

دور الوعي الصوتي في تعلم القراءة والكتابة باللغة العربية

The Role of Phonological Awareness in Arabic Literacy

د. نورة سهال Dr. Noura SAHAL

كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس بالرباط (المغرب)

noura_sahal@hotmail.fr

تاريخ الاستلام: 2025/03/14 تاريخ القبول: 2025/03/19 تاريخ النشر: 2025/03/25

ملخص:

يهدف من خلال هذا المقال إلى إبراز الدور المحوري للوعي الصوتي في تعلم القراءة والكتابة، في اللغات عموماً، وفي اللغة العربية بشكل خاص، باعتباره المنطلق الأساسي الذي يخول للمتعلم تفكيك الكلمات إلى مختلف أجزائها وعناصرها، وإعادة تركيبها وتجميعها من جديد، وإقامة ربط سليم بين الأصوات (الفونيمات) والحروف (الغرافيمات).

في مقابل إبراز أهمية الوعي الصوتي في الفعل القرائي والكتابي، نسعى من خلال هذا المقال كذلك إلى الكشف عن حدود أدوار هذا الوعي الصوتي في القرائية/الأحرفية العربية (*Arabic Literacy*)، رغم ما يكتسبه من أهمية بالغة، نظراً لخصوصيات إملائية اللغة العربية، وانطوائها على تعقيدات تجعلها تتخذها حيزاً وسطاً بين الأنظمة الإملائية الشفافة والعميقة، مما يجعل تعلم القراءة والكتابة باللغة العربية عملية مركبة معقدة تستدعي عدم الاقتصار على الوساطة الفونولوجية، والاستعانة بمعارف لسانية أخرى صرفية ومعجمية وتركيبية ودلالية وتداولية. كلمات مفتاحية: الوعي الصوتي، تعلم القراءة والكتابة (الأحرفية/القرائية)، اللغة العربية.

Abstract:

The main purpose of this paper is to demonstrate the key role of phonological awareness in literacy, particularly in the Arabic language. Phonological awareness is an essential factor that enables learners to segment sentences and words into parts and to make accurate mappings between phonemes and graphemes. Although this article highlights the importance of phonological awareness, it aims to explore the limitations of its role in Arabic literacy. Due to the complexities of Arabic orthography that necessitate to transcend phonological awareness and integrate other linguistic competencies, such as morphological, syntactic, lexical, and pragmatic knowledge.

Keywords: Phonological Awareness, Literacy, Arabic Language.

تقديم

يمكن تعريف اللغة بأنها منظومة من الأصوات والرموز، المتواضع عليها لدى جماعة معينة، الخاضعة لمجموعة من القواعد والأسس التي ينبغي الإلمام بها قصد الاهتمام إلى معناها. ويتحدد رهان متعلم اللغة في السعي إلى إدراك هذه القواعد التي تصل بين أصوات اللغة (الفونيمات) ورموزها الخطية المدونة (الغرافيمات أو الحروف)، واكتساب القدرة على الربط بين النسق المنطوق والمدون، من خلال القراءة والكتابة، باعتبارهما مهارتين أساسيتين مترابطتين لا يمكن الفصل بينهما.

وفي هذا الصدد نتساءل حول الآليات والمسارات التي يتخذها تعلم هاتين المهارتين، خاصة في اللغة العربية، إذ أن وجود اختلاف في طبيعة اللغات وبنيتها اللسانية، يقتضي بالضرورة حصول اختلاف في سبل وآليات اكتساب القراءة/الكتابة بها. وبالتالي، فإكتساب القراءة/الكتابة في اللغة العربية سيختلف مقارنة مع غيرها من اللغات الأخرى.

إشكالية البحث وأسئلته

نتوخى من خلال هذا البحث الكشف عن مختلف الآليات المعتمدة لاكتساب مهارتي القراءة والكتابة في اللغات عموماً، وفي اللغة العربية بصفة خاصة، بالتركيز على دور وأثر الوعي الصوتي لكونه النواة المركزية لهذه العملية. كما نسعى إلى إبراز مدى تأثير الخصائص اللسانية للغة العربية على المهارتين، وطبيعة التحديات التي تطرحها على المتعلمين. إذ أن هذا البحث يشكل مسعى للإجابة على عدة أسئلة أهمها:

- ما هي مسارات وآليات تعلم القراءة والكتابة؟ وما هي أبرز الخطوات والمراحل التي تشملها هذه العملية في اللغات عموماً، وفي اللغة العربية بشكل خاص؟
- ما المقصود بمفهوم الوعي الصوتي؟ وما دوره في تعلم مهارتي القراءة والكتابة باللغة العربية؟

- ما هي التحديات التي تطرحها خصوصية إملائية اللغة العربية خلال تعلم القراءة/الكتابة؟

فرضيات البحث

ينطلق البحث من فرضية محورية تتجسد أساساً في وجود علاقة وطيدة بين الوعي الصوتي وتعلم القراءة والكتابة (literacy). فقوة حضور الوعي الصوتي لدى المتعلم مؤشر إيجابي على تعزيز مسارات اكتسابه وتمكنه من القراءة/الكتابة، في مقابل ضعف الوعي الصوتي الذي يقود إلى صعوبات ومشاكل في القراءة والكتابة. إذ أن حالات عسر القراءة (dyslexie) وعسر الكتابة (dysgraphie) ناتجة بالضرورة عن اضطراب على مستوى الوعي الصوتي.

نفترض كذلك من خلال هذا البحث أن تعلم القراءة والكتابة خاضع لعدة متغيرات أبرزها العمق الإملائي للغة المتعلمة، فاللغات ذات الشفافية الإملائية سهلة التعلم، خلافاً للنظم الإملائية العميقة التي تتصف بالتعقيد والصعوبة (orthographic depth hypothesis).

يقوم هذا البحث كذلك على فرضية مفادها أن تعلم القراءة والكتابة باللغة العربية عملية معقدة مركبة تتطلب إدماج عدة آليات ومعارف، إضافة إلى الوعي الصوتي، صرفية تركيبية وتداولية، نظرا للخصوصيات التي تنطوي عليه البنية اللسانية للغة العربية، كنظامها الإملائي المتأرجح بين العمق والشفافية، وكذا نظامها الصرفي غير السلسلي، وأيضا أسسها التركيبية التي يستدعي تغييرا في نطق الكلمات حسب موقعها الإعرابي داخل الجملة، واستحضار البعد التداولي.

1. آليات ومراحل تعلم القراءة والكتابة (literacy)

حظي موضوع تعلم القراءة والكتابة، أو ما يُسمى أيضاً بالقراءة/الأحرفية¹ (literacy)، باهتمام مجموعة من الباحثين وعلماء النفس اللغويين، فأسست حوله دراسات وأقيمت له نماذج عديدة، معظمها تأثر بالتوجه البياجي من ناحية التقسيم المرحلي والتطور الكرونولوجي، تقوم على وصف وتفسير عملية اكتساب وتعلم القراءة/الكتابة عن طريق إخضاعها لخطية كرونولوجية متتابعة وفق مراحل وأطوار متسلسلة؛ فقد سُميت بالنماذج النمائية (developmental models)، أبرزها نموذج فريث (Frith, 1985) الذي حددت من خلاله عالمة النفس الألمانية أوتا فريث (Uta Frith) ثلاث مراحل يمر بها الطفل خلال اكتسابه القراءة/الكتابة ألا وهي² المرحلة اللوغوغرافية (الصورية)، والألفبائية (الأبجدية)، ثم أخيرا الأرتوغرافية (الإملائية).

¹ إذا كان المفهوم الأجنبي (literacy) يحيل إلى تعلم القراءة والكتابة، باعتباره مقابلاً للأمية (illiteracy)، فثمة غياب وعدم توحيد لمقابل أو ترجمة باللغة العربية لهذا المفهوم. فإذا كان بعض الباحثين يوظفون مفهوم "القراءة" كترجمة ل (literacy)، فبعض الباحثين يعتبرون "الأحرفية" ترجمة أدق. (الفهري)

² Frith, U: « Beneath the surface of developmental dyslexia ». In **surface dyslexia**. Ed. by Patterson,K ; Coltheart ,M and Marshall,J.London : Lawrence Erlbaum . 1985. P 301-330

أولاً- المرحلة الصورية (logographic stage)

تمثل الخطوة الأولى من التعلم التي يكتشف فيها الطفل عالم الخط والكلمات التي يعدها بمثابة رسومات يعبر بها عن كلمات محدودة قريبة إليه كاسمه وأسماء أفراد أسرته. وينظر الطفل في هذه المرحلة إلى الكلمة على أساس كونها كلاً يُعبر به عن كل، ولم يصل بعد إلى ذلك المستوى الذي يدرك فيه انقسام تلك الكلمة إلى متوالية من الفونيمات. أي أن السمة البارزة التي تميز هذه المرحلة الأولية هي غياب ما يسمى بالوعي الصوتي (phonological awareness).

ثانيا- المرحلة الألفبائية (alphabetic stage)

ينتقل الطفل من المرحلة الأولية الصورية إلى الألفبائية حينما يتشكل لديه الوعي الصوتي الذي تحدثنا عنه آنفاً، أي حينما يعي ذلك الانقسام والتجزئ الذي تخضع له الكلمات والجمل، بفضل التعليم الصريح للحروف وما يقابلها من أصوات. ويستغني بهذا الطفل عن التقنية التي كان يعتمد عليها مسبقاً والمتمثلة في تخزين بعض الكلمات في الذهن إلى تقنية جديدة تخول له كتابة أية كلمة يسمعها. الأمر يتعلق هنا بمبدأ توافق الخطية والصوتية (CPG (Phoneme-Grapheme Correspondance). إلا أن هذه التقنية لا تكشف دائماً عن جدواها حينما تصبح سبباً في الوقوع في أخطاء كتابية وقرائية أثناء محاولة التعرف على كلمات لا يتوافق فيها المنطوق مع المكتوب، مما يحتم بالتالي الانتقال إلى مرحلة مواءمة أكثر تطوراً في عملية الاكتساب.

ثالثاً- المرحلة الأرتوغرافية (orthographic stage)

تبدأ المرحلة الأرتوغرافية (الإملائية) عند المتعلم حينما يدرك أن جميع الكلمات لا تخضع بالضرورة لمبدأ الربط بين الحروف والفونيمات، فكثيرة هي الكلمات التي تتخذ كتابة مغايراً لنطقها لا يمكن التنبؤ بها، وحينها يكون قد تشكل عند المتعلم معجم ذهني يمكنه مباشرة من التعرف على الكلمة، باعتبار أن هذا المعجم الذهني يشير إلى مجموع المعارف الفونولوجية والأرتوغرافية والصرفية المخزنة في ذهن المتعلم.

وهناك نماذج أخرى تتخذ نفس المنحنى التطوري في وصف عملية اكتساب القراءة/الكتابة.

2. دور الوعي الصوتي في اكتساب القراءة/الكتابة

يتبين من خلال المراحل السالفة الذكر التي تخضع لها عملية اكتساب مهارتي القراءة والكتابة أن الوعي الصوتي/الفونولوجي (phonological awareness) يشكل المنطلق الرئيسي لاكتساب المهارتين. ويقصد به مجموع المعارف والقدرات التي تسعف المتعلم في إدراك تمفصل العبارات والجمل أو الكلمات إلى وحدات صوتية صغرى تتفاعل فيما بينها لتنتج كلمات وعبارات ذات معنى، أو كما عرفه Zorman, M& Jacquier-Roux, M 2002: (القدرة على إدراك وتمثيل اللغة الشفوية كسلسلة من الوحدات مثل المقطع، القافية..).

ويجب التمييز بين مفهوم الوعي الصوتي (الفونولوجي) ومفاهيم أخرى، قد يعتبرها البعض مسميات وترجمات مختلفة لنفس المفهوم، كالوعي الفونيني مثلاً (awareness phonemic) الذي لا يمثل سوى جزء من الوعي الفونولوجي، لكونه يشير فقط إلى القدرة على تقسيم الكلم إلى فونيمات، أي أنه منحصر في مجال ضيق هو الفونيم، بينما الوعي الفونولوجي يشمل -إضافة إلى الفونيمات- عناصر أخرى متعددة كالمقاطع (syllables) والقوافي (les rimes). ويظل الوعي الصوتي عموماً جزءاً من الوعي اللغوي (conscience linguistique) الذي يشمل مختلف المستويات اللسانية، من وعي صوتي، وصرفي، وتركيب، ودلالي، وتداولي... الخ

وقد صنّف الباحثون الوعي الصوتي إلى مستويات مختلفة، فمنهم من حدده في مستويين كما هو الشأن مثلاً بالنسبة للباحثة يوب (Yopp. H.K) التي ميزت الوعي الصوتي البسيط، الذي يقتصر فقط على التجزئ والتجميع، عن الوعي الصوتي المركب. هذا بالإضافة إلى واغرنر Wagner الذي حدده في مستويين أحدهما تركيب - متعلق بجمع أجزاء الكلمات- والآخر تحليلي - يرتبط بالقدرة على تفكيك لكلم إلى

وحداته الصغرى. أما فيما يخص آدمز (Adams, M.J) فقد قدم تصنيفاً أكثر دقة يتضمن خمس مستويات متدرجة

يشكل مفهوم الوعي الصوتي إذا اختزلاً لعدة مدارك وقدرات قرائية-كتابية نوجزها كالتالي:

- ربط صوت الفونيم بصورته الكتابية.
- الوعي بتأليف الجملة من عدة كلمات متسلسلة.
- الوعي بانقسام الكلمة إلى عدة مقاطع.
- إدراك اشتغال المقطع على فونيمات (صوامت+ صائت).
- دمج الأصوات والمقاطع لتكوين الكلمات والجمل.
- إدراك التشابه والاختلاف القائم بين الكلمات من ناحية القوافي وعدد المقاطع والفونيمات.
- القدرة على التلاعب بالكلمات وتغيرها عن طريق الحذف والاستبدال.
- تمييز الأصوات عن بعضها من ناحية مخارج النطق والصفات.
- القدرة على النبر والتنغيم.

3. حدود الوعي الصوتي في تعلم إملائية العربية

رغم أهمية الوعي الصوتي في تعزيز مسارات القرائية، فثمة حدود واضحة تسيح أدواره فيما يخص العربية التي تنطوي على خصوصيات إملائية، تستدعي عدم الاختصار على الوعي الصوتي، وتوسيع دائرة المعارف اللغوية المدججة لتشمل مستويات أخرى تتجاوز الوساطة الفونولوجية.

فمن اللغات ما يكتفي فقط بالربط بين الخطوط المكتوبة والأصوات المسموعة (PGC) لقراءة وكتابة جميع الكلمات والعبارات والجمل، خلافاً للغات أخرى تنتفي فيها هذه الإمكانية بسبب مخالفة منطوقها لمكتوبها، مما يستدعي بالضرورة اللجوء إلى آليات أخرى تتجاوز ما هو صوتي. كذلك الشأن بالنسبة للغة

العربية التي تنتمي إلى هذا النمط من اللغات التي تستدعي توظيف آليات متعددة لاكتساب مهارتي القراءة والكتابة، نظراً لنظامها الإملائي المتميز غير الخاضع للربط الآلي المباشر بين الحرف والفونيم، مما يقتضي إدماج آليات أخرى صرفية تركيبية دلالية وتداولية.

تُصنّف اللغات حسب فرضية العمق الإملائي (orthographic depth hypothesis)³ إلى صنفين: لغات ذات إملائية شفافة (shallow orthography)، ولغات ذات إملائية عميقة⁴ (deep orthography)، حيث أن المتعلم سرعان ما يتمكن من القراءة والكتابة في اللغات ذات الإملاء الشفاف دونما صعوبات أو عراقيل، في حين يستعصي عليه الأمر حينما يتعلق الأمر بلغة ذات إملاء عميق. فما هو إذاً معيار التمييز بين النمطين؟

إن الحكم على النظام الإملائي للغة ما بأنه شفاف أو عميق مقترن بعملية الربط التي تصل بين المنطوق والمكتوب، أي بين الخطية والفونيمات، أو ما يصطلح عليه في الأدبيات الغربية بتوافق الصوتية والخطية (Grapheme-to-phoneme Correspondence GPC). إن تحقق العلاقة (1 حرف = 1 فونيم) في لغة ما يصنفها ضمن اللغات ذات النظام الإملائي الشفاف الذي يسهل تعلمه، كما هو الشأن مثلاً بالنسبة للفرنلندية، الويلزية، الإيطالية، الإسبانية، البرتغالية، الكورية، الألمانية، الصربية-الكرواتية. أما إذا أخل بهذه المعادلة، فإن إملاء اللغة عميق، كأن

³ Katz, L. & Frost, R. : « The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis ». **Advances in Psychology**. Volume 94.1992.P 67-84

⁴ قدمت له ترجمات أخرى كالثخونة (أنظر بوعناني، مصطفى) أو العتمة (إملاء معتم)

يرمز للفونيم الواحد بحروف متعددة أو العكس⁵، كما هو الشأن بالنسبة للفرنسية والإنجليزية.

لقد تمت الاستفادة إلى حد كبير من هذه الفرضية وكانت هناك محاولات لتطويرها بشأن نظرية حجم الوحدة السيكلوسانية Psycholinguistic Grain Size (Theory) التي أضافت الحجم كعامل آخر متحكم في اكتساب القراءة والكتابة إلى جانب العمق/الشفافية. فليس التوافق بين الخطية والصوتية وحده من يؤثر في اختلاف مستوى القراءة/الكتابة من لغة إلى أخرى، بل هناك عامل ثان يتفاعل معه ألا وهو حجم الوحدات البسيكولوسانية. ويعتبر كل من غسماوي وزيلير & Zeigler (Goswami U. C.) المؤسسين لهذه النظرية سنة 2005⁶. إذ أن المتعلم في اللغات ذات النظام الإملائي الشفاف يقتصر فقط على وحدات صغرى (أي الفونيمات والحروف) الشيء الذي يوفر الجهد ويحقق اقتصاداً عنده، عكس اللغات ذات الإملاء العميق، حيث لا تسعف هذه الوحدات الصغرى، مما يستوجب من المتعلم استعمال وحدات من حجم أكبر كالمقطع أو القافية أو الكلمة كلها، وهو أمر يتطلب جهداً⁷.

⁵ Perfetti. C, Dunlap. S : « Learning to read- General principles and writing system variations ». **Cross-linguistic relationship in first and second language literacy development-** 2008. p 18.

⁶ Ziegler. J C. & Goswami. U: « Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory ». 2005

⁷ Ziegler. C & Montant M. : « Le développement de la lecture dans différentes langues : un problème de taille ». **Psychological Bulletin**, CNRS et UNIVERSITE DE PROVENCE. Vol 131(1).2005.P 3 et 4.

رغم ما تحظى بها هذه المقاربة من أهمية في مجال اكتساب القراءة/الكتابة، إلا أنها لم تسلم من النقد خاصة من قبل سيدينبرغ⁸ (Seidenberg. M) الذي انتقد بشدة تصور فروست لتعلم الأرتوغرافي، ورفض رفضاً قاطعاً اعتبار العمق الأرتوغرافي معياراً للسهولة أو الصعوبة في اكتساب القراءة/الكتابة. فليست درجة العمق أو الشفافية وحدها من يتحكم في التعلم، فهناك مؤثرات أخرى، وبالتالي ليست بالضرورة كل أرتوغرافيا شفافة للتعلم وكل أرتوغرافيا عميقة صعبة.

أورد لذلك مثالي الإسبانية والفرنلندية، فرغم شفافية إملاهما إلا أنهما تتسمان بنظام صرفي معقد، وكذا الصربية-الكرواتية فإملاؤهما الشفاف لم يجعل منها لغة سهلة للتعلم، بل على العكس، فمحاولة إتقان نظامها يتطلب سنيماً. هذا عكس لغات سهلة رغم عمق إملاهما، مثلاً الإنجليزية التي اعتبر أن قصر كلماتها يجعل منها لغة سهلة. من هذه الملاحظات فسيدينبرغ في تصوره هذا يؤمن بمبدأ 'العدالة' بين اللغات، فلو كانت الانجليزية ذات إملاء شفاف لكانت أصعب على التعلم، كذا النظم الإملائية الشفافة لو كانت عميقة لكانت أصعب كذلك. وفي هذا الصدد يقترح مبدأ جديداً أطلق عليه مفهوم التوازن الغرافولساني (grapholinguistic equilibrium).

5. تحديات اكتساب مهارتي القراءة والكتابة باللغة العربية

1.5. تحديات صوتية-خطية

إن تصنيف اللغات، حسب فرضية العمق الإملائي، إلى لغات يسيرة وأخرى عسيرة الاكتساب والتعلم، يفرز تساؤلات حول موقع اللغة العربية وتصنيفها ضمن هذه اللغات، وطبيعة الصعوبات المطروحة فيها أثناء اكتساب مهارتي القراءة والكتابة، إذ لا وجود للغة خالية من صعوبات.

⁸ Seidenberg. M . S : « Writing Systems : Not optimal but good enough ». **Cambirdge University Press** . 2012. P 305-307

تنتمي العربية إلى فصيلة اللغات السامية التي تمتاز بخصوصيات تجعلها تختلف عن اللغات الرومانية من حيث بنيتها. فكما هو الشأن بالنسبة للغات ذات النظام الإملائي العميق كالفرنسية مثلاً والإنجليزية، فالعربية بدورها لا تخلو من صعوبات – لكن بدرجات أخف- بالنسبة للمتعلمين، وسنحاول عرض هذه الإشكالات والصعوبات.

- العربية بين النظامين المقطعي والألفبائي

يُعد إهمال الصوائت القصيرة (الحركات) خاصية لافتة للانتباه في إملائية العربية جنباً إلى جنب مع الصوامت شأن باقي اللغات الأخرى التي تتعامل بنفس النمط مع الصوامت والصوائت خلافاً للعربية حيث نجد نوعاً من الإهمال للصوائت، ونخص بالذكر الحركات القصيرة التي تكاد تغيب بشكل كامل في جميع الكتابات العربية، اللهم في الكتب الدراسية وغيرها من الكتابات الموجهة للأطفال حيث تثبت الصوائت، أي أن الكلمات تكون فيها مشكولة ليتسنى للطفل المبتدئ قراءتها. فالصوائت إذاً كما نرى (أو بالأحرى الشكل) يظل فقط عنصراً مكملًا، وغياب الصوائت هو ما دفع البعض إلى القول بكون النظام الإملائي العربي مقطعي (syllabic) (Gelb 1963)، وليس ألفبائياً كباقي معظم لغات العالم⁹، مادام أن الحرف الواحد يمثل مقطعاً (صامت+صائت). فإذا تأملنا مثلاً كلمة 'كتب': نحن أمام ثلاثة أحرف، لكنها ترمز إلى ثلاثة مقاطع [ka – ta – ba] بيد أن النظام الكتابة الألفبائي يقتضي الترميز لكل فونيم بحرف. ويستند غيلب في تصوره إلى مرجعية كرونولوجية تعتبر أن اللغات تخضع لتطور وانتقال من النظام الصوري، إلى المقطعي ثم أخيراً الألفبائي. أما تصورات أخرى تذهب إلى كون اللغة العربية صامتية (consonantique)، وأن

⁹ تصنف اللغات إلى ثلاثة أنواع حسب نظام كتابتها system writing: صورية (logographic)، ومقطعية (syllabic)، وألفبائية (alphabetic) كما هو الشأن بالنسبة لمعظم لغات العالم التي تتخذ نظاماً ألفبائياً.

الأنظمة الصامتية عاجزة، فوصفتها بالألفبائية الناقصة (Bauer 1996, Faber 1992).¹⁰

يشكل المقطع محورا أساسيا في تشكيل البنية الإملائية للغة العربية. ويذهب الباحث أحمد الزاهر إلى أولية الوعي المقطعي (syllabic awareness) الذي يشكل المنطلق الأول لدى التلاميذ لاكتساب القراءة/الكتابة باللغة العربية، ثم يليه بعد ذلك الوعي الفونيمي (phonemic awareness) (Ez-zaher. A 2008).¹¹

صنفت عدة أبحاث ودراسات اللغة العربية إلى نمطين مختلفين، بل متناقضين: مشكولة (vowelized) وغير مشكولة (unvowelized)، حيث يتوقع من القارئ المتمرس و البالغ أن يقرأ العربية بدون شكل، بالنسبة للباحث في تعلم أرتوغرافيا اللغات السامية سالم أبو ربيعة (Abu-Rabia 1999) فيتطلب الأمر اعتمادا كبيرا على السياق وموارد أخرى، أما بالنسبة للقارئ المبتدئ فينبغي أن تكون الكتابة مشكولة حتى يتسنى له قراءتها. إن العربية المشكولة تعتبر ذات إملاء شفاف، في حين تعد العربية غير المشكولة عميقة الإملاء.¹² (Abu-Rabia & Taha, 2006).

رباعية الموقع في الحرف العربي

من التحديات المطروحة كذلك في اكتساب إملائية العربية مشكلة اختلاف أشكال الحرف الواحد حسب موقعه إن جاء في بداية الكلمة أو وسطها أو في الأخير أو وحده منعزلاً (فرضية رباعية الموقع Wright. W 1997)، مما يؤثر سلبا على تعلم الكتابة (Eviatar & Ibrahim, 2000). تتخذ الحروف في اللغة العربية أشكالا متباينة

¹⁰ القاضي، هشام بن صالح: "نظام الكتابة العربية: محددات الهوية والتصنيف". نظام الكتابة العربية النشوء والتطورات. سلسلة مباحث لغوية. العدد 33. ط1. 2017. ص 59

¹¹ Ez-zaher, A : « le rôle de la conscience syllabique dans l'apprentissage de la lecture en Arabe ». **SPIRALE** . 2008. P49-62

¹² Taha . Y. Haitam : « Reading and Spelling in Arabic: Linguistic and Orthographic Complexity » . **Theory and practice in language studies**, vol 3, N 5.2013. p 725

حسب موقعها، مما قد يحول استيعاب الطفل المتعلم لكون مختلف هذه التمثيلات الخطية المختلفة تجسيدا حرفيا لنفس الفونيم. ويصبح هذا الإشكال أكثر تعقيداً مع حروف أخرى تخضع لتغيير جذري حسب اختلاف موقعها، كما هو الشأن مثلاً بالنسبة لحرف العين الذي يظهر بأشكال جد مختلفة (ع، عيادة، بعيد، جائع) مما يتطلب جهداً ووقتاً لجعل الطفل يستوعب كل هذا الاختلاف والتلون. ولو كان الأمر يقتصر على حرف واحد أو على حروف محدودة (كما هو الشأن بالنسبة للعربية التي تتضمن خمسة حروف تتغير حينما تأتي في آخر الكلمة) لسهل التعامل معه، لكن الأمر يتعلق بأغلب الحروف العربية، حيث لا نستثني منها إلا تلك الحروف الستة التي تأتي دائماً منفصلة، والتي تجمع في قولهم (زر ذا ود). لربما هذا ما دفع بالباحثة ربما عزام (Azzam. R) إلى القول بأن التلاميذ يتعلمون بسهولة ويسر وسرعة أكثر الحروف المنفصلة في العربية مقارنةً مع الأحرف المتصلة¹³. رغم أن الألف حينما يأتي في آخر الكلمة يكتب بدوره على شكلين، إما ممدوداً أو مقصوراً مما يجعل الطفل عرضة للخطأ. فتسهيل عملية التعلم على التلميذ يقتضي تقليصاً في عدد أشكال الحروف قدر المستطاع.

- عدم ثبات الرسم الخطي للهمزة

تعد الهمزة الإشكالية الأكثر تعقيداً من ضمن كل هذه الحروف المتلونة الأشكال، إذ أن اختلاف أشكال كتابتها ليس مقترناً بمعيار موقعها داخل الكلمة كما هو الشأن بالنسبة لباقي الحروف، بل تخضع لعدة قواعد ومقارنات بين الحركات، فضلاً عن وجود حالات أخرى استثنائية لا تطبق فيها هذه القاعدة. وهذا ما يفسر ارتكاب حتى الطلبة الجامعيين لأخطاء كتابية في الهمزة، بل أسوأ من ذلك حتى في لافتات مؤسسات عمومية خاصة همزتي الوصل والقطع.

¹³ Azzam. R: The Nature of Arabic Reading and Spelling Errors of Young Children. **Reading and Writing**. 1993

- مخالفة المنطوق للمكتوب بالحذف أو الزيادة

إذا كانت معظم الكلمات في الفرنسية والإنجليزية لا تستجيب لمبدأ التوافق بين التحقق الأصواتي والرسم الخطي، فإن العربية بدورها لا تخلو - ولو بوتيرة أقل بكثير - من هذا الإشكال الذي يتجسد في غياب المد مثلاً في التمثيل الكتابي لبعض الكلمات رغم تحققه نطقياً من قبيل: هذا، هذه، لكن، إله... الخ. هذا فضلاً عن ورود مسألة الحرف الصامت كذلك في العربية كما هو الشأن مثلاً بالنسبة لـ "ال" الشمسية".

ونظراً لهذه الصعوبات المطروحة في إملائية العربية فقد كانت هناك دعوات إلى التجديد، ومحاولات للتغيير كما هو الشأن مثلاً بالنسبة لأحمد الإسكندري، صاحب (تيسير الهجاء العربي) الذي دعا من خلاله إلى إحداث تغيير على بعض المفردات العربية ليتطابق منطوقها مع مكتوبها (الذي -> اللذي / ذلك ذالك هذا هاذا إله إلاه حينئذ حين إذ هؤلاء هاألاء...). هذا بالإضافة إلى محمد شوقي أمين الذي دعا إلى التخلي عن الهمزة على الياء وتعويضها بالهمزة على الألف. وأكثر من ذلك فقد كان هناك اتجاه ينادي بالتغيير الجذري بإحلال الحرف اللاتيني محل الحرف العربي¹⁴. وعموماً، فبغض النظر عن هذه الإشكالات التي تعترى إملاء العربية، فلقد كانت هناك محاولات لتحقيق عالمية للحرف العربي.

2.5. تحديات صرفية تركيبية

لقد احتل الوعي الصوتي صدارة اهتمام مختلف الدراسات حول اكتساب القراءة/الكتابة بشكل صرفيها عن الالتفات إلى جوانب ومستويات أخرى تتجاوز مركزية الوساطة الفونولوجية، كدور الوعي الصرفي والتركيب... الخ، معتبرة أن تدخلها في عملية لا يتم إلا في مرحلة لاحقة، الشيء الذي فندته بعض الدراسات الحديثة (Egan, J. & Pring, L. 2004) التي كشفت تأثر الأطفال منذ البداية بوعي صرفي

¹⁴ نظام الكتابة العربية النشوء والتطورات

ضمني يصبح مع الوقت وعيا صريحا يقوم على تعزيز مسارات اكتساب القراءة/الكتابة¹⁵.

تختلف مقومات الوعي الصرفي من لغة إلى أخرى حسب طبيعة نظامها المرفولوجي إذا كان سلسلياً أو غير سلسلي. ففي اللغات ذات الصرف السلسلي (cancatenative) يقتصر تشكل الوعي الصرفي على استيعاب وظائف ومعاني مختلف اللواحق من لواحق (suffixes) وسوابق (préfixes) كما هو الشأن بالنسبة للفرنسية مثلاً والإنجليزية، مثلاً اللاحق (ement) يدل على المصدرية في الفرنسية، يقابله (ness) في الإنجليزية، أو اللاحق (er) في الإنجليزية الدال على الفاعلية.. الخ. أما الصرف العربي غير السلسلي فيتطلب بناء عدة معارف تتجاوز اللواحق. فالوعي الصرفي في اللغة العربية يشير إلى "مختلف المعارف التي تمكن من فهم الأشكال الممكنة لتصريف الكلمات وتحويلها، وإدراك سبل الاشتقاق فيها... والتمايز القائم بين الأساس والأصل والزيادة.. وارتباطا بمجالات صرفية مختلفة: جذوراً، وجذوعاً، وأوزاناً.." (بوعناني، مصطفى 2006، 45-46).

وهذا فإن اللغات ذات الصرف السلسلي تحقق شرط السهولة واليسر في اكتساب القراءة/الكتابة لما توفره من جهد للمتعلم على مستوى الذاكرة المعجمية وتخزين المفردات، ذلك أن المفردة الواحدة تسعفه في التوصل إلى مفردات أخرى كثيرة عديدة بمجرد التغيير في السوابق واللواحق عن طريق القياس (analogy)، خلافاً للعربية - ذات الصرف الاشتقائي غير السلسلي - حيث يتطلب تشكيل الوعي الصرفي زخماً من المعارف. فكما هو الشأن بالنسبة للمستوى الإملائي، فالنظام الصرفي للغات يصنف إلى نوعين متعارضين: صرف شفاف (transparent) سلسلي يتسم بسهولة الاكتساب والتعلم، وغير شفاف (opaque) صعب ومعقد يطلق على الصرف

¹⁵ بوعناني، مصطفى. ربيع، عبد العزيز: "الإنجاز اللغوي العربي المكتوب: بين الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي". مجلة أبحاث معرفية. العدد 6. 2015. ص 158

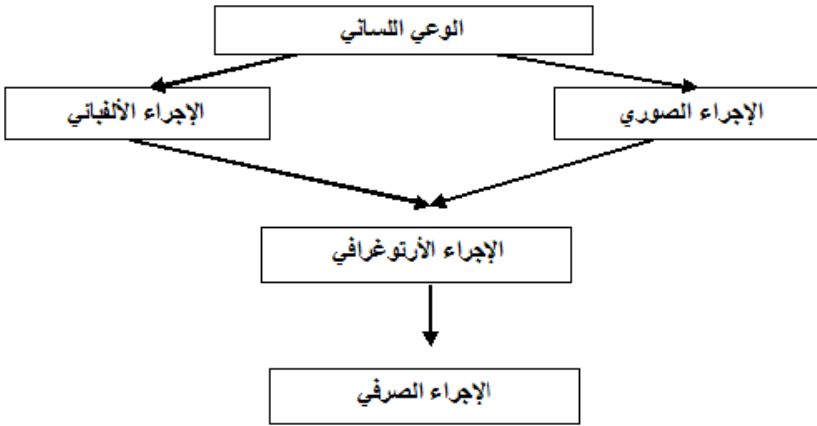
الاشتقاق غير السلسلي، كما هو الشأن بالنسبة للعربية، حسب ما جاءت به فرضية الشفافية الصرفية (morphological transparency hypothesis).

إضافة إلى إشكالية تعقيد الوعي الصرفي في اللغة العربية مقارنة بغيرها من اللغات الأخرى ذات الصرف السلسلي، ينضاف تحد آخر في اكتساب القراءة/الكتابة باللغة العربية مرتبط بالوعي التركيبي (syntactic awareness) باعتباره قدرة على إدراك العلاقات القائمة بين مكونات الجمل ووظائفها التركيبية النحوية. فالخصائص والسمات التركيبية للغات تشكل عنصراً أساسياً كذلك متحكماً في مهارتي القراءة/الكتابة إلى جانب الخصائص الصوتية والصرفية. فمن اللغات ما يعتبر الرتبة علامة على الوظيفة التركيبية، حيث أن الكلمة تظل محتفظة بنفس الهيئة وإن اختلفت وظيفتها التركيبية من فاعلية ومفعولية، خلافاً للعربية التي تعتمد الإعراب (تغيير أواخر الكلم) خاصة الإعراب بالحروف، و بالثبوت أو الحذف، مما يعطي صور عديدة للكلمة الواحدة (أبا - أبو - أبي/ يعطي - يعط /) يجب تخزينها بالذاكرة الأمر الذي يتطلب مجهوداً أكبر مقارنة مع اللغات الأخرى التي تكتفي بقرينة الرتبة حيث لا تخضع الكلمة الواحدة لكل هذه التلونات، مما يحقق بالتالي جهداً أقل وكذلك احتمالاً أقل للوقوع في الخطأ أثناء القراءة/الكتابة.

6. نموذج البناء المزدوج

يتضح إذا أن البنية الإملائية للغة العربية تنطوي على تشابكات وتداخلات بين مختلف المستويات اللسانية، بشكل يحتم على متعلم القراءة/الكتابة إدراج عدة معارف لسانية متنوعة تشمل ما هو صوتي وصرفي وتركيب و تداولي.. الخ. ويبدو أن نموذج البناء المزدوج الذي أقامه الأمريكي سيمور (Seymour 1990,1997) يصور تداخل كافة هذه المستويات اللسانية المختلفة في تحقيق عملية اكتساب مهارتي القراءة والكتابة.

يقوم نموذج البناء المزدوج على تجاوز تلك التراتبية التي تقول بأولية الاستراتيجية الصورية ثم الألفبائية لتأتي في الأخير الاستراتيجية الأرتوغرافية، ليُحل محلها تصورا مفاده اشتراك كل من الإجراءين الصوري والألفبائي في بناء المعجم الإملائي. باعتبار أن هذين الإجراءين هما المؤسسين لهذا النموذج، ومن هنا جاءت تسمية بنموذج البناء المزدوج (modèle à double fondation). يتم ذلك عبر الوعي اللساني الذي يجمع بين الإجراءين، ليتفاعل بعدها هذا الإجراء الإملائي مع الإجراء الصرفي. وبالتالي فهذا النموذج يقوم على خمس مكونات أساسية: الوعي اللساني- الإجراء الصوري (العنونة) - الإجراء الألفبائي (التجميع) - الإجراء الأرتوغرافي - الإجراء الصرفي ، وفق النمط الآتي¹⁶:



خاتمة

خلاصة القول إذا أن اكتساب مهارتي القراءة والكتابة باللغة العربية عملية معقدة مركبة تستدعي إدماج عدة آليات في طليعتها الوعي الصوتي الذي يمثل النواة الأساسية لمهارتي القراءة والكتابة، ثم الاستعانة كذلك بآليات أخرى صرفية تركيبية دلالية

¹⁶ http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2007.censier_c&part=128483

معجمية تداولية نظراً لما تقتضيه الطبيعة اللسانية للغة العربية، وخصوصيتها الإملائية التي جعلت الدارسين يعجزون عن الحسم في طبيعتها، حول ما إذا كانت ذات نظام كتابة مقطعي أم ألفبائي، أو ذات إملائية شفافة يسيرة الاكتساب، أم إملائية عميقة صعبة الاستيعاب. وعموماً، وفي جميع الحالات فإن اكتساب القراءة/الكتابة مقترن بتشكيل الوعي الصوتي، وضعف هذا الوعي الصوتي يؤدي إلى حالات عسر القراءة والكتابة. وبالتالي فإن إدراج الوعي الصوتي في البرامج والمناهج التعليمية، وتخصيص حصص لتنميته أضحي حاجة ملحة، خاصة في ظل تزايد الأخطاء القرائية- الكتابية في صفوف المتعلمين، واحتلال المغرب المراتب الأخيرة في الاختبارات الدولية حول القراءة، خاصة اختبار بيرلس (PIRLS).

لائحة المصادر والمراجع

المراجع الأجنبية

- Abu- Rabia, S : (2001). "The Role of Vowels in Reading Semitic Scripts : Data from Arabic and Hebrew. Reading and Writing ": An Interdisiplinary Journal.
- Abu-Rabia, S. Sigel, L. (1995). "Different orthographies different context effects : The effects of Arabic sentence contexte in poor and skilled readers.
- Abu-Rabia, S., & Siegel, L. S. (2002). Reading, Syntactic, Orthographic, and Working Memory Skills of Bilingual ArabicEnglish Speaking Canadian Children. Journal of Psycholinguistic Research,
- Abu-Rabia, S., & Siegel, L. S. (2003). Reading Skills in Three Orthographies : The Case of Trilingual Arabic-Hebrew-EnglishSpeaking Arab Children. Reading and Writing

- Abu-Rabia. S, Shakkour, W., & Siegel, L. S. (2013). *Cognitive Retroactive Transfer (CRT) of Language Skills among Bilingual Arabic-English Readers*. *Bilingual Research Journal*,
- Ammar. A (2003) : *le fonctionnement de l'assemblage phonologique chez des enfants lecteurs en arabe*.
- Azzam. R (1989). *Orthography and Reading of the Arabic Language*. In P. G. Aaron, & R. M. Joshi (Eds.) *Reading and Writing disorders in Different Orthographic systems*.
- Belajouza.M (2003) : *stratégie d'identification des mots arabes. Compétences morphologiques et phonologiques des lecteurs en difficultés*.
- Charles, A Perfetti and Susan Dunlap (2008) : *Learning to read – General principles and writing system variations-*
- Ehri. L (1997) : *Learning to read and learning to spell are one and the same, almost*.
- Ehri. L. (1991). *The development of reading and spelling in children : An overview*. In M. Snowling & M. Thomson (Eds), *Dyslexia : integrating theory and practice*. London, Whurr Publishers
- Ez-zaher. A (2008) : *Le rôle de la conscience syllabique dans l'apprentissage de la lecture en Arabe*. *Spirale*. V44. pp. 49-62
- Farid.M (1996) : *l'identification des mots écrits en arabe : étude psycholinguistique*. Thèse de doctorat (non publié).Paris 7 (Denis Diderot).
- Fender, M (2008): *Spelling knowledge and reading developement – Insights from Arabic ESL learners*. *Reading in a Foreign Language*
- Ferreira, E. et Gomez –Palacio, M. (1988). *Lire –écrire à l'école : comment s'y apprennent- ils ? CRDP de Lyon*

- Frith. U (1985) : *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In *surface dyslexia*. Ed. by Patterson, K ; Coltheart ,M and Marshall, J. London : Lawrence Erlbaum . 1985. P 301-330
- Ibrahim. R , Khateb. A , Taha. H (2013) : *How does type of orthography affect reading in Arabic and Hebrew as 1st and 2nd langues ?* *Open Journal of Modern Linguistics*
- Katz, L. & Frost, R. (1992). *The reading process is different for different orthographies : The orthographic depth hypothesis*. Haskins Laboratories Status Report on Speech Research.

- Meynet. R (1971): *l'écriture arabe en question*. Les projets de l'académie de la langue Arabe de Caire- publications du centre culturel universitaire. Dar el machreq éditeurs. Beyrouth
- Ryan, A. & Meara, P. (1991). "The case of the invisible vowels : Arabic speakers reading English words". *Reading in a Foreign Language*, 7, 2, 531-540.
- Saiegh-Haddad, E. & Geva, E (2008) : "Morphological awareness, phonological awareness, and reading in English-Arabic bilingual children". *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21, 481-504.
- Seidenberg. M (2011) : *Writing systems : not optimal but good enough*. Cambirdge University Press.
- Seymour P, H .K (1993) : « un modèle de développement orthographique à double fondation », *Lecture-Ecriture : acquisition*. Les actes de la villette, Jaffré J-P, Sringer-Charolles L. et Fayol M. (dir), Paris, Nathan.
- Tunmer. W. E (1989) : *conscience phonologique et acquisition de la langue écrite* in L. Rieben et C. Perfetti (eds.): *L'apprenti lecteur, recherches empiriques et implications pédagogiques*, NeuchâtelParis, Delachaux et Niestlé, pp. 197-220.
- Ziegler. C & Goswami. U (2005) : *Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages :*

A Psycholinguistic Grain Size Theory. Psychological Bullentin vol. 131. No, 1 , 3-29. The American Psychological Association.
- Ziegler C & Montant. M. : *Le développement de la lecture dans différentes langues : un problème de taille. CNRS et Université de Province.*

المراجع العربية

- أحرشاؤ، الغالي (2015) : خصوصيات اللغة العربية وإكراهات تدريسيتها. مجلة علوم التربية.
- أحرشاؤ، الغالي (2014) : بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل المغربي. الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة.
- أحرشاؤ، الغالي (2013): "الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة بالأمازيغية". منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. الرباط - المغرب
- بوعناني، مصطفى (2019): اللغة العربية وتعليمية القراءة والكتابة باعتماد الطريقة المقطعية: بين العتاد اللساني والمعالجة المعرفية. دراسات في الإنسانيات. جامعة قفصة، المعهد العالي للدراسات التطبيقية في الإنسانيات بقفصة. العدد 5. ص 47-07.
- بوعناني، مصطفى & بلمكي، هدى (2013): الديداكتيكا المعرفية ومسارات تعليم القراءة والكتابة. أبحاث معرفية. العدد 3. ص 41-75.
- بوعناني، مصطفى & ربيع، عبد العزيز (2015): الإنجاز اللغوي العربي المكتوب: بين الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي". مجلة أبحاث معرفية. العدد 6. ص 155-186.

- جاسم، علي جاسم وآخرون (2017): الإملاء في نظام الكتابة العربية. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. ط1. الرياض، المملكة العربية السعودية.
- سليمان، محمود جلال الدين (2012): الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة – منظور لغوي تطبيقي – القاهرة
- الغامدي، محمد سعيد وآخرون (2017): نظام الكتابة العربية النشوء والتطورات- سلسلة مباحث لغوية 33. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. ط1. المملكة العربية السعودية. الرياض
- يعقوبي، غانم وهادية، عرين و خميس، ريم (2005) : "دراسة أولية لفحص تأثير الوعي الصوتي في اكتساب المهارات الأساسية (القراءة والكتابة) في اللغة العربية."