تعليم العربية لغة ثانية

السنة الرابعة – العدد الثامن محرم ١٤٤٤ هـ – أغسطس ٢٠٢٢م.

نحو إطار فكري ثابت لاختيار طريقة تدريس القراءة في اللغة العربية للمبتدئين: دراسة وصفية تحليليَّة في طبيعة العلاقة بين النظام الكتابي وطريقة تدريسه

د. عبد الله بن محمد السريِّع

مجلة علمية دورية محكمة تصدر من مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز للتخطيط والسياسات اللغوية

تعليم العربيَّة لغة ثانية
السنة الرابعة – العدد الثامن محرم ١٤٤٤ هـ - أغسطس ٢٠٢٢م.

نحو إطار فكري ثابت لاختيار طريقة تدريس القراءة في اللغة العربية للمبتدئين: دراسة وصفية تحليليَّة في طبيعة العلاقة بين النظام الكتابي وطريقة تدريسه

د. عبد الله بن محمد السريِّع

الحمد لله رب العالمين، والصلاة على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

يسر مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز للتخطيط والسياسات اللغوية أن يقدم للمختصين والباحثين هذا العدد الثامن من مجلة تعليم العربية لغة ثانية. وقد جاء هذا العدد متضمنًا أربعة من البحوث العلمية، ومراجعة لكتاب يتناول مواءمة تعليم اللغة مع الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.

كلمة التحرير

وقد جاء بحث إستراتيجيات تقديم المحتوى في تعليمية اللغة العربية لغة ثانية للدكتور إبراهيم الدبيان ليعالج مشكلة بحثه المتضمنة في أن بعض كتب تعليم العربية لغة ثانية ومعلميها يقدمون محتواها (مكوّنات ومهارات) بطريقة شبه نمطية مكررة؛ ما قد يحدث مللا أو عدم مراعاة للفروق الفردية؛ مما يتطلب التنويع في إستراتيجيات تقديمه، والابتعاد عن التنميط والتكرار؛ لذا كان من أهداف هذا البحث رصد مجموعة من الإستراتيجيات الخاصة بتقديم مكونات اللغة العربية ومهاراتها؛

ليستفيد منها مؤلفو كتب تعليمها لغة ثانية ومعلموها عند تقديم المحتوى.

أما بحث د. محمّد العنزي: انعكاسية الاختبارات المقننة بين الدراسات الأجنبية والعربية: نحو تأصيل المفهوم. فقد جاء لعقد مقارنة بين الدراسات العربية والأجنبية، التي تناولت انعكاسية الاختبارات المقننة، وفي ضوء هذه المقارنة توصلت الدراسة إلى أنّ مصطلح الانعكاسية في الدراسات العربية يختلف عنه في الدراسات الأجنبية؛ حيث تعاملت معه الدراسات العربية على أنه كلمة مفردة، وبالتالي تطبيقه على أي نوع من الاختبارات، بينما هو في الدراسات الأجنبية يتناول الاختبارات الخارجية الوطنية والعالمية.

وقد هدف بحث: فاعلية برنامج قائم على المدخل التكاملي في تنمية مهارات التذوق البلاغي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها للدكتور عادل السناني إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على المدخل التكاملي في تنمية مهارات التذوق البلاغي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وإعداد قائمة بمهارات التذوق البلاغي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، والتعرف على مدى امتلاكهم لها. وتوصل البحث إلى قائمة بمهارات التذوق البلاغي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها تضمنت (١١) مهارة.

أما بحث: نحو إطار فكري ثابت لاختيار طريقة تدريس القراءة في اللغة العربية للمبتدئين: دراسة وصفية تحليليَّة في طبيعة العلاقة بين النظام الكتابي وطريقة تدريسه، للدكتور عبد الله بالسريِّع، فقد جاء قائما على نتائج البحوث العلمية في اللسانيات النفسيَّة للقراءة، وانعكاساتها التربوية في اختيار طريقة

تدريس القراءة للمبتدئين من متعلِّمي العربية إما بصفتها لغة أولى أو لغة أجنبية. وقد انتهت البحوث التي درست تأثير النظام الكتابي العربي، وتحديداً نظام التهجئة فيه، والسياق اللغويّ على العمليّات الذهنيّة للقراءة في العربية بما فيها الفهم وتعرّف الكلمة إلى منحيين مختلفين، الأول بتضخيم دور السياق والثاني بتقليله إلا في حالات محدودة من الجمل الغامضة.

أما في مجال استعراض الكتب فقد قام الباحث د. إسلام يسري الحدقي باستعراض لكتاب: دليل مواءمة تعليم اللغة مع الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات. هذا الدليل موجه للمعلمين والمختبرين ومعدي المواد التعليمية في مجال تعليم اللغات الأجنبية، بالإضافة إلى المعنيين بشؤون السياسات التعليمية واتخاذ القرار، إذ يقدم مقترحات لمواءمة عملية تعليم اللغات الأجنبية مع الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات «سيفر». وقد جاء ثمرة تعاون عدد من الجهات الأوروبية هي: رابطة مختبِري اللغات في أوروبا ALTE، والرابطة الأوروبية لاختبار اللغة وتقييمها EALTA، والرابطة البريطانية لاختبار اللغة وتقييمها UKALTA، والمجلس البريطاني، ونشر باللغة الإنجليزية في ٩٥ صفحة.

والمجلة إذ تقدم هذا العدد الثامن خدمة للباحثين، لتتطلع إلى مزيد من المساهمات منهم في مجال الأبحاث العلمية ذات الصلة، واستعراض الكتب العلمية ذات العلاقة بمجال المجلة، وسلاسل تعليم اللغة العربية.

مجلة تعليم العربية لغة ثانية
مجلة علمية دورية محكمة تصدرمن
مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز
للتخطيط والسياسات اللغوية

السنة الرابعة - العدد الثامن
محرم ١٤٤٤هـ - أغسطس ٢٠٢٢م.

المشرف العام
أ.د. عبدالله بن صالح الوشمي

رئيس التحرير
أ.د. إبراهيم بن عبد العزيز أبوحيمد

مدير التحرير
د. فهد بن صالح العليان

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز
للتخطيط و السياسات اللغوية
King Abdullah Bin Abdulaziz Center For
Language Planning and Policies

هيئة التحرير:
أ.د. خالد بن عبد العزيز الدامغ – عضوًا
أ.د. سعد بن علي القحطاني – عضوًا
أ.د. أحمد بن محمد النشوان – عضوًا
منسقة المجلة:
د. نهلاء بنت بندر البنيان

الهيئة الاستشارية
أ.د. إبراهيم بن صالح الفلاي
أ.د. عمر الصديق عبد الله
أ.د. محمد محمد أحمد الحناش
أ.د. ميمون محمد مجاهد
أ.د. إبراهيم بن يوسف البلوي
أ.د. محمد بن نافع العنزي
د. بدرية بنت براك العنزي
د. حسن بن عبد الحميد بخاري
د. غسان حسن الشاطر
د.بدر بن علي العبد القادر
د. إبراهيم بن محمد العوفي
أ.د. محمد بن إبراهيم الفوزان
د. مجدي بن أحمد با مخرمة

لإسهاماتكم واستفساراتكم نسعد بتواصلكم من خلال:
البريد الإلكتروني لمجلة تعليم العربية لغةً ثانية
lang2@kaica.org.sa
ولمزيد من التواصل:
هاتف : ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٩
ناسوخ: ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٦٩
ص.ب. ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
المملكة العربية السعودية
www.kaica.org.sa

صفة المجلة:

مجلة علمية محكمة في مجال تعليم العربية لغةً ثانية، وتُعنى بالدراسات ذات الصلة بتعليم وتعلّم اللغة العربية لغةً ثانية. يصدرها مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز للتخطيط والسياسات اللغوية مرتين في العام (كل ستة أشهر) في نسختين : ورقية وإلكترونية على موقع المركز.

شروط النشر في المجلة ومعاييره :

- أن يكتب البحث بلغة عربية سليمة، بالإضافة إلى إمكانية نشر البحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
- أن يعتمد الباحث الأسس العلمية في خطوات بحثه كافة، وأن يتبع قواعد التوثيق العلمي المستعملة بالمجلة وهي طريقة جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
- أن يكون عدد كلمات البحث ما بين ٤٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠ كلمة.
- أن يعد الباحث ملخصاً لبحثه في حدود ٢٠٠ كلمة باللغتين العربية والإنجليزية.
- ألا يكون قد سبق نشر البحث في أي وعاء علمي، وألا يكون جزءا من رسالة علمية (بحوث الدراسات العليا).
- أن ترسل البحوث عن طريق البريد الإلكتروني فقط.
- لا تعاد المواد العلمية المقدمة لأصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.
- يُراعى في تنسيق خط المشاركات المرسلة إلى المجلة الالتزام بالآتي :

- في متن النص يُستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٦).
- في الهوامش يُستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٢).
- في العناوين الرئيسة يُستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٨).
- في العناوين الفرعية يُستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٦)

- تخضع جميع المواد المقدّمة إلى المجلة للتحكيم العلمي المتخصص.
- تحتفظ المجلة بحقوق النشر، ويمكن للباحث إعادة نشر بحثه في وعاء أكاديمي آخر، بشرط مضي سنة على نشر البحث في مجلة تعليم العربية لغةً ثانية والإشارة إليه.
- ترسل للباحث خمس نسخ ورقية من العدد الذي نشر فيه البحث، ومستلة إلكترونية من البحث.
- كما تستقبل المجلة الاستعراض العلمي/المراجعة للكتب ذات العلاقة بعلم اللغة التطبيقي، أو سلاسل تعليم اللغة العربية لغة ثانية وفق الضوابط التالية:

- أن يكون عدد كلمات الاستعراض في حدود ٢٠٠٠ إلى ٤٠٠٠ كلمة (مع مراعاة حجم الكتاب في ذلك).
- أن يشمل الاستعراض جميع فصول الكتاب من خلال قراءة منهجية واضحة.
- أن يتضمن الاستعراض تحليلًا نقديًا.
- يفضل أن يكون الكتاب حديثًا ولم يمض على نشره أكثر من خمس سنوات.

أحكام عامة:

- الآراء والمعلومات الواردة في البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن رأي أصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز للتخطيط والسياسات اللغوية أو المجلة، ويتحمل مؤلفوها المسؤولية كاملةً عن صحة المعلومات والاستنتاجات ودقتها.
- يراعى في أوليَّة النشر في المجلة تاريخ تسلم البحث وتاريخ قرار التحكيم وتنوع موضوع المشاركات.
- ترتيب البحوث في المجلة يخضع لاعتبارات فنية.
- يرسل الكاتب الذي لم يسبق له الكتابة في المجلة مع بحثه سيرته الذاتية والعلمية مختصرةً وعنوان مراسلته.
- لا يحق للباحث أن يطلب عدم نشر بحثه بعد إرساله إلى لجنة التحكيم إلا لأسباب تقتنع بها إدارة التحرير، وللمجلة مطالبة الباحث بدفع النفقات المالية المترتبة على إجراءات التحكيم إذا أصرَّ الباحث على طلبه بسحب مشاركته وعدم متابعة إجراءات نشرها، ولم تقتنع إدارة التحرير بمسوّغات طلبه.

نحو إطار فكري ثابت لاختيار طريقة تدريس القراءة في اللغة العربية للمبتدئين: دراسة وصفية تحليليَّة في طبيعة العلاقة بين النظام الكتابي وطريقة تدريسه

د. عبد الله بن محمد السريِّع

أستاذ مشارك مناهج وطرق تدريس اللغة العربية: القراءة ومهارات اللغة.

جامعة الملك سعود – كلية التربية – قسم المناهج وطرق التدريس

المستخلص

هذه دراسة ترتكز على نتائج البحوث العلمية في اللسانيات النفسيَّة للقراءة، وانعكاساتها التربوية في اختيار طريقة تدريس القراءة للمبتدئين من متعلِّمي العربية إما بصفتها لغة أولى أو لغة أجنبية. وقد انتهت البحوث التي درست تأثير النظام الكتابي العربي، وتحديداً نظام التهجئة فيه، والسياق اللغويّ على العمليّات الذهنيّة للقراءة في العربية بما فيها الفهم وتعرّف الكلمة إلى منحيين مختلفين، الأول بتضخيم دور السياق والثاني بتقليله إلا في حالات محدودة من الجمل الغامضة؛ ممّا قد يؤدّي إلى اتّخاذ اتجاهين مختلفين في اختيار وتبنّي طريقة تدريس القراءة (طريقة اللغة الكُلِّيَّة مقابل الطريقة الصوتية). وجاءت هذه الدراسة تحسُّباً من استعادة النقاش حول الطريقة المناسبة لتدريس القراءة في العربية كما كان في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي نتجت عن فهم محدود لنتائج البحوث على الإنجليزية؛

ممّا أدى إلى الدعوة إلى اختيار طريقة تعليم للقراءة مخالفة للسائد التقليدي المتعارف عليه (الطريقة الصوتية)، كما حصل في مدارس ولاية كاليفورنيا التي طبَّقت طريقة اللغة الكلية ونتج عنه لاحقا تدنٍ في مستويات القراءة لدى التلاميذ. وقد سعت هذه الدراسة إلى تأطير مفهوم تعليم القراءة بصفته مفهوماً يتحدّد بمعيار وحيد ثابت غير مُتجدِّد، يُنطلَق منه إلى تحديد الطريقة المناسبة، وهو طبيعة النظام الكتابي للغة، ومُبيِّنةً أن مدى ما يمتلِكه المعلِّم من حريَّةَ في اختيار الطريقة يتمثَّل في كيفية تحسين وتسهيل مَهَمَّة تعليمها باستخدام الإجراءات والإستراتيجيات والآليات والأساليب ذات الفاعلية في تسريع تعلُّم القراءة والارتقاء بكفاءتها.

كلمات مفتاحية: القراءة، العربية، الطريقة الصوتية، طريقة اللغة الكلية، القراءة للمبتدئين.

Toward a Predetermined Framework in Choosing the Reading Teaching Method in Arabic for Beginners: A Descriptive and Analytical Study in the Relationship Between Writing System and its Instruction Method

Abdullah Mohammed Alseraye

Associate Professor of Arabic Instruction: Reading & Lnaguage Skills.

King Saud University- Schoole of Education – Dept. of Curriculum & Instruction

Abstract

This study is based on the psycholinguistic research findings on the reading processes and their subsequent pedogocial application in determining the teaching reading method for bigginers stuying Arabic as either their first or foreign language. Those research works which investigated the effect of Arabic writing system, particularly its orthography, and context, on the reading processes of Arabic, reading accuracy and comprehension, reached to two divergent findings: those empowered the role of context in reading Arabic, and those diminished its role except for special verbal sentences that start with heterophonic homographic words. Such findings that empower the role of context could lead the practioners to adopt the whoel language approach instead of the mainstream phonics in teaching reading in Arabic, as it

happed in the USA, out of misunderstanding of the scientific research findings on the reading processes of English, when Clalifornia State adopted the approach and subsequently, the reading levels of the students dropped sharply. Therefore, this study seeks to construct a framework for selecting the appropriate teaching reading method in Arabic for begginers by emphasizing that there is only one criterion which is unchangeable and non-renewable that governs the selection criteria of the teaching reading method, and that is the nature of the writng system of the language, and further noting that the teacher's freedom resides in how he/she chooses the effective procedures, strategies, techniques, that speed up efficiently the reading learning task.

Keywords: reading, Arabic, phonics, whole language, beginning reading.

المقدمة

حظيت اللغات بعامة واللغة العربية بخاصة بعدد من الدراسات التي سعت في مجملها إلى دراسة تأثير نظمها الكتابيّة على عمليات قراءتها، ومن ذلك النظام الكتابي العربي، وعلى نحو دقيق، نظام التهجئة فيه، على العمليّات الذهنيّة للقراءة في العربية بما فيها الفهم، وتعرّف الكلمة نطقاً ومعنىً (Abu-Rabia, 1995 – 2019; Al-Fahid, 2000; Ibrahim, 2013; Saiegh-Haddad, 2017; Seraye, 2004, 2016). هذه الدراسات في مجملها اعتنت بقضايا عديدة تَتَّصِل بموضوع العلاقة بين النظام الكتابي العربي والعمليات المعرفية للقراءة، ومن ذلك طبيعة العلاقة والتأثير بين وجود الحركات وغيابها عن النص (كلمة، وجملة، ونصاً) وعمليات القراءة، بما في ذلك تعرُّف الكلمات وتحليل الجمل، وفهم النصوص، مُتسائلةً عن مدى تأثير النظام التهجئي العربي الخالي من الحركات (التشكيل) في تمثيله لأصوات اللغة على العمليات الذهنية للقراءة مُختبِرةً في ذلك أثر السياق اللغوي عند غياب تمثيل الحركات. وقد انتهت نتائج هذه الدراسات إلى منحيين مختلفين حول طبيعة هذا التأثير للنظام الكتابي والسياق اللغوي: الأول بتضخيم دور السياق لغياب الحركات عن تمثيل الكلام المحكي، والثاني بتقليص دوره وتضخيم دور المعرفة الصرفية للغة، وخاصةً فيما يتصل بفهم النص العربي. وهذا قد يتأتَّى عنه أن تُفسَّر النتائج على نحوٍ قد يؤدّي إلى اتّخاذ اتجاهين مختلفين في اختيار وتبنّي طريقة تدريس مهارة القراءة (مقاربة اللغة قيلكلا approach whole language مقابل مقاربة الصوتيات قيتوصلا ةقيرطلا phonics approach). ومن هذه الدراسات دراسة الفهيد (Al-Fahid & Goodman, 2008; Al-Fahid, 2000)، والتي انتهتْ إلى تضخيم دور السياق في قراءة العربية، تعرُّفاً على مستوى الكلمات، وفهماً على مستوى الجمل والنصوص. واستجابةً للمنهجيَّة التي اتَّبعها الفهيد (٢٠٠٠م) في وصوله لهذه النتيجة، واستجابةً كذلك لدراسات أبو ربيعة (١٩٩٥ – ٢٠٠١م)، سعت دراستا السريع (Seraye, 2004; Seraye, 2016) بمنهجيَّة أخرى وبضبط على مستوى

الأدوات التجريبية وعلى مستوى النصوص المستخدمة، إلى بحث دور الحركات والسياق في قراءة العربية على المستويات اللغوية، الكلمة والجملة والنص، وانتهت إلى نتائج مهمة تبيَّن منها أن للسياق الـمُتمثِّل في الجملة دوراً محدوداً، وأن دور الحركات هو في نُطق نوع مُحدَّد من الكلمات، وهو ما يُعرف بالكلمات الـمُتشابِهة كتابياً ونُطقاً في الوقت ذاته (heterophonic homographs)، وأن الإسراف في كتابة الحركات دون الاقتصاد في تمثيلها في النص المكتوب قد يضع عبئاً على القارئ مُـمثِّلا هذا العِبء في وقت المعالجة (Hermena et al., 2015; Seraye, 2004, 2016). وانتهت الدراسة، مُتَّفِقةً مع دراسات سابقة لها، إلى أنه بغياب الحركات يُوظِّف القارئ العربي معرفته الصرفية الـمُتمثِّلة في معرفته بجذور الكلمات الثلاثية والرباعية، وأنماط الكلمات (Word Patterns)، في فهم الجمل والنص، مع الانتباه إلى أن هذه النتائج تصِف عادةً سلوك القارئ الماهر في العربية. وهكذا يُمكن القول بأن عملية القراءة في العربية تنطلِق من قاعدتين، الأولى قاعدة صوتية يحتاج فيها القارئ إلى مطابقة الصوت بحرفه للتعرُّف على الكلمات (word recognition)، والأخرى، وهذا في حالات محدودة جداً، قاعدة سياقيَّة يحتاج فيها القارئ أن يُوظِّف معرفته النحويَّة والصرفية على وجه الخصوص لتساعده على التعرُّف على الكلمات، وهذا سنجده تحديدا في نوع من الجمل الفعلية غير الـمُشكَّلة والتي تبتدئ بفعل ماضٍ بسيط. فهاتان القاعدتان، الصوتية والسياقيَّة، وإن بدتا متخالفتين إلا أنهما غير ذلك، بل إن إحداهما لا تُغني عن الأخرى. فاختيار القاعدة السياقية كموجِّه في اختيار طرق تعليم القراءة للنشء دون أن تسبقها القاعدة الصوتية سينتهي بالنشء إلى فقدان أهم خصائص المهارة القرائية في الأنظمة الصوتية، والتي يُعوَّل عليها نجاح الطفل من إخفاقه في اكتساب المهارة، وبالتالي، تكرار الخطأ نفسه الذي تبنَّاه النظام التعليمي في ولاية كاليفورنيا حين تبنَّى الطريقة السياقية في تعليم القراءة، وهو مقاربة اللغة الكلية، وانتهى به إلى يكون مستوى طلاب الولاية القرائي متدنٍ وعلى نحوٍ لافت بالقياس إلى بقيَّة الولايات الأخرى في الولايات المتحدة الأمريكية كما عكسته الاختبارات الوطنية (Kim, 2008; NAEP, 2000).

مشكلة الدراسة

من خلال تتبُّع مراحل تعليم القراءة في المملكة العربية السعوديّة -كما أظهرتها نتائج التحليل لعيِّنة من محتوى كتب تعليم القراءة المقرّرة على الصفوف الأولية في مرحلة التعليم العام، ونتائج البحوث التي أوضحت مداخل وطرق تعليمها، وكذلك من خلال النظر إلى آراء التربويين- يتبيَّن أنها مرّت بمراحل مختلفة، تعكس إلى حدٍ ما التطورَ نفسه الذي مرّ به تاريخ تعليم القراءة في الولايات المتحدة الأمريكية، دون تبيين واضح في كتب تعليم القراءة في السياق المحلي لمسوِّغات الاختيار لطريقة دون أخرى من الناحية العلميَّة. هذه المطابقة بالتقليد تُثير شيئاً من التخوُّف من نزعات التغيير وتوجهاته باقتراح طرق لتعليم القراءة تُخالِف السائد الـمُوصَى به في كتب تعليم القراءة، أو باجتهاد شخصي من قِبَل المعلم داخل حجرات الدرس، وخاصَّة مع المدارس الخاصة ذات الطبيعة غير المركزية إدارياً. وقد وُجِد هذا في بعض مدارس التعليم العام الأهلية تحديداً (١٩٨٢ – ١٩٨٦) التي مارس فيها بعض المعلمين اللغة الكلية من خلال طريقة التدريس المرتكزة على الأدب في تعليم القراءة للصفوف الأولية بتحفيظ الأطفال النصوصَ والقصصَ التي اشتمل عليها كتابُ القراءة، والتي انتهت بأحد التلاميذ بعد وصوله إلى الصف الصف الرابع أن تبيَّن عدم قدرته على القراءة بمطابقة الحرف بصوته، وانتهى إلى أنه تُقرأ له النصوص ليحفظها بصريَّاً حتى يتجاوز اختبارات القراءة تحديدا.[١] وكذلك هو الحال مع نزعات التطوير التربوي التي قد تنطلق من غاية التجريب لما هو جديد دون تبيُّن لسياق هذا المراد نقلُه للنظام التربوي

١ – هذا كان عن خبرة مباشرة عايشها الباحث عند تدريسه قريباً له وصل للصف الرابع دون أن يمتلك مهارة فك رموز الكلمات، وما عاناه جراء ذلك إذ لم تُلاحَظ حالتُه إلا متأخراً، دون تدارك من البيت عند تقصير المدرسة لكونه في مدرسة أهلية مدفوعة الأجر. هذه الذكريات رجعت للباحث حين التحق ببرنامج دراسات عليا في القراءة ومهارات اللغة، وتعرَّض للنقاشات حول الطريقة الأصح لتعليم القراءة، وما نتج عنها من حروب "قرائية" بين فريقين يدعم أحدُهما الطريقةَ الصوتية والآخرُ يدعم اللغة الكلية (المؤلِّف).

المحلي، ودون تبيُّن توافقه أو مخالفته لنتائج البحوث العلمية؛ مما قد يتأتى عنه انحراف عن نتائج البحوث العلمية في الحقل المعرفي وبالتالي ارتباك في النظام التعليمي عامةً.

ولا يُستغرَب وجود مثل هذه الممارسة في التعليم التي قد تنتقل عبر دراسات، وبتعبير أدق عبر توصيات يُقدِّمها بعض الباحثين من خلال ترجمات قاموا بها أو كتب ألفوها حاولوا فيها أن يقدِّموا مفهوماً لتعليم القراءة مخالفا للسائد ليتبنَّاه المعلمون فيُشكِّلُ تصوراتهم، مثل ما وجده الباحث في مسحه لأدبيات حقل تعليم القراءة في الدراسة المسحيَّة التي قام بها مجموعة من الباحثين (السرطاوي وآخرون، ٢٠٠٩م) بتصميم مقياسين مسحيين، أحدهما لقياس مدى معرفة المعلمين بطرق تدريس القراءة في «المرحلة التأسيسيّة» من خلال الاستفتاء، والآخر بتقويم معرفتهم الفعليّة بهذه الطرق باختبار تحصيلي، وقد انتهت الدراسة بعينة مُستفتاة من مدينة العين بدولة الإمارات المتحدة إلى أن معرفة معلمي المرحلة الأولية بالطريقة الكلية أكثر (حيث التركيز على معاني المفردات والجمل، وليس على تحليل الكلمات إلى مكوناتها الصوتية)، وأن معرفتهم بالطريقة التحليلية ازدادت بازدياد الخبرة التعليمية، موصيةً «[بـ]ضرورة تدريب معلمي المرحلة الأساسية قبل وأثناء الخدمة على طرق تدريس مهارات القراءة والكتابة خاصة باستخدام الطريقة التحليلية» (ص. ٢٥).

وكما لاحظه الباحث في توصية بعض الدراسات (أبو غيث، ٢٠٢٠م) باستخدام القصة القصيرة في تحسين الأداء القرائي لتلاميذ المرحلة الأولية، مما يستدعي الانتباه إلى أن هذه التوصيات بنصِّها هذا، وإن بدت كنشاط أو إجراء داعم للطريقة الصوتية في تعليم القراءة إلا أنه قد يُساء فهمها، فتُستبدَلُ طريقةُ اللغة الكلية بالطريقة التقليدية الصوتية كمحاولة تدريسية من قِبل الـمُعلِّم/ـــة يختبر أثرها دون أن يعي مخاطر التجريب بعد فوات فصل دراسي أو سنة دراسية كان يُفترَض فيها أن يكون الطفلُ قد تعرَّض على نحو مُكثَّف لقواعد مطابقة الصوت بحرفه على نحو يساعده على قراءة كلمات لم يرها من قبل فيقع الطفل ضحية ما يُعرَف بتأثير ماثيو Matthew Effect (Stanovich, 1986) الذي ينص على أن

الفقير يزداد فقرا والغني يزداد غنىً، فيزداد ضعف الطفل لبدئه ضعيفاً، وذلك لكونه تجاوز مرحلة تعلّم القراءة دون أن يكون ماهراً في التعرف على الكلمات بتلقائيّة وسرعة، فيتأثَّر جراء ذلك فهمه للنصوص، ويبقى هذا التأثر بينه وبين زملائه مستمراً، ما لم يكن هناك برنامج علاجي يتداركه، وكذلك دون أن ينتبِه هذا المعلِّم/ــة إلى أن ما يُقدَّم من إجراءات تنشيطية أو إستراتيجيات تدريسية في حصص القراءة لا بد أن تقود في النهاية إلى خدمة هدف واحد أساسي للمرحلة ألا وهو تمكين طفل الصف الأول الابتدائي من إتقان المبدأ الألفبائي بتعلُّم الحروف وأصواتها، دون أن تحُلّ محل الطريقة الصوتية في تدريس القراءة، أو أن تُغني عنها.

إنَّ ترك الحقل فضاءً للتجريب بالنظر إلى أن تعليم القراءة قابل لاستعراض الجديد وتبنِّيه، وأنه بحاجة للتحديث، دون الوعي بمفهوم الطريقة غير القابل للتغيير ومفهوم الإجراءات القابلة للإبداع، قد يتأتى عن ذلك إرباك في عملية تعليم القراءة في النظام التعليمي المحلي تماما كما حصل في ولاية كاليفورنيا. فإيضاحُ تاريخ تدريس القراءة في السياق الغربي المتمثِّلِ تحديداً في الولايات المتحدة الأمريكية وما مرّ به من تحوُّلات يُسهِم في إعطاء المسوِّغات المحتملة للتغيرات التي طرأت أو قد تطرأ على منحى تدريس القراءة في مدراس التعليم العام في العالم العربي على نحوٍ عام، وفي مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية على نحوٍ خاص؛ مما قد يُساعد على تشخيص أسباب الضعف الناشئة عند تبنِّي هذه التغيرات الطارئة على طرق تدريس القراءة. كما أن من الضروري الوعي بنتائج وتوصيات البحوث العلميَّة الـمستنِدة إلى منهجيات بحثيَّة مُنضبِطة حول أثر النظم الكتابية، وتحديداً نظم التهجئة فيها على عمليات القراءة من تعرُّف الكلمات إلى الفهم، وعلاقة هذه الأنظمة باختيار طريقة تدريس القراءة للنشء؛ ولذا جاءت الدراسة الحاليَّة لصياغة إطار فكري لطريقة تدريس القراءة في العربية؛ تحسُّباً من استعادة النقاش وتكراره حول الطريقة المناسبة لتعليم القراءة في العربية لمراحل التعليم المبكر كما كان الأمر في الولايات المتحدة الأمريكية،

وتحديداً في ولاية كاليفورنيا، والتي نتجت في مجملها عن فهمٍ محدودٍ ضيِّق لمعطيات نتائج البحوث في اللسانيات النفسية للقراءة؛ ممّا أدى إلى الدعوة إلى اختيار مقاربة تدريسية تخالف السائد التقليدي المتعارف عليه، وهي الطريقة الصوتية، ونتج عن تبنِّي المقاربة نتائج خطيرة على طرق تدريس القراءة انعكست في المستوى القرائي الـمُتدنِّي لتلاميذها (Kim, 2008). فهذه الدراسة تسعى إلى تأطير مفهوم تعليم القراءة بصفته مفهوما يُنطلَق فيه من القاعدة الصوتية وأن هناك معياراً وحيداً وثابتاً وغيرَ مُتجدِّد تتحدَّد به الطريقة المناسبة لتعليم القراءة للمبتدئين سواء أكانوا من متعلمي العربية بصفتها لغةً أولى أو بصفتها لغة أجنبيَّة مُجيبةً على السؤال التالي:

ما المعيار الذي يُحدِّد اختيار الطريقة الـمُناسِبة لتعليم القراءة للمبتدئين؟

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تقديم تصوُّرٍ علميٍّ مع ضابطه (وهو المعيار المحك) في اختيار طريقة تدريس القراءة المناسبة للغات ذات النظام الكتابي الألفبائي بعامة واللغة العربية بخاصة؛ إذ تهدف إلى تأطير مفهوم تعليم القراءة بصفته مفهوماً يتحدّد بمعيار واحد، وثابتٍ غير مُتجدِّد، يُنطلَق فيه إلى تحديد الطريقة المناسبة لتعليم القراءة.

أهمية الدراسة

تظهر أهميَّة الدراسة في محاولتها تحديدَ الإطار الفكري لتدريس القراءة للمبتدئين بوضع معيار علمي لاختيار طريقة تدريسها في النظم الألفبائية، بما في ذلك العربية (من متكلميها بصفتها لغة أولى أو أجنبية)، لتجنيب السياقين العربي والمحلي من أيَ نزعاتٍ أو محاولات طارئة غير مُرتكِزة على أسس علميَّة تقترح تغييرَ السائد العملي في تدريس القراءة، وذلك بلفت النظر إلى أن في إجراءات تدريسها ما هو مُتغيِّر، وفيها ما هو ثابت غير قابل للاجتهاد.

حدود الدراسة

تتحدَّد هذه الدراسة بطبيعة الموضوع الرئيس الذي تناقشه الـمُتمثِّل في طبيعة العلاقة بين طرق تدريس القراءة والنظم الكتابية للغة، وتحولات هذه العلاقة بتتبُّع تأريخ تعليم القراءة، وتقصِّي مؤشِّرات هذه العلاقة من خلال الغوص التحليلي في موضوعات فرعيَّة ذات علاقة تتصل بطبيعة النظام الكتابي ومدى علاقته باللغة الشفوية من حيث حجم تمثيله لأصوات اللغة المحكيَّة، وعلاقة هذا التمثيل، مكتملاً أو ناقصاً، بعمليات القراءة، وطبيعة هذه العلاقة من حيث التأثر والتأثير، وانعكاس نتائجها على إجراءات تعليم القراءة في الصفوف المدرسية.

منهجيَّة الدراسة

تنطلق هذه الدراسة من طبيعة الغاية التي تريد الوصول إليها، وهي إيضاح الإطار الفكري لطريقة تدريس القراءة في العربية، بتحديد المعيار المحك في اختيار الطريقة وخصائص هذا المعيار المحك، ولذا اتَّخذت الدراسة منهجيةَ المسح الوصفي التحليلي في سعيها إلى توثيق الأنماط والتغيُّرات في حقل تعليم القراءة تاريخياً، حيث بدأت بتتبُّع المراحل التاريخية لتعليم القراءة في الولايات المتحدة الأمريكية بصفتها أنموذجاً عانى من هذه النزعات والمحاولات غير العلمية، واصِفةً الطريقة السائدة في الحقبة الزمنية، ومدى انعكاس ذلك على السياق المحلي في تعليمها بمقاربة خَطِّية مُحتمَلة، مُبيِّنةً أسباب التحوُّل عنها إلى طريقة أخرى في كلا السياقين، الأمريكي والسعودي، وأثر النتائج العلمية الدارسة لعملية القراءة ومهاراتها، وما نتج عن ذلك من توصيات لطبيعة الطريقة المناسبة لتدريس القراءة، ومن ثَمَّ اقتراح المعيار المحك في تحديد ذلك، ومُسوِّغ هذا الاختيار، ولماذا هو عِلميّ، ولماذا هو ثابت غير قابل للتحوُّل، وحجم ما لدى المعلَّمـ/ـــة من فُسْحةً في الاقتراح والتنفيذ والتغيير. وحتى يتمُّ الوصول لهذا المعيار، يتطلَّب ذلك تحديد مفهوم القراءة، وما يتصل به من مفاهيم أخرى

ذات علاقة كمفهوم «النظام الكتابي» وتصنيفاته، ومفهوم «الخط script» و«نظام التهجئة orthography »، وعلاقة النظم الكتابية وتهجئتها بعمليات القراءة، كما كشفتها نتائج بحوث اللسانيات النفسية للقراءة.

مراحل تعليم القراءة: التحوُّلات والسائد من الطرق

تُؤَرَّخ مراحلُ تعليم القراءة في الولايات المتحدة بإرهاصات مَوْلِدِ الدولة الأمريكية وما بعدها (تقريبا حول ١٦٩٠م – ١٨٢٠م)، بتبنِّي مواد قرائية تُقدَّم فيها حروف الألفبائية، ومجموعة من المقاطع، والأناشيد الدينية. وكانت طريقة التدريس هي الطريقة الألفبائية، تسمية الحروف وتهجئة المقاطع (أب، بِـــــ، بُـــ، ...)، ونظرا لأن نصوصها لا تناسب العمر العقلي للأطفال أو تراعي ميولهم وحاجاتهم غير التدريس الديني، دعا هذا بعض الوطنيين أثناء الثورة الأمريكية إلى استخدام كتب قراءة خاصّة بها، فألَّف ويبستر كتابا في ثلاثة أجزاء، جاعلا الأول لتعليم التهجِئة باستخدام الطريقة الألفبائية، والثاني للقواعد اللغوية، والثالث لاختيارات قرائية. وأصبح الكتاب الأكثر شعبيةً حتى (١٨٢٠م). ولاتِّسام المادة القرائية بالجفاف والملل وعدم المناسبة لميول الأطفال وخلوِّها من المعنى، أدَّى هذا إلى تشكُّل المرحلة الثانية من تاريخ القراءة الـمُسمَّاة مرحلة «التركيز على المعنى» نتيجةَ تأثر التربويين الأمريكيين بأطروحات التربويين الأوروبيين مثل روسو وبستالوزي اللذين شدّدا على أهمية المعنى فيما يتعرَّض له الطفل قرائياً وسماعياً، فجاءت سلسلة وليم مَكافي William McGuffey (١٨٣٦م) الـمُتدرِّجة في الصعوبة بأنشطة تسبق القراءة وأسئلةً للاستيعاب، وقصص تناسب الأطفال. وخلال الثلاثينات (١٨٣٠م) دعم بعض التربويين استخدام ما يُعرَف بقراءة الكلمة بصريا ككلٍ كامل دون محاولة تحليلها بمسوّغ أن الطفل ينتقل في تعلُّمه من الكل إلى الجزء وليس العكس، بتعليم الأطفال الربط بين كلمات

من مخزونهم اللفظي بصور تدل عليها لتأسيس التعرُّف السريع للكلمة من خلال المعاينة (Barry, 2008).

وفي فترة الحرب الأهلية الأمريكية تقريبا تبنَّت كتبُ القراءة الطريقةَ الصوتية بالتركيز على أصوات الحروف بدلا من مُسمَّياتها باستخدام الألفبائية المُخترَعة أو المعدَّلة في كتب القراءة، أو باستخدام علامات صغيرة توضع على أحرف الألفبائية الاعتيادية، أو بالطريقة الصوتية التوليفيّة بتحويل الأحرف إلى أصوات ثم مزجها بعد ذلك. ونظرا لتعدُّد تهجئة الصوت الواحد في الإنجليزيَّة مما يُسبِّب صعوبة للأطفال، كما في صوت الألف الطويلة /a:/ (ate, ... ،veil ،matinee ،expose)، نادى بعض التربويين بتدريس القراءة بالتناظر الآحادي، بمقابلة الصوت بحرفه واحدا بواحد، فاخترع إسحاق بِتمان ألفبائية فونيتيكيّة مختلفة جذريا عن الألفبائية التقليدية للمساعدة على التهجئة، ثم جاء جورج وات George Watt فاخترع ألفبائيةً مشابهة، يُطابَق فيها الصوتُ الواحد بالحرف الواحد عُرِفَت بألفبائية ديزيريت (The Deseret alphabet). ونظرا للارتباك الناتج عن حاجة المتعلمين لتعلم نظامين كتابيين في الوقت نفسه، المُختَرَع والتقليدي، ولأسباب أخرى منها التكلفة، تم التخلِّي عنها؛ ليشرع لاحقاً جيمس بيتمان James Pitman (١٩٥٩م) في تعديل هذا النظام بآخر تكون أحرفه أقرب إلى المتعارف عليه واستخدامه في المراحل الأولى من تعلم القراءة بين ١٩٦٠م و١٩٧٠م (Barry, 2008) (The Initial Teaching Alphabet (i.t.a.)).

لقد لازم هذه الألفبائية المخترعة والمعدَّلة مشكلات أُستُغنِي عنها بوضع علامات صغيرة فوق الحروف الاعتيادية للغة لإظهار كيفية نطقها. ولاحقا تم تبنِّي الطرق الصوتية التوليفية في تعليم القراءة التي مازالت مستخدمة بشكل واسع في القرن الحادي والعشرين، حيث يتعلَّم الأطفال فيها أسماء الحروف وأصواتها مع الصور، ثم كيفية قراءة الكلمات، ثم البدء بقراءة الجمل والقصص بصوت عالٍ متضمِّنةً كلمات قد تمَّ تعلُّم أصوات حروفها، وهذا

ما يُعرَف اليوم بالنصوص القابلة للإشفار. هذه الطرق الصوتية في تعليم القراءة، الطريقة الصوتية التوليفية والطريقة التحليلية أو الاستنتاجية واستخدام أسلوب التناظر باستخدام بوادي الكلمات ونهاياتها أو عوائل الكلمة، أخذت محل علامات التشكيل والألفبائية المخترعة. فطريقةُ تدريس القراءة إذن أصابها تحول بعد عام ١٨٢٠م، من الطريقة الألفبائية إلى طرق تنطلِق من الأصوات والمعنى، وتضمين كتب القراءة أنشطة القراءة الصامتة للفهم والتدريب على الكلمات الجديدة داخل سياق لغوي، ثُم وَلِي ذلك ما يُعرَف بطريقة الجملة وطريقة القصة، بحيث تُقدَّم القصة على شكل جمل منفردة مع طرح الأسئلة وأشكال توضيحيّة، ويقوم المعلم أثناء طرح الأسئلة واستجابات المتعلمين لها بكتابة الجمل على اللوح لتتشكل منها القصة، ومن بعد ذلك تحلل الجمل إلى كلمات والكلمات إلى حروف، بينما في طريقة القصة يقرأ المعلم النص كله من الكتاب على التلاميذ، ويحفظ الطلاب القصة قبل رؤيتها مطبوعة (والتي هي عبارة عن حكايات متناغمة أو ذات جمل متكررة أو أسطر مكرورة). وهنا يُلحَظ أن التركيز توجَّه إلى المادة القرائية وليس إلى منهجية تعليمها. وتبِع ذلك ما عُرِف بمرحلة تأثير النتائج العلمية الذي نتج عنها الاتجاه إلى القراءة الصامتة والبعد عن النصوص الخطابية، نتيجة التجارب التي أجراها وليام جراي (١٩١٧م) والتي أظهرت أن فهم الأطفال للنصوص يسهل في القراءة الصامتة، كما حَلَّت المادة القرائية المتمثِّلة في القصص الواقعية المتصلة بمحيط الطفل محل الحكايات الشعبية، وأصبح هناك ضبط في عملية تقديم المفردات. وبدأت في الثلاثينيَّات (١٩٣٠م) مرحلة تأسيس حقل تعليم القراءة بتأليف الكتب التي توُجه معلميها إلى كيفيّة التعامل مع صعوبات تعليمها، وارتباط ذلك بالبحث القرائي من خلال باحثين مثل وليام جراي وغيره. وخلال هذه الفترة ظهرت سلسلة ديك وجين التي تبنَّت الكلمة الكاملة تحديداً (انظر وقل) في تعليم القراءة متضمِّنة إرشادات للمعلمين ودروسا مخططة وموادا إضافية. وقد واجهت طريقة الكلمة الكاملة تحديا حين طرح رودلف فلِيش كتابه «لم جوني لا يستطيع أن يقرأ، وما الذي يمكنك فعلُه» (Flesch, 1955)، مُرجِعاً عدم قدرته (وهو في الصف السادس) على فكَّ

رموز كلمة بسيطة ككلمة «kid» (وتعني «طفل») إلى تبنِّي النظام التربوي طريقة الكلمة بدلا من الطريقة الصوتية بتحفيظه الكلمات كما كان في كتب دِك وجين، وهو ما أشعل ما عُرِف بحروبَ القراءة القائمة بين المتخصِّصين الباحثين والتربويين والتي احتدمت في التسعينات (١٩٩٠م). وعلى الرغم من ذلك، فإن أكثر التلاميذ في الولايات المتحدة مازالوا يدرسون بطريقة تركِّز على المعنى في العقد التالي، أي في الستينات (١٩٦٠م)، والذي أدى بتشول (Chall, 1967)إلى إجراء دراسة تقويميَّة لطرقَ تدريس القراءة الموجودة في وقتها ومواد تعليمها وبرامجها مع تحليلٍ لما أُجرِي من بحوث سابقة حول تعلُّم القراءة للمبتدئين، لتصل إلى النتيجة أن طريقة التركيز على الشفرة، مع قراءة النصوص المترابطة ذات المعنى، تُكسِب الأطفال مهارة القراءة الميكانيكية مع الفهم وسرعة القراءة، مُشدِّدةً على أهمية المواد التدريسية ومناسبتها للمستوى القرائي، وهو ما حفّز طرح مفهوم التوازن في تبنِّي طرق تعليم القراءة وتوظيفها.

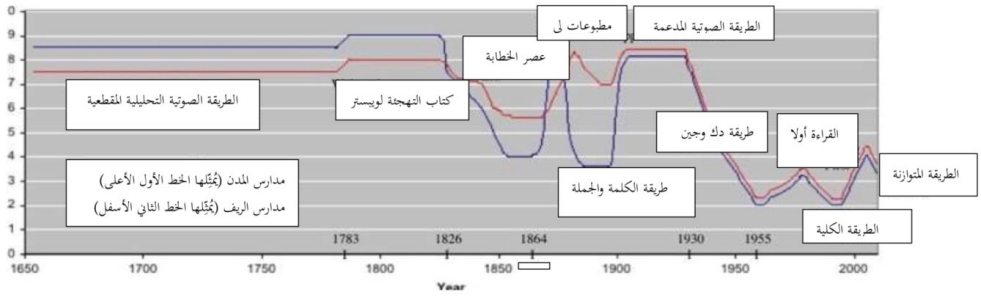
فبعد النقد العنيف لفليش لطريقة «انظر وقُل»، ومناداته بالرجوع إلى البرامج التي تُشدِّد على تدريس الحروف وأصواتها، جاءت ردة الفعل متمثِّلةً خلال السبعينات وبداية الثمانينات في الرجوع بقوة إلى الطرق الصوتية تماما، وخرجت كتب البيزل «Basal»، أو ما يُشبِه كُتُب المطالعة التي عُرِفَت في السياق المحلي باعتبارها مكوّناً أساسياً في برامج تدريس القراءة ومهاراتها في الصفوف المدرسيّة مُتضمِّنةً مجموعة من نصوص أصلية قصيرة وطويلة رافقها «إفراط في التركيز» على التدريبات وكراسات التمارين بشكل روتيني مُمل؛ مما أدى إلى منحى أو ردة فعل تطالب بالتغيير، وفي نهاية الثمانينات تَرَاجَعَ استخدامُ كتب «البيزل» في برامج تعليم القراءة، والرجوع إلى الكتب التجارية بدلا من الكتب المدرسية وتبنِّى مفاهيم، مثل: التركيز على المعنى، واستخدام أدب الطفل والنصوص الأصلية أو الطبيعية، وتمكين المعلم، مؤدياً ذلك كله إلى بزوغ وجهة نظر أخرى تقدُّميّة عُرفت (بالإضافة إلى مسمَّيات أخرى) باللغة الكلية في تدريس القراءة (Barry, 2008).

هذا النزعة/ وجهة النظر (مقاربة اللغة الكلية) تنطلق من مسوِّغ أن الطريقة التقليدية (الطريقة الصوتية) في تدريس القراءة وطريقة الكلمة غاب عنها الكيفيّة التي يبني فيها القراء المعنى من اللغة، فتحوّل النقاش من الطريقة الصوتية مقابل الكلمة الكاملة إلى الطريقة الصوتية مقابل اللغة الكليّة. فالطريقة الصوتية وطريقة الكلمة كلاهما يرون أهمية ومركزيّة الكلمة في القراءة، وكلاهما يجعلان مفاتيح التعرف على الكلمة من داخل الكلمة بما تعطيه من تلميحاتِ أو مفاتيحَ تساعد القارئ على تعرُّفها وقراءتها، وليس من خلال التعامل مع خطاب متصل في نص من النصوص بما يعطيه من تلميحات ومفاتيح منه ذاته، كما تتبناه مقاربة اللغة الكلية. وقد حلَّل بعض الباحثين أدبيات الحركة الداعمة لهذا التوجُّه في تعليم القراءة بين عامي ١٩٧٩م و ١٩٨٩م، وانتهى إلى عدم اتفاقهم على تعريفه، إذ قد يُطلَق عليه «توجُّه» أو «نزعة» أو مقاربة» أو «مدخل» أو «طريقة» أو «فلسفة» أو «وجهة نظر في التربية» أو «حركة»، ...(Adams & Bruck, 1995; Bergeron, 1990) .

وقد أَدَّتْ النتائجُ التي وصل إليها مستوى الطلبة في مدارس كاليفورنيا بعد تبنِّيها المقاربة الجديدة في تدريس القراءة من تدنٍّ مستواهم القرائي كما عكسته الاختبارات الوطنية (NAEP)، إلى إعادة مراجعة الافتراضات التي تبناها داعمو هذه المقاربة، واستمرار النقاش والجدل حول الطريقة المثلى في تعليم القراءة؛ مما اضطرّ الكونجرس الأمريكي إلى التدخُّل ومطالبة المعاهد الوطنية ووزارة التربية بتشكيل فريق من الخبراء لتحديد فاعلية الطرق التدريسية للقراءة، وانتهت إلى تقريرها المعروف بتقرير اللجنة الوطنية للقراءة (NICHD, 2000)، وخَلَصت توصياتُها إلى أن فاعليَّة أي برنامج لتعليم القراءة تستلزم توظيف الطريقة الصوتية، وتنمية الوعي الصوتي والكتابة والطلاقة والمفردات والفهم القرائي. وبتوجيه من مجلس البحوث الوطني (NRC) تشكَّلت لجنة من الخبراء من حقول معرفيَّة متعدِّدة تتصل بالقراءة، وانتهت في توصيتها إلى حاجة المتعلِّمين إلى تدريسٍ وتدريبٍ واضحٍ ومباشر يدركون من خلاله أن الكلمات المحكية مُتشكِّلة من وحدات صوتية صغرى، واكتساب

مهارة فك الرموز ومطابقتها بأصواتها، كما أنهم بحاجة إلى التدريب على التعرُّف البصري للكلمات الشائعة، والقراءة المستقلة، والقراءة بصوت عالٍ(Snow et al., 1998) ، وهو ما يعني أن يتَّخِذ برنامج القراءة مفهوماً متوازناً في تدريسها (Barry, 2008)، ويُلخِّص الشكل البياني (١) هذه المراحل التاريخية مُحدِّداً حُقُبها الزمنية.

الشكل: ١ : تدريس القراءة في الولايات المتحدة الأمريكية[٢]



وهكذا يتبيَّن من الاستعراض التاريخي أن تعليم القراءة مرَّ بتحوُّلات اختلف فيها تركيز التربويين والمعلمين على طريقة دون أخرى كمحاولة لتحسين وتسهيل تعلُّم الأطفال القراءة، وأن الممارسات القديمة يتم تجاوزها ثم يُرجَع إليها لاحقاً. كما يُلحظ أن الطريقة الصوتية قد تم تبنِّيها في البدء بشكل مستقل، ثم تقلَّص دورها بتبنِّي طرق تُقلِّل من دور العلاقة بين الرموز وأصواتها، وتُضخِّم من دور الفرد القارئ (بالتركيز على المعنى)؛ لتنتهي لاحقا إلى إعادة الاعتبار للطريقة الصوتية، ولكن بتدارك النقص الذي اعتراها من خلال مفهوم تدريسي متوازن.

2- http://www.thephonicspage.org/On%20Phonics/historyofreading.html.

مقاربات تعليم القراءة: الولايات المتحدة الأمريكية أنموذجا

إن الـمُتتبِّع للنقاش الحاد حول الإطار الفكري للطريقة الصحيحة في تعليم القراءة (الطريقة الصوتية مقابل طريقة اللغة الكليّة)، والتي أُعطيت مصطلح «حروب القراءة» (Reading Wars)، يجد بأنها كانت إملاءً أو تفسيراً لانطباعات شخصيّة أو دراسات إمبيريقيّة ناتجة عن خبرة تناقلتها الأجيال لزمن طويل، ولاحقا عن نتائج علم النفس المعرفي، وتحديدا اللسانيات النفسية للقراءة. فتدريسُ القراءة بطريقة اللغة الكليَّة نتج عن تفسير نتائج بحوث حول العمليات التي يقوم بها القارئ الماهر أثناء القراءة، قام بها الباحثان كينيث جودمـــــان (- م1968) Goodman Kenneth وفرانـــك سميـــث Frank Smith (١٩٧١م –)، اللذان أصرَّا، بتأثير من الثورة اللسانية في الستينات من القرن الماضي، على مشابهة الاكتساب الشفهي للغة، المتّصف بسهولته وطبيعته، باكتساب مهارة القراءة وذلك بوضع الطفل في بيئة لغوية تُمارَس فيها اللغة من خلال أنشطة تعليمية يتم التركيز فيها على بناء المعنى للنص، وليس على مقابلة الأصوات بحروفها. فجودمان بهذا يرفض فكرة أن عمليّة القراءة تقوم على معالجة المطبوع أو المكتوب معالجة بصرية وعلى نحو تفصيلي وتراتبي، حرفا حرفا، فكلمة كلمة، مُحدِّداً موقفه في مقالة له إلى أن «المبدأ الدارِج والذي تسعى هذه [المقالة] إلى رفضه هو أن القراءة عمليّة تتضمَّن إدراك المطبوع إدراكاً يأخذ المنحى الخطي التفصيلي التتابعي ابتداءً من استقبال الحروف وتعرُّفها مروراً بالكلمات وأنماط التهجئة وانتهاء بوحدات لغويّة كبرى(Goodman, 1967, p. 497؛ Goodman, 1997) . فهو يصف العمليّات الذهنيّة للقراءة بأنّها «لُعبة تخمين لغويّة نفسيّة «Psycholinguistic Guessing Game»، والتي تم تطويرها بعد ذلك إلى «لُعبة تخمين لغويّة نفسية اجتماعيّة»، ومن ثمّ يقترح ألاّ تقوم عمليّة تعليمها على المعالجة التفصيليّة لمكوّنات الكلمة، الحرف

أو المقطع، ومقابلاتها الصوتيّة؛ إذ يرى بأن المناداة في تدريس القراءة بالإدراك البصري باستخدام الطريقة الصوتية في تعليمها تتجاهل طبيعة عملية القراءة وطبيعيّتها، بل قد تعيق فعليا عمليّة تعلُّمها (p. 506). فالنتيجة التي وصل إليها من دراسته لكيفيَّة قراءة الكبار أو الماهرين قرائياً للنص هو أن القراءة تكون للمعنى، وأن عملية القراءة هي عملية بناء للمعنى تنطلق مما يمتلكه القارئ من معرفة لغوية ومعرفة بالعالم المحيط به، ومن ثَمَّ لابد أن يكون تدريب الصغار من البداية على استخلاص المعنى مما يقرؤون بغمسهم في نصوص قرائية؛ ليكتسبوا مهارة القراءة على نحو طبعي من خلال توظيف خبراتهم المعرفية واللغوية التي يستحضرونها أثناء القراءة. بل رأى في افتراضه أو في نموذجه هذا لعملية القراءة على أنه «كُلِّي/ عالميّ» (universal) ينطبق على الأنظمة القرائية عامة وتحديدا ذات التهجئة العميقة، ومن ذلك العربية كما في دراسة الفهيد «Al-Fahid»، التي حاولت أن تجد في العربية ما يدعم تفسير جودمان لطبيعة القراءة في الإنجليزية، بافتراض أن عملية القراءة في العربية لا تشتمل على تعرُّف الكلمات على النحو التسلسليّ، ومُوصيةً ألا تُركِّز مواد تعليم القراءة على الحروف أو الكلمات أو حتى ما هو أكبر من الكلمات كالجمل، وإنما على النصوص الطبيعية الأصلية المترابطة التي هي من بيئة القارئ حتى تعطيه الدافع للقراءة (Al-Fahid & Goodman, 2008).

وعلى المنوال نفسه الذي أخذه جودمان، يرى فرانك سميث (١٩٧٣-)، أن المبتدئين في تعلُّم القراءة من الصغار لا يُوظِّفون مهارة فك رموز الكلمات التي يقرؤونها إلا على نحوٍ محدود جداً، وإن قاموا بها فهو نتيجة التشجيع القسريّ من قِبَل المعلمين. ويرى أنّ الماهرين قرائيّاً يعتمدون في قراءتهم على السياق ومعرفتهم اللغويّة الخاصة ومعرفتهم العامة بالعالم المحيط في استلال المعنى مما يقرؤونه من نصوص، أي أنهم يعالجون المكتوب بشكل محدود

جدا وبالحدّ الذي يمكّنهم من افتراض المعنى ومن ثمّ اختبار هذا الافتراض بالقبول أو الرفض أثناء القراءة، إذ لا يقومون بمعالجة كل كلمة يقرؤونها، بل ربّما لا يعالجون من الكلمة إلا جزءاً منها، وبالحدّ الذي يساعدهم على اختبار المعنى المفترَض الذي تشكَّل لديهم من قبلُ أثناءَ القراءة ومن ثمّ قبوله أو تصحيحه. ففرانك سميث يرى أنّ العمليّة القرائيّة بشكل عام «عمليةٌ منوطةٌ بالسياق اللغوي وتقاد به». وهكذا نجد أن كلا الباحثين، جودمان وسميث، يلتقيان في نقطة يتّضح فيها تهميشهما لدور المعالجة البصرية للمكتوب (حرفا، فكلمة، فنصا) من قبل القارئ الماهر من جهة، وتضخيم دور السياق عامة (اللغوي وغير اللغوي منه) في عملية القراءة من جهة أخرى. لقد كان لهذا النوع من الدراسات التي قام بها كلّ من جودمان وسميث أثرٌ كبيرٌ في طريقة تدريس القراءة المُستخدَمة في فصول المراحل الأولية في التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية، وتحديدا في بعض الولايات، ومنها ولاية كاليفورنيا بتبَنِّيها عام ١٩٨٨م مبادرة التحوُّل في تدريس القراءة للنشء من برامج القراءة وفقا للمهارات إلى برامج القراءة المرتكزة على النصوص الأدبية الطبيعة الجيِّدة باعتبارها حجر الأساس لتعليم القراءة، فاستبدلت الطريقة الكليّة بالطريقة الصوتية السائدة بإدعاء أنّها هي سبب ضعف التلاميذ قرائيّاً؛ ممّا أدّى إلى تبنِّي سياسة تُعمَّم فيها طريقة التدريس التي تعتمد على الأنموذج الذي قدمه جودمان وسميث في وصف طبيعة عملية القراءة. هذا التحوُّل في تغيير طريقة تدريس القراءة مما كان مُستقِراً عليه انتهى إلى نتائج غير مُتوقَّعة في تدنِّي مستوى النشء في القراءة كما تبيَّن من الاختبارات التي أجرتها المؤسسة الوطنية لتقويم تطوُّر التعليم (National Assessment of Educational Progress (NAEP، إذ أظهرت نتائج الاختبارات لعام ١٩٩٢م أن ٥٢ ٪ لا يستطيعون القراءة عند الحد البسيط من الأداء المفترض من تلاميذ الصف الرابع، وأظهرت بيانات ١٩٩٤م أن متوسط الأداء لطلبة الصف الرابع الابتدائي في ولاية كاليفورنيا كان تقريبا قريباً من القاع بالقياس إلى بقية

الولايات (Adams & Bruck, 1995; Barry, 2008; Freeman, Freeman, & Fennacy, 1997; Kim, 2008). وقد ربط المربون بين استخدام الطريقة الجديدة التي تبنَّتها الولاية (طريقة اللغة الكلية)، بالإضافة إلى عوامل أخرى كتزايد الفقر، ونقص الموارد، وبين تدني مستوى القراءة لتلاميذ الولاية، حيث كشفت دراسات مسحيّة أن ٦٩ ٪ من معلمي ولاية كاليفورنيا يتبنَّون اللغة الكلية في تدريس القراءة، وأن ٨٧ ٪ منهم يعتمدون بشكل قوي على تعليم القراءة المرتكز على الأدب، وأن ٥٢ ٪ منهم لا يُعير تدريس الأصوات أي اهتمام أو يعيرها قليلا من الاهتمام (Kim, 2008).

هذه الرؤية لطبيعة القراءة كما يتبنّاها جودمان وسميث تُقلِّل من عمق الفصل بين طبيعة النمطين اللغويين، اللغة المحكيّة واللغة المكتوبة، ومن حقيقة أنّ عملية اكتساب اللغة وتعلّم القراءة عمليّتان مختلفتان؛ إذ الأولى عملية طبيعية (اكتساب اللغة)، أما الأخرى فهي ثقافية، مُكتَسَبة، وتتحدّد بعوامل تختلف عن تلك المؤثِّرة على اكتساب اللغة الشفوية (Perfetti, 1999). كذلك فإن وصف كل من جودمان وسميث لعمليّة القراءة ليست مُتَّفِقة مع نتائج البحوث التجريبية التي درست طبيعة القراءة، والتي تتلَّخص نتائجها بشكل عام في أنّ عمليّة القراءة منوطة بالبصر، أي منوطة بالأشكال المرئية وتُقاد بها، وبأنّ الحروف والكلمات هي المدخلات الأساسيّة لعمليّة القراءة؛ وأنّ القارئ الماهر قرائيا يقرأ النص، بغض النظر عن سهولته أوصعوبته، من اليسار إلى اليمين (كما هو الحال في النظام الكتابي الإنجليزيّ ومن اليمين إلى اليسار كما هو الحال في النظام الكتابي العربي) سطراً سطراً وكلمةً كلمةً، بل إنّ القارئ وبشكل كبير يعالج كلّ حرف من كلّ كلمة مكتوبةً مُترجِماً إياها إلى لغة محكيّة، سواء أكان المقروء نصاً مترابطاً أو كلماتٍ منفردة، وسواء أكان موضوعُ النص وتراكيبه ومعانيه وشكله المكتوب مألوفاً للقارئ أم غير مألوفٍ له.,Adams & Bruck)

(1995 وبالرغم من أنّ التفسير المنطقي الذي يُقدّمه جودمان في وصفه عمليّةَ القراءة مقنع ويمتلك بعض الدليل إلا إنّه لا رهان عليه مالم يُدعَم هذا الوصف ببيانات ذات طبيعة علميّة على مستوى المنهج والأدوات التجريبيّة المستخدَمة، بل وحتى الكيفيَّة التي تُفسِّر السلوكَ القرائي.

هذا النموذج ساعد على إعادة دراسة طبيعة القراءة في محاولة تأسيس علمي للطريقة المتعارف عليها في تعليم القراءة، وهي الطريقة الصوتيّة، وخاصَّة أن ما طُرِح من بديلٍ قد خالف السائد التقليدي، ولكون الداعمين لهذا التوجه المخالف للمعتاد في طريقة تدريس القراءة قد جعلوا من اكتسابَ مهارة القراءة واكتساب اللغة عمليتين متشابهتين، ولكونه أعطى تفسيرات لملاحظات سلوكية غير مُنضبِطة تجريبياً لعملية القراءة. كل هذا جعل البحوث العلميّة تتوالى باستخدام منهجيّة عمليّة منضبِطة على مستوى الإجراء والأدوات المستخدمة وذلك لدراسة العمليّات الذهنيّة للقراءة من أجل بناء أنموذج لعمليّة القراءة يُحدَّد به عناصرُها والعواملُ المؤثِّرةُ فيها باستخدام منهجيّات ومهام متنوِّعة، مثل: تسمية الكلمة، واتخاذ القرار بشأن المعجم، والنوافذ المتحرِّكة والثابتة، ومهمات تتبُّع حركات العين، وما جاء بعدها من منهجيات لدراسة نشاط الدماغ (EEG, PET, fMRI) وتصنيفها، إلخ. ودُرِس أثناء ذلك تأثير النظم الكتابية على العمليّات الذهنيّة للقراءة، كما دُرِست التصنيفات الثلاثة للنظم الكتابية، النظام الكتابي الكِلْمِيّ، وتحديداً النظام الصرفي المقطعيmorphosyllabic أو النظام الصرفي الصوتي كما في الصينية (DeFrancis, 1989; Perfetti, 1999)؛ والنظام الكتابيّ المقطعيّ كما في اليابانيّة قانا على سبيل المثال؛ والنظام الكتابي الألفبائي كما الحال في الإنجليزية مثلا. وبتطوّر البحوث اللغويّة في وصف النظم الكتابية للغات واختلافها داخل النظام الواحد، ظهرت الحاجة إلى تمييز اللغات داخل النظام الكتابي الواحد، فظهر

مفهوم التهجئة "orthography"، ومن ثمّ صُنِّفت النُّظم الكتابية وفقا لطبيعة التهجئة فيها، وليس وفقا لأنظمتها الكتابية، فظهر بذلك تصنيفان للنظم التهجئة، السطحي shallow أو الشفَّاف ,transparentكما هو الحال في النظام الكتابي للغة الفنلنديّة أو اللغة الإسبانية أو الكورية، والذي يُشير إلى الدرجة التي تكون فيها مطابقة الصوت بحرفه مباشرة لوجود صوتيم واحد يقابله رمز واحد، ويُمكن التنبؤ بنطق الكلمة نطقا صحيحاً من مقابلة الحرف بصوته، والعميق deep كما هو الحال في النظام الكتابي للغة الإنجليزيّة (والنظام الكتابي للغة العربية في حالة عدم تشكيله، وخاصة للكلمات المتجانسة كتابياً والمختلفة صوتياً)، «الذي يُشير إلى الدرجة التي تحيد فيها اللغة المكتوبة عن توافق الحرف بصوته واحداً بواحد، ويصعُب معها التنبؤ بنطق الكلمة من تهجِئتها (Perfetti, 1999). هذا بدوره أدّى إلى دراسة تأثير طبيعة نظام التهجئة للنظام الكتابي للغة، وليس النظام الكتابي ذاته، من حيث مدى تمثيله للجانب الصوتيّ للغة، وذلك على العمليّات الذهنيّة للقراءة، ومن ثمّ اختبار النظريّات التي وصفت العمليّات الذهنية للقراءة التي أُسِّسَت تحديداً على النظام الكتابي اللاتيني كما في اللغة الإنجليزية، وذلك باختبارها على أنظمة كتابية أخرى. فمثلا أخذت البحوث تدرس تأثير كميّة الجانب الصوتي الـمُمثَّل في الشكل الكتابي للغة على العمليّات الذهنيّة للقراءة على مستوى تعرُّف الكلمة والفهم. كذلك أخذت البحوث تفحص تأثير السياق من حيث حضوره وغيابه على تعرّف الكلمة ومدى ارتباط ذلك بتمثيل نظام التهجئة لأصوات اللغة، انظر على سبيل المثال وليس الحصر لأمثلة من هذه الدراسات كما في دراسات بالوش على الفارسية (Baluch, 1992)، ودراسة تشتيري على اليونانية (Chitiri, 1991)، ودراسات كوريات وشِمرون على العبرية (Koriat, 1984; Shimron, 1993)، ودراسات تشِن إكس، وباسكواريلا و كو تزنج على الصينية (Chen, X., & Pasquarella, 2017; Ko & Tzeng, 2000)، ودراسة ساكوما وزملائها على اليابانية (Sakuma et al.,

1998)، وعلى العربية، دراسات أبو ربيعة (Abu-Rabia, 1995-2019) والسريع (Seraye, 2004; 2016)، وصائغ حدَّاد وزملائها (مُلخَّصة في دراسة: Saiegh-Haddad, 2017) وطه وزملائه (Taha, 2017) وإبراهيم (Ibrahim, 2013)، وهيرمينا وزملائه (مُلخَّصة في دراسة: Hermena & Reichle, 2020).

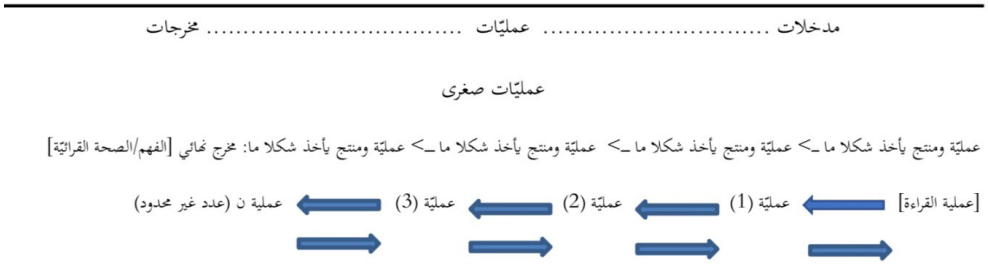
وتنطلِق هذه الدراسات من مفهوم عام يصف طبيعة القراءة، وهو الوصف العلمي المنضبط القائم على التجريب الذي قدَّمه الباحثون في اللسانيات النفسية للقراءة، وليس الوصف القائم على ملاحظة السلوك القرائي الظاهر للعيان كما عند التربويين، وهذا يستدعي تحديد مصطلح «القراءة»، ووصف الفعل القرائي.

مفهوم القراءة

يصف باحثو اللسانيات النفسية القراءةَ بأنها «عملية مدعومة بأنظمة معرفيّة تشتغل على معلومات مطبوعة/ مكتوبة وتحيلها إلى شكل يُمكن من خلاله النفاذُ إلى الذاكرة ليتم استخدامه بعد ذلك من قِبَل عمليات تفكير أخرى»، إذ تبدأ بالتعرُّف على الكلمات المنفردة من شكلها المكتوب، وضمها لتشكيل وحدات قَضَوِيَّة (أي وحدات دلالية أو أفكار) ليتمكَّن القارئ بها من بناء أنموذج ذهني للنص معتمداً في ذلك على الاستنتاجات التي تُحقِّق للنص التماسك والاتساق، والتي قد تأخذ القارئ بعيدا عن المعلومات المعطاة له في النص. فوفقا لهذا المفهوم، فإن القراءة، التي يؤديها الفرد من غير وعي بكيفيَّة تشكُّلها ليست بعملية واحدة أو ذات تمثيل واحد، وإنما هي ذات مستويات عِدّة مخدومة ببعض الأنشطة المعرفية الأخرى التي تجعل منها نشاطا ممكناً (Underwood & Batt, 1996, 1-6). فالقراءة إذن ليست عملية واحدة، وإنما هي عِدّة عمليات صغرى تُشكِّل في مجملها العملية الكبرى

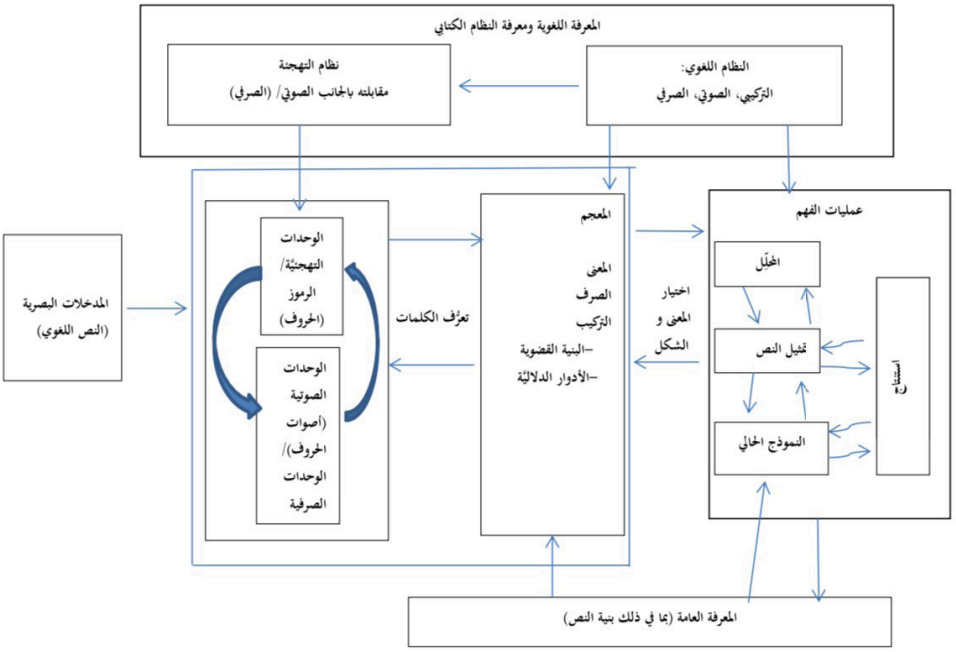
التي يُطلَق عليها «قراءة»، كما أن هذه العملية الكبرى تنطلق من المدخلات، أي هذا الجانب المطبوع أو المقروء، ومخدومة بأنشطة معرفية أخرى (انظر الشكل ٢):

الشكل ٢: عمليّة القراءة



فعمليةُ القراءة إذن تتضمَّن عمليّات صغرى تبدأ بتمييز الحروف، فتعرُّف الكلمات، فتحليل الجمل وفهمها، ففهم النص (الجمل معاً)، بل إن تحت كل عملية من هذه عمليّاتٍ صغرى أخرى، على سبيل المثال، هناك عمليّة «النَّفاذ أو الوصول إلى المعجم الذهني»، وهناك عمليّةُ تعرُّفِ الكلمات المنتظمة وغير المنتظِمة، والتي تندرج تحت عمليّة «تعرُّف الكلمات»، وتحت عمليّة فهم الجملة والنص لدينا عملية الاستنتاجات التي يقوم بها العقل من أجل ربط الوحدات القضوية للجمل لفهم النص، ولدينا الاستراتيجيات التي يقوم بها الـمُحلِّل الإعرابي parser لتفكيك الجملة إلى عباراتها وإيجاد العلاقات بينها، والذي يتبيَّن دورُه عند تحليل الجمل التي تتّسم بالغموض والإرباك، كما هو على سبيل المثال مع جمل المتاهة «garden-path sentences»، ويُلخِّص ذلك النموذج التالي (الشكل ٣) الذي قدَّمه تشارلز بيرفيدي (Perfetti, 1999; Perfetti & Stafura, 2017):

الشكل ٣: الإطار الفكري لأنظمة القراءة (نموذج عمليات القراءة)



ويرى الباحثان (Undewood & Batt, 1996) أن مفهوم القراءة يمكن تقريبه بوصفها «حل مشكلات»، والذي يستدعي النظر إليها كمَهَمَّة تُعالَـج بها معلومات. وبالنظر إلى فِعْل القراءة الذي يقوم به القارئ بصفته معالجةً تتم على معلومات فنحن أمام مفهوم «العملية»، وبالتالي نحن أمام إجراء يتَّخِذ شكل العملية يُنفَّذ من قبل القارئ على هذه المعلومات، والتي هي الرموز المطبوعة في الفعل القرائي. فالقراءة إذن، كما حدَّدها الباحثان، مَهمَّةُ معالجةِ معلوماتٍ «information-processing task» ((p» [٣]. ويبقى السؤال: ما طبيعة

3-https://www.mrswordsmith.com/blogs/free-resources/how-many-graphemes-are-there.

هذه المعلومات التي يعالجها القارئ المبتدئ؟ وتحديداً، مما تتكون هذه المعلومات في أصلها الأول؟ وهذا يستدعي مناقشة المكونات الأساسية التي تتشكَّل منها هذه المعلومات، أي ما يتشكَّل منه الـمُدْخَل في نظام الفعل القرائي. وبفحص هذا المدخل سيتبيَّن أنه عبارة عن إشارات لغوية أو رموز لأنظمة كتابية. وهذا يستدعي مناقشة وجه الاختلاف في اصطلاحات تتصِل بالرموز اللغوية المكتوبة، وهي: النظام الكتابي، والتهجِئة، والرسم الكتابي.

المصطلحات والمفاهيم

يُفرِّق الباحثون عند دراستهم لأثر النظام الكتابي على عمليات القراءة بين ثلاثة مصطلحات: النظام الكتابيwriting system ، والنظام التهجئي orthography ، والخط (أو الرسم) الكتابي script . فيُعرَّفون النظام الكتابي بأنه «مجموعة من الرموز الكتابية المقنَّنة لتمثيل الأصوات المحكيّة للغة ما، ومقاطعها، ووحداتها الصرفية وكلماتها، مثل: الألفبائية، والمقطعية، والصوريَّة [الكِلْمِيَّة] أو الأيقونية»(Harris & Hodges, 1995, p. 285) ، بينما يقصدون بالنظام التهجئي «الطريقة التي تُمثَّل بها اللغة المحكيّة باستخدام الحروف والحركات (Snow et al., 1998) وقواعد هذا الرسم التي تسمح لهذه الأحرف بأن تنضم لتشكيل الكلمات، مع قواعد الترقيم، والأعراف في استخدام كتابة بعض الأحرف (كما هو على سبيل المثال في كتابة الأحرف الكبيرة في اللغة الإنجليزية)، وأما الخط أو الرسم الكتابي فهو أشكال الرموز الـمُستخدَمة في نظام كتابي ما، على سبيل المثال، الخط العربي، والخط اللاتيني، والخط السيريليّ، إلخ. وكتمهيدٍ لإيضاح وجه الإشكال الذي يسعى هذا البحث أن يستوضحه ويلفِت الانتباه إليه سيتطلَّب ذلك إعطاء بعض التفصيل حول تصنيفات النظم الكتابية، والمحك الـمُستخدَم في تصنيفها، وانعكاس ذلك على نظام الكتابة في اللغة العربية، وتموضعها داخل هذا التصنيف.

١. الأنظمة الكتابية: تصنيفها

يُميِّز الباحثون بين ثلاثة أنظمة كتابية: النظام الكتابي الألفبائيّ، والنظام الكتابي المقطعيّ، والنظام الكتابي الكِلْمِيّ، وذلك فقاً لحجم الوحدة اللغوية التي تُمثِّلها الوحدة الكتابية (صوتياً، أو مقطعاً، أو كلمة/ وحدة صرفية حرة أو مُقيَّدة). ففي النظام الكتابي الألفبائي تكون الوحدة الصغرى التي تقابل الصوت هي الحرف، بحيث يُعيَّن لكل صوتٍ في الحالات المثاليَّة حرفٌ منفرِد مُميِّز له عن غيره من الحروف، كما هو على سبيل المثال في اللغات التي كُتِبت بحروف لاتينية كالإسبانية والإيطالية والإنجليزية، وكما هو الحال في النظام الكتابي للغة العبرية، والأنظمة التي كُتِبت بأحرف عربية، كاللغة العربية أو بأحرف عربية معدَّلة كالفارسية.

وقد لاحظ الباحثون أن الأنظمة الكتابية الألفبائية يُمكن تصنيفها تصنيفاً آخر داخل هذا التصنيف العام، والذي يُمكن الأخذ به لتمييز بعضها عن بعض وفقا لنظام التهجئة فيها، وذلك بتصنيفها إلى نظم كتابية ألفبائية ذات تهجئة شفافة أو سطحيَّة (/shallow transparent) وإلى أنظمة كتابية ألفبائية ذات تهجئة عميقة (deep). وهذا التصنيف يُمكن أن يكون ثنائي التفرُّع، كما يُمكن أن يكون مُتدرِّجاً داخل هذا التفريع الثنائي كما يُعبِّر عنه الشكل التالي (الشكل ٤):

الشكل ٤: سطحية وعمق النظام التهجئي

وتُصنَّف النظم الكتابية للغة الفنلنديَّة والإيطالية والإسبانية على أنها أنظمة كتابية ذات

أنظمة تهجئة شفَّافة، وكذا الحال مع النظام الكتابي العربية عند كتابته مُشكَّلا، بسبب أن صوتيات اللغة فيها تُمثَّل برموز كتابية على نحو مباشر ومنتظم لا يعتريه الغموض، بحيث تكون مطابقة الصوتيم فيها للحرف هي مطابقة تامَّة أو شبه تامَّة ينتج عنها نطق الكلمة نطقا صحيحاً. هذه الأنظمة ذات الطبيعة التهجئيَّة الشفّافة ما زالت تتراوح درجة شفافيتها بين القلة والكثرة. فنظام التهجئة في الفنلندية أكثر شفافيَّة من نظام تهجئة شفّاف آخر مثل الإيطالية (Burani et al., 2017). ويعني الوصفُ بأنها ذات أنظمة تهجئيَّة عميقة كما في الإنجليزية والعبرية، والعربية عند كتابتها غير مُشكَّلة، هو بسبب أن مُطابقة الصوت فيها للحرف هي مطابقة غير منتظمة، أي ليس من السهولة نطقُ الكلمة بمقابلة حروفها بأصواتها. هذه الأنظمة الكتابية ذات التهجئة العميقة مازالت تتراوح بين العميقة (كالإنجليزية) والأكثر عمقاً (كالصينية) إلى الأقل عمقاً (كالألمانية والفرنسية) نزولا إلى الفنلنديَّة التي تقع على الطرف الأخر من حيث الشفافية (DeFrancis, 1989).

وأما النظام الكتابي المقطعي، فإن أبرز من يُمثِّله في شكلِه النقي هو النظام الكتابي الياباني المعروف بقانا Kana (هيراقانا + كاتاقانا) الذي هو أحد الأشكال الكتابية في النظام الكتابي للغة اليابانية (إضافةً إلى الرسم الصيني الخانجي Kanji والرسم الكتابي الروماجي Romaji) التي يكون المقطع فيها أصغر رمز يقابل الصوت. وتتشكَّل كلمات اللغة اليابانية من انتظام مقاطع أساسيَّة يُقدّر عددها ٤٦ مقطعا أساسيّاً، خمسة منها تُمثِّل الصوائت (a, i, u, e, o) وأربعين تُمثِّل مقاطع متركِّبة من صامت (أو صوامت) متبوعا بصائت، على سبيل المثال، ka, te, yu. والنظام الكتابي الياباني مُتشكِّل من نوعين من الرموز: مقطعية، ويُمثِّلها الهيراقانا والكاتاقانا، والمقطعي الصرفي ويُمثِّلها الخانجي الـمُتبنَّى من الصينية (إضافة إلى الروماجي الألفبائي الـمُتبنَّى من الألفبائية اللاتينية)، وكلها ضرورية في النظام الكتابي الياباني، ولكل منها خصائصه واستخداماته وأهدافه. وتُكتَب الرموز بطريقتين، إما عموديةً من الأعلى إلى الأسفل ومن اليمين إلى اليسار كما في الصينية، أو أفقيةً، من اليسار إلى

اليمين ومن الأعلى إلى الأسفل كما في الإنجليزية (Koda, 2017).

وأما النظام الكتابي المقطعي الصرفي الصوتي والذي يُطلَق عليه تجاوزاً «الكِلْمِيّ»، كما يُمثِّله الآن النظام الكتابي الصيني فهو نظام يمتلك رموزا مختلفة لوحدات مختلفة على المستوى التركيبي الصرفي. والوحدات التي تتمثَّل في هذا النظام هي المقاطع والصرفيمات. وبالرغم من أن البنية الكتابية في الصينية تُمثَّل بوحدات صرفية ذات معنى، ولا تعطي تمثيلا لوحدات أصغر منها، إلا أن ٩٠ ٪ من الرموز في النظام الكتابي الصيني تتضمَّن تشفيراً صوتياً، ولكنه على نحوٍ غير منتظم، و ١٠ ٪ منها تُعتبَر محدداتٍ دلالية غايتُها التفريقُ بين كثير من الكلمات الـمُشترِكة لفظيّاً المتواجدة في اللغة (homophones)، والتي تُعرَف بالـمُشتركات اللفظية الخطيَّة (DeFrancis, 1989; Frost, 2005, p. 275). ولكون النظام الكتابي الصيني ينقصُه مطابقة الصوت للرمز، ولكون تمثيله لأصوات اللغة يكون بعلامات صوتية تعطي أكثرها معلومات عن نطق الرمز ولكنها غير مكتملة، فسيضطر الأطفال إلى حفظ آلاف الرموز المعقّدة حفظاً بصرياً (Chen & Pasquarella, 2017).

وهكذا يتبيَّن أن هذه المعلومات التي تُشفِّرها اللغةُ المكتوبة تبتدئ من الرموز التي يُمكن أن تكون حروفاً أو مقاطع أو وحدات صرفيَّة. فإذن لكلِ نظام كتابي عدد من الرموز، حروف أو مقاطع أو وحدات صرفيّة، تَقِلّ أو تكثر، ومنها تتشكَّل النصوص المكتوبة.

ويتقدَّم النظامُ الكتابي المرتكز على اللغة البشرية الطبيعية في تطوُّره بتخصيص رموز لوحدات لغوية، ومن ثم تقديم هذه الرموز داخل تنظيم متعارف عليه. وفي العموم، لا يُمكن لأي نظام كتابي بشري مكتمل أن يكون خالياً من تمثيل المكوِّن الصوتي للغة في رسمه، ولكن هذا التمثيل يكون على درجات وبنسب متفاوتة. وتتغلَّب الأنظمةُ الكتابية الضعيفةُ التمثيلِ للمكوِّن الصوتي من اللغة بطرق وآليات عِديدة (DeFrancis, 1989)، والتي تنعكس في الإصلاحات التي يمر بها الرسم الكتابي في تاريخ تطوّره. ويبقى السؤال

ماذا عن النظام الكتابي العربي، وكيف هو بالقياس إلى هذه الأنظمة من حيث طبيعته وتمثيله لأصوات اللغة وعدد رموزه؟

٢. النظام الكتابي العربي

بالنظر إلى العربية نجد أن نظام التهجئة فيه مزدوج، فقد يكون شفافا عند تشكيله تشكيلا مناسبا، أي حين تُزوَّد الحروفُ بالرموز الكتابية المناسبة (الصوائت أو الحركات القصيرة، وغيرها من الحركات كالشدّة والسكون، والمد)، كما قد يكون عميقا عند غياب التشكيل، انظر على سبيل المثال إلى تعدُّد أوجه قراءة الفعل الماضي البسيط «كتب» الذي قد يُقرأ: / كَتَبَ/ أو / كُتُبٌ/ أو / كُتِبَ/ أو / كُتِّبَ/ أو / كَتْبٌ/ أو / كَتَّبَ/ ، ما لم يُسعِف السياق اللغوي (من الجملة أو النص) في تحديد وجه القراءة الصحيح، إلا أن هذا لا ينطبق، في الغالب، على دلالة الكلمة، وذلك لأن كل القراءات الست للكلمة تشترك في كونها متركِّبة من الجذر الثلاثي «ك، ت، ب»، والذي فحواه «الكَتْبُ، والذي يعني «جَمْعَ الحروف»، بل إن هناك كلمات من أفعال وأسماء لا تحتمل إلا قراءة واحدة حتى مع غياب التشكيل، انظر على سبيل المثال إلى كلمات، مثل: «استقال (وما جاء على وزن استفال)، واستخارة (وما جاء على وزن افتعالة/ استفالة)، وأسماء الأعلام، مثل: فاطمة، عائشة، إلخ. (Seraye, 2004).

فالنظامُ الكتابي يمثِّلُ اللغةَ مستخدماً إحدى المستويات المحدَّدة. ولذا يُمكن القول بأن اتباع طريقة التدريس المرتكِزة على تعليم هذه الرموز سيُكسب الاقتصادية في تعليم القراءة لهذا النظام الكتابي، ومن ذلك النظام الكتابي الألفبائي الذي سنجد أن كل ما يحتاجه الطفلُ ليفك شفرة الكلمات فيه ويبني التمثيلات الذهنية للمفردات الجديدة هو فقط مجموعة من الرموز ومقابلاتها. وسنجد في حالة العربية أن الطفل يحتاج في البدء أن يتعلَّم مقابلة ٢٨ رمزا (حرفا) بأصواتها حتى يمتلك مهارة القراءة على نحو منتج وإبداعي.

طرق تدريس القراءة

تتعدّد الطرق التي تتبنَّاها برامج تعليم القراءة ومعلموها في السياق الغربي ولكنها لا تخرج في الغالب عن الطرق التالية: الطريقة الصوتية، والطريقة المباشرة في تدريس الشفرة Direct Code instruction، والطريقة الصوتيّة الضِمْنِيَّة Embedded Phonics instruction، وطريقة انظر وقل (أو طريقة الكلمة) look and say، وطريقة مقاربة الخبرة اللغوية language experience approach، وأخيرا طريقة السياق الداعم (أو طريقة اللغة الكلية) context support. ورغم التنوُّع الملحوظ في هذه الطرق إلا أن الباحثين يصنِّفونها وفق تصنيفين رئيسين: (١) الطرقُ ذات المقاربة الصوتية، أي تلك التي يكون التشفير فيها للصوت ويكون التركيز عليه، ومثالها الطريقة الصوتية؛ و(٢) الطرق ذات المقاربة الدلاليّة، والتي يكون التركيز فيها على المعنى، ومثالها طريقة اللغة الكليّة في صورتها الأصليَّة عند جودمان وسميث. كما يُمكن تصنيف هذه الطرق وفقا لاتجاه المعالجة للنص، وذلك إلى (١) طرق تصاعديّة (من الجزء إلى الكل) bottom-up، والتي يُنطلق فيها من الحرف بمقابلته بصوته أثناء تعليم القراءة، ومثالها الطريقة الصوتية في نسختها الخالصة، و (٢) طرق تنازلية (من الكل إلى الجزء) top-down، وهي التي يُنطلَق فيها من خلفية القارئ اللغوية والمعرفية ومن السياق عامة أثناء تعليم القراءة، ومثالها طريقة اللغة الكليَّة، و(٣) الطرق التفاعلية، والتي هي مزيج من الاثنين، والـمُتحقِّقة في الطرق ذات المفهوم المتوازن.

ويندرج تحت التصنيف الأول، التدريس بالمقاربة الصوتية، طريقتان أساسيَّتان، وهما الطريقة الصوتية التحليلية، والمسمّاه أحيانا بالطريقة الصوتية الضمنيّة، والتي تُعلَّم فيها صوامت اللغة داخل سياق الكلمة، وليس على نحو منعزل، كأن يُعلَّم صوت / كَ/ بالإحالة إلى الصوت الأول المسموع في كلمةٍ مثلَ «كَتَبَ». وأما الأخرى فهي الطريقة التوليفيَّة، والمسمّاه أحيانا بالطريقة الصوتية الصريحة، والتي فيها يتعلَّم الطفلُ أصوات الحروف بمعزلٍ عن الكلمة، أي بشكل منفرد، لتُضمَّ بعدها هذه الأصوات لتشكيل المقطع فالكلمة.

وفي طريقة التدريس المعروفة بطريقة اللغة الكلية- وقد أُعْطِيَت مصطلح الطريقة هنا تجاوزاً بسبب عدم وضوح خطواتها، إذ هي كما وصفها جودمان، «فلسفة» وليست سلسلة من خطوات مُحدَّدة سلفاً -(Goodeman, 1986; Hempenstall, 2005)، فإن المبدأ الذي يحكم عمليّة تدريس القراءة بها يتمثَّل في النظرة الطبيعية لعملية تعليم المهارات اللغوية القرائية والكتابية، وبالتالي فكل ما على برنامج القراءة فعلُه تعليمُها من خلال الممارسة الفعلية كما هو مع اكتساب اللغة الشفوية، والتي تتحقَّق بشروط ثمانية عُرِفت بشروط التعلُّم لكامبورن، وهي: الاندماج، والغمس، والتمثيل، والاحتفاظ بتوقعات واقعية، والاحساس بالمسؤولية، وتقدير الإنجاز في عدم نضجه وأخطائه بأنه تقريبي وخطوة طبيعية للوصول إلى امتلاك مهارة القراءة والكتابة المعيارية، والاستخدام والتوظيف الفعلي ذي المعنى لمهارات القراءة والكتابة، وأخيرا التغذية الراجعة بالاستماع والتشجيع والتوجيه (Cambourne, 1988; 1995).

ما مضى هو وصف لأنواع الطرق المستخدمة في تدريس القراءة في السياق الغربي، أي في الأنظمة الكتابية الألفبائية، ويُلحَظ أنها طرق تنطلق من إطارين فكريين، أحدهما قائم على الأصوات والآخر قائم على المعنى، والسؤال المُلح المترتب على ذلك، هو ماذا عن المسار التاريخي لتعليم القراءة في العربية في السياق المحلي؟ وماذا عن الطرق المستخدمة في تعليمها وأطُرها الفكرية؟ وإلى أي مدى هو انعكاس للسياق الغربي؟

تعليم القراءة للصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية

نظرا لغياب وجود التوثيق العلمي، في حدود المسح الذي استطاع الباحث القيام به، لتأريخ تعليم القراءة للصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية تحديدا، عدا استعراض مُقتضب لأحد التربويين (العمر، ٢٠٠٢)، فقد كان الخيار لتحديد المسار التأريخي لتعليمها والتعريف بالمداخل والطرق المستخدمة هو بمسح وتحليل كتب القراءة التي أُستخدِمت في

تعليمها داخل الصفوف المدرسيّة وتسليط الضوء على الطريقة الـمُتبنَّاة أو الإجراءات المتَّبعة لذلك، لكون الكتب المدرسية عاملا مُوجِّها لعملية تعليم القراءة في الفصول المدرسية وتقاد به. ونظرا لتعذُّر إمكانية الوصول لكل الطبعات لكتب تعليم القراءة في المملكة العربية السعودية، وعدم وجود أرشيف بنسخ هذه الكتب أو تاريخها، فقد كانت الوسيلة الوحيدة هي الحصول على المتوافر منها، كما جاءت في التحليل، والتي تُغطِّي ما يقارب من ستة عقود (ستين سنة) من تاريخ تعليمها، علما بأن مسيرة تعليم القراءة في المملكة العربية السعودية، وفقا لبعض الباحثين (العمر، ٢٠٠٢)، تسبق هذه الفترة بكثير، إذ بدأت بكتب عنونت «سُلّم القراءة العربية»، والمؤرّخة (١٩٣٥م).

نتائج تحليل كتب القراءة الـمُقرَّرة على الصف الأول الابتدائي

أُجرِيَ تحليلٌ مسحيٌ على عدد من كتب الصف الأول الابتدائي للفترة الـمُمتدَّة من ١٩٦٠ إلى ٢٠٢١م، مبتدئاً بكتاب «الهجاء الـمُصوَّر» لعمر عبدالجبار والمؤرَّخ (١٩٦٠) والذي اتضح فيه تبنِّيه الطريقةَ الأبجدية والصوتية بدءاً بتسمية الحروف منفردة ثم بعد ذلك أصواتها مصاحبة الحركات في بدء ووسط ونهاية الكلمة ولكن في سياق من كلمات مُصوَّرة، وترك التعرُّض للنصوص والسرد للسنة الثانية. وولي ذلك كتاب «الهجاء» المؤرَّخ (١٩٨٠م) مُستهلاً بقصص مصوَّرة دون تعليق نصي، ثم البدء بتقديم أصوات الحروف دون مراعاة التسلسل الأبجدي. ويُلحَظ في جزئه الثاني بدؤه بقصة قصيرة جدا مكونة من جمل بسيطة من كلمتين إلى ثلاث كلمات مع الاستمرار في مقابلة الأصوات في حالتها الانفرادية. ويتَّضِح من دروس الكتاب أن الطريقة الصوتية هي الطريقة الـمُتَّبعة فيه مع الاهتمام ببعض الظواهر اللغوية (نطق اللام الشمسية واللام القمريّة)، كما يُلحَظ أن مفهوم الرمز فيه مفهوم عام يشمل الحروف والمقاطع والكلمات والجمل، بل كان هناك توجيه للمعلّم بمساعدة الـمُتعلِّم على مقابلة الكلمات المتشابهة في الوزن، مثل: «خالد» و «ناهد» ليُركِّز انتباهه على

الأجزاء المختلفة بين الكلمتين قيد المقارنة. وفي الكتب المؤرَّخة (١٩٨٣م) والمعنونة «الهجاء الابتدائي» تم استهلال الدروس بمجموعة من الصور دون تعليق نصي عليها (لنطق أسماء الصور)، ثم بدأ الكتاب في تقديم الكلمات كاملةً مُعلِّماً بعض الأصوات فيها باللون الأحمر دون وجود تسلسل واضح أبجدياً أو ألفبائياً في عرضها، حيث بدأ بكلمة «راس» و «دار»، وانتهى بنصوص قصيرة سرديةً وأناشيد. والنقطةُ الملحوظة تماما في الكتاب هو أن المؤلف سعى إلى تعليم القراءة من خلال الكلمة، أي تعليم الكلمة مع تمييز بعض الأحرف فيها باللون الأحمر. فإذن لم يكن هناك انتقال واضح من الصوت للمقطع للكلمة ثم إلى الجملة ثم إلى النص. وفي كتب القراءة المؤرَّخة (١٩٨٧م) والمعنونة «هيا نقرأ»، تم تمهيد الدروس فيها بمجموعة من الصور لأشياء شائعة في حياة أطفال المرحلة، تبدأ بأصوات سهلة النطق وبتدرُّج في الصعوبة، ثم عرض الصور التي تُعبِّر عن مفردة، ومن ثَمَّ عن مفردتين بينهما علاقة دلالية، ثم صور تُعبِّر عن أحداث بحيث تقترن أسماء بأفعال، ثم صورٌ «لا تزيد عن أربع» لتعبِّر عن «حكاية بسيطة جدا من حكايات الطفولة». فإذن كان هناك تنمية للغة الطالب الشفوية، وهذا يُشير إلى أنه كان هناك إجراء أو استراتيجية مُتَّبعة من قبل المؤلفين في الانتقال بالمتعّلم من المفردة إلى المفردتين إلى الجملة التامة «في مرحلة شفهية سماعية» (ص. ٩). وفي كتاب دليل المعلِّم لوحظ أن المؤلفين نصّا على ضرورة تقديم الحروف والأَصوات في فترة مبكرة من الكتاب المقرر فقدمت الأَصوات شفهياً في «إطار فلسفة مخرج الصوت»، وليس للصوت مقروناً بالحركة. ولوحظ بعد ذلك تقديم أصوات الحروف العربية مقرونةً بحركاتها، الفتحة والكسرة والضمة، مُصاحِبةً لصور الكلمات التي وردت فيها الأصوات. وفي وقت مناسب في دروس متأخرة، قُدِّمت «الظواهر اللغوية» الأخرى كالتسكين، وتحديدا، اللام القمرية والشدة والمد. وقد أوصى المؤلفان المعلِّم بأن «يبدأ فيها بتعليم التلاميذ إدراك الجمل «وتعرُّفها» ونطقها وفهم معانيها، وبعد أن يَتَقدَّم تعلمُ التلاميذ يبدأ في تدريبهم على إدراك المفردات وتعرُّفها وفهمها والتمييز بينها، وبعد أن يتم تعرفهم على مجموعة كبيرة من الكلمات، يبدأ تعليمهم الحروف حيث يقومون بتحليل الكلمات إلى

حروفها وأصواتها والتمييز بينها. وباستمرار النمو في تعلم القراءة على المعلم أن يبدأ في تدريب التلاميذ على الربط بين أصوات الحروف وأشكالها، ثم يعود فيدربهم مرة ثانية على تكوين كلمات من حروف درسوها، وأخيرا ينتهي بتدريبهم على تكوين جمل بسيطة وقصيرة وسهلة من كلمات سبق لهم دراستها والتعرف عليها وفهمها، وهكذا يجمع ما بين الطريقتين التحليلية والتركيبية فيما يسمى بالطريقة التوليفية» (ص. ١٩). وفي الكتب المؤرَّخة (١٩٩٢م، ١٩٩٣م، ١٩٩٦م) والمعنونة «القراءة والأناشيد»، تم تصميم كتاب «القراءة المصورة» كتمهيد لتنمية الاستعداد لعملية التعلم بسبب غياب برامج المرحلة التمهيدية (رياض الأطفال)، وأما عملية تعليم القراءة فقد تبنّى المؤلفون ما أسموه «الطريقة الكليّة» انطلاقاً من الجملة وانتهاءً بتجريد الحرف من الكلمة، واصفينها بأنها «طريقة كلية تحليلية تركيبية». فالطريقةُ الـمُتَّبعة إذن هي الصوتية التحليليّة تحديداً بتجريد أصوات الحروف من الكلمات الواردة فيها وذلك بعد أن يكون الطفل قد تعرض للغة شفوية قائمة على كلمات مصورة وجمل. وفي الكتب المؤرَّخة (١٩٩٦م) لُوحِظ أن حروف الهجاء صُنِّفت إلى مجموعات وفقا لرسم الحرف وتعدد صوره ومواقعه في الكلمة. وكلها قائمة على تجريد الحروف من كلمات وذلك بعد تعرُّض الطفل لبيئة لغوية شفوية قائمة على التعريف بالصور والأحداث التي يمكن أن تُعبِّر عنها صور الكتاب. وقد رُوعي في هذه الكتب توظيف كلٍ من اللغة الشفوية، والطريقة الصوتية، بالإضافة إلى الاهتمام ببعض الظواهر اللغوية كالتنوين واللام الشمسية والقمرية والتاء المربوطة. وجاءت الكتب المؤلفة سنة (١٩٩٨م)، والـمُستمِر استخدامها إلى سنة (٢٠٠٦م)، بعنوان «القراءة والكتابة والأناشيد»، مُبتدئةً في كتابها الأول بجزء خاص بالتهيئة والاستعداد. وقد لُوحِظ فيها أن المؤلفين يتبعون ما كان متعارفا عليه في تعليم القراءة وهو الطريقة الصوتية، بل شدَّدا عليها تنصيصاً «... لذا قامت الوزارة بتكليفنا تأليف كتاب للقراءة والأناشيد، وآخر للنشاط اللغوي تعتمد فيه الطريقة الصوتية من خلال كلمات، ...» (ص. ٥). وقُدِّمت حروف الهجاء فيه على شكل مجموعات مُعتمَداً في تقسيمها على «رسم الحرف وتعدّد صوره ومواقعه في الكلمة»، مع

تعريض الأطفال للحرف الواحد بحركاته الثلاثة، من خلال كلمات اختيرت من معجم الطفل المحكي وبيئته، مع تحذيرٍ مُتكرِّر بألا يُطلب من التلميذ أن يكتب حروفا لم يدرسها أو كلمات لم يدرس جميع حروفها، مع تأخيرِ تدريسِ بعض الظواهر اللغوية كالتنوين وأل الشمسية والقمرية، ... وبعض الأساليب اللغوية كالإشارة والضمائر والاستفهام إلى الفصل الثاني. فالكتاب جاء إذن لمعالجة مشاكل لوحظت في كتب سابقة.

وأما في كتب الصف الأول الأحدث طبعة (٢٠٢١م)، والمعنونة «لُغَتي»، فقد لُوحِظ أن منهج القراءة يبتدئ بكتابٍ للتهيئة والاستعداد، ويلي ذلك الكتاب الثاني الذي أوصى فيه المؤلفون المعلم بأن يتجنَّب تسمية الحروف، ويكتفي بأصواتها، مع استهداف كفايات مُحَدَدة كالاستماع، والتحدُّث والقراءة، والكتابة، والأساليب والتراكيب اللغوية، والقيم والاتجاهات. وكان التركيز في الدرس الأول على حروف محدَّدة (م، ب، ل، د، ن، ر)، يليه قراءة الكلمات التي تشتمل على الحروف المستهدفة قراءة بصرية، فقراءة جمل من كلمات مُمثِّلة للحروف المستهدفة قراءة بصرية، فتحليل الكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات، فتكوين كلمات ذوات معانٍ من الحروف المدروسة، فقراءة كلمات جديدة مكونة من الحروف المستهدفة قراءة هجائية. وعلى المنوال نفسه تكون كفاية الكتابة (ص. ٨). ويسبِق تدريس أصوات الحروف المستهدفة أنشطةٌ إثرائيةٌ سماعية، وقد يتضمن الدرس (أو الوحدة) نصوصا قصيرة فيها كلمات لم يدرس الطالب بعدُ أصوات حروفها، ولكن يُرفَق مع النص صور تُزوِّد الطالب بسياق يساعده على تخمين ما سيقرأ. بل يُطلب من الطالب أن يقرأ النص (الذي قرأه عليه المعلم عدة مرات)، ويلي ذلك أنشطة مختلفة لتجريد الحرف من الكلمة، أو لكتابته، أو لتمييز القصير منه من الطويل. وتُدرَّس أصوات الحروف على شكل مجموعات. وبذا يُمكن أن نصِف أن الأسلوب الـمُتَّبع في تدريس الحروف وأصواتها مُتشكِّل من تدريس الكلمات بصورة بصرية، والانتقال من الكلمة إلى الحرف وصوته على نحو تحليلي (الطريقة الصوتية التحليلية).

وهكذا نجد أن التركيز كان في البدء على الجانب الصوتي بتبنِّي الطريقة الصوتية في تعليم القراءة، وفي المرحلة الثانية لوحظ تحوّلا يعكس التقدُّم الذي طرأ على الطريقة الصوتية، وذلك بتجنُّب تعليم أصوات الحروف بشكل منعزل عن سياق الكلمة فقدِّمت أصوات الحروف ضمن كلمات (الصوتية الضِمنيَّة)، ومن ثَمَّ وُظِّف السياقُ اللغوي الـمُتمثِّل في الجملة في تعليم أصوات اللغة. ثم تلا ذلك مدخلٌ يتبنى الموازنةَ في تقديم أنشطة «اللغة الكليَّة» وتعليم حروف النظام الكتابي وأصواتِ هذه الحروف مُتجنِّباً أو تحديداً دون تشجيعٍ للتمارين الكتابيّة الـمُكثَّفة التي عيبت على الطريقة الصوتية على كتابة الحروف منفصلة ثم مُتَّصِلة بشكل رتيب مُمِل كما تم وصفه. وهكذا نجد أن أصوات الحروف عُلِّمت في مرحلة بشكل منعزل ومنفرد، ومن بعد ذلك في سياق الكلمة، ثم في سياق الجملة، ثم الرجوع إلى تدريس الحروف على شكل مجموعات، بدءاً، إلى حدٍ ما، بالحروف الأولى التي يكتسبها الطفل في بدء اكتسابه اللغة. كما لوحظ أن هناك تطويراً للطريقة الصوتية من خلال التمهيد للدرس بقصة يُنطلق فيها إلى تعليم أصوات الحروف، ثم إلى تعليم الأصوات في سياق الكلمة، ثم الرجوع إلى الجمع بينهما.

وإجمالا، يُظهِر هذا المسح أن الطريقة المتَّبعة في تعليم القراءة في الكتب المدرسيّة المخصَّصة لتعليم القراءة، بتنوُّعها، لم تتجاوز المقاربة الصوتية في تعليم القراءة متراوحةً بين الطريقة التوليفيَّة (أو التركيبيّة) بدءاً بالحرف فالمقطع فالكلمة، والطريقة التحليليَّة بدءاً بالكلمة وانتهاءً بالحرف أو صوت الحرف تحديداً. ومن الـمُستغرَب أن تأثيرات «موضة اللغة الكلية» في تعليم القراءة والتي نالت صيتاً في الثمانينيات لم يكن لها تأثير مباشِرٍ على مناهج تعليم القراءة في المملكة العربية السعودية تحديداً، مع أن الانتقال من الطريقة التوليفيّة إلى الطريقة التحليلية هو انعكاسٌ لنتائج بحوث وتوصيات مربين غربيين بصفتها نتاج بحوث قائمة على أفضل الطرق في تدريس القراءة، كما ظهر انعكاس ذلك في دروس التمهيد والاستعداد التي كانت تُلحَق في بدء كتب تعليم القراءة، ومُتأخِّراً جُعِلت في كتاب

منفصل يسبق دروس تعليم أصوات الحروف وكتابتها، والتي فيها يُغمس الطفل في بيئة لغوية سماعية تحديدا، تليها بعض الأنشطة الإثرائيّة. كما لوحظ ذلك في البدء بالكلمات وإرفاق الصور المصاحِبة لها حتى يتعلَّم الطفل قراءتها ككل كامل من خبرته السماعية، وليربط بين شكل الكلمة والصورة، وكأن هذا انعكاساً لفترة الخمسينات تقريباً التي نادى فيها بعض التربويين (وليام جراي) بتدريس الأطفال قراءة الكلمات كاملة بطريقة «انظر وقل»، وتجنيبهم أثناء ذلك محاولةَ عزل الأصوات داخل الكلمة، أي الاهتمام بالمعنى أولا وتحليل الكلمة لاحقا، مُعترِضاً على تدريس الأطفال أحرف الألفبائية والأصوات التي تُمثِّلها الحروف ودمج المجموعة من الحروف لنطق الكلمات، وكارهاً التدريبات القديمة الميكانيكية المملَّة التي وُسِمَتْ ومازالت تُوسَم بها الطريقةُ الصوتية في تدريس القراءة، والتي ينتج عنها بالضرورة أن تكون القراءة كلمةً كلمةً، مُعطيا الثقة والدعم لطريقة التدريس التي تعتمد المعنى أولا وتحليل الكلمة لاحقا، وهو ما انتشر وأصبح السمة المُميِّزة للكتب المدرسية المستخدمة في تدريس القراءة، مُنظِّرا هو وزملاؤه بأن مهارة القراءة ستتطوَّر بشكل أسرع وأسهل إذا ما تعلم الأطفال النظر إلى الكلمات بشكلها الكامل والتعرُّف عليها بسرعة كحال الكبار من القراء من خلال الرؤية بدلا من استخدام المعرفة بعلاقة الحرف بالصوت لقراءتها (Cambourne, 1988; Kim, 2008). ولكن يبقى السؤال إذا ما كانت طريقة اللغة الكليّة فعلا غائبة عن ممارسات المعلمين في الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية؟ الحقيقة هي بالنفي، فممارسة طريقة اللغة الكلية يُمكن أن يتم بخلاف ما يوصي به مؤلفو كتب القراءة، بتوجيه سياسي (ولاية كاليفورنيا) أو باجتهاد شخصي من قِبَل المعلم داخل حجرات الدرس، وخاصَّة مع المدارس الخاصة ذات الطبيعة غير المركزية إدارياً كما كان الحال مع حالة طفل المدرسية الأهلية (انظر الهامش i)، أو بتأثر غير مباشرة للمعلم من قراءاته وتصوراته كما كشفته دراسة السرطاوي وزملاؤه (٢٠٠٩م)، أو بتبنِّي ما هو جديد بافتراض صلاحيته دون البحث في خصوصية هذا الـمُقترَح في سياقه الأصلي كما جاءت في توصية بعض الباحثين (أبو غيث، ٢٠٢٠م).

ومما يُثير الانتباه من نتائج التحليل المسحي لكتب القراءة أنها لم تستفِد على نحوٍ تزامني من تأريخ تطور حقل تعليم القراءة في سياقه الغربي الذي يُعدُّ النموذج المثالي في وقتها، بمسوِّغ أن كلا النظامين الكتابيين ألفبائي، حيث لُوحِظ أن التحولات التي أخذت زمناً طويلاً في السياق الغربي (أكثر من مائة سنة) مُورِسَتْ في فترة زمنية قصيرة (عقد أو عقدين)، وأن التدارك الذي نبَّه إليه المربون والمختصون في تعليم القراءة في السياق الغربي، على سبيل المثال من ضرورة وضع سياق للحرف الذي يتم تعليمه، وألا تُؤخر تنمية بعض المهارات الأخرى المتصلة باللغة، كاللغة الشفوية، وتنمية المفردات سماعياً، وتنمية الاستعداد للقراءة بأنشطة سابقة، وبتعريض التلميذ لنصوص من قصص وقصائد شعرية أو أناشيد بشكل سماعي، ومراعاة حاجات الطفل ونموه، هذا التنبُّه لم يُلتفت إليه في السياق التعليمي المحلي إلا متأخراً. بل ومازالت هذه الكتب تبتعد قليلا عن مواكبة نتائج حقل تعليم القراءة وتوصياته، كما يتَّضِح مثلا في تجاهل تنمية مهارات الفهم في منظورها الحديث (الشكرة، ٢٠٢٠م؛ الرشيد، ٢٠٢١م) باعتبارها مهارات تتأتَّى على نحو طبيعي أو بتأجيلها حتى يكتسب التلاميذ مهارة القراءة، دون الانتباه إلى إمكانية تعليم مهارات الفهم بنصوص سماعية إلى أن يسيطر المتعلِّم على مهارة القراءة. ويبقى السؤال: ماذا تنادي به نتائج البحوث في اللسانيات النفسية عن القراءة وتعليمها؟ وماذا يُمكن أن تُملي به هذه النتائج حول تحديد الطريقة الـمُوصى بها في تعليم القراءة؟

نتائج بحوث اكتساب القراءة

بالنظر إلى طبيعة عملية اكتساب مهارة القراءة التي يمر بها الطفل، قدّم الباحثون عِدّة نظريات أو فرضيات أمكن تصنيفها إلى فرضيات مرحليّة وأخرى غير مرحليّة. فالأولى تتخذ مساراً مرحلياً تدرُّجياً متطوِّراً في تفسيرها حيث يتخذ الطفل عبر عملية الاكتساب استراتيجياتٍ مختلفةٍ يُطبِّقها في قراءتهِ الكلمات تختلف باختلاف النظرية الشارحة لعملية

اكتساب مهارة القراءة، وبأن طبيعة النمو بين المراحل واختلافها قد يكون نوعياً كما قد يكون كمياً (Chall, 1983; Ehri, 1995; Frith, 1985; Gough & Juel, 1991). وأما الفرضيات الأخرى (Perfetti, 1991, 1992) فهي فرضيات غير مرحلية تنظر إلى عملية الاكتساب على أنها ذات طبيعة تراكمية، ولا تتخذ مساراً مرحلياً، مركِّزةً على جودة التمثيل الذهني للكلمات لدى الطفل من خلال الإجابة على السؤالين التاليين: «ما هو شكل تمثيل الكلمات لدى القارئ الـمُتعلِّم، وكيف يتغيَّر هذا النظام التمثيلي لها مع التعلُّم»، وذلك من خلال مبدئين، (١) التحديديّة specificity و (٢) الإطنابية أو التكراريّة redundancy. فتعلُّمُ القراءة وفقا لهذه النظرية يرتكز على مبدئين، الأول كمي، وذلك من خلال اكتساب عدد متزايد من الكلمات التي تطاوع نظام التهجئة في النظام الكتابي، على سبيل المثال النظام الكتابي الإنجليزي، ووجود تغيُّرٍ في التمثيلات الذهنية للكلمات كلٍ على حدة من أوجه أو أبعاد كيفيّة (وهو المقصود بالتحديديّة)، والذي يعني تزايدا في عدد الأحرف من حيث صحة موضعها في التمثيل الذهني للكلمات، والإطنابيَّة أو التكراريّة، والذي يعني التطور المتزايد في نشوء تمثيلات صوتية مكررة للكلمات. ويرتكز مفهوم التكرارية على افتراض أن أسماء الكلمة (أي نطقها) جزء من التمثيل المبكِّر للطفل، وعلى أن الصوتيات تَنضاف إلى الأحرف على نحوٍ منفرِد مع التعلُّم، وأن الوعي الصوتي مهمٌ في تكوين هذه الروابط بين أجزاء المعجم الصغرى، أي ما هو أصغر من الكلمة، ومن ثمّ تزايد المعرفة في فك شفرة الكلمات من خلال السياق أو حساسيّة السياق. وهكذا يصبح التمثيل الصوتي للكلمات متكرراً وعلى مستوى المعجم. فتزايد التحديديّة والتكراريّة يسمح بتمثيلٍ للكلمات بجودة عالية، مما يجعل عمليّة تنشيطها من خلال المدخلات التهجئيّة أمرا يعتمد عليه. وما أن تصبح الكلمات أكثر محدوديّة وأكثر تكرارا، فإنّها تتحوّل من معجم وظيفيّ يسمح بالقراءة، إلى معجم ذي طبيعة مستقلّة مما يجعل منها قراءة لا تتطلَّب موارد انتباه عالية كتلك التي تستهلكها عمليات الفهم (Perfetti and Marron, 1998, 11-12).

فالنظريات المرحليّة كلها تشترك في أنها تفترض في الطفل حتى يستطيع أن ينتقل في اكتسابه مهارة القراءة إلى مرحلة فعلية أكثر تطوُّرا من مرحلة سابقة، أي أن ينتقل من مرحلة «ما قبل القراءة» كما عند تشول (Chall, 1983)، أو المرحلة اللوقوغرافية أو الأيقونية كما عند فِيرث (Firth, 1985)، أو ما أسمتها إيهري بمرحلة ما قبل الألفبائية، أو ما أسمته جويل وقاف بمرحلة «الربط الاختياري» (Gough and Juel, 1991)، إلى مرحلة يُمكن أن توصف بأنها مرحلة قراءة فعلية حتى وإن بدت بدائية، فإن عليه أن يستخدم بعض المعرفة ببنية الصوت في الكلمة (أي مبدأ الألفبائية). فبدون هذه المعرفة بالمبدأ الألفبائي سيضطر الطفل إلى القيام بعملية الربط بين ما يسمعه وما يراه من كلمات، وذلك من خلال البحث عن دلائل أو علامات أو أشكال داخل الكلمة (أو ما يصاحب الكلمة من شعار، كما هو الحال مع كلمة «هِرْفِي» وكلمة «مَكْدُونَالِز» حين يصاحبهما شعارُ يدل على الشركة، أي ما يُعرَف باللوقو (logo)، فيستطيع الطفل حين يراهما أن يقرأهما) واختيارها لتمييزها والاحتفاظ بكيفيّة لفظها وتجاهل الأشياء الأخرى، كأن يستخدم تكرار حرف «O» في كلمةٍ مثل «Book» ليستطيع بها تذكُّر كيفيه قراءتها، أو أن يستخدم الشكل، كحرف الـ / ل/ من كلمةٍ مثل «فِيْل» ليستطيع بها تذكُّر كيفية قراءة كلمة «فِيْل». ولكن يبقى الإشكال في أن معظم الكلمات لا يصاحبها شيء من هذه العلامات يُمكن بها تمييزها. وكما أشار بعض الباحثين (Perfetti and Marron, 1998) من أنه مع حاجة الطفل للقراءة باستخدام الربط فإن عملية التمييز الاختياري تُصبح عملية صعبة، وبقدر ازدياد تعلُّمه بقدر ضرورة أن يكون التمييز أكثر دِقّة؛ مما يُسبِّب ضغطاً على الطفل والذي يزداد قوّة، يضطره إلى تغيير مساره أو «إستراتيجيّته» في التعرُّف على الكلمات بتبنِّي إجراءٍ آخر يعتمد على مبدأ الألفبائية، ولاحقا التنبُّه إلى كل حروف الكلمة، كأن يُفرِق بين كلمتي «سَعِيْد» و «بَعِيْد» من خلال حرف / س/ . وبذا نُدرِك كيف أن محاولة تعليم الطفل القراءة من خلال التعرُّف البصريّ عليها لن يكون مُجدياً في أخذها كاملة كما حدث في مرحلة من مراحل تعليم القراءة في السياق الغربي، وذلك لكون الطفل سيكون في حاجة إلى نظام غير اقتصاديّ في فك شفرة الكلمات

باعتماد الشكل دون أن يكون للوسيط الصوتي دور في ذلك. وهكذا تتبيَّن سلوكياً أهميةُ الربط بين الرموز اللغوية الكتابية وأصواتها في عملية اكتساب الطفل لمهارة القراءة، ويبقى السؤال «ماذا عن نتائج البحث في اللسانيات النفسية للقراءة عن طبيعة تلك العمليات التي تقف وراء هذا الاكتساب للمهارة؟»

نتائج البحوث في اللسانيات النفسية للقراءة

إن تبنِّي بعض التربويين مقاربة اللغة الكلية في تدريس القراءة وفقا للوصف الذي قدّمه جودمان وسميث لطبيعة القراءة، مخالفين في ذلك المقاربة السائدة في تعليمها استثار الباحثين إلى التحقُّق من دقّة الوصف وتحديداته، وذلك بإعادة دراسة طبيعة القراءة في محاولة تأسيس علمي للطريقة المتعارف عليها في تعليم القراءة، وهي الطريقة الصوتيّة، فأخذت البحوث العلميّة تتوالى باستخدام منهجيّة علمية على مستوى الإجراءات والأدوات لدراسة العمليّات الذهنيّة للقراءة من أجل بناء أنموذج يؤطِّر عمليّاتها ويُحدِّد عناصرها والعوامل المؤثِّرة فيها باستخدام منهجيّات ومهام متنوِّعة، كتسمية الكلمة، واتخاذ القرار بشأن المعجم، والنوافذ المتحرِّكة والثابتة في دراسة حركات العين، وغيرها من الإجراءات السلوكية كالقراءة الحيّةonline reading ، إلخ.

هذه الدراسات التي اعتمدت منهجيات البحث المطبَّقة في علم النفس المعرفي واللسانيات النفسية في تحقيق ودراسة طبيعة العمليات الذهنية للقراءة في أنظمة الكتابة الألفبائيّة أكّدت، كمحصّلة للتجارب العلمية المنضبِطة- النتائج التالية:

- أنه أثناء القراءة يجب أن يُحوِّل القارئ الكلمات المكتوبة إلى تمثيلات صوتية عند إدراك الحروف، وعند تعرُّف الكلمات، وعند دمج الكلمات داخل وحدات قَضَوِيَّة (propositions) (Underwood & Batt, 1996)، بل، وحتى عند تحليل الجملة parsing (Liberman & Shankweiler, 1991).

- أن الذاكرة العاملة (قصيرة المدى) ترتكز على البنية الصوتية في الاحتفاظ بالمعلومات اللغويّة (Liberman & Shankweiler, 1991)، وأنّ القراء الضعاف يواجهون اختناقاً أو ازدحاماً (ما يُعرَف بمفهوم «عُنُق الزجاجة للذاكرة Memory Bottleneck) أثناء معالجة المعلومات الأولية للنص، وقصوراً في الاحتفاظ بالمعلومات اللغوية اللفظيَّة (Perfetti & Lesgold, 1977).

- أن مهارة تعرُّف الكلمة تلعب دورا مركزيّاً وملحوظاً في تمييز القراء الماهرين من القراء الضعاف، وأن على القارئ ليصل إلى مستوىً من الكفاءة القرائية، أن يصبح قادراً على فك رموز الكلمات على نحو سريع وبكفاءة (Perfetti, 1985 -; Beck & Carpenter, 1986). فالأسباب المرتبطة بالضعف القرائي، وإن تعدّدت، فإنها تحدث عند مستوى الكلمة المفردة، أو بتعبير أكثر ضبطاً، قد تبتدئ من الكلمة.

- أن أكثر المشكلات المتعلِّقة بمهارة القراءة تتركَّز أسبابها دائما في التعرف على الكلمات وفك رموزها.

- أن عدم قدرة الطفل على تعرُّف الكلمات على نحو سريع وصحيح سيؤثِّر على فهمه النص (Perfetti & Lesgold, 1977) لكون الانتباه الذي يحتاجه الطفل لعملية الفهم قد وُجِّه واُستُهلِك أثناء محاولته تعرف الكلمات في النص.

- أنّ عمليات قراءة الكلمات وتعرُّفها للقراء الماهرين تتمُّ نسبياً على نحو تلقائي نتيجة التعلُّم والممارسة التي تؤدِّي إلى أن تتكون لدى القارئ تمثيلات معجميّة متكرِّرة ومعرفة بالتهجئة مما يُتيح للقارئ توجيه انتباهه إلى عمليات الفهم بدلاً من توجيهه إلى عمليات تعرُّف الكلمات (Perfetti, 1994, p. 878).

- أن القراء الضعاف، بخلاف القراء الماهرين، أكثر اعتماداً على السياق في تعرُّف الكلمات (Stanovich, 1986; Perfetti & Lesgold, 1977).

- أن القراء، وفقاً لدراسات حركات العين، يقضون وقتاً أطول في معالجة الكلمات الطويلة وأقل في معالجة الكلمات المألوفة أو الكثيرة التردُّد؛ وذلك لأنّ القارئ يأخذ وقتا أكثر في فك ترميز واسترجاع معاني الكلمات الطويلة وذات التكرار الأقل (Beck & Carpenter, 1986, p. 1099)، وبأن القراء الماهرين يحتاجون إلى تثبيت أعينهم (الحَمْلَقَة) تقريباً على كل كلمة في النص، وأنّ المعلومات الصوتية تَتَنَشَّط أثناء تثبيت العين عليها (Pollatsek et al., 1992; Just & Carpenter, 1980).

وطرح بعض الباحثين (Foorman, Fletcher, & Francis, 1997) إحدى عشرة نتيجة جاءت عن بحوث معتمدة حول طبيعة القراءة وعملية تعليمها، ومنها:

- أن المشكلات القرائية تحدث بشكل أساسي عند مستوى الكلمة (تعرُّف الكلمات)، وأن مشكلات المتعلِّمين في فكّ شفرة الكلمة مرتبطةٌ أساساً بمشكلات متعلِّقة بالقدرة على تجزيء الكلمات والمقاطع إلى صوتيات، والذي كان واضحا مع القراء الضعاف بجميع الأعمار ومع كل مستويات الذكاء والحالات الاقتصادية.

- أن التشفير والقراءة في الإنجليزية [وكذا في العربية] «ألفبائيّ»، مما يعني اعتمادها على الأصوات ومقابلتها بالرموز، بل وُجِد أنه حتى مع اللغات ذوات الأنظمة الكتابية غير الألفبائية، كالصينية مثلاً، أنها ما زالت تمثِّل الصوتَ في رسمها وترميزها الكتابي.

- أن التدريس المباشر على مهارات فك رموز الكلمات (الطريقة الصوتية الصريحة) التي تُركِّز على الشفرة الألفبائية للنظام الكتابي يؤدِّي إلى نتائج أفضل بكثير من التدريس غير المباشر لهذه المهارات (كما هو الحال عند عدم تدريس مهارات فك رموز الكلمات، أو عند استخدام الطريقة الصوتية الـمُضمَّنة).

- أن الغالبية من الأطفال يكتسبون مهارة فك رموز الكلمات بغض النظر عن الكيفيّة

التي عُلِّموا بها مهارة القراءة، وأن ٣٠ ٪ منهم لا يكتسبون المهارة على نحو تلقائي، وإنما يجب أن يُعلَّموها [مع ضرورة ملاحظة وجود عوامل أخرى غير الطريقة ساعدت الغالبية تلك على اكتشاف مبدأ الألفبائية ومهارة فك رموز الكلمات].

- الافتراض بأن الأطفال مع الوقت يتخلّصون من مشكلاتهم القرائية، ولكن البحوث تُظهر خلاف ذلك، وهو أن ٧٤ ٪ من الأطفال الـمُصنَّفين بأنهم قراء ضعاف قرائياً في الصف الثالث الابتدائي يبقون ضعافاً في الصف الخامس الابتدائي.

- الادعاء بأن الطفل يمكن أن يوظف السياق اللغوي لفهم الرسالة النصية التي يقرؤها وتعويض الضعف المهاري في فك رموز كلماتها، إلا أن الفهمَ عمليةٌ تستلزم أن تكون مهارة فك رموز الكلمات تلقائيةً وصحيحةً، كما تستلزم مهارات أخرى (انظر أيضا لدراسة Foorman et al., 1998; 2000).

وفي دراسة علمية (أُفْرُودة monograph) ناقشت ما تعلَّق بالموضوع على مستوى التنظير والتطبيق (بما في ذلك الدراسات التي أُجرِيت في المعامل وتلك التي أُجرِيت داخل الفصول المدرسية) للكيفية التي يَتعلَّم الأطفال فيها القراءة مُحدِّدةً تطبيقات نتائج البحوث على تعلُّم القراءة وتدريسها ومقابِلَةً هذه الأدلة العلمية التي جاءت من مصادر مختلفة ذات منهجيات علمية مُـتعدِّدة، هذه الدراسة انتهى فيها الباحثون إلى نتيجتين مهمتين لا يُمكن التغافل عنها، أولاهما أن إتقان المبدأ الألفبائي (وهو أن الرموز المكتوبة مرتبطة بصوتيات اللغة) مهم جدا ليصبح الطفل مُتمكِّناً في مهارة القراءة، وثانيهما أن طرق تعليم القراءة التي تُدرِّس هذه المبدأ بشكل مباشر أكثر فاعليَّةً من تلك التي لا تفعل ذلك، وخاصة مع أولئك النفر من الأطفال الذي هم عُرضة للخطر في أن يواجهوا صعوبات في تعلم القراءة (Rayner et al., 2001, p. 31). هذا ما يتصل بنتائج البحوث عن طبيعة عمليات القراءة

وعملية تعليمها، ولكن ماذا عن نتائج الدراسات التي سعت إلى التحقُّق من أثر برامج التدخُّل التدريسي المرتكز على تعليم مبدأ الألفبائية (الطريقة الصوتية) للأطفال على عملية تعلُّمهم مهارة القراءة؟

نتائج دراسات «التدخُّل» التدريسي Intervention

لقد أظهرت الدراسات التي نفّذت برامج «التدخُّل» لمساعدة الأطفال على تعلم القراءة الوصول إلى النتائج التالية:

- أن التدريس المباشر لمهارات فك ترميز الكلمات كما هو في الطريقة الصوتية يُعطي نتائج أكثر إيجابية منه مع الطرق التي تركز على السياق أو من تلك التي تجعل من تعليم أصوات الحروف عنصراً ثانويّا في برامج القراءة (كما هو الحال عند استخدام الطريقة الصوتية الـمُضمَّنة).

- أن أكثر من ٩٠ ٪ من الأطفال الذين يقرؤون تحت الدرجة المعيارية «المئِين» 15th) (percentile في بدء التحاقهم بالصف الأول الابتدائي يصلون بنهاية الصف الأول إلى مستوى قرائي مناسب للمرحلة أو أعلى منه، شريطة أن يُقدَّم لهم البرنامج التدريسي التدخُّلي المناسب.

- أن تخصيص خمس عشرة دقيقة من الوقت في تدريس أطفال الروضة الترميز الألفبائي كجزء من منهج اعتيادي مقنن يؤدي إلى اكتساب ملحوظ في مهارات تحليل الجانب الصوتي من النص المطبوع بالقياس إلى الذين لم يُخصَّص لهم ذلك.

- أن مقارنة برامج تعليم القراءة، الصوتية والصوتية المضمنة، بالبرامج المعتمدة طرقها على السياق لتلاميذ من طبقات اجتماعية دنيا في الصف الأول والثاني

الابتدائي أظهرت أن البرنامج المنطلق من تدريس الأصوات أكثر تنبؤاً بمستويات متوسطة من الكفاءة القرائية بعد سنة من برنامج التدخُّل، وأن تأثير منهجه فاق تأثير الدروس الخصوصية وتأثير التنوع والاختلاف الموجود بين المعلمين، وأن هذا لم يكن مع البرامج التي تعتمد طرقها على السياق.

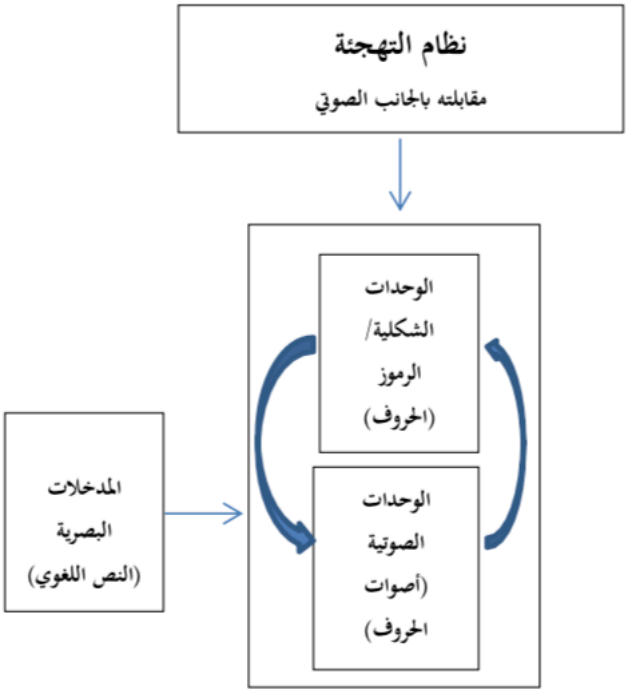
- أن مهارات فك الترميز وتحليل الأصوات ضرورية، ولكن ليست كافية للنجاح القرائي. فتعليم القراءة يتضمن مهارات أخرى كذلك، ومنها مهارة الفهم التي يجب أن تُعلَّم، كما يجب أن يُعلَّم الطفل الوعي الصوتي بالمكتوب، وأن يُحاط بأنشطة قرائية وكتابية ولغوية ويُغمس فيها، كما يجب أن يُقرأ عليه، والتي كلها مهارات يُمكن لها أن تُفَسِّر وتتنبأ باختلاف التلاميذ في اكتسابهم مهارة القراءة لاحقاً، ولكنها ليست بحجم التفسير الذي يتنبأ به متغيِّر مهارة الطفل في تعرُّف الكلمات المنفردة.

هذه النتائج مجتمعة تنتهي إلى نتيجة عامة وهامة تتعلق بطبيعة العلاقة بين النظام الكتابي وتمثيله الجانب الصوتي للغة من جهة، والقراءة من جهة أخرى. فتعلُّم القراءة إذن هي اكتساب مهارة الوصول إلى المعجم الذهني، أو التمثيل الذهني للكلمات التي يعرفها المتعلِّم، والتي هي مُشفَّرة صوتياً، من خلال الرموز المكتوبة (Perfetti, 1999,) وقد وُجِد الدليل التجريبي من خلال مجموعات بحثية كبيرة على أن المعالجات القرائية للمستويات اللغوية، النص، والجملة، والكلمة، تتأثَّر بكميّة الصوت المتمثِّل في النص المكتوب، إذ أظهرت- بالإضافة إلى «أهمية الحوسبة الصوتية لما قبل المعجم، أي للوحدات الصغرى من الكلمة بالقياس إلى الكلمة ككل كامل- حجمَ الوحدات الصوتية التي تمت حوسبتُها، وأيضا القدرةَ على النفاذ إلى المعجم الذهني بمعلومات صوتية جزئية» (Frost, 2005, p, 287).

المناقشة والخاتمة

يتضح مما سبق أن تحديد طريقة التدريس الأنسب لتعليم القراءة في العربية يجب ألا يحكمه اجتهاد شخصي، وإنما يحكمه مُتغيِّر واحد، وهو طبيعة «النظام الكتابي للغة» الـمُتمثِّل في طبيعة نظام تهجئته، وبشكل خاص حجمُ الرمز الصوتي المطلوب نقلُه كتابياً، وهذا يُمثِّله من النموذج السابق (أي الشكل ٣) المؤطِّر لعمليَّة القراءة الـمُكوِّنُ الأولُ منه (الشكل ٥)، دون النظر في علاقاته بالمكوِّنات الأخرى، وهو ما جرت عليه الطريقة التقليدية في تدريس القراءة بتركيزها على هذا المكوِّن.

الشكل ٥: الـمُكوِّن الأول من الإطار الفكري للقراءة



فاختيار طريقة تعليم القراءة للمبتدئين ليس أمراً اختيارياً أو أنه مرتبط بالتجريب وقياس أثره، وإنما هو مرتبط ومحكوم بطبيعة النظام الكتابي للغة التي نريد تعليم قراءتها. أي يجب أن تُحكَم بطبيعة الرمز المقابل للصوت في هذا النظام، أي بطبيعة الوحدة الصغرى الـمُتركِّب منها النصُ الكتابي. وهكذا يتَّضح لنا أن تقييد اختيار الطريقة وفقا لنظام التهجئة تقييدٌ إلزاميّ، وليس اختيارياً، وبذا يُمكن القول بأن المعيارَ في اختيار طريقة تدريس القراءة هو معيارٌ ثابتٌ غيرُ قابلٍ للتغيير، نظراً لثبات نظم التهجئة الكتابية في لغاتها، وبالتالي فإن أي طريقة تدريس تُقترَح في تعليم القراءة للمبتدئين أو لأي برنامج تعليم قراءة للعربية بصفته لغة أولى أو لغة أجنبية يجب أن تتأسّس على هذا المبدأ وتنطلِق منه. فتعلُّمُ القراءةَ في لغةٍ هو تعلُّمُ الكيفيّة التي يُشفِّر فيها النظامُ الكتابي هذه اللغة.

وبالتالي لمعلِّم مادة القراءة، وكذا مُطوِّرِ مناهج تعليمها، تقييدٌ من جانب وحريّةٌ وإبداعٌ من جانب آخر. ففي الجانب الأول نجد أن اختيار الطريقة يجب أن ينطلق من نظام اللغة التهجئي الـمُشفِّر للغتها، وأما الجانب الإبداعي والتطويري فيبقى في كيفيّة تحسين وتسهيل عملية تعليمها باستخدام الإجراءات والإستراتيجيات والآليات والفَنِّيات والأساليب المناسبة ذات الفاعليَّة التي تُسرِّع من عملية تعليمها، وترتقي بها إلى درجة الكفاءة المطلوبة ولكن بشريطة أن يُنطلَق في هذا كله من التقييد الأول المذكورا آنفاً. فما تحت سيطرة المعلِّم بالاختيار والرفض مُتمثِّل في مبدأ التحسين والتسريع والكفاءة في الاختيار وفقا لهذا المبدأ، وهذا هو مفهوم الإطار الـمُتجدِّد لطريقة التدريس كما طرحه على نحو تأصيلي بعض الباحثين (غسان، ١٩٨٥م).

وبناءً عليه تكون طريقة تعليم القراءة في النظم الألفبائية ومنها النظام الالفبائي العربي هي الطريقة الصوتية في صورتها الأساسية التي ترتكز على تعليم الحروف ومقابلاتها الصوتية، مع تضمين التحسين الذي طرأ على هذه الطريقة ومكوناتها، بتدريس بعض الظواهر اللغوية لتهجئة بعض الكلمات (أل الشمسيّة والقمريّة، والأحرف الزائدة في

كلمات مثل مائة وعمرو، والألف التالية لواو الجماعة في الأفعال الماضية، وهمزة الوصل والقطع، ...إلخ)، والمهارات الأخرى الـمُتَّصِلة بمهارة القراءة المساعدة على إكساب المتعلِّم فك رموز الكلمات بسرعة وكفاءة عاليتين كمهارة الوعي الصوتي على سبيل المثال. فمن الضروري إذن تعليم المبتدئين المبدأ الألفبائ للنظام الكتابي للغة بالطريقة الصوتية من خلال التشديد على العلاقة بين الرمز (الحرف) وصوته بتدريسهم في البدء حروف العربية الثمانية وعشرين حرفا، وأسماءها وأصواتها، ومقابلة الحروف بأصواتها، وتدريسها كمقاطع بضم الأصوات الصوامت مع الصائت في حالاتها الأربعة، الفتح والكسر والضم والسكون (بَـــــ، بـــــ، بـــُـــ، صامت متحرك + بـــْـــ)، ثم تطبيقها على كلمات تضم هذه الأصواتَ على نحو تركيبيّ/ تأليفيّ (من الحرف إلى الكلمة) ثم بعد ذلك على نحو تحليلي (من الكلمة إلى الحرف)، وتكثيف الأنشطة التطبيقية الشفوية والقرائية والكتابية لهذه الحروف، مع ضرورة العناية بالمكوِّنات المهاريّة الأخرى التي هي مُتطلَّب في أي برنامج تعليم قراءة للمبتدئين، وخاصَّةً مع النشء من متعلِّمي العربية بصفتها لغة أولى أو أم في الصفوف الأولية، وهي: تنمية الوعي الصوتي (والوعي الصرفي كذلك)، وتنمية الطلاقة اللغوية، وتنمية المفردات، وتنمية الفهم (في البدء من خلال النصوص السماعيَّة حتى يُتقِن المتعلِّم مهارة القراءة) (NRP, 2000). كما يجب الانتباه إلى أن وجود أي مخالفات للقاعدة في كتابة بعض المفردات، أو الإشكالات الـمُتَّصِلة بكتابة الهمزة في صورها المختلفة، يجب ألا يكون مُسوِّغا إلى تبنِّي طريقة تخالف المألوفَ التقليديَّ الـمُختبَرَ زمنياً، والـمُختبَرَ عمليّاً والمرئيّةَ نتائجُه واقعياً، كأن يُنادَى على سبيل المثال باتِّباع تدريس الكلمات كلها بصريا في شكلها الكامل دون الحاجة إلى تحليلها بسبب وجود عدد محدود جدا من الكلمات الاستثنائية، أو باقتراح إجراءات تسهيلٍ تُربِك المكتوبَ الحاليَ، كالاقتراحات الشاذة التي تلقتها العربية في منتصف القرن الماضي تقريبا (Mahmoud, 1979). فبالنظر إلى ظروف تعليم وتعلُّم بعض الأنظمة الكتابية للغات أخرى، غير الألفبائية، كاليابانية والصينية، سنجد أن ما يُبذله الـمُتعلِّم الـمُبتدئ في تعلُّمها يتجاوز كثيراً ما قد يحتاجه المتعلِّمُ المبتدئُ في العربية الذي

كل ما عليه حتى يكتسِب مهارة القراءة ذاتياً أن يتعرَّف على حروف العربية وأصواتها بما في ذلك الحركات مع تكثيف تدريبي عالٍ على القراءة والكتابة، إذ متوقَّع من الطفل الصيني أن يحفظ آلاف من الرموز المعقّدة حفظاً بصرياً بإضافة ما يقارب من ٢٠٠ إلى ٧٠٠ رمز كل سنة إلى معجمه الذهني حتى يصل إلى حفظ ما يقارب من ٣،٠٠٠ رمز بنهاية الصف السادس الابتدائي، وكذا الحال مع كتابتها وتهجئتها (Chen & Pasquarella, 2017). كما يُتوقَّع أن يواجه صعوبات في التمييز بين الرموز التي هي في الأصل تأخذ شكل الرسومات والأشكال الكتابية (radicals) (المرجع نفسه). وفي حال اليابانية سنجد أن المتعلِّم بحاجة إلى تعلُّم ثلاثة أنظمة كتابية (أو أربعة باعتبار النظام الألفبائي الـمُسمَّى الروماجي منها) يتشكَّل منها النظام الكتابي الياباني، والتي قد يراها الطفل الـمُبتدئ قرائياً على السطر الواحد من النص، منها ما يستطيع التعرُّف عليه بتطبيق مقابلة المقطع بصوته كما في المفردات المكتوبة بالرسم الياباني القانا (هيراقانا + كاتاقانا) ، ومنها ما يستطيع التعرُّف عليه بحفظه ككلمة بصرية دون تحليلها وذلك مع المفردات المكتوبة بالشكل الكتابي الخانجي، ومنها ما يستطيع التعرُّف عليه بتطبيق مقابلة الصوت بحرفه كما في الروماجي، وهذا ما يجعل منه من أصعب النظم الكتابية تعلُّماً لحاجة المتعلّم إلى تعلُّم كل هذه الأشكال الكتابية. كما أن جهد المتعلِّم العربي لا يقارن بما يمكن أن يعانية مُتعلِّم النظام الكتابي الإنجليزي الذي هو بحاجة إلى تقريباً ١٦٦ رمزا مختلفاً حتى يلفظ على نحوٍ صحيح ما يقارب من ٩٠ ٪ من الكلمات ذات المقطع الواحد والمقطعين المعروفة لأطفال من ٦ إلى ٩ سنوات (Adams, 1990, p. 100)، بل قد يحتاج إلى معرفة ٣٠٠ قاعدة للتهجئة حتى يُخمِّن بشكل صحيح تهجئة أقل من ٥٠ ٪ من قائمة المتن اللغوي المحتوي على ١٧،٣١٠ كلمة (Hanna et al., 1966, p. 121). ووجد بعض الباحثين هذه الرموز تصل إلى أكثر من ٢٥٠ رمزاً، انظر على سبيل المثال في صوتيم /f/، الذي له أربعة رموز كتابية: « f » (كما في كلمة «funny»)، و « ff» (كما في «puff»)، و « ph » (كما في «photo»)، و « gh » (كما في «laugh»).

فأي محاولة إذن لتسهيل تعليم القراءة في العربية للمبتدئين أو كتابتها سواء أكان المتعلِّم المبتدئ من متكلمي العربية بصفتها لغة أولى أو بصفتها لغة أجنبية، يجب ألا تُهمِل حقيقة أن الـمُعوَّل في اختيار الطريقة هو حجم الرمز في نظامها الكتابي، وما يُقابله من صوت، وأن التدريب يجب أن ينطلق من مقابلة الرمز بصوته بتدريب روتينيٍ مُكثَّف حتى وإن بدا مُملّا؛ لكون الغاية هي اكتساب مهارة تتأسَّس عليها ما يليها من مهارات، ويتحدَّد بها نجاحه وإخفاقه التعليمي.

المراجع العربية

- أبو غيث، فدوى. (٢٠٢٠). أثر استخدام القصة القصيرة في تحسين الأداء القرائي لدى طلبة الصف الثالث
- الأساسي في الأردن (ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، الأردن.
- بادي، غسان. (١٩٨٥). تحديد معنى طريقة التدريس في إطار علمي متجدد. بحوث تربوية ونفسية، جامعة
- أم القرى، مكة المكرمة.
- السرطاوي، عبدالعزيز. وطيبي، سناء.، والمهيري، عوشة.، و عبدات، روحي. (٢٠٠٩). تقويم معرفة معلمي
- المرحلة الابتدائية لتأسيسية بطرق تدريس القراءة في مدينة العين. مجلة الطفولة العربية، ٣٨(١٠)، ٨ – ٢٦.
- الشكرة، سحر. (٢٠٢٠). تصورات معلمات اللغة العربية لمهارات الفهم القرائي اللازمة لتلميذات الصفوف
- الأولية في المرحلة الابتدئية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.
- الرشيد، بدرية. (٢٠٢١). مهارات الفهم القرائي الـمُضمَّنة في مقرر لغتي للصفوف الأولية (رسالة ماجستير
- غير منشورة). جامعة الملك سعود، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.
- العمر، إبراهيم. (٢٠٠٢). مسيرة تعليم القراءة والكتابة للصف الأول الابتدائي. وزارة التربية والتعليم: الإدارة

- العامة للمناهج.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٣). كتاب «لغتي الخالدة لصفوف المرحلة الأولية»، الفصل الدراسي الأول والثاني،
- ٢٠١٢-٢٠١٣. الرياض: شركة المدينة المنورة للطباعة والنشر.
- الكتب الـمُحلَّلة:
- عبدالجبار، عمر. (١٩٦٠). الهجاء الـمُصوَّر.
- وزارة المعارف. (١٩٨٠). الهجاء. الرياض: وزارة المعارف.
- وزارة المعارف. (١٩٨٣). الهجاء الابتدائي. الرياض: وزارة المعارف.
- وزارة المعارف. (١٩٨٧). هيا نقرأ. الرياض: وزارة المعارف.
- وزارة المعارف. (١٩٩٢ – ١٩٩٦). القراءة والأناشيد. الرياض: وزارة المعارف.
- وزارة التربية والتعليم. (١٩٩٨ – ٢٠٠٦). القراءة والكتابة والأناشيد. الرياض: وزارة التربية والتعليم.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٠). القراءة والأناشيد. الرياض: وزارة التربية والتعليم.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٣، ٢٠١٧، ٢٠٢١). لغتي الخالدة. الرياض: وزارة التربية والتعليم.

المراجع الأجنبية

- Adams, M. (1990). Begnining to read: Thinking and learning about print. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adams, M. J., & Bruck, M. (1995). Resolving the 'Great Debate.' American Educator, 19 (2), 7-20.

- Abu-Rabia, S. (1995). Learning to read in Arabic: Reading, syntactic, orthographic & working memory skills in normally achieving and poor Arabic readers. Reading Psychology: An International Quarterly, 16, 351–394.
- Abu-Rabia, S. (1996). The role of vowels & context in the reading of highly skilled Arabic readers.

  Journal of Psycholinguistic Research, 25, 629–641.
- Abu-Rabia, S. (1997). Reading in Arabic orthography: The effect of vowels and context on reading accuracy of poor and skilled native Arabic readers in reading paragraphs, sentences and isolated words. Journal of Psycholinguistic Research, 26, 465–482.
- Abu-Rabia, S. (1999). The effect of Arabic vowels on reading comprehension. Journal of Psycholinguistic Research, 28, 93–101.
- Abu-Rabia, S. (2012). The role of morphology and short vowelization in reading morphological complex words: Evidence for the domination of the morpheme/root-based theory in reading Arabic. Creative Education, 3, 486–494.
- Abu-Rabia, Salim. (2019). The Role of Short Vowels in Reading Arabic: A Critical Literature Review. Journal of Psycholinguistic Research. 48, 785-795.
- Al-Fahid, J. M. (2000). The Goodman psycholinguistic model of English reading and its applicability to Semitic languages. Unpublished doctoral dissertation, University of Arizona, Arizona, Tucson
- Al-Fahid, J., & Goodman, K. (2008). The Reading Process in Arabic: Making sense of Arabic print in Scientific Realism in Studies of Reading

(eds. Alan D. Flurkey, Eric J. Paulson, Kenneth S. Goodman) .New York; Routledge.

- Baluch, B. (1992). Reading with and without vowels: What are the psychological consequences?

  Journal of Social and Evolutionary Systems, 15, 95-104.

- Barry, A. (2008). Reading the Past: Historical antecedents to contemporary reading methods and materials. Reading Horizons, 49, 1, 31-52.

- Bergeron, B. S. (1990). What Does the Term Whole Language Mean? Constructing a Definition from the Literature. Journal of Reading Behavior, 22(4), 301 – 329.

- Burani, C., Thornton, A., & Zoccolotti, P. (2017). Learning to Read Italian. In L. Verhoeven & C.

  Perfetti (Eds.), Learning to Read across Languages and Writing Systems (pp. 181-210). Cambridge: Cambridge University Press.

- Beck, I. & Carpenter, P. (1986). Cognitive approaches to understanding reading: Implications for instructional practice. American Psychologist, 41, 1098-1105.

- Cambourne, Brian (1988). The Whole Story: Natural Learning and the Acquisition of Literacy in the Classroom. Auckland, NZ: Ashton Scholastic.

- Cambourne, B. (1995). Toward an educational relevant theory of literacy learning: Twenty years of inquiry. The Reading Teacher, 49(3), 182-191.

- Chall, J. S. (1983). Stages of reading development. New York: McGraw-Hill.

- Chall, J. (1967). Learning to Read: The Great Debate, Updated ed. (New York: McGraw-Hill.
- Chitiri, H. (1991). The influence of language and writing system characteristics on the reading process.Unpublished dissertation, University of Toronto, Toronto.
- Chen, X., & Pasquarella, A. (2017). Learning to read Chinese. In L. Verhoeven & C. Perfetti (Eds.), Learning to read across languages and writing systems, (pp. 31–56). Cambridge: Cambridge University Press.
- De Francis, J. (1989). Visible speech: The diverse oneness of writing systems. Honolulu: University of Hawaii.
- Ehri, L.C. (1995). Phases of development in learning to read by sight. Journal of Research in Reading, 18,116–125.
- Foorman, Barbara & Francis, David & Fletcher, Jack & Schatschneider, Christopher & Mehta, Paras.
- (1998). The Role of Instruction in Learning to Read: Preventing Reading Failure in At-Risk Children. Journal of Educational Psychology. 90. 37-55.
- Foorman, B., Fletcher, J., & Francis, D. (1997). A Scientific Approach to Reading Instruction. Center for Academic and Reading Skills (CARS).
- Foorman, B. R., Fletcher, J. M., Francis, D. J., & Schatschneider, C. (2000). Response: Misrepresentation of Research by Other Researchers. Educational Researcher, 29(6), 27–37.
- Freeman, Y. S., Freeman, D., & Fennacy, J. (1997). California's reading revolution: What happened? The New Advocate, 10, 31-47.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M.

Coltheart (Eds.), Surface dyslexia: Neurological and cognitive studies of phonological reading (pp. 301- 330). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Frost, R. (2005). Orthographic Systems and Skilled Word Recognition Processes in Reading. In M.
- J. Snowling & C. Hulme (Eds.), The science of reading: A handbook (pp. 272–295). Blackwell Publishing.
- Goodman, K. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. Journal of the Reading Specialist, May, 497-508.
- Goodman, K. (1997). Putting theory and research in the context of history. Language Arts, 74, 595-599.
- Gough, P. B., & Juel, C. (1991). The first stages of word recognition. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), Learning to read: Basic research and its implications (pp. 47–56). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Harris, T. L., & Hodges, R. E. (1995). The literacy dictionary: the vocabulary of reading and writing. Newark, DE: International Reading Association.
- Hempenstall, K. (2005). The whole language-phonics constroversy: An historical perspective.

  Australian Journal of Learning Disabilities, 10 (3), 105 -119.
- Hermena E. W., Drieghe D., Hellmuth S., & Liversedge S. P. (2015). Processing of Arabic diacriticalmarks: Phonological-syntactic disambiguation of homographic verbs and visual crowding effects. Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 41, 494–507.

- Hermena, E. & Reichle, E. (2020). Insights from the study of Arabic reading. Language and Linguistics Compass, 14.
- Ibrahim, R. (2013). Reading in Arabic: New evidence for the role of vowel signs. Creative Education, 4, 248-253.
- Kim, J. S. (2008). Research and the reading wars. In: Hess FM When Research Matters: How Scholarship Influences Education Policy (89-111). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Just, M., & Carpenter, P (1980). A theory of reading: from eye fixations to comprehension.
- Psychological Review, 87, 329-354.
- Ko, H., & Tzeng, O. (2000). Learning to read Chinese: the role of phonological awareness in a phonetically opaque script. Studies in the Linguistic Sciences, 30, 1, 119-132.
- Koda, K. (2017). Learning to Read Japanese. In L. Verhoeven & C. Perfetti (Eds.), Learning to Read across Languages and Writing Systems (pp. 31-56). Cambridge: Cambridge University Press.
- Koriat, A. (1984). Reading without vowels: Lexical access in Hebrew. In H. Bouma & D. G.
- Bouwhuis (Eds.), Attention and performance x: Control of language processes (pp. 227-242). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D. (1991). Phonology and beginning reading: A tutorial. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), Learning to read: Basic research and its implications (pp. 3-17). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mahmoud, Y. (1979). The Arabic writing system and the sociolinguistics

of orthographic reform.

- Unpublished doctoral dissertation, Georgetown University, Washington, D.C.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000). Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication No.00-4769). Washington, DC: US Government Printing Office.
- Perfetti, C. (1994). Psycholinguistics and reading ability. In M. A. Gernsbacher (Ed.), Handbook of psycholinguistics (pp. 849-894). San Diego: Academic Press.
- Perfetti, C. (1999). Comprehending written language: A blueprint of the reader. In P. Hagoort & C. Brown (Eds.), The Neurocognition of Language (pp. 167-208). Oxford University Press.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. Scientific Studies of Reading, 11, 357-383.
- Perfetti, C., & Lesgold, A. (1977). Discourse comprehension and sources of individual differences. In M. A. Just & P. A. Carpenter (Eds.), Cognition processes in comprehension (pp. 141-183). Erlbaum, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perfetti, C. A., & Marron, M. A. (1998). Learning to Read: Literacy Acquisition by Children and Adults. In D. A. Wagner (Ed.), Advances in Adult Literacy Research and Development (pp. 89-138). Philadelphia, PA: Hampton Press.
- Pollatsek, A., Lesch, M., Morris, R. K., & Rayner, K. (1992). Phonological

codes are used in

- integrating information across saccades in word identification and reading. Journal of experimental psychology. Human perception and performance, 18(1), 148–162.
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. (2001). How Psychological Science Informs the Teaching of Reading. Psychological Science in the Public Interest : A Journal of the American Psychological Society, 2(2), 31–74.
- Saiegh-Haddad, E. (2017). Learning to Read Arabic. In L. Verhoeven & C. Perfetti

  (Eds.), Learning to Read across Languages and Writing Systems (pp. 104-126). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sakuma, N., Sumiko, S., Itaru, T.. & Masaki, S. (1998). Orthography and phonology in reading Japanese kanji words: Evidence from the semantic decision task with homophones. Memory & Cognition, 26(1), 75-87.
- Seraye, A. M. (2004). The Role of Short Vowels and Context in the Reading of Arabic, Comprehension, and Word Recognition of Highly Skilled Reader. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh, Pennsylvania, Pittsburgh.
- Seraye, A.M. (2016). Short vowels versus word familiarity in the reading comprehension of Arab readers: A revisited ıssue. International Electronic Journal of Elementary Education, 8, 481-506.
- Shimron, J. (1993). The Role of vowels in reading: a review of studies of English and Hebrew. Psychological Bulletin, 114, 52-67.
- Snow, C, Burns, M., & Griffin, P. (eds.). (1998). Preventing Reading Diffi-

culties in Young

- Children: Commission on behavioral and social sciences and education (NCR). National Research Council: Washington, DC.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. Reading Research Quarterly, 21, 360-407.
- Taha, H., & Azaizah-Seh, H. (2017). Visual word recognition and vowelization in Arabic: new evidence from lexical decision task performances. Cognitive Processing, 18, 521-527.
- Underwood, G., & Batt, V. (1996). Reading and Understanding: An introduction to the Psychological of Reading. Blackbooks: UK.

تعليم العربية لغة ثانية
السنة الرابعة – العدد الثامن محرم ١٤٤٤ هـ – أغسطس ٢٠٢٢م.

تعليم العربية لغة ثانية

السنة الرابعة – العدد الثامن محرم
١٤٤٤ هـ – أغسطس ٢٠٢٢م.

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز
للتخطيط و السياسات اللغوية
King Abdullah Bin Abdulaziz Center For
Language Planning and Policies

ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ – ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

ردمد: ١٦٥٨ – ٨٢٩٠