أثر الوعي الصرفي في تعلم القراءة

فاطمة الخلوفي
كلية علوم التربية
جامعة محمد الخامس – الرباط – المغرب

1. الإطار التصوري والمنهجي للدراسة

يعتبر التمكن من مهارة القراءة مؤشرا على النجاح خلال المراحل الابتدائية من التمدرس، فالمتعلم الذي يتعثر في القراءة بلغة معينة، يصادف صعوبات في تعلم باقي المواد التي تدرس بتلك اللغة. وتوصلت نتائج مجموعة من الدراسات الحديثة إلى أن الوعي الصرفي الذي يرتبط بالقدرة على استعمال المفردات وإدراك المعاني الملازمة لها من المتغيرات الأساسية التي تتحكم في التمكن من القراءة. في هذا السياق، يطرح السؤال التالي: كيف يساهم التمكن من البنيات الصرفية في تجويد مهارة القراءة عند متعلم اللغة العربية؟

بالاستناد إلى نتائج الأبحاث حول العلاقة بين الوعي اللغوي وتعلم اللغات، واعتمادا على تحليل التقارير الوطنية حول تقييم التحصيل الدراسي وتشخيص الوضعية الراهنة لتعلم القراءة. سنؤكد على افتراض أن للسيرورات الواعية، خاصة الوعي الصرفي، أثر في تنمية مهارة القراءة في قسم اللغة العربية، وأن لذلك انعكاسات على تدريسية القراءة. في هذا السياق، اقتراحنا بعض المسالك لتصميم بعض الأنشطة التدريسية حول المعارف الصرفية التي يمكن استثمارها في تنمية مهارة القراءة.

1-1. التفاعل بين السيرورات الواعية وغير الواعية في تعلم اللغات

تسلم الأبحاث في مجال اكتساب اللغات الأم وتعلم لغات المدرسة بوجود ميكانزمات واعية وأخرى غير واعية. كما تؤكد على دور الوعي في نمو اللغة وعلى التفاعل بين الوعي واللاوعي اللغويين اللذين يشكلان سيرورة تفاعلية موحدة، تشمل مهارة استعمال اللغة أولا، والتحدث عن تلك اللغة والتفكير حولها ثانيا.[1]

ويقصد بالوعي اللغوي المعرفة التي يمتلكها الفرد حول اللغة وقدرته على تحليل ومراقبة مكوناتها. فهو قدرة الفرد على الانتباه واليقضة إلى الخصائص المميزة للغة وإدراك أن اللغة نظام للتواصل مرتبط بمجموعة من القواعد. ويشكل الوعي ميتالغوي أساس القدرة على التفكير في الموضوعات

1 لمزيد من التفصيل، انظر الغالي أحرشاو (2007)

اللغوية واستعمالها كما هو وارد في كومبير (1990) Gombert. فالوعي الميتالغوي، يمكن الطفل من فصل معاني المفردات و شكلها والحكم على المظاهر الدلالية والتركيبية والصوتية والصرفية في اللغة. فبقصد فهم بنية اللغة التي هو بصدد تعلمها و فهم كيفية اشتغالها، يعمد الطفل إلى التفكير حول مكوناتها ومظاهرها. فتعلم اللغات عند الطفل لاينحصر في تعلم مهارة الحديث باللغة أي المعارف الضمنية، بل إنه يتعلم كذلك المعارف الصريحة. فهو يتعلم التواصل باللغة والتحدث بها، كما يتعلم مهارة الحديث عن اللغة التي هو بصدد تعلمها. فمعرفة اللغة غير كاف، من هنا تأتي الحاجة إلى وعي ميتالغوي كما ورد في بياليستوك (1988) Bialystok.

ويمكن تقييم الوعي الميتالغوي عند المتعلمين بالقيام بمهام حول الوعي الصوتي والوعي الصرفي والوعي التركيبي والوعي التداولي. وتعد تصورات الطفل وأنشطته الواعية مؤشرا على نموه اللغوي الواعي واللاواعي.

يبدو أن سيرورة الاكتساب تكون غير واعية، كما قد تكون واعية ومراقبة. وتتداخل السيرورتان الواعية واللاواعية في التعلمات الطويلة وتتفاعل بكيفية تضمن فعالية كبرى لتعلم اللغات الأم ولغات المدرسة[2]. فعدم الفصل بين سيرورة واعية وسيرورة لا واعية، قد يؤدي إلى نتائج هامة في تعليم اللغات وتعلمها. من هنا، يمكن افتراض أن للوعي الصرفي، أثر في تنمية مهارة القراءة في قسم اللغة العربية.

2-1. الوعي الصرفي وتنمية مهارة القراءة

الوعي الصرفي هو إدراك الطفل للبنيات الصرفية للكلمات وقدرته على التفكير في هذه البنيات بكيفية صريحة. فهذا التعريف، يميز بين ما يرتبط بالمعارف التي يمتلكها المتعلم بخصوص البنيات الصرفية للغته وما هو مرتبط بقدرته على القيام بمهام أو عمليات مختلفة حول هذه المعارف.[3] ومن المعارف التي يمكن الوقوف عليها انطلاقا نموذج تايلر وناجي (1989 Tyler & Nagy):

أولا، معرفة العلائق بين المفردات: وهي تحيل على قدرة التلاميذ على معرفة أن مجموعة من المفردات قد تشترك في أصل واحد.

ثانيا، المعرفة الدلالية: كمعرفة أن بعض الصرفيات قد تكون متعددة المعنى

ثالثا، المعرفة التركيبية: وهي تحيل على معرفة التلاميذ بالدور التركيبي للزوائد.

وتوصلت الأبحاث والدراسات إلى مساهمة المعارف الصرفية في تعلم القراءة سواء في فك الترميز أو في الفهم. فالوعي الصرفي له أثر إيجابي على المدى القصير أو المتوسط في تتبيث القراءة[4]. هكذا، لا يمكن اختزال القراءة في نشاط بصري محض، فالمعرفة الصرفية متغير أساسي في التمكن

2 [2] انظر المرجع السابق نفسه
3 Carlisle (1995)
4 Deacon &Kirby (2004)

من مفردات اللغة، وبالتالي في تعلم القراءة. إلا أن المعرفة بالصرف وتعلم القراءة ليست أحادية الاتجاه، بل تسير في شكل متبادل، كما ورد في كيو وأندرسن Kuo Anderson 2006. وفي هذا الاتجاه توصلت مجموعة من الأبحاث إلى العلاقة المتبادلة بين تطور الوعي الصرفي وتعلم القراءة. وبرهنت هذه الدراسات على أن القراءة مهمة لغوية، وأن تعلمها يستلزم تطور وعي صريح عند المتعلم بالبنيات اللغوية واستعمالها. ويمكن النظر في أثر الوعي الصرفي بكيفيتين:

أولا، عبر المفردات التي يستعملها المتعلم، فالوعي الصرفي يساهم في نمو المهارات الشفهية الضرورية للفهم الشفهي و الفهم الكتابي أيضا.

ثانيا، عبر تسهيل التعرف على الكلمات من خلال التعرف على الصرفيات المكونة لها.

وفي هذا السياق، يصبح تدريب المتعلمين على تنمية معارفهم الميتاصرفية في اللغة العربية نشاطا تدريسيا أساسيا[5] يزودهم بوسائل لتحديد معنى الكلمات الجديدة التي لم يسبق لهم سماعها أو قراءتها من قبل، على نحو ما سنوضح في الفقرتين (3) و(4)

2.تحليل نتائج الوضعية الراهنة لتعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية

من خلال قراءتنا للتقرير الموضوعاتي لسنة 2009 حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008 كتيب اللغة العربية[6] وقفنا عند المعطيات التالية:

- غالبية المتعلمين في السلك الإبتدائي غير متمكنين من المهارات القرائية.
- تعاني غالبية المتعلمين من صعوبات في التعبير والإنشاء على المستوى المعرفي والمنهجي واللغوي، وذلك نتيجة للعجز المتراكم في مجال القدرات القرائية وضعف تحصيل الموارد اللغوية.
- نتيجة للضعف المسجل في التحصيل اللغوي بالإبتدائي، فإن المتعلمين في السلك الاعدادي أظهروا مشاكل على مستوى فهم المقروء واستثماره، وعلى مستوى الإنتاج الكتابي
- نفس المشاكل التي يعاني منها المتعلمون في الابتدائي تتكرر عند المتعلمين في الإعدادي حيث لم تخضع لأي إجراء علاجي.

من خلال تحليلنا للمعطيات الواردة في التقرير يمكن استخلاص النتائج التالية:

- الارتباط الوثيق بين عدم التمكن من الموارد اللغوية وعدم التمكن من القراءة.
- الانعكاس السلبي لعدم التمكن من اللغة والقراءة على مستوى الإنتاج الكتابي
- استمرارية وملازمة الضعف إلى مستوى الإعدادي
- الحاجة إلى إجراء علاجي لتجاوز هذه الوضعية.

5 Nagy, W. E, & Anderson, R. (1984).

6 المجلس الأعلى للتعليم، التقرير الموضوعاتي لسنة 2009 حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008

3. تحليل خصائص البنيات الصرفية في اللغة العربية

تميز الدراسات التي اهتمت بتحليل البنيات الصرفية للمفردات بين صرف سلسلي إلى جانب صرف غير سلسلي. في الصرف السلسلي، يغلب التراكم الخطي للعناصر المكونة للمفردة، كما هو الحال في اللغات الأنجليزية والفرنسية والإسبانية.[7] أما الصرف غير السلسلي، فيتميز بتواجد نسق للجذور إلى جانب الحركات والزوائد. وهو يعتمد على هدم الصيغة الأصلية لتحل صيغة جديدة بدلها مع الاحتفاظ بالجذر. وهو النمط الذي يطبع الجزء الأكبر من البنيات الصرفية للنسق السامي عموما، والعربي على وجه الخصوص[8].

وتتميز البنيات الداخلية للمفردات العربية بصرف سلسلي إلى جانب صرف غير سلسلي. فتحليل الكلمة العربية يكشف على مجموعة من الصوامت ومجموعة من الحركات، حيث هناك نسق الجذور إلى جانب الحركات والزوائد. وبالنظر إلى هذين النمطين، يمكن التمييز بين عملية غير سلسلية لتكوين مفردات اللغة العربية كالتصغير وجمع التكسير نحو ما هو موضح في الجدولين (1) و(2) إلى جانب عمليات سلسلية نحو بناء المثنى والجمع السالم، نحو ماهو موضح في الجدول (3)

المفردة	تصغيرها
بنت	بنية
قطرة	قطيرة
كتاب	كتيب

جدول(1) إقحام الزيادة في وسط المفردة

من خلال المفردات الواردة في الجدول (1) نجد الصيغة تتخلل صوامت الجذر بعد إقحام ياء التصغير في الوسط. كما نجد نفس الشيئ بالنسبة لجمع التكسير، حيث تدل الصيغة «أفعال» على جمع التكسير كما هو الحال في المفردات الواردة في الجدول (2) وتظهر زيادة الهمزة في بداية المفردة.

المفردة	جمعها
غصن	أغصان
طفل	أطفال
ركن	أركان

جدول(2) الزيادة في بداية المفردة ووسطها

7 Scalise (1988)

8 السغروشني إدريس(1987) الصيغ في اللغة العربية، منشورات عكاظ، الرباط

أما بخصوص الصرف السلسلي، فيظهر الجدول (3) أسفله أن العملية الصرفية للدلالة على المثنى بنوعيه والجمع السالم بنوعيه تحتفظ بالسلسلة وتلحق بها زوائد التثنية والجمع

المفرد	المثنى		الجمع	
	المذكر	المؤنث	المذكر	المؤنث
لاعب	لاعبان	لاعبتان	لاعبون	لاعبات
مدرس	مدرسان	مدرستان	مدرسون	مدرسات

جدول(3) الزيادة في نهاية المفردة

4. تدريب المتعلم على استثمار الوعي الصرفي في تعلم القراءة

إضافة إلى متغيرات أخرى[9]، تساهم المعارف الصرفية في فهم اللغة الشفهية والكتابية، ولذلك انعكاسات على مستوى تدريسية القراءة، حيث يصبح التدرب على تعلم المفردات شيئا أساسيا. وعلى المدرس أن يمكن المتعلمين أولا، من المعارف المرتبطة بتحليل البنية الصرفية للمفردات ومعرفة التمييز بين الزوائد والأصول، نحو ما هو موضح في الجداول (1) و(2) و(3). كما عليه أن يمكن المتعلمين، ثانيا، من المعارف الدلالية والتركيبية والتوزيعية المرتبطة بتلك الزوائد، على نحو ما هو موضح في المعارف التي وقفنا عليها في الفقرة (2) والمستمدة من نموذج تايلر وناجي.

وانطلاقا من تحليل البنيات الصرفية للغة العربية على نحو ما هو مقدم أعلاه (الفقرة.3) من القضايا التي ينبغي توضيحها وتدريب المتعلمين عليها خاصة في المراحل الابتدائية.

أولا، التمييز بين مفردات بسيطة صرفيا نحو «طفل»، و»ركن» مقابل مفردات معقدة صرفيا وهي التي تتكون من صرفيتين على الأقل نحو «طفلة» «ركن» و»أركان».

ثانيا، التمييز بين الزيادات التي تلحق المفردة، وهي عبارة عن عنصر منفصل مربوط إلى يسار أو يمين صرفية أخرى، كالزوائد التي تتقدم الجذع نحو «الميم» في «مكتب» و»ملعب»، والزوائد التي تقحم في وسط المفردات نحو ياء التصغير في» شجيرة» و» كرية»، والزوائد التي تضاف إلى أواخر الكلمة نحو»لاعبون» و»مسلمون».

9 من المتغيرات التي يمكن أن تساهم في فهم المقروء، يمكن الإشارة إلى استعمال القاموس أو السياق

إذن، انطلاقا من المعرفة بالخصائص الصرفية للغة العربية، يمكن للمدرس تصميم أنشطة تدريسية توضح للمتعلمين أن المفردات الواردة في خانة المثنى والجمع بنوعيهما في الجدول (3) ناتجة عن زيادات لحقت المفرد، وأن الزوائد هي التي تحمل معنى التثنية والجمع بنوعيه.

إضافة إلى المعارف السابقة، على المدرس أن يثير اهتمام المتعلمين إلى:

- التعالق الدلالي بين المفردات: نحو التعالق الموجود بين «شجرة» و«شجيرة» و«كرة» و»كرية» ومعرفة التعالق بين المفرد وجمع التكسير في نحو «طفل»، « أطفال» و«غصن»، «أغصان».
- تعدد معنى الصيغ والزوائد: كمعرفة أن بعض الزوائد قد تكون متعددة المعنى مثل التاء المربوطة التي قد تدل على الواحد، كما قد تدل على التأنيث نحو «تمر» و«تمرة» و«شجر»و«شجرة» و« طفل» و«طفلة». ومعرفة أن بعض الصيغ قد يكون لها أكثر من معنى كالصيغ التي تعبر عن التصغير والتحقير في نفس الوقت.
- القيود على إلحاق الزيادات: فهناك، مثلا، زيادات تلحق بالأفعال ولا تلحق بالصفات أو بالأسماء.

من خلال ما تقدم، نلاحظ وجود تفاعل بين تنمية معارف المتعلمين الميتاصرفية في اللغة العربية وتنمية مهارتهم القرائية. ونتيجة لذلك، في تدريسية القراءة، يجب الأخذ بالمعارف الضمنية والصريحة في تصميم الأنشطة التي تمد المتعلم بوسائل لفك الترميز وفهم المقروء، وقد ينعكس ذلك إيجابيا على تنمية مهارة الكتابة.

خلاصة

في هذا العمل، كان هدفنا الأساسي الوقوف عند كيفيات استثمار الوعي الصرفي في تجويد مهارة القراءة عند متعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. وانطلاقا من افتراض سيرورة واعية إلى جانب سيرورة لا واعية في تعلم اللغات، وجود علاقة سببية بين الوعي الصرفي وتنمية مهارة القراءة، واعتمادا على تحليل التقارير الوطنية حول تقييم التحصيل الدراسي وتشخيص الوضعية الراهنة لتعلم القراءة، اقترحنا بعض المسالك التي توضح كيفيات استثمار المعارف الصرفية في تدريسية القراءة. فإدراك الخصائص الداخلية للبنيات الصرفية العربية ومعرفة المعلومات الدلالية المرتبطة بالجذور والزوائد التي تسبق المفردات أو تتوسطها أو تتلوها ومعرفة خصائصها الدلالية والتركيبية بشكل واع، يمكن من الولوج إلى المعنى ومن تثبيت مهارة القراءة عند المتعلمين.

المراجع

- **أحرشاو الغالي**، (2007) مظاهر نمو الوعي بالازدواجية اللغوية عند الطفل المغربي، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- **المجلس الأعلى للتعليم** (2009) التقرير الموضوعاتي حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي(2008)
- **السغروشني إدريس**(1987) الصيغ في اللغة العربية، منشورات عكاظ، الرباط

- **Anglin, J. M**. (1993). Vocabulary development: a morphological analysis. Monographs of the Society for Research in Child Development, 58, 1-66.
- **Bialystok, E.** (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. Developmental Psychology,24(4)
- **Carlisle, J. F**. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. B. Feldman (Ed.),Morphological aspects of language processing (pp. 189-209). Hillsdale: NJ: Erlbaum.
- **Colé, P. & Royer, C. (**2004**).** Apprentissage de la lecture et compétences morphologiques. In Apprentissage de la lecture et dyslexie. Valdois, S., Colé, P. & David (Eds). Solal Editeur.
- **Deacon. S.H & Kirby.J** (2004) Morphological awareness: Just "more phonological"? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. Applied Psycholinguistics
- **Gombert, J.E**. (1990). Le développement métalinguistique. Paris : Presses Universitaires de France.
- **Kuo. L ; Anderson.R.C** (2006) Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. Educational Psychologist
- **Nagy, W. E, & Anderson, R**. (1984). How many words are there in printed English schoolbooks? ReadingResearch Quarterly, 19(3).
- **Nagy, W., Berninger, V.W, & Abbott, R.D**. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle school students. Journal of Educational Psychology, 98.
- **Scalise.S**.(1988) « inflection and derivation » linguistics, 26
- **Tyler & Nagy (1989)**. The acquisition of English derivational morphology. Journal of Memory and Language