المحددات المعرفية للأداء في القراءة بالعربية: دراسة على عينة من جيدي القراءة

محمد ناصيري
mohamed.naciri1@usmba.ac.ma
كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب

ملخص
حاولنا في هذه الدراسة استكشاف تأثير خصوصيات اللغة العربية، وبخاصة متغير حضور الشكل وغيابه، في تحديد السيرورات المعرفية التي تحْكم الأداء في القراءة لدى عينة من جيدي القراءة يتابعون دراستهم بالمستوى الخامس ابتدائي. وقد انطلقنا من فرضية أن الأداء في القراءة باللغة العربية المشكولة يرتبط بالوعي الفونولوجي، بينما يرتبط الأداء في القراءة باللغة العربية غير المشكولة بالسعة البصرية الانتباهية. وقد خضع أفراد العينة لاختبارات قرائية (قراءة نص مشكول وآخر غير مشكول)، ومهمات فونولوجية، وأخرى تخص السعة البصرية الانتباهية. وبعد جمع المعطيات ومعالجتها إحصائيا، تبين أن الأداء في القراءة باللغة العربية لا يستند فقط إلى القدرات الفونولوجية بل يعتمد كذلك على الكفاءات البصرية الانتباهية وخاصة أثناء قراءة نصوص غير مشكولة.
الكلمات المفتاحية: القراءة، الوعي الفونولوجي؛ السعة البصرية الانتباهية؛ العربية.

Determinants of reading in Arabic: Evidence from a sample of skilled readers

Mohamed Naciri
mohamed.naciri1@usmba.ac.ma
Faculty of letters and Human Sciences, Dhar El-Mahraz, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fes- Morocco

Abstract
In this study, we tried to unveil how the specificities of the Arabic language, particularly the presence and presence of vowels, affect the determination of the cognitive mechanisms that govern the performance in reading among a sample of primary fifth-level skilled readers. We started from the hypothesis that the performance in reading vowelized Arabic language is linked to the phonological awareness. While the performance in reading unvowelized Arabic language is related to the visual attention span. The children were exposed to reading tasks (reading a vowelized text, and an unvowelized text), in addition to phonological tasks, and visual attention span tasks. The results showed that performance in reading Arabic language depends not only on phonological abilities, but also on the visual attentional competencies, especially in reading unvowelized texts.
Keywords: reading; phonological awareness; visual attention span; Arabic.

مقدمة

أفادت دراسات عبر لغوية across languages عديدة بوجود اختلافات جوهرية في مستوى الأداء القرائي تبعا لاختلاف الأنظمة الأرطوغرافية للغات، وبالخصوص ما يتعلق منها بدرجة العمق الذي يميز العلاقة بين المكتوب والمنطوق من اللغة (Ziegler وGoswami، 2005)؛ بحيث تعرف بعض اللغات كالعربية والعبرية بخصوصيات تتميز بها عن باقي الأنظمة اللغوية وأهمها خصوصية حضور الشكل وغيابه باعتباره إحالة على المصوتات الصغيرة المصاحبة للأشكال المكتوبة (أحرشاو، 2015ب؛ Abu-Rabiaa، 1997b؛ Ez-zaher، 2008). فإذا كان نظام كتابة بعض اللغات يجعل منها لغات إما شفافة كالإسبانية التي تعتمد في قراءتها التطبيق المباشر لقواعد التطابق الخطي الصوتي، وإما أقل شفافية كالفرنسية التي لا تعتمد دائما في قراءتها التطبيق المباشر لهذه القواعد، فإن خصوصية اللغة العربية المكتوبة تأخذ طابعين في الآن نفسه؛ حيث إن حضور الشكل يجعل منها نظاما أرطوغرافيا شفافا إلى حد كبير، بينما غيابه يجعل منها نظاما غير شفاف. هذا إلى جانب خصوصيات أخرى تتميز بها اللغة العربية من حيث بنيتها المورفولوجية وخصائصها الفونولوجية.

إن التباين الحاصل بين الأنظمة الأرطغرافية للغات دفع مجموعة من الباحثين إلى تناول ما يمكن أن يحدثه هذا التباين من تأثيرات على مستوى الأداء القرائي والمحددات المعرفية التي تفسره، وذلك عبر اختبار طبيعة الارتباط القائم بين القراءة والوعي الفونولوجي (Al-Mannai و Everatt، 2005؛ Al-Tamimi و Rabab'ah، 2007؛ Share، 1995، 1999)، وبين القراءة والانتباه البصري (Bosse و Valdois، 2009؛ LaBerge و Brown، 1989؛ LaBerge وSamuels، 1974؛ Lallier و Carreiras، 2017؛ Lallier وآخرين، 2018). والأكيد أن نتائج هذه الدراسات أجمعت على أن درجة العمق الذي تتميز به كتابة كل لغة يؤثر في طبيعة الإواليات المعرفية التي تساهم في تحقيق عملية القراءة (أنظر مثلا: Lallier و Carreiras، 2017).

وفي ذات السياق فالخصوصيات التي تتسم بها اللغة العربية، وخصوصا ما يرتبط منها بالخصائص الأرطوغرافية التي تميزها عن بقية اللغات الأخرى، من المفترض أن يكون لها تأثير في سيرورة تعلم القراءة في العربية، لا سيما ما يتعلق بالإواليات الناظمة لنشاط التعرف على الكلمات، والوظائف المعرفية التي تؤمنه. وهذا ما يستوجب إثارة عدد من الأسئلة بشأن مساهمة الخصوصيات التي يتميز بها النظام الأرطوغرافي للغة العربية والمجسدة خصوصا في ثنائية حضور الشكل وغيابه في تفاوت حجم مساهمة المحددات المعرفية التي تفسر الأداء في القراءة، وبشكل مخصوص اختبار قوة الترابط القائم بين الأداء في القراءة والوعي الفونولوجي من جهة ثم بين الأداء في القراءة والانتباه البصري أو ما يسمى بالسعة البصرية الانتباهية من جهة أخرى.

سنحاول عبر هذه الدراسة تحديد المتغير المعرفي الأكثر ارتباطا بالأداء القرائي باللغة العربية، تبعا لحضور الشكل وغيابه؛ بعبارة أخرى فسنسعى إلى رصد الترابط القائم بين قراءة النص المشكول والنص غير المشكول من جهة وكلا من الوعي الفونولوجي والسعة البصرية الانتباهية من جهة أخرى.

1. منهج الدراسة وأدواتها

1.1. فرضيات الدراسة

تتلخص الفرضية الأساسية التي سنحاول التأكد من مدى صحتها خلال هذه الدراسة في أن المميزات الأرطوغرافية للغة العربية مجسدة بالخصوص عبر ثنائية حضور الشكل وغيابه تؤثر في تحديد طبيعة المحددات المعرفية التي تفسر الأداء في قراءة النصوص لدى تلاميذ المستوى الخامس ابتدائي جيدي القراءة. ويمكن أن تنجر عن هذه الفرضية الأساسية فرضيات أخرى إجرائية نجملها في:

- ❖ نفترض أن يسجل ارتباط قوي بين الأداء في مهام قراءة نص مشكول والأداء في مهام الوعي الفونولوجي لدى جيدي القراءة باللغة العربية؛ ذلك أن الأداء في القراءة بهذه اللغة في صيغتها المشكولة يرتبط بشكل أكبر بالقدرات الفونولوجية.
- ❖ نفترض أن يسجل ارتباط قوي بين الأداء في مهام قراءة نص غير مشكول والأداء في مهام السعة البصرية الانتباهية لدى جيدي القراءة باللغة العربية؛ ذلك أن الأداء في القراءة بهذه اللغة في صيغتها غير المشكولة يرتبط بشكل أكبر بقدرات السعة البصرية الانتباهية.

2.1 المشاركون في الدراسة

اشتملت عينتنا على 40 فردا من التلاميذ ذوي المستوى الجيد في القراءة، يتابعون دراستهم بالمستوى الخامس من التعليم الابتدائي بمدرستي العلامة علي عواد وسيدي موسى الدكالي التابعتان للمديرية الإقليمية للتعليم بسلا، تتراوح أعمارهم بين 10 و11 سنة، ينتمون لفئات سوسيواقتصادية ذات مستويات متوسطة. كما أننا راعينا في

اختيار أفراد عينتنا عاملي السلامة من أي عجز حسي، والتوفر على مستوى ذكاء لا يقل عن العادي. وقد تم اختيار أفراد العينة بناء على ملاحظات مدرسيهم وتقديراتهم، ثم بناء على النتائج التي تحصلوا عليها في اختبارات مادة القراءة.

وينبغي التوضيح أن اختيارنا للمستوى الخامس ابتدائي انطلق من كون التلاميذ في هذا المستوى من المتوقع أن يكونوا قد واجهوا الصيغتين المشكولة وغير المشكولة لنظام كتابة اللغة العربية، وبلغوا المرحلة الأرطوغرافية من مراحل القراءة حسب فريث Frith (1985)، والتي تمكنهم فضلا عن قراءة الكلمات المنتظمة، من قراءة الكلمات غير المنتظمة، باعتماد مسلك العنونة.

3.1 أدوات الدراسة

1.3.1. مهام القراءة

❖ **مهمة دقة قراءة نص مشكول**

تتضمن هذه المهمة نصا مكونا من 45 كلمة مشكولة، كتبت بصيغة Simplified Arabic، بخط حجمه 20، وبفارق بين السطور بلغ 2 سنتمترين؛ حيث يطلب من المبحوث قراءة هذا النص بصوت مرتفع ودون ارتكاب أخطاء. أما بخصوص التنقيط فيتم منح نقطة واحدة لكل كلمة تم نطقها بشكل صحيح (بدقة).

وتجدر الإشارة إلى أن هذا النص تم انتقاؤه من كتاب "المنير في اللغة العربية" الخاص بتلميذات وتلاميذ المستوى الخامس من التعليم الابتدائي بالمغرب، وهو المستوى الدراسي لأفراد عينتنا.

❖ **مهمة دقة قراءة نص غير مشكول**

تتضمن هذه المهمة نصا مكونا من 45 كلمة غير مشكولة، كتبت بصيغة Simplified Arabic، بخط حجمه 20، وبفارق بين السطور بلغ 2 سنتمترين؛ حيث يطلب من المبحوث قراءة هذا النص بصوت مرتفع ودون ارتكاب أخطاء. أما بخصوص التنقيط فيتم منح نقطة واحدة لكل كلمة تم نطقها بشكل صحيح (بدقة). وتجدر الإشارة إلى أن هذا النص تم انتقاؤه من كتاب "المنير في اللغة العربية" الخاص بتلميذات وتلاميذ المستوى الخامس من التعليم الابتدائي، وهو المستوى الدراسي لأفراد عينتنا.

2.3.1. المهام الفونولوجية

بالاستناد على المبادئ التي اعتمدتها بعض الدراسات التي اختبرت الوعي الفونولوجي لدى القراء باللغة العربية (بوعناني، 2019؛ بوعناني والكحلوت، 2020؛ Boukadida، 2008؛ Ez-Zaher، 2008؛ Tibi، 2016)، عملنا على بناء مهام يكمن مضمونها في الكشف عن مستوى الوعي الفونولوجي لدى المبحوثين وتلاءم مستواهم الدراسي. بحيث يطلب من المبحوث إنجاز مجموعة من المهام، تتعلق الأولى بحذف الحرف الأول من الكلمة، وتتطلب الثانية حذف الحرف الأخير من الكلمة، وترتبط الثالثة باستبدال الفونيم الأول من الكلمة بفونيم آخر، فيما تتمثل الرابعة في دمج الفونيمات لتشكيل كلمة، بينما تتجلى الخامسة في دمج مقاطع لتشكيل كلمة، أما المهمة السادسة فتتعلق بالتجزيء المقطعي (أي تقسيم الكلمة إلى مقاطع). وتتضمن كل مهمة 20 كلمة كتبت بصيغة Simplified Arabic، بخط حجمه 20. يمنح المبحوث نقطة واحدة عن كل كلمة تم إنجاز ما يطلب فيها بشكل صحيح، علما أن لديه محاولتان للاستئناس بكل مهمة من المهام الستة.

3.3.1. مهام السعة البصرية الانتباهية

لقد أوضح لوبيي Lobier وزوبرينيتزكي Zoubrinetzky و فالدوا Valdois (2011) أن السعة البصرية الانتباهية يتم قياسها عبر الانحراف الذي يتم رصده في الاختبارات أو في مجموعة من المثيرات البصرية التي يتم عرضها بشكل متزامن عبر شاشة ولمدة قصيرة لتفادي أي تنقلات بصرية. هذه المثيرات يمكن أن تكون أيضا شفوية (حروف أو أرقام مسموعة) أو مثيرات غير مألوفة وغير شفهية مثل أشباه الحروف أو رموز غير معروفة أو من نظام كتابي آخر.

وبالعودة للأدبيات التي عملت على قياس السعة البصرية الانتباهية وجدنا أنها تعتمد نفس المهمات بغرض اختبار هذه القدرة في ارتباطها بالمهام القرائية (أنظر Bosse و Tainturier و Valdois، 2007؛ Lallier وآخرون، 2018؛ Awadh وآخرون، 2016). وعموما يتم اختبار السعة البصرية الانتباهية عبر مهمتين اثنتين اعتمدناهما في دراستنا هذه وهما:

❖ **الاستحضار الكلي للحروف Global letter report**

يتجلى مضمون هذا الاختبار في عرض 20 سلسلة عشوائية من الحروف العربية الواحدة تلو الأخرى، كل سلسلة تضم 5 حروف يتم بناؤها انطلاقا من الحروف التالية: ث، ح، د، ع، ف، ص، ط، ك، ه، ي. ويتعين على المبحوث الاستحضار الشفوي لأكبر عدد من الحروف التي تم عرضها عبر الشاشة مباشرة بعد اختفائها، علما أن كل حرف من الحروف يتم اعتماده 10 مرات ضمن السلاسل العشرين، وبالتالي فهو يتكرر مرتين في كل موضع. وفي هذا الاختبار، يجلس المبحوث على بعد 70 سنتمتر أمام شاشة للعرض. في بداية كل محاولة تعرض نقطة في مركز الشاشة لمدة 1000 ميليثانية تتبعها شاشة بيضاء لمدة 50 ميليثانية، بعدها تظهر شاشة تضم 5 حروف لمدة 200 ميليثانية وهي المدة التي تطابق متوسط مدة التثبيتات أثناء القراءة (Rayner، 1986 نقلا عن Awadh وآخرون، 2016).

تعرض الحروف عبر شاشة بيضاء، يفصل بينها سنتمتر واحد وتكتب باللون الأسود وبحجم وصيغة للكتابة موحدان (Arial 40). ويتعين ألا تتضمن السلسلة أي حرف مكرر وألا تطابق أي كلمة حقيقية. أما المسافة الفاصلة بين المبحوث وشاشة العرض فتتحدد في 70 سنتمتر. بالنسبة للتنقيط، يتم احتساب عدد سلاسل الحروف التي تم استحضارها بدقة (معدل 20 كأقصى حد)، وينضاف إليها عدد الحروف التي استحضرها المبحوث بشكل دقيق خلال المحاولات العشرين (معدل 100 كأقصى حد)، علما أن الوقت المتاح لهذا الغرض (الاستحضار) غير محصور.

تمنح للمبحوث خمس محاولات للاستئناس بمتطلبات الاختبار.

❖ **الاستحضار الجزئي للحروف Partial letter report**

يتجلى مضمون هذا الاختبار في عرض 50 سلسلة من الحروف العربية الواحدة تلو الأخرى، كل سلسلة تضم 5 حروف يفصل بينها سنتمتر واحد، يتم بناؤها انطلاقا من الحروف التالية: ث، ح، د، ع، ف، ص، ط، ك، ه، ي. ويتعين على المبحوث الاستحضار الشفوي لحرف واحد يتم استهدافه من بين الحروف الخمسة المكونة لكل سلسلة يتم عرضها. علما أن كل حرف من الحروف يتم اعتماده 25 مرة ضمن السلاسل الخمسين، وبالتالي فهو يتكرر خمس مرات في كل موضع.

تعرض الحروف عبر شاشة بيضاء، يفصل بينها سنتمتر واحد، وتكتب باللون الأسود وبحجم وصيغة للكتابة موحدان (Arial 40). ويتعين ألا تتضمن السلسلة أي حرف مكرر وألا تُطابق أي كلمة حقيقية.

أما بالنسبة لتنظيم توزيع الحروف التي يتعين استرجاعها، فيتم استهداف كل حرف من الحروف 05 مرات، بمعدل مرة واحدة في كل موضع من المواضع الخمسة. وفي هذا الاختبار، يجلس المبحوث على بعد 70 سنتمتر أمام شاشة للعرض. في بداية كل محاولة تظهر نقطة على الشاشة لمدة 1000 ميليثانية، متبوعة بشاشة فارغة تعرض لمدة 50 ميليثانية. بعد ذلك تظهر على الشاشة سلسلة الحروف لمدة 200 ميليثانية متبوعة بشاشة يظهر فيها خط عمودي لمدة 50 ميليثانية يحدد موضع الحرف المستهدف داخل السلسلة والذي يتعين على المبحوث استحضاره شفويا. أما النتيجة فتتحدد في عدد الحروف التي تمكن المبحوث من استحضارها بشكل صحيح (معدل 50 كأقصى حد)، علما أن الوقت المتاح لهذا الغرض (الاستحضار) غير محصور.

تمنح لكل مبحوث عشر محاولات للاستئناس بمتطلبات الاختبار.

2. النتائج

جدول 1. الحدود الدنيا والقصوى والمتوسطات والفروق النمطية للأداء في مختلف المهام

المهام	عدد أفراد العينة	القيم الدنيا	القيم القصوى	المتوسطات	الفروق النمطية
دقة قراءة النص المشكول	40	23,00	45,00	37,57	5,43
دقة قراءة النص غير المشكول	40	19,00	44,00	34,77	5,95
الوعي الفونولوجي	40	14,00	19,66	17,33	1,47
حذف الحرف الأول	40	13,00	20,00	16,82	1,90
حذف الحرف الأخير	40	14,00	20,00	18,50	1,85
استبدال فونيم	40	13,00	20,00	17,52	1,97
دمج الفونيمات	40	13,00	20,00	18,30	1,82
دمج المقاطع	40	14,00	20,00	18,70	1,82
التجزيء المقطعي	40	10,00	20,00	14,35	2,86
السعة البصرية الانتباهية	40	29,00	59,50	44,36	7,78

الاستحضار الكلي للحروف	40	37,00	79,00	58,00	10,91
الاستحضار الجزئي للحروف	40	11,00	42,00	30,72	6,98

من خلال عرض النتائج التي سجلت لدى أفراد العينة في مختلف الاختبارات، يتضح أنهم تحصلوا على أداءات جيدة في مختلف المهام المطلوبة. مع ذلك يظهر أن هناك تباينا في أداء أفراد العينة، خصوصا تبعا لطبيعة المهام القرائية، أي بين مهمة قراءة النص المشكول ومهمة قراءة النص غير المشكول.

من جانب آخر فالنتائج المسجلة توضح حصول تباين في متوسطات أداء أفراد العينة تبعا لاختلاف مهام الوعي الفونولوجي، بحيث أن أعلى متوسطات الأداء تم تسجيلها في مهمة دمج المقاطع (18,70)، بينما سجلت أدنى المتوسطات في مهمة التجزيء المقطعي (14,35). كما اتضح أيضا من خلال النتائج أن متوسط أداء أفراد العينة في مهمة حذف الحرف الأخير من الكلمة (18,50) كان أكبر مقارنة بمتوسط أدائهم بخصوص مهمة حذف الحرف الأول من الكلمة (16,82).

تحليل الترابطات القائمة بين مختلف المهام والمتغيرات

جدول 2. الترابطات القائمة بين الأداء في مهام قراءة النص المشكول وغير المشكول والأداء في مهام الوعي الفونولوجي والسعة البصرية الانتباهية

	دقة قراءة النص المشكول	دقة قراءة النص غير المشكول
الوعي الفونولوجي	0,607**	0,556**
حذف الفونيم الأول	0,586**	0,525**
حذف الفونيم الأخير	0,581**	0,463**
استبدال فونيم	0,508**	0,433**
دمج الفونيمات	0,255	0,235
دمج المقاطع	0,472**	0,391*
التجزيء المقطعي	0,306	0,358*
السعة البصرية الانتباهية	0,366*	0,436**
الاستحضار الكلي للحروف	0,509**	0,438**
الاستحضار الجزئي للحروف	0,020	0,287

**الارتباط دال في مستوى 0,01

*الارتباط دال في مستوى 0,05

من خلال الجدول رقم (2)، يتضح أن معظم الترابطات بين المتغيرات وثيقة، وخاصة تلك التي تربط بين الأداء في قراءة النص بصيغتيه المشكولة وغير المشكولة من جهة، والأداء في مهام الوعي الفونولوجي ومهام السعة البصرية الانتباهية من جهة أخرى. وسنفصل في تحليل هذه الترابطات من خلال تناول النقاط التي ستأتي.

❖ **الترابطات بين الأداء في مهام قراءة النص المشكول وغير المشكول والأداء في مهام الوعي الفونولوجي**

بالعودة إلى الجدول رقم (2) يتضح بالملموس مدى قوة الترابطات الحاصلة بين مهام قراءة النص بصيغتيه المشكولة وغير المشكولة، ومهام الوعي الفونولوجي، وإن كان هناك تفاوت طفيف من حيث قوة هذه الترابطات خصوصا إذا ما نظرنا بشكل مخصوص لمستويات ارتباط المهام القرائية بمختلف المهام الفرعية للوعي الفونولوجي.

فبخصوص الترابطات الحاصلة بين مهمة قراءة النص المشكول ومهمة الوعي الفونولوجي (حصيلة المهام الفرعية) يتبين أنها بلغت نسبة 0,607 بمستوى دلالة عند 0,01. وهو ما يؤكد قوة الارتباط القائم بين الوعي الفونولوجي والقراءة بشكل عام. وإذا ما أردنا اعتماد شيء من التفصيل، من خلال النظر في الترابطات الحاصلة بين مهمة قراءة النص المشكول والمهام الفرعية للوعي الفونولوجي، يمكننا القول أن النتائج المحصلة أظهرت أن أعلى نسب ارتباط بين مهمة دقة قراءة النص المشكول والمهام الفرعية للوعي الفونولوجي همت على التوالي مهمة حذف الفونيم الأول من الكلمة (نسبة 0,586)، ثم مهمة حذف الحرف الأخير من الكلمة (0,581)، فمهمة استبدال فونيم (0,508)، ومهمة دمج المقاطع (0,472)، وجميعهم بمستوى دلالة عند 0,01. وبالمقابل، لم يتم تسجيل أية ترابطات دالة بين مهمة دقة قراءة النص المشكول ومهمتا دمج الفونيمات والتجزيء المقطعي. وهو أمر قد يحيل

على قوة ارتباط كفاءة القراءة بالشكل بالوعي الفونولوجي في مستوى الفونيم مقارنة بارتباطها بالوعي الفونولوجي في مستوى المقطع، وذلك بالنسبة لتلاميذ المستوى الخامس من التعليم الإبتدائي.

أما بالنسبة للترابطات المسجلة بين مهمة قراءة النص غير المشكول ومهمة الوعي الفونولوجي، فقد جاءت أقل نسبيا مقارنة بتلك التي سجلت بين مهمة قراءة النص المشكول ومهمة الوعي الفونولوجي؛ ذلك أنها بلغت نسبة 0,556 بمستوى دلالة عند 0,01. وهو ما يفيد أن الارتباط الحاصل بين الوعي الفونولوجي والقراءة بالشكل، أقوى من الارتباط المسجل بين الوعي الفونولوجي والقراءة بدون شكل. الأمر الذي يفيد بتحقق فرضيتنا القائلة بأن الأداء في القراءة باللغة العربية المشكولة يرتبط بقوة بالقدرات الفونولوجية. وبالعودة لنسب الترابطات المسجلة بين مهمة دقة قراءة النص غير المشكول من جهة والمهام الفرعية للوعي الفونولوجي من جهة أخرى، يمكن القول أنها جاءت متباينة نوعا ما من حيث قوة دلالتها؛ حيث إن أعلى نسب الترابط سجلت بين مهمة قراءة النص غير المشكول ومهمة حذف الفونيم الأول (0,525) ثم مهمة حذف الفونيم الأخير (0,463)، فمهمة استبدال فونيم (0,433). وجميعهم بمستوى دلالة عند 0,01. فيما نسب الترابط بين مهمة دقة قراءة النص غير المشكول ومهمتي دمج المقاطع (0,391) والتجزيء المقطعي (0,358) فقد كانت هي الأخرى دالة، لكن دلالتها توقفت عند 0,05. بينما لم يسجل أي ترابط دال بين مهمة دقة قراءة النص غير المشكول ومهمة دمج الفونيمات.

❖ **الترابطات بين الأداء في مهام قراءة النص المشكول وغير المشكول والأداء في مهام السعة البصرية الانتباهية**

إن تحليل الترابطات القائمة بين مهام قراءة النص بصيغتيه المشكولة وغير المشكولة ومهمة السعة البصرية الانتباهية (حصيلة المهمتان الفرعيتان)، وفق ما يعرض له الجدول رقم (2) تفيد بقوة الترابطات المسجلة بين مختلف هذه المهام، مع تسجيل أفضلية للترابطات بين مهمة دقة قراءة النص غير المشكول ومهمة السعة البصرية الانتباهية (0,436)، مقارنة بالترابطات بين مهمة دقة قراءة النص المشكول ومهمة السعة البصرية الانتباهية (0,366). وهو ما يدل على قوة ارتباط القدرات الانتباهية البصرية والقراءة باللغة العربية غير المشكولة، مقارنة بارتباطها بالقراءة باللغة العربية المشكولة. مما يعني القول بتحقق فرضيتنا القائلة بأن الأداء في القراءة باللغة العربية غير المشكولة يرتبط بقوة بقدرات السعة البصرية الانتباهية.

وبالعودة للمهمتان الفرعيتان للسعة البصرية الانتباهية في ارتباطاتهما بمهمتي قراءة النص المشكول وقراءة النص غير المشكول، يتضح أن مهمة الاستحضار الكلي للحروف وحدها التي سجلت ترابطات دالة بين مهمتي دقة قراءة النص المشكول (0,509) ودقة قراءة النص غير المشكول (0,438)، وبمستوى دلالة عند 0,01. هذا في الوقت الذي لم تسجل فيه أية ترابطات دالة بين مهمة الاستحضار الجزئي للحروف ومهمتي دقة قراءة النص المشكول ودقة قراءة النص غير المشكول.

3. مناقشة

لقد تحدد الهدف الأساسي لهذه الدراسة في اختبار فرضية مساهمة كلا من الوعي الفونولوجي والسعة البصرية الانتباهية في تفسير الأداء في القراءة لدى عينة من جيدي القراءة باللغة العربية، أخذا بعين الاعتبار متغير حضور الشكل وغيابه. فقد اعتمدنا مهاما قرائية تمثلت في مهمة لقراءة نص مشكول وآخر غير مشكول، ومهامًا فونولوجية وأخرى بصرية انتباهية، وتوصلنا من خلال تحليل للنتائج التي تحصل عليها أفراد العينة في مختلف المهام، وعبر رصد للترابطات القائمة بين مهام الدراسة ومتغيراتها إلى أن القدرات البصرية الانتباهية تساهم بقوة إلى جانب قدرات المعالجة الفونولوجية في تفسير الأداء الجيد في القراءة باللغة العربية، وخاصة في صيغتها غير المشكولة. وهي المعطيات التي سنعمل على مناقشتها من خلال العناصر التالية:

❖ **الوعي الفونولوجي والقراءة باللغة العربية**

لقد اتضح من خلال نتائج دراستنا أن الوعي الفونولوجي يساهم بقوة في تفسير الأداء في القراءة باللغة العربية بصيغتيها المشكولة وغير المشكولة؛ ذلك أن الأداء الجيد في قراءة النصوص المشكولة وغير المشكولة يرتبط بجودة الأداء في مهام الوعي الفونولوجي. وهي نتيجة توافق ما تم رصده في عدد من الدراسات، سواء التي اشتغلت على اللغة العربية (بوعناني، 2004ب؛ بوعناني والكحلوت، 2020؛ بولحوش، 2015؛ Abu-Rabiaa، 2001؛ Al-Mannai وEveratt، 2005؛ Ez-Zaher، 2008؛ Layes وآخرون، 2015؛ Layes و Lalonde و Rebaï، 2014؛ Zayed وآخرون، 2013؛ Schiff و Saiegh-Haddad، 2018)، أو التي اهتمت بلغات أخرى مختلفة (Ziegler و Goswami، 2005)؛ فبخصوص اللغة العربية، فقد سبق ل الزاهر Ez-Zaher

(2008) أن أكد بأن الوعي الفونولوجي يساهم بقوة في تفسير الأداء في القراءة باللغة العربية. وفي نفس الاتجاه تذهب بوقديدة Boukadida (2008)، حيث رصدت حصول ارتباط دال بين الأداءات القرائية باللغة العربية ومهام الوعي الفونولوجي. وهي الفكرة نفسها التي توصلت إليها دراسة سيج حداد Saiegh-Haddad و طه Taha (2017) و دراسة العيس Layes وآخرون (2021) من خلال التأكيد بأن الوعي الفونولوجي يمثل العامل الأكثر قوة من حيث الارتباط بالأداء القرائي باللغة العربية والتنبؤ به. ومن تم فقد صار من المؤكد أن وعي الطفل بالبنية الفونولوجية للغة يلعب دورا مركزيا في نمو كفاءته المعجمية وبالتالي في تعلمه للقراءة (Aharchaou و Ez-zaher، 1999).

❖ السعة البصرية الانتباهية والقراءة باللغة العربية

لقد أظهرت النتائج التي توصلنا إليها أن الأداء في مهام قراءة النص بالعربية، وخاصة النص غير المشكول ترتبط بقوة بالأداء في مهام السعة البصرية الانتباهية. مما يعني أن هذه الأخيرة تتدخل بقوة في تفسير التفاوتات التي تحصل في مستويات الأداء القرائي. وبهذا الصدد، فقد أكدت دراسات عديدة أن القراءة لا تتوقف على الكفاءات الفونولوجية وحدها، بل تستدعي أيضا إدراكا بصريا (Memiş وHarmankaya، 2012؛ Yang وآخرون، 2013)، ومعالجات بصرية انتباهية (LaBerge وBrown، 1989؛ LaBerge وSamuels، 1974).

من جانب آخر فالتفاوت الذي سجلناه بخصوص أداءات أفراد العينة في مهمة قراءة النص المشكول مقابل مهمة قراءة النص غير المشكول من جهة، وقوة ارتباطهما المتفاوتة بالأداء في المهام الفونولوجية والمهام البصرية الانتباهية من جهة أخرى يفيد باستناد الكفاءة في القراءة باللغة العربية، وخاصة في صيغتها غير المشكولة على السيرورات الفونولوجية كما السيرورات البصرية الانتباهية؛ فالقراء بالعربية لا يكتفون بالاعتماد على مبدأ التطابقات الخطية الصوتية (الاستراتيجية الفونولوجية) لإنجاح عملية القراءة. ومن تم فالقدرات البصرية الانتباهية تساهم هي الأخرى في تفسير الأداء في القراءة بالعربية، وخاصة في صيغتها غير المشكولة التي تمثل التمظهر الأقل شفافية لهذه اللغة؛ ذلك أنها وبهذا الشكل تصنف ضمن الأنظمة الأرطوغرافية العميقة والمعتمة، والتي تحفز تبعا ل فروست Frost و كاتز Katz و بينتن Bentin (1987) اعتماد الاستراتيجيات المعجمية، كما تتطلب توزيعا كبيرا للانتباه البصري على سلاسل الحروف المشكلة لها (Lallier و Carreiras، 2017).

خلاصة

لقد حاولت بعض الدراسات السيكولسانية المعرفية والعصبية استنطاق بعض مكونات الأسئلة المتصلة باختبار تأثير تباين الأنظمة الأرطوغرافية للغات على مستوى الأداء القرائي، وبشكل مخصوص على طبيعة الأسس المعرفية التي تفسر الأداء القرائي، وذلك عبر اختبار طبيعة الارتباط القائم بين القراءة والوعي الفونولوجي، وبين القراءة والانتباه البصري. وقد جاءت دراستنا الحالية كمساهمة في تناول جانب من هذه الإشكالية. وقد أظهرت النتائج التي توصلنا إليها أن الأداء في القراءة باللغة العربية بما تتسم به من خصوصيات، لا يتوقف فقط على القدرات الفونولوجية وإنما يستند كذلك على الكفاءات البصرية الانتباهية.

إن النتائج التي توصلنا إليها عبر دراستنا الحالية، شأنها شأن عدد مهم من الدراسات الأخرى، ساهمت في إعادة تناول التصور النظري الذي ساد لمدة طويلة، والقائل بأن الأداء في القراءة يستند بشكل كلي على قدرات المعالجة الفونولوجية (Reilhac، 2012)، بحيث تم التنصيص على الأهمية البالغة التي تحظى بها القدرات الانتباهية البصرية في نمو القراءة. وخاصة إذا ما استحضرنا التفاوتات الأرطوغرافية التي تميز الأنظمة اللغوية؛ ذلك أن درجة العمق الذي تتميز به كتابة كل لغة (بين العميقة أو المعتمة والأقل عمقا أو الشفافة) يؤثر في طبيعة الإواليات المعرفية التي تساهم في تحقيق عملية القراءة (أنظر مثلا: Lallier و Carreiras، 2017). فالأنظمة الأرطوغرافية التي تتميز بانتظام يربط حروفها وأصواتها تحفز الاعتماد على الاستراتيجيات تحت المعجمية (Ziegler و Goswami، 2005)، بينما الأنظمة الأرطوغرافية العميقة والمعتمة (مثال اللغة العربية غير المشكولة) تحفز اعتماد الاستراتيجيات المعجمية (Frost و Katz و Bentin، 1987)، كما تتطلب توزيعا كبيرا للانتباه البصري على سلاسل الحروف المشكلة لها (Lallier و Carreiras، 2017).

ومن تم نخلص إلى أن تفاوت الأداء في القراءة باللغة العربية بما تتميز به هذه الأخيرة من خصائص ومميزات لا يمكن تناوله في ارتباطه بالمعالجة الفونولوجية فقط، بل إن الأمر قد يفسر في جزء كبير بتفاوت القدرات الانتباهية البصرية للأفراد. بمعنى أن القدرات الانتباهية البصرية يمكن اعتبارها أحد أهم المحددات المعرفية التي تسند القراءة باللغة العربية، وخاصة في غياب الشكل، أي في غياب المصوتات التي تحدد الطريقة الصحيحة لقراءة الكلمات.

المراجع

أحرشاو، الغالي. (2015أ). سيكولوجيا القراءة في العربية: قراءة في كتاب أحمد الزاهير "الوعي اللساني وتعلم القراءة". مجلة دفاتر، 8، 45-52.

أحرشاو، الغالي. (2015ب). خصوصيات اللغة العربية وإكراهات تدريسيتها. مجلة علوم التربية. 63، 13-7.

بوعناني، مصطفى. (2004ب). التسنين الفونولوجي والمسارات المعرفية للإنجاز اللغوي العربي. مجلة الطفولة العربية، 5(19)، 41-51.

بوعناني، مصطفى. (2019). اللغة العربية وتعليمية القراءة والكتابة باعتماد الطريقة المقطعية: بين العتاد اللساني والمعالجة المعرفية. مجلة دراسات في الإنسانيات، 5، 7-48.

بوعناني، مصطفى.، والكحلوت، علاء يوسف. (2020). دور الوعي الفونولوجي في تعزيز استراتيجيات تعليم القراءة والكتابة العربية وتعلمهما وفق الطريقة المقطعية (المدارس المغربية والقطرية أنموذجا). *مجلة آموزش، أدبيات وزبان شناسى*، 3(3)، 2-26.

بولحوش، فاطمة. (2015). *أهمية الوعي الفونولوجي في تدعيم مسارات تعلم القراءة الجهرية وتعليمها عند تلاميذ القسم الثاني ابتدائي* (أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، فاس.

Abu-Rabia, S. (1997b). Reading in Arabic orthography: The effects of vowels & context on reading accuracy of poor & skilled native Arabic readers in reading paragraphs, sentences, & isolated words. Journal of Psycholinguistic Research, 26, 465–482. https://doi.org/10.24297/jal.v5i2.2848

Abu-Rabia, S. (2001). The role of vowels in reading Semitic scripts: Data from Arabic and Hebrew. Reading and Writing, 14, 39-59.

Aharchaou, E.R., Ez-Zaher, A. (1999). Représentation métalinguistiques et dévelippement du langage chez l'enfant. *Cognition*, N° 2/ 3, 01-11.

Al- Mannai, H., & Everatt, J. (2005). Phonological processing skills as predictors of literacy amonget Arabic speaking Bahraini school children. *Dyslexia*, 11, 269-291. doi: 10.1002/dys.303.

Al-Tamimi, Y., Rabab'ah. (2007). The relationship between phonological awareness and word reading. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics,* 43(2), 5-21. doi:10.2478/v10010-007-0011-6.

Awadh, F. H., Phenix, T., Antzaka, A., Lallier, M., Carreiras, M., and Valdois, S. (2016). Cross-language modulation of visual attention span: an Arabic-French-Spanish comparison in skilled adult readers. Front. *Psychol*. 7:307. doi: 10.3389/ fpsyg.2016.00307.

Boukadida, N. (2008). *Connaissances phonologiques et morphologiques dérivationnelles et apprentissage de la lecture en arabe (étude longitudinale), (*Thèse de Doctorat*)*. Université Européenne de Bretagne Université Rennes 2 - Université de Tunis I, Tunis.

Bosse, M.L., and Valdois, S. (2009). Influence of the visual attention span on child reading performance: a cross-sectional study. *J. Res. Read.* 32, 230–253.doi: 10.1111/j.1467-9817. 2008.01387. x.

Bosse, M.L., Tainturier, M.J., and Valdois, S. (2007). Developmental dyslexia: the visual attention span deficit hypothesis. *Cognition,* 104, 198–230. doi: 10.1016/j.cognition.2006.05.009.

Ez-zaher, A. (2008). *Conscience phonologique et apprentissage de la lecture*. Fès, Publication de l'Université Sidi Mohamed Ben Abdellah.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), Surface dyslexia, neuropsychological and cognitive studies of phonological reading (pp. 301–330). London: Erlbaum.

Frost, R., Katz, L., & Bentin, S. (1987). Strategies for visual word recognition and orthographical depth: A multilingual comparison. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 13, 104-1 14. doi : 10.1037//0096-1523.13.1.104

LaBerge, D., & Brown, V. (1989). Theory of attentional operations in shape identification. *Psychological Review, 96*(1), 101. doi: 10.1037/0033-295X.96.1.101

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive psychology, 6*(2), 293-323. doi: 10.1016/0010-0285(74)90015-2.

Lallier, M., & Carreiras, M. (2017). Cross-linguistic transfer in bilinguals reading in two alphabetic orthographies: The grain size accommodation hypothesis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 25(1), 386–401. doi: 10.3758/s13423-017-1273-0.

Lallier, M., Abu Mallouh., R., Mohammed., A M., Khalifa, B., Perea, M., & Carreiras, M. (2018). Does the Visual Attention Span Play a Role in Reading in Arabic? *Scientific Studies of Reading*, 22:2, 181-190. http://doi.org/10.1080/10888438.2017.1421958.

Layes, S., Lalonde, R., Mecheri, S., & Rebaï, M. (2015). Phonological and Cognitive Reading Related Skills as Predictors of Word Reading and Reading Comprehension among Arabic Dyslexic Children. *Psychology*, 6, 20-38. https://doi.org/10.4236/psych.2015.61003**.**

Layes, S., Lalonde, R., & Rebai, M. (2014). Reading speed and phonological awareness deficits among Arabic-speaking children with dyslexia. Dyslexia, 21(1), 80–95. https://doi.org/10.1002/dys.1491

Layes, L., Tibi, S., Bouakkaz, Y & Mohamed, R. (2021). Phonological Awareness Deficits in Children With Dyslexia: The Impact of Working Memory as a Function of Modality of Test Administration. *Reading & Writing Quarterly*, 38, 184-197. doi: 10.1080/10573569.2021.1936712

Lobier, M., Zoubrinetzky, R., and Valdois, S. (2011). The visual attention span deficit in dyslexia is visual and not verbal. Cortex 48, 768–773. doi: 10.1016/j.cortex.2011.09.003

Memiş, A., & Harmankaya, T. (2012). Visual perception levels of elementary school first grade students. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi; Sayı*, 161, 27.

Reilhac, Caroline. (2012). *Codage de l'identité et de la position lors du traitement de séquences de lettres: Normo-lecteur versus Dyslexique. Etudes comportementales chez l'enfant et étude en IRMF chez l'adulte* (Thèse de Doctorat). Université de Toulouse, Toulouse.

Saiegh-Haddad, E., & Taha, H. (2017). The role of morphological and phonological awareness in the early development of word spelling and reading in typically developing and disabled Arabic readers. *Dyslexia*, *23*(4), 345–371.

Schiff, R., Saiegh-Haddad, E. (2018). Development and relationships between phonological awareness, morphological awareness and word reading in spoken and standard Arabic. *Frontiers in Psychology*, Pully, v. 9, p. 356, Apr. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00356

Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151–218. http://doi.org/10.1016/0010-0277(94)00645-2

Share, D. L. (1999). Phonological Recoding and Orthographic Learning: A Direct Test of the Self- Teaching Hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72(2), 95–129. http://doi.org/10.1006/jecp.1998.2481

Tibi, S. (2016). *Cognitive and linguistic factors of reading Arabic: the role of morphological awareness in reading* (Thèse de Doctorat). Queen's University, Canada.

Yang, L. Y., Guo, J. P., Richman, L. C., Schmidt, F. L., Gerken, K. C., & Ding, Y. (2013). Visual skills and Chinese reading acquisition: A meta-analysis of correlation evidence. *Educational Psychology Review*, 25(1), 115–143.doi:10.1007/s10648-013-9217-3

Zayed, A. M., Roehrig, A., Arrastia-Lloyd, M. C. y Gilgil, N. M. (2013). Phonological Awareness and working memory in Arabic-speaking Egyptian Preschool Children at Risk for Dyslexia. *International Journal of Psychological Studies*, 5(1), 139-149.

Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3. doi:10.1037/0033-2909.131.1.3