

تعلم الإملاء العربي: المقتضيات اللسانية والمعرفية

Learning Arabic Dictation: linguistic and cognitive requirements

امحمد اللحياني، طالب بالسنة الخامسة من سلك الدكتوراة، مختبر العلوم المعرفية، جامعة

سيدي محمد بن عبد الله، فاس- المغرب

¹ lahyanimhamed75@yahoo.com

أ.د. مصطفى بوعناني، أستاذ اللسانيات العربية، جامعة قطر، قطر:

mostafa.bouanani@usmba.ac.ma

تاريخ استلام المقال: 2019-11-12	تاريخ المراجعة: 2019-12-12	تاريخ النشر: 2020-02-02
---------------------------------	----------------------------	-------------------------

ملخص:

العربية من اللغات الثاخرة، وهذا يفرض على متعلمها أثناء عملية الكتابة التوفر على قدرات مختلفة لسانية ومعرفية تمكنهم من القيام باستراتيجيات متنوعة قصد الوصول إلى إنتاج كتابي صحيح. لذلك هَدَفْنَا من خلال هذا البحث، الذي اخترنا له اللسانيات المعرفية إطارا نظريا، إلى رصد مختلف القدرات التي يستلزمها الإملاء العربي، والتي ينبغي للمدرس أولا والمتعلم ثانيا الوعي بها خلال مهارة الكتابة بشكل عام وخلال مكون الإملاء بشكل خاص. وخلاصةً لتحديد مختلف قدرات الفعل الإملائي قمنا بتقديم توصيات لها علاقة بمستوى تقنيات وطرق التدريس وبمستوى بناء المناهج التعليمية المعتمدة في تعليم العربية للناطقين بها أو بغيرها.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، الثخونة، الكتابة/ الإملاء، الوعي الإملائي، القدرة.

Abstract :

Arabic is one of the opaque languages, This makes it difficult for the learners to have special linguistic and cognitive competences in the learning process. These competences will enable them to make different strategies in order to achieve a correct composition. Therefore, our aim in this paper entitled “Cognitive linguistics” as a theoretical framework, is to detect different competences the Arabic dictation requires. Both teachers and learners should be aware of these competences while dealing with the writing competence in general and the dictation unit in particular. As a conclusion to define various competences of dictation awareness, we submit some proposals related to methods and techniques of teaching and building adopted curricula in teaching Arabic.

Keywords: Opacity, writing/dictation, dictation awareness, competences.

مقدمة:

الكتابة أساس مهم في تعلم اللغة العربية كما في سائر اللغات خاصة اللغات الألفبائية منها، فهي الجانب التطبيقي الذي يعطي للغة جانبها الرمزي الصحيح، وهذا مناط بالرسم الكتابي الخالي من الأخطاء على مستوى الحرف والكلمة والجملة.

والخطأ الإملائي مشكلة كبيرة، يواجهه المتعلمون والمشتغلون في الحقل التربوي على حد سواء، ويظهر ذلك من خلال انتشاره وصعوبة التغلب عليه رغم طول المسار الدراسي للمتعلم، حيث تظل الشكوى منه قائمة لدى المتعلم والمدرس في مختلف الأسلاك التعليمية من الابتدائي حتى الجامعي.

ولئن كان البعض يعزو تفشي الخطأ الإملائي إلى ثخونة اللغة العربية، حيث لا يطابق المنطوق المكتوب، فإننا نرى أن هذا المشكل عام تعاني منه مختلف اللغات الألفبائية، لذلك، نرى أن معالجة هذا الأمر يرجع من جهة إلى القدرات المختلفة والمتنوعة التي يستلزمها الفعل الإملائي، ومن جهة أخرى إلى الاستراتيجيات التي يبنى عليها هذا الفعل. لذلك سنسعى من خلال هذا المقال إلى رصد مختلف القدرات المتدخلة في الإملاء العربي، بعد أن نمهد لذلك بتحديد مختلف المفاهيم ذات الصلة بالموضوع.

العرض:

1. مفهوم الإملاء والوعي الإملائي:

1.1. الإملاء لغة:

الإملاء من الجذر (م.ل.و) أو (م.ل.ي)، ويدل على الامتداد في شيء، يقول ابن فارس "الميم واللام والحرف المعتل¹ أصل صحيح يدل على امتداد في شيء زمان أو غيره" (ابن فارس، مقاييس اللغة، ج5، ص. 352). ومن المعاني الفرعية لهذا الجذر: الإمهال والطول والتأخير وإطالة العمر، والاستمتاع، يقول ابن منظور "الإملاء: الإمهال والتأخير وإطالة العمر، وتملى إخوانه: مُتّع بهم. يقال

¹ لم يحدد ابن فارس نوع الحرف المعتل، لأنه يعتبر الحرف المعتل في الجذر تارة ياء (م.ل.ي) وتارة أخرى (م.ل.و). ينظر: المقاييس مقاييس اللغة. ج5. 346 و 352.

مَلَأَ الله حبيبك أي متعك به وأعاشك معه طويلا، وتمليت عمري: استمتعت به.... وأملت الكتاب أُملي وأملته أمله لغتان جيدتان جاء بهما القرآن" (ابن منظور، لسان العرب، مج 15، ص. 290-291). والراجح أن إطلاق مفهوم الإملاء أثناء رسم الكتاب إنما يعود إلى ما في ذلك من الإهمال والتطويل في النطق من طرف المملي على الناسخ، على عكس الحديث أو القراءة اللذين يكون فيهما التلغظ سريعا.

2.1. الإملاء اصطلاحا:

اختلف القدامى والمحدثون في تسمية الإملاء، فمنهم من يسميه «باب الهجاء» ومنهم من يسميه «أدب الكاتب» في حين غلبت تسمية «الإملاء» في كتبهم، واستقر لفظه اصطلاحا مرادفا لرسم الكلمة. (سعد علي وآخرون، 2016، ص. 21). إلا أن مصطلح الإملاء يشير إلى مرحلة تاريخية من مراحل الكتابة العربية هي مرحلة التقعيد اللغوي التي كانت في القرن الثاني الهجري، حيث تم التقعيد للإملاء بناء على قواعد اللغة العربية، فأصبحت الكتابة محشوة بوظائف نحوية وصرفية، بهدف تيسير تعلم العربية. (محمد أحمد، 2014).

يمكن القول بصفة عامة إن الإملاء تمثيل مرئي وموحد ومتطور باستمرار للغة الشفوية في مجتمع معين، وفي فترة زمنية محددة، تتداخل فيه عدة أبعاد لسانية وغير لسانية، واختلاف هذه الأبعاد يدفعنا للحديث عن القدرات التي يقتضيها، بينما تدفعنا الأبعاد اللسانية إلى الحديث عن أنواع الإملاء.

3.1. مفهوم الوعي الإملائي:

يمكننا تعريف الوعي الإملائي باعتباره القدرة على تحويل المنطوق إلى مكتوب، ومعرفة ما يمكن أن يطرأ من تغييرات خلال عملية التحويل هذه²، فهو قدرة تقوم على إدراك ودمج قواعد واستراتيجيات مختلفة خلال عملية الإملاء/الرسم، وهي قواعد تتجاوز التطابق الفونوغرافي، لتشمل قدرات ومعارف متعددة: فونولوجية، معجمية، مورفولوجية ودلالية.³

² في غياب تعريف لمفهوم الوعي الإملائي في الأدبيات اللسانية، فإننا نقترح تعريفنا هذا.

³ http://www.iensaverne.site.acstrasbourg.fr/IMG/pdf/Developper_la_conscience_orthographique_au_cycle_2_Saverne.pdf

سيأتي الحديث عن القدرات والمعارف المتعددة لاحقا. (الشكل رقم 1)⁴.

الشكل رقم (1) يبين: القدرات اللسانية المستلزمة في الوعي الإملائي



لقد كان وعي النحاة القدماء باتساع وتعدد قدرات الإملاء ظاهرا وجليا من خلال إدراجهم علم الخط في مصنفااتهم النحوية، يقول السيوطي "وعلم الخط يقال له: الهجاء، ليس من علم النحو، وإنما ذكره النحويون ... لأن كثيرا من الكتابة مبني على أصول نحوية، ففي بيانها بيان لتلك الأصول" (السيوطي، همع الهوامع، 1980، ج6، ص. 341).

2. أنواع الإملاء:

تتعدد أنواع الإملاء بتعدد المعايير المستعملة أساسا للتقسيم، ومن بين هذه المعايير نجد الأهداف والحواس والوساطة اللغوية. فباعتبار الأهداف نجد ما يسمى: الإملاء الاختباري، الإملاء الاستباري، الإملاء التعليمي. وباعتبار الحواس نجد الإملاء المنقول، الإملاء المنظور، الإملاء الاستماعي⁵ (غالي، وخليفة، 2016، ص. 36-38). وباعتبار الوساطة اللغوية نجد: الإملاء الفوني

⁴ نشير هنا إلى أن الشكل لا يفترض علاقة التضمن بين مختلف هذه القدرات، إلا في الوعي الإملائي الذي يتضمن الجميع.

⁵ يهدف الإملاء الاختباري إلى اختبار قوة الملاحظة والاستماع، أما الإملاء الاستباري فيهدف إلى سبر فهم الطلبة للقاعدة الإملائية وطريقة كتابة الكلمات، وهو يشبه الإملاء الاختباري من حيث أنهما يكشفان عن المستوى التحصيلي للمتعلمين، لكنه يزيد عن الاختباري في كونه يهدف إلى الكشف عن معرفة المتعلمين للقواعد المختلفة، والتمايز والتباين الذي يكون بين هذه القواعد. أما الإملاء التعليمي فيهدف إلى تدريب المتعلمين على كتابة كلمات مماثلة للنمط الذي قدم لهم شفويا وكتابيا. أما الإملاء المنقول فيقوم فيه المتعلمون بنقل القطعة وهم ينظرون إليها وربما بمعونة الاستماع إليها، وهذا النوع يستعمل في السنتين الأولى والثانية ابتدائي، أما الإملاء المنظور فيقوم في البداية على النظر إلى القطعة المراد كتابتها، ثم بعد ذلك يتم حجبها ثم إملاؤها بتأن على التلاميذ قصد كتابتها، وهذا النوع يناسب مستوى الثالث والرابع ابتدائي. أما الإملاء الاستماعي فيتم فيه إملاء القطعة مباشرة

(الصوتي)، والإملاء المعجمي، والإملاء النحوي، وهذا التقسيم الأخير هو الذي سنركز عليه نظراً لارتكازه على البعد المعرفي لتعلم اللغة.

1.2. الإملاء الفوني (الصوتي):

يشير هذا النوع إلى التحويل الصوتي/الخطي، أو الفونوغرافي الصارم، ولا يكون ذلك إلا بمعرفة المتعلم للروابط الموجودة بين الفونيمات والغرافيمات (الحروف)، وهي معرفة تتأسس على الوساطة الفونولوجية قصد رسم/كتابة الكلمات.

وهذا النوع من الإملاء في العربية هو أشبه بالكتابة العرضية، حيث "إن العروضيين يكتبون ما يسمع خاصة، إذ الذي يقيد به في صفة الحروف إنما ما يلفظ به، لأنهم يريدون به عدّ الحروف التي يقوم بها الوزن متحركاً كان أو ساكناً. فيكتبون التنوين نوناً، ولا يراعون حذفها في الوقف، والمدغم حرفين. ويكتبون الحروف بحسب أجزاء التفعيل" (السيوطي، الهمع، 1980، ص. 341). لذلك يبقى هذا النوع غير كاف في الإملاء خاصة في اللغات ذات الثخونة⁶ المرتفعة كالعربية.

2.2. الإملاء المعجمي:

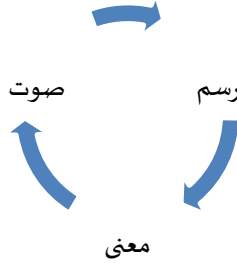
الإملاء المعجمي عموماً هو الطريقة التي تكتب بها الكلمات باعتبارها وحدات المعجم، وتأخذ تعريفاته أشكالاً مختلفة عند الباحثين⁷، سنقتصر على ما جاء به (Jaffré 2003) حيث ربطه بصوت الكلمة ورسمها ومعناها خارج السياق (Myriam, 2014, P. 26). وهذا ما أكدّه (Gauvin, 2011, P. 55) حين قال "الإملاء المعجمي يرجع إلى التقابل بين الفونيمات والغرافيمات التي تمثلها، بمعزل عن سياق ورودها في الجملة: إن الأمر يتعلق بكلمة معزولة، كما تظهر مثلاً في القاموس". (Julie, 2012, P. 22). ويمكن تمثيل عناصر الإملاء المعجمي، حسب الرأي الأخير، في الرسم التالي:

دون سابق اطلاع أو نظر إليها. وهناك الإملاء الذاتي، وفيه يملئ المتعلم النص على نفسه من ذاكرته، فهو يتطلب الحفظ، وهذا النوع يحتاجه المتعلم في حياته المدرسية وما بعدها. (ينظر: غالي، وخليفة. 2016. ص 36-38).

⁶ الثخونة ترجمة لكلمة *opacité*، ويحيل هذا المفهوم على الكثافة التي تتميز بها معظم اللغات الألفبائية، حيث يرى (L'été. 2008) أن "ثخونة نظام لغة ما يحيل على درجة انعدام التيقن من الربط بين الفونيم والغرافيم خلال عملية الكتابة. أو انعدام التيقن من الربط بين الغرافيم والفونيم خلال عملية القراءة" (Céline & Bernadette. 2012. P. 4).

⁷ للمزيد من الإطلاع ينظر (Myriam, 2014, P. 26).

الشكل رقم (2) يبين : عناصر الإملاء المعجمي

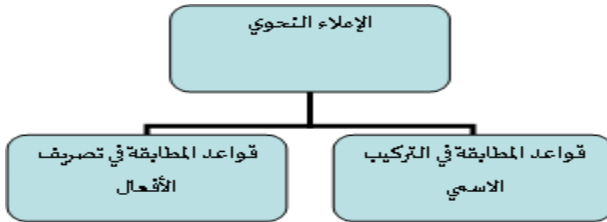


3.2. الإملاء النحوي:

ويسمى أيضا إملاء القاعدة، أو إملاء المطابقة⁸، حيث يرى Chervel (1973) أن "القواعد [أي قواعد الإملاء النحوي] تشير إلى المحور الاستبدالي (المورفولوجي)، والمحور التركيبي. فكلية مثل « joli » في « jolie maison » تستند من جهة إلى المورفولوجيا الإملائية لكلمة joli: joli, jolie, jolis, jolies)، ومن جهة أخرى إلى قواعد المطابقة التي تنتقي الشكل المناسب" (Julie, 2012, P. 23). وتنحو Blanche-Benveniste (1987) نفس المنحى عندما تقول "الإملاء النحوي هو الذي يختص بتغييرات النوع والعدد في الاسم، وبتصريف الفعل وظواهر المطابقة الناجمة عن هذا التصريف". (Julie, 2012, P. 23).

وبناء على هذه التعريفات، يكون الإملاء النحوي متعلقا بالمطابقة في جانبها التركيبي سواء تعلق الأمر بالمطابقة في التركيب الاسمي أو التركيب الفعلي (أي التصريف). (الرسم:3):

الشكل رقم (3): قواعد الإملاء النحوي

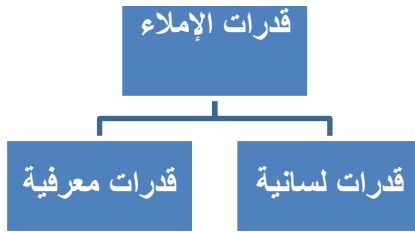


⁸ للمزيد ينظر: (Duchesn, Julie, 2012, P. 23).

3. القدرات المستلزمة في الوعي الإملائي:

قدمت لنا اللسانيات المعرفية عدة نماذج سيكولوجية للإملاء، وهي في مجملها تبرز مدى تعقد هذه المهارة، وهو تعقد يجعل اكتسابها مستمرا في الزمن، بغية الوصول إلى تعلم إملاء صحيح، وتنقسم هذه القدرات إلى نوعين: قدرات لسانية ترتبط باكتساب اللغة المكتوبة، وأخرى معرفية. (الرسم رقم: 4)

الشكل رقم (4): أنواع القدرات المتطلبة في الإملاء



1.3. القدرات اللسانية:

تتعدد القدرات اللسانية التي تتدخل في الإنجاز الإملائي، والرسم التالي يبرز مختلف هذه القدرات:

الشكل رقم (5): القدرات اللسانية المتدخلة في تعلم الإملاء



1.1.3. القدرات الفونو-غرافية:

وتشمل هذه القدرات: القدرات الفونولوجية (أي الوعي الفونولوجي) والمبدأ الأبجدي وقدرات الاطرابات الإملائية.

1.1.1.3. القدرات الفونولوجية أو الوعي الفونولوجي:

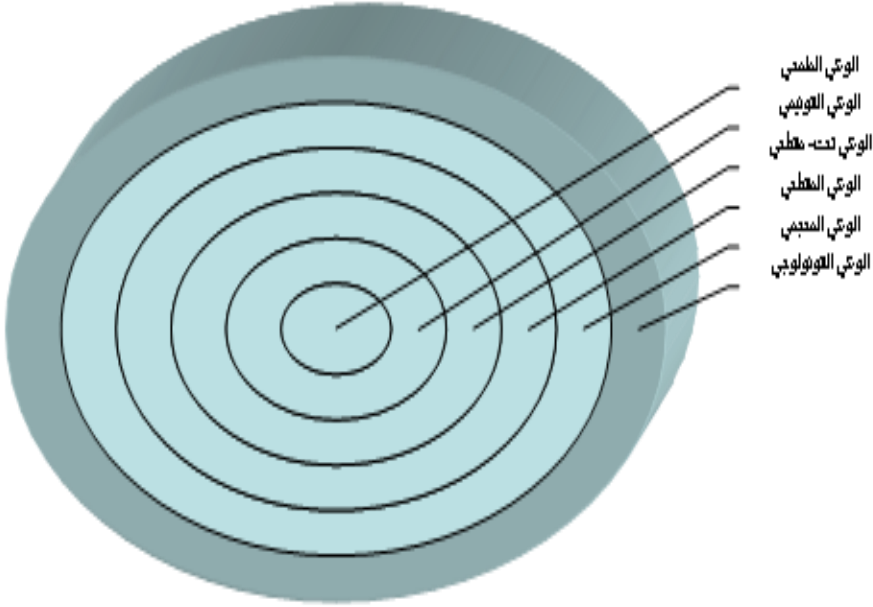
عرف الوعي الفونولوجي عدة تعريفات نذكر منها:

- تعريف (Gombert, 1990): الوعي الفونولوجي هو "القدرة على التعرف على المكونات الفونولوجية للوحدات اللسانية مع استعمالها بشكل قصدي أو اعتيادي. (Nahed, 2008, P.24).
- تعريف Fayol (2008c): هو "القدرة على تحليل البنية القطعية للكلام والبنية الصوتية الداخلية للكلمات إلى وحداتها تحت معجمية (مقاطع، فونيمات)، ويمكن قياس هذه القدرات بالقدرة على تمييز واستعمال الوحدات تحت معجمية التي هي المقاطع أولاً ثم الفونيمات ثانياً خلال القيام بالعمليات المعقدة (تقطيع، تقفية، إدماج). (Céline cerciat-Marty & Bernadette, 2012, p. 26).

يتضح من خلال التعريفات أن الوعي الفونولوجي يتعلق بالكلام بمفهوم دوسوسير أي بالتحقق النطقي للغة، وهو يحيل على الإدراك الواعي والاعتيادي/ المتداول والتدريجي لوحدات اللغة: المفردة، المقطع، القافية ثم الفونيم. ويمكن حصر مستويات الوعي الفونولوجي في خمس:

- الوعي المعجمي: حينما يتم تقطيع الجمل إلى كلمات.
- الوعي المقطعي: حينما يتم تجزئة الكلمات إلى مقاطع.
- الوعي تحت-مقطعي intra-syllabique: عندما يتم تجزئة المقطع إلى عناصره المكونة: صدر la rime وقافية l'attaque.
- الوعي الفونيمي: حينما يتم تجزئة الصدر والقافية إلى فونيمات.
- الوعي الملمحي: حينما يتم التمييز بين الفونيمات عن طريق الملامح الصوتية التي تميز كل فونيم عن غيره. (Nahed, 2008, p.30)، و (بلمكي، وبوعناني، وزغبوش، 2013)، و (Liese & Stormacq, P. 11). ويمكن أن نمثل لمختلف هذه المستويات في الشكل التالي:

الشكل رقم (6) : مستويات الوعي الفونولوجي



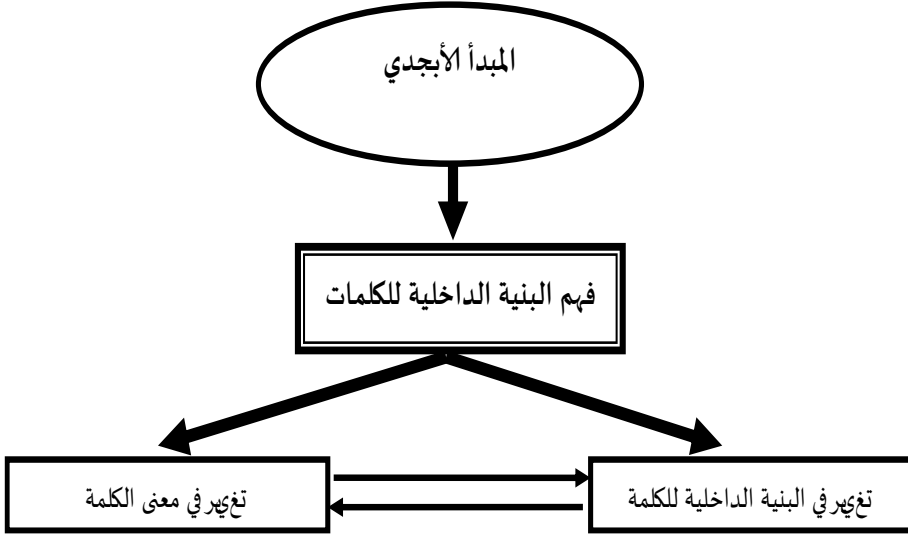
2.1.1.3. قدرات المبدأ الأبجدي:

تقوم هذه القدرات على ربط الصوت بالحرف، لأن "الكتابة تتطلب معرفة دقيقة بالحروف المكونة للكلمات وبترتيب هذه الحروف فيها" (Fayol & Jaffré, 2008, P. 184)⁹. ويعتبر تعلم أسماء الحروف وتعلم أصواتها، والربط بينهما مؤشرا مهما على اكتساب هذه القدرة.

ويبقى هدف المبدأ الأبجدي هو إكساب الطفل معرفة بالتقابل بين الفونيمات والغرافيمات من أجل فهم التسنين الأبجدي، إضافة إلى فهم البنية الداخلية للكلمات المنطوقة، وفهم كون التغيرات التي تلحق هذه البنية الداخلية تؤدي إلى تغييرات في معناها من جهة، ومن جهة أخرى معرفة أن تغير المعنى المعجمي يولد تغييرا في البنية الفونولوجية في أغلب الحالات". (Nieto, Jose.) (P. 84).

⁹<http://journals.openedition.org/rfp/1703#article-1703>

الشكل رقم (7): التعالق المعجمي الفونولوجي في المبدأ الأبجدي



إن اكتساب قدرة المبدأ الأبجدي في اللغات الثاخرة يبقى غير كاف للوصول إلى إنتاج كتابي مقبول الشكل والصورة، لكنه يمنح على الأقل إمكانية الكتابة شبه التامة للكلمات المعروفة، أو غير المعروفة والتي تتميز بإملاء فونولوجي معقول (مثال: هاذا، إلاه). كما أن من إيجابيات هذه القدرة أنها تسمح بتطبيق فك التسنين الذي يقود إلى التعلم الذاتي للتشكيلات الإملائية. (Céline & Bernadette, 2012, P. 28).

3.1.1.3. قدرات الاطرادات الإملائية graphotactiques :

تتعلق هذه القدرات بمعرفة الترابط المنتظم والمطرّد للحروف في لغة ما، وهي حصيلة للتعلم الضمني، حيث تظهر لدى الطفل منذ السنة الأولى ابتدائي (Fayol, 2011)، فتؤثر على الاختيار الإملائي منذ السنة الثانية ابتدائي لتصل بسرعة إلى مستوى الكبار. ويساهم اكتساب هذه القدرة أحياناً في تسهيل عمل القدرات المعجمية. (Céline & Bernadette, 2012, P. 28). ومن أمثلة هذه الاطرادات في العربية أن التضعيف لا يمكن أن يمس الحرف الأول من الكلمة، وإنما يمس الحرف الثاني في مثل «مدّ» و «عدّ»، وإن مسه فإنه يتوسل إليه بهزمة (انتصر، إستفهم...)، كما أن هذا التضعيف يمس الحرف الأخير أيضاً في مثل «اضطرّ» و «رادّ».

2.1.3. القدرات المعجمية:

تحيل هذه القدرات على المعجم الذهني الذي نمتلكه، فالكلمات التي نصادفها بقدر كاف من المرات غالبا ما تخزن في الذاكرة مشكّلة المعجم الإملائي الذي يفسر تأثير التردد والمماثلة بين الكلمات. ويكون اكتساب هذا المعجم لدى الطفل مبكرا، حيث يبدأ تقريبا بالموازة مع تعلم التحويلات الفونوغرافية. فحسب Martint, Valdois et Fayol, 2004 يخزّن الأطفال بعض الأشكال الإملائية منذ منتصف السنة الأولى ابتدائي. أما من حيث نمو هذه القدرة، فهي تنمو في جانب كبير منها من خلال التعلم الذاتي Auto-apprentissage، ومن خلال فك تسنين الكلمات، وأيضا من خلال التعلم الصريح الذي يعتبر حاسما ومهما في تعلم اللغات الثاخرة التي من المفترض أن تكون فيها إنجازات الأطفال ضعيفة. (Céline & Bernadette, 2012, P. 28).

3.1.3. القدرات الدلالية:

تفرض هذه القدرات الرجوع والعودة إلى معنى الملفوظ، سواء كان هذا المعنى متعلقا بالكلمة أو الجملة، أو ما يفوقهما، حيث يكون هذا المعنى هو المؤشر الوحيد الدال على معرفة إملاء الكلمة أو الكلمات، ويلعب السياق بأبعاده المختلفة دورا هاما في رفع اللبس. (Céline & Bernadette, 2012, P. 28). ويتم اللجوء إلى هذه القدرات في حالتين:

أ. عندما يرد الجنس التام في الملفوظ، ومثال ذلك: عصي/عصا، بلا/بلى...، حيث يمدنا السياق بمعلومات تجعلنا نميز بين هذه الكلمات.

ب. عندما يكون التلفظ محتملا لأكثر من طريقة في الإملاء بالنظر إلى تعدد تقطيع الكلمات في الملفوظ الواحد ونمثل لذلك، في الفرنسية¹⁰، بكون الجملتين التاليتين نتيجة لتلفظ واحد:

A. Sept enfants rient.

B. Cet enfant rit.

¹⁰ عدم حصولنا على مثال في العربية، يجعلنا نمثل لذلك باللغة الفرنسية.

4.1.3. القدرات المورفولوجية:

يعرف (Breth 2010) المورفولوجيا بكونها "دراسة البنية الداخلية للكلمة، عن طريق تحليل ووصف القوانين المتحركة والمميزة لهذه البنية، فهي بذلك تهتم بالمورفيمات وتولييفها" (Cloé & Alexandra, P. 6). ولذلك فهي "تحدد التغيرات النحوية التي تتعرض لها الكلمات، وكيفية تكوينها سواء عن طريق الاشتقاق أو التصريف..." (Béatrice, 2003, P. 4). وهذا ما يجعل المورفولوجيا نوعين: مورفولوجيا الاشتقاق ومورفولوجيا التصريف، وهي في كلا النوعين تهتم بدراسة بنية الكلمة وصفا وتحليلا وذلك قصد:

- معرفة القوانين المميزة لهذه البنية والمتحركة فيها.
 - تحديد نوع التغيرات التي تطرأ على هذه البنية.
 - تكوين كلمات سواء عن طريق الاشتقاق أو التصريف.
 - ضبط العلاقات بين المورفيمات وكيفية توليفها في الكلمة.
- ومن أمثلة استناد الإملاء إلى القدرات المورفولوجية كتابة الألف اللينة في الفعل الماضي الثلاثي المختوم بالألف، حيث تكتب:

- ألفا ممدودة إذا كانت منقلبة عن أصل واوي، كما في: سما، علا ودنا ...
- تكتب ياء (أي ألفا مقصورة) إذا كانت منقلبة عن أصل يائي كما في: رمى، سعى، هوى...
- أما الألف اللينة في الأسماء المعربة فتكتب:

- ممدودة إذا كان أصلها واوا مثل: غُلا، عصا ...
- ياء (أي ألفا مقصورة) إذا كان أصلها ياء مثل: هُدى، تُقى ...

2.3. القدرات المعرفية:

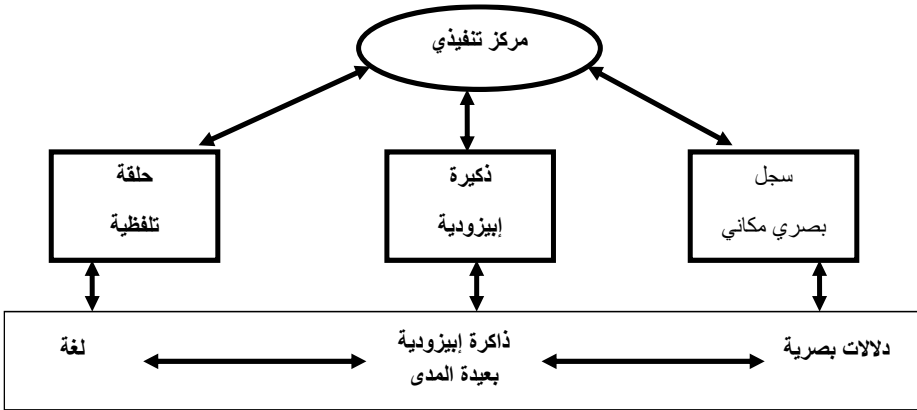
تتدخل في الإملاء عدة قدرات معرفية يمكن إجمالها فيما يلي:

1.2.3. ذاكرة العمل:

تُعرّف ذاكرة العمل بكونها مجموعة من العمليات وظيفتها المعالجة والحفظ المؤقت للمعلومة خلال القيام بمهام معرفية مختلفة (قراءة نص، كتابة....). وهي تصلح لتخزين واستعمال المعلومة خلال هذه المهام، وهي تُستدعى يوميا منذ السنوات الأولى للطفل، وسعتها محدودة، وتكبر تماشيا مع العمر. (Aline & al, 2012, P. 31). وهي أيضا تلعب دور الوسيط بين ذاكرتين، فهي "حلقة الوصل بين الذاكرة الحسية والذاكرة طويلة المدى، فالأولى تمدّها بالمعلومات من البيئة الخارجية عن طريق الحواس، والثانية تمدّها بالخبرات السابقة والمعلومات المخزنة فيها" (الزهري وآخرون، 2015، ص. 110).

وقد قامت عدة دراسات بتطوير هذا النموذج، ومن بينها التعديل الذي قام به (زغبوش، 2013). حيث أصبحت ذاكرة العمل على الشكل التالي:

الشكل رقم (8): مكونات ذاكرة العمل في نموذج بادلي (2000)



المصدر: ذاكرة العمل واللغة (زغبوش، 2013)

وتتجلى أهمية ذاكرة العمل أيضا في القراءة في كون القارئ يستدعيها حين يعمل على فكّ تسنين الكلمات الجديدة، ويحفظ في ذاكرته المقاطع المقروءة الواحد تلو الآخر ليشكل الكلمة فيما بعد ويعطيها معنى. (Aline & al, 2012, P. 31). أما في الإملاء فإن هذه الذاكرة تتدخل على عدة مستويات، فعلى عكس مرحلة القراءة والتي يتم فيها اكتساب التمثيلات الإملائية من خلال فكّ التسنين عن طريق التحويل غرافيم-فونيم، فإن هذه الذاكرة تحافظ على الفونيمات مسننة قصد

جمع وتنشيط كلمة معروفة في المعجم الذهني. كما أنها تساهم في الإنتاج الكتابي عن طريق الحفاظ المؤقت على الكلمة المراد كتابتها عن طريق تنشيط يسائر عملية التقدم في فعل الكتابة. وأخيرا فإن ذاكرة العمل تلعب دورا أساسيا في الإملاء النحوي الذي يعتبر شديد التأثير بالحمولة المعرفية la charge cognitive، لأنها ذات أهمية كبيرة على مستوى إقامة المطابقة. (Céline & Bernadette, 2012, P. 31).

2.2.3. الذاكرة بعيدة المدى:

سبق القول إن ذاكرة العمل لا تحتفظ بالمعلومة إلا لمدة قصيرة ثم تختفي، لكن عندما تكون هذه المعلومة مهمة ومفيدة أو يمكن استعمالها مستقبلا فإنها تخزن في الذاكرة بعيدة المدى. والقدرة على الاحتفاظ على المعلومات لمدة أطول يكون عندما تكون المعلومة الجديدة دالة وذات معنى. وهذا يعني أن هذه الذاكرة ليست عبارة عن خزان سلبي للمعلومات، بل هي بنية حية ودينامية، إنها «بُنْيَان» يبنيه المتعلم ويصوغه ويزينه عبر مسار لا ينتهي. (service de développement pédagogique. cegp de rimouski, 2013, P. 2).

ويكون تخزين المعلومة عبارة عن آثار، قليلا ما يتم نسيانها (إلا في حالات مرضية)، ولكي يتم تنشيطها واستحضارها ينبغي احترام ثلاث استراتيجيات، الأولى هي مرحلة التسجيل التي تحول المعلومات التي تم استقبالها إلى آثار مستدامة (التسنيين)، والثانية هي مرحلة التنظيم أو الترسخ (la Consolidation)، والثالثة هي مرحلة تنشيط المعلومات (الاسترجاع)، وفي هذه المرحلة الأخيرة يلعب التكرار والتذكير دورا مهما في عملية التخزين. (Aline & al, 2012, P. 31-32).

3.2.3. الانتباه:

يمكن تعريف الانتباه بصفة عامة باعتباره الحفاظ على مستوى معين من اليقظة والحذر، وانتقاء العناصر ذات الصلة بالمحيط من أجل القيام بمهمة معينة، وتطوير معالجة المعلومة المنتقاة. ويرتبط هذا المفهوم بمفاهيم أخرى مثل: اليقظة، التركيز، الدافع، التوجيه والوعي.

ويتدخل الانتباه في عملية الإملاء من خلال مستويين: الأول يتعلق بمستوى التعلم، حيث لا يمكن أن يتحقق التعلم إذا لم يكن هناك تركيز في الوضعية التعليمية التعليمية من طرف المتعلم، أما الثاني فيتعلق بعملية الإملاء باعتبارها اشتغالا لذاكرة العمل، والتي تتطلب الانتباه والمراقبة.

فحسب (Norman et Shallice 1987)، فالإنتاج اللغوي المكتوب يؤدي إلى تنشيط مجموعة خطاطات شبه آلية وفقا لخبرة الكاتب وصعوبة المفردة المراد كتابتها. إن نظام المراقبة الانتباهي هذا يتدخل عندما يكون الانتقاء الأوطوماتي لمدير خصائص الإجراء¹¹ غير كاف أو غير فعال، لذلك فهو ضروري في كل نشاط جدي، لم يُتعلم بشكل جيد، أو كل نشاط معقد يحتاج إلى بناء استراتيجيات تستهدف مبادرة المتعلم (هذه حالة المبتدئين في تعلم الإملاء مثلا).

إن نظام المراقبة الانتباهي ذو سعة محدودة، وهو قادر على القطع التلقائي للنشاط قيد الإنجاز، أو تعديله، كما أنه قادر أيضا على استعمال المعارف السابقة وبناء استراتيجيات، وتصميم مختلف مراحل عملية ما، وكبح الإجابات غير الصحيحة، أو الإجابات الأوطوماتية الناجمة عن وضعية ما. ويتدخل هذا النظام كذلك في تصحيح الأخطاء ويساهم في تنشيط خطاطات أخرى للعمل. أما في حالة الإملاء، فيتدخل هذا النظام على وجه الخصوص في حالة الكلمات الجديدة أو غير المعروفة وفي تدبير حالات المطابقة (العدد، الجنس...). (Céline & Bernadette, 2012, P. 31-32).

خلاصة:

الإملاء مهارة إنتاجية معقدة يتم فيها حشد قدرات مختلفة لسانية وغير لسانية، وهي تستوجب مسارا تعليميا ناجحا لدى المتعلم خاصة في سنوات التمدرس الأولى، لأن أي خلل أو ضعف في إحدى هذه القدرات سينعكس سلبا على إنتاجية المتعلم مستقبلا. ولئن كان الاهتمام في المؤسسات التعليمية متوجها نحو تطوير المهارات اللسانية عبر التجديد والتطوير في مناهج وطرق وتقنيات التدريس، فإن المهارات المعرفية تبقى قليلة الاهتمام مما يفرض على المشرفين على الحقل التعليمي خلق وتطوير وسائل ومكزمات تستهدف تنمية وتطوير هذا الجانب المعرفي، إضافة إلى خلق بيئة تربوية مشجعة على التعلم بما في ذلك خلق الفضاءات (مكتبات مدرسية، قاعات متعددة الوسائط....، وتفعيل الآليات المساعدة في صقل وتنمية مختلف المهارات اللغوية لدى الطفل (الأندية التربوية: نادي القراءة، نادي القصة، نادي المسرح، نادي الموسيقى....، الأنشطة الموازية...). ومن شأن الأخذ بالتوجيهات التالية حل الكثير من المشاكل الإملائية لدى المتعلم:

¹¹ هذه الكلمة ترجمة للكلمة الفرنسية: le gestionnaire des propriétés de déroulement

- ضرورة التركيز على الوعي الفونولوجي في المستويات الأولى للتعلم لأنه كفيلاً بتعلم التقابل الفونوغرافي الصارم الذي يمكن من كتابة عدد لا يستهان به من الكلمات في اللغة.
- توظيف تقنيات مختلفة مثل تقنية الكلمات البصرية، التي من شأنها أن تساعد على تذكر الكلمات التي لا يتطابق فيها التقابل الفونوغرافي، هذا التذكر الذي لا يمكن أن يتم إلا بعرض هذه الكلمات بشكل متكرر ولمدد زمنية محددة تمكن الذاكرة بعيدة المدى من تخزين هذه الكلمات.
- تجنباً للكلفة المعرفية المرتفعة للإملاء، ينبغي للمدرس تبسيط القواعد الإملائية بعدم الدخول في القواعد الجزئية غير الضرورية في كل مستوى دراسي، وعدم الدخول في ما شذ عن القاعدة لأن من شأن ذلك أن يسبب صعوبة في التعلم.
- ينبغي عدم عزل الدرس الإملائي عن باقي المكونات الأخرى للغة العربية، خاصة القواعد والصرف والتحويل، بل ينبغي الربط بينهما لأن كثيراً من القواعد الإملائية هي ذات خلفية مورفولوجية أو نحوية. كما ينبغي خلال الدرس القرائي التركيز على بعض الكلمات التي لا تخضع للتطابق الفونوغرافي خاصة الكلمات التي تكون أكثر تردداً واستعمالاً.
- التركيز في مكون الكتابة، خاصة خلال عملية التقويم، على الأخطاء الإملائية الشائعة التي ارتكبتها المتعلمون بتصحيحها على السبورة وكتابة القاعدة، وشرح مختلف الاستراتيجيات المتحكممة فيها على السبورة، وتجنب كتابة الكلمات الخاطئة على السبورة لأن من شأن ذلك أن يؤدي إلى تخزين الكلمة الخطأ في الذاكرة عوض الكلمة الصحيحة.

المراجع:

1. ابن فارس، زكريا ابن أحمد. (دت). مقاييس اللغة. تحقيق عبد السلام محمد هارون. دار الفكر. (نسخة الكترونية).
2. ابن منظور، لسان العرب. (دت) تحقيق عبد الله علي الكبير وآخرون. القاهرة: دار المعارف. (نسخة الكترونية).
3. زاير، سعد علي؛ وعهود، سامي هاشم؛ ووسن، عباس جاسم. (2016). الإملاء العربي: مشكلاته، قواعده، طرائق تدريسه. عمان: الطبعة الأولى. دار صفاء للنشر والتوزيع.
4. زغبوش، بنعيسى. 2013. ذاكرة العمل واللغة. ضمن: علي أفرار (المنسق) وآخرون. المقاربات السيكلوجية للاشتغال المعرفي. (202-209). فاس: منشورات الجمعية الوطنية لعلم النفس في خدمة المجتمع (1).
5. الزهري، عزيز؛ و بوعناني، مصطفى؛ وزغبوش، بنعيسى. (2015). العلاقة بين سرعة النطق وسعة ذاكرة العمل، إنجاز وحدات معجمية عربية بدون دلالة تركيبية نموذجاً (101-136). ضمن كتاب: اللسانيات والمعرفية، والتربية بين الأولويات والأولويات. إشراف وتقديم: أ.د مصطفى بوعناني. منشورات مختبر العلوم المعرفية، سلسلة كتب (5). كلية الآداب ظهر المهرارز، فاس.
6. السيوطي، جلال الدين، (دت). همع الهوامع. تحقيق عبد العال سالم مكرم. الكويت: دار البحوث العلمية.
7. غالي، الموسوي؛ ونجم، عبد الله؛ وخليفة اللامي، صلاح، (2016). تدريس الإملاء، مفاهيم وتطبيقات. الأردن: عمان: دار الرضوان.
8. أبو عيد، محمد أحمد، (2014). الوظائف الصرفية والنحوية لقواعد الإملاء العربي. سورية: مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها، جامعة تشرين، السنة الرابعة، العدد 16.
9. Aline, Daché-Idrissi Sahli, Emmanuelle, Sonny -Benchimol. (2012). Apprentissage de l'orthographe lexicale chez des adolescents. Mémoire en vue de l'obtention de certificat de capacité d'orthophoniste. Directeur de mémoire : Michel Fayol. Académie De Paris Université Paris Vi - Pierre Et Marie Curie. HAL Id: dumas-00760078.
10. Béatrice, Pothier.(2003). Orthographe et morphologie. Dans Rééducation Orthophonique : langage écrit : morphologie et conscience morphologique. dirigé par Marie-Pierre Thibault. Orthophoniste, 213, 3-12

11. Boukaddida, Nahed .(2008). Connaissances phonologiques et morphologiques dérivationnelles et apprentissage de la lecture en arabe (Etude longitudinale). Université Rennes 2. Université de Tunis. HAL Id: tel-00300544.
12. Céline, Cerciart-Marty ; Bernadette, Denis-L'éon .(2012). Associations et dissociations entre orthographe lexicale et grammaticale et compétences cognitives. Sciences cognitives. Directeur de mémoire : Michel Fayol. <dumas-00759241>
13. Desum, Chloé ; Pere, Alexandra. « Es-tu superintuteur ou mégastratège ? » : Une remédiation Morphologique. Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme universitaire de neuropsychopathologies scolaires.
14. Fayol, Michel ; Jaffré, Jean-Pierre.(1999). L'aquisition/ apprentissage de l'orthographe. Revue française de pédagogie, N 126, Janvier-mars 1999, 143-170/
15. Duchesn, Julie.(2012). les erreurs d'orthographe grammaticale dans les rédactions des futurs enseignants. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique, Service des bibliothèques, Montréal :Université du Québec.
16. Liese, Seghers ; stormacq Shirley. La conscience phonologique.
<http://docplayer.fr/30814698-La-conscience-phonologique.html>
17. Myriam, Villeneuve-lapointe. (2014). Les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale des élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire. Mémoire présentée à l' Université de Québec en Outaouais comme exigence partielle de la maîtrise en éducation. direction de Lizanne lafontaine.
18. Service de développement pédagogique.(2013). Cegep de Rimouski : « la mémoire est toujours aux ordres du cœur ». Vol 2. Numéro 8. Version actualisée 2016.
19. <http://www.attart.be/commune/enseignement/dossier-conscience-phonologique.pdf>
20. https://www.persee.fr/doc/rfp0556-7807_1991_num_94_1_2484_t1_0119_0000_1
21. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:2082>