إشكال التطابق الصوتي-الإملائي في اللغة العربية وأثره على تحقيق سلامة القراءة و الكتابة -مقاربة لسانية-معرفية-ديداكتيكية

فدوى سعيدي[1]

مختبر العلوم المعرفية - جامعة سيدي محمد بن عبد الله

كلية اللآداب و العلوم الإنسانية-ظهر المهراز

2010

Saidifadwa09@gmail.com

ملخص

يتجلى الإنجاز اللغوي في عدة مستويات، منها ما هو منطوق ومنها ما هو مكتوب، ومنها ما يدخل ضمن أنساق لسانية أخرى كالإشارة والإيماء. وارتأت الباحثة أن يكون موضوع هذه الدراسة هو أثر ظاهرة اللاتطابق الصوتي- الإملائي في سلامة القراءة والكتابة باعتبار هذا النوع من العلاقة بين مستويي الإنجاز اللغوي المكتوب والمنطوق، علاقة قد تخلّ بسلامة الإنجاز.

وقد كان الهدف من معالجة هذه الظاهرة هو معرفة مدى عمقها في اللغة العربية وأوجه تجليها، وكذا تأثيرها في تحقيق سلامة القراءة والكتابة، حتى يتمكن التلميذ من الفعل التواصلي بشكل سليم، إضافة إلى التحقق من مدى أهمية الوعي الفونولوجي في تمكين التلميذ من تجاوز هذا الإشكال.

وقد ركزت الدراسة على مستويي الإنجاز اللغوي المنطوق والمكتوب لعدة اعتبارات منها: أنهما الوجه الجلي للإنجاز اللغوي من جهة، ثم من جهة أخرى للبحث في طبيعة التأثير الذي يمكن أن ينتج عن علاقة اللاتطابق بينهما.

والذي يرجع إلى عدد من الأسباب، كتطور اللغة والتواصل الحضاري وبعض الأهداف الإيتيمولوجية، وهو ما ينتج عنه نوع من الاختلاف بين منطوق اللغة ومكتوبها، وهو بالتالي ما يؤثر سلبا على تحقيق سلامة القراءة والكتابة لدى التلاميذ في مراحل تعلمهم الأولى خصوصا بعد ما قمنا بدراسة إحصائية بينت أن في اللغة العربية أصوات تنطق ولا تكتب، وأخرى تكتب ولا تنطق وتجليات كل ذلك في عدد من الأخطاء الإملائية التي تهم الصوائت والصوامت بأنواعها.

لذلك سنحاول فيما يأتي من الدراسة، البحث في أهمية الوعي الفونولوجي لتمكين التلاميذ من تجاوز هذا الإشكال في سنوات دراستهم الأولى حتى يتمكنوا من تحقيق القراءة والكتابة السليمتين وبالتالي تحقيق تواصل سليم مع محيطهم .

مفاتيح الدراسة: الإنجاز-الإدراك-التطابق-الصوت-الإملاء-الوعي

مقدمة

إن العلاقة بين الوعي الفونولوجي باعتباره مستوى من مستويات الوعي اللساني والكتابة والقراءة باعتبارهما تجليات نهائية للإنجاز اللغوي، علاقة متينة، ذلك أن اكتساب التلميذ لوعي فونولوجي سيمكنه بالضرورة من تحقيق كتابة وقراءة سليمتين، بما أنهما تنبنيان على المكون الصوتي والوحدات الصوتية الصغرى، وبالتالي فاكتساب التلميذ لكل الأصوات المكونة لنسقه اللغوي، ومعرفته بخصائصها الفزيولوجية ومخارجها وصفاتها والتغيرات التي تطرأ عليها فور تجاورها مع غيرها من الأصوات، سيمكنه من فهم المكتوب واستيعابه الاستيعاب الجيد، كما سيمكنه من تبليغ رسالته اللغوية بعد نطقها وقرائتها القراءة السليمة.

وبناء على ذلك، فإن أي خطأ في الإنجاز اللغوي يعرقل العملية التواصلية، ما دامت "مهمة اللغة هي أن تجعل من الموجود وجودا منكشفا في حالة فعل، وأن تضمنه بوصفه كذلك، وبواسطة اللغة يمكن التعبير عما هو غامض وعما هو شائع ."[2]

ويمكن أن نشير هنا إلى أنه يمكن النظر إلى العلاقة بين عدم التحقيق السليم لفعلي القراءة والكتابة والوعي الفونولوجي من ثلاثة زوايا:

1- من زاوية سببية، بحيث يؤدي ضعف الوعي الفونولوجي إلى الضعف في القراءة والكتابة.

2- امتلاك التلميذ للوعي الفونولوجي في المراحل المبكرة للتمدرس، مؤشر على سلامة القراءة والكتابة لديه في المراحل اللاحقة.

3- التدخل المبكر للوعي الفونولوجي يؤدي إلى تقويم فعل القراءة والكتابة لدى التلميذ وذلك عن طريق عدد من الأنشطة التربوية والتقويمات اللازمة.

من هنا يمكن أن نؤكد على أنه :

obeikandi.com

- يجب أن تتوفر المقررات الدراسية على أنشطة تنبه التلاميذ منذ السنوات الأولى للتمدرس، إلى وجود ظاهرة اللاتطابق الصوتي- الإملائي.

- تحقيق المدرس للأصوات تحقيقا سليما يراعي الفروق بينها في النطق .

- نطق الصوت الممدود بالفتحة، أو بالضمة، أو بالكسرة، وتنبيه التلاميذ إلى الاختلافات في الصوت الممدود.

- إبراز التنوين في آخر الكلمات كتابة وقراءة بشكل متواز، حتى لا يعتقد المتعلم أن ما نكتبه شيء آخر غير ما ننطقه.

- التدقيق في نطق كلمات فيها لام شمسية وأخرى قمرية، حتى يتضح للتلميذ الفرق بينهما .

- على التلاميذ أن يعرفوا ويكونوا قادرين على كتابة جميع الكلمات بما في ذلك الكلمات التي تشتمل على:

*الحروف المتقاربة شكلا ولفظًا.

*الحروف الشمسية بعد "ال التعريف."

*التنوين بحالاته الثلاث: الفتح)الحالات التي تحذف فيها ألف تنوين الفتح)، الضم والكسر.

*التاء المربوطة والتاء المفتوحة.

*الحروف التي تلفظ ولا تكتب، والحروف التي تكتب ولا تلفظ.

* المدّة.

* الهمزة في مواقعها المختلفة: بداية الكلمة، وسطها وآخرها.

* الألف المقصورة في آخر الكلمات بنوعيها: القائمة واليائية .

* ما يكتب متصلا بغيره من الكلمات .

obeikandi.com

وينتظر من التلاميذ، مع نهاية المرحلة الابتدائية، عبر التدريب الدائم والعناية بالتصحيح والإرشاد المكثّف، دون إقحام التلميذ في العلل والتفسيرات و تفاصيلها، أن يستطيعوا كتابة كلّ ما يملى عليهم من المادّة التي يقرؤونها، أو من أي مادّة قريبة من عالمهم. لكي يتمّ هذا،

هناك ملاحظة مهمة يجب التأكيد عليها، وهي أنه يمكن أن يصل عدد الحروف إلى ٤٢ حرفا، والتي تشتق من الحروف الأصلية التي تشمل النظام الأبجدي للغة العربية، هذه الأصوات المشتقة هي تحويلات أو تغيرات خضعت لها الحروف الأصلية أثناء النطق .[3]

1- الوعي اللساني والوعي الفونولوجي:

إن وجود بعض التفاوت بين المنطوق والمكتوب في اللغة العربية، ووجود عدد من الأخطاء المترتبة عن اللاتطابق -الصوتي الإملائي، متمثلة في التحققات القرائية والكتابية للتلاميذ في المراحل الأولى كما، يقتضي منا البحث في سبل تجاوز هذا الإشكال، لذا نفترض أن الوعي الفونولوجي هو الأداة الناجعة لمواجهة صعوبات القراءة والكتابة، والتي قد يكون اللاتطابق الصوتي-الإملائي واحدا من أهم أسبابها.فما المقصود بالوعي الفونولوجي؟ كيف يمكن تطويره؟ ما علاقته بسلامة القراءة والكتابة؟

1-1 الوعي اللساني

لقد بينت أعمال" جون بيير جافري (J-Pjaffré)"المنصبة على أعمال" إيميليا فريرو " (Emilia Ferrero)، تلميذ بياجي (Piaget) والمتخصص في اكتساب الكتابة لدى الأطفال، بينت هذه الأبحاث أنه بإمكان الأطفال أن يكتبوا قبل "معرفة الكتابة "وأنهم يكتبون كما لو أنهم يعون بأنهم متمكنون من تحقيق الكتابة السليمة "وعموما فكيفما كانت البيئة التي نعيش فيها، وكيفما كانت اللغة التي نتكلمها فإننا نلاحظ أن الطفل يمر عبر عدة مراحل متتالية للوصول إلى كتابة وإملاء الكلمات المكتوبة، إي أن الأطفال يبنون أو يكونون أشكال كتابة متعددة على طول مراحل تعلمهم، إلى أن يصلوا إلى الشكل المعيار للكلمات."[4]

وترتكب نسبة كبيرة من الأطفال أخطاء إملائية، على مستوى الكتابة، وأخطاء أخرى تمس مستوى القراءة، وذلك حتى في مراحل دراسة متقدمة، مما يوحي بأن وعيهم اللساني لم يكتمل بعد، وأنهم لم يتعلموا كيف يبنون نظامهم اللساني في كافة مستوياته التركيبية والصوتية والدلالية، وغيرها .والدليل على ذلك هو أنهم يخطئون في كتابة بعض الكلمات أحيانا، ويكتبون مثيلاتها بشكل سليم في مواضع أخرى، خصوصا مع تلك التي

يتجلى فيها إشكال التطابق الصوتي الإملائي. كما أنهم لا يبررون طريقة رسمهم لهذه الكلمة أو تلك، وأيهما أقرب إلى الصواب...

إن الطفل الذي يرتكب أخطاء على مستوى القراءة أو الكتابة. والذي يستمر في ذلك إلى مستويات دراسية عليا، يحتاج بكل تأكيد إلى وعي لساني أولا، ثم إلى وعي فونولوجي، يعرفه من خلالهما، الشكل السليم الذي ترسم به الكلمات، والطريقة الملائمة التي تقرأ بها. حسب مواقعها وبنياتها وعلاقات التأثير والتأثر مع ما يجاورها.

وأن يكون لدى الطفل وعي لساني، معناه، أن يكون لديه وعي بالتراكيب الخاصة بلغته، بنياتها، وبطريقة اشتغال مكوناتها. وكذا بوظائفها، لذلك نقول "إن الطفل ليس قادرا فقط على التحدث وفهم اللغة لأهداف تواصلية، واستخدامها كوسيلة للتعبير، ولكنه قادر أيضا على أن يتحدث اللغة باعتبارها موضوعا. وأن يقول إنه يفكر بها.[5]"

يتعلق الوعي اللساني، وبشكل مختصر، بكل المعارف المتعلقة باللغة، استعمالاتها متجاوزا المعارف النحوية البسيطة التي لا تعبر سوى جزء من الوعي اللساني.[6]"

2-1 - مستويات الوعي اللساني[7]

ويمكن حصر مظاهر الوعي اللساني كما حددها "جومبرت (1990) (Gombert)"في ست مستويات:

1/ المستوى الفونولوجيAspect phonologique : ويتصف كل ما هو مرتبط بالأصوات، مخارجا وصفات، والمقاطع ... وهو ما سنفصل فيه القول فيما يأتي من العناصر.

2/ المستوى التركيبي Aspect syntaxique : ويهتم بالعلاقة بين مكونات الجمل، وطريقة الحكم على مقبوليتها ونحويتها ...

3/ المستوى الدلالي Aspect Sémantique :

4/ المستوى التداولي Aspect Pragmatique :

5/ مستوى النص، أو مستوى الخطاب Aspect Textuel :

6/ مستوى اللغة المكتوبة Aspect du langage écrit.. ويتمثل هذا المستوى في إدراك الكلمة المكتوبة، وفي الكتابة بشكل عام، وأيضا في استراتيجيات القراءة والكتابة.

ونلاحظ في تحديد Gombertلمستويات الوعي اللساني، أنه صدرها بالمستوى الفونولوجي، وختمها بمستوى اللغة المكتوبة، وما يعنينا هنا هو العلاقة بين الوعي الفونولوجي كمستوى من مستويات الوعي اللساني، والكتابة والقراءة، كتحقيقات نهائية تتجلى فيها آثار الوعي الفونولوجي. وذلك في علاقتهما معا بالإشكال الذي نحن بصدد معالجته. وهو إشكال التطابق الصوتي– الإملائي في اللغة العربية وأثره في تعلم القراءة والكتابة لدى الطفل، حيث نفترض أن اكتساب الطفل لوعي فونولوجي كاف، سيمكنه من التغلب على هذا النوع من الإشكالات وغيرها، ويمكنه بالتالي من تحقيق قراءة – كتابة سليمتين في وقت مبكر...

- فما هو الوعي الفونولوجي ؟ وما هي أهميته؟ وما هي مستوياته؟
- وما علاقة ذلك كله بفعلي القراءة والكتابة ؟
- وهل الوعي الفونولوجي وحده سيمكن الطفل من تحقيق فعل قراءة-كتابة-سليم؟
- وأيهما نتعلم أو لا، هل القراءة، أم الكتابة؟ أم هما معا في تواز وتكامل ؟
- ثم ما هي مواصفات البرنامج التعليمي الذي نحتاجه لمواجهة الصعوبات الوعي الفونولوجي، ومشاكل اللاتطابق الصوتي– الإملائي ؟

3-1- الوعي الفونولوجي

يمكن أن نعرف الوعي الفونولوجي بشكل عام بأنه الوعي بأن الكلمات تتكون من فونيمات أو أصوات، وأنه في اللغة العربية يوجد حوالي تسعة وعشرين فونيما، والتي تمكن مستعملها من تشكيل أي كلمة في اللغة.

ويمكن الوعي الفونولوجي من معرفة هوية الصوت داخل باقي أصوات الكلمة، وإن كانت هذه مرحلة متقدمة وصعبة شيئا ما، لأنه خلال عملية التكلم، يتم إنتاج الأصوات دفعة واحدة وبشكل غير قابل للتوقف[8]، متأثرة بالأصوات المجاورة ومن هنا فعلى الطفل، أو بشكل أدق، على الأنظمة التربوية أن تأخذ بعين الاعتبار ما على الطفل أن يعيه في المراحل الأولى لتعلمه القراءة والكتابة. مما هو مرتبط بالمستوى الفونولوجي، بدءا بالفونيم، ثم المقطع، ثم الكلمة ... ثم الظواهر التطريزية الناتجة عن التجاور بين الأصوات وفق سلمية تراعي قدرات الطفل الذهنية ومستوى تطور التعلم لديه.

ومعلوم أن الطفل وهو يكتسب اللغة لا يتعرض إلى مدونة تتكون من أصوات منفردة .

بل تعرض عليه على هيئة كتلة صوتية واحدة تحتوي على سلسلة من التغيرات من شدة ورخاوة وجهر وهمس ونبر وتفخيم وحركات من اللسان والشفتين... هذه الكتلة الصوتية في حقيقتها تتكون من وحدات صغرى، غير أنها غير واضحة النهايات حيث ينتهي كل منها في الآخر بشكل انزلاقي.[9]وتعتبر إمكانية إيجاد الحدود بين صوت وصوت وإمكان إخراج صوت من هذه السلسة وإحلال آخر مجله مرحلة جد مهمة بالنسبة للطفل .[10]

وحسب سميث (١٩٩٥)، تتطور القراءة لدى الطفل في ثلاث مراحل:

-1 المرحلة اللوغوغرافية: وهي المرحلة التي لا تسمح بالنفاذ إلى معاني كلمات كثيرة والتمييز فيها بين الكلمات يكون فقط انطلاقا من علامات مختلفة مثل: الطول واللون ...

_2 المرحلة الألفبائية: وهي المرحلة التي تهمنا في هذا البحث، ذلك أنها تقوم أساسا على الوساطة الفونولوجية حيث يكتسب الطفل القدرة على تحويل الحروف إلى أصوات وينصب المجهود خلالها على إيجاد التطابق بين الشكل المكتوب والشكل المنطوق.

-3 المرحلة الإملائية:وتعتمد هذه المرحلة تحليل المباشر للكلمات دون الاعتماد على الوساطة الفونولوجية.

فبالنسبة لبناء النظام الفونولوجي... نلاحظ أن الطفل يبدأ عملية اكتسابه الفعلي بالتمييز بين الأصوات المصوتة والأصوات الصامتة من دون أن يتوصل في بادئ الأمر إلى التمييز بين الأصوات داخل فئات فرعية بقدر استيعاب مختلف السمات المكونة لعناصر كل فئة."[11]

وهناك إشكالية ثانية تواجه الطفل، بعد تخطيه لعقبة تعيين الأصوات اللغوية، وتحديد معالم الوحدات الفونولوجية، فالطفل وهو يكتسب لغته يتعرض لمدونة تتكون من ألوفونات، وليس فونيمات، أي صور ذاتية مختلفة وغير منتهية لمجموعة صغيرة من الفونيمات. ومعلوم أن النظام الفونولوجي لا يتم بناؤه إلا بعد تحديد كل الفونيمات والكشف عن العلاقات التي تحكم هذه الوحدات.

وقانون المجاورة هو الذي يؤدي إلى هذه الاختلافات الأدائية المشكلة لصور الفونيم، إذ يتأثر الصوت الواحد بمجاورة سبعة وعشرين صوتا، فينتج صورا أدائية مختلفة وتتكرر هذه العملية مع كل صوت يسبقه.

يقـول تشـومسـكي: "لا توجد اليوم مبررات للأخذ بعين الجدية موقفا فكريا يعزو تحقيق إنجاز إنسـاني بالغ التعقيد)اكتسـاب اللغة) إلى خبرة أشـهر أو سـنين بدل رده إلى ملايين السـنين من النمو وإلى مبادئ تنظيميه عصبية راسـخة في القانون الفيزيائي تشـير في النهاية إلى أن الإنسـان هو فريد من نوعه نسـبة إلى الحيوان من حيث كيفية اكتسـاب المعرفة.[12]"

كما يذهب تشومسـكي إلى أن قواعد البنية الصوتية تعتمد في جزء كبير منها على مبادئ تحكم الأنظمة الصوتية الممكنة للغات البشرية. وتحدد العناصر المكونة لها، والطريقة التي تتألف بها. والتغييرات التي تحدث لها في السـياقات المختلفة ... وهي جـزء من الكلـمة اللغوية الفطريـة.[13]

إن القصـد من الوعي الفونولوجي، هو أن نفهم بأن لغتنا تتكون من أصوات متميزة ومختلفة عن غيرها من الأصوات... "وكثير من الباحثين يتفقون على الدور الأسـاسـي الذي يلعبه هذا الوعي في تعلم القراءة والكتابة، وتطوير قدراتها و"كثير من القراء لديهم صعوبات في تعلم القراءة، وهذه الصعوبة مرتبطة بشـكل أسـاسـي بمدى وعيهم الفونولوجي.[14]"

ولعـل اكتسـاب وعي فونولوجي يفرض نفسـه لتعلم القراءة والكتابة – بشـكل أكثر إلحاحا – في اللغات ذات النظام "الألفبائي" مثل العربية والفرنسـية مثلا، ذلك أن في مثل هذه اللغات تظهر الأصوات على شـكل أحرف. وحتى تتضح خصوصية هذا النوع من الأنظمة اللغوية الألفبائية، نقارن بينها وبين لغات لوغوغرافية Logographique، مثل الصينية.[15]

في هذا النوع من اللغات تعكس الرموز الأصوات، والرمز المعبر عن القمر في مراحل نهايتة، هو نفسـه الذي يوظف للتعبير عن شـجرة مكونة من جذور وغصن.

إن الرموز اللوغوغرافية تحمل دلالات في ذاتها، بينما في لغة توظف النظام الألفبائي، لا قيمة للرموز الكتابية في ذاتها، وفي اسـتقلال عن السـياق.

ويعتبر الوعي الفونولوجي جزءا من سـلسـلة القدرات اللسـانية التي تتطور تدريجيا، ذلك أنه غالبا ما يكتسـب الأطفال الوعي بالوحدات اللسـانية الكبرى (مثل الكلمات والمقاطع) قبل أن يكون لديهم وعي بالوحدات الصغرى (الفونيم.(

4-1- أهمية الوعي الفونولوجي

لقـد بينت الأبحاث منذ قرنين، أن هناك رابطا وثيقا بين الوعي الفونولوجي وبداية القراءة، وستتطور هذه العلاقة ليس فقط مع مردودية آنية، إنما أيضا مع المردودية المستقبلية للقراءة وتطور مراحـل التعلم.

وبالرغم من تطور العلاقة بينهما، لا يمكننا أن نميز بشكل دقيق جدا أين يمكن اعتبار الوعي الفونولوجي سببا أو أثرا لتعلم القراءة لكن الواضح هو أن تلقين الوعي الفونولوجي، يطور بكل تأكيد تعلم القراءة في مرحلة لاحقة.

وعليه فتطوير قدرات القراءة يمر بنمو قواعـد تحديد الكلمات التي بدورها تعتمد على اكتشاف التوافقات أو مستوى الانسجام بين الوحدات الخطية والوحدات الفونولوجية[16]، وبفضل هذا الانسجام يطور القارئ المبتدئ قواعد التسنين التي ستتفعل بشكل آلي وتمكن بذلك من التطور في اتجاه قواعد إملائية لمعرفة الكلمات.

إن اكتساب التسنين الفونولوجي، يعتمد بشكل جوهري على هذه القواعد خصوصا في المراحل الأولى للتعليم[17]"، وكما أشرنا سابقا فالوعي الفونولوجي مهم لأن العربية لغة ألفبائية، ذلك لأن منحى تعلم القراءة لدى الأطفال الصينيين يتطور ببطئ وبشكل متقطع. إضافة إلى أن معجمهم الذهني يتراجع مع ارتفاع مخزون الذاكرة. وبعد سبع أو ثمان سنوات من التمدرس يرتفع المعجم الذهني إلى بضع آلاف من الكلمات.

وعندما يحقق الطفل وعيا فونولوجيا يمكن من تحقيق قراءة كتابة سليمة فإن ذلك يفرض بالضرورة أن يكون قادرا على:[18]

1- تعيين هوية الحروف وتحديدها.

2- وضع تطـابق بين الأصـوات والحـروف .وإذن التمكن من النظـام (الأبجد-فونيتيكي.(

3- امتلاك مخزون معجمي، وعدد الكلمات للوصول إلى "النص."

4- تمكنـه من التركيب، من زاوية ترتيب الكلمات وأيضا الصرف-تركيب (تحديد النحو في الكلمات، مثل التطابق في الجنس، والعدد.(

وعليه فالوعي الفونولوجي ليس هدفا لذاته، إنما هو معرفة تمكن المتعلم المبتدئ من تطوير المهارات واستخدام النظام الأبجدي لتحقيق فعلي القراءة والكتابة، وهنا تكمن أهميته.

إن مسار تعلم القراءة والكتابة مسار معقد حيث لا يوجد مفتاح واحد لإنجازهما بنجاح ودقة. وتدريب الطفل على الوعي الفونولوجي لا يضمن أن يحقق الطفل القراءة والكتابة بشكل سليم. بل هناك عمليات أخرى يجب أن تلقن للطفل لكي يحقق الوعي الفونولوجي دوره، لكن مع ذلك ثبتت الأبحاث [19]أن الوعي الفونولوجي مكون مهم يساهم بقوة في نجاح تعلم القراءة والكتابة بما أنه يمكنهم الأطفال من فهم كيفية اشتغال النظام الأبجدي.

وتترجم العلاقة بين الوعي الفونولوجي وفعل القراءة. في كون النظام اللغوي العربي، نظاما أبجديا، حيث تمثل الوحدات المنطوقة الوحدات المكتوبة، ولضبط هذا النظام الأبجدي، يجب إذن أن يحصل الطفل على أقل مستوى في التحليل الفونولوجي وهو ما يتمثل في قدرتين :

- القدرة على معرفة اسم الحرف .
- ومعرفة كيفية تقطيع السلسلة المنطوقة إلى فونيمات مثل :

كتاب =ك/ت/ا/ب.

ومن المعلوم كذلك أن العلاقة بين الوعي الفونولوجي والنظام الأبجدي، هي علاقة شبه مباشرة (bidirectionnels)، حيث يغتني الاثنان بشكل تبادلي، وإن تعلم الحروف، وسيلة وصول إلى إدراك ومعالجة الفونيمات بشكل أدق .إضافة إلى أن الوعي الفونولوجي، يمكن من معرفة التبادلات التي تحدث على مستوى الفونيم والحرف.

وينضوي اكتساب الإدراك الفونولوجي، ضمن عدد من مراحل التدرج الفونولوجي. حيث يفترض منذ الحصة الأولى من التعليم الأولي، يجب أن ترتكز العملية التعليمية على محاولة لفت انتباه المتعلم إلى مختلف الأصوات المكونة للأبجدية العربية، ثم يتطور هذا العمل مع المستويات المتوسطة للتعليم الأولي عن طريق إدراك المقطع ... والرموز الأبجدية.

وفي المرحلة الابتدائية، ترتكز العملية التعليمية بشكل خاص على إدراك ومعالجة "الفونيمات" والتركيز بشكل متواز على تحويل "الفونيمات" إلى حروف مكتوبة.

obeikandi.com

إن أهمية الوعي الفونولوجي في القراءة والكتابة تقتضي منحـه حيزا أكبر في المناهج التعليمية، من حيث طرق تعليمية وأولوية مستوياته، وكيفية توظيفه للرفع من مردودية القراءة والكتابة والفهـم.

مـن هنـا نتـساءل: - ما هي عناصر النظام الفونولوجي للغة العربية؟

- كيـف حـددت؟

- ثم كيف تؤثر في تحقيق القراءة والكتابة؟

5-1- الوحدات الفونولوجية وسلامة القراءة والكتابة

قبـل أن نتحدث عن مكونات النظام الفونولوجي العربي، نشير إلى أن الاهتمام بالدرس الصوتي قد بدأ جنبا إلى جنب مع نظيره النحوي والصرفي والمعجمي منذ سيبويه حيث انصب الاهتمام بشكل أساسي على تحديد مخارج الأصوات وأعضاء النطق المسؤولة عن التغيرات التي تحدد الاختلاف بين هذه الأصوات وتميز بعضها عن بعض، فميز بينها بحسب مخارجها وبحسب الجهر فيها، ومن حيث الشدة والرخاوة، وكذا من حيث الإطباق والانفتاح.

إضافة إلى تأكيد الدرس الفونولوجي الحديث على مـدى أهمية هذا المستوى اللساني من خلال التركيز على بناء الكلمة الصوتي والخصائص التوزيعية للحروف العربية، وقضايا التنافر الصوتي ثم أصبح الحديث مركزا على قضايا الفونولوجيا المعرفية وتنظيم عمليتي الإدراك والمعالجة "وفق عمليات متراتبة ومتكاملة: الاكتساب والفهم أولا، والترميز ثانيا، والاسترجاع والاستعمال ثالثا، ثم التمثيل رابعا .[20]"بل إن الإدراك الفونيتيقي للغة في إطار الفونولوجيا المعرفية، أصبح محددا بشكل أدق "يعتمد الجهاز المعرفي على عـدة إواليات لاستيعاب العناصر الصوتية وتمثلها، فبالإضافة إلى الإوالية الفزيولوجية النطقية، والإوالية الفيزيائية الأكوستية، توفر إواليات رد الفعل الحسي لبعض الأعضاء النطقية داخل أحياز ومواضع مختلفة من الجهاز المصوت، تأويلات صوتية حاسمة في الفهم البعيد للطبيعة التأليفية لبعض الأصوات اللغوية .[21]"

خلاصة عامة

لقد حاولنا من خلال هذا البحث مقاربة ظاهرة اللاتطابق الصوتي- الإملائي في اللغة العربية، ذلك أننا لاحظنا انتشارها في لغات أخرى مثل الفرنسية والإنجليزية، متمثلة في

أن أشكال الصوت الواحد قد تكون متعددة على مستوى الرسم، وموحدة على مستوى القراءة، أو متعددة قراءة موحدة كتابة.

وقد أثارت هذه الظاهرة انتباهنا في اللغة العربية، فحاولنا معرفة مدى عمق حضورها فيها، والأشكال التي يمكن أن يظهر فيها الصوت الواحد، ومدى تأثير ذلك على تحقيق التلميذ القراءة والكتابة السليمتين، وذلك من خلال فصلين اثنين أولهما نظري والثاني تطبيقي.

تناولنا في الفصل الأول عددا من القضايا النظرية المرتبطة بظاهرة اللاتطابق الصوتي-الإملائي، بدءا بأشكال تحقق الإنجاز اللغوي، حيث اكتفينا بمستوييه المنطوق والمكتوب وعلاقة اللاتطابق التي يمكن أن تحصل بينهما، ومن ثم بحثنا عن الأسباب الكامنة وراء هذه الظاهرة ونتائجها وأوجه تجليها في اللغة العربية، فتوصلنا إلى أنه بالفعل توجد في اللغة العربية أصوات تنطق ولا تكتب، وأخرى تكتب ولا تنطق، غير أنها محدودة حسب ما توصلنا إليه في الشق التجريبي الأول من الفصل التطبيقي.

بعدها حاولنا أن نستقصي أوجه تأثيرها كتابة التلميذ وقراءته، فوجدنا أن الأخطاء الناجمة عن هذه الظاهرة عديدة وتهم الصوامت والصوائت بنوعيها، وهو ما حاولنا التأكيد عليه من خلال الشق التجريبي الثاني من الفصل التطبيقي، بعدما قمنا بدراسة ميدانية لعينة من التلاميذ، أخضعناهم لاختبار سلامة القراءة واختبار سلامة الكتابة اعتمادا على عدد من الكلمات التي يتجلى فيها التفاوت بين ما ينطق وما يكتب.

لذلك حاولنا في المبحث الثالث أن نعرف مدى أهمية الوعي الفونولوجي في تجاوز هذا النوع من الإشكالات، ذلك أن امتلاك التلميذ لوعي فونولوجي يمكنه من تحقيق قراءة وكتابة سليمتين، يفرض بالضرورة أن يكون التلميذ قادرا على:

- تعيين هوية الحروف وتحديدها.
- وضع تطابق بين الأصوات والحروف.
- معرفة كيفية تقطيع السلسلة المنطوقة إلى فونيمات.

وتجاوز التلميذ لهذا الإشكال، هو ما سيمكنه لاحقا من:

- تحقيق قراءة وكتابة سليمتين.
- تبليغ أفكاره قراءة وكتابة بشكل سليم.

- الحد من الأخطاء الإملائية الناتجة عن هذه الظاهرة، والتي تلازم التلميذ في كافة مستوياته الدراسية.

غير أننا نحب أن نؤكد في الأخير على أن ضعف نسبة ظاهرة اللاتطابق الصوتي-الإملائي في اللغة العربية لا يمنع من إثارة الانتباه إليه والبحث في سبل تجاوزه، حتى يتمكن التلميذ من تحقيق القراءة والكتابة السليمة وذلك في فترة مبكرة من تعلمه، وبالتالي الرفع من قدراته التواصلية وتطويرها.

وهو ما يدفع للتساؤل عن أيهما نتعلم أولا: هل اللغة المكتوبة أم اللغة المنطوقة، أم هما معا بشكل متواز؟

وما هي مواصفات البرنامج التعليمي الذي نحتاجه لمواجهة الصعوبات المتعلقة بالوعي الفونولوجي ومشاكل اللاتطابق الصوتي -الإملائي؟

وهو ما لم نتمكن من الإجابة عنه في هذه الدراسة، على أمل أن نتمكن من الإجابة عنها لاحقا في أبحاث أو دراسات أخرى .

بيبليوغرافيــا عربية

- **الكتب و المقالات و الأطروحات.**

- ابن جني : أبو الفتح بن عثمان،(١٩٥٥) الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، الطبعة الثانية ، دار الهدى للطباعة والنشر بيروت- لبنان .
- أبو عاصي حمدان، (٢٠٠٧ ,(التواصل اللغوي ودوره في دراسة عيوب النطق ومشكلات التخاطب ,مجلة العلوم الإنسانية،ع:١٥، جامعة البحرين ,كلية الآداب .
- أبو سعيد السيرافي (١٩٨٥) ما ذكره الكوفيون من الإدغام تعدد صحيح التميمي، حققه و قدمه د صبيح التميمي.دار البيان العربي،ط١ .
- أحمد محمد قدور،(١٩٩٦)،مبادئ اللسانيات،دار الفكر المعاصر،دمشق سورية، ط:١ .
- الأخفش (١٩٧٩) معاني القرآن ج١، تحقيق د فائز فارس،الكويت .
- بوعناني، مصطفى،(٢٠٠٨)،اللسانيات المعرفية: بعض المظاهر الذهنية لمسارات اشتغال العربية،كلية الآداب و العلوم الإنسانية- ظهر المهراز-فاس، مختبر العلوم المعرفية ,LASCOوقائع ندوة اللغة العربية و النظريات اللسانية الحصيلة والآفاق، كلية الآداب و العلوم الإنسانية- سايس-فاس-(قيد الطبع .(

- بوعناني، مصطفى، (٢٠٠٣)، الفونولوجيا الحاسوبية والمسارات المعرفية للإنجاز الكلامي، سلسلة ملفات معرفية، مطبعة أبي، فاس .
- بوعناني، مصطفى (٢٠٠٤)التسنين الفونولوجي والمسارات المعرفية للإنجاز اللغوي، مجلة الطفولة العربية، العدد ١٩، يونيو .
- بوعناني مصطفى، (١٩٩٨/١٩٩٩)، أنساق الملامح الصوتية :مبادئ التصنيف الفونيتيقي، ونماذج التنظير الفونولوجي، أطروحة لنيل الدكتوراه في اللسانيات العربية، إشراف: د.محمد الشاد وحنون مبارك .
- بوعناني، مصطفى(٢٠٠٤)، أهمية المعجم الذهني في إنجاز اللغة وإدراكها، المعالجة المعجمية وتحت المعجمية للوحدات اللغوية،مجلة الطفولة العربية، المجلد٧،عدد٢٨ شتنبر .
- بوعناني، مصطفى (٢٠٠٩): "المسارات المعرفية لإدراك اللغة العربية وإنجازها". وقائع الندوة الدولية الموسومة بـ" :اللغات المستعملة بالمغرب: وصف، ومقارنة، وآفاق بيداغوجية "التي نظمتها مجموعة البحث والدراسات اللسانية (GREL))كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز - فاس)، بتعاون مع مجلة: "اللغات واللسانيات" يومي: (٢٢ و ٢٣ ماي ٢٠٠٩ .(
- بوعناني، مصطفى،(١٩٩٩ ,(التمثيل الهندسي للملامح الصوتية: مظاهر لسانية معرفية لمسارات الإدراك و التمثل الفونولوجين,مجلة معرفية،ع:٣/٢ .
- بوعناني، مصطفى وبنعيسى زغبوش،(٢٠٠٣ ,(المعجم الذهني و عملية التعرف على الكلمات المكتوبة:سنن النفاذ ودور السياق .الفونولوجيا الحاسوبية والمسارات المعرفية للإنجاز الكلامي، ملفات معرفية سلسلة الأبحاث الحديثة، ط ١، مطبعة أبي- فاس .
- بوعناني، مصطفى(٢٠٠٩(، الصواتة التحاورية وظواهر المماثلة والتناغم في العربية , الوحدات اللسانية والتحليل اللساني، وقائع الملتقى الدولي صفاقس-٣٠و٣١ أكتوبر ٢٠٠٧ .
- البهنساوي، حسام،(٢٠٠٥)، الدراسات الصوتية عند العلماء العرب و الدرس الصوتي الحديث، مكتبة زهراء الشرق،ط:١ .
- د. بيترب. دنيس ودإليوت بنش ر.ت، محيي الدين حميدي (1990)، المنظومة الكلامية دراسة في فيزياء و بيولوجيا اللغات الشفهية،مختبرات بيل -نيوجرسي- الولايات المتحدة الأمريكية .
- تمام، حسان،(دت)،اللغة العربية معناها و مبناها،مطبعة النجاح الجديدة، المغرب .
- تمام، حسان،(دت)، مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة للنشر و التوزيع .
- حليلي عبد العزيز،(١٩٩١)،اللسانيات العامة واللسانيات العربية: تعاريف- أصوات،ط١، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء .
- حنون مبارك، (١٩٨٧)، مدخل للسانيات سوسير، دار توبقال للنشر، ط:١ .

- حنون،مبارك(١٩٨٤)، مدخل إلى الدراسة الصوتية عند العرب القدماء،عرض ألقي بالأسبوع الثقافي الذي نظمه المركز التربوي الجهوي بفاس في النصف الثاني من شهر أبريل .
- الحامدي، محمد،(دت)، التعبير الشفوي وتعليم اللغة العربية، دراسة سيكولوجية في السلك الأول من التعليم الأساسي، سلسلة التكوين التربوي١١، ص ص:٤٥-٧٢ .
- الشايب، حسن فوزي،(٢٠٠٤)،أثر القوانين الصوتية في بناء الكلمة،عالم الكتب الحديث .
- الشايب، فوزي حسن،(٢٠٠٥ ,(أثر اللغة المكتوبة في تقرير الأحكام اللغوية ,مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية و الإنسانية،مجلد٢،ع:٣، الشارقة،الإمارات العربية المتحدة .
- دي سوسير فردينان، تعريب صلاح القرمادي،(١٩٨٥)، الدار العربية للكتاب .
- زغبوش، بنعيسى (٢٠٠٨): "الذاكرة واللغة: مقاربة علم النفس المعرفي للذاكرة المعجمية وامتداداتها التربوية". عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد (الأردن) ط.١ .
- الزجاجي،(١٩٥٧)، الجمل،نشر ابن أبي شنب، باريس .
- عبد الحميد عبد الواحد،(٢٠٠٤)، الكلمة في التراث اللساني العربي، مكتبة علاء الدين، صفاقس، ط:١ .
- العبد، محمد، (١٩٩٠)، اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة ,بحث في النظرية،ط:١ .
- عطية، نوال محمد، (١٩٩٥)،علم النفس اللغوي، المكتبة الأكاديمية، ط:٣، مصر .
- عبد القادر الفاسي الفهري، (دت)، اللغة والبيئة ,منشورات الزمن، كتاب الجيب، ع٣٨ .
- الفراء (١٩٧٢) معاني القرآن، تحقيق نجاتي والنجار ,القاهرة .
- كريم زكي حسام الدين،(١٩٩٢)، الدلالة الصوتية، دراسة لغوية لدلالة الصوت ودوره في التواصل، مكتبة الأنجلومصرية، ط:١ .
- كبور، كريم الله، (١٩٩٤ ,(صورة الحرف العربي ,مجالات لغوية الكليات والوسائط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم ٣١ .
- محمد العيد رتيمة (٢٠٠٢)،تعليم اللغة العربية الأسس والإجراءات،فعاليات الملتقى التكويني لموجهي التعليم الأساسي المنعقد في المعهد الوطني للتكوين أيام،١٢-١٣-١٤، ماي٢٠٠٢، الجزائر .
- ميشال زكريا، (١٩٨٢)، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط:١ .
- مازن الوعر،(١٩٨٨)، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، طلاس دار، سوريا، ط:١ .

- هايدغر (١٩٩٤ ,(اللغة أخطر النعم ,دفاتر فلسفية٥، إعداد وترجمة محمد سبيلا وعبد السلام بنعبد العالي، دار توبقال للنشر،الدار البيضاء .

المراجع الأجنبية:

- Ahmed Ez-Zaher (2008) conscience linguistique et apprentissage de lecture, publications de l'université Mohamed ben abdellah.serie : th-se.fès .
- ANTOINE maillet et MARCEL Cohen(1952) .les langue du monde .
- F. De Saussure(1978), cours de linguistique générale, presse Cameron, 18 janvier.
- Richard Bagné (1995) éléments de conscience phonologique ; ce que c'est pourquoi c'est important et comment l'enseigner, www.apps.qc.ca
- Reda Ejabah, Yassin Ben Ayed, Lohamed Adel Ahimi, (2009) caracterisation des lettres de l'alphabet arabe pour un système de reconnaissance de la parole. Les unités et l'analyse linguistique,actes de colloque international.lsca-sfax le 30et 31 octobre 2007.
- Pierre Jaffre. (2007) l'acquisition du langage écrit chezl'enfant, Document réalisé à partir de la conférence de Jean Pierre Jaffré à La Verpillière –mai 2007. www.ac-

http : //www.aqps.qc.ca /publications/ bulltin 08/08/03-01. htm.

- www .lecture.org(2009). Conscience phonologique…en quelques mots.
- www.acdu.edu.jo.ma

obeikandl.com