تحديات تعلم الكتابة العربة – مقاربة سيكولسانية -

The Challenges of Learning Arabic Writing

*نورة سهال

جامعة محمد الخامس بالرباط – كلية علوم التربية (المغرب)

noura _sahal@hotmail.fr

تاريخ الوصول 2021.04.25 تاريخ القبول 2021.05.25 تاريخ النشر 2021.06.04

ملخص:

يسعى هذا المقال إلى ملامسة بعض الجوانب من خصوصيات تعلم الكتابة العربية التي تطرح تحدياً لمتعلميها، فهناك من جهة تحدي يرتبط بالازدواجية اللغوية واختلاف اللغة الأم المكتسبة عن العربية المعيار الواجب تعلمها في المدرسة، وأيضاً تحديات تتعلق بخط العربية وبعض التلونات التي تطرأ على أشكال حروفها، وعمقها الأرتوغرافي المتجسد في تمثيل الصوامت دون الصوائت القصيرة. هذا بالإضافة إلى تحديات أخرى صرفية–تركيبية.

الكلمات المفتاحية: الكتابة العربية ، التحديات، الازدواجية اللغوية، الخط، العمق الأرتوغرافي.

Abstract:

This paper aims to demonstrate some challenges faced by the learners of Arabic writing, one of which is diglossia-related: the linguistic difference between the mother tongue and the standard Arabic learnt at school. In addition to the morpho-syntatic challenge, its script is characterized by the change of the forms of graphemes, and its orthographic depth based on consonants without short vowels (diacritics).

.

Keywords: Arabic writing; challenges; diglossia; script; orthographic depth.

مقدمة:

تحظى مسألة تعليم وتعلم اللغات بأهمية وأولوية في مساعي الإصلاح التربوي، نظرا لكون اللغة مدخلاً ومنفذاً لبلوغ مختلف المعارف في مجالات أخرى. ولطالما شكل تعلم/تعليم اللغة تحديا – بالنسبة للمتعلمين أو المدرسين على حد سواء– لكونها سيرورة معقدة تتداخل في تحديد مساراتها عدة عوامل لسانية وعصبية–نفسية وديداكتيكية...الخ. كذلك الشأن بالنسبة للغة العربية التي يواجه متعلموها عدة تعثرات وتحديات سنحاول التطرق إلى أهمها في هذا المقال.

*المؤلف المرسل

1. الكتابة العربية: النشأة والتطور

إن اللغة كيان ينمو ويتغير ليتخذ صيغاً أكثر تطوراً من هيئته الأولية، والعربية – بل جميع اللغات عموما – كانت في بدايتها ونشأتها قائمة على المشافهة والرواية، حتى القرآن أُنزل شفهيا. تذهب بعض الدراسات إلى أن العربية استمدت خطها وكتابتها من الخط النبطي الذي بدوره يشكل فرعاً من فروع الخط الآرمي.
وقد شهدت الكتابة العربية أبرز تجديد لها على يد أبي الأسود الدؤلي الذي وضع نقاط الإعجام وأيضاً الحركات (المصوتات القصيرة الثلاثة) لما كثر اللحن والخطأ في العربية.

2. تدني مستوى تعلم العربية

لقد أظهرت دراسات وأبحاث عديدة مدى التعثر والبطء في تعلم أرتوغرافيا العربية مقارنة مع غيرها من لغات العالم سواء مقارنة مع العبرية أو الإنجليزية أو الفرنسية أو الصربية–الكرواتية (Frost, Katz, & Bentin, 1987) (Azzam 1948) (Evitar & Ibrahim 1996) (Roman & Pavard 1987) (Ibrahim & all 2007) (2004.

بل أكثر من ذلك ففي دراسة أجراها رفيق إبراهيم زوهار افيتار جويت هارون–بيرتس [1] أظهرت أن ناطقي العربية لغةً أولى استطاعوا أن يتعرفوا على الكتابة العبرية لغةً ثانية من لغتهم الأولى التي تميزت بالبطء.

أما بالنسبة لواقع المغرب فلا يختلف عما سبق وأشرنا إليه من تدني وانخفاض مستوى المتعلمين، فلقد أسفر اختبار بيرلس العالمي PIRLS , 2011 (Progress in International Reading Literacy Study) عن نتائج تبرز تدني مستوى التعلم في المدارس العمومية المغربية، حيث حصل تلاميذ القسم الرابع على الرتبة الأخيرة من ضمن 48 دولة مشاركة في الاختبار. وهذا الوضع يفرز تساؤلات حول أسباب هذا التعثر لسانيا ومعرفيا وديداكتيكيا. وفي هذا السياق لا بد من رصد أبرز التحديات المطروحة في تعلم الأرتوغرافيا العربية.

3. تحديات تعلم الكتابة العربية

1.3. تحدي الازدواجية اللغوية diglossia

تشير الازدواجية اللغوية diglossia إلى تواجد نسقين لغويين أحدهما فصيح معياري standard والآخر عامي دارج dialectal ، وتختلف بهذا عن الثنائية اللغوية bilinguism التي تتحدد بتواجد نسقين لغويين معياريين مختلفين (كالعربية والإنجليزية مثلا). وتصنف الازدواجية اللغوية إلى نوعين: ازدواجية قوية وضعيفة حسب درجة التقارب والتشابه بين الفصحى والعامية، فالازدواجية الضعيفة تتحقق حينما يحصل التشابه وتقل الاختلافات، في حين كلما زاد بون البعد والاختلاف بينهما سميت ازدواجية قوية.

إن هذه الازدواجية اللغوية، أو بالأحرى، اختلاف بنية اللغة العربية الواجب تعلمها قراءة وكتابة في المدرسة عن اللغة الأم الدارجة المكتسبة في المنزل من أهم التحديات في اكتساب القراءة باللغة العربية أن أهلها يتحدثون بلغة مغايرة للتي يكتبون بها بشكل يخلق مسافة لغوية (linguistic distance) بين أرتوغرافيا العربية ومتعلميها الناطقين بها. والطالب لا يبدأ بتعليمه اللغة المحكية ليكتب بها لأن ذلك يحجبه عن العامل حوله لأن أكثر المعلومات المستقاة إمنا ترد بلغة الكتابة الفصيحة، لكن هذه اللغة تخالف المحكية في مبناها الصوتي والصرفي وفي مفرداتها وفي نحوها وصرفها[2]. وقد سبق أن توصل بعض النورو–لسانيين إلى أن معالجة اللغة الثانية يتم في منطقة دماغية تختلق عن منطقة اللغة الأم، والذهن يتعامل مع الفصحى باعتبارها لغة ثانية.

ويتجسد الأثر السلبي لهذه الازدواجية اللغوية في ارتباك المتعلمين لأخطاء ناجمة عن نقلهم لمعارفهم التي اكتسبوها من اللغة الأم التي يتحدث بها في محيطه، وهذا ما يسمى بالتداخل interference.

فمثلا نموذج الازدواجية اللغوية بالمغرب ازدواجية قوية نظرا للاختلافات الشاسعة بين العربية الفصحى والدارجة المغربية التي تشكل نسيجاً يحتضن أنساقاً لغوية ثقافية متعددة منها العربية والأمازيغية والفرنسية، مما جعلها تتميز بخصوصيات اختلافات صوتية تتمثل في افتقار الدارجة إلى الأصوات اللثوية

- فونولوجيا: افتقار الدارجة المغربية إلى الأصوات/الحروف اللثوية (ث– ذ – ظ) ينعكس في كتابات/قراءات التلاميذ يعوضونها ب (ت– د — ض) على التوالي.
- صرفيا: غياب صيغ المثنى في المواضيع الكتابية للتلاميذ تسجيد واضح لمشكل التداخل والتأثر بعاميتهم التي تعودوا الحديث بها والتي لا تتضمن سوى صيغتي المفرد والجمع دون المثنى شأن باقي لغات العالم. هذا إلى جانب جمع المؤنث الذي يعوضه التلاميذ بجمع المذكر كما هو سائد في الدارجة التي تستعمل نفس صيغة الجمع للمذكر والمؤنث.
- تركيبيا: تأثر التلاميذ في كتاباتهم بالتراكيب المتداولة في العامية، والتي تعتبر لاحنة — أو ربما دون معنى– في الفصحى المعيار.

2.3. تحديات خطية

بالإضافة إلى التحديات الخارجية المرتبطة بالازدواجية اللغوية، فهناك صعوبات وإكراهات أخرى من داخل اللغة العربية المعيار ذاتها تتمثل في نمط كتابتها وشكل حروفها.

- **رباعية الموقع في الحرف العربي**

من التحديات المطروحة كذلك في تعلم العربية مشكلة اختلاف أشكال الحرف الواحد حسب موقعه إن جاء في بداية الكلمة أو وسطها أو في الأخير أو وحده منعزلاً (فرضية رباعية الموقعWright. W1997)، مما

يؤثر سلبا على تعلم الكتابة (Eviatar & Ibrahim, 2000). فعلى سبيل المثال حرف التاء في الكلمات التالية: تراب – فتيل – فرات – فتاة – لعبة، يتخذ أشكالاً مختلفة يستعصي فيها على الطفل أن يدرك بأنه أمام حرف واحد، ويصبح هذا الإشكال أكثر تعقيداً مع حروف أخرى تخضع لتغيير جذري حسب اختلاف موقعها، كما هو الشأن مثلا بالنسبة لحرف العين الذي يظهر بأشكال جد مختلفة (ع، عيادة، بعيد، جائع) مما يتطلب جهدا ووقتا لجعل الطفل يستوعب كل هذا الاختلاف والتلون. ولو كان الأمر يقتصر على حرف واحد أو على حروف محدودة (كما هو الشأن بالنسبة للعبرية التي تتضمن خمسة حروف تتغير حينما تأتي في آخر الكلمة) لسهل التعامل معه، لكن الأمر يتعلق بأغلب الحروف العربية، حيث لا نستثني منها إلا تلك الحروف الستة التي تأتي دائما منفصلة، والتي تجمع في قولهم (زر ذا ود). لربما هذا ما دفع بالباحثة ربما عزام (Azzam. R) إلى القول بأن التلاميذ يتعلمون بسهولة ويسر وسرعة أكثر الحروف المنفصلة في العربية مقارنةً مع الأحرف المتصلة[3] . رغم أن الألف حينما يأتي في آخر الكلمة يكتب بدوره على شكلين، إما ممدوداً أو مقصوراً مما يجعل الطفل عرضة للخطأ، فتسهيل عملية التعلم على التلميذ يقتضي تقليصاً في عدد أشكال الحروف قدر المستطاع.

- **عدم ثبات الرسم الخطي للهمزة**

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

- **تأرجح الحروف بين الاتصال والانفصال**

لدكتور رفيق توصل إلى نتائج علمية هامة تؤكد أن معالجة المنظومة الكتابة العربية دماغيا يمكن أن تستغرق وقتا أطول، وهذا بكلمات بسيطة.

رفيق إبراهيم في أبحاثه في مجال القراءة استعمل طرق متقدمة في عرض الاحرف والكلمات الى كل من نصفي الدماغ على حدى حيث تم فحص استجابة الدماغ أثناء القراءة في المنظومة الالفبائية العربية مقارنة مع منظومات حرفية أخرى.

في هذا البحث أثبت بشكل واضح ألمعالم أن النصف الأيمن من الدماغ لا يشارك بالمراحل الاولى من التقاط الخط العربي كما هو الحال بالخطوط الإنجليزية والعبرية، لأن النصف الأيمن من الدماغ يعتمد التحليل الشكلي الكامل للكلمات.

في بحث حديث قاده كل من البروفيسور أسيد خطيب والدكتور هيثم طه وشارك به البروفيسور رفيق ابراهيم تم فحص زمن ودقة الاستجابة الدماغية لدى قراء متمرسين اثناء التعرف على ثلاثة نماذج لأنواع كلمات مكتوبة باللغة العربية: كلمات مرتبطة كلياً (مثل : بعيد) مرتبطة جزئيا (مثل: غدير) وغير مرتبطة (مثل: وادي)، بحيث تم أثناء تمرير المهمة للمشتركين قياس الاستجابة الالكتروفيزيولوجية الدماغية المرتبطة برد الفعل السلوكي.
أن تحاليل النتائج أظهرت بشكل واضح استجابة أسرع للكلمات المرتبطة كلياً مقارنة مع الكلمات الغير مرتبطة، وكذلك اختلاف واضح في نمط الفعالية الدماغية.

3.3. تحديات فونو–غرافية

- **مخالفة المنطوق للمكتوب بالحذف أو الزيادة**

إذا كانت معظم الكلمات في الفرنسية والإنجليزية لا تستجيب لمبدأ التوافق بين التحقق الأصواتي والرسم الخطي، فإن العربية بدورها لا تخلو – ولو بوتيرة أقل بكثير – من هذا الإشكال الذي يتجسد في غياب المد مثلا في التمثيل الكتابي لبعض الكلمات رغم تحققه نطقيا من قبيل: هذا، هذه، لكن، إله ...الخ. هذا فضلاً عن ورود مسألة الحرف الصامت كذلك في العربية، والمتمثلة أساساً في ما اصطلح عليه باللام الشمسية إذ لا تنطق اللام في ال التعريف إذا جاءت بعدها إحدى الحروف التالية : ت ، ث ، د ، ذ ، ر ، ز ، س ، ش ، ص ، ض ، ط ، ظ ، ن ، ل.

- إهمال الصوائت القصيرة

إن أبرز خاصية لافتة في الكتابة العربية غياب الصوائت voyelles (باستثناء حروف المد) جنباً إلى جنب مع الصوامت consonants شأن باقي اللغات الأخرى. حيث نجد نوعاً من الإهمال للصوائت، ونخص بالذكر الحركات القصيرة التي تكاد تغيب بشكل كامل في جميع النصوص والمتن العربية، اللهم في الكتب الدراسية وغيرها من الكتابات الموجهة للأطفال حيث تثبت الصوائت، أي أن الكلمات تكون فيها مشكولة ليتسنى للطفل المبتدئ قراءتها. فالصوائت إذا كما نرى (أو بالأحرى الشكل) يظل فقط عنصرا مكملا .

- النظام المقطعي

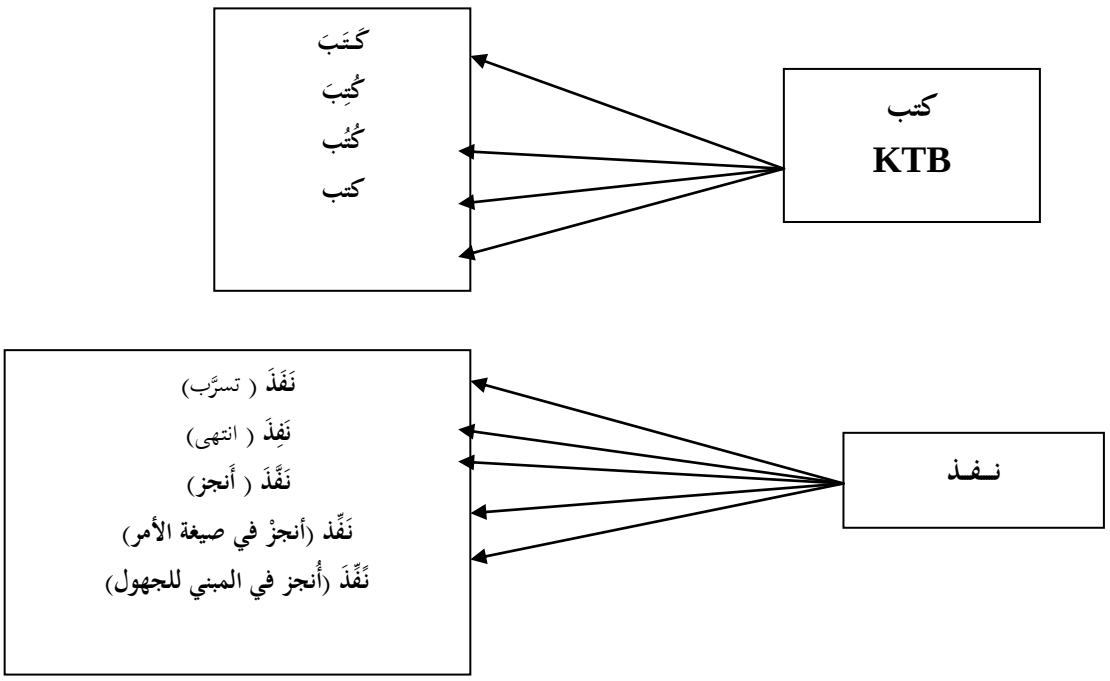
إن غياب الصوائت هو ما دفع البعض إلى القول بكون نظام الكتابة العربي **مقطعيا** syllabic **Gelb**) (**1963**، وليس ألفبائيا كباقي معظم لغات العالم[4]، مادام أن الحرف الواحد يمثل مقطعاً (صامت+صائت). فإذا تأملنا مثلا كلمة 'كتب': نحن أمام ثلاثة أحرف، لكنها ترمز إلى ثلاثة مقاطع [ka – ta – ba] بيد أن النظام الكتابة الألفبائي يقتضي الترميز لكل فونيم بحرف. ويستند غيلب Gelb في تصوره إلى مرجعية كرونولوجية تعتبر أن اللغات تخضع لتطور وانتقال من النظام الصوري، إلى المقطعي ثم أخيرا الألفبائي.

أما تصورات أخرى تذهب إلى كون اللغة العربية صامتية (consonantic) ، وأن الأنظمة الصوامتية عاجزة، فوصفتها بالألفبائية الناقصة [5](Bauer 1996, Faber 1992).

إن ارتكاز الكتابة العربية على المقطع هو ما قاد إلى تبني ما يسمى **بالطريقة المقطعية** بالنظام التعليمي، في تدريس مكّون القراءة وأيضا الكتابة، باعتبارها طريقة وسطى بين الطرق الجزئية والكلية، تقدِّم وحدات لغوية أكبر من الصوت/الحرف وفي نفس الوقت أقل من الكلمة ألا وهي المقاطع. وفي هذا الصدد يذهب الدارس التونسي أحمد الزاهر إلى أولية الوعي المقطعي (syllabic awareness) الذي يشكل المنطلق الأول لدى التلاميذ لاكتساب القراءة/الكتابة باللغة العربية، ثم يليه بعد ذلك الوعي الفونيمي Ez- phonemic awareness .(zaher. A 2008) [6]

– التأرجح بين العمق والشفافية الأرتوغرافية

ميزت عدة أبحاث ودراسات في الأرتوغرافيا العربية بين نمطين مختلفين، بل متقابلين: مشكولة (vowelized) وغير مشكولة (unvowelized)، حيث يتوقع من القارئ المتمرس و البالغ أن يقرأ العربية بدون شكل، مستغنيا عن الصوائت التي يعوضها بالسياق وموارد أخرى، بالنسبة للباحث في تعلم أرتوغرافيا اللغات السامية سالم أبو ربيعة (Abu-Rabia 1999) أما بالنسبة للقارئ المبتدئ فينبغي أن تكون الكتابة مشكولة حتى يتسنى له قراءتها. إن العربية المشكولة تعتبر ذات أرتوغرافيا شفافة، في حين تعد العربية غير المشكولة عميقة [7](Abu-Rabia & Taha, 2006). و يمكن اعتبار هذا الطرح بمثابة رد على من يصنف العربية ضمن اللغات ذات الأرتوغرافيا العميقة المعقدة شأن الانجليزية والفرنسية.



4.3. تحديات صرفية –تركيبية

لقد احتل الوعي الصوتي صدارة اهتمام مختلف الدراسات حول اكتساب القراءة/الكتابة بشكل صرفها عن الالتفات إلى جوانب ومستويات أخرى تتجاوز مركزية الوساطة الفونولوجية، كدور الوعي الصرفي والتركيبي...الخ، معتبرة أن تدخلها في عملية لا يتم إلا في مرحلة لاحقة، الشيء الذي فندته بعض الدراسات الحديثة (Egan,J. & Pring,, L. 2004) التي كشفت تأثر الأطفال منذ البداية بوعي صرفي ضمني يصبح مع الوقت وعيا صريحا يقوم على تعزيز مسارات اكتساب القراءة/الكتابة[8].

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

وبهذا فإن اللغات ذات الصرف السلسلي تحقق شرط السهولة واليسر في اكتساب القراءة/الكتابة لما توفره من جهد للمتعلم على مستوى الذاكرة المعجمية وتخزين المفردات، ذلك أن المفردة الواحدة تسعفه في التوصل إلى مفردات أخرى كثيرة عديدة بمجرد التغيير في السوابق واللواحق عن طريق القياس analogy ، خلافا للعربية – ذات الصرف الاشتقاقي غير السلسلي– حيث يتطلب تشكيل الوعي الصرفي زخما من المعارف. فكما هو الشأن بالنسبة للمستوى الإملائي، فالنظام الصرفي للغات يصنف إلى نوعين متعارضين: صرف شفاف (transparent)سلسلي يتسم بسهولة الاكتساب والتعلم، وغير شفاف (opaque) صعب ومعقد يطلق على الصرف الاشتقاقي غير السلسلي، كما هو الشأن بالنسبة للعربية، حسب ما جاءت به فرضية الشفافية الصرفية (morphological transparency hypothesis).

بمقارنة العربية بالإنجليزية من حيث المبنى الصرفي نجد أن العربية تشبه الإنجليزية أحيانا في مبناها الصرفي وتخالفها في أحيان أخرى. تشبهها أحيانا بزيادة زوائد على مبنى الكلمة لتكوين كلمة جديدة كام في جمع المذكر السالم والمؤنث السالم وهو ما يسمى مبنى صرفي خطي. لكن العربية في مبناها الصرفي ذات مبنى غري خطي أساسا بحيث يتم الاشتقاق من الجذر الواحد بحسب الأوزان الصرفية المختلفة. وذلك شيء يجعل الوعي الصرفي عند الطفل العربي مهمة أصعب منها عند الطفل الإنجليزي لصعوبة رد المشتقات إلى أصل اشتقاقها. فاللغة

الإنجليزية إذا، أكثر شفافية من العربية من الناحية الصرفية، أما العربية فأكثر شفافية من الإنجليزية من الناحية الاورتوغرافية. وعلى ذلك فإن متعلمي العربية سيعتمدون على المعالجة الصوتية أكثر من اعتمادهم على المعالجة الصرفية في القراءة. أما متعلمو الإنجليزية فسيكون اعتمادهم أكبر على المعالجة الصرفية، ويكون تأثيرها أكبر زمن القراءة. إلا إذا أريدت السرعة في القراءة فعندها يكون اعتماد طلاب اللغتين على الوعي الصرفي دون الصوتي[9].

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

3.دعوات إلى تجديد الكتابة العربية

نظرا لهذه الصعوبات المطروحة في الكتابة العربية فقد كانت هناك دعوات إلى التجديد، ومحاولات للتغيير كما هو الشأن مثلا بالنسبة لأحمد الإسكندري، صاحب (تيسير الهجاء العربي) الذي دعا من خلاله إلى إحداث تغيير على بعض المفردات العربية ليتطابق منطوقها مع مكتوبها (الذي > اللذي / ذلك ذالك/ هذا هاذا/ إله إلاه/ حينئد حين إذ / هؤلاء هاألاء...). هذا بالإضافة إلى محمد شوقي أمين الذي دعا إلى التخلي عن الهمزة على الياء وتعويضها بالهمزة على الألف. وأكثر من ذلك فقد كان هناك اتجاه ينادي بالتغيير الجذري بإحلال الحرف اللاتيني محل الحرف العربي[10]. وعموما، فبغض النظر عن هذه الإشكالات التي تعتري أرتوغرافيا العربية، فلقد كانت هناك محاولات لتحقيق عالمية للحرف العربي.

خاتمة

يبدو واضحاً أن نظام الكتابة العربية يتشكل وفق صيغة تطرح لمتعلميه مجموعة من الصعوبات والتحديات سواء من ناحية الازدواجية اللغوية، أو

بشكل يفسِّر التدني الذي الذي كشفت عنه العدد من الدراسات، مما طرح مواقف للتجديد في الكتابة العربية وتيسيرها، وأنبت آفاقاً جديدة للبحث عن الطرائق والسبل الأنسب لتدريس العربية مع مراعاة الجوانب السيكولسانية.

لائحة المصادر والمراجع

المراجع الأجنبية

- Abu- Rabia, S : (2001). "The Role of Vowels in Reading Semitic Scripts : Data from Arabic and Hebrew. Reading and Writing ": *An Interdiseplinary Journal*.

- Abu-Rabia, S. Sigel, L. (1995). "Different orthographies different context effects : The effects of Arabic sentence contexte in poor and skilled readers.

- Abu-Rabia, S., & Siegel, L. S. (2002). Reading, Syntactic, Orthographic, and Working Memory Skills of Bilingual ArabicEnglish Speaking Canadian Children. *Journal of Psycholinguistic Research*,

- Abu-Rabia, S., & Siegel, L. S. (2003). Reading Skills in Three Orthographies : The Case of Trilingual Arabic-Hebrew-EnglishSpeaking Arab Children. *Reading and Writing*

- Ammar. A (2003) : le fonctionnement de l'assemblage phonologique chez des enfants lecteurs en arabe.

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

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

- Ibrahim. R & all (2002) : The characteristics of Arabic orthography slow its processing. In Neuropsychology. 16(3) :322-6.

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

- Saiegh-Haddad, E. (2005). Correlates of reading fluency in Arabic : Diglossic and orthographic factors. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal, 18*(6), 559–582.

- Saiegh-Haddad, E., & Geva, E. (2008) : Morphological awareness, phonological awareness, and reading in English—Arabic bilingual children. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal, 21*(5), 481–504.

المراجع العربية

- بوعناني، مصطفى . ربيع، عبد العزيز (2015): "الإنجاز اللغوي العربي المكتوب: بين الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي". **مجلة أبحاث معرفية.** العدد6. ص 158

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

[1] Ibrahim. R & all (2002) : The characteristics of Arabic orthography slow its processing. In Neuropsychology. 16(3):322-6.

[2] Saiegh-Haddad, E. (2005). Correlates of reading fluency in Arabic: Diglossic and orthographic factors. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 18*(6), 559–582.

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

[4] تصنف اللغات إلى ثلاثة أنواع حسب نظام كتابتها system writing: صورية (logographic)، ومقطعية (syllabic)، وألفبائية (alphabetic) كما هو الشأن بالنسبة لمعظم لغات العالم التي تتخذ نظاما ألفبائيا.

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

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

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

[8] بوعناني، مصطفى . ربيع، عبد العزيز (2015): "الإنجاز اللغوي العربي المكتوب: بين الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي". **مجلة أبحاث معرفية.** العدد6. ص 158

[9] Saiegh-Haddad, E., & Geva, E. (2008) : Morphological awareness, phonological awareness, and reading in English--Arabic bilingual children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *21*(5), 481–504.

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