

اللغة العربية والنماذج السيكولوجية للكتابة/الإملاء

* امحمد اللحياني

** إبراهيم اللحياني

Abstract

Spelling (writing) is a language skill that requires a long teaching and learning path, and several psychological models have been developed for it that monitor how to learn it.

These models are divided into two types; the first type is related to adult learning, and it can be used in teaching Arabic to non-native adults; and the second type is related to children's learning, and it can be used in teaching Arabic, whether for native speakers or others. There is no doubt that the development of psychological models of spelling was the outcome of studies carried out on languages other than Arabic, but this does not negate the possibility for the students of Arabic to be benefited from them. This article mainly searches to highlight the overall rules governing the learning of dictation in alphabetic languages that share a set of parameters characteristics, although they differ in some of them.

Keywords: Arabic, psychological models, teaching/learning, spelling/ writing.

مقدمة

يطرح تعلم اللغة بمهاراتها المختلفة تحديات جمة، وتختلف هذه الصعوبة بالنظر إلى طبيعة كل لغة (نظامها الصوتي، نظامها المورفولوجي، نظامها الإملائي...)، وبالنظر أيضا إلى طبيعة المهارة المتعلمة، حيث تعتبر الكتابة/الإملاء أصعب هذه المهارات لما تتطلبه من قدرات لسانية ومعرفية مختلفة^١.

* دكتورة في علوم اللغة والمعرفية والديداكتيك، من كلية الآداب ظهر المهرز، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس - المغرب. ومستشار في التوجيه التربوي، مديرية وزارة التربية الوطنية. خنيفرة.

lahyanimhamed75@yahoo.com

** طالب بسلك الدكتوراة، السنة الثالثة، مختبر اللسانيات والتهيئة اللغوية والاصطلاح، كلية علوم التربية،

جامعة محمد الخامس، الرباط.

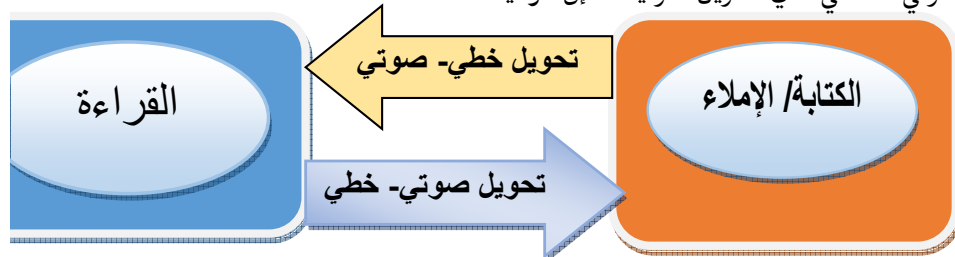
brahimlahyani99@gmail.com

وقد سعت النماذج السيكلوجية للإملاء إلى تفسير كيفية تعلم الإملاء وتوضيح مراحلها خاصة لدى الأطفال، وهي نماذج، وإن أسست على لغات ألبانائية غير العربية، فإن سبيل الاستفادة منها في تعليم العربية وتعلمها أمر وارد خاصة وأن هذه النماذج اتخذت من اللغات الألبانائية مرجعا لها.

١. مفهوم الإملاء والفرق بينه وبين كل من القراءة والكتابة

يرتبط الإملاء بالكتابة لأنه "لا يكون إملاء إلا مع الكتابة" (Al-Hamad 2004, 13). وله تسميات كثيرة، تحيل كل واحدة منها على مرحلة تاريخية معينة، و"من المصطلحات التي استخدمت: الكتاب، الهجاء، والخط، والرسم، والإملاء،^١ وقد يكون تاريخ استخدام هذه المصطلحات على نحو ما هي مرتبة" (Al-Hamad 2004, 13). وقد شاع مصطلح «الإملاء» في كتب المتأخرين، وأصبح لفظه مرادفا لرسم الكلمة. (Zayir & Others 2016, 21)، "فاستخدم للدلالة على قواعد الكتابة، وكان ذلك في وقت متأخر نسبيا [...] وصار [...] هو الغالب في زماننا في الدلالة على قواعد الكتابة" (Al-Hamad 2004, 13). وهو يتطلب قدرات ذات أبعاد مختلفة يتداخل فيها اللساني بغير اللساني.

ويقوم الفرق بين القراءة من جهة، والكتابة والإملاء من جهة أخرى، على طبيعة التحويل الذي يقوم به المتعلم، حيث تتأسس القراءة على التحويل الغرافي-الفوني أو الصوتي-الخطي، الذي يقوم على تحويل الغرافيمات إلى فونيمات، بينما تتأسس الكتابة والإملاء على التحويل الفوني-الغرافي أو الصوتي-الخطي، أي تحويل الفونيمات إلى غرافيمات.

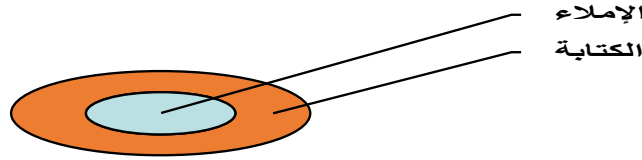


الشكل رقم (١): الفرق بين القراءة والكتابة (الإملاء)

أما الفرق بين الكتابة والإملاء، باعتبارهما يقومان على نفس التحويل، فيقوم على أساس تاريخي، ويتمثل في كون الكتابة سابقة للإملاء، لأنها محاولة ابن اللغة تسجيل اللغة وتثبيتها، أما الإملاء فهو علم يحاول واضعوه أن يقعدوا للمكتوب، على أن يكون التقعيد معياريا، يثبت أشكالا كتابية ويستبعد أخرى. وقد وازى ظهوره مرحلة التقعيد للغة العربية "وهي مرحلة تمتد من بدء التأليف في موضوع الهجاء في القرن الثاني الهجري، حين وضع العلماء الأصول العامة والقواعد الموحدة لطريقة رسم الكلمات في الكتابة العربية، وظلت القرون المتتالية تستكمل تلك الأصول والقواعد، حتى عاصرنا

الحاضر، الذي لم يخل من محاولات لتيسير الإملاء العربي، ولكن يمكن القول إن الإملاء العربي أخذ شكله العام واستقرت قواعده الأساسية في القرون الأولى من بدء التأليف فيه" (Al-Hamad, 2004, 107).

تصبح الكتابة العربية، على أساس هذا المعطى، أقدم من الإملاء، لأنها ترتبط بحضارة الأمة وتاريخها، أما الإملاء فيرتبط بفترة تاريخية محددة (ابتداء من القرن الثاني الهجري)، وهي مرحلة التقعيد للغة العربية، فالعلاقة، على أساس هذا المعطى، هي علاقة الكل بالجزء، لأن الكتابة مسار تاريخي يشمل مرحلة ما قبل التقعيد للكتابة العربية ومرحلة التقعيد وما بعدها، وإن كان منطق العقل يقر بوجود قواعد إملائية للكتابة في جميع مراحل تطورها.



الشكل رقم (٢): العلاقة بين الإملاء والكتابة

٢. النماذج السيكلوجية للإملاء

ساهمت مقاربات علم النفس العصبي وعلم النفس اللساني في اقتراح نماذج تسمح بتفسير الاجراء

٣. النماذج السيكلوجية للإملاء

ساهمت مقاربات علم النفس العصبي وعلم النفس اللساني في اقتراح نماذج تسمح بتفسير الاجراءات التي يتم اتخاذها خلال الإنتاج اللغوي المكتوب وخلال تعلم الإملاء، فتولدت عن ذلك نماذج ومقاربات اختلفت تصوراتها تبعاً لنوع المتعلم، حيث يمكن الحديث عن صنفين من النماذج، الأول يتعلق بالتعلم لدى الراشد (الخبير)، والثاني يتعلق بالتعلم لدى الطفل في سيرورته النمائية.

١,٣. نماذج الراشد «الخبير» l'expert ذات المسارين

تتأسس هذه النماذج على فرضية وجود إجراءين: "إجراء غير مباشر، ويسمى أيضا «مسار التجميع» «voie d'assemblage»، ومسار مباشر، ويسمى أيضا «مسار المعالجة» «voie d'adressage» [...] وقد تم الحديث عن هذه النماذج في البداية من قبل مارتون (Marton, 1980) وليس (Ellis, 1982)، قبل أن يصلها كل من كارامازا (Caramazza, 1991) لأجل الكتابة وكولثرت (Coltheart, 1993) لأجل القراءة. وتفترض النماذج ذات المسارين وجود معجم داخلي، يحدد المرور به أو عدم المرور به نوع المسار المستعمل" (Virgini & Hebert, 2013, 5).

١,١,٣. الإجراء الفونولوجي أو مسار التجميع

ويسمى أيضا "المسار غير المباشر، ويقوم على استعمال التحويل الفونوغرافي" (Virgini & Hebert, 2013, 7)، وهو شديد الارتباط بكتابة الكلمات المجهولة، لأن "تفعيله يكون خلال كتابة الكلمات غير المعروفة وكتابة أشباه الكلمات، أو كتابة الكلمات التي يكون إملاؤها غير مألوف. وتكون فيه المفرداتُ موضوعَ التحويل الفونو-غرافي. فبعد تحليل، مشتركٍ أو ذي مسارين، للبرامترات السمعية والصوتية للكلمات، يحتفظ القائم بفعل الكتابة بالشكل الفونولوجي، ثم يقطعه إلى فونيمات، ثم يطابق الفونيمات مع الغرافيمات حسب احتمالات الربط الصوتي-الغرافي الأكثر ترددا، ثم يقوم بعد ذلك بتجميع الغرافيمات المخزنة في الذاكرة الإملائية العاملة خلال الإنتاج الكتابي. ورغم كلفة هذا الإجراء وطوله نظرا لحساسيته تجاه الانتظامات الإملائية، فإنه يتميز بمعقوليته الفونولوجية التي تمكن من كتابة كل الكلمات" (Cérciat-Marty & Denis-Léon, 2012, 8). لذلك إذا كان هذا الإجراء ليس ذا أهمية كبرى بالنسبة للغات الألفبائية الثاخنة كالفرنسية (ils mangent) والإنجليزية (light, night...) مثلا، فإنه في العربية ذو أهمية كبرى، لكون هذه الأخيرة ذات شفافية لا بأس بها. حيث يمكن لهذا الإجراء أي يسهم في كتابة معظم الكلمات العربية (قلم، مسطرة، كتاب....) إضافة إلى كتابة الكلمات الأجنبية (شكسبير، فيكتور هيغو، همنغواي...) كل ذلك عن طريق تجميع الفونيمات المنطوقة.

٢,١,٣. الإجراء المعجمي أو مسار المعالجة

الإجراء المعجمي يستند إلى استدعاء الكلمات من المعجم الداخلي لأنه "يقوم على تنشيط التمثيلات الإملائية انطلاقا من النظام الدلالي. وهو يُستعمل لكتابة الكلمات المعروفة التي تكون تمثيلاتها الإملائية مخزنة في المعجم الداخلي. وهو في المقابل، لا يمكن استعماله في كتابة الكلمات الجديدة أو أشباه الكلمات، لكونها لا تمتلك تمثيلات في المعجم الداخلي" (Virgini & Hebert, 2013, 7). ويرتبط استعمال هذا الإجراء بغياب التحويل الفونو-غرافي (الصوتي-الخطي) الصارم لكونه "يُستعمل [...] خلال كتابة الكلمات المألوفة أو الكلمات غير القياسية في الإملاء الثاخن، والذي يكون فيه التحويل الفونوغرافي غير مجدٍ، حيث يقوم المتعلم بالاسترجاع المباشر والتام للتمثيل الإملائي للكلمة المراد كتابتها من معجمه الداخلي" (Cérciat-Marty & Denis-Léon, 2012, 8). وعلى هذا الأساس يمكن هذا الإجراء من كتابة كلمات عربية استنادا إلى دلالتها مثل "عصا" و "عصى" بناء على دلالة سياق ورودها كما في الجملتين:

- عصي الابن والده.

- ضرب الوالد ابنه بعصا.

A: مسار غير معجمي. B: مسار معجمي. B1: مسار معجمي دلالي. B2: مسار معجمي مباشر.

٢,٣. النماذج النمائية للإملاء

إضافة إلى نماذج الراشدين، اقترح مجموعة من الباحثين نماذج نمائية تفسر مراحل وميكانزمات اكتساب الإملاء لدى الطفل.

١,٢,٣. نموذج المراحل لدى فريث (Frith, 1985)

يشكل هذا النموذج مرجعا لمختلف النماذج التي أنشئت فيما بعد رغم نواقصه، وتتجلى أهميته في كونه يقترح اكتسابا متوازيا لكل من مهارتي القراءة والكتابة اللتين تنموان وتتطوران معا وفي نفس الوقت، حيث تُثري كل منهما الأخرى (Virgini & Hebert, 2013, 10) ويتكون هذا النموذج من ثلاث مراحل متتالية ومتراصة، تتميز كل واحدة منها باستراتيجية مهيمنة.

- **المرحلة اللوغوغرافية:** تتأسس هذه المرحلة على الربط المباشر بين الشكل البصري (Logo) والمعنى، دون وساطة فونولوجية، لأن الطفل "يطور فيها استراتيجيات غير لسانية في تحديد الكلمات: فهو يركز على المؤشرات الخارجية الموجودة في بيئته [...]، والمؤشرات الداخلية، أي السمات البارزة للحروف" (Virgini & Hebert, 2013, 10)، ومثال ذلك اللون الأحمر والأبيض الذي يحيل على مشروب الكوكا كولا لدى بعض الأطفال، أو إحالة حرف الخاء مثلا على الخبز. وفي هذه الحال لا يكون لعدد الحروف أو ترتيبها في الكلمات أي اعتبار، حيث يمكن أن تحيل الألفاظ: با، بابا، بابابا... على «بابا». (Fayol & Jaffré, 1999, 145-146)

وتسمى هذه المرحلة أيضا مرحلة ما قبل القراءة والكتابة، يتم فيها التعرف على الكلمات من خلال المؤشرات الخارجية الناجمة عن البيئة (مثلا الرموز الإشهارية: حيث يكون الأطفال قادرين على «القراءة» المبكرة لنوع من المأكولات أو الحلوى التي يفضلونها). ثم بعد ذلك يتم استعمال المؤشرات الداخلية، أي الخصائص المميزة للحروف (مثلا نقط الإعجام أو الإشارات في الحرف «ظ» كسمات خاصة بهذا الحرف). بعد ذلك تأتي الاستعانة بالمؤشرات الغرافية، من قبيل: شكل الكلمات، طولها، الحرف الأول أو الحروف الأولى فيها، حيث يعالج الأطفال الكلمات باعتبارها صورا استنادا إلى نظام تصويري دلالي (Cérciat-Marty & Denis-Léon, 2012, 11). ومع مرور الوقت، و"في عمر الثالثة، يمكن للطفل لإنتاج أشكال غرافية تحاكي الكتابة (أو ما يسمى بالكتابة السحرية)، كما يستطيع في عمر الرابعة كتابة اسمه" (Virgini & Hebert, 2013, 10).

وتتأسس أهم الانتقادات التي وجهت لهذه المرحلة ولاستراتيجيتها اللوغوغرافية على كونها لا تتوافق، إلا قليلا، مع ما يميز القراءة والكتابة، إضافة إلى كونها ليست ضرورية لتعلم القراءة والكتابة (Cérciat-Marty & Denis-Léon, 2012, 10-11). لهذا فإن "القول بفرضية وجود

مرحلة لوغوغرافية هو طرح ضعيف، وذلك لسببين: الأول يرجع إلى كون الأطفال في بعض الأنظمة اللغوية لا يطورون إجراء مطابقا بين المعنى والشكل الغرافي (الخطي)، مما يعني أن ظهور هذا الإجراء واستعماله يرتبط بطبيعة اللغة ونوعها وربما بنوع الأنشطة المرتبطة بها. أما الثاني فيتأسس على إنجازات إنتاج الأطفال التي لا تتناسب مع الإجراء اللوغوغرافي" (Fayol & Jaffré, 1999, 148).

- **المرحلة الأبجدية:** يتعلم الطفل في هذه المرحلة عملية التجميع استنادا إلى ما تعلمه في المبدأ الأبجدي عموما والوعي الفونولوجي بشكل خاص، حيث يقوم بعملية المطابقة بين الفونيمات والغرافيمات، و"تبدأ هذه المرحلة عندما يكتشف الطفل أن الكتابة هي تحويل أو رسم للغة المنطوقة، وتساهم عدة عوامل في هذا الاكتشاف: النضج، تجربة الطفل، انتظام النظام الإملائي للغة، التدريس المنتظم للحروف [...] وتتأسس طبيعة المعالجة في هذه المرحلة على الاستغلال المنتظم للتقابل بين الصوت والحرف، وهو تقابل يمكن أن يقوم على التقابل بين الفونيم والغرافيم أو على وحدات أكبر منهما مثل المقطع" (Fayol & Jaaffré, 1999, 148-149). وتتميز هذه المرحلة بالالتباس الذي يحصل لدى الطفل بين اسم الحرف والفونيم الذي يرتبط به، مما قد يؤدي في بعض الأحيان إلى كتابة "باء" مثلا عوض "ب" أو العكس (Virgini & Hebert, 2013, 10). واستناد هذه المرحلة إلى الوساطة الفونولوجية والمبدأ الأبجدي يجعل منها مرحلة مهمة في القراءة والكتابة، لكنها تبقى غير كافية خاصة في اللغات غير الشفافة، مما يجعل المرور إلى المرحلة الإملائية أمرا محتوما.
- **المرحلة الإملائية:** لا يعول الطفل في هذه المرحلة على التحويل الفونوغرافي فقط، بل تصبح وحدات المعالجة هي المورفيمات باعتبارها وحدات دالة، و"يتميز ولوج هذه المرحلة، في القراءة والكتابة معا، باستحضار مختلف الإكراهات التي تتولد عن التقابل بين الفونيم والغرافيم، حيث يتم التغلب عليها بعدة طرق واستراتيجيات، وهي الاسترجاع المباشر للمفردات من المعجم الإملائي، أو الاستناد إلى المماثلة المعجمية، أو الاستناد إلى الدلالة أو المورفولوجيا" (Fayol & Jaffré, 1999, 154). فالطفل في هذه المرحلة يتخلص تدريجيا من التقطيع تحت المعجمي، لأن "الوساطة الفونولوجية لا تتدخل في الكلمات المعروفة أو شبه المعروفة، لأن الطفل يستند إلى الخصائص الإملائية للكلمات التي سبق له أن تعرض لها وخصائصها، مما يجعله قادرا على قراءة وكتابة الكلمات غير المنتظمة" (Cérciat-Marty & Denis-Léon, 2012, 12).

وأهم انتقاد يمكن أن يوجه لهذا النموذج هو قيامه على تتابع المراحل، وكأن كل الأطفال يمرون بنفس المراحل في نفس الفترة الزمنية مما يقلل من أهمية الفروق الفردية بين الأطفال والتي من بينها اللغة الأم التي تؤثر بشكل مهم في المرور من مرحلة إلى أخرى، كما يقلل أيضا من أهمية الاختيارات البيداغوجية المتعلقة بالقراءة والكتابة والتي يتم تبنيها من طرف الأنظمة التعليمية.

٢,٢,٣. نموذج المستويات لدى إهري (Ehri, 1991)

تجاوزا للانتقادات التي وجهت إلى النموذج السابق، قامت إهري Ehri بوضع نموذج آخر جديد يستلهم تصوره من نموذج فريث Frith السابق، حيث "أدخلت عليه تعديلين، الأول يقوم على تجاوز القدرة التوليدية للمرحلة اللوغوغرافية، والثاني يتأسس على اقتراح أربعة مستويات عوض ثلاث مراحل" (Beech, 2005, 51)، كما يوضح الشكل الآتي:



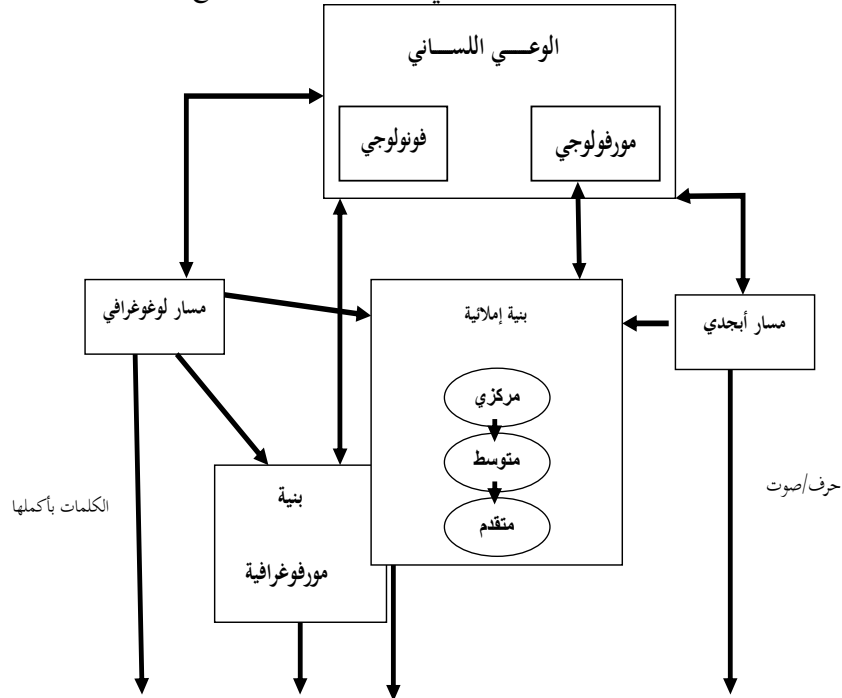
الشكل رقم (٤): مراحل القراءة والكتابة عند إهري (Ehri, 1989). نقلا عن (Beech, 2005, 51).

- **المستوى قبل-الأبجدي:** يستند الطفل في هذا المستوى إلى المؤشرات الداخلية للكلمة، فهو "يتوافق مع المرحلة اللوغوغرافية لدى فريث Frith لكن إهري تعتبره غير إلزامي: لأن الطفل في هذا المستوى يستند إلى السمات البصرية البارزة للكلمات مادام لم يمتلك بعدُ معارف النظام الأبجدي" (Virgini & Hebert, 2013, 10). أما تسمية هذا المستوى بهذا الاسم فلأنه "يكون قبل المعرفة الأبجدية، بحيث لا يستلزم تحديداً للكلمات الربط بين الصوت والحرف، مادامت الترابطات تتم بين بعض الخصائص الشكلية للكلمة وبين نطقها أو تمثيلاتها الدلالية" (Beech, 2005, 51).
- **المستوى الأبجدي الجزئي:** سمي هذا المستوى بهذا الاسم لأن "المعارف بالنظام الأبجدي تكون غير تامة، لأن الطفل مازال غير عارف بكيفية كتابة الأصوات، كما يمكنه أن يخلط كلمة جديدة لها نفس الخصائص الشكلية بكلمة معروفة لديه" (Cérciat-Marty & Denis-Léon, 2012, 13). وغالبا ما يستند هذا الخلط إلى بعض الحروف في الكلمات، حيث "يكون اهتمام الطفل في هذه المرحلة موجها نحو الحروف الأولى والأخيرة في الكلمة، وقد ابتكرت إهري مفهوم «القراءة الصوتية للمؤشرات» لتمييز هذه المرحلة عن غيرها" (Beech, 2005, 51).
- **المستوى الأبجدي التام:** يستكمل الطفل في هذا المستوى معارفه الأبجدية، مما يمكنه من "تقطيع الكلمات إلى فونيمات وكتابتها بفضل معارفه الفونوغرافية. حيث يستطيع كتابة الأشكال الفونولوجية المقبولة للكلمات غير المعروفة" (Virgini & Hebert, 2013, 11). إضافة إلى هذه المعرفة بالتحويل الفونوغرافي، يبدأ الطفل في بناء معجمه اللغوي، حيث "يشرع، في هذا المستوى، في تكوين مخزون من الكلمات في ذاكرته، كما يستطيع أن يربط أيضا العرافيمات بالفونيمات في الكلمات البصرية"^٣ (Beech, 2005, 51).
- **المستوى الأبجدي المتين:** تصبح المعارف الأبجدية لدى الطفل في هذا المستوى متينة، حيث يتمكن "من الكلمات في شكلها الذي يتجاوز الحروف: أي في شكل مقاطع، ولواحق، مما

يسمح له بالإدماج التدريجي للاطرادات الإملائية في اللغة" (Cérciat-Marty & Denis, 2012, 12-13). ويؤثر هذا المستوى بشكل إيجابي في مستوى القراءة لأن "القراء الذين يمتلكون هذه القدرة الأبجدية يكونون قادرين على تحقيق دقة معرفية أكبر [...] كما أنهم يكونون قادرين على قراءة الكلمات الجديدة" (Beech, 2005, 52).

٣,٢,٣. نموذج الأساس المزدوج لصاحبه سيمور Seymour (١٩٩٧-١٩٩٩)

تجاوز سيمور Seymour الخاصية التسلسلية للمراحل في تصور فريث Frith السابق، والتي تفترض التخلي عن مرحلة للولوج إلى المرحلة الموالية، ويقوم هذا النموذج على "فكرة التفاعل بين مسارات معالجة الكتابة بدلا من التنميط، فالأمر هنا يتعلق بوصف نمو القراءة التي يُسند فيها دور مركزي لبناء نظام إملائي هو عبارة عن نموذج داخلي يمتلكه المتعلم انطلاقا من الإملاء في علاقته باللغة الشفوية والمعنى والتركييب" (Boukadida, 2008, 74). وقد سُمي هذا النموذج بهذا الاسم "لأنه يقترح مسارين مختلفين لتنمية مهارة تحديد الكلمات المكتوبة وإنتاجها أيضا، إضافة إلى ذلك فهو نموذج تفاعلي، لأن تنمية أحد مكوناته يؤثر على تنمية واستعمال المكونات الأخرى التي يبلغ عددها خمسة مكونات: الوعي اللساني، البنية الإملائية، البنية اللوغوغرافية، المعالجات اللوغوغرافية والأبجدية" (Rodrigue, 2006, 27). والشكل الآتي يبرز عناصر هذا النموذج:



الشكل رقم (٣): نموذج الأساس المزدوج لدى سيمور (Seymour, 1997). نقلا عن: (Rodrigue, 2006, 27)

ويتجلى دور المسار اللوغوغرافي "في التعرف المباشر على الكلمات وتخزينها في المعجم الذهني، ويرتكز هذا التعرف على وحدات تحت معجمية: مجموعة من الحروف أو المقاطع. ويعتبر هذا المعالج أساسا في هذا النموذج لأنه يساهم بشكل واضح في تنمية البنية الإملائية" (Rodrigue, 2006, 28)، أما المسار الأبجدي الذي يعتبر المسار الأساس الثاني "فيقوم على المعالجة المتسلسلة والتعرف على الحروف استنادا إلى أصواتها وأسمائها. وبفضل هذا المسار يتحقق التحويل الفونوغرافي (الصوتي-الخطي)، وفك تسنين الكلمات المألوفة وأشبه الكلمات، فالتمكن من المسار الأبجدي يطور الوعي الفونولوجي والوعي الفونيمي" (Boukadida, 2008, 74-75). وعلى هذا الأساس، فالمساران: اللوغوغرافي والأبجدي، يساهمان معا في تنمية المعجم الإملائي.

ومن الانتقادات التي يمكن توجيهها لهذا النموذج ما يلي:

- قيامه على خصوصيات اللغة الإنجليزية، لأنه ارتكز على البنية الإملائية للكلمات أحادية المقطع التي تكثر في الإنجليزية مقارنة بباقي اللغات الأخرى.
- إقراره بوجود استراتيجية لوغوغرافية، مع العلم أن الإقرار بوجودها في اكتساب اللغة المكتوبة ليس محل إجماع بين كل الباحثين، خاصة أولئك الذين يدرسون أنظمة الإملاء في لغات أخرى غير الإنجليزية.

٤,٢,٣. نموذج التعلم الذاتي لدى شير Share (١٩٩٥ و ١٩٩٩)

تساهم القراءة في هذا النموذج بدور فعال في تعلم الإملاء، حيث "يؤدي التحويل الغرافي-فوني، في هذا النموذج، وظيفة التعلم الذاتي التي تمكن المتعلم من اكتساب تفاصيل التمثيلات الإملائية الضرورية اللازمة للتعرف المرئي والسريع والفعال على الكلمات" (Share, 1999, 96). إن عملية إعادة التسنين الفونولوجي التي يقوم بها الطفل لتحديد كلمة غير معروفة هي في حد ذاتها إثبات لخاصية التعلم الذاتي لأنها تمكنه بشكل فردي، ودون مساعدة من أحد، من اكتساب التمثيلات الإملائية الدقيقة والضرورية للقراءة والكتابة الخبيرة.

ويمكن للتعلم الذاتي أن يظهر مبكرا لدى الطفل منذ مباشرته الأولى لعملية القراءة إذا توفرت ثلاثة عوامل: الأول معرفته بالتقابلات فونيم-غرافيم، الثاني توفره على إدراك فونولوجي في حده الأدنى، والثالث قدرته على استعمال المعلومة السياقية قصد تحديد النطق الدقيق انطلاقا من تسنين جزئي.

وتتأسس الانتقادات التي وجهت لهذا النموذج على كون نتائج دراسات شير Share استندت إلى اللغة العبرية من جهة، وهي لغة شفافة يكون فيها فك التسنين سريعا ودون غموض، وإلى اللغة الإنجليزية من جهة أخرى، وهي من اللغات الأكثر ثخونة، لذلك فإن تعميم هذا النموذج يبقى محدودا ما لم تؤكد دراسات في لغات أخرى (Cérciat-Marty & Denis-Léon, 2012, 14).

٤. خاتمة:

لقد أقيمت النماذج السيكلوجية على دراسات في لغات غير العربية، لذلك ينبغي لكل الفاعلين في الحقل التربوي أن يكونوا على وعي بخصوصيات اللغة العربية خلال تنزيل كل نموذج، ما دامت الدراسات التي تقوم على العربية، والتي يمكن أن تكيف مثل هكذا نماذج أو تولد نماذج أخرى، تكاد تنعدم. لكن، رغم تأسيس هذه النماذج على معطيات لغات أخرى، فإن هذا لا يمنع من الاستفادة من كثير مما جاءت به من توجيهات يمكن أن تطور العملية التعليمية المتعلقة بالإملاء بشكل خاص والكتابة بشكل عام، لعل أولها استعمال الكلمات المألوفة لدى الأطفال خلال المراحل الأولى للتعليم خاصة في المراحل التمهيديّة، إضافة إلى التركيز على الحروف الأولى للكلمات خلال كتابتها دون إهمال استعمال الألوان. كما ينبغي أن يربط هذا التعلم في بدايته بالمحيط الخارجي للطفل وتوظيف المعارف المتعلقة به (كتابة اسمه والأشياء التي يحبها: الكلمات المتعلقة بالأكل، الحلوى، والألعاب...)، فتعلم الإملاء مسار طويل يمتد لسنوات، يطور فيه المتعلم، وبشكل تدريجي، مختلف القدرات اللازمة للقيام بهذه المهارة الإنتاجية المعقدة التي يتم فيها حشد قدرات لسانية وغير لسانية طويلة مساره الدراسي، خاصة في السنوات الأولى للدراسة، لأن أي خلل أو ضعف في إحدى هذه القدرات سينعكس سلباً على إنتاجية التلميذ أو الطالب مستقبلاً.

الهوامش

١ للاطلاع على مختلف هذه القدرات ينظر: (اللحياني، وبوعناني، ٢٠٢٠أ) و(اللحياني، وبوعناني، ٢٠٢٠ب).

٢ للتدقيق أكثر في الفرق بين هذه المصطلحات ينظر: (الحمد، ٢٠٠٤، ١٣).

٣ الكلمات البصرية في هذا المقام هي الكلمات التي قرأها الطفل لمرات عديدة. (Beech, 2005, 51).

References

- Zayir, Sa'd 'Alī; 'Ahūd, Sāmī Hāshim; Wasan, 'Abbās Jāsīm. 2016. *Al-Imlā' al-'Arabī: Mushkilātuḥu, Qawā'iduḥu, Ṭarāiq Tadrīsīhi*. 1st ed. 'Amman : Dār Ṣāfā li al-Nashr Wa al-Tawīz'.
- Al- Ḥamad, Ghānim Qaddūrī. 2004. *'Ilm al-Kitabah al-'Arabiyyah*. 1st ed. 'Amman : Dār 'Ammār.
- Al-Liḥyānī, Muḥammad & Bū 'Inānī, Muṣṭafā. 2020 A. «'Al-Wa'yu al-Imlā'ī fī al-'Arabiyyah: Al-Muqṭaḍayāt al-Lisnāiyyah wa al-Ma'rifiyyah.» *Majallah Imtiyāz li al-'Ulūm al-Tarbawīyyah wa al-Ta'līmīyyah*. 2/1.

- Al-Liḥyānī, Muḥammad & Bū 'Inānī, Muṣṭafā. 2020 B. «Al-Wa'yu al-Imlā'ī fi al-'Arabiyyah: Mafhūmuhū wa Anwa'uhū wa Quḍrātuhū. » Sharjah: 4th International Conférence on Arabic Language.
- Beech, John R. 2005. Ehri's model of phases of learning to read: a brief critique. *Journal of Research in Reading*, 28, 50-58. ISSN 0141-0423
- Boukadida, Nahed. 2008. Connaissances phonologiques et morphologiques dérivationnelles et apprentissage de la lecture en arabe (Etude longitudinale). Thèse de Doctorat, Ecole doctorale – Humanité et Sciences de l'Homme, Faculté des Sciences Humaines et Sociales, France : Université Européenne De Bretagne. HAL Id: tel-00300544.
- Cerciat-Marty, Celine ; Denis-L'éon, Bernadette. 2012. Associations et dissociations entre orthographe lexicale et grammaticale et compétences cognitives. Mémoire Pour Le Certificat De Capacité D'orthophoniste Sciences Cognitives, Académie De Paris, Paris : Université Paris Vi Pierre Et Marie Curie. <dumas-00759241>
- Fayol, Michel ; Jaffré, Jean-Pierre. 1999. L'acquisition/ apprentissage de l'orthographe. *Revue française de pédagogie*, 126, 143-170.
- Rodregue, Anne. 2006. Etude Des Représentations Orthographiques Chez Deux Types De Scripteurs En Trouble Spécifique D'acquisition Du Langage Ecrit. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique, Montréal : Université du Québec.
- Share, David L. 1999. A Direct Test of the Self-Teaching Hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, (72) 95–129. Article ID jecp.1998.2481.
- Virginie· Herbet ; Charlotte Wagenaar. 2013. Apprentissage de l'orthographe lexicale et rappel de l'ordre sériel. Mémoire Pour Le Certificat De Capacité d'orthophoniste Sciences cognitives. Paris : Université Paris Vi Pierre Et Marie Curie. dumas-00873474.