ما وراء المعرفة، أي امتلاك المعرفة التي تسمح ببناء المعرفة وتوظيفها في سياقات مختلفة، وعدم ارتباطها بسياق معين. اقتُرح هذا المفهوم من طرف العالم "فلافل"(Flavell.H)، والذي عرّفه بأنه قدرة الفرد على التفكير في عمليات التفكير الخاصة به ومعرفته بعملياته المعرفية (Flavell,1979)."

فإذا كان الوعي يحيل مباشرة على العقل في حالة الإدراك، وعلى تواصله المباشر مع المحيط الخارجي عن طريق نوافذ الوعي (حواس الإنسان)، وكذلك القدرة على الإدراك الحسي للمحيط، فإنّه يسمح للذات بخلق حالة وعي بكل الأمور التي تجري وتحدث حولها، فيصبح الفرد قادرا على إجراء المقاربات والمقارنات من منظوره الخاص، ومن ثَم يوظف قدراته العقلية فيقوم بعمليات معرفية تفضي إلى بناء المعرفة فالوعي الميتالغوي، "يمكّن الطفل من فصل معاني المفردات وشكلها والحكم على المظاهر الدلالية والتركيبية والصوتية والصرفية في اللغة. فبقصد فهم بنية اللغة التي هو بصدد تعلمها وفهم كيفية اشتغالها،

1 – بن دانية أحمد، 1990، *الوعي بالعمليات المعرفية، العدد1 المجلد 5، مجلة حوليات جامعة الجزائر*، ص ص 235.253.

يعمد الطفل إلى التفكير حول مكوناتها ومظاهرها. فمعرفة اللغة غير كافية، من هنا تأتي الحاجة إلى وعي ميتالغوي كما ورد في بيالستوك (Bialystok,1988)"، واضح أن القارئ المبتدئ مطالب بامتلاك وعي ميتالغوي يمكّنه من فهم اللغة وبنيتها ومن ثمَ التمكن منها، لكن ما المقصود بالوعي الصوتي؟

في هذه الورقة ارتبط مفهوم الوعي بالمستوى الصوتي للغة العربية، ومنه فالوعي المقصود هو الوعي بالعمليات المعرفية المرتبطة بالمستوى الصوتي للغة، أي امتلاك قدرات معرفية تتجاوز معرفة الأصوات إلى معرفة بنيات الكلمة والجملة ولغة الحديث، والتصرف في هذه البنيات بتقسيم الأصوات ثم مزجها لتكوين كلمات جديدة، وكذلك إدراك الأصوات والعلاقات القائمة بينها، وبالتالي توظيف الوعي الصوتي في اكتساب مهارة تعرف المقاطع والكلمات والجمل ومنه اكتساب مهارة فكّ تشفير الكلمات التي تسمح بقراءة الكلمات والجمل. فهذا الوعي يحتاج لتحقُقه إلى إدراك تام للعمليات المعرفية التي يقوم بها القارئ من فهم وتخزين وتنظيم للمعلومات وتذكرها وتوظيفها بشكل صحيح، ومن ثَم يساعد القارئ على التعامل مع المكون الصوتي للغة بشكل عقلاني أي أن الوعي الصوتي يساعد على تمهير القارئ عوض شحنه بالمعلومات. لهذا مثَّل موضوع فهم وتعريف بنية الكلمة وتمييز أجزائها وأصواتها والتصرف في بنيتها، هدف الوعي الصوتي، فبامتلاك القدرة على تحديد أصوات الكلمة وتمييز مقاطعها وتقسيمها إلى أصوات منفردة(فونيمات)، والقدرة على التصرف في بنية الكلمة، آنذاك يمكن أن نقول إن هذا الشخص يمتلك وعيا صوتيا للغة معينة.

لقد شكّل التحديد الدقيق لهذا المفهوم موضوع دراسة وتفكير للعديد من المهتمين والعلماء الذين اشتغلوا على موضوع اكتساب مهارة القراءة وخاصة فكّ ترميز الكلمات من طرف المبتدئين. حيث "يعرّف جيلون (2004) الوعي الصوتي بأنه القدرة على تتبع، ومعالجة وتناول، وتحليل مكونات الكلمات المنطوقة مثل المقاطع، والحروف الساكنة والمتحركة، والفونيمات بعيدا عن وضع

ما تشير إليه الكلمات."[2] بتقديم هذا التعريف جيلون يربط الوعي الصوتي بتعرف بنية الكلمة وتمييز مكوناتها دون إدخال مكون الفهم (أي دلالة الكلمة) في الوعي الصوتي.

لكن هناك من يرى ضرورة تحقق الفهم كشرط لامتلاك وعي صوتي، فقد عرّفت إقبال كاظم الوعي الصوتي بقولها: "هو القدرة الأساسية التي تشكل أساسا مهما لفهم المقروء، إذ تُمكّن القارئ من تحويل القدرة على فك الرموز إلى قدرة أوتوماتيكية وهو ما يتيح له أن يستثمر قدرته الذهنية في ربط الكلمات بعضها ببعض أي فهم ما يُقرأ"[3]. بيد أن هذا الطرح لم يشر إليه الكثير من الباحثين والعلماء، مثلا دافيد وجيسون اللذين اعتبرا الوعي الصوتي هو إدراك الأصوات الفردية (الفونيمات) مع توظيفها في تشكيل كلمات، كما أضافا الوعي بالقافية كمؤشر على حدوث الوعي الصوتي عند القارئ، دون إشارة إلى إدراك المعنى وتحقق الفهم عند هذا الأخير. يظهر هذا المعنى من خلال التعريف التالي، "الوعي الصوتي أو الوعي الفونولوجي يعرّفه كل من(Jason&David,2005) بأنه القدرة على المعالجة الفونولوجية ذات الصلة القوية لتعلم القراءة والكتابة، وتشتمل على الوعي الفونيمي (مقاطع الأصوات)، والقدرة على استخدام الأصوات الفردية (الفونيمات) في الكلمات والاستفادة منها، وكذلك المهارات الفونولوجية غير المتطورة (الابتدائية) مثل: الحكم على أن كلمتين بهما سجع"[4].

نجد أيضا باحثة أخرى تذهب إلى ما ذهب إليه جايسون ودافيد وكذلك جيلون، حيث تعرف سميرة ركزة الوعي الصوتي بـ"القدرة في تقديم اللغة كسلسلة من الوحدات الصوتية الواضحة من طرف الأشخاص، فالباحثون

2 – حمدان أحمد حسن، تأثير النوع والعمر على بعض مهارات الوعي الصوتي لدى أطفال ما قبل المدرسة، المجلة العلمية لكلية التربية –جامعة اسيوط، المجلد 22، العدد الرابع، أكتوبر 2016، ص.80.126.

3 – حبيتر إقبال كاظم وآخرون، مهارات الوعي الصوتي اللازمة لمدرسي اللغة العربية، القادسية للعلوم الإنسانية، العدد 19، المجلد1، 2016، ص.391–417.

4 – العشيري محمود المرجع السابق، ص.35.

الذين طوروا هذا المصطلح أمثال: Morais, J.Content, A.Alégria يميزون الوعي بالسلاسل الفونولوجية التي تسمح للشخص أن يحول اللغة من تفسيرها إلى التركيز على النغمة، الرنة، القوافي، المقاطع، والوعي الصوتي (الفو نيمي) يسمح بإدراك الكلام كتكملة للأجزاء، كما يسمح الوعي الصوتي (باكتشاف) الأصوات التي تعتبر أبنية مجردة من الاكتشافات البسيطة للأجزاء."[5]

أما زورمان (ZORMAN ,1999) فقد عرّف الوعي الصوتي بأنه "ميكانزيم تعلم ذاتي قوي مرتبط بمصطلح الكتابات الأبجدية، فالطفل عليه أن يبدأ بتعلم المبدأ العام الأبجدي، ثم يكتسب عددا كافيا من المتطابقات بين الحروف والأصوات للبدء في فك الترميز، هذا التطابق حرف–صوت يبدأ بسرعة وتدريجيا يصبح آليا." [6]. نلاحظ أن تعريف زورمان كان أكثر دقة فقد اعتبر الوعي الصوتي ميكانزما ذاتيا أي آلية يكتسبها القارئ، لكن زورمان ربط هذا الميكانزيم باللغات الأبجدية، حيث توجد المتطابقات بين الأصوات والحروف، وتصبح خاصية الشفافية عنصرا مهما في تحديد سهولة أو صعوبة امتلاك هذا الوعي للغة ما، كما أكد على أن فكّ التشفير، عن طريق المطابقة حرف/ صوت، يصبح آليا بعد الممارسة لهذا النشاط، وهو بذلك يؤكد على التدريب كآلية مساعدة على امتلاك الوعي الصوتي، ما يميز تعريف زورمان هو عدم تحديد هذا الوعي بعمر محدد، وهو بذلك يضع شرط الممارسة والتدريب لتحقيق الوعي الصوتي.

إجرائيا يمكن تعريف الوعي الصوتي بأنه القدرة على إدراك أن اللغة المسموعة عبارة عن سلسلة صوتية، وأن كل كلمة تتكون من مقاطع صوتية، مع القدرة على تركيب هذه المقاطع (تجميعها في وحدات صوتية أكبر) وتحليلها

5 – ركزة سميرة وآخرون، اهمية الوعي الفونولوجي في عملية تعلم القراءة، مجلة تاريخ العلوم، العدد السابع–مارس 2017، ص.ص، 348.358

6 - ZORMAN.M(1999), « évaluation de la conscience phonologique et entrainement des capacités phonologiques en grand section maternelle »rééducation orthophonique, N°197, p139.

(تجزيئها لوحدات صوتية أصغر)، وكذلك القدرة على التصرف في بنية الكلمة (مقاطعها الصوتية) من خلال امتلاك مهارات الحذف والإضافة والتعويض والعزل...، وكذلك القدرة على استعمال المقاطع الصوتية في كلمات منطوقة.

2 – الوعي الصوتي وتعلم القراءة:

شكّل الوعي الصوتي بؤرة الاهتمام للعديد من الباحثين والمهتمين بالشأن التربوي، خاصة في السنوات الأخيرة مع تبني السلطات التربوية ببلادنا الطريقة المقطعية في تدريس القراءة بالمستوى الأول الابتدائي، ذلك ابتداء من الموسم الدراسي 2017/2016 وبناء على هذا الاختيار البيداغوجي فقد اعتُبر الوعي الصوتي قطب الرحى الذي تدور حوله الطريقة المقطعية، إذ مثّل الركيزة الأساسية في هذه الطريقة المتبناة لتدريس القراءة، بل هناك من اعتبر أن الطريقة المقطعية جاءت لترسخ الوعي الصوتي بوصفه مكونا لا يمكن استبعاده عند مناقشة موضوع اكتساب مهارة القراءة عند المبتدئين. جُلّ النظريات المعاصرة للقراءة أعطت للوعي الصوتي مكانة خاصة، ودورا حاسما في فكّ شفرات الكلمات، فتبوأ مكانة مهمة جعلت الباحثين والعلماء يربطون بين امتلاك مهارة القراءة وامتلاك وعي صوتي عند القارئ المبتدئ. حيث "تربط النظريات المعاصرة بين نمو مهارات القراءة في الجانب الصوتي ومهارات القراءة في جانب تعرف صورة الكلمة sight word phoneticوذلك من خلال إظهار إلى أي مدى تكون المهارات الجيدة في الجانب الصوتي ضرورية في تكوّن ذاكرة دقيقة لنماذج الهجاء(فكّ التشفير) هو ضعف القدرة على معالجة الخصائص الصوتية للغة."[7]

لقد تناول العلماء والباحثون موضوع الوعي الصوتي ودوره في اكتساب مهارة القراءة محددين مجموعة من المهارات الواجب امتلاكها من طرف القارئ المبتدئ لتحقيق هذا الوعي والمساعدة على اكتساب آلية فكّ التشفير. "لكي يكتمل تعلم الطفل آليات القراءة يجب أن يتقن عمليتين أساسيتين هما: تمييز الأصوات، فالقارئ المبتدئ الذي يمتلك وعيا سليما بالأصوات يكون قادرا على

7 – الخفاجي عدنان عبد، مرجع سابق، ص.91.

التعرف على الكلمات ويؤكد Juel,1991 أن الأطفال لكي يكونوا مستعدين لبدء القراءة يجب أن يمتلكوا المهارات الآتية باعتبارها متطلبات قبلية:

- الوعي بأن الكلمات يمكن أن تقال أو تكتب؛
- الوعي بأن الطباعة تقابل الكلام؛
- الوعي بأن الكلمات تتألف من وحدات صوتية وهو ما يعرف بالوعي الصوتي."[8]

تظهر أيضا العلاقة القوية بين اكتساب مهارة القراءة وامتلاك وعي صوتي من خلال الوقوف على الارتباط بين صعوبات القراءة وعدم القدرة على تقسيم الكلمات والتصرف في بنية الكلمات، وبالتالي يمكن أن نؤكد على وجود علاقة تفاعلية بين الوعي الصوتي ومهارة القراءة، فلا يمكن للقدرة على القراءة أن تتحقق في غياب وعي صوتي، أي هناك علاقة استلزام، بلغة الرياضيات، فالقراءة تستلزم وجود وعي صوتي للغة. حيث "يتسم ذوو صعوبات التعلم ذوو الخلفية اللغوية بوجود مشكلات في القراءة الجهرية، وعدم القدرة على: معرفة أصوات الحروف، تقسيم (الكلمات- المقاطع- الأصوات)، دمج (الكلمات- المقاطع- الأصوات)، التنغيم، (نطق الأصوات بطريقة صحيحة، تجزئة الكلمات إلى مقاطع، وأيضا قصور في التمييز السمعي) نتيجة لعدم إتقان العمليات العقلية المركزية السفلية لديهم وهي المسؤولة عن الوعي اللفظي (صواتي) Phonological Awareness، الإخراج الصوتي Sound Production"[9].

لقد أكد الباحثون باستمرار على وجود علاقة بين الوعي الصوتي والنجاح في القراءة وأن هذه العلاقة موجودة بصرف النظر على الوسيلة المستخدمة في قياس الوعي الصوتي. "معظم النظريات تعترف بأن التطوير الناجح للقراءة يتميز

8 – المرجع نفسه، ص، 91-92.

9 – جابر عبد الحميد جابر وآخرون، برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي، مجلة العلوم التربوية، العدد الثالث، المجلد 2، يوليوز 2014.ص.ص.، 577.600.

بتطور ناجح للوعي الفونولوجي(الصوتي) وصعوبات القراءة ترتبط بالخلل على مستوى هذا الوعي، والدليل الذي يربط بين ضعف التمثيل الفونولوجي بصعوبات القراءة هو دليل قوي مما جعل (STANOVICH ,1986) يقترح أن يُعرّف العسر القرائي (الدسيلكسيا) في إطار أنه (خلل فونولوجي)"[10]

إن ارتباط الوعي الصوتي بتحقُق فعل القراءة يبدو واضحا، فلا يمكن الحديث عن اكتساب القراءة في غياب هذا الوعي، بل إن الكثير من الدراسات والأبحاث ربطت ضعف مهارة القراءة أو صعوبات عند عسيري القراءة (الديسيلكسيا) بضعف على مستوى الوعي الصوتي للغة المقروءة. "الأرقام تؤكد فكرة ارتباط عسر القراءة بالمستوى المتدني للقدرات الميطافونولوجية لدى القراء. وهي نتائج تتقاطع مع نتائج عدد من الدراسات السابقة، وخصوصا التي ركّزت على القراءة في ارتباطها بالوعي الفونولوجي. ففي دراسة (Ez-zaher,2008) التي ركّزت على تحديد العلاقة بين القراءة والوعي اللساني، خلصت إلى أن القراءة في العربية ترتبط بقوة بالوعي الفونولوجي"[11].

يُلاحظ أن نتائج الأبحاث العصبية الحديثة تتماهى مع ما ذهب إليه أغلب الباحثين في علم النفس المعرفي، حيث أكدت على وجود علاقة قوية بين مستوى الوعي الصوتي ومستوى تحقق مهارة القراءة عند القارئ المبتدئ. **جودي وليس (Judy Willis)** في كتابه "تعليم الدماغ القراءة" يؤكد على وجود هذه العلاقة، كما أظهر الأثر الذي يحدثه غياب الوعي الصوتي عند الطفل،حيث يقول: "يقترح التصوير الدماغي أيضا وجود علاقة تربط حجم مناطق الدماغ بأنشطة معرفية محدّدة؛ كتمييز الفروق بين الأصوات في الكلمات المنطوقة. ويبدو أن الفروق في حجم منطقة الاستجابة ترتبط بالقدرات المتنوعة في بعض مهارات القراءة التي يمتلكها بعض الأطفال. فمثلا، عندما لا يكون الأطفال مدركين لهذه الفروق في الأصوات، فإنهم يواجهون-على ما يبدو- صعوبة أكثر في التّعلم

10 – أبو الديار مسعد وآخرون، 2012، العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة، ط 1، مكتبة الكويت الوطنية، الكويت، ص79.

11 – ناصيري محمد والمير محمد، القراءة والخصوصيات الفونولوجية والمورفولوجية للغة العربية، الجريدة العربية لعلم النفس، العدد4، المجلد1، ص.ص.67.79.

والمواءمة بين الصوت والحرف اللازم لفكّ ترميز الكلمات (Eldridge, Engel, & Knowlton,2005 Bookheimer, Zeineh,)"[12]. وقد رصد المؤلف نفسه دور الخلايا العصبية المسؤولة عن الوعي الصوتي في اكتساب مهارة القراءة وأن أي ضعف في هذه الخلايا أو خلل يؤدي بالضرورة إلى وجود صعوبات في عملية القراءة، إذ يقول" قد يفضي العدد المخفض من الخلايا العصبية، أو الاستجابة المتأخرة للخلايا العصبية في منطقة الدماغ المخصّصة لأيّ من مراحل عملية القراءة؛ إلى الوعي الصوتي، أو الإدراك البصري، أو المعالجة الصوتية. يُذكر أن الاستجابة العصبية أو مشكلات الثقل قد تُسبب صعوبات في عملية القراءة."[13]

يمكن أن نخلص إلى وجود ارتباط قوي بين الوعي الصوتي وتحقق مهارة القراءة، فالأبحاث والدراسات التي أجراها الباحثون أكدت بالأرقام على الدور الريادي للوعي الصوتي في اكتساب مهارة القراءة، الأمر ذاته تم التأكد منه من خلال الدراسات العصبية الحديثة، وبالتالي فالأبحاث التربوية والعلمية تتفق على الترابط البيّن بين الوعي الصوتي واكتساب مهارة القراءة عند المبتدئين.

3 – الوعي المقطعي وتعلم القراءة:

يمثل المقطع الصوتي تقسيما طبيعيا، فوق بسيط، للحدث اللغوي، ومميّزا للأصوات البشرية "فقد نصّ أرسطو بأن الصوت اللّغوي البشري يتميّز عن صوت الحيوان، كونه قابلا للتمفصل، كما أنّ دي سوسير أشار إلى الأمر، مؤكدا أنّ الكلام يمكن تجزئته إلى مجموعة من المقاطع"[14]. فالمقطع يعدّ أصغر قطاع صوتي أو تجمع صوتي. حيث لا توجد كلمة في اللغة العربية تشتمل على أقل من

12 – ويليس جودي، مرجع سابق، تعليم الدماغ القراءة، ترجمة سهام جمال، العبيكان للنشر، الطبعة العربية الأولى، 2015، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص34.

13 – المرجع السابق، ص.35.

14 – لعور موسى، قراءة جديدة لظاهرة التّمفصل المزدوج عند أندري مارتيني، مجلة آفاق علمية، العدد 2، المجلد 11، 2019، ص.ص.519.537.

الفتحي محمد، انتظام مستويات اللغة في اللسانيات البنيوية، مجلة تباين، العدد 11، المجلد 3، 2015، ص.55–75.

مقطع واحد. وبالتالي الوعي بالمقطع الصوتي من شأنه منح المتعلم معرفة بالأصوات المكونة للغة العربية، خاصة أن هذا الوعي يظهر للمتعلم قبل ولوجه المدرسة من خلال وعيه بمقاطع لغته الأم، وبالتالي مساعدته على نقل خبرته بالمقاطع الصوتية الخاصة بلغته المكتسبة في بيئته إلى اللغة العربية الفصيحة المُدرّسة بالمدرسة. حيث "تساعد أنشطة الوعي المقطعي التلاميذ على إدراك العلاقة بين أصوات لغته الأم المكتسبة فطريا، والأصوات المُتعلّمة داخل المدرسة، من جهة، والعلاقة بين المقاطع المكتوبة والمقاطع الصوتية المنطوقة التي تمثّلها، من جهة أخرى"[15].

لقد تناول علماء النفس المعرفي مراحل تعلم القراءة وطرقها واقترحوا مجموعة من النماذج النظرية المفسرة لمراحل تعلمها، ولعلّ نموذج فريث، Frith.U.1985، نموذج شول CHALL ونموذج مصطفى غافل، أهم هذه النماذج النظرية. فمن خلال دراسة هذه النماذج التي توضح مراحل تعلم واكتساب مهارة القراءة، يتضح وجود مرحلة مهمة عند كل من فريث، شول، مصطفى غافل، هي مرحلة فك ترميز الكلمات بالمقاطع، حيث سمّاها غافل مرحلة التقطيع في حين أعطاها فريث المرحلة الأبجدية، وشول أطلقت عليها مرحلة فك الرموز، إنها مرحلة إيجاد التطابق بين الخطي والصوتي. وتعتبر بداية تشكّل الوعي الصوتي عامة والوعي المقطعي خاصة. حيث "يعتبر هذا الوعي (المقطعي)أساسيا وجوهريا في عملية فكّ أشفار الرموز المكتوبة، وبه يبدأ تعلم القراءة في اللغات ذات الكتابة المقطعية، وبعض اللغات ذات الكتابة الألفبائية، مع إدراك أن المقاطع المكتوبة تمثل أصواتا"[16].

لقد اعتبر علماء التربية الوعي المقطعي من المهارات التي يكتشفها المتعلم في سن مبكرة، وذلك بشكل شفوي أثناء اكتساب لغته الأم، نظرا لخصوصيات صوتية يتمتع بها المقطع الصوتي، "لذا فإدراك وعي مقطعي يتم التعرف عليه

15 – سعد الدين توفيق،2016، المرجع السابق، ص69.

16 – المرجع نفسه، ص.69.

قبل سن التمدرس وترجع سهولة إدراكه لكونه يوافق فعل النطق بشكل موحد، مع سهولة عزله، وما دام المقطع وحدة صوتية مستقرة على المستوى الإيقاعي ما يجعل الوعي بهذه الوحدة يتطور مبكرا."[17]

إضافة إلى هذه الأسس العلمية النظرية هناك دراسات ميدانية تؤكد تماشي الوعي المقطعي مع قدرات المتعلمين في هذه الفترة "لقد قارن تريمان وزوكوفسكي (reiman& Zukowsky,1991) الوعي الصوتي لثلاثة مستويات صوتية : المقطع، والصدر والقافية، والصوتية (الفونيم) لمتعلمي المستوى الأولي والمستوى الأول. وتبين أن الوعي الصوتي يتطور انطلاقا من المقطع إلى الصوتية مرورا بالصدر والقافية. وأبان المتعلمون عن قدرة تقطيع الكلمة إلى مقاطع، وعن صعوبة تقطيع المقطع إلى صدور وقواف وصوتيات."[18] فالوعي المقطعي يناسب المرحلة العمرية للمتعلم، ذلك أن الطفل يتكون لديه الوعي بالمقطع الصوتي قبل الوعي الفونيمي ويمكن إرجاء ذلك إلى طبيعة الفونيم المتسمة بالتجريد، نظرا لأن الفونيمات وحدات مدركة وليست سمعية، والمقطع الصوتي يحولها إلى أصوات ملموسة ويخرجها من تجريديتها، الأمر الذي يسهل على القارئ المبتدئ تعرف الفونيم لكن ضمن مقطع، فكما لاحظنا في المستويات المكونة للوعي الصوتي، فقد قسّم العالمان (يوب وأدامز) الوعي الصوتي إلى بسيط ومركب واعتبرا إدراك المقاطع أسهل من إدراك الفونيمات لأن المهارات التركيبية تظهر عند الأطفال قبل المهارات التحليلية، إضافة إلى أن الوعي الصوتي يبدأ بالكل نحو الجزء، ومنه يمكن اعتبار تعرّف الفونيم يأتي بعد تعرّف المقطع الصوتي، "فالفونيمات تشترط درجة هامة من التجريد لكونها تركز انتباه الطفل على وحدة اللغة المنطوقة"[19]، كما يمكن إضافة دراسات أخرى تؤكد أن الوعي المقطعي يناسب السنة الأولى ابتدائي. حيث "بلوغ الوعي الفونيمي يأتي

17 - SANTOS.R ,2001, « op.cit. »,p16-33.

18 – ناجح عبد الرحيم، 2019 ب، مرجع سابق.

19 – أزداو شفيقة 2012: مرجع سابق، ص.45.

بصفة متأخرة عن الوعي المقطعي وهذا ما يؤكده غومبارت (Gombert,1999) مستندا على نتائج دراسات عديدة، وسيما دراسة(ليبرمان وليبرمان وآخرون (libermann&all.1974)(libermann.1973)، حين طُلب من أطفال يبلغون من العمر (5،6،7) سنوات تكرار مقاطع وكلمات أحادية المقطع ثم الضرب على الطاولة بعدد الفونيمات التي يحتويها المقطع بينت النتائج أن نسبة النجاح منعدمة في 5 سنوات، بلغت ٪17 في(6) سنوات و٪70 في سبع سنوات"[20].

ما يمكن استنتاجه من مختلف البحوث والدراسات الميدانية، أن اختيار الوعي المقطعي بدل الوعي الفونيمي كان اختيارا استراتيجيا يسمح بالرفع من مستوى مهارة القراءة عند متعلّمينا ومتعلّماتنا، ويناسب اللغة العربية سواء من حيث الخصائص البنيوية للكلمة العربية أو الخصائص الخطية التي تميّز اللغة العربية كلغة ألفبائية، إضافة إلى أن الوعي المقطعي يناسب المتعلم في السنة الأولى ابتدائي، وبعد تمكنه من هذا الوعي يمكن للمتعلم بناء وعي فونيمي كمرحلة ثانية، هذا يعني أن الوعي المقطعي يتكوّن أولا وبعده الوعي الفونيمي، وقد راهن على الوعي المقطعي العديد من الباحثين الذين أسّسوا لهذا الاختيار البيداغوجي لسانيا وعصبيا ومعرفيا، فنجد الباحث توفيق سعد الدين يتمسك بالوعي المقطعي كآلية مساعدة ومناسبة للمتعلم المبتدئ لاكتساب مهارة القراءة، حيث يقول "أطفال الصفوف الأولى الذين يدركون بأن المقطع جزء من كلمة لا يجدون صعوبات في القراءة. باعتبار أن المقطع الوحدة الطبيعية لتقطيع الكلام، وهو أكثر إدراكا لديهم، ومعالجته أسهل من الفونيم الأصغر حجما والأكثر تجريدا؛ ومعالجة الاستئناف (الصدر) والقافية أيسر من معالجة الفونيمات"[21].

فتوفيق يذهب إلى ما ذهب إليه الباحث أحمد الزاهر، حين يعتبران أن تبني استراتيجية الوعي المقطعي في اكساب المتعلم مهارة القراءة اختيارا بيداغوجيا تزكيه خصوصية اللغة العربية الصوتية والخطية "إذا كان تعلم القراءة في لغات

20 – أزادو شفيقة، 2012، المرجع نفسه، ص46.

21 – سعد الدين توفيق، المرجع السابق، ص. 69.

ألفبائية كالفرنسية والإنجليزية يتوقف أساسا على الوعي الفونيمي، فالعكس هو المطلوب اعتماده بالنسبة للعربية، حيث تمكن المراهنة على الوعي المقطعي في هذا التعلم وبالخصوص في المراحل التهيئية التي يواجه فيها الطفل الكتابة المشكولة"[22].

وقد تبين أن الوعي المقطعي يساعد المتعلم على فك ترميز الكلمات الجديدة، باعتبار المقطع أقلّ تجريدا ويشكل وحدة طبيعية لتقطيع اللغة المنطوقة، مما يجعل منه أكثر سهولة في الادراك ويسرا أثناء معالجة اللغة، ويضفي نوعا من الوعي اللغوي على ممارسة فعل القراءة. ليشكّل الآلية الأساس لمتعلمي المستوى الأول في اكتساب مهارة القراءة.

خاتمة :

لقد أثبتنا فيما تقدّم علاقة التفاعل المتبادل بين اكتساب مهارة القراءة والوعي الصوتي بجميع مستوياته، كما أن العديد من الباحثين يتفقون على أن مدخل الوعي الصوتي يشكّل مؤشرا جيدا على اكتساب مهارة القراءة، وأن تنمية الوعي الصوتي تؤدي إلى تحسين مهارة القراءة لدى المتعلمين. لهذا فإنّ المناهج القرائية التي تتبنى المقاربة المقطعية تسعى إلى تنمية هذا الوعي للمتعلمين لضمان نمو وتطوير مهارة القراءة. لكن إجراء هذه العملية عند القارئ المبتدئ يتم وفق خطوات محددة تسعى إلى توضيح العلاقة بين الجزء (المقاطع والأصوات) والكلّ (الكلمة، الجملة، النص،...) وتمكن من تحقيق تعلم قائم على عمليات عقلية معرفية في معالجة المادة المُتَعَلمة، مما يساهم في تعلّم أيسر وتذكر أسرع للمعلومات، وتفادي صعوبات من المحتمل أن تواجه المتعلم المبتدئ وذلك من خلال أنشطة مبرمجة بُغية توفير شروط حسية وحركية وكذلك عقلية، بما فيها الإدراك والتفكير، من أجل مساعدة المتعلم على اكتساب وعي صوتي يستطيع من خلاله تنمية مهارته في القراءة. ومن أجل تحقيق هذه

22 – سعد الدين توفيق، المرجع السابق، ص.45.

الأهداف لابد من استحضار مجموعة من الموجهات الديداكتيكية والخصائص السيكولوجية والنمائية الخاصة بالمتعلم في المرحلة الابتدائية. لذا بدا لنا من الضروري دراسة دور الوعي الصوتي، بجميع مستوياته، في اكتساب مهارة القراءة والوقوف على العراقيل والإكراهات التي تحول دون الاستثمار الجيد له، وكذا العمل على اقتراح مجموعة من التوصيات والحلول لتجاوز هذه الصعوبات والعراقيل.

المراجع

- أبو الديار مسعد وآخرون، 2012، العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة، ط 1، مكتبة الكويت الوطنية، الكويت
- عبد الخفاجي عدنان، مشكلات تعليم القراءة والكتابة، مكتبة الأنجلو المصرية.ص.40.
- ويليس جودي، مرجع سابق، تعليم الدماغ القراءة، ترجمة سهام جمال، العبيكان للنشر، الطبعة العربية الأولى، 2015، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص34.

المجلات

- بن دانية أحمد، 1990، الوعي بالعمليات المعرفية، العدد 1 المجلد 5، مجلة حوليات جامعة الجزائر، ص ص .235.253.
- جابر عبد الحميد جابر وآخرون، برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي، مجلة العلوم التربوية، العدد الثالث، المجلد 2، يوليوز 2014.ص.ص.، 577.600.
- حمدان أحمد حسن، تأثير النوع والعمر على بعض مهارات الوعي الصوتي لدى أطفال ما قبل المدرسة، المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة اسيوط، المجلد 22، العدد الرابع، أكتوبر 2016، ص.80.126.
- ركزة سميرة وآخرون، اهمية الوعي الفونولوجي في عملية تعلم القراءة، مجلة تاريخ العلوم، العدد السابع-مارس 2017، ص.ص، 348.358
- العشيري محمود،2017، "الوعي الصوتي: من الكفايات اللغوية الى المقاربات التعليمية"، مجلة-التواصل اللساني، المجلد 18، عدد 1-2، المغرب، ص29-65.

- الفتحي محمد، انتظام مستويات اللغة في اللسانيات البنيوية، مجلة تباين، العدد 11، المجلد 3، 2015، ص.55–75.
- لعور موسى، قراءة جديدة لظاهرة التّمفصل المزدوج عند أندري مارتيني، مجلة آفاق علمية، العدد 2، المجلد 11، 2019، ص. ص.519.537.
- ناجح عبد الرحيم، 2019 ب، "البنية الصواتية للكلمة والقراءة"، مجلة تعليم اللغة العربية لغة ثانية، العدد الأول، فبراير 2019، ص ص، 58.35.
- ناصيري محمد والمير محمد،2019، القراءة والخصوصيات الفونولوجية والمورفولوجية للغة العربية، الجريدة العربية لعلم النفس، العدد 4، المجلد 1، ص.ص.67.79.
- حبيتر إقبال كاظم وآخرون، مهارات الوعي الصوتي اللازمة لمدرسي اللغة العربية، القادسية للعلوم الإنسانية، العدد 19، المجلد 1، 2016، ص.391–417 .

البحوث والأطروحات

- عبد الصمد شنفير، 2020، دور الوعي الصوتي في اكتساب مهارات القراءة عند متعلمي المستوى الأول ابتدائي بحث نهاية دبلوم مركز تكوين مفتشي التعليم، تأطير الدكتورة فاطمة حسيني. (رقم التسجيل: 3457)
- سعد الدين توفيق، 2016، اكتساب مهارة القراءة مقاربة لسانية، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه، غير منشورة.

- EZ-ZAHER Ahmed 2009, le rôle de la conscience syllabique dans l'apprentissage de la lecture en arabe, spirale-revue de recherches en éducation-2009, N° 44, p(49-62).
- SANTOS.Rosine,2001, "la conscience phonologique : la réflexion", revue Glossa, N°69, p16-33.
- ZORMAN.M(1999), «évaluation de la conscience phonologique et entrainement des capacités phonologiques en grand section maternelle» rééducation orthophonique, N°197.