

التوظيف الرمزي للرسومات في صعوبة تعلم القراءة

ملخص:

يكتسي نشاط الرسم أهمية كبيرة في النمو المعرفي للطفل كأداة للتوظيف الرمزية. هذا الجانب المعرفي يعتبر دعامة أساسية في اكتساب القراءة على اعتبار ان الأمر يتعلق في كلتا الحالتين، الرسم والقراءة، بمعالجة نظام من الوحدات الخطية. من خلال هذا الموضوع، نحاول إظهار إمكانية تحقيق تنمية القدرة على القراءة عند الطفل باستغلال نشاط الرسم، الذي يظهر فيه الأطفال اختلافات من حيث التوظيف الرمزي للوحدات الخطية.

د. إسماعيل عيس
قسم علم النفس
جامعة فرحات عباس
سطيف

الكلمات الأساسية: القدرة القرائية، الوظيفة السيميولوجية الخطية، الرسم.

مقدمة:

لقد ساد التوجه العضوي العصبي في تفسير عسر القراءة، عند الراشد في أول الأمر كامتداد لدراسة الحبسة، وذلك منذ بداية الاهتمام بهذا الاضطراب في مطلع القرن 20 (Kerr, 1896; Morgan, 1891)، وحتى يومنا هذا، حيث أخذت الدراسات العصبية آفاقاً جديدة مع تقدم وسائل استكشاف وظائف المراكز الدماغية.

لكن عسر القراءة بدا أكثر كموضوع محوري في الاتجاه الأداتي (Instrumentaliste) كون هذا الأخير نشأ في سياق ظهور "علم النفس التربوي" في الدول

Résumé:

L'activité du dessin requiert une grande importance vis à vis du développement cognitif de l'enfant, dans la mesure où elle représente un outil de la fonction symbolique. cet aspect cognitif constitue une condition fondamentale pour l'apprentissage de la lecture car il s'agit dans les deux cas, le dessin et la lecture, d'une opération de traitement d'un système d'unités graphiques. Nous essayons ici donc,

الأنجلو-سكسونية و "علم النفس المدرسي" في الدول الفرنكوفونية. هذا الاتجاه الذي يشمل بالاهتمام عدة عناصر ذات طبيعة معرفية، ركز أكثر على ما يعرف "بالإدراكات أو المكتسبات الأولية"، بينما أصبحت العمليات أو الوظائف الذهنية العليا: الذاكرة، الذكاء واللغة الشفوية تمثل تدريجياً، مع التراكم المعرفي المتزايد، موضوعات الاتجاه المعرفي و الاتجاه اللساني في دراسة صعوبة تعلم القراءة عند الطفل.

البواب المعرفة في دراسة التعبير الخطي:

يمثل التعبير الخطي أهمية قصوى كون أن الوظيفة الرمزية، خلال النمو المعرفي للطفل، تصبح غير منحصرة في المظهر الحركي (التقليد البعدي واللعب الرمزي) بفضل ظهور التعبير الخطي أو الرسم خلال العام الثالث من حياة الطفل، وهو إعلان عن بداية ادماج واستيعاب هذا الأخير للنظام الخطي الذي يمهّد لظهور واكتساب نظام اللغة الكتابية، من هنا كانت الضرورة لدراسة الرسم عند الطفل عسير القراءة. تحت تأثير الدراسات الأمريكية في مجال علم النفس المعرفي بصورة خاصة، إنصب الاهتمام تدريجياً على عملية الفهم، الدافعية والمهارات بدل آليات فك الترميز (Décodage) وتعلم القواعد النموذجية في القراءة. في هذا السياق، تولد الاهتمام "بالصورة" في استعمالها في البدايات الأولى لاكتساب القراءة: "للصورة، المرافقة للكلمة، للجملة و للنص قدرة على توجيه القارئ المبتدئ نحو فهم المعنى بدل التوجه نحو فك الترميز. تحيل الصورة مباشرة إلى المعنى دون لجؤ القارئ بالضرورة إلى القيام بفك الترميز الخاص - الصوتي الذي يتدخل في البحث عن المعنى" (Reinnein.J, 1988). فالقارئ المبتدئ، بالاعتماد على الوساطة التماثلية (Analogique) يستطيع التعود على اللغة المكتوبة مثلما استطاع ادماج و استيعاب العالم المرئي (الصورة، الرسم) بصفة موضوعاً دالاً (Signifiant).

إن الدور الأساسي المنوط بالرسومات، أو "الصورة الخارجية" (l'image externe) كمرادف للإيقونية (image iconique) والتي تحيل لمجال واسع من العناصر: رسم شكلي (Schématisé) أو واقعي، صورة فوتوغرافية، إلخ، هو دور المساعد للولوج إلى

معنى النص والمساعد على التذكر الآتي أو البعدي للنص المقروء لدى القارئ العادي (Strenes, 1986; G.J. Anglin, 1987; D.J. Arnold et P.H. Brooks, 1976) وكذلك عند المعسور أما بالنسبة لعلاقات النص بالرسم كمنتوج فتكاد تكون غائبة في هذا السياق من البحث، ولم يحظ الرسم بالدراسة لذاته عند الطفل إلا في مظهرية النفسي الحركي والنفسي المرضي بالإضافة إلى النمو الذهني، مع الاختلاف في التركيز على الإنجاز في حد ذاته أو الرسم كمنتوج (P.Wallon et all, 1990). كامتداد للدراسات حول دور الصورة في اكتساب القراءة، ظهر الشعور بالحاجة إلى دراسة أثرها كموضوع مقترح على الطفل ذو الصعوبات في تعلم القراءة.

درس E.D.Alverman (1983) كيف يمكن استعمال "منظم بصوري" (Organisateur Pictural) في الإنجاز اللفظي لكلمات مجردة وفهمها من طرف المصاب بصعوبة تعلم القراءة أو المعسور. يمثل هذا المنظم البصري، الذي يرافق النص، شكليا العلاقات الدلالية بين الكلمات الهدف بعضها ببعض في هذا النص، مما يساعد الطفل، حسب الباحث، على تطوير "استراتيجية ذاكرية" (Stratégie mnésique) لاكتساب معاني الكلمات، بفضل توفر كم من المعلومات المتضمنة في هذا السياق لديه. من جهته، عاين Bernard .M.R (1990,b) كيف يستفيد أطفال سيئو القراءة من اقتراح "مؤشرات تيبوغرافية" (indices typographiques) بقراءة نص و إعادته من الذاكرة، وذلك بالمقارنة مع قراء عاديين. فتوضح للباحث الأثر الإيجابي لهذه المؤشرات التيبوغرافية في هذا النشاط، حيث لعب دور المنظم الخطي في النص. مجموع مثل هذه النتائج دفع البعض إلى إنشاء طرق علاجية، كما هو الحال بالنسبة لـ T.Mavrommati et T.Miles (2002) اللذين وضعوا "الطريقة الصورية" (Méthode Pictographique) لاكتساب وتعلم اللغة الكتابية اليونانية.

رغم أن كل هذه الدراسات لا تتأسس على نموذج نظري معين، فإنها سمحت بتوجيه الاهتمام وفتح الطريق حديثا نحو دراسة "نشاط" الرسم، كمؤشر على النمو المعرفي لدى القارئ العادي (Chapell J.A et Steitz.P.A, 1993)، والقدرة على التنسيق البصري الحركي (B.Bensur et J.Eliot, 1993) اللذين أكدوا الارتباط الإيجابي بين المتغيرين.

لأجل نفس الغرض المتعلق باستكشاف القدرات المعرفية، عرف "الرسم" منحى جديدا من خلال علاقته بمتغير عسر القراءة. فقد سبق لـ Galaburda (1987) أن أشار إلى وجود نسبة معتبرة من الأفراد المعسورين في المهن التي تتطلب القدرة على أداء المهارات المكانية (Abilites Spatiales) كالمهندسة المعمارية مثلا. ويفترض نموذج النظرية تأثير "التيستوستيرون" على نمو الدماغ في المرحلة الجنينية، لأجل تفسير هذا الترابط.

كما شكل كل من الإدراك والتنظيم المكاني، موضوع دراسة مفضل عند تناول صعوبة تعلم القراءة، حيث يظهر اللجوء إلى وسيلة الرسم أمرا ضروريا. يتعلق الأمر بصورة خاصة بمهمة إعادة إنجاز أشكال هندسية معقدة: الصورة المعقدة لـ Rey، الصورة المعقدة المعدلة لـ Rey و Osterrieth، أو باختبار "الدوران الفضائي الذهني" (rotation mentale). بعد سلسلة اختبارات على مجموعتين من الأفراد الراشدين، قراء عاديين ومعسورين، يخلص Malinsky (2000) إلى أن النتائج لا تؤيد الاعتقاد الشائع بأن عسر القراءة مصاحب بمظاهر تعويضية ذات طبيعة بصرية مكانية، بل على العكس من ذلك فإن المعسورين لم يظهروا تفوقا ذو دلالة إلا في اختبار "التعرف على الأشكال المستحيلة" والتي تتطلب دمج أجزاء من الرسم في كل متكامل. أما في باقي المهام كان المعسورون مساوون أو أقل كفاءة من الأفراد العاديين.

إلى جانب ذلك، نجد الدراسات التي تمت على أطفال معسورين تهم كسابقتها بعلاقة بعض القدرات الذهنية بعسر القراءة دون الاهتمام بالدراسة المعمقة لخصائص الرسم لدى المصاب بهذا الاضطراب، حيث يظهر أن للطفل المعسور مستوى من "الإبداع الصوري" (Créativité figurale) مماثل للمستوى الموجود في الحالات العادية من نفس السن وذلك من خلال اختبار تجميع أشكالا هندسية أساسية لتكوين أشياء معينة (J.Everatt, 1999). فالأطفال المعسورين من مستوى التعليم الابتدائي والثانوي تمكنوا من إنجاز هذه المهمة في نفس مستوى أقرانهم من القراء العاديين. نفس الأمر أكدته دراسة حالة لـ C. Romani et all (1999, p24) الذي كان أدائه متوسط لمهمة تتصل بالذاكرة البصرية للرسم أو التشكيل الفضائي عن طريق إعادة رسم لأشكال هندسية.

إلى جانب القدرة الإبتكارية، مثل المظهر الخطي المحض جانبا رئيسيا في دراسة نشاط الرسم لدى المعسور (Pontius, 1983) من خلال مهمة "رسم رجل"، بناء على معيار "الأخطاء" المرتكبة في الإنجاز و التي تذكر حسب الباحث بتلك الملاحظة في الكتابة، والتي لا تتراجع تماما حتى بالتدريب.

في سياق الاتجاه المعرفي لبياحيه، أظهرت نتائج فحص أطفال "سيئي القراءة" (Aman.G, et Casale, 1980) بواسطة ستة اختبارات تتضمن نتائجهم عن القراء العاديين في هذا الاختبار، لكنهم يتمثلون في اختبارات أخرى تعتمد على التعرف على أشكال هندسية وتصنيفها.

في نفس الاتجاه، أظهر تحليل Klees et Lebrun (1972) لنتائج أفراد سيئو القراءة في "اختبارات صورية"، درجة من التأخر قدره 80% بالمقارنة مع النتائج المعيارية للاختبار، والذي يناسب حسب الباحثين حوالي السنة من الزمن العمري، خاصة في القدرة على الاحتفاظ (Conservation) والترتيب (Sériation).

يظهر من خلال مجمل الدراسات ذات التوجه المعرفي لبياحيه، أنما تدعم فرضية وجود ترابط بين نتائج القراءة ومستوى النمو المعرفي (J.Fijalkow, 1990, P50).

من جانب التعرف وفي إطار "الوظائف الصورية"، اهتم بعض الباحثين بمعالجة الصورة عند المعسورين، بهدف معرفة إذا كان هؤلاء يجدون صعوبة في معالجة "المادة الايقونية"، حيث قدم Levin (1973) مجموعة من القصص القصيرة في شكل كتابي وسند إيقوني أو صورة لتفحصها من طرف مجموعة أطفال معسورين في مستوى السنة الرابعة الابتدائية، فتبين له أن فهم القصة وفق السند الإيقوني يفوق ذلك الحاصل وفق الشكل الكتابي.

غير أن الأعمال التي اهتمت بالصور الذهنية (Images Mentales) لدى المعسورين رغم قلتها، تعطي نتائج مغايرة. فحسب Mackworth et (1974) Mackwork، فإن الصور البصرية للكلمات المخزنة في الذاكرة طويلة الأمد تتصف بعدم الوضوح عند الأفراد سيئي القراءة، وهذا ما يعرقل بصورة خاصة عملية الكتابة لديهم. هذا النموذج من الدراسات يعكس التصور الذي مفاده أن وظيفة الصور الذهنية للمعسورين مضطرب (J.Fijalkow, 1990).

الإطار السيميولوجي المعرفي لدراسة الرسم لدى عسر القراءة:

لم يحظ الرسم بالدراسة لذاته، كنظام من طرف المستعمل. هذه المقاربة تعكس إلى حد ما "التفاعل بين الدلائل الخارجية، والصور أو النماذج التي يمكن اعتبارها تمثيلات أو دلائل داخلية" (Meunier.J.P ,1999,p35).

من هذا المنظور، انصب اهتمامنا على الوحدات المستعملة في الرسم والذي يندرج في مجال "السيميولوجيا المعرفية" (Sémiotique Cognitive) المطبقة، هنا، على حالة عسر القراءة، والتي من أهم محاورها وأهدافها التعرف على وظائف الصور الذهنية عن طريق الصور المادية و تأثير تغيراتها على الجانب الأول.

إن مختلف التيارات النظرية المفسرة لعسر القراءة تطرح كعامل مسبب خلل في "وظيفة منعزلة" (الانتباه، الإدراك، الوظيفة العصبية، القدرة الفونولوجية، الخ) في حين أن كل وظيفة من هذه الوظائف تتطور قبل وأثناء مرحلة اكتساب القراءة، ومن هنا فهي ذات علاقات تفاعلية مع بعضها البعض، وبالتالي فإن الوظيفة في الحالة المنعزلة ليست ذاتها، وظيفيا على الأقل، كما في حالة توظيفها لأداء مهمة معينة، كالقراءة مثلا، كما تختلف في حالتها الراهنة عن حالتها في مراحل سابقة من نموها.

لقد أكدت الدراسات في المجال النفسي العصبي والمعرفي أن هناك وظيفتين ذهنييتين متضمنتين في عملية التعرف على الكلمات المكتوبة: وظيفة فونولوجية تتمثل في استعمال التحويل الحرفي الصوتي، ووظيفة مفرداتية أو معجمية عن طريق التعرف البصري للوحدات المكتوبة، وبالتالي فإن كلتا الوظيفتين ضروريتان منذ المراحل الأولى لاكتساب القراءة (Content;Morais;Alegria ;Bertelson,1986).

منذ المراحل الأولى من اكتساب القراءة، يمتلك الطفل القدرة على التعرف على القيمة التمثيلية لرموز الكتابة، وفعل التعلم لا يؤدي إلا لتعزيز هذا الرابط بين الأحرف وما يقابلها من فونيمات، وبالتالي يعمل على إنشاء قواعد التحويل عن طريق حفظ الخصائص البصرية الفضائية في الذاكرة لهذه الرموز الكتابية. ومع التقدم في عملية الاكتساب، يبدأ طريق أو مسلك آخر في التوظيف، الطريق المفرداتي، حيث تستدعي القراءة التمثيلات المفرداتية للكلمات انطلاقا من بعض خصائصها الكتابية.

في الحالات العادية تتطور لدى الطفل، قبل اكتساب القراءة، القدرات الفونولوجية بفضل اكتساب اللغة الشفوية، وكذا الوظائف الإدراكية "الأولية" منذ السنة الأولى من حياته الطفل والوظائف الإدراكية "الثانوية" في سن 5 - 6 سنوات، في نفس الوقت تتأسس الوظيفة السيميولوجية في سن 3 سنوات تقريبا. هذه الأخيرة سيكون لها الدور الأساسي، في اعتقادنا، في اكتساب القراءة وسيروورها، هذه الأهمية تتصل بكون الوظيفة السيميولوجية تتضمن "نظاما" لمعالجة الرموز الخطية، استيعابها وإنتاجها، يمكن تسميته بـ "المنظم السيميولوجي الخطي" (processeur graphique sémiotique) الذي ينشط أثناء معالجة رموز اللغة الكتابية في عملية القراءة، في حين إن المكونتين الأخريين، الانتباه والقدرة الفونولوجية، ليسا خاصتين بالقراءة بل هما عامتان لعمليات ونشاطات أخرى.

"فالمنظم الانتباهي البصري" (le processeur visuo-attentionnel) له دور أساسي في قراءة الكلمات وشبه الكلمات أو المقاطع، أما المنظم السيميولوجي الخطي (processeur graphique sémiotique)، والخاص بالدلائل الخطية، فينشط عندما يتعلق الأمر بمعالجة المعلومات ذات الطابع الخطي، وخاصة منها اللغة الكتابية. هذا المنظم السيميولوجي، الذي يعتبر إحدى أدوات الوظيفة السيميولوجية أو الرمزية، ينشأ من تطور هذه الأخيرة ليؤدي دور بناء التمثيل والترميز الخطي وتحليل التمثيل أي فك الترميز الخطي. من هنا، فإن مصدره يتصل بأولى محاولة أو عملية تمثيل الأشياء مباشرة بعد مرحلة الخربشة الخطية.

يتولى المنظم السيميولوجي في عملية القراءة - كونه ضروريا في ذلك - مسؤولية تنشيط واستدعاء التمثيلات الكتابية مما يمكن من التعرف، من جهة، على التمثيلات الكتابية (structure orthographique) للكلمات المقروءة، وعلى التمثيلات الفونولوجية للمكونات الحرفية من جهة ثانية، وهما الطريقتان اللذان تتم بهما عملية القراءة.

من هذا المنطلق، فإن المنظم السيميولوجي يتدخل من بداية عملية القراءة لكونه يمثل مصدر وذاكرة التمثيلات الخطية، ويمثل في ذات الوقت بالنسبة لنا مصدر الخلل في صعوبة تعلم القراءة مهما كان نوعها على اعتبار أن معظم أفراد مجموعة عسيري القراءة من النوع المختلط (dyslexie mixte).

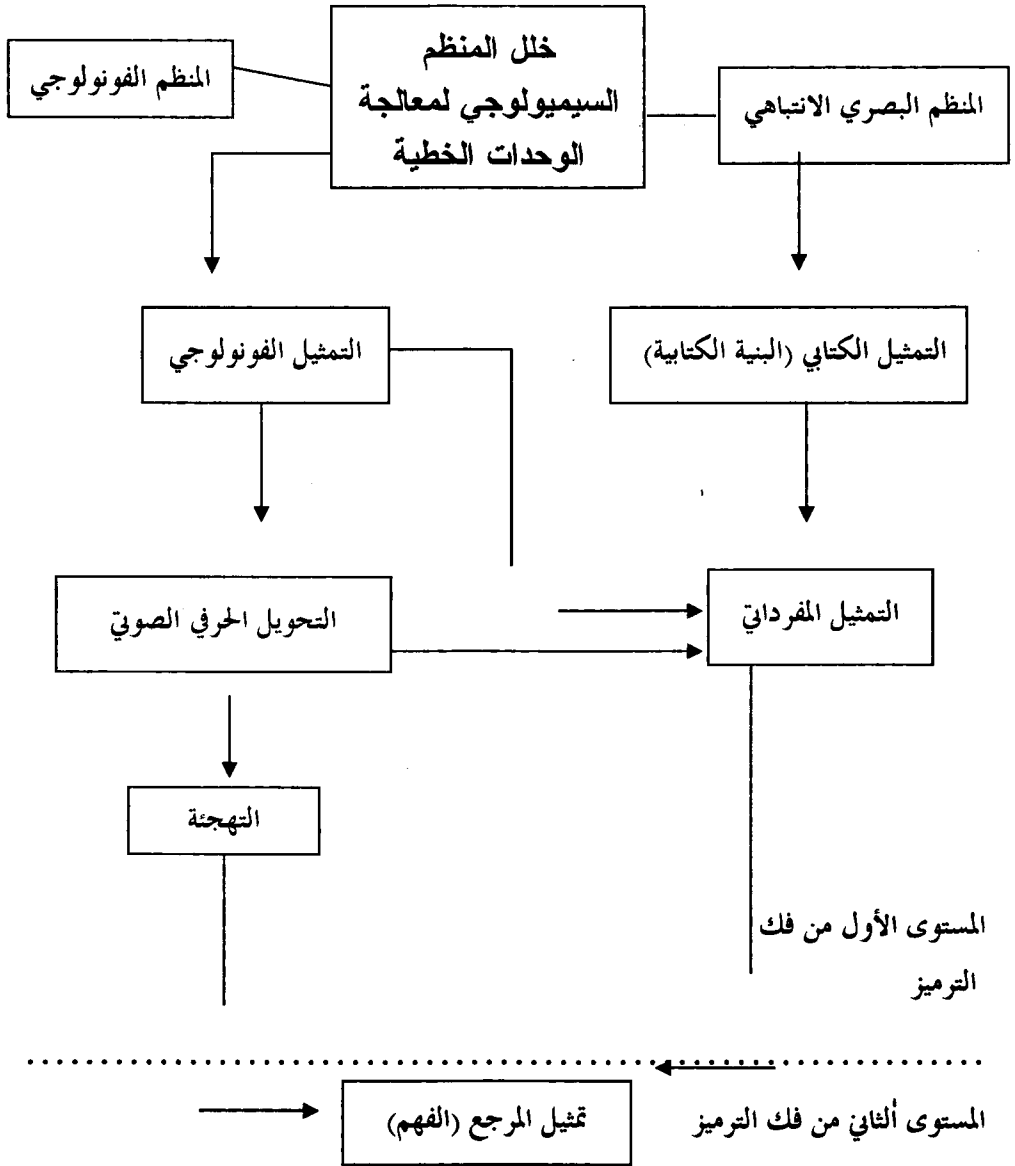
من التمثيل الفونولوجي للأحرف، يمكن للقارئ العادي وانطلاقاً فقط من بعض أحرف الكلمة أن ينشئ التمثيل المفرداتي لهذه الأخيرة وهو ما يمثل مستوى عالياً من المهارة في القراءة. هذا الرابط بين التمثيل الفونولوجي والتمثيل المفرداتي يترجم كذلك لدى بعض عسيري القراءة بظاهرة تحويل أشباه الكلمات إلى كلمات حقيقية (lexicalisation des pseudo-mots).

فالتمثيل الكتابي يقود إذن إلى استدعاء التمثيلات المفرداتية، حيث يحكم القارئ على موافقة الشكل الكتابي للكلمة للغة، ومنه يستدعي تمثيل العنصر المرجعي عن طريق الارتباط، فيحصل الفهم. هذا الأخير يمثل المستوى الثاني من عملية فك الترميز، ولا يتحقق عند عسير القراءة حينما لا ينشط التمثيل الكتابي بنجاح، وهو ما يحصل بالفعل غالباً في هذه الحالة، مما يؤدي إلى ارتكاب الأخطاء من نوع "براليكسيا بصرية"، وهي ظاهرة مشتركة بين عسر القراءة الفونولوجية والسطحية، أو من نوع التهجنة أي الإفراط في التحويل الحرفي الفونولوجي (في اللغات التي تكتب فيها بعض الحروف ولا تقرأ في بعض الكلمات). لكن يمكن للقارئ العادي أن يلجأ إلى القراءة الحرفية حينما ينتقل من التمثيل الكتابي إلى التحويل الحرفي الفونولوجي.

هذه السلسلة من التمثيلات تمثل المستوى الأول من عملية فك الترميز، حيث يحيل الدال الخطي أو الكتابي إلى دال آخر من نوع فونيمي أو مفرداتي. في هذا المستوى من العمليات تكون درجة الاعتبارية والتجريد عالية كون العناصر الخطية من جهة، والعناصر المحال إليها، الصوتية والمفرداتية، من جهة ثانية، تختلف فيما بينها من حيث الطبيعة.

فعملية القراءة تتطلب إذن تنشيط مستوى عال من الوظيفة السيميولوجية لفك الترميز الخطي، والأدل على ذلك هو سهولة استدعاء تمثيلات الأشياء والعناصر المرجعية أي الفهم عندما يقترن السياق البصري (الصورة البصرية) بالسياق اللساني (النص). فوجود وسيطين من طبيعة مختلفة يؤدي إلى تجاوز صعوبات فك الترميز في المستوى الأول.

فصعوبة تعلم القراءة، يمكن حصرها إذن في خلل في سيرورة استدعاء مختلف التمثيلات التي تحيل عليها الرموز الكتابية، والتي تتصف بمستوى كبير من التجريد نظراً لطابعها الاعتباري بالدرجة الأولى.



الملاحظة:

تمثل الصورة الخطية، من ناحية الاستقبال أو من الناحية التعبيرية، أكثر من مجرد نشاط ترفيهي بالنسبة للطفل، حيث تشمل العالم التخيلي، التواصل والمعرفي أو الذهني. في إطار هذا الأخير، تم التطرق من خلال هذا الموضوع إلى إحدى أهم جوانب المعالجة الرمزية للصورة الخطية بالتركيز على توظيف القدرة السيميولوجية في نشاط رسم موضوع مقترح ومستواها بالمقارنة مع مستوى القدرة على معالجة اللغة الكتابية أي القراءة. ففي حين ركزت الدراسات السابقة على النشاط الحركي للرسم، كان الاهتمام هنا بالمضمون الرمزي لمكونات الرسم على اعتبار أن ذلك يعد مظهرا أساسيا لقدرة الطفل على معالجة الرموز الكتابية ونموها.

انطلاقا من المنظور المعرفي، نجد أن لدى القارئ قدرة سيميولوجية تسمح له بمعالجة الرموز الكتابية والتعرف عليها ومن ثم فهم المقروء. فالقدرة القرائية تبنى إذن بشكل أساسي على نمو القدرة السيميولوجية الخطية التي تتجلى في مظاهر نمو التعبير الخطي والتي تمثل أهم مظاهر نمو القدرات المعرفية، حيث تتجلى هذه القدرة السيميولوجية في القدرة المتواصلة والتدرجية على تمثيل العناصر أكثر فأكثر تجريدا أي أكثر فأكثر اعتبارية من منظور علاقة الدال بالمرجع.

مراجع:

- 1 - De partz. M.P, voldois. S (1999). Dyslexies et dysorthographies acquises et développementales, in - Rondal. J.A, Seron. X: troubles du langage, bases théoriques, diagnostic et rééducation, pierre mardaga éditeur, liège.
- 2 - Fijalkow. J (1992). Mauvais lectures pourquoi?, PUF, paris.
- 3 - Khomsi. A (1994). Essai de définition des dyslexies, neuvièmes journées Régionales d'Etude sur le jeune Enfant Handicapé, Amiens 42 - 26 mars 1994.
- 4 - Levin.I , BUS.A.G (2003). Analyses of children's products and their sorting by children and mothers, Developmental-psychology, 39 (5) : 891 - 905.
- 5 - Magali. N ,ALDY.R (2002) Du dessin a la lecture et a l' écriture, Psychologie-and-education-Dourdan, (49): 73 - 88.
- 6 - Wallon. Ph, Cambier. A, Engelhart. D (1990). Le dessin de l'enfant, PUF, paris.
- 7 - Widlocher. D (1977). L'interprétation des dessins d'enfant (9^{eme} ed), pierre mardaga. Ed, Bruxelles.