أثر الوعي الصرفي على القراءة في اللغة العربية راجعة نظرية

د٠ إيمان عبد الله عبد العزيز الشوشان (*)

تمهيد:

القراءة عملية ديناميكية وهي في حقيقتها خارجة عن الأصل الإحيائي في اكتساب اللغة، إلا أن تعلمها واقع ضمن اللغة متصل بمراحل اكتسابها وخصائص مكوناتها المختلفة وتعقيد تفاعل تلك المكونات مع بعضها ومع المؤثرات الداخلية والخارجية، ونظرا لاتصال الكتابة والقراءة بالنظام الصوتي اتصالا مباشرا فقد حظي النظام الصوتي بنصيب وافر من الدراسات حول القراءة، لكن بالنظر إلى اللغة على أنها كيان متكامل فلا يمكن إهمال الجانب الصرفي؛ إذ يمثل النظام الهجائي البنية الصرفية للغة، وهذا يشير إلى تفاعل بين النظامين يؤثر على القراءة بشكل ما، وقد كان هذا التفاعل مجالا للدرس والبحث النظري والتطبيقي وإن لم يطرق بكثرة في الدراسات المقدمة في العربية، إلا أن وجود بعض الدراسات حول العربية مقدمة باللغة الإنجليزية، وبعض الدراسات وهي الأقل مقدمة بالعربية دفع إلى محاولة تتبع نظري لأهم الأسس والنتائج في مسألة أثر الوعي الصرفي على القراءة، ولعل من المهم قبل استعراض تلك النتائج الوقوف عند أهم المفاهيم ذات الأثر في فهم المسائل المتعلقة بالقراءة كالقراءة

(*) كلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية – جامعة القصيم – المملكة العربية السعودية.

ذاتها والنظام الهجائي العربي والنظام الصرفي وما بينهما والوعي الصرفي وما بين هذه المفاهيم من علاقات .

أسئلة البحث:

من خلال تتبع الدراسات السابقة حول تأثير الوعي الصرفي على القراءة أسعى للإجابة عن الأسئلة التالية :

هل يؤثر الوعي الصرفي في القدرة على القراءة ؟

كيف يؤثر الوعي الصرفي في القدرة على القراءة ؟

هل هناك عوامل أخرى تتداخل مع الوعي الصرفي في التأثير على القدرة على القراءة ؟

منهج البحث:

استقرائي.

أ- القراءة

يختلف مفهوم القراءة باختلاف المجال المعرفي الذي تنتمي له وباختلاف النظريات في المجال الواحد، إذ تنظر إليها النظرية السلوكية من زاوية المثير والاستجابة وإن لم تكن العلاقة بينهما مباشرة، وتراها النظرية المعرفية عملية نقل معلومات ومعارف، فهي عملية نقل للمعنى عن طريق تفكيك الحروف والكلمات من النص المكتوب بطريقة خطية إلى الدماغ مع الاستعانة بمهارات معينة، بينما يقدم ألدرسون (Alderson) مفهوما للقراءة يقوم على التمييز بين القراءة بوصفها عملية (Process) وبين القراءة بوصفها ناتجًا (product)،) فهي من حيث كونها عملية(process) تقوم على التفاعل بين القارئ والنص، وفيها يتم فك الرموز وتحديد معانيها، وكيفية ارتباطها ببعضها، وفيها يفكر القارئ فيما يقرأ، ويربط الفكرة المحصلة من القراءة الحالية بما لديه سابقا، أما من حيث كونها ناتجًا (product) فيقصد به الاستيعاب والفهم، ويرى أن التركيز على فحص حركة العين أثناء القراءة، وما تنقله العين لا يهم بمقدار أهمية ما يحدث داخل الذهن أثناء القراءة [١].

والقراءة عملية معقدة تسهم فيها آليات سمعية وبصرية وحركية وهذه الآليات لا تقتصر على معرفة الأصوات وإنما على فهم معاني الكلمات[٢]، فهي عملية نفسية عقلية ذات أسس عصبية فإن كل نشاط قرائي له أساس عصبي ويقصد به ما يصدر عن الدماغ من ذبذبات كهروكيميائية[٣]. وهي بشكل عام تتضمن القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، مما يتطلب مهارات لغوية وغير لغوية متعددة ، إضافة إلى مهارات خاصة لمعالجة النص المكتوب وذلك بالاعتماد على تطوير المعارف الخاصة بالقدرة على التعرف على الكلمات المكتوبة أو فك الرموز المشفرة وفهم المعنى، ويعتبر فك الترميز الصوتي

مرحلة أساسية في عملية القراءة فتحويل الغرافيم إلى فونيم (رمز مكتوب – رمز منطوق) أساس في تعلم القراءة[٤]، فهي عملية ديناميكية بالاعتماد على نظامين مترابطين هما اللغة ونظامها الكتابي والعلاقة بينهما وظيفية[٥]، وتقوم على ثلاثة جوانب، جانب إملائي متعلق بهوية الحرف وتركيب الكلمات، وجانب صوتي وهو المخزن لهذه الهوية وتنظيم الكلمات، وجانب دلالي يرتبط بالمعارف الضرورية لفهم الكلمات، فمن خلال التعرف أو الترميز يستطيع القارئ التعرف على مكونات الحروف، والمقاطع والوحدات الصرفية للكلمة حتى يتمكن من التعرف والوصول إلى معناها، ويقوم الفهم على التمييز بين مجموعة الكلمات التي يقرأها وتحديد الفرضيات ثم فهم المعلومات المقدمة ، فالفهم يعني القدرة على إنشاء علاقة بين الشكل الخطي وتمثل معين مسترجع من الذاكرة انطلاقا من معجم ذهني [٦]، وهذه الجوانب تعبر عن العمليات الرئيسية المكونة للقراءة بوصفها عملية لسانية نفسية فالجانب الإملائي والصوتي هما مكونا عملية الإشفار decoding وتعني استخلاص المعلومات اللغوية بشكل مباشر من المطبوع بالاعتماد على مهارتين جزئيتين هما : تقطيع الكلمة بحيث تحلل الكلمة إلى مكوناتها المعجمية ، والمضاهاة وهي مضاهاة المعلومات التقطيعية بالرموز الهجائية المشفرة لتلك المعلومات ، وتقوم عملية بناء الأساس النصي على الجانب الدلالي وهي العملية التي يتم فيها تجميع المعلومات المستخلصة في وحدات أكبر كالمركبات والجمل، وأخيرا عملية ابتناء النص وتعني دمج المعلومات المجمعة من النص مع المعرفة السابقة، فالرمز المكتوب أو الشكل الخطي مكون أساس في عملية القراءة؛ لذا وجب الوقوف عند النظام الهجائي بوصفه مكونا أساسيا لعملية القراءة[٧].

ب–النظام الهجائي:

لكل لغة نظام كتابة وقواعد إملاء خاصة بها وهي تعرف على أنها مجموعة من المبادئ التي تحدد الوحدات الأساسية لنظام الكتابة ، وتقوم اللغة العربية على نظامين من أنظمة القواعد الإملائية : الأول، مبادئ صوتية وهي تقوم على التركيب الصوتي، ويوجد مستويان من قواعد الإملاء في العربية : الصوائت والصوامت، وتتكون الأبجدية العربية من الصوامت وهو نظام مطرد ، ومن الصوائت الطويلة، ومنها تتكون الجذور والصيغ ، وبالنظر إلى أن جميع الكلمات تلزم الوزن الصوتي العروضي فإن العلامات أو الحركات قد تعين في تحديده رغم أنها غير موجودة في اللهجات(٨)، إضافة إلى أن هناك صعوبات تتعلق بنظام الكتابة العربي بشكل عام إذ توجد رموز كتابية تكتب ولا تنطق، وتغيب رموز عن الكتابة مع أنها منطوقة صوتيا مثل المد وصفات الحروف كالتفخيم في الراء مثلا، كما قد تخلو بعض الكتابات من الحركات القصيرة (٩). وبالرغم من الحركات تسهل القراءة والفهم عند كل من القراء بطلاقة أو بمستوى ضعيف ، فإنها قد تعيق طلاقة القراءة ، إذ تؤثر على مدة تركيز العين(١٠) والنظام الثاني النظام الصرفي لأنه لا يمكن استخدام أنظمة الكتابة بمعزل عن البنية الصرفية والتمثيل المعجمي أيضا وبينهما تفاعل ثنائي الاتجاه ، ويترتب على هذا أن أحد المكونات المهمة للقدرة على التهجئة هو فهم مبادئ ترميز بنية اللغة المنطوقة المحددة؛ لذا يجب تحديد أصغر وحدة لغوية يمكن تشفيرها في نظام لغة معين، وبقدر أهمية المعالجة الصوتية إلا أن دورها يختلف؛ وذلك لأن أنظمة الكتابة تختلف إذ يمكن فهمها على مستويين مستوى أعلى من مبادئ رسم الخرائط ومستوى أقل من القيود الإملائية ، أحد القيود الإملائية هو منهجية ربط الرسم

بالصوت المراد أو الأصوات التي تمثلها، وهذا الربط يختلف من حيث التناسق وينتج عن ذلك اختلاف بين قواعد الإملاء في العمق الإملائي وهو يؤثر بفاعلية على القراءة والتهجئة، وهذا هو المبدأ العام للمضاهاة[١١].

ج-النظام الصرفي.

يعرف الصرف في اللسانيات على أنه دراسة للبنية الداخلية للكلمات ويرتكز على المورفيم وهو أصغر وحدة حاملة للمعنى في اللغة وينقسم إلى مجالين كبيرين : الصرف الإعرابي وميدانه التغيرات الشكلية التي تخص الوظائف النحوية والثاني الصرف الاشتقاقي وهو يهتم ببناء الكلمات وله وظيفة دلالية وهي تظهر متأخرا في اللغة [١٢]. الكلمات العربية ثنائية البناء إذ تعتمد على جذر يعبر المعنى المشترك بين الكلمات المشتقة من الجذر ويعبر عنه بالحروف الساكنة التي تحمل المعلومات الدلالية، والصيغة الصرفية وهي هيكل صوتي ثابت يحدد البنية الصوتية السطحية والخصائص النحوية للعنصر المعجمي ، وهناك معنى تصنيفي فهي توفر الوزن الصرفي المشترك والتصنيف للمعنى، والأبجدية العربية بما فيها من صوامت وصوائت تمثل كتابيا الجذور والصيغ. فالحروف العربية وعددها ٢٩حرفًا بما فيها الهمزة وهي حرف حلقي شديد والألف وهو يظهر كحركة طويلة، تمثل الجذور ويعتبر ترتيبها مهمًّا لأنه ينتج عنه كلمات جديدة بينما يقوم الاشتقاق الصرفي على الصيغ للأفعال والأسماء، والصيغ هي كيانات صوتية تمثل المعاني الصرفية بشكل مطرد على مستوى الصوائت والصوامت الطويلة، أما الصوائت القصيرة فتمثل من خلال علامات التشكيل (الحركات) وهي غير ملزمة في النظام الكتابي، فمثل (مدرسة،مزرعة...) تشترك في الصيغة (مفعلة) التي تعبر عن الموقع أو المكان ورغم اختلاف المعنى فهي تشترك بالوزن العروضي التي تعبر عنه الصوامت والحركات الطويلة والقصيرة رغم عدم

التزامها[١٣]، وترى بعض الدراسات أن في العربية نوعين من الإجراءات الصرفية: الخطي وغير الخطي ، مما يحقق وظيفتين مختلفتين هما التصريف الخطي – مع الأخذ بالاعتبار أن بعض الإجراءات التصريفية غير خطية لأنها تتضمن درجة من التغيير الداخلي في الجذع – وعلى النقيض فإن التشكل الاشتقاقي غير خطي[١٤]. تعتمد كل اللغات على الوحدات الصرفية للتعبير عن المعنى في الكلمات المعقدة، مع وجود اختلافات لغوية متقاطعة تظهر في مدى تمثيل قواعد الإملاء للمعاني الصرفية ،لفتت هذه الحقيقة الانتباه إلى دور المعالجة الصرفية في القراءة والتهجئة، فالقواعد الإملائية تمثل البنية الصرفية، فينعكس الثراء الصرفي على التركيب الهجائي، وهذا له دور في تطوير الوعي الصرفي ومعالجتة في القراءة والتهجئة مثلا في الكتابة العربية مع الأخذ بخصوصية الصرف العربي من حيث نوع الإجراءات، فالصيغ تقام على الجذور لأن الوحدتين الصوتيتين الأساسيتين في نظام الكتابة العربية في الكلمات هما الجذور والصيغ، وهي لا تكون بنظام خطي أو سلسلي إلا في بعض اللواصق وتتطلب شيئا من التغيير الداخلي، لكنها تمثل بانتظام في هيكل الحروف للكلمة، ويعتبر الجذر كيانا دلاليا قويا ومكونا لجذع لجميع الكلمات في المعجم العربي، وهي تساهم أيضا في القراءة والتهجئة، ونظرا للغنى الصرفي في العربية ووجود الحركات في التمثيل اللغوي والإملائي للكلمات واعتماد القراءة على ذلك فالدراسة للمعالجة الصرفية بالعربية أمر مهم. إضافة إلى أن كلا من الجذر والصيغة يلعبان دورا مهما في التمثيل المعجمي، وكان هذا أساسا لنموذج التحليل الصرفي، وظهرت مثل هذه النتائج حتى في الكلمات غير المطردة، وهذا يؤثر على القراءة[١٥]، إضافة إلى أن المعجم مبني من حوالي ٥٠٠٠ جذر مكون من الحروف الساكنة وعدد أقل من الصيغ مما يدعم تأثير الوعي الصرفي على

القراءة [١٦] ، فالاختلافات في التهجئة لا تقوم على الرمز الكتابي أو الصوتي فقط بل حتى على البناء الصرفي للغة ، وهنا لابد من وقفة عند مفهوم الوعي اللغوي عامة والصرفي خاصة .

د-الوعي اللغوي:

يقصد بالوعي اللغوي الصريح أو الشعور الميتالغوي ذاك الوعي الذي يطوره المتعلمون عن اللغة واستعمالاتها، أو بعبارة أخرى المعرفة بأن اللغة موضوع أو شيء يمكن الحديث عنه والتفكير فيه فيه وإخضاعه للضبط والسيطرة، وتتطلب هذه المعرفة من المتعلم المبتدئ أن ينقل انتباهه عن معنى اللغة إلى شكلها [١٧] ،ومن مهارات الوعي الصريح الوعي الصوتي، والوعي المعجمي الذي يظهر في كشف اللبس المعجمي، والوعي النحوي والصرفي يظهر في كشف اللحن التركيبي والصرفي[١٨] ، وقد حظي الوعي الصوتي باهتمام الباحثين في اكتساب القراءة، إلا أن دور التحليل الصرفي في تأهيل اللغة المكتوبة لفت انتباه الباحثين مؤخرا وإن لم يأخذ الاهتمام الذي ناله الجانب الصوتي باعتبار أن البنية الصرفية لا يتم استخدامها إلا بعد إتقان الطفل فك التشفير الغرافونولوجي أي المرحلة الإملائية، أي أن الطفل حين يتجاوز مرحلة تهجي الأحرف يعتمد على قدراته الصرفية[١٩] .

وقبل أن أعرض دور الوعي الصرفي في اكتساب القراءة يجب أن أقف عند مفهوم الوعي الصرفي، فهو وعي الطفل بالبنية المورفيمية للكلمات وقدرته على التفكير والتعامل مع هذه البنية يسمح للطفل باكتساب قدرات اشتقاقية تتجسد في استعداده للإنتاج وفهم الكلمات التي تم بناؤها وغير مسجلة في الذاكرة سلفا ومطابقة للقواعد التي اكتسبها أثناء تعلمه، فهو يثري القدرات الميتافولوجية أي القدرة على التفكير في الهيكل الداخلي للكلمة والتلاعب بها بشكل صريح ،

إلا أنه يجب التمييز بين ما يرتبط بالمعارف التي يمتلكها المتعلم بخصوص البنيات الصرفية للغته وما هو مرتبط بقدرته على القيام بمهام أو عمليات مختلفة حول هذه المعارف، ومن المعارف التي يمكن الوقوف عليها ومنها : معرفة العلاقات بين المفردات التي تحيل إلى أن بعض المفردات قد تشترك في أصل واحد ، المعرفة الدلالية مثل معرفة أن بعض الصرفيات قد تكون متعددة المعنى ، المعرفة التركيبية وهي تحيل إلى معرفة الطفل بالدور التركيبي للزوائد، فالطفل يتعلم استعمال اللغة فهما وإنتاجا كما يتعلم مهارة الحديث عن تلك اللغة [٢٠]. وتشير الأبحاث إلى أن القراء يطورون وعيا للبناء الصرفي ويظهرون فهما للروابط الصرفية بين الكلمات ، هذه القدرة تشير إلى إسهام التشفير في القراءة والفهم، وإلى تفاعل ثنائي الاتجاه بين الوعي الصرفي وفهم المقروء ودقة قراءة الكلمات، وعلى هذا فإن الوعي الصرفي يتصل بالقدرة على القراءة، وهناك عوامل غير مباشرة تؤثر في الوعي الصرفي[٢١]، فالوعي الصرفي يسهم في تطوير التهجئة، إذ لوحظ أن أطفال الصف الأول يستعملون المعلومات الصرفية لتوجيه تهجئتهم للكلمات المفردة، وقد يرجع هذا إلى توظيف التناظر الصرفي لتوجيه التهجئة ، وقد ثبت أيضا أن الاعتماد على المعرفة الصرفية يصبح أكثر فاعلية مع نمو المعجم إذ يصبح غنيا بالكلمات المعقدة [٢٢]، فالأطفال يطورون حساسية لمختلف بنيات اللغة الشفهية هذه المعارف تسمح في وقت لاحق بالتمييز مستقبلا بين مستويات القراء؛ لأن الطفل قبل أن يصل سن الدراسة يكوّن وعيا صرفيا بلغته لكنه وعي غير صريح يتطور تدريجيا مع أولى سنوات الدراسة إلى وعي صريح، يتزامن هذا مع تعلمه القراءة ليصل بعد ذلك بعامين أو ثلاثة إلى مستوى يسمح له بالاعتماد على ما عنده من معارف لغوية ووعي بها إلى تجاوز التهجئية إلى تطويع تلك القدرات خاصة في جانبها الصرفي لعملية القراءة [٢٣].

هذا يعني أن الطفل يمر بمستويين للوعي الصرفي: مستوى الوعي الضمني وفيه تطبيق شبه تلقائي لقواعد الاشتقاق والإعراب في جمل، ومستوى صريح وهو يتطلب التفكير أو التعامل مع الوحدات الصرفية، ووفقا لهذين المستويين فالمعارف التي تم تطويرها خلال السنوات الأولى من تعلم القراءة هي تلك التي يتحكم بها الطفل خلال اكتسابه للغة المنطوقة ويستخدمها كل يوم بطريقة عفوية دون أن يكون واعيًا بها ، وفي مرحلة ثانية يظهر نوع ثان من المعارف والذي يعتمد على الأول وهو جزء من القدرات المعرفية الخاضعة للمراقبة من قبل الطفل ويتعلق بالتعامل الصريح والواعي بالكلمات الشفهية (٢٤)، والأمر يتصل بالنمو اللغوي واكتساب اللغة عامة والجوانب الصرفية بشكل خاص حيث يبدأ الأطفال مراحل اكتساب اللغة قبل ميلادهم ، إذ تبدأ حاسة السمع بالنمو عند الأجنة في الأسبوع الثامن عشر من الحمل ويصبح جهاز السمع عندهم مهيأ وظيفيا عند الأسبوع الخامس والعشرين ، وهذا يعني أن التعرض للغة يبدأ مبكرا قبل أن يولد الطفل (٢٥). أما من حيث الإنتاج ، فالطفل من مولده وحتى الشهر الخامس ينتج أصواتا تعبر عن الشكوى والتنهد والتمطق والرضاعة أو الضحك فقط. ومابين الشهر السابع وحتى تمام العام الأول تتوالى الأحداث في شأن النمو اللغوي ففيها يميز الطفل اللائحة الصوتية للغته و يظهر مفهوم الكلمة وارتباطها بمعنى، ومن حيث الإنتاج فهو يكتسب عددا من الكلمات بشكل رموز قد لا ترتبط بمعنى محدد(٢٦)، وما إن يبدأ الطفل في سنته الثانية حتى يدخل في طور مهم من أطوار النمو اللغوي إذ يمكن تقسم السنة الثانية من عمر الطفل من حيث النمو اللغوي إلى قسمين مختلفين، فهو في القسم الأول أي ما بين الشهر الثاني عشر والثامن عشر يفهم قواعد لغة المحيط وإن لم تظهر صور منجزة له، ويستعمل الكلمات بوصفها قطعا معجمية لا نتاجا للصرف والتركيب، وهو يستعملها للتعبير عن

جمل أو تعابير كاملة وتسمى هذه المرحلة (فترة التعابير الشاملة أو الكلمة الأحادية أو الكلمة الجملة)، ويبدأ القسم الثاني بتحسن قدرة الطفل على معالجة الكلمات واستعمالها بفاعلية وتسمى مرحلة (تفجير المفردات) [٢٧]، وفي هذه المرحلة تظهر أولى مراحل التركيب، إذ يركب الطفل جملا أولية تحتوى الحد الأدنى لطول القطع الكلامية فتكون على كلمتين [٢٨]، وهنا يبدأ ظهور التصريف بشكل منتج[٢٩]. وما بين نهاية السنة الثانية حتى أواسط السنة الثالثة تبدأ الجمل بالاستطالة وتكون أكثر تعقدا وتنوعا تركيبيا، وتظهر اللواصق والكلمات الوظيفية، ورغم أن اكتساب الجوانب الصرفية في العربية يبدأ باكر فإنه طويل وممتد [٣٠]؛ إذ يتأخر اكتساب اللواصق الاشتقاقية نتيجة لتطور المعرفة التركيبية [٣١]، وبشكل عام يمر اكتساب القواعد الصرفية بثلاث مراحل : المرحلة الأولى تظهر العلامات على أنها كتل أو قطع منضبطة بشكل سليم وتلتزم قواعد اللغة، المرحلة الثانية تستعمل بشكل إبداعي لبناء أشكال صرفية جديدة ولتشعب الترابط القواعدي قد لا يتمكن من تحديدها بدقة ولا تستعمل بتقييد العبارة التي وردت فيها فيقع الخطأ، وفي المرحلة الثالثة تكتسب بشكل تام حيث يمكن تحديد القواعد المطردة والاستثناءات، وهو خاضع لعوامل عدة كالاطراد وتشابه الشكل والارتباط الدلالي وتشابه الصوت وغيرها عبر هذه المراحل يكوّن الطفل وعيا ضمنيا وينتقل منه إلى الوعي الصريح ،و بالاعتماد على ما لديه من معارف صرفية في وقت مبكر في المراحل الأولى من تعلم القراءة ثم يكون فيما بعد قادرا على استعمال الوعي الصريح[٣٢]. وبالحديث عن مختلف مستويات المعالجة الصرفية وضع أندرسون تمييزا بين اكتساب الجوانب الصرفية التي تتعلق عند الطفل بتطوير القدرة في فهم وإنتاج كلمات معقدة صرفيا في التبادلات الشفهية اليومية، وبين الوعي الصرفي الذي يشير إلى القدرة في التلاعب بقواعد تشكيل الكلمات خارج

أي المواقف التواصلية، ويرجع هذا التمييز إلى الجدل القائم حول تعريف المعارف اللغوية حسب طبيعتها ضمنية وصريحة، فالمستوى الثاني يعتمد وعيًا صريحًا قائمًا على أسس من المعارف الضمنية التي اكتسبت في المرحلة السابقة، أما المعارف التي تم تطويرها خلال السنوات الأولى من تعلم القراءة فهي تعتمد على الأول وهو يتعلق بالتعامل الصريح والواعي بالكلمات الشفوية وإمكانية تحليلها إلى وحدات صرفية، فحين يصل الطفل إلى سن المدرسة تكون لديه معارف صرفية متطورة لكنها معارف ضمنية ولا يمكن أن تؤثر في القدرة على القراءة إلا إن تحولت بفعل الدراسة والتعلم الموجه إلى معارف صريحة (٣٣)، إلا أن البنية الصرفية للكلمة لا تستعمل في القراءة إلا بعد أن يستطيع الطفل من التحكم في فك التشفير الغرافو فنولوجي أي في المرحلة الإملائية، والغرض الأساسي من الاعتماد على الصرف هو التغلب على عدم انتظامية الكلمات والتي لا يمكن قراءتها ببساطة عن طريق تحويل الغرافيمات إلى فونيمات، فتعلم القراءة يزيد من الحساسية الصرفية، ومن ثَمَّ الوصول إلى بعض المعرفة الصرفية، ويتم تعزيز ذلك من خلال تعليم خاص للواحق مما يزيد المهارات الدلالية، ومن ثَمَّ ستؤثر المهارات الصرفية الجديدة الصريحة المقدمة للطفل والمرتبطة ارتباطا وثيقا بالشكل الصوتي المستقر والثابت للجذر الأكثر استخداما؛ حيث تعتمد قراءة الكلمات في التدريب التعليمي لها على الشفافية الصوتية للجذر ، يكون تطور الوعي المورفوشتقاقي في اللغة المكتوبة أبطأ من التطور في الوعي بالقدرات الإعرابية (٣٤)، لذا فإن الوعي الصرفي يسهل مجموعة متنوعة من مهام القراءة، إذ يمكن للطفل في مرحلة قراءة الكلمة الواحدة أن يشير إلى حدودها الشكلية كما يمكن أن يسهم الصرف في اكتشاف معنى الكلمة المفردة على سبيل المثال إذ يوفر الشكل الأساسي واللواحق إشارة إلى معناها كما يعين في بناء النص

وأهمية الوعي أنه يربط بين اكتساب القراءة وترتيب المعجم العقلي(٣٥)، فالمكون الدلالي ذو أثر واضح في صحة القراءة نتيجة لتغير آلية الذهن في التعامل مع الكلمات الوهمية والكلمات الحقيقية؛ حيث أشارت الدراسات إلى أن التنظيم الفسيولوجي العصبي لعملية القراءة لدى القراء يختلف باختلاف العامل الدلالي، فقد رصدت اختلافات في نشاط مناطق معينة من القشرة الدماغية باختلاف توفر المعلومات الدلالية في الكلمات المعروضة ، مما يؤثر في صحة القراءة إذ إن الطفل يسخر الإمكانات الذهنية لرصد المؤثرات على القراءة حال ممارستها ومنها الدلالة والصرف (٣٦)، ولعل هذا يحيل إلى مسألة الازدواجية إذ يتعرض الأطفال إلى مستويين مختلفين دلاليا مابين المحكية والمعيارية .

هـ–الازدواجية:

الازدواجية اللغوية هي : حالة يوجد فيها أكثر من لغة أو لهجة في مجتمع معين، وتمثل العلاقة اللغوية بين نوعين مختلفين من اللغة ذاتها أو بين الفصحى والعامية، عرَّفها تشالرز فيرجسون Charles Ferguson بأنها حاله لغوية مستقرة نسبيا توجد بالإضافة إلى الصورة الأساسية للغة والتي تتضمن معايير قياسية أو إقليمية شديدة الاختلاف ومقننة وغالبا أكثر تعقيدا نحويا وتتنوع في التراكيب، وهي وسيلة لمجموعة كبيرة ومحترمة من الأدب إما من فترة سابقة أو في مجتمع آخر، والتي يتم تعلمها إلى حد كبير من خلال التعلم الرسمي المستخدم في معظم الأغراض المكتوبة والرسمية المنطوقة، ولكن يستخدمها أي قطاع من المجتمع للمحادثات(٣٧). وبالنسبة للعربية فإن العربية الفصحى هي لغة القرآن والمسلم بحاجة إلى تعلمها ولو بحد أدنى لقراءة القرآن وتعاليم الإسلام، لكن لا يوجد متحدث أصلي بها، واللغة العربية المعيارية هي لغة متطورة عن العربية الفصحى نتيجة للحاجة إلى مزيد من المفردات أكثر عدد وأقل تعقيدا وهي اللغة

الرسمية التي يتم تعلمها في المدارس، ولا تستعمل في التواصل اليومي، أما اللهجة فهي اللغة التي تكتسب بصورة طبيعية وتختلف فيما بينها باختلاف المناطق وحتى على صعيد المنطقة الواحدة، المسافة اللغوية بين اللغات تشمل مكونات اللغة (الأصوات، الصرف...)، فعلى مستوى الأصوات قد يوجد صوت أو مجموعة أصوات في اللهجة ولا توجد في أخرى ، وعلى الرغم أن الفصحى تشترك مع العامية في عدد من الأصوات والصرفيات والمفردات فإن بعضا منها يوجد في لهجة ولا يوجد في الأخرى، ومن جهة أخرى فإن بعض المناطق العربية لا يمكن وصف اللغة عندهم بالازدواجية بل هي أقرب إلى الثنائية اللغوية مثل مناطق شمال أفريقيا إذ يظهر أثر الاستعمار الفرنسي والإنجليزي كما يعتمد التعليم هذه اللغات على أنها لغات رسمية وهي مختلفة كليا عن العربية، وبشكل عام فلا يوجد صيغة مكتوبة للهجات، إلا أن الناس يحولون نموذجهم لمنطوق إلى نموذج مكتوب بالاعتماد على مهارات تحويل الأصوات إلى حروف مكتوبة وعادة يقرأها الناس بطلاقة مثل الشعر والمسرحيات [٣٨]؛ لذا فإن اللهجة هي اللغة الأولى للطفل إذ يتأخر دخول المعيارية إلى لغة حتى مراحل التعليم المبكرة على أنهم قد يتعرضون لها قبل ذلك من مصادر متعددة مثل أفلام الكرتون والأناشيد وغيرها .

تعد المسافة اللغوية بين الفصحى والعامية عاملا وظيفيا في جودة اكتساب القراءة العربية مما يؤثر في الوعي الصوتي والصرفي[٣٩] ، إلا أنه ومن جهة أخرى قد يؤثر سلبا على القدرة على القراءة. إذ أظهرت بعض الدراسات أن الأخطاء عند الأطفال من الصف الأول حتى الصف التاسع صوتية مردها الاختلاف بين الفصحى والعامية مما يؤثر على مستوى القراءة عندهم ، وقد تكون سببا في ضعف التحصيل الدراسي وضعف القراءة بشكل عام ، وتشير

الدراسات إلى أن تعلم الفصحى يمكن مقارنته بتعلم لغة ثانية ، إذ يظهر الأطفال أداء أفضل من حيث الفهم في اللهجة، وقد قارن أحد الباحثين فهم الأطفال الناطقين باللهجة الفلسطينية للكلمات بالعربية الفصحى والكلمات بالعبرية فكان متقاربا. وهذا يعني أن معالجة الفصحى تتم بطريقة تختلف عن معالجة العامية، وإن سلمنا بذلك فقد يمتد الأثر إلى مستوى اكتساب المفردات مما يؤثر على اكتساب القراءة بشكل ما ؛ إذ تشير الأبحاث في المقارنة بين اللغات إلى أن مستوى نمو المفردات عند الأطفال ثنائي اللغة في كل من اللغتين أقل من أحاديي اللغة ، فمثلا الأطفال الذين يتعلمون القراءة بلغة ثانية يستعملون مفردات في كل من اللغتين بتردد أقل ممن يتعلمون لغة واحدة، فالتمثيل المعجمي عند الأطفال الذين يتعلمون القراءة بلغة ثانية يظهر أقل تراكم للممارسة ، ويكون الربط الدلالي والصوتي في اللغتين أضعف مقارنة بالأطفال أحاديي اللغة لأن الكلمات الأكثر ترددا وتكرارا تستعمل بشكل أسهل عند الإنتاج ، ومن جهة أخرى يظهر تأثير إيجابي لتعلم لغة ثانية؛ إذ إن هناك علاقة قوية بين تعلم لغة ثانية ونمو الوعي اللغوي، إذ يظهر الحكم القواعدي أفضل عند متعلمي لغة ثانية، وفي الحقيقة هناك عوامل عدة تؤثر في تعلم القراءة بلغة ثانية مثل: العمر، والفروق الفردية، والحوافر، ومستوى الوالدين، والثقافة،والسياق التعليمي(٤٠) .

بشكل عام يجب الأخذ بعين الاعتبار عند البحث في اكتساب القراءة في العربية أثر الازدواجية اللغوية وأن الفروق بين النطاقات اللغوية تظهر في كل المستويات لكنها أظهر في الأصوات والمعجم ؛ حيث أشارت دراسة أجريت على الأطفال في عمر خمس سنوات من خلال لغة التفاعل اليومي في يوم عادي من أيام رياض لأطفال ظهر أم ٢١% من الكلمات متماثلة من حيث المعجم والأصوات، بينما البقية كانت متشابهة مع الفصحى والمحكية وبقية مختلفة

اختلافا كليا، إضافة إلى أن تلك الفروق بين النطاقات اللغوية تؤثر على مهارات المعالجة الصوتية الصرفية والنحوية والمعجمية؛ إذ أشارت الأبحاث إلى وجود صعوبة عند الأطفال الناطقين باللغة الأصلية في بناء تمثلات صوتية سليمة للتراكيب التي لا توجد في اللغة المحكية مما ينعكس على بقية المستويات .

ويجب أيضا الانتباه إلى إشكاليات الخط العربي من حيث وجود الحركات التي لا تظهر بصورة ملزمة في الكتابة من جهة ووجود اختلاف بين الفصحى والمحكية في الحركات المؤثرة في الصرف ووجود فئات غير مشفرة في المحكية. وهذا مهم لأن الأطفال يتعلمون القراءة بلغة لا يتكلمون بها، كما أن درجة الاطراد في الصوائت قد تؤثر على الوعي الصوتي مقابل الوعي الصرفي . بشكل عام فوجود الازدواجية اللغوية والحروف المتحركة يوفر نطاق جيد للبحث، فاللهجات المحكية مختلفة باختلاف الجنسية بينما تكون المعيارية أكثر توحدا وتشابها بين مختلف الجنسيات العربية في كل مستوياتها الصرفي والصوتي(٤١).

نتائج عامة ..

وفي هذا المجال قُدمت أبحاث كشفت عن جوانب مهمة بشأن عملية القراءة والعوامل المؤثرة فيها في العربية خاصة، إلا أن المجال لايزال بحاجة إلى المزيد نظرا لتداخل الآليات في عملية القراءة؛ إذ تشير الدراسات إلى وجود مستويين من القراءة الأول يقوم على تمثيل كامل الكلمة دون تحليلها إلى وحدات صرفية، والثاني أعمق يقوم على تحليل الكلمة إلى وحدات صرفية أصغر(٤٢). ففي المستوى الأول يظهر أثر الوعي الصوتي؛ حيث يعتمد الأطفال على تحويل الرموز الهجائية إلى أصوات لذا يؤثر الوعي الصوتي بشكل أكبر، وهذا يعني أن تأثير الوعي اللغوي على مهارات تعلم القراءة هنا صوتي، فالطفل يعتمد على ما لديه من معارف لغوية لإتمام عملية القراءة بعد تحويل الرموز

الهجائية إلى الأصوات والوعي الصوتي لا يؤثر بشكل مباشر، فهو يؤثر على سرعة ترميز الحروف والتي تؤثر فيما بعد على طلاقة القراءة، كما أشارت إلى قدرة الأطفال على عزل صوتيات اللهجة عن صوتيات الفصحى(٤٣). وينتقل الطفل للمستوى الثاني بعد توافر المعلومات الصوتية كاملة لإتمام القراءة الشفوية لأهمية تلك المعلومات في فك الجذور والصيغ، ويلاحظ أن الجذر أسرع في فك التشفير لأن حروفه ساكنة نتيجة لاختلاف معالجة الحروف الساكنة والمتحركة لذا قد تتأخر اكتساب الصيغ (٤٤)، إضافة إلى أن الجذور كيانات معجمية لكن لا يمكن تمييز الجانب الدلالي الذي يقدمه الجذر إلا بتميز الصيغة، وللجذر دور التعرف البصري حتى في المراحل العليا التي يطور فيها الطلاب قدراتهم الهجائية (٤٥)، بينما تشجع العلاقة المطردة بين الجذر والصيغة المبتدئين على استغلال المعارف اللغوية أثناء القراءة ، فالجذر يقدم المعنى الدلالي والصيغة تحدد المعلومات النحوية مثل العدد والشخص والجنس ، فالجذر يقوم على ثلاثة عناصر : دلالي وصوتي وإملائي، الدلالي يشير لمعنى وهو يجمع الكلمات التي تنتمي لذات المعنى في عائلة واحدة ، صوتي حيث يظهر نفس الأحرف الصامتة في اشتقاقات الكلمة، فهي المكون الصوتي وتمثل الأحرف هجائيا، ويتمثل دور الصيغة في تتمة الجذور في البنية والمعنى، إذ توفر الصيغ قوالب للاشتقاق، وتنشئ قيما معجمية جديدة ؛ لذا فالوعي القائم على التمييز بين الصيغ والجذور والقدرة على عزلها يتصل اتصالا وثيقا بالقدرة على القراءة ، كما تساعد البنية الصرفية القراء المبتدئين على إعادة اكتشاف المعلومات الصوتية عند غياب التشكيل؛ إذ يحتاج القراء إلى اللجوء إلى المعرفة المعجمية الصرفية والإملائية بالإضافة إلى المعلومات النحوية والدلالية لاسترداد شكل الكلمة الصحيح للنطق بها (٤٦). تشير الدراسات في أثر الوعي الصرفي إلى

أن قدرة الأطفال العرب الناطقين بالعربية على استنتاج ارتباط الجذور متفوقة على قدرتهم على استنتاج ارتباط الصيغ ، إلا أن الوعي بجذور الكلمات رغم أنه يبدو مرتفعا عند الأطفال بمتوسط أعلى من ٧٥% لكن لم يتطور بشكل ملحوظ بين طلاب الصف الثاني والرابع ، ثم يتحسن في الصف السادس؛ حيث يصل إلى الحد الأقصى لمستويات الأداء لكل من الجذر والصيغ وقد يرد ذلك إلى أن الوعي بصيغ الكلمات يقوم على فهم العلاقات التجريدية للوظيفة الصرفية، إضافة إلى دور الحقيقة النفسية للجذر، والصيغ في العربية مطردة وذات تردد عالٍ[٤٧] ، إلا أن الجذر أكثر ترددا لأنه يستعمل للتعبير عن مختلف التصنيفات لمعجمية في الأسماء والصفات ،يؤكد هذا ما أشار إليه بحث في دقة تهجئة حرف التاء حيث أظهر الأطفال في الصف الأول دقة أعلى في تهجئة حرف التاء في الجذر وحال كونه لاصقة أكثر من كونه ضمن صيغة صرفية معينة، ومن جهة أخرى أشار البحث إلى نتيجة مهمة إذ يواجه طلاب الصف الأول صعوبات في تهجئة السابقة (ت)، وقد يرد هذا إلى الخصائص الوظيفية سوابق في مقابل لواحق؛ حيث استهدفت الدراسة نوعين من اللواصق باستعمال الحرف (ت) الأول سابقة لتمييز المؤنث المفرد للشخص الثالث (ترقص) واللاحقة في المؤنث المفرد الغائب (قالت) وعلى الرغم من أنهما تدلان على وظيفة نحوية متماثلة ومستخدمة في الفصحى والمحكية فإنهما تختلفان بدقة التهجئة، ردت صاحبة البحث هذه الاختلافات إلى التكرار النسبي للظهور وفي البروز الصوتي لأن اللواصق التصريفية أكثر وفرة في العربية وتقوم على التراص. إذ تضاف تصريفات اللاحقة لجميع الأسماء والصفات والأفعال مما يسهم هذا في زيادة درجة بروز اللواحق على السوابق في معالجة الكلمات، يعين الجانب المعرفي على تحديد العلامات؛ إذ إن هناك تقبلا

للمعلومات الصرف نحوية التي توجد في نهايات الكلمة أكثر من التي في بداياتها، فكثير من اللغات توظف اللواحق أكثر من السوابق، وهذا متعلق بآلية الاكتساب إذ تكون العلامات الصرفية في نهاية الكلمة أسهل اكتسابا لأن الكلمة يتم التعرف عليها من خلال الأصوات المكونة لها وحين تكون اللاصقة في النهاية يكون اكتمل المعنى أو المعلومات التي تحملها الكلمة فيكون أسهل لإضافتها(٤٨)، وهذا متعلق بالنظام المعرفي العام ولا يختص بمميزات لغة عن الأخرى، ومنه دراسات سلوبين, Slobin حول تأثير النمو اللغوي على الجوانب الإدراكية وأثره في الاكتساب اللغوي في مثل العبارات المكانية ومقارنتها بين لغتين وأكثر(٤٩).

وقد لفتت الدراسة السابقة النظر إلى أن الأطفال يعتمدون على الوعي الصرفي في حال غياب الاطراد في الرموز اللغوية، فتقوم الحالة الصرفية بالمساعدة في معرفة تهجئة الحرف بل أن نوع وفئة الحال الصرفي للحرف المراد، فالتاء بوصفه حرفا في جذر أو لاصقة أصح تمثيلا هجائيا من كونه جزءًا من صيغة، في حين أن كلا من الجذر والصيغة هما لبنات بناء أساسية للكلمات العربية، إلا أنهما يختلفان في التركيب الصوتي والوظيفة اللغوية والتمثيل الإملائي، فالجذور هي كيانات ثابتة تدل على المعلومات الدلالية الأساسية ويتم تمثيلها بشكل كامل ومنتظم في قواعد الإملاء العربية بينما لا تمثل الصيغة إلا جزئيا إذ تأخذ الصوائت حيزا كبيرا منها (٥٠)، قد يكون هذا وراء دقة التهجئة العالية فيها مقابل الصيغ يتوافق هذا التفسير مع البحث الذي يوضح التطور المبكر للوعي بالجذور أكثر من الصيغ، فالصيغ تأخذ فترة أطول لاكتسابها والتعرف عليها(٥١)، كما أنها تتوافق مع الأدلة التي توضح الاختلافات في المسار الزمني لتنشيط الجذر والكلمة في الوصول المعجمي. هذا يعني أن دقة التهجئة

في الجذر تكون أعلى، وقد أظهرت الدراسات أن الأشكال المطردة أكثر دقة سواء في الجذر أو الصيغ حتى في المعاني الصرفية فالمطرد منها أكثر دقة، يعني هذا أن دقة التهجئة خاضعة لعوامل أهمها نوع الكلمة من حيث كونها كيانا دلاليا كالجذر أو قالبا صوتيا لمعنى صرفي كالصيغة ، ونظام الترميز من حيث كونه يمثل كتابيا بشكل كامل أو جزئيا مثل الصوائت وعامل الاطراد فالمطرد من الأشكال اللغوية أسهل من غيره سواء على مستوى الجذور أو الصيغ أو حتى الأشكال الكتابية [٥٢]. وحين يشار إلى دور الجذور في تيسير القراءة يجب الانتباه أن هذا لا يعني أن الأطفال لا يستجيبون للصيغ تجاه الصيغ إذ لا يمكن تصور أن يستطيع الطفل عزل الصيغة دون تمييز الجذر[٥٣]، ويؤخذ بالاعتبار أيضا ظهور الوعي بالاشتقاق الصرفي عند الأطفال العرب مبكرا[٥٤] ، مما يؤثر على القدرة على المعالجة الصرفية ولهذا آثار تعليمية وتربوية قيمة . بشكل عام فقد أكدت دراسات مختلفة أثر الوعي الصرفي في اكتساب القراءة ، منها دراسة تشير إلى ارتباط الوعي الصرفي في الصف الأول والثاني بمهارة فك الرموز مع بداية تعلم الطفل قراءة كم كبير نسبيا من الكلمات المركبة صرفيا، كما أن المعرفة غير الواعية بالصرف مرتبطة بسرعة التعرف على الكلمات ودقتها، وبذلك يعد الوعي الصرفي عاملا مهما في اكتساب الرموز، بالإضافة إلى العامل الأهم وهو الوعي الصوتي. وتزداد أهمية الوعي الصرفي في آخر المرحلة الابتدائية؛ لأنها ترتبط بفهم المقروء ، ومنها أيضا تلك الدراسات التي تبين أثر التدريب الصرفي على تحسين مستوى صحة القراءة ؛ إذ يتضح أن التقطيع الصرفي من الوسائل التي تساعد في تنمية الوعي الصرفي عامة والاشتقاقي على وجه الخصوص، ومنها الدراسات التي أجريت على الأطفال ذوي العسر القرائي حيث تطور مستواهم بتطوير قدراتهم الصرفية من خلال التدريب ،

وأشارت هذه الدراسات أيضا إلى أن بعض الأطفال ذوي العجز الصوتي يلجؤون إلى تطوير قدراتهم الصرفية والاعتماد عليها لتعويض العجز الصوتي في القراءة، فالمهارة الأساسية عندهم هي فهم أن الكلام يمكن تجزئته إلى وحدات أصغر، وكذلك فهم أن هذه الوحدات ممثلة بواسطة الحروف المكتوبة(٥٥). يؤدي أيضا البناء الصرفي للكلمات دورا مهما في ترتيب المعجم العقلي وتعريف الكلمات ، فالمعجم العقلي يخزن الكلمات حسب الأسس المعجمية والمفاهيم المعرفية لإنتاج وفهم اللغة . وتشير دراسات في لغات مختلفة إلى أن القراء يقسمون الكلمات إلى الوحدات الصرفية المكونة لها لتفعيل معنى الكلمة في المعجم العقلي(٥٦)، إذ قد يتعلق تحسن الوعي الصرفي بالتطور التدريجي للمتعلم في فهم العلاقات المعقدة للشكل والمعنى ، فمن حيث الشكل يعتمد الأطفال على المعلومات الصوتية التي توفرها الحركات من أجل فك التشفير للكلمات بنجاح وعندما يتقن القراء مهارة كافية تقل الحاجة إلى استعمال الحركات، ومن حيث المعنى فالوضوح الدلالي يؤثر على المستوى الصرفي كما يؤثر على القراءة ، إذ إن الكلمات الواضحة دلاليا يسهل إعادة التعرف عليها عند القارئ المبتدئ، أما الكلمات المبهمة فتعالج بشكل مستقل عن تصنيفها الصرفي، إذ تشير الدراسات إلى أن إستراتيجية تحليل الوحدات الصرفية تلعب دورا في التعرف على الكلمة أثناء القراءة(٥٧) . ومن جهة أخرى فإن نظام الهجاء أو قواعد الإملاء تعكس نمط البنية اللغوية، تتميز العربية بصرف غني إلا أنه لا يوجد تطابق خطي تام بين التركيب الصرفي والتمثيل الصوتي أو الهجائي مما يؤثر على مستوى الاتساق بين القاعدة الصرفية وتمثيلها الهجائي، ومن ثم على مستوى الاطراد، فقد أشارت الأبحاث إلى أن الكلمات ذات القواعد المطردة أكثر دقة من حيث صحة التهجئة، وقد يرد الإبهام في نظام الهجاء العربي إلى عدم التزام الحركات وهي

جزء من البنية ، فالعلاقة بين البنية الصوتية والشكل المكتوب غير مكتملة ،وإن كانت العلاقة بين البنية الصرفية والشكل المكتوب أكثر وضوحا، إلا أن الجذر وصيغة الكلمة تحتلان موقعا يمكن التنبؤ به في التمثيل الهجائي إذ تمثله الحروف الساكنة والحركات الطويلة والصيغة مما يعين على استرجاع المفقود من الحركات القصيرة وهنا يظهر أثر الوعي الصرفي [٥٨]. وفي هذا الإطار تشير نظرية حجم الحبوبThe grain size لجواسومي إلى أن الطفل حين يتعلم القراءة فهو يكتسب القدرة على تحديد الرمز المرئي أو الحرف مع الصوت المناسب له، والطفل يكون قد اكتسب النظام الصوتي مسبقا مما يسهل عملية اكتساب القراءة ، يمكن تفسير ذلك بثلاثة أسباب؛ السبب الأول يتعلق بتوافر الرموز الكتابية والأصوات في اللغة المنطوقة وعندها يكون نظام التحويل متاحا ؛ لذا تكون عملية التسجيل الصوتي ناجحة، ومع ذلك قد لا يمكن الوصول لبعض الوحدات الصوتية كالاختلاف بين الفصحى واللهجات في العربية مما يتطلب مستوى معرفيا معينا، السبب الثاني يتعلق بمدى الاطراد واتساق الأصوات مع الرمز الإملائي، يظهر هذا بمقارنة النظام الإملائي العربي مع النظام الإملائي الإنجليزي؛ إذ يعتبر النظام العربي نظاما سطحيا (مطردا))، السبب الثالث هو اتساق النظام الهجائي مع الصوتي، فقواعد الإملاء المتسقة تعين على استعمال إسترتيجية الوحدات الصغرى؛ وذلك لأن نص اللغة يحتوي على وحدات لفظية صغيرة، وفك تشفير الصوت قريب من علاقة واحد لواحد (بمعنى أن يقابل كل صوت منطوق رمز إملائي)مثل كلمة (thieft) تستلزم تقسيم الأصوات إلى (th,ie,t) وهي مكونة من أكثر من رمز هجائي فهي أصوات تعبر عنها رموز هجائية مركبة؛ لذا لا يستطيع الأطفال اعتماد نظرية حجم الحبوب بسبب صعوبة تحويل الأصوات إلى رموز

هجائية لعدم اتساقها؛ وهذا لأن التناقض أعلى كلما كانت الوحدات أصغر، يتعلم الأفراد في هذه اللغات غير المتسقة القراءة باسترتيجيات إعادة الترميز لكل من الوحدات الصغيرة مثل الصوتيات والوحدات الإملائية الأكبر مثل المقاطع أو الكلمات بالتوازي ، يظهر الأطفال في اللغات غير المتسقة قدرة تحويل أقوى من الأطفال في اللغات المتسقة ، يرى جواسومي أن الوعي بالوحدات الأكبر يظهر عند الأطفال قبل الوحدات الأصغر وهو أمر واقع في كل اللغات، إلا أن الاختلاف يكون في سرعة تطور تلك القدرة ، ولدى دوكان منهجية مختلفة تقوم على أن تحديد الوحدات الأصغر حسب نظرية جواسومي تختلف باختلاف اللغة الأم وتعقيدها ومدى الاطراد فيها ومنهجية تعليم القراءة إذ تؤثر في تطوير القراء؛ لذا لا يوجد نهج كلي لتتبع الوحدات الصوتية .ومن العوامل المؤثرة على القراءة الذاكرة الصوتية والذاكرة البصرية وهي تتصل بنطاق واسع من التعقيد المعرفي[٥٩] ،كل هذا يشير إلى أن القدرة على القراءة بناء معقد، ويشير أيضا إلى دور النظام الإملائي في اكتساب تلك القدرة، إضافة إلى نقاط التقاطع بين النظام الإملائي والصرف في تلك المسألة، ومنها أثر الحركات أو التشكيل فهو مكون نفسي لغوي أساسي في التكلم باللغة العربية؛ حيث إن طلاب الصف الأول يعتمدون على الوعي الصرفي في تهجئة الأحرف غير المطردة ، فالمعالجة الصرفية قدرة متعددة الطبقات تختلف باختلاف الوحدة الصرفية حيث تكون الجذور الاشتقاقية واللواحق التصريفية أكثر بروزا وظيفيا في التهجئة أكثر من الصيغ واللواصق، فالوحدات الصرفية لا تكتسب بنفس الطريقة من حيث تقسيمها إلى تصريفية واشتقاقية في اللغة الواحدة، وتختلف أيضا باختلاف اللغات؛ لذا لابد من الأخذ بعين الاعتبار دور التوزيع الاحتمالي للوحدات الصرفية والسمات اللغوية بوصفها عوامل مؤثرة على التمثيل الصرفي

[٦٠] ، وأشارت بعض الدراسات الحديثة إلى أن المعرفة الصرفية التي ترتبط بالقدرة على استعمال المفردات وإدراك المعاني اللازمة لها من المتغيرات الأساسية التي تتحكم في التمكن من القراءة كما أظهرت دور النظام الكتابي في اللغة العربية ودور الحركات القصيرة في دقة الفهم، فالوعي الصرفي يمكن أن يتنبأ بالقدرة على القراءة. وتظهر الازدواجية بوصفها أحد العوامل المؤثرة على الوعي اللغوي، ومن ثم تؤثر على اكتساب القدرة على القراءة ، فالوعي اللغوي في المحكية أعلى منه في الفصحى إذ إن المعالجة اللغوية في المحكية أسهل بحيث يكون الوصول للهياكل اللغوية في الذهن أسرع [٦١]. ومن جهة أخرى فقد يوفر الوعي الصرفي في اللغة المحكية أساسا لتعليم القراءة في الفصحى؛ إذ تشير بعض الدراسات إلى أهمية المعالجة الصرفية في التهجئة في ظل الازدواجية اللغوية والاختلافات الصوتية الملحوظة بين الفصحى والعامية[٦٢] ،إذ يمكن معرفة البنية الصوتية للكلمات العربية في اللغة الفصحى التي قد تختلف عنها في العامية من خلال البناء الصرفي للكلمة في الفصحى كما قد تعين الصيغ الصرفية للكلمات في اللغة المحكية على اكتشاف الجذر في العربية[٦٣]، إضافة إلى أن المحكية تدعم معجم الطفل بمفردات تشترك فيها مع الفصحى فالكلمات المألوفة أصح في القراءة من الكلمات الموجودة في العامية فقط أو المعيارية فقط ؛ لأنها تصاغ بشكل أدبي وهي موجودة في الكتب المدرسية وفي اللهجة، أما الكلمات في اللهجة وليست موجودة في المعيارية فهي مألوفة لهم في الحديث وليس في صورتها الهجائية المعدة للقراءة خاصة في مراحل الأولى للقراءة، الكلمات المشتركة والكلمات الفصحى مألوفة عند الأطفال وهي قاعدة مهمة لأطفال ليتمكنوا من تحليلها صوتيا، فهم يستعملون الكلمات المشتركة في حياتهم اليومية وهي موجودة في اللهجة أيضا وفي الفصحى في التواصل اليومي تحدثا

وكتابة مما يجعل الكلمات المشتركة مألوفة بدرجة عالية أكثر من كلمات اللهجة المحلية من حيث الصوت والهجاء، وبالنسبة للكلمات في الفصحى، فالطفل يتعلمها في المدرسة من مهارات مختلفة : قراءة وكتابة واستماع وحسب قواعد اكتساب القراءة فإن الوعي الصوتي يلعب دورا مهما يستطيع الأطفال الأداء بشكل أفضل في المشتركة والفصحى أكثر من اللهجة حسب نوع الكلمة، وقد يرد الضعف في تهجئة العربية إلى الازدواجية ، إذ إن كثير من الكلمات التي لها قواعد مطردة في الفصحى تستعمل في العامية بشكل مختلف وتمثل هذه الكلمات ٤٠% من معجم الطفل، فالمسافة الصوتية والمعجمية بين اللغة المنطوقة والعربية الفصحى نتيجة لأن الوعي الصرفي والمعالجة الصرفية للترميز اللغوي والتخزين للكلمة في الذاكرة العاملة وهي للمحكية أولا، ولذا يعد البعض تعلم الفصحى بمثابة تعلم لغة ثانية بما فيها من إيجابيات وسلبيات سبقت الإشارة إليها في معرض الحديث عن الازدواجية، إلا أنه يجب الأخذ بالاعتبار لغة التعليم ومدى التزامها بالفصحى[٦٤] ، ورغم أهمية المكون الصرفي في اكتساب اللغة عامة ومن ثم اكتساب القدرة على القراءة، فإنه هذا التأثير ليس أحادي الاتجاه بل يسير بشكل متبادل إذ يظهر تطور في الوعي الصرفي عند الأطفال مع بداية تعلم الكتابة ويصل إلى مراحل متقدمة عند نهاية المرحلة الابتدائية ولا يقف عنده، فنمو الوعي الصرفي ممتد وطويل [٦٥]. وقد بينت الدراسات أن القراءة نشاط لغوي يستلزم تطور وعي صريح عند المتعلم بالبناء اللغوي واستعمال مكوناته، كما يتداخل تأثير المكون الصرفي مع غيره من المكونات اللغوية، فالمعرفة الصوتية والتي تعني القدرة على معرفة أجزاء الكلمة مثل المقطع والفونيم أحد العوامل الداخلية المؤثرة في اكتساب القراءة ويستدل على قوة العلاقة بين الجانب الصوتي والقدرة على القراءة بتجارب الإيراء الشكلي وهو خاصية معرفية إذ يعني تأثير مثير سابق

على استجابة لاحقة وهي وإن كانت لا تخص المثيرات اللغوية فقط إلا أنها هنا بقصد لغوي سواء كانت الصلة بين المثير والاستجابة صلة دلالية أو صوتية [٦٦].

تمثل الذاكرة الصوتية قصيرة المدى تخزين مختلف الأصوات التي يتم إنتاجها بواسطة فك الرموز الصوتية للحروف–الإشفار– وهذا ما يسمح للأطفال بقراءة كلمات جديدة ويسهل عملية بناء مفردات مرئية للكلمات المكتوبة المألوفة لدى القراء المبتدئين فهي من الوظائف الإدراكية العامة الضرورية لنمو القراءة، فلابد من توافر معلومات عند الطفل حول الكلمات مثل التركيب الصوتي والمعنى والذكريات والاحتفاظ بها واسترجاعها؛ لذا تعتبر الذاكرة الصوتية قصيرة المدى مكونا مهما لتنمية الوعي الصوتي للأطفال وقدرتهم على القراءة، وهما يسهمان بقوة على القدرة على القراءة خاصة في المراحل المبكرة. يرى البعض أنه ليس للذاكرة الصوتية تأثير مباشر على القدرة على القراءة بل هي تمثل جزءا وظيفيا من عملية القراءة ، لكنه مهم لنجاح تطور القراءة، على سبيل المثال ظهرت هناك علاقة بين كفاءة الوعي وسعة التخزين المتاحة في الذاكرة الصوتية قصيرة المدى، وذكر أن الأطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة يواجهون مشاكل في العمليات الصوتية التي تتوافق مع مساحة التخزين في الذاكرة المحدودة حتى إن أطفال عسر القراءة لديهم عجز في الذاكرة القصيرة، بالتالي لا يمكن معالجة الذاكرة الصوتية قصيرة المدى بشكل مستقل عن المعالجة المعرفية الأخرى إذ يمكن أن يؤدي الضعف في معالجة الأصوات في اللغة إلى تأخير التعلم خلال سنوات الدراسة المبكرة، لكن تأثرها أظهر في بداية تعلم القراءة إلا أنه ممتد حتى نهاية المرحلة الابتدائية ، إذ يجب على الأطفال أن يكونوا قادرين على الاحتفاظ بالتمثيل الصوتي للواحدات الإملائية في الذاكرة الصوتية قصيرة المدى حتى يتحقق التجميع الصوتي والوصول المعجمي بشكل

عام يتطلب تعلم القراءة والكتابة للكلمات الجديدة والكلمات التي لا توجد في اللغة المنطوقة بشكل خاص الاحتفاظ بالذاكرة الصوتية القصيرة لمعنى الكلمات وتركيبها الصوتي، ففي ازدواجية اللغة تقدم اللغة الفصحى للأطفال على أنها لغة رسمية في المدرسة لأول مرة ، قد تكون قدراتهم على الربط بين اللغتين ومكوناتها تتطلب عبئا إضافيا للذاكرة الصوتية قصيرة المدى مما يؤدي إلى صعوبات في اكتساب القراءة والكتابة للأطفال، وقد يرى البعض أن هذا أمر حيوي لتطوير القراءة في سياق ثنائي اللغة حيث توجد أنواع مختلفة من الكلمات والأصوات مما يساعد الأطفال على تعلم التركيب الصوتي للكلمات الجديدة التي لا تتوافر في اللهجة لكنها متوافرة في الفصحى، وقد تظهر الذاكرة الصوتية بوصفها المساهم الوحيد في ظل ضعف الوعي الصوتي ويرى البعض أن الوعي الصوتي يؤثر في مرحلة باكرة قبل تأثير الذاكرة الصوتية(٦٧) .

ومن العوامل المؤثرة أيضا الذاكرة البصرية قصيرة المدى فهي مهمة لتشفير وإشفار الحروف والكلمات المطبوعة بصريا مع الحفاظ على الإطار المرئي المكاني للإشارة إلى المسار الخلفي والحفاظ على مكانها في النص ، ويرى الباحثون أن القراءة تقوم على الذاكرة البصرية ، وأظهرت الدراسات أن الأطفال الذين يؤدون بشكل جيد في مهام الذاكرة البصرية هم الذين يؤدون بشكل جيد في القراءة ، ففي المراحل المبكرة من القراءة يعتمد الأطفال بشكل أساسي للتعرف على الكلمات على أشكالها بدلا من تمثيلها الصوتي، وقد أظهرت الدراسات ارتباطا وثيقا بين الذاكرة البصرية والقدرة على القراءة في الصفين الأول الثاني، لكن تلك القدرة تتغير خلال ثلاث سنوات الأولى من اكتساب القدرة على القراءة ، ففي المرحلة الأولى والثانية يعتمد الأطفال على الذاكرة الصوتية والذاكرة البصرية (٥ سنوات تقريبا)، وفي المرحلة الرابعة ترتبط القدرة على القراءة بالوعي الصوتي

والذاكرة الصوتية ، بشكل عام تؤثر الذاكرة البصرية على التحصيل الأكاديمي ، غير أن بعض الدراسات تشير إلى أن تأثير الذاكرة البصرية أقل من تأثير الذاكرة الصوتية، إلا أن دور الذاكرة البصرية يتداخل مع تعقيد قواعد العربية من حيث الازدواجية ومن حيث نظام الكتابة وتغير أشكال الحروف والنقاط والتشكيل؛ مما يؤثر سلبا على التعرف البصري على الحروف عند الأطفال في مراحل القراءة الأولى ، وفقا للمقاييس السلوكية لأنشطة النصف المخي الأيمن فقد لوحظ أن العربية تتطلب نشاطا معرفيا أكثر من غيرها من اللغات، فالمعالجة البصرية للغة الإنجليزية مثلا أفضل؛ بسبب تأثير الإملاء المعقد لنظام الكتابة العربي حيث يؤدي إلى إرباك بصري (٦٨).

بشكل عام، فالقراءة بوصفها عملية ديناميكية تقوم على اللغة ونظام الكتابة فيها،تحكمها إجراءات على أسس ومبادئ صوتية تمثلها مجموعة من الصوامت والصوائت الموجودة في اللغة ذاتها، وهي في العربية مكونة من ٢٩ حرفا ومجموعة من الصوائت القصيرة ، وعلى مبادئ صرفية تقوم على تحديد أصغر وحدة صرفية يمكن تشفيرها؛ لذا فإن القدرة على التهجئة تقوم على إدراك قواعد ترميز اللغة المنطوقة بالاعتماد على فهم المكونات الصوتية والمكونات الصرفية؛ إذ يمثل المورفيم أصغر وحدة صرفية حاملة للمعنى. والصرف نطاق واسع قُسِّم إلى الصرف الإعرابي والصرف الاشتقاقي، وفي العربية يقوم الصرف على ثنائية الجذر والصيغة اللذين يمثلان عبر المنظومة الصوتية والتي تشفر باستعمال الحروف والحركات ضمن نظام الكتابة العربي، يمر الوعي بتلك المكونات إضافة إلى المكونات اللغوية الأخرى بمستويين ضمني وصريح ، وهذا متصل باكتساب اللغة ومراحل النمو اللغوي. ومما يلفت الانتباه أن تأثير الوعي اللغوي ثنائي الاتجاه حتى بين مكونات النظام

اللغوي الواحد بعضها ببعض وبينها وبين القدرة على القراءة ، ويتعلق تحسن الوعي الصرفي بالتطور التدريجي في فهم العلاقة بين بين الشكل والمعنى إذ تظهر القدرة على القراءة بمستويين الأول يقوم على تمثيل كامل الكلمة، والثاني على تحليل الكلمة إلى مكوناتها الصرفية ، ولعل هذا مرتبط بالنمو اللغوي من اكتساب الجوانب الصرفية، ومما يلاحظ هنا أن أداء الأطفال للقراءة في الجذور أفضل من الصيغ؛ لأنه يمثل باستعمال الصوامت ويحمل المعلومات الدلالية، وهنا يلعب الوضوح الدلالي دورا مهما ، ولأن له ترددا عاليا، وهذا لا يعني أن لا أثر للصيغة إذ لا يمكن عزل الجذر دون إدراك الصيغة وهي بدورها تقدم المعلومات الوظيفية وأكثر اطرادا لكنها تمثل باستعمال الصوائت وقد لا تمثل في الكتابة بشكل كامل إلا أن الصيغ تعين في تنظيم المعجم الذهني وتسد فجوة الوضوح الدلالي أيضا .

الوعي الصرفي يبدأ باكرا عند الطفل العربي نتيجة لغنى الصرف في العربية ولوفرة اللواصق التصريفية؛ لذا فإن أثر الجانب الصرفي على القدرة على القراءة واضح وجلي ، إلا أن المعالجة الصرفية متعددة الطبقات تتداخل فيها العوامل اللغوية وغيرها كالعوامل المعرفية في مثل صحة قراءة اللواحق أكثر من السوابق، وخصوصية نظام الكتابة وتمثيله للمنظومة الصوتية ومدى التطابق الخطي مما يسهل إجراء المضاهاة ، إذ يعين الوعي اللغوي عامة على ملء الفراغ الناتج عن عدم التطابق الخطي ، وتعد المسافة اللغوية بين العامية والمعيارية عاملا وظيفيا ناتجا عن الازدواجية اللغوية ،فالوعي الصرفي باللغة المحكية يوفر أساسا يقوم عليه تعلم القراءة ، ويعين على اكتشاف البنية الصوتية والجذور للكلمات ويدعم معجم الطفل بكلمات تشترك فيها مع المعيارية، إضافة إلى أن الازدواجية قد توفر فرصا أفضل للمعالجة القواعدية

عند الطفل، رغم هذا كله فإن جانبا سلبيا للازدواجية يؤثر على صحة القراءة يظهر في صعوبة تعامل الطفل مع الكلمات غير الموجودة في المحكية أو التي تستعمل بشكل مختلف ،وهذا محكوم بمدى وحجم المسافة اللغوية بين المعيارية والمحكية ، ويضاف إلى هذا تأثير الذاكرة البصرية والذاكرة الصوتية وتداخلها مع العوامل السابق عرضها .

كل هذا يؤكد أن القراءة تقوم على مهارات جزئية متعددة ومتداخلة من حيث التأثير والتزامن؛ لذا فإن الدراسة في هذا المجال تستلزم تحديد نطاق البحث بدقة مع استحضار جميع المهارات المتصلة به وتوجيه البحث التطبيقي في اللغة العربية من حيث رصد التأثير أو التوظيف بالاعتماد على الأسس النظرية اللسانية والدراسات السابقة بالعربية وغيرها .

**

هوامش البحث:

(١) القـراءة : مفهومهـا، مهارتهـا ، تدريـسها ،وتقويمهـا ٢٠١٦ ،عمـران مـصلح٢٣-٢٤ https://www.researchgate.net/publication/٣٢٩٠٩٢٧٣١

(٢) فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي المورفواشتقاقي لدى التلاميذ المعسرين قرائيا –حميـــــدة عمرانـــــي –جامعـــــة العربـــــي بـــــن مهيـــــدي –٢٠١٩ https://journals.ekb.eg/article_١٣٤٣٠٩_٠.html

(٣) الخصائص المعجمية لكلمات في القرآن وتأثيرها المتوقع على القارئ: مقاربة عصبية ذهنية، صالح بن عبد العزيز صالح الزهراني،مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ،٢٠١٩.

(٤) فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي المورفواشتقاقي لدى التلاميذ المعسرين قرائيا –حميدة عمراني –جامعة العربي بن مهيدي٢٠١٩.

(٥) مناهج البحث في اكتساب اللغة الثانية ، ألسون مكاي وسوسان قاز، ترجمة: د.عقيل بن حامد الزماي و د.منصور ميغري، دار جامعة الملك سعود٢٠١٩ ،ص٢٣٧.

(٦) دور المعرفة المورفولوجية في اكتساب القدرة على القراءة –شنافي عبدالملك–جامعة العربي بن مهيدي :

http://search.shamaa.org/PDF/Articles/AEAjjpses/AjjpsesNo٨Y٢٠١٨/ajjpses_٢٠١٨-n٨_١٩٧-٢١٤.pdf

(٧) مناهج البحث في اكتساب اللغة الثانية،ألسون مكا يوسوسان قاز، ترجمة: د.عقيل بن حامد الزماي ود.منصور ميغري، دار جامعة الملك سعود.

(٨) Morphology and Spelling in Arabic: Development and Interface–Haitham Taha &Elinor Saiegh–Haddad،٢٠١٧ ،Development and Relationships Between Phonological Awareness, Morphological Awareness and Word Reading in Spoken and Standard Arabic– Rachel Schiff& Elinor Saiegh–Haddad٢٠١٨

(٩) دور المعرفة المورفولوجية في اكتساب القدرة على القراءة –شنافي عبدالملك–جامعة العربي بن مهيدي:

(١٠) Development and Relationships Between Phonological Awareness, Morphological Awareness and Word Reading in Spoken and Standard Arabic–Rachel Schiff& Elinor Saiegh–Haddad٢٠١٨

(١١) A tale of one letter: Morphological mapping processing in early Arabic spelling–Elinor Saiegh–Haddad ، أسس اللسانيات النفسية ، إيفا فرناندز وهيلين سميث كارتر ، ترجمة: عقيل بن حامد الزماي ، دار جداول ط٢٠١٨ ،ص٢٣٨ ،٢٦٧.

(١٢) دور المعرفة المورفولوجية في اكتساب القدرة على القراءة،شنافي عبدالملك –جامعة العربي بن مهيدي.

(١٣) Morphology and Spelling in Arabic: Development and Interface–Haitham Taha ٢٠١٧،&Elinor Saiegh–Haddad

(١٤) Morphology and Spelling in Arabic: Development and Interface–Haitham Taha ٢٠١٧،&Elinor Saiegh–Haddad

(١٥) A tale of one letter: Morphological mapping processing in early Arabic spelling–Elinor Saiegh–Haddad

(١٦) Carole El Akiki Alain Content Early Sensitivity to Morphology in Beginning Readers of Arabic

(١٧) فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي المورفواشتقاقي لدى التلاميذ المعسرين قرائيا –حميدة عمراني –جامعة العربي بن مهيدي –٢٠١٩.

(١٨) أسس اللسانيات النفسية ، إيفا فرناندز وهيلين سميث كارتر ، ترجمة:عقيل بن حامد الزماي ، دار جداول ط٢٠١٨.

(١٩) فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي المورفواشتقاقي لدى التلاميذ المعسرين قرائيا –حميدة عمراني –جامعة العربي بن مهيدي –٢٠١٩.

(٢٠) المرجع السابق، ص١٢٠،٥١ ،أثر الوعي الصرفي في تعلم القراءة–فاطمة خلوفي –كلية علوم التربية –جامعة محمد الخامس.

(٢١) Development and Relationships Between Phonological Awareness, Morphological Awareness and Word Reading in Spoken and Standard Arabic–Rachel Schiff& Elinor Saiegh–Haddad٢٠١٨

(٢٢) Morphology and Spelling in Arabic: Development and Interface–Haitham Taha &Elinor Saiegh–Haddad،٢٠١٧.

(٢٣) فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي المورفواشتقاقي لدى التلاميذ المعسرين قرائيا –حميدة عمراني –جامعة العربي بن مهيدي –٢٠١٩–ص٢٦.

(٢٤) المرجع السابق، ص٥٣.

(٢٥) أسس اللسانيات النفسية ١٥٩، كيف يتعلم الطفل الكلام، بينيدكت دو بويسون –باري. ترجمة: محمد الدنيا، ، منشورات الهيئة العامة السورية، دمشق، ٢٠١١م،ص ٣٥–٤٢.

(٢٦) كيف يتعلم الطفل الكلام ٢٩ – ١٧٥.

(٢٧) أسس اللسانيات النفسية١٦٥ التطور اللغوي، ألسون أليوت ،ترجمة: الصهبي علي بلحوق، وبشير محمد الشاوش ، منشورات جامعة الفاتح، طرابلس، ط١. ص، ١٢٩، ١٣٠.

(٢٨) كيف يتعلم الطفل الكلام ٢٩١.

(٢٩) Milestones in Arabic Language Development , Fatima Badry.

(٣٠) الغريزة اللغوية ،ستيفن بنكر ، ص ٣٤٧، ٣٤٣، أسس اللسانيات النفسية، ١٧٣، ١٧٦ ١٨٠، ١٨١، كيف يتعلم الطفل الكلام ٣٠٣، ٣٠٤.

(٣١) كيف يتعلم الطفل الكلام ٢٩١، أسس اللسانيات النفسية ١٧١، ١٨٤.

(٣٢) فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي المورفواشتقاقي لدى التلاميذ المعسرين قرائيا –حميدة عمراني –جامعة العربي بن مهيدي ،٢٠١٩، ص٥٨، ٦٤ Understanding Child Language Acquisition ١٣٣ – ١٣٨.

(٣٣) دور المعرفة المورفولوجية في اكتساب القدرة على القراءة –شنافي عبدالملك–جامعة العربي بن مهيدي.

(٣٤) فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي المورفواشتقاقي لدى التلاميذ المعسرين قرائيا –حميدة عمراني –جامعة العربي بن مهيدي٢٠١٩ –ص٥٧.

(٣٥) The Advantage of Morphological Awareness Among Normal and Dyslexic Native Arabic Readers: A Literature Review-Haneen Wattad&Salim Abu Rabia ٢٠٢٠

(٣٦) Mechanisms of Reading in Persons with Different Levels of Written Text Comprehension-N. V. Shemyakina ,٢٠١٨

(٣٧) Reading ability and diglossia in Kuwaiti primary schools -Sumaya Ali ٢٠١٤

(٣٨) Reading ability and diglossia in Kuwaiti primary schools -Sumaya Ali ٢٠١٤

(٣٩) The Advantage of Morphological Awareness Among Normal and Dyslexic Native Arabic Readers: A Literature Review-Haneen Wattad & Salim Abu Rabia ٢٠٢٠

(٤٠) Reading ability and diglossia in Kuwaiti primary schools -Sumaya Ali ٢٠١٤

(٤١) Development and Relationships Between Phonological Awareness, Morphological Awareness and Word Reading in Spoken and Standard Arabic-Rachel Schiff& Elinor Saiegh-Haddad٢٠١٨

(٤٢) The Advantage of Morphological Awareness Among Normal and Dyslexic Native Arabic Readers: A Literature Review-Haneen Wattad&Salim Abu Rabia ٢٠٢٠

(٤٣) Reading ability and diglossia in Kuwaiti primary schools -Sumaya Ali ٢٠١٤

(٤٤) Early Sensitivity to Morphology in Beginning Readers of Arabic -Carole El Akiki& Alain Content

(٤٥) Morphology and Spelling in Arabic: Development and Interface-Haitham Taha &Elinor Saiegh-Haddad

(٤٦) The Advantage of Morphological Awareness Among Normal and Dyslexic Native Arabic Readers: A Literature Review, Haneen Wattad & Salim Abu Rabia.

(٤٧) Morphology and Spelling in Arabic: Development and Interface-Haitham Taha &Elinor Saiegh-Haddad

(٤٨) تطور اكتساب بعض الصيغ الصرفية في اللغة العربية لدى عينة من الأطفال في الأردن، محمد محمود خليل رشيد،٢٠٠٥.

(٤٩) التطور اللغوي، إليوت ٧٢-٨٠.

(٥٠) A tale of one letter: Morphological processing in early Arabic Spelling–Haddad٢٠١٣, saigh

(٥١) تطور اكتساب بعض الصيغ الصرفية في اللغة العربية لدى عينة من الأطفال في الأردن، محمد محمود خليل رشيد،٢٠٠٥.

(٥٢) A tale of one letter: Morphological processing in early Arabic spelling–Elinor Saiegh–Haddad

(٥٣) (Early Sensitivity to Morphology in Beginning Readers of Arabic –Carole El Akiki& Alain Content) (Advantage of Morphological Awareness Among Normal and Dyslexic Native Arabic Readers: A Literature Review–Haneen Wattad&Salim Abu Rabia ٢٠٢٠.

(٥٤) Morphology and Spelling in Arabic: Development and Interface–Haitham Taha &Elinor Saiegh–Haddad

(٥٥) دور المعرفة المورفولوجية في اكتساب القدرة على القراءة –شنافي عبدالملك–جامعة العربي بن مهيدي ٢٧٥.

(٥٦) The Advantage of Morphological Awareness Among Normal and Dyslexic Native Arabic Readers: A Literature Review–Haneen Wattad&Salim Abu Rabia ٢٠٢٠

(٥٧) دور المعرفة المورفولوجية في اكتساب القدرة على القراءة –شنافي عبدالملك–جامعة العربي بن مهيدي.

(٥٨) Reading ability and diglossia in Kuwaiti primary schools –Sumaya Ali ٢٠١٤ Early Sensitivity to Morphology in Beginning Readers of Arabic –Carole El Akiki& Alain Content،A tale of one letter: Morphological processing in early Arabic spelling–Elinor Saiegh–Haddad

(٥٩) Reading ability and diglossia in Kuwaiti primary schools –Sumaya Ali ٢٠١٤

(٦٠) A tale of one letter: Morphological processing in early Arabic spelling–Elinor Saiegh–Haddad

(٦١) دور المعرفة المورفولوجية في اكتساب القدرة على القراءة –شنافي عبدالملك–جامعة العربي بن مهيدي.

(٦٢) Development and Relationships Between Phonological Awareness, Morphological Awareness and Word Reading in Spoken and Standard Arabic-Rachel Schiff& Elinor Saiegh-Haddad٢٠١٨

(٦٣) Morphology and Spelling in Arabic: Development and Interface-Haitham Taha &Elinor Saiegh-Haddad ،Reading ability and diglossia in Kuwaiti primary schools -Sumaya Ali ٢٠١٤

(٦٤) Reading ability and diglossia in Kuwaiti primary schools -Sumaya Ali ٢٠١٤

دور المعرفة المورفولوجية في ، اكتساب القدرة على القراءة -شنافي عبدالملك-جامعة العربي بن مهيدي.

(٦٥) Morphology and Spelling in Arabic :Development and Interface،Taha & Saiegh Haddad ٢٠١٦.

(٦٦) أسس اللسانيات النفسية٢٦٦-٢٧١.

(٦٧) Reading ability and diglossia in Kuwaiti primary schools -Sumaya Ali ٢٠١٤

دور المعرفة المورفولوجية في اكتساب القدرة على القراءة -شنافي عبدالملك-جامعة العربي بن مهيدي.

(٦٨) Reading ability and diglossia in Kuwaiti primary schools -Sumaya Ali ٢٠١٤.

**

المصادر والمراجع

(١) أسس اللسانيات النفسية التطور اللغوي، ألسون أليوت، ترجمة: الصهبي علي بلحوق، وبشير محمد الشاوش، منشورات جامعة الفاتح، طرابلس.

(٢) أسس اللسانيات النفسية، إيفا فرناندز وهيلين سميث كارتر، ترجمة:عقيل بن حامد الزماي، دار جداول ط٢٠١٨.

(٣) كيف يتعلم الطفل الكلام، بينيدكت دو بويسون –باري.

(٤) الخصائص المعجمية لكلمات في القرآن وتأثيرها المتوقع على القارئ: مقاربة عصبية ذهنية، صالح بن عبد العزيز صالح الزهراني، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ٢٠١٩.

(٥) الغريزة اللغوية ،ستيفن بنكر .

(٦) القراءة : مفهومها، مهارتها ، تدريسها ،وتقويمها ٢٠١٦، عمران مصلح. ترجمة: محمد الدنيا، منشورات الهيئة العامة السورية، دمشق، ٢٠١١م.

(٧) فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي المورفواشتقاقي لدى التلاميذ المعسرين قرائيا –حميدة عمراني –جامعة العربي بن مهيدي –٢٠١٩.

(٨) تطور اكتساب بعض الصيغ الصرفية في اللغة العربية لدى عينة من الأطفال في الأردن، محمد محمود خليل رشيد،٢٠٠٥.

(٩) دور المعرفة المورفولوجية في اكتساب القدرة على القراءة –شنافي عبدالملك– جامعة العربي بن مهيدي.

(١٠) الوعي الصرفي في تعلم القراءة–فاطمة خلوفي –كلية علوم التربية –جامعة محمد الخامس.

(١١) فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي المورفواشتقاقي لدى التلاميذ المعسرين قرائيا –حميدة عمراني –جامعة العربي بن مهيدي.

(١٢) منـاهج البحـث فـي اكتـساب اللغـة الثانيـة ، ألـسون مكـاي و سوسـان قـاز، ترجمـة: د.عقيـل بـن حامـد الزمـاي و د.منـصور ميغري، دار جامعـة الملـك سعود٢٠١٩ .

المراجع الأجنبية:

١) A tale of one letter: Morphological mapping processing in early Arabic spelling-Elinor Saiegh-Haddad
٢) Advantage of Morphological Awareness Among Normal and Dyslexic Native Arabic Readers: A Literature Review-Haneen Wattad&Salim Abu Rabia ٢٠٢٠
٣) Carole El Akiki Alain Content Early Sensitivity to Morphology in Beginning Readers of Arabic
٤) Development and Relationships Between Phonological Awareness, Morphological Awareness and Word Reading in Spoken and Standard Arabic- Rachel Schiff& Elinor Saiegh-Haddad٢٠١٨
٥) Early Sensitivity to Morphology in Beginning Readers of Arabic -Carole El Akiki& Alain Content
٦) Mechanisms of Reading in Persons with Different Levels of Written Text Comprehension-N. V. Shemyakina ,٢٠١٨
٧) Milestones in Arabic Language Development , Fatima Badry.
٨) Morphology and Spelling in Arabic: Development and Interface-Haitham Taha &Elinor Saiegh-Haddad،٢٠١٧.
٩) Reading ability and diglossia in Kuwaiti primary schools -Sumaya Ali ٢٠١٤
١٠) The Advantage of Morphological Awareness Among Normal and Dyslexic Native Arabic Readers: A Literature Review-Haneen Wattad & Salim Abu Rabia ٢٠٢٠

* * *