جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس
كلية الآداب و العلوم الإنسانية - ظهر المهراز
UNIVERSITÉ SIDI MOHAMED BEN ABDELLAH DE FES
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines - Dhar El Mahraz

مركز دراسات الدكتوراه: الجماليات وعلوم الإنسان

تكوين الدكتوراه: التعابير والأشكال الرمزية: مقاربات وآليات الاشتغال

تخصص: علوم اللغة والمعرفية والديداكتيك

أهمية الوعي المورفولوجي في تطوير الوعي الإملائي لدى تلامذة التعليم الابتدائي بالمغرب

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه

إعداد الطالب الباحث
لمحمد اللحياني
ر.و.ط: 9291960782

تحت إشراف الأستاذ
أ.د/ مصطفى بوعناني

السنة الجامعية: 2021/2020

إهداء

إلـــى

من غادرت الدنيا قبل أن نرتوي من حنانها، أمي رحمها الله؛

من غادر الدنيا بعد أن علمنا شيم المروءة، أبي رحمه الله؛

من ساندني وآزرني في دربي، إلى زوجتي الصبور؛

من أدخلا السرور على حياتي، ولداي: علي وآدم؛

من أشد بهم أزري إخوتي وأخواتي وكافة أفراد أسرتي؛

كل من علمني حرفا أصبح سنا برقه يضيء الطريق أمامي؛

كل من كان لي سندا وعونا طيلة مشواري العلمي؛

كل هؤلاء جميعا أهدي هذا الجهد راجيا منه تعالى أن يلقى

القبول والنجاح.

إهداء خاص

جاشت المشاعر حبا

فعجزت الكلمات اعترافا وتقديرا

لمن أرشدني وأماط الغيم من أمامي

بسنا علمه ونسيم خلقه الطيب

أستاذي مصطفى بوعناني،

سره الله في الدنيا والآخرة

وأدام طلعته البهية

بموفور الصحة والعافية

شكر وتقدير

الحمد لله الذي أنارلي درب العلم والمعرفة، وأعانني على إنجاز هذا العمل، ووفقني لأداء هذا الواجب، "لا يشكر الله من لا يشكر الناس"، وبعد:

هذا البحث نتاجُ عملٍ متضافرٍ دؤوبٍ، يرجع فضل استوائه على هذه الصورة، بعده سبحانه، إلى أستاذي ذي الطلعة البهية والسجية الكريمة الدكتور مصطفى بوعناني الذي أشرف عليه ووهبه الكثير من وقته الثمين، حيث ظللت أسترشد بغزير علمه ودقيق توجيهاته طيلة سنوات البحث والإنجاز. فله، في المقام الأول من بين خلقه سبحانه، جزيل الشكر والتقدير اعترافا بجميل فعله وكريم صنعه، ويحق لي أن أسجع في حقه:

يسرت فيسر الله لك ### ما لم ييسر لكثير من الأنامِ

فتملَّ بما تكرمت به ### فذاك دين من الرحمــانِ

ولا يفوتني أن أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى أساتذتي الأجلاء في مختبر العلوم المعرفية الذين نهلنا من علمهم الكثيرَ سواء خلال التكوينات التي نظمها المختبر، أو من خلال التوجيهات التي أمدونا بها إبان النقاشات التي كانت تجمعنا بهم، والتي بقدر ما كانت توجهنا وتنير لنا ما غمض من المسالك، بقدر ما كانت تزرع فينا روح الحماسة وتستنهض فينا الهمم، وأخص بالذكر الأساتذة الفضلاء بنعيسى زغبوش وإسماعيل علوي وكمال الناجي وعزيز التازي. لقد كانت رفقتهم داخل المختبر رفقة أفراد الأسرة الواحدة، أحسسنا فيها بمختلف القيم والمشاعر النبيلة: الثقة بالنفس، التضامن والتعاون، الجدية...، فمثلوا بحق مفهوم التأطير والتكوين في أرقى صوره وأجل تمثلاته.

كما أتقدم أيضا بجزيل الشكر إلى السادة الأساتذة بكلية الآداب ظهر المهراز بمختلف الشعب على ما استفدناه منهم أثناء التكوينات المختلفة سواء في إطار مركز الدكتوراة أو في إطار مختبر العلوم المعرفية، وإلى إدارة كلية الآداب ظهر المهراز، وأخص بالذكر لا الحصر السيد العميد، والسيد نائب العميد المكلف بالبحث العلمي والتعاون، ومدير مركز الدكتوراة، والسيد نائب العميد المكلف بالشؤون

الأكاديمية، والسادة موظفو الإدارة، وكل جنود الخفاء على حرصهم على تكويننا وتوجيهنا طيلة هذه المدة غير اليسيرة.

ولا أنسى في هذا المقام أيضا أن أشكر كل الأساتذة الذين أمدوني بالعون والمساعدة من كليات أخرى، وأخص بالذكر أساتذتي الدكتور إسماعيلي علوي مولاي امحمد الذي استرشدت بتوجيهه طيلة مسار إنجاز الأطروحة، إضافة إلى مراجعاته وتصويباته التي أفادتني في تجاوز كثير من الهنات، والدكتور يوسف أدروا الذي ساعدني في وضع اللبنات الأولى في بناء هذه الأطروحة، إضافة إلى ما جاد به من تصويبات تخص كيفية بنائها، ناهيك عما زودنا به من مقالات، والدكتور عمر مهديوي من كلية الآداب بمكناس الذي كلما طرقت باب إرشاده إلا وكان سريع الاستجابة، بل وفسح لنا المجال لولوج كثير من الأنشطة ذات الأبعاد البحثية والأكاديمية. كما أتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى رفيق دربي، طيلة مسار إنجاز هذا البحث، الأستاذ والصديق الحبيب الدكتور محمد مولودي من الكلية المتعددة التخصصات بتازة الذي استصحبني قِرىً ونصحا في بيته كلما وطئت أرض مدينة فاس، فكانت ضيافته لي فائدة و أنسا ومتعة وتوجيها.

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى زملائي الطلبة الذين جمعني بهم هم البحث والتكوين العلمي سواء داخل مختبر العلوم المعرفية أو خارجه، وأخص بالذكر الصديق الحميم القادم من اليمن، الذي جمعنا به القدر تعارفا وتآلفا، أكرم عبد الله ناشر الأدور لما قدمه لي من إرشاد وعون تقني خلال المعالجة الإحصائية.

وأشكر أيضا الأطر التربوية والإدارية بمديرية وزارة التربية الوطنية بإقليم خنيفرة، وأخص بالذكر رئيس مصلحة الشؤون التربوية، وزملائي وأصدقائي: المفتش في التوجيه التربوي حميد برقديش لما أسداه من عون خلال ترجمة كثير من المقالات، ولحسن بوستى، وعبد الإله مسوس على ما قدماه من مساعدة تتعلق بالجانب التربوي الديداكتيكي، والمفتش في التخطيط محمد سيف الدين لما أسداه من عون في جانب تيسير الإجراءات الإدارية للتدخل الميداني، كما أشكر أيضا مدير مدرسة سوق الاثنين السيد بوعزة عكاوي الذي يسر لنا تجريب روائز هذا البحث، وأشكر زملائي أطر التوجيه التربوي

بمديرية خنيفرة الذين عاشوا معي هم هذا البحث، هذا دون أن أنسى رؤساء وأطر مدرسة "توسنا" الخاصة ومدرسة "خالد بن الوليد" و"ثانوية بدر الإعدادية" على تعاونهم في عملية تمرير الاختبارات. وبصفة عامة أتقدم بجزيل الشكر إلى كل من مد لي يد العون في مسيرتي العلمية.

وختاما، أتوجه بجزيل الشكر إلى السادة أعضاء اللجنة العلمية الموقرة التي تفضلت بقراءة هذا البحث وتقويمه ورصد هفواته حتى أتمكن من إخراجه في صورة أفضل، فالله أسأل أن يجزيهم خير الجزاء.

ملخص البحث باللغة العربية

هدفت هذه الدراسة إلى إبراز أهمية الوعي المورفولوجي في تطوير الوعي الإملائي لدى تلامذة التعليم الابتدائي بالمغرب وفق متغيرات: الجنس، المستوى الدراسي، نوع المدرسة (خصوصية/ عمومية)، وقد استُعمل لأجل هذا الغرض اختباران، الأول يتعلق بالوعي المورفولوجي، وتحته ثلاثة رو ائز: معرفة الأوزان والصيغ، ومعرفة التصريف ومعرفة بالاشتقاق، والثاني يتعلق بالوعي الإملائي، وتحته ثلاثة رو ائز أيضا: الإملاء الفونيتيقي، الإملاء النحوي، والإملاء المعجمي، وقد تم إيجاد دلالات صدق ذين الاختبارين وثباتهما. أما عينة البحث فقد تشكلت من مائة وعشرين (120) تلميذا وتلميذة من ثلاث مؤسسات بالوسط الحضري لخنيفرة تم اختيارهم بطريقة عشو ائية.

وقد خلصت الدراسة إلى وجود فروق بين العينة بالنظر إلى المتغيرات السابقة، إضافة إلى إثبات الاستقرار المبكر للمعارف التصريفية مقارنة بالمعارف الاشتقاقية، أما على مستوى العلاقة بين الوعيين فقد توصلت الدراسة إلى وجود تر ابط قوي بين الوعيين المورفولوجي والإملائي، إضافة إلى التأثير القوي للأول في الثاني في اللغة العربية.

وبعد مناقشة النتائج المتوصل إليها اقترح الباحث مجموعة من الاسترتيجيات والتوصيات اللسانية والمعرفية والتربوية والديداكتيكية قصد تطوير الوعيين المورفولوجي والإملائي بشكل خاص وتطوير الوعي اللساني بشكل عام في المدرسة المغربية.

الكلمات المفاتيح: الوعي المورفولوجي، الوعي الإملائي، اللغة العربية، التلميذ.

Synopsis

L'objectif de cet etude est de montrer l'importance de la conscience morphologique dans le développement de la conscience orthographique chez les élèves marocains à l'école primaire ; les variables consederées sont : le sexe, le niveau scolaire et le type de l'école (privée/ publique). La recherche se base sur deux tests : le premier, relatif à la conscience morphologique, comporte trois sous-tests (connaissances des shèmes : alawzanes, connaissance de la conjugaison et la connaissance de la dérivation) ; le deuxième, relatif à la conscience orthographique, comporte aussi trois sous-tests (l'orthographe phonétique, l'orthographe grammaticale et l'orthographe lexicale). La validité et la fiabilité des deux tests sont assurées. L'échantillon de l'étude se compose de 120 éléves (garçons/filles) choisis d'une manière alliatoire de trois établissements scolaires appartenant à la zone urbaine de la ville de khénifra.

Les résultats de la recherche mettent l'accent sur les différences obsérvées entre les éléves de l'échantillon en s'appuyant sur les variables déjà citées ; de plus, la stabilité précose des connaissances relatives à la conjugaison avec les connaissances relatives à la dérivation est démontrée. La corrélation et l'influence, en langue arabe, entre la conscience morphologique et la conscience orthographique sont vérifiées.

Enfin, après la discusion des résultas, le chercheur propose des strategies et des suggestions cognitives, linguistiques, pédagogiques et didactiques pour développer la conscience morphologique et la conscience orthographique en particulier, et pour développer la conscience linguistique en général.

Les mots clés : la conscience morphologique, la conscience orthographique, la langue arabe, l'éléve.

Abstract

The aim of this study is highlighting the importance of morphological awareness in developing dictation awareness among the Moroccan students in primary school according to the variables: gender, educational level and school type (private / public). Two tests were used in this study; the first test is related to morphological awareness with three prizes, knowledge of forms and formulas, knowledge of conjugation and knowledge of derivation. The second test is related to dictation awareness with three prizes, phonetic dictation, grammatical dictation, and lexical dictation. The indications of the validity and stability of these two tests have been found. The sample of this study consisted of one hundred and twenty (120) male and female students randomly selected from three institutions in the urban center of Khenifra.

The study concluded that there are differences between the sample according to the previous variables. In addition, it proving the early stability of the morphological knowledge compared to the derivative knowledge. The study found a strong correlation and influence of morphological awareness on dictation awareness in the Arabic language.

The researcher suggested a set of linguistic, cognitive, educational and didactic recommendations in order to develop morphological and dictation awareness in particular and to develop linguistic awareness in general.

Keywords: **Morphological Awareness, Dictation Awareness, Arabic Language, Student.**

فهرست المحتويات

المحتوى	الصفحة
إهداء	أ
إهداء خاص	ب
شكروتقدير	ج
ملخص البحث باللغة العربية	و
ملخص البحث باللغة الفرنسية	ز
ملخص البحث بالإنجليزية	ح
فهرست المحتويات	ط
فهرس الجداول	ل
فهرس الأشكال	ص
فهرس الملاحق	ر
1. مدخل	**1**
1.1.تقديم	1
2.1.إشكالية البحث	2
3.1. أهداف البحث	5
4.1. أهمية البحث	5
5.1. أسباب اختيار البحث	6
6.1. حدود البحث	8
7.1. الإطار النظري للبحث	9
8.1. هندسة البحث وبناؤه	10
9.1. آفاق البحث	14
10.1. المفاهيم الإجرائية للبحث	15
11.1. مواضعات تقنية	25
2. الفصل الأول: التعلم: مفهومه، مقارباته وأركانه	**26**
1.2. مفهوم التعلم وعلاقته بمفاهيم أخرى	26
1.1.2.مفهوم التعلم	26
2.1.2.علاقة التعلم ببعض المفاهيم الأخرى	27
2.2. مقاربات التعلم	32
1.2.2. المقاربة السلوكية للتعلم	34
2.2.2.المقاربة المعرفية للتعلم وتعلم اللغة	39
3.2. أركان التعلم	57
1.3.2. المدرس	57
2.3.2. المتعلم	59
3.3.2. الكتاب المدرسي	60
4.2. خلاصة	60

3.الفصل الثاني: الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي: المقتضيات اللسانية والمعرفية..... 62
1.3. الوعي المورفولوجي: مقتضياته اللسانية والمعرفية 62
1.1.3.الوعي المورفولوجي: مظهراه، نموه، أهميته وتقييمه..... 62
2.1.3.المورفولوجيا والنماذج السيكولوجية..... 73
3.1.3. أقسام المورفولوجيا والمورفيم..... 82
4.1.3. البناء المورفولوجي للكلمة في العربية ومكوناته..... 96
2.3. الوعي الإملائي: مقتضياته اللسانية والمعرفية..... 112
1.2.3. أنظمة الكتابة بين الشفافية والثخونة..... 113
2.2.3.أنواع أنظمة الكتابة..... 113
3.2.3. المبادئ المتحكمة في أنظمة كتابة اللغات الألفبائية..... 115
4.2.3. الثخونة واللغة العربية..... 117
5.2.3. النماذج السيكولوجية للإملاء..... 125
6.2.3.القدرات والعوامل المؤثرة في الوعي الإملائي..... 135
7.2.3. أنواع الإملاء واستراتيجياته..... 150
3.3. خلاصة..... 171
4.الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته..... 175
1.4. فرضيات البحث..... 176
2.4. منهجية البحث..... 177
3.4. وصف المشاركين في البحث وكيفية انتقائهم..... 177
4.4. وصف عمليات إجراء اختبار البحث..... 183
5.4. أداة البحث..... 185
6.4. مصادر البحث..... 185
7.4. بناء أداة البحث..... 186
8.4. مكونات أداة البحث وأهدافها..... 197
9.4. صدق أداة البحث وثباتها..... 206
10.4. خلاصة..... 214
5.الفصل الرابع: عرض نتائج البحث وتفسيرها..... 215
1.5.عرض نتائج الفروق وتفسيرها في اختباري الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي حسب متغير الجنس..... 215
1.1.5.عرض نتائج الفروق في اختبار الوعي المورفولوجي حسب متغير الجنس..... 216
2.1.5.نتائج الفروق في اختبار الوعي الإملائي لدى أفراد العينة حسب متغير الجنس..... 218
3.1.5. تفسير نتائج الفروق في اختباري الوعي المورفولوجي والإملائي حسب الجنس 221

2.5.عرض نتائج الفروق وتفسيرها في اختباري الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي حسب متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس) 223
1.2.5. عرض نتائج الفروق في اختبار الوعي المورفولوجي وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس) 223
2.2.5. عرض نتائج الفروق في اختبار الوعي الإملائي لدى أفراد العينة حسب متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس) 227
3.2.5. تفسير نتائج الفروق في اختباري الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي حسب متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس) 231
3.5.عرض نتائج الفروق وتفسيرها في اختباري الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي حسب متغير نوع المدرسة (خصوصية/عمومية) 234
1.3.5. عرض نتائج الفروق في اختبار الوعي المورفولوجي حسب متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية) 234
2.3.5. عرض نتائج الفروق في اختبار الوعي الإملائي حسب متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية) 238
3.3.5.تفسير نتائج الفروق في اختباري الوعي المورفولوجي والإملائي حسب متغير المستوى الدراسي..... 241
4.5.نتائج الفروق وتفسيرها في اختباري الوعي المورفولوجي والإملائي حسب متغير العمر (خصوصية/عمومية) 242
1.4.5.نتائج الفروق في اختبار الوعي المورفولوجي حسب متغير العمر..... 243
2.4.5.النتائج المتعلقة بالفروق في اختبار الوعي الإملائي حسب متغير العمر..... 248
3.4.5.تفسير نتائج الفروق في اختباري الوعي المورفولوجي والإملائي حسب متغير العمر..... 254
5.5.نتائج العلاقة الارتباطية وتفسيرها بين اختبار الوعي المورفولوجي واختبار الوعي الإملائي..... 256
1.5.5.نتائج العلاقة الارتباطية بين روائز الوعي المورفولوجي وروائز الوعي الإملائي.. 257
2.5.5.العلاقة الارتباطية بين اختبار الوعي المورفولوجي وروائز الوعي الإملائي..... 267
3.5.5.تفسير نتائج العلاقة الارتباطية بين اختباري الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي..... 270
6.5.نتائج أثر اختبار الوعي المورفولوجي على اختبار الوعي الإملائي وتفسيرها..... 272
1.6.5. نتائج أثر اختبار الوعي المورفولوجي على اختبار الوعي الإملائي..... 273
2.6.5.أثر اختبار الوعي المورفولوجي على روائز الوعي الإملائي..... 284
3.6.5.تفسير نتائج أثر اختبار الوعي المورفولوجي على اختبار الوعي الإملائي..... 288
7.5. خلاصة..... 291
6. خلاصة عامة..... 293
لائحة المصادر والمراجع..... 302
ملاحق..... 318

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	الفرق بين التعلم الصريح والضمني.....	28
2	الفرق بين الإعلام والتعلم.....	30
3	متغيرات نظرية بافلوف وعواملها وقوانينها.....	35
4	الأدوار الصفية وغير الصفية للمتعلم.....	59
5	مهام تقييم الوعي المورفولوجي.....	72
6	النماذج الأساسية للمعالجة المورفولوجية حسب (Ferrand, 2004).....	81
7	الكلمات المحتمل توليدها بناء على الصيغ الموجودة في العربية.....	103
8	الفرق بين اللواصق الاشتقاقية والتصريفية من حيث الشكل والوظيفة.....	104
9	ثخونة اللغة العربية بين بعض اللغات من حيث عدد الفونيمات والغرافيمات	121
10	المقولات التي تلحقها التاء المفتوحة والمربوطة.....	170
11	عدد أفراد العينة ونسبتها مقارنة بمجموع التلاميذ على مستوى إقليم خنيفرة..	178
12	توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي.....	178
13	توزيع أفراد العينة حسب الجنس.....	179
14	توزيع أفراد العينة حسب العمر.....	180
15	توزيع أفراد العينة حسب نوع المدرسة.....	181
16	توزيع مستويات العينة حسب تاريخ وتوقيت إجراء الاختبار.....	183
17	توزيع مدة إجراء الاختبارين حسب المستوى.....	185
18	توزيع العينة التجريبية حسب المستوى والجنس.....	187
19	توزيع المقررات الدراسية حسب المستويات بمديرية خنيفرة.....	187
20	التكرار الصريح للظواهر الصرفية في مقررات السلك الابتدائي.....	190
21	التكرار الصريح للظواهر الإملائية في مقررات السلك الابتدائي.....	192
22	الهيكلة السنوية للدرس الصرفي والإملائي في السنة الرابعة الابتدائية.....	194
23	الدرس الصرفي في المستوى الرابع وامتداده في الكفايات الإملائية.....	195
24	تكرار أنواع الكلمات في بند استخلاص الوزن.....	199
25	تكرار مقولات أشباه الكلمات.....	201
26	تكرار المقاطع المطلوب تحويلها إلى غرافيمات.....	202
27	تكرار التاءات حسب نوع المقولة التي تلتصق بها.....	203
28	تكرار الهمزة حسب نوع الحركة التي قبلها.....	203
29	تكرار الألف اللينة حسب نوع الفعل والقاعدة المتحكمة فيها.....	204
30	تكرار المورفيمات النحوية حسب نوع الفعل.....	204
31	تكرار المرفيمات النحوية حسب نوع الاسم.....	205
32	تكرار بعض الظواهر التصريفية في نص النجم المضيء.....	205

33	معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمجموع رو ائز الوعي المورفولوجي.....	207
34	معامل الارتباط بين درجة كل بند من ينود رو ائز الوعي المورفولوجي والدرجة الكلية للر ائز الذي تنتمي إليه.....	207
35	معامل الارتباط بين الرو ائز مع بعضها ومع الدرجة الكلية لمجموع رو ائز الوعي المورفولوجي.....	208
36	معامل ثبات ألفا كرونباخ لمجموع بنود رو ائز الوعي المورفولوجي.....	209
37	الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمجموع بنود رو ائز الوعي المورفولوجي.....	209
38	معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمجموع رو ائز الوعي الإملائي.....	210
39	معامل الارتباط بين درجة كل بند من بنود رو ائز الوعي الإملائي والدرجة الكلية للر ائز الذي تنتمي إليه.....	211
40	معامل الارتباط بين الرو ائز مع بعضها ومع الدرجة الكلية لمجموع رو ائز الوعي الإملائي.....	212
41	معامل ثبات ألفا كرونباخ لمجموع بنود رو ائز الوعي الإملائي.....	213
42	الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمجموع بنود رو ائز الوعي الإملائي.....	213
43	نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في ر ائز معرفة الأوزان والصيغ لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث).....	216
44	نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في ر ائز التصريف لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث).....	216
45	نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في ر ائز الاشتقاق وفق متغير الجنس.....	217
46	نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع رو ائز الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث).....	217
47	نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في ر ائز الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث).....	218
48	نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في ر ائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث).....	219
49	نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في ر ائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث).....	220
50	نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع رو ائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث).....	221
51	نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في ر ائز معرفة الأوزان والصيغ لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الر ابع، السادس).....	224

52	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز التصريف لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس).....	224
53	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز الاشتقاق لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس).....	225
54	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع روائز الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس).....	226
55	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس).....	228
56	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس).....	228
57	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس).....	229
58	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس).....	230
59	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز معرفة الأوزان والصيغ لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية).....	234
60	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز التصريف لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية).....	235
61	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز الاشتقاق لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية).....	236
62	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع روائز الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية).....	237
63	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية).....	238
64	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية).....	239
65	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية).....	240
66	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية).....	240
67	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة على رائز معرفة الأوزان والصيغ وفق متغير العمر.....	243
68	نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على رائز معرفة الأوزان والصيغ وفق متغير العمر.....	244

69	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة على ركائز التصريف وفق متغير العمر.....	244
70	نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على ركائز التصريف وفق متغير العمر.....	245
71	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة على ركائز الاشتقاق وفق متغير العمر.....	245
72	نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على ركائز الاشتقاق وفق متغير العمر.....	246
73	نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاهات الفروق في درجات أفراد العينة على ركائز الاشتقاق وفق متغير العمر.....	246
74	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة على مجموع روائز الوعي المورفولوجي وفق متغير العمر.....	247
75	نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مجموع روائز الوعي المورفولوجي وفق متغير العمر.....	248
76	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة على ركائز الإملاء الفونيتيقي وفق متغير العمر.....	249
77	نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على ركائز الإملاء الفونيتيقي وفق متغير العمر.....	249
78	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة على ركائز الإملاء المعجمي وفق متغير العمر.....	250
79	نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على ركائز الإملاء المعجمي وفق متغير العمر.....	250
80	نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاهات الفروق في درجات أفراد العينة على ركائز الإملاء المعجمي وفق متغير العمر.....	251
81	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة على ركائز الإملاء النحوي وفق متغير العمر.....	252
82	تائج تحليل التباين الأحادي (ف) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على ركائز الإملاء النحوي وفق متغير العمر.....	253
83	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة على مجموع روائز الوعي الإملائي وفق متغير العمر.....	253
84	نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مجموع روائز الوعي الإملائي وفق متغير العمر.....	254
85	نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين ركائز معرفة الأوزان والصيغ وركائز الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة.....	258

86	نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين رائز معرفة الأوزان والصيغ ورائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة.....	258
87	نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين رائز معرفة الأوزان والصيغ ورائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة.....	259
88	نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين رائز معرفة الأوزان والصيغ ومجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة.....	260
89	نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبار التصريف واختبار الإملاء الفونتيقي لدى أفراد العينة.....	261
90	نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبار التصريف واختبار الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة.....	262
91	نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين رائز التصريف ورائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة.....	262
92	نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين رائز التصريف ومجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة.....	263
93	نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبار الاشتقاق واختبار الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة.....	264
94	نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين رائز الاشتقاق ورائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة.....	265
95	نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبار الاشتقاق واختبار الإملاء النحوي لدى أفراد العينة.....	266
96	نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين رائز الاشتقاق ومجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة.....	266
97	نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبار الوعي المورفولوجي ورائز الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة.....	268
98	نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبار الوعي المورفولوجي ورائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة.....	268
99	نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبار الوعي المورفولوجي ورائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة.....	269
100	نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبار الوعي المورفولوجي واختبار الوعي الإملائي لدى أفراد العينة.....	269
101	قيم معامل الارتباط بين روائز الوعي المورفولوجي وروائز الوعي الإملائي.....	270
102	نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر رائز معرفة الأوزان والصيغ على رائز الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة.....	273

103	نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر رائز معرفة الأوزان والصيغ على رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة.....	274
104	نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر رائز معرفة الأوزان والصيغ على رائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة.....	275
105	نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر رائز معرفة الأوزان والصيغ على مجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة.....	276
106	نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار التصريف على اختبار الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة.....	277
107	نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار التصريف على اختبار الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة.....	278
108	نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر رائز التصريف على رائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة.....	279
109	نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر رائز التصريف على مجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة.....	280
110	نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الاشتقاق على اختبار الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة.....	281
111	نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر رائز الاشتقاق على رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة.....	282
112	نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الاشتقاق على اختبار الإملاء النحوي لدى أفراد العينة.....	283
113	نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر رائز الاشتقاق على مجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة.....	284
114	نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الوعي المورفولوجي على رائز الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة.....	285
115	نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الوعي المورفولوجي على رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة.....	286
116	نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الوعي المورفولوجي على رائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة.....	287
117	نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الوعي المورفولوجي على مجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة.....	288
118	نسب التغييرات التي تحدثها روائز الوعي المورفولوجي على روائز الوعي الإملائي.....	289

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	البناء العام للأطروحة.....	14
2	أهداف المورفولوجيا.....	15
3	أسسا الوعي المورفولوجي.....	18
4	أبعاد الوعي المورفولوجي.....	19
5	أنواع المعارف المتطلبة في الإملاء.....	22
6	القدرات اللسانية المستلزمة في الوعي الإملائي.....	24
7	العلاقة بين التعلم والاكتساب.....	29
8	التعلم بين المقاربة السلوكية والمعرفية.....	34
9	تفاعل الدماغ والتعلم.....	40
10	من المعلومات إلى المعارف، العناصر والفارق العلائقي.....	45
11	المعجم الذهني بين نظامين: لساني وغير لساني حسب (Tréville,2000).....	46
12	الوحدة المعجمية: المعلومات اللسانية الممكنة والدلالات المحتملة.....	46
13	نموذج صوري للإنجاز اللغوي المنطوق والمكتوب (Segui & Ferrand, 2000).....	48
14	نموذج الاشتراك الدلالي بين المدخلين المعجميين لكلمتي «إنسان» و«حيوان».....	51
15	نموذج كرول وستوارت (Kroll & Stewart, 1994) للرو ابط المفهومية والمعجمية بين اللغة الأولى والثانية.....	54
16	نموذج براديز (Paradis, 2004)	55
17	تفاعل أركان العملية التعليمية التعلمية.....	57
18	نموذج التعرف على الكلمات حسب تافت وفورستر (Taft & Forster, 1975).....	77
19	موقع لواصق مورفولوجيا التصريف في الكلمة العربية.....	82
20	أقسام المورفولوجيا.....	85
21	شروط الاشتقاق.....	87
22	موقع لواصق مورفولوجيا الاشتقاق في الكلمة العربية.....	87
23	أنواع الاشتقاق في العربية.....	88
24	نموذج للاشتقاق الشفاف في اللغة العربية.....	91
25	نموذج الاشتقاق الثاخن في اللغة العربية.....	92
26	التحققات المختلفة لمورفيم الجمع في كلمة «نخلة».....	94
27	انقسام المورفيمات إلى معجمية ونحوية.....	96
28	علاقة الجذر بكل من الجذع والصيغة.....	100
29	الفرق بين الصيغة والوزن.....	101
30	مفاهيم: الاطراد، الشفافية، التركيبية والإنتاجية من خلال الجذر (ك.ت.ب).....	106
31	بناء الكلمة حسب (الوادي، 1992).....	107

32	بناء الفعل "كتب" بناء على نظرية الصو اتة المستقلة القطع حسب (بوعناني، 1999)	108
33	القيد الفونولوجي في بناء الكلمة المركبة.....	110
34	اللواصق في العربية حسب موقعها في الكلمة.....	112
35	مبادئ اللغات الألفبائية.....	117
36	اتجاها الثخونة في أنظمة الكتابة الألفبائية.....	118
37	المكنزمات المستلزمة في عملية الإملاء	128
38	مراحل القراءة والكتابة عند إهري (Ehri, 1989).....	131
39	نموذج الأساس المزدوج لدى سيمور(Seymour,1997).....	133
40	أنواع القدرات المتطلبة في الإملاء.....	135
41	القدرات اللسانية المتطلبة في تعلم الإملاء.....	136
42	مستويات الوعي الفونولوجي.....	138
43	أسس المبدأ الأبجدي.....	140
44	التعالق المعجمي الفونولوجي في المبدأ الأبجدي.....	141
45	مكون ذاكرة العمل في نموذج بادلي (Badeley,2000).....	146
46	عناصر الإملاء المعجمي.....	153
47	الشكل رقم (47): قواعد الإملاء النحوي.....	153
48	قاعدة رسم الألف اللينة المتطرفة في الاسم العربي المعرب.....	163
49	استر اتيجيتا معرفة أصل الألف اللينة المتطرفة في الاسم الثلاثي.....	164
50	قاعدة رسم الألف اللينة المتطرفة في الفعل.....	165
51	استر اتيجيات معرفة أصل الألف اللينة المتطرفة في الفعل الثلاثي.....	165
52	وظيفة الألف الفارقة.....	167
53	الوظائف المورفولوجية للتاء.....	171
54	توزيع أفراد عينة البحث حسب المستوى الدراسي.....	179
55	توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس.....	180
56	توزيع أفراد عينة البحث حسب العمر.....	181
57	توزيع أفراد عينة البحث حسب نوع المدرسة.....	182
58	رو ائز وبنود اختباري الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي.....	198
59	الفروق في ر ائز الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس.....	219
60	الفروق في ر ائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس.....	220
61	الفروق في مجموع رو ائز الوعي الإملائي حسب متغير الجنس.....	221
62	الفروق في ر ائز التصريف لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الر ابع، السادس).....	225
63	الفروق في ر ائز الاشتقاق لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الر ابع، السادس).....	226

64	الفروق في مجموع روائز الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس).....	227
65	الفروق في رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس).....	229
66	الفروق في رائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس).....	230
67	الفروق في مجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس).....	231
68	الفروق في رائز التصريف لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية).....	235
69	الفروق في رائز الاشتقاق لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية).....	236
70	الفروق في مجموع روائز الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية).....	237
71	الفروق في رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية).....	239
72	الفروق في رائز الاشتقاق لدى أفراد العينة وفق متغير العمر.....	247
73	الفروق في رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير العمر.....	252
74	مجموع العلاقات الارتباطية بين رائز الأوزان والصيغ وروائز الوعي الإملائي.....	257
75	العلاقتان الارتباطيتان بين رائز الأوزان والصيغ وروائز الوعي الإملائي.....	260
76	العلاقتان الارتباطيتان بين رائز الاشتقاق وروائز الوعي الإملائي.....	264
77	مجموع العلاقات الارتباطية بين رائز اختبار الوعي المورفولوجي وروائز الوعي الإملائي.....	267

فهرس الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
1	أداة البحث.....	319
2	شهادة تسهيل المهمة.....	330
3	شهادة تجريب أداة البحث.....	331
4	ترخيص تمرير أداة البحث.....	332
5	شواهد تمرير أداة البحث.....	333
6	محكمو أداة البحث.....	337

1.مدخل

1.1.تقديم

يندرج موضوع هذه الأطروحة في باب التعلم بشكل عام، وفي باب تعلم اللغة بشكل خاص استنادا إلى إطار نظري لساني معرفي ولساني تعليمي، نسعى من خلاله إلى إبراز مدى مساهمة الوعي المورفولوجي في تطوير الوعي الإملائي في اللغة العربية لدى متعلميها.

لا شك أن الانتقال من المنطوق إلى المكتوب يطرح تحديات وصعوبات كثيرة لدى متعلم اللغة، وتزداد هذه الصعوبات كلمات ازدادت ثخونة اللغة، واختلف فيها المنطوق عن المكتوب، مما يجعل عملية الإملاء (أي الكتابة الصحيحة) لدى المتعلم أمرا لا يقتصر على التحويل الفونوغرافي الصارم فقط (أي تحويل الفونيمات إلى غر افيمات)، بل يتجاوزه إلى ضرورة الوعي باللغة في مستوياتها الأخرى (وعي صرفي، وعي نحوي، وعي دلالي)، ذلك أن الكتابة الصحيحة لدى المتعلم ليست إلا تمظهرا لوعيه اللساني الجيد باللغة في مختلف مستوياتها.

يكاد هذا الارتياط بين الوعي اللساني والوعي الإملائي يطرد في مختلف اللغات الألفبائية التي تعتبر العربية واحدة منها، إن لم نقل أسماها، لما تتميز به من أصالة ناجمة عن احتفاظها على الكثير من خصائص اللسان السامي، وهي أصالة لم تمنعها من الخضوع للتجديد والتطوير في مختلف المستويات: الصوتية، الصرفية، النحوية، المعجمية، والإملائية. فقد عرفت العربية، ابتداء من القرن الثاني الهجري، قفزة نوعية على مستوى التأصيل النظري، حين تم التقعيد لها، فظهرت مفاهيم ومصطلحات جديدة في مختلف علومها، من بينها مفهوم الإملاء الذي يدل في مضمونه على ما ينبغي أن يُتَقَيَّدَ به من قواعد تعصم من الخطإ أثناء الإنجاز اللغوي المكتوب.

لكن رغم ما وضعه علماء اللغة العرب من قواعد للإملاء تقوم على تصوير المنطوق بصورته كتابة، فإن الكتابة العربية ظلت تحوي مظاهر مختلفة لانعدام التطابق الفونوغرافي (الصوتي الخطي)، وهي مظاهر ترجع إلى ما عرفته هذه الكتابة من تطور تاريخي كان أبرزه تأثرها بمرحلة التقعيد

للعربية ابتداء من القرن الثاني الهجري، مما جعلها كتابة محشوة بقواعد اللغة في أبعادها المختلفة (صوتية، صرفية، ونحوية، دلالية).

استنادا إلى هذا المعطى، يصبح تعلم الإملاء في العربية، باعتبارها لغة شبه ثاخنة[1]، أمرا صعبا تؤكده معاناة متعلمي العربية في ضبط قواعده ولو في مراحل متقدمة من التعليم الجامعي، مما يطرح البحث العلمي في مجال تعليم العربية وتعلمها بشكل عام، وتعلم الإملاء العربي بشكل خاص، أمام محك التجديد والتطوير والبحث عن أيسر الاستراتيجيات و أنجعها.

ولئن اشتركت العربية مع مختلف اللغات الألفبائية في مختلف الاستراتيجات التعليمية التعلمية المتعلقة بالإملاء (الاستراتيجية المساعدة، استراتيجية الاستناد إلى القواعد، استراتيجية الاطرادات الإملائية، الاستناد إلى المورفولوجيا...)، فإن درجة مساهمة كل واحدة من هذه الاستراتيجيات في تطوير الإملاء، سيختلف لا محالة تبعا للخصوصيات البرامترية الخاصة بنظام الإملاء في كل لغة من هذه اللغات، لذلك يبقى هدفنا من هذه الدراسة هو الوقوف على مدى مساهمة الوعي المورفولوجي (استراتيجية الاستناد إلى المورفولوجيا) في تطوير الوعي الإملائي لدى متعلم العربية في المدرسة المغربية.

2.1.إشكالية البحث:

ارتباطا بما عرفته الكتابة العربية من تطور ابتداء من القرن الثاني الهجري، أصبح الإملاء عملية إنتاج لغوي كتابي صحيح يحترم القواعد المتعارف عليها صوتا وصرفا ونحوا، وهذا يعني أن المتعلم المتمكن من قواعد اللغة في مختلف مستوياتها (صوتا وصرفا ونحوا...) سيكون أقدر على تحقيق إنتاج إملائي صحيح. ومن هذا المنطلق، يغدو الحديث عن قواعد الإملاء العربي في جوهره حديثا عن قواعد اللغة العربية بصفة عامة، وهي قواعد، إنْ تم تعلمها بشكل جيد من طرف المتعلم، ستقوده لا محالة إلى تحقيق إنتاج لغوي مكتوب خال من الأخطاء نظرا لكون "نظام الكتابة العربية نظام مورفو-

[1] نظرا لعدم تمكننا من الحصول على سلم يحدد درجة الفصل بين اللغات الشفافة واللغات الثاخنة، سنستخدم احترازا عبارة "شبه ثاخنة" في وصف الكتابة العربية انسجاما مع ما ثبت لدينا من مظاهر انعدام التطابق الفونوغرافي في هذه الكتابة.

فونولوجي بامتياز، لأنه يؤسس اقتضاءات تحققه في الخط على ثوابت لسانية مختلفة تنتمي لمستويات نحوية أحيانا، ولمستويات فونولوجية ومورفولوجية أحيانا أخرى، ويلعب السياق دورا هاما في هذا المستوى" (بوعناني، 2006، 56).

إن تعلم الإملاء نشاط معرفي معقد يقوم على التعلم الصريح، ولتحققه ينبغي للمتعلم أن يكون متوفرا على قدرات مختلفة: قدرات معرفية: الذاكرة العاملة، الذاكرة بعيدة المدى، الانتباه...، وقدرات لسانية: قدرات فونولوجية، قدرات المبدأ الأبجدي، قدرات مورفولوجية، قدرات نحوية. وتلعب القدرات اللسانية دورا مهما في هذا التعلم، تبعا لكل مرحلة من مراحله، فقد أكدت دراسة أبو ربيعة وآخرون أن الوعي الفونولوجي والمبدأ الأبجدي يكون لهما دورهام في تعلم القراءة والإملاء في السنوات الأولى، لكن هذه القدرات على أهميتها تبقى غير كافية ما دامت معظم اللغات الألفبائية، والعربية واحدة منها، لغات تختلف في درجة ثخونتها، لكون المنطوق لا يتطابق فيها بشكل تام مع المكتوب، وإن كانت الصواتة متبوعة بالمورفولوجيا، إضافة إلى الذاكرة البصرية والتركيب والذاكرة العاملة، عنصرين مهمين بالرغم من أنهما يظهران اتساقا أقل (Abu- Rabia, Share & Mansour, 2003, 439).

من هذا المنطلق، يستوجب الطابع شبه الثاخن للإملاء العربي من المتعلم التوفرَ على قدرات مختلفة من أهمها الوعي المورفولوجي، وهذا أيضا ما أثبتته دراسة كازاليس ولويز ألكسندر (Casalis & Louis-Alexandre,2000) التي أكدت أن مساهمة هذه القدرات تتطوربشكل صريح لدى الطفل منذ السنة الثالثة إلى حدود السنة الخامسة الابتدائية، في مقابل تراجع مساهمة قدرات الوعي الفونولوجي خلال هذه الفترة (Brèthes & Bogliotti, 2012, 1537). وهذا المعطى نفسه تم تأكيده في اللغة العربية، حيث أثبتت دراسة (بوعناني وربيع، 2015) أن "استعمال المعلومات الصرفية يمكّن، في حالات كثيرة، من تجاوز الكثير من حالات عدم الاطراد في المستوى الفونولوجي" (بوعناني وربيع، 2015، 182)، وما كان تجاوز حالات عدم الاطراد هذه ليحصل لولا أن كثيرا من قواعد الإملاء ذات أصول لغوية، وهذا المعطى هو ما نبه إليه السيوطي بقوله "وعلم الخط يقال له: الهجاء، ليس من علم النحو، و إنما ذكره

النحويون [...] لأن كثيرا من الكتابة مبني على أصول نحوية، ففي بيانها بيان لتلك الأصول"[2] (السيوطي، 1980، ج6، 341). ولعل أبسط مثال للبعد المورفولوجي في الإملاء رسم الألف اللينة المتطرفة في الأسماء: عصا/ رحى، وفي الأفعال: رمى/سما، حيث، دون الرجوع إلى المورفولوجيا، في جانبها المتعلق بالتصريف أو الاشتقاق، لا يمكن للمتعلم معرفة التحويل الفونوغرافي للفتحة الطويلة، هل ستتحقق رسما ألفا ممدودة أو مقصورة.

وعلى هذا الأساس، إذا كانت المورفولوجيا بمكوناتها الثلاثة (الاشتقاق، التصريف، المعرفة بالأوزان والصيغ)، تقوم على تكوين الكلمات، وضبط العلاقة بين مورفيماتها، ومعرفة القوانين المتحكمة فيها، وتحديد نوع التغيرات التي تلحقها، وإذا ثبت أيضا، على حد ماذكرناه سلفا من دراسات، ما يمكن أن يقوم به الوعي المورفولوجي من توجيه للإملاء في العربية بعناصره الثلاثة (الإملاء الفونيتيقي، الإملاء النحوي، الإملاء المعجمي)، فإن السؤال الذي يطرح نفسه، والذي يشكل محورهذه الأطروحة هو:

❖ إلى أي حد يمكن أن يسهم الوعي المورفولوجي في تطوير الوعي الإملائي لدى التلميذ المغربي؟

ويمكن تفريع هذا السؤال إلى الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما نوع العلاقة التي تربط الوعي المورفولوجي بالوعي الإملائي؟
- ما عناصر الوعي المورفولوجي؟ وما موقعها داخل التسنينات اللغوية الأخرى في تعلم الإملاء؟
- ما عناصر الوعي الإملائي؟ وما الدور الذي يمكن لعناصر الوعي المورفولوجي أن تلعبه في تطويرها؟ وما المتغيرات ذات الصلة بهذا التأثير؟
- ما العنصر الأهم والأكثر تأثيرا، من بين عناصر الوعي المورفولوجي، في عناصر الوعي الإملائي؟

[2] نرى أن استعمال السيوطي لعبارة الأصول النحوية استعمال من باب التغليب، لأنها شاملة للصرف أيضا حيث كانت تعالج قضاياه في مصنفات النحو.

3.1.أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى إغناء البحث التربوي المتعلق بتعليم الإملاء العربي وتعلمه مستفيدا من كل ما جادت به اللسانيات المعرفية واللسانيات التعليمية في الموضوع، وبناء عليه يمكن تقسيم مختلف أهداف هذا البحث إلى ما يلي:

- هدف تربوي: يتجلى في إبراز دور الوساطة المورفولوجية في تعليم الإملاء العربي وتعلمه بناء على نتائج وخلاصات الدراسة النظرية والميدانية.
- هدف نظري: يتأسس على الاستفادة مما توصلت إليه اللسانيات التعليمية واللسانيات المعرفية من مفاهيم وتصورات في مجال تعليم اللغة وتعلمها بشكل عام، وتعليم وتعلم اللغة العربية بشكل خاص، سيما ما يتعلق بدور الوعي المورفولوجي في تطوير الوعي الإملائي لدى متعلم اللغة العربية في الأقسام الابتدائية (المستوى الرابع والسادس الابتدائيين).
- هدف تطبيقي ميداني: يقوم على مقصد التأكد من مدى تأثير الوعي المورفولوجي في الوعي الإملائي خلال مسارات تعليم العربية وتعلمها، ورصد الصعوبات التي يواجهها المتعلم فيها، ثم تفسير وتحليل العلاقة القائمة بينهما بغية الخروج بنتائج يمكن أن تطور الاستراتيجيات المتبعة في تعليم العربية وتعلمها.

4.1.أهمية البحث:

يندرج هذا البحث ضمن البحوث التي تروم رصد و اقع تعليم اللغة العربية وتعلمها في النظام التعليمي بالمغرب، والذي أبرزت عدة تقارير تدني مستواه، مما أوجب على الفاعل السياسي والتربوي العمل على تقديم إصلاحات كفيلة بالنهوض بهذا المجال الحساس الذي يعتبر محرك التنمية وأساسها.

ويشكل تطوير تعليم العربية وتعلمها مدخلا مهما من مداخل الإصلاح الذي يعرفه المغرب منذ بداية هذا القرن، لكونه يمس عنصرا مهما من عناصر الثقافة والهوية المغربية من جهة، ومن جهة أخرى، لكونه يلعب دورا مهما في اكتساب وتعلم مجموع الموارد الأخرى التي تعتبر العربية لغة حاملة لها.

ورغم ما جاءت به مشاريع الإصلاح من مخططات في جانبها المتعلق بتطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها، فإن كثيرا من المشاكل ذات الصلة بالفعل البيداغوجي الديداكتيكي بقيت عالقة لسبب بسيط على الأقل وهو كون البحث في مجال التعليم والتعلم يتميز بالدينامية والتجديد المستمرين.

من هذا المنطلق تأتي أهمية هذا البحث، بشقيه النظري والميداني، لإبراز الاستراتيجيات المختلفة لتعلم الإملاء العربي عموما، وما يمكن أن يقوم به الوعي المورفولوجي في هذا الباب على وجه التحديد لدى تلاميذ السلك الثاني من المدرسة الابتدائية العمومية والخصوصية، استنادا إلى إطار لساني معرفي ولساني تعليمي مدعوم ببحث ميداني يخلص إلى استنتاجات تمكن من اقتراح مسالك ديداكتيكية تطور تعلم الإملاء العربي استنادا إلى الوعي المورفولوجي.

5.1. أسباب اختيار البحث:

يتعلق موضوع هذا البحث بمجال التجديد والتطوير في تعليم وتعلم اللغة العربية، وهو مجال له راهنيته وطنيا ودوليا، لذلك تعددت الأسباب الدافعة لاختياره والاشتغال عليه:

- <u>أسباب ذاتية</u>: تتعلق بمسار اشتغال الباحث في حقل التربية والتكوين والمهام التي قام بها خلال هذا المسار، حيث عمل، في البداية، أستاذا لتدريس اللغة العربية بالسلك الثانوي الإعدادي. ليشتغل بعد ذلك في مجال الاستشارة والتوجيه، التي من بين مهامها استثمار النتائج المتحصل عليها من طرف تلامذة الثانوي نهاية كل دورة بهدف رصد الصعوبات التي يواجهونها في تعلم مختلف المواد، والتي من بينها مادة اللغة العربية. ينضاف إلى هذه المهام المتعلقة بالتربية والتكوين، اشتغاله الحالي أستاذا للغة العربية للناطقين بغيرها، وهو اشتغال مكنه من الوقوف على كثير من التحديات والصعوبات الخاصة التي تواجه معلمي اللغة العربية ومتعلميها الناطقين بغير العربية على حد سواء.
- <u>أسباب موضوعية</u>: يمكن إجمالها فيما يأتي:

- سياق عالمي: يهتم بتطوير النظريات التربوية المتعلقة بمجال التعليم والتعلم، وما ينبني على ذلك من تجديد للاستراتيجيات المعتمدة، خاصة تلك المتمركزة حول المتعلم، والتي تنظر إليه على أنه يمتلك القدرة على إنجاز مختلف الأنشطة التعلمية، بل وإصدار أحكام تقويمية عليها.

- سياق وطني: يسعى التوجه الرسمي المغربي، منذ بداية هذا القرن، إلى تطوير منظومة التربية والتكوين من خلال إصلاحات متتابعة (الميثاق الوطني للتربية والتكوين، البرنامج الاستعجالي، التدابير ذات الأولوية، الرؤية الاستراتيجية 2015-2030)، ذات مداخل مختلفة، من بينها تجويد التعلمات بشكل عام، وتجويد تعلم اللغات بشكل خاص، وعلى رأسها العربية، حيث أكدت مجموعة من التقارير[3] الضعف الحاصل لدى التلميذ المغربي في هذا الباب، ومن بينها تقرير المجلس الأعلى للتعليم الذي أشار إلى أن:

"أغلب تلامذتنا غير متمكنين، بما فيه الكفاية، من اللغات، وعلى الرغم من كون المتعلمين والمتمدرسين من الساكنة (10 سنوات فأكثر) تلقوا تعليما في اللغة العربية ولغة أجنبية على الأقل، فإن 50% فقط منهم يعتبرون أنهم يقرؤون ويكتبون باللغة العربية، وبلغة أجنبية، الفرنسية بالأساس... ويمكن تفسير ضعف التحكم في اللغات بعوامل مختلفة تتجاوز التوجهات البيداغوجية المتعلقة بتدريس اللغات، التي توالت مراجعتها في عدة محطات من تاريخ منظومتنا التربوية.

من ثم فإن التباين بين مستوى التلاميذ والغلاف الزمني المخصص لتدريس اللغات يستدعي مراجعة طرائق تدريسها التي قد تكون غير ملائمة للتحكم في الأداة اللغوية من قبل التلاميذ. يحمل هذا المعطى نوعا من المفارقة، إذ من المفروض أن يكون التلاميذ قد تلقوا في نهاية التعليم الإلزامي ما يناهز 3800 ساعة تدريس باللغة العربية، ليصل الغلاف الزمني إلى 5000 ساعة في نهاية التعليم الثانوي التأهيلي. وهو غلاف زمني يعتبره الخبراء كاف لإتقان استعمال اللغة". (المجلس الأعلى للتعليم، 2008، ج 1، 39-40).

[3] من بين مظاهر الضعف في تعلم اللغات أن المغرب احتل المرتبة الثامنة والأربعين (48) من أصل خمسين (50) بلدا مشاركا في المسابقة في القرائية PIRLS. للمزيد من التفصيل، ينظر (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2016).

– مختبر ملائم للتطلعات: شاءت إرادة الله أن يكون مجال اهتمام الباحث مو افقا لاهتمامات مختبر العلوم المعرفية الذي تجاوز صيته المستوى الوطني. وهو مختبر يجمع بين ثلاثة حقول متكاملة (اللسانيات، علم النفس، الديداكتيك)، يساير بها العصر وما يستجد في حقل التربية والتكوين من منظور لساني معرفي، خاصة ما يتعلق بتدريس اللغات. ولعل الأطاريح المنجزة أو التي هي قيد الإنجاز، إضافة إلى البحوث والكتب المنشورة من طرف المختبر، سواء في مجلة أبحاث معرفية أو في غيرها، خيرُ شاهد على ذلك.

كل هذه الدو افع المتناغمة جعلت الباحث ينخرط بهذا البحث، لعله يسهم في تطوير استر اتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلمها، من خلال لفت النظر إلى التر ابط بين البعد المورفولوجي والفعل الإملائي باعتبارهما تمظهرا للإدراك والانجاز اللغويين اللذين يقومان على التفاعل بين اللساني والمعرفي في إطار اشتغال اللغة في الذهن واشتغال الذهن باللغة على حد تعبير الأستاذ مصطفى بوعناني.

6.1. حدود البحث

ينحصر مجال البحث في إبراز العلاقة بين الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي، ومدى أهمية الأول في تطوير الثاني لدى الطفل المتمدرس بالمستويين الر ابع والسادس في المدرسة المغربية. وللتمحص من هذه العلاقة، أجريت دراسة ميدانية تم الاقتصار فيها على عينة من ثلاث مؤسسات ابتدائية بالجماعة الحضرية لخنيفرة في منتصف الموسم الدراسي 2018-2019، وقد استند اختيار هذه المؤسسات إلى مبدإ توحيد بيئة الإجراء، وهو توحيد فرض التوجه إلى الوسط الحضري الذي تتواجد فيه المؤسسات الخصوصية، مادام تواجدها في جماعات أخرى شبه حضرية في الإقليم (مريرت مثلا) أو قروية (آيت إسحاق مثلا) لا يفي بالغرض لعدم توفر العدد الكافي من المشاركين الذي تتطلبه الدراسة.

وبالنظر إلى عدد المشاركين في الدراسة مقارنة بمجموع التلاميذ محليا أو وطنيا أو عالميا، فإن النتائج المتوصل إليها تبقى غير قابلة للتعميم، لكن من شأن اطراد نتائجها مع نتائج دراسات أخرى في المغرب أو خارجه تأكيد بعض النتائج المتوصل إليها على الأقل أو تأكيدها كلها.

7.1. الإطار النظري للبحث:

يقوم عمق الاشتغال في هذا البحث على علاقة تأثير الوعي المورفولوجي في الوعي الإملائي في العربية، وهو اشتغال اتخذ اللسانيات المعرفية، واللسانيات التعليمية بشكل خاص، إطارا نظريا له. وهو إطار ألغى الحدود بين العلوم، ليستثمر كل ما يُتوصل إليه في مختلف الحقول من اكتشاف للوصول إلى الهدف الوحيد وهو دراسة النظام المعرفي الإنساني الذي يمكِّن من اكتساب المعارف وتخزينها ثم استرجاعها عند الضرورة. لذلك تضافرت، لأجل تحقيق هذا الهدف، عدة علوم، من بينها: علم الأعصاب، علم التشريح، الديداكتيك، علم النفس، علوم التربية، الإعلاميات، اللسانيات...، فصار اهتمامها باللغة منصبا على اشتغال الذهن باللغة باعتبارها نشاطا معرفيا إنسانيا، وصار دور اللساني العارف بكنه اللغة وجوهرها يكمن في الاستفادة من كل ما يستجد في مختلف هذه العلوم قصد تأسيس تصورات نظرية لتفسير مسارات معالجة اللغة في الذهن.

إن الحديث عن اللسانيات المعرفية حديث عن انخراط اللسانيات داخل حقل واسع من التخصصات، هدفها هو معالجة أربع قضايا كبرى تتعلق بالنشاط اللغوي الإنساني وهي:

- **طبيعة المعارف اللسانية المكونة للكفاءة اللغوية،**
- **معالجة الشكل الوظيفي لهذه المعارف في الذهن والدماغ البشري،**
- **دينامية اللغة، بما تحتويه من تعدد لغوي،**
- **العلاقة بين اللغة وبعض الكفايات البشرية الأخرى مثل: الفكر، الذاكرة .... (Fuchs, 2004, 3-4).**

من هذا المنطلق أصبح التفاعل البيني المقرر بين مجالات التعلم والتربية واللسانيات -داخل العمق المعرفي- تفاعلا ظاهرا يؤدي إلى تطوير العملية التعليمية التعلمية برمتها. وبذلك أصبحت مظاهر صناعة الذكاء ممكنة، عكس ما كان يعتقد سابقا، ذلك أنه "إذا كان التعليم التقليدي يهدف إلى تطوير ذكاء الأطفال من خلال التعلمات المدرسية، فإن «التربية المعرفية» تطمح إلى تشكيل الذكاء وتطويره

لتسهيل تعلم مختلف ميادين المعرفة، وتحقيق الحد الأقصى لاستقلالية المتعلم في تعلمه، ارتباطا بضرورة الاقتناع بأهم ثوابت «التربية المعرفية» المتمثلة في كون الذكاء قابلا للتعلم" (بوعناني،2015 ب، 12-13). فاللسانيات المعرفية واللسانيات التعليمية إطارنظري متعدد المداخل والأبعاد، يقوم على العمق المنهجي في تحليل ظاهرة العلاقة بين الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي لدى المتعلم، مع ما يقتضيه الأمر من تتبع لاشتغال الذهن باللغة بما ينسجم وخصوصية النسق اللغوي العربي.

8.1. هندسة البحث وبناؤه

عرف مفهوم التعلم تحولات سريعة ومتتالية، وهي تحولات مست مضامينه وأشكاله وطرقه، مما فرض على الدول وضع مشاريع تربوية عصرية تأخذ بعين الاعتبار الجوانب المادية والاجتماعية والمعرفية والوجدانية والإبداعية للمتعلم، لأنه "إذا كان البراديغم المعرفي للبحث العلمي يعطي أهمية أكبر للتأمل في فهم المكتزمات المعرفية أساسا لتطوير وتنمية التعلم، فإنه أصبح من الضروري ترجمة نتائجه وتنزيلها عمليا في الحقل التعليمي، حيث تمكن معرفةُ البنية المادية والاشتغال المعرفي للطفل المدرسَ من تكييف عمله وتدريسه بما يتوافق وكفايات المتعلم من أجل خلق شروط أمثل لتعلم فعال" (Bouanani & Zaghbouch, 2015, 3-4)، وعلى أساس هذه العلاقة بين التنظير والتنزيل يصبح التفاعل جدليا بين ما يستجد نظريا وما يمارس عمليا في الممارسة الصفية خلال عملية التعلم، كما يصبح شبه حتمي على كل بحث تدخلي في مجال التربية أن يزاوج بين ما هو نظري وما هو ميداني.

انسجاما مع هذا المبدأ، سنقسم بناء البحث إلى مدخل وأربعة فصول:

- <u>مدخل:</u> يتم فيه بسط إشكالية البحث، أهدافه، أهميته، أسباب اختياره، حدوده، إطاره النظري، هندسته، آفاقه، إضافة إلى تحديد مفاهيمه الإجرائية: المورفولوجيا والوعي المورفولوجي وعلاقتهما بمفهومي الصرف والتصريف، الإملاء والوعي الإملائي، التلميذ. ليختم هذا المدخل بالحديث عن المواضعات التقنية التي تيسر قراءته.

- <u>الفصل الأول:</u> عنوان هذا الفصل"االتعلم: مفهومه، مقارباته وأركانه"، وسيتم التطرق فيه لمفهوم التعلم وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى: الاكتساب، الإعلام، التقليد، الفهم، معرفة الكينونة،

إضافة إلى بعض مقارباته، المقاربة الأولى تتعلق بالسلوكية وبعض نظرياتها: نظرية الاشراط البسيط لبافلوف ونظرية المحاولة والخطأ لثورندايك والنظرية الشرطية الإجرائية لسكينر. أما الثانية فتتعلق بالمقاربة المعرفية، وسيتم التركيزفيها على اللسانيات المعرفية وما جاءت به من قضايا ذات صلة بالمعجم الذهني ذي العلاقة القوية بتعلم اللغة. وبعد تين المقاربتين سيتم الانتقال إلى الحديث عن الأركان الثلاثة للتعلم: المدرس، التلميذ، الكتاب المدرسي.

– <u>الفصل الثاني:</u> سيتم الانطلاق في هذا الفصل الموسوم بـ" الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي: المقتضيات اللسانية والمعرفية "، مما هو خاص إلى ما هو عام، انسجاما مع العلاقة القائمة بين المتغير المستقل (الوعي المورفولوجي) والمتغير التابع (الوعي الإملائي). حيث سيتم الحديث بداية عن مستويات الوعي المورفولوجي الضمنية والظاهرة، وكيفية نمو هذا الوعي سواء من خلال اللغة المنطوقة أو المكتوبة، إضافة إلى تناول مختلف المهام في تقييمه. ليتم الانتقال بعد ذلك إلى الحديث عن النماذج السيكولوجية الخمسة للمورفولوجيا، ثم الحديث عن أقسامها (التصريف، الاشتقاق) و أقسام المورفيم (التركيبي، المعجمي)، ليتم بعد ذلك تناول مفهوم الكلمة و أنواعها ومحدداتها وقيود تكوينها في العربية.

أما تناول الوعي الإملائي باعتباره المتغير التابع للدراسة، فسيتم الانطلاق فيه من العام إلى الخاص، حيث سيتم بداية الحديث عن أنظمة الكتابة بين الشفافية والثخونة، مع إبراز مظاهر ثخونة اللغة العربية، ليتم التطرق بعد ذلك إلى النماذج السيكولوجية للإملاء والتي أقيمت على اللغات الألفبائية، سواء تلك النماذج المتعلقة بالراشد والتي تسمى بنماذج الخبير، أو تلك المتعلقة بالطفل والمسماة بالنماذج النمائية. إضافة إلى إبراز القدرات اللسانية والمعرفية التي يستلزمها الوعي الإملائي، وتحديد استراتيجياته المعتمدة في اللغة العربية أسوة بمختلف اللغات الألفبائية الأخرى، ليختم هذا الفصل بالحديث عن بعض مظاهر توجيه المورفولوجيا للإملاء العربي والتي من بينها: رسم الألف اللينة المتطرفة في الأسماء والأفعال، رسم الألف الفارقة، رسم التنوين، ورسم التاء المربوطة والمفتوحة.

• <u>الفصل الثالث:</u> سيتم في هذا الفصل، المعنون بـ "منهجية البحث وإجراءاته"، تحديد فرضيات الدراسة ومنهجيتها، مع تقديم وصف عام للمشاركين فيها وكيفية انتقائهم، ووصف عمليات إجراء البحث وأداته ومصادره، ليتم التطرق بعد ذلك للمبادئ العامة التي تتحكم في بناء اختباري الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي، إضافة إلى تحديد الكتب المدرسية المعتمدة بالسلك الابتدائي بمديرية خنيفرة التي أسس عليها هذا البناء، حيث سيتم وصفها بحصر الظواهر الصرفية والإملائية المتواجدة فيها وتحليلها عن طريق رصد التعالق بين الظواهر الصرفية والإملائية، ثم بعد ذلك سيتم الانتقال إلى الحديث عن أداة الدراسة التي تتكون من اختبارين: الأول يتعلق بالوعي المورفولوجي وتحته ثلاثة روائز (رائز معرفة الأوزان والصيغ، رائز معرفة التصريف، رائز معرفة الاشتقاق)، أما الثاني فيتعلق باختبار الوعي الإملائي، وتحته أيضا ثلاثة روائز (رائز الإملاء الفونيتيقي/الصوتي، رائز الإملاء المعجمي، رائز الإملاء النحوي). وارتباطا بالأداة سيتم الحديث بعد ذلك عن صدقها وثباتها في الاختبارين معا (اختبار الوعي المورفولوجي واختبار الوعي الإملائي)، حيث سيشمل صدق الأداة صدق المحكمين وصدق البناء، فيما سيشمل الثبات: الثبات بطريقة ألفاكرونباخ والثبات بطريقة التجزئة النصفية.

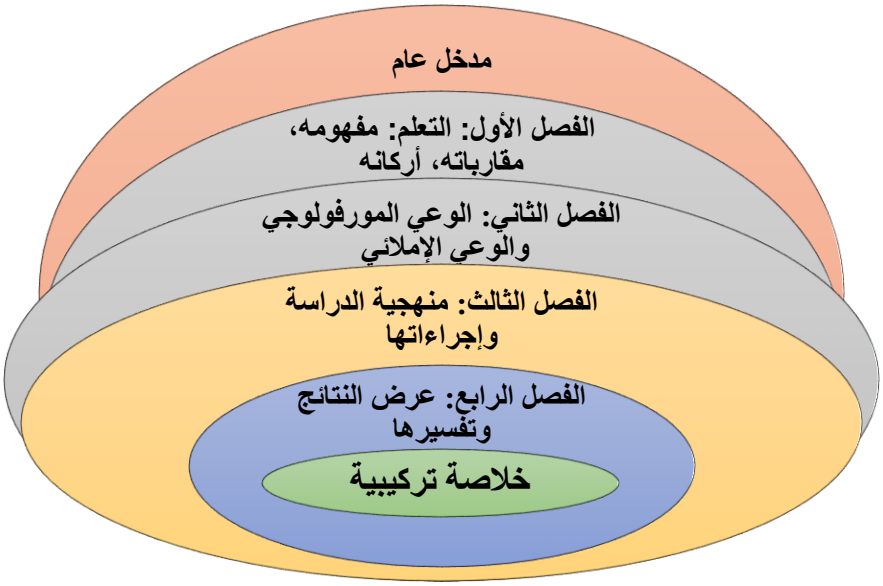
•<u>الفصل الرابع:</u> عنوان هذا الفصل "عرض نتائج البحث وتفسيرها"، وسيتم تجزيئه إلى ستة محاور. الأربعة الأولى منها ستفرد لعرض نتائج الفروق في الاختبارين حسب متغيرات: الجنس (ذكور/ إناث)، المستوى الدراسي (الرابع ابتدائي/ السادس ابتدائي)، نوع المدرسة (خصوصية/ عمومية)، والعمر. أما المحور الخامس فسيتم التركيز فيه على دراسة نتائج العلاقة الارتباطية بين اختبار الوعي المورفولوجي واختبار الوعي الإملائي، في حين سيخصص المحور السادس والأخير لرصد أثر اختبار الوعي المورفولوجي على اختبار الوعي الإملائي.

استنادا إلى هذا البناء، سنسعى، من أجل تحقيق أهداف البحث، إلى اتباع منهج وصفي تحليلي مقارن، يهدف إلى استثمار ما جاء في المستوى النظري، والتحقق من مصداقيته تنزيلا على مستخلصات المعطى الميداني، من خلال اتباع ثلاثة استراتيجيات في التحليل انسجاما مع خصائص عينة البحث ومتغيراتها. الاستراتيجية الأولى ستقوم على محور أفقي يهدف، من جهة، إلى المقارنة بين المتعلمين

حسب الجنس (ذكور/ إناث)، ويهدف، من جهة أخرى، إلى المقارنة بين نوعين من التعليم يعتمدان نفس المقرر الدراسي في النظام التربوي المغربي، وهما التعليم العمومي والتعليم الخصوصي. أما الاستراتيجية الثانية فمحورها عمودي نمائي ستقوم على رصد الفروق في قدرات المتعلمين حسب العمر وحسب المستوى الدراسي (الرابع ابتدائي والسادس ابتدائي)، مما سيزودنا بمؤشرات عن نمو كل من الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي، إضافة إلى إبراز بعض مواضع الضعف والهشاشة لدى المتعلمين، والتي تظل قائمة رغم تقدم عمرهم ورغم انتقالهم من مستوى إلى آخر، أي من السنة الرابعة إلى الخامسة ثم السادسة.

أما الاستراتيجية الثالثة فمحورها عمودي عميق، ستنبني على استخلاص النتائج الميدانية وتحليلها ومناقشتها وفق المقتضيات النظرية والمنهجية الموضوعة سلفا، ووفق ما توصلت إليه الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، مما سيسهم في تفسير مختلف النتائج، خاصة تلك التي تبرز جانب التعثرات لدى المتعلمين استنادا إلى تصور لساني تعليمي ومعرفي، مما سيعزز دور استراتيجيات التعلم في تجاوز مثل هذا التعثر، خاصة استراتيجية الاستناد إلى البعد المورفولوجي للغة العربية.

وبناء على ما سبق يمكن إجمال البناء العام للأطروحة في الشكل الآتي:



الشكل رقم (1): البناء العام للأطروحة

9.1. آفاق البحث

نتوقع من هذا البحث أن تكون له آفاق خاصة وأخرى عامة، يمكن إجمالها فيما يأتي:

- تطوير استراتيجيات تدريس الدرس المورفولوجي والإملائي بناء على إطار لساني تعليمي - معرفي في المدرسة المغربية.
- تطوير البحث اللساني بإخراجه من التنظير الموغل إلى مجال تطبيقي-ميداني فسيح، يكسبه مصداقيته وصلاحيته وهو مجال التعليم والتعلم.
- استثمار النتائج التي سيتم التوصل إليها في البحث لأجل تطوير البحث العلمي المتعلق بتعليم اللغات وتعلمها.
- إبراز الدور الذي يمكن أن تلعبه اللسانيات التعليمية واللسانيات المعرفية في تطوير التعلم عموما وتعلم اللغة بشكل خاص.
- إعادة النظر في المقررات الدراسية للغة العربية وفق علاقة التأثير والتأثر بين مكوناتها، والعمل على تجديد بناء مضامينها وفق هذه العلاقة.

- إعادة النظر في الاستراتيجيات والكتب المعتمدة في تدريس العربية للناطقين بغيرها وفق ما توصلت إليه البحوث اللسانية المعرفية، خاصة أن الإنتاج المغربي وإن تميز بالغنى في هذا المجال على المستوى البيداغوجي، فإنه مازال فقيرا على مستوى إنتاج المقررات المعتمدة في المجال.

10.1. المفاهيم الإجرائية للبحث

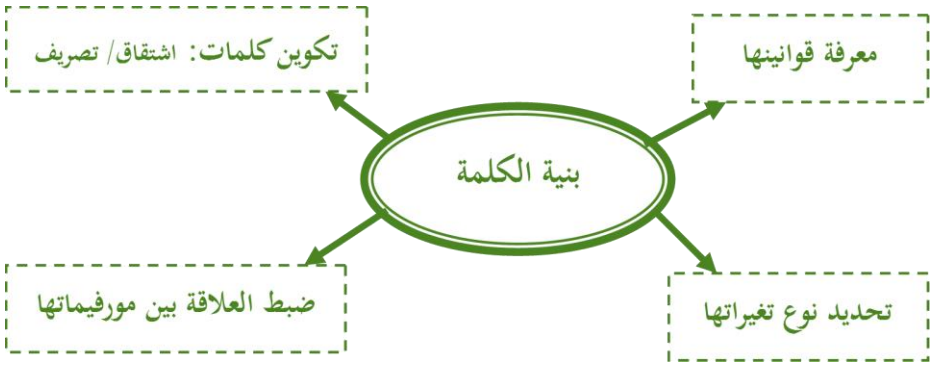
1.10.1. مفهوما المورفولوجيا والوعي المورفولوجي

1.1.10.1. مفهوم المورفولوجيا

تشترك مجموعة من العلوم في استعمال مفهوم "المورفولوجيا"، والسبب يرجع إلى دلالته اللغوية، التي تحيل على "العلم الذي يدرس شكل المكونات وبنيتها كيفما كانت" (Béatrice, 2003, 4)، أما في اللسانيات فالمورفولوجيا "تحدد التغيرات التركيبية التي تتعرض لها الكلمات وكيفية تكوينها، سواء عن طريق الاشتقاق أو التركيب..." (Béatrice, 2003, 4). فالمورفولويجا علم يدرس بنية الكلمة وصفا وتحليلا وذلك قصد:

- معرفة القوانين المميزة لهذه البنية والمتحكمة فيها،
- تحديد نوع التغيرات التي تطرأ على هذه البنية،
- تكوين كلمات سواء عن طريق الاشتقاق أو التركيب،
- ضبط العلاقات بين المورفيمات وكيفية توليفها في الكلمة.

ويمكن تلخيص أهداف المورفولوجيا في الشكل الآتي:



الشكل رقم (2): أهداف المورفولوجيا

2.1.10.1. علاقة المورفولوجيا بمفهوم التصريف أو الصرف

التصريف من الجذر (ص.ر.ف)، وهو يدل على التغيير، أو تحوُّل شيء إلى شيء آخر بحسب ما يقتضيه المقام، أو بتعبير ابن فارس: هو "يدل على رجع الشيء...، ومعنى الصرف عندنا أنه عود شيء إلى شيء، كأن الدينار صرف إلى الدراهم، أي رجع إليها، إذا أخذت بدله" (ابن فارس، دت، ج 3، 342-343). أما اصطلاحا فهو، حسب ابن جني، إحداث تغييرات في الحروف الأصول للكلمة، يقول "التصريف هو أن تأتي إلى الحروف الأصول فتتصرف فيها بزيادة حرف أو تحريف بضرب من ضروب التغير. فذلك هو التصرف فيها والتصريف لها...، فمعنى التصريف هو ما أريناك من التلعب بالحروف الأصول لما يرادفها من المعاني المفادة منها وغير ذلك" (ابن جني. دت أ، 2-3). وهو يشمل التغييرات التي تكون لأغراض دلالية أو لفظية، يقول ابن عصفور "التصريف ينقسم قسمين: أحدهما جعل الكلمة على صنع مختلفة لضروب من المعاني...، والآخر من قسمي التصريف: تغيير الكلمة على أصلها، من غير أن يكون ذلك التغيير دالا على معنى طارئ على الكلمة نحو تغييرهم (قول) إلى (قال)" (ابن عصفور، 1987، ج1، 31-32). وبناء على هذا القول، فالتصريف يشمل؛ إضافة إلى مورفولوجيا الاشتقاق ومورفولوجيا التصريف؛ التغيرات الصوتية لغير معنى دال، وهي التي أسماها ابن هشام التغييرات اللفظية حين قال: "التصريف تحويل الصيغة لغرض لفظي أو معنوي، ومتعلقه: الفعل المتصرف والاسم المتمكن" (ابن هشام، 1990، ج1، 97-98).

استنادا إلى تعريف المورفولوجيا السابق، تصبح العلاقة بينها وبين التصريف أو الصرف[4] علاقة الكل بالجزء، لأن المورفولوجيا تدرس فقط التغيرات التي تطرأ على الكلمة لأغراض دلالية، أي عن طريق التلعب بالمورفيمات، بينما التصريف عند النحاة يشمل تغييرين، الأول تستبعده المورفولوجيا

[4] استعمل المتأخرون في مصنفاتهم الصرف والتصريف مترادفين، يقول التهانوي: "فالصرف والتصريف عند المتأخرين مترادفان، والتصريف على ما حكى سيبويه عنهم جزء من الصرف الذي هو جزء من أجزاء الصرف" (التهانوي، 1996، 838). ويرى أحمد عبد المجيد هريدي في تأيله لأقوال سيبويه حول التصريف أن هذا الأخير يرتبط عنده بمفهوم الإبداع والابتكار في اللغة. (ينظر مقدمة المحقق في (ابن هشام، 1990، ج1، 53).

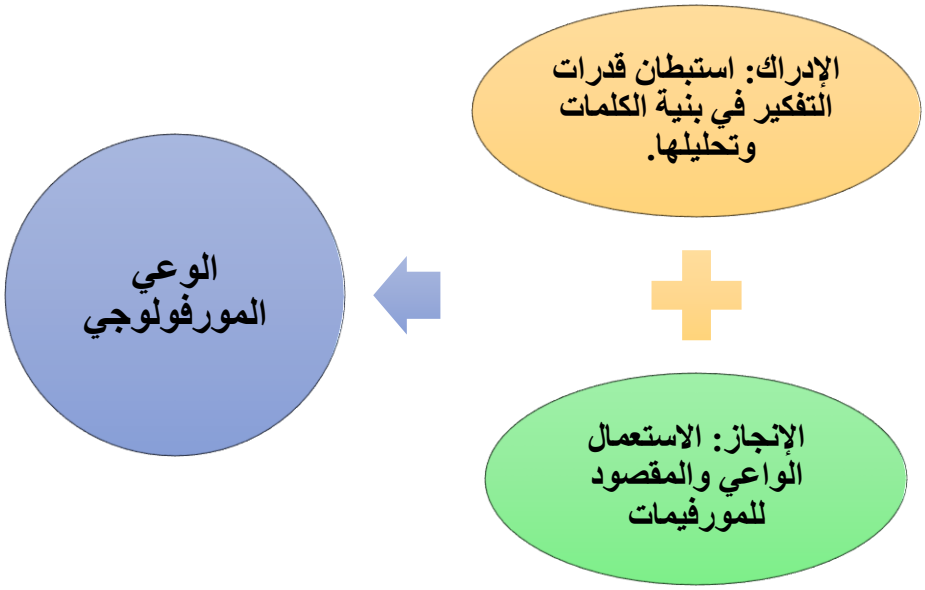
لأنه يطرأ على الكلمة لسبب لفظي فقط كالإعلال والإبدال ...، أما الثاني، والذي يلتقي فيه المفهومان، فيطرأ لأسباب دلالية.

3.1.10.1. مفهوم الوعي المورفولوجي

عرف الوعي المورفولوجي تعريفات مختلفة ظاهرا، متقاربة مضمونا، من بينها:

- تعريف (Carlisle, 2000): الوعي المورفولوجي هو "القدرة على التحليل الواعي للبنية المورفولوجية للكلمات، والتأمل في هذه البنية واستعمالها بشكل مقصود". (Tiphaine, 2013, 57).
- "الوعي المورفولوجي يحيل على القدرة على الاستبطان والاستعمال الواعي للوحدات الصغرى الحاملة لمعنى في لغة ما". (Kenn, Diebm & Appel , 2013, 42).

بناء على ذين التعريفين، يتطلب الوعي المورفولوجي، من حيث الإدراك، استبطانا لقدرات معينة تساعد على التحليل والتفكير في بنية الكلمات، ومن حيث الإنجاز التمكن من الاستعمال الواعي والمقصود للمورفيمات، وهو يشمل "الوعي بالمورفيمات في شكلها المنطوق والمكتوب، والمعنى الذي تضيفه المورفيمات إلى الكلمة الأصل، إلى جانب الوعي بالطريقة التي تكتب بها اللواصق عند اتصالها بالكلمة الأصل، إضافة إلى الوعي بالعلاقة بين الكلمة الأصل وأشكالها التصريفية أو الاشتقاقية". (Kenn & &l, 2013, 43). والشكل الآتي يوضح أسسا الوعي المورفولوجي:



الشكل رقم (3): أسسا الوعي المورفولوجي

ويحدث الاستعمال المورفولوجي حسب ناجي وآخرون (Nagy & al, 2003) في الحالات الآتية:

- عندما يشارك الأفراد في مسار تواصلي منطوق أو مكتوب، دون التفكير الواعي في المورفيمات التي ينطقونها أو يكتبونها.
- عندما يفكر الأفراد بوعي في استعمال المورفيمات في الكلمة. (Kenn & al, 2013, 42).

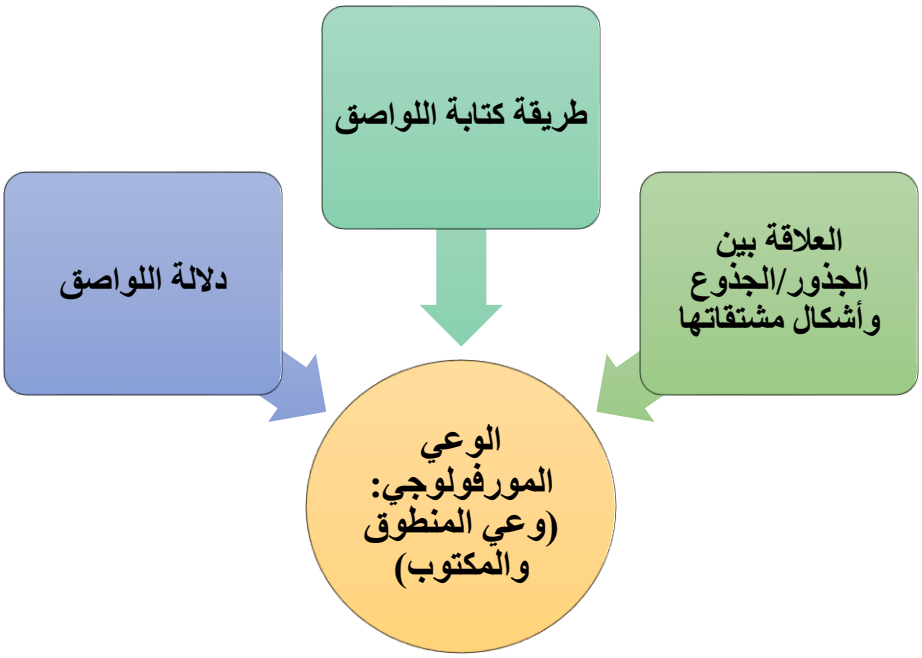
ويعتبر الوعي المورفولوجي ملكة ميطالغوية لأن الفرد يستخدم بوعي هذا المظهر اللغوي، وهو "يشمل وعي المنطوق إضافة إلى وعي المكتوب، أي أشكال كتابة المورفيمات"[5] (Kenn & al, 2013, 43). وذلك من خلال:

–معرفة دلالة اللواصق: مثل معرفة أن إضافة الصائت الطويل (الألف) إلى الجذر الثلاثي (مع تغيير في المصوتات القصيرة طبعا) يدل على اسم الفاعل «خ.ر.ج: خَارج»، أو أن إضافة ياء المضارعة إلى الفعل الماضي تجعل الفعل يدل على المضارع: نجح / ينجح.

[555] تجدر الإشارة إلى أن تعريفنا للوعي المورفولوجي يشمل الوعي الواعي consious awareness لكتابة الأشكال المورفولوجية. وهذا ما قد يخلط بين الوعي المورفولوجي والمعارف الإملائية، ومع ذلك فالوعي أو المعارف المتعلقة باللواصق وطريقة ربطها بجذوع الكلمات إنما هو مظهر للغة المكتوبة خاص بالأشكال المورفولوجية في مقابل عمومية المعارف الإملائية.

–معرفة طريقة كتابة اللواصق: أي معرفة الطريقة التي تكتب بها اللواصق المتصلة بالجذع رغم ما يمكن أن يطرأ عليها من تغييرات، مثلا كيف أن بعض اللواصق القبلية تتطلب تضعيفا للصامت أو إسقاطه عند الالتصاق بالجذع في شكل الكتابة. فمثلا إفراغ الجذر «ط.ر.د» في صيغة «افْتَعَل»، سيغير الصامت «ت» إلى «ط» ثم بعد ذلك سيحدث الإدغام بين الصامتين لتصبح الكلمة «اِطَّرَد».

–معرفة العلاقة بين الجذور/الجذوع وأشكال كلماتها المشتقة: لأن هناك مجموعة من الكلمات ترتبط فيما بينها لكونها تشترك في نفس الجذر/ أوالجذع، مثال ذلك: كتَب، كاتِب، استكتب، مكتوب، مَكتبة... (Kenn & al, 2013, 43). والشكل الآتي يوضح الأبعاد الثلاثة للوعي المورفولوجي:



الشكل رقم (4): أبعاد الوعي المورفولوجي.

2.10.1. مفهوم الإملاء والوعي الإملائي

1.2.10.1.مفهوم الإملاء

الإملاء من الجذر(م.ل.و) أو(م.ل.ي)، ويدل على الامتداد، يقول ابن فارس "الميم واللام والحرف المعتل[6] أصل صحيح يدل على امتداد في شيء زمانٍ أو غيره" (مقاييس اللغة، دت، ج5، 352). ومن المعاني الفرعية لهذا الجذر: الإمهال والطول والتأخير وإطالة العمر، والاستمتاع، يقول ابن منظور "الإملاء: الإمهال والتأخير وإطالة العمر، وتملى إخوانه: مُتِّع بهم. يقال ملَّاك اللهُ حبيبك أي متعك به وأعاشك معه طويلا [...] وتمليتُ عمري: استمتعت به [...] وأمليت الكتاب أملي وأمللته أمله لغتان جيدتان جاء بهما القرآن" (ابن منظور، دت، مج 15، 290-291).

والراجح أن إطلاق مفهوم الإملاء أثناء رسم الكتاب إنما يعود إلى ما في ذلك من الإمهال والتمهل والتطويل في النطق من طرف المملي على الناسخ، على عكس الحديث أو القراءة اللذين يكون فيهما التلفظ سريعا دون تمهل أو إمهال، لأن مصطلح الإملاء يحيل على "علاقة معنى الفعل (أملى) بالكتابة، فإنه لا يكون إملاء إلا مع الكتابة" (غانم، 2004، 13).

وقد اختلف القدامى والمحدثون في اصطلاح الإملاء، لأن له تسميات عديدة، تحيل كل تسمية منها على مرحلة تاريخية معينة، و"من المصطلحات التي استخدمت: الكتاب، الهجاء، والخط، والرسم، والإملاء،[7] وقد يكون تاريخ استخدام هذه المصطلحات على نحو ما هي مرتبة" (غانم، 2004، 13). لكن شاع مصطلح «الإملاء» في كتب المتأخرين، وأصبح لفظه مرادفا لرسم الكلمة. (زاير وآخرون،2016، 21)، "فاستخدم للدلالة على قواعد الكتابة، وكان ذلك في وقت متأخر نسبيا [...] وصار [...] هو الغالب في زماننا في الدلالة على قواعد الكتابة" (غانم، 2004، 13).

---

[6] لم يحدد ابن فارس نوع الحرف المعتل، لأنه يعتبر الحرف المعتل في الجذر تارة ياء (م.ل.ي) وتارة أخرى (م.ل.و). ينظر: (ابن فارس، دت، ج5) الصفحات: 346 و352.

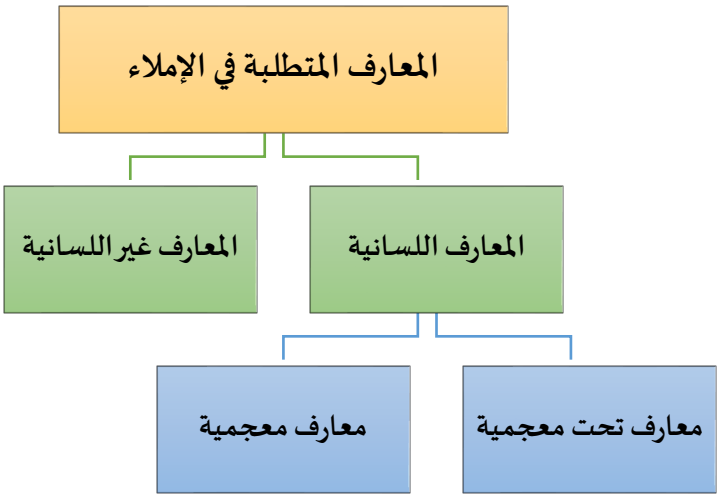
[7] للتدقيق أكثر في الفرق بين هذه المصطلحات ينظر: (غانم، 2004، 13).

وقد عرف الإملاء بكونه "علم بأصول يعرف بها تأدية الكتابة على الصحة [...] (أو هو) قانون تعصم مراعاته من الخطإ في الخط، كما تعصم مراعاة القوانين النحوية من الخطإ في اللفظ" (الهوريني، 2005، 80). وهو يتطلب، من أجل صحة الكتابة هذه، التوفر على قدرة ذات أبعاد مختلفة يتداخل فيها اللساني بغير اللساني، لذلك يرى (Honvault, 1995) الإملاء عبارة عن "تثبيت لحالة سطحية لنظام غرافي. ومفهوم المعيار[أو القاعدة] الذي يرتبط به هذا النظام هو وثيق الصلة بأريحية الاستعمال، وبالتعود على الأشكال الغرافية، وبالإدراك البصري للمعنى المتولد عنه، وبمطالب المجتمع، وبالتمثل الاجتماعي" (Rousseva, 2008, 12).

أما (Catach, 1978) فيرى أن "الإملاء ليس تسنينا أو مؤسسة اجتماعية فقط، بل هو عبارة عن مجموعة من العلامات اللسانية المعقدة" (Villeneuve-lapoite, 2014, 25-26)، وهذه العلامات هي التي تربط بين عناصر النظام اللساني: الفونيم والمورفيم واللكسيم[8] (الكلمة) التي تتآلف فيما بينها تركيبا (Rousseva, 2008, 12).

ويشمل البعد اللساني للإملاء معارف مختلفة يجب على المتعلم أن يكون واعيا بها لأننا "عندما نكتب كلمة ما، فإن ما ننتجه يرتبط بمعارفنا الإملائية القبلية. وهذه المعارف يمكن أن تكون ذات طبيعة تحت-معجمية (التطابق الفونوغرافي، مورفولوجيا الكلمات، كتابة المورفيمات، الانتظام الغرافي، احتمال وقوع بعض النمذجات بين الحروف)، أو معجمية (كتابة كلمة محددة). وتكتسب هذه المعارف بشكل تدريجي من طرف الطفل منذ مواجهاته الأولى للإنتاج اللغوي المكتوب" (Boss & Pacton, 2006, 2). ويوضح الشكل الآتي أنواع المعارف التي يتطلبها الإملاء:

[8] تمثل هذه العناصر مستويات اللغة، الفونيم يمثل الجانب الفونولوجي، المورفيم يمثل الجانب المورفولوجي، واللكسيم يمثل الجانب المعجمي.



الشكل رقم (5): أنواع المعارف المتطلبة في الإملاء

ويمكن أن ينظر إلى الإملاء حسب سوطو (Sauto, 2003) من ثلاثة جوانب:

- الجانب المعياري: ويمثل مجموع القيم والقيود الاجتماعية التي يمكن للفرد أن يقبلها أو يرفضها.
- جانب النظام الشكلي الغرافي: يتعلق بالغرافيمات التي ينبغي للتلاميذ تعلمها من أجل تنمية قدراتهم الإملائية.
- الجانب الاجتماعي: يتعلق بمختلف الاستعمالات التي نقوم بها في الإملاء، وهذا الجانب يحيل إلى الجانب الفردي لعملية التعلم. (Villeneuve-lapointe, 2014, 26).

يمكن القول، بصفة عامة، إن الإملاء تمثيل مرئي وموحد ومتطور باستمرار للغة الشفوية في مجتمع معين، وفي فترة زمنية محددة، تتداخل فيه الأبعاد اللسانية وغير اللسانية.

2.2.10.2. علاقة الإملاء بكل من القراءة والكتابة

يقوم الفرق بين القراءة من جهة، والكتابة والإملاء من جهة أخرى، على طبيعة التحويل الذي يقوم به المتعلم، حيث تتأسس القراءة على التحويل الغرافي-الفوني، الذي يقوم على تحويل الغرافيمات إلى فونيمات، بينما تتأسس الكتابة والإملاء على التحويل الفوني-الغرافي، أي تحويل الفونيمات إلى غرافيمات. 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 وتقييدها، 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 العلماءُ الأصولَ العامة والقواعد الموحدة لطريقة رسم الكلمات في الكتابة العربية، وظلت القرون المتتالية تستكمل تلك الأصول والقواعد، حتى عصرنا 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" (غانم، 2004، 108).

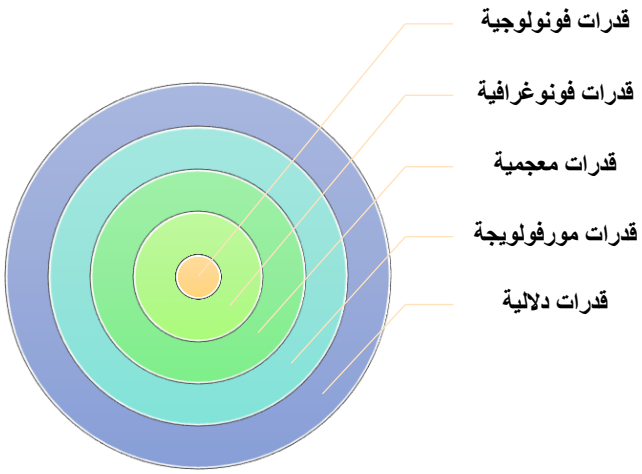
تصبح الكتابة العربية، على أساس هذا المعطى، أقدم من الإملاء، لأنها ترتبط بحضارة الأمة، بها كانت تحفظ آثارها عبر التاريخ، وإن اختلفت طبيعة هذه الكتابة وشكلها. أما الإملاء فهو يرتبط بفترة تاريخية محددة (ابتداء من القرن الثاني الهجري)، وهي مرحلة التقعيد للغة العربية، حيث صار الإملاء محشوا بهذه القواعد. فالعلاقة، على أساس هذا المعطى، هي علاقة الكل بالجزء، لأن الكتابة مسار تاريخي يشمل مرحلة ما قبل التقعيد للكتابة العربية ومرحلة التقعيد وما بعدها. لكن، وإن كان منطق العقل يقر بوجود قواعد إملائية للكتابة في جميع مراحل تطورها، فإن الإملاء، في ارتباطه بالمرحلتين الأخيرتين، يشير إلى ضرورة احترام الكتابة العربية لقواعد الإملاء، مما يجعل الحديث عن الكتابة (الإنتاج اللغوي المكتوب) حديثا عن الإملاء، لأنه أحد أسس تمظهراتها.

3.2.10.1. مفهوم الوعي الإملائي

يمكن تعريف الوعي الإملائي باعتباره القدرة على تحويل المنطوق إلى مكتوب، ومعرفة ما يمكن أن من تغييرات خلال عملية التحويل هذه[9]، فهو قدرة تقوم على إدراك ودمج قواعد واستراتيجيات

[9] في غياب تعريف لمفهوم الوعي الإملائي في الأدبيات اللسانية، على حد ما اطلعنا عليه من مراجع، فإننا نقترح تعريفنا هذا.

مختلفة خلال عملية الإملاء/الرسم، وهي قواعد تتجاوز التطابق الفونوغرافي، لتشمل قدرات ومعارف متعددة: فونولوجية، معجمية، مورفولوجية ودلالية،[10] سيأتي الحديث عنها لاحقا[11].



الشكل رقم (6): القدرات اللسانية المستلزمة في الوعي الإملائي

ينبغي التأكيد، في هذا المقام، أن الإملاء يمكن اعتباره مؤشرا هاما لمدى تمكن المتعلم من مختلف المعارف والقدرات المعرفية واللسانية والحركية، لكون فعل الكتابة يقوم على حشد مختلف هذه المعارف وتوظيفها بشكل مناسب. ولعل وعي النحاة القدامى بهذه الامتدادات اللسانية هو ما جعلهم يدرجون علم الخط في مصنفاتهم النحوية[12]، 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، 1980، ج6، 341).

[10] http://www.iensaverne.site.acstrasbourg.fr/IMG/pdf/Developper_la_conscience_orthographique_au_cycle_2_Saverne.pdf

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

[12] نشير هنا إلى أن المصنفات النحوية كانت تشمل أبواب الصرف أيضا.

3.10.1. مفهوم التلميذ

يشير هذا المفهوم في دلالته العامة إلى "كل شخص يتابع دراسته بمؤسسة تعليمية بهدف التعلم أو التكوين، وقد يكون طفلا أو مراهقا أو راشدا" (غريب وآخرون، 1998، 100). وقد تطور موقعه في العملية التعليمية التعلمية، حيث كانت الطرق التعليمية المعتمدة سابقا تركز على اكتساب المعارف استنادا إلى الحفظ، مما جعل دوره يتوقف عند حدود التلقي السلبي داخل الصف، أما الآن فقد أصبح ينظر إليه في البيداغوجيات وطرق التدريس الحديثة محورا للتعلم أو عنصرا فاعلا في التعلم، لذلك أصبح يحال عليه بمفهوم آخر هو المتعلم، لكون هذا المفهوم الأخير "تسمية[...] استعملت [...] من طرف الاتجاهات البيداغوجية الحديثة لأنها توحي ضمنيا بإمكانية الفرد في التعلم الذاتي والمبادرة الشخصية" (غريب وآخرون، 1998، 21). لذلك فقد أصبحت للمتعلم استقلالية، تستوجب منه القيام بمجهود ذاتي، بتوجيه من المدرس، لأنه "لا يمكن للعملية التعليمية أن تحقق نتائج قوية إن لم يبادر المتعلم إلى تحفيز نفسه، وخلق مبادرات فردية أو جماعية لمزيد من التعلم، وعليه ينبغي أن يبذل مجهودات مضاعفة" (إسماعيلي علوي، 2014، 34). وغالبا ما يتلقى المتعلم تعليمه داخل المدرسة التي تعتبر فضاء لبناء المعرفة وبناء الذات واكتشاف العالم واكتشاف معنى المعارف أيضا، فالمتعلم داخل المدرسة لا ينبغي أن يكتفي باكتساب المعارف بل عليه أيضا أن يتشرب معانيها فتتمظهر في سلوكه اليومي بشكل إيجابي سواء داخل فضاء المدرسة أو خارجه.

11.1. مواضعات تقنية

تسهيلا لعملية قراءة الأطروحة وفهم جوانبها، سنعرض بعض المواضعات التقنية التي سنتبناها:

❖ الإحالات البيبليوغرافية: سيتم اعتماد الصيغة الأكثر تداولا في الأبحاث الغربية، وهي صيغة (APA) (أي نظام جمعية علم النفس الأمريكية)، وفق المحددات الآتية:

- ستتم الإحالة إلى المراجع العربية داخل المتن بذكر لقب الباحث، سنة النشر، ثم رقم الصفحة. أما عندما تكون الفكرة مقتبسة فالإحالة ستكون بذكر اسم الباحث وسنة النشر فقط.

- المراجع التي لم يذكر فيها تاريخ النشر، سنعبر عنها بالمختصر (د.ت) التي تعني دون تاريخ، وسنذكر اسم الباحث وعنوان العمل.
- كل المراجع المعتمدة يحال إليها بالتفصيل في البيبليوغرافيا آخر البحث تبعا لصيغة (APA).

❖ تحديدات مفاهيمية: سنستعمل في متن هذا البحث بعض المصطلحات التي تحيل على نفس المفهوم، ومن ذلك:

- أحشاء/ دواخل، لواصق وسطى: وكلاهما يحيل على المصطلح الغربي (infixes).
- سوابق/ لواصق قبلية: وكلاهما يحيل على المصطلح الغربي (préfixes).
- لواحق/ لواصق بعدية: وكلاهما يحيل على المصطلح الغربي (sufixes).
- الإملاء الفونيتيقي/ الإملاء الصوتي: وكلاهما يحيل على L'orthographe phonétique
- اختبار/ مجموع روائز: لأن كل اختبار هو عبارة عن مجموعة من الروائز،
- الحذف من كلام مقتبس سيشار إليه بـ [...]، وعند إضافة عبارة سيتم وضعها بين قوسين.
- العينة/ المشاركون في الدراسة.

2.الفصل الأول: التعلم: مفهومه، مقارباته وأركانه

1.2. مفهوم التعلم وعلاقته بمفاهيم أخرى

1.1.2. مفهوم التعلم Apprentissage

"التعلم" من الجذر اللغوي (ع.ل.م) الذي يعني الأثر، يقول ابن فارس "العين واللام والميم أصل صحيح واحد يدل على أثر بالشيء يتميز به عن غيره، ومن ذلك العلامة" (ابن فارس، دت، ج6، 110). وهذا قريب مما يعنيه التعلم في معناه الاصطلاحي باعتباره "الأثر الذي تحدثه العملية التربوية على التلاميذ" (غريب وآخرون، 1998، 163). ويتحقق هذا الأثر طيلة مسيرة الإنسان فردا وجماعة، لذلك، فالحديث عن التعلم هو حديث عن الإنسان (فردا أو جماعة) في سيرورته، فمنذ خُلق وهو يتعلم ويُعلِّم أو يُعلِّم ويتعلم، لأن "السلوك الإنساني إما يحدده النشوء والارتقاء النوعي (أو ميل الإنسان في سلوكه

إلى أن يلخص فيه، عبر حياته، تاريخ نشوء الإنسان وتطوره) مثل المحافظة على النوع والسلوك الانعكاسي، وإما أنه سلوك متعلم أي أنه سلوك قابل للتعديل والتغيير" (ناصف، 1983، 11)، وقد ساهم ظهور المؤسسات في جعل التعلم أكثر تنظيما، فأصبح بذلك نشاطا مركزيا ومحركا للنمو والتقدم، "فاهتم به كل من الفلاسفة والدارسين من أجل فهم مكنزماته، وتطوير أنظمته، وفوق كل هذا وذاك فهم الذات وفهم الآخر. ورغم تعدد المقاربات والنظريات التي تناولت التعلم: الارتباطية والإشراطية، والدافعية والإجرائية والجشطالتية، ومعالجة المعلومات وغيرها فإن القاسم المشترك يتمثل في الوقوف على سلسلة من المبادئ التي يتعلم بها الإنسان" (حجاج، 1986، 8). وهي مبادئ تجعله متميزا عن كثير من المفاهيم التي قد تتداخل معه، أو تقترب منه مثل: الاكتساب، التقليد، الإعلام ...

2.1.2. علاقة التعلم ببعض المفاهيم الأخرى

1.2.1.2.علاقة التعلم بالاكتساب Apprentissage/acquisition

كثيرا ما يستعمل البعض مفهوم التعلم مرادفا للاكتساب، والحقيقة أنهما مفهومان مختلفان، فالاكتساب في مجال تعلم اللغة يرتبط باللغة الأم التي يتعلمها الطفل منذ سنو اته الأولى بشكل تلقائي قبل أن يلج المدرسة ليتعلمها أو يتعلم غيرها بشكل صريح ومنهجي مخطط له، فالاكتساب "مرتبط بنمو المتعلم وليس بمنطق التدرج الذي يضعه الراشد (المدرس، المخطط...)" (غريب وآخرون، 1998، 7). فهو مخالف للتعلم الذي تغيب فيه العفوية باعتباره يقوم على الاهتمام بالمسارات الذهنية المسؤولة عنه، لأن "التعلم هو مجموعة مساراتِ امتلاكِ معارفَ جديدةً وتخزينها في الذاكرة بطريقة تكون أكثر ملاءمة مع إجراءات تحليلها وإعادة تأليفها وصياغتها بقصد استعمالها فيما بعد، وهو يتميز عن فعل الاكتساب الذي يعد تو افقا منتظما مع النمو المعرفي والاجتماعي للفرد، والمتحصل عبر معالجات معرفية تلقائية للمعلومات التي يستقبلها من محيطه وقد وجهتها تفاصيل استعداداته التواصلية والمعرفية للتفاعل مع الوسط الحال فيه وما يؤثثه من معلومات ومعارف" (بوعناني، 2012، 44). ومن المفاهيم ذات الصلة والقريبة من مفهومي الاكتساب والتعلم نجد مفهومي التعلم الضمني والتعلم

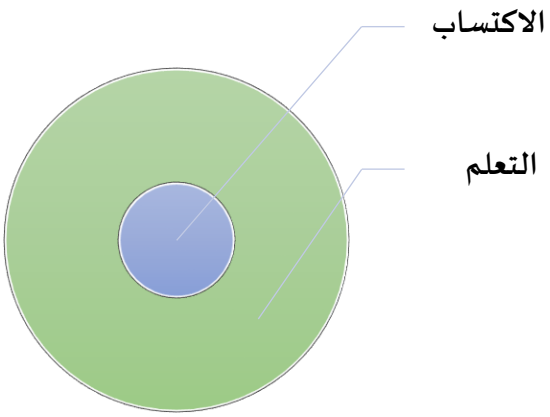
الصريح، حيث يقترب الأول من مفهوم الاكتساب، فيما يقترب الثاني من مفهوم التعلم، ويمكن إبراز الفرق بينهما حسب سباستيان باكتون Sebastien Pacton[13] في الشكل الآتي:

الجدول رقم (1): الفرق بين التعلم الصريح والضمني.

التعلم الصريح	التعلم الضمني
- تقدم المعارف بشكل بطيء وتدريجي ومخطط له. - يتم التعلم بشكل قصدي بوساطة مجهود انتباهي وموجه. - يتم التكيف مع مختلف الوضعيات مع فهم جذور وأسباب هذا التكيف.	- تقدم المعارفُ بشكل سريع دون تدرج. - تكتسب المهارات بشكل عفوي دون إشراف أو تخطيط من أحد، ودون مجهود ودون انتباه من طرف المتعلم. - يتم التكيف مع الوضعيات دون فهم جذور وأسباب هذا التكيف.

رغم ما يبدو من سهولة في التمييز بين ذين التعلمين، فإن الأمر لا يخلو من لبس على مستوى العملية التعليمية /التعلمية، يتجلى في صعوبة التمييز بين ما يمكنه أن يدخل في إطار كلٍّ منهما، حيث يصعب الحكم على الإنجاز اللغوي الصحيح للتلميذ، في القراءة أو الكتابة، ما إن كان هذا الإنتاج ناجما عن تعلم ضمني أو عن تعلم صريح للقاعدة النحوية، ما دام تعلم هذه القواعد يمكن أن يتم بالشكلين معا: ضمني، يهدف إلى منح المتعلم التمكن من الأداء النحوي دون تفسير للقاعدة بالاعتماد فقط على التلاعب المنتظم بالجمل والأشكال، أو صريح في شكل تعليم/تعلم منتظم داخل الصف يقوم على عرض وتفسير القواعد من طرف المدرس متبوعا بتمارين وتطبيقات يقوم بها المتعلم. (Kerrouzi & Farsi Bouanani, 2017, 38). فالتعلم الصريح للقاعدة النحوية يتم في حصة دراسية مستقلة، يتم فيها تقديم القاعدة وتفسيرها وفق طرق وتقنيات ديداكتيكية محددة، فيما التعلم الضمني لها قد يتم خلال مكونات أخرى: القراءة، والأناشيد، المسرح ....، وهذا ما يجعل التعلم الضمني في المدرسة جزءا من التعلم الصريح، أو بتعبير آخر يجعل الاكتساب جزءا من التعلم، كما هو موضح في الشكل أدناه.

[13] file:///C:/Users/Mhamed/Desktop/apprentissage/apprentissage%20imolicte.pdf



الشكل رقم (7): العلاقة بين التعلم والاكتساب.

2.2.1.2. علاقة التعلم بالإعلام L'information

يشكل الإعلام الحد الأدنى للتعلم، لأن المعلومة فيه لا تمتلك حقيقة أخرى غير فائدتها في ذاتها، حيث تكون "المعلومة إرسالية أو خبرا أو إرشادا يبلّغ إلى شخص معين قصد تبليغه حدثا أو جعله يفهم وضعية... وتعني كذلك فعل تبليغ شيء معين لشخص ما" (غريب وآخرون، 1998، 164). لذلك فالمعلومة لا تمتلك قيمة إلا بما تقدمه من خدمة للتعليم والتعلُّم، فالإعلام البسيط والسريع والذي تقدمه وسائل الإعلام هو أشبه بمفهوم الدرجة الصفر للتعلم، الذي جاء به (Bateson, 1977)، الذي يرى أن "التعلم في اللغة اليومية، غير التقنية، ينطبق غالبا على ما نسميه هنا التعلم الصفر، أي التلقي البسيط للمعلومة من الوسط الخارجي، كما يقع في الأحداث المتماثلة والخاصة والتي تحيل على نفس المعلومة، كرنين الجرس في المصنع الذي يخبر بحلول الساعة الثانية عشرة"[14].

إن الإعلام لا يعني التكوين، لأن المعلومات ليست هي المعارف، ووفرة المعلومات وتو افرها يمكن أن يقتل لذة التعلم، ورغم ذلك فالإعلام البسيط يحتاج أيضا إلى كفاءة من طرف المتلقي حتى يفهم المعلومة، وإلا كان ذلك لا معنى له عنده. إن المعلومة الفورية سهلة الولوج بالنظر إلى كون التعلم يتطلب

[14] تم الاسترجاع من : http://thesis.univ-biskra.dz/1063/3/chapitre%201.pdf

امتدادا في الزمن كما يتطلب التكرارَوتعددَ الاختيارات مما يفتح أمام المتعلم فرصة ارتكاب الأخطاء التي يؤدي تصحيحُها إلى تعديل السلوك. ويمكن إبراز خصائص الإعلام في علاقته بالتعلم في الجدول الآتي:

الجدول رقم (2): الفرق بين الإعلام والتعلم

الإعلام	التعلم
- هو الحد الأدنى للتعلم؛ - المعلومة لها فائدة في ذاتها؛ - المعلومة تخدم التعليم والتعلم؛ - ليس ممتدا في الزمن؛ - لا يتطلب تكرارا؛ - لا يقتضي الخطأ.	- التعلم مستويات؛ - المعارف لها فائدة في ذاتها وفي غيرها؛ - بناء المعارف هو الهدف من التعلم؛ - ممتد في الزمن؛ - يتطلب التكرار؛ - يقتضي الخطأ.

3.2.1.2. علاقة التعلم بالتقليد Imitation

التعلم خاص بالإنسان من بين جميع الكائنات الحية، ويشكل التقليد المستوى الأول للتعلم، وهو مستوى معرفة الفعل savoir-faire، فالإنسان يمتلك هذه المهارة منذ ولادته، وهو في ذلك أرقى من الحيوان بالنظر إلى تعلمه المتدرج والمرحلي، حيث يكون الوعي بالهدف المتوخى من عملية التعلم هو العنصر الأساس في التعلم، ولذلك جرى في النظريات الوظيفية "تمييز بني الإنسان على سائر الحيوان من حيث ما يظهره سلوكهم من نية أو قصد وغرض وتوجه نحو الهدف أكثر من الحيوان" (ناصف، 1986، 12). فالإنسان يوجه تعلمه بنفسه، وهذا ما لا يتحقق لدى الحيوان وإن كانا معا يشتركان في التعلم عن طريق المحاولة. لذلك تمَّ التمييز في النظريات المعرفية بين الكائنين استنادا إلى ما "يجري من عمليات داخل الفرد مثل التفكير والتخطيط و اتخاذ القرار" (ناصف، 1986، 13).

وتلعب الملاحظة والتقليد والتكرار، في مجال تعلم اللغة، دورا حاسما في تطوير الفعل التعليمي التعلمي خاصة في المراحل الأولى لدى المتعلم، لأن التقليد هو الشكل الأسهل الذي يؤثر به التعلم على النمو، حيث "يتيح للطفل الانتقال إلى الذكاء الرمزي ويمكنه من اكتساب نماذج اللغة والثقافة" (غريب وآخرون، 1998، 163). فتعلم اللغة خصوصا والتعلم في المدرسة عموما يتأسس في جانب كبير منه على التقليد، فتقليد كلام المدرس وتكراره يلعب دورا مهما حين يقوم المتعلم بإعادة إنتاج النماذج

المقدمة إليه بمحاكاتها قصد الرقي إلى مستواها، مما يجعل التقليد شيئا هاما ينتج عن التفاعل بين المعلم والمتعلم، وقبل ذلك بين الطفل و أفراد أسرته ومجتمعه.

4.2.1.2. علاقة التعلم بالفهم Compréhension

الفهم في معناه البسيط يعني معرفة مضمون الرسالة في مستواها الأدنى، و"يتعلق الأمر هنا بالمستوى الأكثر بساطة من مستويات الفهم، يسمح هذا الفهم الذهني للطالب بمعرفة ما يبلغ له، واستعمال المعطيات أو الأفكار المبلغة له دون تقييمها، ودون أن يستوعب كامل مداها" (غريب وآخرون، 1998، 317).

أما إذا سلمنا بكون التعلم هو عملية تعديل للسلوك، فإننا حينئذ ننتقل من مجال معرفة الفعل[15] (Le Savoir-faire) إلى مجال المعرفة (Le savoir)، وهذا النوع من المعرفة يمكن اعتباره المستوى الثاني الذي يتشكل عن طريق تغيير في عملية التعلم، أي تغيير التعلم نفسه، حيث يصبح التعلم عملية تعبئة للمعارف القبلية والتي يمكن إغناؤها. ولهذا فالفهم يتطلب استراتيجيات هي عبارة عن "مجموعة من الإجراءات التي يقوم القارئ بتعبئتها بشكل مقصود ومتعمد قصد الفهم أو تجاوز صعوبات الفهم (مثلا: إعادة القراءة، أخذ نقاط، إعادة الصياغة...)، وهي تتعلق بالجوانب الميطا معرفية لنشاط الفهم، ويمكِّن تعليمُ استراتيجياتِ الفهم التلميذَ من أن يكون قارئا نشيطا مراقبا لفهمه الخاص" (Ministere de l'éducation, 2016 A, 1).

5.2.1.2. علاقة التعلم بمعرفة الكينونة Le savoir être

معرفة الكينونة هي المكون الأساس للكفاءة التي تنبثق من الإرادة والمشاعر والأحاسيس والتحفيزات، وهي شديدة الارتباط بمعيار«إرادة المعرفة» لأنها تحيل على "السلوكات والمواقف المنتظرة في وضعية ما"[16]. حيث يكون المتعلم مطالبا فيها بالتموقع لغويا وثقافيا في علاقته مع الآخرين، والانفتاح

---

[15] معرفة الفعل «le savoir faire» يحيل عموما على مجموع التطبيقات والسلوكات والمعارف والتقنيات الخاصة بمجال نشاط معين أو بشخص معين". تم الاسترجاع من:
https://droit-finances.commentcamarche.com/faq/24011-savoir-faire-definition

[16] تم الاسترجاع من: http://www.ssphq.org/includes/comites/formation/Definitions0712intranet.pdf

عليهم، ومطالبا أيضا بإدراك نسبية القيم والمو اقف الثقافية. وتتمظهر معرفة الكينونة لدى المتعلم في معرفته لشخصيته، ومعرفتة للآخر، ومعرفته لمو اقف الحياة بصفة عامة، ومعرفته القيام بالفعل ورد الفعل المناسبين. كل هذا يجعل من معرفة الكينونة سلوكات مترسخة تصبح عادةً يومية تتمظهر في تصرفات تجاه ما يحدث من تغيرات وما يستجد من وضعيات، فتظهر الشخصية في كليتها بجميع مكوناتها وتجلياتها، لهذا ينبغي التركيز على كل ما يحيل على حضور الإنسان في علاقته مع ذاته ومع الآخرين ومع العالم من حوله، مع العلم أن هذا الحضور لا يمكن أن يتم إلا بوجود عناصر ذات طبيعة إدراكية وأخلاقية وثقافية، يتم النظر من خلالها إلى مختلف الأنشطة من منظور السلوك والمو اقف الاجتماعية والعاطفية التي من خلالها يُظهِر الفردُ كيفية إدراكه لشخصيته الخاصة وإدراكه للآخرين ووضعيات الحياة بصفة عامة، إضافة إلى إدراكه لكيفية التصرف من خلال الفعل ورد الفعل (Shairi & Momtaz, 2010, 114-115).

ولئن كانت معرفة الكينونة أرقى مر اتب التعلم، ما دام الهدف من التعلم هو تكوين مواطن صالح، فإن من أبرز الإشكالات المطروحة في المنظومة التربوية هو كيفية تحويل الخطابات المتعلقة بالقيم، في المدرسة عموما والمدرسة المغربية خصوصا، إلى قناعات راسخة تتمظهر لدى كل من المعلم والمتعلم في ممارسات وسلوكات يومية داخل المدرسة وخارجها، حيث أصبح واضحا أن "الفعل التربوي ينغلق على نفسه في الدرس والتدريس ولا يعمل على تكوين المهارة والاتجاه، أي التدريب العملي على السلوك المتمدن من خلال التر ابط بين التربية المدنية والمحيط الاجتماعي العام. تؤدي هذه المفارقة إلى ازدواجية بين المثل والقيم من جهة، وبين أصناف السلوك غير المدني الذي تشهده المؤسسة المدرسية والفضاء الاجتماعي العام من جهة أخرى[...] العنف، الغش، اللامبالاة، التحرش الجنسي، الاختلاس، الإضرار بالملك العام، الإخلال بالبيئة" (وافي، 2007، 49).

2.2. مقاربات التعلم

التعلم ظاهرة معقدة، تناولها الفلاسفة منذ القدم، وتعقدها يرجع، من جهة، إلى كونها ترتبط بأسئلة سيكولوجية تتعلق بطبيعة الإنسان في الجانبين المتعلقين بالعلاقة بين الطبيعة والثقافة،

والعلاقة بين الفطري والمكتسب، ومن جهة أخرى إلى الأسئلة الابستمولوجية المتعلقة بالمعرفة وقدرة الإنسان على معرفة العالم من حوله. وقد بدأت الدراسة العلمية لمفهوم التعلم بداية القرن التاسع عشر مع الأبحاث التجريبية الرائدة التي قام بها هرمان ابنهوس[17] Herman Ebbinghaus.

ومن المقاربات التي تناولت هذا المفهوم بشكل يكاد يكون متناقضا تقريبا: المقاربة السلوكية والمقاربة المعرفية. حيث هيمنت الأولى على الحقل التعليمي التعلمي لفترة زمنية ليست بالهينة، حتى أضحت مرجعا يعتمد عليه في التأريخ لمراحل هذا الحقل، كما هو الحال في التقسيم الثلاثي لكل من هورتن Horton وتيرنج Turange:

أ. مرحلة ما قبل السلوكية: بدأت مع جون لوك John Locke، ومن روادها أيضا إيمانويل كانط Immanuel Kant صاحب مفهوم العمليات الفطرية، وفلهلم Wilhelm Wundt صاحب مفهوم الاستبطان.

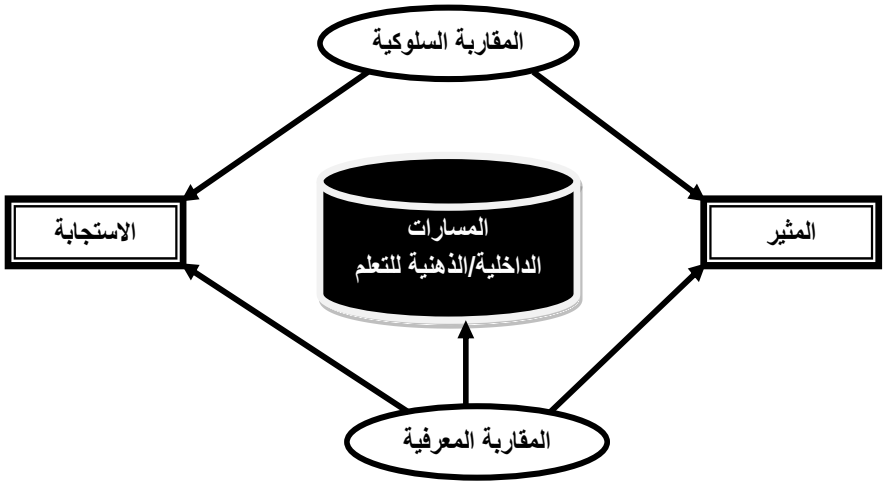
ب. المرحلة السلوكية: وسيأتي الحديث عن بعض روادها.

ت. المرحلة المعاصرة: اتجه فيها التفكير نحو وضع تخطيط للقدرات المعرفية والوجدانية للكائن العضوي في التعلم (ناصف، 1983، 16-17).

لقد أسست السلوكية تصورها للتعلم على مفهوم "الإشراط" دون تفريق بين مكنزمات التعلم البشري ومكنزات التعلم الحيواني باختزال التعلم في ثنائية مثير-استجابة، في حين نحت المقاربة المعرفية منحى آخر معتبرة أن الإنسان يتعلم عن طريق تعديل علاقته بالعالم، فهو يستوعب عناصر الوسط الخارجي عن طريق إعادة التنظيم والتكيف، أي أنه يشتغل على الأشياء، ويبني معرفته عن طريق تعديل بنية تصوراته، لأن كل نظرية فعالة للتعلم ينبغي أن تهتم بما يجري في ذهن المتعلم دون تجاوزه (Valdiodio, 1997, 3).

[17] http://wiki.teluq.ca/wikitedia/index.php/L'apprentissage_dans_l'approche_cognitive

وعلى هذا الأساس، فالربط بين المثير والاستجابة عند السلوكية هو نظرة سلبية للمتعلم وقفز عن سيرورات ذهنية داخلية لديه يقتضيها الانتقال من المثير إلى الاستجابة. ويمكن إبراز الفرق بين السلوكية والمعرفية في الشكل الآتي:



الشكل رقم (8): التعلم بين المقاربة السلوكية والمعرفية

1.2.2.المقاربة السلوكية للتعلم

تقوم هذه المقاربة على نظريات عدة أشهرها: نظرية الاشتراط البسيط لـ "إفان بافلوف" Ivan Pavlov ونظرية المحاولة والخطأ لصاحبها "ثورندايك" Thorndike، ونظرية الاشتراط الإجرائي لـ " فريديريك سكينر" F. Skinner.

1.1.2.2. نظرية الإشراط البسيط لـ "بافلوف" Pavlov (1849-1936)

من الصعب الحديث عن التعلم في علاقته بالانعكاس الشرطي دون الحديث عن إيفان بافلوف Ivan Pavlov، الذي جاء بمفهوم الانعكاس الشرطي الذي يسمى أيضا الإشراط البافلوفي أو الإشراط الاستجابي أو الإشراط الكلاسيكي (ناصف، 1983، 64).

لقد أدرك بافلوف Pavlov، انطلاقا من ملاحظة عملية الهضم عند الكلب، أن مجرد رؤية الطعام تؤدي إلى إحداث الاستجابة التي تثار حين يلامس مسحوق الطعام لسان الكلب، هذا دفع به إلى تقديم مثير اصطناعي (صوت الجرس) على تقديم الطعام. وبعد عدة مزاوجات بين المثير الصناعي (الشرطي) أي صوت الجرس، والطبيعي (الطعام)، وجد بافلوف أن المثير الشرطي أصبح كافيا ليثير

سيلان اللعاب بعد غياب المثير الطبيعي. وقد فسر بافلوف Pavlov هذه الظاهرة بأن الكلب تعلم توقع تقديم الطعام، وأن الجرس قد اكتسب القدرة على إسالة اللعاب، وقد أطلق على هذا الاكتشاف الجديد اسم الفعل المنعكس الشرطي (الفلفلي، 2013، 82-83). ويمكن تلخيص نظرية بافلوف في الجدول أدناه (ناصف، 1983) و(الفلفلي،2013).

الجدول رقم: (3): متغيرات نظرية بافلوف وعواملها وقو انينها

متغيرات النظرية	العوامل المؤثرة على تكوين الفعل المنعكس الشرطي	قو انين النظرية
- المثير غير الشرطي: مثير قوي يعمل على إظهار استجابة غير متعلمة بشكل منتظم نسبيا ويمكن قياسها (مسحوق الطعام في تجربة بافلوف).	- العلاقة الزمنية بين المثيرين: حدوث التعلم يفترض أن يتلو المثير الشرطي المثير غير الشرطي بفاصل زمني قصير لكي يحدث الاقتران بينهما (بضع ثوان أو أجزاء من الثانية).	- الاقتران الزمني: الاستجابة الشرطية لا تتكون إلا إذا اقترن تقديم المثير الشرطي بالمثير الطبيعي عددا من المرات في نفس الشروط التجريبية.
- الاستجابة غير الشرطية: هي استجابة متعلمة منتظمة نسبيا، يمكن قياسها، وتتكون عن طريق مثير غير شرطي وهي في المثال إفراز اللعاب.	- تكرار الاقتران: أو التصاحب بين المثيرين كي تتكون العلاقة الشرطية بين المثير الشرطي (الجرس) والمثير غير الشرطي (الطعام).	- الانطفاء: الاستجابة الشرطية تبدأ في التناقص بعد إزالة المثير غير الشرطي (الطعام). (عدم إفراز اللعاب لسماع صوت الجرس نظرا لعدم تقديم الطعام).
- المثير الشرطي: هو المثير الأصلي الذي يسبق تقديم المثير غير الشرطي. وهو صوت الجرس في المثال).	- الدافع: وهو المحفز كالجوع مثلا في تجربة بافلوف.	- التعميم: المثير المشابه للمثير الأصلي يستدعي نفس الاستجابة الشرطية.
- الاستجابة الشرطية: هي استجابة متعلمة تشبه الاستجابة غير الشرطية، وهي إفراز اللعاب في تجربة بافلوف.	- استبعاد المثيرات المشتتة للانتباه: كلما زاد عدد العوامل المشتتة للانتباه في موقف التعلم كلما تطلب الأمر القيام بعدد أكبر من المحاولات.	- التمييز: رغم الاستجابة للمثيرات الجديدة التي تشبه المثير الأصلي، فالحيوان يمكن أن يميز المثير الأصلي عن غيره، ويستجيب له فقط دون غيره.
	- التعزيز: كي يصبح الجرس قادرا على استدعاء الاستجابة (إفراز اللعاب) لابد من تقديم الطعام للكلب إثر سماعه لصوت الجرس.	- الاسترجاع التلقائي: انطفاء الاستجابة الشرطية بسبب تقديم المثير الشرطي لمدة طويلة دون تعزيز بالمثير الطبيعي لا يكون نهائيا، بل إن الاستجابة الشرطية تعاود الظهور من جديد إذا قدم المثير الشرطي.

متغيرات النظرية	العوامل المؤثرة على تكوين الفعل المنعكس الشرطي	قو انين النظرية
		- قانون المرة الواحدة: يحدث الارتباط بين المثير الشرطي والمثير الطبيعي من المرة الأولى إذا كان للمثير شدة غير عادية وغالبا ما يحدث هذا الارتباط في الحالات التي تقترن فيها التجربة بانفعال شديد (الطفل الذي لسعته النار مرة واحدة يحجم عن الاقتراب منها).
		- الاستتباع: بعد ارتباط المثير الشرطي بالمثير الطبيعي ارتباطا من الدرجة الأولى، إذا وجد مثيرشرطي ثان يسبق المثيرالشرطي الأول، فإنه يحدث ارتباط من الدرجة الثانية، وهكذا قد يصل الارتباط في انتقاله إلى الدرجة الر ابعة.

وبغض النظرعن مكامن النقص في هذه النظرية فإن لها وقعا إيجابيا على عملية التعلم بشكل عام والتعلم المدرسي بشكل خاص، ويمكن إبرازه فيما يأتي (الفلفلي، 2013، 87-88):

أ. تم تعلم أشياء كثيرة بهذه الطريقة من قبيل: تعلم معنى الرموزوالحروف والأرقام والإشارات الضوئية...

ب. تعديل كثيرمن السلوكات غيرالمرغوب فيها؛

ت. تعليم القراءة للأطفال من خلال الربط بين صورة الحرف والكلمة وشكليهما؛

ث. مساعدة التلاميذ على التغلب على القلق والتخوف من الاختبارات.

2.1.2.2. نظرية المحاولة والخطأ لـ"ثورندايك" (1874 -1949)Thorndike

ينظر "ثورندايك" Thorndike إلى التعلم باعتباره "سلسلة من التغييرات في سلوك الإنسان" (ناصف، 1983، 16)، وتقوم نظريته على ثلاثة قو انين:

أ. قانون الأثر: حيث تزداد الر ابطة بين المثيروالاستجابة قوة كلما كانت متبوعة بحالة رضا والعكس صحيح.

ب. قانون الاستعداد: ويقوم هذا القانون على الأساس الدافعي، أي أن حالة الرضا تحصل عندما يقوم الكائن الحي بسلوك ما، وهو في حالة استعداد للقيام به. أما إذا كان في حالة استعداد للقيام به ولم يقم به فهذا يؤدي إلى حالة عدم الرضا.

ت. قانون التكرار: يعكس التكرار قوة الرابطة بين المثير والاستجابة، بينما قلته أو انعدامه يضعف هذه الرابطة، فالتعلم يقوَى بالتكرار ويضعف بعدم التكرار. وقد نشأ عن هذا المفهوم ما يسمى بقانون الاستعمال وقانون الإهمال (الفلفلي، 2013، 90-91).

ورغم الانتقادات التي وجهت لهذه النظرية إلا أنها، على مستوى الممارسة، يمكن أن تعطي للعملية التعليمية التعلمية نشاطا وحيوية من خلال استثارة الدافعية لدى المتعلمين بإخضاع الأنشطة الصفية لرغبتهم وميولهم وحاجاتهم. وأيضا من خلال جعل المتعلمين يخلقون ارتباطات جديدة بين التعلمات، مع ترسيخ الإيجابية وإضعاف السلبية منها. هذا إضافة إلى استخدام ثنائية الجزاء/العقاب قصد التحكم في سلوكهم.

3.1.2.2. النظرية الشرطية الإجرائية لسكينر (1904-1990) Skinner

سميت هذه النظرية بالإجرائية لأنها تدرس السلوك الإجرائي الذي يتميز بكونه سلوكا "يؤثر في البيئة، ويترتب عليه تغير في العالم، بل إنه يغير في البيئة ذاتها بطريقة أو بأخرى، وهو يماثل إلى حد قريب جدا السلوك الإرادي، أو ما يعرف في اللغة المستخدمة في الحياة اليومية، بالسلوك الأدائي أو السلوك الغرضي". (ناصف، 1983، 128). ويمكن إجمال مختلف المفاهيم الرئيسة في نظرية سكينر Skinner فيما يأتي:

أ. المثير: هو كل جزء من البيئة الخارجية يرتبط بسلوك استجابي أو إجرائي وفقا لقوانين معينة.

ب. **السلوك الاستجابي**: يقوم على الرابطة بين مثيرات مستقلة واستجابات معينة في إطار ما يعرف بالفعل المنعكس الشرطي، أي هو سلوك ارتباط ما بين مثير واستجابة (لا استجابة دون وجود مثير).

ت. **السلوك الإجرائي**: هو السلوك الذي لا يرتبط بمثيرات محددة مسبقا في الموقف، كما في السلوك الاستجابي، بل هو عبارة عن كل ما يصدر عن الكائن الحي في العالم الخارجي.

ث. **التعزيز الإيجابي**: هو مثير مريح عند إضافته للموقف يزيد من معدل احتمالية وقوع الاستجابة أو السلوك ومن أمثلته: المدح، الابتسامة، الجوائز...

ج. **التعزيز السلبي**: هو مثير غير سار، مؤلم أو مزعج، عند سحبه من الموقف فإنه يزيد من معدل احتمالية وقوع الاستجابة أو السلوك، فهي مثيرات منفرة يعمل الكائن الحي على تجنبها.

ح. **العقاب**: هو إضافة مثير ذي صفة سالبة، وليس من الضرورة أن يؤدي إلى التقليل من معدل احتمالية وقوع الاستجابة وإنما يعمل على توقف مؤقت للاستجابة.

خ. **جداول التعزيز**: تعمل على تنظيم عمليات التعزيز، وهي أنواع:

- جداول التعزيز المستمر: تقوم على إعطاء تعزيز عن كل استجابة.
- جداول التعزيز المتقطع: تقوم على تقديم تعزيز لبعض الاستجابات، وعدم تقديم التعزيز لبعضها الآخر. وهي تنقسم إلى قسمين: جداول النسبة وجداول الفترة الزمنية (الفلفلي، 2013، 94-96).

رغم ما يبدو على نظرية سكينر Skinner من جوانب قصور تتعلق بأليلة المتعلم، والتهاون الذي قد يصيبه إذا لم تصاحَب استجابتُه بالتعزيز، فإن النظرية لها جوانب تربوية مهمة تتمثل في ضبط النظام الصفي من خلال تعزيز السلوك، باستخدام الإيجابي منه لتنمية المرغوب فيه، وعدم استخدام السلبي منه لإضعاف غير المقبول منه، كما يمكن أيضا استخدامها في معالجة السلوك باستخدام مبادئ النظرية لإزالة الأنماط السلوكية غير السوية.

الظاهر أن مختلف النظريات السلوكية تتفق على كون التعلم محكوما بمثيرات ترتبط بعوامل بيئية خارجية، لا وجود فيها للنشاط الذهني أو الوعي أو الإبداع الفردي الإنساني، وقد قادها إلى ذلك قياس السلوك الإنساني على السلوك الحيواني، هذا القياس الفاسد خلق ثغرة تدخلت النظريات الأخرى لسده، ومن بينها الاتجاه المعرفي.

2.2.2.المقاربة المعرفية للتعلم وتعلم اللغة

1.2.2.2. المنظور المعرفي للتعلم

يتأسس التعلم في المقاربة المعرفية على الاشتغال الذهني خلال عمليات التعلم. فإذا كانت السلوكية تربط، خلال التعلم، بين المثير والاستجابة بشكل مباشر، فإن المقاربة المعرفية جعلت من أولوياتها الاهتمام بالمسارات الداخلية/الذهنية للمتعلم، لأن هذا الأخير ليس سلبيا، بل هو فاعل من خلال تفعيله للمسارات الذهنية التي تتموقع بين المثير والاستجابة، هذه المسارات والعمليات الذهنية هي مركبة يقوم بها الدماغ -باعتباره «العلبة السوداء» التي تجري فيها مختلف هذه العمليات قبل الوصول إلى الاستجابة. "فالمتعلم بالنسبة للمعرفيين هو نظام نشيط لمعالجة المعلومات، وهو أشبه في ذلك بالحاسوب: يستقبل المعلومات التي يلتقطها من العالم الخارجي، يتعرف عليها، ويخزنها في الذاكرة، ثم يسترجعها من ذاكرته عند الحاجة لفهم البيئة أو حل المشكلات"(Basque & al, 1998, 6) . وكل هذه العمليات الذهنية لا يمكن أن تتم إلا داخل الآلة الذهنية للكائن البشري التي هي الدماغ.

2.2.2.2. الدماغ والتعلم

يقوم التعلم في المقاربة المعرفية كما سبق الذكر على معرفة ما يجري في العلبة السوداء التي هي الدماغ، لأنه "إذا كانت السلوكية تعتبر أن التعلم هو الذي يغير السلوك، فإن المعرفية قد ربطت التعلم بمعالجة المعلومات في الذهن وتخزينها في الذاكرة". (علوي، 2016، 7). وهي معالجة لا يمكن تفسيرها إلا بالاعتماد على ما تتوصل إليه البحوث في مختلف العلوم الأخرى من قبيل: علم الأعصاب، البيولوجيا، علم التشريح والدماغ، الإعلاميات، اللسانيات...، فكل هذه العلوم تشكل وحدة في تفسير

ظاهرة التعلم، ومن بين ما جادت به العلوم العصبية في هذا الباب أنها تمكنت من تحديد المناطق المتخصصة والمسؤولة عن أنشطة التعلم عند الطفل من قراءة وكتابة وحساب، إضافة إلى كون عملية التعلم تساهم في تغيير بنية الدماغ و اقتر اناته العصبية. (علوي،2016، 7). فالدماغ لا يبقى أبدا على حال واحدة، بل هو في كل لحظة ينمو ويتطور بسرعة لم نكن نتصورها من قبل أيا كان عمر الإنسان، "فالدماغ يملك قدرة ر ائعة على تغيير نفسه، وذلك بالتفاعل مع محيطه وبيئته" (دوبرواز، 2010، 7). وهكذا لا يصبح التعلم منفعلا بما يوفره الدماغ، بل يصبح الدماغ أيضا منفعلا ومتأثرا بعمليات التعلم، فيدخلان في علاقة تأثير وتأثر مستدامة بوساطة معالجة المعلومات:

الشكل رقم(9): تفاعل الدماغ والتعلم

إن اللغة، إدراكا و إنجازا، شديدة الارتباط بآلتنا الذهنية التي هي الدماغ، والذي يعتبر أساس العمليات المعرفية والسيكولوجي رغم جهلنا بطبيعته، حيث "مازال علماء الدماغ يجهلون إلى الآن طريقة عمل هذا العضو الذي يزن ثلاثة أرطال إنجليزية ويشكل مقرا للنشاط الواعي برمته عند البشر" (بوست وتشيرش، 2014، 16).

يقع الدماغ فوق النخاع الشوكي وهو يتضمن المخ والمخيخ والجذع الدماغي. ويعتبر المخ (الدماغ)، الذي يقع عند قمة الجهاز العصبي المركزي، مركزَ الوظائف البسيطة (التنفس، خفقان القلب...) والمتطورة (التفكير، العواطف، القرارات...). وتتجاور فيه منطقتان، الأولى بيضاء والثانية سنجابية. وتنتشر هذه الأخيرة حول المحيط الطرفي، وهي تضم مجمل خلايا الدماغ، وفيها تجري معالجة المعلومات. ورغم كتلة الدماغ البسيطة، التي لا تمثل سوى 2% من كتلة الجسم، فهو يحرك 20 % من

الدورة الدموية، إضافة إلى كونه آلة لتفكيك رموز العالم على شكل صوروأصوات ورو ائح وأحاسيس لمسية ومذاقات، إضافة إلى كونه مسؤولا عن تشكل الأفكاروااللغة و اتخاذ القرارات (دوبواز، 2010)[18].

إن تركيبة الدماغ هذه تحيل على قوة مستوى الإنجاز اللغوي لدى الإنسان حيث يمكنه إنجاز 100 إلى 200 كلمة في الدقيقة و12 وحدة فونيمية في الثانية مما يجعل معجمه الذهني يحوي حوالي ستين (60) ألف وحدة لسانية غير نشيطة وحوالي ثلاثين (30) ألف وحدة نشيطة (بوعناني،2015أ، 18)، مع العلم أن هذه السرعة الفائقة في الإنجازتوازيها سرعة أدق على مستوى اتخاذ القرار المعجمي السليم، واسترجاع المناسب من الوحدات المعجمية بمعلوماتها الصوتية، والصرفية، والإملائية (في حالة الإنجاز الخطي)، والدلالية، والتركيبية، والصرفية والتداولية ... المخزنة في الذاكرة، ثم إقحامها في الموضع المناسب داخل المتوالية اللغوية (بوعناني، 2012، 20).

استنادا إلى هذا التفاعل بين التعلم والدماغ وضع علماء النفس المعرفي المكونات الأساسية التالية لمعالجة المعلومات لدى الكائن البشري:

-<u>نظام التخزين الحسي:</u> فالمتعلم يستقبل مثيرات بصرية، وسمعية، ولمسية، وشمية... من محيطه. وبالتالي يتم تشغيل مجموعة من المسارات المعقدة للتعرف على الأشكال وترشيح المعلومات.

-<u>الذاكرة قصيرة المدى</u>: تحوَّل المعلومات الملاحظة في المحيط إلى الذاكرة قصيرة المدى ذات المدة والسعة المحدودتين، حيث يمكن الحفاظ على المعلومات لبضع ثوان.

-<u>الذاكرة بعيدة المدى:</u> يتم تخزين المعلومة في هذه الذاكرة الموسومة بالديمومة والسعة غير المحدودة، وتسمح مسارات استرجاعها بإيجاد المعلومة في «قاعدة المعارف» (Basque & al, 1998, 6).

وإذا كانت هذه المبادئ عامة ترتبط بالتعلم في شكله العام، فقد حظي تعلم اللغة باهتمام خاص في إطار اللسانيات المعرفية، فتولد في إطارها مفهوم المعجم الذهني، وهو مفهوم عولجت داخله القضايا ذات الصلة باشتغال الذهن باللغة، ولعل أبرزهذه القضايا، في نظرنا، كيفية النفاذ إلى هذا

[18] للمزيد من التفصيل في مكونات الدماغ، ينظر: (دوبواز، 2010) على طول الصفحات: من 12 إلى 14.

المعجم، إضافة إلى مراحل هذا النفاذ و أبعاده...، ثم كيفية اشتغال المعجم الذهني لمتعدد اللغة، هل الأمريتعلق بوجود معجمين أم معجم واحد؟ ثم أخيرا ما هي الاستراتيجيات الكفيلة بتطويرهذا المعجم في الوسط المدرسي؟ لكن قبل التطرق لمجمل هذه القضايا نرى من الضروري الحديث عن الإطارالذي عولجت فيه وهو اللسانيات المعرفية.

3.2.2.2. اللسانيات المعرفية: الظهور ومجال الاشتغال

ظهرت اللسانيات المعرفية نتيجة خيبة الأمل من النحو التحويلي الذي حاول إقصاء الدلالة، ومن الدلالة التوليدية التي عرفت انقسامات وخلافات حادة في تياراتها، وهذا التحول ظهر من خلال أعمال لاكاشيرولايكوف (Langacher & Lakoff, 1975) اللذين طورا نموذجهما الدلالي التوليدي إلى نظرية تركيبية تتأسس على العلامة والعلاقة الترابطية، وكذلك من خلال عمل تيلمي (Talmy, 1972) الذي اقترح نموذج الموضعة لتحليل الأحداث يحيل على بنية عميقة كلية. كل هذه المحاولات ساهمت في دفع اللسانيات المعرفية إلى تجديد بعض المفاهيم التقليدية في بعض النظريات (الجشطالت، التجريبية)، إضافة إلى وضع مفاهيم أخرى (خطاطات، أصناف) تمت إعادة بنائها تبعا لحاجات اللسانيين. وبانتقادها للتوليديين، أرجعت اللسانيات المعرفية الملكة اللغوية إلى الملكات العامة للفكر، مما مكنها من إضفاء الشرعية على أدواتها النظرية من خلال الضرورة المعرفية التي تستوجب، حسب لايكوف Lakoff، أن تتو افق اللسانيات مع ما يُعرف عن الفكر (Fortis, 2011).

لقد تأسست عدة نظريات لسانية عامة منذ بداية القرن العشرين، بعضها وضع من أولوياته البحث عن بناء نماذج أكثر أجرأة لمختلف اللغات (وهذه هي حالة الأنحاء الشكلية، وبعض النماذج الأخرى التي وجهت المعنى تجاه الصوت، مثل نموذج ميل شوك Mel'chuk وماتان بوتيي Matin Pottier)، أما بعضها الآخر فوجه اهتمامه نحو المقارنة بين اللغات، واستخلاص المشترك من الخصائص، والمختلف فيه بينها.

لكن إضافة إلى هذين الاهتمامين، أضافت اللسانيات المعرفية اهتماما آخر وهو الملاءمة المعرفية La pertinence cognitive، حيث تحت اسم اللسانيات المعرفية تم تجميع مجموعة من التيارات التي تشترك -رغم اختلافها-في هدف مشترك وهو وضع نظريات للغة لا تكون فقط إجرائية وعامة ولكن أيضا قابلة لأن تنسجم بشكل واضح وجلي مع النماذج العامة للهندسة الوظيفية للفكر والهندسة العصبية للدماغ.

ومن وجهة هذا المنظور، فنظام قواعد اللغة المتضمنة في خطاب المتكلم هي موضوع الدراسة بالنسبة للساني، على اعتبار أن هذا النظام هو مكون للعقل البشري الذي يملك، بشكل أو بآخر، وصفا فزيائيا للذهن. ومع ذلك لا يمكن للسانيات المعرفية أن تنصهر في علم النفس أو علم الأعصاب أو الإعلاميات...، لأن رهانها هو إثبات خصوصية موضوعها والحفاظ على مبادئها ومناهجها في انسجام مع مبادئ هذه الميادين المرتبطة بها، كل ذلك في إطار براديغم نظري أعم ومشترك بين الميادين المختلفة، لذلك تفترض اللسانيات المعرفية إذن، من داخل نظام اللغات و انطلاقا من دراسة التنظيم البنيوي والدلالي لهذا النظام، تفاصيل التمكن من العلاقة بين اللغة والفكر والدماغ (Fuchs, 2004, 2-3).

4.2.2.2. اللسانيات المعرفية والمعجم الذهني

1.4.2.2.2. مفهوم المعجم الذهني

يحيل مفهوم «المعجم الذهني»[19] في اللسانيات المعرفية على جزء من المعرفة اللسانية أو على كل المعرفة اللسانية (بوعناني، 2015 أ، 22)، ومن المفاهيم الأخرى التي تطلق عليه نجد "المعجم الداخلي"، أو "المعجم الذاتي" (Marquer, 2005, 5). ويعرف بكونه "مجموع الوحدات التي تشكل إما لغة مجتمع ما، أو لغة نشاط إنساني ما، أو لغة متكلم ما" (Dubois, 1973, 297). إنه "بنية معقدة تنتظم فيها

[19] ومن المفاهيم التي تتداخل مع مفهوم المعجم نجد مفهوم المفردات vocabulaire، والفرق بينهما أن "المعجم خاص باللغة، أما المفردات فهي خاصة بالخطاب" (Marquer, 2005, 13).

الكلمات بالنظر إلى طبيعتها الفونولوجية أو التركيبية أو الدلالية، إضافة إلى مظاهر أخرى غير لسانية" (Mirelis, 2004, 1). لذا يمكننا أن نتصور المعجم الذهني، باعتباره:

- مخزنا لمعارفنا حول الكلمات.

- على شكل قاموس.

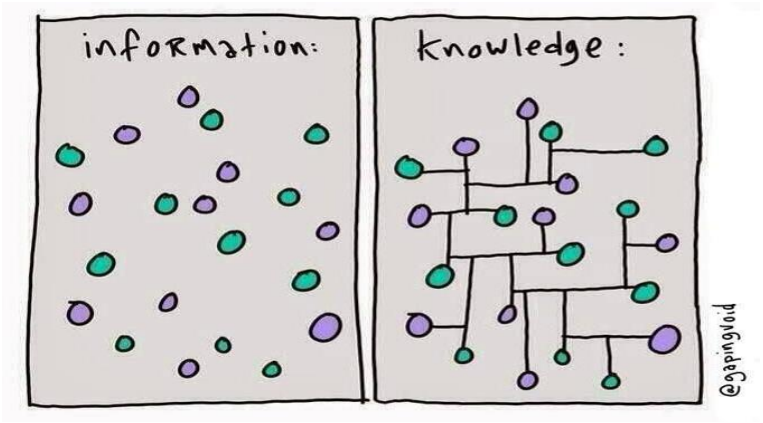
- يتكون من لائحة من "المداخل المعجمية".

- جزءا من الذاكرة بعيدة المدى، حيث تتقاطع مختلف أصناف المعلومات: الدلالية، والفونولوجية والإملائية (زغبوش، 2015 أ، 47).

ويتميز المعجم الذهني عن المعجم - على عكس تعريف ديبوا السابق- بكونه فرديا لأنه عبارة عن "مجموعة من الكلمات ذات العلاقة فيما بينها والمعروفة من طرف متكلم واحد. ومعجم لغة ما هو مجموعة من الكلمات ذات العلاقة في تلك اللغة" (Mirelis, 2004, 2). وهذا الطابع الفردي يجعل الكلمات التي يمتلكها الشخص عبارة عن تمثلات تقابل الوحدات الدالة في لغته، وكأن الأمر يتعلق بقاموس أو لائحة منظمة من المداخل المعجمية، حيث تحتوي كل وحدة على مجموعة من المعلومات الضرورية لفهم الوحدات الدالة واستعمالها في سياقات محددة (علوي، 2015، 95).

يظهر من خلال هذه التعريفات أن كلمات المعجم الذهني تكون شديدة الصلة فيما بينها، مما يعني أن استحضار كلمة ما يستدعي مجموعة من الكلمات الأخرى ذات الصلة عن طريق الإشعال، "فقد أظهرت دراسات الإشعال أن الكلمات مترابطة فيما بينها عن طريق مجموعة من الأبعاد، بعض هذه الأبعاد يدرس في حقل اللسانيات (الفونولوجيا، الدلالة، التركيب)، وبعضها الآخر يدرس في مجالات أخرى (وجدانية، اجتماعية، التفاعل السياقي). وعندما يتم تنشيط كلمة ما فإن الكلمات الأخرى التي تمتلك نفس الشكل، أو المعنى، أو التركيب، أوالمحتوى الوجداني [...] يتم تنشيطها أيضا، مما يعني أن

المعجم الذهني معقد ومترابط بشكل كبير جدا". (Mirelis, 2004, 2). وهذا الترابط هو الذي يحول المعلومات إلى معارف يستدعي بعضها البعض، والرسم الآتي يوضح ذلك[20]:



الشكل رقم (10): من المعلومات إلى المعارف، العناصر والفارق العلائقي. (نقلا عن بوعناني، م. دورة التدريب التربوي وإعداد المعلمين).

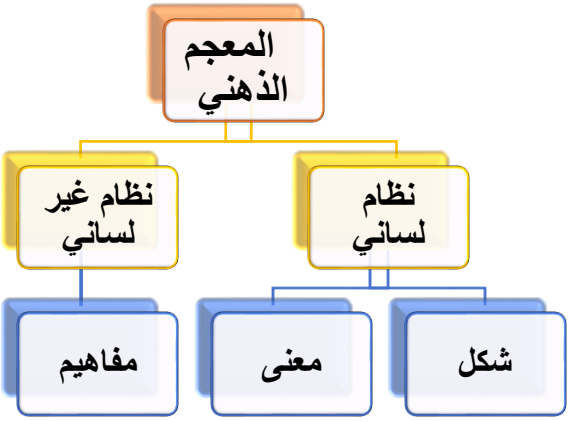
إن الأبعاد المتعددة للمعجم الذهني جعلته يلعب دورا حاسما في المعالجة اللغوية، لذلك اعتبره مارسلون ويلسون (Marslen-Wilson, 1989) "الرابط المركزي في المعالجة اللغوية" (Cieslcka-Ratajczak, 1994, 105) ، ومركزية هذا المعجم تكون حاضرة في اكتساب اللغة الأولى كما في اكتساب اللغة الثانية، وهذا ما أكده (Carolle, 1992) عندما قال "المعجم يكون دائما، بطريقة أو بأخرى، مركزيا في المحادثات مزدوجة اللغة" (Cieslcka-Ratajczak. 1994, 105).

2.4.2.2.2. المعجم الذهني بين اللساني وغير اللساني

استنادا إلى تعريف المعجم الذهني السابق في مدلوله الخاص في (بوعناني، 2015.أ)، والذي يربط هذا المدلول بالوحدات والمداخل المعجمية، يُطرح إشكال يتمثل فيما يمكن أن يدخل فيما هو

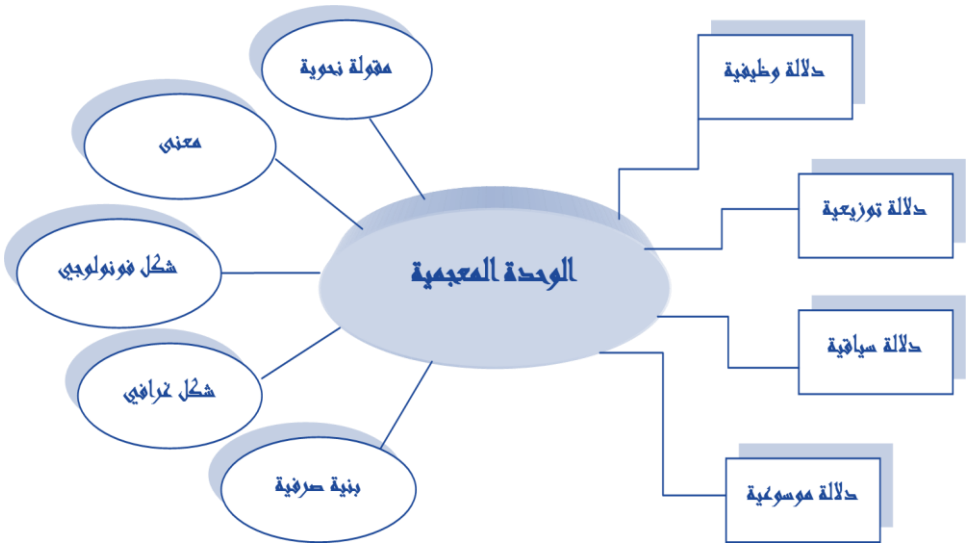
[20] للاطلاع على مضمون دورة التدريب، ينظر:
http://jilrc.com/wp-content/uploads/2014/01/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%85-%D9%88%D9%85%D8%AA%D8%B7%D9%84%D8%A8%D8%A7%D8%AA%D9%87-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%B1%D9%81%D9%8A%D8%A9-%D9%84%D9%84%D8%A8%D8%B1%D9%81%D8%B3%D9%88%D8%B1-%D9%85%D8%B5%D8%B7%D9%81%D9%89-%D8%A8%D9%88%D8%B9%D9%86%D8%A7%D9%86%D9%8A.pdf

لساني وفيما هو غير لساني، وذلك بالنظر إلى "أن المعجم الذهني يتأسس وفق نظامين: الأول لساني (شكل، ومعنى) والثاني غير لساني (مفاهيم)" (بوعناني، 2015 أ، 22).



الشكل رقم (11): المعجم الذهني بين نظامين: لساني وغير لساني حسب (Tréville,2000). نقلا عن (بوعناني، 2015 أ، 23)

ومن المعلومات اللسانية التي يمكن أن تميز كل وحدة لغوية نجد: المقولة النحوية، معنى المقولة، شكلها الفونولوجي، شكلها الغرافي، بنيتها الصرفية. (بوعناني، 2015أ، 24)، ويمكن تمثيل هذه المعطيات في الشكل الآتي:



الشكل رقم:(12): الوحدة المعجمية: المعلومات اللسانية الممكنة والدلالات المحتملة. نقلا عن: (بوعناني، 2015، 24)

ونشير هنا إلى أنه رغم "كون شكل الكلمة [أو الوحدة المعجمية] لا يثير مفهوما أو تمثلا معينا فقط، بل يثير أيضا مجموعة من المعارف المرتبطة به ما دامت دلالة الكلمة عبارة عن مجموعة من العناصر المفتوحة والمتغيرة حسب الأفراد والأوضاع، انطلاقا من نوع التمثلات أو المشاعر أو المو اقف التي تثيرها هذه الكلمة" (زغبوش، 2015ب، 108) فإن المعلومات اللسانية المرتبطة بهذه الكلمات أو الوحدات المعجمية تلعب دورا مهما في تحديد مختلف الدلالات التي يمكن أن تحملها هذه الوحدات، سواء كانت "دلالة وظيفية تتحدد معالمها من البنية الداخلية لهذا الكيان، أو دلالة توزيعية يكتسبها عبر شروط توزيعه مع كيانات أخرى داخل متوالية بعينها، أو دلالة سياقية يوفرها له المقام التخاطبي الذي يقتضيه، أو دلالة موسوعية يجلبها له انتماؤه لحقل دلالي مخصوص" (بوعناني، 2015أ، 23)، فالسمات الدلالية الرئيسة تبقى حاضرة في كل خطاب رغم طغيان السمات الدلالية الحشوية أحيانا في سياقات معينة باعتبارها المقصودة من الخطاب.

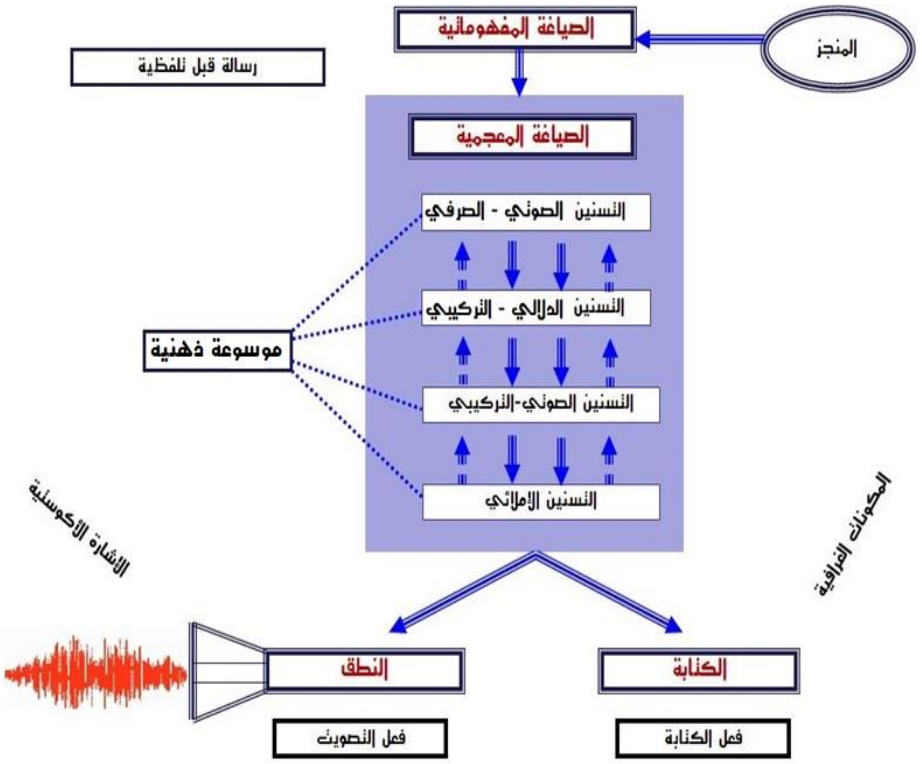
3.4.2.2.2.مراحل النفاذ إلى المعجم الذهني

يحيل النفاذ إلى المعجم الذهني على كيفية انتقاء الوحدات المعجمية خلال عملية الإنجاز اللغوي المنطوق أو المكتوب، لذا فهو "إجراء لساني-معرفي مقصده الوصول إلى اختيار الوحدات المعجمية الملائمة لما يراد التعبير عنه في السياق الإبلاغي الخاص للمنجِز، إنه اختيار دقيق من كم هائل من الوحدات المعجمية المخزنة في الذهن" (بوعناني، 2015أ، 32). ويقوم هذا النفاذ حسب (Le Ny, 1989) على تنشيط وحدة معجمية موجودة سلفا في الذاكرة دون اعتبار لدلالتها (زغبوش، 2015أ، 48). وبغض النظر عن العوامل المؤثرة في هذا التنشيط، والتي سيأتي الحديث عنها لاحقا، فإن تنشيط وحدة معجمية معينة من بين وحدات كثيرة يقتضي المرور بثلاث مراحل:

- <u>مرحلة المفهمة (Conceptualisation)</u>: وفيها يتم تحديد المفاهيم والأفكار المراد التعبير عنها نطقا أو كتابة. وهي تحيل على لغة التفكير المستقلة عن اللغة التي سيعبر بها المتكلم.

- **مرحلة المعجمة (lexicalisation): يتم فيها انتقاء الكلمات المناسبة للمفاهيم والأفكار المراد التعبير عنها من طرف المتكلم، بغية الوصول إلى بنية دلالية، وتركيبية، وصواتية، وصرفية ملائمة. وتنقسم هذه المرحلة إلى مرحلتين فرعيتين: الأولى خاصة بالتسنين الدلالي والتركيبي، والثانية خاصة بالتسنين الصرفي-الصوتي.**

- **مرحلة الإنجاز (performance): يتم فيها الإنجاز نطقا أو كتابة (بوعناني، 2013، 84-85). والشكل الآتي يختزل معظم هذه المراحل:**



الشكل رقم (13): نموذج صوري للإنجاز اللغوي المنطوق والمكتوب (Segui & Ferrand, 2000).
(نقلا عن بوعناني، 2015 أ، 21).

4.4.2.2.2.المعجم الذهني والمدخل المعجمي

يتم تمثيل الوحدة المعجمية في الذهن تحت شكل "مدخلٍ معجمي"، هو أشبه بمدخل القاموس، وهذا يعني أن الكلمة ليست سوى "سلسلة من العناصر المرتبطة بعلاقات متينة ومتتابعة تخلق وحدة

قابلة للتلفظ [أو الكتابة] تتجسد في مدخل معجمي من بين المداخل المعجمية المتوفرة في القاموس الداخلي للفرد" (زغبوش، 2015 ب، 108).

وتحتوي هذه المداخل مجموعة معلوماتٍ (الشكل: 12)، مخزنة في الذهن في شبكة واسعة متعددة الأبعاد يمكننا النفاذ إليها بطرق مختلفة من خلال المكنزمات التي تعمل على إدارة هذا المخزون. فالمداخل المعجمية مترابطة فيما بينها، يستدعي بعضها البعض عن طريق روابط «connexions»، والتعبير عن هذه الأخيرة يكون عن طريق الربط السلوكي «association du comportement». فمثلا عندما نسمع كلمة «أبيض» فنحن نربطها بكلمة «أسود»، وهذا سلوك ينبئ عما يجري في معجمنا الذهني (Boulton, 1998, 5).

ورغم تعقد الشبكة المعجمية فإنها تتوفر، مع ذلك، على بنية مترابطة بفضل الروابط بين المداخل المعجمية التي تقوم على أساس اقتسام المعلومات المشتركة بين مدخلين أو أكثر، مما يجعل النفاذ إلى المعجم الذهني قصد انتقاء وحدة معجمية بعينها يخضع لمتغيرات تجريبية عامة، قد تنطبق على كثير من اللغات، أو لمتغيرات خاصة تتعلق ببرامترات لغة معينة مثل العربية، وفيما يأتي أهم هذه المتغيرات كما وردت في (بوعناني، 2015أ) و(زغبوش،2015أ)[21]:

- <u>معيار التكرار</u>: تكرار الوحدات المعجمية غير متساو في الإنجازات اللغوية، لذلك يصبح النفاذ إلى الوحدات المعجمية الأكثر تكرارا وتداولا أسهل وأسرع مقارنة بمثيلاتها قليلة التكرار، وإن كان هذا الحكم قد يرتبط بطبيعة المهمة المنجزة تجريبيا أو بطبيعة المعطيات المستعملة في الاختبارات.
- <u>معيار الإشعال الفونولوجي</u>: ويسمى أيضا المشابهة الصوتية، أو التجانس الصوتي، والمقصود به وجود وحدتين معجميتين أو أكثر تقتسمان الأصوات نفسها، مع وجود اختلاف في الدلالة، ويتطلب هذا التجانس تنشيط معلومات تحت معجمية، ويساهم التكرار في التأثير في النفاذ إلى التمثل الفونولوجي، ومن الأمثلة على ذلك كلمات: منار/ منال/ منام.

21 للمزيد من التفصيل ينظر: (بوعناني، 2015أ) على طول الصفحات: من 35 إلى 36. و (زغبوش،2015أ) على طول الصفحات: من 51 إلى 56.

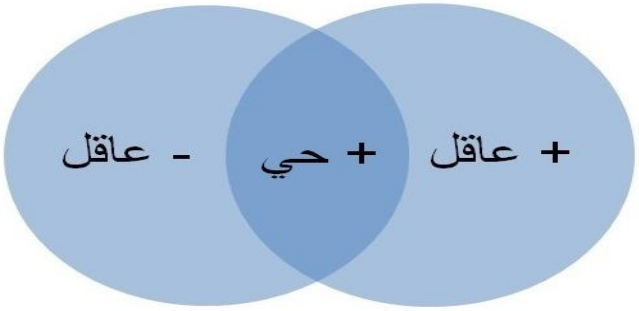
●طول الكلمات: حيث يوثر طول الكلمة على زمن النفاذ إليها في المعجم الذهني، فقد أثبتت دراسة (زغبوش،2015أ) أن متوسط زمن النفاذ إلى الكلمات القصيرة أدنى من متوسط زمن النفاذ إلى الكلمات الطويلة.

●الشكل الإملائي: حيث تستدعي الوحدات المعجمية بعضها البعض بالنظر إلى شكلها الإملائي، ويزداد هذا الاستدعاء كلما تشابهت في أكبر عدد من الحروف، بنفس الشكل الذي يقع في المشابهة الصوتية، غير أن المشابهة في الشكل الإملائي تحصل خلال القراءة أو الكتابة، بينما المشابهة الصوتية تحصل خلال الاستماع أوالمحادثة.

●المقولة الصرفية: وذلك بالنظر إلى نوع الكلمة (اسم، فعل، حرف)، أو وزنها (اسم فاعل، اسم مفعول...).

● المعيار الدلالي: ويسمى أيضا الإشعال الدلالي، حيث تدخل الوحدة المعجمية في علاقات تر ابطية دلاليا مع كلمات أخرى، بمعنى أن سمة دلالية مشتركة أو أكثر بين مدخلين يمكن أن يولد ربطا بينهما. ومن الأمثلة على ذلك كلمة «إنسان» وكلمة «حيوان»، حيث من سمات المفهوم الأول [+حي، + عاقل] ومن سمات المفهوم الثاني [+حي، - عاقل]، فتصبح السمة [+حي] هي المشتركة بين المفهومين، (الشكل:14).

وعموما فإنه "كلما اشترك مدخلان معجميان في سمات مشتركة كثيرة كلما كانت العلاقة بينهما قوية، وهذه السمات المشتركة يمكن أن تولد رو ابط وحيدة الاتجاه أو متبادلة الاتجاه، قوية أو ضعيفة" (Boulton, 1998, 5).



الشكل رقم (14): نموذج الاشتراك الدلالي بين المدخلين المعجميين لكلمتي «إنسان» و«حيوان»

5.4.2.2.2.المعجم الذهني بين المنطوق والمكتوب

المعارف المعجمية أهم المكونات في اكتساب اللغة سواء على مستوى الفهم أو الإنتاج (المنطوق/ المكتوب). فبالنسبة للراشد يمكن أن يتجاوز إنتاجه مائتي (200) كلمة في الدقيقة أي بما معدله كلمتين أو ثلاث كلمات في الثانية. وبهذه السرعة يصبح من المسلم به استحالة الولوج إلى مسار الوعي، وبالتالي من الصعب جدا دراسته. ويزداد المشكلُ تعقيدا عندما نعرف أن البحث عن الكلمات في الذاكرة واسترجاعها منها يحتاج إلى انتقاء من بين عشرات الآلاف من الوحدات. فقد أكد لفيلت (Levelt, 1989) أننا نمتلك معجما نشيطا يمكن أن يصل إلى أربعين ألف (40000) كلمة، مما يعني تعقد الميكنزمات المعرفية والنطقية المستخدمة. أما على مستوى الكتابة، وبالنظر إلى الفروق الفردية، فإن سرعة الإنتاج الكتابي هي أقل بخمس أو ثماني مرات من سرعة الإنتاج على مستوى التعبير الشفهي، وسبب هذا البطء يرجع بالأساس إلى الدوافع وإكراهات الوسائل المستعملة. لكن بغض النظر عن اختلاف السرعة والصبيب بين الإنتاجين (المنطوق والمكتوب)، توجد عوامل أخرى تتدخل في هذا الاختلاف بين الانتاجين من قبيل: غياب المتلقي/ المستمع، وإمكانية الرجوع إلى الوراء خلال عملية الكتابة، إضافة إلى كون معجم اللغة المنطوقة منمطا وكثير التكرار لأنه يستدعي الكلمات الأكثر ترددا، في حين تتميز الكتابة بتنوعها وبدقتها الكبرى (Jaques,2000)[22].

[22] تم الاسترجاع من:

http://www.ien-dourdan.ac-versailles.fr/IMG/pdf/2000a_David_-_FA_131_Lexique.pdf

إن تقييم المعارف المعجمية للأفراد على المستوى اللساني شيء جد معقد، فالدراسات الوصفية التي أنجزت في المجال أظهرت الاختلافات الجوهرية التي بموجبها يتم قبول الأشكال التصريفية المتعددة، خاصة الأفعال ذات الجذوع المختلفة، والأسماء المشتقة أو المركبة أو العبارات. ثم بعد ذلك يجب التفريق بين المخزون المعجمي المتوفر، وجودة هذا المعجم، لأن معرفة عدد كبير من المفردات لا يضمن بالضرورة التمكن من معرفة دلالاتها. فشخص مثلا يمكن أن يستخلص معنى كلمة ما في سياق ما، لكنه لا يستطيع ذلك في سياق آخر. لكون المعنى يختلف باختلاف السياق. (Jaques,2000)[23].

6.4.2.2.2. المعجم الذهني والتعدد اللغوي

يطرح التعدد اللغوي لدى المتعلم إشكالا مفاده: هل المتعلم ثنائي اللغة يمتلك معجما واحدا أم يمتلك معجمين؟ وإذا كان يمتلك معجمين، فما طبيعة الاختلاف بينهما؟

أكد برادايز (Paradis, 2004) أن الدماغ البشري يمتلك كل ما ينبغي لفهم و إنتاج ملفوظ ما في لغة ثانية كما أكد فريكسشيني وآخرون (Freqnceschini & al, 2003) أنه لا فرقَ واضحٌ من حيث الكم بين دماغ أحادي اللغة ودماغ ثنائي اللغة، لأن الأنشطة الدماغية تكون تلقائية في كلتا الوضعيتين (Allard, 2008, 24)، ومن هنا نتساءل عما يحدث عند متعلم اللغة الثانية الذي يضطر إلى استعمال معجم ثان؟ وكيف يتم تدبير معجمَي اللغتين وما الصعوبات التي تعترض ذلك؟

لقد ذهب كروسجين Grosjean إلى أن "ثنائي اللغة ليس هو مجموع شخصين أحاديْ اللغة، بل هو كلٌّ، يملك قدرته اللسانية الخاصة به، التي ينبغي أن تحلل كما هي. وإذا كان من الممكن أن تكون هناك مقارنة بين مزدوج اللغة وأحادي اللغة، فقد تكون على مستوى قدرتهما التواصلية لا على مستوى هذه اللغة أو تلك" (Grosjean, 1984, 20). فثنائي اللغة يختلف عن أحاديها بالنظر إلى ما يحدث من

[23] تم الاسترجاع من: http://www.ien-dourdan.ac-versailles.fr/IMG/pdf/2000a_David_-_FA_131_Lexique.pdf

تلاق وتفاعل بين اللغتين. فكيف هو تنظيم المعجم الذهني لثنائي اللغة؟ وهل هو مختلف عن معجم أحادي اللغة؟

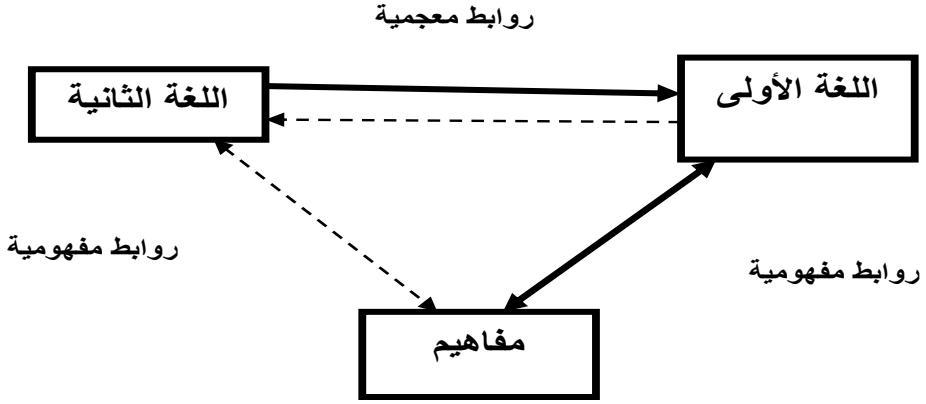
لا يمتلك الباحثون نفس التصور حول طريقة انبناء المعجم الذهني واشتغاله في اللغة الثانية، حيث لازال النقاش يتمحور حول فرضيتين أساسيتين: الأولى تحمل عدة مسميات من بينها التخزين المشترك (entreposage partagé)، والتي تؤكد على وحدة نفس النظام المعجمي الموسع الذي يشمل نفس عناصر اللغتين، حيث ليس هناك إلا نظام دلالي واحد، لكن كل كلمة تصنف حسب اللغة التي تنتمي إليها. أما الرأي الآخر والمسمى "النظام الثنائي" (Dual system) لصاحبه سميث (Smith,1991)، فيفترض وجود تمثلات منعزلة للكلمات وتحققها على الصعيد المعجمي، لكن هذه الكلمات تشترك في نفس التمثلات على المستوى الدلالي (Allard, 2008, 25-26).

تستند فرضية وجود معجمين إلى ما جاء به علم الأعصاب، حين تمت ملاحظة بعض ثنائيي اللغة المصابين بالحبسة aphasie خلال عملية استرجاع اللغة الأولى والثانية. حيث لوحظ لدى بعض الأفراد المصابين فقدان لغة واحدة، في حين تبقى اللغة الأخرى سليمة. كما أن نفس المصاب يمكن أن تلحقه أنواع مختلفة من الحبسة في إحدى اللغتين، إضافة إلى أن نمط الاسترجاع يمكن أن يختلف في اللغة الأولى عن اللغة الثانية. فكل هذه الملاحظات تؤكد أن اللغتين يمكنهما أن تشتغلا في استقلال عن بعضهما البعض، وأن هذا الاستقلال يكون على المستوى المعجمي (Allard, 2008, 26).

أما الربط بين المعجمين، فقد قدمت نماذج الوساطة المفهومية عدة فرضيات، تقترح كون الروابط بين المفردات المعجمية للغة الأولى والثانية تتم على مستوى التمثلات المفهومية[24]. وتختلف هذه النماذج عن بعضها في تعريف الروابط الموجودة بين المعجمين، وبين معجم اللغة الثانية ونظام المفاهيم. فقد اقترح كرول وستوارت (Kroll & Stewart, 1991) وكرول وتوكوفيتش (Kroll & Tokowicz, 2001) مبدأ عدم التناسق «Principe d'asymétrie» في الروابط بين المفردات المعجمية

[24] من بين هذه المقترحات أعمال كرول وتوكويتش: (Kroll & Tockwicz, 2001) ودي كروت (De Groot,1993) وكرول وستوارت (Kroll & stewart, 1994) وكرول وكيريل (Kroll & Curel, 1988). ينظر: (Allard, 2008).

للغة الأولى واللغة الثانية ونظام المفاهيم. ففي نموذجهما السلمي (الشكل:15)، تكون كلمات اللغة الأولى واللغة الثانية مرتبطة بروابط معجمية ومفهومية. لكن الروابط المعجمية من اللغة الثانية في اتجاه اللغة الأولى تكون أقوى من هذه الروابط من اللغة الأولى في اتجاه اللغة الثانية. إضافة إلى أن الروابط المفهومية في اللغة الأولى تكون أكثر متانة وصلابة (Allard, 2008, 24):



الشكل رقم (15): نموذج كرول وستوارت (Kroll & Stewart, 1994) للروابط المفهومية والمعجمية بين اللغة الأولى والثانية. نقلا عن: (Allard, 2008, 27).

يمكن أن ينطبق هذا النموذج بشكل جيد على المتعلمين المبتدئين، لأنه يفسر عدم استطاعتهم، في بداية التعلم، ترجمة المفاهيم بشكل مباشر في كلمات اللغة الثانية، لذلك فهم غالبا يلجؤون إلى وساطة اللغة الأولى، لكن مع مرور الوقت تنمو قدرة الوساطة المفهومية مع نمو اللغة الثانية لتصبح المعلومة المفهومية في اللغة الأولى هي نفسها في اللغة الثانية.

أما فرضيات برداي (Paradis, 2004) فتفسر لنا بشكل جيد الأخطاء التي يرتكبها ثنائيو اللغة إضافة إلى الصعوبات التي يواجهونها. حيث يقترح هذا الباحث فرضية الأنظمة اللسانية الفرعية «sous-systemes linguistiques» لدى ثنائيي اللغة كما يقترح تصورا للمعجم الذهني ذي ثلاث وحدات للتخزين: المفاهيم، التمثلات الدلالية للغة الأولى، التمثلات الدلالية للغة الثانية، والتي ترتبط بالوحدة المفاهيمية كما هو في الشكل أدناه:

الشكل رقم (16): نموذج براديز (Paradis, 2004). نقلا عن: (Allard, 2008, 28)

يرتكز هذا التصور على فرضية وجود ذاكرة دلالية خاصة باللغة ومتميزة عن الذاكرة المفهومية التي هي مستقلة عن اللغة أو اللغات. فحسب برداي Paradis إذا كان مضمون النظام المفهومي غير لساني، فإن تنظيم الوحدات الشفهية هو تنظيم خاص باللغة لأنه ليس هناك دائما تو افق تام بين الكلمة في اللغة الأولى وترجمتها في اللغة الثانية. إن المفاهيم الفرعية لكلمة ما وترجمتها في اللغة الثانية يختلف عندما يكون التنظيم المعجمي الدلالي ليس هو نفسه في اللغة الأولى والثانية. فالتمثلات المفهومية التي تتو افق مع التمثلات الدلالية لمفردة معجمية تشكل مجموعة فرعية في النظام المفهومي، والعناصر المتضمنة في هذه المجموعة الفرعية مع ترجماتها في اللغة الثانية لا تتداخل إلا بشكل جزئي، ودرجة هذا التداخل ترتبط بالتقارب بين اللغتين، كما يمكن أن تختلف من كلمة إلى أخرى. ويمكن لبعض المفاهيم ألا يكون لها تحقق لساني إلا في لغة واحدة. أما إذا كانت اللغة لا تمتلك كلمة لمفهوم ما، فإنه يصبح من الصعب التلفظ بها، وفي هذه الحال، فإن المتكلم ثنائي اللغة يلجأ إلى استعمال الكلمة في اللغة التي تمتلك التقابل مع هذا المفهوم، في إطار ما يسمى بالاقتراض.

وحسب فرضية مستوى العتبة عند برداي Paradis، فإن تنشيط مفردة في المعجم الذهني يتم عندما تكون الإثارة العصبية كافية. هذه الكمية الضرورية من الإثارة تمثل مستوى عتبة التنشيط، فكلما كانت مفردة معجمية ما منشطة كلما كان مستوى العتبة لديها منخفضا ولا تحتاج إلا إلى إثارة قليلة قصد إعادة تنشيطها. وفي المقابل فإن المفردة التي لا تنشط بشكل مستمر سيكون من الصعب

إثارتها، فانتقاء مفردة معجمية ما يتطلب أن يتجاوز مستوى تنشيطها باقي المفردات المنافِسة والمرشحة والتي يتم كبحها. (Allard, 2008, 28-29).

بالمقارنة مع بعض التصورات الأخرى للمعجم الذهني، فإن تصور برداي Paradis يظهر أكثر شمولا وأحسن وصفا لما يجري عند المتعلمين المتقدمين في تعلم اللغة الثانية. فهو يمتاز بإقحامه لعوامل مهمة في الدخل (من قبيل: تردد الكلمة، حداثة الكلمة)، إضافة إلى درجة القرابة بين اللغة الأولى واللغة الثانية، فكل ذلك يمكن أن يفسر صعوبات وأخطاء اللغة الثانية.

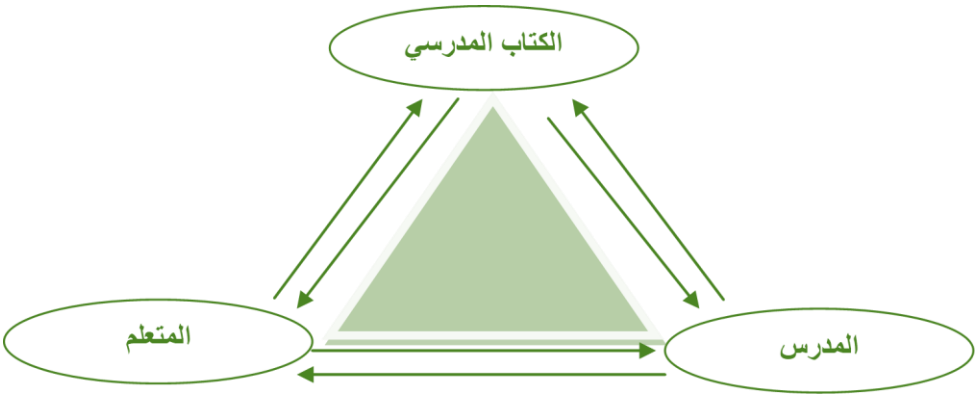
7.4.2.2.2. المعجم الذهني والوظائف التنفيذية

الوظائف التنفيذية هي مسارات معرفية ذات مستوى عال، مضبوطة وصانعة للقرار، ويتم تفعيلها عندما يتطلب الأمر معالجة مضبوطة تقتضي مجهودا عقليا، فهي تمكن الأفراد من تنظيم وبنينة بيئتهم و أفعالهم خاصة في الوضعيات الجديدة، غير الآلية، أو خلال القيام بمهام معقدة غير آلية، والتي تحتاج إلى ضبط واع.(Bargue, 2013, 35-36)، لذلك فهذه الوظائف يحتاجها الطفل متعدد اللغة عندما يتكلم لغةً من لغاته، حيث تكون لغته الثانية أو الثالثة منشطة تلقائيا، وهو بالتالي يحتاج إلى وظائفه التنفيذية ليكون مُركزا في اللغة التي يستعملها مع "إخماد" الوظائف التنفيذية المتعلقة باللغة/اللغات الأخرى، فالطفل متعدد اللغة يمتلك امتياز الاستعانة غير المباشرة بالوظائف التنفيذية مقارنة بالطفل أحادي اللغة، لأنه يكون مجبرا على الانتقال المستمر بين مختلف لغاته. إن الدماغ يشتغل على شكل عضلة: والوظائف الأكثر استعمالا تنمو أكثر، وبما أن الأطفال متعددي اللغة يشغلون أكثر من أحاديها وظائفَهم التنفيذية لحل المشكلات اللسانية (اختيار الكلمة واختيار اللغة التي يستعملها)، فإنهم ينجزون بفعالية المهام التي تستدعي الوظائف التنفيذية، مما يعني أن التعدد اللغوي يتجاوز التأثير الإيجابي على النمو اللغوي والسوسيو ثقافي للطفل إلى التأثير الإيجابي على الوظائف الدماغية والتي تلعب دورا هاما في التعلم بشكل عام وتعلم اللغة بشكل خاص. [25]

[25] تم الاسترجاع من:
https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/16372/1/LE%20CERVEAU%20MULTILINGUE_Engel_FR.pdf

3.2.أركان التعلم

تتأسس العملية التعليمية التعلمية على عناصر عديدة: المعلم، المتعلم، المحتوى التعليمي/ المقرر الدراسي، المقاربة التعليمية، الثوابت الديداكتيكية...، وسنقتصر في هذا المقام على أهم الأركان وهي: المعلم، المتعلم، والمحتوى التعليمي، الذي غالبا ما يشكل الكتاب المدرسي أهم أسسه. وتتفاعل هذه العناصر الثلاثة فيما بينها، إضافة إلى العناصر الأخرى، لتنتج تعلما مبنينا ومتراكما، حيث الكتابالمدرسي الإطار المرجعي الذي ينهل منه كل من المعلم والمتعلم في تفاعلهما الدائم فيستفيدان منه تخطيطا و إنجازا وتقويما. وقبل الحديث عن كل عنصر من هذه العناصر يمكن أن نبرز التفاعل الثلاثي بين هذه الأركان في الشكل الآتي:



الشكل رقم (17): تفاعل أركان العملية التعليمية التعلمية

1.3.2. المدرس

يمثل المدرس حجر الزاوية في المجال التربوي التعليمي، وهو حسب (Mialaret, 1970) "شخص يعمل في قسم، أو مع جماعة داخل مدرسة بصفة عامة تنتمي إلى مؤسسة، وهو كذلك مواطن، فالمدرس شخص اعتبارا لأبعاده السيكولوجية المكونة لشخصيته، والمدرس شخص داخل القسم لأنه يقوم بمهام كالتدريس والتدريب والإرشاد والتنظيم، والمدرس فرد داخل فريق لأنه يساهم في عمل الجماعة وينشط البحث التربوي والتجديد، والمدرس أخيرا فرد من هيئة التعليم لأنه ينتمي إلى مهنة دورها تربية المواطن ونشر الثقافة " (غريب وآخرون، 2009، 102). ورغم اختلاف أبعاد هذا التعريف، الذي يربط المدرس بجماعة القسم أولا، ثم بالمؤسسة التي يشتغل فيها ثانيا، و انتهاء بالهيئة التي ينتمي

إليها ثالثا، فإنه يبقى قاصرا عن الإحاطة بمختلف الوظائف التي يقوم بها، فأدواره تتجاوز حدود المؤسسة أو الهيئة التي ينتمي إليها، ويمكن إجمال مختلف هذه الأدوار حسب كوبل و بورتر (Goble & Porter, 1977) فيما يأتي:

أ."وظيفة التشخيص: أي التمكن من تقدير حاجات التلاميذ التربوية ومتطلبات تعلمهم وقدراتهم على التعلم والعوائق التي تحول دونه.

ب.وظيفة الاستجابة: وتكمن في تلبية حاجات المتعلم عن طريق اختيار وسائل التواصل التي تمكن من ترويج المعارف والقدرات، مما يفترض دراية المدرس بسيرورات التعلم ومراحل النمو.

ت.وظيفة التقويم: وهي مرتبطة بفحص التغير الحاصل لدى التلاميذ و إيجاد سبل علاج النقص، مع اعتبار ثقة المتعلم في نفسه ومعرفته الذاتية بمجهوده الخاص.

ث.وظيفة ربط العلاقات: وتقوم على توثيق الصلة الشخصية مع التلاميذ ومع بيئتهم المحلية.

ج.تطوير المنهاج: أي ربط المنهاج بتجارب المتعلم ووضعياته المعيشة، وتكييف مكوناته مع متطلبات المحيط والجماعة والبنية المحلية.

ح.المسؤولية الاجتماعية: وتتحقق بخلق الظروف الملائمة لنمو المتعلم واعتبار وضعيته الاجتماعية" (غريب وآخرون، 2009، 102).

إن أدوار المدرس ذات دينامية متجددة، قد تتوسع وتضيق بناء على إحداثيات زمان التعلم ومكانه، مما يفرض على الباحثين في علم التربية أن يستبقوا التوقعات بوضعهم مواصفات تتكيف والمستقبل، على حد ما عبر عنه مصطفى محسن في حديثه عن مدرس القرن الواحد والعشرين حين قال:

"معلم مدرسة المستقبل يجب أن تتوفر فيه شروط إتقان التخصص والإلمام بعملية التعليم والتعلم نظريات ونماذج وتقنيات وطرائق تدريس وتقويم [...] إضافة إلى أهمية فهمه، بناء على معرفة علمية كافية لمكونات ومشكلات وحاجات وخصوصيات المحيط المهني والتربوي والاجتماعي العام، وخاصة أوضاع المتعلمين والأسر والمؤسسات التربوية (كالأوساط الريفية مثلا). كما أصبح انتقاء

وتكوين معلم مدرسة القرن الواحد والعشرين مهمة تستلزم أن يكون ذلك بناء على معايير علمية وتربوية صارمة، ووفق سياسة تكوينية وجامعية واضحة الأهداف، موحدة، متكاملة المكونات، دائمة المواكبة والتجدد" (محسن، 2009، 54).

2.3.2.المتعلم

سبق القول إن مفهوم المتعلم حديثٌ، لكونه يرتبط بالمقاربات البيداغوجية الحديثة المتمركزة حول المتعلم. لذلك فالحديث عن التعلم المتمحور حول المتعلم يعني جعل عملية التعلم صريحة واضحة، لكون التعلم يعني التغيير، والرغبة فيه، لأن هذه الأخيرة شرط ضروري وأساس في التعلم، لأن قبول المتعلم للتعلم هو في حد ذاته قبول كي يكون هو نفسه عاملا وفاعلا في تغيير نفسه.

لكن هذا لا يعني أن الفرد يلج المدرسة دون مكتسبات سابقة، بل إنه يحمل معه شخصيته، مكتسباته السابقة، أهدافه، نجاحاته، إخفاقاته...، وكل هذه الأشياء يمكن أن تساعد في تطوير التعلم أو الحد منه، لكن في نهاية الأمر، فالمتعلم نفسه هو الذي يتحكم في قبول ما يعرض عليه أو رفضه، مما يعني أن وجود التعليم لا يستلزم بالضرورة وجود التعلم. (Denyze, 2000, 61-62). فالمتعلم فاعل في تعلمه، لذلك أنيطت به مسؤوليات صفية وغير صفية تقوي من استقلاليته وفاعليته في التعلم، ومن هذه المسؤوليات ما يلي[26]:

الجدول رقم (4): الأدوار الصفية وغير الصفية للمتعلم

دور المتعلم داخل الصف	دور المتعلم خارج الصف
- يتعلم ما هو أكبر من المعارف، وهو تطوير الكفايات؛ - يقوم بأنشطة تعليمية أكثر تعقيدا؛ - يربط التعلمات السابقة باللاحقة؛ - يتعلم تصحيح أخطائه؛ - يصبح أكثر استقلالية ومسؤولية؛ - يعمل في فريق؛ - يستخدم تكنولوجيا المعلوميات.	- يكمل التعلمات التي أنجزها في المدرسة عن طريق تمارين وأشغال في سياق ذي معنى؛ - يقوي مسؤوليته واستقاليته؛ - يقوي مشاعر الأمن والكفايات المختلفة.

[26] تم الاسترجاع من: https://csbe.qc.ca/csbe/reforme/CSBE_role_eleve910.pdf

وبصفة عامة، فالمتعلم يحتل حاليا مكانة هامة في بناء وتنمية معارفه وكفاياته مما يُفترض أن يمكنه من الانفتاح على العالم وينمي وعيه المتعلق بمختلف مجالات التربية والتكوين خاصة تلك المتعلقة بالقيم في أبعادها المتعددة: البيئة، المواطنة التعايش، الصحة، معرفة الكينونة، الشراكة والتعاون...

3.3.2.الكتاب المدرسي

ويسمى أيضا البرنامج الدراسي أو التعليمي، وهو حسب لفلور (La fleur, 1979) عبارة عن "استرتيجية للتدخل، تريد أن تمشي عليه جماعة من الأشخاص أثناء تلقيهم للتعلم" (غريب وآخرون، 1998، 276). لذلك فهو، يحوي "مجموعة من الدروس المتناسقة، أو مجموعة منظمة من الدروس ونماذج التعليم والموارد الديداكتيكية والحصص، يكون هدفها هو تبليغ المعارف والمهارات" (غريب وآخرون، 1998، 275). إنه خارطة طريق أساسية في كل نشاط تعليمي حيث يتم بناؤه تأسيسا على رؤية محددة تسعى إلى تحقيق أهداف معينة وضعت وفق خطة تربوية محددة. لذلك "لا يمكن أن يتم بناء استراتيجيات التعلم إلا في ضوء ما هو مقرر وما هو منصوص عليه في إطار التعلمات والدروس والأهداف العامة التي يسعى هذا الكتاب أو ذاك لتحقيقها، وهو بذلك يتحكم في مسار التعلم عند كل من المدرس والمتعلم، لأنه يشكل أرضية مشتركة يتم الانطلاق منها لبناء التعلمات" (اسماعيلي، 2014، 32-33).

4.2.خلاصة:

التعلم مفهوم معقد يتميز عن غيره من المفاهيم الأخرى التي يحتويها ويتجاوزها (الإعلام، التقليد، الفهم، معرفة الكينونة ...)، وهو يقوم على ثلاثة أركان: المدرس، الكتاب المدرسي والمتعلم. ومن شأن تناغم فعال بين هذه المكونات الثلاثة: مقرر دراسي جيد البناء والمضمون، ومدرس مكوَّن توفرت فيه مختلف الكفايات التي يتطلبها زمانه وعصره أن يكون له الأثر الإيجابي على متعلم توفرت له الشروط الأساسية والضرورية للتعلم، ذلك أن التعلم والتنشئة الاجتماعية عموما لا تقوم بها المدرسة

منفردة بل تشاركها في ذلك مختلف المؤسسات: الأسرة، وسائل الإعلام، الأنترنت .....، مما يفرض على هذه المؤسسات المتحكم فيها إلى حد ما أن تلعب دورها الإيجابي حتى لا يتعمق الشرخ أكثر بين المدرسة ومحيطها، فتسود سلوكات غير لائقة، بعيدة كل البعد عن الرسالة التربوية التي تقوم بها هذه المؤسسات، والتي على رأسها المدرسة (العنف المدرسي، التعاطي للمخدرات...)، وهي سلوكات تكلف الدولة والمجتمع ثمنا باهظا.

تعتبر السلوكية والمعرفية نظريتين مهمتين في تفسير وتطوير الفعل التعليمي التعلمي، لكن مع شيء من التميز لصالح النظرية المعرفية التي اقتحمت الجانب الغامض لدى المتعلم، وهو معرفة ما يجري داخل ذهنه خلال عملية التعلم، وهو جانب لم يكن ليتحقق الخوض فيه دون تضافر مجموعة من العلوم، تعيد للعلم الطابع الموسوعي في تفسير الظاهرة .

وإذا كانت مقاربات التعلم متعددة، فإن الاستفادة منها جميعا شيء مطلوب، يتطلب فقط من المدرس معرفة سياقات الاستفادة منها خلال العملية التعليمية التعلمية، وإن كان الاتجاه المعرفي ذو امتياز بمقتضى الاحتواء والتجاوز الذي يقوم عليه التطور العلمي في التنظير، خاصة إذا علمنا أن هذه المقاربة تتجاوز المقاربات الأخرى على مستوى موضوع الاشتغال الذي يقوم على رصد المسارات الذهنية خلال التعلم ليس من أجل تعلم المعارف فقط، بل تطوير الذكاء أيضا.

إن الحديث عن الدماغ ومسارات اشتغاله خلال تعلم اللغة لا يمكن أن يتم إلا في إطار ما يسمى بالمعجم الذهني، باعتباره المفهوم الأكثر تداولا في الحقل اللساني المعرفي والأكثر انشغالا بقضايا اللغة الصوتية والصرفية والمعجمية والدلالية والتركيبية، وهو مفهوم له خصائصه البرامترية انسجاما مع خصائص اللغة العربية. هذه الأخيرة التي تكاد تكون لغة ثانية لدى معظم التلاميذ بالمغرب، بالنظر إلى اللغات الأم التي يتحدثونها (الدارجة المغربية والأمازيغية بتلويناتهما المختلفة)، لذلك ينبغي عدم الإنزعاج خلال عملية التدريس من التداخل الذي قد يحصل لدى المتعلم بين اللغة الأم من جهة واللغة العربية، لأن هذه الظاهرة تكون أكثر حدة كلما كانت اللغتان متقاربتين (كما يحدث بين العربية

والدارجة المغربية). لكن من المهم خلال عملية التدريس الاستفادة منها دون الخلط فيما بينها اللغات (الدارجة والفصحى مثلا) لأن من شأن ذلك أن يؤخر من استقلال معجم كل واحدة منهما لدى المتعلم.

3. الفصل الثاني: الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي: المقتضيات اللسانية والمعرفية

1.3. الوعي المورفولوجي: مقتضياته اللسانية والمعرفية

1.1.3. الوعي المورفولوجي: مظهراه، نموه، أهميته وتقييمه

1.1.1.3.مظهرا الوعي المورفولوجي

يلج الطفل المدرسة حاملا زادا لغويا مهما، قد اكتسبه في محيطه الخارجي بشكل عفوي، وينمو هذا الزاد تو افقا مع عمره وتبعا لغنى محيطه، ومن بين هذا الزاد اللغوي العفوي الوعيُ المورفولوجي الضمني، الذي سيصبح لاحقا، بعد ولوج المدرسة، وعيا مورفولوجيا صريحا يقوم على التحليل الواعي والمقصود لبنية الكلمة، وهذا لا يتأتى إلا بالتعلم الذي غالبا ما يكون في أحضان المدرسة، ولذلك فإن الوعي المورفولوجي مظهران: مظهر ضمني ومظهر صريح.

1.1.1.1.1.3.المظهر الضمني للوعي المورفولوجي

يكتسب الطفل معارفه اللغوية الأولى بشكل عفوي، وجزء مهم من هذه المعارف المتعلقة بالبنية الصورية للغة لا يخضع البتة للمر اقبة الواعية، وتظهر هذه المعارف جلية من خلال قدرته الحكمَ على متواليات لا تماثل الكلمات، إذ بإمكان كل متعلم أن يحكم على كلمة ما بانتمائها إلى نسقه اللغوي أو بعدم انتمائها إليه، ومرد ذلك إلى كون هذا المتعلم مجهزا بمعرفة حدسية بالاطرادات الإملائية والفونولوجية والمورفولوجية... للغة، وهي المعرفة التي تسمح له باستبعاد بعض المتواليات الإملائية أو الفونيتيقية التي قد تكون كلمات محتملة في اللغة المعنية (بوعناني، 2013، 65).

وتلعب ظاهرة ازدواجية اللغة (الديجلوسيا)، إلى جانب كل من نظام الإملاء والممارسة التربوية وأساليب التدريس والكتب المدرسية، دورا مهما في اكتساب المعارف اللغوية الضمنية وتطويرها داخل المدرسة، خاصةعندما تكون الفجوة ضيقة بين العامية واللغة المعيار، حيث تؤثر هذه الظاهرة على

عمليتي التمثيل اللغوي والمعالجة اللغوية، وعلى إمكانية تأثيرها على اكتساب مهارات القراءة الأساسية باللغة العربية الفصحى. (حداد، 2018، 113-114).

ويتجلى المظهر الضمني للمورفولوجيا لدى الطفل في الاستعمال الآلي لقواعد الاشتقاق والتصريف، خاصة عندما يطبق القواعد الاشتقاقية أو التصريفية بطريقة شبه آلية قصد إنتاج مشتقات غير موجودة لكنها قريبة من الكلمة الحقيقية. (مثلا في الفرنسية: الطفل يستعمل اللاصقة القبلية «dé» لبناء كلمة «désallumer» قياسا على كلمة «déshabiller»، كما يمكنه في العربية اشتقاق اسم الفاعل «راحم» من الفعل «رحم».

لقد أكدت عدة دراسات وجود هذا المظهر الضمني، من بينها دراسة نوزكوس وكومبرت (Nocus & Gombert, 1997)، التي بينت أن أطفال المستوى الأول الابتدائي قادرون على إدراك القواعد الصرف- تركيبية قبل تعلم القراءة، حيث تمكنوا من الحكم على الأخطاء النحوية الواردة في الجمل إضافة إلى قدرتهم على تصحيحها. كما أظهرت نفس الدراسة ودراسة (Carlisle, 1995) أن الطفل، قبل تعلم القراءة، يكون مهتما بالبنية المورفولوجية والتركيبية للغة، وبمعرفة المسارات الاشتقاقية وتماثلات توليف الكلمات في الجمل (Houitte de la chesnais & Maie-Elsie, 2008, 19-20).

2.1.1.1.3.المظهر الصريح للوعي المورفولوجي

يرتبط هذا المظهر بالتعلم لأنه "يتأسس على التفكير/ أو التأمل في الوحدات المورفولوجية للغة، واستعمالها بشكل مقصود" (Houitte de la Chesnais & Marie-Elsie, 2008, 20). ويبرز هذا المظهر لدى الأطفال في المدرسة بشكل مبكر حيث "أثبتت عدة دراسات أن الأطفال، منذ السنة الأولى الابتدائية، يكون لهم إدراك بالبناء المورفولوجي للكلمات رغم عدم إتقانهم لفك تسنينها". (Husson & Valverde, 2008, 15). كما أكد كارليزل (Carlisle, 1995) أن إنجازات أطفال المستوى التمهيدي الثاني تكون ضعيفة في اختبارات الاشتقاق أو معرفة الأسر المورفولوجية للكلمات قبل تعلم الكتابة، لأن هذه المهام تحتاج معرفة جيدة بالأشكال المورفولوجية، وإلى القدرة على استعمالها. إضافة إلى ذلك ربط كارليزل (Carlisle, 1995) بين مستوى فهم المكتوب في المستوى الأول الابتدائي وبين النتائج المحصل

عليها في اختبارات المورفولوجيا في المستوى التمهيدي الثاني، فثبت أن معرفة المورفيمات تسهل الولوج السريع لمعنى الكلمات (Houitte de la Chesnais & Marie-Elsie, 2008, 20).

إن التمييز بين المظهرين السابقين (الضمني/الصريح) جد صعب، وإن بدا سهلا من حيث تعريف كل منهما، نظرا لصعوبة الحكم، في بعض الأحيان، على إنتاج لغوي ما بكونه ناجما عن تطبيق قدرات المظهر الضمني أو قدرات المظهر الصريح، يقول ماريك (Marec,2003) "فعندما يستعمل طفل في سن السابعة شبه كلمة «Pseudo mot» مثل «mensongeur» ليعني بها «الشخص الذي يكذب»، فإنه من المستحيل معرفة ما إذا كان هذا الإنتاج ناجما عن تطبيق آلي للمعارف الضمنية أو أن هذا الطفل استعمل، بشكل قصدي، قاعدةً للبناء المورفولوجي موجودة في لغته" (Chantal, 2009, 29).

2.1.1.3. نمو الوعي المورفولوجي

1.2.1.1.3. نمو الوعي المورفولوجي خلال اكتساب اللغة الشفوية

يعيش الطفل وسط أسرته يتعلم أصوات لغته الأم وكلماتها في غالب الأحيان، ثم "يبدأ، منذ سنته الثانية، في استعمال التحويلات المورفولوجية للكلمات، حين يخلق ويبدع كلمات جديدة باتباع نماذج لغوية، وغالبا ما تكون هذه الكلمات غير منتمية للمعجم...، والحقيقة أن الطفل ينقل ضمنيا فرضيات تخص وقع العلامات المورفولوجية التي تقوده إلى تعميمات، مما يعني، حسب (Colé & Fayol, 2000)، أن التمكن من القواعد المورفولوجية قد يكون هو المسؤول عن الانفجار المعجمي لدى الطفل بين عمر سنتين وسنتين ونصف" (Brèthes, 2011, 16-17). ومعنى هذا أن أسس المورفولوجيا تتشكل لدى الطفل منذ هذا العمر المبكر عن طريق التخزين الذي يؤدي إلى التعميم، لأن الطفل عندما "يتعلم عددا من الكلمات، فهو يخزنها في ذاكرته، لتتشكل بعد ذلك، وبشكل تدريجي، رو ابط المماثلة بين هذه الكلمات. فتظهر المورفولوجيا نتيجة العرض المتكرر للكلمات على الأنماط البنيوية المنتظمة" (Chantal,2006, 18). فالطفل بهذا المعنى يستبطن القواعد بشكل ضمني، ليعممها خلال الفهم أو الإنتاج، وهي تظهر جلية، وربما بشكل مضحك وملفت للانتباه "عندما يطبق قواعد اشتقاقية بطريقة

غير ملائمة، فينتج مشتقات غير موجودة، لكنها قريبة من الكلمات الحقيقية في لغته" Houitte de la) (dechnais & Joubert, 2006, 19-20، هذا التطبيق الصارم والمتكرر للقواعد المورفولوجية، الذي يحدث لدى الطفل في النصف الأول من السنة الثالثة في أغلب الأحيان، هو الذي يحيل على الانفجار المعجمي الذي "يعتبر نوعا من النشاط اللغوي، والذي يُبرز قدراتِ الطفل على إنتاج وفهم الكلمات المشكَّلة، غير المخزنة سلفا، والمنسجمة مع القواعد التي تم تعلمها بشكل غير صريح [...] والتي تحترم مبادئ بناء الكلمات" (Chantal, 2006, 20).

يمتلك الطفل، على هذا الأساس، إدراكا لمورفولوجيا الكلمات قبل ولوج المدرسة، وهو إدراك يؤثر في إنجازاته اللغوية، لأن "إالطفل الصغير إذا كان يتأثر في المستوى الابتدائي الأول بالبناء المورفولوجي للكلمات خلال عملية القراءة، فإن ذلك يرجع إلى عملية الربط، التي يقوم بها بين المقروء والمعارف التي تمت تنميتها من خلال اللغة الشفوية" (Husson & Valverde, 2008, 15). وتزداد عملية الربط هذه أهمية، بين المقروء من اللغة المعيار واللغة الشفهية الأم، كلما كانت الفجوة بين اللغتين ضيقة، وهذا ما لا ينطبق على العربية المعيار في الوطن العربي، حيث "أظهرت مجموعة من الأبحاث[27] خلال العقدين الأخيرين أن الفجوة اللغوية بين العربية المحكية واللغة العربية المعيار واضحة في كل مجالات المبنى والاستعمال، بما في ذلك الجانب المعجمي والفونولوجي والتركيبي والمورفولوجي"[28] (حداد، 2018، 117).

لكن، رغم هذه الفجوة، لا شك أن العاميات في الوطن العربي يمكنها أن تلعب دورا مهما في تنمية الوعي المورفولوجي لدى الأطفال لما يلاحظ من تقاطعات هامة بين اللغتين، وإن كانت هناك عوامل أخرى خارجية تتدخل في هذا النمو قبل القراءة من بينها السياق التربوي وطريقة بناء الكلمات في كل لغة.

[27] للمزيد من التفصيل في هذه الدراسات ينظر: (حداد، 2018). على طول الصفحات: من 114 إلى 119.

[28] من بين هذه الدراسات: (عيد،1997)؛ (هنكن، 2010)؛ (إبراهيم، 1983)؛ (ليفن، 1995). للمزيد من التفاصيل ينظر المرجع: (حداد، 2018).

2.2.1.1.3. نمو الوعي المورفولوجي خلال اكتساب اللغة المكتوبة

اهتمت دراسات كثيرة بنمو الوعي المورفولوجي خلال تعلم اللغة المكتوبة، وأغلبها اتخذ من اللغتين الإنجليزية والفرنسية موضوعا للدراسة، أما في العربية فلا نجد، حسب ما اطلعنا عليه، سوى دراسة (بوعناني وربيع، 2015)، وإن كانت جميع هذه الدراسات يمكن الاستفادة منها، لكون هذه اللغات (العربية والفرنسية والإنجليزية) تشترك في مجموعة من الخصائص باعتبارها لغات ألفبائية، رغم تمايز بعضها عن بعض في خصاص برامترية أخرى، ولكون إحدى الدراسات المقارنة أيضا (بوعناني وفيزجو وربيع، 2018) أثبتت أن التلاميذ الناطقين بالعربية والمتمدرسين في سياقين مختلفين (المغرب وكندا) يطورون وعيهم الصرفي الخاص باللغة الفرنسية بشكل يماثل تلك الطريقة التي يطور بها التلاميذ الناطقون بالفرنسية هذه القدرة الميطالسانية الخاصة بالوعي الصوتي والذكاء غير اللفظي والعلاقة بالمكتوب، مما يزكي إمكانية وضع فرضية تقوم على احتمال وجود عوامل كلية تتصل بتطور الوعي المورفولوجي في العديد من اللغات.

لقد أثبتت دراسة كل من كيكو ودونكبو (Keiko & Dongbo, 2013) التي أنجزت حول أطفال صينيين يتعلمون الإنجليزية، ودراسة (بوعناني وربيع، 2015) التي أنجزت حول تلاميذ المستوى الرابع والسادس الابتدائيين، أن المعارف التصريفيه تستقر لدى المتعلم قبل المعارف الاشتقاقية، "وهذا يمكن أن يفسر [...] بكون المورفيمات الاشتقاقية أكثر تنوعا و أقل إنتاجا من المورفيمات التصريفية" (Brèthes, 2011, 16). كما يمكن أن يفسر بكون "التمثل الصحيح للكثير من الخطوات الإجرائية المحددة لمظاهر التوليد اللغوي العربي باعتماد مسلك الاشتقاق، تقتضي مسارات ميطامعرفية معقدة، لا يمتلكها المتعلم إلا بتقدمه في مراحل إدراكه لتفاضيل المستوى المورفولوجي من اللغة في كل مظاهره، وبكل وقائعه ومكوناته على نحو تكاملي" (بوعناني وربيع، 2015)، أو يفسر أيضا بكون التصريف يقوم على الإلصاق (سوابق أو لواحق)، في حين يقوم الاشتقاق، إضافة إلى السوابق واللواحق، على إقحام الأحشاء في أغلب الحالات، مما يؤدي إلى تغييرات في بنية الجذر أو الجذع، حيث "بين سن الخامسة والسادسة يبدأ الأطفال في التمكن من القواعد المورفولوجية الاشتقاقية التي

تؤدي، من جهة، إلى إنتاج بنيات فونولوجية و/أو إملائية ودلالية شفافة، وتؤدي من جهة أخرى، إلى بنيات منتجة، لأنها تسمح بإنتاج عدد كبير من الكلمات المشتقة. فالقواعد الاشتقاقية جد معقدة تستلزم تغييررات في البنية المورفولوجية للكلمات، لذلك يكون التمكن منها متأخرا، وغالبا ما يكون قبل السنة الرابعة الابتدائية" (Houitte de la dechnais & Marie-Elsi,2008, 20-21).

ويعتبر التعلم في المدرسة عاملا مهما في تطوير الوعي المورفولوجي ونموه، فقد أثبتت دراسة (بوعناني وربيع، 2015) مظاهر هذا التطور في اللغة العربية، حيث كان عامل التعلم، انتقالا من المستوى الرابع إلى المستوى السادس، مهما في تطوير الوعي الإملائي ونموه عند التلاميذ في المدرسة المغربية، لكن تأثر مكونات هذا النمو كان بنسب مختلفة انتقالا من المستوى الرابع إلى المستوى السادس، حيث تطورت الأوزان بشكل ملفت من (1.29) إلى (8.07)، ثم الاشتقاق من (0.87) إلى (3.34)، وأخيرا التصريف من (2.81) إلى (4.30).

وإذا كان إرساء المعارف المورفولوجية بشكل عام يتم مبكرا في المدرسة الابتدائية، فإن هذا لا يعني توقف نموها في هذه المرحلة المبكرة، بل إن هذا النمو "يمتد لأطول من ذلك، فقد لاحظ (Mayerson, 1976) أن اختلاف إنجازات مهام الوعي المورفولوجي المرتبط بالوضوح الفونولوجي يستمر بشكل ملحوظ في المستويات الدراسية المتقدمة كما لاحظ ذلك من خلال دراسته لعينة من تلامذة نهاية الثانوي التأهيلي" (Brèthes, 2011, 16-20).

لا شك أن التمثيل المورفولوجي يختلف تبعا لاشتغال نظام كل لغة، فالنظام المورفولوجي لمعظم اللغات الألفبائية ليس كامل التوقع، وهذا ما يصعب من تعلمها، عكس العربية التي تتميز عن غيرها بتوقع عال يكاد يطرد في نظاميها الاشتقاقي والتصريفي، مما يجعل تعلمها سهلا. لكن بصفة عامة، و انسجاما مع تعقد الإنتاج الكتابي مقارنة بالقراءة، فإن إرساء المعارف المورفولوجية في التعبير الكتابي يكون أكثر تأخرا من التعبير الشفوي، لأن الفهم يسبق الإنتاج.

3.1.1.3.أهمية الوعي المورفولوجي

يلعب الوعي المورفولوجي دورا مهما في تطوير القدرات اللغوية للمتعلم، وسنتحدث في هذا المقام عن أهميته في تطوير تعلم القراءة وتنمية المعجم مرجئين الحديث عن أهميته في الكتابة والإملاء إلى موضع آخر من هذا البحث.

1.3.1.1.3.أهمية الوعي المورفولوجي في تطوير تعلم القراءة

الوعي المورفولوجي مهم جدا في تعلم مختلف المهارات اللغوية، سواء تلك المتعلقة بالإدراك (القراءة والاستماع) أو تلك المتعلقة بالإنجاز (الحديث والكتابة). وتتجلى أهميته، حسب كوربن (Corbin, 1987)، في كونه "يسمح للطفل باكتساب قدرات مختلفة، من بينها قدرات الاشتقاق، التي تظهر لديه من خلال قدرته على إنتاج وفهم كلمات مركبة لم يسبق له أن صادفها من قبل، وذلك انسجاما مع القواعد التي اكتسبها سابقا [...] خلال تعلمه" (Houitte de la Chesnais & Marie-Elsie, 19).

لقد أصبح تأثير الوعي المورفولوجي في القراءة شبه محسوم فيه، حيث "تتفق معظم الدراسات[29] على أن مستوى المعرفة المورفولوجية يرتبط بالنجاح في القراءة منذ السنة الثالثة الابتدائية إلى حدود السنة الرابعة الابتدائية" (Husson & Valverde, 2008, 17). فقد أثبتت دراسة كيكو ودونكبو (Keiko & Dongbo, 2013)، التي أنجزت حول تلاميذ صينيين يتعلمون الإنجليزية، أهمية الوعي المورفولوجي (التصريف والاشتقاق) في تطوير الفهم القرائي، حيث ساهم الاشتقاق بشكل متميز في هذا الجانب مقارنة بالتصريف. أما دراسة كل من (Colé, Royer, Lewers & Casalis, 2003) فقد أكدت أن المورفولوجيا تتدخل بشكل مبكر وضمني في المعالجات التي يقوم بها القارئ المتعلم، ولكن تعلم القراءة ينمي هذا الإدراك ويدفع إلى ظهور المعارف المورفولوجية الواعية، حيث تؤثر هذه المعارف الصريحة أيضا في مستوى قراءة الأطفال منذ نهاية السنة الثانية الابتدائية (Brèthes, 2011, 18-19).

[29] للمزيد من التفصيل في نتائج بعض هذه الدراسات راجع: (Husson & Valverde, 2008) و (Brèthes, 2011).

إن العلاقة بين القراءة والوعي المورفولوجي هي علاقة جدلية، فكلما تعرض الطفل للنصوص القرائية كلما ازداد وعيه المورفولوجي نموا، وكلما ازداد هذا الأخير نموا كلما ازدادت قراءته طلاقة (سرعة ودقة)، وازداد شغفه للقراءة، مما "يعني أنه بقدر ما يتوفر عليه الفرد من وعي مورفولوجي بالمورفيمات، بقدرما يتمكن من التعرف عليها في الكتابة، وبقدر ما يكون أيضا جيدا على مستوى الفهم القرائي" (Husson & Valverde, 2008, 17)، ذلك أن القراءة تتأسس على مكونين أساسين وهما التعرف على الكلمات إضافة إلى فهمها، لكن قبل الوصول إلى مرحلة التعرف هذه لابد للمتعلم أن يمر من مرحلة التحديد التي تقوم على "فك تسنين الكلمة كمرحلة أولى قبل عملية التعرف عليها، والتي تتمثل في قراءة محتوى التمثيل المنشط في الذاكرة للوصول إلى معنى المقروء" (Brethese, 2011, 20). فعملية التحديد مهمة بالنسبة للمتعلم لأنها تمكنه من خلق تمثيلات للكلمات يتم تخزينها تدريجيا مما يمكِّنه من التعرف عليها خلال القراءة لأن الهدف الأساس هو فهم المقروء بنفس الطريقة التي يفهم بها المسموع. ويمكن إرجاع أهمية الوعي المورفولوجي في تعلم القراءة إلى ثلاثة أسباب حسب (Casalis, Mathiot, Bécavin & Colé):[30]

-معظم الكلمات المكتوبة، التي تكون غير معروفة لدى المتعلم، هي كلمات مركبة مورفولوجيا، وقدرة الطفل على تحليل هذه الكلمات المركبة واستخلاص معناها من خلال المورفيمات المختلفة يساعد في تنمية معجمه.

-الوعي المورفولوجي يسهل تعلم القراءة والكتابة، خاصة عندما تكون المعطيات الفونولوجية غيركافية في تين المهارتين.

-يمكن تصوردور آخر للمهارات المورفولوجية، لأن الطفل، قبل إقدامه على فعل القراءة، يظهر معرفة مسبقة بهذه المهارات، من خلال قدرته على توليد أشكال أو كلمات جديدة تعتبر شاهدا على معرفته العملية بالمبدأ المورفولوجي.

[30] تم الاسترجاع من : http://www.scalab.cnrs.fr/images/Pages_perso/Severine_Casalis/silexicales.PDF

2.3.1.1.3. أهمية الوعي المورفولوجي في تطوير المعجم

الوعي المورفولوجي من الاستراتيجيات المعتمدة في تطوير المعجم وتنميته لدى المتعلم إلى جانب استعمال القاموس والسياق(Colé, 2011) ، وهو استراتيجية تقوم على التحليل الواعي للعناصر المورفولوجية المكونة للكلمة، وتتميز بكونها أقل كلفة زمنية مقارنة باستعمال القاموس، و أقل عرضة للفشل مقارنة باستعمال السياق. فرغم تعدد البرامترات التي تنتظم وفقها الكلمات في الذهن على ما سبق أن حددناه سلفا (فونولوجية، تركيبية، دلالية، إملائية، مورفولوجية...)، فإن الوعي المورفولوجي يبقى عنصرا هاما لما يمكن أن يقوم به في تنمية المعجم لدى المتعلم، "لأن الارتكاز على المورفولوجيا يقود إلى انفتاح مفهوم المعجم ليس فقط على الكلمات المعروفة والمختبرة، بل ينفتح أيضا على الكلمات المحتملة التي تشكل جزءا من لغتنا بواسطة وجود المبادئ المورفولوجية نفسها. فحتى إذا لم نكن قد صادفنا –في يوم ما- كلمة ما فإننا نستطيع التعرف عليها وفهمها، ذلك أن المعجم لا يتألف فقط من مجموعة منتهية من الكلمات ولكنه "منفتح" و"منتج" بالأساس"" (بوعناني، 2013، 67). فتين الصفتين (الإنتاج والانفتاح) هما اللتان تجعلان المتعلم، استنادا إلى المورفولوجيا، قادرا على التعرف على كلمات لم يسبق له أن صادفها، إضافة إلى إنتاج كلمات أخرى جديدة. وعلى هذا الأساس يصبح الوعي المورفولوجي آلة توليدية تغني المعجم لدى المتعلم، وهذا ما تعززه المعطيات الآتية:

- يتعلم التلاميذ حوالي 3000 كلمة سنويا، لكن 10% منها يتم تعلمها عن طريق التعليم الصريح، في حين يتم تعلم الكلمات الأخرى بطريقة سياقية أو بطريقة التحليل المورفولوجي.
- التحليل السياقي لا يساهم إلا بشكل ضعيف في نمو المعجم، فحسب دراسة انجلان (Anglin, 1983)، فالتلاميذ، بين السنتين الثانية والخامسة الابتدائيتين، يتعلمون حوالي ألفا ومائتي (1200) جذر سنويا مقابل حوالي ثلاثة آلاف وخمسمائة (3500) كلمة مشتقة سنويا.

- أكدت دراسة ناجي و أندرسون (Nagy & Anderson, 1984) أن التحليل المورفولوجي يلعب دورا هاما في تعلم المعجم، حيث إن معنى 60% من الكلمات المشتقة التي تم التعرض إليها في النصوص يمكن التعرف عليها من خلال تحليلها مورفولوجيا (Saidane, 2016, 5).

- استخلص كارليزل (Carlisle, 2000)، في دراسته أن حجم معجم تلاميذ السنتين الثالثة والخامسة الابتدائيتين شديد الارتباط بمستوى معارفهم المورفولوجية، كما لاحظ أيضا ارتباطا بين حجم معجم التلاميذ ومستوى قراءة الكلمات المعزولة من جهة ومستوى فهم النصوص المكتوبة من جهة أخرى، حيث تساهم المعارف المورفولوجية الاشتقاقية بشكل قوي وتدريجي في التعرف على الكلمات المكتوبة. (Brèthes, 2011, 16-20).

تبرز هذه المعطيات التي تم استخلاصها من دراسات أنجزت في لغات أخرى غير العربية الأهمية الكبرى التي يلعبها الوعي المورفولوجي في تنمية المعجم لدى المتعلم، على الرغم من عدم انتظام الاشتقاق فيها مقارنة باللغة العربية التي تعتبر لغة جذرية، مما يعني أن الوعي المورفولوجي يمكن أن يكون حاسما وأكثر أهمية في تنمية المعجم لدى متعلم العربية في الوسط المدرسي إذا ما أخذت في الحسبان الاعتبارات الآتية:

- ✓ مراعاة المستوى الدراسي للمتعلمين؛
- ✓ توجيه الاهتمام للكلمات الأكثر استعمالا وتداولا؛
- ✓ الاهتمام بالجذور الأكثر إنتاجية.

4.1.1.3.تقييم الوعي المورفولوجي

يقوم التقييم في العملية التعليمية التعلمية على أداء مهام تتأسس على "الإنجازات التي تقدم للمتعلم قصد قياس أدائه والحكم عليها في عملية التقويم" (غريب وآخرون،1998، 313).

وتتعدد المهام ذات الصلة بتقييم الوعي المورفولوجي، وقد أوصلت راشيل وآخرون (Rachel & al, 2010) عدد المهام المستعملة في تقييم الوعي المورفولوجي إلى سبعين (70) مهمة ليتم اختزالها فيما بعد إلى عشر مهمات (ينظر الجدول رقم: 5)[31]، ومن المتغيرات التي تتدخل في تصنيف هذه المهام ما يلي:

- التسميات التي أعطيت لكل مهمة،
- الأهداف المتعلقة بكل مهمة؛
- الشروط التجريبية المميزة لكل مهمة؛
- المتغيرات الأساسية المبحوثة في كل مهمة (العمر، مستوى القراءة ...)؛
- نوع الوسائل المرتبطة باستعمال المهمة.

الجدول رقم (5): مهام تقييم الوعي المورفولوجي

	المهمة	شرحها
1	الاشتقاق	-إنتاج كلمة أو كلمات انطلاقا من جذرأو جذع من خلال سياق جملي أو بدون سياق.
2	التفكيك	-تفكيك كلمة أو شبه كلمة للحصول على كلمة/أو شبه كلمة أصغر من تلك المقدمة.
3	القراءة الجهرية	-ترتبط هذه المهمة بالقراءة الجهرية، وتقوم على قراءة الكلمات المركبة ورفولوجيا بصوت عال.
4	الحكم العلاقي	-الحكم على العلاقة بين كلمتين أو أكثر، أي مدى إدراك المتعلمين للعلاقة المورفولوجية بين كلمتين أو أكثر
5	التعريف	-تقوم على تحديد معنى الكلمة أو شبه الكلمة المقدمة
6	تحديد معنى المورفيم	-تقوم على تقييم تحليل الكلمات إلى مكوناتها المورفيمية
7	اختيار اللاصقة البعدية	-تقوم على تحليل الخصائص التركيبية لكل مفردة قبل اختيار الأنسب لملء الفراغ في جملة معينة.
8	الحكم على الدخيل	-تقوم على الكشف عنالكلمة غير الملصقة من بين عدة كلمات.
9	الحكم على المماثلة بين كلمتين	-تقوم على تحديد طبيعة العلاقة الموجودة بين كلمتين.
10	الحكم على المقبولية	-تقوم على الحكم على أشباه الكلمات، وقياس القدرة على تطبيق القواعد المرفولوجية على أشباه الكلمات

[31] للمزيد من التفصيل في هذه المهام، ينظر: (Rachel & al, 2010) على طول الصفحات من 156 إلى 158.

تتميز مهام تقييم الوعي المورفولوجي بين الباحثين بالتعدد والاختلاف وعدم التوحيد بسبب خضوعها لطبيعة كل لغة، وتكييفها مع الأهداف المتوخاة من كل دراسة وبحث، حيث يتم التمييز بين وضعيات الفهم (الاستقبال) ووضعيات الإنتاج، ففي روائز الفهم يمكن أن يطلب من المبحوث اختيار الشكل المشتق والأكثر مقبولية، في حين، في وضعيات الإنتاج، يمكن للمبحوث على سبيل المثال أن يقدم شكلا مشتقا من خلال الجذر/الجذع الذي قُدِّم له، أو إنتاج أكبر عدد ممكن من المشتقات المرتبطة بهذه الجذور قصد قياس السيولة المورفولوجية للمتعلم «La fluidité morphologique »[32].

2.1.3.المورفولوجيا والنماذج السيكولوجية

يشكل حضور المورفولوجيا في المعالجة اللغوية نقاشا كبيرا، حيث تضاربت آراء الباحثين من خلال ما قدموه من نماذج سيكولوجية حول تمثيل المكون المورفولوجي. ولعل خصوصية اللغة العربية بما تمتلكه من برامترات يجعل بعض النماذج السيكولوجية أقرب إلى تمثل شكل اشتغالها، لذلك سنعمل بداية على الحديث عن علاقة المورفولوجيا بالمدخل المعجمي ثم نتطرق بعد ذلك لبعض النماذج السيكولوجية ذات العلاقة بالتمثيل المورفولوجي.

1.2.1.3.المورفولوجيا والمدخل المعجمي

تساهم المعرفة المورفولوجية في بناء المداخل المعجمية والتعرف عليها أيضا، لما تلعبه من دورمهم في المعالجة اللغوية، فقد أكدت بعض التجارب التي تستعمل تقنية الإشعال أن عملية التعرف على الكلمة-الهدف تصبح سهلة كلما قدمت كلمة مشتقة مُشعِلة مورفولوجيا، ومن هذه التجارب ما قام به كل من لونجتان ومونيي (Longtin & Meunier, 2005) في اللغة الفرنسية باستعمال إشعال المشتقات وأشباه المشتقات، حيث أثبتا أن المورفولوجيا تلعب دورا في التعرف المعجمي. أما دراسة ماكوين وكوتلر (McQueen & Cutler, 1998) التي قارنت بين مفعول نوعين من الإشعال فقد بينت أن زمن الإجابة يكون سريعا حين يكون الإشعال مورفولوجيا مقارنة بالإشعال الدلالي (Allard, 2008, 18).

[32] تم الاسترجاع من: http://www.scalab.cnrs.fr/images/Pages_perso/Severine_Casalis/silexicales.PDF P:2

وإذا كان للمورفولوجيا تأثير في المعالجة اللغوية، حسب دراسة فروست (Frost & al, 2005) فإن شكل هذا التأثير بقي مثار جدال بين الباحثين، فبينما يرى لوكوك وآخرون، وماكوين وكوثلر (Lecoq et al, 1996) (McQueen et Cutler, 1998) أن المعجم الذهني يمتلك تنظيما مورفولوجيا، يرى البعض الآخر أن المورفولوجيا لا تلعب إلا دورا غير مباشر في تنظيم المعجم الذهني، يقول فروست (Frost et al, 2005) متسائلا عن هذين الرأيين: "يبقى أن نعرف ما إذا كانت المورفولوجيا تحتاج أن تمثل بشكل صريح في النظام، أو ما إذا كانت التأثيرات المورفولوجية ناشئة عن التفاعلات بين/ أو داخل الوحدات التي تمثل الشكل والمعنى" (Allard, 2008, 18).

2.2.1.3. النماذج السيكولسانية للمعالجة المورفولوجية

تولدت عن التساؤل السابق نماذجُ سيكولوجية عديدة في نمذجة العلاقات المورفولوجية في المعجم الذهني، ومدار هذه النماذج يتمحور حول المعالجة المورفولوجية وشكل تنظيم الكلمات المركبة مورفولوجيا بالنظر إلى طريقة الولوج إليها، هل يتم ذلك عن طريق الولوج إلى الكلمة في شكلها الكلي؟ أم يتم الولوج إلى خصائصها المعجمية والتركيبية؟ أم أن الكلمة يتم تجميعها مما يفرض الولوج إلى مكوناتها؟ لكن رغم تعدد النماذج السيكولوجية التي حاولت مقاربة الموضوع، فبالإمكان جمعها في ثلاثة تصورات كبرى تتأسس على ثلاث فرضيات حسب بريتيز (Bréthes, 2011, 11).

<u>الفرضية الأولى:</u> تقوم على تفكيك الكلمات إلى مكوناتها المورفيمية، حيث تمتلك كل الكلمات التي تنتمي إلى نفس الأسرة المورفولوجية نفس سنن الولوج. والتعرف على هذه الكلمات يتم انطلاقا من المورفيمات التي تكونها قياسا على فهم الجمل انطلاقا من الكلمات التي تتكون منها. لهذا يجب أن تفكك الكلمات المركبة إلى وحداتها المورفيمية كي يتم التعرف عليها.

أ. <u>الفرضية الثانية:</u> تقوم على اعتبار الكلمات المركبة مورفولوجيا ممثلة في المعجم، لكن دون استقلال عن تمثيل مكوناتها. ويضم أحد هذه المكونات مجموع المعلومات المتعلقة بالتوليفات المحتملة مع مورفيمات أخرى.

ب.<u>الفرضية الثالثة:</u> تقوم على الولوج المباشر إلى المعجم، حيث تكون الكلمات المركبة ممثلة معجميا تمثيلا خاصا ومستقلا، والعلاقات المورفولوجية ممثلة داخل المعجم بالروابط les connexions بين تمثيلات مكونات الأسرة المورفولوجية والتي لا تتدخل إلا في مرحلة أخيرة. (Gaudin, 2000, 675)، وسنكتفي في عملنا هذا بعرض بعض من هذه التصورات آخذين بعين الاعتبار اختلاف افتراضاتها ومدى ملاءمتها لبرامترات اللغة العربية.

1.2.2.1.3. نموذج الجرد الشامل (full listing) لدى بوثروورث وبيبي (Butterworth, 1983; Bybee, 1988)

يسمى هذا النموذج أيضا النموذج غير التركيبي، وتعالج فيه الكلمات البسيطة والمركبة بنفس الطريقة، لأنه يستند إلى فرضية تخزين الشكل الكلي للكلمات في المعجم الذهني، حيث كل كلمةٍ مركبةٍ مخزنةٌ في استقلال عن باقي المشتقات الأخرى ولو كانت تنتمي إلى نفس الأسرة المورفولوجية، لأنه "حسب هذا التصور، قد لا يكون التحليل ضروريا للوصول إلى معنى الكلمة المركبة، حيث لا يتوقع أي دور لمكونات المستوى المورفولوجي، فمعنى كلمة من قبيل Milkman(أي بائع الحليب) يمكن الوصول إليه من خلال معالجة مكوناتها، لكن هذا يقع في المستوى الفوق-معجمي" (Marta, Jon, Itziar, & Manuel, 2009, 2). والتعرف على الكلمة في هذا التصور يتم عندما يكون هناك تطابق تام بين مفردة الدخل (l'item de l'input) ومفردة المعجم الذهني. وحسب تصور بيبي (Bybee, 1988) في نموذجه المسمى "نموذج الشبكة المعجمية" Lexical network model، فإن كل كلمة هي عبارة عن مجموعة من الخصائص الدلالية والفونولوجية، وأن قوة العلاقات بين كلمات المعجم الذهني ترتبط بقوة الروابط بين المميزات المشتركة لهذه الكلمات. وسرعة التعرف على كلمة ما يرتبط بتكرارها وقوتها المعجمية التي تعزا أيضا إلى هذا التَّكرار، مما قد يفسر ثبات حضور الأشكال القياسية كثيرة الاستعمال في الذاكرة. أما فيما يخص الكلمات المركبة غير المألوفة، فسيكون هناك تحليل أولي يسمح بعملية التحقق منها وتحديد مكوناتها (Allard, 2008, 18-19).

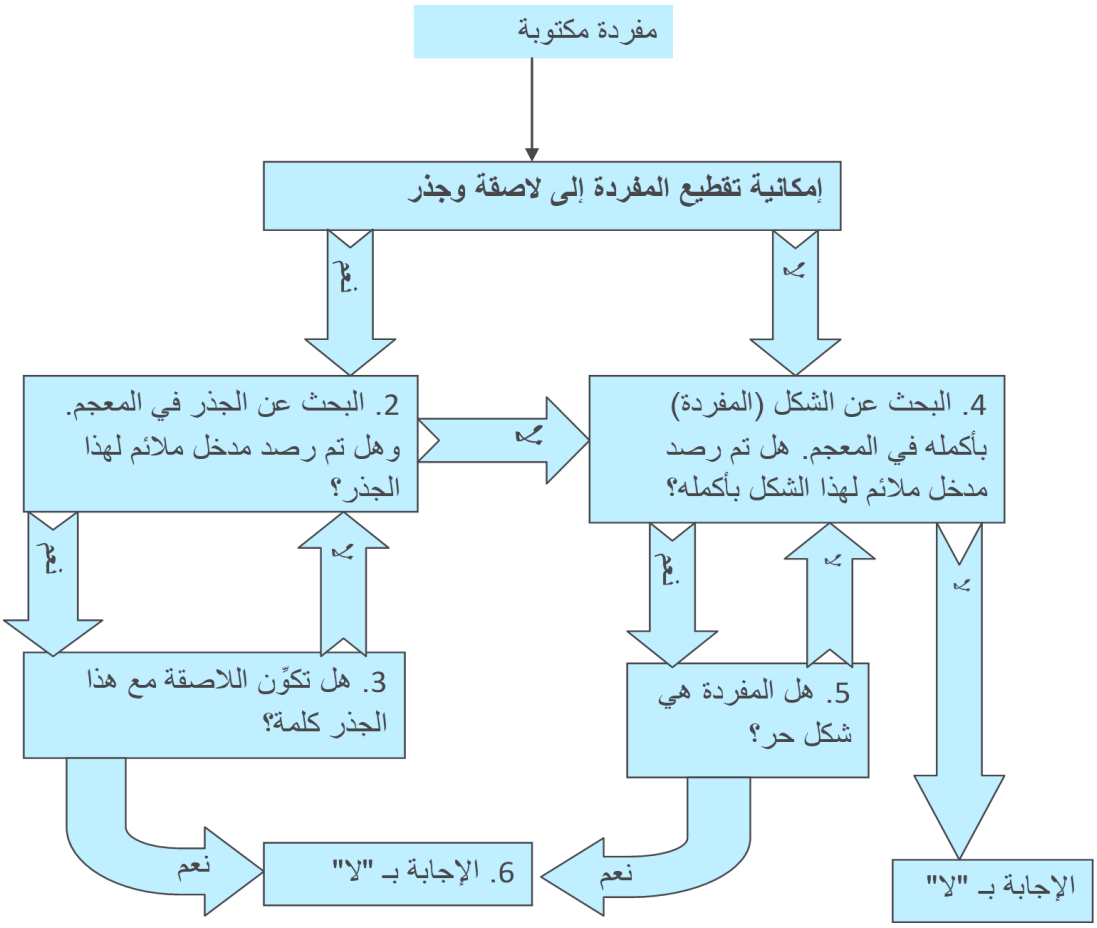
هناك تصور آخر غير تفكيكي لدى ر افيه (Raveh, 2002) يعتبر المورفولوجيا غير ممثلة بشكل صريح في المعجم الذهني، حيث يمكن التعرف على الكلمات دون اعتماد الاستر اتيجية المورفولوجية، لأن الإملاء والفونولوجيا يزودان بالمعلومات الكافية (Allard, 2008,19).

2.2.2.1.3. نموذج التفكيك المورفولوجي قبل المعجمي لدى تافت وفورستر (Taft & Forster, 1975)

يتأسس هذا النموذج على الفرضية التفكيكية للكلمات، التي تعتبر"التعرف على الكلمات نشاطا تلقائيا، لا إراديا وسريعا" (Gaudin, 2000, 674)، وإجراء التفكيك المورفولوجي في هذا النموذج هو عملية آلية تشمل جميع الأشكال. لذلك اقترح الباحثان وجود تفكيك مورفولوجي إجباري قبل المعجمي، يتدخل قبل الولوج إلى المعجم بالنسبة لجميع أنواع الكلمات. وهذا الإجراء يسمح ببدء البحث المعجمي انطلاقا من جذر الكلمة، الذي يعتبر العنصر الوحيد الذي يمتلك مدخلا معجميا خاصا، يتطابق فيه المدخل المعجمي للكلمة المشتقة والمركبة مع جذر الأسرة المورفولوجية، حيث عناصر نفس الأسرة المورفولوجية تمتلك نفس سنن الولوج.

ولكي يتم تحديد المدخل المعجمي المرتبط بكلمة مركبة مورفولوجيا ينبغي القيام بعملية التفكيك المورفولوجي قبل المعجمي، وذلك بإزالة اللواصق، وتسنين جذر الكلمة فقط، وتتم هذه العملية في مراحل مختلفة، المرحلة الأولى هي مرحلة التفكيك التي تهدف إلى استخراج جذر الكلمة، والذي سيكون بمثابة مدخل معجمي متبوع ببحث عن التمثيل، وعندما يتم رصد هذا المدخل يتم البحث عن التوليف بين اللاصقة والجذر من أجل المصادقة على معرفة الكلمة، فمثلا الكلمة "استخرج " سيتم تمثيلها بالجذر"خ رج". وبمجرد رصد هذا الأخير تتم عملية إجراء الملاءمة بين "است" و"خ رج" للمصادقة على التوليف "استخرج". وفي حالة عدم وجود تغذية راجعة إيجابية لإحدى هذه المراحل الثلاثة فإنه يتم بدء إعادة تشغيل النظام من أجل إيجاد مدخل آخر للكلمة في شكلها الكلي (Boukadida, 2008, 85) و (Bréthese, 2011, 11-12). ومن مزايا هذا النموذج أنه يسمح بالتفسير السهل لفهم الكلمات

الجديدة ما دامت الوحدات أو المفردات في النظام مفككةً قبل أي بحث في المعجم، حيث ظهور التوليف الجديد لا يشكل أي عائق ما دامت المورفيمات معروفة (Brethese, 2011, 12). والخطاطة الآتية توضح هذا النموذج:



الشكل رقم (18): نموذج التعرف على الكلمات حسب تافت وفورستر (Taft & Forster, 1975) نقلا عن (Brèthèse, 2011, 12)

3.2.2.1.3. نموذج المورفولوجيا الموجهة والمعززة (Augmented Adressed Morphologie) لدى كرامازا ولودانا ورومانى (Caramazza, Laudanna & Romani, 1988)

يدخل هذا النموذج ضمن النماذج التو افقية، لأنه "يفترض وجود مسارين للتحليل، الأول عام يتو افق مع مسار الولوج المباشرة الذي يمكِّن من الولوج إلى التمثيل التام للكلمة، وينطبق هذا التحليل على الكلمات غير القياسية مورفولوجيا إضافة إلى الكلمات المألوفة. أما الثاني فينسجم مع مسار

الولوج غير المباشر الذي يمكِّن من الولوج إلى الكلمات انطلاقا من الجذر واللواصق، وهذا التحليل ينطبق على الكلمات القياسية والكلمات غير المألوفة والكلمات الجديدة" (Brèthèse, 2011, 13)، وبناء على التحليل الثاني "يسلم الباحثون في هذا النموذج بأن الكلمات، التي من نفس الأسرة المورفولوجية، تمتلك تمثيلا معجميا مشتركا. وقد استندوا في ذلك إلى بعض الأبحاث التي بينت أن زمن الإجابة في مهام القرار المعجمي يكون إلى حد ما قصيرا عندما يتعلق الأمر بكلمتين متقاربتين مورفولوجيا" (Allard, 2008, 21).

ويرتكز تصميم هذا النموذج على المعلومات الإملائية السطحية للكلمة المرئية (في الكلمات الشفافة)، مما يجعل كل الأشكال غير القياسية ممثلة في شكل مستقل في المعجم الذهني (مثلا: الأشكال الفعلية went و go في الإنجليزية و va و aller في الفرنسية). أما بالنسبة للكلمات القياسية مورفولوجيا والشفافة إملائيا، فيقترح هذا النموذج فرضية وجود إجراءين مختلفين يشتغلان بشكل متواز، الإجراء الأول يسنن الشكل العام للكلمة، والثاني للتمثيلات المورفيمية. فالكلمة المركبة تستدعي التمثيل المورفيمي المسنَّن لشكلها العام والكلي لمجموع المورفيمات المكونة لها، والسَّنَن الأسرع الذي يصل عتبة التنشيط هو الذي ينشط تمثيلات المعجم. أما في حالة الكلمة المعروفة والمألوفة من الكلمات المركبة مورفولوجيا، فإن تسنين الشكل الكلي هو الأكثر ملاءمة للولوج إلى المعجم الإملائي، بحيث يتم الولوج إلى الكلمة عن طريق إجراء تنشيط التمثيلات الإملائية العامة دون تفكيك مورفولوجي قبل معجمي عن طريق تنشيط المكونات المورفيمية في مستوى التمثيلات الإملائية المعجمية بفضل الشكل العام. أما الحالة التي تكون فيها الكلمة جديدةً أو شبه معروفة، فإن تسنين الكلمة في شكل مفكك يصل إلى عتبة التنشيط بشكل أسرع، والتعرف على الكلمة يرتكز فقط على إجراء التفكيك المورفولوجي قبل المعجمي. ومن مميزات هذا النموذج أنه يسمح بتجاوز المشكل المتعلق بالاقتصاد في التخزين، وهو النقد الأساس الموجه للنموذج السابق (Boukadida, 2008, 86-87).

خلاصة القول، إن نموذجي تافت، وكارامازا وآخرون (Taft, 1979) و(Caramazza & al, 1987) يشتركان معا في فرضية كون التمثيلات المعجمية للكلمات مفككة إلى مورفيمات. لكن الولوج إلى

التمثيلات المعجمية للكلمات المألوفة، حسب نموذج (Caramazza & al, 1987)، يتم عن طريق الشكل العام للكلمة، بينما يتم عبر الجذر حسب نموذج تافت (Taft, 1979).

4.2.2.1.3. نموذج التنشيط التفاعلي للمورفولوجيا قبل المعجمية لدى تافت (Taft, 1994)

يسمى هذا النموذج "التنشيط التفاعلي للمورفولوجيا"، وهو أكثر مرونة من سابقه لدى تافت وفورستر (Taft & Forster, 1975)، ويشكل فيه إجراء التفكيك المورفولوجي قبل المعجمي جزءا مندمجا من مسار التنشيط، ولا يشكل مرحلة منفصلة للمعالجة لأنه "يقحم في حقل المورفولوجيا طريقة جديدة في تصور إجراءات المعالجة قريبة من النماذج الترابطية لكونه يتبع قانون التنشيط التفاعلي" (Brèthèse, 2011, 13). وتُمثَّل فيه اللواصق والجذوع على شكل وحدات تنشيط مستقلة، وتُعالج اللواصق القبلية بمعزل عن جذورها، وليس هناك وجود لأي تفكيك مورفولوجي إجباري.

ويقوم هذا النموذج على ثلاثة مستويات للتمثيل: مستوى مورفيمي، مستوى معجمي، مستوى مفهومي. ويضم المستوى المورفيمي تمثيلات اللواصق والجذور المرتبطة، أما المستوى المعجمي، فيضم تمثيلات الأشكال الكلية أو العامة للكلمات أحادية المورفيم أو متعددته، أي إنه يضم الجذور والكلمات الملصقة. في حين يتعلق المستوى المفهومي بالولوج إلى معنى اللواصق والجذور المرتبطة والكلمات العامة. وترتبط هذه المستويات الثلاثة السابقة فيما بينها، وينشط بعضها البعض، وهذا التنشيط هو ثنائي الاتجاه: حيث ينتقل هذا التنشيط من المستوى الغرافيمي إلى المستوى الدلالي (وذلك حسب المستوى المورفولوجي والمعجمي) ويمكن أن يمتد رجعيا من المستوى الدلالي في اتجاه المستوى الغرافيمي. فمثلا في حالة الكلمة "كتب"، التي يعد جذرها حرا وشفافا، فإن تنشيط الجذر يثير في المستوى المعجمي التمثيلات التي تحتوي الجذر: استكتب/ كاتب/ مكتوب، كاتب.... وبالموازاة مع ذلك فإن المورفيمات من قبيل "است" تنشط كل التمثيلات التي تحوي هذه اللاصقة القبلية المرتبطة بشكل

مباشر بالمستوى الدلالي، فمعظم الكلمات التي تبتدئ بـ "است" تعني بصفة عامة «طلب شيء ما أو السؤال عنه».

وحسب هذا النموذج، ففي الحالة التي تكون فيها الكلمات شفافة مثل "استخرج"، فإن اللاصقة القبلية "است" هي الوحيدة التي تُمثل في المستوى المورفولوجي قبل المعجمي، في حين تربط الكلمة أحادية المورفيم "خرج" بالكلمات متعددة المورفيمات في مستوى التمثيلات المعجمية. أما فيما يخص أشباه الكلمات، مثل "استدفن" التي لا تعني «طلب الدفن»، فإن "دفن" ستمثل في المستوى المورفولوجي والمعجمي في حين ستمثل "استدفن" في المستوى المعجمي فقط. أما اللاصقة القبلية "است" فستمثل في المستوى المورفولوجي قبل المعجمي، لكنها لن تربط بالتمثيل المعجمي للكلمة "دفن"، كما أن التمثيلات المعجمية لكل من "استدفن" و"دفن" لن ترتبط فيما بينها (Boukadida, 2008, : 87-88).

5.2.2.1.3. نموذج الاسترجاع المعجمي والتفكيك المورفولوجي لدى كل من دوتش وفروست وفورستر (Deutsch, Frost & Forster, 1998)

يقوم هذا النموذج على مستويين للمعالجة المورفولوجية التي تتحقق خلال عملية التعرف على الأسماء والأفعال في العبرية. حيث يتم الولوج إلى المعجم عن طريق الاسترجاع المعجمي وعن طريق مسار التفكيك المورفولوجي. وترتبط الكلمات في هذا النموذج بوحدة مورفولوجية مناسبة للجذر الذي اشتقت منه (مثال: الفعل في العبرية htlbs والاسم tlbost هي مرتبطة أو موصولة بالجذر lbs). ومن أجل التعرف على الأسماء، هناك مساران يشتغلان في نفس الوقت للولوج إلى المعجم. حيث يسترجع الجذر، بالنسبة للمسار الأول، في المستوى المعجمي بفضل الكلمة المتضمِّنة له، أما بالنسبة للمسار الثاني، فالكلمة يتم تفكيكها مورفولوجيا لاستخراج الجذر[33]. أما بالنسبة لتصريف الأفعال، فالمورفيمات، التي تناسب الوزن الفونولوجي والجذر، فتُمثل في المستوى المورفولوجي الذي يسبق المستوى المعجمي. فجميع الوحدات المعجمية المشتقة من نفس الوزن الفونولوجي ترتبط بوحدة

[33] ينظر في هذا الباب الخطاطة المتعلقة بالنظام الداخلي للمعجم الذهني في اللغة العبرية للتعرف على الأسماء والأفعال لكل من (Deutsch & al, 1998) ، في (Boukadida, 2008, 89) .

مورفولوجية مشتركة. إضافة إلى ذلك، فإن الوحدات المعجمية ترتبط، في المستوى المورفولوجي، بالأوزان الفونولوجية والجذور. وكما الأفعال، فمعالجة الأسماء تتم عبر مسارين: الاسترجاع المعجمي، والتفكيك المورفولوجي. لكن هذه المرة مسار التفكيك يتعلق بمورفيمين هما الوزن الفونولوجي والجذر.

لقد وجد الباحثون، الذين تبنوا نموذج الإشعال في مختلف أبحاثهم، تأثيرا مسهّلا مهما للإشعال الذي يشترك فيه الجذر أو الصيغة الفعلية للكلمة الهدف. وقد تم تأكيد تأثير وزن الفعل أيضا حتى عندما يكون الإشعال شبه فعل مُكَون من جذر ووزن فعلي (Boukadida, 2008, 88-89)

تختلف النماذج السيكولوجية السابقة في تصورها للإجراءات التي يتم نهجها للتعرف على الكلمات المركبة، وهذا الاختلاف مرده في الأساس إلى اللغة أو اللغات التي يتم الانطلاق منها في كل تصور. ويوضح الجدول الآتي اختلاف هذه النماذج في علاقتها بالمورفولوجيا والتفكيك المورفولوجي:

الجدول رقم (6): النماذج الأساسية للمعالجة المورفولوجية حسب Ferrand (2004). نقلا عن: (Boukadida. 2008.P : 88-89)

نماذج	موقع المورفولوجيا	التفكيك المعجمي	نوع الكلمات	الكلمات المخزنة في المعجم الذهني
دون تفكيك مورفولوجي قبل معجمي				
(Butterworth, 1983) (Bybee, 1988)	مستوى فوق معجمي	دون تفكيك	جميع الأنواع	جميع الكلمات
وجود تفكيك مورفولوجي قبل معجمي				
(Taft & Frost, 1975)	المستوى قبل معجمي	التفكيك إجباري	جميع الأنواع	الجذور
(Taft, 1994)	المستوى قبل معجمي	أوطوماتي/ تلقائي	جميع الأنواع	جميع الكلمات
وجود تفكيك مورفولوجي لبعض الكلمات				
(Caramazza & al, 1988)	تفكيك معجمي للكلمات ذات التردد المرتفع (HF)	طريق معجمي للكلمات ذات التردد المرتفع.	الكلمات القياسية	الجذور، اللواصق، والأشكال العامة.
	مستوى قبل معجمي بالنسبة للكلمات ذات التردد الضعيف وأشباه الكلمات (les non-mots).	إجباري بالنسبة للكلمات ضعيفة التردد.	الكلمات القياسية	اللواصق، الجذور وكل الأشكال العامة.
(Deusch, Frost & Forster, 1998)	المستوى قبل معجمي	طريق معجمي وطريق قبل معجمي	جميع الأنواع	ليس هناك معجم ذهني.

3.1.3. أقسام المورفولوجيا والمورفيم

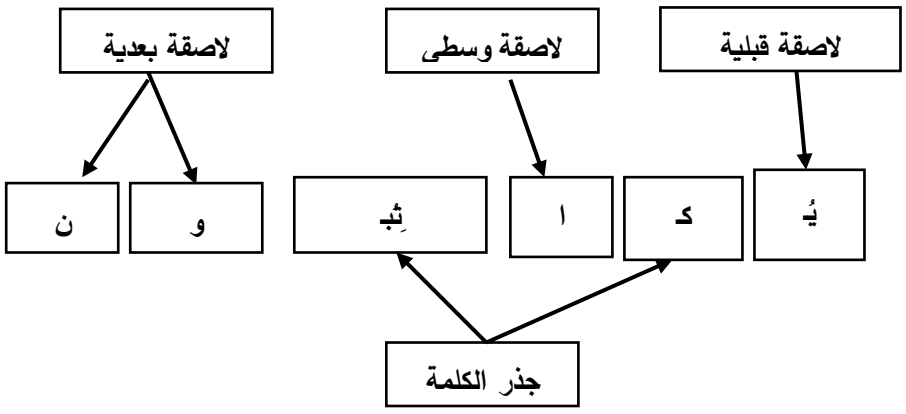
1.3.1.3. أقسام المورفولوجيا

المورفولوجيا باب واسع، يقوم على أساسين، الأول هو التصريف الذي يضمن سلامة التركيب اللغوي سواء تعلق الأمر بالاسم أو الفعل، لكونه يقوم على المطابقة باستعمال المورفيمات الخاصة بالعدد والجنس والزمن، أما الثاني فهو الاشتقاق الذي يعطي للغة خاصية التوسع ومواكبة العصر بخلق كلمات جديدة، أما في مجال التعلم، فهو يساعد في تنمية معجم المتعلم.

1.1.3.1.3.مورفولوجيا التصريف: المفهوم وقضايا الاشتغال في العربية

1.1.1.3.1.3. مفهوم مورفولوجيا التصريف

ترتبط مورفولوجيا التصريف بالمطابقة في الاسم والفعل تبعا لوظيفتهما داخل الجملة لأنها "تعنَى بالجانب الصرف تركيبي للغة، أي بالتغيرات الشكلية التي تلحق الكلمات بالنظر إلى وظيفتها في الجملة: فهي تعلل العلامات التركيبية الدالة على الجنس والعدد والزمن في الأفعال، والدالة على العدد والجنس في الأسماء" (Manon & Emma, 2012, 14)، ويمكن لهذه المورفيمات التركيبية، في علاقتها بجذر الكلمة العربية، أن تكون سوابق (قبل الجذر) أو لواحق (بعد الجذر) أو أحشاء (وسط الجذر)، والمثال الآتي يوضح بعض هذه المورفيمات في الفعل "كاتَب" المشتق من الجذر"ك ت ب" عند إسناده إلى الجمع الغائب في المضارع:



الشكل رقم (19): موقع لواصق مورفولوجيا التصريف في الكلمة العربية

2.1.1.3.1.3. مورفولوجيا التصريف وقضايا الاشتغال في العربية

ينحصر مجال اشتغال المورفولوجيا في علاقتها بالصرف، كما حددناه سلفا، في التغييرات التي تطرأ على الكلمة لأجل غرض معنوي، مع ما يقتضيه مفهوم الكلمة هذا من تضييق، لكونه لا يخرج عن إطار الاسم المتمكن والفعل المتصرف، يقول السيوطي "ومتعلق التصريف من أنواع الكلمة الاسم المعرب والفعل المتصرف، فلا مدخل له في الحروف، ولا في الأسماء المبنية، ولا في الأفعال الجامدة نحو: ليس وعسى" (السيوطي.1980، ج6، 229).

وإذا كانت مجمل قضايا تصريف الفعل في مصنفات الصرف العربي[34] واضحة الإدراج في مورفولوجيا التصريف، مادام تصريف الفعل يقوم على مورفيمات الزمن والعدد والجنس، فإن تحديد القضايا المتعلقة بتصريف الاسم، والتي نوقشت في هذه المصنفات، يقتضي النظر والتأمل في مجملها لتحديد ما حقه أن يدخل في إطار هذا النوع من المورفولوجيا.

يتضح، بالعودة إلى مصنفات الصرف العربي خاصة المتأخرين منهم[35]، أن بعض القضايا التي نوقشت في باب التصريف يبعد أن تندرج ضمن حقل مورفولوجيا التصريف، حيث إذا كانت بعض القضايا من قبيل: الاسم بين التجرد والزيادة؛ الاسم من حيث التذكير والتأنيث؛ الاسم بالنظر إلى أوله وآخره: المقصور والممدود؛ الاسم من حيث الإفراد والتثنية والجمع؛ التعريف والتنكير، والنسب، كلها قضايا ممكنة الإدراج في حقل مورفولوجيا التصريف لارتباطها بمورفيمات المطابقة عموما خاصة ما يتعلق بمورفيمات الجنس والعدد، فإن بعض القضايا من قبيل: الاسم من حيث الجمود والاشتقاق، والتصغير، نراها قضايا أقرب إلى مورفولوجيا الاشتقاق، مادام هذا الأخير يمكن أن يتم انطلاقا من أصول الاسم الجامد[36].

---

[34] للمزيد من التفصيل ينظر: (محي الدين، 1995) و(شعبان، دت).

[35] للمزيد من التفصيل في هذه القضايا، ينظر: (شعبان، دت) و(الطنطاوي، دت) و(الغلاييني، 1996).

[36] من ذلك جواز اشتقاق اسم الآلة من الاسم الجامد، يقول الغلاييني: "وقد يبنى اسم المكان من الأسماء على وزن مفعلة للدلالة على كثرة الشيء في المكان، مثل: مسبعة ومأسدة ومبطخة..." (الغلاييني، 1996، 203).

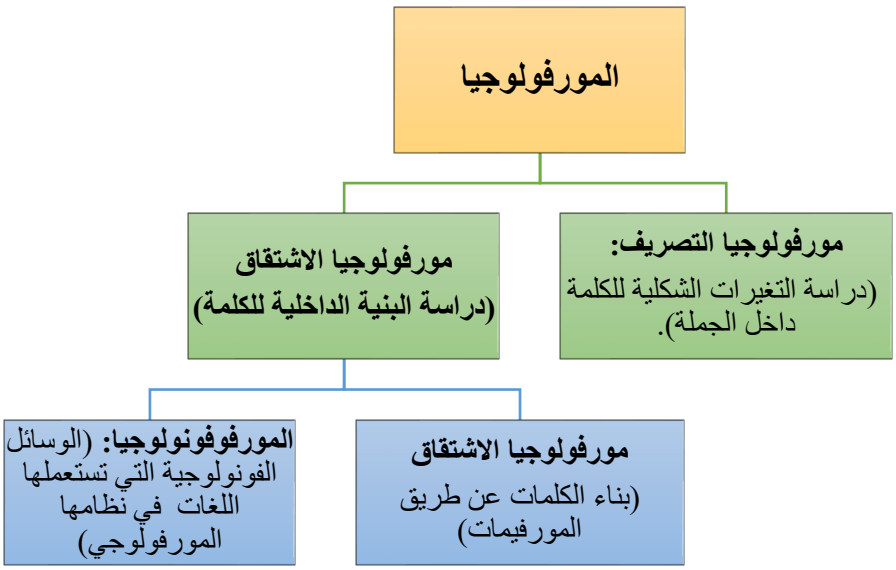
2.1.3.1.3.مورفولوجيا الاشتقاق: المفهوم وقضايا الاشتغال في العربية

1.2.1.3.1.3.مفهوم مورفولوجيا الاشتقاق

تسمى أيضا المورفولوجيا البنائية **La morphologie constructionnelle**، وهي تعنى بالتنظيم الداخلي للوحدات المعجمية، وهي تهتم بتكوين الكلمات الجديدة عن طريق إضافة المورفيمات. والفرق بينها وبين مورفولوجيا المعجم، أن هذه الأخيرة تتضمن، إضافة إلى الاشتقاق، ما يسمى بالنحت (Manon & Emma, 2012, 14).

وتعتبر مورفولوجيا الاشتقاق آليةً ووسيلة لإغناء المعجم وتوسيعه عن طريق الخلق والابتكار، لأن "الخلق/الابتكار المعجمي يشكل دعامة أساسية للغة. فهي عندما تبتكر تضمن الحياة، وتسمح لها ديناميتها بمواكبة الحاضر دون أن تكون مدينة للغة أخرى" (Patrice, 2003, 11).

وتجدر الإشارة إلى أن هناك من ميز داخل المورفولوجيا المعجمية بين المورفولوجيا الاشتقاقية، والمورفو-فونولوجيا **La morphophonologie**، وهو مصطلح جاء به تروبتسكوي (Troubetzkoy, 1949) ليخص به دراسة الوسائل الفونولوجية التي تستخدمها اللغات في نظامها المورفولوجي. وقد دُرس هذا المفهوم من طرف مارتيني (Martinet, 1965) وأخاموفا (Akhamova, 1971) ونزوجل و كايك (Nzujl & Kaik, 1992) الذين اهتموا بالتمظهرات الفونولوجية للمورفيمات والكلمات في علاقتها باللغة. (Brèthes & Bogliotti, 2012, 1537)، وهذا النوع ليس ذا أهمية في بحثنا، لأن ما يهمنا في هذا المقام هو مورفولوجيا الاشتقاق ومورفولوجيا التصريف. ونقترح الشكل الآتي لتمثيل أقسام المورفولوجيا:



الشكل رقم (20): أقسام المورفولوجيا

2.2.1.3.1.3. شروط اشتغال مورفولوجيا الاشتقاق في العربية

الاشتقاق من الجذر (ش.ق.ق) الذي يفيد التصدع في الشيء، يقول ابن فارس "الشين والقاف أصل واحد صحيح يدل على انصداع في الشيء، ثم يُحمل عليه ويشتق منه على معنى الاستعارة، تقول شققت الشيء أشقه شقا، إذا صدعته، وبيده شقوق" (ابن فارس، دت، ج3، 170). ومن أوجه الاستعارة أيضا في هذا المعنى ما يحدث للكلمة من انصداع في بنيتها خلال عملية توليد الكلمات، لأن الاشتقاق اصطلاحا هو "اقتطاع فرع من أصل[37] يدور في تصاريفه الأصلُ" (العكبري، 1995، 219)، أو هو "أخذ صيغة من أخرى مع اتفاقهما معنى ومادة أصلية وهيئة تركيب لها، ليدل بالثانية على معنى الأصل بزيادة مفيدة، لأجلها اختلفا حروفا أو هيئة كضارب من ضرب، وحذرٍ من حذرَ" (السيوطي، 1987، ج1، 346). وهو أيضا ضرب من القياس اللغوي، "وذلك لأن الاشتقاق هو عملية استخراج لفظ من لفظ أو صيغة من أخرى، والقياس هو الأساس الذي تبنى عليه هذه العملية" (أنيس، 1978، 62)، فالاشتقاق إذا، يخضع لقوانين تجعل المشتق مناسبا للعرف اللغوي غير خارج عن أبنيته، وانعدام

[37] الأصل هو الجذر في اللسانيات الحديثة، يقول ابن جني " الأصل عبارة ... عن الحروف التي تلزم الكلمة في كل موضع من تصرفها، إلا أن يحذف شيء من الأصول تخفيفا أو لعلة عارضة، فإنه لذلك في تقدير الثبات". (ابن جني، دت أ، 5).

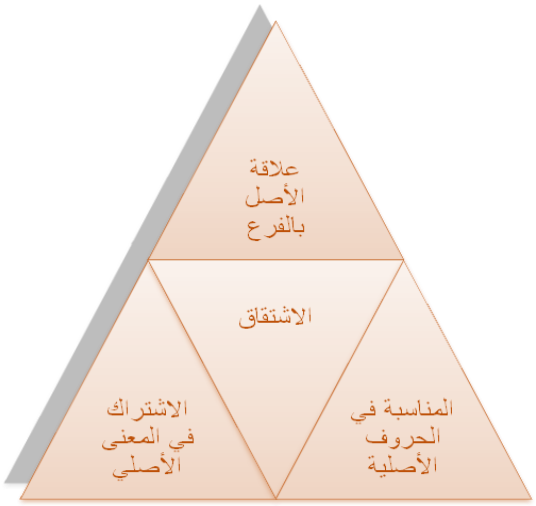
الدقة في هذا القياس يؤدي إلى اشتقاق خاطئ، ويقوم هذا القياس على ثلاثة أسس أجملها التهانوي في قوله:

"اعلم أنه لابد في المشتق اسما كان أو فعلا من أمور، أحدها: أن يكون له أصل، فإن المشتق فرع مأخوذ من لفظ آخر، ولو كان أصلا في الوضع غير مأخوذ من غيره لم يكن مشتقا. وثانيها: أن يناسب المشتق الأصل في الحروف، إذ الأصالة والفرعية باعتبار الأخذ لا يتحققان بدون تناسب بينهما، والمعتبر المناسبة في جميع الحروف الأصلية، فإن الاستسباق من السبق يناسب الاستعجال من العَجل في حروفه الزائدة والمعنى، وليس بمشتق منه بل من السبق. وثالثها: المناسبة في المعنى سواء لم يتفقا فيه أو اتفقا فيه، وذلك الاتفاق بأن يكون في المشتق معنى الأصل، إما مع زيادة كالضرب فإنه للحدث المخصوص، والضارب فإنه لذات ماله ذلك الحدث، وإما بدون زيادة سواء كان هناك نقصان كما في اشتقاق الضرب من ضرب على مذهب الكوفيين أولا، بل يتحدان في المعنى كالمقتل مصدر من القتل. والبعض يمنع نقصان أصل المعنى من المشتق، وهذا هو المذهب الصحيح. وقال البعض لابد في التناسب من التغاير من وجه، فلا يجعل المقتل مصدرا مشتقا لعدم التغاير بين المعنيين، وتعريف الاشتقاق يمكن حمله على جميع هذه المذاهب." (التهانوي، 1996، ج1، 207).

نستخلص من كلام التهانوي أن الاشتقاق يقوم على ثلاثة شروط هي:

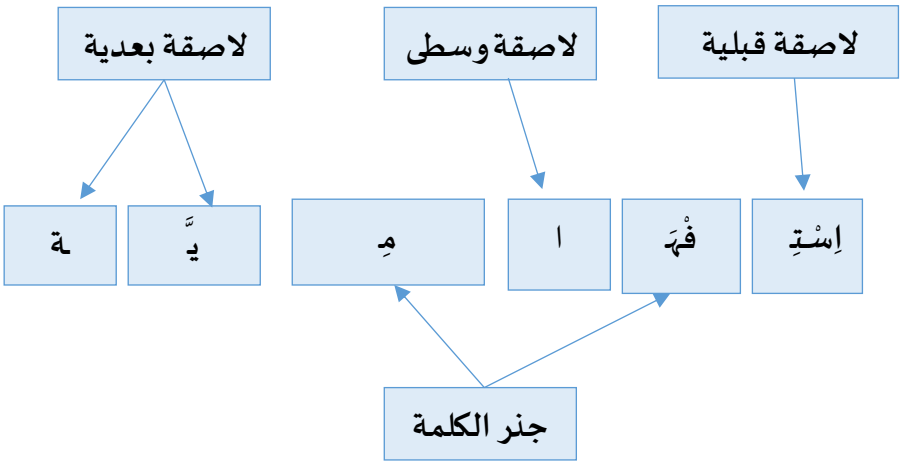
- <u>علاقة الفرع بالأصل:</u> حيث كل كلمة مشتقة (اسما أو فعلا)، كي تسمى كذلك، ينبغي أن يكون لها أصل ترتبط به وهو الجذر.
- <u>المناسبة في الحروف الأصلية بين الأصل والفرع:</u> يشترك الأصلُ والفرعُ في صوامت الجذر اللغوي بغض النظر عن الحروف الزائدة التي تأتي بها الأوزان.

– **<u>الاشتراك في المعنى النووي</u>: حيث يشترك كل من الأصل والفرع في المعنى الأصلي، مع زيادة في المعنى لصالح الفرع، لأن الزيادة في المبنى تفيد الزيادة في المعنى حسب تعبير تمام حسان. ويمكن تمثيل هذه الشروط الثلاثة في الشكل الآتي:**[38]



الشكل رقم (21): شروط الاشتقاق.

وتكون مورفيمات الاشتقاق في العربية بعدية (سوابق) أو قبلية (لواحق) أو وسط الكلمة (دواخل/أحشاء)، كما هو موضح في المصدر الصناعي «استفهامية» المشتق من الجذر «ف.ه.م»:



الشكل رقم (22): موقع لواصق مورفولوجيا الاشتقاق في الكلمة العربية

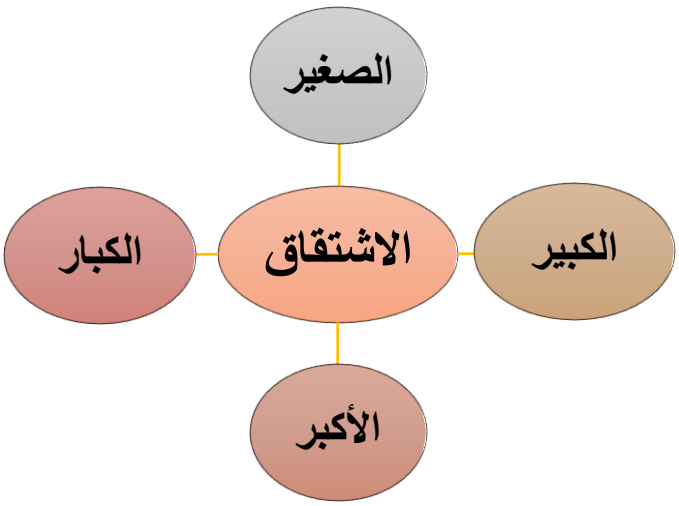
[38] ذكر السيوطي ثلاثة أقوال في الاشتقاق: القول الوسط يرى أن بعض الكلام مشتق وبعضه غير مشتق، ونسبه إلى الخليل وسيبويه والأصمعي. والقول الثاني: أن كل الكلم مشتق، ونسبه أيضا إلى سيبويه والزجاج، والقول الثالث: أن كل الكلم أصل، وقد عزاه إلى مجموعة من المتكلمين. للمزيد من التفصيل ينظر (السيوطي، 1987، ج1، 348).

3.2.1.3.1.3. أنواع الاشتقاق

يختلف تقسيم الاشتقاق بوجه عام، فهناك تقسيم خاص بالعربية يقوم على الآليات التي يتم اعتمادها خلال عملية الاشتقاق (اشتقاق صغير، كبير، أكبر، ونحت)، وهناك تقسيم آخر يتجاوز العربية ليشمل لغات أخرى، وهو يقيس العلاقة بين المشتق والمشتق منه من حيث الشفافية والثخونة، فيتم الحديث عندئذ عن الاشتقاق الشفاف والاشتقاق الثاخن.

1.3.2.1.3.1.3. أنواع الاشتقاق باعتبار الآليات المستعملة في اللغة العربية

الاشتقاق في العربية أربعة أنواع، وأول من جاء بهذه الأنواع هو ابن جني، فسمى الأول الاشتقاق الصغيروأحيانا الأصغروالثاني الاشتقاق الكبيروأحيانا الأكبر(ابن جني، 1955، ج2، 139)، وقد أضاف السكاكي نوعا ثالثا سماه الاشتقاق الأكبر (السكاكي، 2000، 50-49)، وهو مخالف لما عند ابن جني، ومو افق لما كان يسمى عند القدماء بالإبدال اللغوي. ثم زاد بعض المحدثين قسما رابعا من الاشتقاق أسموه الاشتقاق الكُبّار، وهو ما كان يسمى عند القدماء بالنحت، والذي قام بهذا التقسيم هو عبد الله أمين في كتابه الاشتقاق (أمين، 2000، 2). وعلى أساس هذا التطور التاريخي أصبح الاشتقاق أربعة أنواع:



الشكل رقم (23): أنواع الاشتقاق في العربية

1.1.3.2.1.3.1.3.الاشتقاق الصغير

ويسمى الأصغر أو الاشتقاق العام، وهو اشتقاق ينحصر في مادة واحدة مع الاحتفاظ بترتيب حروفها، يقول ابن جني "فالصغير ما في أيدي الناس وكتبهم، كأن تأخذ أصلا من الأصول فتتقراه، فتجمع بين معانيه وإن اختلفت صيغه ومبانيه، وذلك كترتيب (س.ل.م)، فإنك تأخذ منه معنى السلامة في تصرفه نحو: سلم ويسلم، سالم، وسلمان، وسلمى والسلامة، والسليم، ...وعلى ذلك بقية الباب إذا تأولته" (ابن جني، 1955، ج2، 134). وهذا النوع من الاشتقاق هو الأكثر شيوعا في العربية، وهو ليس في الحقيقة إلا نوعا من التوسع في اللغة يحتاج إليه الكاتب، وتلجأ إليه المجامع اللغوية للتعبير عما قد يستحدث من معان، كما يساعد اللغة في مسايرة التطور الاجتماعي (أنيس، 1978، 64). أما على صعيد التعلم، فيساهم هذا النوع من الاشتقاق في تنمية المعجم عن طريق التوليد على نحو ما حددناه سلفا.

2.1.3.2.1.3.1.3. الاشتقاق الكبير

ويسمى الأكبر أيضا، وهو ما يسمى بالقلب اللغوي: ومداره يقوم على المعنى المشترك بين صوامت الجذر كيفما قلِّبت دون الاحتفاظ بها على ترتيب مخصوص كما هو الحال في الاشتقاق الصغير، ويمكن ذلك بأن "تأخذ أصلا من الأصول الثلاثية فتعقد عليه وعلى تقاليبه الستة معنى واحدا، تجتمع التراكيب الستة وما يتصرف من كل واحد منها عليه " (ابن جني. 1955، ج2، 134). ومن الأمثلة التي أوردها ابن جني في هذا الباب الأصل [م.ل.ك] بتقليباته الستة: (م.ل.ك)، (م.ك.ل)، (ك.م.ل)، (ك.ل.م)، (م.ك.ل)، (م.ل.ك). فهذه الصور الستة رغم تقليباتها تدل على معنى واحد مشترك هو القوة والشدة (ابن جني، 1955، ج2، 134-135). ويبقى هذا النوع محدود الأهمية في تنمية اللغة وتوسيعها، حيث لا يصل هذا النوع من الاشتقاق في انتشاره وفائدته إلى درجة الاشتقاق الصغير ذي الفائدة العملية للغة، يقول ابن جني "واعلم أنا لا ندعي أن هذا مستمر في جميع اللغة، كما لا ندعي للاشتقاق الأصغر أنه في جميع اللغة. بل إذا كان ذلك الذي هو في القسمة سدس هذا أو خمسه متعذرا صعبا كان تطبيق هذا وإحاطته أصعب مذهبا وأعز ملتمسا" (ابن جني، 1955، ج2، 138).

3.1.3.2.1.3.1.3. الاشتقاق الأكبر والكبّار

الاشتقاق الأكبر وهو ما عرف قديما بالإبدال اللغوي، وسماه عبد الله أمين الإبدال الاشتقاقي. ويحدث عندما يتحد المشتق والمشتق منه في بعض الحروف ويختلفان في أحدهما مع تناسب في المعنى و"أكثر ما يكون القلب الاشتقاقي في الكلمات الثلاثة وبصيغتين في المادة الواحدة مثل جذبه وجبذه إذا شده إليه، وشج رأسه وجشه إذا كسره، وهذا الضرب من الاشتقاق إذا أحسن الانتفاع به أمد اللغة بثروة حسنة" (أمين، 2000، 2).

أما الاشتقاق الكبار فهو ما يعرف بالنحت، وهو ينتج عن توليد كلمة واحدة من كلمتين فأكثر عن طريق ضم حروف الكلمات وإسقاط بعضها، لأن "النحت هو أخذ كلمة من كلمتين فأكثر مع تناسب بين المأخوذ والمأخوذ منه في اللفظ والمعنى معا بأن تؤلف الكلمة المنحوتة من الكلمتين من كل منها وضم ما بقي من أحرف كل كلمة إلى الأخرى فتصبح الحروف المضمومة واحدة" (أمين، 2000، 2)، ومثال ذلك «البسملة» من «بسم الله الرحمان الرحيم»، و«الحمدلة» من «الحمد لله»، و«الحوقلة» من «لاحول ولا قوة إلا بالله».

2.3.2.1.3.1.3. أنواع الاشتقاق باعتبار درجة تغيُّر بنية الكلمة

1.2.3.2.1.3.1.3.الاشتقاق الشفاف

ترتبط شفافية الاشتقاق وثخونته بدرجة سهولة/ صعوبة التعرف على الكلمة الأساس (اللكسيم) عندما تلحقها اللواصق الاشتقاقة، ففي "الحالة التي يمكن فيها سماع ورؤية الكلمة الأساس في كلمة مشتقة، فالاشتقاق حينئذ يقال عنه أنه شفاف فونولوجيا وإملائيا، أما حينما لايتم سماع الكلمة ولا رؤيتها، فإن الاشتقاق حينئذ يعتبر ثاخنا" (Kenn & al , 2013, 42-43)، وهذا يعني أن جذع الكلمة المشتقة، في الاشتقاق الشفاف، يكون مسموعا أثناء النطق به ومرئيا أثناء كتابته في الكلمة المشتقة، مما ينعكس على معرفة معناها انطلاقا من التفكيك المورفيمي لها.

وتتميز العربية إلى حد كبير، بالنظر إلى انتظام نظامها المورفولوجي، باشتقاقها الشفاف إلا في بعض الحالات. ومن أمثلة الاشتقاق الشفاف الفعل «اِنقَطَع» حيث لا يطرأ على الجذع «قَطَع» أي تغييرٍ فونولوجيٍّ أو إملائي بعد إضافة اللاصقة القبلية «اِنْ» كما يوضح ذلك الشكل الآتي:

اِنْ + قَطَع = اِنْقَطَع

الشكل رقم (24): نموذج الاشتقاق الشفاف في اللغة العربية

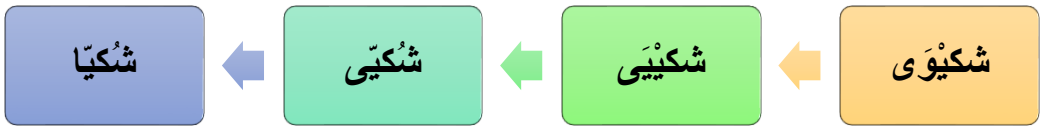
إن الاشتقاق الشفاف لا يساهم فقط في مساعدة المتعلمين على فهم معنى الكلمات خلال القراءة أو الاستماع، بل يساعدهم أيضا على كتابتها بشكل صحيح خلال الإملاء استنادا إلى معرفتهم بكتابة المورفيمات التي تم ضمها خلال عملية الاشتقاق.

2.2.3.2.1.3.1.3. الاشتقاق الثاخن

الاشتقاق الثاخن عكس الاشتقاق الشفاف، وهذا يعني أن بنية الكلمة التي وقع عليها الاشتقاق تتعرض لتغييرات فونولوجية وإملائية يصعب معها التعرف عليها أوكتابتها بشكل صحيح. ويكون هذا النوع من الاشتقاق في حالتين (Brèthes, 2011, 6-7):

- عندما لا يُعرف معنى الكلمة، بطريقة مباشرة، أثناء التفكيك المورفيمي لها، وهذا ينطبق على بعض اللغات الأخرى مثل الفرنسية (مثال: réduire, décevoir)، ولهذا السبب تحدث بايار (Paillard, 2000) عن اللواصق غير القابلة للعزل في re و dé في كلمتي renoncer و déduire، وتحدث عن الشبه المورفيمي فيما تبقى من العناصر في الكلمتين أي « duire » و « noncer »، فأشباه المورفيمات هذه ليست وحدات معجمية مستقلة ولكنها تصلح أن تكون أساسا لأنموذج من اللواصق القبلية في كلمات مثل : prononcer, dénoncer ; renoncer, conduire, enduire, déduire. ومثل هذا النوع ينعدم، حسب علمنا، في اللغة العربية مادامت لغة جذرية اشتقاقية.

- عندما يتعرض جذع الكلمة الملصقة لتحويلات صوتية خلال الاشتقاق، وهذا ما يحدث لبعض الكلمات في العربية، وإن كان الأمر نادرا، لكونه يرتبط بوجود بعض الظواهر الصوتية (الإدغام، الإعلال، الإبدال....) مثلما هو الحال في تصغير "شكوى" في الشكل الآتي:



الشكل رقم (25): نموذج الاشتقاق الثاخن في اللغة العربية

لقد وقعت عدة تغييرات على الاسم «شكوى» عند اشتقاق الاسم المصغر منه نجملها فيما يأتي:

–تطبيق قاعدة التصغير[39] على كلمة شكوى ينتج كلمة «شُكَيْوَى».

–قلب الواو ياء وإدغامها في الصامت الياء الذي يسبقها.

–الرسم: تغيير الألف المقصورة إلى ألف ممدودة.

- يمكن أن نضيف حالة ثالثة في العربية، وهي عندما يكون هناك لبس دلالي ناجم عن الاشتقاق، ومثال ذلك اشتقاق اسم الفاعل من الفعل «اختار»، حيث يلتبس باسم المفعول، ويبقى السياق هو الفيصل في تحديد نوع كل منهما، ففي الجملة (أ) هو اسم فاعل بينما في الجملة (ب) هو اسم مفعول:

أ.الشعب مُختار لممثليه في البرلمان.

ب.محمد عليه السلام مُختار من بين الخلق رسولا.

تجعل مثل هذه التغييرات النظام المورفولوجي للغة العربية، الذي يقوم على الجذر والوزن، نظاما غنيا ومعقدا في بعض الأحيان، خاصة عندما تحتوي الجذور على حرف أو حرفين من حروف العلة، ويزداد هذا التعقيد عندما تنضاف الخصائص الإملائية (الحركات القصيرة، الهمزة، التاء المربوطة، الياء والألف المقصورة، التضعيف، المد،.....)، مما يخلق تحديات كثيرة أبرزها التباعد بين

[39] تصغير الاسم يقوم على قاعدة ضم أوله وفتح ما قبل آخره، مع إدخال المورفيم الياء بعد الحرف الثاني.

الكلمة الأصل والكلمة المشتقة، مما يجعل المتعلم، في بعض الأحيان، عاجزا عن إدراك العلاقة بينهما، وبالتالي الفشل في الفهم أثناء القراءة، أو كتابة الكلمة أثناء الإملاء، لهذا فكلما كان الاشتقاق ثاخنا، كلما كان القبض على العلاقة المورفولوجية بين الكلمتين صعبا.

2.3.1.3. مفهوم المورفيم و أنواعه

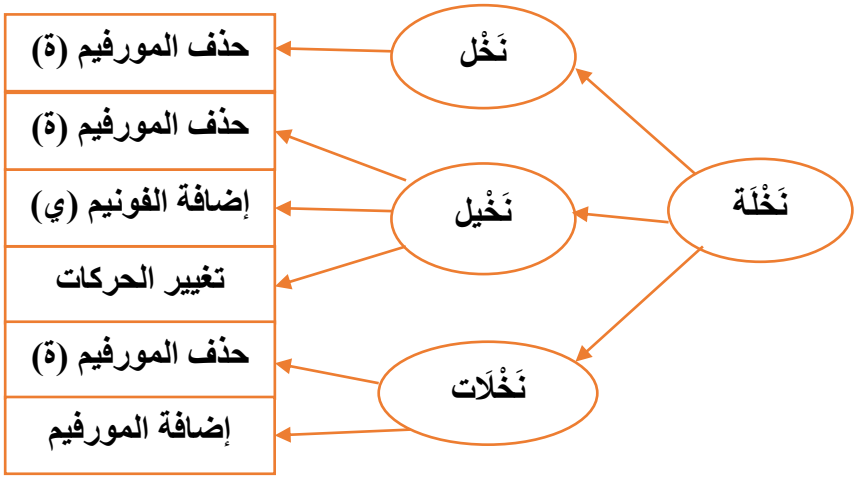
1.2.3.1.3. مفهوم المورفيم

يعرف المورفيم بكونه "أصغر وحدة دالة في لغة ما" (Rouleau, 2015, 24)، لذلك "لا يمكن تقطيعه إلى وحدات أصغر منه ذات معنى [...] ويتم التمييز فيه بين المورفيمات النحوية والمورفيمات المعجمية" (Brèthe & Bogliotti, 2012, 5-6). فالهمزة في الفعل «أخرج»، وحرف الجر «إلى»، والفعل «ضَرَب»، والاسم «عَلِي»، والتاء والألف في «تَفَاعَل» كلها مورفيمات معجمية بينما الضمير في «ضربه»، والنون والواو والألف تواليا في «يذهبون» و«مهندسون» و«يلعبان» كلها أمثلة للمورفيمات التركيبية.

ومن المفاهيم ذات الصلة بالمورفيم نجد مفهوم "تحقق المورفيم" le morphe ومفهوم "التحقق المناسب للمورفيم" l' allomorphe، "فالمورفيمات هي وحدات مجردة، يمكن أن تكون لها أشكال غر افية أو صوتية متعددة تسمى "تحققات المورفيم" les morphes، هذه التحققات المختلفة عندما تكون مناسبة لنفس المورفيم فهي تسمى التحقق المناسب للمورفيم. مثال ذلك الجمع في الإنجليزية، حيث يعبر عنه باللاصقة « s- »، لكنه في بعض الأحيان قد يتحقق بطريقة أخرى كما في كلمة « women »، فهاتان العلامتان (أي s– و تغيير بنية الكلمة) تسميان تحققات مناسبة للمورفيم" (Delphine, 2006, 35). وهذا ما نلاحظه في العربية أيضا، لأن الجمع قد يكون بإضافة الواو والنون أو الألف والتاء على التوالي في جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم، أو بتغيير شكل وبنية الكلمة كما في جمع التكسير، مع العلم أن العربية لها امتياز قبول تحققات متعددة للمورفيم رغم ما يمكن أن يحمله كل تحقق من أبعاد دلالية[40]. ومن أمثلة ذلك كلمة «نخلة» التي تجمع على «نَخْل» و«نَخِيل»

[40] تمتاز العربية بدقتها التعبيرية، فما يبدو من ترخيصات متعددة للجمع ليس حشوا و إنما هو تعدد يحمل وراءه دقة دلالية بالنظر إلى نوع الصيغة وسياق الورود.

و«نَخْلات»، يقول ابن منظور"والنخلة شجر التمر، الجمع نخل ونخيل وثلاث نخلات" (لسان العرب، مج 11.ص: 652). والرسم الآتي يوضح التحققات المختلفة للمورفيم الدال على الجمع في العربية:



الشكل رقم (26): التحققات المختلفة لمورفيم الجمع في كلمة «نخلة»

2.2.3.1.3. أنواع المورفيم

تنقسم المورفيمات إلى معجمية وتركيبية، وتسمى المورفيمات المعجمية أيضا باللكسيمات، أو كلمات-جذوع Mots de bases، أو كلمات بسيطة، أو كلمات مستقلة لوحدها، فهي تنتمي إلى مفردات اللغة ومعجمها، وتتكون من الجذر أو الجذع[41] (Houitte de la Chesnais & Joubert, 2008, 16).

أما المورفيمات التركيبية والتي يكون الهدف منها ضمان المطابقة في التركيب الاسمي أو الفعلي فتنقسم إلى نوعين:

أ. <u>المورفيمات التركيبية الحرة:</u> ما يميزها هو أنه يمكن أن تظهر منفردة بمعزل عن الجملة التي وردت فيها، ومثال ذلك الأسماء الموصولة وحروف الجر والضمائر المنفصلة...

[41] يرجع هذا الاختلاف إلى طبيعة اللغات، فاللغة العربية مثلا لغة جذرية، حيث الصوامت الأصول هي نواة تكوين الكلمات المشتقة، بينما الفرنسية مثلا هي لغة جذعية، لا جذرية. وإن كان من يجعل جذر الكلمة هو المورفيم المعجمي الذي يبقى عندما تتم إزالة كل اللواصق. أما الجذع (la base)، فهو العنصر الذي تلحق به اللاصقة. فهو يمكن أن يتكون من مورفيم واحد أو عدة مورفيمات. مثال جذر كلمة nationaliser هو nation وجذعها هو national + -iser). للمزيد من التفصيل ينظر: (DESUM Chloé & PERE Alexandra, 6-7).

ب. <u>المورفيمات التركيبية المقيدة:</u> لايمكن أن تظهر في الجملة وحيدة، بل تكون متصلة بمورفيم معجمي، فهي تحتاج إلى جذر أو جذع، وهي أيضا تنقسم إلى قسمين:

- المورفيمات التصريفية: تسمى أيضا صرفيات flexifs، واستعمالها مرتبط بمورفولوجيا التصريف، وهي تعطي مؤشرات على النظام النحوي (النوع، الجنس، العدد، الزمن، الجهة) دون الحاجة إلى خلق لكسيمات جديدة. (Brèthes, 2011, 8). ويكون هذا النوع من المورفيمات في العربية عبارةً عن سوابق كما في حروف المضارعة مثل ياء المضارعة في الفعل «يذهب»، أو أحشاء، ومثال ذلك: الألف في كلمة «رِجال» (إضافة إلى تغير الحركات طبعا)، أو تكون لواحق، ومثال ذلك: التاء في كلمة «مُعَلمة» التي أفادت التأنيث.

وقيام المورفيمات التصريفية بوظيفتها النحوية الأساسية لا ينفي عنها إمكانية القيام بوظائف أخرى، لأن المورفيمات التصريفية تقوم "بوظائف متعددة يمكن تلخيص أهمها في اثنتين:

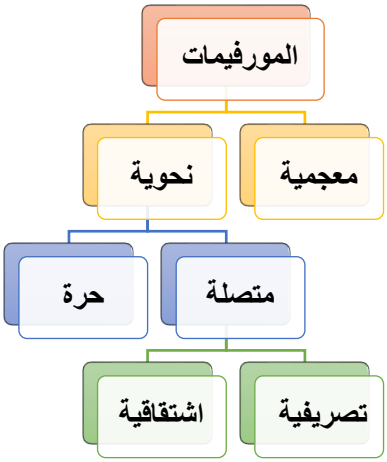
أولاهما: تقوم اللواصق التصريفية بتحديد الفصائل النحوية للكلمات التي تتشكل منها في اللغة، وتضم الفصائل النحوية أقسام الكلام العربي من حيث التعريف والتنكير، والتذكيروالتأنيث والإفراد والتثنية والجمع...، وهذا يعني أنها تقوم بتحدبد موقع الكلمة من بين أقسام الكلم.

ثانيتهما: تكون للواصق دلالات ملموسة أو قيمة لغوية صرفية دلالية بجانب وظيفتها النحوية. وجديربالذكرأن اللواصق التصريفية كلها تقوم بوظائف نحوية إلى جانب زظائفها الصرفية" (النجار، 2006، 89).

واستنادا إلى الوظيفية الدلالية التي يمكن أن تقوم بها المورفيمات التصريفية، يمكن القول إن هذه الأخيرة قد تسهم في تنمية المعجم؛ إلى جانب المورفيمات الاشتقاقية؛ لأنها "تقوم بتحويل البنية من دلالة إلى أخرى، فمن أمثلة ذلك: عندما تضاف لاصقة التاء المربوطة إلى بنية المبالغة (فعّال)، فهي تحول الوصف إلى الإسمية (نساب – نسَّابة)" (النجار، 2006، 90).

- المورفيمات الاشتقاقية: يرتبط استعمال هذا النوع من المورفيمات بمورفولوجيا الاشتقاق، وهي تسمح بخلق مجموعة من الكلمات الجديدة من خلال جذر/جذع ما، وبالتالي إغناء المعجم الفردي

(Houitte de la Chesnais & Joubert, 2008, 17). ينضاف إلى ذلك أن هذه المورفيمات تسمح بإظهار العلاقات بين مختلف الوحدات المعجمية، وبالتالي بنينتها، إضافة إلى ربط العلاقة الاشتقاقية للكسيمات التي تنتمي إلى نفس المقولة. (Brèthes, 2011, 8). ويوضح الشكل الآتي أنواع المورفيمات:



الشكل رقم (27): انقسام المورفيمات إلى معجمية ونحوية

ويعتبر التمييز بين اللواصق التصريفية والاشتقاقية شيئا مهما، لأنه يفصل بين حقلي المورفولوجيا: الاشتقاق والتصريف، فعلى الرغم من وجود "عدة معايير لسانية تسمح بالتمييز بين اللواصق التصريفية واللواصق الاشتقاقية، فإن المعيار الأساس يرجع إلى التأثير النحوي لعملية اللصق. إضافة إلى أن اللواصق التصريفية تمتلك وظيفة هي في الأساس تركيبية (المطابقة)، مما يجعلها شديدة الارتباط بالتنظيم التركيبي للجملة أو التركيب الذي أقحمت فيه، أما اللواصق الاشتقاقية فهي تمتلك في الأساس... وظيفةً دلالية معجمية" (Colé; Marec-Breton; Royer & Gombert, 2003, 59).

4.1.3. البناء المورفولوجي للكلمة في العربية ومكوناته

1.4.1.3. مفهوم الكلمة

الكلمات لبنات اللغة، بها تنمو وتتطور وتتوسع لتواكب ما يستجد في عصرها تبعا لقدرة أهلها وإرادتهم. وقد عرف مفهوم الكلمة جدلا كبيرا في الحقل اللساني بالنظر إلى علاقته بمفهوم المورفيم، إلا أنه ظل صامدا في الأدبيات اللسانية عامة خاصة تلك التي تعنى بالمجال التعليمي التعلمي.

لا يمكن الحديث عن اللغة دون الحديث عن الكلمات التي تعتبر "الوحدات الأساس للغة" (Carstairs-McCarthy, 2002, 5). أو "وحدات الخطاب" (Jesenská, 2007, 1). وهذان التعريفان، على بساطتهما، يوحيان بغموض كبير جدا ناجم عن عموميتهما، وهذا مرده إلى الخلفيات النظرية والمعايير المتخذة في تحديد هذا المفهوم، حيث يمكن الحديث عن الكلمة، حسب (يونس، 2007) بالنظر إلى أربعة معايير، تعتبر كلها قاصرة عن تحديد هذا المفهوم[42]، أولها المعيار الاملائي الذي يعتبر الكلمة سلسلة من الحروف محدودة بفراغات، وثانيها معيار الوقف أثناء التلفظ، وثالثها المعيار الدلالي حيث تحيل الكلمة على معنى معين عن طريق تجميع الأصوات، أما رابع هذه المعايير فهو معيار الاستقلال الذي يقوم على إمكانية عزل الكلمة عن العناصر الأخرى داخل الجملة (يونس، 2007، 267 -268).

ورغم ما يبدو من صرامة في هذه المعايير المحددة لمفهوم الكلمة، إلا أنها لا تفي بالغرض المطلوب، مما جعل بعض اللسانيين يستبدلونه بمفهوم المورفيم باعتباره أصغر وحدة لغوية دالة على حد ما أسلفنا ذكره، أو "باعتماد مفهوم المدخل المعجمي الذي يتسع ليشمل الكلمات، والمركبات، والتعابير المسكوكة أيضا" (بوعناني وآخرون، 2015، 25).

2.4.1.3.اللغة وسبل خلق الكلمات

الكلمات من صنع الإنسان[43]، وهو يصنعها لغايات، فنحن "نخلق الكلمات لكي نعطي أسماء للأشياء، سواء كانت الأشياء بلا اسم، أم كانت لها أسماء، ولكنها لم تعد تحافظ على وظائفها بشكل فعال" (جيرو، 2017، 40). والطرق التي ينهجها الإنسان في هذا الخلق لا تخرج عن أربع: محاكاة الطبيعة، الدخيل [أي الاقتراض]، الاشتقاق والتغييرات المعنوية. يقول جيرو "إذا نظرنا إلى الكلمات المحاكية والألفاظ الدخيلة والتشكيلات الصيغية (المورفولوجية) والتغيرات المعنوية، فسنرى بأنها تشكل الأدوات التي تستخدمها اللغة في خلق الكلمات" (جيرو، 2017، 40):

---

[42] للتفصيل في هذه المعايير وجوانب قصورها ينظر (يونس، 2007)، الصفحة 67 وما بعدها.

[43] على الأقل فيما يستجد في حياتنا اليوم، بغض النظر عن الخوض في مسألة أصل اللغة.

● **الكلمات المحاكية للطبيعة Les onomatopées: تحيل الكلمات المحاكية للطبيعة إلى أصوات مسمياتها لأنها "وحدات معجمية تم خلقها بتقليد صوت طبيعي: كما تدل كلمة tic-tac على إعادة إنتاج صوت المنبه" (Dubois & al, 1989, 346). ويتميز هذا النوع من الكلمات بما يلي:**

–الاندماج في النظام الفونولوجي للغة: حيث تنتمي جميع الفونيمات إلى نظام اللغة، مثلا: جميع فونيمات كلمة tic-tac تنتمي إلى اللغة الفرنسية. رغم أن توليفها يختلف عن التوليفات الشائعة في هذه اللغة. كما تنتمي كلمة «خرير» إلى فونيمات اللغة العربية.

–تشكل وحدة لغوية قادرة على الاشتغال داخل اللغة، فتتأثر بالنظام التوزيعي لها، كما يمكن أن تحمل العلامات التي تحملها مقولتها، فنقول مثلا: الخرير بزيادة لام التعريف.

–إمكانية الاشتقاق منها: ففي العربية لا يوجد مانع في أن نشتق صيغة المبالغة من كلمة «خرير» فنقول «ماء خرَّار» (Dubois & al, 1989, 346).

● **الاقتراض (الكلمات المستعارة): اللغات لا تستغني عن بعضها، بل يقترض بعضها من بعض ما يعوزها من الكلمات، ويتم الاقتراض في العربية وفق صورتين: المعرَّب والدخيل.**

– المُعرَّب: تلج به الكلمة الأجنبية إلى نسق اللغة العربية، فيتبناها هذا النسق تبنياً كليا بإدخال التغييرات المناسبة عليها "ويشمل ذلك التغيير بنية الكلمة في جوانبها الصوتية أو الصرفية أو التركيبية أو الدلالية بحيث تتلاءم مع الصيغ والدلالات والمعاني، وتتناسب مع البنى الصرفية والقواعد النحوية والذوق العربي، كما في لفظة تلفاز التي عربت عن "تلفزيون"، فتلفاز على وزن فِعْلال، ويمكن أن نشتق منها: تَلفَز، متلفز، تلفزة ..." (الفيومي، د ت، 10).

– الدخيل: وهو يختلف عن المعرَّب، لأن تبني الكلمة الأجنبية فيه يكون جزئيا، لكونها لا تحترم قواعد نسق اللغة العربية الصوتية أو الصرفية أو التركيبية أو الدلالية، ومن أمثلة ذلك كلمة "تلفزيون" لأن هذا الوزن الصرفي غير موجود في العربية عكس كلمة "تلفاز". وقد يتم الاحتفاظ بالكلمة كليا خاصة

عندما تكون حروفها واردة في اللغة العربية، يقول سيبويه "وربما تركوا الاسم على حاله إذا كانت حروفه من حروفهم نحو خراسان وكركم" (سيبويه، 1977، ج4، 304).

- الاشتقاق: وقد سبق الحديث عنه.

- نقل المعنى: ويكون بعدة طرق، إما بإعطاء دلالات جديدة لكلمات قديمة مثل كلمة "سيارة" التي كانت تدل على "رفقة تسير للسفر[...] أي قوم يسيرون" (الرازي، 1981، ج18، 108)، أو عن طريق الاشتقاق والتركيب، حيث "يسمح لنا كل من الاشتقاق والتركيب بإنتاج كلمات جديدة من أشكال سابقة: ذري، كهربائي، علم المقاييس النفسية" (جيرو، 2017، 41).

3.4.1.3.مكونات البناء المورفولوجي للكلمة في اللغة العربية

1.3.4.1.3.الجذر اللغوي

يعتبر الجذر «la racine» النواة الأولى لتكوين الكلمات، فهو "العنصر الأساس، وغير القابل للاختزال، والمشترك بين جميع تمثيلات أسرة لغوية ما، ويمكن الحصول عليه بعد إسقاط أو إزالة كل الزوائد (من ضمنها الحركات)، فهو يحمل المعنى الأساس المشترك بين جميع الكلمات المكوَّنة من نفس الجذر. فالجذر إذن شكل مجرد يمكن أن يتحقق بأشكال مختلفة [...] والجذر في اللغات السامية، هو متتالية من ثلاثة صوامت ترتبط بمفهوم محدد. وإذا ما أضيفت له الصوائت، يتم الحصول على جذع الكلمات" (Dubois & al, 1989, 403). فالجذر على هذا الأساس يتميز بثلاث خصائص:

– البساطة: فهو غير مركب وغير قابل للاختزال، إنه العنصر الأساس والمشترك والثابت في كل الكلمات التي تنتمي إلى نفس الأسرة اللغوية.

– التجريد: هو غير قابل للتحقق الفعلي في صورته التجريدية، بل يتحقق في أشكال وصور مختلفة، وذلك عن طريق الجذع.

– <u>المعنى النووي:</u> هو يحمل معنى مشتركا بين كل الكلمات التي تم اشتقاقها منه، وقد يحمل أكثر من معنى[44]. فالجذر (ك.ت.ب) مثلا يحمل معنى واحدا في أصله، يقول ابن فارس "الكاف والتاء والباء أصل صحيح واحد يدل على جمع شيء إلى شيء، ومن ذلك الكتاب والكتابة" (ابن فارس، دت، ج5، 157)، وهو أيضا بسيط لا يمكن حذف أي عنصر منه، وهو مجرد لأنه لا يمكن أن يتحقق بصورته، بل يتحقق في الكلمات التي اشتقت منه والتي تنتمي إلى نفس الأسرة والتي تسمى جذوعا مثل: كَتَب، كتاب، مكتب، مكتبة، كاتب، مكتوب...، فالجذع هو "شكل محقق للجذر من بين تحققات مختلفة في الجمل، فالجذع يختلف عن الجذر بكون هذا الأخير شكلا مجردا، يشكل قاعدة التمثيلات لكل الجذوع التي تُعتبر تمظهرات له" (Dubois & al, 1989, 403). أو بتعبير آخر، الجذع "هو وحدة صرفية، أو هو شكل تصريفي ينتمي إلى المعجم، ويقبل أن تدخل عليه الزوائد (سوابق وأحشاء ولواحق)" (ادروا، 2013، 41). وإذا كان الجذر عنصرا مجردا وكان الجذع هو التحقق الفعلي له، فهذا يعني أن الجذع لا يمكن الحديث عنه في العربية إلا بإقحام الصيغة (أو الوزن) التي تعتبر قوالب تفرغ فيها الجذور، مما يجعلنا نقترح الشكل الآتي:

جِـــــــذر + صِـيغة = جِذع

الشكل (28): علاقة الجذر بكل من الجذع والصيغة

2.3.4.1.3. الصيغة/ الوزن: الفرق والأهمية

1.2.3.4.1.3. الفرق بين الصيغة والوزن

استعمل النحاة القدامى مفهوم الميزان الصرفي مرادفا للصيغة الصرفية (تمام، 1994، 145)، في حين ميز بعض اللسانيين المحدثين[45] بين الصيغة والوزن، ففصلوا بين الكلمة باعتبار أصلها، والكلمة باعتبار تحققها الفعلي في الكلام، وما يمكن أن يلحقها أثناء هذا التحقق من تغييرات (الحذف والزيادة، الإعلال، الإبدال، التقديم والتأخير...)، فإن قلت مثلا «ذَهَب» فوزنها «فَعَل» أما إن قلت «صام» أو

[44] يمكن الرجوع إلى معجم مقاييس اللغة للاطلاع على اختلاف عدد المعاني النووية في الجذور اللغوية.

[45] من بين هؤلاء تمام حسان (1994).

«مرَ» أو «قِ» فإن أوزانها على التوالي هي «فال» و«فَعْلَ» و«عِ»، ومعنى هذا أن الميزان الصرفي هو الصورة التي توجد عليها الكلمة دون بحث عن أصلها أو بنيتها العميقة، في حين تمثل الصيغة الباب الذي تنتمي إليه الكلمة باعتبار الأصل، أي قبل التغييرات التي يمكن أن تلحقها. فالصيغة إذن هي مبنى صرفي ينتمي إلى علم الصرف، أما الميزان الصرفي فهو مبنى صوتي ينتمي إلى علم الأصوات، فالتفريق بين الصيغة والوزن هو تفريق بين علمي الصرف والأصوات (تمام، 1994، 145). وعلى هذا الأساس تكون الصيغة الصرفية قالبا صرفيا ابتكره القدماء تبعا لأصل الباب، أما الميزان الصرفي فهو وزن الكلمة المنطوقة أو المكتوبة تتحكم فيه الظواهر الصوتية، إنه صورة التحقق الفعلي للصيغة في كلام أهل اللغة. والشكل الآتي يبرز العلاقة بين الصيغة والوزن.

الشكل رقم (29): الفرق بين الصيغة والوزن

انطلاقا من المعادلة أعلاه، وبناء على مختلف التحققات الفعلية للكلمة، يمكن أن نصنف الكلمات إلى نوعين: النوع الأول يمثل الكلمات التي يلحقها التغيير أثناء التحقق الفعلي، وهنا يحصل اختلاف بين الصيغة والوزن، والثاني يمثل الكلمات التي لا يلحقها تغيير أثناء التحقق، وهنا يحدث تطابق تام بين الصيغة والوزن.

ورغم ما جاء به بعض اللسانيين المحدثين أمثال تمام حسان من الفصل بين الصيغة والوزن، إلا أن التصور القديم للوحدة بين هذين المفهومين ظل ثابتا ليس في الدراسات اللغوية الحديثة ذات التشبث بالإرث اللغوي القديم، بل حتى في الدراسات اللسانية الحديثة ذات الأسس النظرية المختلفة، كما سيأتي توضيحه لاحقا في بناء الكلمة.

2.2.3.4.1.3. أهمية الصيغة

بناء على الفرق السابق بين الوزن والصيغة، تصبح هذه الأخيرة عبارة عن قوالبَ يفرغ فيها الجذرُ أو الأصل بتعبير النحاة القدامى، ومن أهم وظائفها أنها تبرز لنا الحروف الزائدة من الحروف الأصلية، حيث تشير الفاء والعين واللام في الصيغة إلى الجذر أو المادة الأصلية، بينما تبقى الأحرف الزائدة ماثلة فيه كما هي، يقول ابن جني "الأصل عبارة... عن الحروف التي تلزم الكلمة في كل موضع من تصرفها، إلا أن يحذف شيء من الأصول تخفيفا أو لعلة عارضة، فإنه لذلك في تقدير الثبات، وقد احتاط التصريفيون من سمة ذلك بأن قابلوا في التمثيل من الفعل والموازنة له فاء الفعل وعينه ولامه، وقابلوا بالزائد لفظه بعينه في نفس المثال المصوغ للاعتبار، ولم يقابلوا به فاء الفعل ولا عينه ولا لامه، بل لفظوا به البتة، ومن ذلك قولنا «قَعَد» مثاله «فعَل»، فالقاف فاء الفعل، والعين عينه، والدال لامه، فالحروف كلها أصول، فإذا قلت «يقعد» زدت الياء وصار مثاله «يفعل»، فالياء زائدة، لأنها ليست موجودة في «قَعَد»، والقاف والعين والدال موجودة أين تصرفت الكلمة نحو: «قاعد» و«متقاعد» و«مقتعد»، فالألف والميم والتاء زوائد، لأنها ليست موجودة في «قعد»، ولذلك زدتها في المثال المصوغ لاعتبار الزوائد من الأصول، ولم تقابل بها فاء ولا عينا ولا لاما" (ابن جني.دت أ، 5-6).

إن الصيغة الصرفية بهذا المعنى عبارة عن مقياس مجرد وضع "لتعرف به أحوال أبنية الكلم في ثمانية أمور: الحركات والسكنات، والأصول والزوائد، والتقديم والتأخير، والحذف وعدمه" (يونس، 2007، 278). وهي ذات بعد رياضي يقوم على التعميم والتوليد، حيث تتحدد بها المعاني الكلية والعامة من جهة، ومن جهة أخرى، تمكن المتعلم من التوليد والتفريع عن طريق خلق ألفاظ ربما لم يسمع بها قبل. والجدول الإحصائي[46] الآتي يبين حجم ما يمكن أن ينتجه المتعلم انطلاقا من جذور محدودة

[46] نظرا لعدم توفرنا على دراسات إحصائية دقيقة، اعتمدنا في معطيات الجدول على دراسة حمزة المزيني: https://www.docdroid.net/lYtq4hD/jthor-alaarby-almmkn-oalmhml.pdf

باستعمال الصيغ، حيث نسبة الصيغ الممكنة هي حوالي 97% (3459600) في مقابل حوالي 3% (11532) لصالح الجذور المستعملة[47].

الجدول رقم (7): الكلمات المحتمل توليدها بناء على الصيغ الموجودة في العربية

البناء	الجذوع الممكنة	المستعمل	عدد الصيغ الممكنة
الثنائي	600	300	90000
الثلاثي	21952	7168	2159400
الرباعي	548800	3739	1121700
الخماسي	9765625	295	88500
المجموع	10336977	11532	3459600

4.4.1.3. الكلمة بين البساطة والتركيب

1.4.4.1.3. الفرق بين الكلمة البسيطة والكلمة المركبة

يميز اللسانيون بين نوعين من الكلمات "الكلمات البسيطة مورفولوجيا والتي تتكون من مورفيم واحد، والكلمات المركبة مورفولوجيا والتي تتكون من عدة مورفيمات" (Colé & al, 2003, 59). وهذا يعني أن الكلمة المركبة هي التي تتكون من جذع ومن لاصقة أو عدة لواصق، في حين الكلمة البسيطة هي التي تتكون من مورفيم واحد أو ما يسمى باللكسيم.

ويمكن أن نتحدث أيضا عن كلمات شبه مركبة، التي تجمع بين شبه جذع وشبه لاصقة، وهي تشبه جذعا أو لاصقة (هي موجودة في كلمات أخرى)، لكن ليس لها نفس وضع الكلمات المركبة، مثال ذلك في الفرنسية كلمة «détecter»، حيث «dé» ليست لاصقة قبلية لأن الفعل «tecter» غير موجود (Houitte de la Chesnais & al, 2008, 18-19).

2.4.4.1.3. الكلمة المركبة بين الاشتقاق والتصريف

الكلمة المركبة نوعان، النوع الأول هو الكلمات التي يلحقها التصريف أو المتصرفة، والثاني الكلمات المشتقة:

[47] تبقى هذه النسب محل نقاش لأن من الصيغ ما هو مستعمل ومنها ما هو مهمل أيضا، وذلك حسب القيود الخاصة ببناء الكلمة والتي سنتحدث عنها في موضع آخر من هذا البحث. لكن، وفي كل الأحوال، تظل هذه الأعداد مؤشرا على القوة التوليدية للغة العربية مقارنة باللغات الأخرى.

–الكلمات المتصرفة: هي التي تتكون من جذع ومن لاصقة تصريفية أو أكثر.

–الكلمات المشتقة: وتتكون من جذع ولاصقة واحدة أو أكثر (Colé & al, 2003, 59). وهذا يعني أن اللواصق تنقسم إلى تصريفية واشتقاقية، ويمكن إبراز الفرق بينهما من حيث الشكل والوظيفة في اللغة العربية حسب (النجار، 2006)[48] في الجدول الآتي:

الجدول رقم (8): الفرق بين اللواصق الاشتقاقية والتصريفية من حيث الشكل والوظيفة

نوع اللواصق	نوع الفرق	الشكل	الوظيفة
اللواصق التصريفية		– تكون داخلية عادة (أي أحشاء). – لا تشكل مقاطع مستقلة	-تحددالصنف النحوي للكلمة؛ - لها دلالات نحوية إلى جانب الدلالت المعجمية؛ - تغير بنية الجذر عادة؛
اللواصق الاشتقاقية		-تكون خارجية عادة، عدا التضعيف؛ -قد تشكل مقاطع مستقلة وقد لا تشكله،	-لاتحدد الصنف النحوي للكلمات، - ذات دلالة معجمية فقط، -لاتغير بنية الجذر عادة.

وحسب كايل وفايول (Kail & Fayol, 2000)، فإن 80 % من كلمات المعجم المتداول في الفرنسية هي كلمات مركبة[49]، ولذلك فإن امتلاك المعارف المورفولوجية هو شيء ضروري لكل فرد قصد فهم معنى الكلمات. فالمتعلم الذي يعرف معنى اللاصقة القبلية « dé » (التي تعني ضد أو عكس) إضافة إلى معنى « verrouiller » يمكنه أن يستنتج معنى كلمة « déverrouiller » دون أن نعطيه معناها (Houitte de la Chesnais & Marie-Elsie, 2008, 18-19). كما أن المتعلم الذي يعرف الفعل «فهم» ويعرف أن اللاصقة «است» تفيد الطلب والسؤال يسهل عليه فهم معنى كلمة «استفهم».

[48] للتفصيل في الفرق بين اللواصق الاشتقاقية والتصريفية ينظر: (النجار، 2006) على طول الصفحات: من 124 إلى 127.

[49] رغم أننا لم نجد - في ما نملك من مراجع- دراسة إحصائية لنسبة المفردات المركبة في العربية مقارنة بالكلمات البسيطة، فإنه بناء على الجدول السابق رقم (7) يمكن أن نتوقع نسبة أكبر للكلمات المركبة م بالفرنسية.

3.4.4.1.3. محددات الكلمة المركبة

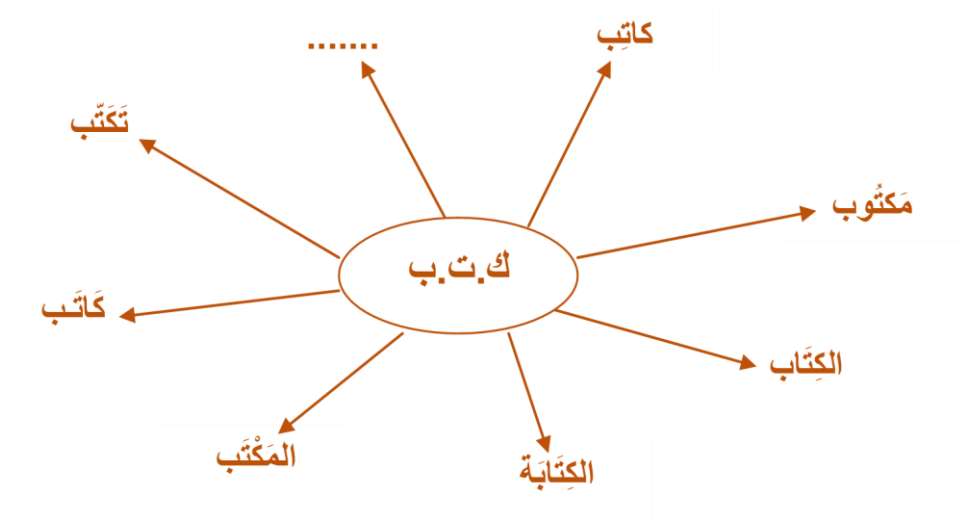
تخضع الكلمة المركبة لمجموعة من المحددات قد تُيسر فهمها وقراءتها وكتابتها إنْ هي توفرت فيها، وقد تُصَعِّب أمرها إن هي لم تتوفر فيها، ومن هذه المحددات، حسب هيويت وجوبير (Houitte de la chesnais & Joubert, 2008, 18-19) نجد:

– <u>الاطراد:</u> يمكن توليف المورفيمات بشكل يحترم القواعد التركيبية، أو بشكل لا يحترم هذه القواعد، ويسمى هذا الأخير بالشكل غير القياسي. وبذلك تكون الأشكال القياسية توقعية، في حين تكون الأشكال غير القياسية غير توقعية.

– <u>التركيب:</u> تكون الكلمة مركبة إذا أمكن تفكيكها إلى مورفيمات، مثل «استخرج» التي تتكون من مورفيمين «است» و«خرج».

– <u>الشفافية</u>: ترتبط بالاشتقاق الشفاف أي غير الثاخن، على حد ما ذكر سلفا، حيث تكون الكلمة المركبة شفافة إن هي أبانت، بشكل واضح، عن الوحدات المكونة لها، وإذا كانت معرفة هذه المكونات كافية لتفسير معنى الكلمة، مثل كلمة «مِضْرب» المكونة من «مِ» و«ضْرَب» والتي تفسر على أنها آلة الضرب.

– <u>الإنتاجية</u>: يرتبط هذا المفهوم بمعايير كمية وكيفية. أما المعيار الكمي، فكلما ولدت قاعدة اشتقاقية ما عددا مهما من المشتقات كلما كانت قاعدة "منتجة" أو"مولدة". أما المعيار الكيفي فيرتبط باطراد المشتقات التي يتم إنتاجها وتوليدها، و أيضا بقلة الإكراهات التي تواجهها القاعدة الاشتقاقية. فكلما قلت التحويلات أو التغيرات الاشتقاقية للجذع أثناء التوليد الاشتقاقي كلما كانت القاعدة منتجة أكثر. ونمثل لهذه المبادئ بما يمكن أن نشتقه فعليا من كلمات من الجذر«ك.ت.ب»، كما هو موضح في الشكل الآتي:



الشكل رقم (30): مفاهيم: الاطراد، الشفافية، التركيبية والإنتاجية من خلال الجذر (ك.ت.ب)

يظهر أن الجذر «ك.ت.ب» تجتمع فيه المحددات الأربعة السالفة الذكر، فهو يتميز بالاطراد لأن تفريغ هذا الجذر في مختلف الصيغ ولد كلمات قياسية. وهو أيضا يتميز بالتركيبية لكون اللواصق الزائدة عن الجذر ظاهرة سواء كانت مصوتات أو صوامت، وهو أيضا شفاف، لأن الجذر «ك.ت.ب» بقي ظاهرا وجليا في مختلف الكلمات دون أن تلحقه تغييرات. وهو أيضا منتج لأن هذا الجذر ولد لنا ما يزيد عن عشرين كلمة[50].

5.4.1.3. نماذج لسانية في بناء الكلمة في العربية

سنتناول نموذجين لسانيين في بناء الكلمة العربية، وهما نموذج (الوادي، 1992) ونموذج (بوعناني، 1999):

1.5.4.1.3. نموذج (الوادي، 1992)

يرى (الوادي، 1992) أن اللغة بنية صواتية تتكون من فونيمات تأتلف وفق شروط معينة لتكوين الكلمة، هذا التكوين الذي يقتضي في نظره ما يلي:

أ. تأليف جذر من الجذور انطلاقا من صوامت الأبجدية العربية.

---

[50] هذه الكلمات هي: الكتاب، كتابة، كتّب، كِتبة، اكتتب، استكتب، المكاتبة، التكاتب، الكاتب، الكُتَّاب، مُكتِب، مُكتَّب، مكتب، كتبة، المُكاتب، الكُتبة، كُتْب، أَكْتب، الكَتِيبة، تكَتَّب...، للمزيد من التفصيل ينظر (ابن منظور. دت) على طول الصفحات: من 3816 إلى 3818.

ب. تفريغ الجذر في القالب الحركي، وهو الصيغة التي تحدد بصورتها الصوائية والصرافية نوع المقولة التركيبية: (مصدر، اسم، صفة، اسم فاعل، اسم فاعل ....)، والناتج من هذا التفريغ هو «الجذع».

ت. إضافة اللواصق إلى الجذع، سواء كانت لواصق قبلية مثل صرفية المضارعة وهمزة التعدية وصرفية التعريف.... أو دواخل كتاء «افتعل» وألف اسم الفاعل والتضعيف ....، أو بعدية كبعض علامات الإعراب أو الصرفيات الدالة على النوع (التذكيروالتأنيث والجمع ...) (الوادي، 1992، 63-64).

ويمكن تمثيل مختلف هذه المراحل في الشكل الآتي:

جذر + صيغة = جذع

و

جذع + لاصقة = كلمة

الشكل رقم (31): بناء الكلمة حسب (الوادي، 1992)

ما يمكن أن يؤاخذ على هذا النموذج هو وجود علاقة تضمن بين البندين (أ) و(ب) لأن الصيغة في حد ذاتها تحمل لواصق اشتقاقية وتصريفية، مما يجعل الكلمة هي حصيلة إفراغ الجذر في الصيغة.

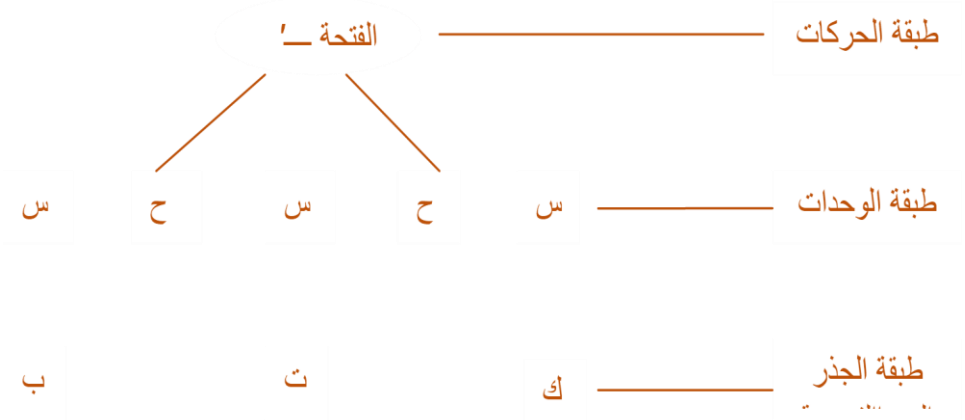
2.5.4.1.3. نموذج (بوعناني،1999)

ترتكز خلفية هذا النموذج على المرتكزات النظرية والإجرائية للصوائة المستقلة القطع، التي تتبنى مقترحات تقضي بضرورة تقسيم التمثيل المعيار الأحادي الطبقة إلى العديد من الطبقات، تشكل كل طبقة ترتيبا خطيا للقطع، ومن هذه المقترحات ربط هذه القطع ببعضها البعض. فالكلمة حسب هذا النموذج عبارة عن تركيبة تتألف من ثلاث طبقات عبارة عن صرفيات مستقلة، أي توجد كل منها في مستوى عروضي مستقل، وتحدد على النحو التالي:

- طبقة اللحن المصوتي، يمثل لها بـ (ح).
- طبقة الهيكل التطريزي، وهي طبقة قابلة للتقطيع على شكل أحياز صامتية ومصوتية، يمثل لها ب (س ح).

■ طبقة الجذر، يمثل لها بـ (س) (ادروا، 2013، 50-51).

وعليه فإن التمثيل المستقل القطع للفعل «كَتَب» يتخذ الشكل الآتي:



الشكل رقم (32): بناء الفعل "كتب" بناء على نظرية الصوائتة المستقلة القطع حسب (بوعناني، 1999). نقلا عن: (الزهري وآخرون، 2015، 51).

ومن نواقص هذا النموذج أن مورفولوجيا اللغةِ العربية "تقتضي طبقة أخرى إلى جانب الطبقات الثلاثة أعلاه، خاصة عندما يتعلق الأمر بالأفعال الزائدة، سواء كانت مضعفة أم غير مضعفة، وتسمى هذه الطبقة طبقة الزائد" (ادروا، 2013، 53).

6.4.1.3. قيود بناء الكلمة العربية

لا ترتبط الجذوع واللواصق فيما بينها بطريقة عشوائية، بل إن قواعد البناء المورفولوجي في كل لغة تحدد قيودا للربط قد تكون دلالية أو مقولية أو فونولوجية أو موقعية انسجاما مع طبيعة كل لغة.

1.6.4.1.3. القيد المقولي

يقوم هذا القيد على ربط الجذوع بلواصقها، حيث "بعض القواعد تحدد نوع الجذور/الجذوع التي يمكن أن ترتبط بها بعض اللواصق" (Bréthèse, 2011, 8-9). فكل مقولة لها لواصقها الخاصة، فالأفعال لها لواصق خاصة، والأسماء كذلك، ومن لواصق الأفعال في العربية مثلا، نجد السين والتاء

المسبوقتين بكسرة (اِسْتَ)، ولا يمكن أن نجدها في اسم مرتجل، ولذلك اعتبرت كلمة «استبرق» في قوله تعالى (مُتَّكِئِينَ عَلَى فُرُشٍ بَطَائِنُهَا مِنْ إِسْتَبْرَقٍ وَجَنَى الْجَنَّتَيْنِ دَانٍ) [الرحمن : 54] كلمة دخيلة، يقول الفخر الرازي "الاستبرق هو الديباج الثخين وكما أن الديباج معرب بسبب أن العرب لم يكن عندهم ذلك إلا من العجم، استعمل الاسم المعجم فيه غير أنهم تصرفوا فيه تصرفا، وهو أن اسمه بالفارسية «ستبرك» بمعنى ثخين تصغير «ستبر»" (الرازي، 1981، ج 29، 127).

2.6.4.1.3. القيد الدلالي

ترتبط اللواصق بالجذور في كل لغة وفق برامترات دلالية معينة، حيث توجد في كل لغة قواعد تتحكم في بناء الكلمات، فالجذور واللواصق لا ترتبط ببعضها بشكل اعتباطي، لأن "قواعد توليف المورفيمات تستبعد تشكيل كلمات مستحيلة أو غير مقبولة والتي يستحيل تأويلها على المستوى الدلالي" (Bréthèse, 2011, 8-9). ومن أمثلة ذلك استحالة صياغة فعل على وزن «انفعل» من الجذر (ن.ج.ح)، لأن الفعل نَجَح يحمل في ذاته الدلالة على المطاوعة التي غالبا ما تفيدها أوزان مثل «انفعل» و«افتعل»...، فالمورفيم الواحد يمكن أن يحمل دلالات مختلفة بالنظر إلى الجذع الذي يلتصق به، ومثال ذلك اللاصقة «اِسْتَ» الخاصة بالأفعال التي لها دلالات مختلفة من بينها (الاستراباذي، 1982):

—السؤال: قد يكون هذا السؤال صريحا كما في «استكتبته» (أي سألته وطلبت منه الكتابة)، أو تقديرا: نحو «استخرجته»، أو مجازا: نحو «استرقع الثوبُ».

—التحول: حقيقة أو مجازا نحو: «استحجر الطينُ»، (حقيقة: صيرورة الطين حجرا، ومجازا: الطين صار صلبا).

—معنى فعل: نحو: «قرَّواستقرَّ»، ولابد في استقر من مبالغة.

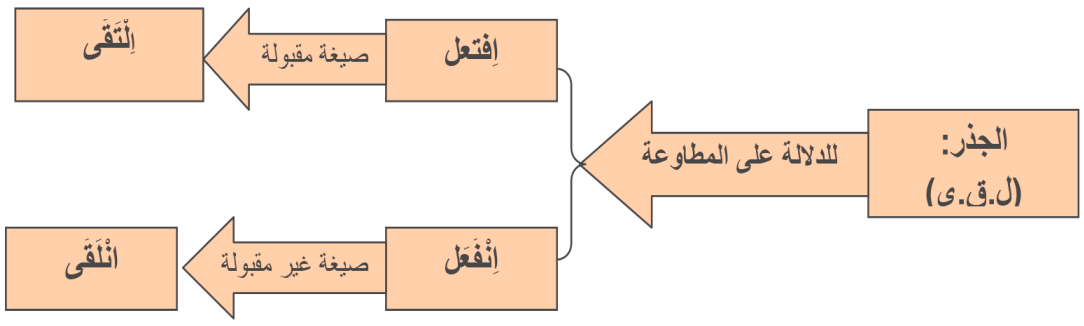
—الاعتقاد في الشيء أنه على صفة أصله، نحو «استكرمته»، أي اعتقدت فيه الكرم.

—الاتخاذ: نحو «استلأم» أي (اتخذ اللامة أي الدرع)، وقد يجئ لمعان أخرى غير مضبوطة[51].

[51] للتفصيل في دلالت اللاصقة "است" ينظر: (الاستراباذي،1982، ج1) على طول الصفحات: من 110 إلى 112.

3.6.4.1.3. القيد الفونولوجي

ينطبق هذا القيد على صوامت الجذرومورفيمات الكلمة المركبة على حد سواء، لأن تجاوربعض الصوامت يصبح مستحيلا، ودليل ذلك أننا "لا نجد في كلمة عربية صوتين من مخرج واحد يتتابعان مجتمعين في بدايتها أو نهايتها" (بيومي، 2002، 39)، أو حتى من مخارج متقاربة، وهذا ما نبه إليه اللغويون القدامى مثل ابن فارس و ابن جني[52]، عند حديثهم عن شروط الفصاحة اللغوية. أما في الكلمة الزائدة عن ثلاثة أحرف فقد اشترطوا توفرها على حرف ذلقي (اللام، النون والراء) أو شفوي (الميم، الباء، الفاء، الواو غير المدية) حتى تكون الكلمة عربية، قال الخليل:"...فإن وردت عليك كلمة رباعية أو خماسية معراة من حروف الذلق أو الشفوية ولا يكون في تلك الكلمة من هذه الحروف حرف واحد أو اثنان أو فوق ذلك، فاعلم أن تلك الكلمة محدثة مبتدعة ليست من كلام العرب" (الخليل، 2002، ج1، 37). ويفرض هذا القيد على المورفيم تحققا مناسبا، إما باللجوء إلى صيغة يتم فيها تلافي هذا التجاور، أوبإدخال إبدالات مناسبة، ويمكن أن نمثل للحالة الأولى باستحالة صياغة فعل على وزن «انفعل» من الجذر(ل.ق.ي)، لأن هذا سيولد لنا تجاورا بين الصامتين: «ن» و«ل»، وهذا التجاورلا تقبله العربية[53]، لذلك يتم العدول عن وزن «انْفَعَل» إلى وزن آخر مقبول فونولوجيا وهو وزن «افتعل» للدلالة على المطاوعة، فنقول «التقى» عوض «انلقى». والشكل الآتي يوضح هذا الأمر:



الشكل رقم (33): القيد الفونولوجي في بناء الكلمة المركبة

[52] للاطلاع على هذه الشروط ينظر: (ابن فارس، 1988، 87-88) و(ابن جني،1955، ج1) على طول الصفحات: من 54 إلى 63.

[53] يمكن أن تقبل العربية مثل هذا التجاورفي غير الأوزان، وفي هذه الحالة يكون المورفيمان غير متصلين رسما، ويتم الإدغام على مستوى النطق. (مثلا: إنْ لقيتَ عمرا فسلم عليه).

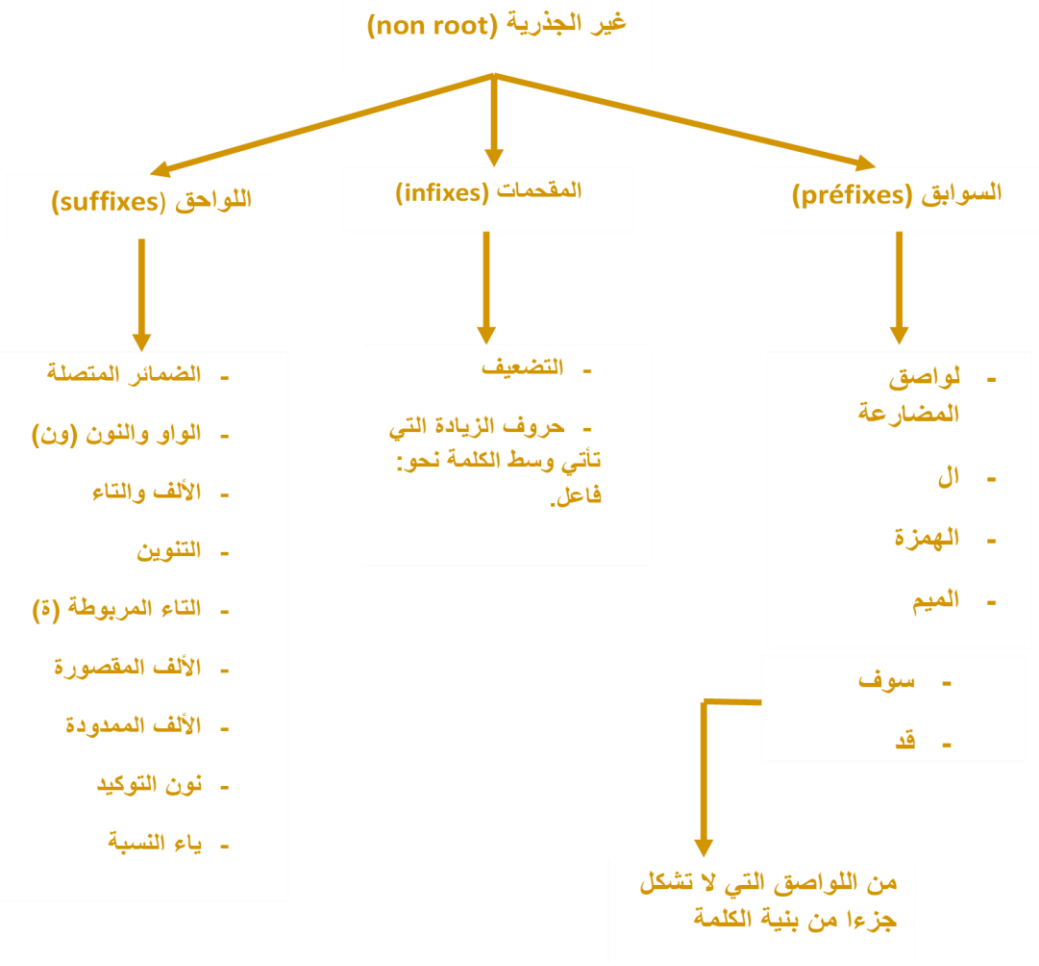
تحول قواعد توليف المورفيمات دون بناء كلمات غير مقبولة دلاليا لاستحالة تفسيرها، أو غير مقبولة فونولوجيا لصعوبة نطقها، ويدخل ضمن هذا القيد أيضا توليف الصوائت، ومن أمثلة ذلك، أننا لا نجد في العربية اسما تَتَتَابَع فيه ضمة وكسرة، إلا ما شذ منها، ولذلك استهجن العرب الاسم الذي تلي فيه الكسرة الضمة، كما في «دُئِل»، فقد "قال أحمد بن يحيى: لا نعلم اسما جاء على فُعِل غير هذا، يعني الدُّئِل" (ابن منظور، دت، مج11، 233). كما استهجنوا أيضا أن تلي الضمةُ الكسرةَ في الاسم مثل «حِبُك»، في قوله تعالى (والسَّمَاءِ ذَاتِ الْحُبُكِ) (الذاريات: 7). فقد قرئت كلمة «الحبك» ست قراءات، منها واحدة بكسر اللام وضم الباء «الحِبُك»، يقول أبوحيان "قرأ أبو مالك أيضاً: الحِبُك بكسر الحاء وضم الباء، وذكرها ابن عطية عن الحسن، فتصير له ست قراءات. وقال صاحب اللوامح، وهو عديم النظير في العربية: في أبنيتها وأوزانها، ولا أدري ما رواه [...]، وقال ابن عطية: هي قراءة شاذة غير متوجهة، وكأنه أراد كسرها، ثم توهم الحبك قراءة الضم بعد أن كسر الحاء وضم الباء، وهذا على تداخل اللغات، وليس في كلام العرب هذا البناء" (أبو حيان، 1993، ج 8، 133). ويقول ابن عاشور في هذا الصدد أيضا "واعلم أن رواية رويت عن الحسن البصري أنه قرأ «الحِبُك» بكسر الحاء وضم الباء وهي غير جارية على لغة من لغات العرب. وجعل بعض أيمة اللغة الحِبُك شاذاً فالظن أن راويها أخطأ لأن وزن فِعُل بكسر الفاء وضم العين وزن مهمل في لغة العرب كلّهم لشدة ثقل الانتقال من الكسر إلى الضم مما سلمت منه اللغة العربية" (ابن عاشور، دت، ج26، 341).

4.6.4.1.3. القيد الموقعي

لا ترتبط اللواصق بالكلمات بترتيب اعتباطي، بل يخضع اللصق لبرامترات محددة تحدد مكان اللصق وموقعه من الكلمة، يقول ابن جني "واعلم أن لكل حرف من هذه الحروف موضعا تكثر فيه زيادته، وموضعا تقل فيه، وربما اختص الحرف بالموضع لا يوجد زائدا إلا فيه" (ابن جني. د.ت أ، 7). وقد تحدث عن مواضع الإلصاق لحروف الزيادة، ومن الأمثلة على ذلك مورفيم الهمزة، يقول "موضع زيادة الهمزة أن تقع أولا، وبعدها ثلاثة أحرف أصول، نحو قولك: أحمر، أصفر، أبلق ... اجفيل

واخريط... فإن كان بعدها أربعة أصول فالهمزة أصل والكلمة بها خماسية، وذلك نحو: اصطبل، ومثال الكلمة فِعْلَلّ" (ابن جن، دت، 9).

وعموما، فاللواصق التي تلحق الاسم والفعل في العربية يمكن إجمالها في الشكل الآتي:



الشكل رقم (34): اللواصق في العربية حسب موقعها في الكلمة. نقلا عن: (النجار، 2006، 70).

2.3.الوعي الإملائي: مقتضياته اللسانية والمعرفية

يتميز الإنتاج الكتابي بالتعقيد مقارنة بالإنتاج الشفهي، ويزداد تعقيده تبعا لطبيعة نظام الكتابة في كل لغة. وهو نظام في مجمله على نوعين: نظام كتابة شفاف وآخر ثاخن، على أن درجات الشفافية والثخونة تختلف من لغة إلى أخرى. وقد انعكست هذه الأنظمة على مقاربات علم النفس العصبي وعلم النفس اللساني التي حاولت اقتراح نماذج سيكولوجية تسمح بتفسير الاجراءات التي يتم اتخاذها خلال تعلم الكتابة بشكل عام، وتعلم الإملاء بشكل خاص، سواء لدى المتعلم الراشد أو لدى الطفل.

وارتباطا بتعقد أنظمة الكتابة، الذي صاحبه تعقد في النماذج السيكولوجية، يصبح تعلم الكتابة الصحيحة -في لغة ما- عملية صعبة، تتطلب مسارا طويلا يقوم خلاله المتعلم بحشد قدرات متنوعة: لسانية ومعرفية، تساعده على القيام باستراتيجيات متنوعة، للوصول إلى إنتاج لغوي مكتوب صحيح وخال من الأخطاء. ولئن كانت هذه الاستراتيجيات متعددة فإن حضورها يختلف قوة وضعفا، وربما انعداما تماشيا مع نظام الكتابة في كل لغة.

1.2.3. أنظمة الكتابة بين الشفافية والثخونة

الكتابة ترجمان المنطوق، أو هي بتعبير الجاحظ أحد اللسانين[54]، وقد ميز دي سوسور بين النظام اللفظي والخطي عندما كشف الفرق بينهما قائلا: "الدال السمعي له بعد واحد فقط وهو البعد الزمني. وعناصر الدال السمعي تظهر على التعاقب، فهي تؤلف سلسلة، وتتضح هذه الخاصية عندما نعبر عن الدال كتابة، فيحل الخط المكاني لعلامات الكتابة محل التعاقب الزمني" (دي سوسور، د ت، 88). فالدوال السمعية الصوتية تتهيأ لنا على شكل خط طولي زماني في سلسلة منتظمة من الرموز ولن تتجلى هذه الخاصية إلا عبر الكتابة المرسومة وبالتالي الخط هو الوحيد الذي يمكنه إظهار هذه الدوال.

ولئن كان هذا الاختلاف بين المنطوق والمكتوب يظهر بسيطا، فإن الأمر يزداد تعقيدا كلما تأملنا في كيفية تحويل المنطوق إلى مكتوب، هذا التحويل الذي ولد أنظمة كتابة مختلفة، يقترب المنطوق في بعضها من المكتوب، بينما يبتعدان عن بعضهما البعض في بعضها الآخر.

2.2.3. أنواع أنظمة الكتابة

تختلف اللغات الطبيعية في كيفية ترجمتها المنطوق إلى مكتوب، وقد قام مجموعة من الباحثين[55] منذ أرسطو بمحاولات لتصنيف أنواع الكتابة، ومن هذه التصنيفات تصنيف إينياس جيلب

---

[54] للمزيد من الاطلاع عن الفرق بين اللفظ والكتابة (أو الخط بتعبير الجاحظ) ينظر: (الجاحظ، دت، 79-80).

[55] من هذه التصنيفات، تصنيف كل من جون جاك روسو jean- jacques rousseau وفرديناند دي سوسير F. Desaussure و تصنيف مارسيل كوهن M. Kohen، للمزيد من التفصيل في تصنيف أنواع أنطمة الكتابة ينظر: (Guritanu, 2016) على طول الصفحات: من 65 إلى 70.

(Gelb, 1973) الذي يقسم أنظمة الكتابة إلى أربعة أقسام انسجاما مع مراحل تطور الكتابة (Guritanu, 2016, 66):

- الكتابة التصويرية (logographique): " يتم فيها استخدام الرمز المكتوب ليدل إما على كلمة أو على مقطع ذي معنى(morphème)، ومن أمثلة هذه الأنظمة الكتابة الصينية التي يعود تاريخ أقدم آثارها إلى القرن الثاني قبل الميلاد فيما يعرف بين المختصين" (الخيري، 2006، 10).
- الكتابة التصويرية-المقطعية (Logo-syllabique): تستخدم فيها الرموز التصويرية والرموز المقطعية (Guritanu, 2016, 66).
- الكتابة المقطعية (Syllabique): و"تحيل فيها الرموز على المقاطع" (Guritanu, 2016, 66). "ومن أمثلة هذا النوع نظامُ الكتابة الياباني المسمى بـ (kana) واللغة الإثيوبية والهيروغليفية" (الخيري، 2006، 11).
- الكتابة الألفبائية Alphabétique: يتأسس هذا النظام على مفهوم الفونيم، حيث "تحيل فيه الرموز على الفونيمات" (Guritanu, 2016, 66)، وفي هذا النظام "تختلف درجة التماثل بين الرمز/الحرف والصوت من لغة إلى أخرى تبعا للنمط الذي اتبعه النظام في تطوره في هذه اللغة. وبشكل عام، يمكن تمييز نوعين من الألفبائيات: الأول يعتمد على الصوامت مثل العربية والعبرية، والآخر على رموز للصوائت والصوامت مثل اللغات المستخدِمة للحروف اللاتينية في نظام كتابتها" (الخيري، 2006، 12).

وبغض النظر عن السجال حول أصل الكتابة والمرجعيات والنظريات الثاوية خلفها فإن "الخاصية الأساسية والمشتركة بين جميع أنواع أنظمة الكتابة تكمن في غايتها، لأن السبب من وجود أي لغة هو إنتاج المعنى، ونقل المعلومة اللغوية بالطريقة الأصح والأكثر فعالية" (Guritanu, 2016, 70).

3.2.3. المبادئ المتحكمة في أنظمة كتابة اللغات الألفبائية

اللغة العربية من اللغات الألفبائية، وحسب كوجيس (Cogis,2005) توجد أربعة مبادئ يراعيها هذا الصنف من اللغات (Villeneuve-lapointe, 2014, 26-27):

- المبدأ الفونولوجي Le principe phonologique: يقوم على التقابل الصارم بين الفونيمات والغر افيمات، وينسجم الإملاء العربي مع هذا المبدأ، حيث إن "القاعدة التي يقوم عليها الإملاء العربي هي رسم الكلمة بحروفها المنطوقة مبتدءا بها أو موقوفا عليها، فلا زيادة ولا نقص في رسم الكلمة العربية، حسب هذه القاعدة، ثم يضع الكاتب من الحركات ما تقتضيه ضرورة نطق الكلمة المكتوبة نطقا صحيحا، فتقول وتكتب مثلا: نصر، وناصر، ومنصور" (الحمد، 2004، 111).

- المبدأ المورفولوجي Le principe morphologique: وهو يمكِّن من الفهم السريع خلال القراءة استنادا إلى العلاقة القائمة بين الكلمات، وفي المقابل فهو يخلق صعوبات خلال تعلم الكتابة، لأن بعض الحروف لها معان مورفولوجية لكنها لا تتحقق فونولوجيا.

- المبدأ المميّز (le principe distinctif): يمكِّن هذا المبدأ من التمييز بين الكلمات التي لها نفس النطق، أي الجناس (les homophones)، ومثال ذلك في الفرنسية كلمة « champ » و « chant » في الفرنسية، و «عصى» و«عصا» في العربية، حيث الكلمتان لهما نفس النطق لكن المعنى والكتابة مختلفان. والظاهر أن هذا المبدأ يمكن إرجاعه، في جانب كبير منه على الأقل في العربية، إلى المبدإ المورفولوجي، فاختلاف رسم الألف في الكلمتين «عصى» و«وعصا» إنما مرده إلى أصل الألف هل هي ياء أم واو.

- المبدأ الآركيولوجي التاريخي Le principe archiologique et Historique[56]: أصول الكتابة الألفبائية المستعملة في عصرنا الحالي قديمة، لذلك فهي تحمل آثارا تحيل على أصولها، ومثال ذلك اللغة الفرنسية التي تحمل آثار الكتابة القديمة كما في كتابة كلمة «forêt» التي مردها إلى الكتابة

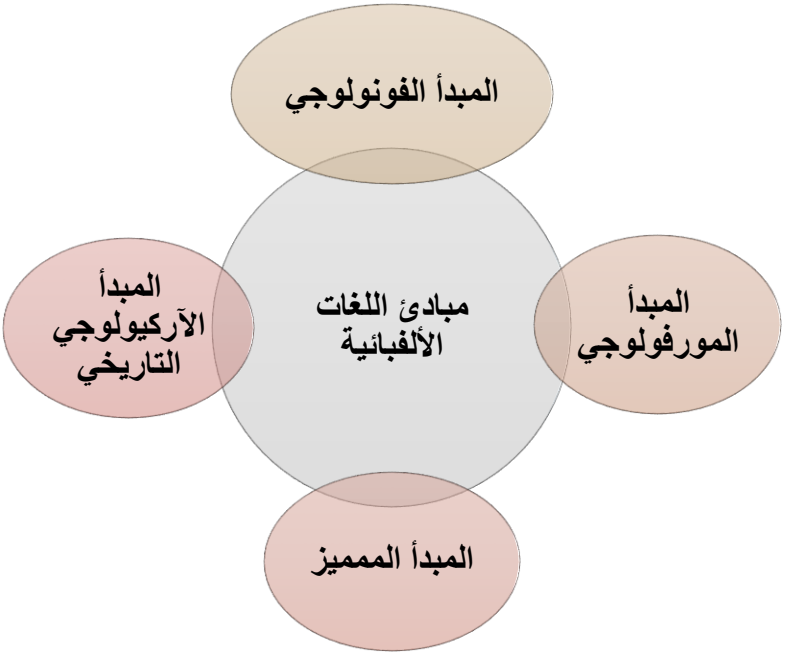
[56] هذه التسمية من اقتراحنا ما دمنا لم نجد لهذا المبدأ تسمية.

القديمة «Forest». أما الكتابة العربية فقد خضعت لثلاث مراحل تطورية[57]: مرحلة النشأة، ومرحلة الاستخدام الواسع، ومرحلة التقعيد، حيث في المرحلة الأولى "ظهر أول شكل كتابي عربي متميز عن الأصل الذي انحدرت منه الكتابة العربية، وهو الخط النبطي" (الحمد، 2004، 105)، وإن كان البعض يرجع أصل الخط العربي إلى الخط السرياني لكون العرب "وضعوا الخط وقاسوا هجاء العربية على هجاء السريانية[...] وأنهم سموه خط الجزم وهو القطع لأنه مقتطع من الخط الحميري" (طاهر، 1939، 18)[58]. وقد جعل معطى الأصل هذا البعضَ يفسر أشكال الحروف العربية بنظيرتها السريانية، ومن ذلك حرف الدال الذي "يشبه شكله في السريانية صورة الدلو" (عباس، 1998، 67). كما أن هذا المبدأ يفسر أيضا بعض الحروف الزائدة في الكلمة العربية والتي كانت تنطق في الأصل كما الأمر في واو عمرو، حيث "يبدو [...] أن تلك الزيادة [...] هي شيء ورثته الكتابة العربية عن أصلها القديم، الكتابة النبطية، فقد لاحظ الدارسون للنقوش النبطية وجود الواو آخر أسماء الأعلام، ومن بينها اسم (عمرو)، ويترجح [...] أن الواو في هذا الاسم شيء انحدر إلى الكتابة العربية من ذلك الأصل، وإن لم يكن له في العربية أي مقابل صوتي أو دلالة لغوية مما قد يكون له في النبطية" (الحمد، 2004، 125).

ويمكن تلخيص المبادئ الأربعة للغات الألفبائية في الشكل الآتي:

[57] للاطلاع على هذه المراحل ينظر: (الحمد، 2004) على طول الصفحات: من 105 إلى 107.

[58] هناك آراء ونظريات مختلفة ومتضاربة أحيانا حول أصل الخط العربي تتراوح بين اتجاهي التوقيف والاصطلاح، ينظر في ذلك (طاهر، محمد.1939). الصفحة 15 وما بعدها، و(الحسن، صالح بن ابراهيم. 2003)، الصفحة 17 وما بعدها.



الشكل رقم (35): مبادئ اللغات الألفبائية

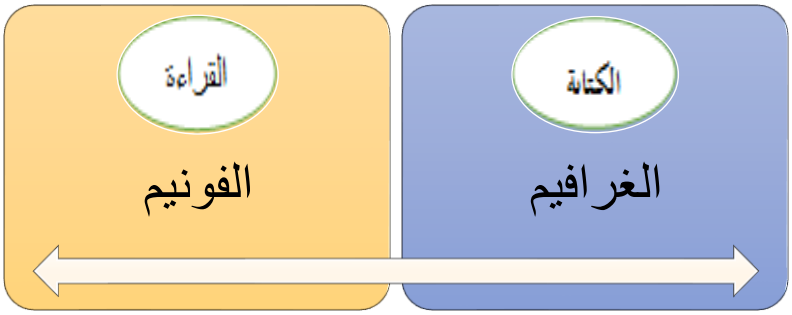
إن المبدأ العام السالف ذكره، الذي وضع للإملاء العربي، والذي يقوم على التطابق الفونوغرافي يدفعنا للتساؤل هل هذا المبدأ يتحقق فعليا على مستوى الفعل الإملائي في العربية، وهل نظام هذه الكتابة شفاف إلى الحد الذي يمكِّن المتعلم من تعلمه بشكل سهل ويسير؟ أم هو، على العكس من ذلك، نظام ثاخن يتطلب تعلمه زمنا طويلا.

4.2.3. الثخونة واللغة العربية

1.4.2.3. مفهوم ثخونة اللغة وشفافيتها

يحيل مفهوم الثخونة على الكثافة التي تتميزبها معظم اللغات الألفبائية، حيث يرى ليتي (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" (Cérciat-Marty & Denis-Léon, 2012, 4). وهذا يعني أن الثخونة ذات اتجاهين، الأول ينطلق من الفونيم في اتجاه الغرافيم، ويكون خلال عملية الكتابة، وحينئذ يتم الحديث عن العلاقة الفونو-غرافية،

والثاني ينطلق من الغرافيم في اتجاه الفونيم، ويكون خلال عملية القراءة، وحينئذ يتم الحديث عن العلاقة الغرافو-فونيمية.



الشكل رقم (36) : اتجاها الثخونة في أنظمة الكتابة الألفبائية

إن قراءة نص ما تعني فك تسنين الغرافيمات البسيطة والمركبة فيه، أما كتابته فتعني تسنين الفونيمات إلى غرافيمات بسيطة ومركبة بمعونة الصوامت والمصوتات. وإذا كان من المثالي «في لغة ما» أن يكون لكل فونيمٍ غرافيمٌ واحد، فإن معظم اللغات الألفبائية لا تمتلك هذه الخاصية، ومن بينها اللغة العربية، وهذا ما يجعل من نظام الكتابة شيئا معقدا يولد عدة مشاكل على مستوى تحويل المنطوق إلى مكتوب أو العكس، "ولكي نفهم جيدا المشاكل الناجمة عن نظام الكتابة[...] يمكن الانطلاق من نظام مثالي، حيث كل فونيم يتم التمثيل له بحرف واحد. وإن كان هذا النظام المثالي للكتابة غير موجود حقيقة، رغم أن بعض هذه الأنظمة تقترب منه مثل الإسبانية والإيطالية، فيما تنأى عنه بعض الأنظمة الأخرى والتي تسمى بالثاخنة مثل الفرنسية والإنجليزية، في مقابل الأنظمة الشفافة مثل الإسبانية والإيطالية" (Fayol, 2006, 55).

إن ما يميز اللغات الشفافة في مقابل اللغات الثاخنة، إضافة إلى التطابق شبه التام بين الفونيم والغرافيم، هو أنها تحتاج إلى عدد قليل من الغرافيمات لكتابة الفونيمات التي تتشكل منها، مثل اللغة الإيطالية التي تعتبر سهلة التعلم نسبيا.

2.4.2.3. الثخونة بين القراءة والكتابة/الإملاء

سبق القول إن الكتابة أعم و أقدم من الإملاء، ويمكن أن تتجلى في نصوص وظيفية يقرأها المتعلم لأهداف بيداغوجية محددة، أو تكون من إنتاجه الخاص كما الأمر في دروس الإنشاء مثلا. لكن الإنتاج الكتابي، كما في الإنشاء مثلا، مهمة صعبة، لكونه يستلزم قدرات متعددة للمعالجة، كما تستلزم مسارات متعددة ومتنوعة، حيث ينبغي للمتعلم، كي يحقق فعل الكتابة أن ينظم خطابه ثم يحوِّل أفكاره إلى جمل، ويقطع جمله إلى كلمات تكتب بواسطة الحروف، علما أن فعل الكتابة هذا يستلزم عمليات حركية خاصة برسم كل ألوغراف[59] allographe. وهذا يعني أن تعلم الكتابة يشمل، إضافة إلى تعلم الإملاء، تعلم القراءة أيضا. لكن، استنادا إلى اتجاهي الثخونة السابق، فالقراءة تبقى أقل تعقيدا من الإملاء، وذلك للأسباب الآتية حسب بيتون (Python, 2009, 11-12):

– الإملاء نشاط يقوم على استدعاء تمثلات صرفية ومعجمية تامة، أما القراءة فهي مهمة معرفية لا تحتاج إلا إلى تمثلات جزئية؛

–يستعان في القراءة بالمؤشرات السياقية للتعرف على الكلمات عكس الإملاء الذي تغيب فيه هذه المؤشرات.

–الإملاء نظام معقد، وتعقيده يرجع إلى كون انتظام التقابل غر افيم/ فونيم أكثر ارتفاعا من انتظام التقابل فونيم/غر افيم (96% في مقابل 71% على التوالي)[60] لكون بعض الفونيمات تقابلها مجموعة من الغر افيمات.

–بعض الكلمات لها نفس النطق لكنها تختلف في الكتابة؛

---

[59] الألوغراف يحيل على التغيرات المحتملة للغر افيم الواحد، فالغر افيم "الصاد" له ثلاثة ألوغر افات: ص وـصـ وـص. وعلى هذا الأساس فإن "الألوغراف في الكتابة هو التمثيل االفعلي، أو أحد التمثيلات الفعلية للغر افيم الذي يعتبر عنصرا مجردا. فالألوغراف بللنسبة للغر افيم يماثل الألوفون بالنسبة للفونيم. وترتبط الخصائص الشكلية للألوغراف بالموقع [...]، فالحرفان L و l هما الوغر افان اثنان لنفس الغر افيم. فكل غر افيم يمكن أن تكون له عدة الوغر افات" (Dubois & al, 1989, 20).

[60] هذه النسب خاصة باللغة الفرنسية، ما دمنا لم نتوصل، في حدود ما اطلعنا عليه، إلى نسب خاصة باللغة العربية.

–أثناء الكتابة ينبغي تخزين الكلمات في الذاكرة، عكس القراءة التي تبقى فيها مادة القراءة تحت الأنظار.

–تحتمل قراءة الكلمات عدة أوجه، لكن نادرا ما نجد احتمال الكلمة لعدة صور إملائية.

–الإملاء يستلزم القراءة، لأننا عندما نكتب فإننا نقرأ لنقوِّم ونصحح إنتاجنا، لكن بالمقابل، القراءة لا تستلزم الكتابة.

–من السهل أن نلحظ ونرصد أطفالا يمتلكون قدرات قرائية جيدة و إنجازات إملائية أضعف على أن نلحظ أطفالا يمتلكون قدرات إملائية جيدة وقدرات قرائية أضعف.

–الصعوبات الإملائية تبقى مستمرة أكثر من تلك المرتبطة بالقراءة.

–هذا التباين بين القراءة والإملاء يكون أيضا عند القارئ الخبير الذي يمكن أن يقرأ بشكل جيد الكلمات التي لا يمكنه أن يكتبها بشكل صحيح.

3.4.2.3. مظاهر ثخونة اللغة العربية

تتعدد مظاهر الثخونة في أغلب اللغات الألفبائية. والعربية باعتبارها واحدة من هذه اللغات، فهي، وإن اشتركت في بعض هذه المظاهر، فإنها تتفرد بمظاهر أخرى تبعا لخصوصياتها المتميزة بالأصالة والإنتماء للغات السامية، واحتفاظها بأهم خصائص اللسان السامي. ويمكن إجمال مختلف مظاهر ثخونة العربية في مظهرين: الأول يتعلق بالرسم، والثاني يتعلق بالتطابق الفونوغرافي.

1.3.4.2.3. الثخونة في الرسم

1.1.3.4.2.3. تعدد الغرافيمات

تحتاج اللغات الثاخنة إلى غرافيمات كثيرة، "فالعربية تحتاج لاثنتين وتسعين (92) وحدة غرافيمية من أجل التمثيل الخطي لأربع وثلاثين (34) وحدة فونيمية. في حين تحتاج الفرنسية لمائة وثلاثين (130) وحدة غرافيمية من أجل تمثيل ست وثلاثين (36) وحدة فونيمية تمثيلا خطيا. هذا التفاوت في عدد الوحدات الفونيمية والغرافيمية في اللغتين، هو ما يفسر التفاوت في نسب شفافيتهما

وثخونتهما" (بوعناني وربيع، 2015، 166). والجدول الآتي يوضح تراتبية بعض اللغات الألفبائية، من بينها العربية، من حيث عدد الفونيمات والغرافيمات.

الجدول رقم (9): ثخونة اللغة العربية بين بعض اللغات من حيث عدد الفونيمات والغرافيمات

اللغة	الفونيمات	الغرافيمات
الإيطالية	25	33
العربية	34	92
الفرنسية	36	130
الإنجليزية	40	1120

ينعكس عدد الغرافيمات على تعلم اللغة بشكل عام، فقد أفادت دراسة مقارنة بين الأطفال الألمان والإنجليز أن الأطفال الألمان يتمكنون من قراءة 95% من كلمات كتبهم المدرسية، في حين يتمكن للأطفال الإنجليز من قراءة 35% فقط من كلمات كتبهم المدرسية، وهذا الفرق قد يرجع سببه إلى الشفافية الإملائية بين الفونيمات والغرافيمات في اللغتين (زغبوش، 2016، 18-19)، كما أثبتت دراسة (أفقير، 2018) الموسومة بـ "الإملاء عند تلاميذ الصف الأول في المغرب: ما هي آثاره على اكتساب مهارات القراءة والكتابة في اللغة العربية؟" أن العربية لا تسهل عملية الإملاء، مقارنة ببعض اللغات الشفافة الأخرى، ومرد ذلك يرجع إلى تعدد الغرافيمات (اختلاف رسم الحروف حسب موقعها)، والإعجام، والحركات القصيرة، حيث تمكن الأطفال من الكتابة الصحيحة لما نسبته 55.2% فقط من الكلمات المقدمة لهم.

2.1.3.4.2.3. تنوع الخطوط

ينضاف إلى تعدد الغرافيمات في اللغة العربية السابق ذكره، تعدُّدُ مظاهررسم الكتابة العربية، وهو تعدد يتأرجح بين ثلاثة أنواع كبرى، يقول السيوطي "وقد صار الاصطلاح في الكتابة على ثلاثة أنحاء: اصطلاح العروض، واصطلاح كتابة المصحف، واصطلاح الكتاب في غير هذين" (السيوطي، 1980، ج6، 342). وإذا كان رسم العروض خاصا، لا تتم كتابته أو قراءته إلا من قبل أهل الاختصاص وفي سياقات

محددة، فإن رسم المصحف ملتصق بالحياة اليومية للمسلم، تكثر قراءته والتردد عليه، وهو "رسم [...] متبع ومن ثم قيل: خطان لا يقاسان: خط المصحف والعروض [....] ورسم المصحف متبع لاتباع السلف رضي الله عنهم، وقد وقع فيه أشياء كثيرة من الوصل والفصل، والزيادة والحذف، والبدل [...] كوصل: (ألَّن نجمع عظامه) (أمن هو قانت)" (السيوطي، دت، ج6، 340).

وتجدر الإشارة إلى أن عدم تسمية السيوطي للنوع الثالث من الكتابة، إنما يرجع إلى تعدد صور رسم الحرف العربي، في إطار ما يسمى بأنواع الخطوط التي كثرت في مرحلة تاريخية معينة مما استوجب حصرها، ذلك أنه "لما كثرت الخطوط وتنوعت أشكالها واختلفت حروفها ظهرت الحاجة إلى حصر الخطوط ونسبتها إلى أشكال هندسية كالثلث أو القلم مثل النسخ والرقعة والديواني وخط الإجازة والتوقيع والفارسي" (الخليفة، 2016، 19). وهذه الخطوط هي أنواع قائمة بذاتها وإن كان استعمالها ضيق المجال لارتباطه بمقامات تواصلية أو إبداعية محددة.

3.1.3.4.2.3. التصحيف

وهو يمس الحروف كما يمس الإشارات المضافة إلى الحروف مثل الشكل والإعجام:

- <u>تصحيف الحروف:</u> يرجع إلى تشابه الحروف العربية في صورها، هذا التشابه يمكننا من وضع عائلات للحروف من حيث الصورة: (ب، ت، ث، ن) و(ج، ح، خ) و(ص، ض، ط، ظ) و(د، ذ) و(ر، ز) و(ع، غ) و(ف، ق) و(س، ش)، وهذا ما عبر عنه نصار بقوله "ويعتري التصحيفُ الحروف أيضا، لأنها تنقسم إلى مجموعات تتشابه في الصورة، ولا تختلف إلا بنقطة أو اثنتين أو ثلاث من فوقها أو تحتها، وما يجري للحركات يجري للنقط" (نصار، 1988، ج2، 602)،
- <u>تصحيف الشكل:</u> كانت الحركات بداية الأمر عبارة عن نقط، ثم حوله الخليل في القرن الثاني إلى الحركات المعروفة لدينا اليوم، وقد ساهم وضع هذه الحركات في تأسيس النظام الصوتي للغة العربية باعتبارها أهم ضابط للإعراب (الخليفة، 2016، 16). وغياب هذه الحركات على الحروف، بالنسبة للمتعلم المبتدئ، يجعله تائها بين احتمالات متعددة للقراءة من قبيل: «علِم» أو «عَلَّم» أو

«عِلْم» «عَلَم»...، مما يجبره على الاستعانة بالسياق لتحديد الدلالة ومن ثم تحديد الحركات المناسبة، وهذا لا يتأتى لمتعلم العربية إلا في مراحل متقدمة.

- تصحيف الإعجام: وهو نقط الحروف، والأصل أن هذه الحروف لم تكن منقوطة، لكن نقطها في القرن الأول الهجري رفع عدد الحروف (من حيث الرسم) من ستة عشر (16) إلى ثمانية وعشرين (28) حرفا (الخليفة، 2016، 15)، لأن نصف عددِ حروفِ الهجاء تقريبا معجمة. ويختلف عدد النقاط باختلاف الحروف المنقوطة، ووضع النقط يختلف باختلاف هذه الحروف أيضا. (زايروآخرون، 2016، 19). لذلك فقد لعب هذا النقط دورا مهما في رفع اللبس بين الحروف سواء تلك المتقاربة في الرسم أصلا، أو تلك التي تتقارب عند الوصل، يقول السيوطي "ومن الحروف ما يلتبس بالخط إذا وصل بغيره كالنون والياء، فيزول الاشتراك بالنقط" (السيوطي، 1980، ج6، 342). وقد أثبتت دراسة (بلمكي،2015)، التي أنجزت حول تلاميذ المستوى الأول والثاني الابتدائيين بالمغرب، الأثر السلبي لمظاهر هذا التصحيف على مستوى الإملاء العربي، حيث سجلت الدراسة ارتكاب التلاميذ لنسبة كبيرة من الأخطاء في كتابة الصوامت مقارنة بالمصوتات، وكان ذلك نتيجة خلطهم بنسب كبيرة بين بعض الصوامت المتشابهة خطا (ظ/ض) (ص/ض) (ت/ث) (س/ش)،

إن الشكل والإعجام، وإن كان من الممكن تجاوزهما بالنسبة للمتعلم الذي امتلك ناصية اللغة أو اقترب من ذلك، يبقيان شيئين ضروريين خلال المراحل الأولى للتعلم لأن "الكتابة العربية لا تبين نطق الحروف التي ترسمها، وتحتاج إلى إشارات مضافة لإبانة ذلك، فالألفاظ بغير هذه الإشارات من الممكن أن تقرأ على عدة أوجه" (نصار، 1988، ج2، 601).

2.3.4.2.3. اختلال التطابق الفونو-غرافي/ الغر افو-فوني

يختل هذا التطابق في حالات كثيرة خلال التحويل الفونوغرافي الذي يتم خلال الإملاء أو التحويل الغر افوفوني الذي يتم خلال القراءة، وهذا يقلل من أهمية المبدأ العام الذي ينبني عليه الإملاء العربي، وهو مبدأ كما حددناه سلفا يتأسس على تصوير اللفظ بحروفه، لأن "هناك أشياء خرجت عن الأصول التي قررها علماء العربية تتمثل بزيادة حرف في هجاء كلمة أو حذف حرف، وبإبدال حرف بحرف،

وبوصل كلمة بأخرى مما قياسه أن يفصل" (الحمد، 2004، 109-110). ويمكن إجمال هذه الحالات التي اختل فيها التطابق الفونوغرافي حسب (بوعناني وربيع، 2015، 168-169) فيما يأتي:

- التلفظ بحروف ليس لها في الخط تحقق كما في: هذا، هذه، الرحمـن، داود....
- كتابة حروف ليس لها تحقق في النطق كما في: مائة، وعمرو، ودرسوا، وأولو...[61]
- وجود صورتين في الخط لكل من الهمزة: في الوصل والقطع، والألف اللينة المتطرفة: عصوية أو ياء مهملة.
- الحذف الذي يطال بعض الحروف مثل الألف، والواو، والياء عند التقاء الساكنين، وألف الوصل في بعض المو اقع، ذلك "أن الحذف أكثر ما يكون في حروف المد واللين الثلاثة (و ا ي) والحروف المشددة"[62]. (الحمد، 2004، 114).
- التطريز[63]: ومن أبرز تجليات التطريز ما نلحطه من علامات في الرسم القرآني، حيث تكثر العلامات الدالة التي تحيل على النطق المعياري أثناء التجويد ومثال ذلك علامات الإدغام بغير غنة، الإشمام، والإمالة[64].

---

[61] للاطلاع على مظاهر الزيادة ينظر: (الحمد، 2004) على طول الصفحات: من 123 إلى 136.

[62] للتفصيل في مظاهر الحذف في العربية ينظر: (الحمد، 2004) على طول الصفحات من 111 إلى 122.

[63] "التطريز هو دراسة السمات الصوتية التي تمس مكونات القطع الأصغر من الفونيم أو الأكبر منه" (Dubois & al, 1989, 398)، وهو حسب (Taylor, 1993)يتكون من أنواع مختلفة من الأنغام les Tons، على أن النغم هو نتيجة لاهتزاز الحبال الصوتية التي تنتج أصو اتا مسموعة سواء كانت حادة أو خافتة. (Niven, 2006, 24). وهو أنواع: تطريز جملي: ويلحق الجملة، "وهو عبارة عن تغيرات في ارتفاع نغم الحنجرة، لا يمس الفونيم والمقطع، بل يمس الوحدات الأكبر من ذلك من قبيل، فهو يحمل معلومات عاطفية، و إيحائية، وجمالية، والتي بفضلها تتوحد المشاعر بالتعابير" (Dubois & al, 1989, 268). لذلك فهو يلعب دورا مهما في تحديد دلالة العبارة في سياقاتها المختلفة. تطريز لفظي: ويلحق المصوتات في اللغة العربية، مثل الإمالة. تطريز مقطعي: ويشمل الأنغام والنبر والتشفيه والتغوير والتأنيف ...

[64] يعرف ابن الجزري الإمالة بقوله: "الإمالة أن تنحو بالفتحة نحو الكسرة وبالألف نحو الياء (كثيرا) وهو المحض، ويقال له الإضجاع، ويقال له البطح، وربما قيل له الكسر أيضا. و(قليلا) هو بين اللفظين ويقال له أيضا التقليل والتلطيف وبين بين. فهي بهذا الاعتبار تنقسم أيضا إلى قسمين إمالة شديدة وإمالة متوسطة، وكلاهما جائز في القراءة حجاز في لغة العرب ... [و] الغرض من الإمالة حاصل بها وهو الإعلام بأن أصل الألف الياء أو التنبيه على انقلابها إلى الياء في موضع أو مشاكلتها للكسر المجاور لها أو الياء" (ابن الجزري، دت، ج2، 30).

3.3.4.2.3. عدم اطراد القواعد وكثرتها

ويشمل عدم اطرادالقواعد ما يأتي:

- **تعدد رسم الهمزات على حد مواضع وقوعها في الكلمات، ومجاورتها للحركات...**
- **عدم اطراد بعض القواعد الإملائية كما الحال في حذف ألف «ابن» تارة وزيادتها تارة أخرى، وهاء السكت في الوقف التي تحذف في الوصل.**
- **الفصل والوصل في بعض الألفاظ كما في: فيم، مِمَّ، عمَّ، وحينئذ، وإلام .... (بوعناني وربيع، 2015، 169-168).**

تطرح مسألة عدم اطراد القواعد تحديات كثيرة أمام متعلم اللغة العربية، وهي تحديات بقدرما تفتح الباب أمام ضرورة توحيد وتبسيط القواعد الإملائية بقدرما تدخل المتعلم في متاهات الاضطراب نتيجة المحاولات الفردية والمؤسسية المتباينة والمتضاربة في كثير من الأحيان، الشيء الذي يولد حيرة في اختيار القاعدة الأمثل خلال عملية الإملاء. يقول غانم قدوري مصورا أسباب هذا الاضطراب "وتعترض الدارسَ لقواعد الإملاء العربي خاصة مشكلةٌ تتمثل بتعدد القاعدة في القضية الواحدة أحيانا، تبعا لاختلاف وجهة نظر العلماء المؤلفين في قواعد الإملاء، وتبعا لتباين أزمانهم، فمن القدماء من كان يحرص على بناء قواعده من صور الكلمات على نحو ما اعتاد كتاب العربية الأوائل على رسمها خاصة في رسم المصحف، ومنهم من أعمل فكره وبنى قواعد الإملاء على أقيسة النحو والصرف، ومن المتأخرين من حاول أن يخطو بقواعد الإملاء خطوات نحو مطابقة المكتوب للمنطوق، وكان للمجامع اللغوية في زماننا نشاط متنوع في قضية الرسم العربي وتيسير الكتابة العربية" (الحمد، 2004، 7).

5.2.3. النماذج السيكولوجية 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 بذلك نماذج

ومقاربات اختلفت تصوراتها تبعا لنوع المتعلم، حيث يمكن الحديث عن صنفين من النماذج، الأول يتعلق بالتعلم لدى الراشد، والثاني يتعلق بالتعلم لدى الطفل في سيرورته النمائية.

1.5.2.3. نماذج «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) وإليس (Ellis, 1982)، قبل أن يصقلها 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 نوعَ المسار المستعمل" (Virgini & Hebert, 2013, 5).

1.1.5.2.3. 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 والفونية 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).

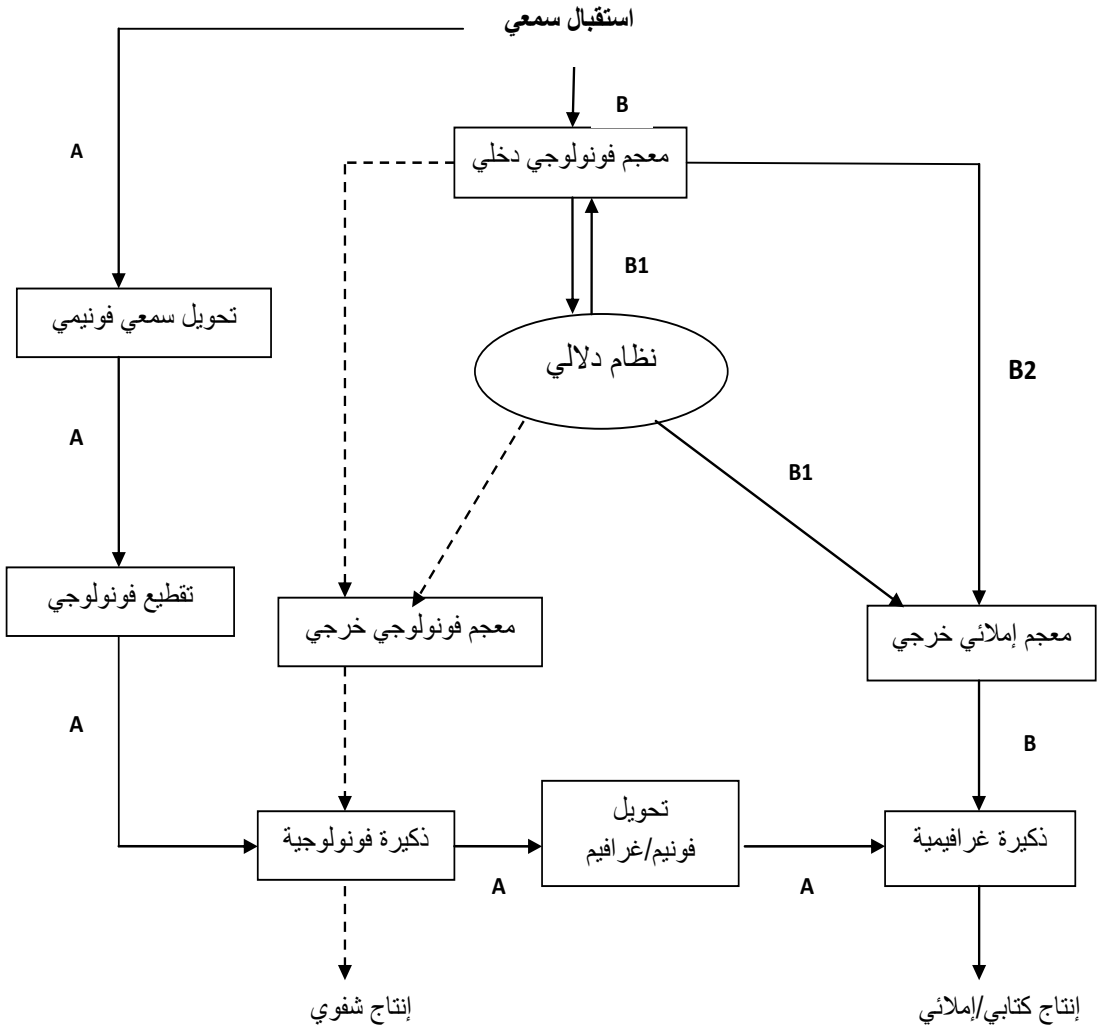
2.1.5.2.3. الإجراء المعجمي أو مسار المعالجة

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 الفونوغرافي 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).

3.1.5.2.3. المسار المعجمي المباشر لدى كل من مورتون (Morton, 1980) و إليس (Ellis, 1982)

يقوم هذا المسار على المعالجة المباشرة، لأنه مسار "يمر مباشرة من دخل المخزون الفونولوجي إلى خرج المخزون الإملائي خلال عملية الكتابة، حيث يتم تحويل التسنين transcodage دون المرور بالنظام الدلالي". (Cérciat-Marty & Denis-Léon, 2012, 9). ويوظف هذا المسار في كتابة الكلمات التي تمتلك تمثيلات دلالية وهي "الكلمات المبهمة، وغير المنتظمة، والمنتظمة المعروفة، لكنه لا يصلح لكتابة أشباه الكلمات والكلمات الجديدة" (Virgini & Hebert, 2013, 7).

ويمكن إبراز اختلاف التصورات السالفة الذكر في مساراتها المختلفة خلال كتابة كلمة ما من خلال الشكل المقترح من طرف (Kremin, 1999):



الشكل رقم (37): المكنزمات المستلزمة في عملية الإملاء نقلا عن (Cérciat-Marty & Denis-Léon, 2012, 10)

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

2.5.2.3. النماذج النمائية للإملاء

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

1.2.5.2.3. نموذج المراحل لدى فريث (Frith, 1985)

يشكل هذا النموذج مرجعا لمختلف النماذج التي أنشئت فيما بعد رغم نو اقصه، وتتجلى أهميته في كونه يقترح اكتسابا متوازيا لكل من مهارتي القراءة والكتابة اللتين تنموان وتتطوران معا وفي نفس

الوقت، حيث تثري كل منهما الأخرى (Virgini & Hebert, 2013, 10) ويتكون هذا النموذج من ثلاث مراحل متتالية ومترابطة، 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، ببابا، باباباباا... 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 الإشالات 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 إنتاج 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، 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 للتقابلات 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 وخزنها، مما يجعله قادرا على قراءة وكتابة الكلمات غير المنتظمة" (Cérciat-Marty & Denis-Léon, 2012, 12).

وتتعلق أهم الانتقادات التي وجهت لهذا النموذج بتتابع وتوالي هذه المراحل، لأن هذا التتابع يعني أن كل الأطفال يمرون بنفس المراحل في نفس الفترة الزمنية مما يقلل من أهمية المتغيرات 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 (Rodrigue, 2006, 25).

2.2.5.2.3. نموذج المستويات لدى إهري (Ehri, 1991)

قصد تجاوز الانتقادات 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 (38): مراحل القراءة والكتابة عند إهري (Ehri, 1989). نقلا عن (Beech, 2005, 51).

- <u>المستوى قبل-الأبجدي</u>: 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 تحديدُ الكلمات الربطَ بين الصوت والحرف، ما دامت 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 مايستند 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).

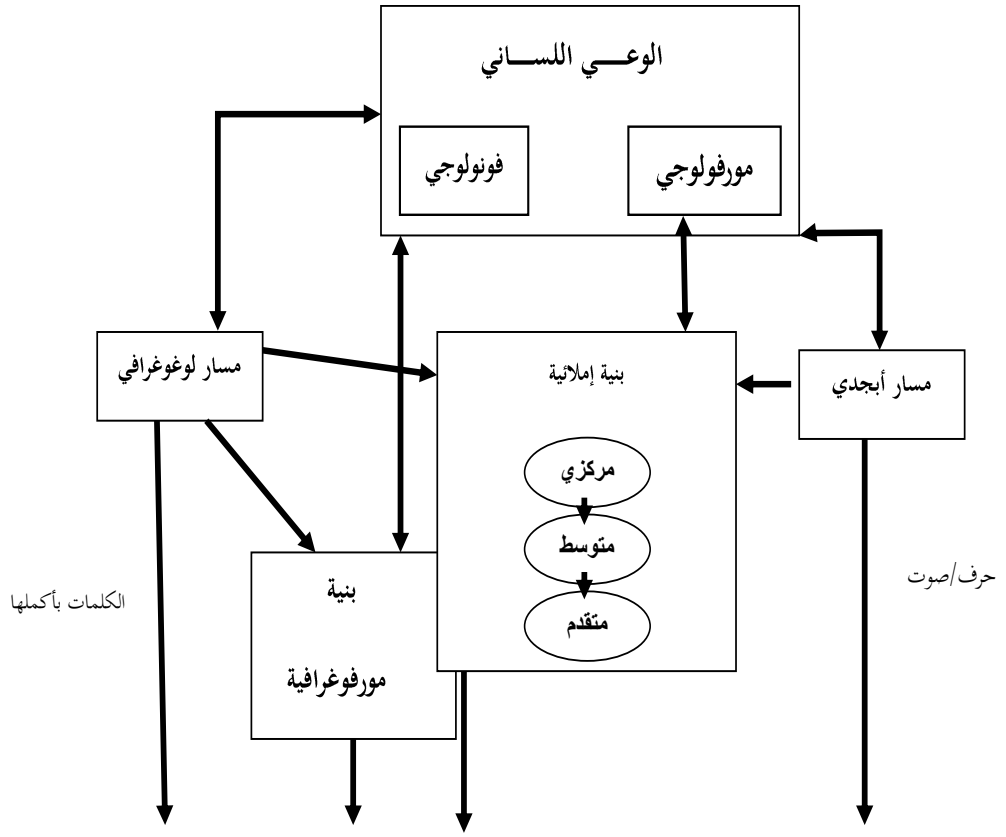
- **المستوى الأبجدي التام:** يستكمل الطفل في هذا المستوى معارفه الأبجدية، مما يمكنه من "تقطيع الكلمات إلى فونيمات وكتابتها بفضل معارفه الفونوغرافية. حيث يستطيع كتابة الأشكال الفونولوجية المقبولة للكلمات غير المعروفة" (Virgini & Hebert, 2013, 11). إضافة إلى هذه المعرفة بالتحويل الفونوغرافي، يبدأ الطفل في بناء معجمه اللغوي، حيث "يشرع، في هذا المستوى، في تكوين مخزون من الكلمات في ذاكرته، كما يستطيع أن يربط أيضا الغرافيمات بالفونيمات في الكلمات البصرية"[65] (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، ولواصق، مما يسمح له بالإدماج التدريجي للاطرادات الإملائية في اللغة" (Cérciat-Marty & Denis-Léon, 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).

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

3.2.5.2.3. نموذج الأساس المزدوج لصاحبه سيمور Seymour (1997- 1999)

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 والتركيب" (Boukadida, 2008, 74). وقد سُمِي هذا النموذج بهذا الاسم "لأنه يقترح مسارين مختلفين لتنمية مهارة تحديد الكلمات المكتوبة و إنتاجها 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، المعالِجات اللوغوغرافية والأبجدية" (Rodrigue , 2006, 27). والشكل الآتي يبرز عناصر هذا النموذج:



الشكل رقم (39): 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، وفك تسنين الكلمات المألوفة وأشباه الكلمات، فالتمكن من المسار الأبجدي يطور الوعي الفونولوجي والوعي الفونيمي" (Boukadida, 2008, 74-75). وعلى هذا الأساس، فالمساران معا: اللوغوغرافي والأبجدي، يساهمان معا في تنمية المعجم الإملائي.

ولم يسلم هذا النموذج أيضا مثل سابقيه من عدة انتقادات لعل أهمها:

- 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 (Rodrigue, 2006, 35).

4.2.5.2.3. نموذج التعلم الذاتي لدى شير Share (1995 و 1999)

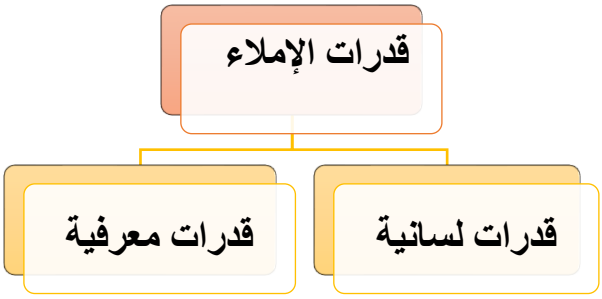
تساهم القراءة في هذا النموذج بدور فعال في تعلم الإملاء، حيث "يؤدي التحويل الغرافو-فوني، في هذا النموذج، وظيفة التعلم الذاتي التي تمكن المتعلم من اكتساب تفاصيل التمثيلات الإملائية الضرورية اللازمة للتعرف المرئي والسريع والفعال على الكلمات" (Share, 1999, 96). إن عملية إعادة التسنين الفونولوجي التي يقوم 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، وباللغة الإنجليزية من جهة أخرى، وهي من اللغات الأكثرتخونة، لذلك فإن تعميم هذا النموذج يبقى محدودا ما لم تؤكده دراسات في لغات أخرى (Cérciat-Marty & Denis-Léon, 2012, 14).

6.2.3. القدرات والعوامل المؤثرة في الوعي الإملائي

يتضح من خلال النماذج السيكولوجية السابقة أن تعلم الإملاء عملية معقدة ومستمرة في الزمن تتطلب حشد قدرات مختلفة ومتنوعة، يمكن تقسيمها إلى نوعين: قدرات لسانية ترتبط بطبيعة اللغة المتعلمة، وأخرى معرفية.



الشكل رقم (40): أنواع القدرات المتطلبة في الإملاء

1.6.2.3. القدرات اللسانية

القدرات اللسانية التي تتدخل في الإنجاز الإملائي متعددة ومتنوعة، والشكل الآتي يبرز مختلف هذه القدرات:

الشكل رقم (41): القدرات اللسانية المتطلبة في تعلم الإملاء.

1.1.6.2.3. القدرات الفونو-غر افية

يشمل هذا النوعُ القدراتِ الفونولوجية (أي الوعي الفونولوجي) والفونوغر افية (المبدأالأبجدي) وقدرات الاطرادات الإملائية.

1.1.1.6.2.3. قدرات الوعي الفونولوجي

يعرف الوعي الفونولوجي بكونه:

- "القدرة على التعرف على المكونات الفونولوجية للوحدات اللسانية مع استعمالها بشكل اعتيادي" (Gombert, 1990, 29) نقلا عن (Boukadida, 2008, 24).

-"القدرة على التعرف على الوحدات القِطْعية للكلام واستعمالها بوعي وبشكل اعتيادي". (Desrochers & al, 2009, 60).

- "القدرة على إدراك وتقطيع واستعمال الوحدات الصوتية للغة من قبيل: المقطع والقافية والفونيم".[66] (Charlotte, 2013, 6).

- "القدرة على تحليل البنية القِطعية للكلام والبنية الصوتية الداخلية للكلمات إلى وحداتها التحت معجمية (مقاطع، فونيمات)، ويمكن قياس هذه القدرات بالقدرة على تمييز واستعمال

[66] http://docplayer.fr/6541338-La-conscience-phonologique-dossier-d-activites.html

الوحدات تحت المعجمية التي هي المقاطع أولا ثم الفونيمات خلال القيام بالعمليات المعقدة" -cérciat) Marty & Denis-Léon, 2012, 26).

يتضح من خلال هذه التعريفات أن الوعي الفونولوجي يتعلق بالكلام بمفهوم دوسوسير، أي بالتحقق النطقي للغة، ويحيل على الإدراك الواعي والمتداول لوحدات اللغة، إضافة إلى القدرة على التقطيع التدريجي لهذه الوحدات. وقد "حدد (Morais, 1991) أبعاد الوعي الفونولوجي في أربعة:

- الوعي يالسلاسل الصوتية التي تسمح للطفل برصد التنغيم.
- القدرة على رصد قوافي الكلمات دون اعتبارلدلالاتها.
- الوعي المقطعي.
- الوعي الفونيمي الذي يعتبر مستوى عال من التجريد" (Boukaddida, 2008, 30).

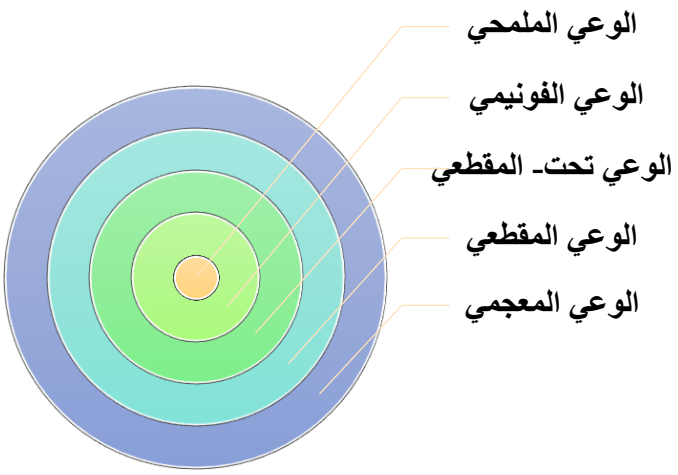
وتضيف (بلمكي، 2013) مستوى آخر هو الوعي الملمحي الذي يعتبر مستوى أدنى من الفونيم. حيث كل فونيم يمتلك ملامح مميزة، تميزه عن غيره، على اعتبار أن "الملامح المميزة هي حزمة من الخصائص الصوتية الخاصة بفونيم معين، حيث ترد متزامنة، أي هي قيم يكتسبها في الآن نفسه، كأن يكون شفويا و أنفيا ومجهورا" (بلمكي، 2013، 100).

ويمكن أن نضيف مستوى آخر للوعي الفونولوجي أعلى من المقطع، وهو الوعي بالوحدات المعجمية، لأن وعي الأطفال بالوحدات تحت-المعجمية (المقطع، الفونيم...) للغة يكون متأخرا مقارنة بالوعي الدلالي للكلمات لأن "انتباه الأطفال يكون مشدودا، في السنوات الأولى للتعلم، إلى دلالة الكلمات والملفوظات لا إلى مكوناتهما، لكن المهام التي يقترحها المدرس هي التي توجههم بشكل تدريجي إلى إيلاء الاهتمام للمظهر الخارجي للغة وبالتالي اعتبارها موضوعا للدراسة والتأمل" (Ministère de l'Éducation nationale , 2016B, 9). وعلى هذا الأساس يصبح الوعي الفونولوجي خمسة مستويات:

- الوعي المعجمي: يتحقق حين يتم تقطيع الجملة إلى الكلمات المكونة لها.
- الوعي المقطعي: يتحقق حين يتم تقطيع الكلمات إلى مقاطع.

- الوعي تحت-المقطعي: يتحقق عندما يتم تقطيع المقطع إلى عناصره (صدر، نواة، وقافية).
- الوعي الفونيمي: عندما يتم تقطيع عناصر المقطع إلى الفونيمات المكونة لها.
- الوعي الملمحي: أي الوعي بالملامح الصوتية التي تميز كل فونيم عن غيره.

ويمكن أن نمثل لمختلف هذه العناصر في الشكل الآتي:



الشكل رقم (42): مستويات الوعي الفونولوجي

وإذا كان وعي الطفل بالوحدات المعجمية سابقا لوعيه بالعناصر تحت المعجمية، فإن وعيه بتواجد الفونيمات يكون متأخرا مقارنة بوعيه بالمقاطع، وهو يتحقق من خلال التعلم الصريح الذي لا يتم إلا في عمر الخامسة والسادسة أو السابعة. وهو يلعب دورا مهما في تعلم القراءة وتعلم الإملاء. وبصفة عامة فإن الوعي الفونولوجي شديد الارتباط بالنمو المبكر للإملاء مقارنة بالقراءة، حيث غالبا ما تكون الأخطاء الإملائية لدى الطفل المتمكن من الوعي الفونولوجي معقولة فونولوجيا. إضافة إلى القيمة التنبئية للوعي الفونولوجي تجاه الإنجازات الإملائية خلال السنوات الثلاثة الأولى لتعلم الكتابة. هذا إضافة إلى العلاقة القوية بين قدرات الوعي الفونولوجي في المستوى التمهيدي واللغة المكتوبة في المستوى الأول الابتدائي (Cérciat-Marty & Denis-Léon, 2012, 26). وقد أثبتت دراسة (بلمكي، 2015) الأثر السلبي لضعف الوعي الفونولوجي على الإملاء والقراءة في العربية، بسبب الصعوبات التي يجدها الأطفال في التعرف على الصوامت والمصوتات قصيرها وطويلها، حيث كثيرا ما يحققون

المصوتات الطويلة مصوتات قصيرة، مما يؤثر سلبا على قدرتهم على الربط بين الغرافيمات والفونيمات التي تقابلها، لأن هذه العلاقة الفونوغرافية من أهم الأسس التي يقوم عليها نجاح فعلي القراءة والكتابة، وهذا يعكس حسب هذه الدراسة عدم تطور الوعي الفونولوجي للأطفال في مستواه المطلوب.

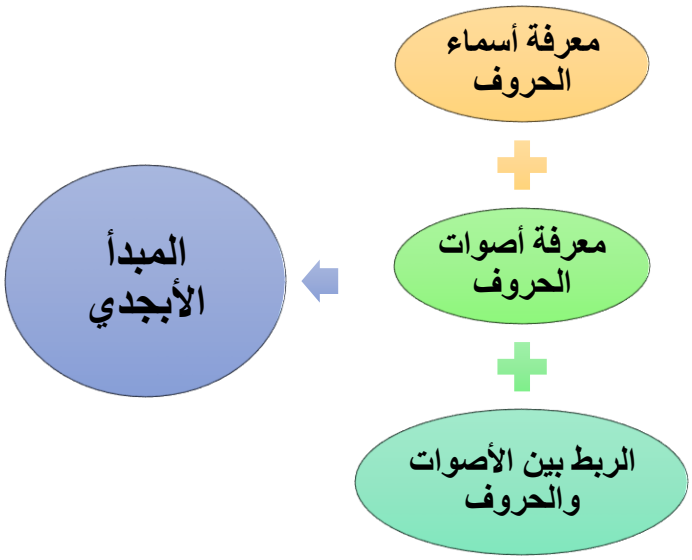
2.1.1.6.2.3. قدرات المبدأ الأبجدي

يقوم المبدأ الأبجدي على ربط الصوت بالحرف، لأن "الكتابة تتطلب معرفة دقيقة بالحروف المكونة للكلمات وبترتيب هذه الحروف فيها" (Bezu, 2009, 6). ويعتبر تعلم أسماء الحروف وتعلم أصواتها والربط بينهما مؤشرا مهما على اكتساب هذه القدرة، لكون "تسمية الحروف تعطيها هويتها، وينبغي أن يتم التعرف عليها من خلال شكلها بغض النظر عن موقعها في الترتيب الأبجدي، وهذا التمييز جد صعب بالنسبة للطفل الصغير، لأن نظامه البصري يجد صعوبة في التمييز الدقيق بين الحروف المتقاربة" (Ministère de l'Éducation nationale, 2015, 8). وتتم عملية الربط هذه بين الصوت والحرف من خلال التعلم الصريح للمبدأ الأبجدي في حضن المدرسة حين يعي الطفل العلاقة بين الوحدات الصوتية للغة المنطوقة والوحدات الغرافية للغة المكتوبة، ويكون ذلك، كما حددناه سلفا، أثناء كتاباته الأولى: (كتابة اسمه، أسماء بعض المأكولات التي يفضلها...). وبصفة عامة، فإن المبدأ الأبجدي يقوم على ثلاثة أسس:

- <u>معرفة أسماء الحروف:</u> حيث ينبغي للطفل أن يعطي لكل حرف اسمه بغض النظر عن ترتيبه في قائمة الحروف، حيث إن كثيرا من الأطفال يستظهرون هذه الأسماء بشكل آلي دون وعي.
- <u>معرفة أصوات الحروف:</u> ينبغي في هذا المقام تدريب المتعلم على النطق المعياري للصوت، لأن كثيرا من الخلط الذي يتم في السنوات المتقدمة للتعلم على مستوى الإملاء يكون ناجما عن عدم إدراك الميز بين أصوات الحروف، وأشد الأصوات التباسا في العربية هي ما نلحظه في صوت: (ض/ظ) (ث/ت) (د/ذ)، وهذا المشكل قد يرجع إلى تأثير العاميات في الوطن العربي على الفصحى، حيث "لم تكن الكتابة العربية تعاني من مشكلة تتعلق برسم الضاد والظاء، لكن اللبس الحاصل في زماننا من نطق الضاد

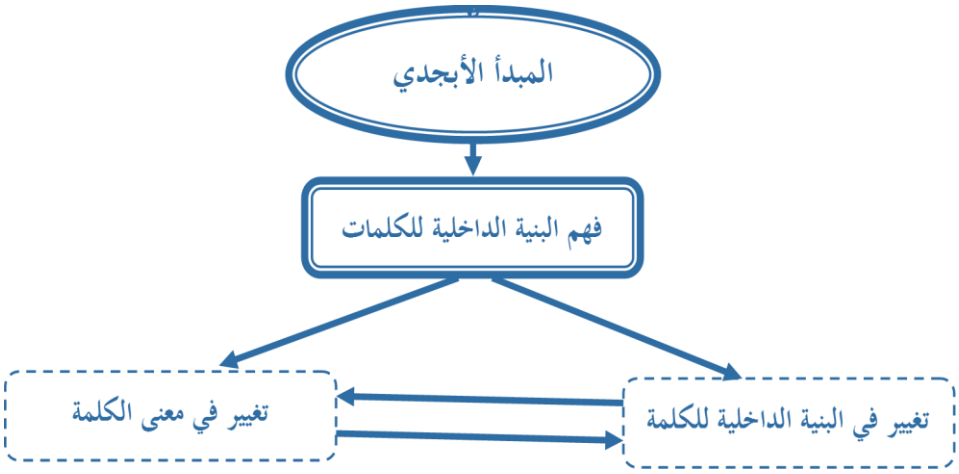
مثل الظاء جعل كثيرا من الكاتبين يخطئون فيرسمون الضاد ظاء بسبب عجزهم عن التفريق بين الكلمات التي ترسم بالضاد والكلمات التي ترسم بالظاء" (الحمد، 2004، 144).

- **الربط بين الأصوت والحروف**: ينبغي أن يربط المتعلم بين الصوت ورسمه، بغض النظر عن الترتيب والسياق الذي ورد فيه هذا الحرف أو الصوت. ويبرز الشكل الآتي أسس المبدأ الأبجدي:



الشكل رقم (43): أسس المبدأ الأبجدي

يبقى الهدف من المبدأ الأبجدي هو إكساب الطفل معرفة بالتقابل فونيم/غرافيم من أجل فهم التسنين الأبجدي، وفهم البنية الداخلية للكلمات المنطوقة، ومعرفة أن التغيير الذي يلحق هذه البنية يؤدي إلى تغيير في معناها من جهة، ومن جهة أخرى معرفة أن تغيير المعنى المعجمي يؤدي أيضا إلى تغيير في البنية الفونولوجية في أغلب الحالات.والشكل الآتي يوضح هذا التفاعل بين تغيير المبنى وتغيير المعنى في المبدأ الأبجدي.



الشكل رقم (44): التعالق المعجمي الفونولوجي في المبدأ الأبجدي

تلعب قدرات المبدأ الأبجدي دورا أكثر أهمية في اللغات الشفافة التي تتميز بالتطابق الفونوغرافي شبه التام، لكنها تبقى "في اللغات الثاخنة شيئا غير كاف من أجل الوصول إلى إنتاج كتابي مقبول الشكل والصورة، رغم أنها تمنح على الأقل إمكانية الكتابة شبه التامة للكلمات المعروفة، أو غير المعروفة والتي تتميز بإملاء فونولوجي معقول. كما أن من إيجابيات هذه القدرات أنها تسمح بتطبيق فك التسنين الذي يقود إلى التعلم الذاتي للتشكيلات الإملائية" (Cérciat-Marty & Denis-Léon, 2012, 28). وقد أثبتت دراسة (بلمكي،2015) الدور المهم لقدرات المبدأ الأبجدي في العربية، حيث أرجعت سبب الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون في المستويين الأول والثاني الابتدائيين في القراءة والإملاء إلى التشابه الخطي أو النطقي أو هما معا، وهو تشابه ينعكس سلبا على التحويل الفونوغرافي خلال الإملاء، وعلى التحويل الغرافو فوني خلال القراءة.

القدرات الفونو-غرافية شيء مهم في عملية التعلم لكنها تبقى غير كافية بالنظر إلى غياب التطابق الفونوغرافي في كثير من الكلمات، حيث تحمل الكتابة العربية في طياتها أبعادا أخرى تتطلب قدرات أخرى يمكنها أن تساهم في التغلب على التمظهرات الخاصة بالإملاء العربي.

3.1.1.6.2.3. قدرات الاطرادات الإملائية

تتعلق هذه القدرات بمعرفة الترابطات المنتظمة والمطردة للحروف في لغة ما، وهي حصيلةٌ للتعلم الضمني، حيث تظهر لدى الطفل منذ السنة الأولى الابتدائية، فتؤثر على الاختيار الإملائي منذ

السنة الثانية الابتدائية لتصل بسرعة إلى مستوى الكبار. ويساهم اكتساب هذه القدرة أحيانا في تسهيل عمل القدرات المعجمية (Cérciat-Marty & Denis-Léon, 2012, 28). ومن أمثلة هذه الاطرادات في العربية كون التضعيف لا يمكن أن يمس الحرف الأول من الكلمة، بل يمس الحرف الثاني كما في «مدّ» و«عدّ» ...، وإن مسه فينبغي التوسل إليه حينئذ بهمزة كما في: اِطّرد، اِدّكر، اِتّعظ...، كما يمس الحرف الأخير في مثل «اضطرّ» و«رادّ».

تمكن القدرات الفونوغرافية وقدرات الاطرادات الإملائية من إنتاج إملاء فونولوجي مقبول ومعقول يكون في بعض الأحيان صحيحا، أو قريبا من الصحة، لكنها تبقى غير كافية، حيث يستلزم الإملاء قدرات أخرى من بينها القدرات المعجمية.

2.1.6.2.3. القدرات المعجمية

ترتبط هذه القدرات بتخزين الكلمات في الذاكرة، ويلعب التكرار بنوعيه السطحي والمتراكم[67] دورا مهما في هذا التخزين، حيث كلما تعرض الطفل للكلمة بشكل متكرر كلما تمكن من تخزينها واسترجاعها لأنها تصبح كلمة شائعة ومألوفة لديه، ذلك أن "لشيوع الكلمة ومألوفيتها الأثر الكبير في سرعة معالجة الكلمة والتعرف عليها. ويرتبط عامل شيوع الكلمة وتأثيره في سرعة تعرفها بالأساس الإدراكي للقراءة، والذي يفسر [...] على أنه يمكن أن يمر عبر إحدى قناتي المعالجة، القاموسية أو اللفظية، القناة القاموسية تعبر عن مسار معالجة الكلمة المألوفة والتعرّف عليها وفقا لخصائصها الحرفية المخزنة ذهنيا أو كما يعرف بالقاموس الحرفي الذهني [...]، بينما في حال محاولة قراءة كلمة جديدة، فإن القراءة تتم بالاستناد إلى عمليات الفك والدمج الصوتي المتسلسل" (طه، 2018، 180).

وتحيل القدرات المعجمية على المعجم الذهني لدى المتعلم، وهو معجم يبدأ في التشكل منذ السنة الأولى الابتدائية ذلك أن "الكلمات التي نصادفها بقدر كاف من المرات غالبا ما تخزن في الذاكرة

---

[67] التكرار السطحي هو تكرار ظهور الشكل العام للكلمة في اللغة، بينما التكرار المتراكم هو مجموع التكرار السطحي للكلمة والتكرار السطحي لكل الكلمات التي تنتمي إلى نفس الأسرة المورفولوجية، فلحساب التكرار المتراكم للفعل "كتَب" على سبيل المثال، يتم حساب التكرار السطحي لهذا الفعل في اللغة ويضاف إليه التكرار السطحي لكل الكلمات التي تنتمي إلى نفس الأسرة المورفولوجية: كتابة، كتاب، مكتب، كاتب ... (Rachel & al, 2010, 161).

مشكلة المعجم الإملائي [...] ويكون اكتساب هذا المعجم لدى الطفل مبكرا، حيث يبدأ غالبا بالموازاة مع تعلم التحويلات الفونوغرافية. ذلك أن الأطفال يخزنون بعض الأشكال الإملائية منذ منتصف السنة الأولى الابتدائية [...] أما من حيث نمو هذه القدرة، فهي تنمو في جانب كبير منها من خلال التعلم الذاتي [...]، ومن خلال فك تسنين الكلمات [...] و أيضا من خلال التعلم الصريح الذي يعتبر حاسما ومهما في تعلم اللغات الثاخنة، التي من المفترض أن تكون فيها إنجازات الأطفال ضعيفة. وبغض النظر عن الطريقة التي يتشكل بها هذا المعجم، فإن تعلم الأشكال الإملائية للكلمات شيء صعب وممتد في الزمن" (Cerciat-Marty & Denis-Léon, 2012, 28).

ويمكن للقدرات المعجمية أن تلعب دورا مهما في كتابة الكلمات التي يغيب فيها التطابق الفونوغرافي سواء بسبب الحذف أو الزيادة. لكنها تبقى غير كافية أيضا في الإملاء العربي خاصة عندما تكون الكلمات مقحمة في نصوص أو جمل مما يفرض التوفر على قدرات أخرى: دلالية ومورفولوجية.

3.1.6.2.3. القدرات الدلالية

تفرض هذه القدرات العودة 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 الغموض (Cérciat-Marty & Denis-Léon, 2012, 28). ويتم اللجوء إلى هذه القدرات في حالتين: الأولى عندما يكون التلفظ محتملا لأكثر من طريقة في الإملاء بالنظر إلى تعدد تقطيع الكلمات في الملفوظ الواحد، حيث خارج المعطيات السياقية يمكن كتابة نفس الملفوظ بطريقتين كما في المثال الآتي في الفرنسية[68]:

- ✓ **Sept enfants rient.**
- ✓ **Cette enfant rit.**

[68] مثلنا بالفرنسية لهذه الحالة لعدم تمكننا من العثور على ملفوظ في العربية يحتمل وجهين إملائيين، وربما يرجع الأمر إلى الثخونة العالية للغة الفرنسية.

أما الثانية، فعندما يرد الجناس التام في الملفوظ، ومثال ذلك: عصى/عصا، بلا/ بلى...، حيث يمدنا السياق بمعلومات تجعلنا نميزبين هذه الكلمات، فنعرف أن «بلا» فعل في الجملة «أ» وهي حرف في الجملة «ت»، كما نعرف أن «عصا» اسم في الجملة «ب»، وهي فعل في الجملة «ث»، فنكتب حينئذ الكلمات وفق قواعدها المخصوصة:

أ. بلا محمد بلاء حسنا في المباراة التي أجراها أمس.

ب. ألست أنت من أعطاني عصا لعبة الهوكي؟

ت. بلى، أنا الذي أعطيتك العصا.

ث. ما عصى محمد والده قط.

4.1.6.2.3. القدرات المورفولوجية

وهي تحيل على استراتيجية الوعي المورفولوجي والتي سيأتي الحديث عنها لاحقا.

2.6.2.3. القدرات المعرفية للوعي الإملائي

تتعدد القدرات المعرفية التي يتطلبها الإملاء باعتباره مهارة إنتاجية، ومن بينها:

1.2.6.2.3. ذاكرة العمل

يمتلك الإنسان ذاكرتين: ذاكرة بعيدة المدى وذاكرة قصيرة المدى، أما مفهوم «ذاكرة العمل» فقد اختلف في مكانته وعلاقته بالذاكرة قصيرة المدى، فمن الباحثين من يرى ذاكرة العمل بديلا للذاكرة قصيرة المدى (الزهري وآخرون، 2015، 110)، فيما يراها آخرون جزءا من هذه الذاكرة، بينما يرى البعض أن هذه الذاكرة بمقاييسها شيء مختلف تماما عن الذاكرتين السابقتين (بلمكي وآخرون، 2015، 86)، ومرد هذا الاختلاف إلى ما يلحق نموذج بادلي (Baddeley, 1986) منذ ظهوره من تعديلات تتو افق و افتراضات الباحثين.

وتعرَّف ذاكرة العمل بكونها "مجموعة من المسارات، وظيفتها المعالجة والحفظ المؤقت للمعلومة خلال القيام بمهام معرفية مختلفة (قراءة نص، كتابة ....). وهي تصلح لتخزين المعلومة

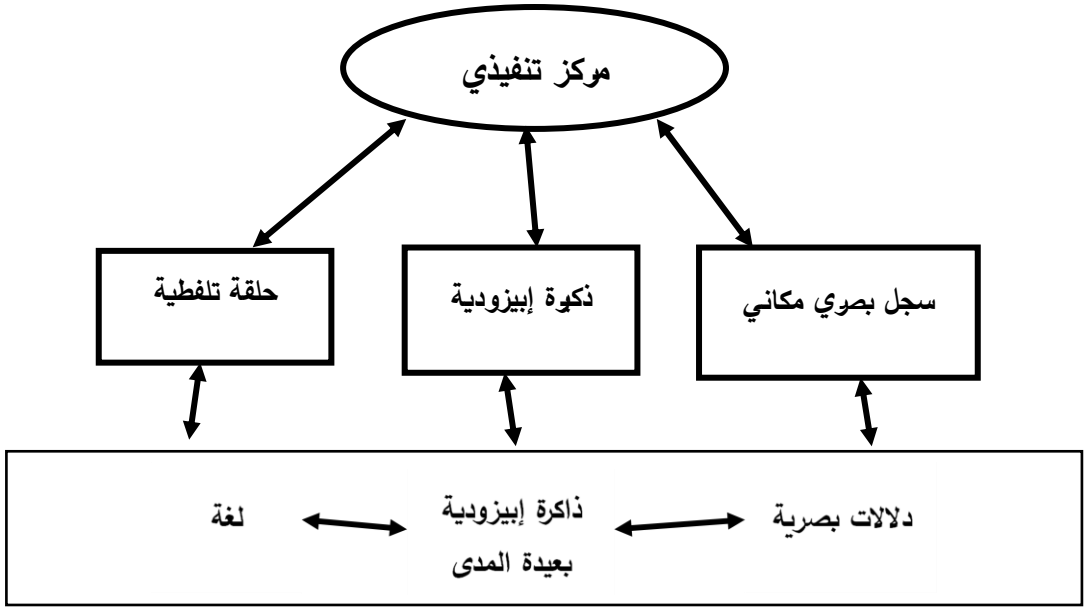
واستعمالها خلال هذه المهام، وهي تُستدعى يوميا منذ السنين الأولى، وسعتها محدودة، وتنمو تو افقا مع العمر" (Daché-Idrissi & Souny-Benchimol, 2012, 31). وهي أيضا تلعب دور الوسيط بين ذاكرتين، فهي "حلقة الوصل بين الذاكرة الحسية والذاكرة طويلة المدى، فالأولى تمدها بالمعلومات من البيئة الخارجية عن طريق الحواس، والثانية تمدها بالخبرات السابقة والمعلومات المخزنة فيها (الزهري وآخرون، 2015، 110). ومن الخصائص المهمة للمعالجة المعرفية لذاكرة العمل: سرعة التسنين، سَقُوطية المعلومة، استرجاع المعلومات إلى ذاكرة العمل (Jean-Francois, 1990, 36).

ويشمل نموذج ذاكرة العمل المقترح من طرف بادلي (Baddeley, 1986-2000) عدة مكونات:

- "المر اقب المركزي l'administrateur central: ينسق بين المعلومات المختلفة، فهو يحفظ معلومات الذاكرة بعيدة المدى ويستعملها، ويكبح المعلومات التي ليست ذات صلة بالمهمة طور الإنجاز، كما يكيف الاستر اتيجيات العملية المراد تحقيقها ويعدلها.
- الحلقة الفونولوجية[69] (La boucle phonologique): تتكون من مخزون فونولوجي لحظي (تبقى فيه آثار الذاكرة بعض الثو اني)، ومسار مفصلي يسمح بـ «إعادة قراءة» آثار الذاكرة عن طريق تكرار تحت-لفظي. وترتبط فعالية الحلقة الفونولوجية بطول الكلمات وبوجود التكرار اللفظي أو عدم وجوده" (Daché-Idrissi & Souny-Benchimol, 2012, 31).
- المذكرة البصرية-المكانية (Calepin visuo-spatial): وتلعب نفس الدور الذي تلعبه الحلقة الفونولوجية، لكن الدور هنا يقتصر على المعلومات البصرية (Python, 2009, 21).
- ذكيرة إبيزودية (Le buffer épisodique): تربط بين ذاكرة العمل والذاكرة بعيدة المدى (Daché-Idrissi & Souny-Benchimol, 2012, 31).

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

[69] وتسمى أيضا الذاكرة الفونولوجية ينظر: (بلمكي وآخرون، 2014).



الشكل رقم (45): مكون ذاكرة العمل في نموذج بادلي (Badeley, 2000). (نقلا عن: زغبوش.2013)

وتؤثر سعة ذاكرة العمل في الإنجازات اللغوية علما أن هذا التأثير يتغير مع النمو، إضافة إلى ذلك فإن محدوديتها تؤثر سلبا على الأطفال الصغار، حيث "ترجع صعوبات التقطيع الفونيمي لأشباه الكلمات لدى أطفال مستوى الخامس الابتدائي في الإملاء إلى عجز ذاكرة العمل الشفهية لديهم" (Python, 2009, 21). أما أهمية هذه الذاكرة في القراءة، فتتجلى في استدعائها لفك تسنين الكلمات الجديدة، وحفظ المقاطع المقروءة الواحد تلو الآخر لتشكيل الكلمة فيما بعد، ثم إعطائها معنى (Daché-Idrissi &. Souny-Benchimol, 2012, 31). أما في الإملاء فإن هذه الذاكرة تتدخل في عدة مستويات، فهي تحافظ على الفونيمات مسننة قصد جمع كلمة معروفة في المعجم الذهني وتنشيطها. كما أنها تساهم في الإنتاج الكتابي عن طريق الحفاظ المؤقت على الكلمة المراد كتابتها عن طريق تنشيطٍ يساير عملية التقدم في فعل الكتابة، وأخيرا فهي تلعب دورا أساسا في الإملاء النحوي الذي يقوم على المطابقة والذي يعتبر شديد التأثر بالحمولة المعرفية (Cérciat-Marty & Denis-Léon, 2012, 31).

2.2.6.2.3. 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. وتتحقق

القدرة على الاحتفاظ على المعلومات لمدة طويلة عندما تكون المعلومة الجديدة دالة وذات معنى. وهذا يعني أن هذه الذاكرة ليست عبارة عن خزان سلبي للمعلومات، بل هي بنية حية وديناميكية، إنها «بنيان» يبنيه المتعلم ويصوغه ويزينه عبر مسار لا ينتهي (Service de développement pédagogique, 2013, 2).

ويكون تخزين المعلومة عبارة عن آثار نادرا ما يتم نسيانها (إلا في حالات مرضية)، ولكي يتم تنشيطها واستحضارها ينبغي احترام ثلاث استرتيجيات، الأولى هي مرحلة التسجيل التي تحول المعلومات التي تم استقبالها إلى آثار مستدامة (التسنين)، والثانية هي مرحلة التنظيم أو الترسيخ، والثالثة هي مرحلة تنشيط المعلومات (الاسترجاع) التي يلعب فيها التكرار والتذكر دورا مهما في عملية التخزين. ويلعب التقديم البصري للوثائق في المدرسة دورا مهما في الحفظ والتخزين (Daché-Idrissi & Souny-Benchimol, 2012, 31-32).

3.2.6.2.3. الانتباه

يمكن تعريف الانتباه بصفة عامة باعتباره "الحفاظ على مستوى معين من اليقظة والحذر، و انتقاء العناصر ذات الصلة بالمحيط من أجل القيام بمهمة معينة، وتطوير معالجة المعلومة المنتقاة. وترتبط هذه الوظيفة المعرفية بمفاهيم أخرى مثل: اليقظة، التركيز، الدافع، التوجيه والوعي. وتؤثر مجموعة من العوامل في الانتباه من قبيل: نوعية المهمة، شروط البيئة، رغبة الشخص، التعب، تناول المخدرات...." (Walker, 2012, 16). ويلعب الانتباه أدوار عديدة يمكن إجمالها فيما يأتي:

- يمكّننا من استقبال المعلومات الخارجية ومعالجتها، كما يمكننا أيضا من مر اقبة أفعالنا والقيام بمعالجتها عن طريق انتقاء معلومة أو استر اتيجية للتدخل.
- يتدخل في عملية الإملاء من خلال مستويين: الأول يتعلق بمستوى التعلم، حيث لا يمكن أن يتحقق التعلم إذا لم يكن هناك تركيز في الوضعية التعليمية التعلمية من طرف المتعلم، أما الثاني فيتعلق بعملية الإملاء باعتبارها اشتغالا لذاكرة العمل، والتي تتطلب الانتباه والمر اقبة، لأن الإنتاج

اللغوي المكتوب يؤدي إلى تنشيط مجموعة خطاطات شبه آلية وفقا لخبرة الكاتب وصعوبة المفردة المراد كتابتها.

- 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، وكبح الإجابات غير الصحيحة.

- ويتدخل هذا النظام كذلك في تصحيح الأخطاء. أما في حالة الإملاء، فيتدخل هذا النظام على وجه الخصوص في حالة الكلمات الجديدة أو غير المعروفة وفي تدبير حالات المطابقة (العدد، الجنس ...) (Cérciat-Marty & Denis-Léon, 2012, 31-32).

4.2.6.2.3. الكلفة المعرفية للإملاء

نقصد بالكلفة المعرفية في هذا الباب الطلب على الانتباه، وهذا شيء يحيل على الموارد الضرورية لمعالجة المعلومات وتخزينها أثناء القيام بمهمة معينة، وهي موارد ترتبط بنظام ذي قدرات محدودة. وتتمظهر الكلفة المعرفية لمعالجة اللغة المكتوبة في بداية التعلم من خلال أمرين هما التباطؤ و انعدام الدقة خلال الإنجاز القرائي والكتابي. فالموارد الانتباهية تبقى شيئا مطلوبا خلال مختلف مراحل اكتساب اللغة المكتوبة: اكتساب فك التسنين، تكوين المعجم الإملائي، التعلم، تطبيق القواعد النحوية، وفي مستوى أقل خلال اكتساب مسارات إملائية-حركية (Cérciat-Marty & Denis-Léon, 2012, 33).

وتظل الكلفة المعرفية المتعلقة بالكتابة والإنتاج الإملائي أكثر أهمية مقارنة بتلك المتعلقة بالقراءة لأن كتابة كلمة يحتاج إلى تذكر واستحضار تام لسلسلة الكلمة، في حين يمكن الاكتفاء خلال القراءة بالتركيز على بعض المؤشرات الجزئية للكلمة، ينضاف إلى ذلك أن الشكل الفونولوجي للكلمة ينبغي أن يخزن خلال عملية الإملاء، في المقابل تظل الكلمة ماثلة للعيان خلال القراءة. كل هذا يجعل

التحويل الفونوغرافي (فونيم/غرافيم) أكثر تعقيدا وغموضا من التحويل الغرافو-فونيمي وفقا لما حددناه سلفا.

إن توظيف مختلف القدرات المتطلبة في الإملاء وحل مختلف المشاكل التي يمكن أن تتولد عنها خلال عملية التطبيق يشكل كلفة معرفية لا يستهان بها يمكن أن تكون عاملا مهما في الفروق الفردية بين المتعلمين، وهي فروق قد تزكيها عوامل أخرى ذات بعد بيئي اجتماعي.

3.6.2.3. العوامل البيئية المؤثرة في الوعي الإملائي

إضافة إلى مجموع القدرات اللسانية والمعرفية، هناك عدة عوامل يمكن أن يكون لها تأثير على الإنجازات اللغوية والإملائية للمتعلمين، ومن بينها:

1.3.6.2.3. التكرار أو التردد (la Fréquence)

تؤثر البيئة المنشأ على الطفل بما توفره له من تجارب شخصية على مستوى الاكتساب والتعلم، ويدخل ضمن هذه التجارب تعرض الطفل لكلمات اللغة منذ السنوات الأولى، مما يؤثر لاحقا على سرعة ودقة الإملاء لديه. ويحيل التكرار بنوعيه السطحي والمتراكم وفق ما حددناه سلفا على عدد المرات التي يصادف فيها المتعلم الكلمات أثناء تجربته الشخصية، خاصة في المدرسة والكتب المدرسية، حيث يؤثر هذا التكرار على السرعة والدقة التي تتم بها القراءة والكتابة عموما والإملاء بشكل خاص.

ويتمظهر تأثير التكرار في شكل إنجاز إملائي جيد للكلمات التي تعرض لها الطفل بتكرار أكبر، في مقابل ضعف هذا الإنجاز بالنسبة للكلمات الأقل تعرضا. ويظهر تأثير التكرار منذ السنة الأولى الابتدائية، حيث يؤثر في الكلمات أثناء الإملاء لدى الأطفال بعد ثلاثة أشهر من التعلم، كما أن الأطفال يقتفون الآثار الإملائية التي تتركها الكلمات التي صادفوها (Daché-Idrissi & Sonny –Benchimol, 2012, 28)

2.3.6.2.3. مستوى القراءة

يتم قياس الإنجاز القرائي من خلال الطلاقة التي "تشير إلى القراءة السريعة والدقيقة للحروف والأصوات والكلمات والجمل والفقرات في مدة زمنية تحسب بالدقيقة" (الشكيري، 2018، 76). وهذا يعني أن فك تسنين الكلمات والمقاطع والحروف يعتبر منبع تعلم الإملاء، حيث يمكن تطبيق وربط العلاقات بين الحروف والفونيمات خلال عملية القراءة من خلال قراءة الكلمات عن طريق التجميع إضافة إلى تخزين الشكل الإملائي للكلمات، فالمتعلم خلال القراءة ينمي «التعليم الذاتي» Self taeching» كما حددناه سلفا عند شير Share أي التعليم الذاتي الضمني لإملاء الكلمات من خلال الاحتكاك الدائم مع المكتوب، مما يمكنه من استنباط واستخلاص الانتظامات الإملائية (Daché-Idrissi & Sonny –Benchimol, 2012, 28).

7.2.3. أنواع الإملاء واستراتيجياته

تتعدد الاستراتيجيات المعتمدة خلال الإملاء تبعا لأنواعه وقدراته، مما يفرض على المدرس والمتعلم معا الوعيَ بها، واستعمالها بشكل يتناسب والوضعيات التعليمية التعلمية المختلفة، فما تتطلبه وضعية إملائية ما من استراتيجية أو استراتيجيات قد لا تحتاجه وضعية أخرى، لذلك فالمتعلم الجيد في الإملاء هو ذاك العارف بالاستعمال المناسب للاستراتيجيات المتاحة، لأن الإملاء "ليس مجالَ معرفةٍ تكون فيه استراتيجيةٌ معينة ضامنةً للنجاح" (Bazard-Jourdin & Coulon, 2014, 4).

1.7.2.3.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، والإملاء الاستباري، والإملاء التعليمي... وباعتبار الحواس نجد الإملاء المنقول، الإملاء المنظور، الإملاء الاستماعي[70]. (غالي وخليفة، 2016). وباعتبار الوساطة اللغوية نجد: الإملاء الفونيتيقي أو الصوتي

[70] الإملاء الاختباري: يهدف إلى اختبار قوة الملاحظة والإصغاء والاستماع، أما الإملائي الاستباري: يهدف إلى سبر فهم الطلبة للقاعدة الإملائية وطريقة كتابة الكلمات، وهو يشبه الإملاء الاختباري من حيث أنهما يكشفان عن المستوى التحصيلي

والإملاء المعجمي والإملاء النحوي، وهذا التقسيم الأخير هو الذي سنركز عليه نظرا لارتكازه على الوعي اللغوي بصفة عامة، والوعي المورفولوجي بصفة خاصة.

1.1.7.2.3. الإملاء الفونيتيقي/ الصوتي

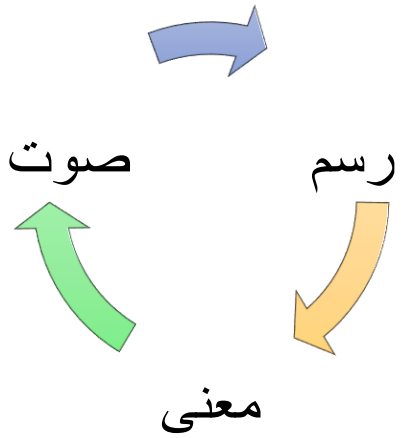
يقوم هذا النوع من الإملاء على التطابق الفونوغرافي، وهو يشكل المرحلة الأولى في بناء القدرة الإملائية، حيث "من خلال التقابلات بين الفونيمات والغرافيمات يمكن بنينة الإملاء وبناء القدرة الإملائية" (Yilun, 2018, 40)، ولهذا السبب يطبق الطفل بشكل صارم التقابلات الفونو-غرافية في كتابة الكلمات عندما يعي العلاقة الموجودة بين الفونيمات والغرافيمات التي تتأسس على الوساطة الفونولوجية. ويؤدي هذا التطبيق الصارم، في كثير من الأحيان، إلى ارتكاب أخطاء في كتابة بعض الكلمات غير المنتظمة إملاء. لكن رغم ذلك فإن هذا الإجراء الصارم له أهميته التي تتجلى في "تحفيز التعلم الذاتي، لأن الأطفال الذين يتمكنون منه، ولو جزئيا، يمكنهم من قراءة كلمات مكتوبة غير معروفة لديهم، والبحث عن ربط العلاقة بين الشكل الصوتي المركب والأشكال الصوتية الموجودة في معجمهم الذهني الشفوي" (Broyer, 2010, 39).

وهذا النوع من الإملاء أشبه بالكتابة العروضية لأنه يقوم على ترجمة المنطوق إلى مكتوب بشكل آلي، إذ "إن العروضيين يكتبون ما يسمع خاصة، إذ الذي يقيد به في صفة الحروف إنما ما يلفظ به، لأنهم يريدون به عد الحروف التي يقوم بها الوزن متحركا كان أو ساكنا. فيكتبون التنوين نونا، ولا يراعون حذفها في الوقف، والمدغمَ حرفين. ويكتبون الحروف بحسب أجزاء التفعيل" (السيوطي، دت، ج6، 341).

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 إليه شفويا وكتابيا. أما الإملاء المنقول فيقوم فيه المتعلمون بنقل القطعة وهم ينظرون إليها وربما بمعية 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 دون سابق اطلاع أو نظر إليها. وهناك الاملاء الذاتي، وفيه يملي المتعلم النص على نفسه من ذاكرته، فهو يتطلب الحفظ، وهذا النوع يحتاجه المتعلم في حياته المدرسية وما بعدها. للمزيد من التفصيل ينظر: (غالي وخليفة، 2016) على طول الصفحات من 36 إلى 38.

2.1.7.2.3. الإملاء المعجمي

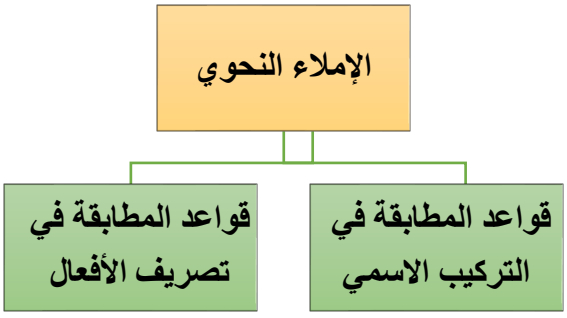
الإملاء المعجمي عموما هو الطريقة التي تكتب بها الكلمات باعتبارها وحدات المعجم، وتأخذ التعريفات أشكالا مختلفة عند الباحثين، فمنهم من يراه مرادفا للإملاء الفونيمي فيؤسس تعريفه على الربط بين الصوت والرسم. حيث "يرى باري (Paret, 2010) أن الطفل الذي يتعلم الإملاء المعجمي يتعلم مجموع قواعد التقابل بين متواليات فونيمية (الأصوات) ومتواليات غرافية (الحروف)" (Duchesn, 2012, 21). ومنهم من يربط تعريفه بالعرف والذاكرة حيث يذهب فايول وجافري (Fayol & Jaffré, 1999) إلى اعتباره "الطريقة التي تكتب بها الكلمات في مجتمع ما" (Villeneuve-lapoite, 2014, 26). ولا سبيل إلى معرفة كيفية الكتابة إلا بالحفظ، "لأن تعلم الإملاء المعجمي يرجع إلى الحفظ البصري: فليس هناك قاعدة قياسية تسمح بتوقع كتابة Pouls قبل رؤيتها وإدخالها في المعجم الذهني، وربطها بمعناها وتمييزها عن كلمة Pou" (Duchesn, 2012, 21). في حين يربطه آخرون بالصوت والرسم والمعنى، ومن بين هؤلاء جافري (Jaffré, 2003) الذي يعرفه بكونه "تمثيلا مرئيا ومقروءا بمعونة مكونات لسانية من قبيل: الفونيمات، المورفيمات وكلمات التواصل الشفهي" (Villeneuve-lapointe, 2014, 26)، وهذا المعنى هو ما تحمله الكلمة خارج السياق، أي أن "الإملاء المعجمي يرجع إلى التقابل بين الفونيمات والغرافيمات التي تمثلها، بمعزل عن سياق ورودها في الجملة: إن الأمر يتعلق بكلمة معزولة، كما تظهر مثلا في القاموس" (Duchesn, 2012, 22). فالإملاء المعجمي يتعلق بالكلمة باعتبارها وحدة معجمية، حيث يتم الربط بين الصوت والرسم والمعنى خارج السياق. ويمكن تمثيل عناصر الإملاء المعجمي، حسب العلاقة الأخيرة في الرسم الآتي:



الشكل رقم (46): عناصر الإملاء المعجمي

3.1.7.2.3. الإملاء النحوي

يسمى أيضا إملاء القاعدة، أو إملاء المطابقة، وينقسم الباحثون حوله إلى فريقين[71]، الأول يرى أنه يختص بقواعد المطابقة في الاسم والفعل، بينما يحصر الفريق الثاني هذه المطابقة في المركب الاسمي فقط. فالإملاء النحوي حسب التيار الأول "هو الذي يختص بتغييرات النوع والعدد في الاسم، وبتصريف الفعل وظواهر المطابقة الناجمة عن هذا التصريف" (Duchesn, 2012, 23). فهو يتعلق بالمطابقة في جانبها التركيبي سواء تعلق الأمر بالمطابقة في التركيب الاسمي أو التركيب الفعلي (أي تصريف الأفعال):



الشكل رقم (47): قواعد الإملاء النحوي

أما الفريق الثاني فيحصر الإملاء النحوي في قواعد المطابقة المتعلقة بالاسم فقط، حيث يرتبط الإملاء النحوي بقواعد مطابقة الكلمات في مستويات مختلفة في الجمل المكتوبة، وهذه "القواعد

[71] للمزيد من الاطلاع على مختلف الآراء في الموضوع، ينظر: (Duchene & Piron, 2015, 100-101).

الأساس للمطابقة هي المركبات الاسمية، أي المطابقة التي يتحكم فيها الموضوع [المسند إليه]، أو التي يتحكم فيها المفعول المباشر للفعل" (Duchesn & Piron, 20115, 100-101). فالإملاء النحوي عبارة عن قواعد للمطابقة تتعلق بالمورفوغرامات في المركبات الاسمية، بينما تندرج المورفوغرامات المتعلقة بتصريف الأفعال ضمن الإملاء المعجمي حسب هذا الفريق.

2.7.2.3. استراتيجيات تعلم الإملاء: مفهومها و أنواعها

1.2.7.2.3. مفهوم الاستراتيجية

ظهرت كلمة استراتيجية في الميدان الحربي، ويرجع أصلها إلى الكلمة اليونانية Sratégos التي تعني فن قيادة القوات، ثم بدأت تعرف لها امتدادات في حقول معرفية مختلفة سواء كانت تربوية أو اقتصادية أو سياسية أو اجتماعية ...، ويتم تعريفها في مجال التربية والتعليم بكونها "الخطة العامة التي توضع من أجل تحقيق تعليم وتعلم فاعل وناجع، وفق رؤية واضحة المعالم والأهداف" (إسماعيلي علوي، 2014، 32). ويرتبط طول الاستراتيجية وقصرها بنوع الإجراءات المطلوبة للوصول إلى الهدف لأنها "يمكن أن تتعلق بإجراءات عامة جدا، مثلا ضرورة التنظيم المقصود لبلوغ هدف معين، أو خاصة جدا، مثلا أن يطرح الفرد على نفسه أسئلة ليتأكد من فهمه الجيد لنص معين" (زغبوش،2005، 61)، وقد حدد شاهين أهم أسس الاستراتيجية فيما يأتي: "

أ. اختيار الأهداف وتحديدها.

ب. اختيار الأساليب العلمية لتحقيق الأهداف وتحديدها.

ت. وضع الخطط التنفيذية.

ث. تنسيق النواحي المتصلة بكل ذلك" (شاهين، 2011، 22).

إن الاستراتيجية عبارة عن سيرورة ترمي إلى تحقيق أهداف محددة بأقل كلفة، عن طريق خطوات إجرائية دقيقة، تتفاوت طولا وقصرا، بساطة وتعقيدا، تبعا لنوع هذه الأهداف، إنها خطة عامة تحوي خططا جزئية غايتها تحقيق أهداف محددة بأقل كلفة.

2.2.7.2.3. استراتيجيات تعلم الإملاء

1.2.2.7.2.3. الاستراتيجية المساعِدة أو التحويل فونيم/غرافيم La stratégie de secours

ترتبط هذه الاستراتيجية بقدرات المبدأ الأبجدي، حيث يعتمد المتعلمون المبتدئون هذه الاستراتيجيةَ في الكتابة المباشرة لكلمات اللغة بالارتكاز على التطبيق الصارم للتحويل فونيم/غرافيم، لأنهم لا يتوفرون على المعارف الإملائية الأخرى. كما يلجأ إليها المتعلمون ذوو الخبرة أيضا رغم توفرهم على قدرات إملائية جيدة، ويكون ذلك عندما يواجهون بعض الكلمات الجديدة غير المألوفة والصعبة إملاء مثل كتابة أسماء الأعلام الأجنبية. ومن إيجابيات هذه الاستراتيجية أنها تمكن المتعلم من إنتاج فونولوجي صارم، وهي تناسب في ذلك مسار التجميع للنموذج الإملائي ذي المسارين، ومن متطلبات هذه الاستراتيجية: الانتباه، الوعي الفونيمي، الذاكرة قصيرة المدى وذاكرة العمل، أما كلفتها المعرفية فهي مرتفعة (Bazard-Jourdin & Coulon, 2014, 4).

تمتلك هذه الاستراتيجية أهمية كبيرة لدى الطفل في السنوات الأولى للتعلم، خاصة في اللغات الشفافة، لكنها في اللغات الثاخنة مثل الفرنسية، أو شبه الثاخنة مثل العربية، لا تمكنه إلا من كتابة عدد محدود من الكلمات (نصف عدد الكلمات في اللغة الفرنسية)[72]، مما يستوجب الاستناد إلى استراتيجيات أخرى.

2.2.2.7.2.3. استراتيجية تذكر الشكل الإملائي للكلمات

تتناسب هذه الاستراتيجية مع مسار المعالجة السابق أو المسار المعجمي للنموذج الإملائي ذي المسارين. فعديدة هي الكلمات التي لا يمكن التنبؤ بكتابتها لكونها تحوي غرافيما/ فونيما واحدا على الأقل لا يخضع لأي قاعدة (الألف في كلمة: «مائة»، «هذا»، «إله». والواو في «عمرو»). أو لكونها تخرق القواعد المتعارف عليها مثل: «لئلا»، «لئن» «يومئذ»، حيث "كان القياس أن تكتب «لئلا»: لأن لا،

[72] نتوقع أن تكون هذه النسبة أكثر في العربية مادامت ثخونة الفرنسية أكبر من العربية.

و«لئن»: لإن، و«يومئذ» ونحوه: «يوم إذا»، لكن جعل الظرف مع «إذا» كالشيء الواحد فوصل بـ«إذ»، وجعلت صورة الألف ياء كما جعلوها في بئس، وكان القياس في «هؤلاء»: «ها ألاء»" (السيوطي، 1980، ج6، 311).

إن انعدام الضابط الإملائي في هذه الكلمات يفرض على المتعلم تذكر الشكل الإملائي للكلمات اعتمادا على الذاكرة بعيدة المدى، مما يضع جودة التذكر لدى المتعلم على المحك، حيث ينبغي تخزين مجموع الغرافيمات بشكل تام في الذاكرة. ويلعب التكرار دورا مهما في التأثير على نمو المعجم، لأن الكلمات التي تتم قراءتها أو كتابتها بشكل متكرر يتم استرجاعها بسهولة، وبالتالي كتابتها بشكل صحيح، وفي المقابل، فكلما قلّت قراءتها أو كتابتها، كلما ضعف احتمال كتابتها بشكل صحيح (Bazard-Jourdin & Coulon, 2014, 4).

وتبقى هذه الاستراتيجية ذات أهمية كبرى في كتابة الكلمات التي لا تخضع، من جهة، للتحويل الصارم للعلاقة الفونو-غرافية، ولا تخضع من جهة أخرى لأية قاعدة توجهها، ولأجل ضمان نجاعة وفعالية هذه الاستراتيجية، يستحسن تضمين النصوص القرائية مختلف هذه الكلمات بتكرار معقول، خاصة الكلمات الأكثر استعمالا، كما ينبغي توظيف تقنيات الكلمات البصرية، من خلال عرض هذه الكلمات على المتعلمين في لوحات بشكل متكرر ومستمر ولمدد زمنية مقبولة حتى تتمكن الذاكرة من تخزينها.

3.2.2.7.2.3. استراتيجية الاطرادات الإملائية العامة

ترتبط هذه الاستراتيجية بنظام الإملاء في اللغة، وهي تُكتسب بشكل ضمني من طرف أغلب المتعلمين، لكنها تبقى غير كافية لدى المتعثرين منهم، خصوصا أولئك الذين يعانون من عسر القراءة أو عسر الإملاء.[73] ويعرفها جافري وفايول (Jaffré & Fayol,1997) باعتبارها "متواليات قياسية ومألوفة

[73] للمزيد من التفصيل ينظر: (Stanké, 2017) على طول الصفحات: من 17 إلى 24. تم الاسترجاع من: https://brigittestanke.files.wordpress.com/2017/10/adoq-2017-10-31_vfinale-sans-extraits-vidc3a9o-dutemple-stankc3a9.pdf

من الحروف وهي غير ذات علاقة بالمورفولوجيا" (Bazard-Jourdin & Coulon , 2014, 4)، ومعنى هذا أن المعرفة الإملائية، في هذه الاستراتيجية، يمكن أن تكون قابلة للتعميم لأنها تتميز بالاطراد والانتظام في الإملاء.

ومن أمثلة هذه الاستراتيجية كتابة الألف مقصورة في الأسماء والأفعال عندما تكون رابعة أو خامسة أوسادسة، لأن كثرة تعرض المتعلم لمثل هذه الكلمات يجعله يستخلص قاعدتها التي عبر عنها السيوطي بقوله: "تكتب كل ألف رابعة أو خامسة أو سادسة في اسم أو فعل ياء نيابة عن الألف سواء كان أصلها الياء أم الواو أم كانت زائدة [...] إلا أن تكون تالية لياء «كدنيا» و«محيا» و«أحيا» و«خطايا» و«استحيا» إلا «يحيى» علما، فإنه يكتب بالياء فرقا بين «يحيى» الإسم و«يحيا» الفعل" (السيوطي، 1980، ج6، 335-336).

4.2.2.7.2.3. استراتيجية الاستناد إلى القواعد

يتم، في هذه الاستراتيجية، الرجوع إلى القواعد أثناء كتابة بعض الكلمات، ومثال ذلك القواعد المتعلقة بكتابة الهمزة المتوسطة أو المتطرفة، و"تتطلب هذه الاستراتيجية كلفة مهمة من حيث الانتباه والذاكرة، لأنها تستوجب تذكر وجود القاعدة، وشروط تطبيقها، إضافة إلى تطبيقها بشكل صحيح، واستحضار وجود بعض الحالات الشاذة عن القاعدة" (Bazard-Jourdain & Coulon, 2014, 5).

5.2.2.7.2.3. استراتيجية المماثلة الشكلية الإملائية

تحيل هذه الاستراتيجية على "اختيار إملاء كلمة معينة استنادا إلى كلمة أخرى تقاربها شكلا [...] فالاستناد في هذه الاستراتيجية بين الكلمة ومرجعها شكليٌّ، ولا علاقة له بدلالة الكلمة المرجع" (Bazard-Jourdain & Coulon, 2014, 5). ومثال ذلك كتابة «طاوس»[74] استنادا إلى كلمة «داود»، أو كتابة كلمات جمع المؤنث السالم أو جمع المذكر السالم بإسقاط الألف قياسا على كلمات مثل

[74] وردت هذه الكلمة بواو واحدة في مقاييس اللغة، يقول ابن فارس "الطاء والواو والسين ليس بأصل، إنما فيه الذي يقال له الطاوُس" (الجزء 3، 431)، ووردت بهمزة بعدها واو في لسان العرب: "الطاؤوس: طائر حسن، همزته بدل من واو لقولهم طواويس" (لسان العرب. مج6. 127).

«السمـوات»، «الصلحين»، شريطة أمن اللبس، لأن "شرط الحذف من جمع المؤنث والمذكر أن يكون غير ملتبس، ولا مضاعف، ولا معتل اللام، فلا يحذف من نحو: الطالحات لإلباسه بطلْحات، ولا من نحو: حاذرين لإلباسه بحذرين، وهما مختلفان في الدلالة، ولا من نحو: شابَّات والعادِّين لأنه بالإدغام نقص في الخط، إذ جعلوا صورة المدغم والمدغم فيه شكلا واحدا، ولذلك كتبوا في المصحف: «الضالِّين» و «العادِّين» بالألف، ولا من نحو: راميات، والرامين لأنه حذف من الرامين لام الفعل، وحملت عليه الراميات" (السيوطي، 1980، ج6، 332).

يبقى استعمال هذه الاستراتيجية نادرا في اللغة العربية، لذلك يصعب أن نسميها استراتيجية، خاصة أنها غير فعالة لكون الربط بين كلمتين قد لا يكون مجديا في كثير من الأحيان.

6.2.2.7.2.3. استراتيجية الاستناد إلى المورفولوجيا

يسمى الإملاء الذي يستند إلى المورفولوجيا بالإملاء المورفولوجي، وتحققه يقوم "على بناء أشكال إملائية جديدة انطلاقا من التوليف بين أشكال موجودة سلفا، وهي المورفيمات المكتوبة" (Bazard-Jourdain & Coulon, 2014, 5-6). ويلعب الوعي المورفولوجي دورا هاما في مهارة الإملاء، حيث تمكن تعبئة المعارف المورفولوجية الأطفال الذين يتعلمون الإملاء من حل مجموعة من الصعوبات يمكن إجمالها حسب سكين (Seguin, 2014)[75] فيما يأتي:

- استعمال الجذر للقيام باختيار واحد من بين مجموعة من الاختيارات: يستعمل الأطفال المتعلمون الجذر للقيام باختيار معين من بين عدة اختيارات متاحة قصد كتابة كلمة ما، فالرجوع مثلا إلى الجذر (ك.ت.ب) يمكن المتعلمين من كتابة مجموع كلمات أسرته المورفولوجية.
- استعمال البنية المورفولوجية للكلمات قصد اختيار غرافيم واحد من بين مجموعة من الغرافيمات الممكنة: تساعد المورفولوجيا المتعلم على القيام باختيار صائب من بين اختيارات عدة ممكنة، خاصة عندما تكون الكلمات قياسية لا يتعرض جذعها للتغيير.

[75] ينظر تفاصيل هذه الفكرة في (Seguin, 2014)، على طول الصفحات من 10 إلى 12.

- **استعمال المورفولوجيا لكتابة بعض الفونيمات الصامتة: حيث يخزن الأطفال بسهولة الكلمات التي تنتهي بحروف غير منطوقة استنادا إلى العلاقات المورفولوجية، (مثلا كتابة /t/ في كلمة lait بناء على نطقها في كلمة laitage).**

وبشكل عام، فهذه الاستراتيجية تسد ثغرات الوعي الفونولوجي على المستوى الإملائي في معظم اللغات الألفبائية والعربية واحدة منها، حيث "تتحدد قيمة استعمال المعلومات المورفولوجية إملائيا فيما يمكن اعتماده تفسيرا لعدم التطابق الصوتي الإملائي في العربية أحيانا، أو تأويلا لسانيا مقبولا لبعض حالات وجود أكثر من صورة خطية لنفس الكيان الصوتي" (بوعناني وربيع، 2015، 181).

وقد أكدت مجموعة من الدراسات أهمية هذه الاستراتيجية في الإملاء، فقد أثبتت دراسة (بلمكي، 2015) أن معظم المتعلمين في المستوى الثاني الابتدائي لا يميزن بين التاء المبسوطة والمربوطة في نهاية الكلمة، إضافة إلى عدم تمييزهم بين "ال" الشمسية و"ال" القمرية، حيث يقومون بتحقيق الأولى همزة وصل. والسبب في نظرنا يرجع إلى ارتباط هذه الظواهر الإملائية (التاء بنوعيها، ال الشمسية، ال القمرية، همزة الوصل) بالبعد المورفولوجي للغة لا ببعدها الفونولوجي. أما دراسة (بوعناني وربيع، 2015) التي أنجزت حول التلاميذ المغاربة المتمدرسين في المستويين الرابع والسادس الابتدائيين، فقد أثبتت أن تطور الوعي الإملائي لدى التلاميذ يرتبط بتطور وعيهم المورفولوجي، ويظهر ذلك من خلال التأثير المهم للمعارف المورفولوجية في الوعي الإملائي، والذي يتجلى في قيم الارتباط المهمة التي سجلتها الدراسة بين مستويات الوعي المورفولوجي (الاشتقاق، التصريف، الأوزان والصيغ) والوعي الإملائي في العربية، ففي علاقة الوعي الإملائي بالاشتقاق تم تسجيل (0.60) و(0.66) في المستوى الرابع والسادس على التوالي. بينما في علاقته بالتصريف تم تسجيل (0.76) و (0.57) في نفس المستويين على التوالي، في حين سجلت علاقته مع معرفة الأوزان والصيغ قيما أعلى مقارنة بالتصريف، حيث بلغت (0.55) و (0.63) في المستويين على التوالي.

ولا تقتصر أهمية المعارف المورفولوجية في تطوير الوعي الإملائي للمتعلمين على اللغة العربية، بل تشمل بعض اللغات الألفبائية الأخرى مثل الفرنسية والإنجليزية، فقد أكدت دراسة (بوعناني

وفيزجو وربيع، 2018)، وجود هذا التأثيرفي اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المستوى الرابع الابتدائي (117 تلميذا وتلميذة)، رغم وجود فروق ظاهرة في إنجازاتهم حسب نوع المدرسة، حيث كان تلاميذ التعليم الخصوصي المغربي أفضل من نظرائهم في المدرسة العمومية في أغلب المهارات التي تم قياسها، في حين لم تسجل هذه الدراسة فروقا ذات أهمية بين نتائج الذكوروالإناث في المهارات المقاسة. أما على مستوى الترابط بين الوعيين المورفولوجي والإملائي فقد أبرزت الدراسة أن الوعي المورفولوجي يساهم بنسبة 7.5 % في كتابة الكلمات لدى تلاميذ المدرسة العمومية المغربية، وبنسبة 5.2 % لدى تلاميذ المدرسة الخصوصية المغربية.

إن توفر المتعلم على مستوى جيد من المعارفه المورفولوجية ينعكس إيجابا على مستوى معارفه الإملائية، فقد أثبتت دراسة كازاليس (Casalis, 2003) في اللغة الانجليزية وجود دور مهم لمورفولوجيا الاشتقاق في الإملاء المعجمي لدى تلاميذ المستوى الرابع الابتدائي، حيث نجح التلاميذ المتفوقون في كتابة الكلمات المركبة مقارنة بالتلاميذ المتعثرين. هذا التعثر الذي يحتاج إلى تدخلات تقويمية، أكدت دراسة فيزجو وكودار ولابلانت (Fejizo, Godard, & Laplante, 2016) أهميتها في اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السلك الثاني من التعليم الابتدائي المنحدرين من وسط هش، حين أبرزت أن التلاميذ الذين استفادوا من التدخل على مستوى الوعي المورفولوجي (الاشتقاق)، والذين كانت نتائجهم ضعيفة في البداية، طوروا وعيهم المورفولوجي (الاشتقاق) وإملاءهم المعجمي مقارنة بنظرائهم الذين استمروا في مسارهم الدراسي المنتظم في اللغة الفرنسية.

تظهر الدراسات السابقة أهمية اعتماد الاستراتيجية المستندة على المورفولوجيا في الإملاء، إضافة إلى أهمية التدخلات التقويمية القائمة على تطوير الوعي المورفولوجي في تطوير الوعي الإملائي بأبعاده المختلفة. ولإظهار أبعاد استخدام هذه الاستراتيجية في إملاء العربية سنتحدث فيما يأتي عن بعض القضايا ذات الصلة بتمظهرات المورفولوجيا في الإملاء العربي.

3.2.7.2.3. بعض مظاهر استراتيجية الاستناد إلى المورفولوجيا في إملاء العربية

تأثير قواعد اللغة (الصرف والنحو) في التقعيد للإملاء شيء جلي واضح وفق ما حددناه سلفا، وقد أثر الخلاف بين اللغويين في كثير من القضايا الصرفية والنحوية على التقعيد الإملائي، حيث أصبحت قواعد الإملاء موضع جدل واختلاف بين العلماء قديما وحديثا، وامتد هذا الاختلاف ليشمل المؤسسات الأكاديمية، فقد جاء في تقرير لجنة الإملاء بمجمع اللغة العربية بالقاهرة، الدورة الرابعة عشرة "ومن حسن حظنا أن علماء الرسم لم يتركوا قاعدة إلا وقد اختلفوا فيها" (الحمد، 2004، 108).

1.3.2.7.2.3. مورفولوجيا الاشتقاق في الإملاء

أخضع النحاة القدماء رسم بعض الظواهر الإملائية لوظائفها الاشتقاقية، وهي وظائف تقوم على معرفة الأصل، ومن بين هذه الظواهر كتابة الألف اللينة في الأسماء والأفعال[76].

1.1.3.2.7.2.3. وظيفة رسم الألف اللينة المتطرفة في الأسماء العربية المعربة

الألف اللينة "هي ألف ساكنة مفتوح ما قبلها: مثل ألف كتاب، وعما، وعاد، ويخشى، وإلى، وعلى. وهي لا تأتي في أول الكلمة لأنها ساكنة، و إنما تقع في وسط الكلمة أو في آخرها" (عبد العليم، 1975، 69). وهي ترسم ألفا مطلقا عندما تكون متوسطة سواء كان توسطها أصليا أو عارضا، فالمتوسطة أصلا هي التي يكون بعدها حرف أو أكثر من الحروف الأصلية في الكلمة مثل: قال، شارع، والمتوسطة توسطا عارضا هي الألف التي كانت آخر الكلمة، ثم لحق بآخر الكلمة شيء آخر، وأمثلتها من الأسماء: فتاة، هداهم، منادى، مولاه. وأمثلتها من الأفعال: ينساك، يلقاكم، يخشاني. وأمثلتها في الحروف: إلامَ تتطلع؟ حتام تظل مفكرا؟ (عبد العليم، 1975، 69).

ولا ينضبط رسم الألف اللينة في آخر الكلمة لشكل واحد بل يخضع رسمها لقواعد مخصوصة ذات بعد مورفولوجي اشتقاقي، يقوم على تجاوز وضع الكتابة العربية ما قبل التقعيد، ذلك أن "القواعد الخاصة بكتابة الألف اللينة...حاولت تفسير التنوع في تمثيل الفتحة الطويلة كتابيا (ا) و (ى) اتكاء على

[76] يمكن النظر أيضا إلى كتابة الألف اللينة في الأفعال والأسماء استنادا إلى التصريف، و إنما تطرقنا إلى هذه الظاهرة في هذا الموضع لأسباب منهجية.

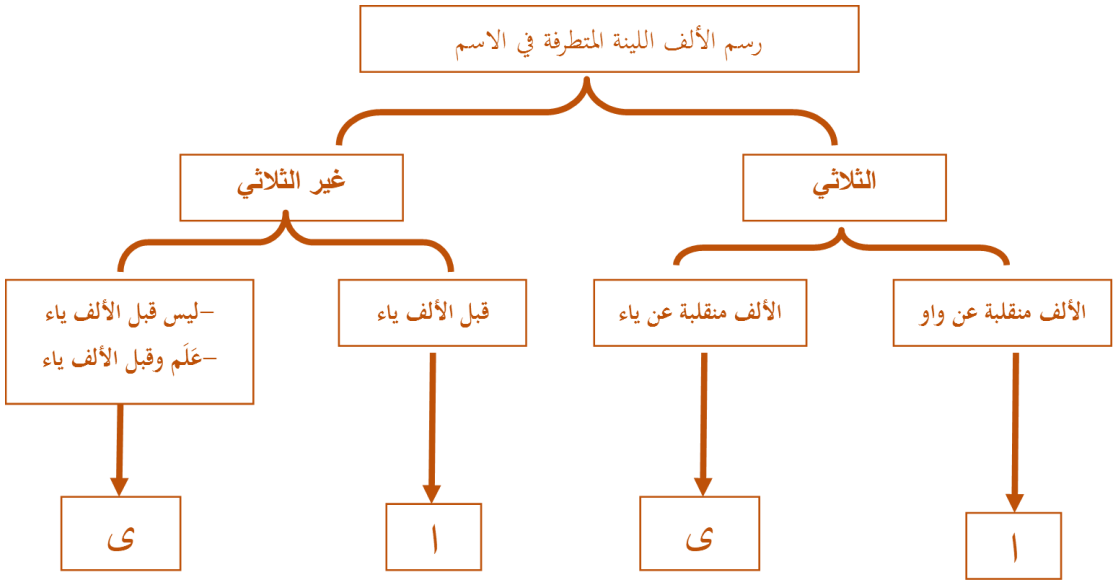
مقولات صرفية [...] وأن مثل هذا التوظيف الصرفي لتعدد الشكل الكتابي للألف إنما يقوم على غض الصرفيين النظر عن حالتي الكتابة العربية قبل التقعيد الإملائي وبعده، وهو، من جهة أخرى، توظيف يقوم على تفسير الاختلاف في الكتابة بقواعد صرفية ونحوية" (أبو عبيد، 2014، 7).

وقد ذهب (أبو عبيد، 2014) إلى أن الأصل في كتابة الألف اللينة هو الألف الممدودة أو القائمة، بينما الألف المقصورة ليست إلا ضربا أركيولوجيا لمرحلة ما قبل تقعيد الكتابة العربية، لها نطق خاص بها يختلف عن الألف الممدودة، يقول "إن الوصف للظاهرة [أي الألف اللينة] كان يمكن له أن يكتفي بالإقرار برسمين خطيين، يمثلان الفتحة الطويلة: ألف قائمة ممثِّل أصيل لنطق الفتحة الطويلة، وألف تاريخية راسب لمرحلة لغوية وكتابية معينة، وذلك قياسا على الإقرار بتمثيل الرسم الكتابي الواحد لصوتين مختلفين، كما في رسم الواو (و) الذي يمثل الحركة وشبه الحركة، وكما في رسم الياء الذي يمثل الياء الحركة وشبه الحركة" (أبو عبيد، 2014، 7).

وترسم الألف المتطرفة في الأسماء العربية المعربة ألفا ممدودة إذا كان الاسم ثلاثيا، وكانت الألف منقلبة عن واو مثل: الحِجَا، الحفا، الذُّرا، الرِّبا، الرِّضا ...، وتكتب ألفا مقصورة في غير ذلك من المواضع:

- عندما تكون في اسم ثلاثي وهي منقلبة عن ياء مثل: أَذَى، دُمَى، فَتَى، مُنى، هُدى...

- أو تكون في اسم أحرفه أكثر من ثلاثة، وليس قبل الألف ياء، مثل: بشرى، جدوى، جرحى، مستشفى...، فإن كان قبل الألف ياء رسمت الألف اللينة ألفا، مثل: ثريا، دنيا، محيا، خطايا، رعايا...، إلا إذا كانت الكلمة علما فترسم الألف ياء مثل: يحيى للتفرقة بينها اسما وفعلاً (يحيا) (عبد العليم، 1975، 71-70). ويمكن تلخيص مجمل قواعد كتابة الألف اللينة المتطرفة في الاسم المعرب في الشكل الآتي:



الشكل رقم (48): قاعدة رسم الألف اللينة المتطرفة في الاسم المعرب

الظاهر أن هذه القواعد، رغم بساطتها، تستلزم مجهودا من طرف المتعلم لمعرفة أصل الألف، مما يفرض عليه التمكن من ثلاث استراتيجيات لمعرفة الأصل الاشتقاقي وهما:

– العودة إلى أصل الاشتقاق: يكون ذلك عندما يكون الاسم ثلاثيا مشتقا.

–تصريف الاسم في المثنى والجمع: حيث تتم ملاحظة أصل الألف هل هي منقلبة عن واو أو ياء. ومن أمثلة ذلك كلمة «فتى» لأنها تثنى فَتَيان وتجمع فِتْيَان.

–العودة إلى المعاجم: خاصة تلك التي تعتمد نظام الاشتقاق من الجذر في مداخلها، ولعل أشهرها معجم مقاييس اللغة لابن فارس، وتتطلب هذه الاستراتيجية كلفة معرفية كبيرة، ترجع من جهة إلى اختلاف بناء المعاجم، ومن جهة أخرى إلى احتمال وجود جذرين للكلمة الواحدة، مثلما هو الأمر في كلمة «مها»[77] لكونها تحتمل الجذر«م.ه.ي» و«م.ه.و»، يقول ابن فارس "الميم والهاء والحرف المعتل أصل صحيح يدل على إمهال وإرخاء وسهولة في الشيء. منه أمهيت الحبل: أرخيته ....، والمها جمع المهاة...، والجمع مهوات ومهيات." (ابن فارس، دت، ج5، 79). أما معظم المعاجم الأخرى، فيتطلب

[77] يمكن كتابة الألف في مثل هذه الكلمات ممدودة أو مقصورة (مها/مهى-رحا/رحى)، يقول عبد العليم إبراهيم "في اللغة أسماء ثلاثية آخرها ألف لينة يجوز كتابتها ألفا أو ياء مثل: المها...، الرحى". (عبد العليم، 1975، 73).

الأمرفيها البحث عن مثنى الاسم في المدخل المعجمي للكلمة، وهذا أيضا يتطلب كلفةزمنية ومعرفية أكبر بالنظرإلى طول المادة المقدمة في كل مدخل معجمي. وتبقى استراتيجية التصريف والعودة إلى المعاجم هي أكثراستعمالا لمعرفة أصل الألف في الاسم بالنظرإلى كثرة الأسماء الجامدة، والشكل الآتي يبرزهاتين الاستراتيجيتين:

الشكل رقم (49): استراتيجيتا معرفة أصل الألف اللينة المتطرفة في الاسم الثلاثي

2.1.3.2.7.2.3. وظيفة رسم الألف اللينة المتطرفة في الأفعال:

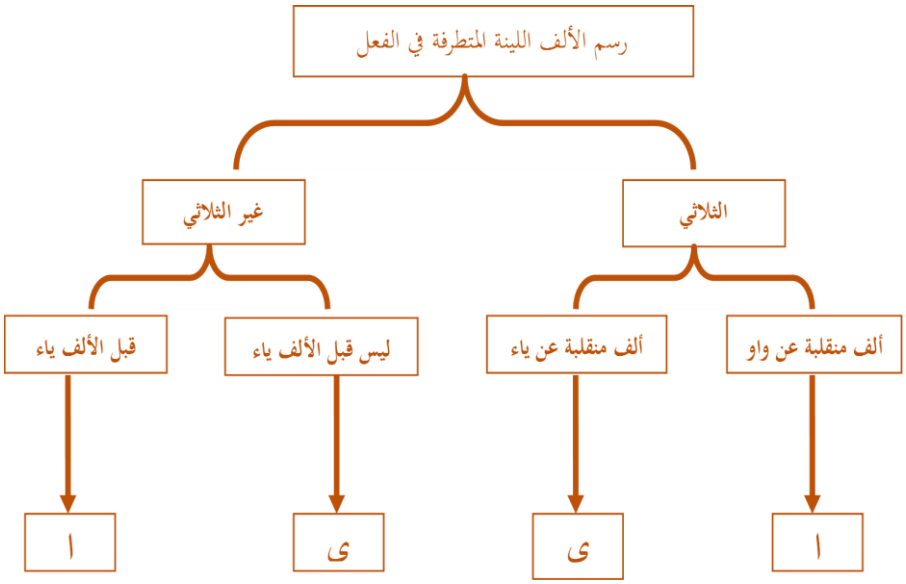
ترسم الألف اللينة ألفا أوياء في الأفعال حسب القواعد الآتية:

- ترسم ألفا إذا كانت آخرفعل ثلاثي وكانت منقلبة عن واو، مثل: بدا – تلا-جفا...
- ترسم ألفا مقصورة فيما عدا ذلك:

أ. إذا كانت آخرفعل ثلاثي ومنقلبة عن ياء، مثل: أبى، أتى، أوى ...

ب. إذا كانت آخرفعل أحرفه أكثر من ثلاثة، وليس قبل الألف ياء، مثل: آتى، أبدى، أجرى ....،

فإن كان قبل الألف ياء رسمت الألف اللينة المتطرفة ألفا، مثل: أحيا، أعيا... (عبد العليم، 1875، 71-72). والشكل الآتي يبرزمختلف هذه الحالات:



الشكل رقم (50): قاعدة رسم الألف اللينة المتطرفة في الفعل

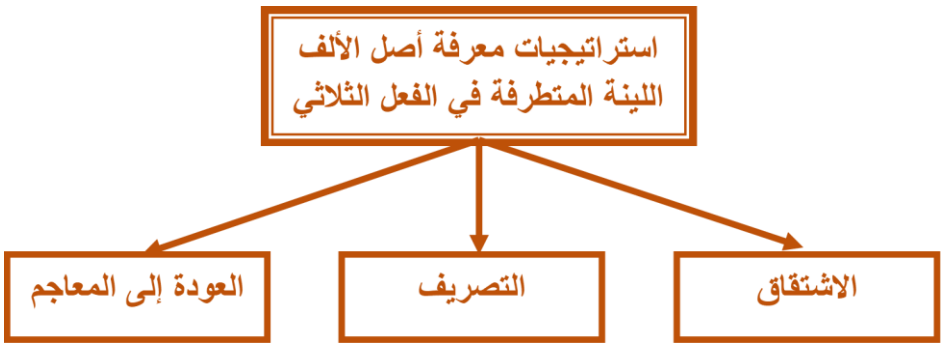
ومن الاستراتيجيات المعتمدة في معرفة أصل الألف في الفعل الثلاثي:

– استراتيجية الاشتقاق: تتم بالعودة إلى مصدر الفعل حيث تتم معرفة أصل الألف هل هي منقلبة عن واو أو ياء، مثل: سما/سمو – رمى/رمي.

– استراتيجية التصريف: تتم بتصريف الفعل في المضارع أو الماضي، مثل: نجا/ ينجو- نهى/نهيتُ.

– الرجوع إلى معاجم اللغة: وذلك لمعرفة أصل الألف هل هي واو أو ياء.

والرسم الآتي يلخص هذه الاستراتيجيات:



الشكل رقم (51): استراتيجيات معرفة أصل الألف اللينة المتطرفة في الفعل الثلاثي.

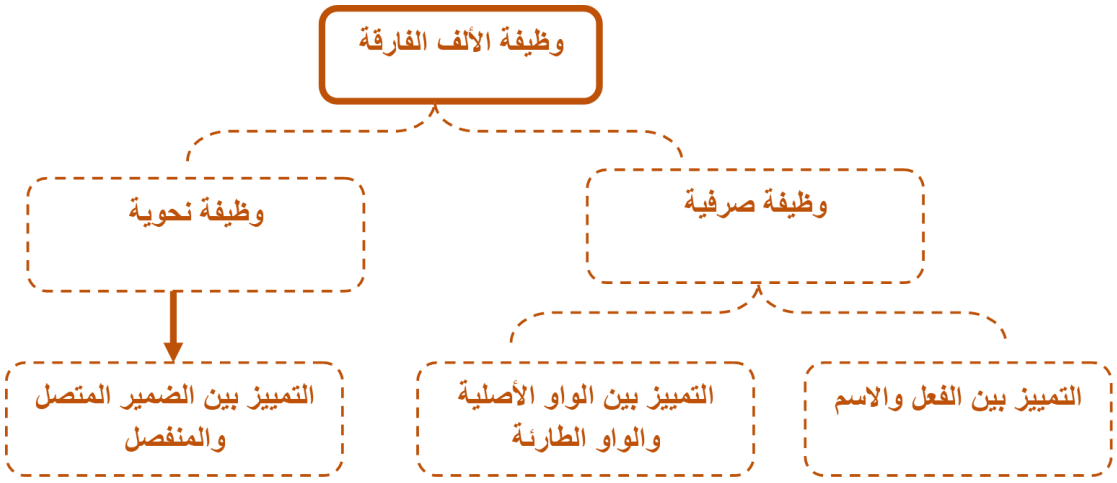
2.3.2.7.2.3. مورفولوجيا التصريف في الإملاء

يقوم رسم بعض الظواهر الإملائية على أصول تصريفية بالنظر إلى الوظائف التي تناط بها، ومن بين هذه الظواهر: رسم الألف الفارقة، رسم التنوين ورسم التاء المربوطة والمبسوطة.

1.2.3.2.7.2.3. وظيفة رسم الألف الفارقة

سميت هذه الألف فارقة لأن لها وظيفة صرفية ذات بعدين، الأول يقوم على التمييز بين الفعل والاسم من جهة، والثاني يقوم على التمييز بين الواو الأصلية في الفعل المعتل الأخير وواو الضمير من جهة أخرى، يقول أحمد قبش "تزاد في الطرف بعد واو الضمير ألف، فرقا بين الفعل والاسم. أو بين الأصلية والطارئة، فتزاد في الفعل الماضي نحو كتبوا وفي الأمر نحو اكتبوا وفي المضارع المحذوف النون لناصب أو جازم نحو فإن لم تفعلوا، ولا تزاد في آخر جمع المذكر السالم وما ألحق به نحو مهندسو المدينة، أولو فضل. ولا تكتب أيضا بعد واو الأسماء الخمسة، نحو جاء أبو منصور وكذا بعد واو الإشباع، نحو همو حضروا. وكذا واو العلة نحو يدعو محمد". (قبش، 1984، 77).

وتنضاف إلى هذه الوظيفة الصرفية وظيفة أخرى، هي وظيفة نحوية تقوم على التمييز بين الضمير المتصل بالفعل الذي يرد مفعولا به والضمير المنفصل الذي قد يأتي بعد الفعل، والذي يكون توكيدا للضمير المتصل بالفعل، يقول أحمد قبش "إن قلت: "العلماء علموا هم غيرهم"، وجعلت "هم" ضمير رفع مؤكدا للواو، فاكتب الألف بعد الواو. وإن قلت "ربوا الأحداث وعلموهم الواجب" فلا تكتب الألف، لأن هم مفعول فلا يفصل بينه وبين سابقه" (قبش، 1984، 77). والشكل الآتي يجمل وظائف الألف الفارقة:



الشكل رقم (52): وظيفة الألف الفارقة

وتبقى هذه الوظائف رهينة بالكتابة المعيارية لأنها أسندت إليها من طرف الصرفيين بعد تقعيد الإملاء، والدليل على ذلك ما نلحظه من عدم استقرارلهذه الألف رسما تارة وحذفا تارة أخرى في الرسم العثماني (أبو عبيد، 2014، 8).

2.2.3.2.7.2.3. وظيفة رسم التنوين

جعل الصرفيون لمقولتي الاسم والفعل علامات ومميزات صرفية ونحوية يعرف بها كل واحد منهما، وقد قال ابن مالك فيما يميز الاسم عن غيره أي الفعل والحرف:

بالجر والتنوين والندا وال ومسند للاسم تمييز حصل

التنوين من العلامات الأساسية للاسم، وهو في ذلك يقابل نون التوكيد المميزة للفعل، ولو كتب التنوين نونا أي بطريقة يتطابق فيها المنطوق مع المكتوب لالتبس الأمر بين المقولتين على مستوى الكتابة لدى المتعلم، خاصة عند غياب الشكل: كما في ضربٌ/«ضَربن» وسمعٌ/«سمعن».

ويعرف التنوين على أنه "نون ساكنة، تلحق الآخر، تثبت لفظا وتسقط خطا" (المرادي، 1992، 144)، ويلحق الاسم المنصرف، والمجرد من الإضافة ولام التعريف، في مقابل النون الساكنة التي ترد لتوكيد الفعل، لأن "التنوين لا يكون إلا في آخر الاسم بشرط أن يكون منصرفا، موصولا لفظا، غير مضاف عريا عن الألف واللام، وثبوته مع هذه الشروط إنما يكون في اللفظ لا في الخط، إلا في قوله تعالى (وكأيّ)، حيث وقع فإنهم كتبوه بالنون" (ابن الجزري، دت، ج2، 22). فالتنوين علامة مميزة للاسم

"لذلك عرفه ابن الحاجب بكونه نون ساكنة، تتبع حركة الآخر، لا لتوكيد الفعل" (المرادي، 1992، 144). وأما على مستوى تجويد القرآن، فالتنوين يخضع تحققه لنفس قواعد تحقق النون الساكنة، لما يلحقهما معا من إظهاروإدغام وقلب وإخفاء[78]. وهو أربعة أنواع:

أ. تنوين التمكين: وسمي بهذا الاسم "لأنه لحق الاسم ليدل على شدة تمكنه في باب الاسمية، أي أنه لم يشبه الحرف فيبنى، ولا الفعل فيمنع من الصرف" (الأشموني، 1955، ج1، 12). ووظائف هذا التنوين كثيرة:

- وظيفة صوتية: تستهدف الخفة في الاسم، لأن نطق الاسم من غيرتنوين يجعله أثقل على اللسان.

- وظيفة صرفية: تتجلى في تمييز الاسم، ورفع المشابهة بينه وبين مقولتي الفعل والحرف، إضافة إلى التفريق بين الاسم في حالة تنكيره من جهة وفي حالة كونه محلى بـ"ال" أو مضافا: رجلٌ/الرجلُ/ رجلُ البيتِ.

- وظيفة نحوية: لأنه يلحق "الاسم المعرب المنصرف، إشعارا ببقائه على أصالته" (المرادي، 1992، 144-145)، وذلك كما في كلمة «رجل» في الجمل التالية: جاء رجلٌ/ رأيت رجلاً/ مررت برجلٍ.

ب. تنوين التنكير: وهو يلحق بعض الأسماء المبنية التي تنتهي بـ«ويه»، للدلالة على تنكيرها، حيث "تقول: سيبويهِ-بغير تنوين- إذا أردت معينا...، فإذا أردت غير معين، قلت: سيبويهٍ و إيهٍ بالتنوين" (الأشموني، 1955، ج1، 13). وعلى هذا تكون وظيفة هذا النوع من التنوين صرفية محضة تتجلى في:

- دلالته على التنكير، ومن ثم أخذ اسمه بتنوين التنكير.

- التفريق بين النكرة والمعرفة في مثل هذا النوع من الأسماء.

ج. تنوين المقابلة: "وهو اللاحق لنحو "مسلماتٍ"، مما جمع بألف وتاء، وسمي بذلك لأنه في مقابلة النون في جمع المذكر السالم في نحو «مسلمين»" (الأشموني، 1955، ج1، 13)، فهذا التنوين خاص

[78] للاطلاع على مجمل هذه الحالات ينظر: (ابن الجزري، دت، ج2). على طول الصفحات: من 22 إلى 28.

بجمع المؤنث السالم، ووظيفته صرفية محضة تقوم على جعل تنوين التاء مقابلا لنون جمع المذكر السالم.

د.تنوين العوض: ويسمي أيضا تنوين التعويض، وسمي بذلك لأنه يحل محل جملة محذوفة أو كلمة محذوفة، أو حرف محذوف:

–العوض عن جملة: ووظيفة هذا التنوين نحوية محضة، لأنه يكون عوضا عن الجملة التي تضاف إذ إليها، من قبيل "ذهبنا يومئذٍ"، فإن الأصل: ذهبنا يومَ إذْ كان كذا.

–عوض عن كلمة: ووظيفته نحوية محضة، لأنه يكون عوضَ مضافٍ إليه كلمة، وهو تنوين «كلٌّ» و«بعضٌ» و«أيٌّ». كما في قولنا: كلٌّ حاضرٌ.

–العوض عن حرف: ووظيفته صرفية ونحوية، لأنه يكون عوضا عن الياء المحذوفة في الرفع والجر[79] في مثل جوارٍوغواشٍ، كما في قولنا: جاءت جوارٍ، ومررت بجوارٍ.

–هـ. تنوين الترنم: ووظيفته صوتية، لأن "الترنم مد الصوت بمدة تجانس الروي" (شرح الأشموني. ج1.. ص: 12)، وهو "يلحق الروي المطلق عوضا عن مدة الإطلاق في لغة تميم وقيس...وهو يلحق الاسم والفعل والحرف" (المرادي، 1992، 145-146) و(الأشموني، 1955، ج1، 13).

3.2.3.2.7.2.3. وظيفة رسم التاء المربوطة والتاء المفتوحة

التاء هي الحرف الثالث في الترتيب الألفبائي، وهي من الحروف المهموسة، لها نفس مخرج الطاء والدال، يقول ابن منظور "التاء من الحروف المهموسة، وهي من الحروف النطعية، والطاء والدال والتاء، ثلاثة في حيز واحد" (ابن منظور، دت، مج2، 3). وتتحقق التاء على مستوى الإملاء العربي في رسمين: تاء مربوطة، وتاء مفتوحة:

[79] ذهب سيبويه والجمهور إلى أن هذا التنوين عوض عن الياء المحذوفة بحركتها. وذهب المبرد والزجاجي إلى أنه عوض عن حركة الياء فقط، بينما اعتبره الأخفش تنوين الصرف. (المرادي، 1992، 145).

–التاء المربوطة: وتسمى أيضا هاء التأنيث، وقد رسمت في الأصل[80] هاء، ثم أضيفت إليها النقطتان لاحتياجها إليها عندما تضاف إلى الضمير، يقول غانم قدوري "هاء التأنيث التي تبدل من التاء في كل اسم مؤنث مفرد، [...] تلفظ في الإدراج تاء وفي الوقف هاء، وقد رسمت بالهاء، لكن الكتاب وضعوا فوقها النقطتين ليجمعوا بين النطقين في حالة الوقف والإدراج، فإذا أضفت الكلمة إلى ضمير رددت التاء مكان الهاء، فتقول: هذه شجرتك، وتمرتك" (الحمد، 2004، 138).

–التاء المفتوحة: "هي التي يوقف عليها بلفظها، وتكتب تاء مفتوحة". (عبد العليم، 1975، 95).

ولكل من التاء المربوطة والمبسوطة مقولات مشروطة تلحق بها، كما في الجدول أدناه (قبش، 1984، 11-12):

الجدول رقم (10): المقولات التي تلحقها التاء المفتوحة والمربوطة

ر.ت	التاء المربوطة	ر	التاء المفتوحة
1	تاء الاسم المفرد المؤنث غير الثلاثي الساكن الوسط، مثل فاطمة،	1	تاء التأنيث الساكنة وتاء الفاعل: ذَهَبتْ
2	تاء جمع التكسير الذي لا يوجد في مفرده تاء مفتوحة، مثل: قضاة	2	تاء الفاعل المتحركة: ذهبتُ
3	تاء ثمة الظرفية.	3	تاء جذر الفعل: بات، مات
		4	تاء جمع المؤنث السالم: طاولات
		5	تاء الاسم الثلاثي الساكن الوسط: بِنْتٌ.
		6	تاء جمع التكسير الذي يحوي مفرده تاء مفتوحة: وقت، أوقات
		7	تاء الاسم المفرد المذكر: زَيَّات
		8	تاء الحروف: ليتَ

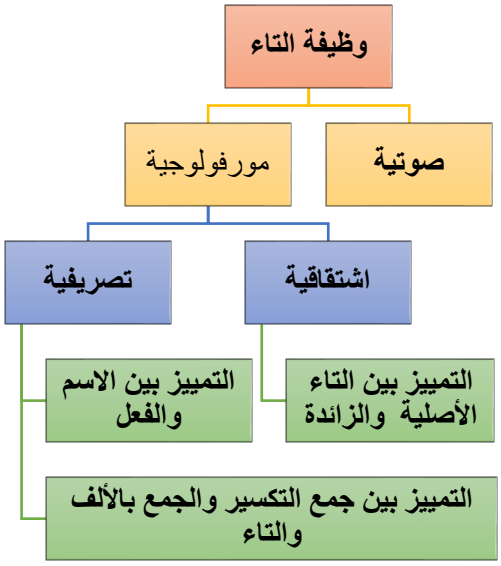
[80] بغض النظر عن الأبعاد الدلالية التي يحملها رسم التاء في المصحف الكريم، فهو يحتفظ بالرسم المختلف لها في نفس الكلمات، وذلك دليل على تطور الكتابة العربية التي مرت بعدة مراحل، يقول الحمد "وكانت هاء التأنيث قد رسمت تاء في كثير من الكلمات في المرحلة الثانية من تاريخ تطور الكتابة العربية، كما يظهر ذلك في رسم المصحف الشريف، فرسمت رحمة ونعمة ونحوها بالتاء هكذا (رحمت، نعمت) في مواضع من المصحف، لكن الأمر استقر على رسمها هاء منذ وقت مبكر من المرحلة الثالثة من تاريخ تطور الكتابة العربية" (الحمد، 2004، 138)

يتضح من شروط كتابة التاء المفتوحة في الجدول أن الشروط (3 و5 و6 و7) يمكن جمعها تحت شرط واحد هو أصالة التاء، لأن التاء فيها هي تاء أصلية سواء في الاسم أو الفعل: بات أو بنت، أوقات

إن الفصل بين التاءين يقوم بوظيفتين، الأولى صوتية تتمثل في التمييز والفصل بين صوتي الهاء والتاء خلال الوقف، أما الوظيفة الثانية فصرفية ذات بعدين اشتقاقي وتصريفي:

- الاشتقاقي: يتجلى في التمييز بين التاء الأصلية في جذر الكلمة اسما وفعلا: بات، بنت، وقت، أوقات، حيث تكتب التاء مفتوحة، وبين التاء الزائدة التي تكون مورفيما دالا على التأنيث.

- التصريفي: يتمثل، من جهة، في التمييز بين علامة الفعل التي هي التاء المفتوحة (تاء الفاعل، وتاء التأنيث الساكنة) وعلامة الاسم التي هي التاء المربوطة. ومن جهة أخرى في التمييز بين نوعين من الجمع: جمع التكسير مثل: رماة، سعاة، وجمع المؤنث السالم: طاولات.



الشكل رقم (53): الوظائف المورفولوجية للتاء

3.3. خلاصة

المورفولوجيا حقلان كبيران: الاشتقاق والتصريف، الحقل الأول يلعب دورا هاما في إغناء اللغة عن طريق التوليد وتنمية المعجم، أما الثاني فيهدف إلى ضمان تراكيب سليمة عن طريق المطابقة (مورفيمات: الزمن، العدد، الجنس). والحقلان معا يقومان على القياس اللغوي الذي يجعل تعلم اللغة

عملية ميسرة، وكلاهما أيضا يشتغل في العربية عن طريق إضافة مورفيمات قد تكون قبلية أو بعدية أو دواخل، إلا أن إضافة هذه المورفيمات في بعض الأحيان، كما الأمر في الاشتقاق الثاخن، قد يؤدي إلى صعوبات خلال عملية الاستقبال والإنتاج.

وتلعب اللغة أو اللغات الأم (الدارجة أو الدوارج المغربية) دورا مهما في تعلم العربية لدى الطفل، لأنها كلما كانت قريبة من اللغة العربية المعيار، كلما ذللت مجموعة من الصعوبات في تعلم العربية، لأن الطفل يلج المدرسة وهو مزود بقدرات مورفولوجية ضمنية تجعله يميز، من جهة، الكلمات العربية عن غيرها، ومن جهة أخرى تمكنه من إنتاج كلمات أو أشباه كلمات اعتمادا على قدراته المورفولوجية الضمنية.

ونظرا لارتباط نمو القدرتين المورفولوجيتين الضمنية والصريحة بالتعرض للغة المنطوقة والمكتوبة، يصبح من الضروري على المؤسسات المتدخلة في الشأن التربوي (الأسرة، رياض الأطفال، المدرسة) توفير بيئة تعلمية ملائمة كفيلة بالمساهمة في تنمية هذه القدرات: مكتبات، نوادي تربوية: نادي القراءة ونادي الشعر والقصة...، وهي بيئة، إن تم توفيرها وتفعيلها، ستسهم في تنمية معجم الطفل عن طريق خلق الكلمات وتوليد الجمل استنادا إلى القياس اللغوي، خاصة وأن العربية تمتاز بخصائص ميسرة لتعلمها، أولها أن بناء الكلمة في العربية، انطلاقا من الجذر مرورا بالجذع والإلصاق. وثانيها كون قواعد وقيود البناء المورفولوجي للكلمة تتوفر على خصوبة وليونة فائقتين على مستوى القواعد الثلاثة: الإنتاجية والاطراد والتركيب، في حين تبقى قاعدة الشفافية، في العملية التعليمية التعلمية، ذات صعوبات محدودة في إنتاج وفهم بعض الكلمات –على قلتها- في النسق العربي لما يحدث لها من تغييرات في بنيتها (خاصة الأفعال المعتلة). أما ثالث هذه الخصائص فتكمن في قيود بناء الكلمة العربية (الفونولوجية، المقولية، الدلالية، الموقعية) التي تمكن المتعلم من الحكم على الكلمات قبولا واستبعادا من النسق العربي، وإن كان الأمر يحتاج إلى وعي لغوي ضمني لدى المتعلم، مما يستوجب إقحام الطفل في تجارب لغوية متعددة خاصة ما يتعلق بمهارتي الاستقبال: الاستماع والقراءة.

وتتجاوز فوائد الوعي المورفولوجي (الضمني والصريح) مهارات الإنتاج الشفهي والفهم سواء خلال القراءة أو الاستماع، إلى مهارة الإنتاج الإملائي، وذلك بالنظر إلى مختلف القواعد الصرفية التي وجهت الإنجاز اللغوي العربي المكتوب، حيث أصبحت الكتابة العربية بعيدة عن كونها نظاما سيميولوجيا منفصلا عن النظام اللغوي الذي تتخذه اللسانيات محورا لها، بل أضحى الإملاء العربي ذا مرجعية لغوية ناجمة عن التوازي الذي حصل بين زمن التقعيد للإملاء العربي وزمن التقعيد اللغوي.

لقدجعل التوازي بين هذين الزمنين علماء اللغة يخضعون الإملاء لقواعدهم الصرفية والنحوية، وهدفهم في كل ذلك هو تيسير التعلم بإيجاد مرجع حجاجي لساني للظاهرة الإملائية، لكن انبناء هذا الاحتجاج على قضايا اللغة، نقل الاختلاف في هذه القضايا إلى قضايا الإملاء العربي. وهذا أيضا بقدر ما فتح ترخيصات كثيرة لكتابة القاعدة الإملائية الواحدة بقدر ما خرق مبدأي البساطة والتعميم اللذين يعتبران أهم خصائص الأنحاء، إضافة إلى أن هذه الترخيصات تجعل المتعلم حائرا في اختيار الرسم الأنسب للقاعدة الإملائية، مما يطرح أمام القيمين على المنهاج الدراسي تحديات تبسيط وتيسير هذه القواعد لمتعلم العربية المبتدئ بتبني بعضها و إقصاء بعضها الآخر.

وبغض النظر عن كثرة القواعد الإملائية وتعددها في العربية، فإن المتعلم المتمكن من قواعد الصرف العربي في الوسط المدرسي الذي يقوم على توحيد وتبسيط القواعد يمكنه أن يكون قادرا على تجاوز الكثير من الأخطاء إذا ما تم شرح القواعد الإملائية استنادا إلى قواعدها الصرفية الموجهة.

وإذا كان من السهل تبسيط قواعد الإملاء العربي باعتماد قاعدة واحدة، والتخلي عن باقي الترخيصات الأخرى الممكنة، فإن التحدي الذي يطرح أمام المتعلم هو كيفية تجاوز مظاهر الثخونة التي تتميز بها العربية (الرسم، غياب التطابق الفونوغرافي، كثرة القواعد أحيانا وعدم اطرادها أحيانا أخرى، التطريز بأنواعه جمليا ولفظيا ومقطعيا)، والتي تجعل الإملاء مهارة صعبة، تستوجب من المدرس الوعي بمختلف مظاهرها، وما يستتبع ذلك من وعي بالنماذج السيكولوجية للإملاء، ومعرفة مختلف استراتيجياته في مختلف سياقاتها.

لقد أقيمت النماذج السيكولوجية على دراسات في لغات غير العربية، لذلك ينبغي على كل 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 التعلمية المتعلقة بالإملاء بشكل خاص والكتابة بشكل عام، لعل أولاها استعمال الكلمات المألوفة لدى الأطفال خلال المراحل الأولى للتعلم خاصة في المراحل التمهيدية، إضافة إلى التركيز على الحروف الأولى للكلمات خلال كتابتها دون إهمال استعمال الألوان. كما ينبغي أن يربط هذا التعلم في بدايته بالمحيط الخارجي للطفل بتوظيف معارفه المتعلقة به (كتابة اسمه والأشياء التي يحبها: الكلمات المتعلقة بالأكل، الحلوى، والألعاب ...)، فتعلم الإملاء مسار طويل يمتد لسنوات، يطور فيه المتعلم، وبشكل تدريجي، مختلفَ القدرات اللازمة للقيام بهذه المهارة الإنتاجية المعقدة التي يتم فيها حشد قدرات لسانية وغير لسانية طيلة مساره الدراسي، خاصة في السنوات الأولى للدراسة، لأن أي خلل أو ضعف في إحدى هذه القدرات سينعكس سلبا على إنتاجية التلميذ أو الطالب مستقبلا.

ولئن كان الاهتمام في المدرسة المغربية متوجها نحو تطوير المهارات اللسانية عبر التجديد والتطوير في مناهج وطرق وتقنيات التدريس، فإن المهارات المعرفية تبقى قليلة الاهتمام أو منعدمته مما يفرض على المشرفين على حقل التربية والتعليم خلق وتطوير وسائل ومكنزمات تستهدف تنمية الجانب المعرفي وتطويره، إضافة إلى خلق بيئة تربوية مشجعة على (مكتبات مدرسية، قاعات متعددة الوسائط...)، وتفعيل الآليات التنظيمية المساعدة على صقل مختلف المهارات اللغوية لدى الطفل وتنميتها (الأندية التربوية: نادي القراءة، نادي القصة، نادي المسرح، نادي الموسيقى ...، الأنشطة الموازية...).

وإذا كانت الاستراتيجيات المختلفة المتبعة في الإملاء متفاوتة الأهمية تبعا لطبيعة كل لغة، فإنها تبقى جميعها ذات فعالية في الإملاء العربي، ينبغي الأخذ بها بشكل متناوب ومتواز خلال العملية التعليمية التعلمية انسجاما مع المستوى الدراسي للمتعلم والظاهرة اللغوية المراد تدريسها.

يتضح، من الناحية النظرية، إضافة إلى ما أثبتته الدراسات الميدانية السالفة الذكر، أن المورفولوجيا: تصريفا واشتقاقا، تلعب دورا مهما في تطوير الوعي المورفولوجي في مجموعة من اللغات الألفبائية ومنها اللغة العربية التي ينضاف فيها عنصر آخر وهو معرفة الأوزان والصيغ انسجاما مع مكونات انبناء الكلمة فيها.

ورغم ما تتميز به العربية من مظاهر ثخونة متعددة الأبعاد، ورغم ما يقتضيه الإملاء من قدرات لسانية مختلفة ومتنوعة تجعل منه مهارة معقدة طويلة المسار لدى المتعلم، فإن توجيه قواعد المورفولوجيا للفعل الإملائي جلية واضحة في مجموعة من القضايا (رسم الألف اللينة، رسم التاء المربوطة والفتوحة، التنوين، "ال" الشمسية والقمرية، همزة الوصل، الألف الفارقة...). وهذا المعطى يعني أن تعلم الإملاء العربي في المدرسة المغربية يمكن أن يتحقق بشكل أيسر إذا ما تمت مراعاة مختلف الاستراتيجيات الإملائية، خاصة الاستراتيجية المساعدة، التي تقوم على التطابق الفونوغرافي، واستراتيجية الإستناد إلى المورفولوجيا، ما دامت الاستراتيجيتان هما الأكثر حضورا في اللغة العربية.

لا شك أن استراتيجية استناد الإملاء في العربية إلى الوعي المورفولوجي لا يمكن أن تتحقق إلا إذا بني منهاج اللغة العربية في المستويات الابتدائية للمدرسة على تعالق مورفولوجي-إملائي، يمكن المدرس من بناء استراتيجيات واضحة تربط التعلمات بين مكونات الدرسين الإملائي والصرفي، كما تمكن المتعلم من ربط وبناء تعلماته وإعطائها معنى. فما هو واقع الدرسين الإملائي والمورفولوجي (الصرفي) في المقررات الدراسية في المدرسة المغربية؟ ومامدى مساهمة الوعي المورفولوجي في تطوير الوعي الإملائي لدى المتعلم في هذه المدرسة؟

4.الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

يستند هذا الفصل إلى جانبين، الأول منهجي يقوم على رصد مجموع الخطوات الإجرائية والتنظيمية والإدارية التي قام بها الباحث من أجل ضمان السيرورة الصحيحة لإجراء الاختبارات،

والثاني ديداكتيكي يتعلق بو اقع الدرسين المورفولوجي والإملائي في الكتب المدرسية، هذا مع العلم أن كلا المستويين مبتغاهما الوصول إلى صدق الاختبارات وثباتها.

و انسجاما مع ذين المستويين سيتم الحديث في هذا الفصل عن منهجية البحث، وكيفية بناء الاختبار وما يقتضيه ذلك من تحليل لكتب اللغة العربية بالسلك الابتدائي، إضافة إلى وصف أداة الدراسة وتحديد صدقها وثباتها.

1.4.فرضيات البحث:

سبقت الإشارة في الجانب النظري إلى أن مجموعة من الأبحاث أثبتت محدودية المبدأ الأبجدي عامة والوعي الفونولوجي في تعلم الإملاء خصوصا بعد السنة الثانية من التعليم الابتدائي، لكون الإملاء في اللغات الألفبائية عموما والثاخنة على وجه الخصوص تتعدد استر اتيجياته، ومن بين هذه الأخيرة استر اتيجية الوعي المورفولوجي الذي يمكن أن يلعب دورا مهما في تطوير الوعي الإملائي، لذلك، أسسنا بحثنا على الفرضية العامة الآ تية:

- يلعب الوعي المورفولوجي في العربية دورا مهما في تطوير الوعي الإملائي لدى تلامذة المستويين الر ابع والسادس في المدرسة الابتدائية.

ويمكن تفكيك هذه الفرضية العامة إلى الفرضيات الإجر ائية الآتية:

أ. تؤثر عناصر الوعي المورفولوجي (التصريف، الاشتقاق، معرفة الأوزان والصيغ) في تطوير عناصر الوعي الإملائي (الإملاء الفونيتيقي، الإملاء النحوي، الإملاء المعجمي).

ب. توجد علاقة تر ابطية دالة بين تطور الوعي المورفولوجي وتطور الوعي الإملائي.

ت. تتفاوت نسب تأثير عناصر الوعي المورفولوجي في عناصر الوعي الإملائي تبعا للمتغيرات الآتية: الجنس، العمر، المستوى الدراسي، نوع التعليم: خصوصي/عمومي).

2.4.منهجية البحث

يزاوج هذا البحث بين شقين: الأول نظري والثاني ميداني يقوم على تحليل الكتب المدرسية بالمدرسة الابتدائية إضافة تحليل ووصف نتائج الاختبارات وتحليلها، وهذا يستوجب الاعتماد على أكثر من منهج: المنهج الاستقرائي، المنهج المقارن، المنهج الافتراضي الاستنتاجي والمنهج التحليلي الوصفي والإحصائي الكمي. على أن اتباع مسالك الوصف والتحليل في الجانب الميداني سيرتكز على ثلاثة محاور:

- محور أفقي: يتجلى في رصد التعالق بين مكوني الصرف والإملاء في الكتب المدرسية، إضافة إلى المقارنة بين عينيتين من التلاميذ وفق متغيرين: الجنس ونوع المدرسة.
- محور عمودي: يتجلى في تحليل مضامين الكتب المدرسية في اختلاف مستوياتها في السلك الابتدائي، إضافة إلى تحليل النتائج المتحصل عليها بالنظر إلى متغير المستوى الدراسي ومتغير العمر، مما سيمكن من رصد الصعوبات التي تبقى عالقة لدى المتعلم رغم تقدمه في العمر و انتقاله من مستوى إلى آخر، مع العلم أن مثل هذا التحليل العمودي المقارن يمكن أن يعطينا فكرة عن نمو قدرات الوعي المورفولوجي والإملائي، وإن كان المقتضى الأمثل في مثل هكذا دراسة يتطلب تتبعا ومواكبة لنفس العينة خلال انتقالها من مستوى إلى آخر.
- محور عميق: يتجلى في رصد التعالق الصرفي الإملائي في الكتب المدرسية، إضافة إلى تحليل نتائج الاختبارات بناء على الدراسة النظرية والدراسات السابقة، مع استنتاج مختلف الأسباب والعوامل التي يمكن أن تكون وراء الصعوبات التي تم رصدها من خلال هذا التحليل.

3.4.وصف المشاركين في البحث وكيفية انتقائهم

1.3.4. وصف عام للعينة

ينتمي أفراد العينة المفحوصة إلى الجماعة الحضرية خنيفرة، وهي مدينة في قلب الأطلس المتوسط، يبلغ عدد سكانها حسب إحصاء 2014 حوالي 228567، الحضريون منهم 142578، والقرويون 371145. (المديرية الجهوية للتخطيط، 2016، 28)، وهم يتكلمون الأمازيغية والدارجة المغربية.

وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على عينة من التلاميذ، تبلغ في مجملها 120 تلميذا وتلميذة من ثلاث مؤسسات: مؤسستان عموميتان وواحدة خاصة، وهي كلها تتواجد بمركز مدينة خنيفرة، والتلاميذ ينتمون إلى مستويين مختلفين، وتشكل نسبة العينة المبحوثة حوالي 1.88% من مجموع تلاميذ الإقليم، مثلما هو موضح في الجدول الآتي[81]:

الجدول رقم (11): عدد أفراد العينة ونسبتها مقارنة بمجموع التلاميذ على مستوى إقليم خنيفرة

عدد أفراد العينة	الإناث منهم	عدد التلاميذ بالإقليم (مستوى الرابع والسادس)	الإناث منهم %	نسبة العينة %	نسبة الإناث من مج. الإناث %	نسبة الذكور من مج. الذكور %
120	60	6378	3051	1.88	0.97	1.8

ولتحليل نتائج الدراسة الميدانية تناولنا الخصائص الرئيسية للمستجوبين من أفراد عينة البحث والتي تم استخلاصها من إجاباتهم على أداة البحث.

2.3.4. توزيع أفراد عينة البحث حسب المستوى الدراسي

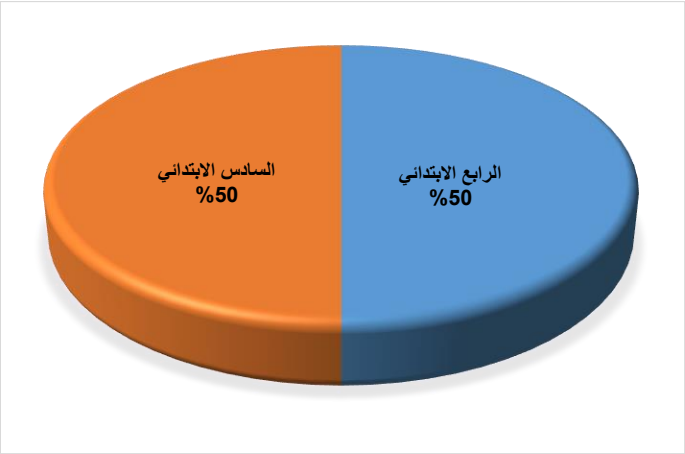
تتوزع عينة الدراسة التي تبلغ 120 تلميذا وتلميذة بالتساوي على مستويين دراسيين: الرابع الابتدائي والسادس الابتدائي، والجدول رقم (12) يوضح هذا المعطى:

الجدول رقم (12): توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
الرابع الابتدائي	60	%50
السادس الابتدائي	60	%50
المجموع	**120**	**% 100**

يتضح من الجدول رقم (12) أن عدد أفراد العينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بلغ ستين (60) تلميذا وتلميذة ويمثلون نسبة (50%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من تلاميذ المستوى السادس الابتدائي ستين (60) تلميذا وتلميذة ويمثلون نسبة (50%) من إجمالي أفراد العينة، والشكل رقم (54) يوضح توزيع أفراد عينة البحث حسب المستوى الدراسي:

[81] المعطيات الإحصائية عن مصلحة التخطيط بالمديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية- خنيفرة.



الشكل رقم (54): توزيع أفراد عينة البحث حسب المستوى الدراسي

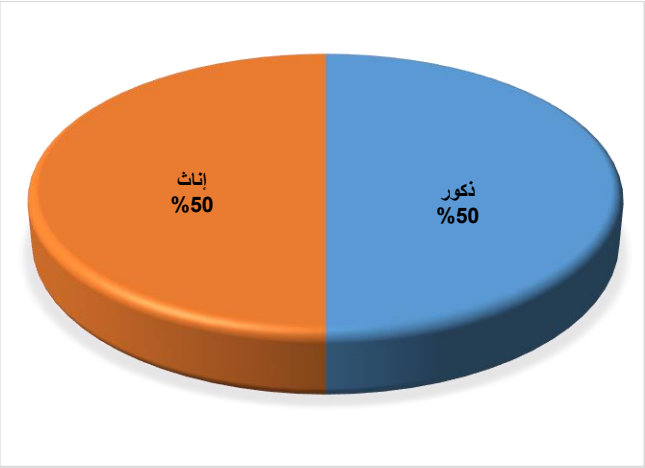
3.3.4. توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس

بلغ عدد أفراد العينة من التلاميذ الذكور ستين (60) تلميذا، يمثلون نسبة (50%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من الإناث ستين (60) تلميذة ويمثلن نسبة (50%) من إجمالي أفراد العينة، والجدول رقم (13) يوضح توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس:

الجدول رقم (13): توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	60	%50
إناث	60	%50
المجموع	**120**	**% 100**

يتضح من الجدول رقم (13) أن عدد أفراد العينة من التلاميذ الذكور بلغ ستين (60) تلميذا ويمثلون نسبة (50%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من التلميذات الإناث ستين (60) تلميذة ويمثلن نسبة (50%) من إجمالي أفراد العينة، والشكل رقم (55) يوضح توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس:



الشكل رقم (55): توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس

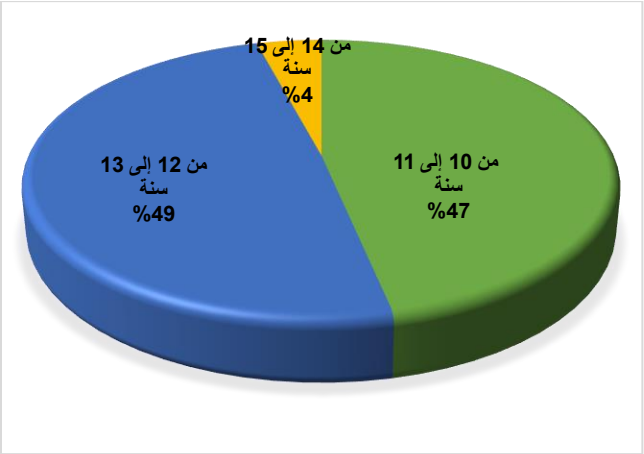
4.3.4.توزيع أفراد عينة البحث حسب العمر

يوضح الجدول رقم (14) توزيع المشاركين في البحث حسب العمر:

الجدول رقم (14): توزيع أفراد العينة حسب العمر

العمر	التكرار	النسبة المئوية
من 10 إلى 11 سنة	56	%46.7
من 12 إلى 13 سنة	59	%49.2
من 14 إلى 15 سنة	5	%4.2
المجموع	**120**	**% 100**

يتضح من الجدول رقم (14) أن عدد أفراد العينة الذين تتراوح أعمارهم بين عشر (10) وإحدى عشرة (11) سنة بلغ ستة وخمسين (56) تلميذا وتلميذة، ويمثلون نسبة (46.7%) من إجمالي أفراد العينة، في حين بلغ عدد أفراد العينة الذين تتراوح أعمارهم بين اثنتا عشرة (12) سنة وثلاث عشرة (13) سنة تسعة وخمسين (59) تلميذا وتلميذة ويمثلون نسبة (49.2%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة الذين تتراوح أعمارهم بين أربع عشرة (14) وخمس عشرة (15) سنة خمسة (5) تلاميذ، ويمثلون نسبة (4.2%) من إجمالي أفراد العينة، والشكل رقم (56) يوضح توزيع أفراد عينة البحث حسب العمر:



الشكل رقم (56): توزيع أفراد عينة البحث حسب العمر

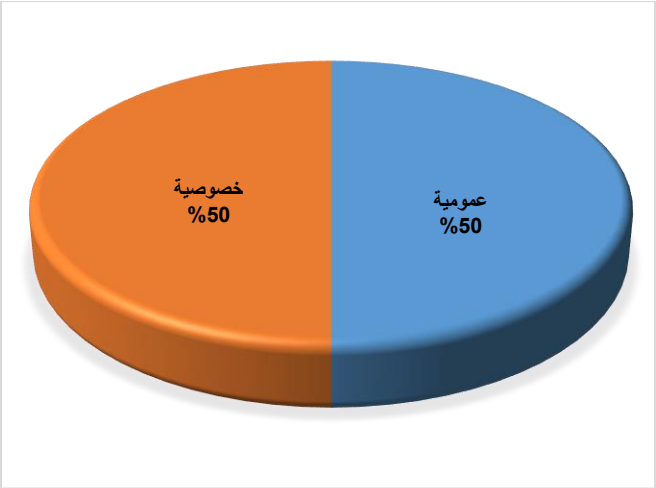
5.3.4.توزيع المشاركين حسب نوع المدرسة

يوضح الجدول رقم (15) توزيع أفراد عينة البحث حسب نوع المدرسة:

الجدول رقم (15): توزيع أفراد العينة حسب نوع المدرسة

نوع المدرسة	التكرار	النسبة المئوية
عمومية	**60**	**%50**
خصوصية	**60**	**%50**
المجموع	120	% 100

يتضح من الجدول رقم (15) أن عدد المشاركين في الدراسة من تلامذة المؤسستين العموميتين بلغ ستين (60) تلميذا وتلميذة، ويمثلون نسبة (50%) من مجمل عدد المشاركين، بينما بلغ عدد المشاركين من تلامذة المدرسة الخصوصية ستين (60) تلميذا وتلميذة، ويمثلون نسبة (50%) من مجمل عدد المشاركين، والشكل رقم (57) يوضح توزيع المشاركين في البحث حسب نوع المدرسة:



الشكل رقم (57): توزيع المشاركين في البحث حسب نوع المدرسة

6.3.4. كيفية انتقاء المشاركين في الدراسة

تم تحديد العينة بناء على المستوى الدراسي المطلوب، وبناء على معدل النجاح في السنة السابقة لكل مستوى، حيث تمكن كل أفراد العينة من الحصول على معدل نجاح يفوق أو يساوي 5 من 10. وقد فرض علينا زمن إجراء الاختبار (فبراير ومارس 2019) التعامل مع أكثر من مؤسستين، ما دام المتعلم من الناحية البيداغوجية لم يستوف تعلمات المستوى الذي هو فيه، ومن الناحية القانونية[82] لا يمكن اعتباره حاصلا على المستوى الدراسي الذي هو فيه إلا بعد أن يستوفي السنة بأكملها ويتخذ في حقه قرار مجلس القسم نجاحا أو تكرارا أو فصلا.

لقد فرض علينا هذا المعطى البيداغوجي والقانوني التوجه إلى المستويين المواليين، وهما المستوى الخامس من السلك الابتدائي باعتباره الممثل القانوني للمستوى الرابع الابتدائي، والمستوى الأول إعدادي باعتباره الممثل القانوني للمستوى السادس من السلك الابتدائي. أما بخصوص خطوات اختيار المشاركين في الدراسة فقد تم وفق الإجراءات الآتية:

[82] للمزيد من التفصيل، ينظر: المذكرة الوزارية رقم 202 بتاريخ 20 أكتوبر 1983.

- **<u>في التعليم العمومي:</u> تم انتقاء العينة بشكل عشوائي، حيث تم في البداية اختيار قسمين بمؤسستين (الخامسة الابتدائية بمدرسة خالد بن الوليد الابتدائية، والأولى الإعدادية بثانوية بدر الإعدادية)، بعد ذلك تم التخلي عن العدد الزائد على العينة بشكل عشوائي أيضا.**
- **<u>في التعليم الخصوصي:</u> فرضت عينة الإناث الاستغناء عن تلميذة واحدة بشكل عشوائي في المستوى السادس الابتدائي، بينما تشكلت عينة الإناث في الرابع الابتدائي من مجموع الإناث في هذا المستوى بالمؤسسة، أما الذكور فقد تم الاستغناء عن بعضهم بشكل عشوائي في المستويين.**

4.4.وصف عمليات إجراء اختبار البحث

1.4.4.تنظيم إجراء الاختبار

أجري الاختبار في المؤسسات الآتية: مدرسة خالد بن الوليد الابتدائية، وثانوية بدر الإعدادية، ومؤسسة توسنا الخاصة، خلال الزمن المدرسي، ابتداء من السادس والعشرين (26) فبراير 2019 إلى حدود الثاني عشر (12) من مارس 2019، وذلك وفق الجدول الآتي:

الجدول رقم (16): توزيع مستويات العينة حسب تاريخ وتوقيت إجراء الاختبار

المستوى الدراسي	المؤسسة	نوعها	التاريخ	التوقيت
الرابع الابتدائي	مدرسة خالد بن الوليد	عمومية	26 فبراير 2019	من س3 إلى 4 و30
	مؤسسة توسنا	خصوصية	7 مارس 2019	من س3 إلى س4 و30
السادس الابتدائي	ثانوية بدر الإعدادية	عمومية	12مارس 2019	من س3 إلى س4 و20 د
	مؤسسة توسنا	خصوصية	8 مارس 2019	من س3 إلى س4 و20د

2.4.4. كيفية إجراء الاختبار

بعد حصول الباحث على الترخيص بإجراء الاختبار من مصلحة الشؤون التربوية بمديرية التربية الوطنية لخنيفرة (ينظر في الملاحق)، تم التنسيق مع رؤساء المؤسسات المعنية قصد إجراء الاختبار لكل مجموعة من المجموعات الأربعة دفعة واحدة، وفي نفس الظروف، ومع نفس الفاحص. وقد تم إجراء هذه الاختبارات وفق ما يأتي:

- **تم إنجاز بنود الاختبار بشكل جماعي ودفعة واحدة؛**

- صاحبَ الفاحصُ المفحوصين خلال عملية الإجابة، حيث كان يقرأ السؤال بشكل واضح، ويعطي الوقت الكافي حتى يجيب التلاميذ، ثم ينتقل للإجابة الموالية.

- تم إجراء تمرين تجريبي قبل كل بند للتأكد من استيعاب المفحوصين للتعليمات الموجهة إليهم، حيث كان الفاحص يقرأ المثال التجريبي الأول، ثم يعطي جوابه بنفسه. أما المثالان الآخران فالمتعلمون هم الذين يجيبون عنهما.

- بعد توزيع الاختبارات، يطلب الفاحص من المتعلمين كتابة المعلومات الشخصية المطلوبة على الورقة، ثم يبدأ في شرح التعليمات.

- تم وضع الملصق المتضمن للأمثلة التجريبية على السبورة قبل بدء كل بند من بنود الاختبار.

3.4.4. الشروط المادية لإجراء الاختبار

تم استعمال قاعة الدرس لإجراء الاختبار بعد إضافة مجموعة من الطاولات إليها، حتى يجلس كل مفحوص بشكل منفرد. بعد ذلك تم إعطاء كل واحد منهم كتيب المفحوص، أما الفاحص فكان مزودا بأقلام خاصة ولِصاق وساعة لضبط الوقت وملصقات كبيرة تحوي مثالا لكل مهمة سيقوم بها المفحوصون.

4.4.4. تعليمات عامة خلال إجراء الاختبار

أكد الفاحص للتلاميذ، قبل الإجراء، أن الاختبار لا علاقة له بالنجاح أو الرسوب، وطلب منهم فقط أن يبذلوا ما أمكنهم من مجهود خلال الإجابة. كما وضح لهم أن الاختبار يتكون من قسمين كبيرين هما الصرف والإملاء، وأن كل قسم تندرج ضمنه مجموعة من التمارين. وقد أعطيت للتلاميذ تعليمات أولية تضمن السير العادي للإجراء:

- احتفظوا بكتيب الاختبار مغلقا، ولا تتصفحوه إلا عندما يطلب منكم ذلك.
- سوف لن تستعمل إلا القلم الأزرق الجاف عند الإجابة.
- إذا ارتكبت خطأ لا تمسحه بالمبيض، لكن شطب عليه واكتب ما هو صحيح جانبه.

5.4.4. مدة إجراء الاختبار

تطلَّب إجراءُ الاختبار ساعة ونصف (90 دقيقة) بالنسبة للمستوى الرابع الابتدائي، و (80 دقيقة) بالنسبة للمستوى السادس الابتدائي، بما فيها ربع ساعة لتحضير المفحوصين للإجراء، وهذه المدة تم تحديده استنادا إلى عملية التجريب التي قام بها الباحث، والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول رقم (17) توزيع مدة إجراء الاختبارين حسب المستوى

المستوى	مدة التحضير	مدة الإجراء	ختم الإجراء	مدة الإجراء الكلية
الرابع الابتدائي	15 دقيقة	70 دقيقة	05	90 دقيقة
السادس الابتدائي	15 دقيقة	65 دقيقة	05	80 دقيقة

5.4. أداة البحث

انسجاما مع الهدف العام للبحث الذي يرمي إلى قياس مدى تأثير الوعي المورفولوجي في تطوير الوعي الإملائي لدى المتعلمين في المستويين الرابع والسادس الابتدائيين، اعتمدنا على اختبارين لقياس درجة هذا التأثير، الأول يتعلق بالوعي المورفولوجي باعتباره المتغير المستقل، والثاني يرتبط بالوعي الإملائي باعتباره المتغير التابع، وسيأتي الحديث عنهما بالتفصيل لاحقا.

6.4. مصادر البحث

تأسست دعامات البحث على الوثائق الرسمية التي أصدرتها وزارة التربية الوطنية، والتي تحدد التوجه الرسمي البيداغوجي والديداكتيكي لها، ومن بين هذه الوثائق:

-الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

-الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي.

-الكتب المدرسية المعتمدة في تدريس اللغة العربية بالجماعة الحضرية لخنيفرة.

-بعض المذكرات الوزارية[83].

[83] ينظر الفهرست لمعرفة هذه المذكرات.

لقد حاولنا استغلال هذه الوثائق أثناء بناء الاختبارات بالاستناد إلى الكفايات المحددة للمكون الصرفي والإملائي في كل مستوى دراسي. كما أفادنا تحليل مضامين الكتب المدرسية في تحديد عناصر الاختبارين المورفولوجي والإملائي وفق الكفايات النوعية التي من المفروض أن يكون المتعلم قد تمكن منها نهاية السنة الدراسية لكل مستوى من المستويين (الرابع والسادس الابتدائيين).

7.4. بناء أداة البحث

يتطلب بناء الاختبار خطوات مختلفة من بينها تحليل المضامين الدراسية المعتمدة في التدريس، وهو تحليل يقوم على رصد الظاهرة اللغوية في المقرر الدراسي، وتحديد هدفها العام وأهدافها الإجرائية، إضافة إلى النظر في امتداداتها وتفاعلاتها مع باقي الظواهر اللغوية الأخرى سواء في نفس الوحدة الدراسية أو نفس المقرر الدراسي أو باقي المقررات الدراسية بالسلك الابتدائي.

1.7.4.مبادئ عامة في بناء أداة البحث

ضمانا لمصداقية الاختبارين وصلاحيتهما، تمت مراعاة مجموعة من الخطوات، منها ما كان خلال بناء الاختبارين، ومنها ما كان أثناء تجريبهما، ومن بين هذه الخطوات ما يلي:

- جاء بناء الاختبارين استنادا إلى تحليلٍ للمقررات الدراسية المعتمدة بمديرية خنيفرة، وقد شمل التحليل مقررات مستويات السلك الابتدائي الآتية: السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة، السنة الخامسة، والسنة السادسة)، خلال السنة الدراسية 2018-2019، وهو تحليل قام على رصد حجم تكرار الظواهر المورفولوجية والإملائية المدروسة، مع تحليل أهداف كل ظاهرة.

- مراجعة الاختبارين وتحكيمهما، وإدخال التعديلات الممكنة، وقد تمت مراعاة تنوع المراجعين والمحكمين في هذا الباب، فمن المراجعين: مدرسون بالسلك الابتدائي يعملون بمديرية خنيفرة، أطر التفتيش التربوي بنفس المديرية، أما المحكمون فهم أساتذة جامعيون متخصصون في اللسانيات وعلم النفس.

- تمرير الاختبارين على عينة تجريبية من المتعلمين بالسلك الابتدائي (الرابع والسادس)، عددها ثلاثون تلميذا بمدرسة سوق الاثنين التابعة لجماعة سبت آيت رحو بإقليم خنيفرة. وقد مكن هذا التجريب من إدخال التعديلات الضرورية، واستخراج متوسط زمن إجراء الاختبارين. والجدول الآتي يوضح توزيع هذه العينة:

الجدول رقم (18) توزيع العينة التجريبية حسب المستوى والجنس.

المستوى الدراسي	مجموع العينة	الإناث منهم
الرابع الابتدائي	15	7
السادس الابتدائي	15	7
المجموع	30	14

2.7.4.الكتب المدرسية المعتمدة في بناء أداة البحث

يشكل الكتاب المدرسي العمود الثالث في العملية التعليمية التعلمية لما يلعبه من وساطة هامة بين المدرس والمتعلم، لذلك قام الباحث بتحليل المقررات الدراسية المعتمدة بمديرية خنيفرة خلال السنة الدراسية 2018-2019، حتى يحصر المضامين التي سيبنى عليها الاختباران، علما أن وزارة التربية الوطنية تعتمد نظام تعدد الكتب المدرسية. والجدول رقم (19) يوضح هذه الكتب:

الجدول رقم (19) توزيع المقررات الدراسية حسب المستويات بمديرية خنيفرة

المستوى الدراسي	الكتاب المدرسي
الأول الابتدائي	كتابي في اللغة العربية
الثاني الابتدائي	كتابي في اللغة العربية
الثالث الابتدائي	المفيد في اللغة العربية
الرابع الابتدائي	الواضح في اللغة العربية
الخامس الابتدائي	مرشدي في اللغة العربية
السادس الابتدائي	كتابي في اللغة العربية

ونشير هنا إلى أن السنة الدراسية (2018-2019) شكلت بداية التجديد في الكتب المدرسية، همت المستوى الثاني الابتدائي، بعد أن مس هذا التجديد المستوى الأول سنة (2017-2018)، وهو تجديد يقوم على التعليم المبكر للقراءة التي ترتكز على الطريقة الجزئية (المقطعية) منهجيةً للتدريس، وهي

الطريقة التي ساهم مختبرنا: "مختبر العلوم المعرفية" في وضع ثوابتها من خلال مساهمة الأستاذين: د. مصطفى بوعناني ود. بنعيسى زغبوش في صياغة هندستها العلمية والديداكتيكية وتفعيلها لفائدة وزارة التعليم من خلال تشكيلهما لفريق الخبرة الوطنية الذي ساهم في تثبيت الطريقة المقطعية أساسا لتعليم القراءة والكتابة العربية في السنتين الأولتين من التعليم الابتدائي في المدرسة المغربية ضمن مشروع: "القراءة من أجل النجاح" الذي اعتمدته الوزارة بدعم من وكالة التنمية الأمريكية (USAIDI).

3.7.4. الظواهر الصرفية والإملائية في الكتب المدرسية بين التواجد والتعالق

1.3.7.4. التواجد الصريح للظواهر الصرفية في الكتب المدرسية للسلك الابتدائي

يتراوح تواجد الظواهر الصرفية والإملائية في الكتب المدرسية بالسلك الابتدائي التي اشتغلنا عليها بين شكلين: ضمني وصريح. أما الشكل الأول فتكون فيه الظاهرة الصرفية أو الإملائية حاضرة[84]، لكن لا تكون هي المقصودة في حد ذاتها، بل يكون تواجدها ضمن مكون آخر من مكونات اللغة العربية، أو قد يكون ضمن دعم المكتسبات السابقة غير ذات الصلة بالوحدات المنجزة، فالحديث مثلا عن التمييز الملحوظ في درس التراكيب يفترض معرفة التلميذ لاسم التفضيل. كما أن ورود تحويل جملة: «عليك أن تبتسم للحياة»، في درس خاص بدعم الظاهرتين الصرفيتين: الفعل المجرد والمزيد وظاهرة الاسم المنقوص والمقصور والممدود[85]، يفرض استحضار التلميذ لدرس الضمير المتصل وما يطرأ عليه في التثنية والجمع بنوعيهما، إضافة إلى تصريف الفعل الصحيح في المضارع، ناهيك عن قضايا تركيبية أخرى (نصب الأفعال الخمسة). كل هذا يجعل تقدير ورود الظاهرة اللغوية بشكل ضمني بابا لا ينضبط، مما يجعل تتبع ورود كل ظاهرة في شكلها الضمني ضربا من التخمين والاجتهاد، مما قد يؤدي في بعض الأحيان إلى التعسف في احتساب تكرار ظاهرة ما أو إقصاء تكرارها حسب تقدير كل باحث، لذلك ارتأينا أن نقتصر في جرد تكرار الظواهر الصرفية والإملائية على ورودها الصريح.

---

[84] يتواجد الدرس اللغوي (التركيب والصرف) بشكل صريح مند المستوى الثالث ابتدائي، أما الدرس الإملائي فيكون حاضرا بشكل صريح مند المستوى الثاني الابتدائي.

[85] يمكن الرجوع إلى (الفارابي وآخرون، 2015، 29).

ويقوم التواجد الصريح على التصريح بالظاهرة وتقديمها للمتعلم عن طريق إبراز القواعد المتحكمة فيها انطلاقا من أمثلة معطاة أو مستخلصة من نص قرائي، ثم تدريب المتعلم على تطبيق هذه الظاهرة. وبشكل عام فالتواجد الصريح للظاهرة في الكتب المدرسية لا يعدو أن يتمظهر في ثلاثة أوجه: تقديم الظاهرة، والتطبيقات المتعلقة بها، والدعم العام والخاص بالوحدات المنجزة والتي تكون تمارين الصرف أو الإملاء حاضرة فيه.

إن تواجد الظواهر الصرفية في المستوى الأول والثاني الابتدائيين هو تواجد ضمني، وقد قمنا بإدراج تكراراته ضمن التردد الصريح في الجدول أدناه، للأسباب الآتية:

- هذه الظواهر تم التصريح بها في التوزيع السنوي الوارد في الكتاب المدرسي، وقد أعطيت تمارين كثيرة لتثبيتها لدى المتعلم[86].
- النظر إلى التعلم الصريح على أنه امتداد للتعلم الضمني، فغياب إنجاز هذه الظواهر بشكل صريح لا ينفي وجودها القوي بشكل ضمني.
- انعدام وجود الظواهر بشكلها الصريح في المستويين الأول والثاني الابتدائيين بالنسبة للمتعلم، والاكتفاء بجرد ترددات الظواهر الصريحة الصرفية والإملائية، يجعل هذا العمل مبتورا، ونحن نسعى كي تكون الرؤية شاملة لهذه الظواهر في السلك الابتدائي بمختلف مستوياته.

لقد تم الاقتصار خلال جرد تكرارات مختلف الظواهر الصرفية في المقررات الدراسية للمستويات الدراسية (من المستوى الثالث إلى المستوى السادس) على التردد الصريح لكونه أكثر وضوحا وأجرأة، وقد قمنا بعدة إجراءات أثناء هذا الجرد لعل أهمها:

-تبويب الظواهر الصرفية في ثلاثة مجالات: الأول يتعلق بتصريف الفعل، والثاني بتصريف الاسم أما الثالث فيتعلق بالاشتقاق.

[86] هذا التصريح موجه للأستاذ فقط.

-تجزيء بعض الظواهر، لأنها ترد أحيانا مجتمعة حيث تنجز في حصة واحدة، وترد مجزأة أحيانا أخرى، وذلك تبعا للمستوى الدراسي والكفايات المسطرة لكل درس، ومن أمثلة ذلك ظاهرة الفعل الصحيح والمعتل، حيث ترد مجتمعة في المستوى الثالث بينما يتم التفصيل فيها في المستويات الأخرى (الرابع والخامس والسادس)، حين يتم الحديث عن الفعل المضعف والمهموز والمثال والأجوف والناقص. أما بعض الظواهر الأخرى فقد تركناها مجتمعة إما لأنها ترد في نفس المقررات بنفس العنوان، وإن اختلفت الكفايات المتوخاة من كل درس، أو لاستحالة الفصل بينها كما هو الأمر في ظاهرة اسم الزمان والمكان.

-بعض الدروس التي أدرجت في مكون الصرف (مثلا: العدد والمعدود في السنة السادسة)، والتي نراها ذات بعدين: صرفي وتركيبي، أدرجناها ضمن حالات الاسم وما يتعرض له من إفراد وتثنية وجمع.

والجدول رقم (20) يوضح التردد الصريح للظواهر الصرفية في السلك الابتدائي:

الجدول رقم (20): التكرار الصريح للظواهر الصرفية في مقررات السلك الابتدائي

نوع الظاهرة	الظاهرة الصرفية	المستوى	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	المجموع
تصريف الفعل		أقسام الكلمة		2	0	0	0	2
		أزمنة الفعل: الماضي، المضارع والأمر.		2	0	0	0	2
		نفي الماضي والمضارع		2	0	0	0	2
		الفعل السالم	8	3	2	2	3	18
		الفعل المضعف	4	3	3	2	3	15
		الفعل المهموز	4	3	2	2	3	14
		الفعل المثال	2	3	3	2	3	13
		الفعل الأجوف	4	3	3	2	3	15
		الفعل الناقص	4	3	2	2	3	14
		الفعل المجرد والمزيد	8	.	2	2	4	16
		المبني للمجهول والمعلوم		.	2	.	0	2
		الفعل المتصرف.		.	.	2	0	2
		الفعل الجامد		.	.	2	0	2
مجموع التكرارات			34	24	19	18	22	117

نوع الظاهرة	الظاهرة الصرفية	المستوى	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	المجموع
النسبة المئوية						64.29		
تصريف الاسم		الاسم: الإفراد والتثنية والجمع/ والتذكير والتأنيث.		2	3	2	3	10
		الاسم: تعريفه وتنكيره		.	2	3	00	05
		الضمير: المتصل والمنفصل والمستتر.		2	2	0	00	04
		اسم الإشارة والموصول		.	2	.	00	02
		المقصور والمنقوص والممدود				2	3	05
		مدخل إلى النسب: المختوم بتاء التأنيث وغير المنقوص والممدود.		.	.	.	3	03
مجموع التكرارات			00	04	09	07	09	29
النسبة المئوية						15.93		
الاشتقاق		المصدر الثلاثي وغير الثلاثي		.	2	2	3	07
		اسم الفاعل		.	2	2	3	07
		اسم المفعول		.	2	2	3	07
		اسم الزمان والمكان	2	.	.	2	3	05
		اسم التفضيل		.	.	2	3	05
		اسم الآلة		.	.	2	3	05
مجموع تكرارات الاشتقاق			00	00	06	12	18	36
النسبة المئوية						19.78		

يتضح من خلال الجدول (20) أن التصريف حاضر بشكل قوي في المقررات الدراسية بالسلك الابتدائي بنسبة 80.22 %، في مقابل الاشتقاق الذي لا تتجاوز نسبة حضوره 19.78%، ويحظى تصريف الفعل بحضور أقوى بنسبة 64.19% مقارنة بتصريف الاسم بنسبة 15.93%.

ولئن كان الحضور القوي للتصريف عموما وتصريف الفعل خصوصا يرجع إلى ما يمكن أن يلعبه من دور مهم في الإنتاج اللغوي المنطوق والمكتوب، فإن ضعف حضور الاشتقاق يمكن أن يحول دون

خلق آليات التوليد التي تنمي المعجم لدى المتعلم، هذا المعجم الذي يكون حاسما على مستوى الإدراك والإنجاز المكتوب والمنطوق.

2.3.7.4. التواجد الصريح للظواهر الإملائية في الكتب المدرسية للسلك الابتدائي

ترتكز دروس الإملاء في السنة الأولى الابتدائية على الحروف والمقاطع ثم الكلمات، بينما تركز باقي المستويات على الظواهر الإملائية من التحسيس إلى الاكتساب، والجدول (21) يعرض التكرار الصريح للظواهر الإملائية ابتداء من المستوى الثاني إلى المستوى السادس الابتدائي.

الجدول رقم (21): التكرار الصريح للظواهر الإملائية في مقررات السلك الابتدائي

الظاهرة	الظاهرة الإملائية	المستوى	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	المجموع	النسبة %
التاء	التاء المربوطة والمبسوطة		4	2	6	2	2	16	15.68
"ال" التعريف	"ال" القمرية و "ال" الشمسية		3					3	2.94
	الرسم الإملائي لـ "ال" المسبوقة بالباء واللام			2				2	1.96
	الرسم الإملائي للمبدوء باللام مسبوقة بالباء واللام			2				2	1.96
المجموع			3	4	---	---	---	7	6.86
التنوين	الرسم الإملائي للمنون بالنصب			2		2		4	3.92
	رسم الاسم المنقوص والممدود والمقصور منونا						2	2	1.96
	المجموع		---	2	---	2	2	6	5.88
الهمزة	الهمزة المتطرفة		4	2	3	2	2	13	12.76
	الهمزة المتوسطة		4	7	6	2	2	21	20.59
	همزتا الوصل والقطع.		4			2	2	8	7.84
المجموع			12	09	9	6	6	42	41.18
الألف والواو	الألف اللينة في الأفعال والأسماء والحروف		8	---	9	2	2	21	20.59

الظاهرة	الظاهرة الإملائية	المستوى	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	المجموع	النسبة %
	تعرف مواقع حذف الألف أو الواو رسما وثبوتهما نطقا.		---	---	---	---	2	2	1.96
	تعرف مواقع ثبوت ألف ابن وحذفها.		---	---	---	2	2	4	3.92
	تعرف مواقع زيادة الواو أو الألف رسما وحذفهما نطقا.		---	---	---	---	2	2	1.96
المجموع			8	---	9	4	8	29	28.43
	رسم بعض الكلمات الشاذة (عمرو، هارون،...)		---	---	---	2	---	2	1.96
المجموع			27	17	24	16	18	102	100

يتضح من الجدول (21) أن نسبة حضور رسم الهمزة بنوعيها (همزة القطع وهمزة الوصل) جد مرتفعة في المقررات الدراسية (41.18%)، تأتي بعدها ظاهرة رسم الألف اللينة والواو بنسبة 28.43%، ثم ظاهرة رسم التاء المربوطة والمفتوحة بنسبة 15.68%، ثم رسم "ال" مع الأسماء بنسبة 6.86%، ثم رسم التنوين بنسبة 5.88%، وهذا يعني أن الظواهر الإملائية المرتبطة بالصرف تشكل 64.7%، مادامت كتابة همزة القطع تخضع لاستراتيجية معرفة القواعد، ورسم الكلمات الشاذة يخضع للعرف والذاكرة.

وإذا كان ضعف التكرار الصريح للدرس الإملائي مقارنة بالدرس الصرفي، يمكن تفسيره بالحضور القوي لمكون الإنشاء في المستويين الخامس والسادس، حيث تزداد عدد حصص الإنشاء في هذين المستويين إلى ست حصص في الوحدة بدل أربع في المستويين الثالث والرابع، (وزارة التربية الوطنية، 2008، 77-76)، فإن السؤال بخصوص استحضار الظواهر في إنتاجات المتعلمين في مكون الإنشاء وشرح الاستراتيجيات الثاوية خلفها أثناء عملية تقويم الأخطاء الإملائية المرتكبة من طرف المتعلمين يبقى ذا أهمية كبرى وإن كان جوابه مجهولا لارتباطه بالاجتهاد الصفي للمدرس.

3.3.7.4. التعالق الصرفي الإملائي في الكتب المدرسية بالسلك الابتدائي

يقوم الترابط بين مكونات مادة دراسية ما على مبدأين هامين، هما التكامل العمودي الذي يقوم على التراكم المعرفي لمضامين المادة الواحدة خلال مجموعة من السنوات الدراسية، والتكامل الأفقي الذي يتأسس على الترابط بين مكونات المادة الدراسية. ولا يمكننا الحديث عن التكامل الأفقي في علاقة الدرس الصرفي والإملائي إلا بالنظر في بناء الوحدات الدراسية في الكتاب المدرسي من جهة، ووضع خطة خاصة تقوم على جرد مختلف الظواهر الإملائية ذات العلاقة الممكنة بالدرس الصرفي من جهة أخرى، والجدولان (22) و (23) مثالان على ذلك.

الجدول رقم (22): الهيكلة السنوية للدرس الصرفي والإملائي في السنة الرابعة الابتدائية.

الأسابيع	المكونات	الصرف والتحويل	الإملاء
[4-2]		- الفعل المجرد والمزيد - الاسم المفرد والمثنى والجمع	-التاء المربوطة والمبسوطة
[7 -5]		- الفعل الصحيح والمعتل - المبني للمجهول والمعلوم	-التاء المربوطة والمبسوطة
[12-10]		- الضمائر المتصلة - الضمائر المنفصلة	-الهمزة المتوسطة على الواو
[15-13]		- نماذج من المصادر الثلاثية - نماذج من المصادر غير الثلاثية	-الهمزة المتوسطة على الياء
[20-18]		- اسم الفاعل - اسم المفعول.	-الهمزة في آخر الكلمة.
[23-21]		- اسم الإشارة - اسم الموصول	-الألف اللينة في الأفعال
[28-26]		- المعرف بـ «ال» وبالإضافة - المضعف	-الألف اللينة في الأسماء
[31-29]		- المثال - الأجوف	-الألف اللينة في الحروف.

الجدول رقم (23): الدرس الصرفي في المستوى الرابع وامتداده في الكفايات الإملائية.

الدرس الصرفي	الظواهر الإملائية المقترحة
الفعل المجرد والمزيد	كتابة الأفعال في مختلف صورها. إثبات حروف العلة في الفعل الأجوف والناقص (خاصة الألف).
الاسم المفرد والمثنى والجمع	كتابة التاء المربوطة في الاسم المفرد المؤنث معرفة كتابة التاء المبسوطة في جمع المؤنث السالم. كتابة الألف اللينة في الأسماء.
الفعل الصحيح والمعتل	كتابة الأفعال عموما والفعل المعتل خصوصا، (خاصة إثبات المد في الأجوف والناقص: قال، دعا).
الضمائر المتصلة	كتابة الضمائر متصلة بالفعل. كتابة التاء المتحركة وتاء التأنيث مبسوطة.
الضمائر المنفصلة	كتابة الضمائر منفصلة عن غيرها في الجملة كتابة الضمائر المتصلة متصلة بالكلمات.
نماذج من المصادر الثلاثية	كتابة التاء المربوطة في المصادر المختومة بها (كتابة/ضربة/ مساواة....).
نماذج من المصادر غير الثلاثية	كتابة الهمزة في مصدر الفعل المهموز الوسط والأخير والفعل الأجوف (سؤال/ تساؤل/ قراءة/ ....
اسم الفاعل	كتابة التاء المربوطة في اسم الفاعل المفرد: ناجحة كتابة التاء المبسوطة في جمع المؤنث السالم: ناجحات كتابة الهمزة المتوسطة في اسم الفاعل للفعل المهموز الوسط والأخير والأجوف: سائل/ قارئ/ قائل.
اسم المفعول.	كتابة الهمزة المتوسطة للفعل المهموز الوسط والأخير: مسؤول/ مقروء/
اسم الإشارة	كتابة أسماء الإشارة مع إسقاط الألف (هذا/هذه/ هؤلاء ...) و إثبات الألف في هاتان/ هاته
اسم الموصول	عدم تكرار اللام في: الذي/ التي.... كتابة اللام مكررة في : اللذان/ اللتان
المعرف بـ «ال» وبالإضافة	إسقاط "ال" عند تعريف الاسم بالإضافة (الإضافة المعنوية). معرفة كتابة "ال" مع مختلف الأسماء. (خاصة المبدوءة باللام) كتابة "ال" مسبوقة بمختلف الحروف (الباء/ اللام).
المضعف	كتابة التضعيف بإدغامه أو بتكرار الحرف حسب نوع الضمير.
المثال	إسقاط حرف العلة في المضارع والأمر: أصل/ صلْ.
الأجوف	إسقاط حرف العلة مع بعض الضمائر في الماضي والمضارع والأمر: قلت/ يقلن/ قلْ.

إن المتأمل في الجدولين (22) و(23)، ومحاولة ربط العلاقة بين الممكن من الامتدادات للدرس الصرفي في الدرس الإملائي من جهة، وما هو وارد في هيكلة الوحدات الدراسية على الصعيد الرسمي يلحظ الآتي:

- تم إدراج درس الألف اللينة في الأفعال، دون إدراج تصريف الفعل الناقص، مما سيحول دون التناغم بين الدرس الصرفي والدرس الإملائي؛

- على الرغم من وجود الدرس الصرفي "الاسم: المفرد والمثنى والجمع"، الذي يمكن أن يكون مدعما لدرس الألف اللينة في الأسماء، فقد غاب هذا الربط في مستويين، الأول يرتبط بالتباعد بين الدرسين على مستوى المقرر(الدرس الصرفي في الوحدة رقم (1)، بينما الدرس الإملائي في الوحدة رقم (7)، وهي الوحدة ما قبل الأخيرة). أما الثاني فهو مرتبط بمحتوى القواعد، حيث لم يتم الحديث في الدرس الصرفي عن أصل الألف اللينة في الأسماء وسبب كتابتها ممدودة أو مقصورة، في حين تم الحديث عن الأصل في الدرس الإملائي. مع الإشارة إلى احترام هذا الترابط بين درس "رسم الألف اللينة في الأسماء" والدرس الصرفي "الاسم المفرد والمثنى والجمع".

ينضاف إلى هذا الخلل في الربط بين الدرس الصرفي والإملائي، ما رصدناه خلال تحليل المقررات، من انعدام للربط، في بعض الأحيان، بين الظواهر اللغوية، كما هو الحال بين درس التراكيب والدرس الصرفي، ومن أمثلة ذلك أن درس التمييز لم تعط فيه جملة واحدة يستثمر فيها التلميذ اسم التفضيل، مع العلم أن الظاهرتين شديدتا الارتباط، أضف إلى ذلك أنه كان الأولى إدراج درس اسم التفضيل قبل درس التمييز في الكتاب المدرسي[87]، حتى يتمكن المدرس من استثمار الظاهرة الصرفية (اسم التفضيل) في الظاهرة التركيبية (التمييز)، خاصة و أننا وقفنا على أسئلة تربط الظاهرتين في التطبيقات الخاصة باسم التفضيل (الفارابي وآخرون، 2015، 157).

إن غياب مثل هذا الترابط، في غياب دراية وحذق المدرس، في ترتيب الظواهر على مستوى الإنجاز قد يؤدي إلى غموض في العلاقة بين مختلف الظواهر ومكونات اللغة العربية، مما قد يضرب في المبادئ

[87] ينظر: (الفارابي وآخرون، 2015) الوحدة السادسة.

الأربعة لتصميم المنهاج التي هي التفاعل بين المكتسبات السابقة واللاحقة، والتضمن الذي يقوم على التدرج الكمي والكيفي، والتكامل بين مختلف الظواهر اللغوية، انتهاء بالإنتاج سواء كان شفهيا أو كتابيا[88].

8.4. مكونات أداة البحث وأهدافها

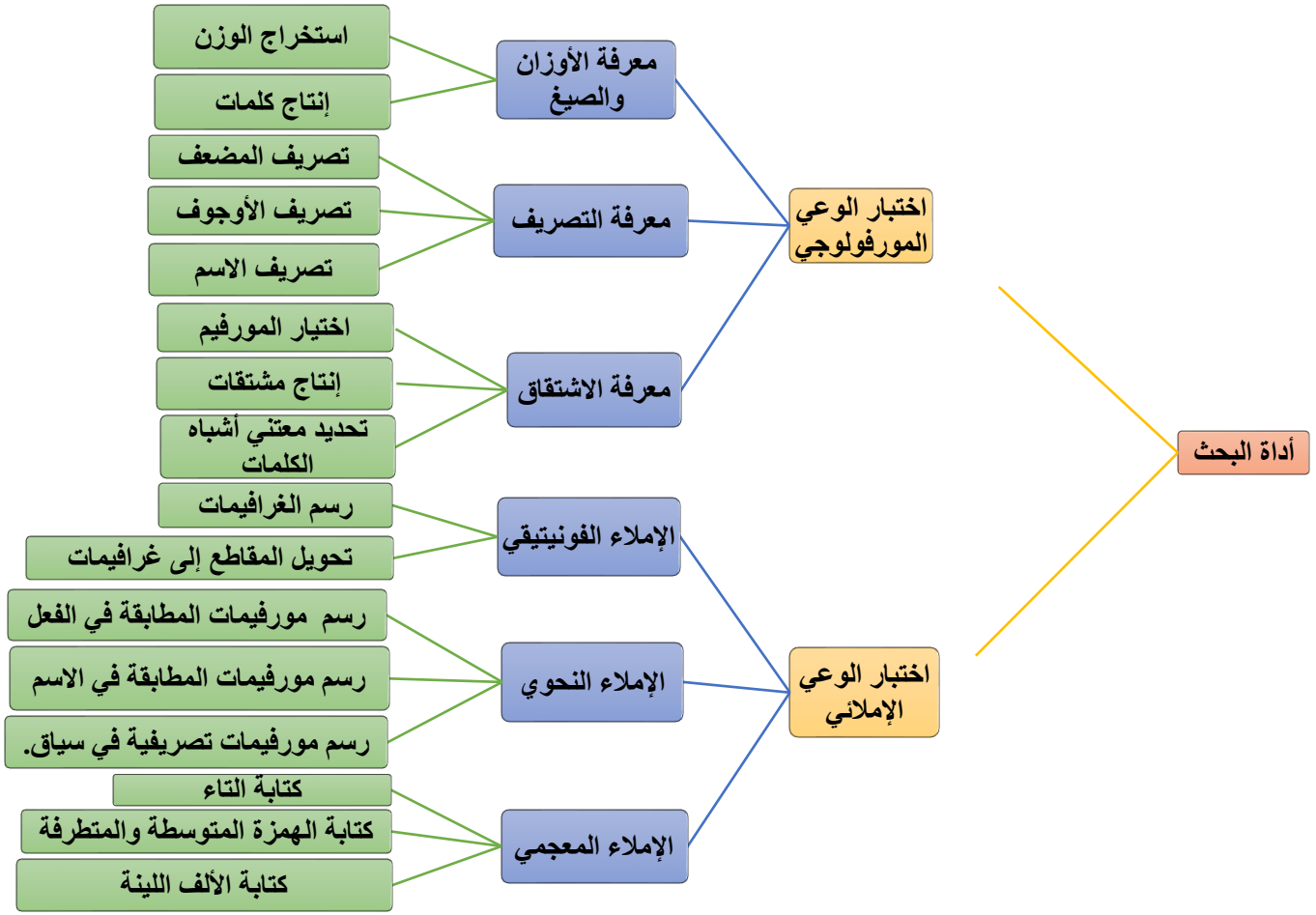
بناء على التحليل السابق لمضامين الكتب المدرسية قمنا ببناء اختبارين لقياس تأثير الوعي المورفولوجي على الوعي الإملائي، في تقابل بين موكناتهما الثلاثة. لذا سنعمل في هذا المبحث على تقديم هذه المكونات ووصفها مبرزين أهداف مكونات كل واحد منهما.

1.8.4.مكونات أداة البحث

تتكون أداة البحث من اختبارين، الأول خاص بالوعي المورفولوجي، وتندرج تحته ثلاثة روائز: الأول هو معرفة الأوزان والصيغ، وتحته بندان: الأول استخراج الوزن من الكلمات المشتقة والمتصرفة، والثاني إنتاج كلمات اعتمادا على الأوزان. أما الرائز الثاني فيتعلق بمعرفة التصريف وتحته ثلاثة بنود: الأول يتعلق بمعرفة تصريف الفعل المضعف، والثاني يرتبط بتصريف الفعل الأجوف، أما الثالث فيتعلق بتصريف الاسم. أما الرائز الثالث فهو خاص بالاشتقاق، وتحته ثلاثة بنود: الأول يتعلق باختيار المورفيم المناسب والثاني بإنتاج كلمات عن طريق الاشتقاق، والثالث بتحديد معاني أشباه الكلمات.

ويتكون اختبار الوعي الإملائي من ثلاثة روائز أيضا، الأول يتعلق بالإملاء الفونيتيقي (الصوتي)، وتحته بندان: الأول يقوم على تمييز رسم الغرافيمات، والثاني ينبني على معرفة تحويل المقاطع إلى غرافيمات في سياق الكلمة، أما الرائز الثالث، والذي يتعلق بالإملاء المعجمي، فتندرج تحته ثلاثة بنود: الأول يتعلق بكتابة التاء المربوطة والتاء المفتوحة، والثاني بكتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة، أما الثالث فيتعلق بكتابة الألف اللينة. والشكل رقم (58) يوضح هندسة أداة البحث:

[88] للمزيد حول هذه الظواهر، ينظر: (الفارابي وآخرون، 2015، 14). دليل الأستاذ. ص: 14.



الشكل قم (58): رو ائزوبنود اختباري الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي

2.8.4. أهداف أداة البحث

1.2.8.4. أهداف اختبار الوعي المورفولوجي

يهدف اختبار الوعي المورفولوجي الذي يحوي ثلاثة روائز (معرفة الأوزان والصيغ، التصريف، والاشتقاق) إلى قياس مدى تمكن المتعلمين من معرفة البنية المورفولوجية للكلمة، وتوليد كلمات أخرى بناء على قواعد تكوين الكلمة سواء على صعيد الاشتقاق أو التصريف، وقد تمت مراعاة تنوع المهام في هذا الاختبار.

1.1.2.8.4. أهداف رائز معرفة الأوزان والصيغ

يهدف هذا الرائز إلى قياس قدرة المتعلم المتعلقة بالأوزان والصيغ من خلال بندين:

أ. استخراج الوزن من الكلمات المشتقة والمتصرفة: وهي مهمة إدراكية، الهدف منها قياس قدرة المتعلم على التمييز بين الحروف الأصلية والمزيدة، إضافة إلى قياس قدرته على إعطاء أوزان الكلمات رغم التغييرات التي تلحقها. ويتضمن هذا البند تسع كلمات، تمت فيها مراعاة التوازن بين الأسماء والأفعال من جهة، ومراعاة الأوزان العشرة التي درسها التلاميذ من جهة أخرى، ويتطلب هذا البند إجابة مكتوبة ومشكولة من قبل المفحوص، بعد أن يشرح الفاحص البند ويتأكد من فهم المتعلمين له من خلال تمرين تجريبي يتكون من خمسة أمثلة. وقد جاءت تكرارات الكلمات في هذا البند وفق ما يأتي:

الجدول رقم (24): تكرار أنواع الكلمات في بند استخلاص الوزن

نوع الكلمة	تكرارها	نوع الكلمة	تكرارها
اسم جامد مفرد مذكر	1	اسم فاعل جمع مؤنث سالم	1
اسم جامد مثنى مذكر	1	فعل سداسي مسند إلى الجمع الغائب في الماضي	1
اسم مفعول مفرد مؤنث	1	فعل خماسي مسند إلى المثنى المذكر في المضارع	1
مصدر مفرد مذكر	1	فعل رباعي مسند إلى المفرد الغائبة في الماضي	1
اسم فاعل جمع مذكر سالم	1		

ب. إنتاج كلمات اعتمادا على الصيغ: هي مهمة إنتاجية، تتضمن عشرة أوزان، الهدف منها قياس قدرة المتعلم على اشتقاق عدد من الكلمات بالاعتماد على الصيغ الصرفية. ويتطلب البند إجابة

مكتوبة ومشكولة من قِبل المفحوص، بعد أن يشرح الفاحص الاختبار ويتأكد من فهم المتعلمين من خلال تمرين تجريبي.

2.1.2.8.4. أهداف رائز معرفة التصريف

يهدف هذا الرائز إلى قياس قدرة المتعلم على تصريف الأفعال والأسماء من خلال ثلاث مهمات:

أ. تصريف الفعل المضعف: يرمي هذا البند إلى قياس قدرة المتعلم على إضافة مورفيمات الزمن والعدد والجنس، وقياس قدرته أيضا على معرفة التغيُّرات التي تلحق الفعل المضعف عند إسناده إلى ضمائر مختلفة. ويتضمن هذا البند تصريف الفعل المضعف مسندا إلى تسعة ضمائر، وقد روعي في ذلك تنويع الضمائر وما يصاحب ذلك من تغييرات على مستوى بنية الفعل، سواء على مستوى التضعيف أو فكه.

ب. تصريف الفعل الأجوف: يهدف هذا البند إلى قياس قدرة المتعلم على إضافة مورفيمات الزمن والعدد والجنس، وقياس قدرته على معرفة التغيُّرات التي تلحق الفعل الأجوف عند إسناده إلى ضمائر مختلفة، ويتضمن هذا البند تصريف الفعل الأجوف مع تسعة ضمائر، وقد روعي في ذلك تنويع الضمائر وما يصاحب ذلك من تغيرات على مستوى بنية الفعل (إثبات الحرف المعتل أو حذفه).

ج. تصريف الاسم: يهدف هذا البند إلى قياس قدرة المتعلم على إضافة مورفيمات العدد والجنس في الأسماء أو حذفها، ويتضمن تصريف الاسم من حيث العدد (مفرد، مثنى، جمع)، ومن حيث الجنس (مذكر/ مؤنث)، ويشمل خمسا وعشرين (25) كلمة مختلفة من حيث عدد الحروف المكونة لها ومن حيث وزنها، ويتطلب التحويل إما إضافة مورفيمات أو حذفها.

3.1.2.8.4. أهداف رائز معرفة الاشتقاق

يهدف هذا الرائز إلى قياس قدرة المتعلم على إنتاج مقولات صرفية انطلاقا من الفعل، وذلك من خلال ثلاثة بنود:

أ.اختيار المورفيم المناسب: يرمي هذا البند إلى اكتشاف نمو المعارف المرتبطة بدلالة اللواصق الاشتقاقية، ويتضمن ثماني جمل تحتاج إلى تكملة عن طريق اختيار كلمة واحدة من ثلاث كلمات، وهي كلها من نفس الجذر، لكن بمورفيمات مختلفة، حيث يفرض السياق اختيار مورفيم واحد ينسجم مع سياق الجملة، مع العلم أن الاختيارات الثلاثة المطروحة هي من نفس المقولة: إما مصادر أو أفعال، وكلها من الأوزان التي سبق للتلميذ أن درسها.

ب. إنتاج كلمات مشتقة: يرمي هذا البند إلى معرفة قدرة المتعلم على إدراك علاقة الاشتقاق بين الكلمات، وقدرته على إنتاجها انسجاما مع السياق الجملي. وتشمل الجمل العشرة المقدمة اشتقاق صيغ سبق للمتعلم أن درسها وهي: الفعل، المصدر، اسم الفاعل، اسم المفعول، اسم الآلة، وبمعدل كلمتين لكل نوع. وتسهيلا للاشتقاق، يتم التسطير تحت الكلمة التي يتم الاشتقاق منها وكتابتها بخط مضغوط.

ج. تحديد معاني أشباه الكلمات: يرمي هذا البند إلى قياس قدرات المتعلم الصريحة، من خلال تحديده لمعاني أشباه الكلمات انطلاقا من تطبيق القواعد المورفولوجية المتعلقة بتكوين الكلمات على تكوين أشباه الكلمات. وقد تم بناء هذا البند عن طريق تقصي الجذور المهملة في معجم مقاييس اللغة لابن فارس، ويضم هذا البند ثماني كلمات يُطلب من التلميذ تمييز المشتقات بعضها من بعض، وهي: المصدر واسم الفاعل واسم المفعول واسم الآلة حسب التكرارات الآتية:

الجدول رقم (25) تكرار مقولات أشباه الكلمات

الظاهرة	تكرارها
المصدر	2
اسم الفاعل	2
اسم المفعول	2
اسم الآلة	2
المجموع	8

2.2.8.4. أهداف اختبار الوعي الإملائي

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى تمكن المتعلمين من معرفة الرسم الصحيح للكلمات، ويضم مختلف أنواع الإملاء المعروفة في اللغات الألفبائية: الإملاء الفونيتيقي الذي يقوم على معرفة المبدأ الأبجدي، والإملاء المعجمي الذي يتعلق برسم الكلمة في سياق أو خارج سياق (وقد اخترنا إدراجها في سياق جملي)، ثم الإملاء النحوي الذي يقوم على المطابقة سواء في الأفعال أو الأسماء.

1.2.2.8.4. أهداف رائز الإملاء الفونيتيقي

يرمي هذا الرائز إلى قياس المبدأ الأبجدي الذي يقوم على التطابق الفونوغرافي، وذلك من خلال بندين:

أ. <u>تمييز الغرافيمات من حيث الرسم:</u> يرمي هذا البند إلى قياس قدرة المتعلم على التحويل الفونوغرافي (أي تحويل الفونيمات والمقاطع إلى غرافيمات)، وقد اخترنا لذلك عينة من المقاطع القصيرة من نوع (س ح)، وهي في مجموعها عشرة (10) مقاطع، وهي تضم، في أغلبها، فونيمات تطرح مشاكل عدة على مستوى الرسم الإملائي العربي لأن أغلبها يلتبس بغيره لدى كثير من المتعلمين، سواء على مستوى نطق القطع الصوتية أو كتابتها (ض.ظ)، (د.ذ)، (ت.ث)، (ق. ك)، (س.ص).

ب.<u>تحويل المقاطع إلى غرافيمات في سياق الكلمة:</u> يهدف هذا البند إلى قياس قدرة المتعلم على تحويل مختلف المقاطع العربية إلى غرافيمات، وقد تم اختيار المقاطع الأكثر ورودا في العربية، وهي: س ح، س ح ح، س ح س، س ح ح س، وتكراراتها في هذا البند على الشكل الآتي:

الجدول رقم (26): تكرار المقاطع المطلوب تحويلها إلى غرافيمات

المقطع	تكراره
س ح	3
س ح ح	3
س ح س	3
س ح ح س	3

2.2.2.8.4. أهداف رائز الإملاء المعجمي

إذا كان الإملاء الفونيتيقي يسعى إلى قياس قدرة المتعلم على التحويل الفونوغرافي من خلال تحويل الفونيمات والمقاطع إلى غر افيمات، فإن الإملاء المعجمي يهدف إلى كتابة بعض المورفيمات ذات العلاقة بالاشتقاق من خلال ثلاثة بنود:

أ.كتابة التاء المربوطة والتاء المبسوطة: يهدف هذا البند إلى قياس قدرة المتعلم على كتابة التاء المربوطة والمبسوطة في الاسم والفعل، وقد تمت مراعاة مختلف الحالات لكتابة التاء بشكليها سواء في الأفعال أو الأسماء، وقد وضع هذا البند وفق التكرارات الآتية:

الجدول رقم (27): تكرار التاءات حسب نوع المقولة التي تلتصق بها

الظاهرة الإملائية	عدد التكرارات
التاء المبسوطة في الفعل	2
التاء المبسوطة في الاسم المفرد	2
التاء المبسوطة في جمع المؤنث السالم	2
التاء المربوطة في الاسم	2

ب. كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة: يرمي هذا البند إلى قياس قدرة المتعلم على معرفة القواعد المتحكمة في كتابة الهمزة المتوسطة، ويضم تسع جمل تتضمن كلمات فيها همزات متوسطة وأخرى متطرفة، جاءت وفق القواعد الجزئية بتكراراتها كما هو مبين في الجدول (28):

الجدول رقم (28): تكرار الهمزة حسب نوع الحركة التي قبلها

الظاهرة	القاعدة الجزئية	عدد التكرارات
الهمزة المتوسطة على الألف	الهمزة مفتوحة وما قبلها مفتوح	2
	الهمزة ساكنة وما قبلها مفتوح	2
الهمزة المتوسطة على الواو	مضمومة وما قبلها ساكن	2
	ساكنة وما قبلها مضموم	2
الهمزة المتوسطة على الياء	الهمزة مكسورة	2
	الهمزة ما قبلها مكسور	2
الهمزة في آخر الكلمة	الهمزة ما قبلها مكسور	2
	الهمزة ما قبلها مفتوح	2
المجموع		16

ج. كتابة الألف اللينة: ترمي هذه المهمة إلى قياس قدرة المتعلم على معرفة القواعد المتحكمة في الألف اللينة في الأفعال والأسماء، ويضم هذا البند خمس جمل، فيها ستة أفعال تحتاج إلى رسم الألف اللينة وفق التكرارات الواردة في الجدول (29):

الجدول رقم (29): تكرار الألف اللينة حسب نوع الفعل والقاعدة المتحكمة فيها

الظاهرة	القاعدة الجزئية	عدد التكرارات
الألف اللينة في الفعل الثلاثي	المنقلبة عن واو	2
الألف اللينة في الفعل الثلاثي	المنقلبة عن ياء	2
الألف اللينة في الفعل غير الثلاثي	الألف اللينة غير الواقعة بعد ياء	2
المجموع		8

3.2.2.8.4. أهداف ركائز الإملاء النحوي

إذا كان الإملاء المعجمي شديد الارتباط بالاشتقاق، فإن الإملاء النحوي قوي الصلة بالتصريف، لكونه يهم قواعد المطابقة في تصريف الفعل والاسم، أي أنه يتعلق بما يلحق الفعل والاسم من مورفيمات العدد والجنس والزمن، إضافة إلى ذلك فهذا النوع من الإملاء يشمل أيضا ما يلحق الاسم من تعريف وتنوين. وقد تم إدراج ثلاثة بنود في هذا الركائز:

أ. رسم مورفيمات المطابقة في الفعل: يرمي هذا البند إلى قياس قدرة المتعلم على رسم مورفيمات المطابقة (الضمائر) في الأفعال، ويضم هذا البند خمس جمل، ينقصها رسم مورفيمات تصريفية[89] خاصة بالفعل، والجدول (30) يوضح نوع هذه المرفيمات وتكراراتها:

الجدول رقم (30): تكرار المورفيمات النحوية حسب نوع الفعل

الظاهرة	التكرار
رسم واو الجماعة ونون الرفع في الفعل المضارع	2
رسم نون النسوة في الفعل المضارع	2
رسم واو الجماعة والألف الفارقة في الفعل الماضي والمضارع	2
المجموع	6

[89] المورفيمات التصريفية هنا هي فقط من باب التغليب، لأن بعض المورفيمات المركبة تضم مورفيمات نحوية أيضا مثل نون الرفع في الأفعال الخمسة.

ب. رسم مورفيمات المطابقة في الاسم: يرمي هذا البند إلى قياس قدرة المتعلم على رسم مورفيمات العدد والجنس في الأسماء، ويضم أربع جمل، تضم مورفيمات جمع المذكر السالم، ومورفيمات جمع المؤنث السالم، وقد وردت هذه الظواهر وفق التكرارات الآتية كما هو موضح في الجدول (31):

الجدول رقم (31): تكرار المرفيمات النحوية حسب نوع الاسم

الظاهرة	التكرار
رسم الواو والنون في جمع المذكر السالم	2
رسم الألف والنون في المثنى	2

ج. رسم بعض المورفيمات التصريفية في سياق: يهدف هذا البند إلى قياس قدرة المتعلم على رسم بعض الظواهر التصريفية والصوتية التي تحدث في السياق مثل التنوين، رسم "ال"، رسم همزة الوصل والقطع، وذلك من خلال إملاء نص "النجم المضيء" الذي يتضمن قضايا إملائية من المفروض أن يتمكن منها المتعلم في مستوى الرابع والسادس الابتدائيين، وقد أدرجناها في باب الإملاء النحوي من باب التغليب، نظرا لكونها قضايا في مجملها تندرج عند النحاة في إطار تصريف الاسم: (التنوين، التعريف والتنكير). وقد جاء تكرار هذه الظواهر في النص على النحو الآتي:

الجدول رقم (32): تكرار بعض الظواهر التصريفية في نص النجم المضيء

العدد	الظاهرة	تكرارها
1	التنوين	3
2	ال القمرية	3
3	ال الشمسية	3
4	ال المسبوقة بالباء	2
5	ال المسبوقة باللام	3
6	همزة الوصل	3
7	همزة القطع	3
المجموع		20

9.4. صدق أداة البحث وثباتها

يحيل الصدق في البحوث العلمية على دقة أداة البحث في قياس الهدف الذي وضعت لأجله، وقد عمدنا لتحيقيقه إلى تحكيمه من جهة، ودراسة المؤشرات الإحصائية المتعلقة بصدق البناء. أما الثبات فيحيل على إمكانية الحصول نفس النتائج كلما استخدمت الأداة، ولأجل رصده تم الاعتماد على مؤشرين، الأول مؤشر ألفا كرونباخ، والثاني يتعلق بالتجزئة النصفية.

1.9.4.صدق اختبار الوعي المورفولوجي وثباته

1.1.9.4. صدق اختبار الوعي المورفولوجي

1.1.1.9.4. صدق المحكمين

قام أربعة من المحكمين بمراجعة الاختبار، فقدموا تصويبات أفادت في تجاوز الكثير من الهنات، وقد كانت مجموعة التحكيم متكافئة بين تخصصي اللسانيات وعلم النفس، انسجاما مع توجهات أستاذنا المشرف. (ينظر الملحق الخاص بالمحكمين لمعرفة أسمائهم وصفاتهم). بعد ذلك عمل أستاذنا المشرف مصطفى بوعناني على مراجعة الاختبار والتدقيق فيه، فكانت له البصمة في إخراجه في شكله النهائي، حيث ساهمت ملاحظاته وتوجيهاته في ترميم العديد من الثغرات.

2.1.1.9.4. صدق البناء (الاتساق الداخلي)

قصد التحقق من صدق الاتساق الداخلي لاختبار الوعي المورفولوجي قمنا بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (30) تلميذا وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة، ومن خلال النتائج تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بند من بنود روائز الوعي المورفولوجي والدرجة الكلية لمجموع الاختبار، وكذلك معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بند ودرجة الرائز الذي تنتمي إليه، وكذلك درجة ارتباط كل رائز من روائز الوعي المورفولوجي مع بعضها ومع الدرجة الكلية لمجموع الاختبار كما يلي:

أ.معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لبعض روائز الوعي المورفولوجي: يوضح الجدول رقم (33) معامل الارتباط بين درجة بنود روائز الوعي المورفولوجي والدرجة الكلية للاختبار:

الجدول رقم (33): معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمجموع روائز الوعي المورفولوجي

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.610**	0.000	5	0.822**	0.000
2	0.488**	0.000	6	0.565**	0.000
3	0.752**	0.000	7	0.724**	0.000
4	0.758**	0.000	8	0.578**	0.000

** دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (33) أن جميع بنود روائز الوعي المورفولوجي تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً مع الدرجة الكلية لمجموع الروائز، وذلك عند مستوى دلالة (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.488 - 0.822) وهذا يدل على أن روائز الوعي المورفولوجي تتمتع بمعامل صدق عال.

ب.معامل الارتباط بين درجة كل بند من بنود روائز الوعي المورفولوجي والدرجة الكلية للرائز الذي تنتمي إليه: بهدف التأكد من أن كل بند من بنود روائز الوعي المورفولوجي تقيس نفس المفهوم الذي يقيسه الرائز الذي تنتمي إليه تم حساب معامل الارتباط الذي يوضحه الجدول رقم (34):

الجدول رقم (34): معامل الارتباط بين درجة كل بند من ينود روائز الوعي المورفولوجي والدرجة الكلية للرائز الذي تنتمي إليه

الروائز	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
معرفة الأوزان والصيغ	1	0.915**	0.000
	2	0.600**	0.000
التصريف	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	3	0.853**	0.000
	4	0.680**	0.000
	5	0.923**	0.000
الاشتقاق	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	6	0.414*	0.023
	7	0.548**	0.002
	8	0.873**	0.000

** دالة عند مستوى دلالة 0.01

* دالة عند مستوى دلالة 0.05

يتضـح من خلال الجـدول رقم (34) أن جميع بنود رو ائز الوعي المورفولوجي تتمتع بمعـاملات ارتباط قوية ودالة إحصـــائياً مع الدرجة الكلية للر ائز الذي تنتمي إليه، وذلك عند مســـتوى دلالة (0.01، 0.05)، حيـث تراوحـت معـاملات الارتبـاط بين (0.414 - 0.923) وهـذا يـدل أن رو ائز الوعي المورفولوجي تتمتع بمعامل صدق عال.

ج.<u>معـامـل الارتبـاط بين الـدرجـة الكليـة لكل ر ائز والـدرجـة الكليـة لمجموع رو ائز الوعي المورفولوجي</u>: يوضـح الجدول رقم (35) معامل الارتباط بين الرو ائز مع بعضـــها ومع الدرجة الكلية لمجموع رو ائز الوعي المورفولوجي:

الجدول رقم (35): معامل الارتباط بين الرو ائز مع بعضها ومع الدرجة الكلية لمجموع رو ائز الوعي المورفولوجي

الأبعاد		معرفة الأوزان والصيغ	التصريف	الاشتقاق	الدرجة الكلية لمجموع الرو ائز
معرفة الأوزان والصيغ	معامل الارتباط	1	0.566**	0.421*	0.647**
	مستوى الدلالة	-	0.001	0.020	0.000
	العينة	30	30	30	30
التصريف	معامل الارتباط	0.566**	1	0.555**	0.967**
	مستوى الدلالة	0.001	-	0.001	0.000
	العينة	30	30	30	30
الاشتقاق	معامل الارتباط	0.421*	0.555**	1	0.724**
	مستوى الدلالة	0.020	0.001	-	0.000
	العينة	30	30	30	30
الدرجة الكلية لمجموع الرو ائز	معامل الارتباط	0.647**	0.967**	0.724**	1
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	-
	العينة	30	30	30	30

** دالة عند مستوى دلالة 0.01

* دالة عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (35) أن جميع الرو ائز تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً مع بعضها ومع الدرجة الكلية لمجموع رو ائز الوعي المورفولوجي، وذلك عند مستوى دلالة (0.01، 0.05)

حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.421 – 0.967). وهذا يدل على أن روائز الوعي المورفولوجي وكذلك الدرجة الكلية لمجموع الاختبارات تتمتع بمعامل صدق عال.

2.1.9.4. الثبات في اختبار الوعي المورفولوجي

قصـد التحقق من ثبات روائز الوعي المورفولوجي قمنا بتطبيقها على عينة اسـتطلاعية قوامها ثلاثون (30) تلميذا وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة عشـوائية من أفراد مجتمع الدراسـة، ومن خلال النتائج تم حساب معامل الثبات بطريقتين هما:

1.2.1.9.4. الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لمجموع بنود روائز الوعي المورفولوجي ككل والجدول رقم (36) يوضح ذلك:

الجدول رقم (36): معامل ثبات ألفا كرونباخ لمجموع بنود روائز الوعي المورفولوجي

روائز الوعي المورفولوجي	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
	8	0.821

يتضح من الجدول رقم (36) بأن معامل ثبات ألفا كرونباخ لمجموع بنود روائز الوعي المورفولوجي ككل بلغ (0.821)، وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

2.2.1.9.4. الثبات بطريقة التجزئة النصفية

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وذلك باستخدام معادلة سبيرمان- براون لمجموع بنود روائز الوعي المورفولوجي ككل، والجدول رقم (37) يوضح ذلك:

الجدول رقم (37): الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمجموع بنود روائز الوعي المورفولوجي

روائز الوعي المورفولوجي	عدد البنود	معامل الارتباط بين النصفين	معادلة سبيرمان- براون
	8	0.602	0.751

يتضـح من الجدول رقم (37) أن معامل الثبات بطريقة التجزئة النصـفية باسـتخدام معادلة سـبيرمان- براون لمجموع بنود رو ائز الوعي المورفولوجي ككل بلغ (0.751)، وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

2.9.4. صدق اختبار الوعي الإملائي وثباته

1.2.9.4. صدق اختبار الوعي الإملائي

1.1.2.9.4. صدق المحكمين

خضع اختبار الوعي الإملائي لنفس التحكيم السابق الذي خضع له اختبار الوعي المورفولوجي.

2.1.2.9.4. صدق البناء (الاتساق الداخلي)

لأجل التحقق من صدق الاتساق الداخلي لرو ائز الوعي الإملائي قمنا بتطبيق المقياس على عينة اسـتطلاعية قوامها ثلاثون (30) تلميذا وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة عشـو ائية من مجتمع الدراسـة، ومن خلال النتائج تم حسـاب معامل ارتباط بيرسـون بين درجة كل بند من بنود رو ائز الوعي الإملائي والدرجة الكلية لمجموع الرو ائز، وكذلك معامل ارتباط بيرسـون بين درجة كل بند ودرجة الر ائز الذي تنتمي إليه، وكذلك درجة ارتباط كل ر ائز من رو ائز الوعي الإملائي مع بعضـها ومع الدرجة الكلية لمجموع الرو ائز كما يلي:

أ. <u>معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمجموع رو ائز الوعي الإملائي</u>: يوضـح الجدول رقم (38) معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمجموع الرو ائز:

الجدول رقم (38): معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمجموع رو ائز الوعي الإملائي

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.806**	0.000	5	0.452*	0.012
2	0.864**	0.000	6	0.795**	0.000
3	0.545**	0.002	7	0.823**	0.000
4	0.761**	0.000	8	0.850**	0.000

** دالة عند مستوى دلالة 0.01

* دالة عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (38) أن جميع بنود روائز الوعي الإملائي تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً مع الدرجة الكلية لمجموع الروائز، وذلك عند مستوى دلالة (0.01، 0.05)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.452 - 0.864)، وهذا يدل أن روائز الوعي الإملائي تتمتع بمعامل صدق عال.

ب. **معامل الارتباط بين درجة كل بند من بنود روائز الوعي الإملائي والدرجة الكلية للرائز الذي تنتمي إليه:** بهدف التأكد من أن كل بند من بنود روائز الوعي الإملائي تقيس نفس المفهوم الذي يقيسه الرائز الذي تنتمي إليه تم حساب معامل الارتباط، والجدول رقم (39) يوضح ذلك:

الجدول رقم (39): معامل الارتباط بين درجة كل بند من بنود روائز الوعي الإملائي والدرجة الكلية للرائز الذي تنتمي إليه

الروائز	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الإملاء الفونيتيقي	1	0.919**	0.000
	2	0.969**	0.000
الإملاء المعجمي	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	3	0.506**	0.004
	4	0.873**	0.000
	5	0.455*	0.012
الإملاء النحوي	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	6	0.828**	0.023
	7	0.743**	0.002
	8	0.950**	0.000

** دالة عند مستوى دلالة 0.01

* دالة عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (39) أن جميع بنود روائز الوعي الإملائي تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً مع الدرجة الكلية للرائز الذي تنتمي إليه، وذلك عند مستوى دلالة (0.01، 0.05)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.455 - 0.969)، وهذا يدل أن روائز الوعي الإملائي تتمتع بمعامل صدق عال.

ج. معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل رائز والدرجة الكلية لمجموع روائز الوعي الإملائي:

يوضح الجدول رقم (40) معامل الارتباط بين الروائز مع بعضها ومع الدرجة الكلية لمجموع روائز الوعي الإملائي:

الجدول رقم (40): معامل الارتباط بين الروائز مع بعضها ومع الدرجة الكلية لمجموع روائز الوعي الإملائي

الأبعاد		الإملاء الفونيتيقي	الإملاء المعجمي	الإملاء النحوي	الدرجة الكلية لمجموع الروائز
الإملاء الفونيتيقي	معامل الارتباط	1	0.587**	0.804**	0.886**
	مستوى الدلالة	-	0.001	0.000	0.000
	العينة	30	30	30	30
الإملاء المعجمي	معامل الارتباط	0.587**	1	0.713**	0.862**
	مستوى الدلالة	0.001	-	0.000	0.000
	العينة	30	30	30	30
الإملاء النحوي	معامل الارتباط	0.804**	0.713**	1	0.937**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	-	0.000
	العينة	30	30	30	30
الدرجة الكلية لمجموع الروائز	معامل الارتباط	0.886**	0.862**	0.937**	1
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	-
	العينة	30	30	30	30

** دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (40) أن جميع الروائز تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً مع بعضها ومع الدرجة الكلية لمجموع روائز الوعي الإملائي، وذلك عند مستوى دلالة (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.587 – 0.937)، وهذا يدل أن روائز الوعي الإملائي وكذلك الدرجة الكلية لمجموع الروائز تتمتع بمعامل صدق عال.

2.2.9.4. ثبات اختبار الوعي الإملائي

قصد التحقق من ثبات رو ائز الوعي الإملائي قمنا بتطبيقها على عينة استطلاعية قوامها ثلاثون (30) تلميذا وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة عشو ائية من أفراد مجتمع الدراسة، ومن خلال النتائج تم حساب معامل الثبات بطريقتين هما:

1.2.2.9.4. الثبات بطريقة ألفاكرونباخ

تم حســـاب معامل ثبات ألفا كرونباخ لمجموع بنود رو ائز الوعي الإملائي ككل، والجدول رقم (41) يوضح ذلك:

الجدول رقم (41): معامل ثبات ألفا كرونباخ لمجموع بنود رو ائز الوعي الإملائي

رو ائز الوعي الإملائي	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
	8	0.792

يتضــح من الجدول رقم (41) بأن معامل ثبات ألفا كرونباخ لمجموع بنود رو ائز الوعي الإملائي ككل بلغ (0.821)، وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

2.2.2.9.4. الثبات بطريقة التجزئة النصفية

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وذلك باستخدام معادلة سبيرمان- براون لمجموع بنود رو ائز الوعي الإملائي ككل، والجدول رقم (42) يوضح ذلك:

الجدول رقم (42): الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمجموع بنود رو ائز الوعي الإملائي

رو ائز الوعي الإملائي	عدد البنود	معامل الارتباط بين النصفين	معادلة سبيرمان- براون
	8	0.673	0.805

يتضـح من الجدول رقم (42) بأن معامل الثبات بطريقة التجزئة النصـفية باسـتخدام معادلة ســبيرمان- براون لمجموع بنود رو ائز الوعي الإملائي ككل بلغ (0.805), وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

10.4. خلاصة

تميز الجانب المنهجي والديداكتيكي للدراسة بالصعوبة نظرا للإكراهات الإدارية والتنظيمية المتعددة التي واجهت الباحث، وأهم ما يمكن استخلاصه من خلال هذا الفصل ما يلي:

- تبقى المجهودات المبذولة من أجل بناء الاختبار هينة مقارنة بما اعترض الباحث من إكراهات خلال عمليات إجرائه والتي من أهمها عدم احترام الزمن المدرسي للمتعلم، لأن إجراءه خارج هذا الزمن لا يضمن حضور كل أفراد العينة المشاركة، بينما إجراؤه خلال هذا الزمن يكون على حساب التعلمات الأخرى.

- صعوبة ضبط التواجد الضمني للظواهر الصرفية والإملائية يطرح تحديات كثيرة، لعل أولها اختيار النصوص القرائية التي من المفروض أن تكثر فيها الظواهر الصرفية والإملائية المرتبطة بالوحدة الدراسية، إضافة إلى استمرار تواجدها في نصوص الوحدات الأخرى الموالية بغية الوصول إلى تكرارات معقولة للظاهرة تضمن ترسيخها لدى المتعلم. أما ثاني هذه التحديات فيتجلى في مدى وعي المدرس بهذا التواجد الضمني، وهو وعي، إن حصل، سيمكنه من خلق جسور وتر ابطات بين الدرس الصرفي والإملائي في مختلف المكونات الأخرى (القراءة، التراكيب، التعبير...) ومناقشتها، وبالمحصلة ترسيخها.

- تحليل الظواهر الصرفية في الكتاب المدرسي، وتحديد أبعادها الإملائية من جهة، و أبعادها في التركيب من جهة أخرى، من شأنه أن يخلقَ مسالك جديدة تكون محصلتها إعادة النظر في هيكلة الوحدات الدراسية من جديد بما يضمن التكامل الأفقي والعمودي الذي يشكل أحد مبادئ المنهاج الدراسي.

- إن من شأن البناء التقابلي لمكونات اختباري الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي أن يفرز تناسقا يقوم على الأثر الذي يمكن أن يحدثه التصريف في الإملاء النحوي، والاشتقاق في الإملاء المعجمي، أما الأوزان والصيغ فيبقى دورها ممتدا في جميع الروائز الإملائية (الإملاء الفونيتيقي، والمعجمي والنحوي) لكونها قوالب تقوم عليها مختلف المقولات التصريفية والاشتقاقية.

- نظرا لغياب رائز في الوعي الفونولوجي لأسباب بيداغوجيه تتعلق بالطريقة الكلية التي درس بها أفراد العينة المفحوصة، فإن رائز الأوزان والصيغ، باعتبار هذه الأخيرة قوالب صوتية، يمكنه أن يلعب دورا مهما في رصد تأثير الوعي الفونولوجي في تطوير الإملاء الفونيتيقي.

- استنادا إلى مجموع العمليات التي تم القيام بها من أجل ضمان صدق وثبات أداة البحث، يتضح أن الاختبارات قادرة على إعطاء نتائج، إذا ما تم تفسيرها وتحليلها بالشكل المطلوب، ستمكن من الخروج باستنتاجات وخلاصات تساهم في تسليط الضوء على جانب مهم من العلاقات القائمة بين الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي.

5.الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة وتحليلها

تمنح الإجراءات المنهجية والديداكتيكية المتبعة في الفصل السابق الاختباراتِ صلاحيةً ومصداقية إذا ما تم تحليل النتائج المتحصل عليها تحليلا جيدا، ولأجل هذا الهدف، سيتم الاعتماد في هذا الفصل على تحليل إحصائي يقوم على المؤشرات المعروفة في مجال الإحصاء بما يتناسب وكل مبحث.

وسيكون الهدف من هذا الفصل هو التحقق من الفرضية العامة والفرضيات الجزئية للدراسة، لذلك جاءت عناصر التحليل الأربعة الأولى موزعة على متغيرات الدراسة (الجنس، المستوى الدراسي، نوع المدرسة، العمر)، فيما جاء العنصران الأخيران لمناقشة العلاقة الارتباطية بين الوعيين المورفولوجي والإملائي، إضافة إلى رصد مدى تأثير الأول في الثاني.

1.5.عرض نتائج الفروق وتفسيرها في اختباري الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي حسب متغير الجنس

سنعتمد في دراسة الفروق حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) على مؤشرات إحصائية في اختبار الوعي المورفولوجي أولا، ثم اختبار الوعي الإملائي ثانيا، مما سيمكننا من التأكد من الفرضية التالية: توجد فروق دالة إحصائيا في روائز الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي وفقا لمتغير الجنس.

1.1.5.عرض نتائج الفروق في اختبار الوعي المورفولوجي حسب متغير الجنس

قصد التحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ثم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) على النحو الآتي:

1.1.1.5. دلالة الفروق في رائز معرفة الأوزان والصيغ لدى أفراد العينة حسب الجنس

يوضح الجدول رقم (43) نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز معرفة الأوزان والصيغ لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) عند درجة حرية (118):

الجدول رقم (43): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز معرفة الأوزان والصيغ لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)

الرائز	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
معرفة الأوزان والصيغ	ذكور	60	16.83	2.611	118	-1.708	0.090	غير دال
	إناث	60	17.55	1.935				

يتضح من الجدول رقم (43) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في رائز معرفة الأوزان والصيغ لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)، حيث بلغت قيمة (ت) (-1.708) بمستوى دلالة (0.090)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

2.1.1.5.دلالة الفروق في رائز التصريف لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس

يوضح الجدول رقم (44) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز التصريف لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) عند درجة حرية (118):

الجدول رقم (44): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز التصريف لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)

الرائز	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
التصريف	ذكور	60	30.17	7.855	118	-1.394	0.166	غير دال
	إناث	60	32.07	7.059				

يتضح من الجدول رقم (44) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في رائز التصريف لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)، حيث بلغت قيمة (ت) (1.394-) بمستوى دلالة (0.166)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

3.1.1.5.دلالة الفروق في رائز الاشتقاق لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس

يوضح الجدول رقم (45) نتائج رائز (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز الاشتقاق لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) عند درجة حرية (118):

الجدول رقم (45): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز الاشتقاق وفق متغير الجنس

الرائز	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
الاشتقاق	ذكور	60	20.62	3.949	118	-0.461	0.646	غير دال
	إناث	60	20.93	3.569				

يتضح من الجدول رقم (45) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في رائز الاشتقاق لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)، حيث بلغت قيمة (ت) (0.461-) بمستوى دلالة (0.646)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

4.1.1.5. دلالة الفروق في مجموع روائز الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس

يوضح الجدول رقم (46) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع روائز الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) عند درجة حرية (118):

الجدول رقم (46): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع روائز الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)

الرائز	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
مجموع روائز الوعي المورفولوجي	ذكور	60	67.62	12.618	118	-1.384	0.169	غير دال
	إناث	60	70.55	10.502				

يتضح من الجدول رقم (46) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مجموع رو ائز الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)، حيث بلغت قيمة (ت) (1.384-) بمستوى دلالة (0.169)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

2.1.5.نتائج الفروق في اختبار الوعي الإملائي لدى أفراد العينة حسب متغير الجنس

قصد التحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رو ائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) على النحو الآتي:

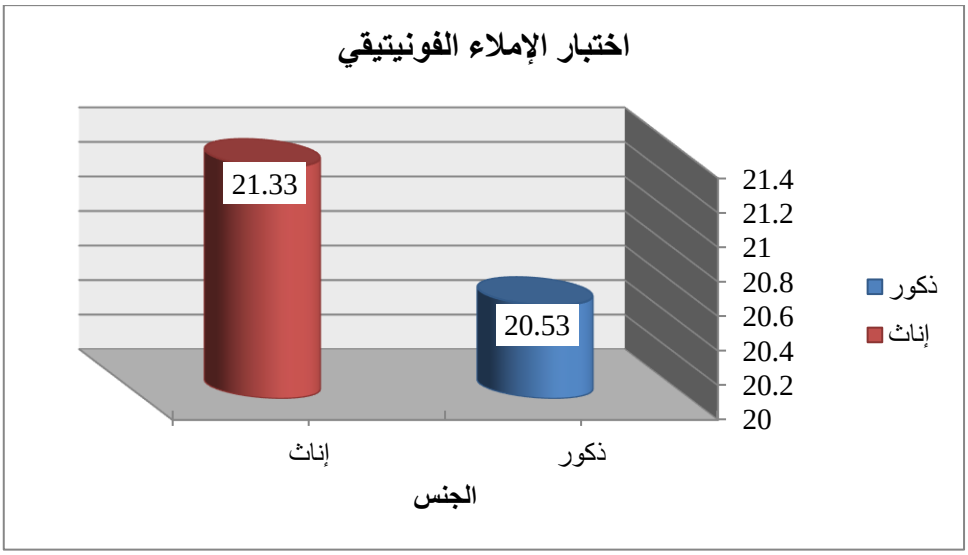
1.2.1.5. دلالة الفروق في ر ائز الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة حسب متغير الجنس

يوضح الجدول رقم (47) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في ر ائز الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) عند درجة حرية (118):

الجدول رقم (47): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في ر ائز الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)

الر ائز	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
الإملاء الفونيتيقي	ذكور	60	20.53	2.432	118	-2.391	0.019	دال
	إناث	60	21.33	0.896				

يتضح من الجدول رقم (47) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في ر ائز الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)، حيث بلغت قيمة (ت) (2.391-) بمستوى دلالة (0.019)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت الفروق لصالح الإناث. والشكل رقم (59) يوضح الفروق في اختبار الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث):



الشكل رقم (59): الفروق في رائز الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس

2.2.1.5.دلالة الفروق في رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس

يوضح الجدول رقم (48) نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) عند درجة حرية (118):

الجدول رقم (48): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)

الرائز	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
الإملاء المعجمي	ذكور	60	23.90	4.028	118	-1.866	0.065	غيردال
	إناث	60	25.08	2.812				

يتضح من الجدول رقم (48) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)، حيث بلغت قيمة (ت) (-1.866) بمستوى دلالة (0.065)، وهي قيمة غيردالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

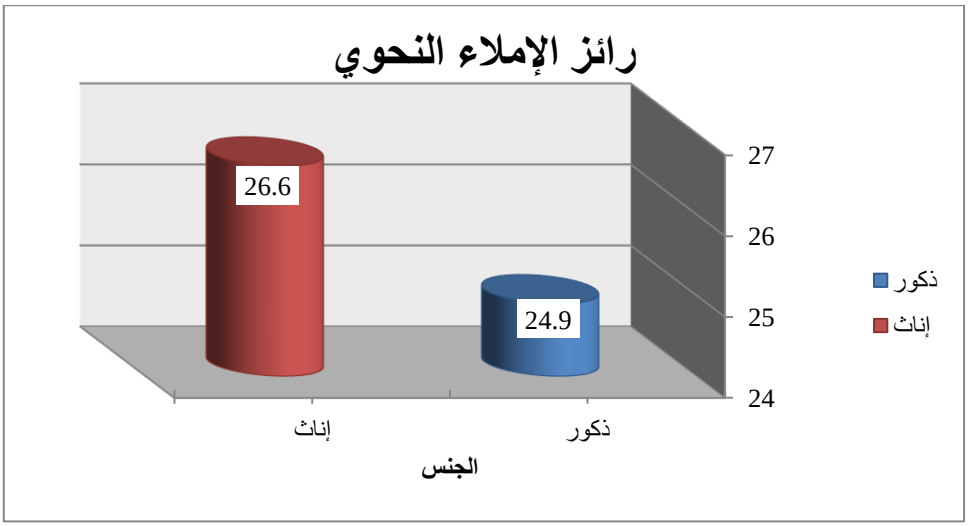
3.2.1.5.دلالة الفروق في رائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس

يوضح الجدول رقم (49) نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) عند درجة حرية (118):

الجدول رقم (49): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)

الرائز	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
الإملاء النحوي	ذكور	60	24.90	3.695	118	-2.841	0.005	دال
	إناث	60	26.60	2.800				

يتضح من الجدول رقم (49) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في رائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)، حيث بلغت قيمة (ت) (-2.841) بمستوى دلالة (0.005)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح الإناث. والشكل رقم (60) يوضح الفروق في رائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث):



الشكل رقم (60): الفروق في رائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس

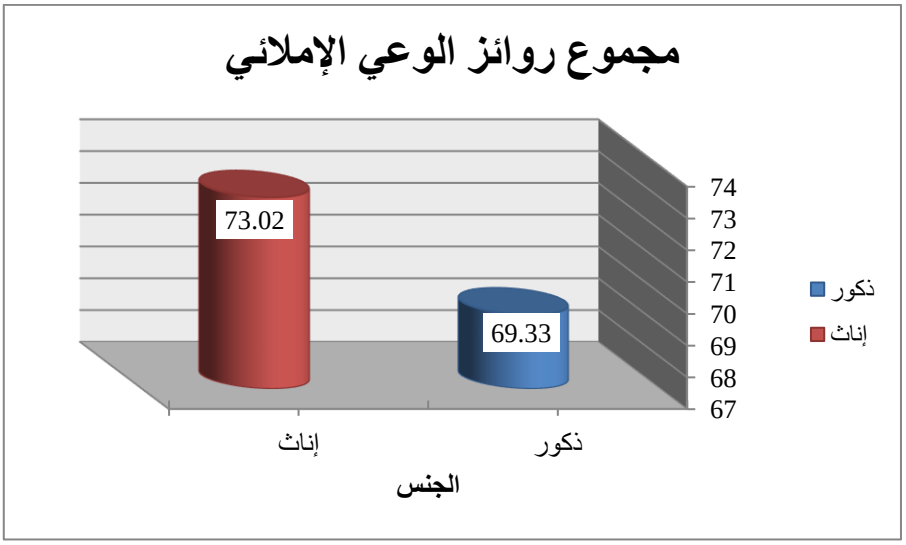
4.2.1.5.دلالة الفروق في مجموع روائز الوعي الإملائي وفق متغير الجنس

يوضح الجدول رقم (50) نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) عند درجة حرية (118):

الجدول رقم (50): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع رو ائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)

الرائز	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
مجموع رو ائز الوعي الإملائي	ذكور	60	69.33	8.519	118	-2.815	0.006	دال
	إناث	60	73.02	5.491				

يتضح من الجدول رقم (50) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في مجموع رو ائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)، حيث بلغت قيمة (ت) (-2.815) بمستوى دلالة (0.006)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح الإناث. والشكل رقم (61) يوضح الفروق في مجموع رو ائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث):



الشكل رقم (61): الفروق في مجموع رو ائز الوعي الإملائي حسب متغير الجنس

3.1.5. تفسير نتائج الفروق في اختباري الوعي المورفولوجي والإملائي حسب متغير الجنس

تنعدم الفروق بين الجنسين في رو ائز الوعي المورفولوجي، وهذا يعني أن المتعلمين متساوون في التمكن من الوعي المورفولوجي بأبعاده الثلاثة (معرفة الأوزان والصيغ ومعرفة الاشتقاق ومعرفة

التصريف)، وهذا ينسجم مع ما توصلت إليه دراسة (بوعناني وفيزجو وربيع، 2016) التي أكدت أن الاختلاف بين نتائج الذكوروالإناث ليس ذا أهمية في مهارات الوعي المورفولوجي في اللغة الفرنسية.

أما وجود الفروق الدالة إحصائيا لصالح الإناث في مستوى الوعي الإملائي جملة والإملاء الفونيتيقي والنحوي بوجه خاص، فيمكن تفسيره، على مستوى الإملاء الفونيتيقي؛ في غياب دراسات في المجال؛ على حد ما تو افرلدينا من دراسات؛ بالتباين في التمكن من الوعي الفونولوجي في مستوياته المختلفة لدى التلاميذ (وعي ملمحي، وعي فونيمي، وعي مقطعي)، وهو ما انعكس سلبا على إنتاجات بعض الذكورفحال دون كتابة الفونيمات والمقاطع بشكلها الصحيح، مما يبرزعدم تمكنهم من تجاوز المرحلة الأبجدية حسب نموذج فريث (Frith, 1985)، أو المستوى الأبجدي التام حسب نموذج إهري (Ehri, 1991)، مما يعني عدم تمكنهم من معرفة التقابل بين الصوت والحرف في مستوياته المختلفة سواء تعلق الأمر بالتقابل فونيم/غرافيم أو بوحدات أكبر منه مثل المقطع. أما اختلاف الفروق في الإملاء النحوي، والتي كانت لصالح الإناث، فيمكن تفسيره، بتمكن الإناث من قواعد تصريف كل من الاسم والفعل على حد سواء ما دام هذا النوع من الإملاء يقوم على المطابقة (العدد والجنس) في كل من الاسم والفعل، هذا إضافة إلى ما يمكن أن يخلفه ضعف المبدأ الأبجدي من تعثرات خلال التحويل الفونوغرافي من قبيل كتابة مورفيم واو الجماعة في "ــون" هكذا "ــُن".

إن انسجام إنجازات التلاميذ في اختبارالوعي المورفولوجي مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة يجعل متغيرالجنس ضعيف التأثيرفي إرساء المعارف المورفولوجية لدى الجنسين. أما اختلاف إنجازاتهم المتعلقة بالوعي الإملائي (الفونيتيقي خاصة) فهويستوجب، من جهة، تدخلا علاجيا على مستوى المبدأ الأبجدي عموما، حيث ينبغي للمتعلم أن يكون قد حسم في تفاصيله، وتمكن من معارفه في مختلف مستوياتها منذ نهاية السنة الثانية الابتدائية، لتفسح المجال ابتداء من السنة الثالثة الابتدائية لنمو المعارف المورفولوجية، ولعل المقاربة الجزئية "المقطعية" التي تم اعتمادها في مقررات السنة الأولى والثانية الابتدائيتين في السنتين الدراسيتين 2017/2016 و 2018/2017 قد تحل جوانب من هذا المشكل. ومن جهة أخرى، ينبغي في مستوى الإملاء النحوي، تجاوز التعثرات التي حصلت على مستوى

بعض القدرات المتعلقة بالتصريف، مع إعادة النظر في استراتيجيات تدريس مكون التصريف الذي يعتبر وزنه ثقيلا في المقررات الدراسية بالسلك الابتدائي مقارنة بالاشتقاق (الجدول 20).

تؤكد النتائج المتوصل إليها في الوعي الإملائي الفرضية السالفة التي تجعل متغير الجنس سببا في وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة البحث، بينما انعدام هذه الفروق في اختبار الوعي المورفولوجي وفقا لهذا المتغير يجعل الفرضية خاطئة.

وبغض النظر عن تميز الإناث عن الذكور في نتائج الوعي الإملائي، والذي قد يعلل بالفكرة الشائعة التي تؤكد تميز النتائج الدراسية للإناث مقارنة بالذكور[90]، فإن ما يمكن استنتاجه من خلال مقارنة النتائج حسب الجنس هو صعوبة التحويل الفونوغرافي (أي تحويل المنطوق إلى المكتوب) الذي يكون خلال عملية الإملاء مقارنة بالتحويل الغرافوفوني (أي تحويل المكتوب إلى منطوق) الذي يكون خلال عملية القراءة. ذلك أن التحويل الأول ذو كلفة معرفية عالية تقوم على استدعاء التمثيلات المعجمية وتحت المعجمية من الذاكرة. (ينظر في الجانب النظري من هذا البحث: الكتابة بين القراءة والإملاء).

2.5. عرض نتائج الفروق وتفسيرها في اختباري الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي حسب متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)

سنعتمد في دراسة الفروق حسب متغير المستوى الدراسي على مؤشرات إحصائية في اختبار الوعي المورفولوجي أولا، ثم اختبار الوعي الإملائي ثانيا، مما سيمكننا من عقد مقارنات بين المستويين في كل ركائز من الروائز المشكلة للاختبار، وبالتالي التأكد من الفرضية الآتية: توجد فروق دالة إحصائيا في روائز الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي لدى أفراد العينة وفقا لمتغير المستوى الدراسي.

1.2.5. عرض نتائج الفروق في اختبار الوعي المورفولوجي حسب متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)

قصد التحقق من صحة هذه الفرضية السابقة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات

[90] هذه الفكرة لها ما يثبتها في السياق المغربي، وقد تأكدت لدينا من خلال اشتغالنا السنوي على استثمار النقط التي يتحصل عليها التلاميذ والتلميذات بالمؤسسات التابعة للمديرية الإقليمية بخنيفرة.

المعيارية، ثم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في روائز الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس) على النحو التالي:

1.1.2.5.دلالة الفروق في رائز معرفة الأوزان والصيغ وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)

يوضح الجدول رقم (51) نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز معرفة الأوزان والصيغ لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس) عند درجة حرية (118):

الجدول رقم (51): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز معرفة الأوزان والصيغ لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)

الرائز	المستوى الدراسي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
معرفة الأوزان والصيغ	الرابع	60	16.82	2.574	118	-1.790	0.076	غير دال
	السادس	60	17.57	1.978				

يتضح من الجدول رقم (51) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في رائز معرفة الأوزان والصيغ لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)، حيث بلغت قيمة (ت) (1.790-) بمستوى دلالة (0.076)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

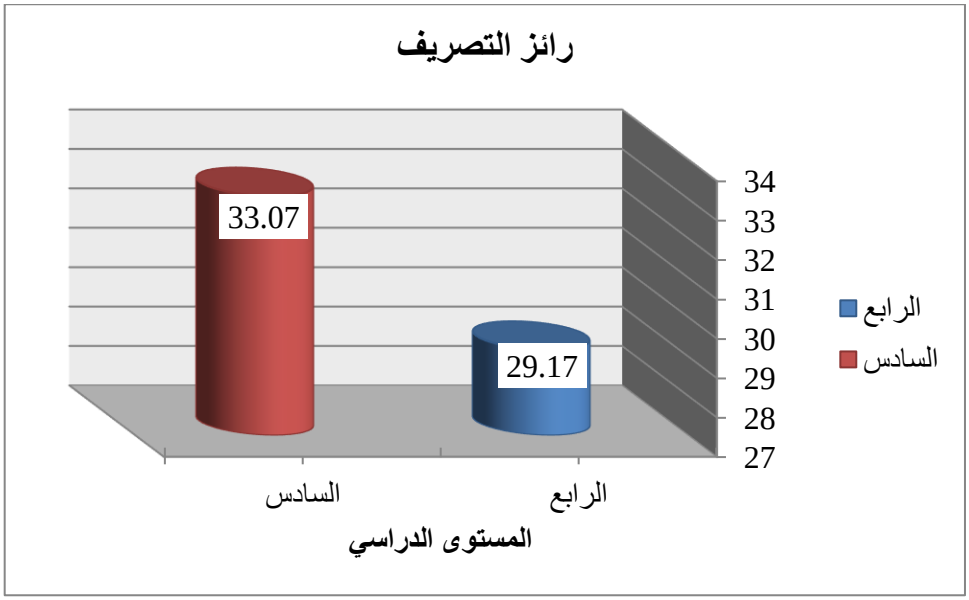
2.1.2.5.دلالة الفروق في رائز التصريف وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)

يوضح الجدول رقم (52) نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز التصريف لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس) عند درجة حرية (118):

الجدول رقم (52): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز التصريف لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)

الرائز	المستوى الدراسي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
التصريف	الرابع	60	29.17	7.694	118	-2.939	0.004	دال
	السادس	60	33.07	6.814				

يتضح من الجدول رقم (52) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في اختبار التصريف لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)، حيث بلغت قيمة (ت) (-2.939) بمستوى دلالة (0.004)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح تلاميذ الصف السادس. والشكل رقم (62) يوضح الفروق في رائز التصريف لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس):



الشكل رقم (62): الفروق في رائز التصريف لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)

3.1.2.5.دلالة الفروق في رائز الاشتقاق وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)

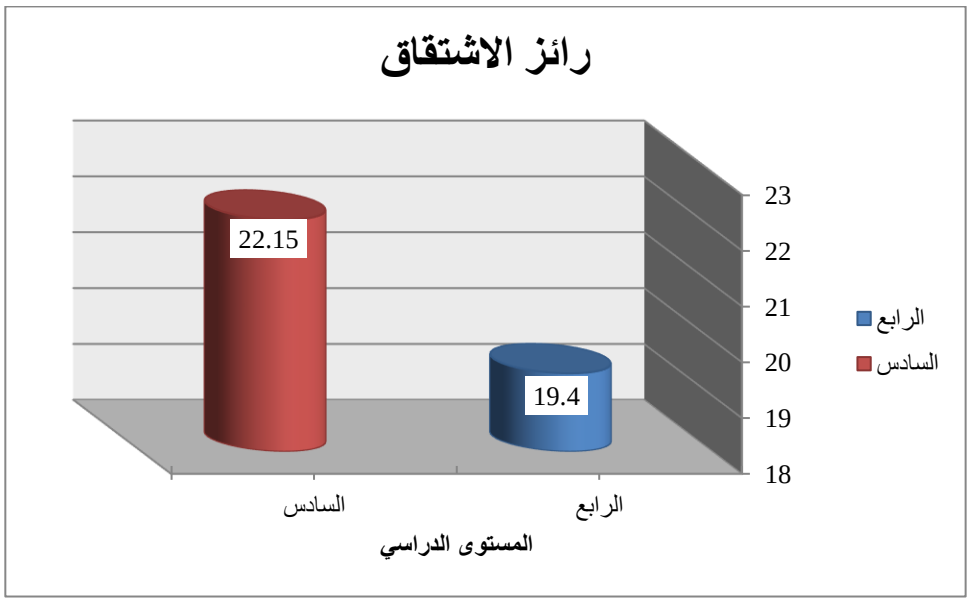
يوضح الجدول رقم (53) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز الاشتقاق لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس) عند درجة حرية (118):

الجدول رقم (53): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز الاشتقاق لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)

الرائز	المستوى الدراسي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
الاشتقاق	الرابع	60	19.40	4.097	118	-4.300	0.000	دال
	السادس	60	22.15	2.785				

يتضح من الجدول رقم (53) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في رائز

الاشتقاق لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)، حيث بلغت قيمة (ت) (-4.300) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح تلامذة المستوى السادس. والشكل رقم (63) يوضح الفروق في رائز الاشتقاق لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس):



الشكل رقم (63): الفروق في رائز الاشتقاق لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)

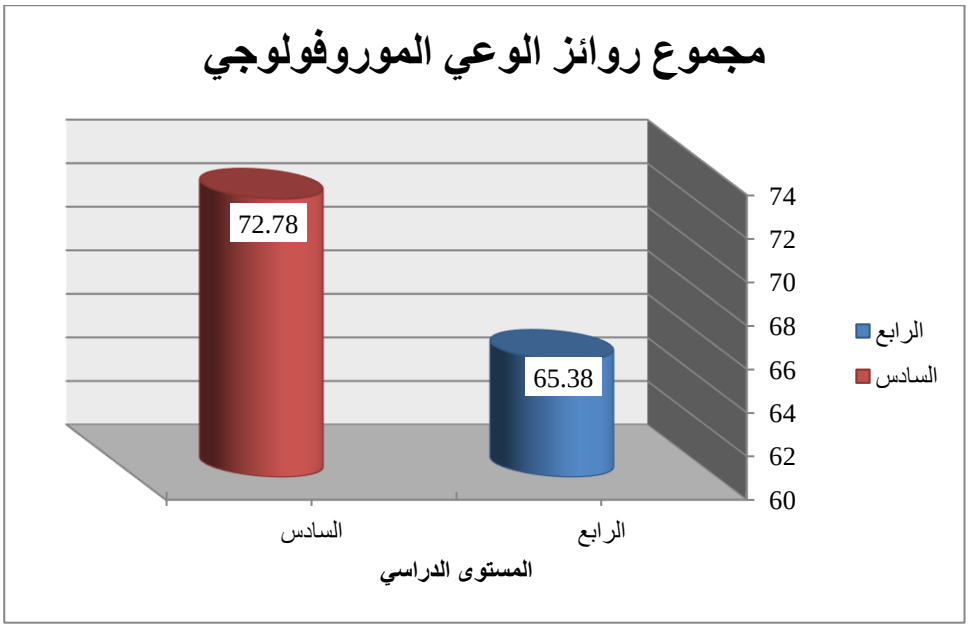
4.1.2.5.دلالة الفروق في مجموع روائز الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)

يوضح الجدول رقم (54) نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع روائز الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس) عند درجة حرية (118):

الجدول رقم (54): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع روائز الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)

الرائز	المستوى الدراسي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
مجموع روائز الوعي المورفولوجي	الرابع	60	65.38	12.472	118	-3.654	0.000	دال
	السادس	60	72.78	9.512				

يتضح من الجدول رقم (54) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في مجموع رو ائز الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الر ابع، السادس)، حيث بلغت قيمة (ت) (3.654-) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح تلاميذ الصف السادس. والشكل رقم (64) يوضح الفروق في مجموع رو ائز الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الر ابع، السادس):



الشكل رقم (64): الفروق في مجموع رو ائز الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الر ابع، السادس)

2.2.5.عرض نتائج الفروق في اختبار الوعي الإملائي لدى أفراد العينة حسب متغير المستوى الدراسي (الر ابع، السادس).

قصد التحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية، ثم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي (الر ابع، السادس) على النحو الآتي:

1.2.2.5.دلالة نتائج الفروق في رائز الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)

يوضح الجدول رقم (55) نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس) عند درجة حرية (118):

الجدول رقم (55): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)

الرائز	المستوى الدراسي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
الإملاء الفونيتيقي	الرابع	60	20.83	1.181	118	-0.585	0.560	غير دال
	السادس	60	21.03	2.372				

يتضح من الجدول رقم (55) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في رائز الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)، حيث بلغت قيمة (ت) (-0.585) بمستوى دلالة (0.560)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

2.2.2.5. دلالة الفروق في رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)

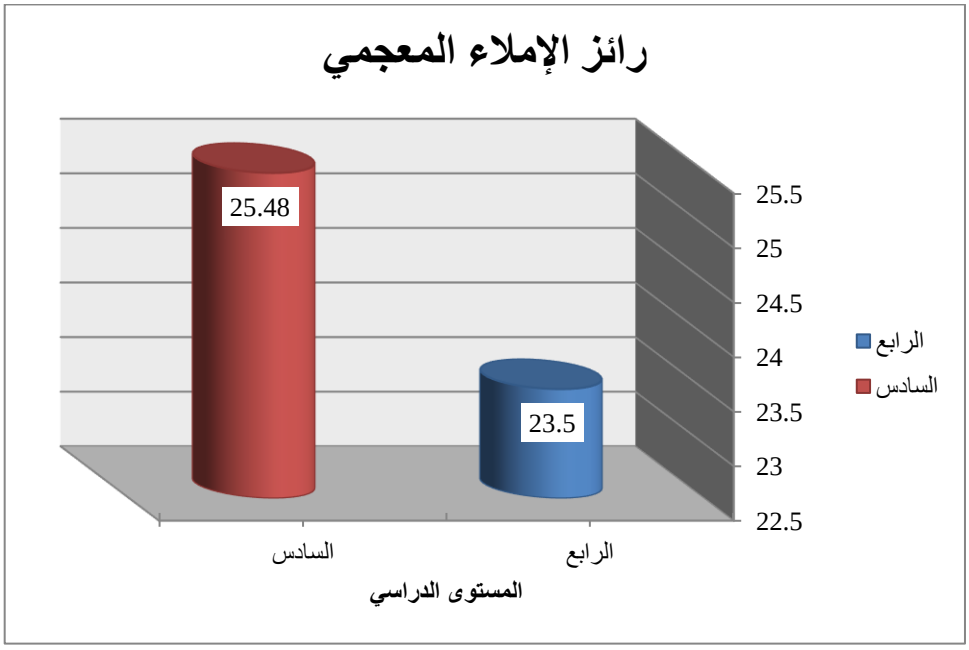
يوضح الجدول رقم (56) نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس) عند درجة حرية (118):

الجدول رقم (56): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)

الرائز	المستوى الدراسي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
الإملاء المعجمي	الرابع	60	23.50	3.694	118	-3.214	0.002	دال
	السادس	60	25.48	3.034				

يتضح من الجدول رقم (56) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في رائز الإملاء

المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)، حيث بلغت قيمة (ت) (-3.241) بمستوى دلالة (0.002)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح تلاميذ المستوى السادس. والشكل رقم (65) يوضح الفروق في رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس):



الشكل رقم (65): الفروق في رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)

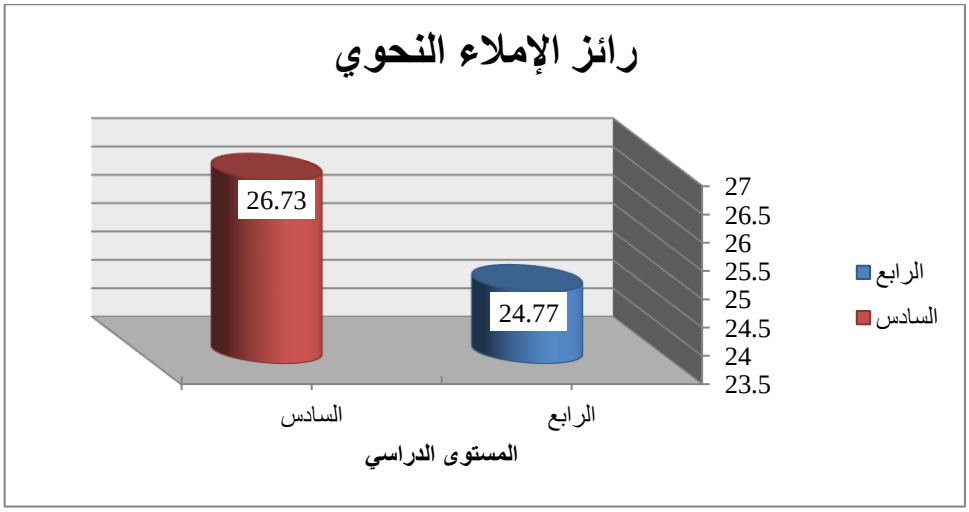
3.2.2.5.دلالة الفروق في رائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)

يوضح الجدول رقم (57) نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس) عند درجة حرية (118):

الجدول رقم (57): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)

الرائز	المستوى الدراسي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
الإملاء النحوي	الرابع	60	24.77	3.524	118	-3.325	0.001	دال
	السادس	60	26.73	2.928				

يتضح من الجدول رقم (57) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في رائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)، حيث بلغت قيمة (ت) (-3.325) بمستوى دلالة (0.001)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح تلاميذ الصف السادس. والشكل رقم (66) يوضح الفروق في رائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس):



الشكل رقم (66): الفروق في رائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)

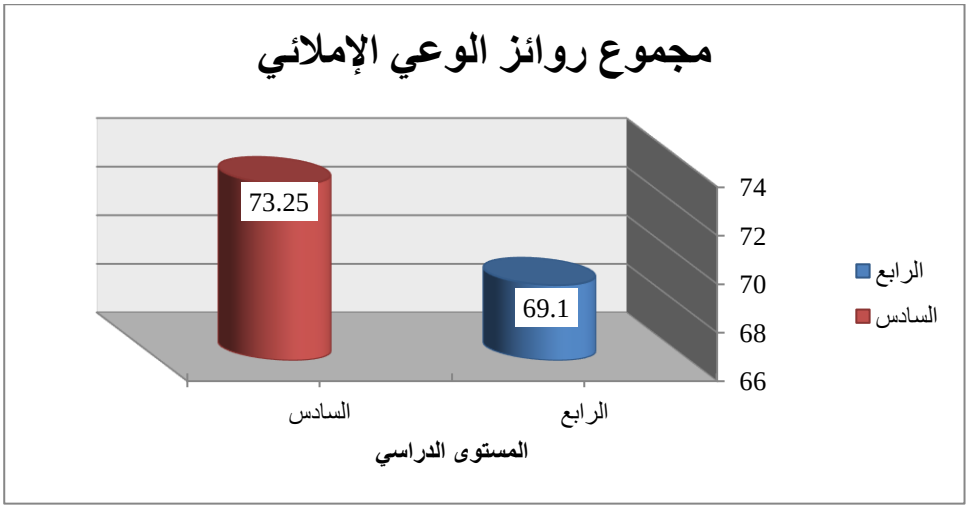
4.2.2.5.دلالة الفروق في مجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)

يوضح الجدول رقم (58) نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس) عند درجة حرية (118):

الجدول رقم (58): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)

الرائز	المستوى الدراسي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
مجموع روائز الوعي الإملائي	الرابع	60	69.10	7.253	118	-3.201	0.002	دال
	السادس	60	73.25	6.947				

يتضح من الجدول رقم (58) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في مجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)، حيث بلغت قيمة (ت) (-3.201) بمستوى دلالة (0.002)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح تلاميذ المستوى السادس. والشكل رقم (67) يوضح الفروق في مجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس):



الشكل رقم (67): الفروق في مجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)

3.2.5.تفسير نتائج الفروق في اختباري الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي حسب متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)

ينبئ وجود فروق دالة إحصائيا في إنجازات التلاميذ في اختباري الوعي المورفولوجي والإملائي وفق متغير المستوى الدراسي لصالح تلاميذ المستوى السادس الابتدائي عن نمو الوعي المورفولوجي والإملائي لهذه الفئة الأخيرة بشكل عام انتقالا من مستوى إلى آخر، بالنظر إلى ما يستتبع ذلك من نمو معرفي وتعلم وتحصيل دراسيين، تكون محصلته التعرض إلى نصوص قرائية وشفهية و إنتاج لغوي كتابي وشفهي أكثر، ناهيك عن التعلم الصريح للظواهر اللغوية (صرفية وتركيبية وإملائية) التي ترفع من تكرارات تعرض التلميذ للظاهرة اللغوية صفيا، خاصة إذا علم أن مختلف الظواهر الصرفية المدروسة

إلى حدود السنة الرابعة الابتدائية يعاد تثبيتها في المستويين: الخامس والسادس الابتدائيين، مما يجعل التكرار ذا دور حاسم في ترسيخ مختلف الظواهر اللغوية.

وتؤكد نتائج هذه الدراسة في مجملها؛ وإن اختلفت في التفاصيل؛ ما توصلت إليه دراسة (بوعناني وربيع، 2015)، التي أثبتت نمو الوعيين المورفولوجي والإملائي بنسب متفاوتة انتقالا من المستوى الرابع إلى المستوى السادس. لكن في مقابل هذا النمو العام للوعيين، فقد شهدت عناصرهما تباينا في النمو، فبينما شهدت معرفة الاشتقاق والتصريف؛ إضافة إلى الإملاء المعجمي والنحوي؛ نموا ينسجم والمستوى الدراسي، فقد انعدمت الفروق في روائز الإملاء الفونيتيقي وفي رائز معرفة الأوزان والصيغ.

ويمكن أن يفسر انعدام الفروق الدالة إحصائيا في رائز الإملاء الفونيتيقي بتساوي مستوى التحويل الفونوغرافي الذي يقوم على قدرات المبدأ الأبجدي لدى أفراد العينة (الرابع والسادس)، وهو تحويل غالبا ما يتم الحسم في تفاصيله مع نهاية السنة الثانية الابتدائية. كما يمكن أن يفسر أيضا باستمرار بعض التعثرات لدى هؤلاء التلاميذ انتقالا من مستوى إلى آخر، خاصة عندما يتعلق الأمر بالتمييز بين بعض الفونيمات خلال عملية التحويل الفونوغرافي (ض/ظ) (د/ذ) (ت/ث)، (ذ/ز) (بلمكي، 2015)، مما يستوجب تدخلا علاجيا على مستوى الوعي الفونولوجي بمستوياته المختلفة (ملمحي، فونيمي، مقطعي)، حتى لا تستمر هذه التعثرات إلى مستويات أعلى، خاصة وأن الطابع شبه الثاخن للإملاء العربي (الحركات، الإعجام، الغرافيمات) يصعب مهمة التحويل الفونوغرافي كما أكدت ذلك دراسة (أفقير، 2018)،

أما انعدام الفروق الدالة إحصائيا بين أفراد العينة في رائز معرفة الأوزان والصيغ فتثبت أن معرفة الأوزان والصيغ شهدت نموا واستقرارا مبكرين لدى المتعلمين مقارنة بالتصريف والاشتقاق، على خلاف دراسة (بوعناني وربيع، 2015) التي أثبتت وجود تطور في وعي التلاميذ بالأوزان انتقالا من القسم الرابع (1.29) إلى القسم السادس (8.07)، ويمكن أن يفسر استقرار نمو هذه المعرفة في هذه الدراسة بالتعلم الضمني الناتج عن كثرة تعرض الطفل للغة منذ سنواته الأولى (السنة الثانية

والثالثة) وإلى حدود السنة الثانية الابتدائية (السنة الثامنة من عمره) ، الشيء الذي يجعله مستبطنا لهذه الأوزان فيمكنه من إنتاج كلمات جديدة يحاكي فيها كلمات أخرى حقيقية، هذا إضافة إلى التعلم الصريح الذي يتم في أحضان المدرسة (السنة الثالثة والرابعة الابتدائيتين).

وبشكل عام، فإن النتائج المتوصل إليها تؤكد فرضيةَ وجودِ فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث في اختباري الوعي المورفولوجي والإملائي وفق متغير المستوى الدراسي، مما يؤكد المنحى التطوري للنمو اللغوي لدى الطفل، حيث بوصوله إلى المستوى السادس الابتدائي يكون قد قارب إنهاء المرحلة الإملائية في نموذج فريث (Frith, 1985)، أو المستوى الأبجدي المتين في نموذج إهري (Ehri,1991)،

لا شك أن رصد نمو الوعي المورفولوجي والإملائي يحتاج إلى تتبع مجموعة من المتعلمين لمدة معينة، لكن هذا لا ينفي أن تعطينا مثل هذه الدراسة فكرة عن هذا النمو. وما يمكن أن نستخلصه في هذا الباب هو أن المتعلمين، بالنظر إلى بنود الاختبار، يحتاجون إلى زمن أطول حتى ترسخ معارفهم التصريفية المتعلقة بالكلمات التي تطرأ عليها تغييرات في بنيتها، سواء في الأفعال (تصريف الفعل الأجوف، تصريف الفعل الناقص والفعل المضعف)، أو الأسماء (التثنية، الجمع)، و أيضا حتى ترسخ معارفهم الاشتقاقية التي يكون ترسُّخها بطيئا مقارنة بالمعارف التصريفية.

وإذا كان ضعف تأثير نمو المعرفة بالتصريف ينعكس سلبا على سلامة التراكيب اللغوية عامة والإملاء النحوي بشكل خاص، فإن نمو الاشتقاق يكون له أثر كبير على نمو المعجم اللغوي لدى الطفل بشكل عام وعلى الإملاء المعجمي بشكل خاص، لذلك ينبغي أن تعطى للاشتقاق الأهمية اللازمة في بناء المقررات الدراسية، خاصة وأن تكرارات وجود الظواهر المتعلقة به ضعيفة في المقررات الدراسية كما تبين من خلال الجدول (20).

3.5.عرض نتائج الفروق وتفسيرها في اختباري الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي حسب متغير نوع المدرسة (خصوصية/عمومية)

سنعتمد في دراسة الفروق حسب نوع المؤسسة (عمومية، خصوصية) على مؤشرات إحصائية في اختبار الوعي المورفولوجي أولا، ثم اختبار الوعي الإملائي ثانيا، مما سيمكننا من عقد مقارنات بين المدرستين في كل ر ائز من الرو ائز المشكلة للاختبار، وبالتالي التأكد من الفرضية التالية: توجد فروق دالة إحصائيا في رو ائز الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي وفقا لمتغير نوع المدرسة (خصوصية، عمومية).

1.3.5. عرض نتائج الفروق في اختبار الوعي المورفولوجي حسب متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية)

قصد التحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية، ثم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رو ائز الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفقاً لمتغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية) على النحو الآتي:

1.1.3.5. دلالة الفروق في ر ائز معرفة الأوزان والصيغ حسب متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية)

يوضح الجدول رقم (59) نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في ر ائز معرفة الأوزان والصيغ لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية) عند درجة حرية (118):

الجدول رقم (59): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في ر ائز معرفة الأوزان والصيغ لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية)

الر ائز	نوع المدرسة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
معرفة الأوزان والصيغ	عمومية	60	17.05	2.473	118	-0.668	0.505	غير دال
	خصوصية	60	17.33	2.160				

يتضح من الجدول رقم (59) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في رائز معرفة الأوزان والصيغ لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية)، حيث بلغت قيمة (ت) (-0.668) بمستوى دلالة (0.505)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

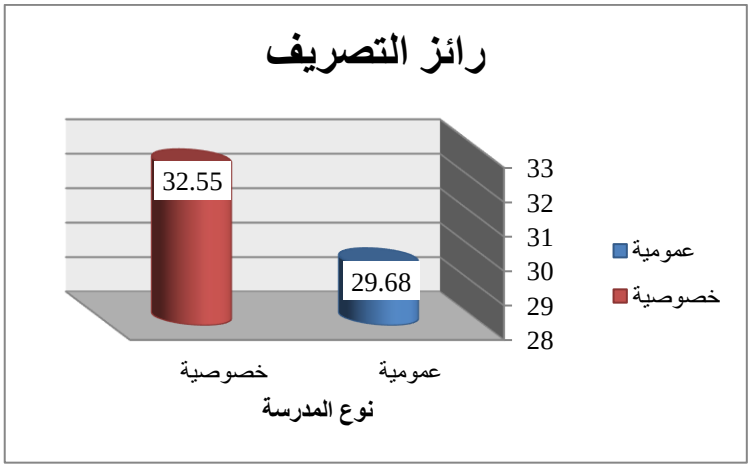
2.1.3.5. دلالة الفروق في رائز التصريف حسب متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية)

يوضح الجدول رقم (60) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز التصريف لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية) عند درجة حرية (118):

الجدول رقم (60): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز التصريف لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية)

الرائز	نوع المدرسة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
التصريف	عمومية	60	29.68	8.152	118	-2.125	0.036	دال
	خصوصية	60	32.55	6.537				

يتضح من الجدول رقم (60) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في رائز التصريف لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية)، حيث بلغت قيمة (ت) (-2.125) بمستوى دلالة (0.036)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت الفروق لصالح تلاميذ المدرسة الخصوصية. والشكل رقم (68) يوضح الفروق في رائز التصريف لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية):



الشكل رقم (68): الفروق في رائز التصريف لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية)

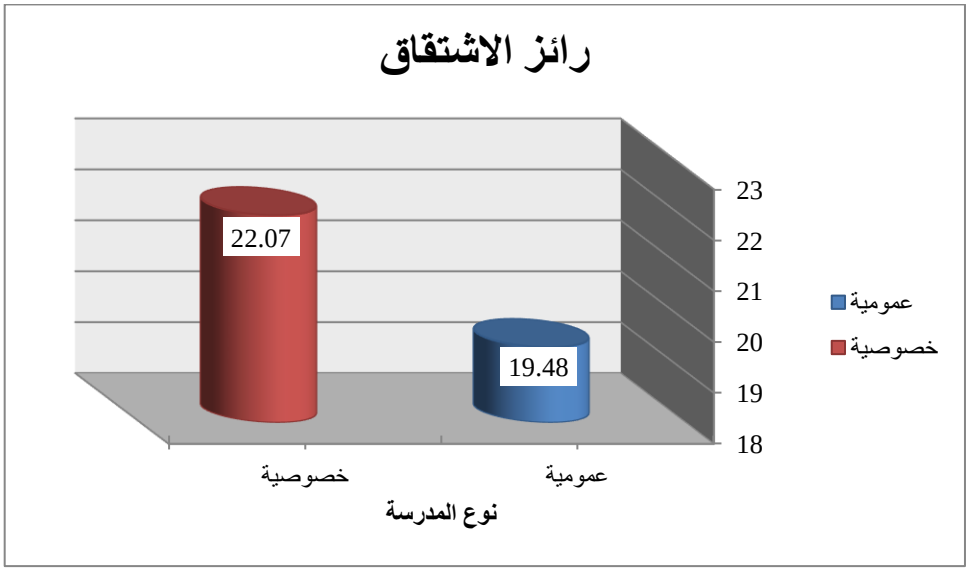
3.1.3.5. دلالة الفروق في رائز الاشتقاق حسب متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية)

يوضح الجدول رقم (61) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز الاشتقاق لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية) عند درجة حرية (118):

الجدول رقم (61): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز الاشتقاق لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية)

الرائز	نوع المدرسة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
الاشتقاق	عمومية	60	19.48	3.447	118	-4.002	0.000	دال
	خصوصية	60	22.07	3.621				

يتضح من الجدول رقم (61) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في رائز الاشتقاق لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية)، حيث بلغت قيمة (ت) (-4.002) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح تلاميذ المدرسة الخصوصية. والشكل رقم (69) يوضح الفروق في رائز الاشتقاق لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية):



الشكل رقم (69): الفروق في رائز الاشتقاق لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية)

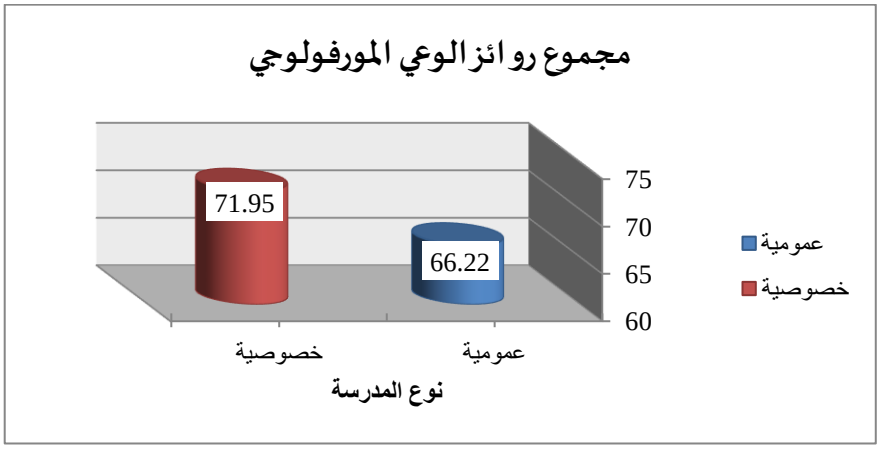
4.1.3.5.دلالة الفروق في مجموع روائز الوعي المورفولوجي حسب متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية)

يوضح الجدول رقم (62) نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع روائز الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية) عند درجة حرية (118):

الجدول رقم (62): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع روائز الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية)

الرائز	نوع المدرسة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
مجموع روائز الوعي المورفولوجي	عمومية	60	66.22	12.157	118	-2.769	0.007	دال
	خصوصية	60	71.95	10.458				

يتضح من الجدول رقم (62) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في مجموع روائز الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية)، حيث بلغت قيمة (ت) (-2.769) بمستوى دلالة (0.007)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح تلاميذ المدرسة الخصوصية. والشكل رقم (70) يوضح الفروق في مجموع روائز الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية):



الشكل رقم (70): الفروق في مجموع روائز الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية)

2.3.5. عرض نتائج الفروق في اختبار الوعي الإملائي حسب متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية)

قصد التحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ثم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة وفقاً لمتغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية) على النحو الآتي:

1.2.3.5. دلالة الفروق في رائز الإملاء الفونيتيقي حسب متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية)

يوضح الجدول رقم (63) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية) عند درجة حرية (118):

الجدول رقم (63): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية)

الرائز	نوع المدرسة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
الإملاء الفونيتيقي	عمومية	60	20.75	2.362	118	-1.076	0.284	غير دال
	خصوصية	60	21.12	1.180				

يتضح من الجدول رقم (63) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في رائز الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية)، حيث بلغت قيمة (ت) (1.076-) بمستوى دلالة (0.284)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

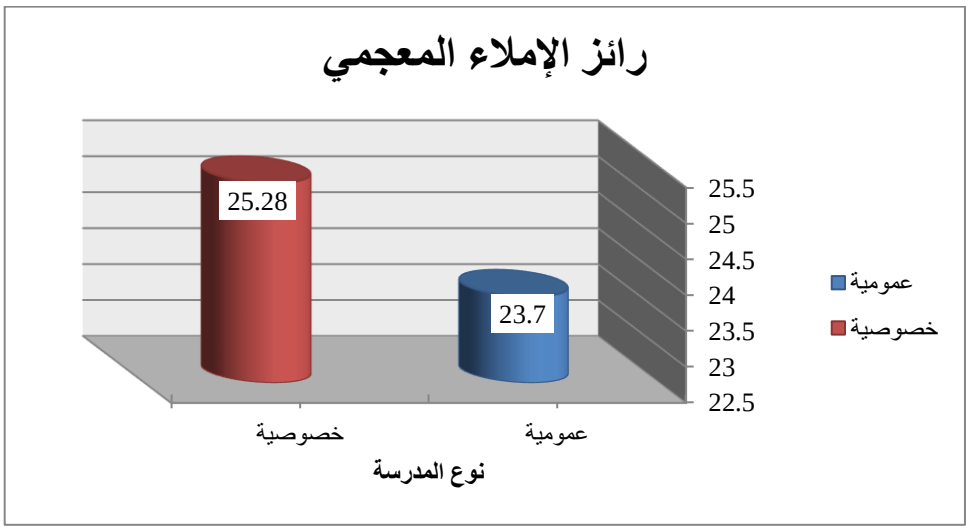
2.2.3.5. دلالة الفروق في اختبار الإملاء المعجمي حسب متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية)

يوضح الجدول رقم (64) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية) عند درجة حرية (118):

الجدول رقم (64): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية)

الرائز	نوع المدرسة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
الإملاء المعجمي	عمومية	60	23.70	3.859	118	-2.526	0.013	دال
	خصوصية	60	25.28	2.946				

يتضح من الجدول رقم (64) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية)، حيث بلغت قيمة (ت) (-2.526) بمستوى دلالة (0.013)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت الفروق لصالح تلاميذ المدرسة الخصوصية. والشكل رقم (71) يوضح الفروق في رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية):



الشكل رقم (71): الفروق في رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية)

3.2.3.5. دلالة الفروق في رائز الإملاء النحوي حسب متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية)

يوضح الجدول رقم (65) نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في رائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية) عند درجة حرية (118):

الجدول رقم (65): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في ر ائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية).

الر ائز	نوع المدرسة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحرا ف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
الإملاء النحوي	عمومية	60	25.43	4.018	118	-1.028	0.306	غير دال
	خصوصية	60	26.07	2.570				

يتضح من الجدول رقم (65) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في ر ائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية)، حيث بلغت قيمة (ت) (1.028-) بمستوى دلالة (0.306)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

4.2.3.5.دلالة الفروق في مجموع رو ائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة حسب متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية)

يوضح الجدول رقم (66) نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع رو ائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية) عند درجة حرية (118):

الجدول رقم (66): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع رو ائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية)

الر ائز	نوع المدرسة	العينة	المتوس ط الحسا بي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستو ى الدلالة	القرار
مجموع رو ائز الوعي الإملائي	عمومية	60	69.88	8.735	118	-1.942	0.055	غير دال
	خصوصية	60	72.47	5.469				

يتضح من الجدول رقم (66) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مجموع رو ائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة وفق متغير نوع المدرسة (عمومية، خصوصية)، حيث

بلغت قيمة (ت) (1.942-) بمستوى دلالة (0.055)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

3.3.5.تفسير نتائج الفروق في اختباري الوعي المورفولوجي والإملائي حسب متغير المستوى الدراسي

جاءت الفروق دالة إحصائيا في اختبار الوعي المورفولوجي لصالح تلاميذ المدرسة الخصوصية، وسببها يرجع إلى الفروق الحاصلة في رائزي التصريف والاشتقاق. وإن كنا لا نجد لهذه الفروق تفسيرا على مستوى المنهاج الدراسي والفعل الديداكتيكي الصفي، لكون المدرستين معا تعتمدان نفس الكتاب المدراسي ونفس استراتيجيات الإنجاز الصفي. لكن من المحتمل أن تكون العوامل الخارجية (الشروط البيئية والتربوية والاجتماعية للتعلم) قد ساهمت في خلق هذه الفروق، خاصة ما يمكن أن تقوم به الأنشطة غير الصفية التي تنجز داخل المؤسسة أو خارجها، والتي تساهم في تعرض التلاميذ في المدرسة الخصوصية للغة المكتوبة والمنطوقة بشكل أكبر من نظرائهم في المدرسة العمومية، هذا إضافة إلى اختلاف إيقاع الزمن المدرسي، الذي يتم تكييفه في المدرسة الخصوصية ليراعي الجوانب المعرفية والذهنية والنفسية للتعلم، على نقيض إيقاع هذا الزمن في المدرسة العمومية حيث تحول بنية المؤسسة دون تطبيق هذا الإيقاع ليناسب جوانب النمو الإدراكية والنفسية لدى المتعلم. وينضاف إلى هذه العوامل الوضع الاجتماعي والاقتصادي لدى تلاميذ التعليم الخصوصي الذي قد يكون أقرب إلى الوضع المثالي للتعلم.

إن انعدام وجود الفروق في معرفة الأوزان والصيغ بين التلاميذ حسب نوع المدرسة يؤكد ما أثبتناه سلفا من نمو واستقرار مبكرين للأوزان والصيغ منذ سن مبكرة. أما وجود الفروق في رائزي التصريف والاشتقاق لصالح تلاميذ المدرسة الخصوصية فيمكن تفسيره بعدم تمكن بعض متعلمي المدرسة العمومية من إدراك ما يمكن أن يطرأ على بعض الكلمات من تغييرات أثناء الاشتقاق أو التصريف (الفعل المضعف والأجوف)، وهذا يمكن أن يفسر بتباين الفعل الديداكتيكي الصفي، إضافة

إلى كثرة التعرض للغة إدراكا و إنجازا ناهيك عن اختلاف العينة المبحوثة واختلاف سياقها (بيئة التعلم، الوضع الثقافي والاجتماعي....).

أما وجود الفروق في اختبار الوعي الإملائي وتحديدا في رائز الإملاء المعجمي، والتي جاءت دالة إحصائيا لصالح المدرسة الخصوصية، فيؤكد صعوبة استقرار وترسخ المعارف الاشتقاقية التي تؤثر بشكل مباشر على كتابة المورفوغرامات المعجمية.

لقد جاءت نتائج هذه الدراسة متساوقة في جوانب كثيرة (التصريف، الاشتقاق، الإملاء المعجمي) مع دراسة (بوعناني، وفيجزووربيع، 2018) التي أكدت أن إنجازات تلاميذ التعليم الخصوصي المغربي أفضل من نظرائهم في المدرسة العمومية في أغلب المهارات المورفولوجية، أما اختلافها معها في جوانب أخرى (الأوزان والصيغ، الإملاء المعجمي) فيمكن أن يفسر باختلاف اللغة موضوع الدراسة، حيث تتمتع العربية بنظام مورفولوجي قياسي ومطرد يسهل عملية التعلم مقارنة بالنظام المورفولوجي للغة الفرنسية. هذا إضافة إلى اختلاف أدوات القياس بين الباحثين[91]. إضافة إلى ذلك فهذه الدراسة أثبتت ما جاء في دراسة كيكوودونكبو (Keiko & Dongbo, 2013) التي أكدت أن الوعي بالتصريف لدى المتعلمين أحسن من وعيهم بالاشتقاق في اللغة الانجليزية.

تؤكد النتائج المتوصل إليها الفرضية السالفة التي تجعل من متغير نوع المدرسة سببا في وجود الفروق لدى أفراد العينة في اختباري الوعي المورفولوجي والإملائي.

4.5. نتائج الفروق وتفسيرها في اختباري الوعي المورفولوجي والإملائي حسب متغير العمر

سنعتمد في دراسة الفروق، حسب متغير العمر، على تقسيم عينة البحث إلى مجالات عمرية مستعملين مؤشرات إحصائية في اختبار الوعي المورفولوجي أولا، ثم اختبار الوعي الإملائي ثانيا، مما سيمكننا من عقد مقارنات بين المستويين في كل رائز من الروائز المشكلة للاختبار، وبالتالي التأكد من

[91] يشمل اختبار دراسة (بوعناني وربيع، 2015) بندا واحدا في معرفة الأوزان والصيغ، طلب من خلاله وزن أربعة أفعال مع تحديد حروفها الأصلية والزائدة، بينما تحوي هذه الدراسة بندين: الأول طلب فيه من المفحوص أن يزن تسع كلمات مختلفة (ستة أسماء وثلاثة أفعال)، أما الثاني فطلب فيه إنتاج كلمات من جذر واحد وأوزان مختلفة.

الفرضـــية الآتية: توجد فروق بين إنجازات أفراد العينة في روائز الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي وفقا لمتغير العمر.

1.4.5. نتائج الفروق في اختبار الوعي المورفولوجي حسب متغير العمر

قصد التحقق من صحة الفرضية أعلاه تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ثم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لمعرفة دلالة الفروق في روائز الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفق متغير العمر (من 10 إلى 11 سنة، من 12 إلى 13 سنة، من 14 إلى 15 سنة) عند درجة حرية (2، 177) على النحو الآتي:

1.1.4.5.دلالة الفروق في رائز معرفة الأوزان والصيغ حسب متغير العمر

يوضح الجدول رقم (67) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة على رائز معرفة الأوزان والصيغ وفق متغير العمر (من 10 إلى 11 سنة، من 12 إلى 13 سنة، من 14 إلى 15 سنة):

الجدول رقم (67): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة على رائز معرفة الأوزان والصيغ وفق متغير العمر

	القسم	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
رائز معرفة الأوزان والصيغ	من 10 إلى 11 سنة	56	17.07	2.327
	من 12 إلى 13 سنة	59	17.25	2.397
	من 14 إلى 15 سنة	5	17.80	1.095
	المجموع	120	17.19	2.317

يتضح من الجدول رقم (67) أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في درجات أفراد العينة على رائز معرفة الأوزان والصيغ وفق متغير العمر (من 10 إلى 11 سنة، من 12 إلى 13 سنة، من 14 إلى 15 سنة)، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) والجدول رقم (68) يوضح ذلك:

الجدول رقم (68): نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على رائز معرفة الأوزان والصيغ وفق متغير العمر

رائز معرفة الأوزان والصيغ	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	القرار
	بين المجموعات	2.891	2	1.445	0.266	0.767	غير دال
	داخل المجموعات	635.701	117	5.433			
	المجموع الكلي	638.592	119				

يتضح من الجدول رقم (68) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجات أفراد العينة على رائز معرفة الأوزان والصيغ وفق متغير العمر، حيث بلغت قيمة (ف) (0.266) بمستوى دلالة (0.767)، وهذا يدل على أن معرفة الأوزان والصيغ لدى أفراد العينة لا تختلف باختلاف العمر.

2.1.4.5. دلالة الفروق في رائز التصريف حسب متغير العمر

يوضح الجدول رقم (69) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة على رائز التصريف وفق متغير العمر (من 10 إلى 11 سنة، من 12 إلى 13 سنة، من 14 إلى 15 سنة):

الجدول رقم (69): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة على رائز التصريف وفق متغير العمر

	القسم	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
رائز التصريف	من 10 إلى 11 سنة	56	29.93	7.119
	من 12 إلى 13 سنة	59	32.02	7.791
	من 14 إلى 15 سنة	5	33.80	7.362
	المجموع	120	31.12	7.497

يتضح من الجدول رقم (69) أن هناك فروقا ظاهرة بين المتوسطات الحسابية في درجات أفراد العينة على رائز التصريف وفق متغير العمر (من 10 إلى 11 سنة، من 12 إلى 13 سنة، من 14 إلى 15 سنة)، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) والجدول رقم (70) يوضح ذلك:

الجدول رقم (70): نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على رائز التصريف وفق متغير العمر

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	القرار
رائز التصريف	بين المجموعات	162.869	2	81.435	1.460	0.236	غير دال
	داخل المجموعات	6525.497	117	55.773			
	المجموع الكلي	6688.367	119				

يتضح من الجدول رقم (70) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجات أفراد العينة على رائز التصريف وفق متغير العمر، حيث بلغت قيمة (ف) (1.460) بمستوى دلالة (0.236)، وهذا يدل على أن التصريف لدى أفراد العينة لا يختلف باختلاف العمر.

3.1.4.5. دلالة الفروق في رائز الاشتقاق حسب متغير العمر

يوضح الجدول رقم (71) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة على رائز الاشتقاق وفق متغير العمر (من 10 إلى 11 سنة، من 12 إلى 13 سنة، من 14 إلى 15 سنة):

الجدول رقم (71): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة على رائز الاشتقاق وفق متغير العمر

	القسم	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
رائز الاشتقاق	من 10 إلى 11 سنة	56	19.66	4.006
	من 12 إلى 13 سنة	59	21.93	3.221
	من 14 إلى 15 سنة	5	19.60	2.966
	المجموع	120	20.78	3.752

يتضح من الجدول رقم (71) أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في درجات أفراد العينة على رائز الاشتقاق وفق متغير العمر (من 10 إلى 11 سنة، من 12 إلى 13 سنة، من 14 إلى 15 سنة)، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً تم استخدام رائز تحليل التباين الأحادي (ف) والجدول رقم (72) يوضح ذلك:

الجدول رقم (72): نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على رائز الاشتقاق وفق متغير العمر

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	القرار
رائز الاشتقاق	بين المجموعات	155.443	2	77.721	5.985	0.003	دال
	داخل المجموعات	1519.482	117	12.987			
	المجموع الكلي	1674.925	119				

يتضح من الجدول رقم (72) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في درجات أفراد العينة على رائز الاشتقاق وفق متغير العمر، حيث بلغت قيمة (ف) (5.985) بمستوى دلالة (0.003)، وهذا يدل على أن الاشتقاق لدى أفراد العينة يختلف باختلاف العمر.

ولمعرفة اتجاهات الفروق الدالة إحصائياً في درجات أفراد العينة على رائز الاشتقاق وفق متغير العمر تم استخدام اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول رقم (73) يوضح ذلك:

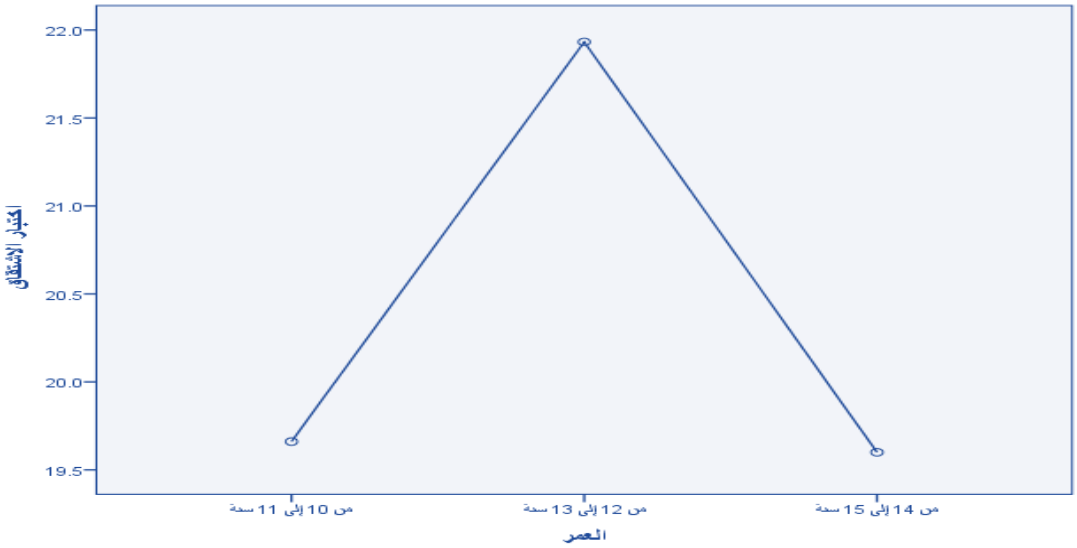
الجدول رقم (73): نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاهات الفروق في درجات أفراد العينة على رائز الاشتقاق وفق متغير العمر

	العمر (I)	العمر (J)	الفرق في المتوسطات	مستوى الدلالة	القرار
رائز الاشتقاق	من 10 إلى 11 سنة	من 12 إلى 13 سنة	-2.271**	0.004	دال
		من 14 إلى 15 سنة	**0.61**	0.999	غير دال
	من 12 إلى 13 سنة	من 10 إلى 11 سنة	2.271**	0.004	دال
		من 14 إلى 15 سنة	2.332	0.384	غير دال
	من 14 إلى 15 سنة	من 10 إلى 11 سنة	-0.061	0.999	غير دال
		من 12 إلى 13 سنة	-2.332	0.384	غير دال

** دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول رقم (73) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي التلاميذ الذين أعمارهم من 10 إلى 11 سنة، والتلاميذ الذين أعمارهم من 12 إلى 13 سنة في رائز الاشتقاق، وقد كانت الفروق لصالح التلاميذ الذين أعمارهم من 12 إلى 13 سنة، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي التلاميذ الذين أعمارهم من 10 إلى 11 سنة

والتلاميذ الذين أعمارهم من 14 إلى 15 سنة، كما لا توجد أيضا فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي التلاميذ الذين أعمارهم من 12 إلى 13 سنة، والتلاميذ الذين أعمارهم من 14 إلى 15 سنة، والشكل رقم (72) يوضح الفروق في رائز الاشتقاق لدى أفراد العينة وفق متغير العمر:



الشكل رقم (72): الفروق في رائز الاشتقاق لدى أفراد العينة وفق متغير العمر

4.1.4.5. دلالة الفروق في مجموع روائز الوعي المورفولوجي حسب متغير العمر

يوضح الجدول رقم (74) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة على مجموع روائز الوعي المورفولوجي وفق متغير العمر (من 10 إلى 11 سنة، من 12 إلى 13 سنة، من 14 إلى 15 سنة):

الجدول رقم (74): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة على مجموع روائز الوعي المورفولوجي وفق متغير العمر

	القسم	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجموع روائز الوعي المورفولوجي	من 10 إلى 11 سنة	56	66.66	11.559
	من 12 إلى 13 سنة	59	71.20	11.519
	من 14 إلى 15 سنة	5	71.20	11.167
	المجموع	120	69.08	11.653

يتضح من الجدول رقم (74) أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في درجات أفراد العينة على مجموع روائز الوعي المورفولوجي وفق متغير العمر (من 10 إلى 11 سنة، من 12 إلى 13 سنة،

من 14 إلى 15 سنة)، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً تم استخدام روائز تحليل التباين الأحادي (ف) والجدول رقم (75) يوضح ذلك:

الجدول رقم (75): نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مجموع روائز الوعي المورفولوجي وفق متغير العمر

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	القرار
مجموع روائز الوعي المورفولوجي	بين المجموعات	616.254	2	308.127	2.319	0.103	غير دال
	داخل المجموعات	15542.913	117	132.845			
	المجموع الكلي	16159.167	119				

يتضح من الجدول رقم (75) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجات أفراد العينة على مجموع روائز الوعي المورفولوجي وفق متغير العمر، حيث بلغت قيمة (ف) (2.319) بمستوى دلالة (0.103)، وهذا يدل على أن الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة لا يختلف باختلاف العمر.

2.4.5.النتائج المتعلقة بالفروق في اختبار الوعي الإملائي حسب متغير العمر

قصد التحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، إضافة إلى استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لمعرفة دلالة الفروق في روائز الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفق متغير العمر (من 10 إلى 11 سنة، من 12 إلى 13 سنة، من 14 إلى 15 سنة) عند درجة حرية (2، 177) على النحو الآتي:

1.2.4.5. دلالة الفروق في رائز الإملاء الفونيتيقي حسب متغير العمر

يوضح الجدول رقم (76) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة على رائز الإملاء الفونيتيقي وفق متغير العمر (من 10 إلى 11 سنة، من 12 إلى 13 سنة، من 14 إلى 15 سنة):

الجدول رقم (76): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة على رائز الإملاء الفونيتيقي وفق متغير العمر

	القسم	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
رائز الإملاء الفونيتيقي	من 10 إلى 11 سنة	56	20.93	1.110
	من 12 إلى 13 سنة	59	20.93	2.406
	من 14 إلى 15 سنة	5	21.00	1.732
	المجموع	120	20.93	1.869

يتضح من الجدول رقم (76) أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في درجات أفراد العينة على رائز الإملاء الفونيتيقي وفق متغير العمر (من 10 إلى 11 سنة، من 12 إلى 13 سنة، من 14 إلى 15 سنة)، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) والجدول رقم (77) يوضح ذلك:

الجدول رقم (77): نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على رائز الإملاء الفونيتيقي وفق متغير العمر

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	القرار
رائز الإملاء الفونيتيقي	بين المجموعات	0.024	2	0.012	0.003	0.997	غير دال
	داخل المجموعات	415.443	117	3.551			
	المجموع الكلي	415.467	119				

يتضح من الجدول رقم (77) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجات أفراد العينة على رائز الإملاء الفونيتيقي وفق متغير العمر، حيث بلغت قيمة (ف) (0.003) بمستوى دلالة (0.997)، وهذا يدل على أن الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة لا يختلف باختلاف العمر.

2.2.4.5. دلالة الفروق في رائز الإملاء المعجمي حسب متغير العمر

يوضح الجدول رقم (78) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة على رائز الإملاء المعجمي وفق متغير العمر (من 10 إلى 11 سنة، من 12 إلى 13 سنة، من 14 إلى 15 سنة):

الجدول رقم (78): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة على رائز الإملاء المعجمي وفق متغير العمر

	القسم	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
رائز الإملاء المعجمي	من 10 إلى 11 سنة	56	23.84	3.499
	من 12 إلى 13 سنة	59	24.81	3.461
	من 14 إلى 15 سنة	5	28.00	1.225
	المجموع	120	24.49	3.510

يتضح من الجدول رقم (78) أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في درجات أفراد العينة على رائز الإملاء المعجمي وفق متغير العمر (من 10 إلى 11 سنة، من 12 إلى 13 سنة، من 14 إلى 15 سنة). ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) والجدول رقم (79) يوضح ذلك:

الجدول رقم (79): نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على رائز الإملاء المعجمي وفق متغير العمر

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	القرار
رائز الإملاء المعجمي	بين المجموعات	91.489	2	45.744	3.894	0.023	دال
	داخل المجموعات	1374.503	117	11.748			
	المجموع الكلي	1465.992	119				

يتضح من الجدول رقم (79) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجات أفراد العينة على رائز الإملاء المعجمي وفق متغير العمر، حيث بلغت قيمة (ف) (3.894) بمستوى دلالة (0.023)، وهذا يدل على أن الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة يختلف باختلاف العمر.

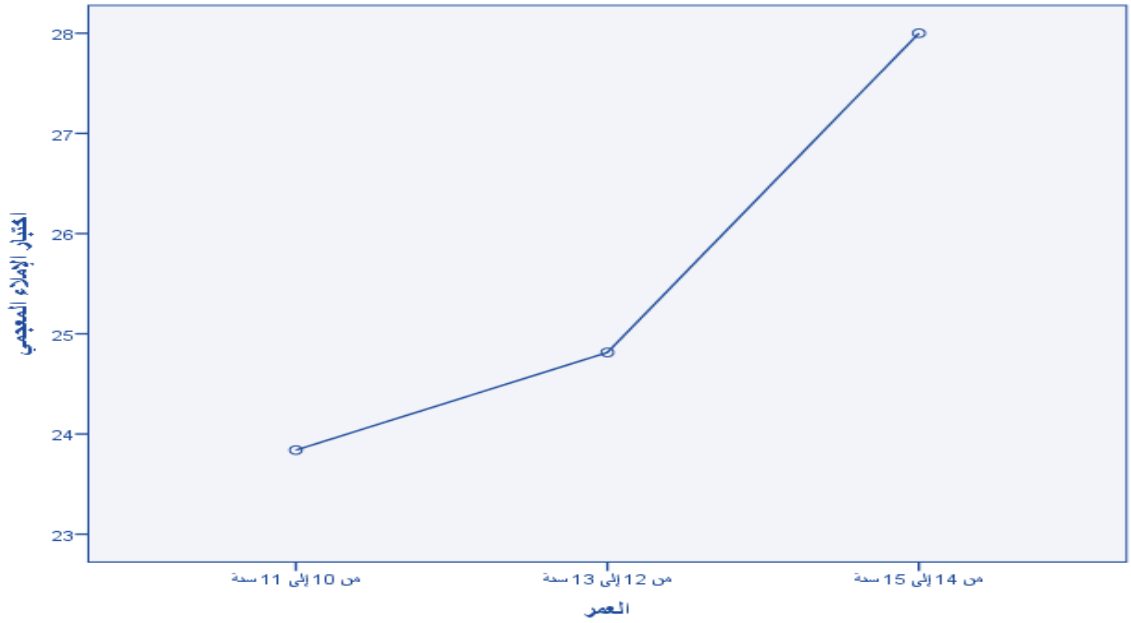
ولمعرفة اتجاهات الفروق الدالة إحصائياً في درجات أفراد العينة على رائز الإملاء المعجمي وفق متغير العمر تم استخدام اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول رقم (80) يوضح ذلك:

الجدول رقم (80): نتائج اختبار(Scheffe) للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاهات الفروق في درجات أفراد العينة على رائز الإملاء المعجمي وفق متغير العمر

	العمر (I)	العمر (J)	الفرق في المتوسطات	مستوى الدلالة	القرار
رائز الإملاء المعجمي	من 10 إلى 11 سنة	من 12 إلى 13 سنة	-0.974	0.317	غيردال
		من 14 إلى 15 سنة	-4.161*	0.037	دال
	من 12 إلى 13 سنة	من 10 إلى 11 سنة	0.974	0.317	غيردال
		من 14 إلى 15 سنة	-3.186	0.141	غيردال
	من 14 إلى 15 سنة	من 10 إلى 11 سنة	4.161*	0.037	دال
		من 12 إلى 13 سنة	3.186	0.141	غيردال

* دالة عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول رقم (80) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي التلاميذ الذين أعمارهم من 10 إلى 11 سنة، والتلاميذ الذين أعمارهم من 14 إلى 15 سنة في رائز الإملاء المعجمي، وقد كانت الفروق لصالح التلاميذ الذين أعمارهم من 14 إلى 15 سنة، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي التلاميذ الذين أعمارهم من 10 إلى 11 سنة، والتلاميذ الذين أعمارهم من 12 إلى 13 سنة، كما لا توجد أيضا فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي التلاميذ الذين أعمارهم من 12 إلى 13 سنة، والتلاميذ الذين أعمارهم من 14 إلى 15 سنة، والشكل رقم (73) يوضح الفروق في رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير العمر:



الشكل رقم (73): الفروق في رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير العمر

3.2.4.5. دلالة الفروق في رائز الإملاء النحوي حسب متغير العمر

يوضح الجدول رقم (81) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة على رائز الإملاء النحوي وفق متغير العمر (من 10 إلى 11 سنة، من 12 إلى 13 سنة، من 14 إلى 15 سنة):

الجدول رقم (81): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة على رائز الإملاء النحوي وفق متغير العمر

	القسم	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
رائز الإملاء النحوي	من 10 إلى 11 سنة	56	25.25	3.249
	من 12 إلى 13 سنة	59	26.05	3.521
	من 14 إلى 15 سنة	5	27.80	1.924
	المجموع	120	25.75	3.374

يتضح من الجدول رقم (81) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في درجات أفراد العينة على رائز الإملاء النحوي وفق متغير العمر (من 10 إلى 11 سنة، من 12 إلى 13 سنة، من 14 إلى 15 سنة)، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً تم استخدام رائز تحليل التباين الأحادي (ف) والجدول رقم (82) يوضح ذلك:

الجدول رقم (82): نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على رائز الإملاء النحوي وفق متغير العمر

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	القرار
رائز الإملاء النحوي	بين المجموعات	40.353	2	20.176	1.796	0.170	غير دال
	داخل المجموعات	1314.147	117	11.232			
	المجموع الكلي	1354.500	119				

يتضح من الجدول رقم (82) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجات أفراد العينة على رائز الإملاء النحوي وفق متغير العمر، حيث بلغت قيمة (ف) (1.796) بمستوى دلالة (0.170)، وهذا يدل على أن الإملاء النحوي لدى أفراد العينة لا يختلف باختلاف العمر.

4.2.4.5. دلالة الفروق في مجموع روائز الوعي الإملائي حسب متغير العمر

يوضح الجدول رقم (83) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة على مجموع روائز الوعي الإملائي وفق متغير العمر (من 10 إلى 11 سنة، من 12 إلى 13 سنة، من 14 إلى 15 سنة):

الجدول رقم (83): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة على مجموع روائز الوعي الإملائي وفق متغير العمر

	القسم	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجموع روائز الوعي الإملائي	من 10 إلى 11 سنة	56	70.02	6.604
	من 12 إلى 13 سنة	59	71.80	8.021
	من 14 إلى 15 سنة	5	76.80	4.494
	المجموع	120	71.18	7.372

يتضح من الجدول رقم (83) أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في درجات أفراد العينة على مجموع روائز الوعي الإملائي وفق متغير العمر (من 10 إلى 11 سنة، من 12 إلى 13 سنة، من 14 إلى 15 سنة)، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) والجدول رقم (84) يوضح ذلك:

الجدول رقم (84): نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مجموع روائز الوعي الإملائي وفق متغير العمر

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	القرار
مجموع روائز الوعي الإملائي	بين المجموعات	255.984	2	127.992	2.411	0.094	غير دال
	داخل المجموعات	6211.341	117	53.088			
	المجموع الكلي	6467.325	119				

يتضح من الجدول رقم (84) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجات أفراد العينة على مجموع روائز الوعي الإملائي وفق متغير العمر، حيث بلغت قيمة (ف) (2.411) بمستوى دلالة (0.094)، وهذا يدل أن الوعي الإملائي لدى أفراد العينة لا يختلف باختلاف العمر.

3.4.5. تفسير نتائج الفروق في اختباري الوعي المورفولوجي والإملائي حسب متغير العمر

يزكي انعدام الفروق في رائزي معرفة الأوزان والصيغ والتصريف بين أفراد العينة، حسب متغير العمر، ما ذكرناه سلفا، من كون الأوزان والصيغ والتصريف قد عرفت استقرارا وترسخا في وقت مبكر لدى المتعلمين، هذا على خلاف الاشتقاق الذي عرف فروقا بين أفراد العينة، وقد كانت الفروق لصالح التلاميذ الذين أعمارهم من 12 إلى 13 سنة، مما يعني أن المعارف الاشتقاقية تحتاج إلى وقت أطول كي تترسخ لدى المتعلمين على حد ما توصلت إليه عدة دراسات (بوعناني وربيع، 2015) و (بوعناني وفيزجو وربيع، 2018) و (Casalis, 2003)، مع العلم أن هذا العمر (أي من 12 إلى 13) هو العمر المحتمل للمتعلين في مستوى السنة السادسة الابتدائية، وهو المستوى الذي من المفترض أن يكون فيه التلميذ قد حسم في التمكن من مختلف المعارف المورفولوجية والتي من بينها المعارف الاشتقاقية.

لقد أثر انعدام الفروق في معرفة الأوزان والصيغ ومعرفة التصريف على وجود الفروق في مجموع روائز الوعي المورفولوجي التي تميزت بالانعدام، مما يعني أن الفروق في الاشتقاق ليست كبيرة إلى حد إحداث الفارق في مجموع روائز الوعي المورفولوجي. أما انعدام الفروق في رائز معرفة الأوزان والصيغ ورائز التصريف فيمكن تفسيره، إضافة إلى سرعة استقرار هذه المعارف منذ وقت مبكر، بالجانب

البيداغوجي، حيث تكرارات الظواهر التصريفية في الكتب المدراسية حاضرة بشكل قوي في المدرسة منذ السنوات الأولى (ينظر الجدول: 20).

لقد جاءت هذه الدراسة منسجمة مع بعض ما توصلت إليه دراسة كل من (بوعناني وربيع، 2015) ودراسة (بوعناني، فيزجو وربيع، 2018)، خاصة في الجانب المتعلق بنمو المعارف المورفولوجية الاشتقاقية تبعا للعمر، بينما خالفتها فيما يتعلق بنمو معارف الأوزان والصيغ والمعارف التصريفية، وإن كنا نرى أن اختلافها مع نتائج الدراسة الأولى يمكن أن يرجع إلى اختلاف الكتب المدرسية المعتمدة في كل مديرية إقليمية (فاس وخنيفرة)، واختلاف البيئة والوسط السوسيو- ثقافي لمجتمع الدراسة إضافة إلى اختلاف أداة القياس بين الباحثين[92]. بينما اختلافها مع الدراسة الثانية فيمكن تفسيره، إضافة إلى العوامل السابقة، باختلاف اللغة موضوع الدراسة، حيث تتمتع العربية بنظام مورفولوجي قياسي ومطرد يسهل عملية التعلم مقارنة بالنظام المورفولوجي في اللغة الفرنسية.

لقد جاءت نتائج الفروق في الوعي الإملائي منسجمة والعلاقات المورفولوجية المحددة سلفا، والتي تقوم على التعالق الثلاثي السابق بين عناصر الاختبارين، حيث لا وجود للفروق بين أفراد العينة حسب العمر إلا في الإملاء المعجمي، مما قد يفسر من جهة بانعدام هذه الفروق على مستوى الأوزان والصيغ والتصريف، ومن جهة أخرى بوجود هذه الفروق على مستوى الاشتقاق.

إن وجود هذه الفروق لصالح التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 14 و15 مقارنة بالفروق الحاصلة في الاشتقاق لصالح التلاميذ الذين أعمارهم بين 12 و13 يؤكد تأخر ترسخ واستقرار المعارف المتعلقة بالإملاء المعجمي مقارنة بالمعارف الاشتقاقية، مما يعني أن تمكن المتعلم من هذه المعارف الأخيرة لا يعني بالضرورة القيام بإنجاز لغوي مكتوب صحيح على صعيد المورفوغرامات المعجمية، نظرا لكون الإملاء أكثر تعقيدا وكلفة معرفية من المهارات الأخرى (القراءة، الحديث، الاستماع)، لكونه

[92] يشمل اختبار دراسة (بوعناني وربيع، 2015) بندا واحدا في معرفة الأوزان والصيغ، طلب من خلاله وزن أربعة أفعال مع تحديد حروفها الأصلية والزائدة، بينما تحوي هذه الدراسة بندين: الأول طلب فيه من المفحوص أن يزن تسع كلمات مختلفة (ستة أسماء وثلاثة أفعال)، أما الثاني فطلب فيه إنتاج كلمات من جذر واحد وأوزان مختلفة.

يتطلب قدرات معرفية ولسانية مختلفة تمكن المتعلم من استرجاع الكلمات من معجمه الذهني(فونيماتها، مورفيماتها، دلالاتها...) إضافة إلى طريقة كتابتها.

ويمكن تفسير هذه الفروق، إضافة إلى تأخر استقرار المعارف الإملائية مقارنة بالمعارف المورفولوجية، على المستوى البيداغوجي، بضعف التكرارات الصريحة للظواهر الإملائية في المقررات الدراسية (ينظر الجدول رقم: 21)، كما يمكن تفسيره على المستوى اللساني ببرامترات الكتابة العربية التي تتميز ببعض مظاهر الثخونة، والتي يصعب معها الانتقال من المنطوق إلى المكتوب، وهذا ما أكدته أيضا دراسة (أفقير،2018) و (بلمكي، 2015)، وإن كانت الدراسة الأولى تعتبر العربية من اللغات الشفافة، على عكس ما أقررناه في ثنايا هذا البحث من طابع شبه ثاخن لهذه اللغة.

تؤكد النتائج المتوصل إليها في رائزي الاشتقاق والإملاء المعجمي الفرضية السالفة التي تقر بوجود فروق بين إنجازات أفراد العينة في اختباري الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي جملة وفقا لمتغير العمر، بينما تعتبر هذه الفرضية خاطئة بالنظر إلى النتائج المتوصل إليها في رائزي معرفة الأوزان والصيغ ومعرفة التصريف ورائزي الإملاء الفونيتيقي والإملاء النحوي.

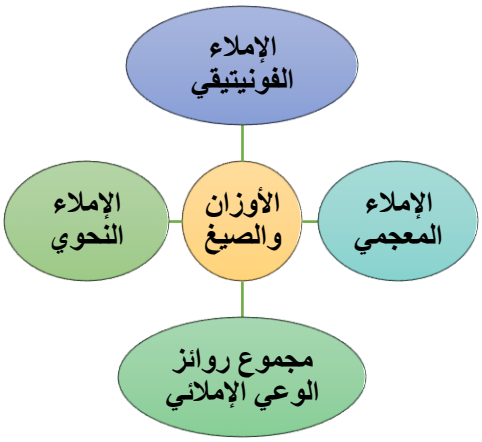
5.5.نتائج العلاقة الارتباطية وتفسيرها بين اختبار الوعي المورفولوجي واختبار الوعي الإملائي

نهدف في هذا المقام إلى رصد العلاقات الارتباطية بين روائز اختبار الوعي المورفولوجي وروائز الوعي الإملائي بناء على العلاقات الترابطية المحدد سلفا، وذلك باستعمال المؤشرات الإحصائية ذات الصلة برصد الترابط بين المتغيرات، مما سيمكننا من التأكد من الفرضية التالية: توجد علاقة ارتباطية موجبة بين اختباري الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي وروائز كل منهما.

1.5.5.نتائج العلاقة الارتباطية بين روائز الوعي المورفولوجي وروائز الوعي الإملائي

1.1.5.5. نتائج العلاقة الارتباطية بين رائز معرفة الأوزان والصيغ واختبار الوعي الإملائي

استنادا إلى الدور الهام الذي تلعبه الأوزان والصيغ في بناء الكلمة سواء في ارتباطها بالمستوى الصوتي أو المعجمي أو النحوي، فإن العلاقات الارتباطية بين رائز الأوزان والصيغ من جهة وروائز الوعي الإملائي تتحدد وفق أربعة أبعاد: أولها العلاقة بين رائز الأوزان والصيغ ورائز الإملاء الفونيتيقي، وثانيها العلاقة بين رائز الأوزان والصيغ ورائز الإملاء المعجمي، وثالثها العلاقة بين رائز الأوزان والصيغ ورائز الإملاء النحوي، أما رابعها فيقوم على العلاقة بين معرفة الأوزان والصيغ ومجموع روائز الإملاء النحوي. والشكل الآتي يوضح مختلف هذه العلاقات:



الشكل رقم (74): مجموع العلاقات الارتباطية بين رائز الأوزان والصيغ وروائز الوعي الإملائي

قصد التحقق من صحة الفرضية أعلاه تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبار الوعي المورفولوجي وروائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة على النحو التالي:

1.1.1.5.5. نتائج العلاقة الارتباطية بين رائز معرفة الأوزان والصيغ ورائز الإملاء الفونيتيقي

لأجل التحقق من هذه العلاقة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين رائز معرفة الأوزان والصيغ ورائز الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة، والجدول رقم (85) يوضح ذلك:

جدول رقم (85): نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين رائز معرفة الأوزان والصيغ ورائز الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة

		رائز الإملاء الفونيتيقي
رائز معرفة الأوزان والصيغ	معامل الارتباط	0.343**
	مستوى الدلالة	0.000
	العينة	120

** دالة عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول رقم (85) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين رائز معرفة الأوزان والصيغ ورائز الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.343) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

2.1.1.5.5.نتائج العلاقة الارتباطية بين رائز معرفة الأوزان والصيغ ورائز الإملاء المعجمي

قصد التحقق من هذه العلاقة تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين رائز معرفة الأوزان والصيغ ورائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة، والجدول رقم (86) يوضح ذلك:

جدول رقم (86): نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين رائز معرفة الأوزان والصيغ ورائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة.

		رائز الإملاء المعجمي
رائز معرفة الأوزان والصيغ	معامل الارتباط	0.533**
	مستوى الدلالة	0.000
	العينة	120

** دالة عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول رقم (86) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين رائز معرفة الأوزان والصيغ ورائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.533) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

3.1.1.5.5.العلاقة الارتباطية بين رائز معرفة الأوزان والصيغ ورائز الإملاء النحوي

قصـــد التحقق من هذه العلاقة تم حســـاب معامل ارتباط بيرســـون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين رائز معرفة الأوزان والصيغ ورائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة، والجدول رقم (87) يوضح ذلك:

جدول رقم (87): نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين رائز معرفة الأوزان والصيغ ورائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة

		رائز الإملاء النحوي
رائز معرفة الأوزان والصيغ	معامل الارتباط	0.620**
	مستوى الدلالة	0.000
	العينة	120

** دالة عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول رقم (87) وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) بين رائز معرفة الأوزان والصيغ ورائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.620) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

4.1.1.5.5. العلاقة الارتباطية بين رائز معرفة الأوزان والصيغ ومجموع روائز الوعي الإملائي

قصد التحقق من هذه العلاقة تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين رائز معرفة الأوزان والصيغ ومجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة، والجدول رقم (88) يوضح ذلك:

جدول رقم (88): نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين رائز معرفة الأوزان والصيغ ومجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة

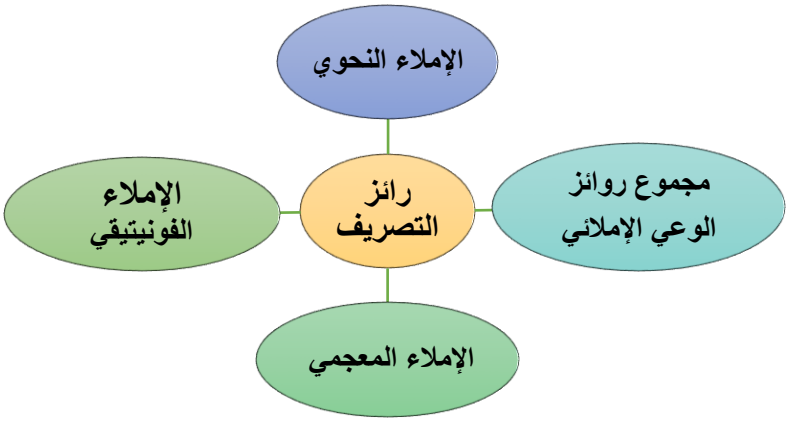
		مجموع روائز الوعي الإملائي
رائز معرفة الأوزان والصيغ	معامل الارتباط	0.624**
	مستوى الدلالة	0.000
	العينة	120

** دالة عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول رقم (88) وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) بين رائز معرفة الأوزان والصيغ ومجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.624) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

2.1.5.5.العلاقة الارتباطية بين رائز التصريف وروائز الوعي الإملائي

رغم الارتباط الوثيق بين رائز التصريف والإملاء النحوي، سنسعى إلى رصد الارتباط بينه (التصريف) وبين باقي عناصر الوعي الإملائي خاصة وأن المورفيمات التصريفية لا يمكن نفي تأثيرها في الاشتقاق وتنمية المعجم لدى المتعلم. لذلك سنحدد العلاقة الارتباطية بين التصريف وباقي مكونات الوعي الإملائي وفق الشكل الآتي:



الشكل رقم (75): العلاقتان الارتباطيتان بين رائز الأوزان والصيغ وروائز الوعي الإملائي

1.2.1.5.5. العلاقة الارتباطية بين رائز التصريف ورائز الإملاء الفونيتيقي

قصد التحقق من هذه العلاقة تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبار التصريف واختبار الإملاء الفونتيقي لدى أفراد العينة، والجدول رقم (89) يوضح ذلك:

جدول رقم (89): نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبار التصريف واختبار الإملاء الفونتيقي لدى أفراد العينة

		اختبار الإملاء الفونتيكي
اختبار التصريف	معامل الارتباط	0.502**
	مستوى الدلالة	0.000
	العينة	120

** دالة عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول رقم (89) وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) بين اختبار التصريف واختبار الإملاء الفونتيقي لدى أفراد العينة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.502) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى (0.01).

2.2.1.5.5.العلاقة الارتباطية بين رائز التصريف ورائز الإملاء المعجمي

قصد للتحقق من هذه العلاقة تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين رائز التصريف ورائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة، والجدول رقم (90) يوضح ذلك:

جدول رقم (90): نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبار التصريف واختبار الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة

		اختبار الإملاء المعجمي
اختبار التصريف	معامل الارتباط	0.531**
	مستوى الدلالة	0.000
	العينة	120

** دالة عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول رقم (90) وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) بين رائز التصريف ورائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.531) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

3.2.1.5.5. العلاقة الارتباطية بين رائز التصريف ورائز الإملاء النحوي

لأجل التحقق من هذه العلاقة تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين رائز التصريف ورائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة، والجدول رقم (91) يوضح ذلك:

جدول رقم (91): نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين رائز التصريف ورائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة

		رائز الإملاء النحوي
رائز التصريف	معامل الارتباط	0.633**
	مستوى الدلالة	0.000
	العينة	120

** دالة عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول رقم (91) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين رائز التصريف ورائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.633) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

4.2.1.5.5. العلاقة الارتباطية بين رائز التصريف ومجموع روائز الوعي الإملائي

قصد التحقق من هذه العلاقة تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين رائز التصريف ومجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة، والجدول رقم (92) يوضح ذلك:

جدول رقم (92): نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين رائز التصريف ومجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة

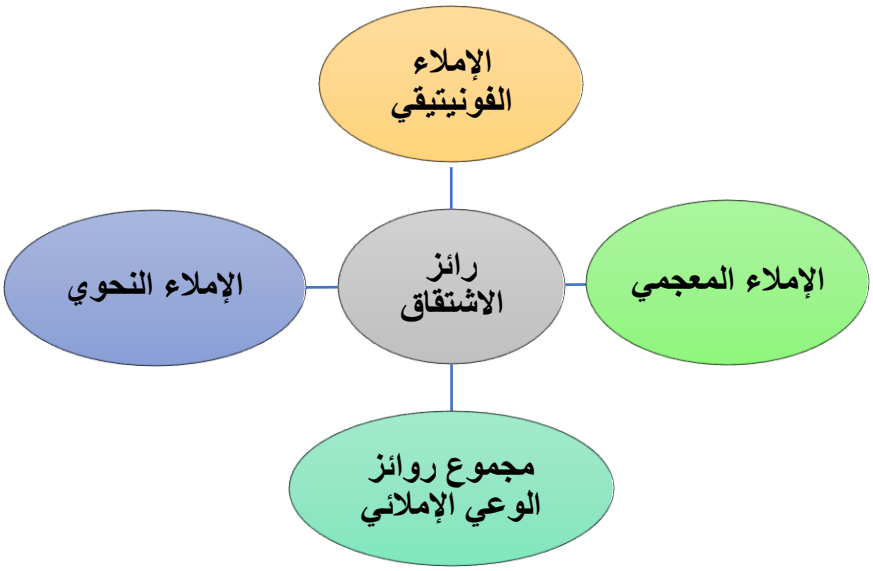
		مجموع روائز الوعي الإملائي
رائز التصريف	معامل الارتباط	0.670**
	مستوى الدلالة	0.000
	العينة	120

** دالة عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول رقم (92) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين رائز التصريف ومجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.670) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

3.1.5.5.العلاقة الارتباطية بين رائز الاشتقاق وروائز الوعي الإملائي

رغم الارتباط الوثيق بين رائز الاشتقاق والإملاء المعجمي، فإننا سنسعى إلى الكشف عن مختلف العلاقات التي تربطه بباقي أنواع الإملاء الأخرى، وذلك وفق الشكل الآتي:



الشكل رقم (76): العلاقات الارتباطية بين رائز الاشتقاق وروائز الوعي الإملائي

1.3.1.5.5.العلاقة الارتباطية بين رائز الاشتقاق ورائز الإملاء الفونيتيقي

قصد التحقق من هذه العلاقة تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبار الاشتقاق واختبار الإملاء الفونتيقي لدى أفراد العينة، والجدول رقم (93) يوضح ذلك:

جدول رقم (93): نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبار الاشتقاق واختبار الإملاء الفونتيقي لدى أفراد العينة

		اختبار الإملاء الفونتيكي
اختبار الاشتقاق	معامل الارتباط	0.262**
	مستوى الدلالة	0.004
	العينة	120

** دالة عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول رقم (93) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين رائز الاشتقاق ورائز الإملاء الفونتيكي لدى أفراد العينة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.262) بمستوى دلالة (0.004) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

2.3.1.5.5. العلاقة الارتباطية بين رائز الاشتقاق ورائز الإملاء المعجمي

قصد التحقق من هذه العلاقة تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين رائز الاشتقاق ورائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة، والجدول رقم (94) يوضح ذلك:

جدول رقم (94): نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين رائز الاشتقاق ورائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة

		رائز الإملاء المعجمي
رائز الاشتقاق	معامل الارتباط	0.611**
	مستوى الدلالة	0.000
	العينة	120

** دالة عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول رقم (94) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين رائز الاشتقاق ورائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.611) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

3.3.1.5.5. العلاقة الارتباطية بين رائز الاشتقاق ورائز الإملاء النحوي

قصد التحقق من هذه العلاقة تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين رائز الاشتقاق ورائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة، والجدول رقم (95) يوضح ذلك:

جدول رقم (95): نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبار الاشتقاق واختبار الإملاء النحوي لدى أفراد العينة

		اختبار الإملاء النحوي
اختبار الاشتقاق	معامل الارتباط	0.507**
	مستوى الدلالة	0.000
	العينة	120

**دالة عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول رقم (95) وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) بين رائز الاشتقاق ورائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.507) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

4.3.1.5.5. العلاقة الارتباطية بين رائز الاشتقاق ومجموع روائز الوعي الإملائي

قصد التحقق من هذه العلاقة تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين رائز الاشتقاق ومجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة، والجدول رقم (96) يوضح ذلك:

جدول رقم (96): نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين رائز الاشتقاق ومجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة.

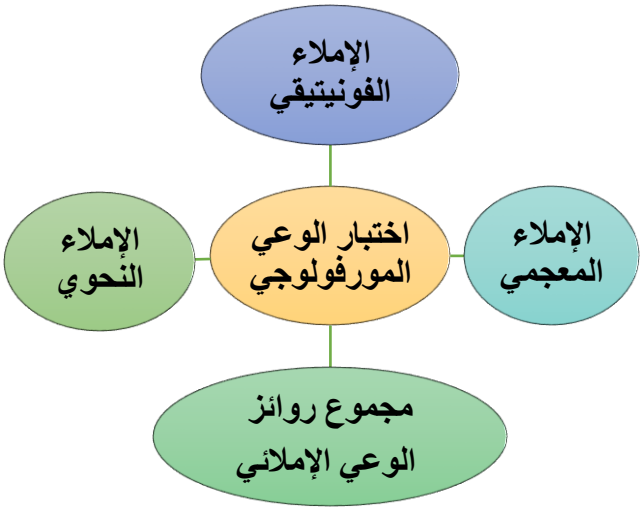
		مجموع روائز الوعي الإملائي
رائز الاشتقاق	معامل الارتباط	0.589**
	مستوى الدلالة	0.000
	العينة	120

** دالة عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول رقم (96) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين رائز الاشتقاق ومجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.589) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

2.5.5.العلاقة الارتباطية بين اختبار الوعي المورفولوجي وروائز الوعي الإملائي

تتحدد العلاقات الارتباطية بين اختبار الوعي المورفولوجي وروائز الوعي الإملائي وفق أربعة أبعاد: أولها علاقته بالإملاء الفونيتيقي، وثانيها علاقته بالإملاء المعجمي، وثالثها علاقته بالإملاء النحوي، أما الرابعة فعلاقته بمجموع هذه الروائز، أي علاقته باختبار الوعي الإملائي. والشكل الآتي يوضح هذه العلاقات:



الشكل رقم (77): مجموع العلاقات الارتباطية بين رائز اختبار الوعي المورفولوجي وروائز الوعي الإملائي

1.2.5.5. العلاقة الارتباطية بين اختبار الوعي المورفولوجي ورائز الإملاء الفونيتيقي

لأجل التحقق من هذه العلاقة تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبار الوعي المورفولوجي ورائز الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة، والجدول رقم (97) يوضح ذلك:

جدول رقم (97): نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبار الوعي المورفولوجي ورائز الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة

		رائز الإملاء الفونيتيقي
اختبار الوعي المورفولوجي	معامل الارتباط	0.475**
	مستوى الدلالة	0.000
	العينة	120

** دالة عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول رقم (97) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اختبار الوعي المورفولوجي ورائز الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.475) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

2.2.5.5.العلاقة الارتباطية بين اختبار الوعي المورفولوجي ورائز الإملاء المعجمي

قصد التحقق من هذه العلاقة تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبار الوعي المورفولوجي ورائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة، والجدول رقم (98) يوضح ذلك:

جدول رقم (98): نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبار الوعي المورفولوجي ورائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة

		رائز الإملاء المعجمي
اختبار الوعي المورفولوجي	معامل الارتباط	0.644**
	مستوى الدلالة	0.000
	العينة	120

** دالة عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول رقم (98) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اختبار الوعي المورفولوجي ورائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.644) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

3.2.5.5. العلاقة الارتباطية بين اختبار الوعي المورفولوجي ورائز الإملاء النحوي

قصد التحقق من العلاقة تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبار الوعي المورفولوجي واختبار الإملاء النحوي لدى أفراد العينة، والجدول رقم (99) يوضح ذلك:

جدول رقم (99): نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبار الوعي المورفولوجي ورائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة

		رائز الإملاء النحوي
اختبار الوعي المورفولوجي	معامل الارتباط	0.694**
	مستوى الدلالة	0.000
	العينة	120

** دالة عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول رقم (99) وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) بين اختبار الوعي المورفولوجي ورائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.694) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

4.2.5.5. العلاقة الارتباطية بين اختبار الوعي المورفولوجي ومجموع روائز الوعي الإملائي

لأجل التحقق من هذه العلاقة تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبار الوعي المورفولوجي (بجميع روائزه) واختبار الوعي الإملائي (بجميع روائزه) لدى أفراد العينة، والجدول رقم (100) يوضح ذلك:

جدول رقم (100): نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبار الوعي المورفولوجي واختبار الوعي الإملائي لدى أفراد العينة

		اختبار الوعي الإملائي
اختبار الوعي المورفولوجي	معامل الارتباط	0.745**
	مستوى الدلالة	0.000
	العينة	120

** دالة عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول رقم (100) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اختبار الوعي المورفولوجي واختبار الوعي الإملائي لدى أفراد العينة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.745) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

3.5.5.تفسير نتائج العلاقة الارتباطية بين اختباري الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي

يظهر من خلال الدراسة الإحصائية للعلاقة الارتباطية بين مختلف المتغيرات وجود تباين في القيم التي سجلها معامل الارتباط يمكن إجمالها في الجدول الآتي:

الجدول رقم (101): قيم معامل الارتباط بين روائز الوعي المورفولوجي وروائز الوعي الإملائي

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة معامل الارتباط
معرفة الأوزان والصيغ	الإملاء الفونيتيقي	0.344
	الإملاء المعجمي	0.533
	الإملاء النحوي	0.620
	مجموع روائز الوعي الإملائي	0.624
معرفة التصريف	الإملاء الفونيتيقي	0.502
	الإملاء المعجمي	0.531
	الإملاء النحوي	0.633
	مجموع روائز الوعي الإملائي	0.670
معرفة الاشتقاق	الإملاء الفونيتيقي	0.262
	الإملاء المعجمي	0.611
	الإملاء النحوي	0.507
	مجموع روائز الوعي الإملائي	0.589
اختبار الوعي المورفولوجي	الإملاء الفونيتيقي	0.475
	الإملاء المعجمي	0.644
	الإملاء النحوي	0.694
	مجموع روائز الوعي الإملائي	0.745

تأخذ قيمة العلاقة الارتباطية بين الأوزان والصيغ وروائز الوعي الإملائي منحى تصاعديا، حيث سجلت قيمة هذه العلاقة (0.343) و (0.533) و (0.620) مع الإملاء الفونيتيقي والإملاء المعجمي والإملاء النحوي على التوالي، وهذا يعني أن هذه العلاقة قوية مع كل من الإملاء النحوي والإملاء

المعجمي، ومتوسطة مع الإملاء الفونيتيقي، ويمكن تفسير انخفاض العلاقة الأخيرة (بين معرفة الأوزان والصيغ والإملاء الفونيتيقي) بارتباط هذا الأخير بالمبدأ الأبجدي عموما والوعي الفونولوجي خصوصا. أما ارتفاع قيمة العلاقة الارتباطية بين الأوزان والإملاء النحوي فيمكن أن يعزا إلى قيام هذا النوع من الإملاء على التصريف الذي يتميز بالحضور الوازن في الكتب المدرسية المعتمدة (الجدول: 20). وهذا الحضور أيضا هو ما يفسر العلاقة القوية أيضا بين معرفة الأوزان من جهة والإملاء المعجمي من جهة أخرى.

أما العلاقة الارتباطية بين معرفة التصريف وروائز الوعي الإملائي فقد عرفت ارتياطات مهمة خاصة مع الإملاء النحوي (0.633) ثم الإملاء المعجمي (0.531) وأخيرا الإملاء الفونيتيقي (0.502)، فيما عرفت هذه العلاقة قوة أكبر مع مجموع روائز الوعي الإملائي (0.670) مقارنة بالعلاقة التي تجمع بين معرفة الأوزان والصيغ ومجموع روائز الوعي الإملائي (0.624).

وقد عرفت العلاقة الارتباطية أيضا بين معرفة الاشتقاق وروائز الوعي الإملائي تباينا في القيم المسجلة، حيث سجلت علاقة قوية مع الإملاء المعجمي (0.611) وشبه قوية مع الإملاء النحوي (0.507) وضعيفة مع الإملاء الفونيتيقي (0.262)، فيما كانت العلاقة الارتباطية بين الاشتقاق ومجموع روائز الوعي الإملائي شبه قوية أيضا (0.589)، لكنها أضعف من تلك العلاقة التي تربط بين كل من معرفة التصريف ومعرفة الأوزان من جهة ومجموع روائز الوعي الإملائي التي سجلت (0.670) و (0.624) على التوالي.

إن المتأمل في العلاقة الارتباطية بين اختبار الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي بقدر ما يلحظ العلاقة القوية بينهما جملة (0.745)، يلاحظ أيضا التفاوت في قيمة الارتباط بين الوعي المورفولوجي وعناصر الوعي الإملائي، وهي في كل ذلك تثبت العلاقة الارتباطية القوية عموما بين الوعيين، وهو الشيء نفسه الذي أثبتته دراسة (بوعناني وربيع، 2015) التي أكدت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الوعي الصرفي والوعي الإملائي في العربية، بشكل عام، إضافة إلى إثباتها قوة الارتباط بين كل من معرفة التصريف ومعرفة الأوزان والصيغ من جهة واختبار الوعي المورفولوجي، في مقابل علاقة ارتباط أدنى

بين الاشتقاق وهذا الاختبار. كما تؤكد هذه الدراسة أيضا ما توصلت إليه دراسة (بوعناني وآخرون، 2018) التي أنجزت حول تلاميذ المستوى الرابع الابتدائي، التي دلت تحاليل نتائج الارتباط فيها على أن نسب الارتباط بين الوعي الصرفي ومختلف قياسات تنمية المعارف الإملائية في اللغة الفرنسية تتراوح بين المعتدلة والقوية.

تبرز العلاقة الارتباطية بين روائز الوعيين المورفولوجي والإملائي أبعادَ التعالق الذي أثبتناه في المستوى النظري من هذا البحث، والذي يربط الاشتقاق بالإملاء المعجمي والتصريف بالإملاء النحوي، بينما تبقى الأوزان والصيغ ذات أبعاد مختلفة ترتبط بهما معا إضافة إلى ارتباطها أيضا المتوسط بالإملاء الفونيتيقي، حيث يمكن أن تلعب دورا مهما في هذا النوع من الإملاء إلى جانب الوعي الفونولوجي. وقد أظهرت عدة دراسات هذا التعالق، فقد أثبتت دراسة (Casalais, 2003) علاقة التفاعل بين الإملاء المعجمي ومورفولوجيا الاشتقاق في الإنجليزية لدى تلاميذ المستوى الرابع الابتدائي، حيث تكون الكلمات المركبة مورفيميا صعبة الإملاء بالنسبة للتلاميذ المتعثرين في مورفولوجيا الاشتقاق.

لقد أثبتت هذه الدراسة في مجملها العلاقة الارتباطية القوية بين الوعيين المورفولوجي والإملائي، وهذا يثبت صحة الفرضية السالفة التي تقر بوجود علاقة موجبة بين اختبار الوعي المورفولوجي واختبار الوعي الإملائي، وإن اختلفت درجة هذه العلاقة.

6.5. نتائج أثر اختبار الوعي المورفولوجي على اختبار الوعي الإملائي وتفسيرها

الهدف من معرفة علاقة تأثير اختبار الوعي المورفولوجي، باعتباره المتغير المستقل، في اختبار الوعي الإملائي، باعتباره متغيرا تابعا، هو التأكد من صحة الفرضية الآتية: يتفاوت تأثير عناصر الوعي المورفولوجي في عناصر الوعي الإملائي.

1.6.5. نتائج أثر اختبار الوعي المورفولوجي على اختبار الوعي الإملائي

قصد التحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار البسيط، وذلك بالاستناد إلى الاختبارات الإحصائية المقترنة به، وذلك لمعرفة درجة الأثر للمتغير المستقل (اختبار الوعي المورفولوجي) على المتغير التابع (اختبار الوعي الإملائي) لدى أفراد العينة على النحو الآتي:

1.1.6.5. أثر رائز معرفة الأوزان والصيغ على اختبار الوعي الإملائي

1.1.1.6.5. أثر رائز معرفة الأوزان والصيغ على رائز الإملاء الفونيتيقي

يوضح الجدول رقم (102) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر رائز معرفة الأوزان والصيغ باعتباره متغيرا مستقلا على رائز الإملاء الفونيتيقي باعتباره متغيرا تابعا لدى أفراد العينة:

جدول رقم (102): نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر رائز معرفة الأوزان والصيغ على رائز الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة

معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	درجة الحريةDF	قيمة F	مستوى دلالةF	معامل الانحدار			
					β	الخطأ المعياري	قيمة T	مستوى دلالة T
0.343	0.117	(1،118)	15.705	0.000	0.276	0.070	3.963	0.000

يتضح من الجدول رقم (102) أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر رائز معرفة الأوزان والصيغ على رائز الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة معنوي، حيث بلغت قيمة F (15.705) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا مؤشر على كفاءة نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. ويتضح أيضاً أن قيمة معامل التحديد R^2 بلغت (0.117)، وهذا يعني أن معرفة الأوزان والصيغ تفسر ما نسبته (11.7%) من التغيرات الحاصلة في الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.276)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (رائز معرفة الأوزان والصيغ) على المتغير التابع (رائز الإملاء الفونيتيقي)، وهذا الأثر معنوي، حيث بلغت قيمة T (3.963) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة

إحصائيا عند مستوى (0.01)، أي إن رائز معرفة الأوزان والصيغ كان له إسهام ذو دلالة إحصائية على رائز الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة.

2.1.1.6.5.أثر رائز معرفة الأوزان والصيغ على رائز الإملاء المعجمي

يوضح الجدول رقم (103) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر رائز معرفة الأوزان والصيغ باعتباره متغيرا مستقلا على رائز الإملاء المعجمي باعتباره متغيرا تابعا لدى أفراد العينة:

جدول رقم (103): نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر رائز معرفة الأوزان والصيغ على رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة

معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	درجة الحريةDF	قيمة F	مستوى دلالة F	معامل الانحدار			
					β	الخطأ المعياري	قيمة T	مستوى دلالة T
0.533	0.278	(1،118)	46.821	0.000	0.808	0.118	6.843	0.000

يتضح من الجدول رقم (103) أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر رائز معرفة الأوزان والصيغ على رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة معنوي، حيث بلغت قيمة F (46.821) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا مؤشر على كفاءة نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. ويتضح أيضاً أن قيمة معامل التحديد R^2 بلغت (0.278)، وهذا يعني أن معرفة الأوزان والصيغ تفسر ما نسبته (27.8%) من التغيرات الحاصلة في الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.808)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (رائز معرفة الأوزان والصيغ) على المتغير التابع (رائز الإملاء المعجمي)، وهذا الأثر معنوي، حيث بلغت قيمة T (6.843) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، أي إن رائز معرفة الأوزان والصيغ كان له إسهام ذو دلالة إحصائية على رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة.

3.1.1.6.5. أثر رائز معرفة الأوزان والصيغ على رائز الإملاء النحوي

يوضح الجدول رقم (104) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر رائز معرفة الأوزان والصيغ، باعتباره متغيرا مستقلا، على رائز الإملاء النحوي، باعتباره متغيرا تابعا لدى أفراد العينة:

جدول رقم (104): نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر رائز معرفة الأوزان والصيغ على رائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة

معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	درجة الحريةDF	قيمة F	مستوى دلالةF	معامل الانحدار			
					β	الخطأ المعياري	قيمة T	مستوى دلالة T
0.620	0.385	(1،118)	73.735	0.000	0.903	0.105	8.587	0.000

يتضح من الجدول رقم (104) أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر رائز معرفة الأوزان والصيغ على رائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة معنوي، حيث بلغت قيمة F (73.735) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا مؤشر على كفاءة نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. ويتضح أيضاً أن قيمة معامل التحديد R^2 بلغت (0.385)، وهذا يعني أن معرفة الأوزان والصيغ تفسر ما نسبته (38.5%) من التغيرات الحاصلة في الإملاء النحوي لدى أفراد العينة. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.903)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (رائز معرفة الأوزان والصيغ) على المتغير التابع (رائز الإملاء النحوي)، وهذا الأثر معنوي، حيث بلغت قيمة T (8.587) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، أي إن رائز معرفة الأوزان والصيغ كان له إسهام ذو دلالة إحصائية على رائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة.

4.1.1.6.5. أثر رائز معرفة الأوزان والصيغ على مجموع روائز الوعي الإملائي

يوضح الجدول رقم (105) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر رائز معرفة الأوزان والصيغ، باعتباره متغيرا مستقلا، على مجموع روائز الوعي الإملائي، باعتباره متغيرا تابعا لدى أفراد العينة:

جدول رقم (105): نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر رائز معرفة الأوزان والصيغ على مجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة

معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	درجة الحريةDF	قيمة F	مستوى دلالة F	معامل الانحدار			
					β	الخطأ المعياري	قيمة T	مستوى دلالة T
0.624	0.390	(1،118)	75.412	0.000	1.987	0.229	8.684	0.000

يتضح من الجدول رقم (105) أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر رائز معرفة الأوزان والصيغ على مجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة معنوي، حيث بلغت قيمة F (75.412) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا مؤشر على كفاءة نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. ويتضح أيضاً أن قيمة معامل التحديد R^2 بلغت (0.390)، وهذا يعني أن معرفة الأوزان والصيغ تفسر ما نسبته (39%) من التغيرات الحاصلة في مجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (1.987)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (رائز معرفة الأوزان والصيغ) على المتغير التابع (مجموع روائز الوعي الإملائي)، وهذا الأثر معنوي، حيث بلغت قيمة T (8.684) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، أي إن رائز معرفة الأوزان والصيغ كان له إسهام ذو دلالة إحصائية على مجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة.

2.1.6.5. أثر رائز التصريف على اختبار الوعي الإملائي

1.2.1.6.5. أثر رائز التصريف على رائز الإملاء الفونيتيقي

يوضح والجدول رقم (106) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار التصريف باعتباره متغيرا مستقلا على اختبار الإملاء الفونتيقي باعتباره متغيرا تابعا لدى أفراد العينة:

جدول رقم (106): نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار التصريف على اختبار الإملاء الفونتيكي لدى أفراد العينة

معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	درجة الحريةDF	قيمة F	مستوى دلالة F	معامل الانحدار			
					β	الخطأ المعياري	قيمة T	مستوى دلالة T
0.502	0.252	(1،118)	39.769	0.000	0.125	0.020	6.306	0.000

يتضح من الجدول (106) أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر اختبار التصريف على اختبار الإملاء الفونتيقي لدى أفراد العينة معنوي حيث بلغت قيمة F (39.769) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا مؤشر على كفاءة نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. ويتضح أيضاً أن قيمة معامل التحديد R^2 بلغت (0.252) وهذا يعني أن التصريف يفسر ما نسبته (25.2%) من التغيرات الحاصلة في الإملاء الفونتيكي لدى أفراد العينة. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.125)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (اختبار التصريف) على المتغير التابع (اختبار الإملاء الفونتيقي)، وهذا الأثر معنوي حيث بلغت قيمة T (6.306) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، أي أن اختبار التصريف كان له اسهاماً ذو دلالة إحصائية على اختبار الإملاء الفونتيقي لدى أفراد العينة.

2.2.1.6.5.أثر رائز التصريف على رائز الإملاء المعجمي

يوضح الجدول رقم (107) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار التصريف باعتباره متغيرا مستقلا على اختبار الإملاء المعجمي لاعتباره متغيرا تابعا لدى أفراد العينة:

جدول رقم (107): نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار التصريف على اختبار الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة

معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	درجة الحرية DF	قيمة F	مستوى دلالة F	معامل الانحدار			
					β	الخطأ المعياري	قيمة T	مستوى دلالة T
0.531	0.282	(1،118)	46.289	0.000	0.249	0.037	6.804	0.000

يتضح من الجدول (107) أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر رائز التصريف على رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة معنوي حيث بلغت قيمة F (46.289) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا مؤشر على كفاءة نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. ويتضح أيضاً أن قيمة معامل التحديد R^2 بلغت (0.282) وهذا يعني أن التصريف يفسر ما نسبته (28.2%) من التغيرات الحاصلة في الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.249)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (التصريف) على المتغير التابع (الإملاء المعجمي)، وهذا الأثر معنوي حيث بلغت قيمة T (6.804) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، أي أن التصريف كان له إسهام ذو دلالة إحصائية على الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة.

3.2.1.6.5. أثر رائز التصريف على رائز الإملاء النحوي

يوضح الجدول رقم (108) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر رائز التصريف باعتباره متغيرا مستقلا على رائز الإملاء النحوي باعتباره متغيرا تابعا لدى أفراد العينة:

جدول رقم (108): نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر رائز التصريف على رائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة

معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	درجة الحرية DF	قيمة F	مستوى دلالة F	معامل الانحدار			
					β	الخطأ المعياري	قيمة T	مستوى دلالة T
0.633	0.400	(1،118)	78.788	0.000	0.285	0.032	8.876	0.000

يتضح من الجدول رقم (108) أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر رائز التصريف على رائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة معنوي، حيث بلغت قيمة F (78.788) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا مؤشر على كفاءة نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. ويتضح أيضاً أن قيمة معامل التحديد R^2 بلغت (0.400)، وهذا يعني أن التصريف يفسر ما نسبته (40%) من التغيرات الحاصلة في الإملاء النحوي لدى أفراد العينة. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.285)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (رائز التصريف) على المتغير التابع (رائز الإملاء النحوي)، وهذا الأثر معنوي، حيث بلغت قيمة T (8.876) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، أي أن اختبار التصريف كان له اسهام ذو دلالة إحصائية على رائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة.

4.2.1.6.5. أثر رائز التصريف على مجموع روائز الوعي الإملائي

يوضح والجدول رقم (109) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر رائز التصريف باعتباره متغيرا مستقلا على مجموع روائز الوعي الإملائي باعتباره متغيرا تابعا لدى أفراد العينة:

جدول رقم (109): نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر رائز التصريف على مجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة

معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	درجة الحريةDF	قيمة F	مستوى دلالةF	معامل الانحدار			
					β	الخطأ المعياري	قيمة T	مستوى دلالة T
0.670	0.448	(1،118)	95.881	0.000	0.658	0.067	9.792	0.000

يتضح من الجدول رقم (109) أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر رائز التصريف على مجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة معنوي، حيث بلغت قيمة F (95.881) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا مؤشر على كفاءة نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. ويتضح أيضاً أن قيمة معامل التحديد R^2 بلغت (0.448)، وهذا يعني أن التصريف يفسر ما نسبته (44.8%) من التغيرات الحاصلة في مجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.658)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (رائز التصريف) على المتغير التابع (مجموع روائز الوعي الإملائي)، وهذا الأثر معنوي، حيث بلغت قيمة T (9.792) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، أي أن رائز التصريف كان له إسهام ذو دلالة إحصائية على مجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة.

3.1.6.5.أثر رائز الاشتقاق على روائز الوعي الإملائي

1.3.1.6.5.أثر رائز الاشتقاق على رائز الإملاء الفونيتيقي

يوضح الجدول رقم (110) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الاشتقاق باعتباره متغيرا مستقلا على اختبار الإملاء الفونتيقي لاعتباره متغيرا تابعا لدى أفراد العينة:

جدول رقم (110): نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الاشتقاق على اختبار الإملاء الفونتيقي لدى أفراد العينة

معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	درجة الحرية DF	قيمة F	مستوى دلالة F	معامل الانحدار			
					β	الخطأ المعياري	قيمة T	مستوى دلالة T
0.262	0.068	(1،118)	8.666	0.004	0.130	0.044	2.944	0.004

يتضح من الجدول (110) أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر اختبار الاشتقاق على اختبار الإملاء الفونتيقي لدى أفراد العينة معنوي حيث بلغت قيمة F (8.666) بمستوى دلالة (0.004) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا مؤشر على كفاءة نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. ويتضح أيضاً أن قيمة معامل التحديد R^2 بلغت (0.068)، وهذا يعني أن الاشتقاق يفسر ما نسبته (06.8%) من التغيرات الحاصلة في الإملاء الفونتيقي لدى أفراد العينة. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.130)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (اختبار الاشتقاق) على المتغير التابع (اختبار الإملاء الفونتيقي)، وهذا الأثر معنوي حيث بلغت قيمة T (2.944) بمستوى دلالة (0.004) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، أي أن اختبار الاشتقاق كان له اسهام ذو دلالة إحصائية على اختبار الإملاء الفونتيقي لدى أفراد العينة.

2.3.1.6.5.أثر رائز الاشتقاق على رائز الإملاء المعجمي

يوضح الجدول رقم (111) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر رائز الاشتقاق، باعتباره متغيرا مستقلا، على رائز الإملاء المعجمي، باعتباره متغيرا تابعا لدى أفراد العينة:

جدول رقم (111): نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر رائز الاشتقاق على رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة

معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	درجة الحريةDF	قيمة F	مستوى دلالة F	معامل الانحدار			
					β	الخطأ المعياري	قيمة T	مستوى دلالة T
0.611	0.373	(1،118)	70.259	0.000	0.572	0.068	8.382	0.000

يتضح من الجدول (111) أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر رائز الاشتقاق على رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة معنوي، حيث بلغت قيمة F (70.259) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا مؤشر على كفاءة نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. ويتضح أيضاً أن قيمة معامل التحديد R^2 بلغت (0.373)، وهذا يعني أن الاشتقاق يفسر ما نسبته (37.3%) من التغيرات الحاصلة في الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β بلغت (0.572)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (رائز الاشتقاق) على المتغير التابع (رائز الإملاء المعجمي)، وهذا الأثر معنوي، حيث بلغت قيمة T (8.382) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، أي أن رائز الاشتقاق كان له إسهام ذو دلالة إحصائية على رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة.

3.3.1.6.5.أثر رائز الاشتقاق على رائز الإملاء النحوي

يوضح الجدول رقم (112) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الاشتقاق باعتباره متغيرا مستقلا على اختبار الإملاء النحوي باعتباره متغيرا تابعا لدى أفراد العينة:

جدول رقم (112): نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الاشتقاق على اختبار الإملاء النحوي لدى أفراد العينة

معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	درجة الحرية DF	قيمة F	مستوى دلالة F	معامل الانحدار			
					β	الخطأ المعياري	قيمة T	مستوى دلالة T
0.507	0.257	(1،118)	40.912	0.000	0.456	0.071	6.396	0.000

يوضح الجدول (112) أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر رائز الاشتقاق على رائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة معنوي حيث بلغت قيمة F (40.912) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا مؤشر على كفاءة نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. ويتضح أيضاً أن قيمة معامل التحديد R^2 بلغت (0.257) وهذا يعني أن الاشتقاق يفسر ما نسبته (25.7%) من التغيرات الحاصلة في الإملاء النحوي لدى أفراد العينة. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.456)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (الاشتقاق) على المتغير التابع (الإملاء النحوي)، وهذا الأثر معنوي حيث بلغت قيمة T (6.396) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، أي أن رائز الاشتقاق كان له اسهام ذو دلالة إحصائية على رائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة.

4.3.1.6.5.أثر رائز الاشتقاق على مجموع روائز الوعي الإملائي

يوضح الجدول رقم (113) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر رائز الاشتقاق، باعتباره متغيرا مستقلا، على مجموع روائز الوعي الإملائي باعتبارها متغيرا تابعا لدى أفراد العينة:

جدول رقم (113): نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر رائز الاشتقاق على مجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة

معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	درجة الحريةDF	قيمة F	مستوى دلالةF	معامل الانحدار			
					B	الخطأ المعياري	قيمة T	مستوى دلالة T
0.589	0.347	(1،118)	62.800	0.000	1.158	0.146	7.925	0.000

يتضح من الجدول رقم (113) أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر رائز الاشتقاق على مجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة معنوي، حيث بلغت قيمة F (62.800) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا مؤشر على كفاءة نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. ويتضح أيضاً أن قيمة معامل التحديد R^2 بلغت (0.347)، وهذا يعني أن الاشتقاق يفسر ما نسبته (34.7%) من التغيرات الحاصلة في مجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (1.158)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (رائز الاشتقاق) على المتغير التابع (مجموع روائز الوعي الإملائي)، وهذا الأثر معنوي، حيث بلغت قيمة T (7.925) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، أي إن رائز الاشتقاق كان له إسهام ذو دلالة إحصائية على مجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة.

2.6.5.أثر اختبار الوعي المورفولوجي على روائز الوعي الإملائي

1.2.6.5. أثر اختبار الوعي المورفولوجي على رائز الإملاء الفونيتيقي

يوضح الجدول رقم (114) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الوعي المورفولوجي، باعتباره متغيرا مستقلا على رائز الإملاء الفونيتيقي، باعتباره متغيرا تابعا لدى أفراد العينة:

جدول رقم (114): نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الوعي المورفولوجي على رائز الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة

معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	درجة الحريةDF	قيمة F	مستوى دلالة F	معامل الانحدار			
					B	الخطأ المعياري	قيمة T	مستوى دلالة T
0.475	0.226	(1،118)	34.447	0.000	0.076	0.013	5.869	0.000

يتضح من الجدول رقم (114) أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر اختبار الوعي المورفولوجي على رائز الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة معنوي، حيث بلغت قيمة F (34.447) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا مؤشر على كفاءة نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. ويتضح أيضاً أن قيمة معامل التحديد R^2 بلغت (0.226)، وهذا يعني أن اختبار الوعي المورفولوجي يفسر ما نسبته (22.6%) من التغيرات الحاصلة في الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.076)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (مجموع روائز الوعي المورفولوجي) على المتغير التابع (رائز الإملاء الفونيتيقي)، وهذا الأثر معنوي، حيث بلغت قيمة T (5.869) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، أي أن اختبار الوعي المورفولوجي كان لها إسهام ذو دلالة إحصائية على رائز الإملاء الفونيتيقي لدى أفراد العينة.

2.2.6.5. أثر اختبار الوعي المورفولوجي على رائز الإملاء المعجمي

يوضح الجدول رقم (115) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الوعي المورفولوجي، باعتباره متغيرا مستقلا على رائز الإملاء المعجمي باعتباره متغيرا تابعا لدى أفراد العينة:

جدول رقم (115): نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الوعي المورفولوجي على رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة

معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	درجة الحريةDF	قيمة F	مستوى دلالة F	معامل الانحدار			
					β	الخطأ المعياري	قيمة T	مستوى دلالة T
0.644	0.415	(1،118)	83.676	0.000	0.194	0.021	9.147	0.000

يتضح من الجدول رقم (115) أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر اختبار الوعي المورفولوجي على رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة معنوي، حيث بلغت قيمة F (83.676) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا مؤشر على كفاءة نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. ويتضح أيضاً أن قيمة معامل التحديد R^2 بلغت (0.415)، وهذا يعني أن اختبار الوعي المورفولوجي يفسر ما نسبته (41.5%) من التغيرات الحاصلة في الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.194)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (اختبار الوعي المورفولوجي) على المتغير التابع (رائز الإملاء المعجمي)، وهذا الأثر معنوي، حيث بلغت قيمة T (9.147) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، أي أن اختبار الوعي المورفولوجي كان له إسهام ذو دلالة إحصائية على رائز الإملاء المعجمي لدى أفراد العينة.

3.2.6.5. أثر اختبار الوعي المورفولوجي على رائز الإملاء النحوي

يوضح الجدول رقم (116) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الوعي المورفولوجي باعتباره متغيرا مستقلا على رائز الإملاء النحوي باعتباره متغيرا تابعا لدى أفراد العينة:

جدول رقم (116): نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الوعي المورفولوجي على رائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة

معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	درجة الحريةDF	قيمة F	مستوى دلالةF	معامل الانحدار			
					β	الخطأ المعياري	قيمة T	مستوى دلالة T
0.694	0.481	(1،118)	109.467	0.000	0.201	0.019	10.463	0.000

يتضح من الجدول (116) أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر اختبار الوعي المورفولوجي على رائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة معنوي، حيث بلغت قيمة F (109.467) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا مؤشر على كفاءة نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. ويتضح أيضاً أن قيمة معامل التحديد R^2 بلغت (0.481)، وهذا يعني أن اختبار الوعي المورفولوجي يفسر ما نسبته (48.1%) من التغيرات الحاصلة في الإملاء النحوي لدى أفراد العينة. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.201)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (اختبار الوعي المورفولوجي) على المتغير التابع (رائز الإملاء النحوي)، وهذا الأثر معنوي، حيث بلغت قيمة T (10.463) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، أي أن اختبار الوعي المورفولوجي كان له إسهام ذو دلالة إحصائية على رائز الإملاء النحوي لدى أفراد العينة.

4.2.6.5. أثر اختبار الوعي المورفولوجي على مجموع روائز الوعي الإملائي

يوضح الجدول رقم (117) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر مجموع روائز الوعي المورفولوجي، باعتبارها متغيرا مستقلا، على مجموع روائز الوعي الإملائي، باعتبارها متغيرا تابعا لدى أفراد العينة:

جدول رقم (117): نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الوعي المورفولوجي على مجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة

معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	درجة الحريةDF	قيمة F	مستوى دلالةF	معامل الانحدار			
					β	الخطأ المعياري	قيمة T	مستوى دلالة T
0.745	0.554	(1،118)	146.856	0.000	0.471	0.039	12.118	0.000

يتضح من الجدول رقم (117) أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر اختبار الوعي المورفولوجي على مجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة معنوي، حيث بلغت قيمة F (146.856) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا مؤشر على كفاءة نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. ويتضح أيضاً أن قيمة معامل التحديد R^2 بلغت (0.554)، وهذا يعني أن اختبار الوعي المورفولوجي يفسر ما نسبته (55.4%) من التغيرات الحاصلة في مجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.471)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (اختبار الوعي المورفولوجي) على المتغير التابع (مجموع روائز الوعي الإملائي)، وهذا الأثر معنوي، حيث بلغت قيمة T (12.118) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، أي أن اختبار الوعي المورفولوجي كان له إسهام ذو دلالة إحصائية على مجموع روائز الوعي الإملائي لدى أفراد العينة.

3.6.5.تفسير نتائج أثر اختبار الوعي المورفولوجي على اختبار الوعي الإملائي

يظهر من خلال الدراسة الإحصائية لأثر المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة وجود تباين في النسب المسجلة للتغييرات التي تحدثها المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة، ويمكن إجمالها في الجدول الآتي:

الجدول رقم (118): نسب التغييرات التي تحدثها روائز الوعي المورفولوجي على روائز الوعي الإملائي.

المتغير المستقل	المتغير التابع	نسبة التغيير (%)
معرفة الأوزان والصيغ	الإملاء الفونيتيقي	11.7
	الإملاء المعجمي	27.8
	الإملاء النحوي	38.5
	مجموع روائز الوعي الإملائي	39
معرفة التصريف	الإملاء الفونيتيقي	25.2
	الإملاء المعجمي	28.2
	الإملاء النحوي	40
	مجموع روائز الوعي الإملائي	44.8
معرفة الاشتقاق	الإملاء الفونيتيقي	6.8
	الإملاء المعجمي	37.3
	الإملاء النحوي	25.7
	مجموع روائز الوعي الإملائي	34.7
اختبار الوعي المورفولوجي	الإملاء الفونيتيقي	22.6
	الإملاء المعجمي	41.5
	الإملاء النحوي	48.1
	مجموع روائز الوعي الإملائي	55.4

جاءت قيم تأثير روائز الوعي المورفولوجي على روائز الوعي الإملائي متفاوتة، وكل القيم المسجلة هي ذات دلالة إحصائية تفسر التغيرات الحاصلة في روائز الوعي الإملائي، وقد جاءت النسب المرتفعة المسجلة منسجمة مع التعالق النظري بين روائز الوعي المورفولوجي وروائز الوعي الإملائي، حيث يفسر التصريف 40% من التغييرات الطارئة في الإملاء النحوي، ويفسر الاشتقاق 37.3% من التغييرات الطارئة في الإملاء المعجمي، أما معرفة الأوزان والصيغ فقد جاء تأثيرها أقوى في الإملاء النحوي 38.5% في مقابل 27.8% في الإملاء المعجمي، ويمكن أن يعزا التأثير القوي للتصريف إلى الحضور القوي والتكرار المرتفع لدرس التصريف في الكتب المدرسية مقارنة بالاشتقاق على حد ما أبرزناه سابقا، إضافة إلى الوظائف المعجمية والدلالية التي يمكن أن تقوم بها اللواصق التصريفية إلى جانب وظيفتها النحوية (النجار،2006).

أما تأثير اختبار الوعي المورفولوجي جملة على الوعي الإملائي فقد جاءت قيمه أيضا دالة إحصائيا، وقد تفاوتت نسبه، حيث يفسر اختبار الوعي المورفولوجي 48.1 % من التغيرات الحاصلة في الإملاء النحوي و41.5 % من التغيرات الحاصلة في الإملاء المعجمي و22.5 % من التغيرات الحاصلة في الإملاء الفونيتيقي و55.4 % من التغيرات الحاصلة في اختبار الوعي الإملائي جملة، وتبرز هذه النسب الأثر القوي للوعي المورفولوجي على الوعي الإملائي، وقد جاءت هذه النتائج مو افقة لدراسة (بوعناني وربيع، 2015) التي أكدت أن المعارف المورفولوجية (التصريف، الاشتقاق، الأوزان والصيغ) أثرت بنسب متفاوتة في الوعي الإملائي. وفي المقابل فإن النسب المحصل عليها في هذه الدراسة تتجاوز النسب التي توصلت إليها دراسة بوعناني وآخرون (Bouanani & al, 2016) في اللغة الفرنسية، والتي أكدت أن الوعي المورفولوجي يساهم فقط بنسبة 7.5% في كتابة الكلمات لدى تلاميذ المدرسة العمومية المغربية، وبنسبة 5.2% لدى تلاميذ المدرسة الخصوصية المغربية، وهذا قد يفسر بالخصائص البرامترية للغة العربية التي تتميز بدرجة ثخونة تبدو أقل من الفرنسية نظريا، رغم أن مظاهر هذه الثخونة تبقى مؤثرة بشكل قوي في مستوى التحويل الفونوغرافي كما أثبتت ذلك دراسة (بلمكي،2016)، حيث يعاني المتعلمون في المستوى الأول والثاني الابتدائيين من صعوبات على مستوى هذا التحويل خاصة ما يتعلق بالخلط بين كل من الصوامت والصو ائت،حيث يحقق المتعلمون الصو ائت الطويلة صو ائت قصيرة. مما يعني أن استمرار التعثرات المتعلقة بالوعي الفونولوجي سيؤثر سلبا على امتلاك المعارف المورفولوجية، مما يطرح، من جهة، مشاكل لدى المتعلم في تحديد الكلمات والتعرف عليها انطلاقا من التفكيك المورفيمي لها استنادا إلى نموذج كل من تافت وفروست (Taft & Frost, 1975) ونموذج تافت (Taft, 1994)، على اعتبار أن العربية لغة جذرية، معظم كلماتها كلمات مركبة تنتج عن طريق التوليف بين المرفيمات، ويطرح من جهة أخرى تساؤلات بخصوص تجاوز المتعلمين للمراحل الإملائية لدى فريث (Frith, 1985) أو مستوياتها لدى إهري (Ehri, 1991).

تؤكد هذه النتائج صحة الفرضية السالفة الذكر التي تشير إلى تفاوت عناصر الوعي المورفولوجي في التأثير على عناصر الوعي الإملائي، وبالمحصلة فهي تؤكد، إلى جانب ما تم إثباته من فرضيات إجر ائية

أخرى، الفرضية العامة التي تأسس عليها هذا البحث والتي مفادها أن الوعي المورفولوجي يلعب دورا مهما في تطوير الوعي الإملائي لدى المتعلم في المدرسة الابتدائية.

7.5.خلاصة

لقد مكن وصف النتائج وتحليلها من رصد العلاقة بين الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي وفق عدة متغيرات (الجنس، نوع المدرسة، المستوى، العمر)، إضافة إلى رصد الترابط والتأثير بين ذين المتغيرين. ومن أهم الخلاصات المتوصل إليها:

- صعوبة التحويل الفونوغرافي: بغض النظر عن تفوق الإناث على الذكور في نتائج الوعي الإملائي، والذي قد يعلل بالفكرة الشائعة التي تؤكد تميز وتفوق النتائج الدراسية للإناث مقارنة بالذكور، فإن ما يمكن استنتاجه من خلال مقارنة النتائج حسب الجنس هو صعوبة التحويل الفونوغرافي (أي تحويل المنطوق إلى المكتوب) الذي يكون خلال عملية الإملاء مقارنة بالتحويل الغرافوفوني (أي تحويل المكتوب إلى منطوق) الذي يكون خلال عملية القراءة، وهذا تأكيد لما أثبتته دراسات أخرى (أفقير، 2018) و (بلمكي، 2015). ذلك أن التحويل الأول يحتاج إلى قدرات متعددة ومختلفة ينبغي على المتعلم التمكن منها ليكون إنتاجه الإملائي صحيحا.

- الوعي بالاشتقاق أضعف من الوعي بالتصريف: المتعلمون يحتاجون إلى زمن أطول حتى تترسخ معارفهم التصريفية المتعلقة بالكلمات التي تطرأ عليها تغييرات في بنيتها، سواء في الأفعال (تصريف الفعل المثال، تصريف الفعل الأجوف، الفعل الناقص)، أو الأسماء (التثنية، الجمع)، و أيضا حتى تترسخ معارفهم الاشتقاقية التي يكون ترسخها بطيئا مقارنة بمعارفهم التصريفية، وهذا أيضا ما أكدته دراسات سابقة سواء تلك التي كان موضوعها اللغة العربية (بوعناني وربيع، 2015) أو تلك التي أقيمت على لغات أخرى (Casalis, 2003) و (Keiko & Dongno, 2013) . ويؤدي ضعف المعارف الاشتقاقية إلى ضعف المعجم لدى المتعلم، لذلك ينبغي إعطاؤها أولوية مهمة في بناء المقررات الدراسية خاصة وأن تكرارات وجود الظواهر المتعلقة بهذه المعارف ضعيفة على هذا المستوى.

- تمايز في النتائج بين المدرستين الخصوصية والعمومية: الفروق في إنجازات التلاميذ في اختباري الوعي المورفولوجي والإملائي كانت لصالح المدرسة الخصوصية، وهي فروق يمكن إرجاعها إلى عوامل خارجة عن الممارسة الصفية من قبيل: إيقاع الزمن المدرسي، بيئة التعلم، الأنشطة الموازية، الوسط السوسيو اقتصادي ...، ذلك لأن البرامج والغلاف الزمني واستراتيجيات التعلم... كلها موحدة.

- ترابط قوي بين الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي: العلاقة قوية بين متغيري الدراسة، لذلك ينبغي استثمارها في بناء المناهج الدراسية عن طريق خلق جسورواضحة المعالم بين الدرس الصرفي من جهة والدرس الإملائي من جهة أخرى، هذا إضافة إلى بناء استراتيجيات تدريسية تقوم على هذا البعد العلاقي بين الدرسين، لأن من شأن ذلك أن يعطي معنى للتعلم لدى التلميذ.

- التأثير القوي للوعي المورفولوجي على الوعي الإملائي: بقدر ما يؤكد هذا التأثير فرضية الدراسة التي تقوم على إبراز أهمية الوعي المورفولوجي في تطوير الوعي الإملائي، بقدر ما يطرح تحديات على مستويات عدة، تنطلق من الأسس المتعلقة ببناء المنهاج الدراسي، في جانبيها اللساني والمعرفي مرورا بالتعاطي مع اللغة العربية باعتبارها لغة غير شفافة، و انتهاء بالفعل الديداكتيكي الصفي الذي ينبغي أن يقوم على استراتيجيات لسانية ومعرفية كفيلة بتطوير التعلم لدى التلميذ، وإخراجه من وضع المتلقي السلبي إلى وضع الفاعل القادر على بناء تعلمه.

- اختلاف تأثير عناصر الوعي المورفولوجي على عناصر الوعي الإملائي: وفي ذلك تأكيد للفرضية الإجرائية التي تتأسس على التأثير المختلف لعناصر الوعي المورفولوجي على عناصر الوعي الإملائي. ولئن كان توقع هذا التأثير منتظرا بالنظر للعلاقات اللسانية البارزة بين هذه العناصر، فإن الأمر يطرح إشكالات على مستوى حضور عناصر الوعي المورفولوجي في المقررات الدراسية ناهيك عن الاستراتيجيات المستعملة في تدريس الإملاء.

6.خلاصة عامة

أُسس هذا البحث الموسوم بـ"أهمية الوعي المورفولوجي في تطوير الوعي الإملائي لدى تلامذة التعليم الابتدائي بالمغرب" على مبدإ الانتقال من العام إلى الخاص، حيث تناولنا؛ بعد المدخل العام؛ أي في الفصل الأول مفهوم التعلم وأركانه إضافة إلى أهم مقارباته، فتبين أن هذا المفهوم جد معقد ينبغي أن تتناغم لتحقيقه أركان العملية التعليمية التعلمية (الكتاب المدرسي، المدرس، المتعلم)، وتتلاحم لتحصيله جميع المؤسسات التربوية والاجتماعية. أما بخصوص المقاربات التي اهتمت به، فقد مكننا التطرق للمقاربة السلوكية والمقاربة المعرفية من إبراز ما يميز النظرية المعرفية عن السلوكية والذي يتجلى في اقتحامها الجانب الغامض لدى الإنسان، وهو معرفة المسارات الذهنية للتعلم، وهو جانب لم يكن ليتحقق الخوض فيه دون تضافر مجموعة من العلوم، تعيد للعلم الطابع الموسوعي في تفسير الظاهرة. لكن هذا التميز لا ينفي الاستفادة من كل المقاربات والنظريات الأخرى، مما يفرض على المدرس أن يكون عارفا بسياقات الاستفادة من كل واحدة منها خلال الممارسة الصفية.

ولعل أبرز ما جادت به المقاربة المعرفية، في علاقتها باللسانيات المعرفية، ما يسمى بالمعجم الذهني، وهو مفهوم مكنت عدة أعمال: (بوعناني، 2013)، (بوعناني، 2015أ)، (زغبوش، 2015أ)، (زغبوش، 2015ب)، (علوي، 2015) من رصد مكوناته وكيفية انتظامها ووضع تصور لكيفية اشتغال اللغة العربية في الذهن انسجاما مع الخصائص البرامترية التي تميزها.

أما الفصل الثاني، فقد انتقلنا فيه إلى الحديث عن الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي ومقتضياتهما اللسانية والمعرفية، حيث تأكد أن الإملاء في العربية مهارة إنتاجية صعبة ومعقدة تتطلب حشد معارف لسانية ومعرفية، تشمل الأولى معارف تحت معجمية، ومعارف معجمية ومعارف تركيبية. وقد جعلت هذه المعارف اللسانية الإملاء ثلاثة أنواع: أولها الإملاء الفونيتيقي الذي يقوم على التطبيق الصارم للتقابل الفونوغرافي، وثانيها الإملاء المعجمي الذي يرتبط بالعرف اللغوي والذاكرة، أو بالرسم والصوت والمعنى. وثالثها الإملاء النحوي الذي يقوم على قواعد المطابقة في التركيب الإسمي (تصريف

الأسماء) أو الفعلي (تصريفالأفعال). وقد جعلت هذه الأنواعُ الوعيَ الإملائي مستلزما لقدرات متعددة: فونولوجية، فونوغرافية، معجمية، مورفولوجية ودلالية. وكل هذا يجعل الإملاء مهارة تكتسب في مسارتعليمي-تعلمي طويل، يقوم خلاله المتعلم بتعلم هذه القدرات ليقوم بحشدها خلال عملية الإنتاج المكتوب، مع العلم أن كل نقص في إحدى هذه القدرات ينعكس سلبا على هذا الإنتاج.

وتزيد مظاهرُ ثخونة الكتابة العربية الإملاءَ العربي تعقيدا (الرسم، التطابق الفونوغرافي، كثرة القواعد الإملائية، وعدم اطراد هذه القواعد، التطريز بأنواعه جمليا ولفظيا ومقطعيا)، وتجعل منه مهارة صعبة التعلم، تستوجب من المدرس الوعي بها، والوعي بالنماذج السيكولوجية للإملاء ومختلف استراتيجياته وسياقات الاستفادة من كل واحدة منها. وفي اعتقادنا فإن الطابع شبه الثاخن للعربية يمكن إرجاعه إلى غنى هذه اللغة، لأن اللغة كلما كانت غنية كلما حاولت أن تجد لنفسها ترخيصات وأشكالا مختلفة على مستوى الرسم، ذلك أن ثخونة الوعاء ما هي إلا تجليات لغنى المضمون، وما الأبعاد الدلالية التي تعطى لاختلاف رسم المورفيم الواحد في الرسم القرآني إلا خير دليل على ذلك: (رحمة/رحمت) (نعمة/نعمت) (امرأة/امرأت) ...

لقد أقيمت النماذج السيكولوجية للإملاء على دراسات في لغات غير العربية، لذلك ينبغي على كل 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 هذه النماذج أو تولد نماذج أخرى، تكاد تنعدم على حد علمنا. فإن هذا لا يمنع، في المقابل، من الاستفادة مما جاءت به من مبادئ يمكن أن تطور العملية التعليمية التعلمية المتعلقة بالإملاء خاصة وأنها ذات ارتباط وثيق باستراتيجياته. هذه الأخيرة التي تتفاوت أهميتها في العربية تبعا للبرامترات الخاصة بإملائها، لكنها تبقى جميعها ذات فعالية فيه، ينبغي الأخذ بها وفق أبعاد الظاهرة الإملائية وامتداداتها، بطريقة تتوافق والمستوى الدراسي للمتعلم.

أما الفصل الثالث الذي تميز بطابعه المنهجي والتحليلي لمحتوى الكتب المدرسية صرفا وإملاء فقد تم فيه رصد التواجد القوي لدرس التصريف مقارنة بالاشتقاق، وهذا قد ينعكس سلبا على الدور الذي يلعبه هذا الأخير في تنمية المعجم لدى المتعلم. إضافة إلى رصد انعدام التناسق بين بعض الدروس الصرفية والإملائية، مما يستوجب إعادة النظر في هيكلة الوحدات الدراسية لكتب اللغة العربية بما يضمن التكامل الأفقي والعمودي الذي يشكل أحد مبادئ المنهاج الدراسي، ويحقق امتداد الوعي المورفولوجي في قواعد الإملاء، هذا إضافة إلى إعادة صياغة بعض القواعد اللغوية بناء على أسسها اللسانية لا الصوتية (مثلا: قاعدة كتابة التاء المربوطة والمفتوحة).

أما الفصل الرابع الذي خصص لتحليل النتائج الإحصائية فقد مكن من رصد العلاقة الارتباطية القوية بين عناصر اختبار الوعي المورفولوجي وعناصر اختبار الوعي الإملائي، وفي ذلك تأكيد لدراسات سابقة أنجزت على العربية والفرنسية والإنجليزية. لذلك ينبغي استثمار هذه العلاقة في بناء المناهج الدراسية عن طريق خلق جسور واضحة المعالم بين الدرس الصرفي من جهة والدرس الإملائي من جهة أخرى، هذا إضافة إلى بناء استراتيجيات تدريسية تقوم على هذا البعد العلاقي بين الدرسين، لأن من شأن ذلك أن يعطي معنى للتعلم.

إن العلاقة الارتباطية وعلاقة التأثير القويتين بين الوعي المورفولوجي والإملائي، لا يعني أن تطور الوعي الإملائي رهين فقط بتطور الوعي المورفولوجي، بل إن الوعي المورفولوجي لا يعدو أن يكون متغيرا من بين متغيرات عدة تتكامل من أجل تحقيق وعي إملائي شامل، ولعل ما يمكن أن نقترحه من أجل تطوير هذا الوعي ما يلي:

- <u>ترسيخ الوعي لدى المتعلم بضرورة الفصل بين اللغة الأم (الدارجة المغربية مثلا) واللغة الفصحى</u>: هناك تقاطعات كثيرة بين الفصحى والدارجة المغربية، لذلك ينبغي أن يكون المتعلم واعيا بسياقات استعمال كل واحدة منها. مع ما يقتضيه الأمر من انفتاح وخلق لجسور الاستفادة من هذه الدوارج من أجل إغناء الوعي اللساني للمتعلم، ذلك أن الخلط بين هذه اللغات في

الصف من طرف المدرس قد يجعل المتعلم يعتقد أن الأمر يتعلق بلغة واحدة، مما سيسهم في تأخير استقلال المعجم الخاص بكل لغة على حد ما ذكرناه سلفا، بينما الانغلاق الصفي، وعدم الانفتاح على هذه الدوارج قد يحول من جهة أخرى دون الاستفادة من اللغة الأم في تطوير الوعي اللساني عموما والمعجمي بشكل خاص لدى المتعلم، خاصة وأن الدوارج تشترك مع الفصحى في كثير من المستويات: الصوتية، المعجمية والتركيبية والدلالية.

- ضرورة التركيز على المبدإ الأبجدي عامة والوعي الفونولوجي بشكل خاص: ويكون ذلك خلال السنوات الأولى للتعلم، لأن التحويل الفونوغرافي الصارم يمكن المتعلم من كتابة عدد لا يستهان به من الكلمات في اللغة العربية، خاصة وأن أهم مبدإ في الإملاء العربي يقوم على تصوير الصوت بصورته، كما ينبغي أيضا الاهتمام بالوعي الملمحي، لأنه يلعب دورا مهما في الكتابة الصحيحة للفونيمات المتقاربة صوتا (ظ/ض) (ت/ث) ... وتجاوز الخلط بينها، وهو مشكل مازال يعاني منه الكثير من متعلمي العربية في مستويات دراسية عليا.
- توظيف تقنية الكلمات البصرية: من شأن هذه التقنية أن تساعد في تذكر الكلمات التي يغيب فيها التقابل الفونوغرافي، هذا التذكر الذي لا يمكن أن يتم إلا بعرض هذه الكلمات بصريا على المتعلم وبشكل متكرر ولمدد زمنية محددة تمكن الذاكرة بعيدة المدى من تخزينها، ويمكن أن يتم هذا العرض إما من خلال النصوص القرائية أو من خلال ملصقات تعلق داخل الصف....
- صورنة قواعد الدرس اللغوي والإملائي: تساعد صورنة قواعد الدرس (الصرفي والنحوي والإملائي) المتعلمَ، بدل التعابير الجملية، في تخزين القواعد واسترجاعها بشكل سهل وسلس خلال عملية الكتابة، ويستحسن أن تكون هذه الصورنه على شكل خطاطات يقوم المتعلمون أنفسهم بوضعها نهاية كل درس بتوجيه من المدرس.
- تبسيط القواعد الإملائية: تجنبا للكلفة المعرفية المرتفعة للإملاء، ينبغي للمدرس تبسيط القواعد الإملائية وعدم الدخول في القواعد الجزئية غير الضرورية في كل مستوى دراسي، وعدم الدخول فيما شذ عن القاعدة لأن من شأن ذلك أن يؤدي إلى صعوبات في التعلم؛

- **الربط بين الدرس الإملائي وباقي المكونات الأخرى للغة العربية: ينبغي خلال عملية التعليمية التعلمية الربط بين الدرس الإملائي ودرس الصرف والتحويل والتركيب، لأن كثيرا من القواعد الإملائية، على حد ما أثبتناه، هي ذات خلفية مورفولوجية أو نحوية. كما ينبغي خلال الدرس القرائي التركيز على بعض الكلمات التي لا تخضع للتطابق الفونوغرافي، والعمل على تحليلها خاصة الكلمات التي تكون أكثر تكرارا واستعمالا مع ذكر سبب انعدام هذا التوافق إن وجد، كل ذلك ينبغي أن يتم انسجاما مع مكتسبات التلميذ السابقة ومستواه الدراسي.**

- **التركيز في مكون الإنشاء على الأخطاء الإملائية الشائعة: خلال عملية تقويم الإنشاء، ينبغي التركيز على الأخطاء الأكثر شيوعا، والعمل على تصحيحها، وشرح وكتابة القاعدة المتحكمة فيها على السبورة، وتجنب كتابة الكلمات الخاطئة، لأن من شأن ذلك أن يؤدي إلى تخزين الكلمة الخطإ في الذاكرة عوض الكلمة الصحيحة.**

- **تضمين النصوص القرائية الكلمات التي لا تخضع للتطابق الفونوغرافي: خاصة الكلمات التي تكون أكثر شيوعا واستعمالا في اللغة العربية (هذا، أولئك...)؛ مع العلم أن هذا التضمين ينبغي أن يكون بتكرارات معقولة تمكن المتعلم من تخوينها.**

- **الرفع من أنشطة القراءة: خاصة في الأنشطة المندمجة (نادي القراءة، نادي القصة، نادي الشعر...)، لأن من شأن ذلك أن يطور الوعي اللساني لدى المتعلم، خاصة الوعي الفونولوجي في السنوات الأولى، حيث أثبتت دراسة (بلمكي، 2015) أهمية كثرة الأنشطة والنصوص القرائية في التعرف على الصوامت والمصوتات، كما يمكن لهذه الأنشطة أيضا أن تطور الوعي المورفولوجي والمعجمي والإملائي.**

- **العناية بتشخيص التعلمات: يمكن أن يتم ذلك من خلال إعطاء أنشطة للمتعلمين يكون الهدف منها رصد التعثرات الحاصلة لديهم سواء في المستوى الفونولوجي أو المورفولوجي أو الإملائي، وذلك قصد وضع خطط للتدخل والمعالجة.**

أما بالنسبة للوعي المورفولوجي وأهميته في تطوير الوعي الإملائي في العربية، فبالنظر إلى ما أبانت عنه هذه الدراسة نظريا، من خلال إبراز أبعاد المورفولوجيا في الإملاء العربي والتي تتجلى في مجموعة من الظواهر (كتابة الألف اللينة في الأسماء والأفعال، كتابة التاء المربوطة والمفتوحة، الألف الفارقة...)، وميدانيا من خلال مؤشرات علاقتي الارتباط والتأثير القويتين، فإن أهم ما يمكن اقراحه لتطوير الوعي المورفولوجي في المدرسة يمكن إجماله فيما يلي:

- <u>التحليل الواعي لمورفيمات الكلمة المركبة</u>: يمكن للمدرس خلال نص قرائي مثلا أن يقوم بتحليل بعض الكلمات المركبة إلى عناصرها المورفيمية، مع إبراز طريقة كتابتها، و إبراز العلة وراء ذلك، مثال ذلك: "كتبوا"، حيث يمكن من خلال التحليل الواعي لهذه الكلمة إدراك أهمية الألف الفارقة ومتى تكتب، وقد يكون درس القواعد، أو مهمة الإعراب الموضع المثالي للقيام بمثل هذا التحليل أيضا.
- <u>تعليل كتابة بعض الفونيمات على صورة معينة</u>: بعض الفونيمات تحتمل أكثر من غرافيم، لذلك، يمكن، خلال الأنشطة الصفية مثلا (قراءة، كتابة، استماع....)، تعليل كتابة الألف اللينة في الأفعال والأسماء (رمى، سما، رحى، مها...)، مع ضرورة تكرار مثل هذه الأنشطة حتى تترسخ القواعد المورفولوجية المتحكمة في مثل هذه الكلمات.
- <u>تدريب المتعلمين على استعمال الأوزان الصرفية</u>: يمكن أن يكون ذلك عن طريق تدريب المتعلمين على إفراغ الجذر (أو الفعل الثلاثي، مادام الجذر مجردا) في مختلف الصيغ الصرفية التي تعلموها، مع تدريبهم أيضا على البحث عن دلالاتها وتوظيفها في جمل، لأن من شأن ذلك أن يساعدهم على تطوير معجمهم عن طريق بناء كلمات مركبة جديدة، ناهيك عن تعلمهم كيفية كتابتها.
- <u>تدريب المتعلمين على اشتقاق أشباه الكلمات</u>: يساعد هذا النوع من الاشتقاق في قياس مدى نمو التعلم الصريح للظواهر الصرفية للمتعلم وإدراكه لمقولاتها، فاشتقاقه مثلا لاسم الفاعل "جاصق" من الجذر المهمل "ج ص ق" ينم عن إدراكه لقواعد الاشتقاق بغض النظر عن

الاستعمال والإهمال والدلالة، لذلك من المهم أن يقحم المدرس المتعلمين في مثل هذه التجارب التي تنمي وعيهم المورفولوجي الصريح.

- تدريب المتعلمين على استخدام القاموس: استعمال القاموس من الاستراتيجيات المهمة في تطوير معجم المتعلم إلى جانب السياق والوعي المورفولوجي، لكن استخدام هذه الاستراتيجية (القاموس) يقوم في حد ذاته على الوعي المورفولوجي في العربية، نظرا لما يقتضيه البحث عن الكلمة من تجريد للواصقها، والإبقاء فقط على اللكسيم أو الجذع، وهذا لا يمكن أن يتم إلا إذا كان لدى المتعلم وعي مورفولوجي بكيفية بناء الكلمة في العربية.

بقدر ما أبرزته هذه الدراسة من أهمية للوعي المورفولوجي في تطوير الوعي الإملائي، وما أظهرته من تحديات على مستويات عدة من بينها كيفية بناء المنهاج الدراسي، فإنها أثبتت أيضا ضعف إنتاجات التلاميذ في بعض الروائز، وهو ضعف ينبئ عن خلل وتعثر في سيرورة بناء التعلم طيلة مسارهم الدراسي، وهو تعثر إن لم يعالج في حينه، فإن تراكمه قد تكون محصلته هدر مدرسي للمتعلم وكلفة متعددة الأبعاد للوطن والمجتمع. وتطرح هذه العلاقة القوية بين الوعيين تحديات على مستويات عدة، تبدأ من الأسس المتعلقة ببناء المنهاج الدراسي، بجوانبها اللسانية والمعرفية، مرورا بالتعاطي مع اللغة العربية باعتبارها لغة غير شفافة، وتنتهي بالفعل الديداكتيكي الصفي الذي ينبغي أن يقوم على استراتيجيات لسانية ومعرفية كفيلة بتطوير التعلم وإخراج المتعلم من وضع المتلقي السلبي إلى وضع الفاعل القادر على بناء تعلماته. لذلك فنتائج هذه الدراسة تقتضي الاستجابة لعدة توصيات ذات أبعاد مختلفة: لسانية، معرفية، بيداغوجية، إدارية، ...، لعل التعاطي معها يمكنه أن يسهم في تنمية الوعي اللساني لدى المتعلم وتطويره بشكل عام، ومن بين هذه التوصيات:

- الاهتمام بالجوانب المعرفية للتعلم: إذا كان الاهتمام في المدرسة المغربية، في كل إصلاح تعليمي يروم تطوير تعلم اللغة، متوجها نحو مناهج وطرق وتقنيات التدريس، فإن الاهتمام بالقدرات المعرفية يبقى محتشما إن لم نقل منعدما، مما يفرض على المشرفين على حقل التربية والتعليم توفير موارد وخلق وسائل تستهدف رصد هذا الجانب وتنميته، ذلك أن صعوبات التعلم

قد تكون بعيدة عما هو لساني أو بيداغوجي ديداكتيكي، بل ناجمة عن ضعف في القدرات المعرفية (خلل في التذكر، ضعف في الركيز، خلل في الانتباه...)، لذلك ينبغي أن تتوفر المدرسة على الموارد البشرية المؤهلة للتعاطي مع مثل هذا النوع من الصعوبات (وجود أرطفوني، مرشد نفسي...)، إضافة إلى الوسائل الكفيلة بإبرازها (رو ائز ذات صلة...).

- إيقاع الزمن المدرسي: ينبغي تجاوز الإكراهات التي تفرضها البنية التربوية للمؤسسة والتي تحول دون تبني صيغ التوقيت المناسبة للتعلم لدى الطفل، والتي تتماشى مع متطلباته النفسية والذهنية، ذلك أن التوقيت المستمر الذي يعتمد في كثير من المؤسسات التربوية يكون مرهقا للطفل، مما يحول دون تركيزه خلال الساعات المتأخرة للتعلم.

- الأنشطة المندمجة: المقصود بها الأنشطة غير الصفية التي تنجز داخل المؤسسة أو خارجها، والتي يقوم بها مختلف المتدخلين في الشأن التربوي من خلال: النوادي التربوية، جمعيات المجتمع المدني...، وهي أنشطة، إذا ما حضرت كما ونوعا، ستلعب لا محالة دورا مهما في رفع مستوى تعرض المتعلمين للغة العربية، مما سينمي من وعيهم اللساني وقدرتهم على التعرف على الصوامت والمصوتات إلى جانب تطوير وعيهم المورفولوجي والإملائي. ومن أوجه هذه الأنشطة القراءة والكتابة، التي يمكن أن تتم في إطارات عدة نوادي (نادي القراءة، نادي القصة، نادي الشعر...).

- العناية بتشخيص التعلمات: يمكن أن يتم ذلك من خلال أنشطة يكون الهدف منها رصد التعثرات الحاصلة لدى المتعلمين سواء على المستوى الفونولوجي أو المورفولوجي أو الإملائي، وذلك قصد وضع خطط للتدخل والمعالجة، مع ما يقتضيه ذلك من وجود رو ائز ذات ثبات ومصداقية، إضافة إلى أطر قادرة على استثمار نتائج تمريرها لوضع خطة مناسبة للتدخل.

- **<u>أنشطة الدعم التربوي</u>: بناء على تشخيص التعلمات، ينبغي أن توضع خطط لأنشطة الدعم يستدعى إليها المتعلمون المتعثرون في زمن مدرسي خاص، بهدف تجاوز مكامن التعثر لديهم، دون إعادة إنجاز الدروس خلال هذه الأنشطة.**

- **<u>أنشطة الدعم الاجتماعي</u>: تساهم هذه الأنشطة في تحسين ظروف التعلم لدى المتعلمين المنحدرين من أسر هشة، ويمكن للبرامج ذات الصلة بمجال الدعم الاجتماعي (برنامج تيسير، الإطعام المدرسي، مليون محفظة...)، والتي همت العديد من الجماعات القروية الهشة، إذا ما تم تعميمها على الجماعات الحضرية الهشة أيضا، أن تساهم في تجويد ظروف التعلم لدى فئة واسعة من الأطفال في الوسط المدرسي.**

إن التعلم كل لا يتجزأ تتداخل فيه جو انب عدة، لذلك ينبغي، من أجل تطويره، العمل على عدة مداخل (بيداغوجية تربوية، نفسية، اجتماعية، اقتصادية، أمنية...)، تجعل المتعلم في قلب الاهتمام السياسي عموما والتربوي بشكل أخص، مما سيسهم في تحقيق مبدأ الإنصاف بين كل المتعلمين بمختلف أطيافهم و انتماءاتهم الاجتماعية والاقتصادية ....، فهل كل هذه المقتضيات سيتم العمل على تحقيقها أو على الأقل تحقيق بعضها خلال الرؤية الاستر اتيجية 2015-2030 لإصلاح منظومة التربية والتكوين التي ترمي في جوهرها إلى إرساء مدرسة الإنصاف وتكافؤ الفرص والجودة للجميع؟

لائحة المصادر والمراجع

باللغة العربية

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

الكتب والمقالات:

- ابن الجزري، أبو الخير محمد بن محمد. (دت). النشر في القراءات العشر. تحقيق: محمد علي الضباع. بيروت: دار الكتب العلمية.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان. (1955). الخصائص. تحقيق محمد علي النجار. بيروت: دار الكتاب العربي.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان. (د ت). *سر صناعة الإعراب*. تحقيق: حسن هنداوي. (نسخة الكترونية).
- ابن جني، أبو الفتح عثمان. (دت. (أ)). التصريف الملوكي. ط1. مصر: شركة مطبعة التمدن الصناعية.
- ابن عاشور، محمد الطاهر. (د ت)، تفسير التحرير والتنوير. تونس: الدار التونسية للنشر.
- ابن عصفور. 1990. الممتع في التصريف. ط1، تحقيق: فخر الدين قباوة. بيروت: دار المعرفة.
- ابن فارس، أحمد بن زكريا. (1988). *الصاحبي في فقه اللغة*. تحقيق: أحمد صقر. القاهرة: مطبعة عيسى البابلي.
- ابن فارس، زكريا بن أحمد. (دت). *مقاييس اللغة*. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. دار الفكر.
- ابن منظور. (دت). *لسان العرب*. تحقيق: عبد الله على الكبيروآخرون. القاهرة: دار المعارف. (نسخة الكترونية).
- ابن هشام عبد الله بن يوسف. 1990. نزهة الطرف في علم الصرف. تحقيق: أحمد عبد المجيد هريدي. المنيا: مكتبة الزهراء.
- أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف. (1993). *البحر المحيط*. ط1، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وآخرون. بيروت: دار الكتب العلمية.
- أبو عبيد، محمد أحمد. (2014). *الوظائف الصرفية والنحوية لقواعد الإملاء العربي*. مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها. سورية: جامعة تشرين وجامعة سمنان إيران، 16، 2-16. تم الاسترجاع من: http://mohamedrabeea.net/library/pdf/f57f5f92-68ab-4743-a48a-9acd0fe55bb5.pdf
- ادروا، يوسف. (2013). *الأفعال المضعفة في اللغة العربية، دراسة صرفية صواتية مستقلة القطع*. إربد: عالم الكتب الحديث.
- الاستراباذي، رضى الدين محمد بن الحسن. (1982). *شرح شافية ابن الحاجب*. تحقيق: محمد نور الحسن، محمد الزقزاق ومحي الدين عبد الحميد. بيروت: دار الكتب العلمية.
- إسماعيلي علوي، امحمد. (2014). *تعليم اللغة العربية وثقافتها للأجانب*. مجلة أبحاث معرفية، منشورات مختبر العلوم المعرفية، كلية الآداب-فاس، 4، 21-66.

- *الأشموني. (1955). شرح الأشموني على ألفية ابن مالك.* ط1، (تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد). بيروت: دار الكتاب العربي.

- أفقير، مينة. (2018). الإملاء عند تلاميذ الصف الأول في المغرب: ما هي آثاره على اكتساب مهارات القراءة والكتابة في اللغة العربية. في عبد الله شكيري (محرر)، *تدريس القراءة باللغة العربية -مقاربات جديدة.*

- أمين، عبد الله. (2000). *الاشتقاق.* ط2، القاهرة: مكتبة الغانجي.

- أنيس، إبراهيم. (1978). *من أسرار اللغة.* ط 6، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- بلمكي، هدى. (2013). *أهمية الوحدات المعجمية وتحت-المعجمية في تدعيم مسارات استراتيجيات تعليم القراءة والكتابة العربية وتعلمها. مقاربة لسانية – معرفية* (أطروحة دكتوراة غير منشورة). كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس.

- بلمكي، هدى؛ وبوعناني، مصطفى؛ وزغبوش، بنعيسى. (2015). *معالجة اللغة من ذاكرة العمل إلى الذاكرة الفونولوجية.* في مصطفى بوعناني؛ بنعيسى زغبوش (محررون)، *اللغة والمعرفية بعض مظاهر التفاعل المعرفي بين اللسانيات وعلم النفس* (85 - 100). إربد: منشورات مختبر العلوم المعرفية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية-فاس.

- بوعناني، مصطفى. (2012). *الديداكتيكا والتواصل: حد النظريات وحدود الاستراتيجيات.* ورقة مقدمة إلى ندوة دولية بعنوان: طرائق التواصل من التلقي إلى التوظيف. جامعة قرطاج- المعهد العالي للغات، تونس.

- بوعناني، مصطفى. (2012). *المعجم الذهني في اللسانيات المعرفية: بعض المظاهر الذهنية لمسارات اشتغال العربية.* مجلة أبحاث معرفية، منشورات مختبر العلوم المعرفية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية-فاس، 1، 15-40.

- بوعناني، مصطفى. (2013). الصواتة المعرفية والمسارات الذهنية للإنجاز اللغوي. إربد: عالم الكتب الحديث.

- بوعناني، مصطفى. (2015 أ). *الإنجاز اللغوي العربي: بين نسقية التنوع الصوتي وأجرأة الانتظام المعرفي.* في مصطفى بوعناني؛ بنعيسى زغبوش (محررون)، *اللغة والمعرفية بعض مظاهر التفاعل المعرفي بين اللسانيات وعلم النفس*، ط1. (21 - 42). إربد: منشورات مختبر العلوم المعرفية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية-فاس.

- بوعناني، مصطفى. (2015 ب). مقدمة في المعرفية والتربية والثقافة. مجلة أبحاث معرفية، منشورات مختبر العلوم المعرفية، كلية الآداب ظهر المهراز- فاس، 6، 11-14.

- بوعناني، مصطفى؛ بنعيسى زغبوش؛ علوي إسماعيل. (2015.أ). *الإنجاز اللغوي العربي ومسار النفاذ إلى المعجم الذهني.* ط1. فاس: منشورات مختبر العلوم المعرفية كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز-فاس.

- بوعناني، مصطفى؛ بولحوش، فاطمة. (2015). *التعلم وصعوباته - بعض مظاهر تحسين مسارات تعليم القراءة والكتابة وتعلمها.* في مصطفى بوعناني (محرر)، *اللسانيات والمعرفية، والتربية بين*

الأوليات والأولويات، 5. (11 - 38). فاس: منشورات مختبر العلوم المعرفية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز- فاس.

- بوعناني، مصطفى؛ ربيع، عبد العزيز. (2015). *الإنجاز اللغوي العربي المكتوب: بين الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي*. مجلة أبحاث معرفية، منشورات مختبر العلوم المعرفية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية-فاس، 6، 155-186.

- بوعناني، مصطفى؛ فيزجو، انيلا؛ ربيع، عبد العزيز. (2018). تطور الوعي الصرفي في اللغة الفرنسية ومساهمته في تطوير الوعي الإملائي عند تلامذة المستوى الرابع ابتدائي الناطقين بالعربية والمتمدرسين بالمغرب وكندا. مجلة أبحاث معرفية، منشورات مختبر العلوم المعرفية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية-فاس، 9، 57-90.

- بيومي، سعيد أحمد. (2002). *أم اللغات، دراسة في خصائص اللغة العربية والنهوض بها*. ط 1. تم الاسترجاع من موقع:
http://ia801602.us.archive.org/22/items/lis-group9/book1_1667.pdf

- بيير، جيرو. (2017). علم الدلالة. ط1، (ترجمة منذر عياشي). دمشق: دار نينوى.

- تمام، حسان. (1994). *اللغة العربية معناها ومبناها*. الدار البيضاء: دار الثقافة.

- التهانوي، محمد علي. (1996). *موسوعة كشاف اصطلاح الفنون والعلوم*. ط 1، تحقيق: علي دحروج. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.

- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر. (1998). *البيان والتبيين*. ط 7، (تحقيق: عبد السلام محمد هارون). القاهرة: مكتبة الخانجي.

- حداد، إليانور صايغ. (2018). تأثير ازدواجية اللغة أو «الديجلوسيا» على اكتساب مهارات المعالجة الصوتية والقراءة باللغة العربية. في: عبد الله شكيري (محرر)، تدريس القراءة باللغة العربية مقاربات جديدة (ص ص 00-00). المدينة: الناشر

- الحسن، صالح بن إبراهيم. (2003). الكتابة العربية من النقوش إلى الكتاب المخطوط. الرياض: دار الفيصل الثقافية.

- حليلي، عبد العزيز. (1999). *قضايا لسانية: السوسيولسانيات. التصريف. أقسام الكلم*. ط1، فاس: مطبعة أنفوبرايت.

- الحمد، غانم قدوري. (2004). *علم الكتابة العربية*. ط1، عمان: دار عمار.

- الخليفة، أبو بكر يوسف. (2016). *رحلة الحرف العربي بين لغات الشعوب الإسلامية*. ط 1، الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. (نسخة إلكترونية)

- الخليل، بن أحمد الفراهيدي. (2002). *كتاب العين*. ط1، (تحقيق: عبد الحميد هنداوي). بيروت: دار الكتب العلمية.

- الخليل، بن أحمد الفراهيدي. (دت). *كتاب العين*. (تحقيق: مهدي المخزومي؛ إبراهيم السامرائي). بيروت: دار مكتبة الهلال.

- الخيري، محمد علي. (2006، نونبر). *نظام كتابة اللغات*. في الندوة العلمية: النقل الكتابي للأسماء بين اللغات "رومنة الأسماء العربية". الرياض، السعودية.

- دوبواز، آن. (2010). *خفايا الدماغ*. ط1، (ترجمة: دهيبي، زينة). الرياض: المجلة العربية، مكتبة الملك فهد الوطنية. (2015).

- الرازي، فخر الدين. (1981). تفسير الفخر الرازي. ط1، بيروت: دار الفكر.

- زاير، سعد علي؛ عهود، سامي هاشم؛ وسن، عباس جاسم. (2016). *الإملاء العربي: مشكلاته، قواعده، طرائق تدريسه*. ط1، عَمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- زغبوش، بنعيسى. (2005). *استراتيجيات التعلم وتعلم الاستراتيجيات*. فاس: دفاتر مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، 3.

- زغبوش، بنعيسى. (2013). ذاكرة العمل واللغة. في علي افرفار (محرر)، *المقاربات السيكولوجية للاشتغال المعرفي*، 1. (202 - 209). فاس: منشورات الجمعية الوطنية لعلم النفس في خدمة المجتمع.

- زغبوش، بنعيسى. (2015.أ). اللغة العربية والنفاذ إلى المعجم الذهني: تأثير التكرار والإشعال وبنية الكلمات. في مصطفى بوعناني؛ بنعيسى زغبوش؛ إسماعيل علوي (محررون)، المعجم الذهني واللغة العربية. ط 1، 6، فاس: منشورات مختبر العلوم المعرفية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز- فاس.

- زغبوش، بنعيسى. (2015.ب). المعجم الذهني: الأسس النظرية والإجراءات المنهجية والمتغيرات التجريبية. في مصطفى بوعناني؛ بنعيسى زغبوش (محررون)، *اللغة والمعرفية بعض مظاهر التفاعل المعرفي بين اللسانيات وعلم النفس. ط1*، (103 - 156). إربد: عالم الكتب الحديث.

- زغبوش، بنعيسى. (2016). *الطفل المغربي المتعلم والمقتضيات المعرفية والبيئية للتعلم*. مجلة أبحاث معرفية، منشورات مختبر العلوم المعرفية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز-فاس، 7، 9-42.

- الزهري، عزيز؛ بوعناني، مصطفى؛ زغبوش، بنعيسى. (2015). *العلاقة بين سرعة النطق وسعة ذاكرة العمل، إنجاز وحدات معجمية عربية بدون دلالة تركيبية نموذجا*. في مصطفى بوعناني (محرر)، *اللسانيات والمعرفية، والتربية بين الأوليات والأولويات*، 5. (101 - 136). فاس: منشورات مختبر العلوم المعرفية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز- فاس.

- السكاكي، أبو يعقوب يوسف بن محمد بن علي. (2000). *مفتاح العلوم*. ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.

- سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر. (1977). *الكتاب*. ط 2، (تحقيق عبد السلام هارون). القاهرة: الهيئة العامة للكتاب.

- السيوطي، جلال الدين. (1980). همع الهوامع في شرح جمع الجوامع. (تحقيق: عبد العال سالم مكرم). الكويت: دار البحوث العلمية.

- السيوطي، جلال الدين. (1987). المزهر في علوم اللغة. (تحقيق: محمد أحمد جاد المولى بك، محند أبو الفضل إبراهيم، علي محمد البجاوي). بيروت: المكتبة العصرية.

- شاهين، عبد الحميد حسن. (2011). *استراتيجية التدريس المتقدمة واستراتيجية التعلم وأنماط التعلم، مناهج وطرق تدريس*. كلية التربية، جامعة الإسكندرية - دمنهور. تم الاسترجاع من: http://www.uomisan.edu.iq/library/admin/book/82566164294.pdf
- *شعبان، صلاح*. (دت). تصريف الأسماء في اللغة العربية.القاهرة: دار الثقافة العربية. (النسخة الالكترونية).
- *شعبان، صلاح*. (دت.). تصريف الأفعال في اللغة العربية. (النسخة الالكترونية).
- الطاهر، محمد بن عاشور. (دت). *تفسير التحرير والتنوير*. تونس: الدار التونسية للنشر.
- طاهر، محمد بن عبد القادر. (1939). تاريخ الخط العربي وآدابه. ط1. مصر: مطبعة الهلال، المطبعة التجارية الحديثة بالسكاكين.
- *الطنطاوي، محمد*.2017. تصريف الأسماء. ط1. الكويت: دار الظاهرية.
- طه، هيثم يحيى. (2018). تأثير المكونات الحرفية في اكتساب القراءة والإملاء في اللغة العربية: ما بين الدراسة والتطبيق. في عبد الله الشكيري: تدريس القراءة باللغة العربية مقاربات جديدة. منشورات جامعة الأخوين.
- عباس، حسن. (1998). *خصائص الحروف العربية ومعانيها*. منشورات اتحاد الكتاب العرب. تم الاسترجاع من: https://www.almeshkat.net/books/archive/books/MAL07052.pdf
- عبد العليم، إبراهيم. (1975). الإملاء والترقيم في الكتابة العربية. مكتبة غريب. تم الاسترجاع من: https://www.kutub-pdf.net/downloading/foGBQJ.html
- العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين. (1995). اللباب في علل البناء والإعراب. ط1، (تحقيق: عبد الإله نبهان). بيروت: دار الفكر المعاصر.
- علوي، إسماعيل. (2015). نشاط المعجم الذهني بين المعالجة الآلية والمعالجة الواعية للجملة عند الطفل. في مصطفى بوعناني؛ بنعيسى زغبوش؛ إسماعيل علوي (محررون)، المعجم الذهني واللغة العربية. ط 1، 6، (95-139) فاس: منشورات مختبر العلوم المعرفية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز-فاس.
- علوي، إسماعيل. (2016). العلوم العصبية والتربية: أية علاقة. مجلة علوم التربية. 64.
- علوي، إسماعيل؛ بوعناني، مصطفى. (2015). اللغة والتواصل الموجه مقاربة فيزيائية معرفية. في مصطفى بوعناني؛ بنعيسى زغبوش (محررون)، *اللغة والمعرفية بعض مظاهر التفاعل المعرفي بين اللسانيات وعلم النفس. ط1*، إربد: عالم الكتب الحديث.
- غالي، الموسوي نجم عبد الله؛ خليفة، اللامي صلاح. (2016). *تدريس الإملاء، مفاهيم وتطبيقات*. الأردن: دار الرضوان.
- غريب، عبد الكريم؛ الغرضاف، عبد العزيز؛ الفارابي، عبد اللطيف، آيت موحى، محمد. (1998). *معجم علوم التربية*. ط2، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- *الغلاييني مصطفى*. جامع الدروس العربية.1996.تحقيق: النادري محمد أسعد. ط31. بيروت: المكتبة العصرية.

- فرديناند، دي سوسير. (د.ت). *علم اللغة العام*. ط3، (ترجمة: يوئيل يوسف عزيز). مراجعة النص العربي: مالك يوسف المطلبي. بغداد: سلسلة آفاق عربية.
- الفلفلي، هناء حسين. (2013). *علم النفس التربوي*. ط1، عمان: كنوز المعرفة.
- الفيومي، سعيد محمد. (دت). *اللغة العربية وقدرتها على مواكبة العصر*. بحث مقدم للمؤتمر الدولي الثالث للغة العربية. دبي، الإمارات العربية المتحدة. تم الاسترجاع من: http://www.alarabiahconference.org/uploads/conference_research-65601540-1409136965-606.pdf
- قبش، أحمد. (1984). *الإملاء العربي: نشأته، وقواعده، ومفرداته، وتمريناته*. دمشق-بيروت: دار الرشيد.
- مجاور، أحمد. (دت). التوثيق العلمي للدراسات والبحوث التربوية وفق دليل جمعية علم النفس الأمريكية APA، لإصدار السادس. تم الاسترجاع من الموقع: https://drive.uqu.edu.sa/_/ezosrah/files/%D8%AA%D9%88%D8%AB%D9%8A%D9%82%20pmp.pdf
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2011، شتنبر). المدرسة المغربية والتربية على القيم في مجتمع قيد التحول. دفاتر التربية والتكوين، 5. تم الاسترجاع من موقع: https://www.attadbir.com/?route=common/home
- المجلس الأعلى للتعليم. (2007)، المدرسة والسلوك المدني، أشغال ندوات المجلس الأعلى للتعليم 23 و24 ماي. الرباط. (النسخة الالكترونية).
- المديرية الجهوية للتخطيط. (2016). ا لنشرة الإحصائية السنوية لجهة بني ملال-خنيفرة.
- المرادي، الحسن بن القاسم. (1992). *الجني الداني في حروف المعاني*. ط1، (تحقيق: فخر الدين قباوة؛ محمد نديم فاضل). بيروت: دار الكتب العلمية.
- ناصف، مصطفى. (1983). نظريات التعلم. عالم المعرفة (70)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- النجار، أشواق محمد. (2006). دلالة اللواصق التصريفية في اللغة العربية. ط1، عمان: داردجلة.
- *النشرة الإحصائية السنوية لجهة بني ملال-خنيفرة*. (2016). المديرية الجهوية للتخطيط، المندوبية السامية للتخطيط، المملكة المغربية.
- نصار، الحسين. (1988). *المعجم العربي، نشأته وتطوره*. ط4، القاهرة: دار مصر للطباعة.
- الهوريني، أبو الوفاء نصر بن نصر يونس الوفائي. (2005). *المطالع النصرية للمطابع المصرية في الأصول الخطية، أصول الكتابة والإملاء*. ط 1، (تحقيق: طه عبد المقصود). القاهرة: مكتبة السنة.
- الهوريني، أبو الوفاء نصر بن نصر يونس الوفائي. (2005). *المطالع النصرية للمطابع المصرية في الأصول الخطية، أصول الكتابة والإملاء. ط1*. تحقيق: طه عبد المقصود، القاهرة: مكتبة السنة.
- الوادي، محمد. (1992). *مكانة الصواتة في الصرف العربي*. مجلة مكناسة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 6، 55-86.

- وافي، العربي. (2007). المدرسة كفضاء للتربية المدنية. أشغال ندوات المجلس الأعلى للتعليم: المدرسة والسلوك المدني. تم الاسترجاع من:
https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/11/Acte_Civisme.pdf

- يوست، رفاييل؛ تشيرش، جورج. (2014). قرن جديد من أبحاث الدماغ. ترجمة: الأمير علي و بيرقدار هيام. مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، مجلة العلوم، الترجمة العربية لمجلة ساينتفك أمريكان، الكويت، 30 (11،12).

- يونس، علي محمد محمد. (2007). *المبنى وظلال المعنى- أنظمة الدلالة في العربية*. ط2، طرابلس: دار المدار الإسلامي. تم الاسترجاع من:
https://up.top4top.net/downloadf-1283e0hu21-pdf.html

منشورات رسمية خاصة بمجال التربية والتعليم

- تحديد لائحة الوثائق الواجب الإدلاء بها من طرف المديرين والمدرسين العاملين بمؤسسات التعليم الخصوصي، قرار لوزير التربية الوطنية والشباب § رقم 03-1538 (2003).
- تدبير الحياة المدرسة: نصوص تشريعية وتنظيمية، المملكة المغربية: مديرية تدبير الشؤون القانونية والمنازعات§ (2013).
- دليل الحياة المدرسية، المملكة المغربية: وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات§ (2008).
- زياني، عبد اللطيف؛ العابدي، محمد؛ أبيضار، عاتقة؛ مساس، حسناء. (2019). كتابي في اللغة العربية: دليل الأستاذة والأستاذ، السنة الأولى ابتدائي. ط 1.المغرب: وزارة التربية الوطنية، المكتبة الوراقة الوطنية.
- عسو، مصطفى؛ وراش، محمد؛ بنتونسي، أحمد؛ بوكزال، ميلود؛ بحباح، محمد؛ بن زاكور، عبد المالك؛ الفلالي، أحمد. (2016). المفيد في اللغة العربية، كتاب التلميذ والتلميذة، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي. المغرب: وزارة التربية الوطنية، مطبعة صناعة الكتاب.
- الفاربي، عبد اللطيف؛ اربيجي، محمد؛ الريمي، مصطفى؛ الخمسي، محمد؛ بنعزوز، محمد؛ عيشو، إبراهيم. (2015). مرشدي في اللغة العربية: كتاب التلميذ والتلميذة، الخامسة ابتدائي. ط12. المغرب: وزارة التربية الوطنية، أفريقيا الشرق.
- القطيشي، عبد الله؛ التابعي، ميلود التابعي؛ زماني، عبد اللطيف. (2005). كتابي في اللغة العربية: كتاب التلميذ والتلميذة، السادسة ابتدائي. ط1. المغرب: وزارة التربية الوطنية، المكتبة الوراقة الوطنية.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2016). نتائج التلامذة المغاربة في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءاتية PIRLS . (منشورات الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي). الاسترجاع من موقع:
https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2019/05/Rapport-PIRLS-Ar.pdf

- المجلس الأعلى للتعليم. (2008). حالة منظومة التربية والتكوين و آفاقها، الجزء الأول: إنجاح مدرسة للجميع. تم الاسترجاع من موقع:

https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2009/01/vol1_ar.pdf

- المذكرة الوزارية رقم 202 13 محرم 1404 المو افق بتاريخ 20 أكتوبر 1982. في موضوع: الموضوع: الملف المدرسي للطورين الإعدادي والثانوي.
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية § (2001).
- النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي، مرسوم§ رقم 2.02.376 23 (2002).
- النظام الأساسي للتعليم المدرسي الخصوصي، مرسوم بتأهيل وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي بتحديد الإجراءات الإدارية التي يمكن اتخاذها في حق المخالفين لأحكام القانون رقم 00. 06 § رقم 51. 09. 02 (2009).
- النظام الأساسي للتعليم المدرسي الخصوصي، مرسوم بتطبيق القانون رقم 00. 06 § رقم 1015 .00. 2 (2001).
- النظام الأساسي للتعليم المدرسي الخصوصي، ظهير شريف بتنفيذ القانون رقم 00.06 § رقم 1.00.202 (2000).
- النظام المدرسي في التعليم الأولي والابتدائي والثانوي، قرار لوزير التربية الوطنية§ رقم 01. 2071 (2001).
- هاني، عبد العزيز؛ زكريا، محمد؛ سهيد، عبد الرحيم؛ سعد طامو.(2018). الواضح في اللغة العربية للسنة الر ابعة الابتدائية، كتاب التلميذ والتلميذة. وزارة التربية الوطنية، الدار البيضاء: دار الرشاد الحديثة.
- هزيري، الصنهاجي؛ خلاد، فاطمة؛ فيلالي وهبي، عز الدين. (2003). كتابي في اللغة العربية: كتاب التلميذ والتلميذة، السنة الثانية الابتدائية. ط1. المغرب: وزارة التربية الوطنية، المكتبة الور اقة الوطنية.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. (2008). الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي. المغرب: مطبعة النجاح.

باللغات الأجنبية

- Abu- Rabia, S; Share, D; & Mansour; M. (2003). World recognition and basic cognitive processes among reading-disabled and normal readers in Arabic. Reading and writing: An Interdisciplinary Journal, 16 (5), 423- 442.
- Allard, Doris. (2008). Connaissances lexicales et en morphologie dérivationnelle chez des apprenants adultes avancés en Français langue seconde. Mémoire présenté comme exigence de la maitrise en linguistique, Montréal : Université du Québec.

– André, Roman. (1973). Remarques générales sur la phonologie de l'arabe classique. revue de l'occident musulman et de la méditerranée, (15-16), 291-300.

– Bargue, Sarah. (2013). Étude des répercussions d'un entraînement des fonctions exécutives sur les mécanismes de la lecture chez des enfants dyslexiques de CM2. Mémoire de Capacité d'Orthophoniste, Sciences cognitives, Montréal : Université du Québec.

– Basque, Josianne ; Rochaleau, Johanne ; Winer, Laura. (1998). Une approche pédagogique pour l'école informatisée. EICEM, Centre de recherche LICEF, Montréal :Télé- université.

– Bazard-Jourdin, Dominique; Coulon, Anita. (2014). Morphologie dérivationnelle et orthographe, effet d'un entrainement systématique en classe de CE2 et CM1. Mémoire Pour Le Certificat De Capacité D'orthophoniste, Paris : Université de Paris VI P Pierre et Marie curie.

– Béatrice, Pothier. (2003). Orthographe et morphologie. Fédération national des orthophonistes- PARIS, Rééducation Orthophonique, 213, 3-12.

– 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

– Besse, Anne-Sophie. (2015). Compétences morphologiques et apprentissage de la lecture en français Langue Second (FL2) : perspective cross-linguistique. Cognitives recherches, Faculté des lettres et sciences Humaines Dhar El Mehraz-Fes, 5, 51-74.

– Bezu, Pascale. (2009). Construction des premières compétences orthographiques : proposition d'un schéma explicatif. Revue française de pédagogie [En ligne], 168 | juillet-septembre, 5-17. DOI : 10.4000/rfp.1703

– Boss, Marie-Line ; Pacton, Sébastien, (2006). comment l'enfant Produit-il L'orthographe des mots ? Hal-00826018. https://www.researchgate.net/publication/278803588

– Bouanani, M & Zaghbouch, B (2015) : « Introduction ». In : « Recherches Cognitive». N°5. Coordination du Numéro : M. Bouanani & B. Zaghbouch. Publication du laboratoire des sciences cognitives 'LASCO'. PP : 03-06.

– 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 Europeenne De Bretagne. HAL Id: tel-00300544.

– Boulton, Alex. (1998). L'acquisition du lexique en langue étrangère. UPLEGESS, 26, 77-87. HAL Id: hal-00114355

– Brèthes, Hélèn. (2011). Rôle de la morphologie chez les enfants dyslexique, étude des effets d'un entrainement morphologique dans le cadre d'une rééducation orthophonique. Paris : Université de Paris ouest Nanterre la décence.

– Brèthes, Hélène ; Bogliotti, Caroline. (2012). Rôle de la Morphologie chez les Enfants Dyslexiques : Etude des effets d'un entraînement morphologique. Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2012. DOI 10.1051/shsconf/20120100240.

– Broyer, Helene. (2010). Observation de trois approches rééducatives de l'orthographe lexicale à travers l'étude fine de cas individuels chez les enfants âgés de 9 à 11 ans présentant une dyslexie-dysorthographie développementale. Faculté de médecine de Nancy, France : université de Lorraine. Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

– Carstairs-McCarthy, Andrew. (2002). An introduction to English Morphology: Words and their structure. Edinburgh University press.
https://pdfs.semanticscholar.org/c2f8/d4a92ec3b6ebeaad17d512d8ddd8b9018b32.pdf?_ga=2.258874122.1014226287.1575758601-997051525.1575758601

– Casalis, Séverine ; Mathiot, Emmanuelle; Bécavin, Anne-Sophie; Colé, Pascale : Conscience morphologique chez des apprentis lecteurs tout-venant et en difficultés. http://www.scalab.cnrs.fr/images/Pages_perso/Severine_Casalis/silexicales.PDF

– Casalis, Séverine. (2003). Le codage de l'information morphologique dans l'écriture de mots chez les apprentis scripteurs. Le Langage et l'Homme, XXXVIII (2), 95-110.

– Cerciat-Marty, Celine ; Denis-L´éon, Bernadette. (2012). Associations et dissociations entre orthographes 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>

– Chantal, Roy. (2006). Comparaison des compétences en morphologie dérivationnelle chez les francophones et non-francophones apprentis lecteurs. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique. Montréal : université du Québec.

– Chantal, Sabourin. (2009). Analyse de la capacité de segmentation morphologique des mots dérivés par les élèves d'immersion française du primaire. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maitrise en linguistique. Montréal : Université de Québec.

– Cieslcka-Ratajczak, Anna. (1994). the mental lexicon in second language learning. Studia anglica Posnaniensia XXIX, Poznan : Adam Mickiewicz university.

– Colé, Pascal ; Marec-Breton, Nathalie ; Royer, Carine ; Emil Gombert, Jean. (2003). Morphologie des mots et apprentissage de la lecture. Fédération nationale des orthophonistes, Rééducation Orthophonique, 213, 57-76.

– Colé, Pascal. (2011). Le vocabulaire et son enseignement. Le développement du vocabulaire à l'école primaire : les apports de la dimension morphologique de la langue. France : ministère de l'éducation national jeunesse associative.
http://imagesetlangages.fr/PE2/docs_application/Developpementvoc_ecprimaire.pdf
– Comission scolaire de la Beauce-Etchemin. Le rôle de l'élève. https://csbe.qc.ca/csbe/reforme/CSBE_role_eleve910.pdf
– Daché-Idrissi Sahli, Aline ; Emmanuelle, Sonny -Benchimol. (2012). Apprentissage de l'orthographe lexicale chez des adolescents. Mémoire En Vue De L'obtention Du Certificat De Capacité D'orthophoniste, Académie De Paris, France : Université Paris Vi - Pierre Et Marie Curie. HAL Id : dumas-00760078.
– Daigle, Daniel ; Ammar, Ahlam ; Montésinos-Gelet, Isabelle. (2013). Compétence orthographique et dysorthographique : Rôles des procédures explicites. Programmes de recherche sur l'écriture, Québec : Université de Montréal.
– Delphine, Bernhard. (2006). Apprentissage des connaissances morphologiques pour l'acquisition automatique de ressources lexicales. Thèse Doctorale, Ecole Doctorale EDISCE, Grenoble :Université Joseph-Fourier.
– Denyze, Toffoli. (2000). Au coeur de la formation : l'apprenant : Une recherche-action sur l'apprentissage de l'anglais en milieu professionnel. Education. France : Université de la Rochelle.
– Desrochers, Alain ; Kirby, John ; Glenn L, Thompson ; Fréchette, Sabrina. (2009). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. Revue du Nouvel-Ontario. (5), 34, 59–82. DOI : 10.7202/038720ar.
– Desum, Chloé ; Père, Alexandra. Es-tu superintuiteur ou mégastratégiste ? : Une remédiation Morphologique. Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme universitaire de neuropsycopathologies scolaires.
https://www.mot-a-mot.com/media/pdf/ressources/memoire_archeologues.pdf
– Dongbo, Zhang; Keiko, Koda. (2013). Morphological awareness and reading comprehension in a foreign language: A study of young Chinese EFL learners. System, 41, 901-913. https://www.researchgate.net/publication/259127141_Morphological_awareness_and_reading_comprehension_in_a_foreign_language_A_study_of_young_Chinese_EFL_learners
– Dubois, Jean ; Giacomo, Mathé ; Marcellesi, Christiane ; Marcellesi, Jean-Baptiste ; Mevel, Jean-Pierre.1981.Dictionnaire linguistique. Paris : Larousse.
– Duchesne, Julie ; Piron, Sophie. (2015). écrits universitaires et orthographe grammaticale. Linx, Revue des linguistes de l'université, Parix X Nanterre, 72, 95-110. DOI : 10.4000/linx.1610

– Duchesne, Julie. (2012). les erreurs d'orthographe grammaticale dans les rédactions du futurs enseignants. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maitrise en linguistique, Montréal : Université du Québec.

–Ecalle, Jean. (2003). Développement des processus d'identification de mots écrits : une étude transversale entre 6 et 8 ans. Fédération national des orthophonistes- PARIS, Rééducation Orthophonique, 213, 77-96.

– Engel de Abreu, Pascal. Le cerveau multilingue : https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/16372/1/LE%20CERVEAU%20MULTILINGUE_Engel_FR.pdf

– Fayol, Michel ; Jaffré, Jean-Pierre. (1999). L'acquisition/ apprentissage de l'orthographe. Revue française de pédagogie, 126, 143-170.

– Fayol, Michel ; Lemaire, Patrick ; Jean-François, Richard. (1991). Les activités mentales : Comprendre, raisonner, trouver des solutions. Revue française de pédagogie, 94, 119-121.

–Fayol, Michel. (2006). Lorthographe et son apprentissage. Les journées de l'Observatoire national de la lecture (ONL): Enseigner la langue orthographe et grammaire, 53-74.

– Fejzo, Anila ; Lucie, Godard ; Line, Laplante. (2016). Les effets d'une intervention en conscience morphologique sur l'orthographe lexicale chez des élèves arabophones, Élèves scolarisés en français dans le 2e cycle du primaire en milieu défavorisé. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 4 (76), 45-64. ISSN 1957-0341. ISBN 9782366160444.

– Fortis, J. (2011). Comment la linguistique est (re)devenue cognitive. Revue d'Histoire des Sciences Humaines, 25(2), 103-124. doi:10.3917/rhsh.025.0103. https://doi.org/10.3917/rhsh.025.0103

– Fuchs, Catherine. (2004). Pour introduire à la linguistique cognitive. Introduction à l'ouvrage La Linguistique Cognitive. In Fuchs, C, Linguistique cognitive, Paris : Ophrys. ffhalshs-00067934

– Gaudin, François. (2000). Compte rendu de [Jean-Philippe Babin (1998) : Lexique mental et morphologie lexicale, Berne, Peter Lang, coll. « Sciences pour la communication », 257 p.] Meta, 45 (4), 674–676. https://doi.org/10.7202/002816ar

–Grosjean, François. (1984). Le bilinguisme : Vivre avec deux langues. In Revue Tranel, (Travaux neuchâtelois de linguistique), 7, 15-41.

–Guelenne, Charlotte. (2013). La conscience phonologique, Dossier d'activités. http://www.attert.be/commune/enseignement/dossier-conscience-phonologique.pdf

– Guritanu, Elena. (2016). Types d'écriture et apprentissage. Linguistique. These

–Houitte de la chesnais, caroline ; Joubert, Marie-Elsie. (2008). Impact d'un entrainement morphologique sur le vocabulaire d'enfants dysphasiques. Mémoire présenté pour l'obtention

de certificat de capacité d'orthophoniste, Institut Des Sciences Et Techniques De Réadaptation, 1457, Lyon : Université Claude Bernard, Lyon1.

– Husson, Florence ; Valverde, Brigitte. (2008). Les connaissance en morphologie derivationnelle chez l'enfant dyslexique. Memoire présenté pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste, Institut des sciences et techniques de readaptation, Lyon : univesité de Claude Bernard, Lyon1.

– Jacques, David. (2000). Le lexique et son acquisition : aspect cognitive et linguistique. Le français aujourd'hui, Paris : AFEF, 131, 31-42.

–Jean-François, Richard. (1990). Les activités mental : comprendre, raisonner, trouver des solutions. Armand colin. Paris.

–Jesenská. P. (2007). A few notes on definition of word. Banská Bystrica, Slovakia: Matej Bel University.

–Kahlaoui, Noreddine. (1999). la morphologie de l'accès : Lexique mental et modularité, stratégie de formation de mot et redescription des représentations. Thèse présenté en vue de l'obtention du grade de philosophie doctoral en linguistique, Département de linguistique, Faculté des études supérieures, Montréal : Université de Montréal.

–Kenn, Appel; Diebm, Emily ; Appel, Lynda.(2013). Using multiple measures of morphological awareness to assess its relation to reading. Top lang desorders, 33 (1), 42-56.

–Kerrouzi, Redhouane ; Fari Bouanani, Gamal. (2017). L'Enseignement Explicite et/ ou Implicite de la Grammaire en 4ème A.M : Quelle Démarche faut-il Choisir en Classe de FLE?. Revue des études humaines et sociales -B/ Littérature et Philosophie. 18, 34- 46 .

–Lecocq, Pierre ; Lewers, Christel ; Casalis, Séverine ; Watteau, Nicole. (1996). Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés. Villeneuve d'ascq (Nord), Presse universitaires du septentrion, (Psychologie cognitive). ISBN 2-85939-500-8.

– Liese, Seghers; Shirley, stormacq. La conscience phonologique. http://docplayer.fr/30814698-La-conscience-phonologique.html

– Manon, Alberti ; Emma, LAVOINE. (2012). Les Amiffixes: Création d'un matériel orthophonique visant l'enrichissement lexical grâce à la morphologie dérivationnelle pour les retards de langage ou leurs séquelles à l'école élémentaire. Mémoire En vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophonie. France : Université Lille2

–Marquer, Pierre. (2005). « l'organisation de lexique mental » des contraires aux expression idiomatiques. Paris : L'Harmattan.

–Marta Vergara-Martíneza ; Jon Andoni Duñabeitiaa ; Itziar Laka ; Manuel Carreiras. (2009). ERP correlates of inhibitory and facilitative effects of constituent frequency in compound word reading. Brain Res. doi:10.1016/j.brainres.2008.12.040.

–Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016B, Avril), Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Partie II, Lien oral - écrit - Texte de cadrage, France.

–Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016C, Avril). Ressources maternelle, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie II.4 -lien oral – écrit- les dictées à l'adulte. France.

–Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016A, Mars). Les stratégies de compréhension. France.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/87/6/RA16_C3_FRA_04_lect_comp_strat_N.D_612876.pdf

–Ministère de l'Éducation, nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015, septembre). Ressources maternelle, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions (Partie III.2) , L'écrit- découvrir le principe alphabétique , France.

–Mirelis, Monica Tamarez-Martel. (2004). Exploring the Adaptive structure of the mental lexicon. PhD, Edimburg : University of Edimbug.

–Niven, Mary. (2006). L'intonation, en tant que facteur prosodique, intervenant dans l'intelligibilité, dans la perception du degré d'accent étranger st dans la compréhensibilité du discours en français langue second chez des anglophones. Mémoire de maitrise en linguistique, Montréal : Université du Québec.

Pour obtenir le grade de docteur de l'universite paris descartes. Paris : Université Sorbonne.

–Python, Claudia. (2009). apprentissage implicite et acquisition de l'orthographe. Maitrise, Genève : Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Section de Psychologie.

–Rachel, Berthiaume ; Anne-Sophie, Besse ; Daigle, Daniel. (2010). L'évaluation de la conscience morphologique : proposition d'une typologie des tâches. Language Awareness, 19(3), 153 -170. DOI:10.1080/09658416.2010.482992

–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.

– Rouleau, Melanie.(2015). les connaissances morphologiques d'élèves dyslexiques du primaire. Mémoire de maitrise, faculté des études supérieures en science de l'éducation, Montréal : Université de Montréal.

– Rousseva, Alka. (2008). Comparaison de l'acquisition de l'orthographe lexical par des élèves francophones et allophones d'écoles primaires de la région de Montréal. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maitrise en linguistique, Montréal : Université de Québec.

– Saidane, Rihab. (2016). La relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire chez les élèves francophones de quatrième année du primaire. mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en didactique des langues, Montréal : Université de Québec.

– Seguin, Alexia. (2014). Des enfants de CM1 recourent-ils à la morphologie pour apprendre l'orthographe de mots qu'ils doivent lire ou copier ?. Mémoire Pour Obtenir Le Certificat De Capacité D'orthophonie, sciences médical et pharmaceutique, France : Université de Franche-Comté.

– Service de développement pédagogique Cégep de Rimouski. (2003). La mémoire est toujours aux ordres du cœur. (2) 8.
https://www.cegep-rimouski.qc.ca/sites/default/files/dppedago16_maj.pdf

– Service de développement pédagogique. (2013). « la mémoire est toujours aux ordres du cœur. Cegep de Rimouski, 2, 8.

– Shairi, Hamid Reza ; Momtaz, Hamideh. (2010). Place du Savoir-faire et du Savoir-être dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

– 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.

– Sony, Mayard. (2007). la maitrise de l'orthographe lexicale du français et de l'espagnol. Mémoire de maitrise en linguistique, Montréal : Université du Québec.

– Stanké, Brigitte ; Moreau, André C ; Dutemple, Mélanie. (2017). L'enseignement des régularités orthographique : une méthode innovante de l'orthographe lexicale. Québec : Université de Montréal.

– Tiphaine, Mout.(2013). L'orthographe du Français : usage et représentations d'adultes socio-différenciés, Approche pluridisciplinaire. Thèse de doctorat, Grenoble: l'université de Grenoble.

– Valdiodio, Ndiaye. (1997). Behaviorisme VS cognitivisme : quelle approche pour l'apprentissage humain. Education scientifique, 1 (1), 1-14.

– Villeneuve-lapointe, Myriam. (2014). Les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale des élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire. Mémoire de maitrise en éducation, Outaouais: L'université Du Québec.

– Virginie، Herbet ; Charlotte Wagenaar. (2013). Apprentissage de l'orthographe lexicale et rappel de l'ordre sériel. Memoire Pour Le Certificat De Capacite d'orthophoniste Sciences cognitives. Paris : Universite Paris Vi Pierre Et Marie Curie. dumas-00873474.

–Walker, Marina. (2012). Psychologie cognitive des Processus d'attention sélective. Fonctionnement chez des enfants traités pour une tumeur du cervelet. Thèse de doctorat n°1912, Bordeaux : université Bordeaux 2.

– Yilun, Li. (2018). L'apprentissage de l'orthographe chez les apprenants chinois du français L2M : une analyse portant sur un corpus écrit. Thèse de Doctorat en Sciences du langage. Paris : Université Sorbonne.

الملاحق

الملحق رقم (1): أداة البحث

جامعة سيدي محمد بن عبد الله

Université sidi Mohammed Ben Abdallah

مختبر العلوم المعرفية

Laboratoire des Sciences Cognitive (LASCO)

كتيب المفحوص

اختبارا:

الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي

(خاصة بالمستويين الرابع والسادس الابتدائيين)

إنجاز: الطالب الباحث: امحمد اللحياني

إشراف: أ. د. مصطفى بوعناني

معلومات عامة

معلومات خاصة بالمفحوص:

المستوى الدراسي: .....

الرقم الترتيبي: .....

تاريخ إجراء الاختبار: ...../...../.....الساعة: .....–.....

الجنس: ذكر: ☐ أنثى: ☐

تاريخ الازدياد: اليوم: .....الشهر: ..... السنة: .....

معلومات خاصة بالمؤسسة التعليمية:

الأكاديمية: ..... المديرية .....

المؤسسة: ..... الجماعة: .....

نوع المؤسسة: قروية ☐ حضرية ☐

عمومية ☐ خصوصية ☐

اختبار الوعي المورفولوجي

1. رَائِزُ مَعْرِفَةِ الأَوْزَانِ والصِّيَغِ:

1.1. البُنْدُ الأَوَّلُ: أَزِنُ الكَلِمَاتِ التَّالِيَةِ مَعَ الشَّكْلِ:

ر.تر	الكلمة	وزنها	ر.تر	الكلمة	وزنها
1	فَهْدٌ	.....	6	يَتَكَلَّمَانِ	.....
2	قَلَمَانِ	.....	7	مَصْنُوعَةٌ	.....
3	جَالِسَاتٌ	.....	8	تَطَـوُّر	.....
4	سَافَرَتْ	.....	9	نَاجِحُونَ	.....
5	اِسْتَعْلَمَواْ	.....			

2.1. البُنْدُ الثَّانِي: آتِي بِكَلِمَاتٍ اِنْطِلَاقاً مِنَ الْفِعْلِ وَالْوَزْنِ (مَعَ الشَّكْلِ):

ر.تر	الفعل	الوزن	الكلمة
1	كتب	يَفْعُلُ	.....
2		اِسْتَفْعَلَ	.....
3		اِفْتَعَلَ	.....
4		فاَعِلٌ	.....
5		مَفْعَلٌ	.....
6		مَفْعُولٌ	.....
7		مُفَاعَلَةٌ	.....
8		تَفَاعَلَ	.....
9		اِسْتِفْعَالٌ	.....
10		يُفَاعِلُ	.....

2. الرَّائِزُ الثَّانِي: مَعْرِفَةُ التَّصْرِيفِ:

1.2. البُنْدُ الأَوَّلُ: أُصَرِّفُ الفِعْلَيْنِ رَدَّ و قَامَ مَعَ الضَّمَائِرِ الوَارِدَةِ فِي الْجَدْوَلِ مَعَ الشَّكْلِ:

الفعل	الزمن	الضمير
رَدَّ	فِي المَاضِي	- نَحْنُ: ..... - هِيَ: ..... - أَنْتُمْ: .....
	فِي المُضَارِعِ	- أَنْتُمَا: ..... - أَنْتَ: ..... - أَنْتُنَّ: .....
	في الأَمْــر	- أَنْتُمَا: ..... - أَنْتُمْ: ..... - أَنْتُنَّ: .....

الفعل	الزمن	الضمير
قَامَ	في المَاضِي	- هِيَ: ..... - أَنَا: ..... - أَنْتُمَا: .....
	في المُضَارِع	- أَنْتِ: ..... - هُمْ: ..... - هُنَّ: .....
	في الأَمْــر	- أَنْتَ: ..... - أَنْتِ: ..... - أَنْتُنَّ: .....

2.2. البُنْدُ الثَّانِي: أَمْلَأُ الفَرَاغَ بِالكَلِمَةِ المُنَاسِبَة:

المُفْرَد		المُثَنَّى		الجَمْعُ السَّالِم	
مُذَكَّر	مُؤَنَّث	مُذَكَّر	مُؤَنَّث	مُذَكَّر	مُؤَنَّث
مُسَافِرٌ	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	هَارِبَانِ	.....	.....	.....
.....	.....	.....	سَلِيمَتَانِ	.....	.....
.....	.....	.....	.....	مُدَافِعُونَ	.....
.....	.....	.....	.....	.....	مُسْتَمِعَاتٌ

3. الرائز الثالث: مَعْرِفَةُ الاِشْتِقَاقِ.

1.3. البُنْدُ الأول: أَخْتَارُ الكَلِمَةَ المُنَاسِبَةَ لِإِتْمَامِ الجُمْلَةِ.

رقم	الجملة	الاختيارات
1	– فَازَ الفَرِيقُ بِالجَائِزَةِ بِفَضْلِ الـ..... فِي المقَابَلَةِ النِّهَائِيَّة.	1.اِنْتِصَارِ 2.اِسْتِنْصَارِ 3.تَنَصُّرِ
2	–..... الأستاذُ التلميذَ القَاعِدَةَ.	1. تَفَاهَمَ 2. اِسْتَفْهَمَ 3. فَهَّم
3	– حذَّر الأبُ ابنَهُ بِسَبَبِ ..... نَتائجِهِ الدِّرَاسِيَّةِ.	1. مُرَاجَعَة 2. اِسْتِرْجَاع 3. تَرَاجُع
4	–..... الأمُّ الطعامَ لِأَبْنَائِهَا باكَراً.	1. حَاضَرتْ 2. تحَاضَرتْ 3. حَضَّرت

5	–فِي عَصْرِنَا، تَمَّ التَّغَلُّبُ عَلَى كَثِيرٍ مِنَ الْأَمْرَاضِ بِفَضْلِ ..... الْعِلْمِيّ.	1. التَّقْدِيم 2. التَّقدُّم 3. التَّقَادُم
6	–..... الْمُمَرِّضُ المَرِيضَ عَلَى السَّرِيرِ.	1. مَدَّدَ 2. تَمَدَّدَ 3. اِسْتَمَدَّ
7	–بِفَضْلِ الإِسْلَامِ ..... النَّاسُ فِي الْحُقُوقِ وَالْوَاجِبَاتِ.	1. تَسَاوَى 2. سَاوَى 3. سَوَّى
8	–ذَهَبَ التَّلَامِيذُ لِـ..... زُمَلَائِهِم فِي المَطارِ.	1. إِقْبَالِ 2. تَقَابُلِ 3. اِسْتِقْبَالِ

2.3. البُنْدُ الثَّانِي: أُكْمِلُ الجُمَلَ التَّالِيَةَ بِكَلِمَةٍ مُشْتَقَّةٍ مِنَ الْكَلِمَةِ الْمُسَطَّرِ تَحْتَهَا:

ر.تر	الإجابة الصحيحة
1.	أُحِبُّ **قِرَاءَةَ** الْقِصَصِ، لِذَلِكَ فَأَنَا ..... قِصَّةً وَاحِدَةً كُلَّ أُسْبُوعٍ.
2.	**يَحْتَرِمُ** الْأَطْفَالُ الشُّيُوخَ لِأَنَّ ..... الْكِبَارِ وَاجِبٌ إِسْلَامِيٌّ.
3.	**اِنْتَصَرَتِ** الْمُقَاوَمَةُ عَلَى الْمُسْتَعْمِرِ الْفَرَنْسِيّ، وَكَانَ هَذَا ..... بِدَايةً لِاسْتِقْلَالِ الْمَغْرِبِ.
4.	**مُقَاوَمَةُ** الظُّلْمِ وَاجِبَةٌ، لِذَلِكَ كَانَ مَفْرُوضاً عَلَى الشَّعْبِ الْمَغْرِبِيّ أَنْ..... الْاِسْتِعْمَارَ.
5.	**قَطَعَ** الْوَلَدُ جَنَاحَ الطَّائِرِ، فَهُوَ لَا يَسْتَطِيعُ الطَّيَرَانَ لِأَنَّ جَنَاحَهُ .....
6.	**رَسَمَ** التَّلَامِيذُ لَوْحَةً جَمِيلَةً، وَكَانَتْ هَذِهِ اللَّوْحَةُ ..... عَلَى حَائِطِ الْمَدْرَسَةِ.
7.	يُحِبُّ مُحَمَّدٌ **الْهَنْدَسَةَ**، رُبَّمَا هُوَ سَيُصْبِحُ..... فِي الْمُسْتَقْبَلِ الْقَرِيبِ.
8.	**يُدَافِعُ** عَلِيٌّ عَنِ الضُّعَفَاءِ وَالْمَظْلُومِينَ، لِذَا فَهُوَ قَدْ يُصْبِحُ ..... عَنْ حُقُوقِ الْإِنْسَانِ.
9.	لِكَيْ **يَنْشُرَ** النَّجَّارُ الْخَشَبَ فَهُوَ يَحْتَاجُ إِلَى .....
10.	لِكَيْ **يَضْرِبَ** الطِّفْلُ كُرَةَ التِّنِس، فَهُوَ يَحْتَاجُ إِلَى .....

3.3.البُنْدُ الثَّالِثُ: أَضَعُ عَلَامَةَ X أَمَامَ الْجَوَابِ الصَّحِيحِ دُونَ اهْتِمَامٍ بِالْمَعْنَى:

ر.تر	الكلمة	التعريف
1	التَّجَاحُصُ.	☐ هُو الَّذِي يَقُومُ بِالْجَحْصِ.
		☐ هُوَ آلَةُ الجَحْصِ
		☐ هُوَ فِعْلُ الجَحْصِ
2	البَاتِجُ	☐ هُوَ فِعْلُ البَتْجِ
		☐ هُوَ الَّذِي يَفْعَلُ البَتْجَ
		☐ هُوَ الَّذِي وَقَعَ عَلَيه البَتْجُ
3	التَّدْرِيغُ.	☐ هُوَ الَّذِي يُدَرّغُ شَيْئاً.
		☐ هو فِعْلُ الدَّرْغِ.
		☐ هُوَ الَّذِي يُدَرِّغُهُ النَّاسُ.
4	المَجْحُوقُ.	☐ هُوَ آلَةُ الْجَحْقِ.
		☐ هو الذي جحقه الناس.
		☐ هُوَ الَّذِي يَقُومُ بِالْجَحْقِ.
5	المُسْتَرْضَجَةُ	☐ هِيَ آلةُ الاِسْتِرْضَاجِ.
		☐ هِيَ الَّتِي وَقَعَ عَلَيْهَا الاِسْتِرْضَاجُ.
		☐ هِيَ الَّتِي قَامَتْ بِالاِسْتِرْضَاجِ.
6	الْمِرْزَلُ	☐ هُوَ آلَةُ الرَّزْلِ.
		☐ هُوَ الَّذِي يَقُومُ بِالرَّزْلِ.
		☐ هُوَ الَّذِي رَزَلَهُ النَّاسُ.
7	الرَّاسِجُ	☐ هُوَ الَّذِي يَرْسُجُ الْآخَرِينَ.
		☐ هُوَ الَّذِي رَسَجَهُ النَّاسُ.
		☐ هِيَ آلَةُ الرَّسْجِ.
8	المِرْصَقَةُ	☐ هِيَ الَّتِي رَصَقَهَا الناسُ
		☐ هِيَ آلَةُ الرَّصْقِ.
		☐ هِيَ فِعْلُ الرَّصْقِ.

اختبار الوعي الإملائي

1. الرَّائِزُ الأَوَّلُ: الإملاء الفونيتيقي:

1.1.الْبُنْدُ الْأَوَّلُ: أَسْتَمِعُ، وَأُكْمِلُ الْجُمَلَ بِالْحُرُوفِ النَّاقِصَةِ.

ر.تر	الجملة
1	غَـ.....لَ الْوَلَـ.... التُّفَاحَةَ ...بْلَ أَنْ يَأْ....لَهَا.
2	فَرِ.... الْمُسْلِمُونَ بِـ....هُورِهِلَالِ الْعِيدِ و....بُوتِهِ.
3	عَـ.....تْ عَلَى أَنَا....لِهَا مِنْ لَذَّةِ الْفُـ.....ورِ.

2.1. البُنْدُ الثَّانِي: أَسْتَمِعُ، وَأُكْمِلُ كِتَابَةَ الْكَلِمَاتِ فِي الْجُمَلِ التَّالِيَةِ:

ر.تر	الجملة
1	أَحْسَـ..... الْكَلَامِ .... صَدَقَ فِيهِ قَائِـ....
2	لَا تَـ..... أَبَداً مِنْ قَوْ.... الْحَقِيقَةِ وَلَوْ عَادَاكَ الْأَصْدِـ.....
3	الصَّدِيقُ الْحَقِيـ..... هُوَ..... يَظَلُّ عَلَى الْـ.....هْدِ عِنْدَ الْخِـ.....
4	..... بُدَّ لِشُـعْلَةِ الأَمَلِ أَنْ تُـ.....

2. الإِمْلَاءُ الْمُعْجَمِيُّ.

1.2. الْبُنْدُ الْأَوَّلُ: أَسْتَمِعُ، وَأُكْمِلُ الْكَلِمَاتِ بِالتَّاءِ الْمَرْبُوطَةِ أَوِ الْمَبْسُوطَةِ.

ر.تر	الجملة
1	أَنْتَ نَجَحْـــــ لِأَنَّ أُخْتَكَ قَدَّمَـــــــ لَكَ الْمُسَاعَدَةَ طُولَ السَّنَةِ.
2	هِيَ بِنْـــــ تَقْضِي كُلَّ الْوَقْـــــ فِي الْمُطَالَعَـــــ.
3	كَتَبَتِ الطَّالِبَا..... رِسَالَـــ إِلَى أُسْتَاذَتِهِنَّ فِيهَا أَحْلَى الْمُتَمَنَّيَا.....

2.2. الْبُنْدُ الثَّانِي: أَسْتَمِعُ، وَأَرْسُمُ الْهَمْزَةَ بِشَكْلٍ صَحِيحٍ فِيمَا يَلِي:

ر.تر	الجملة
1	نَـــى مُحَمَّدٌ عَنْ كُلِّ الْمَعَاصِي.
2	تَـــ خَّرَ التِّلْمِيذُ، فَاسْتَـــ ذَنَ الْأُسْتَاذَ لِلدُّخُولِ إِلَى الْقِسْمِ.
3	مِنَ الْأَدَبِ احْتِرَامُ الرَّـــي الْآخَرِ.
4	الرَّـــيسُ وَالْمَرْـــوسُ كِلَاهُمَا مَسْـــولٌ أَمَامَ اللهِ.
5	تُـــ لْمِي رُـــيَةُ رَمْيِ الْأَزْبَالِ فِي الْبِـــرِ.
6	هَذَا مَنْظَرٌ تَشْرَـــ بُّ إِلَيهِ النُّفُوسُ.
7	حِمَايَةُ البِيـــ ةِ شَيْءٌ وَاجِبٌ.
8	هُيِّـــ مَرْفَـــ طَنْجَةَ عَلَى مِسَاحَةٍ كَبِيرَةٍ.
9	وَجَدَ رِجَالُ المَطَافِـــ مَلْجَـــ لِلْمُحَاصَرِينَ.

3.2. البُنْدُ الثَّالِثُ: أَسْتَمِعُ، وَأَكْتُبُ الْأَلِفَ الْمُنَاسِبَةَ مَكَانَ النِّقَاطِ هَكَذَا (ا) أَوْ هَكَذَا (ى).

ر.تر	الْجُمْلَة
1	نَـهَـ... الْإِسْلَامُ عَنْ كُلِّ مَا يُضِرُّ بِصِحَّةِ الْإِنْسَانِ.
2	سَمَـ... الرَّسُولُ (ص) بِأَخْلَاقِهِ عَنْ كُلِّ النَّاسِ.
3	اِسْتَدْعَـ... الْمُدِيرُ التَّلَامِيذَ، وَانْتَقَـ... أَحْسَنَهُمْ لِلْمُشَارَكَةِ فِي الْمُسَابَقَةِ.
4	نَجَـ... رُكَّابُ الطَّائِرَةِ بِفَضْلِ شَجَاعَةِ الرُّبَّانِ.
5	قَضَـ... الطِّفْلُ الْعُطْلَةَ فِي الْمُطَالَعَةِ.

3. الْإِمْلَاءُ النَّحْوِيُّ:

1.3.. الْبُنْدُ الْأَوَّلُ: أَسْتَمِعُ، وَأُكْمِلُ تَصْرِيفَ الْأَفْعَالِ الْوَارِدَةِ فِي الْجُمَلِ التَّالِيَةِ:

ر.تر	الْجُمْلَة
1	التَّلَامِيذُ يُرَاجِعُـ... دُرُوسَهُمْ كُلَّ مَسَاءٍ.
2	قَرَّرَ الْأَطْفَالُ أَنْ يُنَظِّفُـ... سَاحَةَ الْمَدْرَسَةِ.
3	الْجُنُودُ يُرَابِطُـ... لِحِرَاسَةِ الْوَطَنِ.
4	هُمْ مَا خَسِرُ..... الْمُقَابَلَةَ.
5	الْمُمَرِّضَاتُ يُسَاهِمْـ... وَيُسَاعِدْ... فِي تَوْعِيَةِ الْمُوَاطِنِينَ.

2.3. الْبُنْدُ الثَّانِي: أَسْتَمِعُ، وَأُكْمِلُ كِتَابَةَ الْحُرُوفِ النَّاقِصَةِ مَكَانَ النِّقَاطِ:

ر.تر	الجملة
1	الْمُدَرِّسُـ... مُحْتَرَمُـ... مِنْ طَرَفِ التَّلَامِيذِ.
2	الْإِسْلَامُ وَالْمَسِيحِيَةُ دِيَانَتَـ... سَمَاوِيَتَـ.....

3.3. أَسْتَمِعُ جَيِّداً، وَأُكْمِلُ كِتَابَةَ الْحُرُوفِ النَّاقِصَةِ فِي النَّصِّ التَّالِي (مَعَ الشَّكْلِ):

النَّجْمُ الْمُضِيءُ

الشَّمْسُ كَوْكَـ.... مِنَ ....غَازَاتِ المتَوَهِّجَةِ، وَهِيَ مُهِمَّـ... لِلْإِنْسَانِ وَجَمِيعِ ...كَائِنَاتِ الْأُخْرَى، لِأَنَّهَا مَصْدَرُ .....ضَّـوْءِ وَ...حَرَارَةِ وَ...دِّفْءِ. تُشْرِقُ فَتَبْعَثُ الْحَيَاةَ بِـ...أَشِعَّةِ الَّتِي تُرْسِلُهَا، فَتَقْتُلُ الْجَرَاثِيمَ الَّتِي تَنْقُلُ الأَمْرَاضَ، وَتَمُدُّنَا بِـ...سْبَابِ ...صِحَّةِ والْقُوَّةِ، وَلِذَلِك قِيلَ: اَلْبَيْتُ الَّذِي تَدْخُلُهُ الشَّمْسُ، لَا يَدْخُلُهُ طَبِيـ..... وَرَغْمَ عِلْمِنَا بِـ...دَّوْرِ الَّذِي تَلْعَبُهُ ....بَشَرِ، إِلَّا أَنَّ هُنَاكَ الْكَثِيرُ مِنَّا لَا يَكْتَرِث لِأَهَمِّيَتِهَا.

وَقَدْ ....خَذَتْ بَعْضُ الْـ.. مَمِ الشَّمْسَ مَعْبُوداً لَهَا، فَـ...نْتَقَدَهُمُ الْقُرْآنُ بِشِدَّةٍ، وَ..دَانَ سُلُوكَهُمْ، وَ..عْتَبَرَ ذَلِكَ خُرُوجاً عَنِ الدِّينِ الْحَقِّ، وَدَعَاهُمْ إِلَى الْإِيمَانِ بِاللَّـهِ وَحْدَهُ، وَأَلَّا يَسْجُدُواْ ...شَّمْسِ وَلَا ...قَمَرِ، لِأَنَّ الشَّمْسَ وَغَيْرَهَا مِنْ الْكَوَاكِبِ مَخْلُوقَاتٌ لِلَّهِ تَعَالَى.

الملحق رقم (2): شهادة تسهيل المهمة

جامعة سيدي محمد بن عبد الله
كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز فاس
مركز دراسات الدكتوراه: الجماليات وعلوم الإنسان

Université Sidi Mohamed Ben Abdellah
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar El Mahraz FES
Centre des Etudes doctorales :Esthétiques et Sciences de l'homme

فاس في 18 يناير 2019 Fès, le. . . . . .

شهـــادة

يشهد عميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز بفاس أن

الطالب : اللحياني امحمد

تاريخ ومكان الازدياد : 1973/01/01 ب: الريصاني

ر.و.ط.: 9291960782 ر.ب.و.ت: UC31101

تكوين الدكتوراه : التعابير والأشكال الرمزية

بنية البحث المستقبلة: مختبر العلوم المعرفية

يقوم ببحث لنيل شهادة الدكتوراه في موضوع:

أهمية الوعي المورفولوجي في تطوير الوعي الإملائي لدى الطفل المغربي، مستوى الرابع والسادس ابتدائي

تحت اشراف الاستاذ: مصطفى بوعناني

السنة الجامعية: 2018 / 2019

وعليه، فالمرجو من الجهات المختصة أن تساعده على القيام بمتابعة بحثه وتسهيل مهمته .

نائب العميد المكلف بالبحث العلمي والتعاون

إمضاء : محمد مبتسم

الملحق رقم (3): شهادة تجريب أداة البحث

المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني
والتعليم العالي والبحث العلمي
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة بني ملال - خنيفرة
المديرية الإقليمية : خنيفرة
مجموعة مدارس سوق الإثنين الجماعاتية

سوق الإثنين في 08 نونبر 2018

شهادة تمرير اختبار الوعي المورفولوجي والإملائي

أنا الموقع أسفله مدير م/م سوق الإثنين الجماعاتية بجماعة سبت آيت رحو التابعة لمديرية وزارة التربية الوطنية بإقليم خنيفرة، أشهد أن الطالب الباحث امحمد اللحياني قد قام بتمرير اختباري الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي يوم 8 نونبر 2018 من الساعة العاشرة (10) صباحا إلى الساعة الثانية عشرة (12) على عينة من التلاميذ قوامها ثلاثون تلميذا وتلميذة وفق ما هو مبين في الجدول أدناه:

	مجموع التلاميذ	الإناث منهم
الرابع ابتدائي	15	7
السادس ابتدائي	15	7
المجموع	30	14

خاتم توقيع رئيس المؤسسة:

المدير :
بوعزة عكاوي

الملحق رقم (4): ترخيص تمرير أداة البحث

وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني
والتعليم العالي والبحث العلمي
الأكاديمية الجهوية للتربية و التكوين
لجهة بني ملال - خنيفرة

المديرية الاقليمية لخنيفرة

90

خنيفرة في: 05 فبراير 2019

المـديـــر الإقليمي

إلى السيد: امحمد اللحياني

طالب دكتوراة

الموضوع : في شأن الترخيص بتمرير اختبارات في مؤسسات تعليمية .

المرجـــع: مراسلتكم الواردة رقم 266 بتاريـخ 2019/02/01.

سـلام تـــام بوجـود مولانـا الإمـام،

وبعـد، فعلاقـة بالمراسلة المشـار إليـها في المرجـع أعلاه، يشرفنـي إخباركم أني لا أرى مانعا في الترخيص بتمريـر اختبارات الـوعي المورفولـوجي والـوعي الإملائي على 120 عينـة من تلاميذة المستويين الخامس والرابع ابتدائي في كل من المؤسسات التعليمية **التالية**:

1 -مؤسسة توسنا الخاصة.2-مدرسة خالد بن الوليد.3-الثانوية الإعدادية بدر.

لـذا أدعوكـم للتنسـيق مع مـديري المؤسسـات المعنيـة قصـد اتخـاذ التـدابير اللازمـة، وعـدم الإخـلال بالسير العادي للدراسة ، مع موافاة المديرية الإقليمية -مصلحة الشؤون التربوية- بتقرير عن العملية .

وتقبلوا أزكى التحيات

والسلام

المدير الإقليمي

فؤاد باديس

المديرية الاقليمية بخنيفرة

مصلحة الشؤون التربوية
مكتب الأنشطة الاجتماعية التربوية والثقافية
مديرية إقليم خنيفرة لأكاديمية جهة بني ملال- خنيفرة- ص.ب 264 خنيفرة

الملحق رقم (5): شواهد تمرير أداة البحث

المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية
والتكوين المهني
والتعليم العالي والبحث العلمي
أكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة بني ملال - خنيفرة

ⵜⴰⴳⵍⴷⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⵏⵜⴰⵎⵙⵙⴰⵡⵜ
ⴰ ⵓⵙⵎⵔ ⴰⵣⴷⵖⴰⵔ
ⴰ ⵓⵎⵙⴰ ⵏⵜⴰⵏⵎⵓⵔⵜ ⴰ ⵓⵙⵙⵓ ⴰⵎⴰⵡⴰⵙ
ⵜⴰⵅⴰⵎⵜ ⵜⴰⵏⵎⵓⵔⵜ ⵏ ⵓⵙⵙⵓ ⴰ ⵓⵎⵙⵜⵜⵅ
ⵏ ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵅⵏⵉⴼⵔⴰ

خنيفرة في 26 فبراير 2019

شهادة تمرير رائز أهمية الوعي المورفولوجي في تطوير الوعي الإملائي

أنا، الموقع أسفله مدير مدرسة خالد بن الوليد الابتدائية، أشهد أن السيد المحمد اللحياني قد قام بتمرير رائز «أهمية الوعي المورفولوجي في تطوير الوعي الإملائي» بتاريخ 26 فبراير 2019 على عينة من تلامذة المستوى الخامس ابتدائي (العدد الإجمالي للعينة هو ثلاثون (30) تلميذا، عدد الإناث منهم خمس عشرة (15) تلميذة)، وذلك بالمؤسسة التي أشرف على إدارتها.

توقيع وخاتم رئيس المؤسسة

مدرسة خالد بن الوليد
المديـــر :
الحسن معاش

المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية
والتكوين المهني
والتعليم العالي والبحث العلمي
أكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة بني ملال - خنيفرة

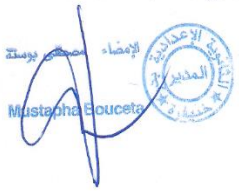
ⵜⴰⵣⵍⵎⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ
ⴰ ⵙⵓⵎⵎⵓⵔ ⴰⵣⵣⵓⵍ
ⴰ ⵙⵓⵏⵎⴰ ⴰⵏⵎⵓⵔ ⴰ ⵙⵓⵣⵣⵓ ⴰⵎⴰⵡⴰⵙ
ⵜⴰⵣⵓⵔⴰⵎⵜ ⵜⴰⵍⵎⴰⵢⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⴰ ⵙⵓⵎⵙⵏⵜⵉ
ⵏ ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵖⵏⵉⴼⵔⴰ

خنيفرة في 12 مارس 2019

شهادة تمرير رائز أهمية الوعي المورفولوجي في تطوير الوعي الإملائي

أنا، الموقع أسفله مدير ثانوية بدر الإعدادية، أشهد أن السيد المحمد اللحياني قد قام بتمرير «رائز أهمية الوعي المورفولوجي في تطوير الوعي الإملائي» بتاريخ 12 مارس 2019 على عينة من تلامذة مستوى الأولى إعدادي (العدد الإجمالي للعينة هو ثلاثون (30) تلميذا، عدد الإناث منهم خمس عشرة (15) تلميذة)، وذلك بالمؤسسة التي أشرف على إدارتها.

توقيع وخاتم رئيس المؤسسة



المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية
والتكوين المهني
والتعليم العالي والبحث العلمي
أكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة بني ملال - خنيفرة

ⵜⴰⴳⵍⴷⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⵖⵎⵉ
ⴰ ⵓⵙⵎⵔ ⴰⵣⵣⴰⵢ
ⴰ ⵓⵎⵙⴰ ⴰⵏⵎⵓⵔ ⴰ ⵓⵙⵣⵣⵓ ⴰⵎⴰⵡⴰⵙ
ⵜⴰⵅⴰⵎⵜ ⵜⴰⵏⵎⵓⴹ ⵏ ⵓⵙⵖⵎⵉ ⴰ ⵓⵎⵙⵙⵏⵉ
ⵏ ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵖⵏⵉⴼⵔⴰ

خنيفرة في 07 مارس 2019

شهادة تمرير رائز أهمية الوعي المورفولوجي في تطوير الوعي الإملائي

أنا، الموقعة أسفله مديرة مؤسسة توسنا للتعليم الخصوصي، أشهد

أن السيد المحمد اللحياني قد قام بتمرير رائز «أهمية الوعي المورفولوجي

في تطوير الوعي الإملائي» بتاريخ 07 مارس 2019 على عينة من

تلامذة المستوى الخامس ابتدائي (العدد الإجمالي للعينة هو ثلاثون (30)

تلميذا، عدد الإناث منهم خمس عشرة (15) تلميذة)، وذلك بالمؤسسة

التي أشرف على إدارتها.

توقيع وخاتم رئيس المؤسسة

المديرة التربوية
بشراء بلحري

المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية
والتكوين المهني
والتعليم العالي والبحث العلمي
أكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة بني ملال - خنيفرة

ⵜⴰⵖⵍⴰⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ
ⴰ ⵓⵙⵎⵔ ⴰⵣⵣⴰⵢⵏ
ⴰ ⵓⵍⵍⵉⵎ ⴰ ⵓⵙⵙ ⴰⵎⴰⵡⴰⵙ
ⵜⴰⵅⴰⵎⵜ ⵜⴰⵏⵎⵓⵔⵜ ⵏ ⵓⵙⵙⵏⵜⵉ ⴰ ⵓⵎⵙⵏⵜⵜⵉ
ⵏ ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵖⵏⵉⴼⵔⴰ

خنيفرة في 08 مارس 2019

شهادة تمرير رائز أهمية الوعي المورفولوجي في تطوير الوعي الإملائي

أنا، الموقعة أسفله مديرة مؤسسة توسنا للتعليم الخصوصي، أشهد أن السيد امحمد اللحياني قد قام بتمرير رائز «أهمية الوعي المورفولوجي في تطوير الوعي الإملائي» بتاريخ 08 مارس 2019 على عينة من تلامذة مستوى الأولى إعدادي (العدد الإجمالي للعينة هو ثلاثون (30) تلميذا، عدد الإناث منهم خمس عشرة (15) تلميذة)، وذلك بالمؤسسة التي أشرف على إدارتها.

توقيع وخاتم رئيس المؤسسة

الملحق رقم (6): محكمو أداة البحث

المحكم	تخصصه	الجامعة	المختبر
بنعيسى زغبوش	علم النفس	جامعة سيدي محمد بن عبد الله	مختبر العلوم المعرفية
إسماعيل علوي	علم النفس	جامعة سيدي محمد بن عبد الله	مختبر العلوم المعرفية
علوي إسماعيلي امحمد	اللسانيات	جامعة مولاي سليمان، بني ملال	مختبر اللغة العربية وتحليل الخطاب
عمر مهديوي	اللسانيات	جامعة المولى إسماعيل، مكناس	فريق السيميولسانيات وهندسة اللغات