

Istirātījiyyātu al-Nafādi llā al-Mu‘jami al-Žihnī lada Talāmīzi al-Sanati al-Šālīsati min al-Ta‘līmi al-Šānawī al- I‘dādiyyi

[Mental Lexicon Access Strategies for Students of the Third Year of
Preparatory Secondary Education]

Hamza Ghoura^{1,*}, Mostafa Bouanani²

¹ Linguistics and Arabic language teaching Department. Sidi Mohammed Ben Abdullah University (USMBA), Laboratory of Language Sciences, Literature, Arts, Communication, and History “SLLACH”, Fez 30000, Morocco

² Director of the International Institute for Research and Studies in Cognitive Sciences (IRESCO). Sidi Mohammed Ben Abdullah University (USMBA), Laboratory of Language Sciences, Literature, Arts, Communication, and History “SLLACH”, Fez 30000, Morocco

ARTICLE INFO

Keywords:

Cognitive linguistics;
Linguistic information;
Mental Lexicon;
Written expression

Article History:

Received : 15/10/2023
Revised : 16/11/2023
Accepted : 19/11/2023
Available Online:
21/11/2023

ABSTRACT

Lexical units are organized within the mental lexicon, and the processes of constructing, processing, and accessing them are organized according to extremely complex mental pathways. This requires language speakers to activate them and use them quickly and effectively in their linguistic achievement. The more the speaker's access to his mental lexicon is sound, the more he can communicate successfully in different linguistic contexts. This research paper attempts to contribute to deriving some appropriate strategies for accessing the mental lexicon according to the parametric peculiarities of the Arabic language by linking these strategies to four basic criteria (the criterion of phonetic similarity, the criterion of spelling form, the criterion of semantic similarity, the criterion of grammatical predicate). This study was based on field research that targeted a sample of 40 students belonging to the third year of preparatory secondary education within a Moroccan public educational institution. The study used tests related to linguistic information that allows access to lexical units within the mental lexicon, aiming to analyze and measure them in the student's linguistic achievement. The results revealed that there is a strong influence of standards of access to the mental lexicon on the performance of learners in written expression and that there is a large gap between what is stipulated in educational documents and what students produce in their construction writings based on their level in this academic level.

معلومات المقال

الكلمات المفتاحية:
اللسانيات المعرفية؛
المعلومات اللسانية؛
المعجم الذهني؛

ملخص

تنظم الوحدات المعجمية وإواليات انبنائها، ومعالجتها، والنفاد إليها داخل المعجم الذهني وفق مسارات ذهنية بالغة التعقيد؛ وهو ما يستلزم من متكلم لغة تنشيطها واستعمالها - بسرعة وفعالية - في إنجازها اللغوي. وكلما كان نفاذ المتكلم إلى معجمه الذهني سليماً، كان تمكنه من التواصل بشكل ناجح في سياقات لغوية مختلفة. حاولت هذه الورقة البحثية، المساهمة في استخلاص بعض

*Corresponding Author: Hamza Ghoura  hamza.ghoura@usmba.ac.ma

2442-305X / © 2023 The Author(s), Published by Center of Language Development, Institut Agama Islam Negeri Madura, INDONESIA. This is open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International (CC-BY-NC 4.0) license, which permits use, sharing, adaptation, distribution and reproduction in any medium or format, as long as you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons licence, and indicate if changes were made. The images or other third party material in this article are included in the article's Creative Commons licence, unless indicated otherwise in a credit line to the material. If material is not included in the article's Creative Commons licence and your intended use is not permitted by statutory regulation or exceeds the permitted use, you will need to obtain permission directly from the copyright holder. To view a copy of this licence, visit (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

التعبير الكتابي	الاستراتيجيات الملائمة للنفاذ إلى المعجم الذهني وفق الخصوصيات البرامترية للغة العربية، من خلال ربط هذه الاستراتيجيات بأربعة معايير أساسية (معايير المشاهدة الصوتية، معيار الشكل الإملائي، معيار المشاهدة الدلالية، معيار المقولة النحوية). وقد بُنيت هذه الدراسة على بحث ميداني استهدف عيّنة مكوّنة من 40 من المتعلّمين المنتمين إلى السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، داخل مؤسسة تعليمية عمومية مغربية. حيث استخدمت (الدراسة) اختبارات مرتبطة بالمعلومات اللسانية التي تسمح بالنفاذ إلى الوحدات المعجمية داخل المعجم الذهني، بهدف تحليلها وقياسها في الإنجاز اللغوي للمتعلّم. وقد كشفت النتائج عن وجود تأثير قوي لمعايير النفاذ إلى المعجم الذهني على أداء المتعلمين في التعبير الكتابي، وعن وجود فجوة كبيرة بين ما نصّت عليه الوثائق التربوية، وبين ما ينتجه التلاميذ في كتاباتهم الإنشائية بناءً على مستواهم في هذا السلك.
تاريخ المقال:	
تم الاستلام : 15/10/2023	
تمت المراجعة : 16/11/2023	
تم القبول : 19/11/2023	
متوفر على الانترنت:	
21/11/2023	

How to cite (in APA style): Ghoura, H., & Bouanani, M. (2023). Istirātijyyātu al-Nafādi Ilá al-Mu'jami al-Žihni lada Talāmīzi al-Sanati al-Sāliṣati min al-Ta'līmi al-Šānawī al-l'dādiyyi [Mental Lexicon Access Strategies for Students of the Third Year of Preparatory Secondary Education]. *OKARA: Jurnal Bahasa dan Sastra*, 17(2), 243–264. <https://doi.org/10.19105/ojbs.v17i2.10358>

1. المقدمة

تندرج هذه الدراسة ضمن الأبحاث اللسانية المعرفية المتصلة بالمعجم الذهني وأهميته في تعزيز مسارات تعليم اللغة وتعلّمها، حيث يستمد عمقه المعرفي من خصوصية الاشتغال باللسانيات المعرفية Cognitive Linguistics التي أسّست لنفسها موقعا متميّزا داخل المجال الأرحب للعلوم المعرفية Cognitive Sciences (اللسانيات – علم النفس المعرفي – علوم الأعصاب – المعلومات...)، والتي هدفت إلى تطوير نظرية قوية للمعرفية Cognition بشكل كافٍ وشامل لجميع القدرات الذهنية البشرية (Harris, 2016).

تدرس اللسانيات المعرفية المسارات Processes بدل البنيات Structures، وتنظر في أحوال المعالجة الذهنية لكل المعلومات اللسانية بدءًا بالاستقبال والفهم، وانتهاءً بالتمثّل، والاسترجاع والاستعمال... اعتمادًا على قيود يفرضها الجهاز المعرفي الإنساني، وتوجه طرائق اشتغاله مكونات سيكولوجية ونورولوجية... (Bn'īsá, 2014). فإذا كانت اللسانيات الطبيعية تنطلق من مستوى الإنجاز لوصف الوقائع التي تطرحها البنيات اللغوية، فإن اللسانيات المعرفية تنطلق من مستوى ما قبل الإنجاز لنمذجة مختلف السيرورات والعمليات المعرفية التي تنتظم بها الكيانات والوقائع اللغوية داخل الذهن.

"إنّ تبني المنظور المعرفي في معالجة اللغة (وفق تكامل المستويات، وتفاعل المسارات: لسانيًا ومعرفيًا)، هو في العمق تساؤل حول مجموع المعارف اللسانية التي يمتلكها العقل الإنساني بموجب احتوائه ملكة اللغة، وعن المسارات الذهنية التي يتمّ تفعيلها أثناء اكتساب الوقائع والكيانات اللغوية وإنجازها على حدّ سواء: فهما وتمثلاً وتخزينًا، تذكّرًا واسترجاعًا واستعمالًا... ومحاولة نمذجتها وتقييمها أيضًا" (Muṣṭafá, 2013).

تتميز المعرفة المعجمية بخصوصية متعددة الأبعاد تتفاعل فيها قضايا صوتية، وصرفية، ومعجمية، وتركيبية، ودلالية؛ حيث تعدّ مكوناً رئيساً من مكونات الإنجاز اللغوي؛ وكلما كان نفاذ المتكلم إلى معجمه الذهني سليماً، كان تمكّنه من التواصل بشكل ناجح في سياقات لغوية مختلفة. حيث تنتظم الوحدات المعجمية وإواليات انبثائها، ومعالجتها، والنفاذ إليها وفق مسارات ذهنية بالغة التعقيد؛ وهو ما يستلزم من متكلم لغة تنشيطها واستعمالها - بسرعة وفعالية - في إنجازها اللغوي.

تمّ القيام بالعديد من الدراسات والأبحاث في مجال السيكلوسانيات واللسانيات المعرفية حول القضايا المرتبطة بالمعجم الذهني، وما يتميز به من ثوابت معرفية يتقاطع فيها العتاد اللساني الذي يشكل مضمونه، والعمق السيكلولوجي الذي يوجه مسارات وسيرورات فهم انتظامه في الذهن. فهو توجّه معرفي تبرّره أبعاد التحقق الجيد لإنتاجية اللغة، والفهم الصحيح لسيرورات توظيف مكوناتها المعجمية في السياقات التواصلية اللغوية: إدراكاً وإنجازاً. لقد بدا جلياً من خلال ما أفرزته مجموعة من الدراسات والأبحاث (Milton, 2010; Muşţafá, Bn'İsá, & Ismā'īl, 2015; Nation, 2001). أنّ إعادة صياغة الرؤية المعرفية للمعرفة المعجمية صاحبها تغييرات على مستوى المسالك النظرية والإمبريقية لتعليمية المعجم؛ الشيء الذي أفضى إلى اقتراح تصوّرات جديدة لقياسه، باعتبارها بديلاً إجرائياً لتعزيز شروط تعليمه وتعلّمه.

توضّح دراسات (Milton, 2010; Milton & Fitzpatrick, 2014; Nation, 1990, 2001) أنّ تطوير تعليمية المعجم تستند إلى اختبارات بروائر تجريبية مستقاة من بحوث ميدانية، حيث تُستثمر نتائجها وخلاصاتها في بلورة استراتيجيات وتقنيات لتطوير الوعي المعجمي لدى المتعلّم. وقد سعت هذه الدراسات وفقاً لتوجّدها المعرفي إلى تكريس قيم وأهداف تربوية وبيداغوجية لتعليمية المعجم انطلاقاً من بناء قوائم لشيوع الكلمات في لغة معينة، بهدف مساعدة معلّمها في التخطيط الأنسب للمناهج التعليمية حسب مراحل التعلّم أولاً، ثمّ تحديد حجم مستويات الشيوع المناسبة الهدف المراد تحليله وتقييمه ثانياً (Muşţafá, 2021).

أكدت بعض الدراسات والأبحاث (Bock, 1982; Muşţafá, 2006; Butterworth, 1989; Levelt, 1989; Muşţafá, 2012, 2013) أن النفاذ إلى المعجم الذهني يتفاعل فيه ما هو لساني ومعرفي بغرض اختيار الوحدات المعجمية التي يُراد التعبير بها في سياق تواصلية مخصوص، وهو ما يصطلح عليه في النماذج الصورية للإنجاز اللغوي (Levelt, 1992; Muşţafá, 2012, 2021; Segui & Ferrand, 2000) بالصياغة المعجمية التي تستدعي انتقاء الكلمات المناسبة بغية الوصول إلى بنية دلالية، وتركيبية، وفونولوجية، وصرفية ملائمة. كما أثبتت بعض الأبحاث التي أُجريت في السياقين: العربي والعالمي (Muşţafá, 2006; Levelt, 1992; Muşţafá, 2012; Muşţafá et al., 2015; Segui, 1992) أنّ استراتيجيات النفاذ إلى المعجم تدخل فيها بعض الخصوصيات

المرتبطة بالمعلومات اللسانية حسب الشكل والمعنى (معلومات صوتية، ومعلومات تركيبية، ومعلومات دلالية، ومعلومات إملائية).

حاولت هذه الدراسة استخلاص بعض الاستراتيجيات الملائمة للنفاد إلى المعجم الذهني وفق الخصوصيات البرامترية للغة العربية، من خلال ربط هذه الاستراتيجيات بأربعة معايير أساسية (معايير المشاهدة الصوتية، معيار الشكل الإملائي، معيار المشاهدة الدلالية، معيار المقولة النحوية)، وقياسها في التعبير الكتابي عند تلاميذ السنة الثالثة إعدادي. وكان من أهم مقاصد هذه الورقة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- أ. كيف تتحدد المسارات المعرفية التي تقتضيها عمليات النفاد إلى المعجم الذهني لدى تلاميذ السنة الثالثة إعدادي بالنظر إلى خصوصية المعلومات اللسانية الموجودة في معجمهم الذهني؟
- ب. هل تؤثر هذه الأصناف المختلفة من المعلومات اللسانية على إنجازهم في التعبير الكتابي؟
- ج. ما مدى موافقة نتائج البحث لمخرجات التعلّم لدى تلاميذ هذا المستوى ارتباطاً بالوثائق التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي؟

2. الإطار النظري

يشكل المعجم الذهني مفهومًا مركزيًا في الأبحاث المعرفية عامة، وفي اللسانيات المعرفية والسيكولسانيات خاصة؛ إذ كان العالم النفسي Triesman (1961) أوّل من استخدم مصطلح المعجم أو القاموس الذهني باعتباره صلة وصل بين المجال المعرفي والمجال اللساني، ويفيد خزّان الكلمات البشري. كما طوّره، ومنذ ذلك التاريخ أصبح المعجم الذهني يستقطب اهتمام الباحثين في مجال السيكولسانيات، وفي مختلف الأبحاث المعرفية التي ترتبط بقضاياها؛ فقد طُرحت تعريفات للمعجم الذهني من منظورات مختلفة.

اقترح كل من Fay & Cutler وصفاً للمعجم الذهني باعتباره قائمة كلمات في الرأس، يشبه القاموس المطبوع الذي يتألف من مجموعة من المزاوجات بين المعاني والتمثيلات الصوتية (Fay & Cutler, 1977). كما تعرّفه Aitchison بأنه مخزون الكلمات الإنساني الذي تُخزّن فيه الكلمات التي تحتوي على جميع المعلومات الفونولوجية والتركيبية والدلالية (Aitchison, 2003).

يمثل المعجم الذهني نظام تخزين مركزي يستعمل للحفاظ على مختلف المعارف (الصوتية، والصرفية، والتركيبية، والدلالية، والإملائية...) المرتبطة بالكلمات، والمخزّنة في الذاكرة بعيدة المدى (Ahmad, 2014)، وهذا يعني أنّ المعجم الذهني مؤسّس بشكل متناهي الدقّة، ومُنظّم لمختلف الترابطات والعلاقات التي تتأسس عليها هذه المعارف بين الوحدات المعجمية. بالإضافة إلى كونه متعدّد الأبعاد؛ من حيث كونه يشتمل على معلومات متعلقة بأشكال الكلمات المكتوبة والمنطوقة (قواعد إملائية وفونولوجية)، وكذلك المعاني التي ترتبط بها هذه الأشكال (Baxter et al., 2022).

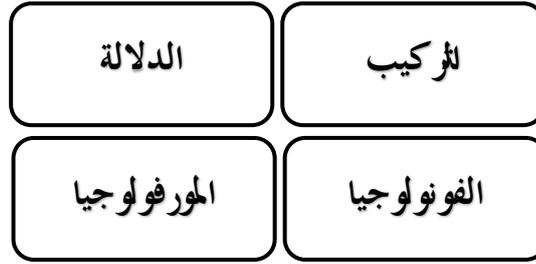
يدلّ المعجم الذهني في حقل اللسانيات المعرفية على أمرين مختلفين ومتكاملين في نفس الوقت: الأول يتميز بنوع من الخصوصية التي تربط المعجم الذهني بما تمّ تمثله في الذهن بوصفه مجموع "الوقائع، والكيانات، والظواهر اللغوية المختلفة التي تنتظم شروط مضامينها وسياقاتها تآلفاً وتراكباً، أو تعارضاً وتنافراً أيضاً" (Muṣṭafá, 2012). والثاني هو ما تمّت الاستفادة منه باعتباره "مجموع قوانين التنظيم اللساني، ومبادئ الصياغة، وأحكام البنية لكل أجزاء اللغة بسيطة كانت أو مركّبة، ومجموع الخوارزميات المعتمدة في إجراءات الحوسبة، والتنظيم، والتوليد المعرفي لكل المتواليات اللسانية كيفما كانت طبيعتها، وكمياتها على حدّ العناصر الصوتية، أو الصرفية، أو التركيبية" (Muṣṭafá, 2012).

هكذا يكون المعجم الذهني بنية مركزية في وصف المسارات الذهنية التي تركز عليها اللغة، وفي تعليمها وتعلّمها على حدّ سواء، إذ إنّ الشروع في تعلّم لغة ما يستلزم بالضرورة تعلّم لائحة أساسية من الكلمات كخطوة أولى. وهذا ما جعل المعجم يشكل مركزية البحث ونقطة الانطلاق في وصف الكيانات والوقائع اللغوية أثناء اكتسابها وإنجازها على حدّ سواء.

1.2 بنية الوحدات المعجمية وكيفية انتظامها

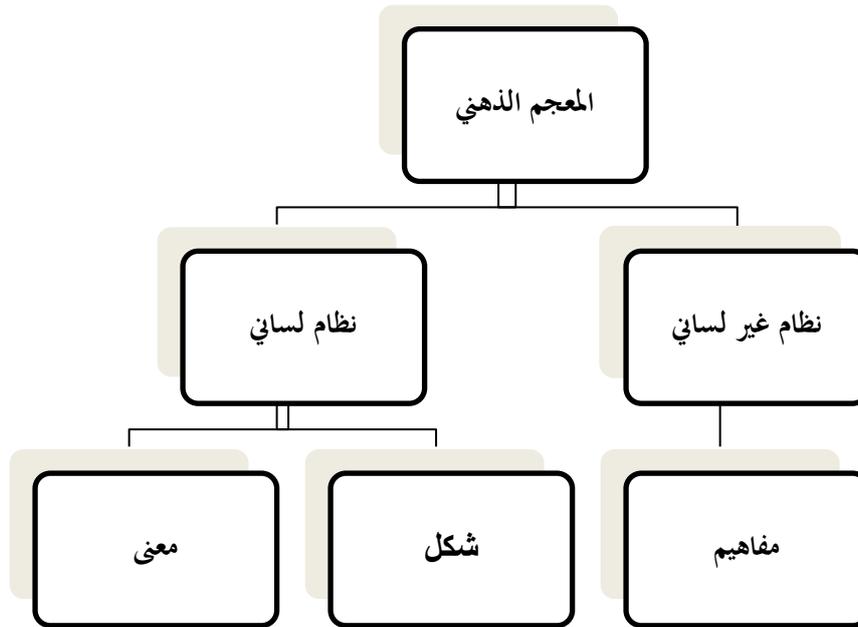
طُرحت العديد من التصوّرات في حقل السيكلولسانيات واللسانيات المعرفية حول المبادئ التنظيمية التي تحكم صياغة الوحدات المعجمية داخل المعجم الذهني، نظراً لاحتوائه كمّا هائلاً من المداخل المعجمية التي تضمّ جميع المعلومات التي تحتويها. فنجد في هذا السياق ما اقترحه (Levelt, 1989, 1992) حول البنية الداخلية للوحدة المعجمية؛ حيث يرى أنّ جميع المعلومات التي تحتويها الوحدة المعجمية يمكن إسنادها إلى مكونين منفصلين: مكوّن دلالي يسمّى الليمّة Lemma، والذي يتضمّن كل المعلومات المرتبطة بمعنى الكلمة ونسقها التركيبي، ومكوّن صوري يسمّى اللكسيم Lexeme، الذي يرتبط بالخصوصيات الفونولوجية والمورفولوجية والإملائية للكلمة. وعليه؛ فإن كل ليمّة تضمّ مشيراً معجمياً Lexical Pointer يحيل على العنوان التي خزّنت فيه المعلومات المرتبطة بالكلمة (Szubko-Sitarek, 2015).

أحصى Levelt أربع خصائص داخلية ينتظم وفقها المدخل المعجمي، وهي: المعنى meaning الذي وُصف بأنه المعلومة الدلالية التي تضبط مجموعة من الشروط المفهوماتية حتى يتمّ انتقاء المدخل المعجمي، ثم التركيب syntax الذي يضبط الشروط التركيبية للمدخل وفقاً للموضوعات التركيبية التي قد يتضمّننها، وأخيراً الصرف والصوّاتة morphology and phonology، حيث يُضبط المدخل الصوتي في جانبه الصوتي والصرفي (Levelt, 1989).



الرسم 1. التمثيلات المعجمية في المعجم الذهني (Levelt, 1989).

ترتبط المبادئ التنظيمية للوحدات المعجمية بفهم مسار انتظامها ، ووصف مختلف المعلومات اللسانية التي تحتويها (الصوتية، والصرفية، والتركيبية، والإملائية...)، والمسارات المعرفية التي ترافق سيرورات تنشيطها (التمثّل، التسنين، فكّ التسنين، التخزين، الاسترجاع...). وهذا ما يطرح إشكالية تنظيم المداخل المعجمية داخل المعجم الذهني، من حيث الفصل بين ما يجب أن يدخل في النظام اللساني، وما يجب أن يكون خارجه. وهذا ما يؤكّد الفرضية التي تفيد بأنّ تنظيم المداخل المعجمية يتفاعل فيها ما هو لساني، وما هو غير لساني:



الرسم 2. المعجم الذهني بين نظامين: لساني وغير لساني (Muṣṭafá et al., 2015; Tréville, 2000)

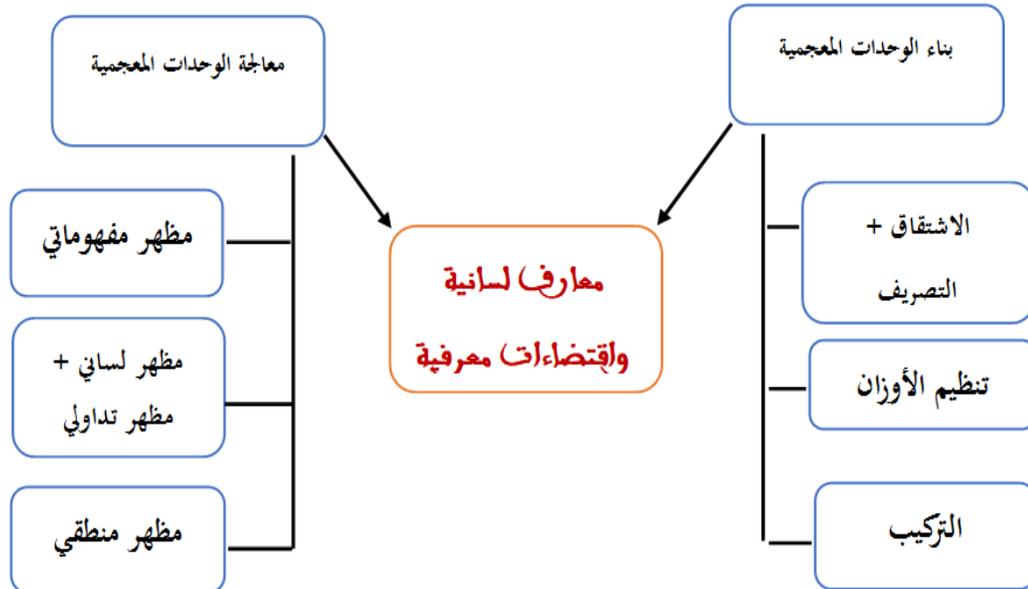
وعليه؛ فإنّ الكيفية التي تنتظم بها المداخل المعجمية يمكن أن ننظر إليها انطلاقاً من الاقتضاءات التنظيمية الآتية: (1) التنظيم وفق تكرار استعمال الكلمات في اللغة. (2) التنظيم حسب شبكة مترابطة من المفاهيم. (3) التنظيم انطلاقاً من العلاقات الدلالية بين الكلمات. (4) التنظيم على أساس مجالات انتماء الكلمات (Muṣṭafá, 2012).

نستخلص من خلال المبادئ التنظيمية أعلاه، أنّ التركيز على ما هو لساني واستعمالي للوحدات المعجمية يجعل من مفهوم المعجم الذهني أكثر انفتاحًا على كل الوحدات التي تشكّل جزءًا من معجمنا باعتباره المصدر الأساس لإنتاجيتنا اللغوية من جهة، وباعتبار الوحدات المخزّنة سلفًا في ذاكرتنا المعجمية التي يتمّ توظيفها في سياقات تواصلية مختلفة من جهة ثانية. وهذا ما يجعل المعجم منفتحًا ومتعدّد الأبعاد وأكثر إنتاجية.

2.2 المعجم الذهني: بين المقتضيات المعرفية والمقتضيات اللسانية

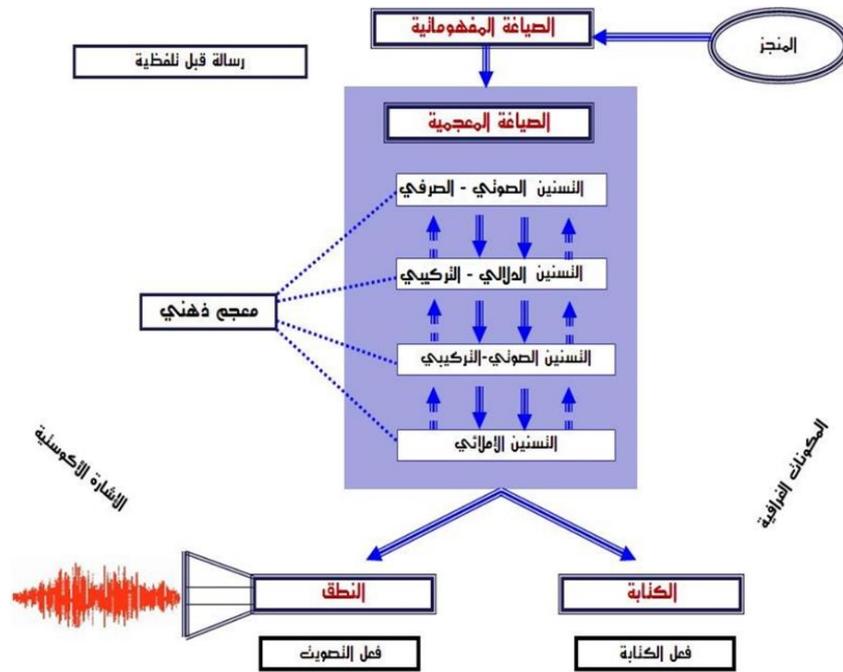
تشكّل العلاقات الداخلية التي تنتظم وفقها الوحدات المعجمية إحدى القضايا المركزية التي تمّت دراستها في حقل السيكلولسانيات، وذلك لمعرفة كيفية تنشيط المعلومات اللسانية الموجودة في المعجم الذهني؛ خاصة فيما يتعلّق بعملية انتقاء الوحدة المعجمية، واستعمالها، ثمّ استرجاعها من جديد. فبناء على نسقية تنظيم الوحدات المعجمية، يستطيع المتكلّم النفاذ إلى معجمه وانتقاء الوحدات المعجمية المناسبة لإنجازه اللغوي من عدد هائل من الوحدات المخزّنة في الذهن.

إنّ عملية انتقاء الوحدات المعجمية وتنشيطها بشكل صحيح تستلزم وصف مجموعة من المسارات المعرفية والسيرورات الذهنية التي تقتضيها آليات النفاذ المعجمي. ومعنى هذا أن متكلّم لغة ما ينفذ إلى مخزونه المعجمي بآليات وميكانيزمات مختلفة، وينتقي الوحدات المعجمية التي يتطلّبها إنجازه اللغوي.



الرسم 3. المعارف اللسانية واقتضاءات المعرفة الخاصة ببناء الوحدات المعجمية ومعالجتها (Muṣṭafá et al., 2015)

وفي هذا السياق طُرحت العديد من النماذج الصورية للإنجاز الكلامي، والتي حاولت أن تمثل لعملية النفاذ المعجمي أثناء إنجاز اللغة المنطوقة انطلاقاً من مرحلتين: مرحلة أولى مرتبطة بعملية الانتقاء المعجمي التي تطابق استرجاع التمثّلات الدلالية والتركيبية، ومرحلة ثانية متعلّقة بعملية التسنين الفونولوجي التي تطابق عمليات استرجاع التمثّلات الفونولوجية والمورفولوجية (Muṣṭafá, 2013) تؤكّد مجموعة من الأبحاث والدراسات، Bock, 1982، 1989، Butterworth، 1989، 1992، Levelt، أن الإنجاز اللغوي يمرّ بثلاث مراحل أساسية تضبطها مجموعة من المسارات المعرفية التي تستلزمها المعلومات اللسانية، وهي: (1) الصياغة المفهوماتية. (2) الصياغة المعجمية أو النفاذ المعجمي. (3) النطق بالرسالة.



الرسم 4. نموذج صوري معرفي تفاعلي للإنجاز اللغوي المنطوق والمكتوب (Segui & Ferrand, 2000)، مراجع ومعدّل

في (Muṣṭafá, 2006; Muṣṭafá, 2012).

تشير الباحثة الروسية Alyunina إلى أنّ المعجم الذهني يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتخزين المعجمي Lexical Storage الذي يرتبط بدوره بعملية النفاذ التي تؤدّي إلى الإنجاز اللغوي. فهي تعدّ المعجم قاموساً للغة الفطرية التي تشكّل المصدر الأساس في إدراك الوحدات المعجمية وإنجازها؛ إنه يتضمّن مجموعة من الأنساق الرمزية التي تربط الوحدات بصورها الصوتية، والتي تتضمن هي أيضاً (أي الأنساق) مجموعة من الآليات التي تسمح بالنفاذ إلى الوحدات المعجمية والتعرف على بنيتها لاستعمالها في سياقات إنجازية ببنيات تركيبية مناسبة؛ وهذا يُصطلح عليه بمعرفة الكلمة Word Recognition (Alyunina, 2017).

وبما أن المعجم الذهني هو المخزن الأساس لمعارفنا حول الوحدات المعجمية؛ حيث نتعرف على محتواه وأشكال تنظيمه من خلال هذه الوحدات، فإنّ فهمنا لهذا المخزن لن يتأتى إلا بفهم بنيته، ومكوّناته، وأبعاده، وسنن النفاذ إليه. فهو لا يتضمّن ما هو لساني فقط (المعلومات اللسانية)، بل يستدعي أيضاً بعض المقننات المعرفية، لأنّه لا يقتصر على ما نجده -مثلاً- في المعاجم والقواميس المكتوبة، وإنما تدخل فيه اعتبارات متعلقة بمعرفتنا حول العالم. وبذلك تبقى طريقة وصفه بالتمييز بين الكلمة في ذاتها، والمعرفة التي تحيل عليها في العالم الخارجي (Bn'ṭsá, 2014). وهذا ما أشار إليه (Forster, 1997) عندما نبّه إلى عدم اعتبار المعجم الذهني بنية شبيهة بالقاموس المكتوب، نظراً للتعقيدات التي يطرحها.

3.2 النفاذ إلى المعجم الذهني: المعارف اللسانية الممكنة والدلالات المحتملة

انطلق الباحثون من مفهوم النفاذ المعجمي lexical access للإجابة عن مجموعة من الأسئلة التي ترتبط بكيفية نفاذ متكلّم لغة ما إلى مختلف المعارف الموجودة في معجمه الذهني، وتمدّجة المسارات المعرفية التي تسمح بالتعرف على الوحدات المعجمية المكتوبة. وتقتضي هذه العملية مجموعة من الآليات التي تمكّن المتكلّم من إيجاد الوحدة المعجمية الملائمة لتوظيفها في سياق معيّن. علماً بأنّ "المقصود بالنفاذ المعجمي حسب (Ny, 1989) هو تنشيط وحدة معجمية موجودة سلفاً في الذاكرة، في حين التعرف على الكلمات معناه النفاذ إلى دلالتها" (Bn'ṭsá, 2014).

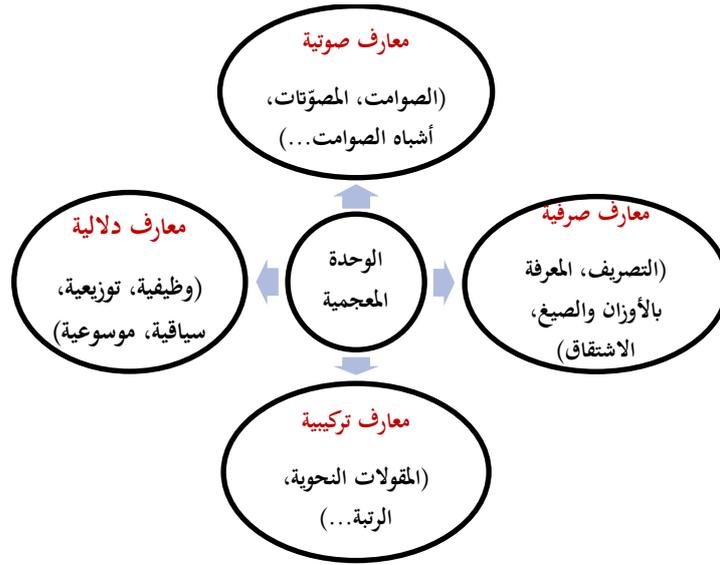
إنّ المقصود بالنفاذ إلى المعجم الذهني هو في العمق تساؤل حول اختيار الوحدات المعجمية الملائمة لما يُراد التعبير عنه في السياقات الاستعمالية الخاصّة بالمهجر؛ إنّه اختيار يحتكم للدقّة اللازمة باعتباره انتقاء من كمّ هائل من الوحدات المعجمية المخزّنة في الذهن. ويتمّ هذا الانتقاء وفق ثلاثة أبعاد متفاعلة ومتكاملة فيما بينها:

أ. بُعدٌ بمحور العمق، حيث يرتبط بجموية الوحدات المعجمية، وما تعبّر عنه في أحوال التواصل المختلفة في أفكار ومفاهيم مخصوصة ترتبط ارتباطاً توافقيّاً بالمواضع التي اعتمدها أفراد المجموعة اللسانية المستعملة لها، ومطابقتها في التعابير المختلفة.

ب. بُعدٌ بمحور عمودي يخصّ المستوى المفهوماتي والمعجمي للوحدات، لكن في مختلف مستويات التعميم، ارتباطاً بالمترادفات والمتجانسات المعجمية، وأشكال الاحتواء، والتضمن والافتضاء.

ج. بُعدٌ بمحور أفقي، يخصّ الاقترانات والاستبدالات المركبية، وهو ما قد يؤدي إلى تغيير دلالات الوحدات المعجمية بموجب العلاقات التوزيعية التي تقيمها مع وحدات لسانية أخرى" (Muṣṭafá et al., 2015).

وفي هذا الإطار؛ ننطلق - كما أشار إلى ذلك (Segui, 1992) من بعض القدرات الأولية التي تسمح لمتكلم لغة ما بالنفاد إلى معجمه ومراجعته انطلاقاً من أصناف مختلفة من المعلومات اللسانية، مثل: إنتاج كلمات لها نفس القافية (معلومات فونولوجية)، أو إنجاز كلمات تبدئ أو تنتهي بنفس الحرف (معلومات إملائية)، أو إنجاز كلمات من نفس المقولة النحوية (معلومات تركيبية)، أو إنجاز كلمات تنتمي إلى نفس الفئة المفهوماتية (معلومات دلالية) (Muṣṭafá, 2013).



الرسم 5. المعلومات اللسانية التي تنطوي عليها الوحدة المعجمية.

وبهذا يكون المعجم الذهني قاموساً داخلياً تنتظم فيه الوحدات المعجمية للغة بخصائصها اللسانية (الصوتية، والصرفية، والتركيبية، والإملائية، والدلالية) التي تحدّد ما هو مشترك بين اللغات الإنسانية، والخصوصيات البرامترية التي تميّز لغة عن لغة أخرى. ذلك أنّ مسارات النفاذ إلى المعجم الذهني تستلزم تحديد أنواع المعارف اللسانية التي ينفذ عن طريقها المتكلم لمخزونه المعجمي (Muṣṭafá et al., 2015). وتعدّ اللغة العربية إحدى اللغات التي تعبّر عن بعض خصوصياتها البرامترية، لذلك فإنّ سنن النفاذ المعجمي ترتبط بهذه الخصوصيات انطلاقاً من أربعة معايير أساسية كما تمّ تحديدها في (Muṣṭafá, 2006; Muṣṭafá, 2012; Muṣṭafá et al., 2015):

أ. **معيّار المشابهة الصوتية:** وذلك بحسب المكونات القطعية أو المقطعية الاستهلالية أو الختامية للوحدات المعجمية، الشيء الذي يتوجّب تنشيط معلومات صوتية تحت معجمية من طبيعة قطعية ومقطعية:

- منال/منار/منام وداد/مداد/حداد جال/مال/سال...

ب. معيار الشكل الإملائي: ويتعلق الأمر بالمشابهة الإملائية بين الوحدات المعجمية، الشيء الذي يتطلب تنشيط معلومات إملائية:

- المعاني المختلفة المعبر عنها بالألفاظ المتشابهات جزئياً:

فهد/عهد/هَد مُنِيَّة/مُنِيَّة حقود/وقود/نقود

- المعاني المختلفة المعبر عنها بالألفاظ المتماثلات (حالات الجنس التام):

السَّاعة (من الزمن) / الساعة (يوم القيامة) / الساعة (الآلة)

ت. معيار المشابهة الدلالية: وذلك بحسب انتماء الوحدات المعجمية لنفس الفئة المفهوماتية، أو الحقل الدلالي. ومعنى هذا تحديد المعاني المنتمية لنفس الحقل الدلالي والمعبر عنها بالألفاظ المختلفة (تنشيط معلومات دلالية):

ذهب/انطلق/سار/راح...

ث. معيار المقولة التركيبية: بحسب المقولة النحوية (مقولة الأفعال، أو مقولة الأسماء، أو مقولة الحروف) التي تنتمي إليها الوحدات المعجمية (تنشيط معلومات نحوية).

4.2 فرضيات الدراسة

تنطلق هذه الدراسة من فرضية عامة مفادها أنه كلما كان نفاذ التلميذ إلى معجمه الذهني سليماً، كان تمكُّنه من التواصل بشكل ناجح في سياقات لغوية مختلفة. ويندرج تحت هذه الفرضية فرضيتان إجرائيتان هما:

أ. وجود تأثير قوي لمعايير النفاذ إلى المعجم الذهني على أداء المتعلمين في التعبير الكتابي.

ب. وجود فجوة كبيرة بين ما نصّت عليه الوثائق التربوية، وبين ما ينتجه التلاميذ في كتاباتهم الإنشائية بناءً على مستواهم في هذا السلك.

3. منهج البحث

اعتمدت هذه الدراسة على بحث ميداني مؤسّس على منهج تجريبي يبنى على عناصر: الملاحظة، وصياغة الفرضيات، والتجربة (التحقق من الفرضيات)، وتحليل النتائج ثم استخلاصها. حيث حاولت (الدراسة) أن تستخلص بعض الاستراتيجيات المعرفية للنفاذ المعجمي لدى التلميذ المغربي (السلك الإعدادي)، وقياسها في تعبيره الكتابي. ولن يتأتى ذلك إلا من خلال الجمع بين ما هو نظري وما هو عملي/تجريبي. اشتملت هذه الدراسة على عيّنة تتكون من 40 تلميذة وتلميذ، ينتمون إلى مؤسسة عمومية مغربية - ثانوية عمر بن الخطاب الإعدادية التابعة للمديرية الإقليمية بصفرو -، ويتوزعون على مستوى الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي. وقد وقع الاختيار على هذا المستوى لسببين اثنين:

- أ. كون السنة الثالثة مخرجاً للسلك الإعدادي ومدخلاً للسلك الثانوي التأهيلي.
- ب. كون السلك الإعدادي يشكّل مرحلة تعليمية - تعلّمية وسطية بين سلكين (الابتدائي والثانوي التأهيلي)، فهو مرحلة بناء التعلّات والمهارات لدى التلميذ.

الجدول 1

تفاصيل العينة التي شملتها الدراسة

المؤسسة	المستوى	العدد	الذكور	الإناث	الكتاب المعتمد
ثانوية عمر بن الخطاب الإعدادية	3ASCG2	40	22	18	المختار في اللغة العربية. طبعة 2022

1.3 أدوات الاختبارات

صُمّمت للدراسة عُدّة اختبارية مكوّنة من خمسة اختبارات تستهدف المعايير المرتبطة بالإنفاذ إلى المعجم الذهني (معيار المشابهة الصوتية، معيار الشكل الإملائي، معيار المشابهة الدلالية، معيار المقولة النحوية). وهي كالآتي:

أ. الاختبار الأول: يتكون من 20 رائر تجريبي، ويرتبط بتنشيط المعلومات الصوتية التي تتشكل منها البنية الداخلية للوحدات المعجمية، عن طريق تزويد المشارك بمجموعة من الصوامت وتألّفها في وحدات معجمية سليمة، لمعرفة خاصية التجاور بين الصوامت ومواقعها، والتشارك النطقي بينها.

ب. الاختبار الثاني: يتكون من 22 رائر تجريبي، ويرتبط بتنشيط المعلومات الدلالية التي تربط البنية الصوتية للوحدة المعجمية بصيغتها المفهوماتية، عن طريق تزويد المشارك بقائمة من الوحدات المعجمية وتصنيفها وفق دلالتها (وظيفية، معجمية، موسوعية، سياقية). والمطلوب هو تحديد نوع دلالتها، والحقل الدلالي الذي تنتمي إليه.

ج. الاختبار الثالث: يتكون من 5 روائر تجريبية، ويرتبط بتنشيط المعلومات الإملائية التي تتخذ فيها الوحدات المعجمية تشابهاً إملائياً بمعاني مختلفة، عن طريق تزويد المشارك بقائمة من الوحدات المعجمية التي تتشابه في شكلها الإملائي لمعرفة معناها. والمطلوب هو تحديد التشابه الإملائي الحاصل بين هذه الوحدات مع تحديد دلالة كل واحدة على حدة.

د. الاختبار الرابع: يتكون من 18 رائر تجريبي، ويرتبط بتنشيط المعلومات التركيبية التي تنتمي من خلالها الوحدات المعجمية بحسب المقولة النحوية (اسم، فعل، حرف)، عن طريق تزويد المشارك بقائمة من

الوحدات المعجمية وتصنيفها حسب المقولة النحوية التي تنتمي إليها. والمطلوب هو تحديد المقولة النحوية التي تنتمي إليها كل وحدة، وتأليفها في متواليّة لسانية سليمة (مقبولياً ونحوياً).
 هـ. الاختبار الخامس: يرتبط بالتعبير الكتابي الذي سنكشف من خلاله مسرد الأخطاء التي ارتكبتها التلاميذ بالنظر إلى طبيعة المعلومات اللسانية واقتضاءاتها المعرفية التي تمّ توظيفها فيه، وذلك عن طريق تكليف التلاميذ بكتابة يومية يسجلون فيها وقائع صيامهم لأول يوم من شهر رمضان الأبرك.

كما تمّت الاستفادة - في تصميم هذه الاختبارات - من المنهجية التي اعتمدها (بوعناني، 2006، 2012، 2015) في إبراز أهمية المعجم الذهني في إنجاز اللغة وإدراكها بالاعتماد على المعالجة المعجمية وتحت-المعجمية للوحدات اللغوية، وأهمية النفاذ إلى الذاكرة المعجمية ووظيفتها في فهم اللغة العربية عند الطفل.

الجدول 2

معايير تقييم التعبير الكتابي

المستوى	واصفاته
Pre-A1	- لا توجد واصفات
A1	- المتعلّم لديه القدرة على استخدام وحدات معجمية مستقلة عن بعضها في مستوياتها اللسانية، وتوظيف معلومات بسيطة للتعبير. - يتمكّن من استخدام بنى تركيبية ضعيفة.
A2	- يمتلك المتعلّم ذخيرة معجمية محدودة للتعامل مع احتياجاته التواصلية. - يستخدم أنماط معيّنة من الجمل الأساسية والعبارات المخزّنة سلفاً للتعبير عن مواقفه، والموضوعات المألوفة.
B1	- يتوفر المتعلّم على رصيد معجمي كافٍ للتعبير عن مواقفه وأفكاره. - يمتلك معرفة لسانية أساسية لصياغة سليمة للجمل، وفهم معناها.
B2	- يتمكّن المتعلّم من التعبير عن مواقفه، وعن بعض الموضوعات غير المألوفة بشكل سليم. - يمتلك معارف لسانية كافية للتعبير عن الأفكار وفهمها، مع توظيف بعض البنى التركيبية المعقّدة.
C1	- يستخدم المتعلّم مجموعة واسعة وغنيّة من الكلمات والجمل المركّبة بشكل سليم، مع صياغة وفهم دقيقين لمعاني الوحدات المعجمية.
C2	- إتقان شامل وموثوق لمجموعة واسعة من المعارف اللسانية لصياغة العبارات والأفكار، والتعرّف على مختلف أنواع الدلالات.

يقدم الرسم أعلاه واصفات تقييم الاختبارات الخاصة بمعايير النفاذ المعجمي، وتقييم ما أنجزه التلاميذ في تعبيرهم الكتابي لقياس مدى حضور هذه المعايير فيه، بناءً على المستوى المحدّد لكل واصفات على حدة. وقد

اعتمدت الدراسة في هذا السياق على نظام التقييم الذي اقترحه الإطار المرجعي الأوروبي (CEFR, 2020) لقياس الأبعاد التفاعلية للمعرفة اللسانية وانعكاسها في الإنجاز اللغوي. حيث اقتضت على ما يخص الكفاءة المعجمية فقط (المدى والتحكم والطلاقة).

إنه نظام مبني على مجموعة من الواصفات التي يجب مراعاتها في التقييم وفقاً لسبعة مستويات هي: Pre- $A_1 - A_2 - B_1 - B_2 - C_1 - C_2$ ، حيث تمثل مستويات $(A_1 - A_2)$ المستوى الضعيف بدرجات متفاوتة، و $(B_1 - B_2)$ المستوى المتوسط، و $(C_1 - C_2)$ المستوى المتقدم.

4. نتائج البحث

أبرزت نتائج الاختبارات عن وجود علاقات ترابطية بين أصناف المعارف اللسانية، وما ينتجه التلاميذ في تعبيرهم الكتابي. وتوضح معاملات الارتباط هذه عبر ما يتقرر بين الوعي بما هو لساني أثناء عملية النفاذ، وبين مختلف مؤشرات التعبير الكتابي. حيث أكدت النتائج أن:

- أ. المقتضيات المعرفية التي تستدعيها عملية النفاذ المعجمي - عند تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي - تستلزم الوعي بخصوصية المعلومات اللسانية الموجودة في معجمهم الذهني.
- ب. وجود علاقات ترابطية مهمة بين معايير النفاذ المعجمي ومهارة التعبير الكتابي عند التلاميذ.

الجدول 3

معامل الارتباط بين المعارف اللسانية والتعبير الكتابي عند تلاميذ السنة الثالثة إعدادي

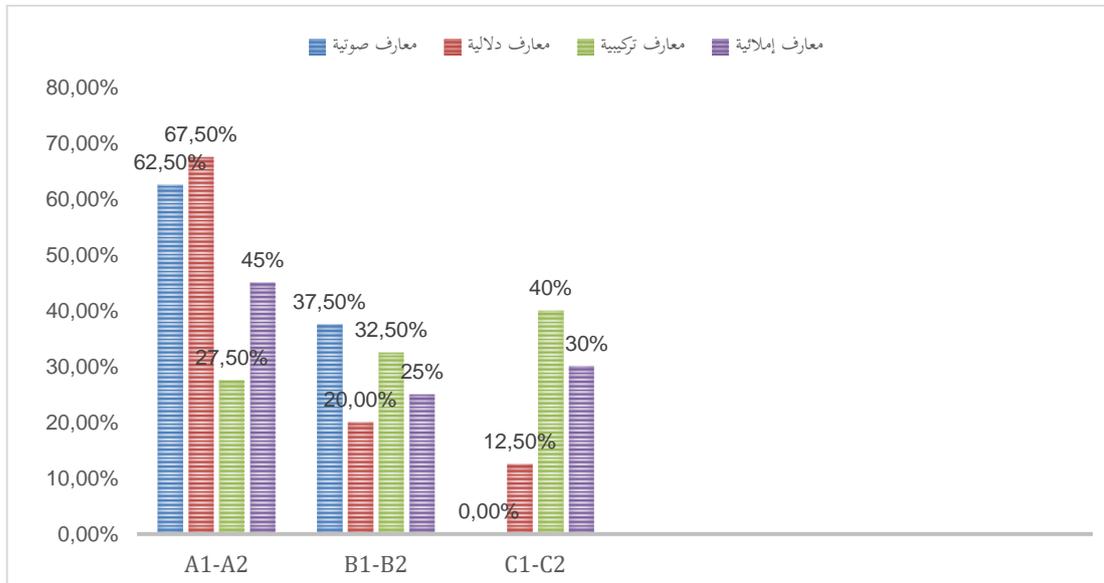
معامل الارتباط	العلاقة الترابطية بين المعارف اللسانية والتعبير الكتابي
0.31	المعارف الصوتية والتعبير الكتابي
0.57	المعارف التركيبية والتعبير الكتابي
0.77	المعارف الدلالية والتعبير الكتابي
0.41	المعارف الإملائية والتعبير الكتابي

بيّنت النتائج أعلاه أنّ التلاميذ يواجهون صعوبة في النفاذ إلى معجمهم الذهني أثناء مهارة الكتابة. ومعنى هذا أنه كلما كان مسار نفاذ التلميذ إلى معجمه الذهني سليماً، كان تمكنه من مهاراته الكتابية ناجحاً. وهذا ما تؤكده نتائج معاملات الارتباط بين أصناف المعلومات اللسانية، وبين ما أنتجه التلاميذ في تعبيرهم الكتابي. والتي تكشف عن غياب الوعي بهذه المعلومات التي يقتضيها الإنجاز اللغوي (كتابة وتحديثاً)؛ ذلك أنّ الأمر

يتعلّق بالعلاقة بين مختلف التظاهرات اللسانية التي تشكّل جزءاً من محتوى المعجم الذهني عند التلميذ، وبين إدراكه لهذه المعارف على مستوى التعبير الكتابي.

وباعتماد استراتيجية المقارنة الخارجية والداخلية للنتائج؛ تؤكّد الأولى الفرضية العامة التي انطلقت منها الدراسة، حيث تتضح أهمية معالجة المعلومات اللسانية في إدراك الوحدات المعجمية وإنجازها على مستوى التعبير الكتابي. وقد اتّضح هذا التأثير من خلال المسار المعرفي غير السليم للنفّاذ المعجمي عند تلاميذ السنة الثالثة إعدادي.

كما أكّدت المقارنة الداخلية على أنّ اختبار التعبير الكتابي يعكس بشكل مباشر هذا المسار المعرفي الذي ينفذ من خلاله التلميذ إلى معارفه اللسانية؛ إذ تبيّن ضعف الوعي اللساني وغيابه عنده أثناء معالجته للوحدات المعجمية بهدف استخدامها في إنجازها اللغوي؛ وهذا ما تعبّر عنه نسب التمكن من المعارف اللسانية عند التلاميذ في الرسم البياني أسفله:



الرسم 6. توزيع نسب الوعي بالمعرف اللسانية حسب مستويات التحكّم

1.4 مناقشة نتائج الدراسة

أظهرت نتائج الدراسة ضعفاً في تنشيط المعلومات اللسانية عند تلاميذ السنة الثالثة إعدادي بالرغم من انتمائهم لمستوى متقدّم في مسارهم التعليمي، والذي يشكّل مرحلة فاصلة بين سلكين دراسيين (الإعدادي والتأهيلي)؛ إذ لا يظهر تحقيق المستوى المتقدّم (C₁-C₂) فيما يتعلّق بتنشيط المعارف الفونولوجية. في المقابل تبيّن فقط 12.50% من التلاميذ الذين حققوا هذا المستوى في تنشيط المعلومات الدلالية. وتبقى نسب تنشيط باقي المعلومات متفاوتة من مستوى لآخر.

لقد تبين من خلال معيار المشابهة الصوتية في علاقته بمعيار الشكل الإملائي أنّ التلميذ لا يدرك التمثيل الخطي للكلمات، ولا يمتلك وعياً بين المعاني المختلفة المعبر عنها بالألفاظ المتشابهة، أو بالألفاظ المتماثلات. وهذا عائد بالأساس إلى احتمال قبول بعض المكونات الصامتية المكونة للوحدة المعجمية طرائق مختلفة من التشكيل من جهة، واحتمالها لدلالات متعدّدة من جهة ثانية. ويمكن تمثيل بعض الأخطاء المرتبطة بهذا المعيار كالاتي:

الجدول 4

طبيعة الأخطاء المرتكبة على مستوى المعارف الصوتية والإملائية

الصوامت	خطأ التلميذ	تصحيحه
ف - ع - ن - ه - د	نَعُدُّ*، فَعِنْدُهُ*، دَفَّ*، هَدَنَ*...	دَفَع، فَهَد، نَفَع، نَفَع، هَدَف، هَدَفُ...
ض - ف - ع - ا	ضاف*، عاف*، عاض*...	ضَعُفَ، ضَعُفَ، ضَاعَفَ...
س - ل - م - ج - ا	سام*، جُمُس*، مساج*...	سَلِمَ، سَلِمَ، مَجَلَسَ، مَجَلَسَ...

إنّ ما يفسر هذه الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ هو وجود خلل في المعالجة بين الشكل الإملائي للوحدة المعجمية وشكلها الفونولوجي؛ إذ أنّ التلميذ لا يستطيع أن يدرك الشكل الإملائي الصحيح للكلمة أثناء تغيير إحدى صوامتها بصامت آخر، وهذا ما يجعله غير قادر على تحويل الشكل الإملائي للكلمة إلى شكلها الفونولوجي المختلف.

وقد سبق لـ (Rubenstein, Lewis, & Rubenstein, 1971) أن أوضحوا عن طريق توظيف عملية القرار المعجمي (الإجابة بأسرع ما يمكن بالضغط على الزر ما إذا كانت متواليّة الحروف تشكّل كلمة من اللغة أم لا) أنّ زمن الاستجابة أكثر ارتفاعاً فيما يخص متواليات اللاكلمات أشباه المتجانسات اللفظية (Muṣṭafá, 2013). وهذا ما يمكن أن يفسر الأخطاء أعلاه؛ حيث أثّرت المعلومات الفونولوجية على القرار المعجمي عند التلميذ. الشيء الذي يبيّن أن هناك صراع بين معلومتين متناقضتين لاتخاذ قرار معجمي ما، نظراً لكون اللغة العربية تتسم بعدم التطابق بين شكلها الفونولوجي وشكلها الإملائي، وتعدّد رسم الصوامت من قطعها الفونولوجية بحسب الموقع الذي تحتله في المتواليّة اللسانية (الموقع الاستهلاكي، أو الوسط، أو الختامي) نحو: نقود / حقوق / وقود. وبالتالي يستلزم من التلميذ في العمق أن يستحضر أحكام الوصل والفصل، والإضمار والإظهار، والزيادة والحذف.

أما المعيار المرتبط بالمعلومات التركيبية، فقد تبين أن التلميذ لا زال يفتقر لتنشيطها للتعرف على طبيعة المقولات النحوية في اللغة العربية، وتنظيم الكلمات وتوزيعها بشكل سليم في المتواليّة اللسانية. إذ لا زال التلميذ

يصنّف "الواو" ضمن مقولة الفعل، و"فَضِيْلَةٌ" ضمن مقولة الحرف، و"أصبح" ضمن مقولة الاسم...، كما أن إشكالية الرتبة لا زالت تتكرر بشكل كبير في تعبيره الكتابي؛ فهو لا يدرك أن الأصل في الجملة إما أن تكون اسمية أو فعلية، ولا يدرك أن الفعل في الجملة الفعلية تمثل قوته في اختيار الأسماء التي تتوزع معه؛ فيختار الاسم الأول ليبدل على الفاعلية والاسم الثاني ليبدل على المفعولية. وهذا ما أظهرته بعض التراكيب اللاحقة في اختبار التعبير الكتابي من قبيل: "في اليوم الأول متحمّس قمتُ*"، "يوم صمت فيه كان يومٌ جميلٌ*"، "إنّ كان ذلك أو يوم صمتٌ فيه*"

أما فيما يخص المعيار المرتبط بالمعلومات الدلالية، فقد أظهرت النتائج أن التلميذ لا يدرك أنواع الدلالات التي قد تحملها الكلمة الواحدة، فهو لا يميّز بين الدلالة المعجمية (الوضعية) للكلمة، والدلالة السياقية التي تحملها بموجب توزيعها مع مكونات أخرى، والدلالة الوظيفية التي تحملها صيغ الكلمات. فكلمة "ضرب" مثلاً يمكن أن تحمل دلالات متنوعة أثناء تركيبها في متواليات لسانية مختلفة:

ضرب زيد عمرا = دلالة معجمية

تضارب القوم = دلالة وظيفية

ضرب زيد موعدا لعمرو = دلالة سياقية

كما أن التلميذ لا يمتلك وعياً كافياً بخاصية التشارك أو التكامل الدلالي التي تربط الوحدة المعجمية مع وحدات أخرى تنتمي إلى حقلها الدلالي؛ فقد أفرزت نتائج الاختبار في هذا المعيار أن التلميذ لا زال يصنّف كلمة "حرب" ضمن حقل العاطفة والوجدان، وكلمة "فاقة" ضمن حقل التعليم.

إن رصد أهم مظاهر اشتغال المعجم الذهني يكمن في معرفة ما أنتجه التلاميذ في أنشطة التعبير الكتابي لقياس استراتيجيات النفاذ المعجمي، ومعرفة مدى تعرفهم على الكلمات وإدراك متغيراتها الصوتية، والدلالية، والصرفية، والتركيبية والإملائية. وقد انطلقت الدراسة من وصف شامل لأهم المعطيات التي تمّ الحصول عليها انطلاقاً من جرد الكلمات التي يتوفر عليها التلميذ، والتي وردت في الإنشاءات. وبعد استخلاص المفردات وتوزيعها حسب طبيعة تكرارها؛ تبين أن التلاميذ قاموا بتكرار مداخل معجمية من قبيل: كنت - قمت - شعرت - استيقظت - التقيت - عرفت - ذهبت... أكثر من 18 مرة في أكثر من موضع، بالإضافة إلى نوع من التوازي على مستوى تكرار الكلمات ذات البعد السيكلوجي (فرحت - شعور - سعادة - خوف - فرحة - فجأة - عشت...)، الشيء الذي يؤكّد أن البعد السيكلوجي هو الذي عرف معالجة أكبر عند التلاميذ، وهذا طبيعي نظراً لطبيعة موضوع الكتابة (كتابة يومية).

تعبّر الأخطاء التي ارتكبتها التلاميذ في تعبيرهم الكتابي عن كيفية النفاذ إلى المعلومات الموجودة في معجمهم الذهني، خاصة علاقة المنطوق بالمكتوب وطبيعة المعالجات التي يخضعها المتعلّم لمحتوى معجمه، وكيفية تطبيقه للقواعد اللغوية.

أدت هذه الأخطاء دوراً هاماً في شرح كيفية فهم التلميذ للمفردات، وكيفية تمثيلها، وإنتاجها، سواء على مستوى التركيب اللغوي والدلالي أو على مستوى طبيعة الأخطاء المرتكبة. أما فيما يخص عدم التوظيف الدقيق للكلمة أو الخطأ الذي تعكسه الكلمة ذاتها، فهو يدل على عدم التمكن من الكتابة السليمة للكلمة؛ أي عدم اكتمال المعجم الذهني الذي يخضع في البداية لعملية تعلم شاملة تفرض تعلم كل المفردات كيفما كانت طبيعتها، ولو كانت تنتمي إلى نفس الجذر (مثل كتب، كاتب، كتاب، مكتبة..). لتصبح أكثر تعميماً وخاضعة لتعلم قواعد اكتساب وإنتاج الكلمات حسب قواعد الاشتقاق والتصريف والنحو والقواعد الإملائية.

كملاحظة أولى؛ تستحوذ الأخطاء الإملائية على الحيز الأكبر من الأخطاء التي ارتكبتها التلاميذ، وهو ما يمثل مؤشراً هاماً على وجود ضعف في المعالجة بين التمثيل الصوتي للوحدة المعجمية وتمثيلها الإملائي. وقد لوحظ أنّ غياب القيود التأليفية الخاصة باللغة العربية هي ما يُسقط التلميذ في هذه الأخطاء، كتعدد التمثيلات الخطية للقطعة الصوتية الواحدة صامتاً كانت أم مصوت نحو: (ت، د، تـ، ة، ت) بالنسبة للصامت "التاء"، (و، ا، ي) بالنسبة للمصوت الطويل، أو عدم ثبات التمثيل الخطي لبعض القطع الصوتية، مثل الحالات المختلفة لكتابة الهمزة... ولأنّ فك تسنين الوحدات المعجمية يدعم مسارات تخزين أشكالها الإملائية، فإن التلميذ في تعلّمهم للمستوى الخطي للغة ملزمون بعدم الاكتفاء بإقامة التطابق بين الصوت اللغوي وإملائه، وتفعيل مقتضيات الخرق في التطابق بموجب تطبيق بعض القواعد الشرطية: تارة فونولوجية، وتارة أخرى إملائية. وإذا كانت نسبة باقي الأخطاء متباينة، فإن الأخطاء المعجمية تكشف عن امتداد العامية في اللغة العربية لدى التلميذ من جهة، وعدم ضبط استعمال بعض الوحدات المعجمية حسب حملتها الدلالية الدقيقة من جهة ثانية. أما الأخطاء النحوية فإنها تعبر عن عدم اكتمال صياغة القواعد اللغوية التي تضبط مسارات اشتغال الكلمات سواء على مستوى استخلاص الجمع من المفرد، أو ضبط قواعد التصريف أو الربط التركيبي بين عناصر الجملة... الخ، كما تعبر عن عدم الإدراك الصحيح لقيود تطبيق قاعدة معينة. وإذا تمّ الأخذ بعين الاعتبار الأخطاء الإملائية والنحوية باعتبارها ناتجة عن خلل في تطبيق قواعد معينة؛ فإنّ النتيجة هي الحصول على نسبة مرتفعة من الأخطاء، وهو الأمر الذي يعكس خللاً في توظيف التلميذ للقواعد. كما يمكن تأويل هذه الأخطاء أيضاً بعدم الإلمام بالقواعد الإملائية، حيث تكشف عن اختلالات لغوية عميقة جاء بها المتعلمون من السنتين الأولى والثانية إعدادي كمرحلة وسطية، ومن السلك الابتدائي كمرحلة أولية في تثبيت هذه القواعد.

الجدول 5

توزيع الأخطاء في التعبير الكتابي عند تلاميذ السنة الثالثة إعدادي

الأخطاء	عدد التلاميذ	نسبتها المئوية
أخطاء إملائية	30	% 75
أخطاء معجمية	11	% 27.50
أخطاء نحوية وصرفية	27	% 67.50

إنّ ما يفسّر الأخطاء أعلاه هو طبيعة العمق الإجرائي الذي يسلكه المتعلّم في النفاذ إلى معجمه الذهني، حيث يفتقر إلى المعلومات اللسانية الكفيلة بهذه العملية (عملية النفاذ المعجمي) في هذه المرحلة التعلّمية. ذلك أنّ المسار التطوّري لبناء تعلّماته في هذه المرحلة يقتضي منه استحضار وعيه الفونولوجي والمورفولوجي والتركيبية والإملائية بهدف النفاذ إلى وحداته المعجمية بشكل سليم وصحيح. ومعنى هذا أنّ عملية النفاذ هذه تستلزم وعياً فونولوجياً (معارف صوتية) يحدّد قيمة المنطوق والمكتوب في الإنجاز اللغوي، ووعياً مورفولوجياً (معارف صرفية) يرتبط بالمعارف التصريفية والاشتقاقية للكلمات، ومعرفة متقدّمة بالصيغ والأوزان، ثمّ وعي تركيبية (معارف نحوية) يحدّد طبيعة المقولات اللغوية وأبعاد تأليفها وانتظامها، بالإضافة إلى وعي إملائية (معارف إملائية) يحوّل الوحدات الصوتية إلى وحدات غرافية وبنيات خطية.

وعليه؛ فإنّ المسار التعليمي - التعلّمي لتعلّم الوحدات المعجمية والنفاذ إليها بشكل سليم عند متعلّم السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي يرتبط بشكل مباشر بالخصوصيات اللسانية للغة العربية، والتي تتحدّد وفق مبدأ التكامل والتفاعل داخل المراحل التعليمية - التعلّمية. حيث تؤدّي دوراً فعّالاً في تطوير مسارات النفاذ المعجمي لتنشيط الوحدة المعجمية الصحيحة والملائمة من مجموع الوحدات المعجمية الأخرى المخزّنة في معجمه الذهني.

5. الخلاصة

تكثسي القضايا المرتبطة بالمعجم الذهني وكيفية تنظيمه، وطبيعة المعلومات الموجودة فيه، والإجراءات التي تسمح بالنفاذ إليه أهمية كبيرة نظراً لارتباطها بالكيفية التي يمكن للمتعلم أن يتعلم بها أكبر عدد من الوحدات المعجمية في أقصر مدة ممكنة، وبأقل تكلفة لسانية ومعرفية. غير أن التوجه الديدانتيكي الحالي المعتمد في المنهاج الدراسي الخاص بتدريس اللغة العربية، لا يعير اهتماماً بالغاً للاستراتيجيات المعرفية التي تسمح للتلميذ بمعالجة معلوماته موضوع تعلّماته، ويفضل أن يركز على تدريس القواعد اللغوية بالمقاربة المعيارية القديمة بشكل مجزأ دون التركيز على الأبعاد والمعلومات اللسانية التي تحملها الوحدات المعجمية.

لقد آن الأوان اليوم لاستثمار ما توصلت إليه الأبحاث والدراسات في اللسانيات المعرفية، والسيكولسانيات حول استراتيجيات تعليم اللغة وتعلّمها بهدف تطوير وخلق مقاربات جديدة تواكب التحولات التي يعرفها الحقل التربوي الحالي حسب ما يقتضيه العمق المعرفي للعملية التعليمية التعلّمية. وهذا يدفع بالضرورة إلى مراجعة مناهج تدريسية اللغة العربية في شكلها الحالي، والتركيز أكثر على منهاج يدفع بالتلميذ إلى تعلّم استراتيجيات الصياغة المعجمية التي تعكس إنجازه اللغوي، وليس تعلّم قواعد لغوية في قوالب جاهزة؛ الشيء الذي يستدعي ضرورة البحث عن مقاربات جديدة لتطوير تعليمية اللغة العربية بشكل عام، والمكوّن المعجمي بشكل خاص. وذلك من خلال الاستفادة من مجموع الأبحاث والدراسات التي تعتمد على هذه المقاربة المعرفية لاستثمارها وربطها بديداكتيكا اللغات، بهدف بلورة تصورات ذات بعد ديداكتيكي لبناء استراتيجيات تعليمية - تعلمية خاصة باللغة العربية، والتي تجمع بين العمق النظري والأبعاد الإمبريقية لتعليمية اللغة العربية.

وقد سبق لمجموعة من الدراسات والأبحاث والدورات التدريبية التي أنجزت في السياق العربي أن أكّدت على تبنى المنظور المعرفي في العملية التعليمية - التعلّمية الذي يأخذ بعين الاعتبار مجموعة من التساؤلات والاعتبارات حول مجمل المعارف التي يمتلكها المتعلّم، والتي تكون كفيلة بتحديد المسالك التي يعتمد عليها في معالجتها وإنجازها على حدّ سواء. ومعنى هذا أنّ الفعل التعليمي التعلّمي ما هو إلا رصد لتفاصيل علاقات متفاعلة بين مكوّنات متعدّدة: ابستمولوجية معرفية، ومنهجية إجرائية، وسيكولوجية عصبية التي توجّه مسارات التعلّم.

Acknowledgment

Not applicable

Availability of Data and Materials

All the data generated and/or analysed during the current study are not available to the public upon request from the educational institution's administration.

Competing Interests

The authors declare that they have no competing interests.

Funding

The authors received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

Authors' Contribution

Hamza Ghoura worked on the project, wrote the theoretical framework and statistically analyzed the data. Mostafa Bouanani supervised the work at the level of organization and revision.

Authors' Information

HAMZA GHOURA is a PhD's student at the Doctoral Studies Center (Sidi Mohammed Ben Abdullah University, Fez - Morocco). Sciences, Languages, Literatures, Arts, Communication, and History (SLLACH) Laboratory. And a Professor of Arabic language in preparatory secondary education.

Email: hamza.ghoura@usmba.ac.ma ORCID <https://orcid.org/0009-0001-2455-6439>

MOSTAFA BOUANANI is a Professor of Arabic Linguistics, Cognitive Linguistics, and Didactics of Languages. Sidi Mohammed Ben Abdullah University (USMBA), Laboratory of Language Sciences, Literature, Arts, Communication, and History "SLLACH", Fez. Director of the International Institute for Research and Studies in Cognitive Sciences (IRESCO). Director of the International Scientific Journal: "Abḥāt Ma'rifiyah". Member of the "ALFA-EMC" research group, University of Quebec, Montreal-Canada.

Email: mostafa.bouanani@usmba.ac.ma

(REFERENCES) المراجع

- Aḥmad, A. (2014). *al-Mu'jamu al-Žihnī wa-tasrīfu al-Mu'jamī*. Irbad: 'Ālamu al-Kutubi al-Hadīthi li-Nashr wa-Tawzī'.
- Aitchison, J. (2003). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon* (2nd edition). Oxford, UK; Cambridge, Mass., USA: Wiley-Blackwell.
- Alyunina, O. G. (2017). *Lexical Access in the Mental Lexicon of Third Language Learners*. Stavropol: NCFU.
- Baxter, P., Bekkering, H., Dijkstra, T., Droop, M., Van Den Hurk, M., & Leoné, F. (2022). Contrasting orthographically similar words facilitates adult second language vocabulary learning. *Learning and Instruction*, 80, 101582. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101582>
- Bn'ṭsá, Z. (2014). Al-Mu'jamu al-Žihnī: Al-Usus al-Naẓariyah wa-al-Ijrāāt al-Manhajiyah wa-al-Mutaghayyirāt al-Tajrībiyah. In: *Al-Lughatu wa-al-Ma'rifiyah: Ba'd Mazāhir al-Tafā'uli al-Ma'rifi Bayna al-Lisāniyāt wa-'Ilmu Nafs. Mukhtabaru al-'Ulūmi al-Ma'rifiyyati, Kulliyat al-Ādāb wa-al-'Ulūmi al-Insāniyah*. Morocco: FES.
- Bock, J. K. (1982). Toward a Cognitive Psychology of Syntax: Information Processing Contributions to Sentence Formulation. *Psychological Review*, 89(1), 1–47. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.89.1.1>
- Bogard, W. (1991). Discipline and Deterrence: Rethinking Foucault on the Question of Power in Contemporary Society. *The Social Science Journal*, 28(3), 325–346. [https://doi.org/10.1016/0362-3319\(91\)90017-X](https://doi.org/10.1016/0362-3319(91)90017-X)
- Butterworth, B. (1989). Lexical Access in Speech Production. In W. Marslen-Wilson (Ed.), *Lexical Representation and Process* (pp. 108–135). Cambridge, MA, US: The MIT Press.
- Fay, D., & Cutler, A. (1977). Malapropisms and the Structure of the Mental Lexicon. *Linguistic Inquiry*, 8(3), 505–520. <https://www.jstor.org/stable/4177997>
- Forster, K. I. (1997). Words, and How We (Eventually) Find Them: Accessing the Mental Representation of Words. In G. T. M. Altmann (Ed.), *The Ascent of Babel: An Exploration of Language, Mind, and Understanding* (pp. 65–83). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198523772.003.0006>
- Harris, C. L. (2006). Language and Cognition. In L. Nadel (Ed.), *Encyclopedia of Cognitive Science* (1st ed.). Texas: Wiley. <https://doi.org/10.1002/0470018860.s00559>
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation* (pp. xiv, 566). Cambridge, MA, US: The MIT Press.
- Levelt, W. J. M. (1992). Accessing Words in Speech Production: Stages, Processes and Representations. *Cognition*, 42(1–3), 1–22. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(92\)90038-J](https://doi.org/10.1016/0010-0277(92)90038-J)

- Milton, J. (2010). The Development of Vocabulary Breadth Across the CEFR Levels. In I. Vedder, I. Bartning, & M. Martin (Eds.), *Communicative Proficiency and Linguistic Development: Intersections Between SLA and Language Testing Research* (pp. 211–232). Second Language Acquisition and Testing in Europe Monograph.
- Milton, J., & Fitzpatrick, T. (2014). Dimensions of Vocabulary Knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 36(4), 757–758. <https://doi.org/10.1017/S0272263114000382>
- Muṣṭafá, B. (2006). Ahammiyatu al-Mu'jami al-Žihnī fī Injāzi al-Lughati wa-Idrākihā: Al-Mu'ālajatu al-Mu'jamiyah wa-Taḥt al-Mu'jamiyah lil-Waḥadāti al-Lughawiyah. *Majallatu al-Ṭufūlati al-Arabiyyah, al-Mujallad*, 7(28), 43–58.
- Muṣṭafá, B. (2012). Al-Mu'jamu al-Žihnī fī al-Lisāniyāti al-Ma'rifiyati: Mukawwinātu, wa-Ab'ādu Intizāmi, wa-Masārātu al-Nafādi llayh. *Majallatu Abḥāt Ma'rifiyyah*, 1, 11–36.
- Muṣṭafá, B. (2013). *Al-šiwātatu al-Ma'rifiyatu wa-al-Masārātu al-Žihniyatu lil-Injāzi al-Lughawī*. Irbad: 'Ālamu al-Kutubi al-Hadīthi.
- Muṣṭafá, B. (2021). *Fī al-Lisāniyāti al-Ta'līmiyati: Dirāsāt Maydāniyyah fī Ta'līmi al-Lughati al-Arabiyyati wa-Ta'allumihā*. Oman, Jordan: Dāru Kunūzi al-Ma'rifati li-Nashri wa-Tawzī'i.
- Muṣṭafá, B., Bn'īsá, Z., & Ismā'īl, 'Alawī. (2015). Al-Mu'jamu al-Žihnī wa-al-Lughatu al-Arabiyyah. *Mukhtabaru al-'Ulūmi al-Ma'rifiyyati, Kulliyat al-Ādāb wa-al-'Ulūmi al-Insāniyyah. Silsilat Kutub*, 6. Morocco: FES.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice*. New York: Newbury House.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ny, J.-F. L. (1989). *Science Cognitive et Compréhension du Langage* (1989e édition). Paris: PUF.
- Rubenstein, H., Lewis, S. S., & Rubenstein, M. A. (1971). Evidence for Phonemic Recoding in Visual Word Recognition. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10(6), 645–657. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(71\)80071-3](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(71)80071-3)
- Segui, J. (1992). Le Lexique Mental ET L'Identification Des Mots écrits: Code D'Accès ET Rôle du Contexte. *Langue française*, 95(1), 69–79. <https://doi.org/10.3406/lfr.1992.5772>
- Segui, J., & Ferrand, L. (2000). *Leçons de Parole*. Paris: JACOB.
- Szubko-Sitarek, W. (2015). Modelling the Lexicon: Some General Considerations. In W. Szubko-Sitarek (Ed.), *Multilingual Lexical Recognition in the Mental Lexicon of Third Language Users* (pp. 33–66). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-32194-8_2
- Tréville, M.-C. (2000). *Vocabulaire ET Apprentissage D'Une Langue Seconde. Recherche ET Théories*. Montréal Québec: Éditions Logiques.
- Treisman, A. M. (1960). Contextual Cues in Selective Listening. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 12(4), 242–248. <https://doi.org/10.1080/17470216008416732>