

مركز دراسات الدكتوراه: الجماليات وعلوم الإنسان

تكوين الدكتوراه: التعبير والأشكال الرمزية: مقاربات وآليات الاشتغال

تخصص علوم اللغة والمعرفة والديداكتيك

أهمية الوعي المورفولوجي في تصوير الوعي المعجمي العربي عند المتعلمين من سلك الابتدائي

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه

تحت إشراف الأستاذ:

د. مصطفى بوعناني

إعداد الصالبة الباحثة:

اسماء ايت علال

رقم: 2826201001

السنة الجامعية: 2021/2020

بسم الله الرحمن الرحيم
والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين

إهداء

إلى أبي وأمي الحبيبين اللذين كانت دعواتهما لي في السر والعلن خير زاد ومعين

إلى إخوتي؛ رياحين الحياة وسندي فيها

إلى محمد رضا؛ صغير الأسرة الهيم

إلى أستاذتي مليكة حفان؛ رحمها الله وجزاها عني كل خير

إلى أستاذتي المحترمين

إلى الأهل والأصدقاء

إلى هؤلاء الكرام جميعاً أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع

الباحثة

شكر وتقدير

أحمدك ربي حمدا كثيرا أن علمتني ما لم أكن أعلم، ووفقتني بفضلك وكرمك لإتمام إنجاز هذه الأطروحة.

وأحمدك ربي أن شددت أزمي بثلة طيبة كان لها جميل الأثر على إتمام هذا البحث. واعترافا بفضلها، واقتداء بقول رسولنا الكريم ﷺ: «لَا يَشْكُرُ اللَّهَ مَنْ لَا يَشْكُرُ النَّاسَ»، يطيب لي في هذا المقام، أن أتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير والاحترام لكل من ساعد في إخراج هذا العمل المتواضع، وأخص بالذكر: الأستاذ الفاضل الدكتور مصطفى بوعناني، لاحتضانه هذا العمل، وحسن تأطيره وتوجيهه في جميع مراحل إنجازهِ، ولكل ما بذله من جهود في سبيل تقويمه، فله كل التقدير والاحترام، والله تعالى أسأل أن يجزيه خير الجزاء، وأن يرفع قدره ويغدق عليه من واسع فضله وكرمه.

أمي وأبي الكريمين اللذين منحاني الدعم الصادق والعون اللامشروط واللامحدود. بارك الله فيهما ومتعهما بالصحة والعافية وجزاها عني خير الجزاء وأوفره.

الأستاذ الدكتور محمد إسماعيلي علوي والأستاذ الدكتور يوسف ادروا على كل ما قدماه من توجيه ومساعدة ودعم. ولجنة تحكيم الاختبارات: الأستاذ الدكتور بنعيسى زغبوش، الأستاذ الدكتور محمد بنلحسن، الأستاذ عبد الإله مسوس، والأستاذة فاطمة هداري على ما بذلوه من جهد في تقييم الاختبارات. والأستاذ عبد الحق بالمودن على جهده في قراءة هذا العمل وتدقيق جزء كبير منه.

مدراء وأساتذة المؤسسات التعليمية التي أجريت فيها الدراسة الميدانية، على ما قدموه من مساعدات وتسهيلات، ومتعلمي هذه المؤسسات الذين شاركوا في هذه الدراسة.

السادة أعضاء لجنة المناقشة الذين سيقومون هذا العمل بملاحظاتهم وتوجيهاتهم.

إخوتي الأعزاء وأفراد عائلتي الكرام وكل من ساعدني ودعا لي بالخير.

أسأل الله القدير أن يجزي الجميع عنا خير الجزاء، وأن يجعل لهذا الجهد المتواضع فائدة ونفعا.

ملخص الدراسة باللغة العربية

تتأسس هذه الدراسة على النظر في ثوابت تعليم اللغة العربية وتعلمها بالمدرسة العمومية المغربية، باعتماد مقارنة ديداكتيكية معرفية، تستند إلى نتائج الأبحاث حول العلاقة بين الوعي اللغوي وتعلم اللغات، إذ تهدف إلى رصد درجات تأثير الوعي المورفولوجي على تطوير الوعي المعجمي، ومظاهر هذا التأثير، وتفاصيل مقتضياته، واقتراح بعض الاستراتيجيات التعليمية الكفيلة بتحقيقه إيجابياً في سياقات تعليمية مخصصة.

ولمقاربة إشكالية الدراسة؛ تم إجراء بحث ميداني على عينة من متعلمي السنتين الرابعة والسادسة ابتدائي من وسطين مختلفين (حضري وقروي)، وذلك باعتماد قسمين من الاختبارات؛ قسم مرتبط بالوعيين المورفولوجي والمعجمي، وقسم مرتبط بمتغيرين اثنين، ثبت بشكل واضح وجود علاقة بينهما وبين المعجم؛ وهما الوعي الفونولوجي والذكاء غير اللفظي.

وبعد معالجة البيانات إحصائياً وتحليل معطياتها، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية، وذلك ارتباطاً بكل فرضية من الفرضيات الجزئية للدراسة:

1. وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين اختبارات الوعي المورفولوجي واختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة.
2. وجود إسهام بدلالة إحصائية لاختبارات الوعي المورفولوجي على اختبارات الوعي المعجمي بنسب وطرق مختلفة لدى أفراد العينة.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي (مرتفع، منخفض)، حيث كانت الفروق لصالح المتعلمين مرتفعي مستوى الوعي المورفولوجي.
4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبارات الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)، حيث كانت الفروق لصالح متعلمي المستوى السادس.

5. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير الوسط (قروي، حضري)، في اختبارات الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة من متعلمي المستوى الرابع، حيث كانت الفروق لصالح متعلمي الوسط الحضري. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتعلمي المستوى السادس. وارتباطا بمتغير الجنس (ذكور، إناث) فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبارات الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي المستوى الرابع والمستوى السادس وفق هذا المتغير.

6. وجود اسهام بدلالة إحصائية لاختبار الوعي الفونولوجي والذكاء غير اللفظي على اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة.

وانطلاقا مما تم التوصل إليه من نتائج تهم الموضوع المدروس نظريا وإمبيريقيا، فقد أوردنا بعضا من المقترحات والتوصيات التي نعتقد أنها يمكن أن تساهم في معالجة بعض الإشكالات التي طرحتها الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الوعي المورفولوجي، تطوير الوعي المعجمي، اللغة العربية، الدياكتيكا المعرفية، المدرسة العمومية المغربية، المستويان: الرابع والسادس ابتدائي.

ملخص الدراسة باللغة الفرنسية

Cette étude s'est fondée sur l'examen des bases de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue arabe dans l'école publique marocaine en adoptant une approche didactique cognitive.

Elle repose sur les résultats des recherches sur la relation entre la conscience linguistique et l'apprentissage des langues. Elle a pour objectif d'observer les degrés d'influence de la conscience morphologique sur le développement de la conscience lexicale, ses manifestations et ses exigences détaillées et de proposer des stratégies d'enseignement capables de la réaliser positivement dans des contextes d'enseignement et d'apprentissage déterminés.

Afin d'approcher la problématique de l'étude, une recherche de terrain a été effectuée sur un échantillon d'élèves de la quatrième et sixième année du primaire de milieux différents (rural et urbain) par l'adoption de deux groupes de tests: l'un se rapporte à la conscience morphologique et la conscience lexicale, l'autre se rapporte à la conscience phonologique et l'intelligence non verbales, deux variables dont la relation avec le lexique est nettement mise en évidence.

Après le traitement statistique et l'analyse des données, l'étude a abouti, selon chaque hypothèse dérivée de la recherche, aux résultats suivants :

1. Existence d'une corrélation statistiquement significative entre les tests de conscience morphologique et les tests de conscience lexicale chez les individus de l'échantillon.
2. Existence de contribution statistiquement significative des tests de conscience morphologique aux tests de conscience lexicale chez les individus de l'échantillon avec des proportions différentes.
3. Existence de différences statistiquement significatives dans les tests de conscience lexicale chez les individus de l'échantillon selon leur niveau de conscience morphologique: les différences étaient en faveur de ceux ayant un niveau plus élevé.
4. Existence de différences statistiquement significatives dans les tests de conscience morphologique et les tests de conscience lexicale chez les individus de l'échantillon selon leur niveau scolaire: les différences étaient en faveur des élèves de la sixième année

5. Existence de différences statistiquement significatives dans les tests de conscience morphologique chez les élèves de la quatrième année suivant leur milieu de vie: les différences étaient en faveur des élèves du milieu urbain; contrairement aux élèves de la sixième année qui n'ont enregistré aucune différence significative pour cette variable.

En ce qui concerne la variable du sexe, les tests de conscience morphologique et les tests de conscience lexicale n'ont montré aucune différence significative.

6. Existence de contribution statistiquement significative des tests de conscience phonologique et d'intelligence non verbale aux tests de conscience lexicale chez les individus de l'échantillon.

A partir des résultats obtenus de l'étude théorique et empirique du sujet de recherche, on a donné quelques propositions et recommandations qui pourraient contribuer à la résolution de certaines problématiques posées par l'étude

Mots clés: conscience morphologique, développement de la conscience lexicale, langue arabe, dialectique cognitive, école publique marocaine, niveaux de quatrième et sixième année du primaire.

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتوى
أ	إهداء
ب	شكرو تقدير
ج	ملخص البحث باللغة العربية
د	ملخص البحث باللغة الفرنسية
ز	فهرس المحتويات
ن	فهرس الجداول
ف	فهرس الأشكال
ق	فهرس الملاحق
01	مدخل عام
01	1. مقدمة البحث
04	2. إشكالية البحث
08	3. أهمية البحث
11	4. أهداف البحث
12	5. خطة البحث
الجزء النظري للأطروحة	
15	الفصل الأول: المكون المعجمي في الفعل التعليمي التعلّمي
16	1. تمهيد
17	2. التعلم وأهم مقارباته
17	1.2. مفهوم التعلم
17	2.2. التعلم بين المقاربات التقليدية والمقاربات الحديثة
18	1.2.2. التعلم من منظور سلوكي

20	2.2.2. التعلم من منظور معرفي
24	3. استراتيجيات التعلم
25	1.3 استراتيجيات التعلم المعرفية
27	2.3 استراتيجيات التعلم المطامعرفية
29	4. المعجم وفق منظور لساني
29	1.4. بين المعجم والقاموس
30	2.4. علاقة المعجم بالتركيب ضمن التوجهات اللسانية
33	5. المعجم ودوره في تعليم اللغة وتعلمها
33	1.5. مكانة المعجم في مسارات تعلم اللغة
35	2.5. أهمية المعجم في عمليتي الفهم والإنتاج
35	1.2.5. أهمية المعجم في تحقيق الفهم القرائي
37	2.5.2. أهمية المعجم في تقوية الكفاية التواصلية
38	6. آليات تنمية المعجم لدى المتعلم
38	1.6. استراتيجيات تعلم المعجم
40	2.6. العوامل المؤثرة في تنمية المعجم
42	1.2.6. توظيف القاموس
43	2.2.6. توظيف السياق
44	3.2.6. توظيف التحليل المورفولوجي
46	7. خلاصة
47	الفصل الثاني: المعجم الذهني: آليات التنظيم ومقاربات النفاذ
48	1. تمهيد
49	2. المعجم الذهني: تحديدات أولية
51	3. المعجم الذهني ومفهوم التمثل

53	4. المعجم الذهني بين النظام اللساني والمعالجة المعرفية
54	5. المداخل المعجمية و انتظامها
58	6. المعجم الذهني بين الانجاز والإدراك اللغوي
61	7. النفاذ إلى المعجم الذهني
63	8. نماذج النفاذ إلى المعجم الذهني
64	1.8. نموذج النفاذ غير المباشر
68	2.8. نماذج النفاذ المباشر
72	9. المعجم الذهني وأهمية المكون المورفولوجي
76	10. خلاصة
77	الفصل الثالث: المورفولوجيا والوعي المورفولوجي
78	1. تمهيد
79	2. المكون المورفولوجي في اللغة العربية
79	1.2. المورفولوجيا والمورفيم
81	2.2. أقسام المورفيم
83	3.2. المعجم بين المورفولوجيا التصريفية والمورفولوجيا الاشتقاقية
85	4.2. خصائص البنيات المورفولوجية في اللغة العربية
85	1.4.2. الاشتقاق في اللغة العربية
86	2.4.2. الإلصاق في اللغة العربية
89	5.2. بناء الكلمة في اللغة العربية
89	1.5.2. الجذر اللغوي
91	2.5.2. الأوزان والصيغ
94	3.5.2. الجذع اللغوي
95	6.2. المستوى الفونولوجي وتحديد الوحدات المورفولوجية

97	3. الوعي المورفولوجي ومقتضياته النظرية
98	1.3. الوعي المعرفي ومهاراته
101	2.3. بين الوعي المعرفي والنشاط اللساني الواعي
102	3.3. مفهوم الوعي المورفولوجي
103	4.3. أهمية الوعي المورفولوجي
106	5.3. تقييم الوعي المورفولوجي
116	6.3. الوعي المورفولوجي وتطوير المعجم عند الطفل في المدرسة الابتدائية
120	4. خلاصة
121	الفصل الرابع: الدرس الصرفي والمعجمي ضمن منهاج تعليم اللغة العربية وتعلمها بالمدرسة العمومية المغربية
122	1. تمهيد
123	2. التوجهات المنظمة لتعليم اللغة العربية وتعلمها في المدرسة العمومية المغربية
123	1.2. مسار إصلاح منظومة التعليم في المغرب
125	2.2. خصوصية المرحلة الابتدائية ومواصفات المتعلم في نهايتها
127	3.2. مبادئ برنامج اللغة العربية في المستوى الابتدائي وتنظيمه البيداغوجي العام
129	4.2. الإطار العام لسير دروس وحدة اللغة العربية بالمستويين الرابع والسادس ابتدائي
129	1.4.2. الإطار العام لسير دروس وحدة اللغة العربية بالمستوى الرابع ابتدائي
131	2.4.2. الإطار العام لسير دروس وحدة اللغة العربية بالمستوى السادس ابتدائي
134	3. المقاربة البيداغوجية المعتمدة في تعليم اللغة العربية وتعلمها في المدرسة العمومية المغربية
134	1.3. الكفايات كمدخل للمنهاج الدراسي المغربي
130	2.3. الكفايات الأساسية لوحدة اللغة العربية في المستوى الرابع والسادس ابتدائي
139	4. الدرس المورفولوجي والمعجمي ضمن منهاج تعليم اللغة العربية وتعلمها في المستوى الابتدائي
139	1.4. الكتاب المدرسي والعملية التعليمية التعلمية

142	2.4. المكون المورفولوجي والمعجمي خلال المرحلة الأولى (السنتان الأولى والثانية)
145	3.4. المكون المورفولوجي والمعجمي خلال المرحلة الثانية (السنتان الثالثة والرابعة)
149	4.4. المكون المورفولوجي والمعجمي خلال المرحلة الثالثة (السنتان الخامسة والسادسة)
153	5. خلاصة
الجزء التطبيقي للأطروحة: الدراسة الميدانية	
154	الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية
155	1. تمهيد
156	2. فرضيات البحث
157	3. منهج البحث
157	4. متغيرات البحث
158	5. الدراسة الاستطلاعية
158	1.5. هدف الدراسة الاستطلاعية
159	2.5. ميدان الدراسة الاستطلاعية
159	3.5. عينة الدراسة الاستطلاعية
159	4.5. إجراءات الدراسة الاستطلاعية
160	5.5. الاستنتاجات والتعديلات المقترحة
162	6.5. صدق أدوات الدراسة وثباتها
162	1.6.5. صدق المحكمين (جميع الاختبارات)
162	2.6.5. صدق اختبار الوعي المورفولوجي وثباته
166	3.6.5. صدق اختبار الوعي المعجمي وثباته
167	4.6.5. صدق اختبار الوعي الفونولوجي وثباته
168	6. الدراسة الأساسية
168	1.6. مجالات الدراسة الأساسية

169	2.6. المشاركون في الدراسة الميدانية
171	3.6. أدوات البحث الميداني وأسس أجرائها
174	4.6. تعليمات عامة حول الاختبارات
174	1.4.6. تعليمات بناء الاختبارات وإجرائها
175	2.4.6. تعليمات تصحيح الاختبارات وحساب نتائجها
176	5.6. شرح الاختبارات
176	1.5.6. اختبار الوعي المورفولوجي
176	1.1.5.6. وصف الاختبار والهدف منه
176	2.1.5.6. روائز الاختبار
177	1.2.1.5.6. تصريف الفعل
179	2.2.1.5.6. استخراج الفعل وتمييز زمنه
179	3.2.1.5.6. تصريف الاسم
180	4.2.1.5.6. إنتاج كلمات بالاعتماد على الأوزان
181	5.2.1.5.6. استخراج وزن الكلمة
182	6.2.1.5.6. استخراج الحروف الأصلية والزائدة من الكلمة المشتقة
182	7.2.1.5.6. الحكم على الروابط المورفولوجية
184	8.2.1.5.6. إنتاج اللاكلمات
185	2.5.6. اختبار الوعي المعجمي
185	1.2.5.6. إنتاج كلمات مشتقة لقياس عمق المعجم على مستوى الإنتاج
186	2.2.5.6. معرفة الكلمات المعقدة مورفولوجيا لقياس عمق المعجم على مستوى الفهم
188	3.5.6. اختبار الوعي الفونولوجي
188	1.3.5.6. وصف الاختبار
188	2.3.5.6. روائز الاختبار

188	1.2.3.5.6. تقطيع الكلمات إلى فونيمات
189	2.2.3.5.6. حذف مقطع من بداية الكلمة ونهايتها
190	4.5.6. اختبار الذكاء غير اللفظي
190	1.4.5.6. وصف الاختبار
191	2.4.5.6. إجراء الاختبار
193	6.6. أساليب المعالجة الإحصائية
195	7. خلاصة
196	الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها
197	1. تمهيد
198	2. عرض نتائج الدراسة
198	1.2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى
200	2.2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية
214	3.2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة
218	4.2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة
222	5.2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة
228	6.2. عرض نتائج الفرضية الجزئية السادسة
232	3. تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها
232	1.3. تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى ومناقشتها
237	2.3. تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية ومناقشتها
238	3.3. تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة ومناقشتها
240	4.3. تفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة ومناقشتها
242	5.3. تفسير نتائج الفرضية الجزئية الخامسة ومناقشتها
245	6.3. تفسير نتائج الفرضية الجزئية السادسة ومناقشتها

247	خاتمة الدراسة وتوصياتها
257	مراجع الدراسة
279	ملاحق الدراسة

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
26	تعريفات استراتيجية التعلم المعرفية وأهدافها وخصائصها حسب مجموعة من الباحثين الأجانب	1
99	بعض تعريفات الباحثين للمظامعرفية	2
107	المهام المختلفة للوعي المورفولوجي	3
129	الغلاف الزمني الأسبوعي للغة العربية في المستوى الابتدائي حسب سنوات الدراسة	4
133	التوزيع الأسبوعي لمادة القراءة في المستوى السادس ابتدائي	5
138	الكفايات المستهدفة في مادة اللغة العربية خلال السنتين الرابعة والسادسة ابتدائي	6
141	لائحة الكتب المقررة للمستويين الرابع والسادس ابتدائي برسم الموسم المدرسي 2018-2019	7
142	الهيكلية السنوية للظواهر المورفولوجية المستضمرة خلال السنتين الأولى والثانية ابتدائي	8
144	الظواهر اللغوية المروجة ضمناً خلال السنتين الأولى والثانية من السلك الابتدائي ضمن المنهاج المحتين	9
146	الغلاف الزمني الأسبوعي لدرس الصرف والتحويل في المستويين الثالث والرابع ابتدائي	10
147	دروس الصرف والتحويل خلال السنتين الثالثة والرابعة ابتدائي	11
149	الغلاف الزمني الأسبوعي لدرس الصرف والتحويل في المستويين الخامس والسادس ابتدائي	12

13	دروس الصرف والتحويل خلال السنتين الخامسة والسادسة ابتدائي	150
14	منهجيات تعليم المورفولوجيا والمعجم خلال السنتين الخامسة والسادسة ابتدائي	151
15	متوسط زمن انجاز الاختبارات خلال الدراسة الاستطلاعية	160
16	لجنة تحكيم الاختبارات	162
17	معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمجموع اختبارات الوعي المورفولوجي	163
18	معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات اختبارات الوعي المورفولوجي والدرجة الكلية للاختبار الفرعي الذي تنتمي إليه	164
19	معامل الارتباط بين الاختبارات الفرعية مع بعضها ومع الدرجة الكلية لمجموع اختبارات الوعي المورفولوجي	165
20	معامل ثبات ألفا كرونباخ لمجموع فقرات اختبارات الوعي المورفولوجي	166
21	معامل الارتباط بين درجة اختبارات الوعي المعجمي والدرجة الكلية لمجموع اختبارات الوعي المعجمي	166
22	معامل ثبات ألفا كرونباخ لفقرات اختبارات الوعي المعجمي	167
23	معامل الارتباط بين درجة فقرات اختبار الوعي الفونولوجي والدرجة الكلية للاختبار	167
24	معامل ثبات ألفا كرونباخ لاختبار الوعي الفونولوجي	168
25	عينة الدراسة الميدانية	170
26	مواد الدرس الصرفي المقررة خلال شهري نونبر وأكتوبر	171
27	اختبارات البحث وروائزها	173
28	أهداف روائز اختبار الوعي المورفولوجي	177
29	الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحقيق أهداف الدراسة	193
30	نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبارات	198

	الوعي المورفولوجي واختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع	
199	نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبارات الوعي المورفولوجي واختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس	31
201	نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار التصريف على اختبار الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع	32
203	نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الأوزان والصيغ على اختبار الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع	33
205	نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الاشتقاق على اختبار الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع	34
206	نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي على مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع	35
208	نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار التصريف على اختبار الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس	36
210	نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الأوزان والصيغ على اختبار الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس	37
212	نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الاشتقاق على اختبار الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس	38
213	نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي على مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس	39
215	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار الإنتاج لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي (مرتفع، منخفض)	40
216	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار الفهم لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي (مرتفع، منخفض)	41
217	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي	42

	(مرتفع، منخفض)	
219	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)	43
220	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)	44
221	المتوسطات الحسابية لمتعلمي الصف الرابع والسادس في جميع الاختبارات	45
223	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع وفق متغير الوسط (قروي، حضري)	46
226	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس وفق متغير الوسط (قروي، حضري)	47
227	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي المستوى الرابع والسادس وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)	48
228	نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الوعي الفونولوجي على مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع والسادس	49
230	نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الذكاء غير اللفظي على مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع	50

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
3	الاتجاه المعرفي في تعليم اللغات	1
22	الفرق بين التعلم الضمني والتعلم الصريح	2

23	مركزية المتعلم بين السلوكية والمعرفية	3
28	العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية والمطامعرفية	4
41	العوامل المساهمة في تعلم المتعلم للغة عامة	5
42	العوامل المسؤولة عن التنمية الجيدة للمعجم عند الطفل في المدرسة الابتدائية	6
54	المعجم الذهني بين نظامين: لساني وغير لساني	7
57	الوحدة المعجمية: المعلومات اللسانية الممكنة والدلالات المحتملة	8
60	نموذج صوري للإنجاز اللغوي المنطوق والمكتوب	9
66	تنظيم المعجم الذهني وآليات نفاذه في نظر Forster (1976)	10
67	نموذج معالجة اللغة حسب Forster (1997)	11
69	المكونات الرئيسية للنسخة الأولى من نموذج Morton (1982)	12
71	نموذج الكتابة حسب Marslen-Wilson (1987)	13
83	أقسام المورفولوجيا في معالجتها لبنية الكلمات	14
94	إمكانات التوليد من الجذر: "ك ت ب"	15
95	العلاقة بين الجذروالجدع والصيغة	16
96	المخطط البياني للغة العربية	17
103	الترابط بين مختلف مظاهر الوعي المطاللساني	18
104	اكتساب القواعد الإعرابية والقواعد الاشتقاقية	19
106	مكونات البنية الصرفية في اللغة العربية	20
119	مكونات الوعي المورفولوجي	21
215	الفروق في اختبار الإنتاج لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي (مرتفع، منخفض)	22

216	الفروق في اختبار الفهم لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي (مرتفع، منخفض)	23
218	الفروق في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي (مرتفع، منخفض)	24
219	الفروق في مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)	25
221	الفروق في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)	26
223	الفروق في مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع وفق متغير الوسط (قروي، حضري)	27
224	الفروق في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع وفق متغير الوسط (قروي، حضري)	28
225	الفروق بين مجموعة مدارس إرخوضن وفق متوسط اختبار الوعي المورفولوجي	29
225	الفروق بين مجموعة مدارس إرخوضن وفق متوسط اختبار المعجم	30

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
280	ترخيص للقيام ببحث ميداني من طرف المدير الإقليمي لوزارة التربية الوطنية ببني ملال	1
281	مراسلة طلب الترخيص المقدم إلى المديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية ببني ملال	2
282	ترخيص للقيام ببحث ميداني من طرف المدير الإقليمي لوزارة التربية الوطنية بمدينة أزيلال	3
283	مراسلة طلب الترخيص المقدم إلى المديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية بأزيلال	4
284	إفادة بإجراء اختبارات ميدانية بمؤسسة المنظر الجميل (المديرية الإقليمية بني ملال)	5

285	إفادة بإجراء اختبارات ميدانية بمؤسسة ابن المقفع (المديرية الإقليمية بني ملال)	6
286	إفادة بإجراء اختبارات ميدانية بمجموعة مدارس إخرخوضن (المديرية الإقليمية أزيلال)	7
287	إفادة بإجراء اختبارات ميدانية بمؤسسة الخوارزمي (المديرية الإقليمية أزيلال)	8
288	كُتِبَ الاختبارات	9

1. مقدمة البحث

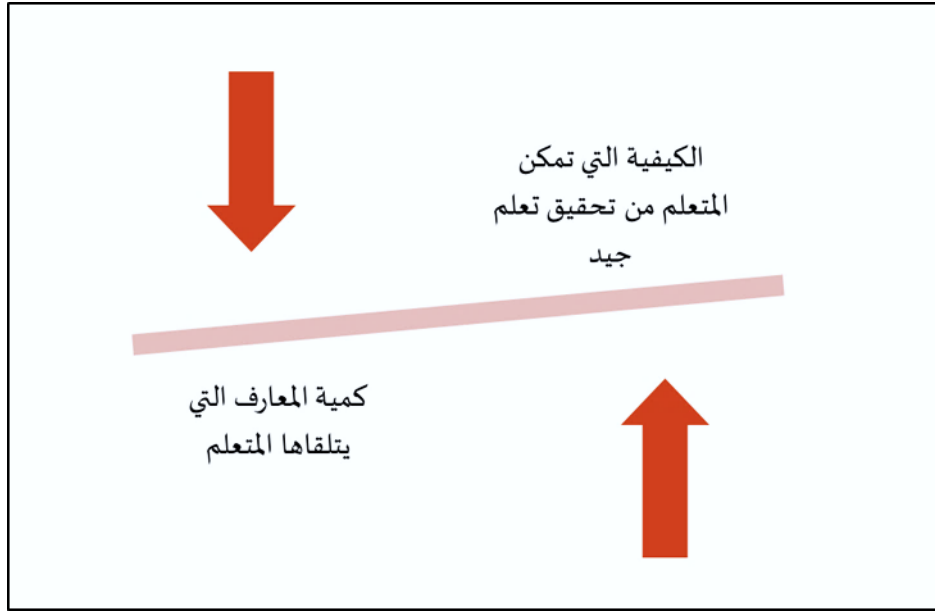
تتصدر اللسانيات مكانة مهمة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية والدقيقة أيضا. ولعل من أهم العوامل التي بلغتها هذه المكانة ارتباطها بأهم موضوع في حياة الإنسان ألا وهو موضوع اللغة؛ فاللغة هي الأداة الأولى لتحقيق التفاعل والاتصال بين الناس، كما أنها تمثل لأي أمة أو مجتمع جزءا محوريا من مكونات هويتها وكيانيتها الثقافية والحضارية. وبناء على ذلك، ترتبط كل المجتمعات بلغاتها ارتباطا وثيقا، فتنظم لها القوانين وتضع لها السياسات، من أجل المحافظة عليها وتمكين الأفراد من التحكم فيها وإتقانها. واللغة نسق من العلاقات ومنظومة تتألف من مستويات مختلفة ومتكاملة في الوقت نفسه: المستوى الصوتي، المستوى الصرفي، المستوى المعجمي، والمستوى التركيبي، والمستوى الدلالي¹. ومن الباحثين (بوعناني، 2006 مثلا) من يعتمد تصنيفا آخر تقسم بموجبه مستويات دراسة اللغة إلى ثلاثة مستويات: مستوى تحت - معجمي / مستوى معجمي / مستوى فوق- معجمي، ولا يفصل بين هذه المستويات إلا ظاهريا، فالترابط بينها عضوي والتداخل طبيعي؛ وهذا التقسيم ما هو إلا فصل منهجي وإجرائي تقتضيه بعض مسالك التحليل اللساني.

وقد قطع البحث اللساني العربي، في العقود القليلة الماضية، أشواطا مهمة في تمثيل خصائص اللغة العربية، وتحقيق في سياق ذلك تراكم على مستويات مختلفة، لكن هذا التراكم يبقى محدودا في نتائجه، ومتفاوتا في قيمته. ولعل أحد مظاهر القصور في اللسانيات العربية المعاصرة؛ ضعف الاهتمام بالدراسات اللسانية ذات البعد التطبيقي. وما أحوجنا اليوم إلى بحوث تستجيب لانشغالات المدرسين وحاجيات المتعلمين، وتسهم في تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها، مستفيدة في ذلك مما تحقق من إنجاز في مجال

¹ اتفق الباحثون على تقسيم اللغة إلى مستويات، ولكن اختلف بعضهم في عددها، فمنهم من يعتمد على أربعة مستويات، ومنهم من يعتمد على خمسة مستويات وغير ذلك.

اللسانيات الحديثة في مختلف أبعادها؛ فقد غدت الحاجة إلى الاستفادة من هذه المعرفة الجديدة وتوظيفها مطلباً ملحاً، في وقت باتت تتعالى فيه الأصوات من جهات مختلفة، ناعية حال اللغة العربية في واقعها الاستعمالي والبحثي والتربوي. ويمكن أن نقول إن الوضع الذي تشهده بلادنا حالياً من تدني مستوى التحصيل الدراسي عند المتعلمين، بما فيه المستوى اللغوي والتواصلي يمكن أن يعود إلى "القطيعة شبه التامة بين الساهرين على وضع البرامج التعليمية والأبحاث اللسانية الحديثة عامة... لذلك نرى أنه من الضروري تحديث آليات تعليم اللغة العربية وتعلمها وفق المعطيات اللسانية الحديثة والمتطلبات البيداغوجية، ووضع برامج تعلمها بناء على المعرفة الدقيقة لطبيعة هذه اللغة، وطبيعة متعلميها، وكيفية حصول الاكتساب والتعلم" (عقلي، 2018، 231).

وقد شهد العصر الراهن تحولات معرفية كبرى في شتى المجالات والميادين، ويتطلب هذا التحول المستمر في العصر الذي نعيش فيه، متابعة دائمة لمستجدات مختلف الحقول المعرفية الإنسانية والعلمية والتكنولوجية، بما فيها مجال تعليم اللغات، الذي شهد تحولات كبرى وظهرت فيه اتجاهات حديثة على المستوى النظري والتطبيقي، ومن ذلك أنه أصبح مسلماً بالإقرار بأن من أهم نتائج الثورة اللسانية الحديثة "تحول عناية اللسانيين من دراسة السلوك اللغوي العقلي إلى دراسة نسق المعرفة الذي يكمن خلف هذا السلوك. ومما يعنيه هذا التحول، الانتقال من دراسة اللغة باعتبارها موضوعاً خارجياً إلى دراسة نسق المعرفة اللغوية الممثلة في عقل المتكلم" (البوشيخي، 2017). وانطلاقاً من ذلك، فقد استقطب موضوع النشاط اللساني الواعي العديد من الدراسات والأبحاث، خصوصاً في العقد الأخير من القرن العشرين، حيث ظهرت على إثر هذا الاهتمام الجديد اتجاهات متنوعة ونظريات تعمل جميعها، على البحث في موضوع الوعي اللساني عند الطفل وقدرته على التفكير في الموضوعات اللسانية ومراقبتها. ويستند هذا الاتجاه المعرفي في تعليم اللغات على الفهم الواعي لنظام اللغة؛ فوعي المتعلم (ة) بما اكتسبه من معرفة وبطريقة اكتسابها، يزيد من نشاطه المطامعري، وهذا يعني أن تتوفر لدى المتعلم (ة) درجة من السيطرة الواعية على النظام الأساسي للغة. واعتباراً لذلك، فقد ارتكز اهتمام التربويين في القرن الحادي والعشرين على الكيفية التي تمكن المتعلم (ة) من تحقيق تعلم أفضل، أكثر من اهتمامهم بكمية المعارف التي يتلقاها المتعلم.



الشكل رقم (1): الإتجاه المعرفي في تعليم اللغات

وقد ثبت أن الإخفاق في اعتماد المنهجية التعليمية الناجعة يُعد أحد مصادر الصعوبات التي يواجهها بعض المتعلمين. لذلك، فإن اعتماد المنهجية التعليمية المناسبة، التي تنسجم إجراءاتها مع مقومات المادة المعرفية المقدمة يشكل الخطوة المطلوبة في إيصال المتعلم (ة) إلى المستوى المطلوب، كما أنّ فعالية منهجية تعليم اللغة العربية في تحقيق التعلم اللساني المأمول تتوقف إلى حد بعيد على مدى نجاحها أو فشلها في الارتكاز على خصوصيات هذه اللغة باعتماد مقاربات حديثة أثبتت نتائجها نجاحا في هذا الباب، وهو ما يتطلب وعي الأستاذ والقائمين على هذا المجال بما جاءت به تعليمية اللغات من نظريات وإجراءات تطبيقية ناجعة في تعلم اللغات، واستثمارها بما يعود بالفائدة على المتعلم.

وتؤكد الدراسات الحديثة التي أجريت في مجال تعلم اللغات على الدور المحوري الذي يلعبه المعجم في القدرة على استخدام اللغة إدراكا وإنجازا؛ إذ يمثل مجال تعليم المعجم وتعلمه بعدا مهما من أبعاد تعلم اللغة؛ لسبب ربما يبدو بسيطا وهو أنه لا وجود للغة دون معجم تقوم عليه؛ فجميع اللغات تمتلك رصيда من الكلمات هي بمثابة الوحدات الأساسية التي يتم الاعتماد عليها لإنتاج الكلام وفهمه. وعليه، فإن امتلاك المعجم يعد من بين المرتكزات الأساسية لامتلاك اللغة. كما أن مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) تعتمد اعتمادًا كبيرًا على حجم الرصيда المعجمي الذي يحصله متعلم اللغة، ولاسيما في

المراحل الأولى من تعلمه (Nation & Waring, 1997)؛ لذلك، فمعرفة اللغة هي الأساس معرفة المعجم والإحاطة بقواعد استعماله. ولا يعني التركيز على المعجم تغييب دور النحو أو تكريس التصور الذي يجعل النحو والمعجم مكونين منفصلين، بل هما مكونان متلازمان لا يمكن الفصل بينهما، ولا قيمة لتعليم المعجم في حد ذاته، بل يشكل مظهرا مهما في تعلم النحو وضبط قواعده.

وانطلاقا من هذه المعطيات، وعلى اعتبار أن الأنظمة المورفولوجية للغات تعبر فيما بينها عن اختلافات هامة تتعلق بالمكونات المورفولوجية وبطريقة انتظامها في الوحدات اللسانية، واشتغالها داخلها، فقد اتضح لنا -انطلاقا من الخصوصيات المورفولوجية للغة العربية- استحالة اعتماد كل معطيات الأبحاث الغربية ونتائجها التي تناولت بالدراسة العلاقة القائمة بين الوعيين المورفولوجي والمعجمي وأهميتها في تطوير مسالك تعلم هذه اللغات؛ ذلك أن العربية لها نظام مورفولوجي خاص، قد يكون موافقا لعدد من اللغات ذات الأنظمة الكتابية الألفبائية، لكنه يتسم بعدد من المميزات والخصوصيات البرامترية.

واعتبارا لذلك، تتأسس الأطروحة على النظر في ثوابت تعليم اللغة العربية وتعلمها بالمدرسة العمومية المغربية (المستوى الابتدائي) باعتماد مقارنة ديداكتيكية معرفية Cognitive، تستند إلى نتائج الأبحاث حول العلاقة بين الوعي اللغوي وتعلم اللغات. حيث سنؤكد على افتراض أن للسيرورات الواعية، خاصة الوعي المورفولوجي، أثرا في تطوير الوعي المعجمي عند المتعلمين، وأن لذلك انعكاس على عمليتي الفهم والإنتاج. ونشير هنا إلى أن اعتماد مصطلح المورفولوجيا بدل الصرف في عنوان هذا البحث مرده إلى أن مصطلح المورفولوجيا يشمل كل المعارف الصرفية والتصريفية والمعرفة بالأوزان والصيغ، في حين لا يستوعب مصطلح الصرف كل المعارف الأخرى.

2. إشكالية البحث

يحتل تعليم اللغات عامة واللغة العربية خاصة أهمية كبيرة وقيمة بالغة في جميع المستويات التعليمية. ووقفا عند المشاكل البيداغوجية والإكراهات التربوية التي يطرحها موضوع تعليمية اللغة العربية في الأقسام الابتدائية بصفة عامة، برز موضوع هذا البحث؛ فبالرغم من أهمية المعجم في التمكن من اللغة،

إلا أن ميدان تعليمية المعجم مازال فتيا؛ إذ يرى كثير من المشتغلين في هذا الحقل أنه لم توضع بعد تصورات كافية لبناء مجال بحث في هذا التخصص تأخذ بعين الاعتبار مجموعة من المظاهر التربوية واللسانية والمعرفية للمتعلم. كما أن مسارات تعليم المعجم في المناهج التعليمية ظلت مجزأة، وقليلة الإنتاجية في ظل تعليم محكوم بغلاف زمني ضعيف، لا تظهر العناية به إلا استثناء في معرض شرح النصوص، ولا يلجأ إليه إلا باعتباره وسيلة إجرائية لامتلاك كفايات لسانية أخرى (Calaque, 2008, 21). وتكاد تتوحد كلمة المدرسين على ضعف قدرة المتعلمين على الفهم والتعبير في المرحلة الابتدائية، هذه المرحلة التي تعتبر اللبنة الأساس لتكوين الطفل وتمكينه من امتلاك أرضية لغوية صلبة، تشكل صرح انطلاقته المعرفية نحو آفاق أرحب وأوسع، وهو ما يظهر بشكل واضح في التقارير الوطنية¹ حول تقييم التحصيل الدراسي وتشخيص الوضعية الراهنة لتعليم اللغة العربية في المغرب.

ويلعب البناء الدقيق للمعجم دورا أساسا في تطور المعجم لدى الأطفال، وقد أظهرت عدة أبحاث ودراسات في سياقات لغوية مختلفة أن تطور المعجم لدى الطفل في سن التمدرس مرتبط بمعارفه المورفولوجية، فبالاعتماد على تحليلات إحصائية منجزة من قبل (Nagy & Anderson, 1984) تبين أن التحليل المورفولوجي يلعب دورا مهما في تعلم المعجم، وأن معاني 60% من الكلمات المشتقة المجهولة التي نصادفها في النصوص يمكن الوصول إلى معانيها انطلاقا من التحليل المورفولوجي. ويواجه المتعلمون بشكل متكرر كلمات لا يعرفونها بتاتا، أو معرفتهم بها محدودة، وهذه المواجهة هي المسؤولة بشكل كبير عن تنمية معجمهم.

¹ أبرزت نتائج PNEA (2008) حول أداء التلاميذ في اللغات، أن أغلبية التلاميذ الذين شاركوا في هذه الدراسة لم يتمكنوا من الحصول على المعدل فيما يخص اللغة العربية، وهو ما يبين أن مكتسبات التلاميذ في مادة اللغة العربية بعيد عن المستوى الذي حدده الميثاق. وبشكل التعبير والإنشاء والكتابة المجالات التي يعاني فيها تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من صعوبات خاصة: حيث إن النقط التي حصلوا عليها في هذا المكون هي 13 على 100، أما النقط المحصل عليها في القراءة فلا تتجاوز المعدل الذي هو 50 نقطة. وتشهد الدراسة الدولية PIRLS، بدورها، على ضعف مكتسبات التلاميذ في القراءة، بل وعلى تراجعها، لأن النقط المحصل عليها في هذه المادة تراجعت من 350 نقطة سنة 2001 إلى 323 نقطة سنة 2006، لتتخفض سنة 2011 إلى 310 نقطة (انظر: الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي (2014). التقرير التحليلي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013 المكتسبات والمعيقات والتحديات).

وفي السياق نفسه بين (Anglin,1993) أن المعجم المكتسب في المدرسة الابتدائية قد يتشكل في معظمه من الكلمات المركبة، وأن اكتساب الكلمات المشتقة منذ مستوى الثالث ابتدائي قد يكون هو المهيمن مقارنة باكتساب الكلمات البسيطة.

وحسب (Nagy et al., 1989) فإن إحدى المميزات الأساسية التي تميز القراء الجيدين عن القراء الضعفاء هي قدرتهم على التعرف على الكلمات بسرعة وفعالية، ويظهر هذا التمييز بالخصوص مع الكلمات المعقدة مورفولوجيا. وتعتبر (Mcbride-chang et al., 2008) أن فهم آليات إحداث كلمات جديدة في لغة ما قد يكون مفتاحاً في نفس الوقت لفهم كلمات جديدة وتعلمها. ومن ثم، فهناك نوعان من المعطيات يُبينان أهمية الوعي المورفولوجي في تنمية المعجم لدى الطفل في المدرسة الابتدائية، يتعلق الأمر من جهة بتلك المعطيات التي تنبثق من الدراسات التي تبين تأثير الوعي المورفولوجي في تطوير المعجم، ومن جهة أخرى بمعطيات الأبحاث التدريبية المتعلقة بتنمية المعارف الميطامورفولوجية.

وقد اهتمت عدة أبحاث في السياق الإنجليزي بالعلاقة بين الوعيين المورفولوجي والمعجمي لدى المتعلمين، وتوصلت هذه الأبحاث إلى أن الوعي المورفولوجي مرتبط بتطور المتعلمين على مستوى المعجم (Anglin, 1993; Wagner et al., 2007; Mccutchen et Logan, 2011; Sparks et Deacon, 2015). وهناك دراسات أخرى بينت أن هناك ارتباطاً قوياً بين الوعي المورفولوجي والمعجم في لغات أخرى مثل المندرينية¹ والكورية والكانتونية² (Mcbride-chang et al., 2008)، وقد تم إثبات ذلك في اللغة الفرنسية أيضاً (Saidane, 2016). لكن بالنسبة للسياق العربي لم يُنجز على حد علمنا أي بحث حول العلاقة بين الوعيين المورفولوجي والمعجمي.

وبما أن الرصيد المعجمي للمتعلم زاد أساسياً لتطوير كفاياته اللغوية؛ إدراكاً وإنجازاً، ومكون هام من مكونات امتلاك اللغة وامتلاك المعرفة بها؛ فإن الأطروحة سترصد -وفق دراسة ميدانية- درجات تأثير الوعي

¹ المندرينية هي اللغة الرسمية في جمهورية الصين الشعبية.

² هي إحدى الفروع الرئيسية للغة الصينية.

المورفولوجي على تطوير الوعي المعجمي، ومظاهر هذا التأثير، وتفاصيل مقتضياته، واقتراح بعض الاستراتيجيات التعليمية الكفيلة بتحقيقه إيجابياً في سياقات تعليمية تعليمية مخصصة. ومن هذا المنطلق، تنبع إشكالية البحث التي تتعلق بمدى مساهمة الوعي المورفولوجي في تطوير الوعي المعجمي العربي عند متعلمي المستوى الرابع والسادس من السلك الابتدائي. والمقصود بتطوير الوعي المعجمي هنا تمكين المتعلمين من التفكير في آليات تساعد على التعرف على الكلمات وإنتاجها. وذلك من خلال محاولة الإجابة عن السؤال الآتي: هل توجد علاقة ارتباطية بين الوعي المورفولوجي وتطوير الوعي المعجمي عند المتعلمين؟

إن الإشكالية التي تتمحور حولها هذه الأطروحة، تكمن في محاولة الإجابة عن أسئلة عامة، يمكن تقسيمها إلى ثلاثة أقسام:

قسم مرتبط بنظام اللغة العربية، من مثل:

- ما العلاقة الترابطية التي تجمع بين الوعيين المورفولوجي والمعجمي في اللغة العربية؟

وقسم مرتبط بالسياسة التعليمية المعتمدة في تعليم اللغة العربية بالمغرب، من مثل:

- ما مضامين التعلم الموجه لتحقيق الكفايات اللسانية الخاصة بمسارات مكوني المورفولوجيا

والمعجم؟

- كيف تؤثر التوجهات البيداغوجية والديداكتيكية المتضمنة في الكتب المدرسية في تحقيق

الكفايات اللسانية الخاصة بمكوني المورفولوجيا والمعجم؟

وقسم مرتبط بالتعلم ذاته، ومستويات اشتغاله المعرفية ضمن مكوني المعجم والمورفولوجيا، من مثل:

- ما نسب تمكن المتعلمين من الوعيين المورفولوجي والمعجمي؟

- أية علاقة ترابطية تحكم الوعيين: المورفولوجي والمعجمي في اللغة العربية؟

- هل يعتمد المتعلمون على وعيم المورفولوجي في تطوير معجمهم؟

- انطلاقا من مكونات الوعي المورفولوجي الثلاثة: الاشتقاق، التصريف، الأوزان والصيغ. يمكننا طرح السؤال التالي: أي مكون أكثر أهمية في تطوير الوعي المعجمي عند متعلمي المستوى الرابع والسادس ابتدائي؟

- هل يمثل الوعي المورفولوجي العربي متغيرا هاما في مسار إنتاج الكلام وفهمه لدى المتعلمين؟
- كيف يمكن تصريف الوعي المورفولوجي لتطوير الوعي المعجمي لدى المتعلمين داخل المناهج التعليمية؟

3. أهمية البحث

يحتل تعليم اللغة العربية قيمة بالغة، على اعتبار أن اللغة هي الأداة الصانعة للفكر، والقناة الفاعلة في التواصل. واللغة من منظور بيداغوجي تعد من أبرز المداخل الأولية في امتلاك التعلّمات الأساسية، والمهارات الأولية التي يحتاجها المتعلم (ة) في بناء تعلماته، وفي نمو كفاياته اللغوية بقسميها الكتابي والشفهي.

ولا خلاف في عد موضوع بحث يجمع بين التمدّس واللغة موضوعا مهما، خاصة إذا كانت تؤطره خلفية نظرية تتخذ المعرفية رافدا لها، ولا خلاف أيضا في أن للمعجم أهمية بالغة في تعلم اللغات؛ فهو المادة المعبرة عن الفكر، والمكونة للغة، وهو ضروري لفهم النصوص اللغوية من ناحية، وللتعبير الشفهي والكتابي من ناحية أخرى. كما أن "إتقان المعجم مؤشر مهم للنجاح الأكاديمي" (Calaque, 2008)، فأفضل وسيلة لاستعمال لغة ما استعمالا فعليا، تكمن في ضرورة التوفر على معرفة معجمية واسعة، ومن ثم وجب التخلي عن التقليد الذي كان سائدا في القديم، والذي كان الاهتمام فيه منصبا على النحو "التركيب" وقل فيه الاهتمام بالمعجم في تعليم اللغة وتعلمها. وتستدعي هذه الأهمية البالغة للمعجم العناية بتعلمه وتعليمه، وتتضاعف هذه العناية إذا ما لاحظنا ما يتعلق بتعلم المعجم من مشكلات تواجه متعلم اللغة.

وينخرط هذا البحث عموما ضمن الدراسات الموجهة لتطوير النظام التعليمي بالمغرب. وقد جاء ليسد ثغرة في مجال الدراسات في هذا الميدان، ويسلط الضوء على بحث من الأبحاث الجديدة ضمن مجال اللسانيات التعليمية ذات التوجه المعرفي. وقد أثّرنا أن نباشرفيه مقصدية التحقق من علاقات الترابط بين الوعيين

–المورفولوجي والمعجمي- في اللغة العربية، باعتماد إطار نظري لساني-معرفي، وذلك بالتركيز على تخصصين اثنين: اللسانيات والديداكتيكا ارتباطا بما أقرته الدراسات والأبحاث المنشغلة بمجال تعليم اللغة وتعلمها من تعالق وتفاعل هام بين هذين التخصصين.

ويمكن أن نُجمل أهمية الدراسة الحالية في النقاط الرئيسية الآتية:

أهمية نظرية:

- البحث في ميدان تعليم اللغات وتعلمها بشكل عام، والعربية بشكل خاص، من الميادين المهمة، لما له من أثر قوي على المردودية العلمية والتواصلية للفرد؛ فالعملية التعليمية التعلمية تقوم على أساس التواصل، وفي قلب التواصل نجد اللغة حاملة وناقلة للمعرفة، وهذا ما يجعل الاهتمام بتعليم اللغات وتعلمها قضية محورية في المنظومة التربوية تستحق كل العناية والاهتمام.

- أهمية الفئة المستهدفة بالدراسة الحالية، وهي فئة متعلمي المرحلة الابتدائية، التي تشكل اللغة العربية أرضية قوية تمكنها من التطور في امتلاك التعلّيمات والخبرات المختلفة وتحقيق التحصيل الأكاديمي المستهدف، في هذه المرحلة وفيما يلها من المراحل التعليمية، ذلك أن الضعف في اللغة العربية يسري تأثيره على باقي المواد المُدرسة، ويمتد إلى المستويات اللاحقة، مما يتسبب في إعاقة التعلّيمات، فيكون الضعف في اللغة سببا من أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي في عمومها.

- تتجاوب الدراسة الحالية مع التوجهات التربوية الحديثة التي تسعى إلى استثمار معطيات الدراسات اللسانية المعرفية في تطوير حقل تعليم وتعلم اللغة العربية وتمكين المتعلمين من تحقيق الكفايات اللغوية المستهدفة.

- انعدام الدراسات العربية - على حد علمنا- التي تناولت دراسة الوعيين المورفولوجي والمعجمي لدى المتعلمين بسلك الابتدائي.

أهمية تطبيقية:

- تقييم مستوى الوعيين المورفولوجي والمعجمي لدى المتعلمين بسلك الابتدائي، وذلك من خلال تصميم مجموعة من الاختبارات التي تمكن من قياس هذا الجانب.
- أهمية النتائج التي قد تفيد في وضع الأصبع على مكان الخلل في تقديم مناهجنا للمكونات اللغوية المرتبطة بالمورفولوجيا والمعجم ووسائل تطويرهما، والتي ستمكننا من قياس مدى تأثير الوعي المورفولوجي للمتعلمين على تطوير معجمهم.
- التوصل إلى مقترحات للاستفادة من نتائج البحث في وضع خطط تعليمية تعليمية يستثمر فيها الجانب المورفولوجي في تطوير معجم المتعلمين.

ونشير هنا إلى أن اختيارنا للمستوى الابتدائي يتمثل في اعتباره محطة أساسية في حياة المتعلم، يبني من خلالها معارفه ويصقل خبراته. وتكمن أهمية اللغة في هذه المرحلة باعتبارها اللبنة الأولى التي ينشئ المتعلم (ة) بها أفكاره ويوسع بها مداركه، ومن جهة أخرى تلعب اللغة وتعلمها دورا لا يستهان به في نوعية التحصيل المدرسي، فإذا استقامت هذه المرحلة في حياة المتعلم (ة) ستكون لاشك المفتاح الأساس لمختلف المعارف الإنسانية.

وقد تم التركيز في هذه الدراسة على المستويين الرابع والسادس بناء على طبيعة انقسام السلك الابتدائي من التعليم العمومي المغربي إلى ثلاث مراحل:

- المرحلة الأولى: السنتان الأولى والثانية

- المرحلة الثانية: السنتان الثالثة والرابعة

- المرحلة الثالثة: السنتان الخامسة والسادسة

واختيارنا للسنة الرابعة مبرر بكونها تمثل نهاية المرحلة الثانية والتي تتعزز فيها، وفق ثوابت الكتاب الأبيض للوزارة، المعرفة المورفولوجية عند المتعلمين في مسار تعلمهم للغة العربية، حيث تشكل هذه السنة بداية

للتصريح بالظواهر اللغوية بما فيها الظواهر الصرفية، كما تشكل موقعا وسطا وجسر عبور بين المرحلة الأولى والمرحلة الثالثة. لذلك فهي من جهة، مرحلة دعم وتثبيت وإغناء لرصيد الحصيلة اللغوية المكتسبة في الثلاث سنوات الأولى، ومن جهة أخرى، مرحلة تمهيد وتوطئة للمرحلة الموالية المتمثلة في السنتين الخامسة والسادسة. وأما اختيارنا للسنة السادسة فهي نهاية المرحلة الثالثة، وأيضا المرحلة الابتدائية برمتها، ومن المفروض أن تكون كل المعارف المورفولوجية والإملائية والتركيبية المتصلة بالمستوى الابتدائي قد ترسخت خلالها، ففي هذه المرحلة "تستهدف الممارسات البيداغوجية استكمال بناء الكفايات اللغوية والتواصلية المسطرة للتعليم الابتدائي كله، وتستهدف أيضا تحقيق المواصفات والمخرجات المعلنة في التوجهات والاختيارات التربوية العامة والمحددة في منهاج اللغة العربية للتعليم الابتدائي" (المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، 2018، 46).

4. أهداف البحث

إن أهمية الرصيد المعجمي في التمكن من اللغة والطبيعة المركبة له يحتملان العمل على تسليح متعلم اللغة باستراتيجيات فاعلة لتطوير وعيه المعجمي، ليتمكن من حل مشكلات الفهم والتواصل التي تسببها الكلمات الجديدة أو الغامضة والتي كثيرا ما يتعرض لها في تعلم اللغة واستعمالها، ومساعدته في الوقت ذاته على الاستمرار في تعلم كلمات جديدة وتطوير معجمه الذهني، لذلك، نتوقع أن يسهم هذا البحث في اقتراح ما من شأنه أن يحسن الأداء اللغوي عند متعلمي اللغة العربية في سلك الابتدائي، وتهيئة الطريق أمام الباحثين المشتغلين بهذا المجال لوضع الحلول المناسبة والناجحة لتنمية المعجم لدى المتعلمين، والإحاطة بجوانب الضعف والعمل على معالجتها استنادا على معطيات لسانية معرفية حديثة.

ويتمثل هدف الدراسة -على وجه التحديد- في هدفين أساسيين: الهدف الأول نظري؛ ويتحدد في الاطلاع على مستجدات الأبحاث اللسانية المعرفية في ارتباطها بمجال التعليم والتعلم، والفهم العميق للعلاقة القائمة بين الوعيتين: المورفولوجي والمعجمي وكذا المتغيرات المؤثرة فيهما. أما الهدف الثاني فيتعلق بالجانب التطبيقي، والغاية منه خلق إمكانية للاستفادة من النتائج المتوصل إليها في هذا البحث من أجل المساهمة

بصفة ملموسة في تطوير طرق تعليمية تعلمية لها علاقة بالوعيين المورفولوجي والمعجمي، تساعد على رفع مستوى المتعلمين في المدارس العمومية المغربية.

وتتفرع عن هذين المحورين الرئيسيين أهداف فرعية يسعى البحث إلى تحقيقها، وهي كالاتي:

- التأكيد على أهمية المعجم في مسارات الانجاز اللغوي العربي، وفي تمظهرات الفعل التعليمي التعليمي داخل المدرسة العمومية المغربية في مجالها الحضري والقروي.
- الإسهام في تحسين الأداء اللغوي عند متعلمي السلك الابتدائي، على اعتبار الشكاوى التي تُسمع من أساتذة هذا السلك، بخصوص ضعف مستوى الإنجازات اللغوية لدى المتعلمين، وغياب منطق اللغة، وضعف الرصيد المعجمي، مما ينعكس سلبا على عمليتي الفهم والإنتاج.
- ملاحظة العلاقات التفاعلية المقررة بين المعارف المورفولوجية للمتعلمين، واحتياجاتهم المتعلقة بتعزيز قدراتهم المعجمية.
- تقديم اقتراحات للاستفادة من استثمار الجانب المورفولوجي للغة العربية في تعليم المكون المعجمي.
- تهيئة الطريق أمام الباحثين لوضع الحلول المناسبة والناجحة لتنمية الرصيد المعجمي لدى المتعلمين، والإحاطة بجوانب الضعف والعمل على معالجتها استنادا على معطيات لسانية حديثة.

5. خطة البحث

تتضمن خطة البحث، ارتباطا بالتوافقات النظرية والتطبيقية التي نرتضيها فيها، تقسيم الأطروحة إلى شقين:

أ. شق نظري: يضم أربعة فصول.

الفصل الأول المعنون بـ (المكون المعجمي في الفعل التعليمي التعلّمي): سنحاول من خلاله الانطلاق مما هو عام (التعلم)، إلى ما هو خاص (تعليم المعجم وتعلمه)، حيث سنتناول مضمون هذا الفصل بالتركيز على خمسة مباحث: نخصص الأول منها للحديث عن التعلم وأهم المقاربات التي عالجت، ونخصص الثاني لاستراتيجيات التعلم المعرفية والمطامعرفية، ونناقش في الثالث المعجم وفق منظور لساني وعلاقته بالتركيب ضمن مختلف التوجهات اللسانية. أما المبحث الرابع فسنخصصه للحديث عن مكانة المعجم

ضمن حقل تعليم اللغة وتعلمها. وأخيرا؛ المبحث الخامس ونتناول من خلاله آليات تنمية المعجم لدى المتعلم (ة).

الفصل الثاني المعنون بـ (المعجم الذهني: آليات التنظيم ومقاربات النفاذ): سنعرض الحديث عنه من خلال ثمانية مباحث؛ نناقش فيها مفهوم المعجم الذهني وعلاقته بمفهوم التمثل، وأهمية المعجم في إنجاز اللغة وإدراكها، والزائيتين اللتين يتحدد من خلالهما؛ وهما: الزاوية الكمية التي تختص بالوحدات المعجمية : مم تتألف، وكيف تنتظم، والزاوية الكيفية التي تختص بالقوانين التي تنظمه. وهو ما سنناقشه في هذا الفصل محاولين الإجابة عن بعض التساؤلات من قبيل: ما هو المعجم الذهني؟ ما خصائصه؟ وكيف ينظم؟ وما هي الفرضيات المطروحة للنفاذ إلى المعلومات الموجودة فيه ؟ وما أهمية المكون المورفولوجي ضمن المعجم الذهني؟

الفصل الثالث المعنون بـ (المورفولوجيا والوعي المورفولوجي): نسعى من خلاله إلى الحديث في المبحث الأول عن المكون المورفولوجي في اللغة العربية، محددين مفهوم المورفولوجيا والمورفيم، والاختلاف بين نوعي المورفولوجيا التصريفية والمورفولوجيا الاشتقاقية، وكذا خصائص البنيات المورفولوجية في اللغة العربية وعناصر بناء الكلمة فيها، لننتقل في ختام هذا المبحث إلى الحديث عن المستوى الصوتي وعلاقته بتحديد الوحدات الصرفية. أما المبحث الثاني فسنخصص محاوره للوعي المورفولوجي ومقتضياته النظرية، وبعد ذلك ننتقل للمبحث الأخير من هذا الفصل الخاص بالمكون المورفولوجي وعلاقته بتطوير المعجم عند الطفل في المدرسة الابتدائية.

الفصل الرابع المعنون بـ (الدرس الصرفي والمعجمي ضمن مناهج تعليم اللغة العربية وتعلمها بالمدرسة العمومية المغربية): يروم هذا الفصل تقديم تصور عام، حول العملية التعليمية التعلمية، بالمؤسسة المغربية العمومية، بشكل يجمع بين المناهج البيداغوجية وبين الكتب المدرسية التي تُعتمد لتطبيق هذه المناهج. حيث سنخصص المبحث الأول والثاني لتقديم تصورنا حول التوجهات المنظمة لتعليم اللغة العربية وتعلمها في المدرسة العمومية المغربية والمقاربة البيداغوجية المعتمدة في ذلك، كما سنحاول من خلال

المبحث الثالث لهذا الفصل، تقديم دراسة وصفية تحليلية، للمكونين الصرفي والمعجمي في مقررات تعليم اللغة العربية وتعلمها بالمستوى الابتدائي متبعين المراحل التعليمية الثلاث لهذا المستوى.

ب. شق تطبيقي: يضم فصلين.

الفصل الخامس المعنون بـ (إجراءات الدراسة الميدانية): نعرض فيه وصفا لكل ما استخدم في الإطار التطبيقي لهذه الدراسة، انطلاقا من الإجراءات المنهجية المتبعة، والدراسة الاستطلاعية، ووصف مجتمع الدراسة الأساسية، وأدوات البحث الميداني وأسس أجرائها، حيث سنعمد في هذا الشق التطبيقي إلى استثمار المعطيات النظرية التي ناقشناها في الإطار النظري، للتحقق من مصداقيتها من خلال بحث ميداني، تتأسس مقوماته على عدد من الاختبارات.

الفصل السادس المعنون بـ (عرض نتائج الدراسة وتفسيرها): تم تخصيصه لرصد نتائج الدراسة بالأدوات والمعادلات الإحصائية المناسبة. وهي الإجراءات التي يقصد منها تأكيد نتائج الفرضيات أو نفيها، وتبريرها من خلال تحليلها ومناقشتها في ضوء الاتجاهات النظرية، والمعطيات الواقعية الميدانية. وارتباطا بفرضيات البحث الجزئية المتفرعة عن الفرضية العامة، فسنقسم هذا الفصل إلى محاور خاصة بعرض نتائج الدراسة، وأخرى خاصة بتفسير النتائج ومناقشتها، مستهدفين من خلال ذلك التحقق من صدق الفرضيات، وتقديم المقترحات الملائمة بشأن ما تم التوصل إليه من نتائج.

وسننهي الدراسة بخاتمة وصياغة لأهم توصيات البحث.

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول:

المكون المعجمي في الفعل التعليمي التعليمي

1. تمهيد

يعد موضوع التعلم من المواضيع التي لقيت اهتماما بالغاً من حيث البحث والدراسة، لما يثيره من نقاشات حول ماهيته وطبيعة القوانين التي تحكمه وتحدد نظرياته وتطبيقاته. لهذا ظل محط اهتمام نظريات تعليمية عديدة اختلفت تصوراتها حوله باختلاف المنطلقات والمرجعيات؛ فمنذ أن برزت نظريات التعلم إلى الساحة العلمية، زاد اختلاف وجهات نظر الباحثين حولها باختلاف تفسير كل نظرية للطريقة المثلى التي يحصل بها التعلم عند الإنسان، و أفضل السبل والمناهج لتحقيق ذلك. ومعروف لدى المشتغلين في حقل تعليمية اللغة، والمعجم جزء مهم فيها، أن عملية تعليم المعجم وتعلمه إنما تهدف في أساسها إلى تمكين المتعلم (ة) من تحصيل كفاية معجمية تمكنه من الفهم والتعبير. لذلك فقد ارتبط بحث تعليمية المعجم ببحث العملية التعليمية/التعلمية لوحده.

وانطلاقاً من ذلك، سنتناول مضمون هذا الفصل بالتركيز على خمسة مباحث؛ نخصص الأول منها للحديث عن التعلم وأهم المقاربات التي عالجت، ونخصص الثاني لاستراتيجيات التعلم، ونناقش في الثالث المعجم وفق منظور لساني وعلاقته بالتركيب ضمن مختلف التوجهات اللسانية. أما المبحث الرابع فسنخصصه للحديث عن مكانة المعجم ضمن حقل تعليم اللغة وتعلمها. وأخيراً؛ المبحث الخامس ونتناول من خلاله آليات تنمية المعجم لدى المتعلم (ة).

2. التعلم وأهم مقارباته

1.2. مفهوم التعلم

يعتبر التعلم من أهم الأسس التي تقوم عليها الحياة، لذلك فإن الحديث عنه أمر مألوف، غير أن إيجاد تعريف علمي له بغية الوصول إلى فهم الآليات التي يتم وفقها يظل مسألة مثيرة للجدل، ذلك أن عملية التعلم لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر، وإنما يُستدل عليها بما يحدث من تغيير في سلوك المتعلم. واعتباراً لذلك، فقد تعرّض موضوع التعلم للكثير من النقاشات حول ماهيته وطبيعة القوانين التي تحكمه وتحدد نظرياته وتطبيقاته.

وليس من اليسير إيجاد تعريف شامل متفق عليه للتعلم. وقد حاول العديد من الباحثين حصره في تعريف قد تتفق في بعض النقاط وتختلف في البعض الآخر، وذلك تبعاً لاختلاف المدارس التي تناولت هذا الموضوع واختلاف نظرتها لسلوك الإنسان. فقد اعتُبر عند أنصار المدرسة السلوكية على أنه "تعديل دائم في السلوك نتيجة تدريب معين" (ساسي، 2014، 98). وهذا التعريف وغيره من التعريفات التي تميل أكثر إلى مفاهيم المدرسة السلوكية، تركز فيها عملية التعلم على قوانين المثير والاستجابة، ولا نجدها تتضمن إشارات إلى العمليات العقلية التي تتم بواسطتها عملية التعلم. بينما نجد تعريفات أصحاب الاتجاه المعرفي تشير بشكل واضح إلى هذه العمليات، حيث نظر أنصار هذا الاتجاه إلى التعلم على أنه "تعديل للتمثيلات وخططات الفعل. ووضعوا فرضيات حول ما يجري في "العبة السوداء" عند حصول التعلم، فقطعوا بذلك صلّتهم بالتصور السلوكي، حينما جعلوا أسَّ الاهتمام يتجه إلى العمليات الذهنية، والسيرورات المعرفية المتحكممة في التعلم، والاستراتيجيات الذهنية للفرد، ومعالجة الأخبار أو المعلومات" (توبي، 2017، 12). لذلك فالتعريفات المقدمة لمفهوم التعلم تأثرت غالباً بالاتجاهات المعرفية الخاصة بأصحابها، فكانت عبارة عن ترجمة لنظرة كل اتجاه ومنطلقاته.

2.2. التعلم بين المقاربات التقليدية والمقاربات الحديثة

نظراً لمركزية عملية التعلم فقد استقطبت هذه الأخيرة اهتمام الباحثين في السلوك الإنساني على مر العصور. وانطلاقاً من ذلك اختلفت وجهات النظر بين الباحثين والعلماء وهم يبحثون عن السبل الفعّالة

للوصول إلى تعلم ناجح، حيث أفرزت البحوث الكثيرة في هذا المجال العديد من النظريات المتعلقة بالتعلم، تختلف فيما بينها في تفسير الطريقة المثلى لكيفية حصول التعلم عند الإنسان وأفضل الطرق المؤدية إلى ذلك.

والمقصود بنظريات التعلم؛ تفسيرات يقدمها العلماء المختصون بعلم النفس التربوي، والتي تجيب عن السؤال المركزي: كيف يتعلم المتعلمون؟ وعلى إثر ذلك ظهرت النظرية السلوكية أول الأمر، وتلتها النظرية البنائية، ثم ظهرت النظرية المعرفية، فضلا عن أفكار أخرى برزت على ساحة البحث اللغوي والتعليمي خصوصا. والحقيقة أن نظريات التعلم، باختلاف منطلقاتها وخلفياتها التصورية، كان لها الأثر الكبير في تطور الخطاب التربوي، والاهتداء إلى طرائق بيداغوجية متنوعة. ويمكن أن نتكلم عن نظريات التعلم بتقسيمها إلى توجّهين اثنين: الأول تقليدي والآخر حديث، ممثلين للقسم الأول بالنظرية السلوكية وللقسم الثاني بالنظرية المعرفية.

1.2.2. التعلم من منظور سلوكي

ينتهي التوجه السلوكي إلى النظريات التقليدية، وهي "النظريات السيكلوجية المعروفة التي تميزت بمعالجة مفهوم التعلم في سياقات عامة، ليس بالضرورة أن تكون مدرسية، وتخضع، من ثمة، إلى قوانين وقواعد متصلة بشكل وثيق بالعلاقة القائمة بين الذات المتعلمة وموضوع التعلم. وعلى الرغم من تعدد الاتجاهات الفكرية داخل المدرسة السلوكية، إلا أنها استندت في معظمها إلى المنهج التجريبي والتصور البيولوجي، من خلال دراسة سلوك التعلم عند الحيوان، وحاولت تطبيق نتائجه وتعميمها في مجال التعلم عند الإنسان، واعتبرت دراسة سلوك المتعلم (ة) موضوعا مركزيا في أبحاثها.

والأمر يتعلق هنا بجملة النظريات السلوكية والنظريات المعرفية الكلاسيكية (النظرية الجشتالتية مثلا)، وحتى بالنظريات البنائية في منحها البياجياني¹ (ساسي، 2014، 97). وتتضح مبادئ النظرية السلوكية عند مجموعة من اللسانيين والنفسانيين على رأسهم: واطسون Watson ، وثورندايك Thorndike ، وبافلوف

¹ نسبة إلى "بياجي".

Pavlov، و(سكينر) Skinner وغيرهم؛ ممن أبدوا بأرائهم لتشكيل محاور هذه النظرية لتصبح من أشهر النظريات في تاريخ التعليمية. حيث أقروا أن التعلم يحدث نتيجة مثير خارجي، وأن عقل الإنسان مثل الصندوق الأسود، ولم يهتموا بماذا يحدث بداخله. وبشكل عام فقد تجاهلوا تأثير عمليات التفكير في السلوك الملاحظ (Moedritscher, 2006). وبذلك فالنظرية السلوكية تعنى بدراسة السلوك الملاحظ لدى المتعلم، والاعتماد على القياس التجريبي، وعدم الاهتمام بما هو تجريدي غير قابل للملاحظة والقياس.

ويرى أصحاب الاتجاه السلوكي أنه لا فرق بين اكتساب اللغة عند الطفل وبين أي سلوك آخر، لأنهم يعتبرون أن اللغة مظهر من مظاهر السلوك. لذلك فاللغة تكتسب في إطار نظريتهم بالطريقة نفسها التي تكتسب بها بقية الاستجابات الأخرى غير اللغوية، وذلك بالمشيرات، والمحاكاة، والتكرار، والإشراف، والتعزيز. وبصورة عامة فليس هناك، في نظرهم، فرق بين تعلم اللغة وبين أي شكل آخر من أشكال التعلم (زيدان، 1983، 98). ويمكن أن نعتبر أن أهم سمة ميزت الاتجاه السلوكي هي رفضه للأطروحة الذهنية (mentaliste) وطرق الاستبصار (introspection)، التي ظهرت خلال تلك الفترة. وقد اقترنت أعمال السلوكيين بالبحث المخبري، الذي ركز على دراسة السلوك الحيواني، ليتحول الاهتمام بعد ذلك إلى تطبيق مبادئ السلوك على المشكلات الإنسانية. وعلى الرغم من تعدد المرجعيات السلوكية، في مجال التعلم، فإنه يمكن تصنيفها إلى مجموعتين (توبي، 2017، 13):

1. النظريات الارتباطية أو الاقتراانية (Associationniste) وتندرج في إطارها مجموعة من التصورات على رأسها تصور بافلوف (Pavlov) حول الإشراف الكلاسيكي، ونظرية الارتباط عند واتسون، ويقر هذا الاتجاه السلوكي بأن التعلم يحصل بموجب الارتباطات بين المثير البيئي والاستجابة.
2. النظريات الوظيفية، ويندرج ضمنها مجموعة من الأعلام، كثورندايك Thorndike (نظرية المحاولة والخطأ)، ونظرية سكينر Skinner (النظرية الإجرائية أو الإجرائية الشرطية)، وتركز على الوظائف التي يضطلع بها السلوك، من دون إغفال علاقة الارتباط بين المثير والاستجابة.

وتعد أعمال سكينر Skinner من أهم الأعمال التي تناولت التعلم في ضوء النظرية السلوكية، لكونها طبقت المبادئ السلوكية على المشكلات الإنسانية. وتعرف نظرية سكينر بمسميات أخرى "كالتحليل التجريبي

للسلوك" و"الإجرائية الشرطية". حيث قدم سكينر رؤية واضحة لعملية اكتساب اللغة عند الطفل، تتركز حول نقطتين هما:

- أن اللغة مهارة كغيرها من المهارات تنمو عند الطفل.

- وأن هذه المهارة (اللغة) تتعزز بالمكافأة والتأييد والقبول.

لقد سعى سكينر إلى استثمار ما توصل إليه في بحوثه المخبرية على الحيوانات، وعمل على تطبيقها على التعليم الإنساني فطور طريقة تعليمية تعرف بالتعليم المبرمج (Enseignement programmé)، وهي تنطلق من مضمون أن التحكم في البيئة التعليمية يضمن تعلمًا جيدًا (توبي، 2017، 16). وقد ركز سكينر من خلال نموذجه على مفهوم التعزيز الذي يكون بعد الاستجابة. حيث تتطور الاستجابات عن طريق التحكم في التعزيز، وبإيقاف تقديم التعزيز للاستجابة فإن ذلك سيقود إلى إيقاف الاستجابة أو عدم تكرارها. وبناء عليه، يتبين أن الاتجاه السلوكي ركز على دراسة السلوك القابل للملاحظة، ولهذا انشغل بالارتباطات الخارجية بين المثير والاستجابة، وحرص على إبعاد كل ما له صلة بالعوامل الداخلية التي قد تؤثر في سلوك الكائن.

وقد نتج عن تهميش السلوكية للمتعلم أثناء عملية التعلم، تعرضها لانتقادات واسعة، ظهرت على إثرها المدرسة البنائية التي وازنت بين الفرد والموضوع، وفسرت التعلم على أنه تفاعل بين الذات العارفة وموضوع المعرفة، ثم أضافت السوسيوبنائية المحيط كعنصر في العملية التعليمية التعلمية.

2.2.2. التعلم من منظور معرفي

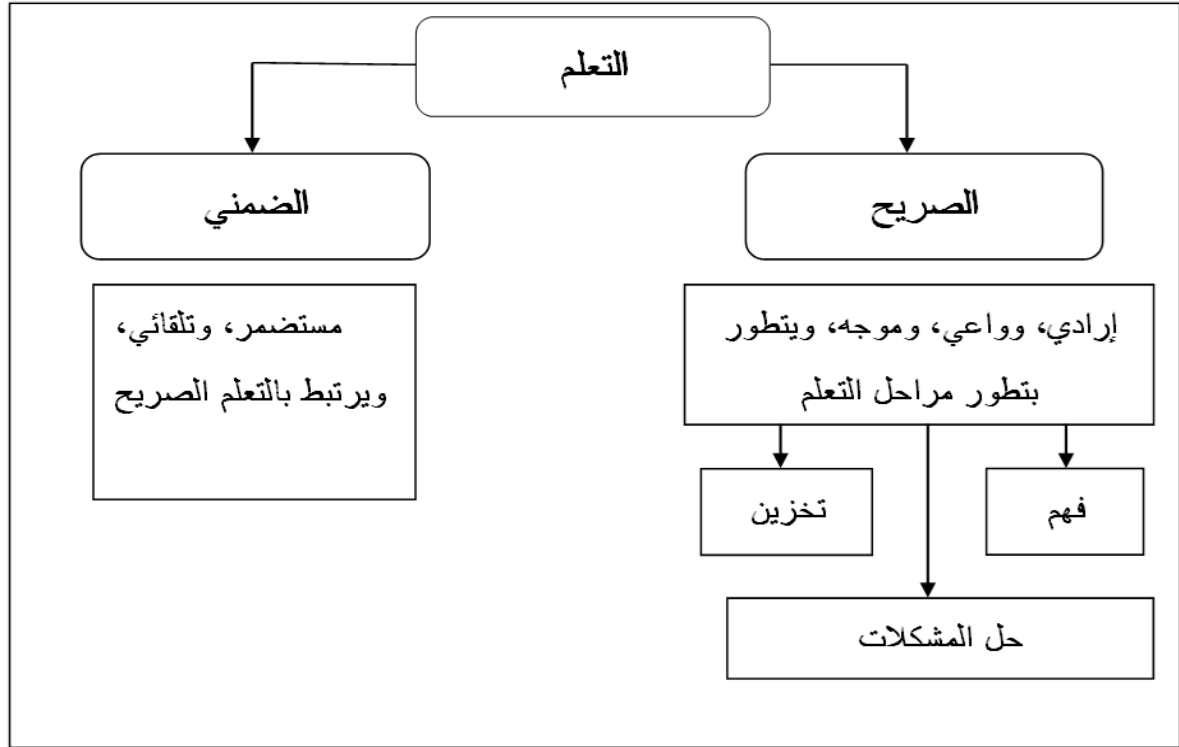
من الملاحظ أن الوعي بأهمية البحث في منهجية تعليم اللغات وتعلمها قد تطور بشكل كبير في السنوات الأخيرة، حيث انصرفت أذهان الدارسين على اختلاف توجهاتهم العلمية وتباين تخصصاتهم إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير الأداءات الإجرائية في حقل تعليم اللغة وتعلمها. ومن بين التوجهات الحديثة التي برزت في هذا المجال التوجه المعرفي الذي يجعل من المنظور الذهني مدخلا لدراسة التعلم، فخلافا للنظرية السلوكية، تركز النظرية المعرفية على العمليات التي تجري داخل ذهن الفرد مثل التفكير، والتخطيط، واتخاذ القرارات وما شابه، أكثر من تركيزها على البيئة الخارجية أو الاستجابات الظاهرة. وقد ظهرت

النظرية المعرفية نتيجة اهتمام الباحثين مجددا بدراسة الظواهر العقلية والإدراكية، التي هاجمها التيار السلوكي في مرحلة معينة، وتسير هذه النظرية في الاتجاه المعاكس تماما لطرح سكينر كونها ترى إمكانية دراسة السيرورات الإدراكية الداخلية لدى الفرد (ساسي، 2014، 106).

ويتسم التوجه المعرفي بكونه يضم مجموعة من التخصصات العلمية المهمة بوصف إواليات التفكير الإنساني وتفسيرها وتقييدها أيضا، على اعتبار أن دماغ الإنسان جهاز معقد لمعالجة المعلومات، وقادر على استقبال المعارف، والاحتفاظ بها واستعمالها. ولأن المعرفة تعين الأنشطة الإدراكية، والحركية، والذهنية المعبأة في معالجة المعلومات القادمة من المحيط؛ فإن العلوم المعرفية: بهذا المعنى، تعد المفتاح الذي يساعدنا على فهم إواليات التعلم لدى المتعلم. لذلك ظهرت "أبحاث ديداكتيكية... تهتدي إلى توظيف كل ما توفره العلوم المعرفية من إمكانيات التفاعل المثمر بين تخصصات أخرى؛ حيث لا يقتصر القصد من ذلك في تطوير آليات ملاحظة المتعلمين في السياق المدرسي فقط، وتتبع مضامين الفعل التعليمي التعليمي لديهم، بل يتعداه إلى الكشف أيضا عن خصائصهم البيولوجية والمعرفية والفردية" (بوعناني، 2015، ت، 160).

ويستند الاتجاه المعرفي في تعليم اللغات على الفهم الواعي لنظام اللغة؛ فوعي المتعلم (ة) بما اكتسبه من معرفة وبطريقة اكتسابها، يزيد من نشاطه المطامعري. وهذا يعني أن "يتوافر لدى المتعلم (ة) درجة من السيطرة الواعية على النظام الأساسي للغة؛ حتى تنمو لديه إمكانيات استعمالها، بسهولة ويسر في مواقف طبيعية؛ فتَعَلَّم اللغة وفقًا لهذه النظرية هو عملية ذهنية واعية؛ لاكتساب القدرة على السيطرة وعلى الأنماط الصوتية والنحوية والمعجمية للغة، وذلك من خلال تحليل هذه الأنماط باعتبارها محتوى معرفي" (حسين، 2013، 17).

وارتباطا بالمعالجة الواعية للغة تميز (Chevalier, 2004, 7) بين مسارين للتعلم: مسار صريح ومسار ضمني، ويختلف التعلم الصريح عن التعلم الضمني في مجموعة من المبادئ والأسس نوضحها في الشكل التالي (بلمكي، 2012، 43، 44):



الشكل رقم (2): الفرق بين التعلم الضمني والتعلم الصريح

ومن خلال هذا الشكل، يتضح أن الاختلاف بين التعلم الضمني والتعلم الصريح، يتمثل في كون الأول إرادي، وواعي، وموجه، في حين أن الثاني مستضمر، وتلقائي.

ويتوجه التعلم في النظرية المعرفية إلى تطوير أنماط السلوكيات العقلية والوجدانية والمهارية عن طريق إنسان يتفاعل مع الخبرات المعرفية في البيئة، من خلال عمليات التفكير والتخطيط والتنظيم والإدراك والتبصروفهم العلاقات القائمة بين عناصر الموقف التعليمي وغيرها من العمليات العقلية العليا (حمد، 2004، 71-72)، فالتعلم من وجهة النظر المعرفية هو عملية إحداث تغيرات في البنى المعرفية والمخططات التي يبنيها المتعلم (ة) ويطورها جراء تفاعله مع المواقف والخبرات. وينطلق التعلم في هذا المنحى من افتراض أساسي هو أن "التعلم عملية يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجهه من خبرة أو موقف منظم أو غير منظم، وينمو المتعلم ويتطور في تفاعله لما يبذله من عمليات ذهنية معرفية كالتنظيم والإدخال والإدماج والتخزين، ويتفاعل الفرد معها ويطور خبرات ذاتية خاصة به تظهر في أسلوب تعلمه وتفكيره" (قطامي وقطامي، 2000، 8). وتتلخص الاهتمامات الرئيسية لنظريات التعلم المعرفي عموماً في التساؤلات التالية:

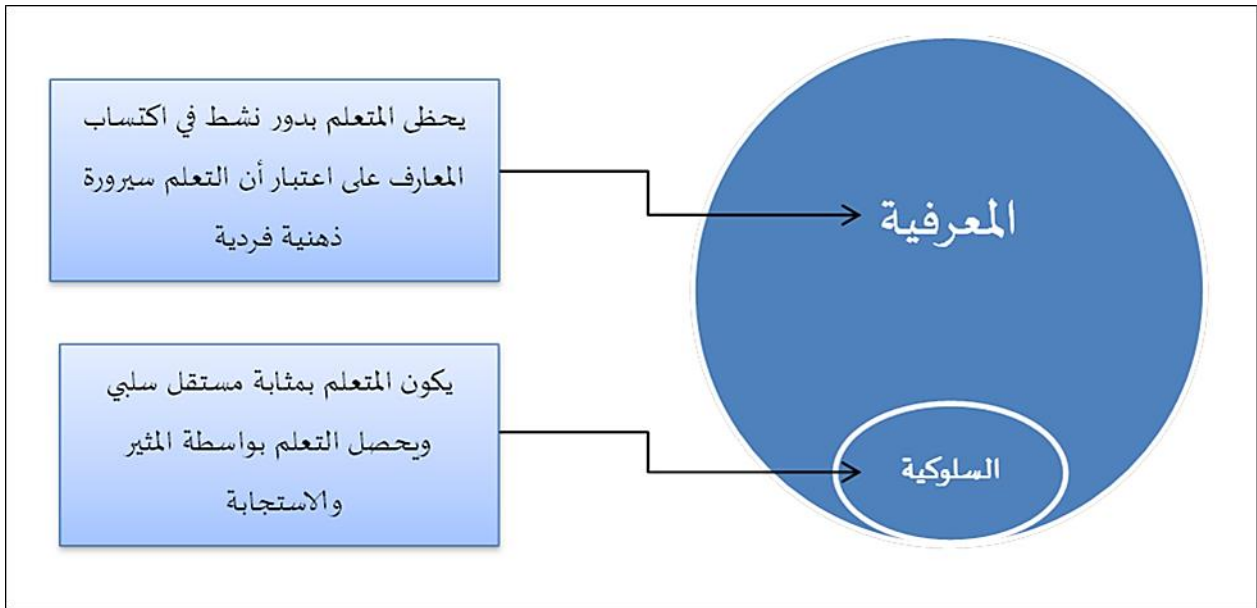
- كيف يتعلم الناس ما يتعلمونه؟

- كيف يفهم الناس ما يفهمونه؟

- كيف يتذكرون المعلومات التي يتذكرونها؟

- كيف يتفوق الناس على بعضهم في هذا الجانب؟ (بن بركة، 2007، 39)

ويمكن أن نقول كخلاصة لما سبق أن نظريات التعلم شكلت محطات متتالية أسست لتطور مكانة المتعلم في عملية التعليم والتعلم، والتي انطلقت من تهميشه مع السلوكية إلى جعله محورا مركزيا إيجابيا مع المعرفية (انظر الشكل رقم: 3)، فإذا كان التصور السلوكي يعتبر المتعلم متلقيا سلبيا وعنصرا يستجيب لمثيرات البيئة الخارجية، فإن التصور المعرفي يفترض نظريا أن المتعلم عنصر فاعل ينظم سلوكاته، وله استراتيجيات ذهنية ومعرفية يستند إليها في تدبير تعلماته.



الشكل رقم (3): مركزية المتعلم بين السلوكية والمعرفية

وانطلاقا من ذلك، فإذا ما قارنا بين التعليم التقليدي والتعليم من وجهة معرفية، فإن الأول هدفه تطوير ذكاء الأطفال من خلال التعليمات المدرسية، أما الثاني فيطمح إلى تشكيل الذكاء وتطويره لتسهيل تعلم مختلف ميادين المعرفة، وتحقيق الحد الأقصى لاستقلالية المتعلم في تعلماته. وعلى اعتبار أن التعلم

يتعرض لتحولات سريعة، فهذا يستوجب "بناء مشروع تربوي معاصر يأخذ بعين الاعتبار الأبعاد النفسية، والاجتماعية، والمعرفية، والوجدانية، والإبداعية للمتعلم. فإذا كان البحث العلمي يمنح أهمية أكثر للتفكير حول فهم الميكانزمات المعرفية باعتبارها دعامة أساسية لتطوير التعليم وتجويده، فمن الضروري العمل على تفعيل هذه النتائج وأجرائها في الحقل التعليمي" (بوعناني وزغبوش، 2015 ، 11-12)، وذلك من أجل خلق شروط التعلم الناجع الذي يمكن من إيصال المتعلم إلى تحقيق الهدف التعليمي المنشود.

3. استراتيجيات التعلم

انطلاقاً من كون عملية التعلم تعتبر من العمليات المعقدة التي تتطلب إدراك المتعلم لمجموعة من المهارات اللازمة لتحقيق النجاح المطلوب، فقد تزايد الاهتمام بالمهارات الدراسية واستراتيجيات التعلم، وذلك تفعيلاً لدور المتعلم في عملية التعلم من جهة، وجراء ازدياد تعقيد المهام التعليمية مع تقدم المراحل الدراسية من جهة أخرى. والاستراتيجية بشكل عام هي جملة الإجراءات المستخدمة لمعالجة مهمة أو أكثر لتحقيق هدف محدد. ويمكن أن نقارب مفهوم الاستراتيجية وأصنافها من داخل الحقل التربوي بالتمييز بين قسمين كبيرين؛ يرتبط القسم الأول "استراتيجيات التعليم" بالمدرّس، وهو مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها من بداية الموقف التعليمي إلى نهايته، لتحقيق أهداف المادة الخاصة والعامة؛ فهي بمثابة القواعد العامة والخطوط العريضة التي تهتم بتحقيق الأهداف المحددة لعملية التعليم. أما القسم الثاني "استراتيجيات التعلم" فهي مرتبطة بالمتعلم، ويوظفها كأدوات في التعامل مع المعرفة: استقبالا، وتنظيماً، واستدعاءً، وتوظيفاً؛ أو هي أساليب يتبعها لإنجاز مهام معينة، تجعل من عمليات التفكير خطوات تبسط عمليات التعلم، وتسهل طرائق اكتساب المعرفة، وتسهم في توظيف المعارف نظرياً وتطبيقياً (مجدي، 2006).

وسيكون تركيزنا في هذا المقام على الاستراتيجيات المرتبطة بالمتعلم؛ أي استراتيجيات التعلم، والتي تتكون بدورها من قسمين كبيرين هما: استراتيجيات التعلم المعرفية واستراتيجيات التعلم المطامعرفية. وقد ازداد اهتمام علماء النفس المعرفي بهذه الاستراتيجيات خلال العقد الأخير من القرن العشرين، نظراً لأهمية هذه

الاستراتيجيات في التعلم والتذكر والتفكير وحل المشكلات. وقد باتت عملية تعلم هذه الاستراتيجيات وتوظيفها توظيفاً ناجحاً وفعالاً تشغل بال الكثير من الباحثين وعلماء علم النفس المعرفي.

1.3. استراتيجيات التعلم المعرفية

يرى الشرقاوي (1992، 190) أن الاستراتيجيات المعرفية عبارة عن طرائق عامة يستخدمها الأفراد في الأعمال العقلية، أي إنها بمثابة طرق للإدراك والتفكير والتذكر وتطوير المعلومات ومعالجتها وحل المشكلات. ويعتبر الزيات (2006، 315) أن الاستراتيجيات المعرفية من أهم القابليات المتعلمة لدى الإنسان، وتتمثل هذه الاستراتيجيات في المهارات التي من خلالها يتعلم الفرد كيف يوظف عملياته العقلية المعرفية الداخلية في التعلم والتذكر والتفكير وحل المشكلات. وهناك فروق فردية على مستوى الاستراتيجيات المعرفية المعتمدة من قبل الأفراد، وهذه الفروق ترجع إلى مستوى التعلم والتفكير لديهم، ولذا فإن التحدي الذي يواجه التربية اليوم هو كيف يحسن أو يزيد من فعالية استجابة الفرد في التعلم والتفكير، والتذكر، وحل المشكلات، وفي الاستراتيجيات المعرفية عموماً. وتتضمن الاستراتيجيات المعرفية تنظيم المتعلم وتكييفه وتوظيفه للعمليات العقلية المرتبطة بـ: (الزيات، 2006، 325)

- "الانتباه والاستقبال الانتقائي؛

- الترميز للذاكرة طويلة المدى؛

- الاسترجاع وتجهيز المعلومات؛

- التفكير وحل المشكلات"

وقد نوقش مفهوم الاستراتيجيات المعرفية لدى مجموعة من الباحثين الأجانب الذين وضعوا تعريفاته وحددوا خصائصه وأهدافه، التي تظهر أنها متجاوزة أحياناً ومتقاطعة في أحيان أخرى، كما يلاحظ في الجدول (1) الآتي:

الجدول رقم (1): تعريفات استراتيجيات التعلم المعرفية وأهدافها وخصائصها حسب مجموعة من الباحثين الأجانب (شاكري، بوعناني، وزغبوش، 2015، 103-104)

الباحث	التعريفات	الأهداف	الخصائص
Fayol & Monteil 1994	وحدة مدمجة، طويلة المدى أو قصيرة المدى، ومعقدة وذات إجراءات خاصة أو عامة	جعل الأداء أمثل وأجود	- توفير مجموعة من الإجراءات - اختيار الإجراءات وفق متغيرات مختلفة (مرنة قابلة للتكيف)
Boulet, Savoie-Zajc. & Chevrier, 1996	- أنشطة منجزة من طرف المتعلم - سلوك المتعلم أثناء التعلم	تسهيل اكتساب المعارف وتخزينها، وتذكرها، وتطبيقها	تؤثر في طريقة التعلم
Cartier 1997	مجموعة من الإجراءات أو الوسائل التي يستخدمها الفرد للتعلم	الإجابة عن قصد معين (تحقيق مهمة)	- متكيفة وفق متغيرات الوضعية ملاحظة أو غير ملاحظة
Frenay, Noël, Parmentier, Romainville 1998	- الإجراءات التي يستخدمها المتعلم - متتالية ومنظمة أو سلسلة من الإجراءات	تسهيل عملية التعلم	واعية قابلة للتفسير غير عرضية (قصدية)
Weinstein, Hume 1998	التصرفات والأفكار المستخدمة في التعلم	العمل على اكتساب المعارف والمهارات الجديدة، وتخزينها في الذاكرة وإدماجها مع معارف ومهارات جديدة بهدف استعمالها مستقبلا	تؤثر على عملية التعلم
Ruph 1999	أنشطة يقوم بها الفرد أثناء التعلم	تسهيل إدراك المعارف وترميزها وإدماجها وتذكرها وتطبيقها	ذاتية الاشتغال، واعية وقصدية أدواتية (ترقب السيرورات المعرفية)، مرنه عامة وقابلة للتحويل
Hrimech 2000	عمليات منجزة من طرف	تعزيز اكتساب المعارف	منتقاة وفق هدف ما

الفرد في سيرورة تكوين تظهر كوحدة مدمجة من الإجراءات المنتقاة	المهارات والمواقف	قصيدة خاصة أو عامة
Bégin 2003	فئة العمليات المستعملة في وضعية التعلم	أداء مهمة أو نشاط مدرسي إجراء عمليات على المعارف
	واعية موجهة نحو هدف معين	

والملاحظ أن التعريفات المحددة في الجدول أعلاه تتقارب إلى حد ما، ويمكن تلخيص مضامينها في تعريف مركبي مفاده أن استراتيجيات التعلم المعرفية هي بمثابة سلسلة من الإجراءات المنظمة الواعية التي ينجزها المتعلم لتسهيل إدراك المعارف وتعزيز اكتسابها.

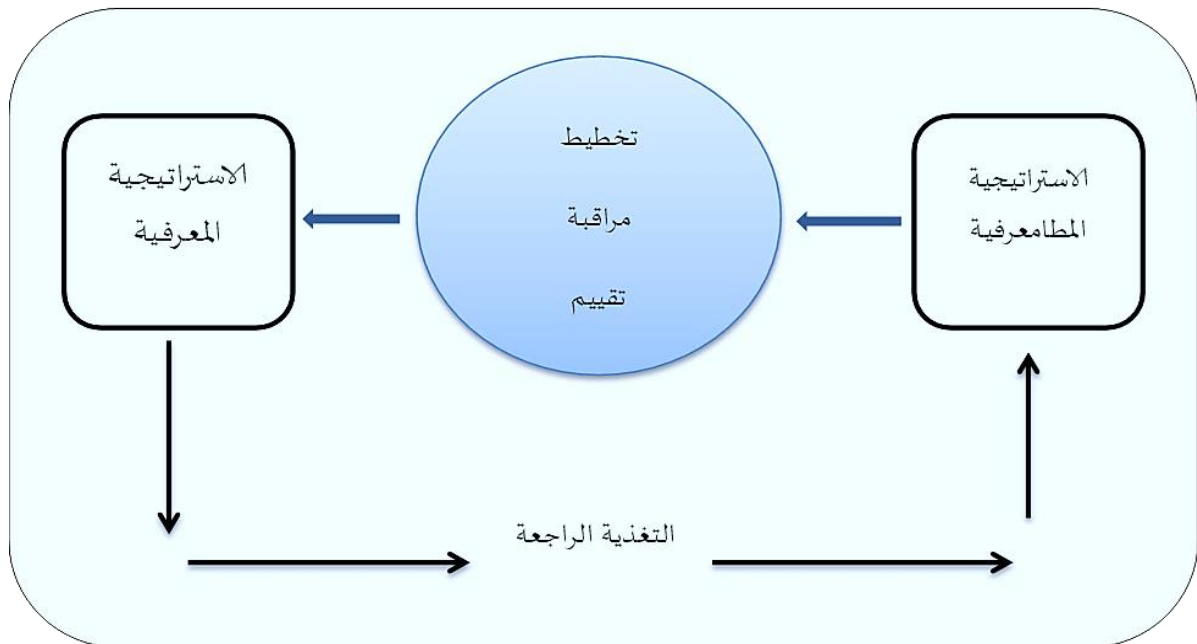
2.3. استراتيجيات التعلم المطامعرفية

يصنف الاتجاه المطامعرفي ضمن المداخل الحديثة للتعليم، الذي تجاوز فكرة تعليم المتعلم ماذا يتعلم؟ إلى الاهتمام بتعليمه كيف يتعلم؟ ويعود الاهتمام بهذا المنحى إلى نتائج الدراسات في مجال السيكلوجيا المعرفية التي أثبتت ارتباط كفاءة التعلم بالعمليات المطامعرفية؛ أي بمستوى الوعي بالتعلم، واستراتيجيات معالجة مهامه، والقدرة على التخطيط بوعي للهدف، ومراقبة وتقييم إنتاجه (دامخي، 2016، 54).

وقد حاولت كثير من الدراسات والأبحاث العلمية ذات الطابع التجريبي، إبراز الأهمية التربوية لتطوير القدرات المطامعرفية وتحديدتها من جهة، وآثارها على جودة التعلم المدرسية، وتحقيق النجاح المدرسي من جهة أخرى. وي طرح ضمن التفكير المطامعرفي ما يسمى بالاستراتيجيات المطامعرفية التي تشير إلى الضبط الواعي المقصود للأنشطة المعرفية، ويطلق عليه كذلك "ما فوق المعرفة" لأن معناه المحوري حول المعرفة أو التفكير في التفكير (أبورياش، 2009، 24). وتأسيسا على ذلك، فإن الاستراتيجيات المطامعرفية تعبر عن وعي الفرد بالاستراتيجيات المناسبة لمعالجة مهام التعلم، والقدرة على التخطيط لها بناء على وعي بالهدف، ومراقبة فعاليتها في إنجاز أهداف التعلم وتقييمها.

وقد حاول العديد من الباحثين الكشف عن أهم الروابط بين الاستراتيجيتين المعرفية والمطامعرفية، من خلال تحليل العلاقة بينهما. إذ يعتبر البعض أن وظيفة الاستراتيجية إذا كانت إنجازا وتحقيقا للأهداف فهي استراتيجية معرفية، أما إذا كانت وظيفتها هي إمداد الفرد بالمعلومات اللازمة لقيامه بالمهمة المعرفية وجعله على حس بمدى تقدمه فيها، ومراقبة العمل باستمرار فهي استراتيجية مطامعرفية (الفرماوي، ورضوان، 2004، 46). ذلك أن الاستراتيجيات المعرفية تستخدم في مساعدة الفرد لتحقيق هدف معين مثل فهم النص، في حين أن الاستراتيجيات المطامعرفية تستخدم في التأكيد أنه تم تحقيق الهدف (بدران، 2008، 22). فالفرد إذن يتعلم الاستراتيجيات المعرفية ليحدث لديه النمو المعرفي، ويتعلم الاستراتيجية المطامعرفية ليراقب هذا النمو ويتتبع مراحله.

ومن جهة أخرى، فإن الاستراتيجية المطامعرفية تعمل كمدير تنفيذي، حيث تزود المتعلم بالوعي بضرورة تغيير الاستراتيجيات المعرفية وتعديلها. ولذا، فنجاح الاستراتيجية المعرفية مرهون بنجاح عمل الاستراتيجية المطامعرفية، التي تقيّم فعالية الاستراتيجية المعرفية، وتقدم تغذية راجعة لإعادة تغييرها ومراجعتها أو توجيه عمليات الضبط التنفيذي لها (دامخي، 2016، ص 85). والشكل (4) يوضح هذه العلاقة بين الاستراتيجية المعرفية والمطامعرفية.



الشكل رقم (4): العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية والمطامعرفية (دامخي، 2016، 85)

وبالرغم من أهمية التعلّيمات المطامعرفية في الوسط المدرسي، وقيمتها التربوية التي بينتها الكثير من الدراسات التربوية الامبريقية/ التجريبية في البلدان الغربية، إلا أن نصيب هذا النوع من التعلّيمات المدرسية في الممارسات البيداغوجية والصفية داخل مؤسساتنا التعليمية ما يزال دون المستوى المطلوب. نظرا لعدة عوامل، لعل أهمها غياب مقومات وأسس السيكولوجية المعرفية على مستوى هندسة المناهج التعليمية (الأمراني، 2016، 129).

4. المعجم وفق منظور لساني

1.4. بين المعجم والقاموس

الملاحظ في دراسات وأبحاث كثيرة استعمال مصطلحي "المعجم" و"القاموس" باعتبارهما مترادفين، لذلك صار متداولاً بين عدد من الباحثين إطلاق المصطلحين للدلالة على المعنى نفسه؛ فمثلاً يقول أحمد عبد الغفور عطار: "المعجم أو القاموس كتاب يضم أكبر عدد من مفردات اللغة مقرونة بشرحها وتفسير معانيها، على أن تكون المواد مرتبة ترتيباً خاصاً، إما على حروف الهجاء أو الموضوع" (عطار، 1979، 38).

وإذا كان هذا الاستعمال العام الذي شاع بين الباحثين وصار متداولاً يسمح بهذا الترادف، فإن الدرس المعجمي العربي المعاصر يحرص على التمييز بينهما، مثلما فعل الدرس المعجمي الغربي بمصطلحي (Dictionary) و (Lexicon)، لذلك اتجه بعض الباحثين العرب إلى التمييز بينهما واستعمال المصطلحين بمعنيين مختلفين، ومن هؤلاء عبد العلي الودغيري الذي وضّح سبب تمييزه بين المصطلحين بقوله: "استعملت في هذا البحث- كما في الأبحاث السابقة- مصطلحي (قاموس) و (معجم) بمعنيين مختلفين، شعوراً مني بضرورة التمييز بين مفهومين أصبح الفصل بينهما في الدراسات المعجمية المعاصرة أمراً واضحاً تماماً" (الودغيري، 1990، 215)، وانطلاقاً من ذلك يعتبر هذا الباحث أن مصطلح (القاموس) كمقابل للفظ الأجنبي (Dictionary) يفيد في الدرس المعجمي المعاصر كلّ كتاب له هدف تربوي وثقافي، يضم قائمة قد تطول وقد تقصر من الوحدات المعجمية، ويُخضعها المؤلف لترتيب وشرح معيّنين. أما مفهوم (المعجم) الذي يقابل المصطلح الأجنبي (Lexicon)، فيدل على ما هو أشمل وأعمق ويعني به المجموع المفترض

واللامحدود من الوحدات المعجمية التي تمتلكها جماعة لغوية معينة، أو يمكن أن تمتلكها احتمالاً بفعل القدرة التوليدية الهائلة للغة (الودغيري، 1990، 215).

ومن الباحثين الذين نادوا أيضاً بضرورة التمييز بين المصطلحين عبد القادر الفاسي الفهري، حين اعتبر أنّ مفهوم القاموس يحيل على "الصناعة التي تتوق إلى حصر المفردات ومعانيها" أما "المعجم" فهو المخزون المفرداتي الذي يمثل جزءاً من قدرة المتكلم- المستمع اللغوي" (الفهري، 1985، 73). ومن ثم فالتفريق بين المصطلحين أصبح واضحاً لدى عدد من الباحثين، والتمييز بينها في الدراسات اللغوية المعاصرة أصبح أمراً ضرورياً تفرضه خصوصية كل مصطلح وحقله الذي ينتمي إليه.

وقد صُنفت هذه الآراء التي تبنت الفصل المفهومي بين "المعجم" و"القاموس" ضمن الأبحاث اللغوية الحديثة التي اتجهت إلى التمييز بين مجموع المفردات الموجودة في قاموس من القواميس وبين الثروة المعجمية لفرد من الأفراد. ولتزاماً بهذا التمييز فإن هذا البحث سيعتمد التفريق بين المصطلحين.

2.4. علاقة المعجم بالتركيب ضمن التوجهات اللسانية

يقوم نظام اللغة العام على نظامين فرعيين: أولهما نظام المعجم وثانيهما نظام النحو. وحينما نعتبر مكونات ما نظاماً فهذا يعني أنه من الضروري "أن تكون بين بعضها البعض علاقات عضوية معينة، وكذلك أوجه خلاف... بحيث تؤدي كل واحدة منها في النظام وظيفة تختلف عمّا تؤديه الأخرى، فللنظام إذاً تكامل عضوي واكتمال وظيفي يجعله جامعاً مانعاً" (حسان، 2006، 312).

ويرتكز المعجم ضمن نظام اللغة على الوحدات المعجمية، وهي عبارة عن رموز من اللغة تحيل إلى موجودات من خارج اللغة، أما النحو فيقوم على التراكيب النحوية، وهي متكونة من الوحدات المكونة للمعجم، لكن هذه الوحدات عندما تنتظم في تركيب نحوي معين تصبح "ذرات تركيبية" تؤدي وظائف إعرابية في الجمل، أي في الوحدات النحوية (بن مراد، 2009، 3). وهذا الاختلاف بين طبيعة المعجم والنحو والخصوصية التي تطبع كل واحد منها "هو منشأ سبق المعجم للنحو، وأثر المعجم في تكوّن النحو. ذلك أن المفردات المكونة للجمل لا يمكن لها أن تصبح ذرات تركيبية ذات محلات ووظائف نحوية إلا بعد أن تظهر في المعجم ويتمثل

المتكلم كياناتها المعقدة والعلاقات المباشرة أو غير المباشرة القائمة بينها وبين المراجع التي تحيل إليها. ومما يؤكد ذلك أيضا أن ظهور القدرة النحوية عند الطفل مرتبط بتطور قدرته المعجمية، أي إن قدرته على توليد الجمل النحوية المبنيّة المعقدة مرتبطة باتّساع رصيده من المفردات. وهذا الرصيد يتوسع بحسب تطور قدرته على مَقْوَلَة (Catégorisation) الأشياء والأحداث في الواقع المحيط، وتمثل الأدلة اللغوية المرجعة إليها" (بن مراد، 1995، 31-33).

وخلافا لذلك، تميزت أغلب التوجهات اللسانية في السنوات الخمسين الأخيرة باهتمامها البالغ بالجملة على حساب الكلمة، وبالشكل على حساب المضمون. ومن ثم فإن الذي كان سائدا على مستوى الاتجاهات اللسانية الحديثة وخاصة على المدرستين البنيوية والتوليديّة "الانطلاق من الجملة أي من التركيب باعتبارها الوحدة اللغوية الأساسية، إلى المفردة أو الوحدة المعجمية. فنُزِلَ النحو لذلك في اللسانيات الحديثة المنزلة العليا، ونُزِلَ المعجم المنزلة الدنيا ونسب ما بينهما –أي المكون الصوتي والمكون الصرفي- إلى النحو، بل نسب المعجم نفسه إلى النحو وعدّ مكونا من مكوناته، فهو تابع له، وكأن النحو هو اللغة كلها" (بن مراد، 1994، 32).

وفي إطار النحو التوليدي التحولي يلاحظ أنه لا يوجد في نموذج 1957 أثر للمعجم ولا للمكون الدلالي، حيث اقتصر اهتمام هذا النموذج على تحديد اشتغال القواعد الصورية التي تسمح بتوليد الجمل. فالتكلم حسب التوجه التوليدي يولد عددا لا متناهيا من الجمل، لكنه لا يولد المفردات. وقد عرف هذا النموذج (1957) كذلك صعوبات جمة، إذ كانت قوته التوليديّة مفرطة لأنه لم يكن يسمح فقط بتوليد الجمل النحوية بل كان يولد الجمل اللاحنة كذلك، مما أوجب تقييده، ولم يكن ذلك ممكنا إلا ببلورة نظريتين اثنتين: إحداهما للمعجم والثانية للدلالة. وبعد نموذج 1957 المعروف بالنموذج ما قبل المعيار تمت صياغة ما يعرف بالنموذج المعياري (Standard Modèle) أو نموذج 1965 (الحضري، 2006، 45، 46)، وبذلك عرفت الأبحاث التوليديّة تطورات في تحليلها للعلاقة بين المعجم والتركيب، فبينما كان التركيز في مقارنة البنيات التركيبية (شومسكي 1957) على التركيب وحده، تحول الاهتمام إلى العناية بالمعجم في النظرية المعيارية (شومسكي 1965). ويعود هذا التحول إلى الوعي بضرورة وجود المكون الدلالي في النظرية النحوية.

ومنذ 1967 اقترح تشومسكي ضمن هذه النظرية جملة من المراجعات، حيث أدى الاعتراف بأهمية المعجم في التحليل النحوي إلى اقتراح الفرضية المعجمية، وقد نتجت عنه نقلة إبستمولوجية من النموذج المعيار إلى نموذج آخر عرف بالنظرية المعيار الموسعة (Théorie Standard Etendue). وقد اقترح تشومسكي في هذا النموذج الجديد مراجعات تتجه إلى الحدّ من القواعد التحويلية وتبشر بتعزيز دور المعجم والإعلاء من شأنه، حيث شهد الموقف المعجمي في مقابل تراجع سلطة التحويلات نموًا قويًا مهّد لظهور النظرية المعجمية. وقد دفع هذا الإطار النظري الذي اقترحه تشومسكي سنة 1967 الباحثين إلى تقديم معالجات تتجه كلها إلى الكيفيات التي يمكن أن يكون عليها المعجم. ويمكن أن نقسم هذه المعالجات إلى قسمين (الحضري، 2006، 46، 47):

- القسم الأول يطابق ما يعرف بالفرضية المعجمية الضعيفة (Lexicalisme faible)، وتتضمن كل الأعمال التي تعتبر المعجم ملحقا بالتركيب. ويمكن أن نجمل ونقول إن هذه الفرضية تضم مختلف الأعمال الصرفية التي تؤكد أولوية التركيب.
- والقسم الثاني يطابق ما يسمى بالفرضية المعجمية القوية (Lexicalisme fort) وتتضمن الأعمال التي ترى أن المعجم عبارة عن مجموعة من المحمولات والموضوعات، ومصدر للمعلومات الدلالية. وتلخيصا لما سبق، يمكن القول إن الدرس المعجمي تطور في اتجاهين مختلفين؛ ففي الاتجاه الأول، وعلى الرغم من تباين المقاربات، ظل المعجم مهماً لأن دوره انحصر في تطعيم التركيب وتأويل معطياته. وقد ظل المعجم في منظور هذا الاتجاه عنصراً ملحقاً بالتركيب. أما الاتجاه الثاني فقد اعتبر المعجم مفصلاً عن التمثيلات التركيبية وعده مصدراً لمختلف التمثيلات. وإذا كان النحو التوليدي التحويلي في بدايته قد قام على أساس افتراض أن المعجم عنصر من عناصر النحو فإن النظريات المعجمية التي تطورت في سياق الفرضية المعجمية القوية قد جعلت المعجم العنصر الذي يلعب الدور الأول في تنظيم النحو. وقد تعرض المعجم وتنظيمه في السنوات الأخيرة لكثير من التحولات جاءت نتيجة للحركة التي عرفتها الدراسات اللسانية بصفة عامة، والتي تميزت برد الاعتبار للمعجم والدلالة (الحضري، 2006، 47-49).

5. المعجم ودوره في تعليم اللغة وتعلمها

1.5. مكانة المعجم في مسارات تعلم اللغة

يعتبر المعجم مكونا حاسما في أية لغة، وتتأكد أهميته من منظور الحصيلة المعجمية التي تمثل الوحدات الأساسية في تشكيل اللغة، فالتمكن من المعجم هو من بين المرتكزات الأساسية للتمكن من اللغة، لذلك يقال إنه يمكن التعبير بدون نحو عن القليل جدا ولا يمكن التعبير بدون معجم عن أي شيء (Wilkins, 11, 1972). كما أن مهارات اللغة الأربع تعتمد أساسا على حجم الرصيد المعجمي الذي يمتلكه متعلم اللغة، لاسيما في المراحل الأولى من تعلمه (عبد النوري، 2017، أ، 102). هذا وقد تأكد "أن الفعل اللغوي –منجزا كان أو مدركا- لا يتحقق إلا عبر الوساطة المعجمية باعتبار ما تؤسسه القصيدة الإبلاغية من هذا الفعل. ذلك أن اللغة لا يمكن أن تكون وسيطا إبلاغيا دون اعتماد الوحدات المعجمية" (بوعناني، 2012، 11).

وعلى الرغم من الأهمية التي يحتلها المعجم، إلا أنه قد ظل الاعتقاد لسنوات عديدة في ميدان تعليم اللغات وفي أوساط المدرسين، أن أساس تعليم اللغة وتعلمها يستلزم تمكن المتعلم من قواعد النحو والصرف، مع تهميش دور المعجم وجعله في مرتبة أدنى، حيث اقتصر دوره على تسهيل فهم النصوص وشرح القواعد النحوية. ومع تطور اللسانيات التطبيقية المعاصرة وظهور مجموعة من الأبحاث التي ترفع من شأن المعجم في تعليم اللغة وتعلمها وتعتبره مظهرا أساسيا في تحقيق الكفاية اللغوية ونموها، بدأ الباحثون والمدرسون وصناع المناهج التربوية على السواء يدرجون المعجم ضمن اهتماماتهم وانشغالاتهم، ويبحثون في طرائق تعليمه وتعلمه وسبل تنميته. وأصبح من اللازم توجيه المتعلمين نحو الطبيعة المعجمية للغة وإيلاء تعليم المعجم أهمية أكبر، وتجاوز التصور الإقصائي الذي لحق هذا المكون (عبد النوري، 2017، أ، 98).

ومعروف لدى المشتغلين في حقل "تعليم اللغة وتعلمها" والمعجم جزء مهم فيها أن عملية تعليم / تعلم المعجم إنما تهدف في أساسها إلى تمكين المتعلم من تحصيل كفاية معجمية تسعفه في فهم ما يقال أو يكتب، وفي المقابل تمكنه من التعبير عن مراده نطقا وكتابة. وانطلاقا من ذلك ارتبط بحث تعليمية المعجم ببحث العملية التعليمية/التعلمية لوحدها، حيث أفضى الفهم الجديد لهذه العملية في العصر الحديث إلى

اعتبار "تعليمية المعجم" حقلا علميا يدرس قضية محورية كبرى، تتمثل في وصف المحتوى المعجمي التعليمي، والمقاربات المعتمدة في عملية تعليمه (Calaque et David, 2004). لذلك فميدان "تعليمية المعجم" بهذا المعطى مسؤول عن بحث إجابات محتملة لسؤالين يعتبرهما في منتهى الأهمية، وهما (Galissou, 1983):

- ماذا نعلّم من المعجم؟

- وكيف نعلّم هذا المحتوى المعجمي؟ (عوجان، 2016، ص230)

- كيف نطور الوعي المعجمي لدى المتعلم؟

وعلى الرغم من هذه الأهمية التي يحظى بها المعجم، ومن الدراسة والتحليل التي نالها الدرس المعجمي بشكل كبير من قبل المعجميين الذين سعوا جاهدين للتنظير له، حيث خُصصت له العديد من الأبحاث اللغوية لدراسة قضاياها ومعالجة إشكالياته، سواء ما يرتبط بالصناعة المعجمية، أو ما يرتبط بالتنظير المعجمي؛ خاصة ما يتعلق بجوهر النظرية اللغوية والبحث في القدرة لدى مستعملي اللغة الطبيعية، وما يتعلق بنظرية التمثيل والنموذج المقترح لنمذجة الوحدات المعجمية وتمثيلها، إلا أن هذا المجال ما يزال يعاني من نقص من حيث التنظير والتطبيق، وما زالت العديد من قضاياها وإشكالاته في حاجة إلى معالجة آنية، تستند على التطورات التي عرفها الدرس اللساني الحديث (عقلي، 2018، 12). كما أن جهد المتخصصين في تعليم المعجم ما زال يعاني من نقط ضعف قوية؛ منها نقص المناهج والوسائل التربوية الملائمة، الذي يشكل حاجزا أمام المتمرسين في ميدان تعليم اللغة ممن لاحظوا عجزا لدى تلاميذ السلك الابتدائي في مجال تعلّم المعجم. وبالإضافة إلى ذلك يعاني هذا الحقل من قلة المراجع، حيث يتفق معظم المتخصصين في تعليم اللغة أن تعليمية المعجم لا تجلب اهتمام الكثيرين منهم، فهو أفقر مستوى في تعليمية اللغة من حيث الإنتاج العلمي، والدليل على ذلك هو قلة المراجع المتخصصة في تعليمية المعجم في اللغة الفرنسية التي أُلّفت بين سنتي 1970- 2000 حيث قدّرت بثلاثة عشر كتابا وهو أدنى عدد من المراجع مقارنة بتلك التي صدرت في تخصصات تعليمية أخرى (عباس، 2016، 50، 51).

وعليه، فميدان تعليم المعجم وتعلمه يعد "من أفقر الفروع العلمية بحثاً، لذلك كان مساره التاريخي مختزلاً، حيث اكتفت المقاربة البنيوية باقتراح وسائل تعليمية لبناء المعنى الدقيق، وذلك من خلال ربط كل دال بالمرجع في السياق التعليمي، أما في المقاربة التواصلية فقد اختلف الباحثون في جدوى تعليم المفردات المعجمية، حيث يرى أصحاب التعلم الطبيعي للغة أنّ القدرة المعجمية تنمو لدى الأفراد بشكل عفوي لا شعوري، وعليه، فهي لا تحتاج إلى مناهج تعليمية تحصر المحتويات، وتصوغ الأهداف، وتُعد الوسائل، وتعرض أنواعاً من التقويمات. هذا ويرى آخرون أنّ الرأي السابق غير مرفوض ولكن المتعلم في قاعة الدرس اللغوي في أمس الحاجة إلى استراتيجيات توجّه عملية بناء هذه القدرة، حيث أن التعلم الصريح أضمن لحاجيات المتعلمين" (آيت وعراب، 2016، 140).

بعد الغياب والنقص الذي عرفه مجال تعليمية المعجم والذي أحدث ثغرة في تعليم اللغات، بدأ اهتمام اللسانيين المتخصصين والتربويين في تعليم اللغة في الآونة الأخيرة ينصب على المعجم، حيث إن هذا الأخير أصبح يحظى باهتمامات الأبحاث اللغوية والتربوية والنفسية التي تبحث في اكتساب/تعلم اللغة.

2.5. أهمية المعجم في عمليتي الفهم والإنتاج

1.2.5. أهمية المعجم في تحقيق الفهم القرائي

تكتسي القراءة أهمية كبيرة، فهي نافذة الفكر الإنساني، ووسيلته إلى كل أنواع المعرفة، وبامتلاكها يستطيع الفرد أن يجول في المكان والزمان، فيتعرف أخبار الأوائل وتجاربهم، ويواكب ما جاء به أهل زمانه من ألوان العلم والمعرفة. وتعد القراءة واحدة من المهارات التي لا يمكن الاستغناء عنها في مختلف مراحل التعلم، لما لها من علاقة مباشرة بالتحصيل الدراسي عند المتعلم. ويعتبر تعليم القراءة في كل المجتمعات من أولويات المدارس الابتدائية، لأنها الأرضية التي ينطلق منها المتعلم لتحصيل المعارف الأخرى. وإذا كانت القراءة من أهم الوسائل المساعدة على اكتساب المعارف في شتى مجالات التعلم، فإن الصعوبات المتصلة بها لها نتائج سلبية على مختلف المعارف التي يتعلمها المتعلم في المدرسة.

ويعد الفهم القرائي أكثر مهارات القراءة أهمية؛ فهو الغاية لكل قراءة، والقارئ الذي يتمكن من مهارات فهم المقروء يحقق الأهداف التي يقرأ من أجلها. وتحتل صعوبات الفهم أثناء القراءة لدى متعلمي المستوى الابتدائي صلب اهتمامات عدة باحثين، وذلك راجع إلى كون فهم القراءة يعد عنصرا حاسما في النجاح المدرسي؛ فالقدرة على فهم المقروء هي القدرة الأساسية والأهم في التحصيل الأكاديمي المدرسي للمتعلم بشكل عام، حيث تلعب دورا أساسيا في فهم باقي المواد الأخرى. لذلك من المهم أن يطور المتعلم القدرة على فهم المقروء بشكل جيد في الوقت المناسب، وعادة ما يكون ذلك في المستوى الرابع ابتدائي، إذ من المفروض أن ينتقل المتعلم في هذا المستوى من مرحلة تعلم القراءة إلى مرحلة القراءة من أجل التعلم، وإلا أعيق تحصيله في المواد الأخرى سنة بعد سنة، مما يجعل الفجوة بينه وبين زملائه أكبر مع مرور الوقت.

ويميز علماء النفس اللغويون بين عنصرين رئيسيين في مجال القراءة: هما التعرف على الكلمات والفهم، حيث صنف (Demont & Gombert, 2004) معالجة المعلومات المكتوبة إلى مستويين :

- معالجة ذات مستوى منخفض، تخص التعرف على الكلمات.

- معالجة ذات مستوى عال، تخص الفهم.

وقد تم تطوير عدة نماذج لفهم القراءة (Kintsch, 2004; Verhoeven et Perfetti , 2008)، أحد هذه النماذج التي توافق عليه الباحثون هو نموذج البناء والإدماج لكينش (Kintsch, 2004). وحسب هذا النموذج هناك ثلاث مستويات لتمثيل الفهم:

1. تشكيل البنية الصغرى التي تتجلى في معرفة الكلمات واختيار معانيها والربط بين معاني الكلمات

لتشكيل جمل متناسقة.

2. بناء قاعدة النص التي هي عبارة عن تمثيل مفصل للمحتوى الدلالي للجمل.

3. بناء نموذج الوضعية، الذي يعني إدماج معلومات النص مع المعارف السابقة وهدف القراءة. هذا النموذج يعكس تعقيد تمثيل المعنى خلال القراءة الذي ينبني في نفس الوقت على آلية تصاعدية (تحليل النص لبناء المعنى) وآلية انحدارية (المعارف السابقة للقارئ) (Saidane, 2016, 4).

ولا شك أن فهم القراءة مرتبط باستعمال عدة معارف من بينها المعرفة المعجمية؛ ذلك أن فهم معاني المفردات يشكل عموداً من أعمدة مستويات الفهم القرائي، ولا يمكن لأي شخص أن يفهم اللغة المسموعة أو المكتوبة إذا لم يكن يعرف المعنى الصحيح للكلمات، لذلك فإذا كانت معرفة المتعلم بهذه المعاني كافية سيمكّنه ذلك من القيام بقراءة صحيحة وفعالة.

وقد اعتبرت الباحثة (Laufer, 1997) أن ثمة أسباباً ثلاثة مرتبطة بمشاكل معجمية، هي التي تقف مانعاً أمام الفهم القرائي، وهي: توفر القارئ على معجم غير كاف، سوء فهم وتأويل بعض الكلمات، وعدم القدرة على استنباط معنى المفردة. واستعملت الباحثة تعبيراً مجازياً لتوضيح أهمية المعرفة المعجمية في الفهم القرائي؛ إذ لاحظت أن القراءة هي فعلاً لعبة تخمين سيكولوجانية، لكن تظل مفردات النص هي الوسائل الضرورية للقيام بهذه اللعبة على أحسن وجه (عبد النوري، 2017، ب، 14، 15).

2.2.5. أهمية المعجم في تقوية الكفاية التواصلية

تتجه الدراسات الحديثة في تعليم اللغات وتعلمها إلى التأكيد على أهمية القدرة المعجمية وضرورتها في تنمية مهارات الفهم والإنتاج وتحقيق أهداف التعلم. وإذا انطلقنا من كون الهدف الأساسي من تعليم اللغات وتعلمها، هو بناء كفاية لغوية تواصلية فإن المعارف المعجمية تشكل الجزء المهم منها. ذلك أن الرصيد المعجمي هو اللغة، وبواسطته تكتشف سعة المعرفة اللغوية لدى المتعلمين، ومن خلاله يزيد تحصيلهم للمواد الدراسية المختلفة، حيث إن ما لدى المتعلمين من حصيلة لغوية يمكنهم من فهم المفردات الواردة في الموضوعات المقررة عليهم، ويتيح لهم الفرص الجيدة لتحقيق تواصل لغوي واجتماعي مع من يحيطون بهم.

وانطلاقاً من ذلك، كشفت نماذج مختلفة في مجال تعليم اللغات وتعلمها على أهمية المعارف المعجمية في اكتساب اللغة والتواصل بها، وأكدت على أن الكفاية المعجمية جزء أساسي من الكفاية التواصلية

للمتعلم. ذلك أن ما يسهل إثباته اليوم على أرض الواقع هو أن معرفة معجم لسان ما تساعد كثيرا على التعبير والتواصل، وتعطي الفرصة الملائمة للمتعلم لبيان قدراته، ويعبر عما يريد، وعما يختلج في نفسه من مشاعر وأحاسيس، ونظرا لأهميتها من الناحية النفسية واللغوية، فهي تجعل المتعلم يكتسب منها قوة وحيوية فيناقش، ويحاور، ويشارك وينجح في التواصل اللغوي، ذلك أن "عملية تعليم اللغة وإقدار المتعلم على استعمالها رهين بتنمية معجمه" (علوي، 2016، 169).

وتتجه الدراسات الحديثة في تعليم اللغات وتعلمها إلى التأكيد على أهمية القدرة المعجمية وضرورتها في تنمية مهارات الفهم والإنتاج وتحقيق أهداف التعلم. وإذا انطلقنا من كون الهدف الأساسي من تعليم اللغات وتعلمها، هو بناء كفاية لغوية تواصلية فإن المعارف المعجمية تشكل الجزء المهم منها. فالمعجم إذن هو اللبنة الأساسية التي يوظفها مستخدم اللغة للتواصل مع الآخرين، سواء أكان هذا التواصل شفويا أم كتابيا، ومن ثم كانت القدرة التواصلية لدى متكلمي اللغات الطبيعية تستند أساسا إلى رصيد معجمي متكامل، وهو بدوره يعتمد على عمليات معرفية متباينة.

وأهمية المعجم ودوره في نجاح التواصل اللغوي والطبيعة المركبة له؛ يحتّمان العمل على تسليح متعلم اللغة باستراتيجيات فاعلة لتطوير وعيه المعجمي، ليتمكن من حل مشكلات التواصل التي تسببها الكلمات الجديدة أو الغامضة التي كثيرا ما يتعرض لها في تعلم اللغة واستعمالها، ومساعدته في الوقت ذاته على الاستمرار في تعلم كلمات جديدة وتوسيع حجم ثروته اللفظية (Waring & Nation, 1997).

6. آليات تنمية المعجم لدى المتعلم

1.6. استراتيجيات تعلم المعجم

ظهر في الآونة الأخيرة اتجاه جديد؛ هدفه تدريب المتعلم على كيفية التعلم، وذلك من خلال تمكينه من مجموعة من الاستراتيجيات التي توصله إلى تحقيق هدف التعلم، وهو ما يصطلح عليه بالتعلم الصريح، حيث يقوم المعلم بعرض المعجم الهدف ويمد المتعلم بمجموعة من الاستراتيجيات التي ستمكنه من بناء

معرفة واعية بمعجمه. ويميز أحد الباحثين (Nobert Schmitt) بين خمس مجموعات من الاستراتيجيات هي (نقلا عن: آيت وعراب، 2016، 160):

- أ. الاستراتيجيات الحاسمة: وتضم الاستراتيجيات التي يوظفها المتعلم دون الرجوع إلى المعلم، ومثاله تخمين معنى الكلمة بالرجوع إلى السياق، أو الاستعانة باللغة الأم إذا كانت الكلمة موجودة فيها.
- ب. الاستراتيجيات الاجتماعية: يستمد المتعلم معنى الكلمة من خلال تفاعله مع المعلم أو مع متكلمين أصليين للغة المتعلمة، حيث يطلب توضيحا يقرّبه من المعنى، من مثل مقابل الكلمة أو ضدها باللغة الأم، أي عن طريق الترجمة.
- ج. الاستراتيجيات الذاكرية: ربط الكلمة بمعرفة سابقة ترسّبت في الذاكرة على شكل مجموعات ترتبط في الصيغة أو في المعنى أو في أصواتها.
- د. الاستراتيجيات المعرفية: وتضم أربع فئات هي :
 - الممارسة؛ وهي أهم الأنواع، كونها توفر فرصة الممارسة المستمرة للمادة المتعلمة في مواقف مختلفة.
 - استراتيجيات الاستقبال والإرسال، ونموذج ذلك استراتيجية المعرفة الخاطفة لتحديد الفكرة الرئيسية للنص.
 - استراتيجية التحليل والاستدلال، وفيها يقوم المتعلم بعمليات التحليل والمقارنة والاستنتاج لربط مكتسباته القبلية في اللغة الأم بالمعرفة المتعلمة.
 - استراتيجيات تنسيق المدخلات مع المخرجات: يتعرّض المتعلمون لكم هائل من المعارف مما يتوجب تنسيقها في مجموعات، وذلك باستخدام استراتيجيات مثل تدوين الملاحظات، التلخيص، إلقاء الضوء، وتساعد هذه الاستراتيجيات في تخزين المعرفة واسترجاعها وإنتاجها في شكل منطوق أو مكتوب.
 - هـ. الاستراتيجيات الميطامعرفية: وتتجسّد في موقف المتعلم الإرادي والواعي في رسمه مسالك معينة لتعلّم المعجم وبنائه كالتخطيط له وتنميته وتقويمه.

واستنادا على ما تم ذكره من معطيات، يمكن القول إن تنمية المعجم تعتبر دعامة أساسية في تعلم اللغات، لأن الوحدات المعجمية تشكل دائما حجر الزاوية في عمليتي الفهم والإنتاج. ومقارنة مع البلدان الأجنبية، لا يزال المعجم يحتل مكانة هامشية في تعليم اللغات في البلدان العربية، ولا يزال البحث في حقله ضعيفا جدا، وما ينقصنا اليوم في عالمنا العربي هو الدراسات العلمية التي توظف هذا المجال، والأبحاث الميدانية التي تستخلص لنا استراتيجيات تعليم المعجم، بالاعتماد على دراسات علمية رصينة أثبتت نجاعتها في هذا الباب، وفي ارتباط بخصوصية اللغة العربية والتفاعل القائم بين مختلف مكوناتها.

2.6. العوامل المؤثرة في تنمية المعجم

تتنوع العوامل المساهمة - بشكل عام- في تعلم المتعلم للغة عامة وفي تعلمه للمعجم بشكل خاص، ما بين عوامل داخلية وأخرى خارجية، تؤثر سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، ومن بين هذه العوامل: شخصية المتعلم وجنسه وسنه وإيقاعه في التعلم وقدراته اللغوية... إضافة إلى تأثير العوامل الثقافية التي لها علاقة مباشرة بمحفزات المتعلم اتجاه اللغة الهدف، واتجاه توظيف استراتيجيات تعلم اللغة بشكل عام، واستراتيجيات تعلم الكلمات بشكل خاص. ويعد هدف المتعلم اتجاه اللغة محددًا لتعلمه من جهة، ولتوظيفه استراتيجيات معينة من جهة أخرى (عبد النوري، 2017، أ، 107).

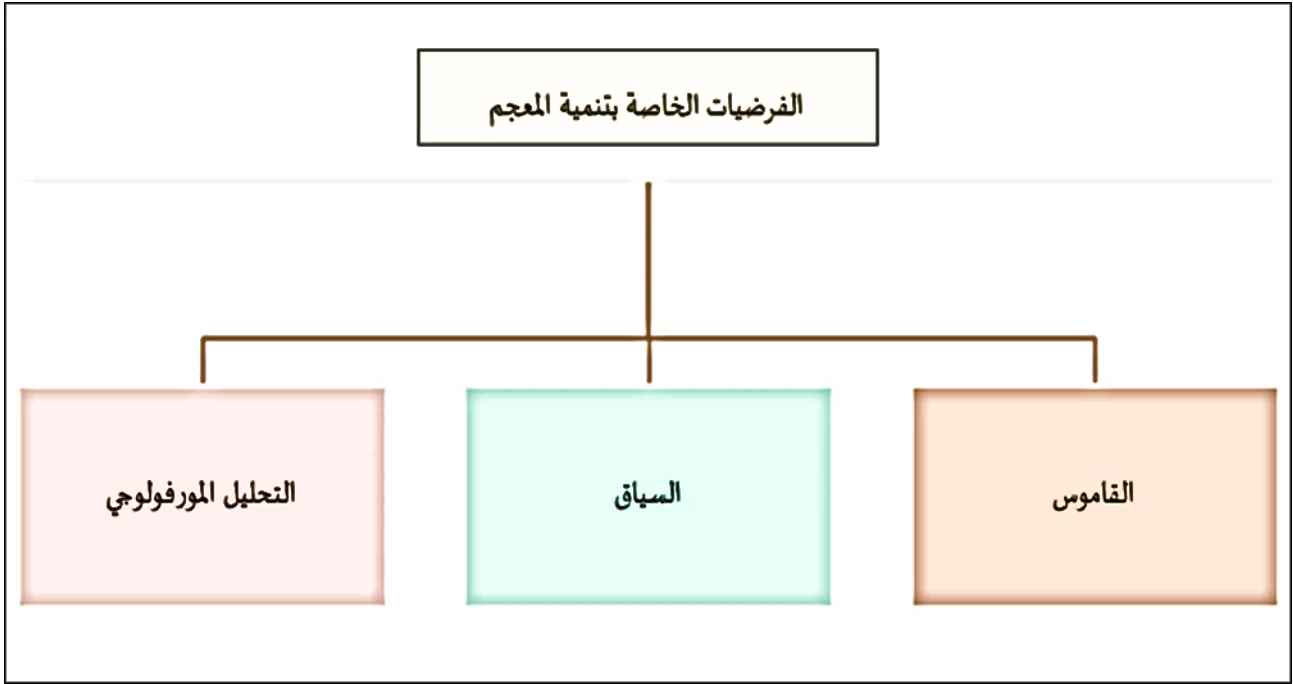


الشكل رقم (5):العوامل المساهمة في تعلم المتعلم للغة عامة

هذا بشكل عام، أما إذا نظرنا إلى الموضوع من زاوية أخرى، بالاستناد على دراسات علمية قامت بقياس تأثير مستوى لغوي على آخر باعتماد استراتيجيات مطالغوية، فعلى سبيل المثال مجموعة أبحاث حول اللغة الإنجليزية تتعلق بتطوير المعجم تقترح استعمال استراتيجيتين تمكن من مساعدة المتعلمين على تخمين معنى الكلمات المجهولة التي يصادفونها أثناء القراءة: الاستراتيجية الأولى هي استنتاج معنى الكلمات من خلال السياق (Nagy et al., 1985)، والاستراتيجية الثانية هي الاعتماد على التحليل المورفولوجي للكلمة

(Saidane, 2016, 4). وحسب (Carlisle, 2007) فإن معرفة الكلمات المشتقة وتحليل السياق يعتبران عنصرين أساسيين في مسلسل بناء المعنى. لذلك فمن الضروري إيلاء أهمية لتعليم المعجم ولاستراتيجية تحليل الكلمات التي تعد مكونا لا يمكن الاستغناء عنه.

وعموما فإن قضية العوامل المسؤولة عن التنمية الجيدة للمعجم عند الطفل في المدرسة الابتدائية لا زالت موضوع نقاش، بيد أن هناك ثلاث فرضيات تم تجريبها إلى حد الآن بطريقة خاصة (Pascal Colé, 2011) نعرضها كالآتي:



الشكل رقم (6):العوامل المسؤولة عن التنمية الجيدة للمعجم عند الطفل في المدرسة الابتدائية

1.2.6. توظيف القاموس

ترتكز هذه الفرضية على استعمال القاموس لمعرفة معنى الكلمة التي لا نعرف معناها، أو لاستخراج كلمة نريد التعبير عنها، فالقاموس يعتبر من أهم روافد اللغة والمعرفة، ويمثل ذاكرة الشعوب. وقد وضع علماء اللغة القواميس لتكون مرجعاً لمعرفة دلالات الألفاظ، واعتنوا بها من حيث المحتوى والهيكل منذ القرن الثاني الهجري، فازدهرت الصناعة المعجمية العربية وتعددت مدارسها.

والقاموس هو الكتاب الذي يوظفه المتعلم للوقوف على شرح كلمة وتحديد معانيها اللغوية، فهو أداة ذات مداخل مرتبة ترتيباً معيناً. وهو من أبرز الوسائل التعليمية التي تساهم في إثراء رصيد المتعلم اللغوي بالمفردات والتراكيب التي تساعد على تلبية حاجاته والتعبير عن أفكاره ومشاعره والاتصال بالمحيطين به في بيئته. والتسليم بأهمية القاموس في ميدان تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها أمر لا يحتاج إلى تأكيد، خاصة إذا أدركنا أن معظم الدراسات تؤكد على ضرورة التقليل من دور المعلم في العملية التعليمية والتركيز على المتعلم وما يوفره لنفسه من وسائل تعينه على اكتساب وتعلم اللغة بشكل جيد وفعال. ولعل استعمال القاموس

يبرز كأحد هذه الوسائل، خاصةً إذا كان هذا القاموس مصمماً على أسس علمية وتربوية تلائم حاجات الدارسين (أمبوسعيدي، 2017).

لكن مع ما لهذه الطريقة من إيجابيات، قد تكون وسيلة تعليمية مرهقة لسببين على الأقل: الأول هو أن النص الذي يقرأه المتعلم (ة) يتكون من كلمات عديدة لا يعرفها، ونتيجة لذلك، فالرجوع إلى القاموس كثيراً قد يكون متعباً ومُربكاً للقارئ، سواء على مستوى الإدراك أو الإنجاز. أما السبب الثاني، فينبثق من كون مجموعة من الدراسات قد أكدت أن أطفال المدرسة الابتدائية لا يفهمون بشكل متكرر تعريفات القاموس، ولا يتمكنون من استعمال المعلومات المستقاة بطريقة مناسبة (Scott & Nagy, 1997).

2.2.6. توظيف السياق

من بين النظريات الكثيرة التي وُضعت حول المعنى نظرية السياق، وترتكز هذه الفرضية على الاستناد إلى السياق الذي وردت فيه الكلمة، وتوظيف القرائن والمعلومات المتاحة التي تحيط بالمفردة لاستنتاج معناها. بيد أن استنتاج معنى الكلمة من السياق ليس استراتيجية فعالة في كل الحالات، ذلك أن النجاح في هذه الاستراتيجية يتأثر بعوامل عدة، يعود بعضها إلى المتعلم وبعضها إلى النص، فمعرفة المتعلم بالكلمات الأخرى في السياق، وقدرته النحوية، وكفاءته اللغوية، تؤثر بشكل واضح في قدرته على تخمين المعنى. كما يسهم وجود القرائن النصية واللغوية وألفة المتعلم بموضوع النص في فاعلية عملية التخمين. وهذه العوامل قد تؤدي إلى الفشل في محاولة تخمين المعنى أو عدم دقة المعنى المخمن، ولهذا يتعين على المتعلم التأكد من صحة تخمينه بالرجوع إلى المعجم أو إلى أي مصدر آخر (الهاشمي وعلي، 2012، 107).

وترى بعض الدراسات (Saidane, 2016, 5) أنه خلال الأقسام المتوسطة يتعلم التلاميذ 3000 كلمة في السنة، ولكن 10% من هذه الكلمات يتم تعلمها بفعل تعليم صريح. أما الكلمات الأخرى فيتم اكتسابها إما عن طريق تحليل السياق أو عن طريق التحليل المورفولوجي. كما أن تحليل السياق لا يساهم إلا جزئياً في تنمية المعجم (Nagy et Anderson, 1984)، بالإضافة إلى أن السياق لا يعطي دائماً بشكل كاف مؤشرات لتحديد معنى كلمة غير مألوفة (أي قليلة الاستعمال)، فقد لاحظ (Wysocki & Jenkins, 1987) أن نجاح

هذه الاستراتيجية عند الطفل يرتبط بالقدرة على التنبؤ بالسياق الذي ترد فيه الكلمة، مع العلم أن السياق الجملي يكون محايدا في أغلب الأحيان.

3.2.6. توظيف التحليل المورفولوجي

يبدأ اكتساب المعجم عند الطفل مع نهاية السنة الأولى للولادة، ويقدر معجم الطفل بحوالي خمس كلمات في سن عشرة أشهر، وحوالي ثماني كلمات في سن اثني عشر شهرا، وحوالي أربعة عشر كلمة في سن عشرين شهرا، وبحوالي خمس وخمسين كلمة في سن ستة عشر شهرا، وحوالي مئة كلمة في سن ثمانية عشر شهرا، وبحوالي مائتين وخمسين كلمة في سن اثنين وعشرين شهرا (Colé, 2011). والتمكن من القواعد المورفولوجية للغة قد يكون هو المسؤول عن الانفجار المعجمي (Explosion lexicale) الملاحظ عند الأطفال بين سنتين وسنتين ونصف، مما يمكنهم من المرور إلى معجم يتراوح بين خمسمائة وستمائة كلمة (Barette, 1995). والملاحظ أن الطفل في سن الثانية يضيف إلى مخزونه المعجمي حوالي عشر كلمات جديدة يوميا ليصل إلى معجم يتكون من 14000 كلمة في سن ست سنوات (Carey, 1978). والملاحظ أيضا، ابتداء من هذا السن وإلى حدود سن السابعة عشرة، أن الأطفال ينمّون معجمهم بحوالي 3000 آلاف كلمة سنويا (Colé, 2011).

وتعتمد هذه الفرضية المورفولوجية على تعليم المتعلم استعمال تحليل واع للعناصر المورفولوجية المكونة للكلمة المركبة لاستنتاج معنى الكلمات، ذلك أن "الارتكاز على المورفولوجيا يقود إلى انفتاح مفهوم المعجم، ليس فقط على الكلمات المعروفة والمختبرة، بل ينفّث أيضا على الكلمات المحتملة التي تشكل جزءا من لغتنا بواسطة وجود المبادئ المورفولوجية نفسها. فحتى إذا لم يصادف الفرنسي كلمة "Indécolorable" (Segui, 1992, 72)، فإنه يستطيع التعرف عليها وفهمها. ويمكن تفسير ذلك في أن المعجم لا يتألف فقط من مجموعة منتهية من الكلمات، ولكنه منفتح على احتمالات جديدة ومنتج بالأساس" (زغبوش، 2008، أ، 113). فهذه الاستراتيجية أقل كلفة زمنية مقارنة مثلا باستعمال القاموس، وأقل عرضة للفشل مقارنة

باستعمال السياق. وعلى الرغم من أن الاستراتيجية المورفولوجية لا يمكن الاعتماد عليها لوحدها إلا أنه إضافة إلى ما ذكرنا فهي تتميز بإعطاء استقلالية معينة للمتعلم في وقت وجيز.

فهذه الفرضيات الثلاث تعتبر من العوامل المسؤولة عن التنمية الجيدة للمعجم عند الطفل في المدرسة الابتدائية، وسيكون تركيزنا في هذا البحث على الفرضية الثالثة المرتبطة بالمعالجة المورفولوجية للكلمات.

7. خلاصة

يتبين مما سبق أن للمعجم أهمية بالغة في تعلم اللغات؛ فهو المادة المعبرة عن الفكر، والمكونة للغة، كما أنه مفتاح أساسي لفهم النصوص اللغوية وتحقيق التواصل من ناحية، وللتعبير الشفهي والكتابي من ناحية أخرى. ورغم التهميش الذي لحق تعليمية المعجم، إلا أن عددا من الباحثين في مجال تعليم اللغة وتعلمها بدؤوا يلتفتون إليه، وذلك وعيا منهم بالنقص الذي أحدثه غيابه وتهميشه.

وتستدعي هذه الأهمية البالغة للمعجم العناية بتعلمه وتعليمه، وتتضاعف هذه العناية إذا ما لاحظنا ما يتعلق بهذه العملية من مشكلات تواجه متعلم اللغة بشكل عام. وهو ما يتطلب وعي المدرسين والقائمين على هذا المجال بما جاءت به تعليمية اللغات من نظريات وإجراءات تطبيقية ناجعة في تعلم اللغات، خاصة فيما يتعلق بالمعجم، والاستفادة منها باستثمارها بما يعود بالفائدة والنفع على المتعلم.

الفصل الثاني:

المعجم الذهني: آليات التنظيم

ومقاربات النفاذ

1. تمهيد

شكل البحث في موضوع اللغة والدماغ، بصفة عامة، والمعجم الذهني وقضاياها النظرية والتطبيقية، بصفة خاصة في السنوات الأخيرة محورا اهتمام وتقاطع عدد من العلوم، في مقدمتها اللسانيات والبيولوجية والسيكولوجية والحاسوبية... وهو اهتمام تعبر عنه أنواع الدراسات المعتمدة في مقارنة بنية المعجم الذهني وطبيعة تنظيمه وآليات اشتغاله. ويلعب المعجم الذهني أهمية كبرى في إنجاز اللغة وإدراكها، ويتحدد بالنظر إليه من زاويتين: الأولى كمية تختص بالوحدات المعجمية، والثانية كيفية تختص بالقوانين التي تنظمه. وهو ما سنناقشه في هذا الفصل محاولين الإجابة عن بعض التساؤلات من قبيل: ما هو المعجم الذهني؟ ما خصائصه؟ وكيف ينظم؟ وما هي الفرضيات المطروحة للنفاذ إلى المعلومات الموجودة فيه؟ وما أهمية المكون المورفولوجي ضمن المعجم الذهني؟

2. المعجم الذهني: تحديدات أولية

من ينظر إلى الدرس المعجمي في تاريخ البحث اللساني من منطلق تأريخي- إبيستيمولوجي فسوف يجد أن التنظير المعجمي انتظم في مسارين كبيرين¹: مسار نمذجي ومسار ذهني. وهو ما يشكل الاتجاهات المعجمية الكبرى من الستينيات حتى زماننا الراهن. ويقصد بالمسار النمذجي تحديدا الفرضيات التي صيغت في الأنحاء حول وضعية المكون المعجمي والأدوار أو المهام التي يتكفل بها في جهاز النحو. أما المسار الذهني فقد اقترن بتطور العلوم المعرفية، ومن ثم فالإشكال المعجمي في هذا المسار يقترن باكتساب الوحدات المعجمية واستعمالها وبآليات التمثيل الذهني للوحدات المعجمية (الملاخ وعلوي، 2014، 235).

وتقوم اللغة كباقي القدرات المعرفية على استدعاء الذاكرة، حيث تقوم هذه الأخيرة بتسجيل التمثيلات اللغوية التي هي نتاج للمعالجات المعرفية. ذلك أن كل معلوماتنا بخصوص الكلمات وكذا المفاهيم التي تمثلها هذه الكلمات يتم تخزينها في الذاكرة فيما يُسمى المعجم الذهني. ويمثل مفهوم المعجم الذهني (الداخلي) اتحادا بين مجال علم النفس ومجال اللسانيات، ويستند تطوره على العديد من الدراسات في اللسانيات النفسية، وهو مجال بحث حديث نسبيا، نما بشكل كبير في السبعينيات، مع ما يسمى بـ "الثورة المعرفية". ويتحدد المعجم الذهني بالنظر إليه وفق اتجاهين: "الأول كمي يختص بالوحدات المعجمية: مم تتألف، وكيف تنتظم، والثاني كيفي يختص بالقوانين التي تنظمه، والمبادئ التي بها تصاغ أشكاله المختلفة، والأحكام التي توجه طريقة نفاذنا إليه في الموضع الذي خزن فيه داخل الذهن" (بوعناني، 2012، 12). ويستعمل مصطلح "المعجم الذهني" في مجال اللسانيات المعرفية، للتعبير عن أمرين مختلفين ومتكاملين في الوقت نفسه؛ الأول خاص ويشمل جزءا من المعرفة اللسانية، والثاني عام يشمل كل المعرفة اللسانية التي يتمثلها الإنسان حول لغته المخزنة في ذاكرته البعيدة المدى² (بوعناني، 2015، 22).

¹ يضيف صاحب هذا التقسيم مسارا ثالثا وهو المسار الوجداني الذي لا يمكن الفصل بينه وبين المسار الذهني إلا على سبيل التبسيط، على اعتبار أن المسار الوجداني ينخرط في المقاربات الإدماجية للبحث اللساني في النقاش الدائر في العلوم المعرفية.

² تُعرّف الذاكرة البعيدة المدى بأنها: "نظام طويل لتخزين كمية هائلة من المعلومات و الحقائق و المعاني والأفكار بصورة مماثلة للمادة الحقيقية أو بشكل مصغر لها، وتستمر لساعات أو أيام أو أشهر أو عمر الإنسان كله بعد تلقي المعاني والمفاهيم من ذاكرة المدى القصير"

والمقصود بالمعجم الذهني تمثُّل الوحدات المعجمية في دماغ مستخدم اللغة، ومجموع هذه الوحدات يشكِّل مخزوناً معجمياً يحتفظ به صاحبه في جزء من دماغه مخصص للذاكرة، لذلك صَحَّت تسميته "ذاكرة معجمية" (عوجان، 2016، 223). ويعتبر زغبوش (2005، 35) أن المعجم هو "ذلك الحيز من الذاكرة البعيدة المدى الذي تخزن فيه اللغة مقرونة بقواعد تديرها، وتسمح للفرد بالإنفاذ إليه وتوظيف مضامينه ومعطياته في عملية فهم اللغة وإنتاجها، فالمعجم الذهني اعتباراً لذلك يتكون من محتوى معين ومن آليات تمكن من تدير هذا المحتوى.

وإذا كان موضوع البحث في المعجم هو الملكة المعجمية (Lexical competence) لمتكلم لغة معينة، فإن المقصود بالمعجم كما حدده الفاسي الفهري "هو المعجم الذهني (Mental lexicon) الذي نفترض أنه يدخل ضمن تحديد قدرة المتكلم اللغوية أو ملكته، لا الصناعة القاموسية أو المؤلف الذي يضعه الواصف لرصد هذه القدرة الباطنية، أو على الأصح جزء من هذه القدرة. فكل متكلم للغة يتكلمها بمعجم ذهني محدد ومضبوط، وهو لا يستعمل بالضرورة قاموساً للتوصل إلى معرفة واعية (وملقنة) لهذه اللغة. فالتفريق بين الملكة أو الجهاز الذهني والآلة الواصفة لهذا الجهاز الباطني أمر ضروري" (الفهري، 1999، 12).

ويرى (Caron, 1992) أن كل متكلم لغة ما يمتلك معجماً ذهنياً وهو "مجموعة من التمثيلات المتعلقة بالوحدات الدالة في لغته... وهي تضم كل المعلومات الضرورية لتعيين وفهم واستعمال وحدة معينة" (ترجمة: بوكيلي، 2015، 52). على أن تخضع هذه المعلومات لتنظيم ذهني دقيق، وتحكمه علاقات محتملة بين بعض هذه الوحدات مع بعضها الآخر، مشكلة بذلك شبكات علائقية متنوّعة، يتحكّم في تشكّلها توفر

(البديري، 5002، 92). وهي بذلك "مستودع يضم عصارة تجارب الماضي، ولمدة غير محدودة افتراضياً. كما أنّها جهاز يوظف مجموعة من السيورورات التي تسمح باستعمال التعلّيمات السابقة" (زغبوش، 2008، 41). ومن أهم خصائص الذاكرة بعيدة المدى: الاحتفاظ بالمعلومات لمدة زمنية طويلة ولا محدودة، سعة الاحتفاظ بالمعلومات وتخزينها لا تعرف حدوداً، جميع المعلومات الواردة عليها تكون موضع تخزين سواء خضعت للاسترجاع أم لا، اتصافها بالمعنى العام للذاكرة الإنسانية من حيث القدرة على الاحتفاظ باللامحدود في الحجم وفي الزمن بالمعلومات ومن ثمة الإمكانيات التي توفرها في الاسترجاع (بلحاج، 2009، 93-94).

قدر من المعلومات التي تحدّد هويّة الوحدة المعجمية داخل المعجم. وأهم هذه المعلومات (عوجان، 2016، 224):

أ. المعلومات الصوتية والإملائية

ب. المعلومات الصرفية والاشتقاقية

ت. المعلومات التركيبية

ث. المعلومات الدلالية

ج. المعلومات التداولية

3. المعجم الذهني ومفهوم التمثل

كما سبقت الإشارة، فقد تحوّل اهتمام الباحثين في السنوات الأخيرة إلى البحث في مواضيع معرفية محضة، من أهمها كيفية تمثّل المعنى في الذاكرة. وتحيل عملية التمثل على نشاط ذهني، وعلى اشتغال عال للنسق المعرفي الإنساني، وذلك من خلال ما يعكسه من عالم للأفكار والتصورات وبنيات وظيفية وتنظيم إدراكي على مستوى الذهن. ويمكن تشبيه التمثل كلغة للذهن أو للفكر، ويحيل على مظهرين (بلحاج، 2009، 103، 105):

- مظهر يتعلق بالسيرورات التي تُجسد و اقع العالم الخارجي في نظام المعالجة.

- مظهر يتعلق بطبيعة وشكل المحتوى الذهني الذي ينتج عن سيرورات التمثل.

فالباحث في حقول العلوم المعرفية لا يمكنه أن يتجاوز الأهمية المعرفية لهذا المفهوم وإسهامه في تطوير الاكتسابات والتعلمات اللغوية وغير اللغوية. فهو يدخل في عمق انشغالات البحث المعرفي الذي يقدم نماذج للمعالجة الطبيعية والاصطناعية. كما يجعل النفاذ إلى "العبة السوداء" ممكنا من خلال القيام بتطبيقات تجريبية... وهي تطبيقات ساهمت وما تزال في كشف اشتغال السيرورات المعرفية الداخلية، في إطار نسق منظم يكشف عن نشاط وكفاءة الطفل منذ الميلاد (عميري، 2016، 48). وكما يقول علوي (2015، ب، 98) "يجب الاعتراف بصعوبة تعريف مفهوم التمثل، فهو الحصلة المعرفية للنشاط الإنساني في علاقته مع

موضوعات العالم والأحداث والأفعال التي يقوم بها. والذي جعل مفهوم التمثيل يحظى بهذا الاهتمام، هو تطور المعلومات، وكذلك رغبة المتخصصين في مجال الذكاء الاصطناعي في صياغة أنساق لتمثيل المعارف وصناعة أجهزة حاسوبية تحاكي النشاط الذهني الإنساني...، وذلك من خلال تحديد المعلومات وضبطها، وتصنيف المعارف وتنظيمها في برامج، وأخيرا، وضع خطة لتوظيفها في إنجاز المهام وحل المشكلات".

ويعدّ "جان بياجي" (Jean Piaget) من الأوائل الذين وجهوا اهتماما خاصا إلى النشاط الذهني الذي يترتب عنه التمثيل، وقدر جاء تحديده للتمثيل باعتباره تمثالا ذهنيا يجد تعبيره في الصورة، وهو يعكس عملية عقلية مستقلة عن كل تأثير للوسط أو للبيئة، ومن ثمة فإن التمثيل يفيد الاستحضار الذهني لأشياء أو لموضوعات في غيابها. وارتباط مفهوم التمثيل بالصورة التي تتكون في الذهن عن شيء معين، يعني أن التمثيل اللغوي هو بمنزلة بنية رمزية ذهنية كامنة، أو نموذج لفظي منطقي منظم وذي أصول متعددة، يمكن أن يهم وحدات لغوية صغرى أو كبرى متباينة أو هما معا، يتداخل فيها ما هو صوتي وصرافي وتركيبى ودلالي -تداولي. ومن تم فهو مسار مركب من العمليات الذهنية التي تتداول في حياتنا اليومية، فعندما نتمثل موضوعا ما، فإننا نكون مؤهلين للتعرف عليه مباشرة بعد أن نراه أو نسمعه... وذلك بتشكيلنا لصورة ذهنية لهذا الموضوع المدرك، بحيث لا يكفي أن يوجد أمامنا، ولكن يجب أن نتمثله في معجمنا الذهني كصورة أو رمز يعطي معنى لوجودنا، كما يعطي معنى لوجوده (لفريخ، 2013، 8).

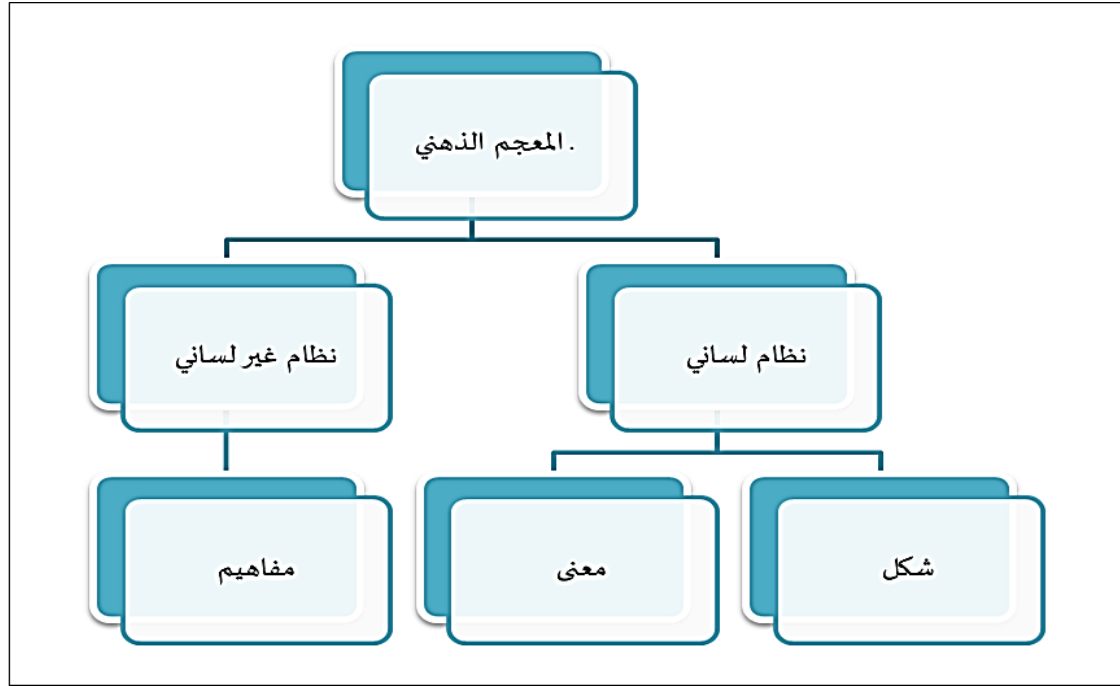
ويعتبر الاتجاه المعرفي المعاصر أن مفهوم التمثيل يتميز عن مفهوم الصورة العقلية (Image mental)، وذلك من حيث أنه يفترض نشاط إعادة البناء والتأويل من طرف الفرد. كما أنه مفهوم يحيل على بنيات حاملة للمعلومات وعلى النشاط الإدراكي والمعرفي الذي يتوقف على هذه البنيات (بلحاج، 2009، 103). ويميز المهتمون بين نوعين من التمثيلات؛ الأول يحيل على المعارف المثبتة في الذاكرة البعيدة المدى، ويعكس تصورات الفرد حول مجموعة من المواضيع غير الآنية، بينما يحيل الثاني على تمثيلات ظرفية، أي آنية قريبة المدى، إذ يتم التمييز داخل التمثيلات بين بنيات المعارف المرسخة في الذاكرة البعيدة المدى التي تعبر عن تصورات الفرد التي لا تماثل المعارف العلمية والبناءات الظرفية داخل سياق خاص وغايات محددة.

4. المعجم الذهني بين النظام اللساني والمعالجة المعرفية

انطلاقاً مما سبق يتبين أن لكل فرد معجماً ذهنياً هو عبارة عن قالب من التمثيلات المرتبطة بالوحدات اللغوية الدالة، غير أن هذه المسألة أثارت وتثير العديد من النقاشات لتحديد طبيعة هذه الوحدات المعجمية ومعرفة دور المعجم وكيفية تنظيمه. ذلك أن "عملية فهم كلمة ما، تقتضي أن تكون مخزنة في الذاكرة، وهذا يعني أن الشخص الذي يتكلم لغة ما، يملك معجماً داخلياً، أي مجموعة من التمثيلات التي تقابل الوحدات الدالة في لغته. وكأننا نتعامل مع معجم ذهني داخلي على شكل قاموس أو لائحة منظمة من المداخل المعجمية، حيث تحتوي كل وحدة على مجموعة من المعلومات الضرورية لفهم الوحدات الدالة واستعمالها في سياقات محددة" (علوي، 2015 ب، 95). ويتشكل هذا المعجم بشكل نمائي متدرج، وقد لاحظ العلماء وجود علاقة وطيدة بين منهجية عمل الكمبيوتر وسيرورة عمل المعجم الذهني، ذلك أن حصول معرفة كلمة يمرّ حسب (McCarty et al., 2010) بمراحل ثلاثة هي:

1. الإدخال: هي كيفية التقاط الكلمة. ويتم ذلك إما عن طريق الأصوات المسموعة أو الحرف المكتوب.
2. التخزين: هي الطريقة المعتمدة في تخزين معاني الكلمة في الذهن.
3. الاسترجاع: وهي الطرائق المعتمدة لاستدكار الكلمة المخزنة واستحضارها في الذاكرة (آيت وعراب، 2016، 147).

وتستلزم المعالجة المعرفية للمعجم الذهني الفصل داخل الوحدات/ المداخل المعجمية بين ما حقه أن يكون جزءاً من النظام اللساني، وما حقه أن يكون خارجه. وذلك يعني أن المعجم الذهني يتأسس وفق نظامين: الأول لساني (شكل ومعنى) والثاني غير لساني (مفاهيم) (بوعناني، 2015، 23) (الشكل رقم: 7):



الشكل رقم (7) : المعجم الذهني بين نظامين: لساني وغير لساني (بوعناني، 2015).

وانطلاقاً من ذلك، فبالتركيز على المعجم باعتبار انتظامه وفق عمقه اللساني، نستطيع أن نتيين المعلومات اللسانية التي يمكن أن تميز كل وحدة منه والمعلومات الخارجة عن الإطار اللساني.

5. المداخل المعجمية وانتظامها

اهتمت الدراسات المعجمية الحديثة بصياغة نظرية للمداخل المعجمية التي يشتمل عليها المعجم الذهني، تسعى إلى محاولة تمثيل الوحدات المعجمية لدى متكلم لغة ما. وانطلاقاً من الواقع اللغوي فإن معرفة معجم اللغة، تقتضي الإحاطة بكم هائل من المعلومات المرتبطة بالمفردات، وضمنها خصائصها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية والبلاغية... (زغبوش، 2008، أ، 91). كما أن المتكلم للغة ما، يكون على معرفة واعية بمجموعة من المعلومات. وبمعنى آخر، فإن ذاكرته الذهنية تحتوي على معجم لغوي يخص لغته، ترتب فيه المادة اللغوية ترتيباً معيناً بحسب بيئته وطبيعته المستعمل والمتكلم به في تلك اللغة (حمائز، 2012، 43). واعتباراً لذلك، فإن لكل معجم مداخل خاصة به، وكل مدخل معجمي يضم مجموعة من المعلومات الضرورية لتعيينه وضبطه، وفهمه، واستعماله كوحدة متجلية. ولهذا، فمن الأجدر ألا ننظر إلى المعجم كجامع لمعاني الكلمات، ولكن كموجه لهذه المعاني (Caron, 1989, 69).

ومن المهم أن نشير هنا إلى أن استعمال مصطلح "مدخل معجمي" وليس "كلمات" أو "مفردات"، يجد تبريره حسب بنعيسى زغبوش (2005، 35-36) في الاعتبارات التالية:

- "أولاً: إن الفرد يمتلك معجماً ذهنياً يشمل قسماً مهماً من الكلمات التي تنتمي إلى لغته.
- ثانياً: يحتوي هذا المعجم أيضاً على أشكال تحقق هذه المداخل سواء في أصوات أو حروف...
- ثالثاً: ترتبط هذه المداخل بتحديداتها اللسانية كما نجد ذلك مثلاً في القواميس العادية. وترتبط أيضاً بمعارف موسوعية خارج لسانية.
- رابعاً: يشتمل المعجم كذلك على الخصائص النحوية والتركيبية والمورفولوجية للكلمات، وعلى أشكال تنظيم هذه المداخل لتكوين جمل سليمة نحويًا ومقبولة دلاليًا.
- خامساً: إن هذه المداخل قد تتمظهر على شكل كلمات تتكون من حرف واحد مثل "و" و"او" العطف أو المعية... وقد تتمظهر في كلمة مستقلة "جمل"، وقد يتكون المدخل من كلمتين "لوحة مفاتيح" "قوس قزح"، أو من عدة كلمات كما هو الأمر في التعابير المسكوكة "ضرب عمرو أخماساً في أسداس". إن ما يميز هذه المداخل هي أنها ترتبط بدلالة محددة واحدة وقد تتحقق هذه الدلالة من خلال كلمة أو مجموعة كلمات.
- سادساً: لا يمكن فصل المداخل عن آليات تديرها. وبذلك فالمعجم الذهني يتكون من محتوى معين ومن آليات لتدير هذا المحتوى.
- سابعاً: إن المعجم الذهني يسمح للفرد باستحضار التعريف اللسانية للكلمات وأبعادها الموسوعية، وتصحيح الأخطاء تلقائياً، ومعالجة المترادفات، والأضداد، واللاكلمات، والتراكيب اللغوية السليمة، والتشبيهات، والاستعارات، وضبط خصوصيات السياق، ومعارف أخرى تمثل البعد التداولي في الخطاب..."

ويتم التمييز في هذا الباب بين المدخل المعجمي (Lexical entry) والوحدة المعجمية (Lexical item)، ذلك أن "المدخل المعجمي يمكن أن يتضمن عدداً من الوحدات المعجمية المترابطة داخلياً بوجه من الوجوه؛ كأن

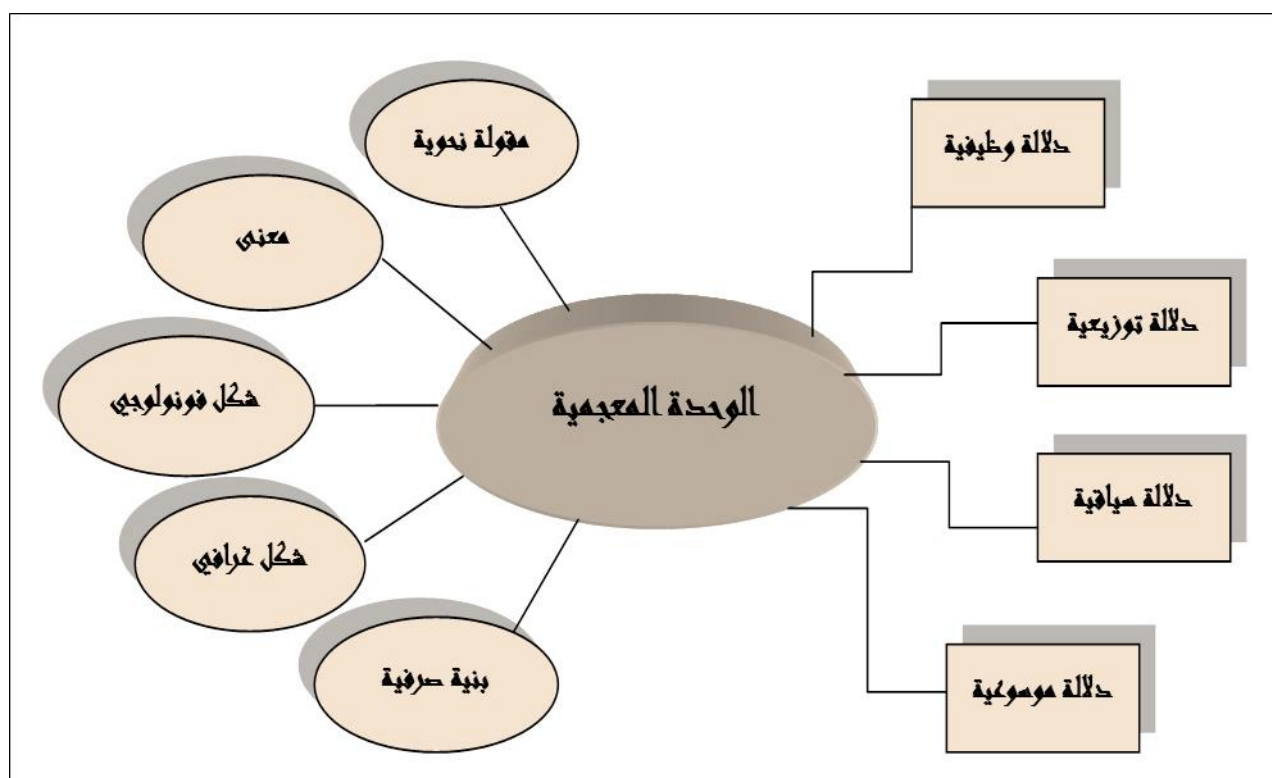
تكون تصارييف لفعل واحد مثلاً، أو لاسم واحد، أو مشتقة من أصول حرفية واحدة. فهذه الوحدات متميزة داخليا ولكنها منتمية إلى "عائلة واحدة" هي المدخل المعجمي، والفويرقات بينها تقود عملية الانتقال في تكوين الكلام، كأن يُنتقى من المداخل (ك ت ب) مثلاً وحدة من خصائصها المضي والمعلوم والتذكير والإفراد وما إلى ذلك فتكون "كتب" (الزناد، 2009، 82، 83). ويتوجب على كل مدخل معجمي أن يحتوي على قائمة من المعلومات الضرورية "لإدراك الوحدات اللغوية وفهمها واستعمالها، بما فيها المقومات الصوتية، وملامح تمييز قطعها وكيفيات انتظامها، وكيفية ترتيب الكلمات لتكوين مركبات وجمل ونصوص سليمة التكوين... كما يوفر المدخل المعجمي كيفية تهجي الكلمة وكيفية النطق بها..." (زغبوش، 2008، أ، 9). ويعتبر حسن حمائز أن المعلومات التي يجب أن يتضمنها المعجم بالنسبة إلى كل وحدة معجمية هي (حمائز، 2012، 43):

- الخصائص النطقية، بما في ذلك النبر، إضافة إلى الخصائص الكتابية. ومعلوم أن المعاجم العربية لا تعالج الجانب النطقي إطلاقاً.
- الشكل الصوتي للمفردة.
- الخصائص الصرفية، بما في ذلك الصور الصرفية المختلفة للمادة الواحدة.
- المعلومات التركيبية: الصنف المقولي (category)، والإطار التفريعي (subcategorization frame)، والخصائص الإعرابية... إلخ.
- المعنى: الحد (المفهوم وعلاقته بالمفاهيم الأخرى، كعلائق الترادف والتضاد...).
- الخصائص البلاغية والمقامية.

وكل هذه المعلومات مترابطة ترابطاً نظامياً بوجهين: داخلي يكون في مستوى المدخل المعجمي، وخارجي يكون في ما بين المداخل. وتمثل هذه الترابطات بنية المعجم الذهني الداخلية (الزناد، 2009، 82). وانطلاقاً من ذلك، فالمعجم يستند على مكونات لسانية في مستويات مختلفة، خاصة ما ارتبط منها بتشكيل ثوابت بنيته الداخلية. والمقصود بذلك أن الوحدة المعجمية عند انضمامها إلى المخزون المعجمي تنضم في الحقيقة

إلى شبكات علانقية متنوعة، تحكمها المعلومات التي تتقاسمها مع بقية وحدات كل شبكة، فتتيح بذلك لمستخدم اللغة توظيف محتواه في تواصله اللغوي بشقَّيه (الفهم والإنتاج).

وكما أن للوحدة المعجمية معارف لسانية تحددها فإن لها أيضا مدلولات متعددة: من دلالة وظيفية، أو دلالة توزيعية، أو دلالة سياقية، أو دلالة موسوعية. غير "أن المهم في كل ما استُخلص من أمر استلزام المعجم، في تحديده الدقيق، لعديد المعلومات اللسانية التي تحدد نوعه الكمي، ودوره الوظيفي، هو التفاعل بين كل هذه المعلومات، وانضباطها للأحكام والقوانين التي تؤلف صرح النظام اللساني الذي ينتهي إليه" (بوعناني، 2015، 23).



الشكل رقم (8): الوحدة المعجمية: المعلومات اللسانية الممكنة والدلالات المحتملة

(بوعناني، 2015)

وانطلاقاً من الشكل أعلاه، يمكن أن نقول إن المعجم في العربية (وفي غيرها من اللغات) "يستدعي عديد المكونات اللسانية في مستوياتها المختلفة. وإذا علمنا أن المعجم - منعزلاً كان عن السياق أو منخرطاً فيه - لا

يُدرّك في عمقه دون تركيز على بنيته الداخلية، أدركنا حاجتنا الماسة إلى استدعاء مفصل لما يمكن أن يشكل ثوابت البنية الداخلية للمعجم من معلومات صوتية وصرفية" (بوعناني، 2015 ، 24).

6. المعجم الذهني بين الإنجاز والإدراك اللغويين

يرتكز الإدراك والإنجاز¹ اللغويين على امتلاك الفرد معرفة بمكونات اللغة، وهذا يستوجب "أن تكون العناصر التي يتألف منها، والتي تضبط علاقاته، مخزنة في الذاكرة، وأن تكون الكلمات والمعلومات المرتبطة بها منظمة بشكل يسمح بسهولة استعمالها أثناء سيرورات فهم اللغة وإنتاجها" (زغبوش 2009، 69). وانطلاقاً من ذلك، تعدّ اللغة نشاطاً معرفياً يتأسس على مجموعة من العمليات الذهنية المجردة والمعقدة، وهي بذلك تستدعي نوعين من المقتضيات: الأولى لسانية متداخلة ومتكاملة توجد في المعجم الذهني (معارف: صوتية، صرفية، تركيبية، دلالية، تداولية)، والثانية معرفية تتمثل في: التمثيل، التسنين²، التخزين، الاسترجاع، فك التسنين. وترتبط المقتضيات المعرفية الثلاث الأولى بعملية إدراك اللغة وتخزينها، بينما ترتبط العمليتان الأخيرتان بالإنجاز اللغوي. ومن ثم فإن "تأسيس تصور نسقي للعلاقة بين إدراك مواضيع العالم الخارجي، والقيام بإنجازات لغوية، ينبني على قاعدة ما تم إدراكه وتمثله ومعالجته. ذلك أن جهاز التمثيل الذهني للغة يتضمن كل المعلومات اللسانية: كيانات، ووحدات، وعلاقات، وقواعد.... وعليه، فإن إدراك أبسط الكيانات اللغوية أو إنجازها يفترض تمثلاً مسبقاً لكل هذه المعلومات، كما يفترض أن يكون تخزينها في الذاكرة قد تم بطريقة منظمة توجهها ثوابت معرفية دقيقة" (بوعناني، 2006). مع العلم أن العمليات التي تتحكم في الإدراك والإنجاز اللغويين ليست بسيطة "خصوصاً إذا علمنا أن فعل الإنجاز اللغوي مثلاً يتأسس على مسارات ذهنية تمكن من خلق بنية لسانية مكتملة القصد الإبلاغي، ومحكمة التنظيم الزمني، فالإنسان العادي³ يستطيع أن ينجز في المتوسط - حوالي: 12 وحدة فونيمية في الثانية، وحوالي: 4 إلى 5 وحدات مقطعية في الثانية، وحوالي 5 كلمات في الثانية، وهو ما يوازي جملة بسيطة في الثانية

¹ يختص الإدراك باستقبال المعلومات اللسانية والإنجاز باسترجاعها.

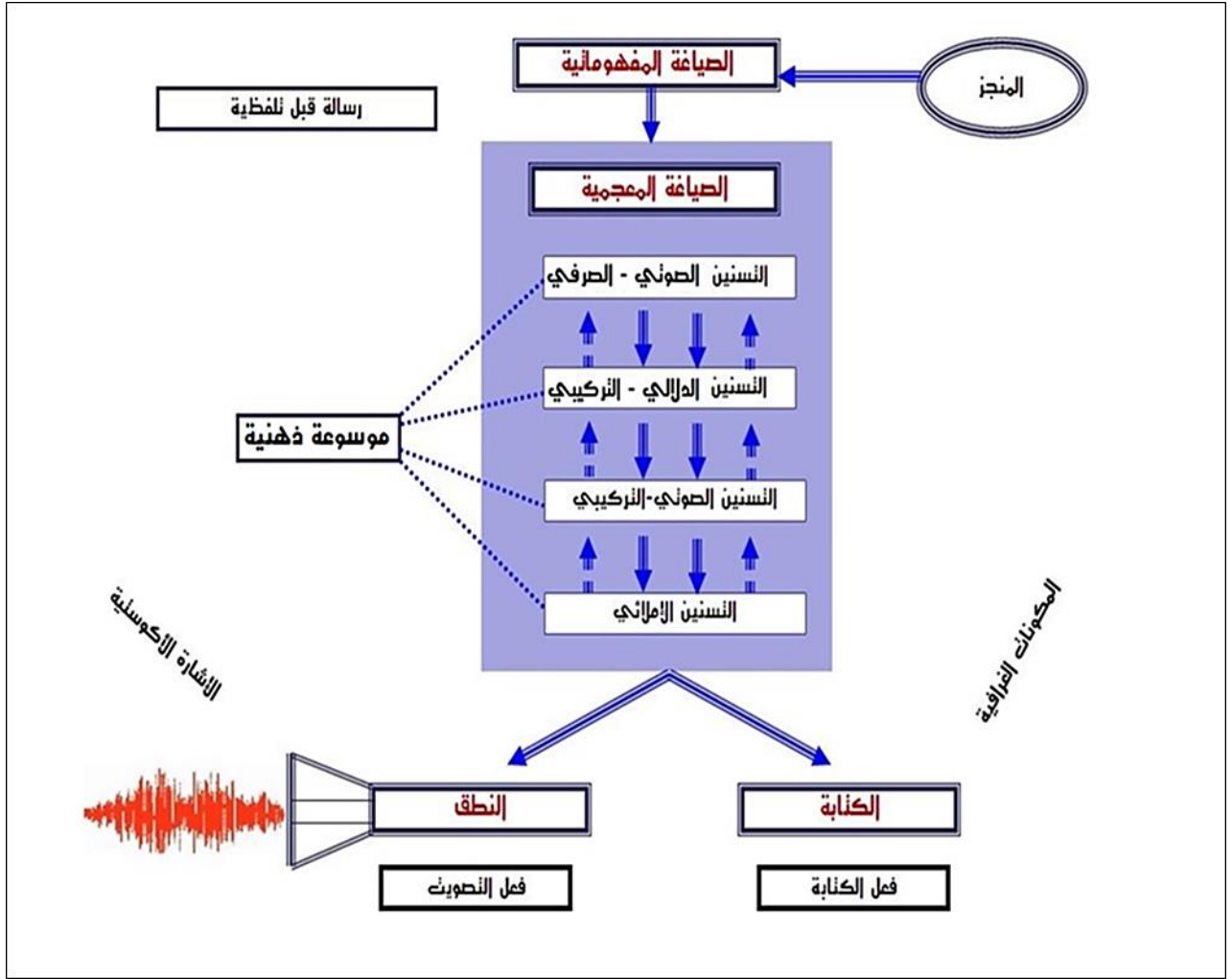
² عملية ترميز للمعلومات تستدعي ربط كل معلومة بخصائصها.

³ المقصود بالإنسان العادي، الإنسان الذي لا يعاني أي اضطراب نطقي من أصل فيسيولوجي أو سيكولوجي أو عصبي أولساني أيضاً.

الواحدة (بمعدل كلمة واحدة في كل 400 جزء من الثانية أو 100 إلى 150 كلمة في الدقيقة الواحدة، حيث يمكن لهذا العدد أن يتضاعف مع الحاجة). فالمتكلم يحتاج للتعبير عن مفهوم ما، البحث سريعا ضمن مخزونه الكبير من الوحدات المعجمية... وتوازي هذه السرعة الفائقة في الإنجاز سرعة أدق في اتخاذ القرار المعجمي السليم، واسترجاع المناسب من الوحدات المعجمية... المخزنة في الذاكرة، ثم إقحامها في الموضوع المناسب داخل المتواليات اللغوية، مع التفكير في الفكرة الموالية التي ستشكل عمق القصد الإفهامي في ما سيأتي من إنجازات لغوية" (بوعناني، 2012، 19).

وتستند عملية الإنجاز اللغوي على مجموعة من العمليات تحدث بشكل سريع، خاصة في اللغة المنطوقة، تنطلق أساسا من النفاذ إلى المعجم الذهني واختيار الألفاظ المطلوبة لغرض معين، لتصل إلى الإنجاز اللغوي. وعليه، فإن عملية إنتاج رسالة لغوية ما عند الشخص العادي، تمر بالانتقال من المرحلة المعنوية أو المجردة؛ أي الفكرة، إلى مرحلة التحقيق اللفظي لسلسلة متناسبة من المعاني، وتتطلب عملية الانتقال هذه عدة قدرات منها: القدرة على إيجاد الكلمات والنطق بها وتركيبها مع غيرها (نورين، 2016، 165).

وقد بلور بوعناني (2006 و 2012) نموذجا صوريا سجل فيه ما يمكن أن تعبر عنه اللغة العربية من خصوصيات تمس عمق انتظام مستوياتها اللغوية، وطبيعة وقائعها ووحداتها اللسانية التي تشكل موضوع التسنين في كل عملية إنجازية؛ وقد وجهتها تفاصيل سياقية ومقامية تخضع لافقتضاءات قواعدية وخوارزمية خاصة. وذلك من خلال اقحام مجموعة من التعديلات، على حد التطوير والتدقيق، على نموذج الإنجاز اللغوي الذي اقترحه كل من (Segui & Ferrand, 2000) (راجع الشكل: 9 أدناه) ليكون قادرا على احتواء مظاهر تعدد التسنين اللساني التي تفرضها مسارات الإنجاز اللغوي العربي لسانيا ومعرفيا، وليصبح نموذجا صوريا موحدا لتمثيل الانجازات اللغوية العربية منطوقة كانت أو مكتوبة؛ يحتاج إلى التأكيد التجريبي معلوماتيا أو اقترانيا.



الشكل رقم (9): نموذج صوري للإنجاز اللغوي المنطوق والمكتوب (بوعناني، 2015)

وعلى الرغم من تطويع النماذج للخصوصيات اللسانية، "تظل عديد القيود المعرفية قائمة دون تمكن الباحثين (على الأقل وفق مرجعياتها النظرية الحالية، ووسائل إثباتها تجريبيا) من الإدراك الدقيق لكل تفاصيل التكلفة اللسانية والمعرفية لمسارات الإنجاز اللغوي. يتعلق الأمر أولا بقيود تخص النظام المعرفي نفسه من قبيل سرعة المعالجة، والمواد المعرفية المتاحة، وسعة ذاكرة العمل، والاستراتيجيات المعرفية والميطامعرفية... ويتعلق الأمر ثانيا بالفهم الصحيح لمسالك اشتغال الذهن بمجموع المكونات اللسانية: وحدات، وكيانات، ووقائع، وظواهر... ويتعلق الأمر ثالثا بنوعية المعارف والاستراتيجيات التي يجب تفعيلها أثناء أجراء المراحل الثلاثة التي بها يتحدد مسار الإنجاز" (بوعناني، 2015، 21).

أما الإدراك اللغوي فقد أقرت معظم الدراسات السيكلوسانية بأن مساره داخل المعجم الذهني، يتوقف بالأساس على ربط المتواليات اللغوية، مسموعة كانت أم مقروءة بالتمثيلات الذهنية المخزنة في هذا المعجم. ويقترح الدارسون في هذا المجال على تسمية هذه العملية بالنفاذ المعجمي، أو التعرف على الكلمة، فهي تعتبر مرحلة أساسية في كل إدراك لغوي. إذن فالمعجم الذهني يستمد أهميته من كونه جزءاً من الذاكرة العامة للإنسان، والذاكرة المعجمية تعرف من خلال هذا التوجه بأنها: "ليست شكلاً بسيطاً للمعرفة ولكنها تشكل المعرفة نفسها وبذلك أصبح المعجم الذهني إحدى ركائز دراسة البنية المعرفية لدى الفرد" (زغبوش، 2005، 37).

7. النفاذ إلى المعجم الذهني

يتوقف مسار الإدراك اللغوي داخل المعجم الذهني - كما تقر بذلك معظم الدراسات السيكلوسانية- على ربط المتواليات اللغوية، مسموعة كانت أم مقروءة بالتمثيلات الذهنية المخزنة في المعجم الذهني. ويقترح الدارسون في هذا المجال تسمية هذه العملية بالنفاذ المعجمي¹ (Lexical access)، والتي تعتبر مرحلة أساسية في كل إدراك لغوي. ويمكن تعريف النفاذ المعجمي على أنه "إجراء لساني- معرفي مقصده الوصول إلى اختيار الوحدات المعجمية الملائمة لما يراد التعبير عنه في السياق الإبلاغي الخاص بالمنجز" (بوعناني، 2015، 32). ولفهم طبيعة النفاذ إلى المعجم الذهني، يجب التمييز بين نوعين من السيرورات: "سيرورات تخزين الكلمات، وسيرورات استرجاع المعلومات حولها، وتوظيفها في عمليات الفهم والإنتاج اللغويين" (زغبوش، 2008 أ، 91). وتركز هذه العملية على معالجة آلاف الوحدات المعجمية في وقت سريع جداً، يتم من خلالها اختيار دقيق من كم هائل من الوحدات المعجمية المخزنة في الذهن وقد وجهتها ثلاثة أبعاد متفاعلة ومتكاملة فيما بينها:

¹ أو كما يسميها باحثون آخرون: التسرب المعجمي (بوكيلي، 2015)، الاهتمام المعجمي (الزناد، 2009)، الوصول إلى المعجم (أمعطوش،

- "بُعدٌ بمحور العمق، حيث يرتبط بهويات الوحدات المعجمية، وما تعبر عنه في أحوال التواصل المختلفة من أفكار ومفاهيم مخصصة ترتبط ارتباطاً توافيقاً بالمواضعة التي اعتمدها أفراد المجموعة اللسانية المستعملة لها، ومطابقتها في التعابير المختلفة.

- بُعدٌ بمحور عمودي، يخص المستوى المفهوماتي والمعجمي للوحدات، لكن في مختلف مستويات التعميم ارتباطاً بالمترادفات والمتجانسات المعجمية، وأشكال الاحتواء والتضمن، والاقتضاء.

- بعدٌ بمحور أفقي، يخص الاقتترانات والاستبدالات المركبية؛ وهو ما قد يؤدي إلى تغيير دلالات الوحدات المعجمية بموجب العلاقات التوزيعية التي تقيمها مع وحدات لسانية أخرى." (بوعناني، 2012، 31).

وترتكز عملية النفاذ إلى المعجم الذهني على قضيتين اثنتين هما: كيف يتحدد النفاذ من زاوية مفهومية؟ وكيف يتم اختيار الكلمات مع مراعاة النسق السريع للكلام، حيث "تبلغ سرعة المتكلم العادي 150 كلمة في الدقيقة الواحدة، فمعدل دفع الكلام كلمة في كل 400 ملي ثانية، ويمكن أن يتضاعف ذلك الدفق في حال السرعة العالية، فيكون كلمة كل 200 ملي ثانية. هذا من زاوية الدفق، أما الاختيار فمداره أن المتكلم الكهل يملك في رصيده المعجمي 30 ألف كلمة تقريبا، وعليه أن يختار الوحدة المعجمية المناسبة من هذا الرصيد. فله 30 ألف إمكانية اختيار ولكنّه لا يجد مشكلا أو تباطؤا في ذلك رغم سرعة الكلام. يمثل جميع ذلك مهارة عرفيّة مشتركة بين الناس، ورغم ذلك تندر زلات اللسان" (الزناد، 2009، 88).

وقد اهتمت دراسات تجريبية اقترحتها نماذج نظرية مختلفة بتقنيات دراسة النفاذ المعجمي، منها ما كان خاصا بالوحدات اللغوية موضع النفاذ، وما كان خاصا بطبيعة الإجراء وقياس زمنه، وما كان مرتكزا على الأخطاء: نوعا ومصدرا. وهذه بعض تفاصيلها (بوعناني، 2015، 33):

- اختبارات القرار المعجمي، وقياس زمن النفاذ (راجع: زغبوش، 2008، أ).

- اختبارات المقيت الذهني (Schriefers, Meyer et Levelt, 1990; Levelt, Schriefers, Vorberg,) (Mayer et Pechmann, 1991)

- اختبارات الإشغال الصرفي والدلالي (McQueen & Cutler, 1998).

- اختبارات تعيين/ تسمية الأشياء (Ferrand, 1997).

- اختبارات خاصة بأخطاء الإنجاز اللغوي (بوعناني وبلمي، 2013، و Rossi & Peter-Defare, 1998)

هذا بالإضافة إلى دراسات أخرى تخص التصوير الدماغي، وعلم الأعصاب النفسي المعرفي (Caramazza, 1997).

8. نماذج النفاذ إلى المعجم الذهني

إذا اعتبرنا أن الكلمات الموجودة في القواميس المكتوبة موضوعة بدون تنظيم معين، فلا شك أن هذه القواميس ستكون بدون فائدة. وإذا كان المبدأ العادي للتنظيم هو الترتيب الأبجدي، فإن ذلك يدفع إلى تبني مسلمة أولى تتمثل في أن المعجم الذهني خاضع لا محالة لمبدأ تنظيمي معين. ويمتلك الإنسان قدرة هائلة في معالجة كم هائل من الوحدات المعجمية، أثناء عمليتي الإدراك والانجاز. وهو ما يؤكد على أن الفرد يخزن المعلومات المعجمية في معجمه الذهني وينفذ إليها. وقد شكلت عمليات حدوث المعالجة اللغوية الموضوع الرئيس لنماذج مختلفة، حيث شهدت الساحة العلمية في مجال النمذجة اللغوية ظهور نظريات المعالجة اللغوية ممثلة فيما يُعرف بـ "النماذج"، لإظهار مختلف الأنظمة المتدخلة في معالجة المعلومة ووصف مختلف المراحل التي تمر بها المعلومة اللغوية قصد تحقيق مختلف الأنشطة المعرفية (زغبوش، 2008 أ).

وقد تم اقتراح مجموعة من النماذج الخاصة بمعالجة المعلومات المعجمية، يمكن تقسيمها إلى فئتين؛ فئة تهتم ببنية المعجم الذهني، وأخرى تُركز على سيرورات اشتغاله. تناولت الأولى (Collins, Quillian و Loftus) و (Smith و Collins, Quillian وآخرون...) الجانب الهندسي من المعجم الذهني ودرست المعارف الصريحة، مهتمة بنتيجة عمليات المعالجة. بينما ركزت الثانية (Morton, Forster, Marslem-Wilson...) على الجانب الوظيفي من المعجم الذهني ودرست المعارف الإجرائية. وتتميز النماذج الأولى عامة بمحاولة تمثيل المعارف الدائمة، في حين تتميز الثانية بمحاولة نمذجة نتائج معينة (زغبوش، 2008 أ، 157، 158).

وهناك فرضيتان توضحان المسارات الذهنية لعملية النفاذ المعجمي، الفرضية الأولى تتعلق بالنظر إلى مسألة النفاذ إلى المعجم على أنها نموذج للاستشارة المعجمية؛ فلكي نبحث عن كلمة ما يجب أن نسلك مجموعة من المراحل المتتالية: نتفحص معجمنا بسرعة، ونعين الصفحة التي توجد فيها الكلمة التي نبحث عنها، وبعد ذلك، نتصفح المصطلحات الموجودة في الصفحة ككل حتى نجد تلك الكلمة، وعلى هذه الشاكلة ينشط المسار تدريجياً. في حين يرفض أصحاب الفرضية الثانية هذا الاقتراح، معتقدين، بكل بساطة، وجود نشاط آلي أوتوماتيكي للكلمات (لفريخ، 2013، 17، 16). وللتمييز بين الفرضيتين يتم استعمال مصطلحي النفاذ المباشر والنفاذ غير المباشر، أو نماذج التعرف المتوالي¹ (Serial models) والتعرف المتوازي (Parallet models) (بوكيلي، 2015، 60)، بالإضافة إلى فرضية ثالثة توأفقية تجمع بين الفرضية المباشرة والفرضية غير المباشرة في النفاذ إلى المعجم الذهني. وهذا التمييز يبدو أساسياً لأن الأسئلة الأساسية المتعلقة بمعالجة الكلمات ترتكز حول:

1. هل هناك مراحل في مسارات النفاذ إلى التمثيلات الذهنية للكلمات؟

2. إذا كانت موجودة، فما هي هذه المراحل التي تقطعها الكلمات لتصل إلى مدخل في المعجم الذهني؟

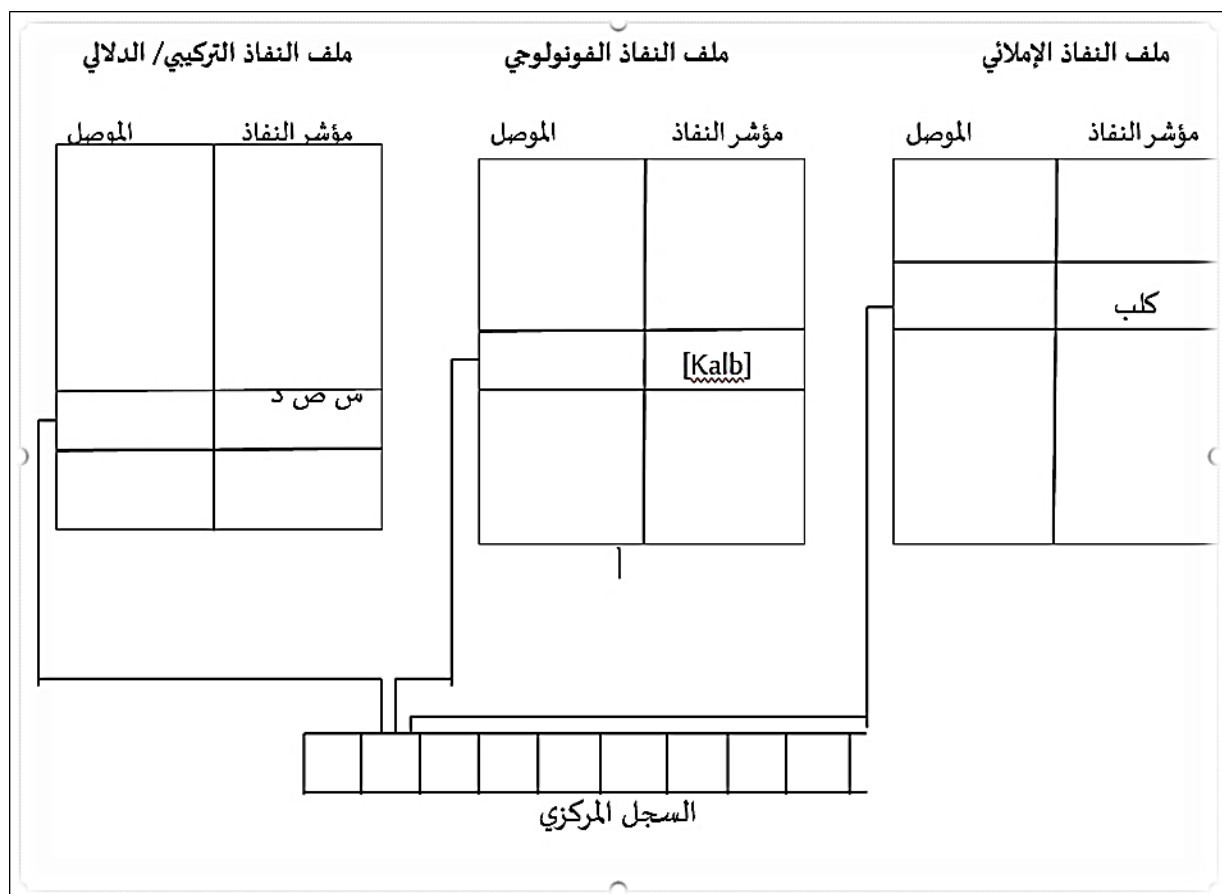
1.8. نموذج النفاذ غير المباشر

من أشهر النماذج التي حاولت تفسير عملية النفاذ إلى المعجم الذهني، نموذج فورستر (Forster 1976). ويعتبر Forster من أهم الممثلين لهذا الاتجاه، ويقوم نموذجه على افتراض أن المعجم الذهني للفرد منظم بشكل متوالي، وأن عملية البحث في المعجم الذهني مثلها مثل البحث عن كتاب معين في مكتبة كبيرة. وقد وصف Garman (1990) افتراض فورستر بقوله: "عندما نود البحث عن كتاب معين في المكتبة، لا نذهب بشكل مباشر إلى الرفوف التي تحتوي الكتب، وإنما نبحث في قائمة الكتب، وهكذا يمكننا أن نعثر عن شيء له صلة بما نبحث عنه. وبناء على الاحداثيات المدونة في قائمة الكتب، نعثر عن الكتاب الذي نبحث عنه بشكل سهل" (لخراز، 2020، 61).

¹ أو التسلسلي، حسب (لخراز، 2020، 61).

ويفترض فورستر أن الوحدات المعجمية تنفذ على شكل ملفات معنونة ومتخصصة. ويساعد هذا التنظيم - حسب فورستر - على الاقتصاد في البحث، ذلك أنه عوض البحث في المعجم الذهني ككل عن معلومة جزئية لكلمة ما، فإن البحث يوجه مباشرة إلى الخانة التي تضم هذه المعلومة. والمستمع حين يبحث داخل الذاكرة عن كلمة ما، فهو أولاً يتقيد بالمعلومات المطلوبة (سمعية مثلاً)، وبالتالي فهو سيبحث داخل خانة محددة، متبعاً طريقة البحث في القواميس، أي البحث داخل لائحة محددة. وبعد ذلك سيلجأ إلى الملف الرئيسي للحصول على المعلومات المتبقية (بوكيلي، 2015، 61، 60). ومن ثم يصبح "نظام الكتب في المكتبات شبيهاً بمدخل "الملف الرئيسي" في المعجم الذهني، وتصبح الفهارس المختلفة مشابهة لملفات النفاذ الطرفية" (زغبوش، 2008، أ، 197). وقد وضع فورستر Forster نظاماً من الملفات يمكن تقسيمها إلى صنفين اثنين، حسب طبيعتها أولاً والمهمة الموكولة لها ثانياً:

- "معجم كبير يجمع كل المعلومات المتعلقة بالكلمات، وهو الملف الرئيسي أو المعجم الذهني، حيث يحتوي مدخل كل كلمة فيه على كل المعلومات الضرورية للتعرف عليها.
 - ثلاثة ملفات طَرَفِيَّة للنفاذ، ويحتوي مدخل كل كلمة فيها على وصف خاص للكلمة: إملائي، أو صوتي، أو تركيب/دلالي" (زغبوش، 2008، أ، 199). وترتبط هذه الملفات الفرعية المزودة بموصلات الملف المركزي الذي يشتمل على كل المعلومات المتعلقة بالكلمة. وتنظم الملفات على شكل خانات مختلفة، وداخل كل خانة ترتب الكلمات حسب تواترها، حيث إن البحث عن الكلمات الأكثر تواتراً يتم في وقت سريع جداً مقارنة مع الكلمات الأقل تواتراً والتي تأخذ وقتاً أطول (بوكيلي، 2015، 61).
- والشكل التالي يلخص تنظيم المعجم الذهني وآليات نفاذه في نظر Forster (1976):

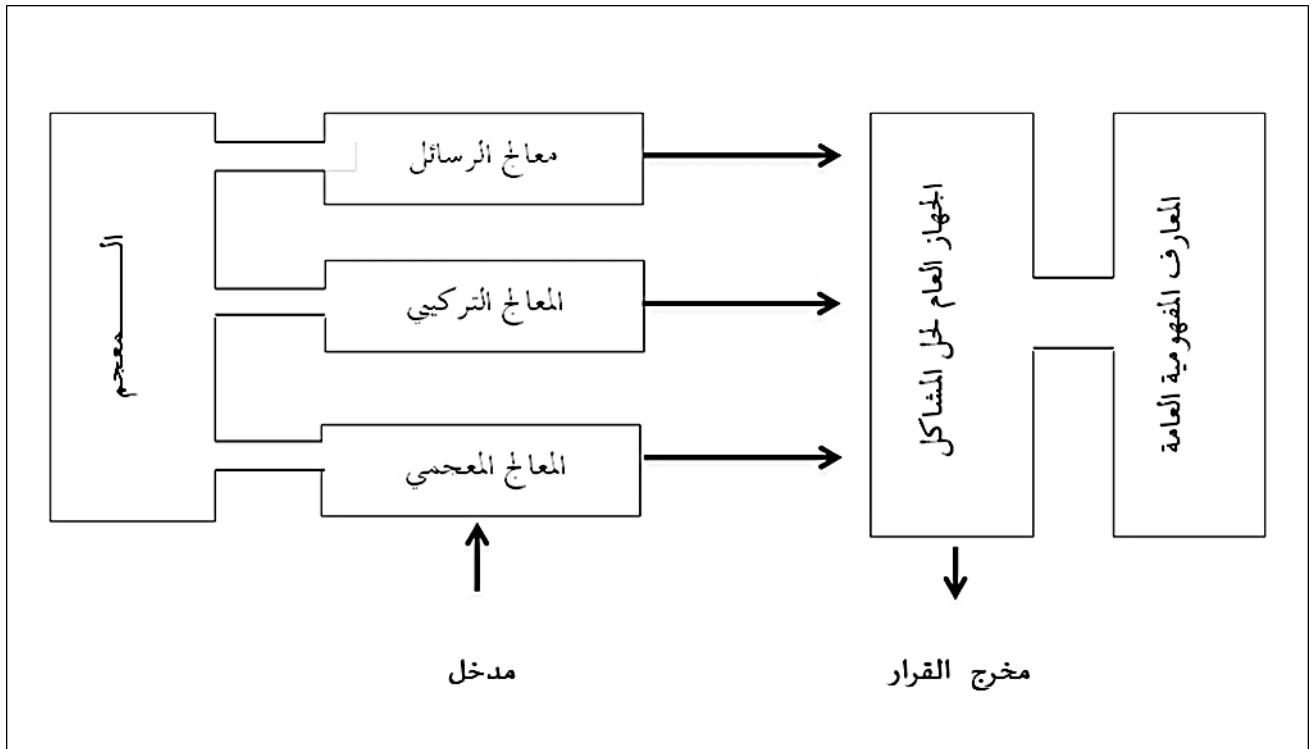


الشكل رقم (10): تنظيم المعجم الذهني وآليات نفاذه في نظر Forster (1976) (بوكيلي، 2015، ص 62)

بعد نموذج (1976)، سيقترح Forster (1979) تصورا قالبيا Modulaire لمعالجة اللغة، يفترض فيه أن المعالجة اللغوية تستلزم ثلاثة أجهزة للمعالجة مرتبة خطيا، وتبدو فيه المعالجة المعجمية مستقلة عن باقي مستويات المعالجة الأخرى (الدلالية، التركيبية)، فالعمليات اللسانية، تتم حسب Forster، بواسطة سلسلة من المعالجات¹ المستقلة، حيث يستقبل كل معالج النتيجة السابقة فيعالجها ثم يرسل النتيجة إلى المعالج اللاحق. ويعتبر خرج كل معالج دخلا للمعالج الذي يليه مباشرة. ويشغل كل واحد بشكل مستقل وبمعزل عن تأثير معالج آخر، حيث يعتمد هذا النموذج على معالجات خاصة، ينفرد كل واحد منها بوظيفة معينة، وبعبارة أخرى لا يسمح بالتفاعل بين المعالجات، إذ تقصى التمثيلات غير المناسبة في مرحلة من مراحل التحليل، فمثلا إذا كان التمثيل الفونولوجي سليما، لكن التمثيل التركيبي ليس كذلك، فإنه يرفض أثناء خضوعه للمعالجة التركيبية. وقد يلغى التحليل التركيبي الشاذ من قبل معالج الرسالة. يستقبل

1 ج. مُعالج Processor.

المعالج المعجمي في البداية نتائج تحليل المعالج الصوتي الذي يحدد الكلمات انطلاقاً من ملفاته، وبعد ذلك يمرر النتيجة إلى المعالج التركيبي الذي يحدد بنية الجملة بمجرد توفره على عدد كاف من الكلمات، ثم ينقلها إلى معالج الرسالة الذي يعد الدلالة الملائمة. وترسل هذه المعالجات الثلاثة نتيجة عملياتها في نفس الوقت إلى جهاز يسميه Forster (1976، 345) الجهاز العام لحل المشاكل (General Problem Solver) الذي سيقدر النتيجة النهائية الواعية للعملية التي قام بها، بناء على ما يحتويه من معارف عامة مخزنة لديه، ويقوم هذا الجهاز بجمع خروج كل المعالجات الفرعية ودمجها في المعلومة الواردة عليه، ويقوم أيضاً بدور المراقب لكل العمليات التي تقع في المستويات الأخرى (زغبوش، 2008 أ، 205؛ بوكيلي، 2015، 62). والشكل التالي يلخص نموذج Forster (1979):



الشكل رقم (11): نموذج معالجة اللغة حسب Forster (1997) (زغبوش، 2008 أ، 206)

والملاحظ أن Forster قد بنى نموذجاً استناداً على مستوى التطور الذي وصله مجال الإعلاميات في عصره، حيث كان البحث عن المعلومات يتم بالشكل الذي تبناه، أي الطريقة المتتابعة التي لم يعد معمولاً بها في البحث، نظراً لكونها طريقة بطيئة، ولا تلائم معالجة كميات كبيرة من المعلومات. وبذلك فإن Forster قد

تبني الطريقة المفهرسة على مستوى هندسة نموذج (أي ملف رئيسي وملفات طرفية) لكنه تبني الطريقة التقليدية التتابعية على مستوى الاشتغال، وهو الأمر الذي يؤكد التأثير المعلوماتي الواضح على نمودجه. ولذلك سمي بنموذج النفاذ غير المباشر إلى المعجم الذهني (زغبوش، 2008، أ، 207).

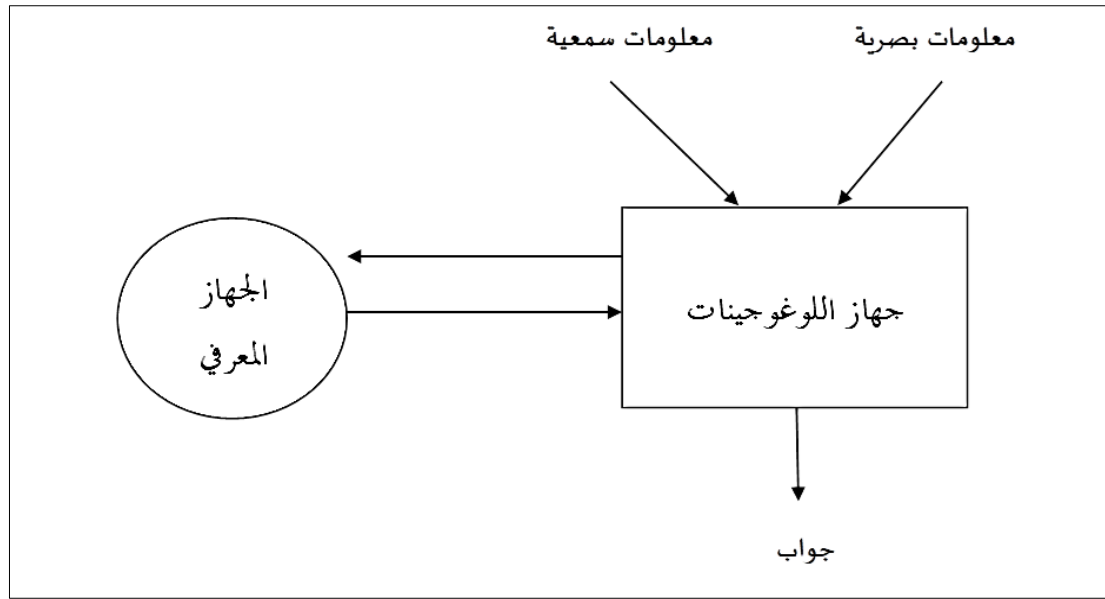
2.8. نماذج النفاذ المباشر

تعتبر نماذج النفاذ المباشر أنّ النفاذ إلى المعجم الذهني لا يتم بالشكل التتابعي الذي طرحه Forster، ولكنه يتم بشكل متوازي. ونذكر نموذجين في هذا الباب؛ أحدهما نموذج اللوغوجين (Logogen model) ويركز على التعرف على الكلمات المرئية؛ والثاني نموذج الكتيبة Cohort model ويهتم بكيفية التعرف على الكلمات المنطوقة.

أ. نموذج اللوغوجين

يعتبر نموذج اللوغوجين نظرية عامة في النفاذ المعجمي، ظهرت في أعمال مورطون Morton من خلال العناية بالتعرف على الكلم، جزءاً من تحليل الكلام، ثم توسعت في أبحاث عديدة أخرى لتشمل الإنتاج (الزناد، 2009، 88). واللوغوجينات عبارة عن "أجهزة تُنشّط عتباتها انطلاقاً من مختلف أجزاء المعلومات حول الكلمات التي تم تخزينها في الذاكرة (معلومات بصرية أو سمعية، معلومات سياقية حول الاستعمال، معلومات مرتبطة بالكلمة)" (زغبوش، 2008، أ، 209). حيث تتمثل كل وحدة معجمية في الذهن على شكل لوغوجين، وهو آلية تجمع المعلومات التي يكون بها سبر صلاحية كلمة للتعبير عن مفهوم ما، بحيث يسجل كل معلومة يمكن أن تثبت بها صلاحية كلمة لذلك المفهوم. وتنشط اللوغوجينات جميعها بصفة متوازية متزامنة في البحث عن المعلومات المخصصة بكل واحد منها، فنظام اللوغوجينات¹ آلية قوامها النفاذ المتوازي (الزناد، 2009، 88). والشكل (12) يوضح المكونات الرئيسية للنسخة الأولى من نموذج اللوغوجين.

¹ يسميها الباحث الأزهر الزناد (الزناد، 2009) اللوغونات.



الشكل رقم (12): المكونات الرئيسية للنسخة الأولى من نموذج Morton (1982) (زغبوش، 2008، أ، 209)

وبتعبير آخر فاللوغوجينات عبارة عن جهاز يعمل على إنتاج التمثيل الواعي للكلمات، على اعتبار أن كل كلمة في المعجم يقابلها لوغوجين خاص بها يُنشّط بواسطة المعلومات التي تصل الجهاز. حيث تنطلق كل هذه المعلومات في آن واحد لينطلق بذلك لوغوجين معين يُنشّط تدريجياً بمختلف مصادر المعلومات حتى يصل إلى عتبة معينة من التنشيط، تصبح عندها الكلمة الملائمة جاهزة للإنتاج (زغبوش، 2008، ب، 466، 467). وهكذا، يمكن القول إن الولوج إلى الوحدات المعجمية وإدراكها في هذا النموذج عملية تراكمية من المعلومات، وبمجرد توفر المعلومات الكافية يتم تجاوز عتبة اللوغوجين.

ب. نموذج الكتيبة

قام Marslen-Wilson منذ سنة 1975 بمجموعة من الأبحاث منفرداً أو بالاشتراك مع باحثين آخرين، وذلك لتقديم نسخة أخرى متطورة من نماذج النفاذ المباشر، وقد أثمرت هذه الأبحاث على مستوى فهم الكلام وآليات النفاذ المعجمي، اقتراحه لنموذجه الكتيبة¹ Cohort model. انطلاقاً من أن التعرف على الكلمة يتم في سياق ملائم ليس فقط بسرعة ولكن بشكل مبكر بالنسبة للامتداد الزمني للكلمة نفسها، إذ يمكن التعرف عليها قبل سماعها كلية. ويمكن توضيح مستويات التنشيط، بتوظيف تجارب تتأسس على "مهمة

¹ المقصود ب Cohort حسب معجم المعاني: كتيبة عسكرية، فرقة أو مجموعة.

التشويش". وبمقتضى هذا النموذج، فإن جهاز تعيين الكلمات والتعرف عليها يتوسل الحشو المعجمي، قصد توفير أكبر قدر من المعلومات الملائمة معجمياً أثناء استقبال المستمع للرسالة اللغوية (زغبوش، 2008 أ، 216، بوكيلي، 2015، 64).

وقد اعتبر Marslen-Wilson أن الأصوات الأولى التي يُنطق بها تقوم بتنشيط الكلمات التي تبتدئ بنفس القطع، مما يؤدي إلى تكوين الكتيبة التي ستتقلص تدريجياً عبر إقصاء الكلمات المنافسة التي لا تحمل المعلومات المطلوبة. فبعكس نموذج التنشيط الانتقائي للووجين، الذي يقوم على تجميع المعلومات لإنتاج كلمة معينة، يقوم نموذج الكتيبة على الإقصاء التدريجي للمداخل المعجمية، حيث يتم استدعاء مجموعة من الكلمات التي تتوافق جزئياً مع المعلومات المتوفرة، ثم يبدأ عدد الكلمات المقترحة يتناقص تدريجياً، إلى أن يُتوصل إلى الكلمة المطلوبة (زغبوش، 2008 أ، 222). وبذلك فإن عملية التعرف على كلمة ما يقتضي ثلاث مراحل (بوكيلي، 2015، 66):

1. الالتقاط الأولي للصوت الذي يحدد العناصر المكونة للكتيبة.

2. انتقاء الكلمات المناسبة من خلال الإسقاط التدريجي للكلمات غير المناسبة.

3. التعرف الكامل على الكلمة الملائمة للسلسلة الصوتية المسموعة.

وفيما يلي المثال الذي قدمه Marslen-Wilson (1987) للكتيبة:

In put (Storm)	<u>المرحلة 1</u>				
	Sand				
	Song	<u>المرحلة 2</u>			
	Star	Star	<u>المرحلة 3</u>		
	Stop	Stop	Stop		
	Story	Story	Story	<u>المرحلة 4</u>	
	Storm	Storm	Storm	Storm	Storm
	Store	Store	Store	Store	
	Stork	Stork	Srork		
	Stok	Stok	Stok		
	Stome	Stome	Stome		
	Step	Step			
	Stick	Stick			
	Stance	Stance			
	Soup				
	Spur				

الشكل رقم (13): نموذج الكتيبة حسب Marslen-Wilson (1987) (بوكيلي، 2015، 65)

والملاحظ أنّ الصيغة الأولى لنموذج الكتيبة (Marslen-Wilson, 1978 , 1980) لا تعترف بالقيود السياقية، إذ كانت تقتصر على الدخل الصوتي فقط، لكن بعد مراجعة هذا النموذج أكد صاحبه أن القيود السياقية لها دور فاعل في النفاذ المعجمي. حيث أصبح نموذج الكتيبة يركز أكثر على عوامل السياق وعلى الخاصية التفاعلية للعمليات التي تتدخل في عملية النفاذ إلى المعجم، وهو ما يجعل منه نموذجا تفاعليا لمعالجة

اللغة (Caron , 1989, 84). وهذه المعالجة المتوازية في آن واحد، تُناقض طرح Forster الذي يتصورها بشكل متتابع (زغبوش، 2008 أ، 222، بوكيلي، 2015، 67).

9. المعجم الذهني وأهمية المكون المورفولوجي

يمكن أن نشبه انتظام المعجم الذهني في مستويات مختلفة (صوتية وصرفية وتركيبية ودلالية) بالطريقة التي تنظم بها المدن في خريطة ما، ومن ثم يمكن أن نتصور المدينة الصوتية، والمدينة المورفولوجية، والمدينة التركيبية والمدينة الدلالية. وعلى اعتبار أن كل مدينة تمثل شبكة من المكونات (الديمغرافية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية...)، فإن كل مدينة معجمية أيضا تعتبر شبكة معقدة من المكونات التي تضم الثابت والمتحرك (الترابطات)، والتي تعمل في اتجاهين: الاتجاه المستقل والمتفاعل، ويستطيع الإنسان أن يضبط الاتجاهين من خلال القدرات المعرفية العامة التي يمتلكها، وذلك أثناء إنتاج الكلام وفهمه (بوكيلي، 2015، 93).

وتلعب المورفولوجيا دورا في المعالجة اللغوية، فهي تندرج ضمن المعلومات المتوفرة في المدخل المعجمي. وقد أثبتت التجارب التي تستعمل تقنية الإشعال (La technique d'amorçage) أن التعرف على الكلمة المستهدفة يكون سهلا عندما تكون الكلمة المُشعلة كلمة مشتقة، حيث برهن (Longtin et Meunier, 2005) في دراسة بالفرنسية استعمالا فيها مشتقات وأشباه مشتقات (pseudos dérivés) ككلمات مشعلة، أن المورفولوجيا تلعب دورا في التعرف المعجمي. وفي دراسة مقارنة لمفعول نوعين من الإشعال (McQueen et Cutler, 1998)، لوحظ أن المدة التي يستغرقها الجواب في حالة إشعال مورفولوجي أسرع مقارنة مع الإشعال الدلالي.

وإذا كان للمورفولوجيا تأثير على المعالجة اللغوية (Frost et al, 2005)، فإن شكل هذا التأثير يبقو مثار جدال بين الباحثين؛ فبينما يرى البعض أن المعجم الذهني يمتلك تنظيما مورفولوجيا (Lecoq et al, 1996; McQueen et Cutler, 1998)، فإن البعض الآخر يرى أن المورفولوجيا لا تلعب إلا دورا غير مباشر في تنظيم المعجم الذهني. وقد تولد عن ذلك نماذج سيكولوجية عديدة في نمذجة العلاقات المورفولوجية في المعجم

الذهني، تدور حول المعالجة المورفولوجية وشكل تنظيم الكلمات المركبة مورفولوجيا، بالنظر إلى طريقة الولوج إليها. ورغم تعدد هذه النماذج السيكلولوجية، فإنه يمكن جمعها في ثلاثة تصورات؛ تصوران اثنان على طرفي نقيض في نمذجة العلاقات المورفولوجية داخل المعجم الذهني، ومن خلالهما انبثقت عدة نماذج توفيقية مختلفة (Brèthes & Bogliotti, 2012) تمثل التصور الثالث.

- فرضية التفكيك المورفولوجي قبل معجمي (Taft & Forster, 1975)

تعتبر هذه الفرضية أن الكلمات المركبة يجب أن تفكك إلى مكوناتها المورفيمية حتى يتسنى التعرف عليها، حيث يكون المدخل المعجمي لكلمة مركبة ومشتقة مطابقا لجذر العائلة المورفولوجية، وبناء عليه فجميع عناصر نفس العائلة المورفولوجية تتوفر على نفس سنن النفاذ. ومن أجل تحديد موقع المدخل المعجمي المتعلق بكلمة مركبة مورفولوجيا، يتعين إجراء عملية تفكيك مورفولوجية قبل معجمية، تكمن في تجريد الكلمة من زوائدها وتسنين جذرها فقط، فمثلا بالنسبة لكلمة في اللغة الفرنسية (refaire) يتم عزل السابقة (re)، وينصب البحث على الجذر (faire)، وبعد تحديد موقع هذا الأخير، يُجرى اختبار للتوفيق بين (re) و(faire) من أجل المصادقة على التوليفة (refaire). وهذا يعني أن عملية التخزين هذه تتم في شكل وحدات معجمية تفترض أن النفاذ إلى الكلمات المركبة مورفولوجيا له طبيعة تفكيكية، أي أن الكلمة يجب أن تفكك إلى العناصر التي تكونها، وهذا التفكيك يتم قبل الولوج إلى المعجم، لذلك تمت تسميته التفكيك قبل معجمي.

- فرضية الجرد الشامل أو الفرضية غير التركيبية (Butterworth, 1983 ; Henderson, 1985)

تتوفر الكلمات المركبة حسب هذه الفرضية على تمثيل معجمي خاص ومستقل داخل المعجم الذهني، حيث يتم تخزين الكلمات في شكلها الكلي، وكل كلمة مركبة تكون مخزنة في استقلال عن باقي المشتقات من نفس الأسرة، وذلك دون تسنين البنية المورفولوجية. وهذا يعني أن كل كلمة حسب هذه الفرضية تملك تسنينا خاص بها للنفاذ إلى المعجم الذهني، وكل كلمة من الكلمات التي تقتسم نفس الجذر المورفولوجي تتوفر على مدخل معجمي خاص، يتم البحث عنه من خلال المظهر الخارجي للكلمة، ومن ثم فالمعجم الذهني يشتمل على مداخل منفصلة بالنسبة لكلمات نفس العائلة.

تعتبر هذه النماذج أن النفاذ إلى المعجم الذهني يُحتمل أن تكون له علاقة بطبيعة الكلمة، حيث يقترح نموذج (Caramazza et al., 1988) مسارين للتحليل؛ تحليل أول شامل يتعلق بالمسار المباشر، حيث يسمح بالنفاذ إلى التمثيل الكامل للكلمة، وينطبق على الكلمات غير المنتظمة مورفولوجيا والكلمات المألوفة. أما التحليل الثاني فيتعلق بالمسار غير المباشر، ويسمح بالنفاذ إلى الكلمات انطلاقاً من الجذر واللواحق، وينطبق على الكلمات المنتظمة والكلمات غير المألوفة والكلمات الجديدة.

ويطرح نموذج (Frauenfelder & Schreuder, 1992) تنافساً بين هذين المسارين من التحليل. في حين يقترح نموذج (Schreuder & Baayen, 1995) تشاركاً بينهما. وفي نموذج (Stanners, Neiser et Painton, 1979) تُعتبر الأشكال الصرفية المنتظمة (régulières) والأشكال المشتقة ذات السوابق هي فقط التي تُمثل بشكل مفكك، في حين تُمثل الأشكال الصرفية غير المنتظمة والأشكال المشتقة ذات اللواحق على هيأتها الكاملة.

وهذا التصور للمعجم المنظم على شكل عائلات مورفولوجية، نجده في المقترحات المقدمة من طرف (Colé, Beauvillain et Segui, 1989)، حيث تتوفر الأشكال المركبة على مدخل خاص ومستقل، وكل هذه المداخل منظمة في عائلة على رأسها جذر الكلمة.

ونظراً للتفاعل المقرر بين المعلومات اللسانية فإن المعجم "يستدعي في العربية (وفي غيرها من اللغات) عديد المكونات اللسانية في مستويات معجمية (الجذور وأبعاد انتظامها الصرفي)، وتحت معجمية (المقاطع، والقطع، والملامح الصوتية المميزة) وفوق معجمية (المركبات والجمل). وإذا كان المعجم لا يدرك في عمقه دون التركيز على بنيته الداخلية، فإن الحاجة ضرورية إلى استدعاء مفصل لما يشكل ثوابت البنية الداخلية للمعجم من معلومات صوتية وصرفية" (بوعناني، 2015، 24، 25)، مع التركيز على الجانب الصرفي نظراً لمكانته في المعجم ولإستدعاء هذا الأخير له في كل مسارات التشكل والتنظيم. وانطلاقاً من ذلك وارتباطاً بما استجد في مسار التمثيل المعجمي، حيث تبين أنه لا يمكن التوصل إلى معلومات مهمة حول عملية تخزين

الكلمات في المعجم إلا بفهم بنيات هذه الكلمات في اللغة المحددة، وتحديد الوظيفة التي يضطلع بها مكون الصرافة باعتباره مستوى مستقل، له أدواته الخاصة وآليات اشتغاله لتكوين الكلمة.

ويرى الدكتور مصطفى بوعناني (2015 ، 25، 26) أنه يمكن تأكيد أهمية المعلومات الصرفية في بناء مكونات المعجم الذهني، في اللغة العربية، من خلال مستويين اثنين:

1. "مستوى الفصل بين بابي التصريف والاشتقاق، والاستناد عليهما معا في تدبير أحوال بناء الوحدات المعجمية، وأبنية الكلم بذواتها فيتبين منها -على حد التصريف- الزمن: ماضيا ومضارعا ومستقبلا؛ أويتبين منها الجنس: مذكرا ومؤنثا؛ أويتبين منها العدد: مفردا ومثنى وجمعا وقد أسند إلى متكلم، أو مخاطب، أو غائب، وجمع من الذكور والإناث، ويتبين منها التعيين: نكرة ومعرفة... ثم اللجوء -على حد الاشتقاق- إلى توجيه مسالك دلالاتها ارتباطا بما يمكن أن نرتضي لها من وزن دال على معنى في ذاته مطلقا قبل أن نجلب لها التخصيص الدلالي بنوع العناصر الصامتية المكونة للجذر فيها. وهو المقصود فيما يتناسل عن الأصل من أوزان وصيغ اشتقت منه، وضُمّت معاني للتوسعة والتوليد من مثل: اسم الفاعل، واسم المفعول، والصفة المشبهة، وصيغة المبالغة، وأفعال التفضيل، واسم الزمان، واسم المكان، واسم الآلة... الشيء الذي يشكل تكاملا منطقيا بين الهيئة (الوزن) والمعنى في التوليد المعجمي المقصود فيما يصطلح عليه بالإنتاجية اللغوية.

2. مستوى اعتماد الجذور الأصول أساس التصنيف المعجمي قبل الانتقال إلى ترتيبها وفق أبعاد صوتية صرفية تارة، وألفبائية تارة أخرى."

وارتباطا بذلك وبما ذكر من معطيات حول القواعد الصرفية ودورها في فهم مختلف أشكال تصريف الكلمات وتحولها، نشير في هذا المقام إلى أن النقاش المعقد الذي دار حول فرضية خزن الوحدات (Segui, 1992)، خاصة عندما يتعلق الأمر بكلمات معقدة صرفيا كما هو الشأن بالنسبة لجذر الفعل ومختلف تصريفاته، فإنه من غير المعقول افتراض وجود كل هذه الصيغ مخزنة في الذاكرة. وإذا افترضنا ذلك فإن هذه المعطيات ستشوش لا محالة على النفاذ إلى المدخل الملائم، لذلك فمن الراجح وجود آليات تعمل على تنشيط مجموعة من عمليات الاستدلال والاشتقاق اعتمادا على قواعد معينة يتم تطبيقها على

الجذر (زغبوش، 2008، أ، 112). وقد نوقش هذا الأمر من قبل عدة دراسات، وعلى الرغم من أن بعضها ممن ركز عنايته على الأسئلة الكبرى المرتبطة بأهمية المكون الصرفي في إجراءات النفاذ إلى المعجم، وعلى أنماط تمثل الوحدات المعجمية ذات الطبيعة الصرفية الغنية والمعقدة أحيانا لم يصل إلى استخلاص نتائج موحدة، وإجابات نهائية عن هذه الأسئلة؛ إلا أن هناك دراسات أخرى أكدت على الأهمية الكبيرة للكفايات الصوتية والصرفية في بناء المعجم الذهني، واعتبرت أن هذا الأخير لا يتحقق دون الارتكاز عليها، ذلك أنها تشكل في طبيعة موضوعاتها، ونوعية إجراءاتها عمق البنية الداخلية للمعجم (بوعناني، 2015، 36).

10. خلاصة

تحول اهتمام الدارسين في السنوات الأخيرة إلى البحث في مواضيع معرفية مهمة، على رأسها موضوع المعجم الذهني، وذلك على اعتبار أن لكل مستعمل للغة معجما خاصا به، يختلف في طريقة بنائه وتنظيمه عن المعجم العام، كما يختلف عن معاجم الأفراد الآخرين، لأن كل فرد يبنيه بناء يستند إلى تصورات الخاصة.

وقد شكلت عمليات حدوث المعالجة اللغوية الموضوع الرئيس لنماذج مختلفة، حيث شهدت الساحة العلمية في مجال النمذجة اللغوية ظهور نظريات المعالجة اللغوية ممثلة فيما يُعرف بـ "النماذج"، لإظهار مختلف الأنظمة المتدخلة في معالجة المعلومة، ووصف مختلف المراحل التي تمر بها المعلومة اللغوية قصد تحقيق مختلف الأنشطة المعرفية. وقد أثار هذا الموضوع ومزال يثير العديد من النقاشات حول طبيعة هذا المعجم وكيفية تنظيمه والمعلومات التي يتوفر عليها، خاصة أن معرفة أهمية المعجم الذهني في فهم اللغة وإنتاجها، لا يتم إلا من خلال رسم شكل هندسي تقريبي للذاكرة المعجمية، يتم على أساسه استخلاص كيفية تنظيمها والآليات المعتمدة للوصول إليها.

الفصل الثالث:

المورفولوجيا والوعي المورفولوجي

1. تمهيد

إذا كان منطلق هذا البحث هو دراسة التعلم في شكله العام، فإن دراسة تطوير الوعي المعجمي بالاعتماد على آليات تحليلية مورفولوجية وفق تصور لساني معرفي، هو ما يحدد خصوصيته و مجال استثماره وتطبيقه، واعتبارا لذلك، سنسعى من خلال هذا الفصل إلى الحديث في المبحث الأول عن المستوى المورفولوجي في اللغة العربية، محددين مفهوم المورفولوجيا، والاختلاف بين نوعي المورفولوجيا التصريفية والمورفولوجيا الاشتقاقية، وكذا خصائص البنيات المورفولوجية في اللغة العربية وعناصر بناء الكلمة فيها، لننتقل في ختام هذا المبحث إلى الحديث عن المستوى الصوتي وعلاقته بتحديد الوحدات الصرفية. أما المبحث الثاني فسنخصصه للوعي المورفولوجي ومقتضياته النظرية، وسيتم التركيز في الجزء الأخير من هذا الفصل على المكون المورفولوجي وعلاقته بتطوير المعجم عند الطفل في المدرسة الابتدائية.

2. المكون المورفولوجي في اللغة العربية

1.2. المورفولوجيا والمorfيم

يُعرف علم الصرف في الدرس اللغوي الحديث بالمورفولوجيا (Morphology)، ويقع المستوى المورفولوجي في الرتبة الثانية في سلم المستويات اللغوية، ويشكل مع باقي المستويات دوائر تقاطع، حيث تدخل الوحدات الصوتية (Phonèmes) في بنية الوحدة الصرفية (morphèmes)، فيما تدخل الوحدات الصرفية في بنية الوحدة الأعلى للكلمة، والكلمة تدخل في وحدة المستوى الأعلى وهي وحدة المستوى التركيبي (الجملة). وقد عرف اللغويون المحدثون هذا المفهوم بتعريفات عديدة تكاد تتفق على أنه "علم يتعلق ببنية الكلمة، لأنه يدرس الأبنية اللغوية من خلال الوحدات الصرفية ووظائفها، وقوانين تشكيلها" (النجار، 2006، 29). وتعريف العلماء العرب القدامى لعلم الصرف بأنه "العلم بأصول يعرف بها أحوال بنية الكلمة التي ليست بإعراب" (الأستراباذي، 1982)، يلتقي إلى حد كبير مع مفهوم المورفولوجيا عند علماء اللغة، من جانب دراسة الزيادات والتحويلات التي تطرأ على الكلمة فتغير دلالتها أو وظيفتها، غير أنهما يختلفان في كون علم الصرف كما وضعه علماء العربية القدماء يختص بتحليل اللغة العربية وحدها أو اللغات التي تشبهها، مثل بعض اللغات السامية. أما مصطلح المورفولوجيا فهو أعم من ذلك؛ إذ يرتبط بتحليل النظام الصرفي في أية لغة، وقد يقترب كل منها في منهج التحليل أحيانا وإن اختلفت المصطلحات (حلي، 2003، 87).

وإذا اعتُبرت الكلمة¹ أساس موضوع الدرس الصرفي عند علمائنا القدماء، فإن علم اللغة الحديث قد سلك مسلكاً آخر، يحاول الوصول من خلاله إلى نظام يمكن تطبيقه على أكبر عدد من اللغات، إن لم يستطع تطبيقه على اللغات كلها. وكانت أهم ملامح هذا النظام تقسيم البناء الكلامي إلى وحدات بنائية ذات معنى،

¹ يبدو أن تعريف الكلمة لم يدر حوله جدل كبير بين القدماء، ربما لأنهم اقتنعوا بإحساسهم بسهولة التعرف عليها في تطبيقاتهم الإعرابية، وفي تصنيف المعاجم لها، فلم يشغلوا أنفسهم ببحثها نظرياً ما دامت حدودها واضحة في أذهانهم، هذا فيما يتعلق بالرعيّل الأول من قدامى اللغويين... أما عند المحدثين فالواضح أن القدماء من علماء اللسانيات لم يتوصلوا إلى وضع حد جامع مانع لمصطلح (الكلمة)، لأنهم لم يفرقوا بين الكلمة كوحدة معجمية مجردة من السوابق واللاحق من جهة، وبين كونها ممتزجة بها من جهة أخرى (أبو العزم وأبو اليزيد، 2016، 2884).

تمثل كل وحدة منها أصغر ما يمكن الوصول إليه في هذا التقسيم من وحدة دالة على معنى، ومن ثم برز مصطلح جديد هو مصطلح "المورفيم" (Morphème). وعلى حد قول عبد القادر المهيري "فليس من الشك في أن التوصل إلى تحديد مثل هذه الوحدات تصدم في كثير من الحالات بعقبات لا يتسنى تذليلها أحيانا إلا بطرق قد لا تخلو من التأويل والتقدير؛ لكن اعتماد المورفيمات أداة للتحليل يوفر للبحث اللغوي أسسا علمية لا توفرها له الكلمة... فلم تبد "الكلمة" في البحث اللساني مقياسا صالحا في تحليل الجملة إلى وحداتها الدنيا الدالة على معنى؛ فالغاية هنا هي الظفر بوحدة معنوية لا تقبل التجزئة إلى وحدات معنوية أصغر منها، لذا عمد اللسانيون في تحليلهم إلى اعتماد وحدة تتميز عن الكلمة باستحالة تفكيكها معنويا وشكليا وأطلقوا عليها اسم "المورفيم"¹ (المهيري، 1984، 32).

وقد تعددت تعريفات المورفيم في المدارس اللغوية الحديثة، غير أنها تنظر جميعا إلى المورفيم على أساس أنه أصغر وحدة لغوية تدل على معنى أو وظيفة صرفية أو نحوية. وقد وصل علماء اللغة إلى هذا التحديد للمورفيم من خلال بحثهم في مفهوم الكلمة ومحاولة تحديد تعريف لها، حيث نظروا إلى الكلمة من جهات مختلفة، فوجدوها كلها تصلح لأن تندرج تحت هذا المصطلح، فقد نظروا مثلا إلى مجموعة من الكلمات، نأخذ منها على سبيل التوضيح: (رجل - رجال، مسلم - مسلمات، كتب - كاتب - مكتب... إلى غير ذلك من الأمثلة)، ثم تساءلوا عن إمكانية إدراج كل هذه الصور تحت مصطلح الكلمة، وهل هي من نفس النوع ونفس المستوى؛ فكلمة رجال مثلا، كلمة مفردة، ولكنها تفيد في الحقيقة معنيين:

1. الدلالة على رجل، أو معنى الرجولة.

2. الدلالة على الجمع الذي حدث من إضافة الفونيم (ا) إلى كلمة رجل، مع إبدال فونيم آخر، هو

حركة الراء في أول الكلمة من الفتح إلى الكسر.

¹ ترجمه عبد القادر المهيري إلى "لفظم" (انظر: المهيري، 1984). وترجمه إبراهيم بن مراد إلى "صرفم" (انظر: بن مراد، 1997).

ومن خلال إثارته لهذه الأسئلة كانوا يسعون إلى إيجاد أصغر وحدة لغوية ذات معنى، ولم يكن لمفهوم الكلمة بالمعنى الذي انحدر إلينا من الدراسات اللغوية القديمة ما يوصلهم إلى مقصدهم وغايتهم (حلي، 1998، 51، 52).

ويعبر المورفيم عن مجموعة من المعاني الوظيفية التي تحدد نوع الكلمة من حيث الاسمية والفعلية، أو تحدد نوعها من حيث التذكير والتأنيث، أو تحدد عددها من حيث الأفراد والتثنية والجمع، وكذلك من المعاني والوظائف التي تؤديها الإضافات أو الإلصاقات المحدودة للصيغ الصرفية، والمتمثلة في السوابق واللاحق والأحشاء. ولكي نعتبر جزءاً من كلمة معينة مورفيماً، يجب أن يتوفر فيه شرطان: الأول أن يكون حاملاً لمعنى واضح، والثاني أن يكون غير قابل للتفكيك إلى وحدات أصغر ذات معنى (Béguelin, 2000).

2.2. أقسام المورفيم

تبيّن في المحور السابق أن "المورفيم" من المواضيع الصرفية التي عالجها الباحثون في حقل المورفولوجيا، ويعتبر من أهم الركائز الأساسية لعلم المورفولوجيا؛ حيث جعلوه أساساً مشتركاً للتحليل في كل اللغات. وأكثر اللغويين المحدثين يرون أن المورفيمات تنقسم إلى نوعين: المورفيم الحر والمورفيم المقيد.

أ. المورفيم الحر أو المستقل (Free Morpheme): وهو "وحدة مستقلة في اللغة" (النجار، 2006، 39)، مثل الضاد والراء والباء في الفعل: ضربت، والخاء والراء والجيم في الفعل: استخرج... إلى آخر ذلك مما يصطلح عليه بالأصل أو الجذر. وهذا النوع من المورفيمات هو عنصر لغوي مستقل في الخطاب، وغير مقيد بعناصر أخرى من الكلام، ومثاله في اللغة العربية أسماء الأعلام (أحمد، فاطمة...)، وأسماء الأجناس (رجل، امرأة، ذكر، أنثى...)، والضمائر المنفصلة... وغير ذلك (حلي، 1988، 134). وهناك من يعتبر أن المورفيم الحر في الدراسات النحوية القديمة "يعادل على وجه التقريب ما يعرف بالأصل أو الجذر root أو Stem، بينما يقابل المورفيم المتصل ما يعرف بالنهاية التصريفية أو التغيير الداخلي" (ماريوباي، 1998، 102).

ب. المورفيم المقيد، ويسمى أيضاً بالمورفيم المتصل (Bound Morpheme): وهو الذي لا يمكن استخدامه منفرداً، وإنما يُستعمل دائماً مع غيره، فلا بد من اتصاله بمورفيم آخر سواء كان حراً أو مقيداً، مع العلم أنه

قد "يُستعمل وحدة مستقلة في بعض اللغات" (النجار، 2006، 39)، ومن أمثلة ذلك في العربية: التثنية (كالألف والنون في طالبان)، وعلامة الجمع والتذكير (كالواو والنون في مدرّسون)، أو علامة الجمع والتأنيث (كالألف والتاء في مسلمات)، وتاء التأنيث المربوطة التي تظهر في آخر الأسماء (مثل جميلة)، وغير ذلك من الأمثلة، فهي إذن وحدات صرفية لا تستطيع الوقوف لوحدها لغوياً، بل يجب أن تلتصق بوحدات صرفية أخرى حرة أو مقيدة، وهي إما سوابق أو لواحق أو أحشاء. وأشهر السوابق في العربية: حروف المضارعة، وهمزة التعدية، والألف والسين والتاء في الاستفعال، والتاء المفتوحة في تفاعل وتفاعل، والتاء والميم في تمفعّل كتمنطق، وغير ذلك مما يأتي في أول الكلمة ليؤدي معنى صرفياً معيناً. وأشهر اللواحق العربية: الضمائر المتصلة، ونون الوقاية، وحركات الإعراب وحروفه، وعلامات التأنيث، وغير ذلك من كل ما ألحق بآخر الكلمة، وأدى معنى وظيفياً نحوياً أو صرفياً. وأشهر الأحشاء في العربية: تاء الافتعال، والتضعيف في مضعّف العين من الثلاثي، والفاء المكررة، وغير ذلك من كل حشو جاء في وسط الكلمة ليؤدي معنى صرفياً معيناً فيه. وشرط الحشوان يكون بين حرفين أصليين (حسان، 1990، 188).

ويقسم بعض الباحثين هذا المورفيم (المقيد) إلى نوعين هما:

أ. المورفيم الاشتقاقي: نسبة إلى الاشتقاق، ومن أمثلته "ما يطرأ على الفعل المجرد في اللغة العربية من إضافات وتغيرات لينتج منها ما نسميه بالأفعال المزيدة، نحو: قاتل من قتل، وانفجر من فجر، وعلم من علم. ومثل ذلك أيضاً ما يطرأ على الجذر من تغيّرات وزيادات لكي تكون عدداً من الأسماء المشتقة، مثل المصدر واسمي الزمان والمكان وصيغ المبالغة وغير ذلك" (العلواني، 2003، 226).

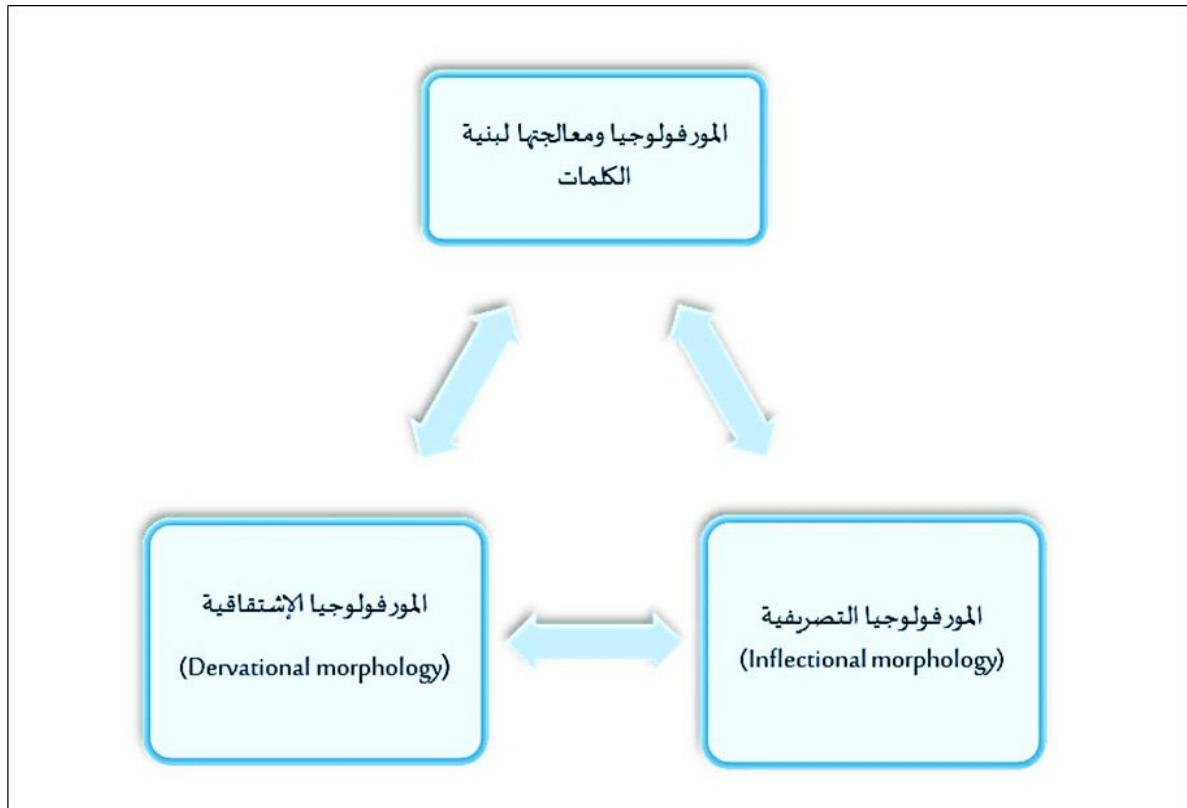
ب. المورفيم التصريفي: وهو "ما يطرأ على الأفعال والأسماء والصفات حسب موقعها في الجملة" (كريستل، 1979)، ومن أمثلته اللواحق المتضمنة علامات التثنية والجمع والتأنيث... إلخ.

وهناك نوع آخر من المورفيم يسمى بالمورفيم الصفري (Zero Morpheme)، وهو مورفيم لم تلحقه أي لواحق، وخلوه من ذلك هو في حد ذاته علامة على مقولة نحوية، مثل (أكل) الذي يدل على حدث وقع من مفرد مذكر غائب، مع غياب أية لاحقة في نهايته، وهذا يعني أنه يتسم بالاحقة الصفر، إن صح التعبير، التي

تدل على وقوع الحدث من مذكر مفرد غائب. وقد يعبر عن هذا النوع من المورفيمات في اللغة العربية بـ (الدلالة العدمية) كدلالة الحذف والاستتار (النجار، 2006، 41، 42).

3.2. المعجم بين المورفولوجيا التصريفية والمورفولوجيا الاشتقاقية

تنقسم المورفولوجيا في معالجاتها لبنية الكلمات إلى حقلين متداخلين يصعب التمييز بينهما أحيانا، هما التصريف والاشتقاق، وهو ما يصطلح عليه في الدراسات اللغوية الحديثة بالمورفولوجيا التصريفية (Inflectional morphology)، والمورفولوجيا الاشتقاقية (Derivational morphology).



الشكل رقم (14): أقسام المورفولوجيا في معالجاتها لبنية الكلمات

فالمورفولوجيا تهتم بالناحية الشكلية التركيبية للأبنية والموازن الصرفية، وعلاقتها التصريفية من جهة، والاشتقاقية من جهة أخرى (النجار، 2006، 28). وتتعلق المورفولوجيا التصريفية بالعلامات أو المقولات النحوية الصرفية، مثل مقولة الجنس وتشمل المذكر والمؤنث والمحايد، ومقولة العدد، وتشمل المفرد والمتن والجمع، ومقولة الشخص، وتشمل التكلم والخطاب والغيبة، ومقولة الزمن وتشمل الماضي والمضارع والمستقبل، والحالة الإعرابية وتشمل الرفع والنصب والجر... الخ. ومن هنا يُلاحظ أن وظيفة الزيادة

التصريفية وظيفية نحوية، لذلك فإن علم التصريف يعتبر من مكونات النظرية النحوية لأنه من توابع علم التركيب النحوي، فهو يتناول الوحدة المعجمية في حال تصريفها وهي مستعملة في الجملة. أما المورفولوجيا الاشتقاقية، فتتضمن المظاهر النوعية للوحدات المعجمية. والزيادة في هذا القسم تقوم على الزوائد الاشتقاقية التي تضاف إلى الجذور لتوليد الجذوع، وإلى الجذوع لتوليد جذوع أخرى مشتقة من الأولى، وما يتولد عن هذا الصنف من الزيادة إذن إنما هي المقولات المعجمية التامة، أي الأسماء والأفعال والصفات والظروف، فهي إذن زيادة ذات وظيفة معجمية (بن مراد، 1994، 63، 64). لذلك فهذا النوع من المورفولوجيا يرتبط بالمعجم، بينما يرتبط الصنف الأول بالتركيب.

وإذا أخذنا كمثال كلمة "كاتبون"، فإن هذه الكلمة يمكن تحليلها إلى ثلاثة عناصر:

- العنصر الأول: الجذر (ك ت ب)؛

- العنصر الثاني: الجذع (كاتب)؛

- العنصر الثالث: لاصقة الجمع (ون).

فجذر الكلمة (ك ت ب)، يندمج مع صيغة اسم الفاعل ليعطينا (كاتب)، وهذا ما يسمى اشتقاقاً، لأنه يبين معنى الاسم، ومن خلاله نولد كلمة جديدة. أما العنصر الثالث "ون" فلا يؤدي إلى تغيير على مستوى الوحدة المعجمية، وإنما يبقها على هيأتها ويضيف لها معنى الجمع، وهذا المعنى الذي لا يمس الوحدة المعجمية يكون مرتبطاً بالتركيب. واستناداً إلى ذلك فإن التمييز بين اللواصق التصريفية واللواصق الاشتقاقية، ينبني على أن اللواصق التصريفية تمتلك وظيفة تركيبية، مما يجعلها شديدة الارتباط بالنظام التركيبي (النحوي) للجملة أو التركيب الذي وردت فيه، أما اللواصق الاشتقاقية فتمتلك وظيفة معجمية.

ونستطيع تلخيص مسألة التمييز بين هذين الصنفين من خلال التفريق بين إضافة معنى معجمي، وبين إضافة معنى تصريفي خاضع لمقتضيات التأليف السلسلي (لفريخ، 2013، 13)؛ فالأول يقدم وحدات معجمية جديدة، انطلاقاً من بحثه في بنية الوحدة المعجمية وفي قواعد توليد الوحدات المعجمية، وبذلك فهو يرتبط بالمعجم، في حين يقدم الثاني أشكالاً مختلفة للوحدة المعجمية نفسها، وذلك وفقاً للسياق التركيبي الذي يضمه.

4.2. خصائص البنيات المورفولوجية في اللغة العربية

1.4.2. الاشتقاق في اللغة العربية

تمتلك كل لغة من اللغات الإنسانية وسائلها الخاصة لتوليد مفرداتها وتنمية معجمها. ولقد كشف النظر في اللغات الإنسانية من خلال نظامها المورفولوجي أنها تنقسم إلى ثلاث فصائل (النجار، 1994، 89-90):

- أولها: فصيلة اللغات العازلة؛ وهي اللغات التي لا تتغير بنية الكلمة فيها، وأصولها لا تلصق بها حروف زائدة لا قبلها ولا بعدها، وليس بين أجزاء تراكيبها روابط وصلات.
- والثانية: فصيلة اللغات اللاصقة أو الإلصاقية؛ وهي اللغات التي تنبني ألفاظها من مادة أصلية ويستعان فيها لتنويع الصيغ الصرفية بزوائد مقطعية تلتصق بالمادة الأصلية على صورة سوابق أو لواحق.

- والثالثة: فصيلة اللغات الاشتقاقية، وهي التي تقوم على مادة أصلية تحوّر بنيتها الداخلية تحويراً ذاتياً وتشكّل على هيئات متنوعة بزيادات من أولها وآخرها ووسطها.

وعلى الرغم من أن لكل صنف خاصيته التي تميزه، إلا أن هذا التقسيم إجمالي؛ فقد نجد عدداً من اللغات تجتمع فيها تلك الخصائص الثلاث بمقادير متفاوتة، وتكون إحدى الخاصيات هي البارزة.

ويقوم صوغ الأبنية في اللغة العربية بالدرجة الأولى على الاشتقاق؛ وهو أهم وسيلة تلجأ إليها العربية لإنتاج مفرداتها، ويعد من أبرز ما تميزت به هذه اللغة. وقد ورد في معنى الاشتقاق أنه "أخذُ صيغة من أخرى، مع اتفاقهما معنىً، ومادة أصلية، وهيئة تركيب لها، ليدل بالثانية على معنى الأصل، بزيادة مفيدة، لأجلها اختلفاً حروفاً أو هيئة؛ كضاربٍ من ضرب، وحذرٍ من حذر" (السيوطي، 1968، 346). وعرفه أحد الباحثين المحدثين بأنه "توليد لبعض الألفاظ من بعض، والرجوع بها إلى أصل واحد يحدد مادتها، ويوحي بمعناها المشترك الأصل مثلما يوحي بمعناها الخاص الجديد" (الصالح، 2004، 174).

فالاشتقاق خاصية تتيح للغة العربية إنتاج عدد كبير من الكلمات من جذر واحد (مثل اشتقاق كاتب ومكتوب ومكتب ومكتبة وكتاب ومكاتبة... إلخ من الجذر: ك ت ب). وهذا النوع من الاشتقاق هو ما يعرف

بالاشتقاق الصغير، ويعتبر أهم أنواع الاشتقاق وأكثرها وروداً في العربية، أما الأنواع الأخرى فهي الاشتقاق الكبير والاشتقاق الكُبار أو الأكبر والاشتقاق الكُبار¹. وسنقتصر في هذا الباب على الاشتقاق الأصغر؛ باعتباره أهم أنواع الاشتقاق وأخصها بتوليد المفردات وتجديد الدلالات.

ويشبه أحد الباحثين (علي، 1988، 286) ظاهرة الاشتقاق بالشجرة ذات الجذور القليلة والأوراق الكثيفة؛ حيث تتعدد المفردات بصورة هائلة، وذلك بفضل الإنتاجية الصرفية العالية. لذلك ذكر المتقدمون في فائدة هذا الباب (الاشتقاق) أنه "من تعاطى علمه سهل عليه حفظ كثير من اللغة، لأن أكثر الكلام بعضه من بعض، فإذا مرت ألفاظ منتشرة بأبنية مختلفة جمعها وجعل ذلك رباطاً لها فلم تعجزه، وحفظ الكثير بالقليل. ومن المنفعة أيضاً به أنه ربما سمع العالم الكلمة لا يعرفها من أجل بنائها وصيغتها، ويعرف ما يساوي حروفها، فيطلب لها مخرجاً منه، فكثيراً ما يظفر، وعلى هذا سائر العلماء في تفسير الأشعار وكلام العرب. ومن ذلك أنه متى روى بعض الرواة حرفاً لا تعرفه بذلك البناء، فردّه إلى ما تشتقه منه، وثق بصحة الرواية وأمن التصحيف" (ابن السراج، 1972، 30).

ولا نستطيع الحديث عن الاشتقاق في العربية، وخاصة هذا النوع منه، دون التعرض لعلاقته بالجذر وبالصيغ والأوزان؛ إذ لا وجود لاشتقاق دون جذر، ولا يتم هذا الاشتقاق دون قوالب تصاغ فيها الجذور، وهو ما خصصنا له الحديث في محور بناء الكلمة في اللغة العربية.

وبالإضافة إلى الخاصية الاشتقاقية التي تتميز بها البنية الداخلية للمفردات العربية، والتي تشكل الآلية الأكبر لتوليد المفردات، تشترك اللغة العربية مع لغات أخرى في خاصية الإلصاق التي ستكون محور حديثنا في المبحث التالي.

2.4.2. الإلصاق في اللغة العربية

¹ يقصد بالاشتقاق الكبير انتزاع كلمة من أخرى بتغيير في بعض أحرفها مع تشابه بينهما في المعنى، واتفاق في الأحرف الثابتة وفي مخارج الأحرف المتغيرة، وذلك نحو جثا وجذا. والاشتقاق الكُبار هو ما أسماه ابن جني بالاشتقاق الكبير أو الأكبر. أما الاشتقاق الكُبار، بتشديد الباء، فهو المعروف عند اللغويين بالنحت (هذه التقسيمات لعبد الله أمين ذكرها عبدالسلام في مقدمته لكتاب الاشتقاق لابن دريد، 1991، 26).

الإلصاق لغة "يدل على ملازمة الشيء للشيء، يقال لصق به يلصق لصوقاً" (ابن فارس، 2002، 200). أما اصطلاحاً فهو "عملية إضافة اللواصق إلى الجذور اللغوية" (النجار، 2006، 44). وتعتبر اللواصق وحدات صرفية مقيدة، لا يمكن استخدامها منفردة، بل يجب اتصالها بوحدة صرفية حرة، ويكون الغرض من هذا الاتصال تأدية وظيفة نحوية أو دلالية (يونس، 2015، 48). وتختلف اللغات في استخدام اللواصق، حيث إن لكل لغة وسيلتها الشكلية الخاصة بها لإضافة اللواصق إلى الأصول الثابتة؛ فمثلاً في اللغة العربية تتم إضافة لاصقة (ان) إلى الجذر للدلالة على التثنية كما في: (رجل + ان = رجلان)، مع أنه ليس شرطاً أن تحصل على التثنية عن طريق اللصق في لغات أخرى، إذ لا توجد التثنية في الإنجليزية والفرنسية مثلاً، وإنما يتوصل إليها باستعمال العدد (two) و (deux) قبل المعدود (النجار، 2006، 50؛ ياقوت، 1985، 22). وتؤدي السوابق واللواحق دوراً كبيراً في تحديد بداية الكلمة ونهايتها وتسمى باللواصق غير الجذرية أو غير الاشتقاقية.

وتعتبر ظاهرة الإلصاق إحدى الوسائل التي تبنتها العربية في صوغ أبنيتها، وإن اقتصر ذلك على أنواع قليلة من هذه الأبنية مقارنة بالاشتقاق. على اعتبار أن "الإلصاق هو الوسيلة الثانية من وسائل توليد الأبنية في العربية، إلا أن دوره محدود بأنواع قليلة من الأبنية؛ ذلك أن العربية لغة اشتقاقية... يعتمد صوغ المفردات فيها على التحول الداخلي لبنية الكلمة. أما الإلصاق فإنه يعتمد على إضافة سوابق ولواحق إلى الكلمة دون أن يغير ذلك من بنيتها الداخلية؛ إذ تبقى الصيغة ثابتة، وليس هنا من تغيير سوى إلحاق حرف أو أكثر بأول الكلمة أو آخرها" (النجار، 1994، 100).

واعتماد اللغة العربية على مبدأ التحول الداخلي (الاشتقاق) في صوغ السواد الأعظم من أبنيتها، مقارنة مع اللغات التي تعتمد على نظام الإلصاق، لا يعني أنها لا تستخدم هذا النظام. ولعل اعتماد لغات أخرى على الإلصاق، هو ما جعل أحد الباحثين ينفي عن اللغة العربية هذه الظاهرة ويعتبر أن العربية ليست "لغة تركيبية تعتمد على إضافة حروف في أول الكلمة أو آخرها على نحو ما يعرف في غيرها من سوابق (préfixe) ولواحق (suffixe)" (المبارك، 1979، 65)، من مثل اللغات الأوروبية "التي هي بطبيعتها إلصاقية؛ أي أن كثيراً

من ألفاظها يتألف من (جذر) ثابت لا يتغير في الأغلب، وهذا يمكن أن يغيّر معناه بالإصاق (سابقة) أو (صدر) في أوله، أو بالإصاق (لاحقة)... في آخره، أو بكتلتا الحاليتين" (الملائكة، 1986، 32).

ومع أن هناك من نفى عن العربية هذه الظاهرة، إلا أن هناك فئة أخرى اتخذت منحى معتدلاً في إقرارها بأن العربية تعتمد على الظاهرتين معا (الاشتقاق والإصاق)؛ ومن هؤلاء الدكتور جميل الملائكة حين وصف العربية بأنها تمتاز على "اللغات بكونها اشتقاقية فضلاً عن كونها إصاقية" (الملائكة، 1986، 32). وأيضا الدكتور علي يونس في بحثه الذي خصصه للحديث عن اللواصق في كتاب سيبويه، واعتبر من خلاله أن اللغة العربية تعتمد "عملية الإصاق إلى جانب عملية التحويل الداخلي، وسيلة لصياغة عدد من الأبنية الصرفية" (يونس، 2015، 48).

وقد تعرض مجموعة من الباحثين لظاهرة الإصاق في اللغة العربية، ولعلّ من أبرزهم "تمام حسان" في كتابه (اللغة العربية معناها ومبناها). ومع أن تمام حسان قد فصل القول في ظاهرة الإصاق، إلا أن هناك من يعتبر أنه قد أقحم بعض الأنواع التي لا تتوفر على شروط الإصاق، منها حروف المضارعة التي وإن كانت تشبه اللواصق إلا أنها تفتقد شرط الإصاق الذي يتمثل في "عدم تغيير بنية الكلمة بخلاف الاشتقاق الذي يحدث تغييراً للحركات في بنية الأصل المشتق على الأقل، أو يرافق ذلك زيادة بعض حروف الزيادة، وهذا ما يلاحظ على حروف المضارعة¹ نحو: (ضَرَبَ - يَضْرِبُ)، ففضلاً عن زيادة حرف المضارعة (الياء) تغيرت بنية الكلمة، فانتقلت فاؤها من الحركة إلى السكون، كما انتقلت عينها من الفتح إلى الكسر، وهناك أمثلة كثيرة على ذلك في هذا الباب، وهي مفصلة في كتب الصرف، وهذا ما يجعل حروف المضارعة زوائد لا لواصق، إذ لو كانت كذلك لبقيت بنية الكلمة على ما هي عليه دون تغيير" (عدة، 2017، 31).

وانطلاقاً مما ذكر، يمكن إجمال ظواهر الإصاق في البنية اللغوية العربية في سبع ظواهر هي (عدة، 2017):

1. التثنية بالإصاق لاحقاً (الألف والنون) و (الياء والنون) في حالات الرفع والنصب والجر.

¹ يستثنى من ذلك كل فعل مزيد فيه تاء المطاوعة نحو: (تَعَلَّمَ، يَتَعَلَّمُ) و (تَدَخَّرَ، يَتَدَخَّرُ)، حيث يزداد فيه حرف المضارعة مفتوحاً ولا تتعرض بنية الفعل إلى أي تغيير.

2. الجمع من خلال إضافة (واو ونون) في حالة الرفع أو (ياء ونون) في حالتي النصب والجر بالنسبة للمذكر السالم، وبزيادة (ألف وتاء) بالنسبة لجمع المؤنث السالم.

3. التأنيث؛ وهو إضافة إحدى العلامات (اللواصق) الثلاث إلى الكلمة لنقلها من المذكر إلى المؤنث وهذه العلامات هي: التاء، والألف (بنوعها المقصورة و الممدودة)، والياء.

4. توكيد الفعل بالنون.

5. لاصقة التعريف (ال).

6. التنوين.

7. النسبة.

ويتضح مما تقدّم ذكره أنّ الإلصاق ظاهرة لغوية اعتمدتها اللغة العربية في صوغ جزء من أبنيّتها، وهي تختلف عن الاشتقاق في توفر شرط ثبات الوحدة اللّغويّة وعدم حدوث تغيير بينيّتها الدّاخليّة، أو تشكيل بنائها الصّوتيّ واكتفائه بزيادة حرف أو أكثر بأولّها أو آخرها، على الرغم من أن بعض الباحثين قد جعلوا من التحول الداخلي فرعاً من الإلصاق فيما أطلقوا عليه بالإلصاق من خلال المقحّمات أو الأحشاء، حيث تضاف اللواصق إما عن طريق السوابق (Prefixes) التي تقع في بداية الجذر، أو عن طريق المقحّمات (Infixes) التي تقع في حشو الجذر، أو عن طريق اللواحق (Suffixes) التي تقع في نهاية الجذر. ورغم تعدّد صور الإلصاق كما ذكرنا، إلا أنه يبقى وسيلة محصورة في صوغ أنواع قليلة من الأبنيّة في اللغة العربيّة إذا ما قورن بالاشتقاق، وهذا يرجع إلى طبيعة اللّغة العربيّة التي هي لغة اشتقاقية بالدرجة الأولى.

5.2. بناء الكلمة في اللغة العربية

1.5.2. الجذر اللغوي

يأتي الجذر في اللغة بمعنى الأصل (ابن منظور، 1997، مادة: جذر)، وفي ميدان علم الصرف معناه الأصل الذي تبنى على أساسه الكلمة. والجذر في اللغة العربية هو نواة الاشتقاق، ومن خلاله تصاغ الألفاظ وتشتق المعاني. وقد اهتم اللغويين العرب القدامى بالجذور لما لها من أهمية في تحديد بنية ودلالة الكلمة، فدرسوا

الجزر في علاقته بالصيغ الصرفية، وأوردوا له أبواباً خاصة في مؤلفاتهم، كما بنى المعجميون معاجمهم على أساس بنية الجذر، واعتبروا الجذر النواة الأساسية التي تحمل معاني الكلمات.

ويبنى الجذر في اللغة العربية على ثلاث صوتيات مثل (ك ت ب) و (ع ل م)، ولا تعتبر الحركات جزءاً من الجذر. وقد اتخذ الصرفيون من الجذر عنصراً أساسياً في عملية الاشتقاق، فمن الجذر يمكننا أن ننطلق إلى أكثر من مفردة لنولد عدداً كبيراً من الأفعال والأسماء، إلا أنها على المستوى الدلالي تبقى وفية للمعنى النواة الذي يدل عليه الجذر (حمائر، 2012، 73)، لذلك فإن تكوين كلمة من الكلمات العربية، يقتضي في مرحلة أولى تأليف جذر من الجذور انطلاقاً من صوتيات الأبجدية العربية، وذلك قبل إفراغه في قالب حركي هو الصيغة.

ولا بد من الإشارة هنا إلى أن الاهتمام بالجذور عرف خلافاً بين علماء الصرف حول أصل الجذر نفسه، ونتيجة لذلك برزت وجهتا نظر؛ الأولى تقول بثنائية الجذر العربي، وفحواها أن الأصول في العربية، وكذلك في أخواتها الساميات مكونة من حرفين وليس من حروف ثلاثة. ويفترض هذا التوجه أن الأصل الثنائي ذو دلالة عامة تخصصها القطع الصوتية التي تأتي بعد ذلك، وتنضاف للأصل على سبيل توسعته فيصبح ثلاثياً أو رباعياً أو خماسياً بعدما كان في الأصل ثنائياً. وقد ظهرت الملامح الأساسية لفرضية الجذور الثنائية، في متون لسانية عربية قديمة مع ابن دريد (في كتاب الجمهرة) وابن فارس (معجم مقاييس اللغة). أما وجهة النظر الثانية فتقول بثلاثية الجذر لمعظم الكلمات العربية، وهذا هو الذي ارتضاه الصرفيون، حيث عمدوا إلى جعل الميزان الصرفي يتكون من ثلاثة أحرف. لذلك يتفق كثير من الدارسين للغة العربية قديماً وحديثاً، ممن خبروا أحوال بنائها وانتظامها، على أن أكثر الأبنية استعمالاً في اللغة العربية الأبنية الثلاثية، وهذا ما يؤكد أن الجذر في العربية ثلاثي على حد قياس إنتاجية الوحدات المعجمية ونسب انتمائها إلى الجذور الثلاثية (80% من كلمات اللغة العربية يتم إنتاجها من جذور ثلاثية أو رباعية أو خماسية) (بوعناني، 2015، 28). ويؤكد ابن جني هذا الأمر بقوله: "الأصول ثلاثة: ثلاثي، ورباعي، وخماسي، فأكثرها استعمالاً وأعدلها تركيباً الثلاثي؛ وذلك لأنه حرفٌ يُبتدأ به وحرفٌ يُحشَى به وحرفٌ يُوقَف عليه، وليس اعتدالُ الثلاثي لقلّة حروفه فحسب، ولو كان كذلك لكان الثنائي أكثر منه اعتدالاً لأنه أقل حروفاً وليس الأمر كذلك" (ابن جني، 1986،

ج1، 65). واستنادا على ذلك عمد الصرفيون إلى جعل الميزان الصرفي يتكون من ثلاثة أحرف فقط هي "ف ع ل" ثم وزنوا جميع الكلام العربي من خلاله.

ولا شك أن العودة إلى جذر الكلمة قد يساعد إلى حد كبير في الكشف عن معالمها، ومعرفة تتصل اتصالا وثيقا بالاشتقاق، وهو بشكل عام الوسيلة التي تتحقق بها الصلة بين كلمات اللغة، وهذه الصلة قوامها اشتراك الكلمات في جذر واحد ثابت لا يتغير، وهو ما عبّر عنه المعجميون باسم "الاشتراك في المادة"؛ إذ يجعلون حروف هذا الجذر مدخلا إلى شرح معاني الكلمات، ودلالاتها التي ترجع إلى جذر وأصل واحد ثابت (خليل، 1998، 67). وإذا ما نظرنا إلى لغات أخرى كالفرنسية على سبيل المثال "نجد أن الصورة الأصلية لجذورها غير ثابتة (*acheter/achat, revenir/le retour, naître /naissance, nager/natation, aller/je vais, j'irais*)، وذلك خلافا للعربية التي تتميز بثبات جذورها الثلاثية في عمليات التصريف والاشتقاق المختلفة. وتؤكد عديد الأبحاث والدراسات (*Idrissi & Kehayia ; Boudelaa & Marslen –Wilson, 2000; Deutsc, Forst et al., 1997 et Forst et al., 2000*) أهمية الجذر الثلاثي (لسانيا، وذهنيا، ونورولوجيا) في الإدراك الدقيق لأحكام الانتظام اللغوي العربي بشكل عام، وتثبيت قيمته في تعزيز مسالك بناء المعجم الذهني العربي بشكل خاص" (بوعناني، 2015، 31، 32).

2.5.2. الأوزان والصيغ

يخضع نظام اللغات السامية في اشتقاقه وتوليد مفرداته إلى أنماط شكلية صارمة تمثل قائمة مغلقة من الأوزان، ولا تخرج عنها اللغة كما في العربية، فالمفردة تتكون من عنصرين: عنصر ثابت؛ وهو مجموعة الصوامت التي تؤلف هيكل المفردة، وعنصر متحول تحولا داخليا؛ وتمثله مجموعة الوحدات الصرفية من حروف وحركات تحدد هيكل الوحدة المعجمية ومعناها وتحدد انتماءها الجدولي الصيغي والمقولي، وتتحول بها تحولا داخليا. فالنظام الصرفي العربي نظام مقيد تتحكم فيه مجموعة من الأوزان المضبوطة، لا تخرج عنها مفردات اللغة إلا في ما هو مُقْتَرَض من اللغة العامة أو اللغة المختصة مثل تلفاز وباص وكمبيوتر... (دحماني، 2001، 129، 131). ومن ثم فالاشتقاق لا يتم إذن دون قوالب تصاغ فيها الجذور، ذلك أن الكلمة العربية إذا ما قمنا بتحليلها من ناحية البنية، سنجدها تضم ثلاثة عناصر أساسية وهي (خليل، 1998، 70):

- الجذر أو المادة الأصلية؛ وهو يتكون من ثلاثة حروف صامتة، وترمز في نفس الوقت للدلالة الأصلية للمادة.

- الصيغة أو الوزن؛ وهو القالب الذي تصب فيه الكلمة، والذي يعطي الدلالة الوظيفية لها.

- الدلالة؛ وهي العنصر الأخير الذي نصل إليه من خلال وجود العنصرين السابقين.

وانطلاقاً من ذلك، فإذا اعتبرنا أن الاشتقاق هو الآلة، والجذر هو المادة الخام التي تنتج من خلالها الآلة الكلمات، فإن الصيغ والأوزان هي القوالب التي تصب فيها هذه المادة. وقد وضع علماء العربية مقياس الميزان الصرفي لمعرفة أحوال بنية الكلمة، وذلك في محاولة منهم لضبط أوزان الكلمة، ومعرفة صيغها. ويعتبرون أنه معيار تحدد من خلاله هيئة الكلمة من خلال عدة أمور منها: "بيان الحركات والسكنات في الكلمة، ومعرفة الأصلي والزائد فيها، والمذكور والمحذوف، والمتقدم من حروفها عن ترتيبه الأصلي، والمتأخر إلى آخر الرؤى الصرفية التي توضح الصيغة العربية" (كشك، 2005، 21).

وعلى غرار البحث والاستقصاء الذي أجري حول الوحدات المعجمية في اللغة العربية، وأفرض أن أكثرها يتشكل من أحرف ثلاثة، فقد جعل العلماء العرب الميزان الصرفي مركباً من ثلاثة أحرف أصلية هي: الفاء والعين واللام (ف ع ل)، وجعلوه مقابل الكلمة المراد وزنها، فالفاء تقابل الحرف الأول، والعين تقابل الحرف الثاني، واللام تقابل الحرف الثالث، على أن يكون شكل الميزان مطابقاً تماماً لشكل الكلمة الموزونة من حيث الحركات والسكنات. وبعد ذلك "وزنوا جميع الكلام العربي بمقابلة حروف الكلمة الموزونة بهذه الحروف الثلاثة. فإن استنفذت الفاء، والعين، واللام في الميزان ولم يُستكمل الوزن من أصول الكلمات الموزونة فيما عدا الثلاثي (الرباعي والخماسي)، تكرر اللام في الميزان حتى الوصول إلى نهايتها (فَعَلَّلَ = دَخَرَجْ؛ فَعَلَّلَل = سَفَرَجَل). فإن كانت الكلمة الموزونة مما زيد في أصلها بحروف الزيادة "سألتمونها"، أقحمت الزيادات في الميزان وظهرت بنوعها في الصيغة (تشارك = تفاعل، استخرج = استفعل، انقلب = انفعل، منتصر = مفتعل، خدوم = فعول...). وإن كان التغيير في أصل الكلمة الموزونة مما يلحقها من قلب، وإبدال، وإعلال...

حدث مثله في الميزان" (بوعناني 2015 ، 28.29).

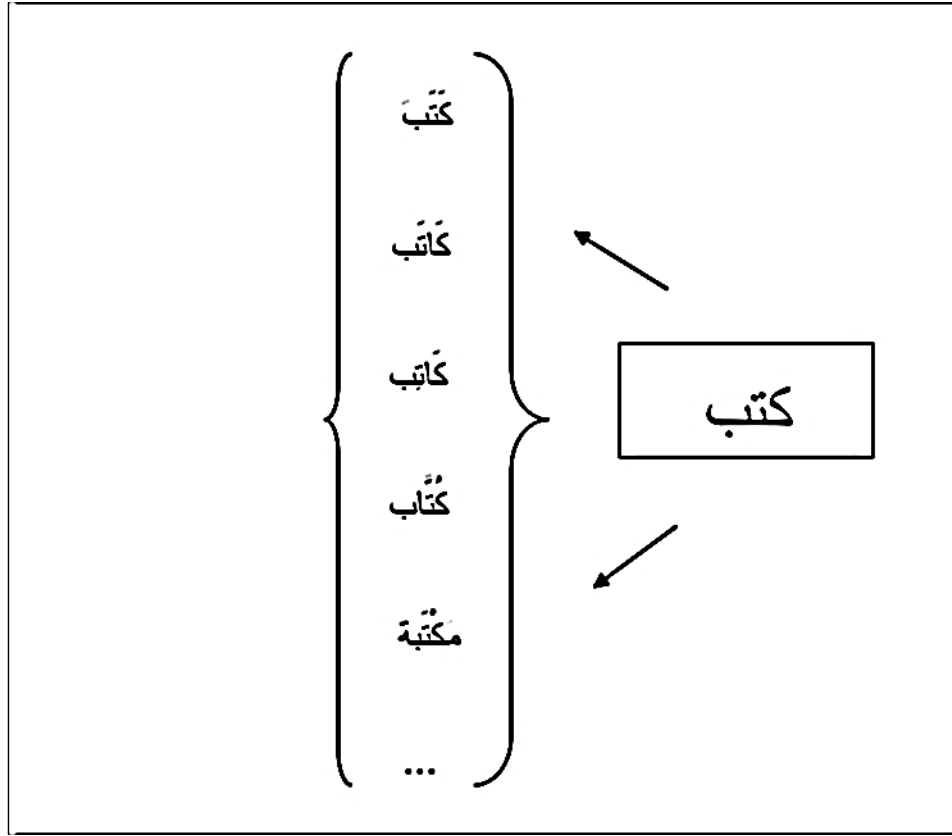
ولقد كان نحاة العربية القدماء على ذكاء فطري عندما استخدموا الميزان الصرفي للوقوف على أوزان الكلمات المختلفة، وأبنيتها المتنوعة، وصيغها المتعددة، حيث أن الناطق بالعربية "عليه أن يحفظ النموذج لا المثال المفرد، وعلى نسقه يتداول بالتمثيلات، ولو لم يكن سمعها من قبل، وتلك خاصية سامية مشتركة، أن توجد قوائم أبنية للمفردات، وقوائم تراكيب للجمل" (الأقطش، 2010، 54). ويتبين من خلال ذلك أن العربية تلتزم بأنماط معينة من الصيغ في قسبي الأسماء والأفعال لا تتغافل عنها اللغة إلا نادرا. وهكذا أمكن الميزان الصرفي خلق "نوع من الاستيعاب الشكلي لكل كلمات العربية أو أغلبيتها الساحقة وضبط مجموعة محدودة من المقاييس لشكلنة الرصيد اللغوي العربي، لا يخرج عن حظيرتها إلا ما نسميه بالكلمات الأدوات أي الحروف والضمائر وأشباه الضمائر وعددها كما هو معلوم محدود جدا، أو عدد محدود أيضا من الكلمات الدخيلة احتفظت عامة بملامحها الأجنبية واستعصى انسجامها مع النظام الصرفي العربي فتحملتها اللغة بدون أن تتبناها؛ أي بدون أن تتخذ من شكلها أمثلة تحتذى تقيس عليها وتوجد كلمات أخرى على نمطها" (المهيبي، 1993، 10).

وقد حصر السيوطي (1968، 349) التغييرات التي تطرأ على الأصل المشتق منه لتوليد أبنية جديدة بخمسة عشر تغييرا، إلا أنها ترجع في النهاية كما تقول النجار (1994، 92) إلى صورتين:

1. تغيير الحركات في الكلمة.

2. تغيير الحركات في الكلمة وإضافة حروف جديدة، وهي ما تعرف بحروف الزيادة.

و الشكل (15) أدناه يوضح هذه التغييرات، ويبين الغنى التوليدي الذي يبدو "واضحا في مسلك الاشتقاق من الجذر في العربية (الصوامت الثلاث)، وذلك بإقحام حروف الزيادة، وتنظيم الأوزان بانتظام القطع فيها أصولا وزوائد على حد التوجيه الدلالي المكتسب من دلالة الوزن نفسه. ذلك أن أوزان العربية متضمنة للعمق الدلالي الذي يمكن أن تنحوه المادة الصامتة المشكّلة للجذر. حيث تفيد "استفعل" معنى الاستخراج والتحويل، كم تفيد "تفاعل" المشاركة، و"انفعل" المطاوعة، و"فعال" و"فعل" المبالغة... كما أن توزيع الحركات مع المادة الصامتة للأصل من الجذر، يوفي حقا إضافيا في تغيير الدلالة، ودعما لإنتاجية اللغة العربية" (بوعناني، 2015، 30).



الشكل رقم (15): إمكانيات التوليد من الجذر: "ك ت ب"

وهذه التغييرات هي التي تصوغ لنا أبنية جديدة بمعان جديدة، وتتميز بتواجد نسق للجذور إلى جانب الحركات والزوائد. وتعتمد هذه العملية على هدم الصيغة الأصلية لتحل مكانها صيغة جديدة مع الاحتفاظ بالجذر. وهذه الخاصية تكسب العربية طاقة قوية في توليد الكلمات، هذه الكلمات التي "لا تثبت عادة في المعاجم وإنما يوكل أمرها إلى المتكلم يصوغ منها ما يريد ويستعمل منها ما يستجيب لحاجيات الإبلاغ" (المهيدي، 1993، 12).

3.5.2. الجذع اللغوي

الجذع في العربية هو أصل مستعمل موجود سلفاً في اللغة. والأصول الجذعية في العربية تكون كلمات، وتجسدها إحدى المقولات المعجمية، ويجري من خلال هذه الأصول اشتقاق مفردة تكون إما اسماً أو فعلاً أو صفة من أصل اشتقاقي ما، وتشكل في نهاية المطاف جذعاً. وتعبير آخر فالجذع هو الصورة التي يأخذها الجذر حين يُفرغ في قالب من القوالب الصرفية. وهنا يظهر الفرق بين الجذر والجذع؛ فالجذع يعتبر مادة صوتية خاماً، بينما يشكل الجذع تحقق من تحقيقات الجذر بعد أن يُفرغ في قالب صرفي معيّن. كما أن الجذر

الواحد قد يكون له أكثر من جذع، مثلما يظهر في الأمثلة الآتية، حيث نجد أن الجذر (م ر ض) تحقق في صورة جذوع متعددة، وذلك بتعدد القوالب الصرفية التي أُفرغ فيها.

م ر ض + فَعِل = مَرَض

م ر ض + أَفْعَل = أَمْرَض

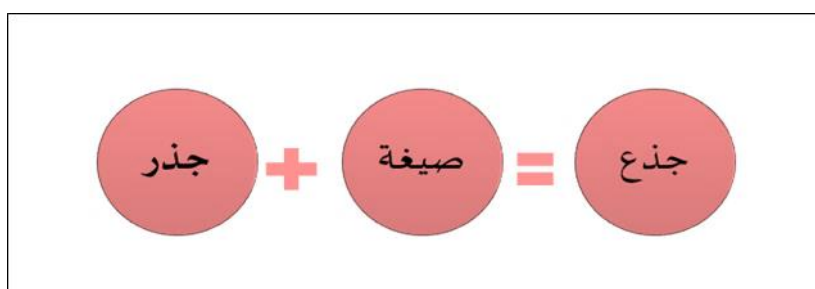
م ر ض + فَعَّل = مَرَّض

م ر ض + تَفَاعَلَ = تَمَارَض

م ر ض + فَعِيل = مَرِيض

م ر ض + تَفْعِيل = تَمْرِض

فالجذع إذن هو كل جذر أُفرغ في قالب صرفي، ويوضح ذلك الشكل الآتي:



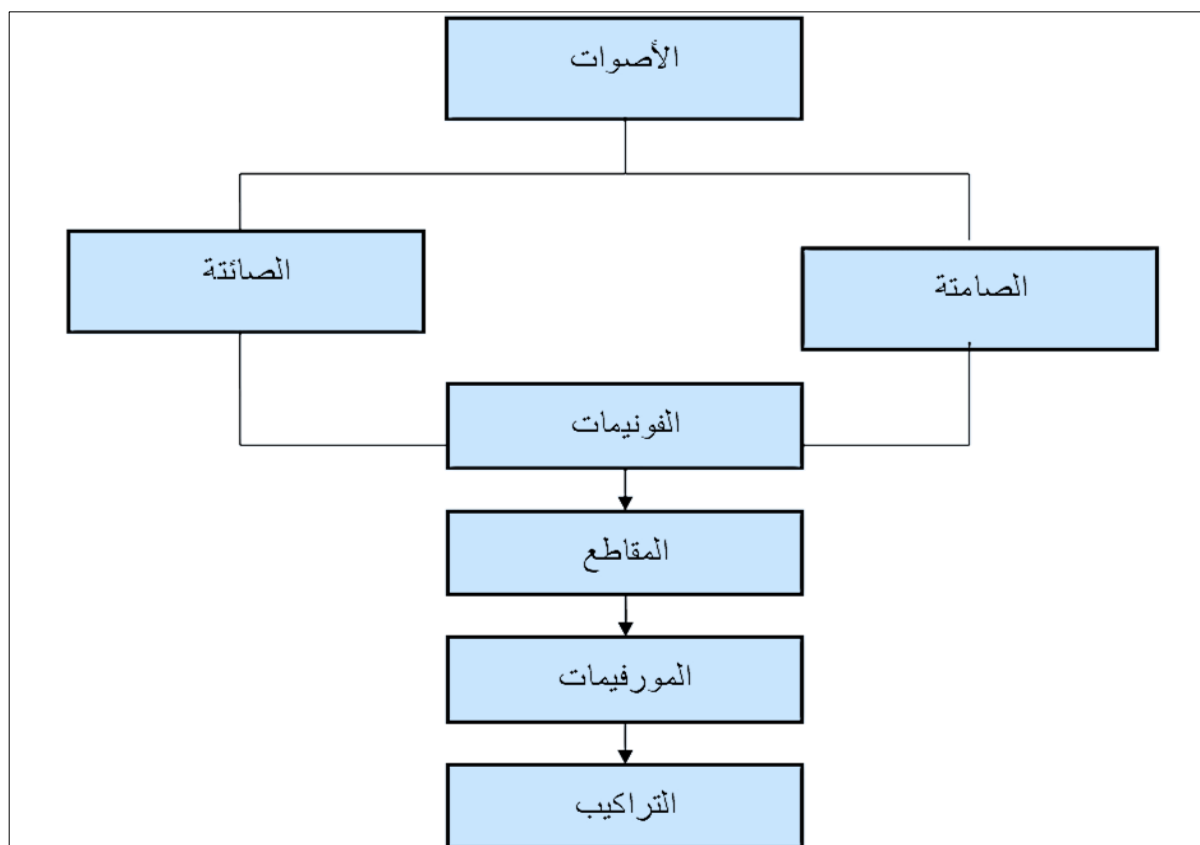
الشكل رقم (16): العلاقة بين الجذر والجزء والصيغة

وعموماً فإن تكوين كلمة من الكلمات العربية يقتضي، في مرحلة أولى، تكوين جذر من الجذور انطلاقاً من أصوات الأبجدية العربية، وهذا الجذر يفرغ في قالب حركي هو الصيغة، التي تحدد نوع التركيبة المراد التعبير عنها (مصدر، فعل، صفة، اسم فاعل...)، وحين يفرغ الجذر (racine) في صيغة من الصيغ يعطينا جذعاً (radical).

6.2. المستوى الفونولوجي وتحديد الوحدات المورفولوجية

لاشك أن تعليم أمر من الأمور في الحياة متوقف على معرفة ماهية هذا الأمر، ومن ثمة كان تعليم اللغة متوقفاً على معرفة ماهيتها الحقيقية، تلك الماهية التي أبان عن الجزء الأهم منها عالم اللغة العربية بن جني بقوله: "أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" (ابن جني، 1986، 33). ومن جهة أخرى

يكشف الدرس اللساني المعاصر أن اللغة عبارة عن مستويات يستند فيها المستوى الأعلى إلى المستوى الأدنى منه، وتكون وحدات المستوى الأدنى عناصر مكونة للمستوى الأعلى منها، لذلك فإن دراسة الأصوات تعتبر القاعدة الأساسية وأول خطوة لأية دراسة لغوية؛ فهي تتناول الصوت باعتباره المادة الخام للكلام الإنساني، وذلك أمر يمكن إدراكه إذا عرفنا أن الأصوات هي الوحدات الصغرى التي يتكون منها البناء اللغوي الكبير، حيث يسير المخطط البياني للغة العربية وفق المنظور التالي:



الشكل رقم (17): المخطط البياني للغة العربية (عبد الجليل، 1998، 29)

وانطلاقاً مما ذكرناه، تتضح علاقة الفونولوجيا بالمورفولوجيا، ويتضح أن وحدات المورفولوجيا (morphemes) إنما تتكون من عناصر فونولوجية. وعليه بدأ التركيز على ضرورة دراسة المورفولوجيا على أسس صوتية؛ ويوضح الدكتور عبد الصبور شاهين هذا الأمر بقوله: "وليس هناك مانع، بل هو ضروري، أن نتناول علم (الصرف) بالمفهوم الحديث، وبالمنهج الحديث الذي يربط بين فروع علم اللغة، فليس من الممكن دراسة بنية الكلمة، دون دراسة أصواتها... لأن كل تغيير تتعرض له هذه البنية ينشأ عن تفاعل عناصرها

الصوتية في الممارسة الكلامية، على مستوى الأفراد الناطقين باللغة، ولذلك نبدأ بدراسة الكلمة من عناصرها الأولية" (شاهين، 1980، 25).

ويعد المستوى المورفولوجي أكثر ارتباطاً بالمستوى الفونولوجي، على اعتبار الدور البارز الذي تلعبه الأصوات في تحديد الوحدات المورفولوجية؛ فالأوزان والأبنية وكثير من الظواهر التركيبية في المورفولوجيا قائمة على أسس صوتية. وتقر الدراسات اللسانية الحديثة على أن "أية دراسة صرفية لا تأخذ في الحسبان الجانب الصوتي للظاهرة المدروسة مصيرها الفشل" (بعداش، 2009، 29)، ويؤكد هذا القول كمال بشر حين اعتبر أن "كل دراسة صرفية تهمل هذا النهج الذي نشير إليه لابد أن يكون مصيرها الإخفاق والفشل... وليست ضرورة اعتماد علم الأصوات مقصورة على لغة دون أخرى؛ إن جميع لغات الأرض تستوي في هذا الأمر، وإنما يكون الاختلاف بينها في نوع استغلال الحقائق الصوتية في المجال الصرفي وفي مدى هذا الاستغلال و نتائجه، وذلك متوقف بالطبع على خواص اللغة المعنية، كما قد يكون الاختلاف بين هذه اللغات في مدى اعتمادها على ظاهرة صوتية دون أخرى في هذا المبحث الصرفي أو ذاك" (بشر، 1979، 186).

وإذا ما تحدثنا عن المستوى الفونولوجي في ارتباطه بمراحل اكتساب اللغة عند الطفل فسنجد أنه أسبق المستويات في تكوين صرح الشكل اللغوي عنده، فلكل لغة أصوات محددة، تتجمع هذه الأصوات لتعطي مقاطعاً، ثم كلمات، ثم جملاً، لذلك فهي تشكل النقطة الهامة التي يجب تدريب الأطفال عليها (Brnstein & Tiegerman 1993). وتكمن أهمية معرفة هذا النظام في كونه يعطي المقدرة على معرفة أصوات الحروف، والفونيم المناسب الذي يمكن من التعرف على الكلمة، وفك رموزها، وإعطائها المعنى المقصود (أبو الديار وآخرون، 2012، 21). وإن توظيف المعطى الفونولوجي في مجال التحليل اللغوي بشكل عام، والتحليل المورفولوجي بشكل خاص يعد وسيلة إجرائية لتبرير العديد من الظواهر اللغوية، كما يثبتها الواقع العلمي في إطار عمق الصلة بين المستويين الفونولوجي والمورفولوجي. وارتباطاً بتسلسل مستويات اللغة يمكن القول أن أية خطة لتعليم اللغة العربية تقوم على دراسة المستوى المورفولوجي يجب أن يكون منطلقها الاستناد على معطيات المستوى الفونولوجي للغة.

3. الوعي المورفولوجي ومقتضياته النظرية

1.3. الوعي المعرفي ومهاراته

تُطلق مفاهيم "الوعي المعرفي"، و"ما وراء المعرفة"، و"المطامعرفية"، و"التفكير في التفكير"، و"الوعي بالعمليات المعرفية" كمتراذفات لمفهوم Métacognitive، الذي يشكل "نوعاً من المعارف العامة، التي تتمثل في معارف الأفراد حول معارفهم الخاصة وقدراتهم الذهنية واشتغالهم المعرفي، إنها معرفية المعرفية أو القدرة على ضبط أنواع المعارف ومراقبتها، والتي يتوافر عليها الأفراد في ذاكرتهم" (علوي، 2015 أ، 82). وقد تم اقتراح هذا المفهوم من قبل العالم Flavell وعرفه بأنه: "قدرة الفرد على التفكير في عمليات التفكير الخاصة به، ومعرفته بعملياته المعرفية..." (Flavell, 1979)، حتى يتحول الفرد من ثقافة تلقي المعلومات إلى ثقافة بناء الأفكار ومعالجتها وتحويلها إلى معرفة Cognition، وهو ما يؤهله للانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة الوعي بالعمليات المعرفية Métacognition، من خلال تأمله في المعرفة وتعمقه في فهمها وتفسيرها.

ويعني هذا المفهوم عند بعض الباحثين العرب "أن يتعرف المتعلم على تلك العمليات المعرفية التي يستعملها أثناء تعلمه، ويكتشف ما إذا كان يستعملها بشكل جيد أم لا. ذلك لأن الوعي المعرفي، أو التفكير في العمليات المعرفية، يعني التدريب على المراقبة الذاتية للعمليات المعرفية" (الهاشمي وبوعناني، 2015). وفي نفس السياق يشير هذا المفهوم أيضاً إلى "التأمل والتعمق في فهم المعرفة والمعلومات التي يمتلكها الفرد، وإلى الطريقة التي يخطط وينظم ويتحكم ويضبط ويوجه بها الفرد عملية التعلم الخاصة به" (الأشقر، 2011، 96).

وقد ظهرت تعريفات أجنبية متعددة لهذا المفهوم، وسنقف مع بعضها حسب تسلسلها التاريخي، في غياب إجماع يبين الحدود التي تفصل بين العمليات المعرفية والعمليات المطامعرفية (جدول رقم: 2).

الجدول رقم (2): بعض تعريفات الباحثين للمطامعرفية (شاكري وآخرون، 2015، 105)

الباحث	تعريف المطامعرفية
Bruer, 1995	قدرة الفرد على التفكير في مجريات التفكير أو حوله.
Lindstrom, 1995	معرفة الفرد باستراتيجيات وعمليات التفكير الخاصة به والقدرة على تنظيم تلك العمليات والتحكم بها.
Swanson et tothan , 1996	وعي الفرد وسيطرته على عملياته المعرفية الخاصة بعمليات التعلم.
Swanson, 1997	ترجمة وعي الفرد وقدرته على أن يراقب، ويكيف، وينظم نشاطاته المعرفية فيما يتعلق بالتعلم.
Wilson, 1998	معرفة الفرد ووعيه بعمليات واستراتيجيات التفكير وقدرته على تقييم وتنظيم عمليات التفكير الخاصة به ذاتيا.
Zachary , 2000	المعرفة عن المعرفة، فإذا كانت المعرفة الإنسانية تشير إلى البيانات والمعلومات المتوفرة، فإن ما وراء المعرفة تشير إلى المعرفة الداخلية، وعملية معالجة المعلومات داخليا، وكيف يفكر الفرد، وكيف يتحكم في تفكيره.
Fairbrother, 2000	معرفة الفرد المتعلقة بعملياته المعرفية والأنشطة الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي المستخدم في عمليات التعلم والتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات.
Dennis, 2002	معرفة المتعلمين لتفكيرهم في عملياتهم المعرفية الخاصة بهم ومحاولاتهم تنظيم هذه العمليات ومعرفة مهام التعلم التي يمكن أن ينجزها المتعلم بواقعية خلال فترة محددة من الوقت واستراتيجيات التعلم الفعالة التي يمكن أن يستخدمها لمعالجة المادة وتعلمها واسترجاع ما خزن من معلومات سابقا.
Guss & Wiley , 2007	التفكير في التفكير الذاتي للفرد، وهو يسمح له بالتحكم في أفكاره الذاتية وإعادة بنائها، كما يلعب دورا مهما في التعلم وحل المشكلات.
Shah, 2009	الدراسة العلمية لإدراكات الفرد حول معرفته الذاتية، إنها التحكم الواعي في التصرفات المعقدة التي لا يمكن التحكم فيها بطريقة آلية.

ويمكن أن نقول إن المطامعرفية عموما حسب هذه التعريفات هي وعي بالعمليات واستراتيجيات التعلم/التفكير، وإدراك لها، والتفكير فيها، بغرض تنظيمها والتحكم فيها ومراجعتها. فهي تقود المتعلمين لاختبار المهام المعرفية وتقويمها، والأهداف والاستراتيجيات التي يمكن لها أن تنظم تعلمهم. وذلك عن طريق

تنمية طرق معالجة المعلومات، بغية الاستفادة منها في مواقف الحياة المختلفة، و حتى تنمو لديهم القدرة على التعلم الذاتي، وطرق البحث عن المعرفة من مصادرها المختلفة، لمواجهة هذا التدفق المعرفي الهائل ومسايرته. ويمكن أن نستعمل الوعي المعرفي في هذه الدراسة كمقابل "للمعرفة التي لدى الطفل عن سيروراته المعرفية- الخاصة ونتائجها وكتعبير عن المراقبة التي يمارسها على نظامه المعرفي الخاص، بما في ذلك نظامه اللغوي ووظائفه المتنوعة... فهو عبارة عن نشاط ذهني معرفي واعي يستلزم تحويل اهتمام الطفل وانتباهه على سبيل المثال من معنى اللغة وأشكالها الكلامية إلى التفكير والتأمل في جوانبها الشكلية والوظيفية" (أحرشواو، 2007، 15).

وقد أورد الباحثون تصنيفات عدة لمهارات الوعي المعرفي، نذكر منها على سبيل المثال (السرْحاني، 2015، 193، 194):

1. الوعي Awareness: تتصل هذه المهارة بإدراك المتعلم لمستوى تفكيره وبما يمتلكه من قدرات.
 2. التخطيط Planning: وتتعلق هذه المهارة بقدرة المتعلم على تحديد الأهداف واختيار الأساليب المناسبة لتحقيقها وقدرته على التنبؤ بما قد يتعرض له من صعوبات وطرق التغلب عليها.
 3. المراقبة Monitoring: وتتمثل هذه المهارات في قدرة المتعلم على التفكير في الأهداف والتفكير في وسائل تحقيقها أثناء أدائه للمهمة.
 4. المراجعة Reviewing: وتتعلق هذه المهارة بقدرة المتعلم على مقارنة ما حقق من إنجاز بما رسم من أهداف ومقارنة ما استخدم من وسائل بما حدد مسبقا.
 5. الملاءمة Adepting: وتتمثل هذه المهارة في قدرة المتعلم على تعديل الوسائل والأساليب المستخدمة لتحقيق الأهداف التي تبين له عدم مناسبتها بأخرى أنسب من خلال التجريب والممارسة.
- وعموما فقد حظي موضوع الوعي المعرفي باهتمام ملحوظ في السنوات القليلة الماضية، باعتباره طريقة جديدة في تعليم التفكير، وزيادة فاعلية المتعلم بجعله أكثر وعيا بعملياته المعرفية، وأكثر قدرة على تحسين تعلماته والاستمرار في تطويرها.

2.3. بين الوعي المعرفي والنشاط اللساني الواعي

أصبحت اللسانيات في إطار العلوم المعرفية، حقلا منفتحا على عدد من العلوم مثل السيكلولوجيا، والأنثروبولوجيا، والذكاء الاصطناعي، وعلوم الأعصاب وغيرها. وقد استفادت اللسانيات من هذا التداخل، سواء على المستوى النظري المتمثل في استثمار النتائج المتوصل إليها في العلوم المعرفية داخل المجال اللساني، أو على المستوى المنهجي المتمثل في توظيف المناهج والتقنيات المعتمدة في العلوم الأخرى.

وقد استقطب موضوع النشاط اللساني الواعي العديد من الدراسات والأبحاث، خصوصا في العقد الأخير من القرن العشرين، حيث ظهرت على إثر هذا الاهتمام الجديد اتجاهات متنوعة ونظريات تعمل جميعها، على البحث في موضوع الوعي اللساني عند الطفل وقدرته على التفكير في الموضوعات اللسانية ومراقبتها. وإذا كان الوعي المعرفي يعبر عن المراقبة التي يمارسها الفرد على نشاطاته ومعارفه الخاصة؛ فإن الوعي اللساني يعتبر جزءا من هذه المراقبة. وقد أفرد هذا المجال بالعديد من الدراسات والأبحاث، نظرا لاتساعه وتعدد مكوناته وعناصره. وتمثلت النشاطات اللسانية، التي قام الباحثون بتتبع مسارها ومراحل ارتقائها في الفهم والإنتاج وإصدار الأحكام. وشملت مختلف أنماط الوعي اللساني عند الطفل، من مثل الوعي الفونولوجي والوعي التركيبي والوعي المعجمي والوعي التداولي والوعي الدلالي... (علوي، 2009، 15). ويمكن تعريف الوعي اللساني بأنه "المعرفة التي يمتلكها الفرد حول اللغة وقدرته على تحليل ومراقبة مكوناتها، وذلك من خلال الانتباه واليقظة إلى الخصائص المميزة للغة " (الخلوفي، 2015، 39). فاللغة لا ترتبط بالجانب التواصل فقط ونقل المعلومات بين الناس، وإنما قد تصبح هذه اللغة نفسها موضوعا للتفكير والمراقبة.

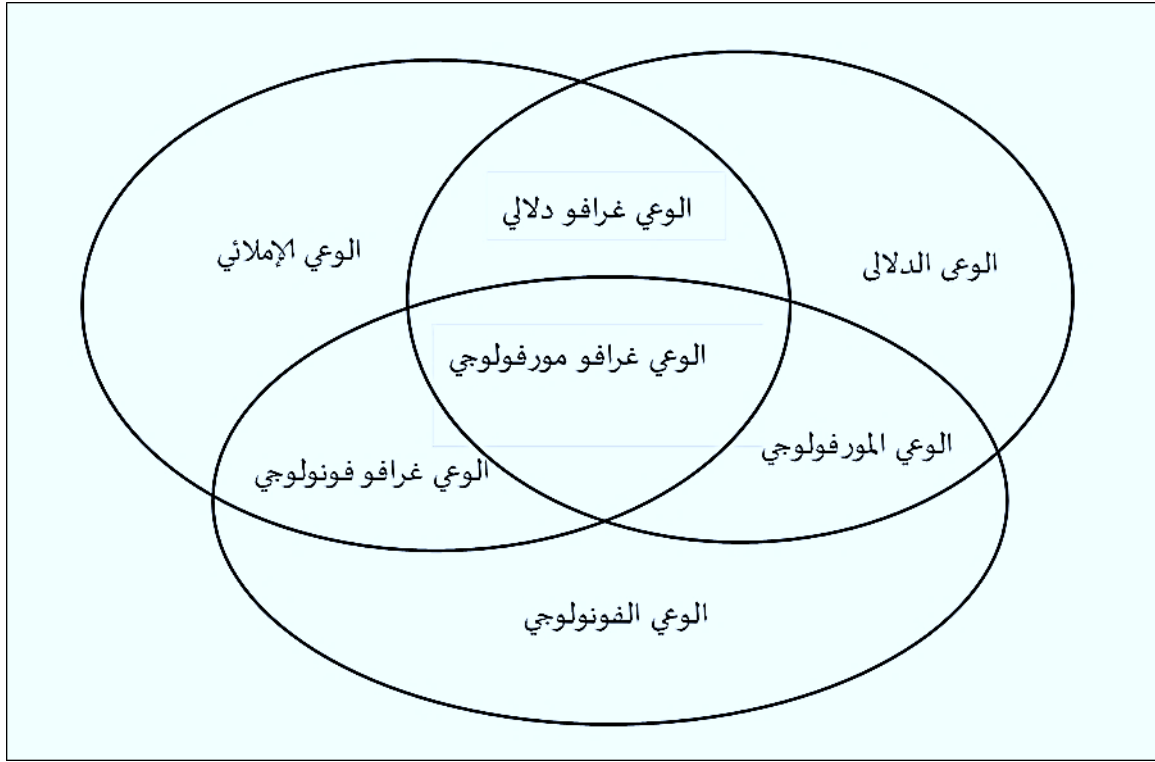
وعموما، فقد اتفقت مجموعة من الأبحاث على أن النشاط اللساني الواعي يتحدد في قدرة الطفل على التفكير في اللغة وإصدار أحكام حولها، وقد توصلت إلى ذلك أثناء دفاعها عن أطروحة الوعي اللساني المتأخر، مقابل أطروحة الوعي اللساني المبكر عند الطفل. غير أن التوجه الجديد في الدراسات والأبحاث السيكلومعرفية والسيكلولسانية، سعى "إلى الجمع بين أطروحة الوعي اللساني المبكر وأطروحة الوعي

اللساني المتأخر، بين نظرية النمو ونظرية التعلم... وذلك في إطار رؤية تفاعلية تتلخص في كون الطفل بإمكانه تكوين نظريات ساذجة وعفوية حول اللغة، ويستطيع الحكم على وحداتها وعناصرها، والتعليق عليها والوعي بوظائفها" (علوي، 2009، 11). ويمكن تقييم الوعي اللساني عند المتعلمين من خلال القيام بمهام حول مستويات الوعي اللساني: الوعي الفونولوجي والوعي المورفولوجي والوعي المعجمي والدلالي التركيبي والوعي التداولي. وتعد أنشطة الطفل الواعية مؤشرا على نموه اللغوي الواعي واللاواعي.

3.3. مفهوم الوعي المورفولوجي

يتشكل مفهوم "الوعي المورفولوجي" من كلمتين: "الوعي" و"المورفولوجي"، وقد جاء في لسان العرب أن معنى "وعى الشيء والحديث يعيه وعيا وأوعاه: حفظه وفهمه وقبله، فهو واع، وفلان أوعى من فلان أي أحفظ وأفهم" (ابن منظور، 1997، مادة: وعى). أما فيما يخص الشق الثاني من المفهوم، فهو مشتق من اسم "المورفولوجيا" والتي تعني دراسة البنية أو تكوين الكلمات المركبة. وانطلاقا من ذلك يمكن تعريف الوعي المورفولوجي بأنه معرفة بنية الكلمات وتشكلها، وكذا التغيرات الشكلية التي تطرأ عليها، وذلك على مستوى وحداتها البنائية الصغرى أي المورفيمات. والمورفيم _ كما سبقت الإشارة إلى ذلك _ هو أصغر وحدة لغوية حاملة للمعنى.

أما فيما يتعلق بمفهوم الوعي المورفولوجي من منظور نفسي لساني، فالتعريف الأكثر تداولاً في الكتابات هو تعريف (Carlisle, 1995)، حيث عرفت الوعي المورفولوجي بأنه الوعي الذي يمتلكه الطفل حول البنية المورفيمية للكلمات وقدرته على التفكير حول هذه البنية والتعامل مع المورفيمات. وهذا التعريف يشبه تعريف باحثين آخرين مثل (Nagy et al., 2014) الذين عرفوا الوعي المورفولوجي بأنه القدرة على تحليل الكلمات إلى وحدات صغرى دالة، مثل السوابق واللواحق والجذور. وهناك تعريف آخر لمفهوم الوعي المورفولوجي أبرزه (Kuo & Anderson, 2006) يتمثل في معرفة قواعد تشكّل الكلمات. وقد اقترح هذان الباحثان الشكل الآتي لتوضيح المكونات المتضمنة في بناء الوعي المورفولوجي:



الشكل رقم (18): الترابط بين مختلف مظاهر الوعي المطالساني (Kuo et Anderson, 2006)

وعموما فالتعريفات التي أوردناها تميز بين ما يرتبط بالمعارف التي يمتلكها المتعلم بخصوص البنيات المورفولوجية للغة، وما هو مرتبط بقدرته على القيام بمهام أو عمليات مختلفة حول هذه المعارف.

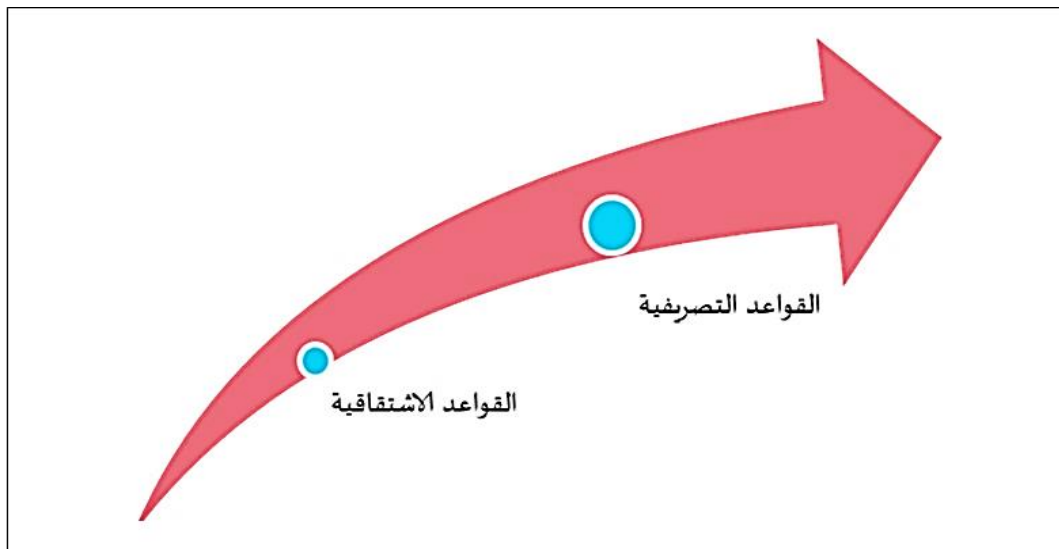
4.3. أهمية الوعي المورفولوجي

يكتسي الوعي المورفولوجي أهمية كبيرة في تعلم مختلف المهارات اللغوية، سواء المتعلقة بالإدراك (القراءة والاستماع) أو المتعلقة بالإنجاز (المحادثة والكتابة). والملاحظ أن موضوع نمو المعارف المورفولوجية لم ينل نصيبا من الدراسة في أي لغة كانت إلا بصفة متأخرة مقارنة باكتساب الطفل للمعارف الفونولوجية" (شنافي، 2018، 200). وتتجلى أهمية الوعي المورفولوجي في كونه يسمح للطفل باكتساب قدرات مختلفة، من بينها قدرات الاشتقاق، التي تظهر لديه من خلال قدرته على إنتاج وفهم كلمات مبنية لم يسبق له أن صادفها من قبل، وذلك تماشيا مع القواعد التي اكتسبها سابقا خلال تعلمه (Houitte de la chesnais &

Joubert, 2008, 19)

ويمكن تمييز كلمات معجمنا بالنظر إلى بنيتها المورفولوجية (الداخلية)، أي بالنظر إلى وظيفة عدد المورفيمات المكونة لها، على اعتبار أن المورفيمات هي أصغر الوحدات اللغوية الدالة. وبالإضافة إلى ذلك يتشكل المعجم من نوعين من الكلمات: الكلمات المورفولوجية البسيطة (Monomorphémique) والكلمات المورفولوجية المعقدة أو متعددة المورفيمات (Polymorphémique)؛ فالكلمة المورفولوجية البسيطة هي كلمة مكونة من مورفيم واحد مثل كلمة (طفل)، والكلمة المورفولوجية المعقدة هي التي تتكون من مورفيمين أو أكثر مثل كلمة (طفلة)، حيث أضيف مورفيم التأنيث إلى المورفيم الأول، والجمع بين معني هذين المورفيمين يسمح لنا بإيراد المعنى التام الذي يعني (طفل + مؤنث)، ومنه فإن عملية الجمع بين المورفيمات هي آلية لإنشاء كلمات أخرى.

وكما سبقت الإشارة، فإن المورفولوجيا تنقسم إلى مجالين كبيرين: مجال المورفولوجيا الإعرابية الذي يتكون ميدانه من التغيرات الشكلية التي تخضع لها الكلمات فيما يتعلق بوظائفها النحوية، ومجال المورفولوجيا الاشتقاقية الذي يهتم ببناء الكلمات وله وظيفة دلالية. وتتفق مجموعة من الدراسات في عدة لغات على أن التحكم في القواعد الاشتقاقية يكون أكثر بُطاً وتأخراً مقارنة بالقواعد الإعرابية، ذلك أن الأطفال يتحكمون في المورفولوجيا الإعرابية وتكوين الكلمات قبل الاشتقاق (Boukadida, 2008, 46). ومن ثم فإن القواعد الإعرابية تكتسب بصفة أسرع مقارنة بالقواعد الاشتقاقية.

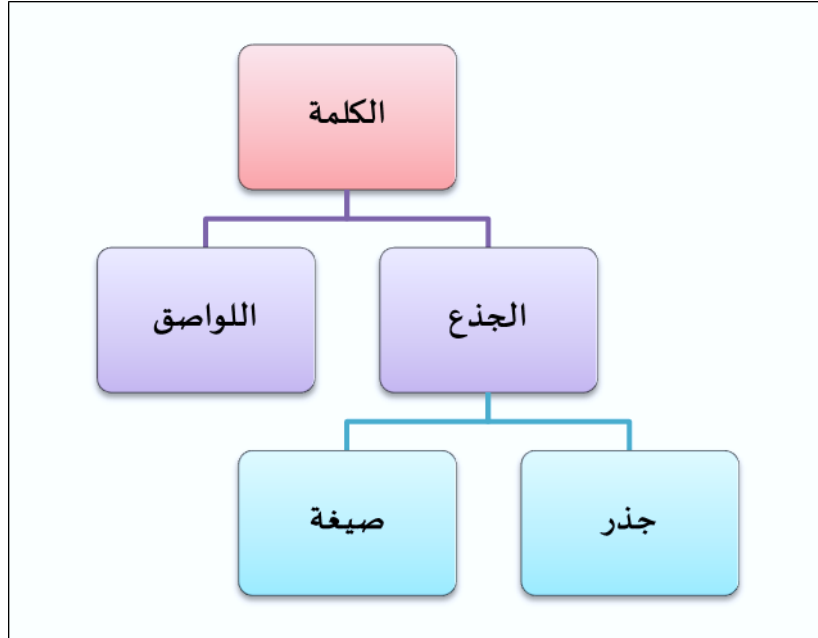


الشكل رقم (19): اكتساب القواعد الإعرابية والقواعد الاشتقاقية

ويكتسي فهم الكيفية التي يتعامل بها المتعلمون إزاء المورفولوجيا أهمية بالغة لعدة اعتبارات منها (Roy, 2006, 3-4):

- أن مهارة التعرف على البنية المورفولوجية للكلمات واستثمارها يسهل إنتاج اللغة وفهمها ويشكل عاملا للنجاح في تعلم القراءة.
 - أن مجموعة من الباحثين يؤكدون على أهمية هذه المهارة في تطوير المعجم لدى الأطفال المتدرسين باللغة الأم.
 - أن المتعلمين خلال تدرسهم يواجهون دائما عددا كبيرا من الكلمات المتعددة المورفيمات. وانطلاقا من ذلك، تثير دراسة اكتساب الوعي المورفولوجي لدى الطفل عدة تساؤلات من قبيل:
 - كيف ينعكس تطوير المعارف المورفولوجية على كتابات المتعلمين؟ وكيف يتميز تطوير هذه المعارف على المستوى الشفهي؟
 - ما هي أنواع الأخطاء المورفولوجية التي نجدها في نصوص المتعلمين؟
 - في أي مرحلة يبدأ الأطفال باستعمال الأشكال الصرفية والاشتقاقية؟ (Roy, 2006, 7)
 - ويعتبر أحد الباحثين (Colé, 2011) أن المعارف المورفولوجية حاسمة في الفهم (الشفوي أو الكتابي)، وهذه المعارف المورفولوجية تحيل على مجموع المعارف الدقيقة المتعلقة بالكلمات والتي من بينها:
 - 1. معرفة البنية الداخلية للكلمات، خاصة العلاقات المورفولوجية التي تحتفظ بها الكلمات التي تنتمي إلى نفس الأصل (مثال: كتب، كاتب، مكتب)، وهي تحيل على قدرة المتعلمين على معرفة أن مجموعة من المفردات قد تشترك في أصل واحد.
 - 2. المعاني المرتبطة بالمورفيمات، جذوع، لواصق بعدية، لواصق قبلية.
 - 3. المعلومات التركيبية المرتبطة باللواصق (لواصق قبلية ولواصق بعدية).
- ويشكل إدراك الخصائص الداخلية للبنية المورفولوجية في اللغة العربية خطوة أساسية في بناء الوعي المورفولوجي لدى المتعلم الذي يرتبط بقدرته على تحليل البنيات المورفولوجية للكلمة في اللغة العربية؛

حيث إن تحليل الكلمة العربية يكشف عن مجموعة من المكونات التي تتداخل فيما بينها، فهناك الصوامت المشكلة للجذر، والصيغة، ثم اللواحق التي تُضاف إلى الجذع فتكون إما سابقة أو لاحقة أو واسطة. والشكل التالي يوضح ذلك:



الشكل رقم (20): مكونات البنية المورفولوجية في اللغة العربية

ويمكن النظر في أثر الوعي المورفولوجي بكيفيتين: أولاً، عبر المعجم الذي يستعمله المتعلم؛ فالوعي المورفولوجي يساهم في نمو المهارات الشفهية الضرورية للفهم الشفهي والفهم الكتابي أيضاً. وثانياً، عبر تسهيل التعرف على الكلمات من خلال التعرف على المورفيمات المكونة لها (الخلوفي، 2015، 41). وفي هذا السياق، يصبح تدريب المتعلمين على تنمية معارفهم المطامورفولوجية في اللغة العربية نشاطاً تعليمياً أساسياً يمكنهم من وسائل لتحديد معنى الكلمات الجديدة التي لم يسبق لهم سماعها أو قراءتها من قبل، ويزودهم في الوقت نفسه بألية إنتاج كلمات جديدة.

5.3. تقييم الوعي المورفولوجي

إن المتتبع للأبحاث العلمية المرتبطة بمهام الوعي المورفولوجي سيلاحظ أن المهام المدرجة ضمن هذه الدراسات عديدة ومتنوعة، كما يتم استعمال أسماء مختلفة للحديث عن نفس المهمة المورفولوجية، مما يصعب معه تشكيل إطار منهجي متجانس (Berthiaume, Besse, Daigle, 2010, 156-158)، إلى جانب أن

عدم الوضوح هذا يُسبب الكثير من الالتباس ويجعل تقييم هذه المعرفة صعباً نوعاً ما. ويُعتبر (Tyler 1989 & Nagy) أول من اقترحا تصنيفاً لأنواع المهام التي تهدف إلى تقييم المعرفة المورفولوجية لعدد من المشاركين الناطقين باللغة الإنجليزية. حيث استخدمتا مهاماً سمحت لهما بتمييز ثلاثة أنواع من المعرفة المورفولوجية وهي: المعرفة العلائقية والتركيبية والتوزيعية، وذلك وفقاً للترتيب الذي يتم به اكتساب هذه المعارف (حيث لاحظ الباحثان أن النتائج تتحسن حسب مستوى وأعمار المشاركين).

- المعرفة العلائقية: تتعلق بالكلمات التي تحتوي على نفس الأصل، وترجع إلى قدرة الطفل على معرفة الجذر/الجذع المشترك لمجموعة من الكلمات. فعلى سبيل المثال، تشترك الكلمات (ملعب) و(لاعب) و(لعبة) في نفس الجذر/المورفيم الجذري (ل ع ب).
 - المعرفة التركيبية: تتعلق بمعرفة اللواحق المختلفة للغة ووظيفتها. ومثال ذلك في اللغة العربية ربط لاحقة جمع المذكر (ون) مع الاسم (معلم) لتصبح (معلمون)، وهكذا.
 - المعرفة التوزيعية: ترتبط بقواعد بناء الكلمات المعقدة مورفولوجياً. مثال ذلك في الفرنسية اللاصقة البعيدة «ière» في كلمة «chatière» التي تلتصق بالاسم لا بغيره. وفي العربية اللاصقة البعيدة التاء المربوطة «ة» التي تلتصق بالاسم لا بغيره.
- ويتم تقييم الوعي المورفولوجي بالاعتماد على عدد من المهام التي تتخذ بعدين مختلفين: بعد يركز على المهام المتعلقة بالإدراك، والتي من خلالها يتم تقييم مستوى الفهم لدى المتعلمين، حيث يطلب مثلاً من المتعلم أن يقدم حكماً ما على كلمة أو مجموعة من الكلمات، أما البعد الثاني فيتعلق بمستوى الإنجاز، ويمكن من خلاله أن يقوم المتعلم بإتمام بعض الجمل بكلمات مناسبة. وقد أفردت للوعي المورفولوجي _ حسب مجموعة من الكتابات _ مهام مختلفة، نعرضها في الجدول الآتي:

الجدول رقم (3): المهام المختلفة للوعي المورفولوجي (Berthiaume et al., 2010)

المهام المعتمدة	الدراسة
مهمة بدون اسم	Burani, Marcolini, & Stella (2002)
- tâche ne portant pas de nom	

Carlisle (1995)	-Morphological Production Task	مهمة الإنتاج المورفولوجي
	- Morphological Judgment Task	مهمة إصدار الحكم المورفولوجي
Carlisle (2000)	- Test of Morphological Structure (TMS): Derivation	اختبار البنية المورفولوجية؛ الاشتقاق
	-Test of Morphological Structure (ou TMS): Decomposition	اختبار البنية المورفولوجية؛ التفكيك
	-Word Reading Task (WRT)	مهمة قراءة الكلمات
	-Test of Absolute Vocabulary Knowledge (TAVK)	اختبار معرفة المفردات المطلقة
Carlisle & Fleming (2003)	- Test of Morphological Structure (TMS): Derivation	اختبار البنية المورفولوجية؛ الاشتقاق
	-Test of Morphological Structure (ou TMS): Decomposition	اختبار البنية المورفولوجية؛ التفكيك
	-Word Analysis Test (WAT)	اختبار تحليل الكلمات
	-Test of Absolute Vocabulary Knowledge (TAVK)	اختبار معرفة المفردات المطلقة
Carlisle & Katz (2006)	- Reading Complex Word (RCW)	قراءة الكلمات المركبة
Carlisle & Nomanbhoy (1993)	-Production of Word Forms Test	اختبار إنتاج أشكال الكلمات
	-Judgment of Word Relations Task	مهمة الحكم على العلاقة بين الكلمات
Casalis, Cole', & Sopo (2004)	-Morphological Analysis	التحليل المورفولوجي
	-Derivation in Sentence Completion	الاشتقاق في اختبار اتمام الجمل
	-Production after Definition	اختبار إنتاج الكلمات بعد تعريفها
	-Morphological Fluency	اختبار الطلاقة المورفولوجية
	-Suffix Deletion	اختبار حذف اللواحق
Casalis & Louis-Alexandre (2000)	-Implicit/productive task: sentence completion with an affixed word/pseudo word	مهمة الإنتاج الضمني: اتمام الجمل بكلمات أو لا كلمات ذات لواحق
	-Explicit/productive tasks: synthesis	مهام الإنتاج الصريح: التركيب
	-Explicit/productive tasks: segmentation	مهام الإنتاج الصريح: التقطيع

	-Implicit/receptive test: drawing-choice	اختبار التقبل الضمني: اختيار الرسم
Cole´ (2004)	-Complètement de phrase avec mot dérivé /pseudo-mot dérivé /néologisme	اتمام الجمل بواسطة كلمات مشتقة/ لاكلمات مشتقة/ كلمات مولدة
	-Tâche d'extraction de la base	مهمة استخراج الجذر
	-Jugement de relation de mots	مهمة الحكم على العلاقة بين الكلمات
	-Tâche de compréhension des affixes	مهمة فهم اللواحق
Cole´, Royer, Leuwers, & Casalis (2004)	-Tâche d'extraction de la base	مهمة استخراج الجذر
	-Jugement de relation de mots	مهمة الحكم على العلاقة بين الكلمات
	-Tâche de compréhension des affixes	مهمة فهم اللواحق
Daigle, Armand, Demont, & Gombert (2006)	-Épreuve de jugement de probabilité´ lexicale	اختبار حكم الاحتمال المعجمي
Fowler, Feldman, Andjelkovic, & Oney (2003)	-Morphological production task	مهمة الإنتاج المورفولوجي
Fowler & Liberman (1995) Gaustad & Kelly (2004)	- Test of Morphological Production (MorphProd)	اختبار الإنتاج المورفولوجي
	-Split Decision (SD)	اختبار القرار المشترك
	-Meaningful Parts (MP)	اختبار الاجزاء ذات المعنى
Gaustad, Kelly, Payne, & Lylak (2002)	-Split Decision (SD)	اختبار القرار المشترك
	-Meaningful Parts (MP)	اختبار الاجزاء ذات المعنى
Ku & Anderson (2003)	-Recognize Morphemes Test	اختبار التعرف على المورفيمات
	-Select Interpretations Test	اختبار اختيار التفسيرات

	-Discriminate Morphemes Test	اختبار تمييز المورفيمات
	-Judge Pseudo words Test	اختبار الحكم على الالكلمات
Lecocq, Leuwers, Casalis, & Watteau (1996)	-Complétion d'énonce'	اتمام الملفوظ
	-Tâche de production de formes dérivées	مهمة إنتاج الاشكال المشتقة
	-Tâche de segmentation morphologique	مهمة التقطيع المورفولوجي
	-Tâche d'identification morphémique	مهمة تحديد المورفيمات
Mahony, Singson, & Mann (2000)	- Morphological Relatedness Test (MRT)	اختبار القرابة المورفولوجية
Marec-Breton (2003)	-Tâche de production morphologique	مهمة الإنتاج المورفولوجي
	-Tâche d'extraction de la racine	مهمة استخراج الجذر
	-Tâche de lecture a` voix haute	مهمة القراءة الجهرية
	-Tâche de jugement morphologique	مهمة الحكم المورفولوجي
	-Tâche de jugement de plausibilité' lexicale	مهمة الحكم على المعقولية المعجمية
	- tâche ne portant pas de nom	مهمة بدون اسم
McBride-Chang, Cheung, Chow, Chow, & Choi (2006)	-Morpheme Identification	مهمة تحديد المورفيمات
Muse (2005)	-Test of Morphological Structure (TMS): Derivation	اختبار البنية المورفولوجية؛ الاشتقاق
	-Test of Morphological Structure (ou TMS): Decomposition	اختبار البنية المورفولوجية؛ التفكيك
	-Comes from Task	مهمة معرفة أصل الكلمات
	-Derivational Suffix Test	اختبار اللواحق الاشتقاقية
Nagy, Berninger,	-Morphological Relatedness Test (MRT)	اختبار القرابة المورفولوجية

Abbott, & Vaughan (2003)	-Derivational Suffix Test	اختبار اللواحق الاشتقاقية
Nunes, Bryant, & Bindman (2006)	-Awareness of morphemes: defining pseudo-words	الوعي بالمورفيمات: تحديد اللاكلمات
	-Word Analogy Test	اختبار تشابه الكلمات
Rocher (2005)	-Tâche de lecture à voix haute	مهمة القراءة الجهرية
	-Tâche morphologique explicite de jugement d'intrus	مهمة الحكم المورفولوجي الصريح على الكلمات الدخيلة
	-Tâche morphologique implicite de plausibilité lexicale écrite	مهم المورفولوجيا الضمنية للمعقولية المعجمية المكتوبة
Shankweiler et al., (1995)	-Test of morphological awareness	مهمة الوعي المورفولوجي
	-Test of morphological awareness	مهمة الوعي المورفولوجي
Singson, Mahony, & Mann (2000)	-Derivational Suffix Test	اختبار اللواحق الاشتقاقية
Tyler & Nagy (1989)	-3 tâches ne portant pas de nom	3 مهام بدون اسم

ويمكن تصنيف هذه المهام المورفولوجية عموماً إلى عشر مهام هي: مهمة الاشتقاق، مهمة التفكيك، مهمة القراءة الجهرية، مهمة الحكم العلائقي، مهمة التعريف، مهمة تحديد معنى المورفيم، مهمة اختيار اللاحقة، مهمة الحكم على الدخيل، مهمة الحكم على التشابه الجزئي بين الكلمات، مهمة الحكم على المعقولية (Berthiaume et al., 2010).

- مهمة الاشتقاق (Tâche de dérivation)

تُعتبر هذه المهمة الأكثر استخداماً في الأدبيات العلمية، حيث استخدمت في العديد من الأبحاث، وتحت مسميات مختلفة. وعلى الرغم من أن الهدف الأساسي منها يركز على إنتاج بند مشتق من كلمة أساسية، إلا أن هناك طرقاً عدة للقيام بذلك. وتتطلب هذه المهمة اشتقاق الكلمة المستهدفة بشكل صحيح، فمثلاً في

دراسة أجرتها (Carlisle, 1995)، يُطلب من المشاركين إنتاج شكل مشتق من كلمة أساسية في سياق جملة ما، ومثاله:

- الرجل الذي يسوق السيارة يسمى... (سائق) -A man who drives is a ... (driver)

في هذا المثال من اللغة الإنجليزية يجب أن تضاف لاحقة (er) للحصول على اسم الفاعل، وبالتالي فإن المتعلم ملزم بأن يكون على معرفة بذلك، ليتمكن من اشتقاق الاسم المطلوب، أما مقابل المثال في اللغة العربية فله صيغة قياسية تصاغ في المثال المذكور على وزن فاعل من الفعل الثلاثي.

وفي اللغة الفرنسية أورد Marec-Breton (2003) مثال:

- المصباح الصغير (مُصَيِّيح) - Lampe : Une petite lampe est une ... (lampette)

والمطلوب أن يضيف المتعلم لاحقة (ette) لاشتقاق الاسم المصغر من (Lampe)، أما مقابل هذا المثال في اللغة العربية (المصباح الصغير يسمى مُصَيِّيحاً) فيتطلب أن يكون المتعلم على معرفة بأن الاسم الخماسي الذي رابعه حرف لين يصغر على وزن فُعْيَعِيل.

ويرتبط هدف هذه المهمة المباشر بتقييم المعرفة المورفولوجية، ويتمثل دورها في التحقق من المعرفة المورفولوجية للمشاركين ومعرفة إذا كانوا يعانون من نقص أو ضعف فيها. ويمكن أن تستخدم هذه المهمة كتابياً أو شفاهياً. وتتميز بكونها تسمح بتغيير طريقة تقديم البنود، بحيث يمكن أن تُقدم في سياق الجملة أو خارجها. بالإضافة إلى ذلك، تسمح هذه المهمة باستخدام الالكلمات، كما هو موضح في المثال التالي:

- Plosser : Celui qui plosse est un ... (plosseur) (Casalis et Louis-Alexandre, 2000)

تشتمل هذه الجملة على كلمة لا معنى لها في اللغة الفرنسية (لاكلمة)، والغرض من هذه المهمة هو التأكد من معرفة المتعلم للاحقة اسم الفاعل (eur) في استقلال عن معنى الكلمة. ويمكننا أن نسوق كمقابل لهذا المثال في اللغة العربية جملة: "الشخص الذي يَدشَلُ يسمى ... (داشل)"، حيث يشتمل هذا المثال على فعل مهمل في اللغة العربية استقيناه من المهمل المذكور في معجم جمهرة اللغة لابن دريد (ابن دريد، 1987).

- مهمة التفكيك (Tâche de décomposition)

تسمح هذه المهمة بتقييم القدرة على تحليل الكلمة وفقاً لبنائها المورفيمي، حيث يطلب من المشارك استخلاص كلمة صغرى توجد وسط كلمة كبرى معطاة شفويًا؛ أي استخلاص جذع الكلمة المركبة مورفولوجيًا. وتحمل هذه المهمة شرطين تجريبيين، في الأول تكون الكلمات ملصقة حقيقة كما في كلمة «Fillette»، وفي الثاني تكون الكلمات شبه ملصقة كما في كلمة «Alouette». حيث ينبغي على المبحوث استخراج كلمة «fille» من كلمة «fillette»، وأن يستخلص أن كلمة «alouette» لا يمكن تفكيكها. (Berthiaume et al., 2010, 160).

- مهمة القراءة الجهرية (Tâche de lecture à voix haute)

ترتكز هذه المهمة على قراءة الكلمات المعقدة مورفولوجيًا، والهدف منها هو التحقق مما إذا كانت قراءة الكلمات المعقدة مورفولوجيًا أسرع أو أبطأ من الكلمات التي ليست كذلك. وقد تم العثور على هذه المهمة في حوالي عشرين دراسة (Berthiaume et al., 2010). ومثال ذلك قراءة الكلمة المشتقة (danseur)، ومعرفة إذا كانت قراءتها تتم بشكل أحسن (من حيث السرعة وعدم ارتكاب الأخطاء) من المفردة غير المشتقة (couleur).

- مهمة الحكم العلائقي (Tâche de jugement de relation)

تم استخدام هذه المهمة في حوالي 20 دراسة (Berthiaume et al., 2010). وقد اعتمدت للتحقق مما إذا كان هناك رابط بين عدد من الكلمات. ومن الممكن تقديم بنود هذه المهمة في سياق جملي، كما يمكن أن يتم ذلك بشكل شفاهي وكتابي.

- مهمة التعريف (Tâche de définition)

تتمثل مهمة التعريف كما يظهر من اسمها في تحديد المشارك للبنود المقدمة إليه، وتهدف إلى تقييم المعارف الخاصة بمختلف اللواحق والمورفييمات، والتحقق من امتداد المعجم المرتبط بهذه المعارف. كما تهدف هذه المهمة إلى التحقق من معرفة القواعد المورفولوجية، وكذلك اكتشاف آثارها على الإملاء. ومن المتوقع أن يكون المشارك قادرًا من خلالها على تحديد كلمة أو لاكلمة، وذلك بالاستفادة من الوحدات

المورفولوجية التي تتكون منها. لذلك فهذه المهمة تتيح استخدام الكلمات أو الالكلمات. ونورد مثالا على ذلك من خلال الدراسة التي أجراها (Ku & Anderson, 2003)، حيث يجب أن يختار المشاركون التفسير المناسب للكلمات المقدمة، ولكي يتمكن من تحديد معنى كلمة "rebuild" بشكل صحيح، يجب أن يكون على علم بمعنى السابقة "re" ومعنى جذر "build".

-rebuild:

- (a) to build a house with bricks بناء منزل بالطوب
- (b) a man whose job is to build houses رجل وظيفته بناء منازل
- (c) a tall building مبنى مرتفع
- (d) to build again للبناء مرة أخرى

- مهمة تحديد معنى مورفيم Tâche d'identification du sens d'un morphème

الهدف من هذه المهمة هو تقييم قدرات المشاركين على تحليل الكلمات وفقا لمكوناتها الداخلية. ويتم تقديم هذه المهمة عن طريق الاختيار من بين أربع صور تتوافق مع الكلمة المكتوبة، فعلى سبيل المثال يجب على المشارك أن يختار من بين صور أربعة الكلمة التي تتوافق مع كلمة "chevelure" (Casalis et Louis- Alexandre, 2000):

-chevelure

- pelure

- blessure

– brûlure

- مهمة اختيار اللاحقة Tâche de choix de suffixe

تركز هذه المهمة على تقييم مهارة تحليل الكلمات إلى مكوناتها المورفيمية، وتستهدف اختيار الكلمة المُلصقة التي تكمل الجملة المقترحة بشكل صحيح، كما يتضح ذلك في المثال الذي قدمه (Tyler & Nagy, 1989):

- You can ... the effect by turning off the light (intensity, intensification, intensify, intensive).

يبين هذا المثال المقدم باللغة الإنجليزية أن اختيار الإجابة الصحيحة يستوجب معرفة كافية باللواصق. ويمكن أيضاً القيام بهذه المهمة باستخدام الالكلمات.

- مهمة الحكم على الدخيل Tâche de jugement d'intrus

تهدف هذه المهمة إلى تقييم المعارف المرتبطة باللواصق والعلاقات الموجودة بين الكلمات التي لها لواصق مشتركة، ويتم من خلالها عرض ثلاث أو أربع متواليات لسانية بحيث يجب على المشارك إيجاد المتوالية الدخيلة من بينها. ونعرض كمثال على ذلك الكلمات (Rocher, 2005):

- Regagner
- Redonner
- Refléter

وانطلاقاً من هذه الكلمات الثلاث على المشارك اختيار كلمة "refléter" لأن اللاصقة (re) في هذه الكلمة ليست سابقة كما في المثالين الآخرين. وتستعمل هذه المهمة لمعرفة مدى قدرة المشارك على التمييز بين الكلمات المكونة من لاصقة وجذع يحمل معنى معيناً، وبين كلمة دخيلة تتضمن متوالية من الحروف فيها ما يشبه اللاصقة. ويمكن تقديم هذه المهمة شفهيًا وكتابيًا.

- مهمة الحكم على التشابه الجزئي بين الكلمات Tâche de jugement d'analogie entre des mots

تستهدف هذه المهمة تقييم طبيعة العلاقة بين كلمتين اثنتين، بحيث يُقدّم للمشارك الزوج الأول الذي يتكون من كلميتين بينهما علاقة مورفولوجية، ويجب عليه بعد ذلك إكمال الزوج الثاني، وذلك باستخلاص التغيير المورفولوجي المطبق على الزوج الأول وتطبيقه على الثاني. ومثال ذلك (Berthiaume et al., 2010) :

- Work- worker عمل – عامل
- Write – writer تكتب – كاتب

- مهمة الحكم على المعقولية Tâche de jugement de plausibilité

الهدف الأساسي من هذه المهمة هو التحقق من المعارف المتعلقة بقواعد تكوين الكلمات، وذلك من خلال قياس مهارة المشاركين في تطبيق القواعد المورفولوجية المتعلقة بتكوين الكلمات على تكوين الالكلمات، حيث يُطلب من المشارك اتخاذ قرار بشأن مدى معقولية البند المقدم إليه، وعادة ما يتم تقديم بندين اثنين، ويجب على المشارك اختيار لكلمة واحدة يراها أكثر مقبولة، ومثال ذلك:

- glissable – grandable

الجواب المتوقع من المشارك هو (glissable)، لأن اللاحقة (able) ترتبط في غالب الأحيان بالفعل وليس بالصفة.

وعموما تتميز مهام تقييم الوعي المورفولوجي بين الباحثين بالتعدد والاختلاف وعدم التوحيد بسبب خضوعها للأهداف المتوخاة من كل بحث، حيث يمكن أن نميز بين وضعيات الفهم (الاستقبال) ووضعيات الإنتاج؛ ففي روائز الفهم يمكن أن يطلب من المبحوث مثلا اختيار الشكل المشتق الأكثر مقبولة، في حين، يمكن للمبحوث -في وضعيات الإنتاج- على سبيل المثال أن يقدم شكلا مشتقا من خلال الجذر/الجذع الذي قُدِّم له، أو إنتاج أكبر عدد ممكن من المشتقات المرتبطة بهذه الجذور.

6.3. الوعي المورفولوجي وتطوير المعجم لدى الطفل في المدرسة الابتدائية

بينت عدة أبحاث أن تنمية المعجم لدى الطفل في سن المدرسة الابتدائية يرتبط بمعارفه المورفولوجية، خاصة بمهارته في استعمال المعلومات المورفولوجية للكلمات، وهو ما يسمى بمهارة الوعي المورفولوجي التي تقاس بواسطته مهام مختلفة. وتشكل الكتب _ خاصة المقررات الدراسية _ مصدرا مهما لتنمية المعجم لدى الطفل، وذلك بالنظر إلى عدد الكلمات المركبة التي تتضمنها هذه المقررات، فهي تعرض جملا تمتلك بنايات تركيبية أكثر تعقيدا من الجمل المستعملة في التعبير الشفوي، كما أنها تعرض معجما أكثر غنى وتركيبا. وقد قدم (Anglin, 1993) معطيات واضحة حول طبيعة المعجم المكتسب من طرف أطفال المدرسة الابتدائية، وبين من خلال تقديراته أن المعجم المكتسب قد يكون في عمومه مكونا من كلمات مركبة، وأنه منذ مستوى الثالث ابتدائي قد يكون اكتساب الكلمات المشتقة هو المهيمن مقارنة باكتساب الكلمات البسيطة (Colé, 2011).

وبالاعتماد على تحليلات إحصائية منجزة من قبل (Nagy & Anderson, 1984) تبين أن التحليل المورفولوجي يلعب دورا مهما في تعلم المعجم، وأن معاني 60% من الكلمات المشتقة المجهولة التي نصادفها في النصوص يمكن الوصول إلى معانيها انطلاقا من التحليل المورفولوجي. وحسب (Nagy et al., 1989) فإن إحدى السمات الأساسية التي تميز بين القراء الجيدين والقراء الضعاف هي قدرتهم على التعرف على الكلمات بسرعة وفعالية، ويظهر هذا التمييز بالخصوص مع الكلمات المعقدة مورفولوجيا. وتعتبر (Mcbride-Chang et al., 2008) أن فهم آليات إحداث كلمات جديدة في لغة ما قد يكون مفتاحا في نفس الوقت لفهم كلمات جديدة وتعلمها.

وإتقان القواعد المورفولوجية حسب الباحثين قد يؤدي إلى ظاهرة الانتشار التي قد تسمح، بشكل يومي عن طريق كل كلمة يتم تعلمها، بفهم ما معدله كلمة إلى ثلاث كلمات ترتبط بالكلمة المتعلمة مورفولوجيا، فالعدد الحقيقي للكلمات المكتسبة عن طريق ظاهرة "الانتشار" قد يرتبط أساسا بقدرات الطفل على تحليل البنية المورفولوجية للكلمات المركبة (Colé, 2011)، وقد يكون لهذا الأمر نتائج مختلفة مقارنة مع خصوصيات اللغة العربية في مجالها الصرفي، خاصة ما يرتبط منها بحقل الاشتقاق.

وقد بينت Colé وآخرون (2004) أن الصغار الناطقين بالفرنسية -منذ السنة الأولى ابتدائي- الذين يظهرون إنجازات جيدة على مستوى المعجم، هم أنفسهم الذين يظهرون إنجازات جيدة على مستوى أنشطة الوعي المورفولوجي. ذلك أن الوعي المورفولوجي يسمح بتطوير المعجم لأنه يمد المتعلم بوسائل لتحديد معنى كلمة جديدة لم يسبق له أن قرأها أو سمع بها، وهذه القدرة تمكن من تحديد المورفيمات المكونة للكلمة والوصول إلى معناها انطلاقا من معنى المورفيمات. وهذا ما تقترحه تجارب التدريب على التحليل المورفولوجي للكلمات المركبة (Colé, 2011). وتعتمد هذه الفرضية المورفولوجية على تعليم المتعلم استعمال تحليل واع للعناصر المورفولوجية المكونة للكلمة المركبة لاستنتاج معنى الكلمات، ذلك أن "الارتكاز على المورفولوجيا يقود إلى انفتاح مفهوم المعجم، ليس فقط على الكلمات المعروفة والمختبرة، بل يفتح أيضا على الكلمات المحتملة التي تشكل جزءا من لغتنا بواسطة وجود المبادئ المورفولوجية نفسها... ذلك أن المعجم لا يتألف فقط من مجموعة منتهية من الكلمات، ولكنه منفتح ومنتج بالأساس" (Segui, 1992). كما أن القدرة على الاستعمال

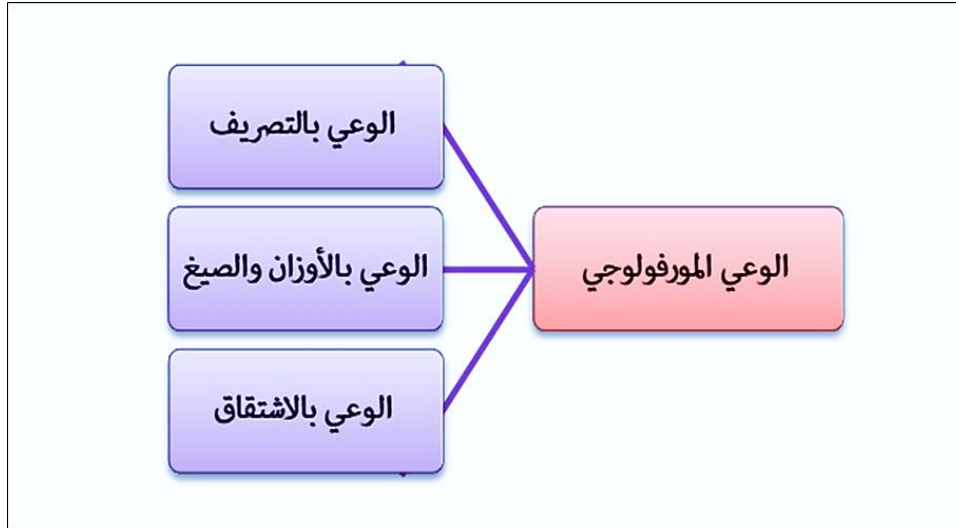
الواضح للمعارف المورفولوجية تشكل مؤشرا تنبئيا جيدا دالا على موسوعية المعجم عند الطفل في سن التمدرس ابتداء من مستوى الثالث ابتدائي (Carlisle & Fleeming, 2003). فهذا التأثير للوعي المورفولوجي يتمظهر على الأقل عبر مستويين مختلفين:

1. عبر المعجم الذي يثيره؛ فهو يساهم بذلك في تنمية المهارات الشفوية الضرورية للفهم الشفوي والكتابي أيضا.

2. عبر تسهيل تحديد الكلمات المكتوبة من خلال رصد المورفيمات التي تكونها.

ويمكن أن نميزين نوعين من المعطيات التي تبين أهمية المعارف المورفولوجية في تطوير المعجم لدى الطفل في المدرسة الابتدائية، ويتعلق الأمر من جهة بالمعطيات التي تُستشف من دراسات تبين تأثير المعارف الميطامعرفية في توسيع المعجم، ومن جهة أخرى بمعطيات الأبحاث التدريبية المتعلقة بتنمية المعارف الميطا-مورفولوجية (Colé, 2011).

وكما هو مبين في المبحث الأول من هذا الفصل، فقد ميّزت الدراسات التي اهتمت بتحليل البنيات المورفولوجية للمفردات بين صرف سلسلي (إلصاق) إلى جانب صرف غير سلسلي (اشتقاق)، حيث يغلب التراكم الخطي للعناصر المكونة للمفردة في الصرف السلسلي، كما هو الحال في اللغات الإنجليزية والفرنسية والإسبانية وغير ذلك. أما الصرف غير السلسلي، فيتميز بتواجد نسق للجذور إلى جانب الحركات والزوائد، ويعتمد على هدم الصيغة الأصلية لتحل صيغة جديدة بدلها مع الاحتفاظ بالجذر. وهو النمط الذي يطبع الجزء الأكبر من البنيات الصرفية للنسق السامي عموما، والعربي على وجه الخصوص (السغروشي، 1987). وبالنظر إلى هذين النمطين، يمكن التمييز بين عملية غير سلسلية لتكوين مفردات اللغة العربية وعمليات سلسلية. وانطلاقا من ذلك يمكن تقسيم مكونات الوعي المورفولوجي إلى ثلاث مستويات، على نحو ما هو موضح في الشكل (21) أدناه:



الشكل رقم (21): مكونات الوعي المورفولوجي

وانطلاقاً من هذه المستويات الثلاث التي تؤطر الوعي المورفولوجي، يمكن وضع اختبارات خاصة بقياسه وقياس تأثيره على تطوير المعجم لدى المتعلمين. وذلك على اعتبار أن إدراك العمق المورفولوجي للغة العربية مقرون بامتلاك "المعارف التي تمكن من فهم الأشكال الممكنة لتصريف الكلمات وتحويلها، وإدراك سبل الاشتقاق فيها على مذهب إحكام تأليف أبنية الألفاظ وتحديد العلاقات الاشتقاقية بين الوحدات الصرفية داخل المعجم، تركيزاً على التمايز القائم بين الأساس والأصل والزيادة... وارتباطاً بمجالات صرفية مختلفة: جذورا، وجذوعا، وأوزانا" (بوعناني، 2006، 46).

واعتباراً لكل ما ذكر، نؤكد على الأهمية التي يحتلها المكون المورفولوجي في المقاربات البيداغوجية التي تركز عليها تعليمية المعجم، ولعل أهمية المورفولوجيا تتجلى بوضوح أكثر في مدى اهتمام المختصين بإعداد المناهج التعليمية بهذا المكون، وبطرق إدراجه واستثماره، في منحى يمكن المتعلم من تطوير معجمه وتنميته استناداً على آليات تحليلية مورفولوجية.

4. خلاصة

يحظى المكون المورفولوجي بدور مركزي في المنظومة اللسانية، لكونه ينظم أشكال الكلمات ويحددها. ويعتبر إدراك الخصائص الداخلية للبنية المورفولوجية في اللغة العربية خطوة أساسية في بناء الوعي المورفولوجي لدى المتعلم، والذي يرتبط بقدرته على تحليل البنيات المورفولوجية للكلمة في اللغة العربية. وقد حاولنا في هذا الفصل الحديث عن المستوى المورفولوجي في اللغة العربية والمقتضيات النظرية التي ينبني عليها الوعي المورفولوجي، والهدف من ذلك هو البحث عن مختلف أساليب اشتغال المعرفة المورفولوجية وطرق استثمارها في تطوير المعجم عند المتعلم، بكيفية تراعى فيها خصوصيات النظام المورفولوجي وبنية الكلمات في اللغة العربية.

الفصل الرابع:

الدرس المورفولوجي والمعجمي ضمن
منهاج تعليم اللغة العربية وتعلمها
بالمدرسة العمومية المغربية

1. تمهيد

تهتم المنظومات التعليمية على اختلاف توجهاتها وأطوارها بوضع برامج تعليمية تواكب تطورات العصر، وتتلاءم مع طبيعة مجتمعتها وأهدافه، مستهدفة إنتاج فرد قادر على مسايرة التغيرات والتفاعل معها بسهولة ويسر. وتعد المناهج التعليمية الأداة الرئيسية التي تقوم عليها المنظومة التربوية لتحقيق أهدافها، وتحمل اللغة العربية ضمن هذه المناهج في المرحلة الابتدائية مكانة متميزة وبارزة بين المواد الدراسية الأخرى؛ باعتبارها اللبنة الأولى التي ينطلق منها المتعلم في بناء تعلماته المختلفة، وبالتالي فإن الكتاب المدرسي الخاص باللغة العربية يؤدي دورا مهما في عملية التعليم والتعلم، باعتباره الترجمة الفعلية للمنهج التعليمي، والأداة التطبيقية له ولأهدافه.

وعلى اعتبار أن المعارف أوضحت اليوم في المتناول، تحتوي عليها مصادر متعددة وتتناقلها وسائل مختلفة، فإن قيمة الكتاب المدرسي لم تعد ترتبط بما يتضمنه من معارف فقط، وإنما أصبح يستمد قيمته في المقام الأول من تناسبه مع المنطلقات البيداغوجية والطرائق والاستراتيجيات التي تساعد المتعلم على امتلاك المعارف وتحقيق الكفايات المستهدفة. وانطلاقا من ذلك يروم هذا الفصل تقديم تصور عام، حول العملية التعليمية التعلمية، بالمؤسسة المغربية العمومية، بشكل يجمع بين المناهج البيداغوجية وبين الكتب المدرسية التي تُعتمد لتطبيق هذه المناهج. حيث سنخصص المبحث الأول والثاني من هذا الفصل لتقديم تصور حول التوجهات المنظمة لتعليم اللغة العربية وتعلمها في المدرسة العمومية المغربية والمقاربة البيداغوجية المعتمدة في ذلك. وسنحاول من خلال المبحث الثالث تقديم دراسة وصفية تحليلية للمكونين الصرفي والمعجمي في مقررات تعليم اللغة العربية وتعلمها بالمستوى الابتدائي، متتبعين في ذلك المراحل التعليمية الثلاث لهذا المستوى.

2. التوجهات المنظّمة لتعليم اللغة العربية وتعلمها في المدرسة العمومية المغربية

1.2. مسار إصلاح منظومة التعليم في المغرب

يعدُّ قطاع التعليم اللبنة الأساس لأيِّ مجتمعٍ يسعى إلى التطور والتقدُّم. وإصلاحه مطلب ضروري؛ لما له من أهمية بالغة في النهوض بالأفراد والمجتمعات وتحقيق التنمية الفعلية. واعتباراً لذلك، فقد عرف المغرب منذ الاستقلال مجموعة من الإصلاحات، تمثلت في عدد من اللجان والمناظرات والمشاريع والمخططات التي تروم إصلاح المنظومة التربوية المغربية، وقد عرف خلالها مسلسل الإصلاح شكلين اثنين:

الشكل الأول كان إصلاحاً تربوياً تعليمياً كمياً تجسدت أهدافه فيما يسمى بالمبادئ الأربعة: مغربة الأطر، تعريب التعليم، توحيد التعليم، تعميم التعليم؛ هذه المبادئ التي تعني "تعميم التعليم على جميع الأطفال البالغين سن التمدرس (6-7 سنوات). وتوحيده في مدرسة وطنية واحدة بدل التعدد الذي كرسته الحماية الفرنسية... والذي أقامت الحركة الوطنية بديلاً له يتمثل في المدارس الوطنية الحرة التي أصبحت هي نفسها مع الاستقلال عنصراً في التعدد. أما التعريب فقد كان المقصود منه وما يزال جعل اللغة العربية لغة تعليم جميع المواد. وأما "مغربة الأطر" فقد كان يراد بها تعويض الموظفين غير المغاربة في التعليم كما في الإدارة، وكلهم فرنسيون، بكفاءات مغربية" (الجابري، 2007). وعلى الرغم من الجهود التي بذلت لتطبيق ذلك، إلا أنه لم يتحقق من هذه المبادئ الكثير لظروف سياسية واجتماعية، مما استوجب العمل على صياغة مشاريع إصلاحية أخرى.

أما الثاني فيعتبر شكلاً تربوياً تعليمياً كيفياً، تجلت أهم معالمه في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي يعتبر بمثابة دستور تربوي ووثيقة رسمية لإصلاح التعليم، تهدف إلى مسايرة المستجدات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتربوية، بعد مجموعة من الأزمات التي عرفها قطاع التعليم، انطلاقاً من وضع المتعلم بوجه عام، والطفل على الأخص "في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية. وذلك بتوفير الشروط وفتح السبل أمام أطفال المغرب ليصقلوا ملكاتهم، ويكونوا متفتحين مؤهلين وقادرين على التعلم مدى الحياة" (الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999، ص: 7).

وعلى الرغم من كون الأهداف والغايات المسطرة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي انطلق تفعيله منذ سنة 2000، تعبر عن انتظارات المجتمع المغربي؛ إلا أن منظومة التربية والتعليم عرفت أوجه قصور وإخفاقات، خصوصا تلك التي شخّصها التقرير الأول للمجلس الأعلى سنة 2009، ومن تم وُضع البرنامج الاستعجالي لإعطاء نفس جديد لإصلاح منظومة التربية والتكوين، وهو بمثابة خارطة طريق تحدد الخطوات العملية التي يجب الالتزام بها من أجل إصلاح المنظومة التعليمية، وإعادة الثقة إلى المدرسة العمومية المغربية. ويقترح البرنامج الاستعجالي ضمن جدولته خطة عمل تتوخى تحقيق أربعة أهداف أساسية، تمثل مجالات التدخل ذات الأولوية (البرنامج الاستعجالي 2009-2012):

1. التحقيق الفعلي للإلزامية التمدرس إلى غاية بلوغ سن 15 من العمر، وربط ذلك بتعميم التعليم الأولي.

2. حفز روح المبادرة والتفوق في المؤسسة الثانوية وفي الجامعة.

3. مواجهة الإشكالات الأفقية للمنظومة التربوية، وإيجاد الحلول الناجعة لها من أجل إنجاح الإصلاح ومتطلباته.

4. توفير الوسائل الكفيلة بإنجاح البرنامج.

ونظرا لفشل البرنامج الاستعجالي فقد دعت الوزارة الوصية إلى اتخاذ رؤية جديدة لإصلاح المنظومة التربوية، مستفيدة في ذلك من الأخطاء التي وقع فيها البرنامج الاستعجالي، بالأخص المدة الزمنية القصيرة جدا لتنزيل تدابيرها. واعتبرا لذلك ولواقع المدرسة التي لا تزال تعاني من اختلالات وصعوبات مزمنة، كشف عنها التقرير الذي أعدته الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، سنة 2014، حول "تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين والبحث العلمي 2000-2013: المكتسبات والمعوقات والتحديات"، أفقد طلق المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، في سياق التحضير لبلورة رؤية استراتيجية جديدة للإصلاح التربوي، مشاورات موسعة شملت أطرافا متعددة. وتندرج هذه الرؤية التي جُعل لها شعار "من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء" في مدة زمنية تمتد من سنة 2015 إلى سنة 2030، مع الأخذ بعين الاعتبار

المدى القريب والمتوسط والبعيد، واستهداف الأجيال الحالية والمقبلة (من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء: رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030).

وقد انبثق عن الرؤية الاستراتيجية مشروع القانون الإطار رقم 51-17 المتعلق بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي الذي يعتبر تصريفا لهذه الرؤية، والذي يأتي في سياق استخلاص الدروس من أسباب تعثر الإصلاحات السابقة، وتحويل أهم التوجهات والتوصيات الاستراتيجية لهذه الرؤية إلى مقتضيات.

2.2. خصوصية المرحلة الابتدائية ومواصفات المتعلم في نهايتها

يعد التعليم الابتدائي مرحلة التأسيس التي تقوم عليها جميع مراحل التعليم اللاحقة، فهو "مرحلة مصيرية في المسار الدراسي للمتعلم (ة)، يتدرج فيها بشكل منسجم مع وتيرة نموه الجسدي ونضج شخصيته في أبعادها العقلية والوجدانية، وباعتماد مختلف المعارف وأساليب التعبير (فكري، فني، جسدي)، وبمختلف أنواع التكوين (نظري، تطبيقي)" (البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي، 2011، 8). وبالإضافة إلى ذلك يشكل التعليم الابتدائي ركيزة أساسية وجوهرية في عملية إصلاح المنظومة التربوية. وقد استندت مراجعة مكوناته على "الاختيارات والتوجهات التربوية العامة، كما حددتها لجنة الاختيارات والتوجهات التربوية، ففي خضم ما تعرفه الساحة التعليمية من مستجدات، أصبح لزاما مواكبتها بوضع مناهج تربوية تجعل المتعلم يعايش في محيطه عددا من التحولات الاجتماعية والفكرية والاقتصادية. وقد أصبحت المدرسة الابتدائية في حاجة إلى مواكبة كل ما له صلة بهذه التحولات وخاصة في المجال التربوي" (الكتاب الأبيض 2002، ج1، 20).

ويشكل التعليم الابتدائي مرحلة مدتها ست سنوات، ويستهدف بصفة عامة ضمان تعميم التعليم وإجباريته على جميع الأطفال البالغين سن التمدرس، وضمان تكافؤ الفرص بين جميع المغاربة ذكورا وإناثا. وتستقبل المدرسة الابتدائية الأطفال الذين بلغوا ست سنوات كاملة من العمر، الوافدين من مؤسسات التربية ما قبل مدرسية بما في ذلك الكتاتيب القرآنية، وكذلك الأطفال الذين لم يستفيدوا من إعداد للتمدرس، وتعمل المدرسة من أجل إعدادهم للنجاح في مسارهم الدراسي وفي حياتهم المهنية فيما بعد؛ وذلك بتنشئتهم

على "التشبع بالقيم الدينية والخلقية الإنسانية ليصبحوا مواطنين معترزين بهويتهم وتراثهم وواعين بتاريخهم ومندمجين فاعلين في مجتمعاتهم" (مشروع المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، 2018، 12). كما تعمل المدرسة أيضا على تمكين المتعلمات والمتعلمين من الكفايات التي تنمي استقلاليتهم. وتشمل هذه الكفايات المعارف والمفاهيم الأساسية ومناهج التفكير وأدوات البحث ومهارات التعبير عن الذات والتفاعل مع المحيط، بما فيها المهارات التقنية والرياضية والفنية الأساس، المرتبطة مباشرة بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي للمدرسة؛ وذلك بغية إعدادهم لبناء المواقف والتواصل والفعل والتكيف، مما يجعل منهم أشخاصا نافعين، قادرين على التطور والاستمرار في التعلم طيلة حياتهم بتلاؤم تام مع محيطهم المحلي والوطني و العالمي (مشروع المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، 2018، 12).

ويضم التعليم الابتدائي ثلاث مراحل؛ تتكون المرحلة الأولى من السنتين الدراسيتين الأولى والثانية وتتكون المرحلة الثانية من السنتين الدراسيتين الثالثة والرابعة، أما المرحلة الثالثة فتضم السنتين الدراسيتين الخامسة والسادسة. ويهدف المنهاج التربوي إلى أن يكون المتعلم (ة) في نهاية هذه المراحل، مكتسبا لمجموعة من المواصفات؛ منها ما يرتبط بالقيم والمقاييس الاجتماعية، ومنها ما يرتبط بالكفايات والمضامين، وقد حددت ضمن الكتاب الأبيض في النقاط الآتية (مشروع المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، 2018، 13):

مواصفات مرتبطة بالقيم والمقاييس الاجتماعية تتجلى في جعل المتعلم:

- متشبثا بالقيم الدينية والخلقية والوطنية والإنسانية؛
- متشبعا بروح التضامن والتسامح والنزاهة؛
- متشبعا بمبادئ الوقاية الصحية وحماية البيئة؛
- قادرا على اكتشاف المفاهيم والنظم والتقنيات الأساسية التي تنطبق على محيطه الطبيعي والاجتماعي والثقافي المباشر.

مواصفات مرتبطة بالكفايات والمضامين تتجلى في جعل المتعلم

- قادرا على التعبير السليم باللغة العربية والأمازيغية؛

- قادرا على التواصل الوظيفي بلغة أجنبية قراءة وتعبيرا؛
 - قادرا على التفاعل مع الآخر ومع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته (الأسرة، المدرسة، المجتمع) والتكيف مع البيئة؛
 - قادرا على الانضباط وتنظيم الذات والوقت؛
 - مكتسبا لمهارات تسمح له بتطوير ملكاته العقلية والنفسية والحس حركية؛
 - قادرا على استعمال الإعلاميات وعلى الاتصال والإبداع التفاعلي؛
 - ملما بالمبادئ الأولية للحساب والهندسة.
- ولاشك أنه من أجل تحقيق الملامح والمواصفات الخاصة بالمتعلمات والمتعلمين وبلوغ غايات النظام التربوي المرجوة، تم اعتماد مجالات ومكونات لوحدة اللغة العربية في نوع من التدرج والتكامل فيما بينها مع مراعاة طبيعة كل مستوى دراسي وخصوصيات متعلميه العمرية؛ وكذا تحديد الوعاء الزمني المناسب، وهو ما سنخصص له الحديث في المبحث الموالي.

3.2. مبادئ برنامج اللغة العربية في المستوى الابتدائي وتنظيمه البيداغوجي العام

عرف الحقل التربوي المغربي في الآونة الأخيرة مجموعة من التغيرات التي شملت مجالات متعددة، وذلك بغية تحقيق رهان الجودة في التعليم. وتعد ملائمة البرامج والتوجيهات الخاص باللغة العربية للسنوات الست من التعليم الابتدائي مع المستجدات التربوية المختلفة، عملية ضرورية تستهدف تطوير وتحسين آليات وتدابير تعليم اللغة وتعلمها، وذلك وفق متطلبات المقاربة بالكفايات ومقتضياتها. ومن أجل هذا الغرض تم استحضار مجموعة من الاعتبارات، واعتماد عدد من المبادئ العامة التي تفرضها خصوصيات المتعلم (ة) في المدرسة الابتدائية، وطبيعة المادة، ومنهجية تدريس مكوناتها، والرغبة في تمكين المتعلم (ة) من الكفايات اللغوية المناسبة لهذه المرحلة. وتتلخص مجمل تلك المبادئ في النقاط التالية (مشروع المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، 2018، 30-32):

- مبدأ اعتماد المداخل البيداغوجية الثلاثة للمنهاج؛ وهي مدخل القيم، مدخل الكفايات، ومدخل التربية على الاختيار.

- مبدأ التمرکز حول المتعلم(ة).
 - مبدأ التوظيف اللغوي؛ ویقتضي استعمال اللغة العربية الفصحیة، فی التواصل المدرسي اليومي، وفي جميع الأنشطة التعليمية التعليمية للمواد الدراسية التي تقدم باللغة العربية.
 - مبدأ الوحدات؛ حيث يتضمن برنامج كل سنة دراسية ست وحدات تتناول ستة مجالات دراسية.
 - مبدأ التكامل؛ ويتجلى فی الربط الوثيق بين مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة بطريقة تتألف فيها المهارات اللغوية، وتدعم اكتساب المتعلم(ة) لكل مهارة منها.
 - مبدأ الإضمار والتصريح؛ ویقتضي تمرير الظواهر الأسلوبية والتركيبية والصرفية والإملائية بشكل ضمني فی المستويات الأولى والثانية والثالثة، ويتم التصريح بها فی المستويات الرابعة والخامسة والسادسة، على أن يتدرج هذا التصريح نفسه، من التحسيس والتلمس إلى الاکتساب ثم إلى الترسخ والتعميق.
 - مبدأ التدرج والاستمرارية.
 - مبدأ التركيز على کیف؛
 - مبدأ الملاءمة وإعطاء معنى للتعليمات؛
 - مبدأ التقويم والدعم المنتظمين.
 - مبدأ نسقية اللغة.
 - مبدأ التوليف من أجل الاستثمار.
 - مبدأ التفويض التدريجي للمسؤولية.
- وإلى جانب هذه المبادئ العامة تمت المحافظة على المراحل التربوية الثلاث للتعليم الابتدائي، وذلك لضمان الاستمرارية والنسقية والانسجام والتدرج داخل كل مرحلة تربوية على حدة وعبر المراحل الثلاث كاملة، لترصيد المكتسبات وتطوير المهارات والقدرات وإنماء الكفايات المقررة فی المنهاج(مشروع المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، 2018، 46).

ويتوزع الغلاف الزمني الأسبوعي المخصص للغة العربية على الشكل التالي:

الجدول رقم (4): الغلاف الزمني الأسبوعي للغة العربية في المستوى الابتدائي حسب سنوات الدراسة
(مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، 2019)

السنوات الدراسية	الغلاف الزمني الأسبوعي
السنة الأولى	عشر ساعات
السنة الثانية	تسع ساعات
السنة الثالثة	ثمان ساعات
السنة الرابعة	ست ساعات ونصف
السنة الخامسة	ست ساعات
السنة السادسة	ست ساعات

أما فيما يخص التنظيم البيداغوجي العام لمادة اللغة العربية، فيتم تطبيق برنامجها السنوي على مدى 34 أسبوعاً للدراسة الفعلية، تنتظم عبر ست وحدات دراسية موزعة بالتساوي على أسدوسي السنة الدراسية؛ وتضم كل وحدة دراسية خمس أسابيع، تخصص أربعة منها لتقديم تعلمات جديدة وبنائها وتقويمها تقويماً تكوينياً هادفاً، ويخصص خامسها لإجراءات التقويم والدعم والتدخل المبكر، أما الأسابيع الأخرى المكملّة للبرنامج السنوي فهي الأسبوع الأول المخصص للتقويم التشخيصي والدعم الاستدراكي والأسبوع السابع عشر المخصص للدعم المرحلي في نهاية الأسدوس الأول والأسبوع الثالث والثلاثون المخصص للدعم المرحلي للأسدوس الثاني، أما الأسبوع الرابع والثلاثون فيبقى لإنجاز إجراءات آخر السنة الدراسية (مشروع المنهاج الدراسي المنقح للسنوات الأربع الأولى للتعليم الابتدائي، 2015).

4.2. الإطار العام لسيردروس وحدة اللغة العربية بالمستويين الرابع والسادس ابتدائي

1.4.2. الإطار العام لسيردروس وحدة اللغة العربية بالمستوى الرابع ابتدائي

ينتهي المستوى الرابع ابتدائي إلى المرحلة الثانية المكونة من السنتين الدراسيتين الثالثة والرابعة، وتحتل هذه المرحلة موقعا وسطا ضمن مستويات المرحلة الابتدائية، حيث تشكل جسر عبور بين المرحلة الأولى (السنة الأولى والثانية) والمرحلة الثالثة (السنة الخامسة والسادسة)، ويغلب عليها طابع البناء والتثبيت والتركيز والتوسع التدريجي الأفقي للمكتسبات اللغوية المستهدفة وتطوير الكفايات اللغوية والتواصلية

المستهدفة من محاور وموضوعات برنامجي السنتين المذكورتين (مشروع المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، 2018، 46). وقد وُضع برنامج السنة الرابعة بشكل يجعله مدخلا طبيعيا لبرنامجي السنتين الخامسة والسادسة (سواء على مستوى التصريح بالقواعد أو إدراج درس الشكل أو اعتماد درس الإنشاء أو تنويع نماذج وأصناف النصوص القرائية...) (البرامج والتوجيهات التربوية بسلك التعليم الابتدائي، 2011، 36). وينظّم بناء وحدة اللغة العربية في المستوى الرابع انطلاقا من المكونات التالية (البرامج والتوجيهات التربوية بسلك التعليم الابتدائي، 2011؛ اللغة العربية: دليل الأستاذة والأستاذ للسنة الرابعة ابتدائي، 2018):

- القراءة

يشكل مكون القراءة في السنة الرابعة مدخلا أساسيا لتعليم اللغة العربية وتعلمها. وهو بذلك يشكل جسرا لباقي المكونات اللغوية التي تتخذ من فعل القراءة أداة للتعامل مع مضامينها. ويتم التركيز في هذا المستوى على ثلاثة أنواع من النصوص القرائية؛ وهي الوظيفية والشعرية والمسترسلة، ويتم إدراج بعض النصوص السماعية والنصوص الوثائقية ليتمكن المتعلمون من الاطلاع على نماذج أخرى من القراءات. ويراعى في اختيار النصوص القرائية ارتباطها الوثيق مع الكفايات اللغوية ومع المجالات المضمونية وعناصر البرنامج. وتستهدف هذه الوحدة تمكين المتعلم من القراءة بطلاقة وبناء معنى للمقروء في تعامله مع مختلف النصوص بتوظيف استراتيجيات المفردات والفهم القرائي، إضافة إلى التحليل والتركيب وإبداء الرأي في المقروء.

- التواصل الشفهي

يعتبر التواصل الشفهي في السنة الرابعة امتدادا لمكتسبات المتعلمات والمتعلمين في مكون الاستماع والتحدث خلال السنوات الثلاث الأولى. ويتم تدريب المتعلم على هذا المكون انطلاقا من ثلاث مستويات:

- التواصل الشفوي باعتباره مكونا لغويا مستقلا عن المكونات اللغوية الأخرى للغة العربية، حيث خصصت للتواصل الشفوي حصص مستقلة في البرنامج الدراسي تنفرد بخصوصيات ديداكتيكية تتعلق بتعليم هذا المكون اللغوي وتعلمه كهدف في حد ذاته.

- التواصل الشفوي باعتباره أنشطة شفوية تمارس من خلال المكونات اللغوية الأخرى (القراءة، قواعد اللغة، الإنشاء).

- التواصل الشفوي باعتباره قدرة مستعرضة في مختلف المواد المدرّسة باللغة العربية؛ فالغرض من اكتساب القدرات والمهارات الشفوية للتواصل في المواد الأخرى هو بناء مواقف وسلوكيات لدى المتعلم (ة) تساعد على تنمية شخصيته مدرسيا واجتماعيا.

- الظواهر اللغوية

تعد الظواهر اللغوية المرتكز الأهم للغة العربية، حيث تقوم على أساس مجموعة من القواعد الضابطة للأساليب والتراكيب والجمل والصيغ الصرفية وكيفية رسم الكلمات، بهدف تمكين المتعلم (ة) من الاستعمال السليم للغة العربية. ويتخذ النص القرآني الوظيفي منطلقا أساسيا لدروس التراكيب والصرف والإملاء. ويتم الحرص على تبسيط المفاهيم والقواعد اللغوية للمساعدة على فهمها وإدراكها واستيعابها وتوظيفها في سياقات لغوية تواصلية دالة ضمن إنتاجات شفوية وكتابية ملائمة.

- الكتابة

تخصص حصص لإنجاز أنشطة الشكل والتطبيقات معا، حيث يقدم نص قصير أو جمل مختارة للشكل ليفسح المجال للتمارين الكتابية المخصصة لتطبيق واستثمار الظواهر اللغوية المدروسة. وتركز هذه التمارين والتطبيقات على البعد الوظيفي أكثر من الجوانب الشكلية للغة، ما دام أن للمتعلم فرصا أخرى في المستويات الدراسية اللاحقة لاكتساب الامتدادات اللغوية الأخرى. وتخصص حصص التعبير الكتابي (الإنشاء) في السنة الرابعة لمواصلة إنجاز أنشطة كتابية للتمرّن على مهارات الكتابة التفاعلية في الوحدة الأولى، ثم لإنجاز التعبير الكتابي بإنتاج جمل أو فقرة أو نص إنشائي قصير وبسيط موظفا التعليق والتلخيص والتمديد والتحويل والتعبير الحر أو الموجه (الواقعي أو التخيلي)، على أن يكون امتدادا للقراءة والتواصل الشفهي.

2.4.2. الإطار العام لسير دروس وحدة اللغة العربية بالمستوى السادس ابتدائي

يتم التعامل مع مادة اللغة العربية في السنة السادسة من التعليم الابتدائي كمادة يحقق المتعلم (ة) بواسطتها مجموعة من التعلّيمات المرتبطة بالمادة بصفة خاصة، وتعلّيمات أخرى مرتبطة بمختلف المواد التي تدرس باللغة العربية بصفة عامة. وتتم هذه العملية بتدرج منطقي عبر المستويات، بدءاً من التحسيس والتلمس بالمستويات الأولى، فالإكتساب بالمستويات المتوسطة، وصولاً إلى الترسّخ والتعميق بالمستويات العليا (البرنامج والتوجيهات، 2011، ص: 49). وبذلك تستشرف المرحلة الثالثة من التعليم الابتدائي بلوغ مستوى الإفصاح عن مخرجات المنهاج العام للمدرسة الابتدائية، حيث يعمل برنامج السنتين الخامسة والسادسة على ترسيخ مكتسبات السنوات الدراسية السابقة وتعميقها، وعلى إنضاج المواصفات العامة المنتظرة من متعلم (ة) السلك الابتدائي واستكمال بناء الكفايات التربوية المسطرة للسلك وإنمائها، وإعداد المتعلم (ة) لمرحلة الإثهاد والمرور إلى السلك التعليمي الموالي. وبالتالي فالبرنامج المطروح للسنتين السادسة الخامسة قبلها، وُضع لاستكمال مضامين وأغراض البرامج الدراسية للسنوات السابقة، كما تم تصميمه لتهيأ المتعلم (ة) لفرص الإنتاج الشفهي والكتابي التي تعتبر امتداداً لمختلف الجهود والتدريبات التي أنجزها المتعلم (ة) على مدى المرحلتين السابقتين (البرنامج والتوجيهات، 2011، ص: 48).

ويتم اكتساب اللغة العربية في هذين المستويين من خلال ما سيدرسه المتعلمون والمتعلّيمات طوال السنة الدراسية ضمن وحدات ديداكتيكية، تغطي جوانب متنوعة من اهتماماتهم. وانطلاقاً من ذلك يخضع الإطار العام لسيردروس وحدة اللغة العربية في السنة السادسة للهيكل الآتية، وذلك حسب ما ورد بالبرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي (2011، ص: 50، 51):

- القراءة

يتم التركيز خلال هذا المكون على ثلاثة أنواع من النصوص القرائية هي الوظيفية والشعرية والمسترسلة، بالإضافة إلى إدراج بعض النصوص السماعية وحصص خاصة بالمطالعة الحرة، وفق التوزيع في الجدول (5). وتستغل هذه النصوص في تنمية مختلف المهارات والاستراتيجيات والظواهر اللغوية...

الجدول رقم (5): التوزيع الأسبوعي لمادة القراءة في المستوى السادس ابتدائي

أسابيع الوحدة	الوحدة الأولى	الوحدة الثانية	الوحدة الثالثة
الأسبوع الأول	النص الوظيفي الأول	النص الشعري: الوحدة الأولى	
الأسبوع الثاني	النص الوظيفي الثاني	النص الشعري: الوحدة الثانية	
الأسبوع الثالث	نص سماعي	مطالعة حرة	نص مستمر

- التواصل الشفهي

يتم تدريب المتعلم على هذا المكون انطلاقاً من ثلاث مستويات:

- التواصل الشفوي باعتباره مكوناً لغوياً مستقلاً عن المكونات اللغوية الأخرى للغة العربية، وقد خصصت له حصص مستقلة في البرنامج الدراسي، تنفرد بخصوصيات ديداكتيكية تتعلق بتعليم هذا المكون اللغوي وتعلمه كهدف في حد ذاته.
- التواصل الشفوي باعتباره أنشطة شفوية تمارس من خلال المكونات اللغوية الأخرى (القراءة، قواعد اللغة، الإنشاء).
- التواصل الشفوي باعتباره قدرة مستعرضة في مختلف المواد المدرّسة باللغة العربية؛ فالغرض من اكتساب القدرات والمهارات الشفوية للتواصل في المواد الأخرى هو بناء مواقف وسلوكيات لدى المتعلم (ة) تساعد على تنمية شخصيته مدرسيا واجتماعيا.

- التراكيب والصرف والتحويل

يُتخذ النص القرآني منطلقاً أساسياً لدروس التراكيب والصرف والأنشطة الإملائية، وتقدم ظاهرتان تركيبيتان في الأسبوعين الأول والثاني من المجال، والشئ نفسه ينطبق على الصرف والتحويل. وفي الأسبوع الثالث المخصص للتوليف والتقويم والدعم يتم الربط والتوليف بين الظواهر الأربع بواسطة أنشطة تستهدف ربط الموارد اللغوية المقدمة خلال الأسبوعين الأول والثاني وتولييفها، ثم تقويمها ودعمها لتمكين المتعلمين والمتعلمات من تثبيتها وترصيداها، استعداداً لتوظيفها أثناء أسبوعي مرحلة الإدماج.

- الشكل والتطبيقات الكتابية

توظف حصة واحدة للشكل والتطبيقات معا؛ بحيث يقدم نص قصير أو جمل مختارة للشكل، ليفسح المجال للتمارين الكتابية المخصصة لتطبيق الظواهر اللغوية المدروسة واستثمارها، حيث تركز هذه التمارين والتطبيقات على البعد الوظيفي أكثر من الجوانب الشكلية للغة.

- الإملاء

ما دام برنامج الإملاء للسنتين الخامسة والسادسة يغلب على فقراته تقويم ودعم برامج السنوات الأربع السابقة، فإنه يتم الاكتفاء بتقديم أنشطة وتمارين إملائية حسب البرنامج، خلال حصة الشكل والتطبيقات الكتابية، في الأسبوعين الأول والثاني من كل وحدة دراسية، كما تستغل أنشطة التوليف والتقويم والدعم أثناء الأسبوع الثالث لتعزيز مكتسبات المتعلمين والمتعلمات في هذا المكون اللغوي.

- الإنشاء

يعالج موضوع إنشائي واحد في كل وحدة دراسية، من خلال حصتين في كل من الأسبوع الأول والثاني. وتُستغل الحصص الأربع المخصصة لكل موضوع في العمليات المتدرجة التالية: الإعداد في الحصة الأولى، الإنجاز في الحصة الثانية، التصحيح في الحصة الثالثة، التتبع وتطوير الإنتاج في الحصة الرابعة.

3. المقاربة البيداغوجية المعتمدة في تعليم اللغة العربية وتعلمها في المدرسة العمومية المغربية

1.3. الكفايات كمدخل للمناهج الدراسي المغربي

تهتم المنظومات التعليمية على اختلاف توجهاتها بوضع برامج تعليمية تواكب التطورات، وتتلاءم مع طبيعة مجتمعيها وأهدافه، لتتمكن من إعداد فرد قادر على مسايرة متغيرات العصر، والتفاعل معها بسهولة ويسر. وقد تميزت العقود الأخيرة من القرن العشرين بسيطرة المقاربة بواسطة الأهداف على النظم التربوية، التي تجعل "المحتويات مدخلا لكل فعل تعليمي تعليمي، انطلاقا من أرضية سيكولوجية سلوكية وخلفية فلسفية ووضعية براغماتية ترنو إلى صياغة أهداف فصلية إجرائية قابلة للملاحظة والقياس، مركزة على سلسلة

من المفاهيم كالتخطيط والفعالية والإنتاجية تبعا لمجالات الشخصية الإنسانية (الوجدانية، العقلية، الحسية-حركية)" (الكتاني و ابن العزمية، 2018، 154)، التي بنيت المناهج والبرامج الدراسية على أساسها.

وقد وُجّهت انتقادات كثيرة إلى هذه المقاربة لاعتمادها على النظريات السلوكية المغرقة في التقنين، والتي همشت- في رأي الباحثين - النشاط الإبداعي الذي يتجلى في الوضعيات والمواقف التي تعطي الأولوية للذات الفاعلة النشيطة. وقد استدعت التحولات العميقة التي عرفها العالم منذ نهاية القرن الماضي تكييف المناهج مع متطلبات العصر؛ حيث عرف العالم تغيرات متسارعة على مستويات مختلفة، الشيء الذي جعل من تبني المقاربة بالكفايات "مطلبا من شأنه أن يخلق المواطن (ة) المتفاعل والمتكيف مع هذه التغيرات والقادر على الإبداع، وبذلك تتحول وظيفة المدرسة من أداة لشحن العقول بالمعارف الغزيرة التي صارت متوفرة في أماكن متعددة، إلى أداة لتعليم التعلم وتنظيم المعارف وتعبئتها لتصريفها في حل المشكلات اليومية والمحتملة في المستقبل" (الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، 2009، 22). فمنذ انطلاق إصلاح منظومة التربية والتكوين بالمغرب سنة 2000 مع صدور "الميثاق الوطني للتربية والتكوين"، تم اعتماد المقاربة بالكفايات كمدخل لبناء المناهج الجديدة، خاصة بعد أن أصدرت وزارة التربية الوطنية الوثيقة الإطار والكتاب الأبيض لتأطير هذه العملية. وانطلاقا من ذلك أصبحت الفلسفة التربوية والاختيارات والتوجهات العامة لإصلاح نظام التربية والتكوين تقوم على أربعة اختيارات ومداخل كبرى ناظمة وموجهة هي: مدخل القيم، مدخل الكفايات، مدخل المضامين، مدخل تنظيم الدراسة (البرامج والتوجهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي، 2011). وقد عرّف مشروع المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي الكفاية بالاستناد إلى أهم المرجعيات البيداغوجية على أنها: "معرفة التصرف الملائم والناجح، الذي ينتج عن تعبئة قدرات ومعارف ومهارات وقيم ومواقف ملائمة وتنظيمها لحل وضعيات مشكلة أو إنجاز مهمات مركبة في سياق معين ووفق شروط ومعايير محددة" (مشروع المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، 2018، 12). ومن ثم فإن التدريس بالكفايات ينبني على طريقة عملية اجرائية، يتسلح بها المتعلم (ة) لمواجهة مجموعة من الوضعيات والمشاكل التي تتطلب إيجاد حلول ناجعة لها بشكل فعال وملائم. مما يمكن المتعلم (ة) من

الاندماج في الوسط الدراسي والتكيف مع مختلف المواقف بسهولة. ويستمد التدريس بالكفايات مرجعيته النظرية والبيداغوجية من عدة اختيارات وتوجهات (الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، 2009، 28):

- المرجعيات النظرية أهمها: علم النفس الفارقي، ونظرية الذكاءات المتعددة، والنظرية البنائية، والنظرية المعرفية، والنظرية السوسيوبنائية.

- مرجعيات بيداغوجية تركز على المتعلم وتحول دور المدرس من ملقن إلى منشط وموجه وقائد، وهذا يستوجب الانفتاح على طرائق وتقنيات التنشيط ودينامية الجماعة.

وقد تم اعتماد المقاربة بالكفايات مدخلا للمنهاج الدراسي بغية تحقيق الملامح والمواصفات الخاصة بالمتعلمات والمتعلمين وبلوغ غايات النظام التربوي. وقد جاء هذا الاختيار في إطار سعي المدرسة لتفعيل الاختيارات الوطنية في مجال التربية والتكوين، ومواكبة التحولات الكبرى. وتستند المقاربة البيداغوجية، في إطار الاختيارات والتوجهات الوطنية المعتمدة في المنهاج الدراسي، وفق مدخل الكفايات على مبادئ أساسية من أهمها (المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي: اللغة العربية للمستويين الأول والثاني، نسخة معروضة للندارس، 2018، 13):

1. "ارتباط التعلم، أساسا، بخاصيتي العقل والإرادة لدى الإنسان.
2. تعدد ذكاءات المتعلم (ة).
3. اعتبار المتعلم (ة) مركز كل تفكير بيداغوجي أو عمل تربوي.
4. اعتبار المتعلم (ة) الفاعل الأساس والمسؤول عن بناء تعلماته وتنميتها.
5. اعتبار أن كل متعلم (ة) له استراتيجيات خاصة في التعلم.
6. اعتبار الارتباط بين المتعلم (ة) والسياق الاجتماعي.
7. اعتبار أن التعلمات الأكيدة هي تلك التي تكون ذات دلالة وفعالية في حل المشكلات.
8. اعتبار التعلم عملية بناء مركبة وتنظيم نشيط وهيكلية مستمرة للمعارف وليس تراكما كميا لها.
9. اعتبار أن التعلم يحصل عبر الصراع بين التعلمات الجديدة والمكتسبات والتمثيلات السابقة.

10. اعتبار أن التعلم يحصل بطرائق وإيقاعات تختلف من فرد إلى آخر.

11. اعتبار أن قيمة التعليمات في بناء الكفايات تتجلى بالأساس في وظيفتها.

12. اعتبار أن التعلم الفعلي هو ذلك الذي يبني الشخصية المتوازنة ويسهم في تنمية الفرد والمجتمع".

وتبقى المقاربة بالكفايات إحدى المقاربات البيداغوجية الحديثة التي تم اعتمادها في العملية التعليمية التعلمية، وبالرغم من المزايا التي جاءت بها هذه المقاربة، إلا أنها تطرح مجموعة من الإشكالات الكبيرة؛ منها ما أورده البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008، الذي توصلت نتائجه إلى أن مراجعة المناهج وفق المقاربة بالكفايات، لا تزال تطرح إشكالات كبيرة، ومن ثم فإن هذه المراجعة لم تتمكن بعد من تحقيق الأهداف المنشودة، وخصوصاً تلك المتعلقة بتحديد قاعدة الكفايات الأساسية التي من المفروض أن يتحكم المتعلم (ة) فيها عند نهاية المسار التعليمي الأساسي. بالإضافة إلى وثائق مرجعية مؤطرة للممارسة التعليمية، تتضمن أطراً مرجعية للكفايات يمكن اعتمادها على المستوى المؤسسي (انظر: التقرير الموضوعاتي لسنة 2009 حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008: التقرير التركيبي).

2.3. الكفايات الأساسية لوحدة اللغة العربية في المستوى الرابع والسادس ابتدائي

انسجاماً مع الاختيارات البيداغوجية العامة والمقاربة بالكفايات التي سبق تحديدها انطلاقاً من الوثائق الوطنية، يتبين أن الكفاية النهائية التي تسعى لتحقيقها وحدة اللغة العربية تتركز على جعل المتعلم (ة) قادراً على التعبير السليم باللغة العربية، الشيء الذي يستلزم التدرج في تحقيق هذه الكفاية من المستوى الأول إلى نهاية السنة السادسة، بحيث يتم بناء الكفاية وتنميتها وتطويرها بمقاربة شمولية، تراعي التدرج البيداغوجي في برمجتها، ووضع استراتيجيات اكتسابها.

وقد تمت صياغة كفاية في نهاية كل مستوى دراسي بالنسبة لكل مادة دراسية، وذلك على أساس التدرج في استكمال المواصفات المتصلة بلمح التخرج في نهاية سلك التعليم الابتدائي، حيث تشمل كفاية المستوى الأعلى، ضرورة، كفايات المستويات الأدنى (مبدأ الاشتمال). ومن ثم تعد الكفاية النهائية للسنة السادسة من التعليم الابتدائي في كل مادة دراسية بما فيها مادة اللغة العربية، شاملة لكفايات المستويات الدنيا بالتعليم

الابتدائي، ومكملة للكفايات الخاصة بالمواد الدراسية الأخرى؛ وذلك، فضلا عن تضافرها مع الكفايات الخاصة بالمواد المتكاملة معها في المجال والمستوى الدراسي نفسه (مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، 2019، 23، 25).

ويتم التعامل مع مادة اللغة العربية في السنتين الرابعة والسادسة من التعليم الابتدائي كوسيلة، يحقق المتعلم بواسطتها مجموعة من الكفايات الأساسية المرتبطة بالمادة بصفة عامة، والتي يتم تحقيقها بتدرج عبر السنوات، بدءا من التحسيس والتلمس، فالاكتساب، وصولا إلى الترسخ والتعميق. والجدول التالي يوضح الكفايات المستهدفة خلال السنتين الرابعة والسادسة من التعليم الابتدائي:

الجدول رقم (6): الكفايات المستهدفة في مادة اللغة العربية خلال السنتين الرابعة والسادسة ابتدائي (المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، 2018)

المستوى	الكفاية المستهدفة
السنة الرابعة	يكون المتعلم (ة) في نهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، قادرا على إنجاز مهمات مركبة و/أو حل وضعيات مشكلة دالة من خلال فهم نصوص مسموعة (حوالي 100 كلمة)، وفهم نصوص مقروءة (حوالي 90 كلمة)، وإنتاج نصوص شفوية (حوالي 50 كلمة) وكتابية قصيرة وبسيطة (حوالي 45 كلمة) يغلب عليها طابع السرد والإخبار والوصف والتوجيه والحجاج، وذلك بتوظيف المعرفي والمعجمي والقيمي، وما اكتسبه من بنيات لغوية بطريقة صريحة.
السنة السادسة	يكون المتعلم (ة)، في نهاية السنة السادسة من التعليم الابتدائي، قادرا على إنجاز مهمات مركبة و/أو حل وضعيات مشكلة دالة من خلال فهم نصوص مسموعة (حوالي 140 كلمة)، وفهم نصوص مقروءة (حوالي 120 كلمة)، وإنتاج نصوص شفوية (حوالي 70 كلمة) وكتابية قصيرة وبسيطة (حوالي 65 كلمة) يغلب عليها طابع السرد والإخبار والوصف والتوجيه والحجاج، وذلك بتوظيف المعرفي والمعجمي والقيمي، وما اكتسبه من بنيات لغوية بطريقة صريحة.

4. الدرس المورفولوجي والمعجمي ضمن منهاج تعليم اللغة العربية وتعلمها بالمستوى الابتدائي

1.4. الكتاب المدرسي والعملية التعليمية التعلمية

تعدُّ المنظومة التربوية الأساس الذي تنطلق منه كل محاولات النهوض والرفق بأي مجتمع، واعتباراً لذلك، تعتمد السياسة التعليمية في جميع البلدان على نجاح مخطط التعليم الذي يستند على مدى تكافؤ العلاقة بين عناصر العملية التعليمية والقدرة على تحقيق أهدافها المسطرة تبعاً لحاجات المتعلمين المستقبلية وفي ظل ما يشهده العالم من تغيرات سريعة.

ومما لا شك فيه أن الكتاب المدرسي - باعتباره عنصراً من عناصر العملية التعليمية - يكتسي أهمية بالغة في المنهاج التربوي، حيث "يشكل المصدر الوحيد الذي يعكس مضامين المنهاج التعليمية، ويترجم مستويات البنية التعليمية وتمفصلاتها. لذلك يظل على المستوى التربوي الأداة التي تكتسب أكبر سلطة محركة للفعل التعليمي التعليمي" (الويزي، 2010، 13). ومن ثم فالكتاب المدرسي يعد بمثابة التجسيد العملي والتحقيق الفعلي لمقومات المنهاج التربوي، والوسيلة الأكثر استخداماً واعتماداً داخل الفصول الدراسية وخارجها. كما أنه الوعاء الذي تصب فيه القيم والمعارف والمهارات، والتي بإمكانها أن تحقق أهداف التعليمات وتساعد المتعلم على الاندماج الاجتماعي والمساهمة في بناء شخصيته وتطوير مستواه.

والكتاب المدرسي انطلاقاً من ذلك، هو الوسيلة التعليمية التعلمية التي تتجسد فيها باللمس الفلسفة التربوية للمجتمع، وتتجلى فيها بوضوح القيم والمثل والأفكار والمعارف التي تم اختيارها لتربية المتعلم (ة). ومن خلال الكتاب المدرسي تقيّد للمتعلم المضامين المعرفية المفيدة والمثيرة، والتمارين الدافعة إلى البحث والاشتغال، وتوفر الوثائق والدعائم المساعدة على بناء التعليمات خلال الدروس، وقبلها وبعدها. ولذلك فهي بحق أداة لبناء الشخصية ووسيلة ميسرة للتعليم وتشكيل الرؤية الاجتماعية والثقافية والتنموية (انظر: مستجدات المنهاج الدراسي، 2019، 29، 30).

ولم يعد الكتاب المدرسي أداة يتقاسمها الأستاذ والمتعلم فقط، بل أصبح يضم رؤية شاملة، بحيث "يسهم في تفعيل الرؤية المجتمعية للمنظومة التربوية من خلال ترسيخ الثوابت وتعزيز روح الانتماء، وزرع الوعي

الجمعي في الناشئة. كما يسعى الكتاب المدرسي الى توحيد التعلّيمات الأساسية وتوحيد الخاطب التربوي بين الشركاء التربويين، وكذلك السعي لتحقيق تكافؤ الفرص والقضاء على الفوارق المعرفية" (زمراني، 2017، 3)، ومن زاوية أخرى فالكتاب المدرسي خير معين يسترشد به الأستاذ على أداء عمله وإعداد دروسه والتخطيط لها. وهنا لا بد من التأكيد على أن الكتاب المدرسي مهما كانت جودته وإتقانه، لا يمكن أن يحل محل الأستاذ في العملية التعليمية، كما أن فعاليته تبقى رهينة بمدى توظيفه الجيد، وذلك بالتعرف عليه وعلى توجهاته، وطريقة تصريف محتوياته، وإرشاد المتعلمين لاستعماله استعمالاً سليماً (بن الحاج، 2010، 10). واعتباراً لذلك فإن الكتاب المدرسي يهدف إلى (الويزي، 2010، 14):

- "أن يكون أداة تساهم، إلى جانب عناصر أخرى، في تحقيق جودة التربية والتكوين؛
- أن يرمي إلى تنمية كفايات التعلم الذاتي المستديم؛
- أن يعمل على تعزيز التمكن من الكفايات الأساسية؛
- أن يساهم في تنمية مختلف جوانب الذكاء لدى المتعلم؛
- أن يساهم في تحقيق التفاعل بين التعلّيمات ومحيطها السوسيوثقافي والاقتصادي؛"

وعلى الرغم من تعدد مصادر المعرفة وتنوع المواد الرقمية المعتمدة في العملية التعليمية التعلمية، يظل الكتاب المدرسي أداة ديداكتيكية مهمة، تتيح للمتعلمين جملة من المعارف والمفاهيم المنظمة، (Aboufeth, 7, 2010)، وتمكنهم من الاستعداد المستمر لفعل الانخراط بفاعلية في سيرورة التعليم والتعلم. وبناء على ذلك، تكتسي عملية تأليف الكتب المدرسية بالجودة المطلوبة أهمية كبيرة، وتشكل عاملاً أساسياً في نجاح العملية التعليمية التعلمية.

ونظراً لهذه الأهمية التي يحظى بها الكتاب المدرسي، فإنه ظل حاضراً وبقوة في مختلف محطات النقاش الدائر حول الإصلاحات التربوية بالمغرب. وتتجه الاختيارات التربوية الوطنية نحو تعزيز تحرير الكتاب المدرسي، تأليفاً وإخراجاً، من جهة، وإمكانية استعمال أكثر من كتاب واحد في المؤسسات التعليمية، من جهة ثانية (مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، 2019، 30). وكما هو موضح في الجدول (7) فإن الكتب المقررة للسنتين الرابعة والسادسة من التعليم الابتدائي على سبيل المثال تبلغ ثمانية كتب؛

خمسة منها للمستوى الرابع وثلاثة للمستوى السادس، وذلك حسب لائحة الكتب المقررة من لدن وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي برسم الموسم المدرسي 2018-2019.

الجدول رقم (7): لائحة الكتب المقررة للمستويين الرابع والسادس ابتدائي
برسم الموسم المدرسي 2018-2019.

المستوى	عنوان الكتاب	دار النشر	تاريخ المصادقة
السنة الرابعة من التعليم الابتدائي	الواضح في اللغة العربية	دار الرشاد الحديثة	30 يونيو 2003
	المنير في اللغة العربية	صومكرام	30 يونيو 2003
	المفيد في اللغة العربية	الشركة الجديدة دار الثقافة	24 يونيو 2003
	واحة الكلمات	شركة النشر والتوزيع المدارس	24 يونيو 2003
	الجديد في اللغة العربية	دار نشر المعرفة	24 يونيو 2003
السنة السادسة من التعليم الابتدائي	منار اللغة العربية	طوب إيديسيون	27 ماي 2005
	في رحاب اللغة العربية	مكتبة السلام الجديدة والدار العالمية للكتاب	31 ماي 2005
	كتابي في اللغة العربية	المكتبة الوراثة الوطنية	27 ماي 2005

ويعد خيار التعددية في الكتاب المدرسي من بين الخيارات التربوية التي تم تفعيلها ضمن ما نص عليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ومن تم فتح هذا الميثاق الباب واسعا نحو التعدد والمنافسة، وفسح المجال للانتقال من أحادية الكتاب المدرسي، إلى فضاء التنوع والتعدد. وإذا كان المنهاج هو الإطار التربوي المرجعي الموحد وطنيا، فإن الكتب المدرسية متعددة ومتنوعة من حيث المضامين والوثائق والنصوص وترتيب المواد والأنشطة والمقاربات الديدانكتيكية التي تقترحها (مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، 2019، 30). ولا شك أن للكتاب المدرسي أهمية كبيرة في إغناء معجم المتعلم، وتمكينه من امتلاك آلية معجمية تسمح له بإنتاج كلمات صحيحة (صوتيا ومورفولوجيا وتركيبيا) من جهة، وتساعد على فهم الكلمات الجديدة التي يواجهها في سياقات مختلفة من جهة أخرى، لكن السؤال الذي يُطرح هنا: هل الكتاب المدرسي المعتمد في السلك الابتدائي حاليا، موجه لخدمة هذا الهدف؟ ولمحاولة الإجابة عن هذا السؤال، سنخصص المحاور الآتية للمكونين الصرفي والمعجمي في الكتب المدرسية خلال المراحل التعليمية الثلاث للسلك الابتدائي.

2.4. المكون المورفولوجي والمعجمي خلال المرحلة الأولى (السنتان الأولى والثانية)

تتكون المرحلة الأولى للتعليم الابتدائي من السنتين الدراسيتين الأولى والثانية، ويغلب عليها طابع التحسيس والإعداد لتلقي واكتساب وتوظيف المعارف والمهارات والقدرات اللغوية الأساس، وذلك استعداداً للمرحلتين اللاحقتين (المرحلة الثانية والثالثة) (المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، 2018، 46). وتتميز السنتان الأولى والثانية من التعليم الابتدائي باعتماد مبدأ الاستتصمار في تمرير الظواهر اللغوية، ويبدأ التصريح بها وبالقواعد الضابطة لاستعمالها في المرحلة الموالية، ابتداء من السنة الرابعة في إطار حصص مستقلة وصريحة، وهذا التصريح نفسه، يتدرج من التحسيس والتلمس فالإكتساب إلى الترسخ والتعميق. وقد عرفت الظواهر الصرفية غيرها من الظواهر اللغوية الأخرى استتصماراً لمكوناتها خلال هاتين السنتين، وهذا يعني أن الظاهرة المورفولوجية حاضرة، لكن لا تكون هي المقصودة في حد ذاتها، بل تُروّج ضمناً عبر دروس وأنشطة لغوية مختلفة. والجدول (8) يوضح هذه الظواهر الممرّرة عن طريق الاستتصمار خلال السنتين الأولى والثانية ابتدائي، وذلك حسب البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي (2011).

الجدول رقم (8): الهيكلية السنوية للظواهر المورفولوجية المستتصمرة خلال السنتين الأولى والثانية ابتدائي

السنة الأولى		السنة الثانية	
الصرف	التحويل	الصرف	التحويل
الفعل الصحيح الماضي	المفرد: المتكلم، المخاطب، المخاطبة	الفعل الصحيح: المجرد والمزيد	المتكلم، المخاطب، المخاطبة، المفرد والجمع
الفعل الصحيح المضارع	المفرد: الغائب، الغائبة	الفعل الصحيح: المزيد (تفاعل)	المتكلم، المخاطب، المخاطبة، الغائب، الغائبة، المفرد والجمع
الفعل الصحيح الأمر	المثنى: المتكلم، المخاطب، المخاطبة	الفعل الصحيح: افتعل، أفعل	الغائب، الغائبة (مفرد، مثنى، جمع)

الفعل الصحيح النہي	المثنى: الغائب، الغائبة	الفعل الصحيح: المہموز والمضعف	المفرد والمثنى والجمع (المذكر والمؤنث)
الفعل الصحيح مع لم	الجمع: المتكلم، المخاطب، المخاطبة	الفعل المعتل الأجوف	أسماء: مفرد، مثنى، جمع
الفعل الصحيح مع لن، كي	الجمع: الغائب، الغائبة	الفعل المعتل الناقص	أسماء: مذكر، مؤنث
الفعل الصحيح مع السين وسوف	توظيف كل الضمائر	أسماء الزمان والمكان	المتكلم والمخاطب والغيبۃ/ التثنية والجمع
الفعل الصحيح ماضيا ومضارعا وأمرًا	في المضارع والأمر	الفعل الصحيح والمعتل	أفعال وأسماء: مفرد، مثنى، جمع، مذكر، مؤنث

يظهر من خلال الجدول (8) أن جميع المكونات الصرفية المقدمة بشكل ضمني خلال هاتين السنتين تندرج ضمن المجال الصرفي، ما عدا درس "أسماء الزمان والمكان" المقدم في السنة الثانية فيندرج ضمن المجال الاشتقائي. وكما يتضح من الجدول كذلك، فإنّ دروس الصرف والتحويل هذه نجدها مثبتة في البرنامج الخاص بالسنتين الأولى والثانية معاً، غير أن هذا الإثبات لا يعني أنها مكونات مستقلة بذاتها وبكونها دروساً لغوية صريحة خاصة بكل مكون لغوي على حدة، بل يتم إدراجها لأجل التخطيط البيداغوجي والديداكتيكي، وبغرض اعتمادها وترويجها مع الأساليب والأفعال الكلامية والنصوص القرائية وأنشطة التعبير والتواصل والأنشطة الكتابية المقررة، وذلك بشكل وظيفي وتطبيقي وتواصل من خلال الاستعمال الضمني لتلك الظواهر اللغوية (المفيد في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، دليل الأستاذة والأستاذ، 2018).

وتندرج تمارين الصرف والتحويل خلال هذين المستويين ضمن مكون التعبير، بينما يندرج المعجم ضمن مكوني القراءة والتعبير معاً؛ حيث يرد المعجم في المستوى الثاني بعد النص القرائي بعنوان "أشرح"، ويتم تقديمه إما عن طريق قائمة مفردات جاهزة مع شرحها، أو طلب شرح مفردات من النص، أو الوصل بين كلمات مترادفة أو بين كلمة وصورتها، أو عن طريق الإتيان بأضداد الكلمات. أما بالنسبة للتمارين الواردة

ضمن مكون التعبير، فتتمثل غالبا في الوصل بين الكلمات والصور التي تناسبها، أو استعمال الكلمات في الفراغ المناسب، أو تعيين الكلمة المماثلة للكلمة الأولى. والملاحظ من كل ذلك، أن المعجم في هذين المستويين محصور في شرح المفردات، وفي أحسن الأحوال في طرح الأضداد، مع غياب واضح لاستراتيجيات خاصة بتنمية المعجم في ارتباط بخصوصيته اللسانية، بالإضافة إلى عدم تخصيص حيز زمني ومكاني خاص به ضمن المنهاج، باعتباره مكونا هاما من مكونات اللغة وامتلاك المعرفة بها.

وتجدر الإشارة هنا أنه في إطار الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، تم إعداد صيغة منقحة ومُحَيَّنَة للمنهاج الدراسي الخاص بسلك التعليم الابتدائي، انطلاقا من مواصفات التعلم ومخرجاته، مروراً بالمقاربة البيداغوجية، والمضامين والبرامج الدراسية، وطرائق التدريس، وتنظيم الدراسة واستعمال الزمن المدرسي، وبالدعامات البيداغوجية والوسائط الديداكتيكية وصيغ توظيفها واستثمارها، وصولاً إلى التقويم والدعم. وبما أن الدرس المورفولوجي مكون من المكونات اللغوية التي تشتمل عليها البرامج الدراسية فقد عرف هو الآخر صياغة مختلفة لمحاورة نوردها في الجدول أسفله:

الجدول رقم (9): الظواهر اللغوية المروجة ضمناً خلال السنتين الأولى والثانية من السلك الابتدائي ضمن المنهاج المحيّن (المفيد في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي: دليل الأستاذة والأستاذ، 2018 وكتابي في اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي: دليل الأستاذة والأستاذ، 2019)

السنة الأولى	السنة الثانية
ضمائر الإفراد	الجملة الاسمية: المفرد المذكر والمؤنث
أسماء الإشارة للمفرد والمذكر والمؤنث	الجملة الاسمية: المثنى المذكر والمؤنث
الجملة الفعلية المثبتة والجملة الاسمية (المفرد المذكر والمؤنث)	الجملة الاسمية: الجمع المذكر والمؤنث
ضمائر التثنية	الجملة الفعلية مع ضمائر المثنى
أسماء الإشارة (مثنى المذكر والمؤنث)	الجملة الفعلية مع أسماء الموصول للمثنى
الجملة الفعلية المثبتة والجملة الاسمية (المثنى المذكر والمؤنث)	الجملة الاسمية مع أدوات الإشارة للمثنى
ضمائر الجمع	أسلوب الأمر
أسماء الإشارة (جمع المذكر والمؤنث)	الجملة الاسمية مع أسماء الإشارة وضمائر الملكية

الجملة الفعلية المنفية والجملة الاسمية (الجمع المذكر والمؤنث)	أسلوب التفضيل
الأسماء الموصولة للمفرد والمثنى والجمع	

ويأتي هذا التحين للمناهج تفعيلاً للرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، خاصة المشروع المتعلق بتطوير النموذج البيداغوجي الذي تم في إطاره الانتقال المتدرج في تجديد المنهاج الدراسي للمستويين الثالث والرابع من السلك الابتدائي، بعد أن تم تطوير محتويات برامج وكتب مواد المستويين الأول والثاني في شتنبر 2018. وتكرر الظواهر الصرفية في المنهاج المحين أيضاً باعتماد أسلوب الاستضمار، حيث يتم ترويجها ضمناً عبر دروس الاستماع والتحدث وأنشطتهما بصفة خاصة، وكذلك عبر دروس القراءة والكتابة (مستجدات المنهاج الدراسي للسنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة من السلك الابتدائي، 2019، 70). وتُقدم المفردات كمكون من مكونات القراءة، ويُعتمد في تقديمها على ثلاث استراتيجيات تستهدف إثراء الرصيد المعجمي للمتعلم وهي: استراتيجية شبكة المفردات؛ والمقصود بها مجموع المفردات والعبارات المرتبطة بمجال أو موضوع معين ضمن حقل معجمي محدد. واستراتيجية خريطة الكلمة، والمقصود بها العناصر المحددة لها وتشمل مرادف الكلمة، وضدها، ونوعها، وتركيبها في جملة مفيدة. واستراتيجية الاشتقاق، والمقصود بها صيغ الكلمات المشتقة من جذر كلمة معينة. (المفيد في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي: دليل الأستاذة والأستاذ، 2018، 47):

3.4. المكون المورفولوجي والمعجمي خلال المرحلة الثانية (السنتان الثالثة والرابعة)

تعتبر المرحلة الثانية المكونة من السنتين الثالثة والرابعة مرحلة وسطى من التعليم الابتدائي، حيث تشكل موقعا وسطا وجسر عبور بين المرحلة الأولى والمرحلة الثالثة. لذلك فهي من جهة، مرحلة دعم وتثبيت وإغناء لرصيد الحصيلة اللغوية المكتسبة في السنتين الأولى والثانية، ومن جهة أخرى، مرحلة تمهيد وتوطئة للمرحلة الموالية المتمثلة في السنتين الخامسة والسادسة. ويغلب على هذه المرحلة طابع البناء والتثبيت والتركيز والتوسع التدريجي الأفقي للمكتسبات اللغوية المستهدفة وتطوير الكفايات اللغوية والتواصلية

المستهدفة من محاور وموضوعات برنامجي السنتين الثالثة والرابعة (مشروع المنهاج الدراسي، 2018، 46؛ مرشدي في اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، دليل الأستاذة والأستاذ، 2019، 4).

ويبلغ عدد الحصص الأسبوعية لدرس الصرف والتحويل خلال هذين المستويين؛ حصة أسبوعية واحدة للمستوى الرابع، بينما لا يتم تحديد أية حصة للمستوى الثالث على اعتبار أن الظواهر الصرفية تروج ضمناً خلال هذا المستوى، كما لا يتم تحديد حصص محددة لتدريس المعجم، إنما يتم دمجها وإقحامها ضمن مكونات أخرى.

الجدول رقم (10): الغلاف الزمني الأسبوعي لدرس الصرف والتحويل في المستويين الثالث والرابع ابتدائي (مستجدات المنهاج الدراسي، 2019)

المدة الزمنية	عدد الحصص	المستوى
تروج القواعد ضمناً		الثالث ابتدائي
30 دقيقة	1	الرابع ابتدائي

وقد تمت هندسة برنامج السنة الثالثة ليكون امتداداً طبيعياً للسنتين الأولى والثانية؛ من خلال مواصلة العمل بمبدأ الإضمار في تناول الظواهر اللغوية المبرمجة، أما السنة الرابعة فتشكل بداية للتصريح بالظواهر اللغوية بما فيها الظواهر المورفولوجية، ويستمر ذلك حتى السنة السادسة (البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي، 2011، 19)، وذلك بناء على أن إدراك المتعلم/الطفل (ة) وقدرته على التجريد ينمو بشكل تدريجي، لهذا جاء هذا التصريح متدرجاً، حسب نمو إدراك المتعلم (ة)، من التحسيس والتلمس (السنة الثالثة) فالإكتساب (السنة الرابعة) إلى الترسيع (السنة الخامسة) والتعميق (السنة السادسة)، بحيث يتم إدراج نفس الظاهرة اللغوية في برنامج سنتين متواليتين أو أكثر، على أن تتم معالجة الظاهرة في كل سنة على مستوى معين، يضيق في الأولى، ويتسع تدريجياً فيما يليها. ويقوم مبدأ التصريح هذا على تقديم الظاهرة المورفولوجية للمتعلم عن طريق إبراز القواعد المتحكممة فيها انطلاقاً من أمثلة معطاة أو مستخلصة من نص قرائي، أو عن طريق تدريب المتعلم على تطبيق هذه الظاهرة، وهذا التواجد الصريح للظاهرة لا يعدو أن يكون في ثلاثة أشياء: تقديم الدرس، التطبيقات المتعلقة بالدرس،

والتطبيقات المتعلقة بالدعم العام. والجدول (11) يبرز مختلف الظواهر المورفولوجية المقدمة خلال السنتين الثالثة والرابعة ابتدائي بشكلها المستضمر والصريح، وذلك حسب بعض المناهج التعليمية غير المحينة (مرشدي في اللغة العربية السنة الثالثة السنة، 2005؛ واحة الكلمات السنة الرابعة، 2011).

الجدول رقم (11): دروس الصرف والتحويل خلال السنتين الثالثة والرابعة ابتدائي

السنة الثالثة	السنة الرابعة
دروس الصرف والتحويل (مستضمرة)	دروس الصرف والتحويل (مصرح بها)
أقسام الكلمة: اسم، فعل، حرف	الفعل المجرد والمزيد
أزمنة الفعل: ماض، مضارع، أمر	الاسم المفرد، المثنى، الجمع
نفي الماضي ب "ما"	الفعل الصحيح والمعتل
نفي المضارع ب "لم"	المبني للمعلوم والمبني للمجهول
الاسم المفرد والمثنى والجمع	الضمائر المتصلة
الاسم النكرة والمعرف بال	الضمائر المنفصلة
الفاعل ضميرا متصلا	نماذج من المصادر الثلاثية
المفعول به ضميرا متصلا	نماذج من المصادر غير الثلاثية
الفعل السالم	اسم الفاعل
الفعل المضعّف	اسم المفعول
الفعل المهموز	اسم الإشارة
الفعل المثال	اسم الموصول
الفعل الأجوف	المعرف ب "ال" وبالإضافة
الفعل الناقص	المضعف
الفعل الصحيح: تطبيقات	الفعل المثال
الفعل المعتل: تطبيقات	الفعل الأجوف

وعلى الرغم من أن الظواهر المورفولوجية الواردة في برنامج السنة الثالثة تقدم بشكل ضمني في أنشطة التعبير والتواصل والقراءة والكتابة، إلا أنّ المدرس(ة) (حسب ما ورد في البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بالسلك الابتدائي، 2011) يمكنه أن يصرح جزئيا بمفهوم مورفولوجي معين وبوظيفة بعض الظواهر

المورفولوجية البسيطة في حدها الأدنى وعند الضرورة ودون لجوء لتدوين قاعدة أو دراسة حالاتها النحوية والصرفية المختلفة، بل يتم تمرير ذلك ببساطة وبشكل عابر ومحدود، من خلال تقديم الأنشطة اللغوية المختلفة الواردة في دروس القراءة أو التعبير والتواصل أو التطبيقات الكتابية وشرحها. ويظهر خلال السنة الرابعة من هذه المرحلة، أن الدروس المنتمية إلى الحقل الاشتقاقي بدأت تظهر بشكل جلي في هذا المستوى، ويتضح ذلك من خلال اعتماد دروس: المجرد والمزيد، المصادر الثلاثية وغير الثلاثية، اسم الفاعل، اسم المفعول.

ويتبين من خلال بعض المناهج المعتمدة في هذه المرحلة (مرشدي في اللغة العربية السنة الثالثة وواحة الكلمات السنة الرابعة) أن مكون المعجم لا يُلجأ إليه إلا باعتباره وسيلة إجرائية لامتلاك كفايات لسانية أخرى، حيث يرتبط غالبا بفهم النص القرائي، ولا تظهر العناية به إلا في معرض شرح النصوص. وهو ما يقف حائلا دون تمكن المتعلم (ة) من استراتيجيات تطور معجمه، وتُظهر قدرته على استثمار مكتسباته من المفردات، فمثلا نلاحظ على مستوى السنة الرابعة أنه وُضع له حيز ضيق ضمن مكون الشكل والتطبيقات تحت عنوان "أبحث في المعجم"، وضمن مكون الإنشاء من خلال لائحة من المفردات المنتمية إلى قسبي الأفعال والأسماء. وذلك في ظل تعليم محكوم بغلاف زمني ضعيف، وغير مستقل، واستراتيجيات تفتقر إلى التنوع وإلى استثمار العلاقات بين مكونات اللغة العربية بما فيها العلاقة الوثيقة بين مكوني الصرف والمعجم. كما أن المنهاج الدراسي إذا كان قد اهتم بشبكات التدرج في تمرير الظواهر الصرفية؛ حيث تمرر هذه الأخيرة بكيفية ضمنية خلال السنوات الأولى والثانية والثالثة، ويتم التصريح بها وبالقواعد الضابطة لاستعمالها في السنوات الرابعة والخامسة والسادسة. فإنه لم يحدد شبكات التدرج في تمرير البنيات المعجمية، ويؤكد على استعمال رصيد وظيفي دون الاهتمام بالقضايا المعجمية وعدد المفردات¹ التي ينبغي تمريرها وكيفيات التدرج في تقديمها.

¹ تنبغي الإشارة هنا إلى أن مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي (2019) قد أدخلت مسألة عدد المفردات في توصيف الكفايات

النهائية للتعليم الابتدائي في اللغة العربية بالنسبة للسنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة .

4.4. المكون المورفولوجي والمعجمي خلال المرحلة الثالثة (السنتان الخامسة والسادسة)

تضم المرحلة الثالثة السنتين الدراسيتين الخامسة والسادسة، ويغلب عليها طابع الترسخ والتعميق العمودي وترصيد المكتسبات التربوية واللغوية للتعليم الابتدائي عموماً؛ ففي هذه المرحلة تستهدف الممارسات البيداغوجية استكمال بناء الكفايات اللغوية والتواصلية المسطرة للتعليم الابتدائي كله، وتستهدف أيضاً تحقيق المواصفات والمخرجات المعلنة في التوجيهات والاختيارات التربوية العامة والمحددة في منهاج اللغة العربية للتعليم الابتدائي (المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، 2018، 46). ويبلغ عدد الحصص الأسبوعية لدرس الصرف والتحويل خلال هذين المستويين: حصة أسبوعية واحدة لكل مستوى، بينما لا يتم تحديد أي حصة للمعجم باعتباره مكوناً غير مستقل.

الجدول رقم (12): الغلاف الزمني الأسبوعي لدرس الصرف والتحويل في المستويين الخامس والسادس ابتدائي (كتابي في اللغة العربية السنة السادسة دليل الأستاذ، 2005)

المدة الزمنية	عدد الحصص	المستوى
45 دقيقة	1	الخامس ابتدائي
45 دقيقة	1	السادس ابتدائي

أما بالنسبة لبرنامج الدرس المورفولوجي خلال هذه المرحلة؛ ففي السنة الخامسة، تم إدراج الظواهر المورفولوجية التي تمت معالجتها في السنة السابقة مع التوسع فيها (المجرد والمزيد، المفرد والمثنى والجمع، المصدر الثلاثي وغير الثلاثي، اسم الفاعل واسم المفعول...) وإضافة ظواهر أخرى (اسم التفضيل، أسماء الزمان والمكان، اسم الآلة...). أما السنة السادسة، فقد أُدرجت ضمن برنامجها أغلبية الظواهر اللغوية التي قُدمت في السنتين الرابعة والخامسة، مع شيء من التعمق (تصريف الفعل الصحيح والمعتل، المجرد والمزيد، اسم الفاعل والمفعول...) وأضيفت ظواهر أخرى (النسب، العدد والمعدود، اسم التفضيل من الفعل غير الثلاثي...). وتجدر الإشارة هنا إلى أن اكتساب بعض الكفايات الخاصة بدرس الصرف والتحويل لا يكتمل بنهاية هذه السنة، حيث يستمر التعمق في بعض الظواهر خلال السنوات الموالية. ونورد في الجدول (13) أسفله، مختلف الظواهر المورفولوجية المقدمة خلال السنتين الخامسة والسادس ابتدائي.

الجدول رقم (13): دروس الصرف والتحويل خلال السنتين الخامسة والسادسة ابتدائي (مرشدي في اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، 2011؛ وكتابي في اللغة العربية للسنة السادسة ابتدائي، 2005)

السنة الخامسة	السنة السادسة
الفعل المجرد والفعل المزيد	الفعل الصحيح
الاسم المنقوص والمقصور والممدود	الفعل المعتل: المثال
المفرد والمثنى والجمع المذكر والمؤنث	الفعل المعتل: الأجوف
النكرة والمعرفة	الفعل المعتل: الناقص
مصدر الثلاثي	المجرد والمزيد 1
مصدر غير الثلاثي	المقصور والمنقوص والممدود
المتصرف من الأفعال	المجرد والمزيد 2
الجامد من الأفعال	النسب (مدخل)
اسم الفاعل	اسم الآلة
اسم المفعول	اسم الفاعل واسم المفعول
اسم التفضيل من الفعل الثلاثي	اسم التفضيل من الفعل الثلاثي وغير الثلاثي
المضاف إلى ياء المتكلم	العدد والمعدود
أسماء الزمان والمكان	اسم الزمان والمكان
اسم الآلة	مصدر الثلاثي وغير الثلاثي
أنواع الفعل الصحيح	
أنواع الفعل المعتل	

حسب البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي (2011، 53) يتم اتخاذ النص القرآني الوظيفي منطلقاً أساسياً لدروس المورفولوجيا، مع الحرص على تبسيط المفاهيم والقواعد اللغوية للمساعدة على فهمها وإدراكها واستيعابها وتوظيفها في سياقات لغوية تواصلية دالة، ضمن إنتاجات شفوية وكتابية ملائمة. ولهذا الغرض يطلب تجنب الإغراق في تفريع الظواهر المدروسة وفي الاستثناءات

اللغوية لبعض الظواهر. ويعتمد في تقديم درسي المورفولوجيا والمعجم خلال هاذين المستويين على مجموعة من المنهجيات نوردها في الجدول (14) أدناه.

الجدول رقم (14): منهجيات تعليم المورفولوجيا والمعجم خلال السنتين الخامسة والسادسة ابتدائي

الكتاب		مرشدي في اللغة العربية السنة الخامسة		كتابي في اللغة العربية السنة السادسة	
المكونات	الصرف والتحويل	المعجم	الصرف والتحويل	المعجم	
المنهجيات المعتمدة	- أقرأ وألاحظ	- لائحة من المفردات المشروحة	- أذكر	- أبحث وأستنتج	- المعجم المساعد
	- أحلّ	- أقرأ وأفهم	- أستعمل	- أوظف	- أقرأ وأفهم / أنجز
	- أستنتج	- أستثمر			شكل:
	- أطبق	الشكل والتطبيقات الكتابية:			- أجيب
		- الفهم والمعجم الإنشاء:			
		- الرصيد المعجمي			

وفقا للجدول (14)، يتم تعليم مكون الصرف والتحويل من خلال أربع مراحل؛ تتمثل الأولى في الانطلاق من خبرات المتعلم (ة) السابقة حول الظاهرة اللغوية، يليها تحليل الظاهرة، ثم استنتاج القاعدة الخاصة بها، وأخيرا التطبيق الذي يتجلى في قدرة المتعلم (ة) على توظيف الظاهرة المدروسة.

ويتم تعليم المعجم خلال السنة الخامسة ضمن ثلاث مكونات: القراءة، الشكل والتطبيقات الكتابية، والإنشاء. وذلك بالارتكاز على لائحة من الكلمات المشروحة تلي النص القرائي، بالإضافة إلى بعض التمارين المدرجة ضمن مكوني القراءة والشكل والتطبيقات الكتابية، والتي غالبا ما تعتمد على الترادف والتضاد. أما مكون الإنشاء فيتناول المعجم من خلال لائحة من الكلمات أو العبارات أو الجمل التي يُطلب من المتعلم الاستعانة بها أثناء تحرير موضوعه، وترد هذه الفقرة تحت عنوان "الرصيد المعجمي".

أما بالنسبة للسنة السادسة، فيدرس المعجم خلالها ضمن مكوني القراءة والشكل، بحيث يُرفق النص القرآني بمعجم مساعد يشتمل على كلمات مشروحة يستعين بها المتعلم (ة) لفهم النص، وبعض التمارين الهزيلة ضمن أسئلة الفهم. أما مكون الشكل فيشتمل ضمن فقراته على حيز للمعجم تختلف تمارينه في كل درس بين شرح كلمات النص، والإتيان بالأضداد وبالمترادفات، وإبعاد كلمة ليس لها معنى يجمعها مع باقي الكلمات، بالإضافة إلى نوع آخر من التمارين يصب في حقل الاشتقاق ومضمونه الإتيان بكلمات من أسرة كلمة معينة، لكن وروده خافت لا يظهر إلا في عدد قليل من الوحدات، وغالبا ما يضم سؤالاً يتيما لا يتجاوز السطر الواحد¹.

وما أوردناه من ملاحظات بخصوص هامشية المعجم خلال المرحلة السابقة، يمكن تسجيله كملاحظة خلال هذه المرحلة أيضا، فانطلاقا من تتبع موقع المكون المعجمي ضمن المناهج التعليمية المدروسة، يتبين الغياب الواضح لاستراتيجيات تمكن من إغناء هذا المكون لدى المتعلم (ة). والملاحظ كذلك أن حصة القراءة أو تحليل النصوص، هي الفرصة الواضحة لإغناء الرصيد المعجمي، حيث تستغل النصوص معجميا في إطار ما يسمى بشرح المفردات. وغالبا ما يعتمد فيها على تمارين الترادف أو التضاد أو التفسير المفرداتي أو الجملي... وإذا كانت هذه الطريقة _على ضيق حيزها_ توفر للمتعلم (ة) كما مفرداتيا، فإنها لا تُكسبه القدرة على إعادة استعمالها بشكل ملائم ولا تمكنه من تطوير معجمه الخاص ومرآته بالاعتماد على بناء وعي مورفولوجي يركز على هذا الجانب.

¹ تجدر الإشارة هنا إلا أن مستجدات المنهج الدراسي الخاص بالسنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة من السلك الابتدائي (2019)، بدأت تظهر التفتاة المنهج لاستراتيجية عائلة الكلمة (الاشتقاق) باعتبارها إحدى الاستراتيجيات التي يتم التعليم الصريح والمقصود للمفردات عن طريقها. وقد ذكرت هذه الاستراتيجيات ضمن مكون المفردات (الرصيد المعجمي) الذي يعتبر واحدا من مكونات القراءة الخمس التي اعتمدها هذا المنهج الجديد، ومن تم فالمعجم لم يتحرر بعد من هيمنة مكون القراءة، بحيث لا يعدو أن يكون مكونا ثانويا يساعد على تحقيق هذه الكفاية، ولا يتم إفراجه بدرس خاص وأنشطة يكون هدفها الأول تنمية المعجم لدى المتعلم (ة) وتطوير الوعي به.

5. خلاصة

استنادا إلى الوضعية الراهنة لتعليم المعجم في المرحلة الابتدائية، ومن خلال تفحصنا للكتب المدرسية المخصصة لهذه المرحلة، يمكن القول إن هناك اهتماما ضعيفا فيها بالمكون المعجمي وقضاياها النظرية والتطبيقية، وغالبا ما يتم توظيفه ضمن هذه الكتب كقائمة تضم المفردات وشروحاتها، تكون تابعة للنصوص القرائية، ويلجأ إليها المتعلم كلما صُعِبَ عليه فهم كلمة من الكلمات الواردة في نص من هذه النصوص القرائية. كما أن تمارين الصرف والتحويل لا تعتمد بشكل يمكن من بناء وعي مورفولوجي لدى المتعلم (ة) ويمكن من تطوير معجمه.

ومن هذا المنطلق يمكن القول إن طرق تعليم المعجم والمورفولوجيا ضمن هذه المناهج من العوامل التي يمكن أن تفسر عدم تمكن المتعلمين من الكفاية المعجمية وما يترتب عليه من ضعف في الفهم والإنتاج، وبهذا يمكننا تأكيد افتراض أن الأنشطة التعليمية الصريحة التي تنبني على تطوير وعي المتعلم (ة) وقدرته على التفكير في المعجم ومراقبته آخذة بعين الاعتبار الخصائص اللسانية لهذا المكون -خاصة ما ارتبط منها ببناء وعي مورفولوجي- من العوامل المهمة التي تساهم في تطوير معجم المتعلمين وتحكّمهم في بناء كفايته.

الجانِب الميداني للدراسة
الفصل الخامس:
إجراءات الدراسة الميدانية

1. تمهيد

بعد تقديم الثوابت النظرية للبحث في الفصول السابقة، ننتقل في هذا القسم إلى الجانب الميداني الذي يروم التحقق من صدق فرضياتنا من خلال دراسة ميدانية بنيت فيها العدة التجريبية على اختبارات موجهة لاثبات صدق الفرضيات المقترحة أو نفيها. ومن تم فإننا سنتناول في هذا الفصل وصفا لكل ما استخدم في الإطار التطبيقي لهذه الدراسة، انطلاقا من الدراسة الاستطلاعية وما تولد عنها من تعديلات، ثم الإجراءات المنهجية المتبعة، ووصف مجتمع وحالات الدراسة، والأدوات المستعملة في تحقيق هدف البحث، وإجراءات بناء هذه الأدوات، وصولا إلى الكيفية والمراحل التي أتت أثناء عملية التطبيق.

وهمنا أن نقيس عبر اختباراتنا درجات امتلاك المعارف المورفولوجية وتأثيرها على الوعي المعجمي عند المتعلمين، وذلك مقارنة مع الكفايات التي رصدتها الوزارة (في الكتاب الأبيض) لغايات تعليمية في المرحلة الابتدائية. وقد تم اختيار المواد اللغوية المعتمدة في الاختبارات من الكتب المدرسية التي يوافق مستواها المستوى الدراسي المقصود في البحث (المستويين: الرابع والسادس ابتدائي). وقد شمل البحث عينات من المتعلمين من مدارس في مجال حضري وأخرى في مجال قروي، على اعتبار أن المدرسة العمومية تتضمن المجالين معا مما يترتب عليه ظهور فوارق اجتماعية ومجالية بين الصنفين.

2. فرضيات البحث

استنادا إلى نتائج الأبحاث حول العلاقة بين الوعي اللغوي وتعلم اللغات، واعتمادا على تحليل التقارير الوطنية (انظر: الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي 2014، التقرير التحليلي) حول تقييم التحصيل الدراسي وتشخيص الوضعية الراهنة لتعليم اللغة العربية في المغرب، والتي تبين ضعف مكتسبات المتعلمين في مكون اللغة العربية، فقد تم التركيز في هذه الدراسة على المكون المورفولوجي للغة العربية، الذي يستمد مشروعيته الإجرائية من الدور المركزي الذي تكتسبه المقتضيات المورفولوجية في تطوير المعجم عند المتعلمين، حيث سنؤكد على افتراض أن للوعي المورفولوجي أثرا في تطوير الوعي المعجمي العربي لدى المتعلمين، وأن لذلك انعكاسات على تعليمية المعجم. وبناء عليه يمكن تقسيم فرضيات البحث وفق ما يلي:

فرضية عامة:

ترتكز دراستنا على استقرار العلاقة المقررة بين الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي، لذلك فإن فرضيتها العامة تتأسس على ما يلي:

- يكون لمستوى المعارف المورفولوجية العربية علاقة بتطوير الوعي المعجمي لدى المتعلمين، وفق الخصوصيات التي يعبر عنها النظام المورفولوجي في اللغة العربية.

فرضيات إجرائية:

- الفرضية الأولى: ترتبط درجات الوعي المعجمي عند متعلمي المستوى الرابع والسادس ابتدائي، بدرجات وعيم المورفولوجي.

- الفرضية الثانية: تؤثر المعارف المرتبطة بمختلف مكونات الوعي المورفولوجي (التصريف، الاشتقاق، ومعرفة الأوزان والصيغ) في عمق الوعي المعجمي بطرق ونسب مختلفة.

- الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار الوعي المعجمي لدى أفراد العينة (الرابع والسادس معا) وفق مستوى الوعي المورفولوجي (مرتفع منخفض).

- الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبارات الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس).
- الفرضية الخامسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبارات الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي المستوى الرابع والمستوى السادس وفق متغير الوسط (قروي، حضري)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الاختبارات وفق متغير الجنس (الذكور والإناث).
- الفرضية السادسة: تتدخل درجات الوعي الفونولوجي والذكاء غير اللفظي في تطوير الوعي المعجمي لدى المتعلمين.

3. منهج البحث

يتحدد المنهج المستخدم في أية دراسة تبعاً لنوع الدراسة المستهدفة وطبيعتها، ولأن هذا البحث يعد دراسة ميدانية تجريبية، عيّنتها الكتب المدرسية للمستويين (الرابع والسادس من المستويات الابتدائية). ولأنها تتأسس على فرضيات يجب التحقق من صدقها بواسطة اختبارات مصممة لهذا الغرض، فإن الباحثة ستعتمد المنهج الافتراضي الاستنتاجي تارةً والمنهج الافتراضي الارتباطي المناسب لهذا النمط من البحوث. كما ستبنى في مسار إنجازها لفصول ومباحث الرسالة مناهج أخرى تعزز مسلكها البحثي وتوافق خطواته الإجرائية. حيث، سيكون منها الاعتماد على المنهج التحليلي الإحصائي في عرض نتائج الدراسة.

4. متغيرات البحث

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- المتغير المستقل: الوعي المورفولوجي
- المتغير التابع: الوعي المعجمي
- المتغيرات التصنيفية: الوعي الفونولوجي، الذكاء غير اللفظي، المستوى التعليمي، الوسط الحضري والقروي، الجنس، العمر.

5. الدراسة الاستطلاعية

1.5. الهدف من الدراسة الاستطلاعية

مما لا شك فيه أن ضمان السير الحسن لأي بحث ميداني يتطلب من الباحث القيام بدراسة استطلاعية، لمعرفة مدى انسجام ميدان الدراسة مع إجراءات البحث الميدانية، والتأكد من صلاحية الأداة المستخدمة، والتعرف على جوانب القصور و صعوبات إجراءات التطبيق من حيث المنهج وأدوات جمع البيانات، لتفادي الوقوع فيها أثناء تطبيق الدراسة الأساسية. وتعد الدراسة الاستطلاعية بمثابة تغذية راجعة للباحث؛ تمده بخبرة قبلية عن تطبيق الاختبارات التي ينوي استخدامها، مما يساعده على مهمة تطبيق دراسته بمهارة أكبر. وعليه، فقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية كخطوة أولية في العمل الميداني، هدفت من خلالها إلى معرفة مدى ملائمة الأداة لفرضيات البحث وأهدافه. وقد هدفت هذه الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق ما يلي:

- تحديد عينة الدراسة بدقة (حجمها، كيفية اختيارها، مميزاتها...).
- التعرف على الظروف التي سُنجز فيها الدراسة ومدى إمكانية تطبيق الاختبار في البيئة المدرسية وفقاً للإمكانيات المتاحة، وبالتالي تفادي الصعوبات والعراقيل التي قد تواجهها الباحثة.
- التأكد من وضوح البنود وملاءمتها لمستوى العينة وخصائصها، مما يمكّن من تحقيق الفهم الجيد لمضامينها أثناء تمريرها على العينة الأساسية.
- التدريب على إجراءات تطبيق أدوات الدراسة ميدانياً.
- الاستقرار على الترتيب الأمثل للروايز.
- التحقق من السلامة اللغوية للاختبارات ووضوح تعليماتها.
- التعرف على الاستجابة الأولية للعينة، وهذا ما يسمح لنا برصد أهم الملاحظات؛ كالصعوبات المتوقعة، وتقدير الزمن الذي يستغرقه المفحوصون في أداء اختبارات الدراسة، ومن ثم تحديد الإطار الزمني للدراسة الميدانية.
- مراجعة فرضيات البحث ومدى إمكانية تجريبها في الميدان.

- التأكد من مصداقية الأداة وملاءمتها لاستخدامها - فيما بعد - في الدراسة الأساسية.
- التأكد من مدى كفاية البيانات التي تم جمعها لاستخلاص النتائج المتوقعة من البحث.
- التعرف على مدى فهم المفحوصين لتعليمات الاختبار.
- تجميع الملاحظات التي تساعد على تحديد خطة تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية.

2.5. ميدان الدراسة الاستطلاعية

أُجريت الدراسة الاستطلاعية في المدرسة العمومية الحضرية "المنظر الجميل" بمدينة بني ملال.

3.5. عينة الدراسة الاستطلاعية

تعتبر العينة من أساسيات البحوث العلمية التطبيقية، فهي المصدر الأساسي لجمع المعلومات المتعلقة بالبحث، وتعتبر جزءاً من الكل؛ بمعنى أنها تأخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة لمجتمع البحث. وهي لا تختلف عن عينة البحث الأساسية، بحيث تعطي تمثيلاً مناسباً لها. وقد تم بدأ إجراء الدراسة الاستطلاعية بتاريخ 2018/09/12 على عينة عشوائية غير عينة الدراسة الأساسية، تتراوح أعمارها بين (9-12) سنة.

4.5. إجراءات الدراسة الاستطلاعية

تمت إجراءات التطبيق وفق ما يلي:

- الحصول على ترخيص للقيام ببحث ميداني داخل بعض المؤسسات التعليمية من طرف المدير الإقليمي لوزارة التربية الوطنية بمدينة بني ملال (انظر الملحق رقم: 01).
- لقاء مدير مؤسسة المنظر الجميل (باعتبارها المؤسسة التي أجريت فيها الدراسة الاستطلاعية) والأساتذة الذين يدرّسون المستوى المستهدف، وتقديم شرح لهم حول مشروع الدراسة وطرق تطبيق الاختبارات، وتحديد وقت الحضور للتطبيق بالاتفاق معهم.
- تهيئة مكان تطبيق الاختبارات الفردية، مع مراعاة توفر الهدوء والإنارة المناسبة.
- تهيئة المفحوصين نفسياً من خلال بناء جو من الألفة معهم، وتعريف الباحثة بنفسها وبالهدف من إجراء الاختبار، مع حث العينة على الجدية في الأداء.

- الاطلاع على بعض بيانات المتعلمين للحصول على بعض المعلومات التي لها ارتباط بالدراسة (تاريخ الازدياد، مجموع المتعلمين داخل كل صف، المتعلمون المكررون...)

5.5. الاستنتاجات والتعديلات المقترحة

ساعدت الدراسة الاستطلاعية في إعادة صياغة بعض فقرات الأداة وتعديلها، إضافة إلى اختبار فرضيات الدراسة التي انطلقت الباحثة منها وعلى أساسها تم إعداد أدوات جمع البيانات والمعطيات. كما مكنت هذه الدراسة الاستطلاعية من التعرف على بعض الصعوبات المنهجية والتطبيقية وبالتالي تفاديها في الدراسة الأساسية.

وكانت النتائج كالآتي:

- تعليمات الاختبار واضحة إلى حد كبير، وقد تبين ذلك من خلال قلة الأسئلة والاستفسارات من قبل المفحوصين، والإجابة عن البنود بالطريقة المطلوبة منهم.

- تحديد متوسط زمن إنجاز كل اختبار:

الجدول رقم (15): متوسط زمن إنجاز الاختبارات خلال الدراسة الاستطلاعية

المجموع	متوسط زمن الانجاز	الاختبار	
2 س 25 د 34 ث	7.21 دقيقة	المصفوفات المتتابعة الملونة	الذكاء غير اللفظي
	14.08 دقيقة	التقطيع الفونيمي للكلمات	الوعي الفونولوجي
	3.71 دقيقة	حذف مقطع من بداية الكلمة ونهايتها	
	13.41 دقيقة	إنتاج كلمات بالاعتماد على الأوزان	الوعي المورفولوجي
	09.50 دقيقة	استخراج الوزن	
	10.15 دقيقة	استخراج الحروف الأصلية والزائدة	
	12.52 دقيقة	الحكم على الروابط المورفولوجية	
	26.40 دقيقة	إنتاج كلمات مشتقة	
	16.28 دقيقة	إنتاج اللاكلمات	
	26.40 دقيقة	إنتاج كلمات مشتقة	الإنتاج
	30 دقيقة	معرفة الكلمات المعقدة مورفولوجيا	المعجم الفهم

- تقسيم إنجاز الاختبارات على فترات مختلفة، والفصل بين المهام المنجزة في نفس الفترة بفواصل تنشيطية للمتعلمين (ألعاب قصيرة)، وذلك لتجديد تركيز المتعلمين وتفادي شعورهم بالملل.
- عدم السماح لمدرسي الصفوف المستهدفة بإعطاء شروحات إضافية للمتعلمين حول الاختبارات، تحقيقا لشرط التكافؤ بين جميع المفحوصين.
- تصحيح بعض الأخطاء المطبعية التي تم الانتباه إليها أثناء عملية الانجاز.
- تغيير بعض الكلمات المستعملة في اختبار الوعي الفونولوجي انسجاما مع شروطه.
- توحيد لغة تقديم التعليمات وطريقتها وكيفية تبليغها على جميع المفحوصين.
- إضافة بعض التعليمات لاختبار المعجم، واختبار الوعي الفونيمي، لضمان فهم المتعلمين الجيد لجميع المهام.
- إضافة اختبار التصريف الذي لم نعتد به بداية ضمن اختبارات المورفولوجيا، على اعتبار أن التصريف يرتبط أساسا بالجانب النحوي خلافا للاشتقاق الذي يرتبط بالمعجم¹، وقد تبين لنا أهمية توجيه اعتماده إلى مسلك التحقق من تأثير المورفولوجيا بكل مكوناتها في الوعي المعجمي، سواء ما كان يتصل منه بالمستوى المعجمي أو فوق المعجمي، لذلك فالهدف من إنجاز هذا الاختبار هو توظيف النتائج المتوصل إليها في قياس هذه العلاقة؛ وفي مجالات قياسية أخرى تتصل بنسب

¹ يستند هذا الرأي (كما أثبتنا ذلك في المبحث الأول من الفصل الثالث) على تقسيم الصرف إلى فرعين كبيرين: علم الصرف الاشتقائي، وهو من مكونات النظرية المعجمية، لأن مجال بحثه الوحدات الصرفية المعجمية... وهذا الفرع من علم الصرف يبحث في بنية الوحدة المعجمية و في قواعد توليد الوحدات المعجمية توليدا صرفيا. والفرع الثاني من علم الصرف هو علم التصريف، وهو من مكونات النظرية النحوية لأنه... من توابع علم التركيب. فإن مجال بحثه الوحدات المعجمية في حال تصريفها إذا كانت مستعملة في الجملة، أي إذا أضيفت إليها الزوائد التصريفية... فوظيفة الزيادة في التصريف وظيفة نحوية. بخلاف وظيفة الزيادة في الصرف فهي وظيفة معجمية. (بن مراد، 1997، 121، 122).

تمكن المتعلمين من الوعي الصرفي اتصالاً بكل هذه المكونات. وقد اعتمدنا في هذا الاختبار على ثلاثة روائز تقيس مستويات تصريفية مختلفة (تصريف الفعل، تمييز الفعل وزمنه، تصريف الاسم).

6.5. صدق أدوات الدراسة وثباتها

1.6.5. صدق المحكمين (جميع الاختبارات)

يعد الصدق من الشروط الضرورية التي ينبغي توفرها في الأداة التي تعتمد أياً دراسة. وأداة البحث تكون صادقة إذا كان بمقدورها أن تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه (أبولبدة، 1982، 224). ولتحقيق ذلك تم عرض الاختبارات الخاصة بالوعي المورفولوجي والوعي المعجمي والوعي الفونولوجي والذكاء غير اللفظي على خمسة محكمين من تخصصات مختلفة، لها ارتباط مباشر بمجال البحث، وذلك لغرض التأكد من مدى ارتباط كل اختبار بالمهارات المخصصة لقياسه، ومستوى وضوح الأسئلة وسلامة صياغتها، ومدى ملاءمتها لعينة الدراسة، وكفاية الروائز وموادها في قياس المستويات المطلوبة، ودقة تعليمات الاختبار.

الجدول رقم (16): لجنة تحكيم الاختبارات

اسم المُحكِّم	الدرجة العلمية	التخصص
مصطفى بوعناني	أستاذ التعليم العالي (جامعة قطر)	اللسانيات
بنعيسى زغبوش	أستاذ التعليم العالي (جامعة سيدي محمد بن عبد الله - فاس)	علم النفس
محمد بنلحسن	أستاذ التعليم العالي (المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين - فاس مكناس)	علوم التربية
عبد الإله مسوس	مفتش التعليم الابتدائي (مديرية خنيفرة)	اللغة العربية
فاطمة هداري	أستاذة التعليم الابتدائي (مديرية تارودانت)	اللغة العربية

وقد تم تصحيح الاختبارات وتنقيحها وفقاً لملاحظات وتوجيهات الأساتذة المحكمين، هذا وقد تم قياس صدق البناء (الاتساق الداخلي) والثبات على مستوى كل اختبار على حدة، نعرضهم في المحاور الآتية.

2.6.5. صدق اختبار الوعي المورفولوجي وثباته

أ. صدق اختبار الوعي المورفولوجي

- صدق البناء (الاتساق الداخلي):

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لاختبارات الوعي المورفولوجي، وبعد تطبيق الاختبارات على العينة الاستطلاعية المشار إليها سابقا، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات اختبارات الوعي المورفولوجي والدرجة الكلية لمجموع الاختبارات، وكذلك معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة ودرجة الاختبار الفرعي الذي تنتمي إليه، وكذلك درجة ارتباط كل اختبار من اختبارات الوعي المورفولوجي مع بعضها ومع الدرجة الكلية لمجموع الاختبارات كما يلي:

- معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمجموع اختبارات الوعي المورفولوجي: الجدول رقم (18) يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات اختبارات الوعي المورفولوجي والدرجة الكلية لمجموع الاختبارات:

الجدول رقم (17): معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمجموع اختبارات الوعي المورفولوجي

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.890**	0.000	5	0.772**	0.000
2	0.845**	0.000	6	0.611**	0.000
3	0.939**	0.000	7	0.539**	0.002
4	0.792**	0.000	8	0.576**	0.001

** دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (17) أن جميع فقرات اختبارات الوعي المورفولوجي تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائية مع الدرجة الكلية لمجموع الاختبارات، وذلك عند مستوى دلالة (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.539 - 0.939)، وهذا يدل على أن اختبارات الوعي المورفولوجي تتمتع بمعامل صدق عالي.

- معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات اختبارات الوعي المورفولوجي والدرجة الكلية للاختبار

الفرعي الذي تنتهي إليه: يهدف التأكد من أن كل فقرة من فقرات اختبارات الوعي المورفولوجي تقيس نفس المفهوم الذي يقيسه الاختبار الفرعي الذي تنتهي إليه، والجدول رقم (18) يوضح ذلك:

الجدول رقم (18): معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات اختبارات الوعي المورفولوجي والدرجة الكلية للاختبار الفرعي الذي تنتهي إليه

الاختبارات	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التصريف	1	0.928**	0.000
	2	0.836**	0.000
	3	0.927**	0.000
الأوزان والصيغ	4	0.963**	0.000
	5	0.949**	0.000
	6	0.769**	0.023
الاشتقاق	7	0.559**	0.002
	8	0.744**	0.000

** دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (18) أن جميع فقرات اختبارات الوعي المورفولوجي تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائية مع الدرجة الكلية للاختبار الفرعي الذي تنتهي إليه، وذلك عند مستوى دلالة (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.559 - 0.963)، وهذا يدل على أن الاختبارات الفرعية للوعي المورفولوجي تتمتع بمعامل صدق عالي.

• معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل اختبار فرعي والدرجة الكلية لمجموع اختبارات الوعي المورفولوجي:

الجدول رقم (19) يوضح معامل الارتباط بين الاختبارات الفرعية مع بعضها ومع الدرجة الكلية لمجموع

اختبارات الوعي المورفولوجي :

الجدول رقم (19): معامل الارتباط بين الاختبارات الفرعية مع بعضها ومع الدرجة الكلية

لمجموع اختبارات الوعي المورفولوجي

الدرجة الكلية لمجموع الاختبارات	الاشتقاق	الأوزان والصيغ	التصريف	الأبعاد	
0.988**	0.646**	0.747**	1	معامل الارتباط	التصريف
				مستوى الدلالة	
				العينة	
0.000	0.000	0.000	-		
30	30	30	30		
0.818**	0.649**	1	0.747**	معامل الارتباط	الأوزان والصيغ
				مستوى الدلالة	
				العينة	
0.000	0.000	-	0.000		
30	30	30	30		
0.738**	1	0.649**	0.646**	معامل الارتباط	الاشتقاق
				مستوى الدلالة	
				العينة	
0.000	-	0.000	0.000		
30	30	30	30		
1	0.738**	0.818**	0.988**	معامل الارتباط	الدرجة الكلية لمجموع الاختبارات
				مستوى الدلالة	
				العينة	
-	0.000	0.000	0.000		
30	30	30	30		

** دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (19) أن جميع الاختبارات الفرعية تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائية مع بعضها ومع الدرجة الكلية لمجموع اختبارات الوعي المورفولوجي، وذلك عند مستوى دلالة (0.01) حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.646 – 0.988) وهذا يدل على أن الاختبارات الفرعية للوعي المورفولوجي وكذلك الدرجة الكلية لمجموع الاختبارات تتمتع بمعامل صدق عالي.

ب. ثبات اختبار الوعي المورفولوجي

للتحقق من ثبات اختبارات الوعي المورفولوجي، وبعد تطبيق الاختبارات على العينة الاستطلاعية المشار إليها سابقاً، تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لمجموع فقرات اختبارات الوعي المورفولوجي ككل، والجدول رقم (20) يوضح ذلك:

الجدول رقم (20): معامل ثبات ألفا كرونباخ لمجموع فقرات اختبارات الوعي المورفولوجي

اختبارات الوعي المورفولوجي	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
	8	0.806

يتضح من الجدول رقم (20) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ لمجموع فقرات اختبارات الوعي المورفولوجي ككل بلغ (0.806)، وهذا يؤكد على أن الاختبارات تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

3.6.5. صدق اختبار الوعي المعجمي وثباته

أ. صدق اختبار الوعي المعجمي

- صدق البناء (الاتساق الداخلي)

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لاختبارات الوعي المعجمي، وبعد تطبيق الاختبارات على العينة الاستطلاعية المشار إليها سابقاً، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة اختبارات الوعي المعجمي والدرجة الكلية لمجموع اختبارات الوعي المعجمي، والجدول رقم (21) يوضح ذلك:

الجدول رقم (21): معامل الارتباط بين درجة اختبارات الوعي المعجمي

والدرجة الكلية لمجموع اختبارات الوعي المعجمي

الاختبار	الإنتاج	الفهم
معامل الارتباط	0.849**	0.957**
مستوى الدلالة	0.000	0.000
العينة	30	30

** دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (21) أن اختبارات الوعي المعجمي تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائية مع الدرجة الكلية لمجموع اختبارات الوعي المعجمي وذلك عند مستوى دلالة (0.01)، حيث بلغت معاملات الارتباط (0.849، 0.957) على التوالي، وهذا يدل على أن اختبارات الوعي المعجمي تتمتع بمعامل صدق عالي.

ب. ثبات اختبار الوعي المعجمي

للتحقق من ثبات اختبارات الوعي المعجمي، وبعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية المشار إليها سابقاً، تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لاختبارات الوعي المعجمي، والجدول رقم (22) يوضح ذلك:

الجدول رقم (22): معامل ثبات ألفا كرونباخ لفقرات اختبارات الوعي المعجمي

اختبارات الوعي المعجمي	عدد الاختبارات	معامل ألفا كرونباخ
	2	0.825

يتضح من الجدول رقم (22) بأن معامل ثبات ألفا كرونباخ لاختبارات الوعي المعجمي بلغ (0.825)، وهذا يؤكد على أن الاختبارات تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

4.6.5. صدق اختبار الوعي الفونولوجي وثباته

أ. صدق اختبار الوعي الفونولوجي

– صدق البناء (الاتساق الداخلي)

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لاختبار الوعي الفونولوجي، قمنا بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (30) متعلماً ومتعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة، ومن خلال النتائج تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة فقرات اختبار الوعي الفونولوجي والدرجة الكلية للاختبار، والجدول رقم (23) يوضح ذلك:

الجدول رقم (23): معامل الارتباط بين درجة فقرات اختبار الوعي الفونولوجي والدرجة الكلية للاختبار

الاختبار		الفقرة 1	الفقرة 2
الوعي الفونولوجي	معامل الارتباط	0.889 **	0.945 **
	مستوى الدلالة	0.000	0.000
	العينة	30	30

** دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (23) أن فقرات اختبار الوعي الفونولوجي تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائية مع الدرجة الكلية للاختبار وذلك عند مستوى دلالة (0.01)، حيث بلغت معاملات الارتباط (0.889، 0.945) على التوالي، وهذا يدل على أن اختبار الوعي الفونولوجي يتمتع بمعامل صدق عال.

ب. ثبات اختبار الوعي الفونولوجي

للتحقق من ثبات اختبار الوعي الفونولوجي، وبعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية المشار إليها سابقاً، تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لاختبار الوعي الفونولوجي، والجدول رقم (24) يوضح ذلك:

الجدول رقم (24): معامل ثبات ألفا كرونباخ لاختبار الوعي الفونولوجي

اختبار الوعي الفونولوجي	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
	2	0.810

يتضح من الجدول رقم (24) بأن معامل ثبات ألفا كرونباخ لاختبار الوعي الفونولوجي بلغ (0.810)، وهذا يؤكد على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

6. الدراسة الأساسية

في ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية، وما أسفرت عنه من ضبط لأدوات الدراسة والتأكد من استيفائها للشروط المطلوبة في قياس متغيرات البحث، توجب علينا في إطار أهداف البحث المصاغة تنفيذ الدراسة الأساسية، وذلك بتطبيق أدواتها في صورتها النهائية على عينة البحث ورصد نتائجها، مستهدفين بذلك اختبار فرضيات الدراسة لتأكيداتها أو نفيها.

1.6. مجالات الدراسة الأساسية

أ. المجال الزمني

تم تطبيق الدراسة الميدانية خلال الموسم الدراسي 2018/2019، وقد أجريت هذه الدراسة على مرحلتين:

- الحصول على ترخيص للقيام ببحث ميداني داخل بعض المؤسسات التعليمية من طرف المدير الإقليمي لوزارة التربية الوطنية بمدينة بني ملال (انظر الملحق رقم: 01). وذلك بعدما تمت مراسلته بتاريخ 2018/09/10 (الملحق: 02). وبعدها تم الحصول على الترخيص الثاني من طرف المدير الإقليمي لوزارة التربية الوطنية بمدينة أزيلال (انظر الملحق رقم: 03)، وذلك رداً على المراسلة التي تمت بتاريخ 2018/09/27 (الملحق: 04).

- إجراء الدراسة الأساسية على مستوى المؤسسات التعليمية الحضرية ثم المؤسسات التعليمية القروية خلال الفترة الممتدة من 2018/9/10 إلى 2018/10/31 (انظر الملاحق رقم: 05، 06، 07، 08).

ب. المجال المكاني

تم إجراء هذه الدراسة على مستوى أربع مؤسسات تعليمية في مجالين مختلفتين، مؤسسات تقعان في مجال حضري (مدرسة المنظر الجميل وإعدادية ابن المقفع الثانوية بمدينة بني ملال) ومؤسسات تقعان في مجال قروي (مجموعة مدارس إخرخوض بنواحي مدينة أزيلال وإعدادية الخوارزمي الثانوية بنواحي مدينة دمنات).

2.6. المشاركون في الدراسة الميدانية

اقتصرنا في مقاربة مشكلة الدراسة وفرضياتها على عينة من متعلمي السنتين الخامسة ابتدائي والأولى إعدادي، تبلغ في مجملها 120 متعلما ومتعلمة، من أربع مؤسسات تعليمية، في مجالين مختلفتين؛ مؤسسات تنتمي إلى المجال الحضري ومؤسسات تنتمي إلى المجال القروي، بحيث تشكل العينة ضمن كل مؤسسة من 30 متعلما ومتعلمة، ينقسمون إلى 15 من الذكور و15 من الإناث، ويبلغ متوسط سنهم (10.06) في مؤسسة المنظر الجميل، و (11.06) في مؤسسة إخرخوض، و (12.02) في مؤسسة ابن المقفع، و (12.68) في مؤسسة الخوارزمي. (انظر تفاصيل العينة في الجدول أسفله).

الجدول رقم (25): عينة الدراسة الأساسية

المستوى الدراسي	مجال المؤسسة	اسم المؤسسة	عدد الذكور	عدد الإناث	مجموع المتعلمين	متوسط السن
المستوى الرابع ابتدائي	حضري/ بني ملال	المنظر الجميل	15	15	30	10.06
	قروي/ إقليم أزيلال	مجموعة مدارس إخرخوضن	5	5	10	11.06
			5	5	10	
			5	5	10	
المستوى السادس	حضري/ بني ملال	إعدادية ابن المقفع الثانوية	15	15	30	12.02
ابتدائي	قروي/ إقليم دمنات	إعدادية الخوارزمي الثانوية	15	15	30	12.68
		المجموع	60	60	120	

ونشير هنا إلى أن تمرير الاختبارات قد تم على مستوى الخامس ابتدائي والأول إعدادي بدلا من الرابع والسادس ابتدائي، وذلك تفاديا لتأخير فترة الإنجاز الميداني، إذ من غير الممكن تطبيق الاختبارات على المستويين الرابع والسادس ابتدائي في بداية الموسم الدراسي، على اعتبار أن الاختبارات شاملة للمنهج المعتمد في المستويين، وإذا تم التطبيق في بداية الموسم فسيُختبر المتعلمون في مواد لم يدرّسوها بعد، مما سيؤثر على النتائج سلبا لا محالة. لذلك فقد تم تطبيق الاختبارات على متعلمي الخامس ابتدائي والأول إعدادي، مع مراعاة زمن التطبيق، بحيث أُجري ذلك خلال شهري شتنبر وأكتوبر، وهي فترة بداية الموسم الدراسي، يخصص الشهر الأول منها لدروس الدعم؛ وذلك حسب المقرر الوزاري الخاص بتنظيم السنة الدراسية 2018/2019، الذي ينص على أن الدراسة تنطلق بشكل فعلي يوم الأربعاء 05 شتنبر 2018 بالنسبة للسلك الابتدائي والسلك الثانوي الإعدادي. وتخصص الحصص الدراسية الأولى، خلال الفترة الممتدة ما بين 10 و28 شتنبر 2018، لتشخيص المكتسبات الدراسية قبل البدء في إنجاز وحدات البرامج المقررة، وإجراء

تقويم المستلزمات في المواد الدراسية الأساسية بالتعليم الابتدائي وجميع المواد الدراسية بالسلكين الإعدادي والتأهيلي، ومسك نتائج المتعلمين في البرنامج المعلوماتي، الخاص بعثبات الانتقال، مع برمجة حصص الدعم لفائدة المتعلمين الذين كشفت عملية التقويم التشخيصي أنهم في حاجة إلى إعادة بناء تعلمات المستويات الأدنى (برامج السنة الماضية أو ما قبلها)، بهدف تمكينهم من بناء التعلم الجديد المرتبطة بالمستويات الأعلى (انظر: المادة 6 و 8 من المقرر الوزاري الخاص بتنظيم السنة الدراسية 2018/2019). وكل هذه الأمور تدخل في مجال دعم المكتسبات السابقة دون الانتقال إلى أي مادة جديدة مقررة خلال هذه السنة. أما الشهر الثاني الذي تنطلق فيه الدروس الجديدة فلم يشمل مواد خاصة بالمكون المورفولوجي يمكنها أن تؤثر- في رأينا- على مسار تمرير الاختبارات. وذلك لتوفرها ضمن الدروس المقررة في المستوى الرابع والسادس ابتدائي. والجدول (26) أسفله يوضح هذه المواد مرتبة حسب المنهج الدراسي المعتمد والمستويات المطلوبة.

الجدول رقم (26): مواد الدرس الصرفي المقررة خلال شهري نونبر وأكتوبر

المستوى	المؤسسة التعليمية	البرنامج	
		شهر نونبر	شهر أكتوبر
الخامس ابتدائي	المنظر الجميل	مرحلة تشخيص المكتسبات ودعم التعثرات	- الميزان الصرفي والمجرد والمزيد - مزيد الثلاثي والرباعي من الأفعال ومعاني صيغ الزوائد - تصريف الفعل الصحيح: السالم والمهموز والمضعف - تصريف الفعل المعتل: المثل والأجوف - تصريف الفعل المعتل الناقص - تصريف الفعل اللفيف المفروق واللفيف المقرون
	إخر خوضن		
الأول إعدادي	ابن المقفع	مرحلة تشخيص المكتسبات ودعم التعثرات	- المجرد والمزيد - المنقوص والمقصور والممدود
	الخوارزمي		

3.6. أدوات البحث الميداني وأسس إجرائها

لكل دراسة أو بحث علمي مجموعة من الأدوات والوسائل التي يستخدمها الباحث ليحصل على القدر الكافي من المعلومات والمعطيات التي تفيده في موضوع بحثه. ولمعالجة إشكالية البحث والتحقق من فرضياته، تفرض الضرورة المنهجية استكشاف الواقع التعليمي التعليمي، بتوظيف تقنية الاختبارات. وفي ارتباط مباشر بإشكالية البحث التي تستهدف التحقق من تأثير الوعي المورفولوجي على تطوير الوعي المعجمي عند المتعلمين من سلك الابتدائي، فقد اعتمدنا على قسمين من الاختبارات؛ قسم مرتبط بالوعيين المورفولوجي والمعجمي، وقسم مرتبط بعزل متغيرين اثنين ثبت بشكل واضح وجود علاقة بينهما وبين المعجم (Mcbride- Chang et al., 2008)؛ وهما الوعي الفونولوجي والذكاء غير اللفظي.

تركز اختبارات الوعي المورفولوجي على مكونات أساسية تملها خصوصية اللغة العربية، قسم منها مرتبط بالتصريف، وقسم مرتبط بالأوزان والصيغ، وقسم مرتبط بالاشتقاق. وتسعى هذه الاختبارات إلى قياس مدى معرفة المتعلمين للبنية المورفولوجية للكلمات ومدى تمكنهم من قواعد تكوين الكلمات بالاعتماد على آليات تحليلية مورفولوجية.

أما اختبار الوعي المعجمي فيضم رائزين اثنين؛ الأول مرتبط بالإنتاج، والغرض منه هو قياس مدى قدرة المتعلمين على معرفة العلاقة بين الأصل والكلمة المشتقة، وعلى إنتاج كلمات في سياقات مختلفة بالاعتماد على معلومات مورفولوجية. والثاني مرتبط بالفهم، والهدف منه قياس مدى معرفة المتعلمين للكلمات المتعددة المورفيمات وبالضبط عمق المعجم، بحيث يجب على المتعلمين أن يتوصلوا إلى معنى الكلمات بالاعتماد على معلومات مورفولوجية. وقد تم تطوير هذا الاختبار من قبل (Fejzo et al., 2015) بطريقة الاختبار نفسها التي استخدمها (Nagy & Tyler, 1989) لمتعلمي اللغة الإنجليزية في الصف الرابع ابتدائي، وقد اعتمدنا فكرته في هذا البحث، وأعدنا صياغته ليتناسب مع خصوصية اللغة العربية.

أما اختبار الوعي الفونولوجي، فالهدف منه هو التعرف على مستوى الوعي الفونولوجي عند المتعلمين، اعتبارا لأبحاث سابقة أظهرت وجود علاقة واضحة بين الوعي الفونولوجي ونمو المعجم (Carlisle, 1995)، وعليه فمن المهم أثناء قياس العلاقة بين الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي، مراقبة الوعي الفونولوجي أيضا، بالاعتماد على اختبارات تقيس هذا الجانب.

وأخيراً، اختبار الذكاء غير اللفظي؛ وهو اختبار يحتوي على "فقرات يعتمد النجاح فيها على القيام بعملية التفكير وإدراك العلاقات بين أجزائها بطريقة منطقية" (حماد، 2002، 10). ويستخدم هذا الاختبار للحصول على تقدير مبدئي للقدرة العقلية العامة عند الأطفال، من خلال إدراكهم للعلاقات بين مجموعات من الرموز، أو رسومات مصورة لأشكال هندسية أو غيرها. ويمتاز اختبار الذكاء غير اللفظي بخلوه من العامل اللغوي حيث إن بنوده تتكون من رموز وأشكال مصورة، يجاب عنها باستعمال الإشارة. ووفقاً لـ (Mcbride-Chang et al., 2008)، فإن قياس الذكاء غير اللفظي مهم لوجود علاقة بينه وبين المعجم. وقد اعتمدنا في هذا البحث على اختبار مصفوفات رافن (John. Raven) الذي يعتبر من أشهر اختبارات الذكاء المتحررة من أثر الثقافة، ويستخدم لقياس القدرة على استنتاج العلاقة بين الأشياء. والجدول التالي يوضح هذه الاختبارات وروائزها:

الجدول رقم (27): اختبارات البحث وروائزها

الاختبار	المجال	الروائز
اختبار الوعي المورفولوجي	التصريف	تصريف الفعل (الماضي، المضارع، الأمر)
		استخراج الفعل وتمييز زمنه
		تصريف الاسم
	الأوزان والصيغ	إنتاج كلمات بالاعتماد على الأوزان
		استخراج الوزن
	الاشتقاق	استخراج الحروف الأصلية والزائدة من الكلمة المشتقة
		الحكم على الروابط المورفولوجية
		إنتاج اللاكلمات
اختبار المعجم	الإنتاج	إنتاج كلمات مشتقة
	الفهم	معرفة الكلمات المعقدة مورفولوجيا
اختبار الوعي الفونولوجي	حذف مقطع من بداية الكلمة ونهايتها	
	التقطيع الفونيمي للكلمات	
اختبار الذكاء غير اللفظي	المصفوفات المتتابعة الملونة (Coloured Progressive Matrices) John. Raven	

4.6. تعليمات عامة حول الاختبارات

تستوجب الاختبارات مراعاة عدة اعتبارات تتعلق ببعض الأسس والتعليمات المرتبطة بعملية بناء الاختبار وإجرائه وتصحيح نتائجه وتفسيرها، نعرضها كالآتي:

1.4.6. تعليمات بناء الاختبارات وإجرائتها

- تحديد فكرة الاختبار ومبررات تصميمه، والتي تعتبر من أهم الخطوات في تصميم الاختبار، وقد ضمنا هذه المعلومات في محاور وصف الاختبارات.
- يشتمل كل رائز على بند تجريبي يقدم في بداية كل مهمة، لا يصحح، ولا تُحتسب له أية درجات، والغرض منه توضيح ما هو مطلوب من المفحوص في المهمة الاختبارية، وتعزيز الفهم العام لما هو مطلوب منه عند تطبيق البنود اللاحقة.
- تقدم الاختبارات للمفحوصين بالترتيب التالي: اختبار الذكاء غير اللفظي أولا، وبعده اختبار الوعي الفونولوجي، ثم اختبار الوعي المورفولوجي، وأخيرا اختبار الوعي المعجمي.
- تطبيق نماذج من الاختبارات على عينة استطلاعية من المتعلمين، للتأكد من مدى وضوح البنود ومطابقتها للهدف العام للاختبار، واستخراج متوسط زمن تطبيق كل رائز.
- تهيئة البيئة الملائمة قبل تطبيق الاختبارات، وذلك بتفادي جميع المشوشات التي يمكن أن تؤثر على تركيز المفحوص (ضوضاء، إنارة ضعيفة... إلخ). والتأكد من أن جميع الأفراد يسمعون تعليمات الاختبار بوضوح، وأنهم في حالة لا تعيق استجاباتهم.
- التقيد بالتعليمات وبشروط الإجراء الموضوعة لكل اختبار. والهدف من ذلك هو توحيد ظروف الإجراء وإعطاء نفس الفرصة لجميع الأفراد.
- بناء علاقة ثقة بين الفاحص والمفحوص قبل الشروع في تطبيق أي اختبار، لما لذلك من أثر إيجابي على نتائج التطبيق، مع تجنب كل ما من شأنه إثارة الخوف والارتباك لدى المفحوص خلال جميع مراحل التطبيق (كاستعمال عبارة راسب وناجح...).

- عدم التعليق سلباً على الأجوبة الخاطئة (في حالة الاختبارات الفردية). كذلك على الفاحص أن يشجع المفحوص ويساعده على فهم الاختبار.
- توزيع تطبيق الاختبارات على فترات زمنية مختلفة، وذلك تفادياً لأي شعور بالملل أو العياء أثناء الانجاز. ويمكن أن يتخلل التطبيق فترات للاستراحة، مع توحيد هذه الشروط على جميع المفحوصين.
- يتم تطبيق اختبارات الوعيين المورفولوجي والمعجمي والرائز الثاني من اختبار الوعي الفونولوجي بشكل جماعي، أما الرائز الأول من اختبار الوعي الفونولوجي واختبار الذكاء غير اللفظي فيطبقان بشكل فردي.
- إجراء تمرين تجريبي قبل كل اختبار للتأكد من استيعاب المفحوصين للتعليمات الموجهة إليهم. وإعداد التمارين التجريبية على شكل ملصقات تعلق على السبورة بدلاً من كتابتها عليها، وذلك تفادياً لتضييع الوقت. ويجب أن يراعى في هذه الملصقات الحجم الكبير والخط الواضح حتى يتمكن كل المتعلمين من رؤيته بشكل جيد.
- كل تمرين تجريبي يضم ثلاثة أمثلة: يُنجز المثل الأول من قبل الفاحص، والمثالان المتبقيان ينجزان من قبل المتعلمين بشكل جماعي. وفي نهاية التمرين التجريبي، نهئ المتعلمين على إجاباتهم الصحيحة، ونشرع في إنجاز الاختبار إذا لم يكن لدى المتعلمين أسئلة حوله.
- عدم محاولة إعادة أي اختبار أو أي بند من بنود الاختبار في حالة فشل المفحوص في الإجابة عنه.
- يطلب الفاحص من المتعلم التوقف عن حل التمرين، عندما يلاحظ أنه لا يستطيع حل نصف عدد البنود.
- إذا لم يفهم المفحوص المطلوب منه في المهمة الاختبارية، يتم تقديم أية تعليمات إضافية يراها الفاحص مناسبة ومن شأنها تسهيل عملية الفهم، وذلك فيما يخص الاختبارات الجماعية المعممة على كل المفحوصين، أما بالنسبة للاختبارات الفردية فيجب تفادي هذا الأمر لكي لا يكون البعض مفضلاً على البعض الآخر فينتفي شرط التكافؤ.

2.4.6. تعليمات تصحيح الاختبارات وحساب نتائجها

هناك عدة اعتبارات هامة على الفاحص مراعاتها أثناء التصحيح وتفسير النتائج، من أهمها:

- الاستناد في كل اختبار على المعلومات والإرشادات المرافقة له، والتي تتضمن كيفية التأويل، وكيفية وضع العلامات واستخراج النتائج.
- على الفاحص أن ينتبه لإمكانات التحيز الواعية واللاواعية تجاه فئة معينة لأسباب معينة.
- اختيار ظروف جيدة لتصحيح الاختبارات وعدم التسرع في إعطاء الدرجات، ومن الأفضل أن يراجع الفاحص العمليات الحسابية أكثر من مرة للتأكد من صحتها.
- الاستناد إلى نتيجة جميع الاختبارات، ومقارنة نتائجها قبل الحكم على المفحوص.

5.6. شرح الاختبارات

1.5.6. اختبار الوعي المورفولوجي

1.1.5.6. وصف الاختبار والهدف منه

يرتكز اختبار الوعي المورفولوجي على روائز تشمل مكوناته الثلاث الأساسية: التصريف، الأوزان والصيغ، الاشتقاق. وتسعى هذه الروائز إلى قياس مدى معرفة المتعلمين للبنية المورفولوجية للكلمات، ومدى تمكنهم من قواعد تكوين الكلمات بالاعتماد على آليات تحليلية مورفولوجية. وقد صممت هذه الأنشطة لتناسب المتعلمين في المستويين الرابع والسادس ابتدائي بالمدرسة العمومية المغربية.

2.1.5.6. روائز الاختبار

يحتوي اختبار الوعي المورفولوجي على ثمانية روائز؛ الروائز الثلاثة الأولى مرتبطة بالتصريف، والرائزان الأول والثاني مرتبطان بالأوزان والصيغ، والروائز الثلاثة الأخرى مرتبطة بالاشتقاق.

الجدول رقم (28): أهداف روائز اختبار الوعي المورفولوجي

اختبارات الوعي المورفولوجي		
الاختبار	الروائز	الأهداف
التصريف	تصريف الفعل (الماضي، المضارع، الأمر)	قياس معرفة المتعلمين لمورفيمات الزمن بضمائرها المختلفة، وما يلحق الأفعال من تغييرات تخص نوعها (فك الإدغام بالنسبة للفعل المضعف، إثبات حرف العلة أو حذفه بالنسبة للفعل المثال والأجوف والناقص)
	استخراج الفعل وتمييز زمنه	قياس قدرة المتعلمين على استخراج الأفعال وتمييزها عن باقي مكونات الجملة، ثم تصنيفها حسب أزمنتها، من خلال التعرف على المورفيمات الخاصة بكل زمن.
	تصريف الاسم	قياس معرفة المتعلمين للمورفيمات الخاصة بالاسم والمتعلقة بالجنس (مذكر/مؤنث) والعدد (مفرد، مثنى، جمع)، وكذا المورفيمات الخاصة بالرفع والنصب/الجر.
الأوزان والصيغ	إنتاج كلمات بالاعتماد على الأوزان	قياس قدرة المتعلمين على اشتقاق أكبر عدد من الكلمات بالاعتماد على الأوزان.
	استخراج الوزن	قياس قدرة المتعلمين على استخراج الوزن من الكلمة المشتقة.
الاشتقاق	استخراج الحروف الأصلية والزائدة من الكلمة المشتقة	قياس قدرة المتعلمين على استخراج الحروف الأصلية وعزلها عن الحروف الزائدة.
	الحكم على الروابط المورفولوجية	قياس قدرة المتعلمين على الحكم على الروابط المورفولوجية بين الكلمات، والتمييز بين العلاقات المورفولوجية والفونولوجية والدلالية بينها.
	إنتاج اللاكلمات	قياس قدرة المتعلمين على استعمال القواعد المورفولوجية وإنتاج كلمات في استقلال عن معناها.

1.2.1.5.6. تصريف الفعل

وصف الرائز: يتضمن هذا الرائز تصريف أربعة أفعال بنوعها الصحيح والمعتل، في الأزمنة الثلاثة (الماضي، المضارع، الأمر)، باستعمال 12 ضميرا، بحيث اخترنا للنوع الأول الفعل المضعف "لَوْن" باعتباره مكونا مشتركا بين المستويين الرابع والسادس، وأيضا لكونه يمثل نوع الأفعال الصحيحة التي تم التركيز عليها في مقرر المستوى الرابع ابتدائي، من خلال تخصيص محور خاص به ضمن قواعد الصرف والتحويل، على خلاف النوعين الآخرين (السالم والمهموز)، حيث تم تناول السالم ضمنيا في مبحث الصحيح والمعتل، بينما لم يدرّس المهموز خلال هذا المستوى. أما النوع الثاني (الفعل المعتل) فقد قدمناه من خلال ثلاثة أفعال: "وصل" وهو فعل مثال، و"قال" وهو فعل أجوف، و"رمى" وهو فعل ناقص. ونشير هنا إلى أن النوع الأخير (الناقص) لم يدرّس في السنة الرابعة، وإنما تم اعتماده لقياس المسار التطوري في امتلاك المعارف التصريفية في هذا المستوى.

الهدف من هذا الرائز قياس معرفة المتعلمين لمورفيمات الزمن بضمائها المختلفة، وما يلحق الأفعال من تغييرات تخص نوعها (فك الإدغام بالنسبة للفعل المضعف، إثبات حرف العلة أو حذفه بالنسبة للفعل المثال والأجوف والناقص).

التعليمات الموجهة للمفحوص: صرّف الأفعال "لَوْن" و"وصل" و"قال" و"رمى" إلى الأزمنة الثلاثة (الماضي، المضارع، الأمر) مع ضمائرهم الخاصة. ولكن قبل ذلك سنقوم بتمرين صغير للتدرب على هذه المهمة. طريقة تطبيق الاختبار: جماعية، كتابية.

التصحيح: تعطى نقطتان للإجابة الصحيحة، ونقطة واحدة للإجابة غير الصحيحة¹، بحيث تساوي النقطة الكلية 96، وهي تشكل مجموع الإجابات الصحيحة (48).

التمرين التجريبي:

¹ لم يتم إعطاء نقطة "الصفّر" لكي لا يؤثر ذلك على العمليات الإحصائية فيما بعد (كل عملية ضرب فيها الصفّر ستكون النتيجة صفرا)، لذا تم إعطاء نقطة واحدة للإجابة الخاطئة ونقطتين للإجابة الصحيحة.

الفعل				الضمير	الزمن
جَرَى	بَاعَ	وَجَدَ	صَوَّرَ		
				هي	الماضي
				أنتم	المضارع
				أنت	الأمر

2.2.1.5.6. استخراج الفعل وتمييز زمنه

يحتوي هذا الرائز على ست جمل، بحيث تضم كل جملة عددا من الأفعال المتصرفة في أزمنة مختلفة، وذلك بمعدل أربعة أفعال لكل زمن؛ المضارع (تعود، تجلس، يخرج، نذهب)، الماضي (انتشرت، وضعت، زرت، تحدثنا)، الأمر (اغسل، ساعد، ادرس، قل)، والهدف من هذه المهمة هو قياس قدرة المتعلمين على استخراج الأفعال وتمييزها عن باقي مكونات الجملة ثم تصنيفها حسب أزمنتها، من خلال التعرف على الموفيمات الخاصة بكل زمن.

التعليمات الموجهة للمفحوص: استخرج من الجمل التالية جميع أفعال الماضي والمضارع والأمر وصنفها في الجدول أسفله. ولكن قبل ذلك سنقوم بتمرين صغير للتدرب على هذه المهمة.

طريقة تطبيق الاختبار: جماعية، كتابية.

التصحيح: تعطى نقطتان للإجابة الصحيحة (نقطة لاستخراج الفعل ونقطة لتمييز زمنه) ونقطة للإجابة غير الصحيحة، بحيث تساوي النقطة الكلية (22).

التمرين التجريبي:

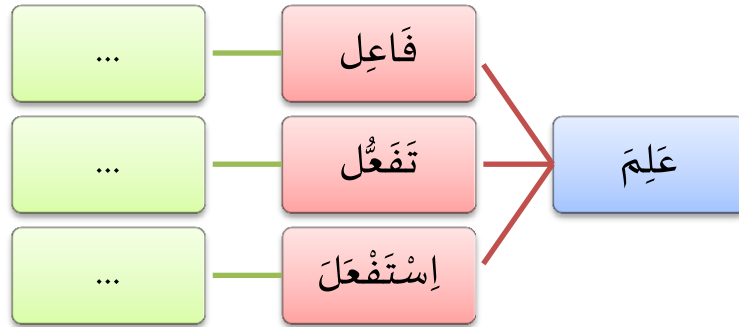
الجملة	أفعال المضارع	أفعال الماضي	أفعال الأمر
حِينَمَا وَصَلْتُ إِلَى الْمَدْرَسَةِ سَمِعْتُ الْمُدِيرَ يَقُولُ لَصَدِيقِي ادْخُلْ لِحَصْفِكَ بِسُرْعَةٍ وَلَا تَلْعَبْ فِي وَقْتِ الدِّرَاسَةِ.			

3.2.1.5.6. تصريف الاسم

وصف الرائز: يشتمل هذا الرائز على تصريف الاسم؛ أي ما يتعلق بتحويله من حيث العدد (مفرد، مثنى، جمع) ومن حيث الجنس (مذكر/ مؤنث) في حالتي الرفع والنصب/ الجر. ويضم خمسة أسماء مختلفة من حيث الوزن تم اعتمادها من المقررات التعليمية للمستويين. ويطلب من المفحوص في هذا الرائز تصريف

التصحيح: تعطى نقطتان للإجابة الصحيحة، ونقطة واحدة للإجابة غير الصحيحة، بحيث تساوي النقطة الكلية 20، وهي تشكل مجموع الإجابات الصحيحة (10).

التمرين التجريبي:



5.2.1.5.6. استخراج وزن الكلمة

وصف الرائز: يتضمن هذا الرائز عشر كلمات، والمطلوب من المفحوص استخراج أوزان هذه الكلمات، حيث تم الاعتماد على الأوزان العشرة المشهورة التي من المفترض أن المتعلمين قد تعرفوا عليها في المستويين المحددين، مع تنوع الأمثلة (أفعال وأسماء). ويقيس هذا الرائز قدرة المتعلمين على استخراج الوزن، ويتطلب إجابة مكتوبة من قبل المفحوص، بعد أن يشرح الفاحص الاختبار ويتأكد من فهم المتعلمين.

التعليمات الموجهة للمفحوص: في هذا الجدول عشر كلمات، المطلوب منك أن تكتب أمام كل كلمة وزنها الخاص بها، مع شكل الأوزان شكلاً تاماً. ولكن قبل ذلك سنقوم بتمرين صغير للتدرب على هذه المهمة.

طريقة تطبيق الاختبار: جماعية، كتابية.

التصحيح: تعطى نقطتان للإجابة الصحيحة، ونقطة واحدة للإجابة غير الصحيحة، بحيث تساوي النقطة الكلية 20 وهي تشكل مجموع الإجابات الصحيحة (10).

التمرين التجريبي:

الكلمة	وزنها
انْكَسَرَ	
تَصَدَّقَ	
مَنْصُورٌ	

6.2.1.5.6. استخراج الحروف الأصلية والزائدة من الكلمة المشتقة

وصف الرائز: يتضمن هذا الرائز ست كلمات، والمطلوب من المفحوص استخراج الحروف الأصلية (الجذر) والحروف الزائدة من الكلمات المشتقة. يمكن هذا الاختبار من قياس قدرة المتعلمين على استخراج الحروف الأصلية وعزلها عن الحروف الزائدة، ويتطلب إجابة مكتوبة من قبل المفحوص.

التعليمات الموجهة للمفحوص: في الجدول الذي أمامك توجد ست كلمات، والمطلوب منك أن تستخرج من هذه الكلمات حروفها الأصلية وحروفها الزائدة وتكتبها في الخانات الخاصة بها. ولكن قبل ذلك سنقوم بتمرين صغير للتدرب على هذه المهمة.

طريقة تطبيق الاختبار: جماعية، كتابية.

التصحيح: تعطى نقطتان للإجابة الصحيحة و نقطة للإجابة غير الصحيحة. بحيث يساوي مجموع الإجابات الصحيحة (24)، ويشكل مجموع البنود (12).

التمرين التجريبي:

الكلمة	حروفها الأصلية	حروفها الزائدة
تَسَابَقَ		
اسْتَهْدَفَ		
اعْتَمَدَ		

7.2.1.5.6. الحكم على الروابط المورفولوجية

وصف الرائز: صُمم هذا الرائز لقياس مستوى الوعي المورفولوجي عند المتعلمين كجزء من مشروع بحث وطني حول تفادي صعوبات التعلم¹. وقد اعتمد هذا الاختبار من قبل (Bouzouaya, 2009) من أجل قياس الوعي المورفولوجي عند المتعلمين على مستوى اللهجة التونسية، وتم تقنيته في هذا البحث ليتناسب مع اللغة العربية الفصحى ومع مستويات المتعلمين. والهدف منه هو قياس قدرة المتعلمين على الحكم على الروابط المورفولوجية بين الكلمات، من خلال التعرف على الكلمات التي لها نفس الجذر (الحروف الأصلية). يتكون الاختبار من (16) زوجاً من الكلمات؛ (8) تنتهي إلى نفس العائلة المورفولوجية (حيوان- حيوانات)، (4) بينها روابط دلالية (مثلث- مربع) ، و (4) بينها روابط فونولوجية (كرسي- سرك). ويجب على المتعلمين أن يقرروا وجود أو عدم وجود رابط مورفولوجي بين الكلمتين المقدمتين شفهيًا من قبل الفاحص (يجب على المتعلمين أن يحددوا إذا كانت الكلمتان من نفس العائلة المورفولوجية أم لا). وعلى الفاحص أن يتأكد من فهم المتعلمين للمقصود من "العائلة المورفولوجية"، من خلال تقديم تمرين تجريبي يشتمل على مثال لكل نوع من العناصر الثلاثة.

التعليمات الموجهة للمفحوص: سأقدم لك مجموعة من الكلمات، كل مجموعة تحتوي على كلمتين، وقد تكون الكلمتان من نفس العائلة المورفولوجية وقد لا تكون من نفس هذه العائلة. عندما تكون الكلمتان من نفس العائلة المورفولوجية يجب أن تكتب "نعم" في الإطار الذي أمامك"، وعندما تجد أنهما ليستا من نفس العائلة المورفولوجية اكتب "لا". وسأشرح لك أكثر في أمثلة التمرين التجريبي.

طريقة تطبيق الاختبار: جماعية، شفوية.

التصحيح: تعطى نقطتان لكل إجابة صحيحة، ونقطة واحدة للإجابة غير الصحيحة، بحيث تساوي النقطة الكلية (32)، وهي تشكل مجموع الإجابات الصحيحة (16).

التمرين التجريبي:

1. شمس - قمر

¹ صُمم هذا الاختبار ضمن الفريق المختص باللغة الشفهية والمكتوبة (Bouzouaya, 2009).

2. سجد - مسجد

3. سوق - سائق

8.2.1.5.6. إنتاج الالكلمات¹

وصف الرائز: بُني تصوّر هذا الرائز على الأبحاث التي أجراها (Wagner et al., 2007) و (Carlisle, 2007) على الوعي المورفولوجي. ويهتم فقط بالمظهر الاشتقائي، حيث تنبني فكرته على إنتاج الالكلمات (الكلمات الكاذبة)، من جذور مُهملة في اللغة العربية. ويشتمل الاختبار على (12) جملة؛ تتضمن الجمل الثمانية الأولى على المصدر واسم الفاعل واسم المفعول، وتشتمل الجمل الأربعة المتبقية على اسم التفضيل واسم الزمان واسم المكان واسم الآلة.

يمكن هذا الرائز من قياس قدرة المتعلمين على إنتاج كلمات في استقلال عن المعنى، ويتطلب إجابة مكتوبة من قبل المفحوص، بعد أن يشرح الفاحص الاختبار ويتأكد من فهمه من خلال تمرين تجريبي. وعلى الفاحص أن يخبر المتعلمين أن هذه الكلمات لا معنى لها في اللغة العربية، ويجب عليهم التعامل معها مثل الكلمات التي يعرفونها.

التعليمات الموجهة للمفحوص: أكمل (ي) الجمل بكلمة مناسبة من نفس عائلة الكلمة التي تحته خطٌ. ولمساعدتك سوف أقرأ لك الجملة وأمنحك وقتاً للتفكير وكتابة الكلمة المفقودة. لكن قبل ذلك سنقوم بتمرين صغير للتدرب على هذه المهمة.

طريقة تطبيق الاختبار: جماعية، كتابية.

التصحيح: تعطى نقطتان للإجابة الصحيحة، ونقطة واحدة للإجابة غير الصحيحة. بحيث تساوي النقطة الكلية (24).

التمرين التجريبي:

¹ المقصود بها الكلمات غير المستعملة في اللغة العربية، وقد استقيناها من المهمل المذكور في معجم جمهرة اللغة لابن دريد (ابن دريد، 1987). والمهمل هو الذي أهمله العرب في كلامهم وتركوه لقلّة فائدته وشيوعه، يقول ابن فارس: "الكلام على ضربين مهمل ومستعمل، قال: فالمهمل هو الذي لم يوضع للفائدة، والمستعمل: ما وضع ليفيد (ابن فارس، 1993، 81).

1. حينما أُخْدِسُ فإنني أقوم بـ.....

2. الشخص الذي يَتَسَاغَكُ يسمى

3. الذي نَدْشُلُهُ يسمى

2.5.6. اختبار الوعي المعجمي

1.2.5.6. إنتاج كلمات مشتقة لقياس عمق المعجم على مستوى الإنتاج

وصف الرائد: بُني تصور هذا الارئ على الأبحاث التي أجراها (Carlisle, 2007 ; Wagner et al., 2007) على الوعي المورفولوجي، ويهتم بالمظهر الاشتقاقي فقط. والغرض من هذا الاختبار قياس قدرة المتعلمين على معرفة العلاقة بين الأصل والكلمة المشتقة، وقياس قدرتهم على إنتاج كلمات في سياقات مختلفة بالاعتماد على الاشتقاق. ويتطلب إجابة مكتوبة من قبل المفحوص بعد أن يشرح الفاحص الاختبار ويتأكد من فهمه من خلال تمرين تجريبي.

يتضمن هذا الاختبار (12) جملة؛ وذلك بمعدل جملتين لكل من الفعل والمصدر¹ واسم الفاعل واسم المفعول، وجملة واحدة لكل من اسم الآلة² واسم التفضيل واسم الزمان واسم المكان³، علما أن هذه المكونات المورفولوجية الأربعة الأخيرة تم تدريسها حسب المنهاج التعليمي في المستوى السادس فقط، وهو ما سيبيّن المسار التطوري في امتلاك المعارف عند هذه الفئة من المتعلمين. والمطلوب من المفحوص في هذا الاختبار اشتقاق الكلمات المناسبة حسب كل جملة. ولتوجيه المتعلمين في هذا الاختبار نكتب الكلمة المراد تطبيق عملية الاشتقاق عليها بخط بارز. ولمراقبة الاختلافات على مستوى الفهم في القراءة على المتعلم أن

¹ مع اعتبار معيار السماع في مصدر الفعل الثلاثي.

² يتم قبول الجواب في حالة استعمال المتعلم وزني الآلة (مَفْعَلٌ، مِفْعَالٌ) المتضمنة في المنهاج المعتمد.

³ يتم قبول الجواب سواء استعمل المتعلم وزن مَفْعَلٌ أو وزن مَفْعِلٌ في استخراج اسمي الزمان والمكان. دون مراعاة وزن مضارع الفعل (فَعْلٌ وَيَفْعُلُ أَوْ يَفْعِلُ).

ينتظر حتى يقرأ الفاحص كل جملة، بحيث يقرأ الفاحص الجملة الأولى وينتظر إجابة المفحوصين على الورقة، ثم ينتقل إلى الجملة الثانية وهكذا حتى ينهي قائمة الجمل.

وعلى الفاحص أثناء التمرين التجريبي أن يقرأ الجملة الأولى ويعطي الجواب بنفسه، أما بالنسبة للمثاليين المتبقين، فإن المتعلمين هم الذين يجيبون، مع شرح الفاحص أكثر إن بدا له أنهم لم يفهموا القصد من التمرين.

التعليمات الموجهة للمفحوص: أكمل الجمل بكلمة مناسبة من نفس عائلة الكلمة التي تحتمل خطأ. ولمساعدتك سأقرأ لك الجملة وأعطيك الوقت للتفكير وكتابة الكلمة المفقودة. لكن قبل ذلك سنقوم بتمرين صغير للتدرب على هذه المهمة.

طريقة تطبيق الاختبار: جماعية، كتابية.

التصحيح: تعطى نقطتان للإجابة الصحيحة، ونقطة واحدة للإجابة غير الصحيحة بحيث تساوي النقطة الكلية (24) وهي تشكل مجموع الإجابات الصحيحة (12).

التمرين التجريبي:

1. جَمِيعُ أَصْدِقَائِي يُحِبُّونَ مُشَاهِدَةَ أَفْلامِ الْخَيَالِ، أَمَّا أَنَا فَأُحِبُّ أَنْ..... أَفْلامًا وَاقِعِيَّةً.
2. ثَمَنُ الْمَكْتَبِ الَّذِي صَنَعَهُ النَّجَّارُ مُرْتَفِعٌ جِدًّا لِأَنَّهُ..... مِنَ الْخَشَبِ الْجَيِّدِ.
3. أُحِبُّ أَنْ أُسَافِرَ إِلَى مَدِينَةٍ جَدِيدَةٍ لِأَنَّ..... إِلَيْهَا شَيْءٌ مُمْتَعٌ.

2.2.5.6. معرفة الكلمات المعقدة مورفولوجيا لقياس عمق المعجم على مستوى الفهم

وصف الاختبار: تم تطوير هذا الاختبار من قبل (Fejzo et al., 2015) بنفس طريقة الاختبار الذي استخدمه (Nagy & Tayler, 1989) لمتعلمي اللغة الإنجليزية في الصف الرابع ابتدائي. والهدف منه هو قياس مدى معرفة المتعلمين للكلمات المتعددة المورفيمات وبالضبط عمق المعجم. وقد اعتمدنا فكرته في هذا البحث وأعدنا صياغته ليتناسب مع اللغة العربية. يشتمل الاختبار في مجموعه على (34) كلمة متعددة المورفيمات، موزعة في الشكل أدناه، حسب حجم ورودها في المناهج الدراسية الخاصة بالمستويين الرابع والسادس ابتدائي وحسب الأوزان المعتمدة في المرحلتين.

المصدر	اسم الفاعل	اسم المفعول	اسم الزمان	اسم المكان	اسم الآلة	المجموع
9	9	8	3	2	3	34
العدد						

يُطلب من المتعلم في هذا الاختبار وضع دائرة على رقم التعريف الصحيح للكلمة من بين الاختيارات الثلاثة الموجودة، حيث تشتمل هذه الاختيارات على اختيار صحيح، واختيارين خاطئين. ويتطلب هذا الاختبار إجابة مكتوبة من قبل المفحوص، بعد أن يشرحه الفاحص ويتأكد من فهم المتعلمين له من خلال تطبيق تمرين تجريبي.

التعليمات الموجهة للمفحوص: في الورقة التي أمامك توجد (34) كلمة، وتحت كل كلمة توجد ثلاثة اختيارات، يجب عليك أن تضع دائرة على رقم الجملة التي تقدم تعريفا صحيحا لهذه الكلمة، سأقرأ لك الكلمة وتعاريفها وأترك لك وقتا للتفكير. لكن قبل ذلك سنقوم بتمرين صغير للتدرب على هذه المهمة. طريقة تطبيق الاختبار: جماعية، كتابية.

التصحيح: تعطى نقطتان للإجابة الصحيحة، ونقطة واحدة للإجابة غير الصحيحة. بحيث يساوي المجموع (68) نقطة.

التمرين التجريبي:

- الشَّاهِدُ

1. مشاهدة فيلم
2. الشخص الذي يخبرنا بشيء رآه
3. قول الحقيقة

- المُدَرَّب

1. الذي يقوم بتدريب الناس
2. الشخص الذي درّبه شخص آخر
3. التمرّن على الرياضة

- الإنجَازُ

1. الشخص الذي ينجز عمله بإتقان

2. إكمال عمل ما

3. الشخص الذي لا ينجز عمله

3.5.6. اختبار الوعي الفونولوجي

1.3.5.6. وصف الاختبار

أظهرت مجموعة من الأبحاث السابقة وجود علاقة واضحة بين الوعي الفونولوجي ونمو المعجم (Carlisle, 1995)، وعليه فمن المهم قياس العلاقة بين الوعي المورفولوجي والمعجم، مع مراقبة بعض المعارف الفونولوجية الأساسية للمفحوص، ما دما لا نهتم في هذه الدراسة بالوعي الفونولوجي كاملا ومدى تأثيره على الوعيين المورفولوجي والمعجمي. وانطلاقا من ذلك، اعتمدنا قياس الوعي الفونولوجي من خلال رائزين اثنين؛ الأول كتابي؛ يعتمد على التقطيع الفونيمي لعشر متواليات لغوية، وذلك من أجل التعرف على قدرة المتعلم على تقطيع الكلمات إلى الفونيمات المكونة لها، وإدراك أن الكلمات تتكون من عدد من الفونيمات، والثاني شفوي؛ يعتمد على حذف مقطع من بداية الكلمة ونهايتها، وذلك لقياس وعي المتعلم المقطعي. ويتضمن عشرة بنود؛ خمسة منها خاصة بحذف المقطع من بداية الكلمة، والخمسة الأخرى من نهايتها.

2.3.5.6. روائز الاختبار

1.2.3.5.6. تقطيع الكلمة إلى فونيمات

وصف الرائز: يبدأ الفاحص بتمرين تجريبي حيث يقرأ الكلمة الأولى ثم يقطعها إلى فونيمات، ثم يقرأ الكلمة الثانية ويطلب من المتعلم اتباع نفس التعليمات. وفي حالة الخطأ، يشرح الفاحص المهمة أكثر باعتماد التمرين التجريبي نفسه. وبالنسبة للكلمات العشرة الأخرى، يجب على المتعلم تقطيعها دون أي تدخل من قبل الفاحص، حيث يقرأ الفاحص الكلمات وعلى المتعلم إعطاء الإجابة كتابيا. يضع الفاحص علامة (+) أمام الإجابة الصحيحة وعلامة (-) أمام الإجابة الخاطئة، مع تسجيل للأخطاء التي ارتكبها المتعلم بشكل دقيق.

التعليمات الموجهة للمفحوص: سأعطيك مجموعة من الكلمات، ويجب أن تقطّع كل كلمة إلى أصواتها كتابيا، ولتتدرب على هذه المهمة سنقوم بتمرين تجريبي.

طريقة تطبيق الاختبار: جماعية، كتابية.

التصحيح: تمنح نقطتان للإجابة الصحيحة و نقطة واحدة للإجابة الخاطئة، بحيث تساوي النقطة الكلية للإجابات الصحيحة (20).

التمرين التجريبي: لتقطيع كلمة (عَادِل) إلى أصواتها تصبح (ع / ا / د / و / ل). حاول تقطيع كلمة (جَمِيل) بنفس الطريقة لنرى هل فهمت المطلوب.

2.2.3.5.6. حذف مقطع من بداية الكلمة ونهايتها

وصف الرائز: يتضمن هذا الرائز عشر كلمات، يطلب الفاحص من المتعلم في الخمس كلمات الأولى حذف مقطع من نهاية كل الكلمة، حيث يجب على المتعلم أن يقول الكلمة كاملة في البداية، ثم يقولها مرة ثانية دون المقطع الأخير الذي يحدده الفاحص، وهكذا حتى ينهي الكلمات الخمس. ثم ينتقل الفاحص إلى الكلمات الخمس المتبقية ويطبق نفس الطريقة لكن مع حذف المقطع من بداية الكلمة.

التعليمات الموجهة للمفحوص: عندنا (10) كلمات، سأقول لك الكلمة، وأحدد لك جزءا منها، وعليك أن تقول الجزء المتبقي فقط. وقبل ذلك سنقوم بتمرين صغير للتدرب على هذه المهمة.

طريقة تطبيق الاختبار: فردية، شفوية.

التصحيح: تعطى نقطتان للإجابة الصحيحة، ونقطة واحدة للإجابة غير الصحيحة، بحيث تساوي النقطة الكلية (20)، وهي تشكل مجموع الإجابات الصحيحة (10).

التمرين التجريبي:

يطلب الفاحص من المتعلم أن يقول كلمة "رِجَال" ثم يطلب منه أن يقول كلمة "رجال" بدون "جال"، ويسأله ماذا يبقى؟ وعلى المتعلم أن يجيب "ر"، ثم يطلب الفاحص مرة أخرى أن يقول المتعلم كلمة "مشاعر" بدون "م"، ويسأله ماذا يبقى؟ وعلى المتعلم أن يجيب "شاعر".

4.5.6. اختبار الذكاء غير اللفظي: المصفوفات المتتابعة الملونة (Coloured Progressive Matrices,)

(John. Raven, 1956)

1.4.5.6. وصف الاختبار

اختبار الذكاء هو عبارة عن موقف يواجه فيه الفرد بسلسلة من الأعمال التي عليه القيام بها، ومن أمثلة هذه الأعمال: حل المشكلات، إدراك العلاقات، استخدام الرموز، وفهم المادة المقدمة له على شكل كتابة أو كلام لفظي. ويستجيب الفرد لهذه السلسلة المقننة من المشكلات أو الأسئلة، ثم يقدر سلوكه تقديراً كمياً، وذلك بالمقارنة بدرجات مجموعة من الأفراد الذين أدوا الأعمال نفسها. أي قاموا بحل المسائل نفسها (حماد، 2002، 39). وقد أشار (عباس، 2002، 154-167) إلى أهم الأغراض التي تستخدم فيها مقاييس الذكاء والاستعدادات العقلية، وهي: تقسيم المتعلمين وتحديد مستواهم الدراسي، فرز حالات التأخر الدراسي، تشخيص الضعف العقلي، الكشف عن الموهوبين (التفوق العقلي)، التوجيه والإرشاد النفسي.

ويستخدم اختبار الذكاء غير اللفظي للحصول على تقدير مبدئي للقدرة العقلية العامة عند الأطفال، من خلال إدراكهم للعلاقات بين مجموعات من الرموز، أو رسومات مصورة لأشكال هندسية أو غيرها، ويعرف عطا الله وآخرون (2007، 4) الاختبارات غير اللفظية بأنها: "الاختبارات التي تحتوي على فقرات تقيس قدرة المفحوص على القيام بعملية التفكير وإدراك العلاقات بطريقة سببية منطقية وبدون استخدام اللغة اللفظية في موقف الاختبار".

وقد تم اختيار اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (John. Raven) باعتباره واحداً من أشهر اختبارات الذكاء المتحررة من أثر الثقافة، كما أن من أهم مميزاته اعتماده على إطار نظري واضح منذ نشأته الأولى، حيث ظهر هذا الاختبار وتطور في إطار نموذج "العاملين لسبيرمان Spearman"، فقد كان "سبيرمان" الموجه الرئيسي لحركة القياس العقلي في (بريطانيا) لحوالي نصف قرن من الزمن، وكان "سبيرمان" يرى أن أفضل مقاييس القدرة العقلية هي الاختبارات التي تتناول ما يسميه (الاستدلال المجرد) (حماد، 2012، 60). ويمتاز اختبار الذكاء غير اللفظي بخلوه من العامل اللغوي، فهو من أشهر اختبارات الذكاء المتحررة من أثر الثقافة، حيث إن بنوده تتكون من رموز وأشكال مصورة، يجاب عنها باستعمال الإشارة. ويناسب هذا

الاختبار الأعمار من (5.6 – 11.6) سنة من العاديين والمتأخرين عقليا، كما يناسب أيضا كبار السن، وأصحاب الإصابات المخية، وفاقد القدرة على الكلام.

ويعتبر هذا الاختبار من اختبارات الأداء، التي تناسب فئة مرحلة التعليم الابتدائي من جهة ملاءمته لقياس القدرة العقلية لهم. ويهدف من خلاله إلى معرفة ما إذا كان المتعلم يعاني ضعفا في قدراته العقلية، وذلك لاستبعاد أثر ذلك على تحصيل المتعلم. وإذا ما أظهرت دنيا في التحصيل فإن ذلك يشير إلى احتمالية عالية لمعاناة المتعلم من صعوبات التعلم. ووفقا للباحثة (Mcbride-Chang et al., 2008) فإن قياس الذكاء غير اللفظي مهم لوجود علاقة بينه وبين المعجم.

ويتكون هذا الاختبار من ثلاث مجموعات، وهي:

- المجموعة (A): النجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين في نفس الوقت.
 - المجموعة (A_B): النجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني.
 - المجموعة (B): النجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقياً أو مكانياً، وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.
- وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (12) مصفوفة، وذلك بمعدل (36) مصفوفة في المجموع، وتحتوي كل مصفوفة على (6) قطع صغيرة، بحيث يجب على المفحوص اختيار القطعة المناسبة المكمل للمصفوفة.

2.4.5.6. إجراء الاختبار¹

¹Arnoud Roy, Jean-Luc Roulin, Didier le Gall et Nathalie Fournet. Fonctions Exécutives chez l'enfant, Projet d'étude multicentrique, Neuropsychologie de l'enfant, livre 2 du projet Matériel et consignes. Adaptation à la langue arabe : Marie Er-Rafiqi, Benaissa Zarhbouch et Tarek Bellaj.

يقوم الفاحص بكتابة اسم المفحوص في ورقة الإجابة، ومن ثم يفتح كتيب الاختبار ويقف عند اللوحة الأولى (A1)، ويعطي التعليمية رقم (1). يشرح الفاحص لماذا الأرقام: 1 و 2 و 3 غير ملائمة، ولماذا الرقم 6 هو الجواب الصحيح، ثم يطلب من المفحوص أن يشير بأصبعه إلى الجواب الملائم. مع اتباع هذه الخطوات:

- إذا لم يشر المفحوص بأصبعه إلى القطعة الملائمة، يقدم الفاحص تفسيراته حتى تصبح المهمة الواجب حلها واضحة.
- يشرح الفاحص في كل صفحة وجود شكل تنقصه قطعة معينة، ثم يعطي التعليمية رقم (2). بعد ذلك يقدم الفاحص الصورة (A2) ويعطي التعليمية رقم (3).
- إذا تعثر المفحوص ولم يستطع فهم الاختبار وحله حتى الشكل (A5) وجب إيقاف الاختبار واعتباره غير صالح للتطبيق مع هذا المفحوص.
- يجب إعطاء المفحوص وقتاً كافياً للتفكير والاختيار، وعدم التعليق على الإجابة كيفما كانت.
- من الممكن للفاحص أن يستخدم الشكل (A1) في الشرح للمفحوص وهو ينتقل ما بين الأشكال حتى الشكل (A5).

التعليمات الموجهة للمفحوص

- التعليمية 1:
سأقدم لك مجموعة من الأشكال الملونة التي بها أشكال ناقصة، والمطلوب منك التعرف على الأجزاء الناقصة والتي ستجعل الشكل الناقص كاملاً بشكل صحيح، مع العلم أن هذا الأمر ليس اختباراً مدرسياً كبقية الاختبارات التي يعطيها الأساتذة؛ وإنما هو محاولة لمعرفة قدرتك على اكتشاف الأجزاء الناقصة. انظر إلى هذا الشكل (الإشارة بالأصبع إلى الشكل في الأعلى). ينقص هذا الشكل قطعة معينة، وكل قطعة من هذه القطع في الأسفل (الإشارة بالأصبع إلى كل قطعة منها) لها أبعاد مناسبة لكي تستطيع إدراجها في هذا المكان (الإشارة إلى المكان المناسب)، لكنها لا تكمل كلها الشكل المطلوب.

- التعليمية 2:

كل ما عليك القيام به هو الإشارة بالأصبع إلى القطعة التي تكمل بشكل جيد الشكل.

- التعليم 3:

تكون النماذج سهلة في البداية، وتصبح أكثر صعوبة فيما بعد. إذا انتهت إلى الأشكال السهلة، ستجد أن الباقي أقل صعوبة. أشر بأصبعك فقط إلى القطعة التي تكمل الشكل. والآن أكمل كل الأشكال، ولننظر كم محاولة تستطيع النجاح فيها. يمكنك أن تأخذ ما يكفيك من الوقت للقيام بذلك. لا داعي للاستعجال. كن حذرا. تذكر أنه بالنسبة لكل شكل لا توجد إلا قطعة واحدة ملائمة.

طريقة تطبيق الاختبار: فردية، ويمكن إجراؤه كذلك في مجموعات صغيرة.

التصحيح: يحسب لكل جواب صحيح نقطة واحدة، وللسؤال الذي لم تتم الإجابة عنه صفر نقطة. بحيث يساوي مجموع النقط (36)، وهو عدد مجموع البنود. تجمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها المفحوص، ويكون متوسط الأداء (18) باعتباره نصف مجموع الإجابات كلها.

التمرين التجريبي: اللوحة (A1) من الكتيب.

6.6. أساليب المعالجة الإحصائية

تم الاعتماد في تحليل البيانات المحصل عليها ومعالجتها إحصائيا على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS (Statistical Package for Social Sciences). ولا شك أن لكل منهج إحصائي متطلبات خاصة تفرضها عليه طبيعة البيانات المستخدمة، لذلك فقد تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع أهداف الدراسة. والجدول الآتي يبين الأهداف والأسلوب الإحصائي المستخدم لتحقيق كل هدف.

الجدول رقم (29): الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحقيق أهداف الدراسة

الهدف المراد تحقيقه	الأسلوب الإحصائي المستخدم
التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبارات	معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation)
التحقق من ثبات الاختبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)

معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation)	معرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبارات الوعي المورفولوجي واختبارات الوعي المعجمي
تحليل الانحدار البسيط	- معرفة درجة الأثر للمتغير المستقل (اختبارات الوعي المورفولوجي) على المتغير التابع (اختبارات الوعي المعجمي) - معرفة درجة الأثر للمتغير المستقل (اختبار الوعي الفونولوجي) على المتغير التابع (اختبارات الوعي المعجمي) - معرفة درجة الأثر للمتغير المستقل (اختبار الذكاء غير اللفظي) على المتغير التابع (اختبارات الوعي المعجمي)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.	- التحقق من الفروق في اختبار الوعي المعجمي وفق مستوى الوعي المورفولوجي (مرتفع منخفض) - معرفة دلالة الفروق في اختبارات الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس) - معرفة دلالة الفروق في اختبارات الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي لدى أفراد هذه العينة وفق متغير الوسط (قروي، حضري) - معرفة دلالة الفروق في اختبارات الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي وفق متغير الجنس.
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار تحليل التباين الأحادي (ف)	معرفة دلالة الفروق في اختبارات الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير العمر

7. خلاصة

تضمن هذا الفصل كل ما يتعلق بإجراءات الدراسة الميدانية، باعتبارها الحد الفاصل بين ما سبق من تغطية نظرية، والتي سعيينا من خلالها إلى جمع العناصر المتعلقة بموضوع دراستنا، وبين ما هو تطبيقي عملي، نسعى من خلاله إلى بحث واستقصاء إشكالية الدراسة الحالية، وبيان تحقق فرضياتها أو عدم تحققها. وقد تناولنا في هذا الفصل وصفا لكل ما استخدم في الإطار التطبيقي لهذه الدراسة (ببعديها الاستطلاعي والأساسي) من وصف مجتمع الدراسة، والأدوات المستعملة في تحقيق هدف البحث، وإجراءات بناء هذه الأدوات وصدقها، وكذا المراحل التي اتبعت أثناء عملية التطبيق. وقد استخلصنا بعد كل هذه الخطوات أن الاختبارات المعتمدة تتمتع بخصائص تضمن مصداقيتها في التأكد من صدق الفرضيات أو عدمه، وفي استخلاص النتائج التي تساعدنا لاحقا من تقديم الاقتراحات المناسبة حول موضوع الدراسة ونتائجها.

الفصل السادس:
عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

1. تمهيد

ارتباطا بخصوصيات بحثنا الميداني الذي يستهدف التحقق من فرضياته عبر تمرير عدد من الاختبارات على عينة من متعلمي المستوى الرابع والسادس ابتدائي. واعتبارا لما تم انجازه ضمن الدراسة الميدانية من ضبط ومعالجة لأدواتها، تم رصد نتائج الدراسة بالأدوات والمعادلات الإحصائية المناسبة، وهي الإجراءات التي يقصد منها تأكيد أو نفي الفرضيات وتبرير نتائجها علميا، وذلك بتحليلها ومناقشتها في ضوء نتائج الدراسات السابقة والاتجاهات النظرية، والمعطيات الواقعية الميدانية. وهو ما يمكن أن يتيح لنا تقديم المقترحات الملائمة بشأن ما تم التوصل إليه من نتائج. وفيما يلي تفصيل ذلك.

2. عرض نتائج الدراسة

1.2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى

نص الفرضية: ترتبط درجات الوعي المعجمي عند متعلّمي المستوى الرابع والسادس ابتدائي، بدرجات وعيهم المورفولوجي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية لدى متعلّمي المستوى الرابع ابتدائي، تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبارات الوعي المورفولوجي واختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلّمي هذا المستوى، والجدول رقم (30) يوضح ذلك:

جدول رقم (30): نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبارات الوعي المورفولوجي واختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلّمي الصف الرابع

الاختبارات	اختبار الإنتاج	اختبار الفهم	مجموع اختبارات الوعي المعجمي
اختبار التصريف	معامل الارتباط	0.796**	0.619**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000
	العينة	60	60
اختبار الأوزان والصيغ	معامل الارتباط	0.744**	0.467**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000
	العينة	60	60
اختبار الاشتقاق	معامل الارتباط	0.657**	0.445**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000
	العينة	60	60
مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي	معامل الارتباط	0.829**	0.613**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000
	العينة	60	60

** دالة عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول أعلاه وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) عند مستوى (0.01) بين اختبارات الوعي

المورفولوجي (التصريف، الأوزان والصيغ، الاشتقاق) واختبارات الوعي المعجمي (الإنتاج، الفهم)، وكذلك بين مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي ومجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي المستوى الرابع، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون بين (0.445 - 0.829) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى (0.01).

هذا بالنسبة للمستوى الرابع، وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون كذلك لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبارات الوعي المورفولوجي واختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي المستوى السادس، والجدول رقم (31) يوضح ذلك:

جدول رقم (31): نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبارات الوعي المورفولوجي واختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس

الاختبارات	اختبار الإنتاج	اختبار الفهم	مجموع اختبارات الوعي المعجمي
اختبار التصريف	معامل الارتباط	0.682**	0.517**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000
	العينة	60	60
اختبار الأوزان والصيغ	معامل الارتباط	0.667**	0.254*
	مستوى الدلالة	0.000	0.050
	العينة	60	60
اختبار الاشتقاق	معامل الارتباط	0.640**	0.493**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000
	العينة	60	60
مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي	معامل الارتباط	0.734**	0.522**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000
	العينة	60	60

** دالة عند مستوى دلالة (0.01)

* دالة عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجدول وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) عند مستوى (0.01، 0.05) بين اختبارات الوعي

المورفولوجي (التصريف، الأوزان والصيغ، الاشتقاق) واختبارات الوعي المعجمي (الإنتاج، الفهم)، وكذلك بين مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي ومجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون بين (0.254 - 0.734) بمستوى دلالة (0.000، 0.050) وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى (0.01، 0.05).

2.2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية

نص الفرضية: تؤثر المعارف المرتبطة بمختلف مكونات الوعي المورفولوجي (التصريف، الاشتقاق، ومعرفة الأوزان والصيغ) في عمق الوعي المعجمي بطرق ونسب مختلفة.

- أولاً: النتائج المتعلقة بأثر اختبارات الوعي المورفولوجي على اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي المستوى الرابع

للتأكد من صحة هذه الفرضية لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع، تم استخدام تحليل الانحدار البسيط، بالاستناد على الاختبارات الإحصائية المقترنة به، وذلك لمعرفة درجة الأثر للمتغير المستقل (اختبارات الوعي المورفولوجي) على المتغير التابع (اختبارات الوعي المعجمي) على النحو التالي:

أ. أثر اختبار التصريف على اختبار الوعي المعجمي

يوضح الجدول رقم (32) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار التصريف كمتغير مستقل على اختبار الإنتاج أولاً، وعلى اختبار الفهم ثانياً، ثم على مجموعهما، لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع:

جدول رقم (32) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار التصريف على اختبار الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع

معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	درجة الحرية DF	قيمة F	مستوى دلالة F	معامل الانحدار			الإنتاج
					β	الخطأ المعياري	قيمة T	
0.796	0.634	(1.58)	100.466	0.000	0.084	0.008	10.023	0.000
0.619	0.383	(1.58)	36.079	0.000	0.130	0.022	6.007	0.000
0.726	0.527	(1.58)	64.563	0.000	0.213	0.027	8.035	0.000
الاختبارين								

يتضح من الجدول السابق أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر اختبار التصريف على اختبار الإنتاج لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع معنوي، حيث بلغت قيمة F (100.466) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً 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 (0.634) وهذا يعني أن التصريف يفسر ما نسبته (63.4%) من التغيرات الحاصلة في الإنتاج لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.084)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (اختبار التصريف) على المتغير التابع (اختبار الإنتاج)، وهذا الأثر معنوي حيث بلغت قيمة T (10.023) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

كما يتضح من الجدول أيضاً، أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر اختبار التصريف على اختبار الفهم معنوي، حيث بلغت قيمة F (36.079) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً 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 (0.383)، وهذا يعني أن التصريف يفسر ما نسبته (38.3%) من التغيرات الحاصلة في الفهم لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.130)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (اختبار التصريف) على المتغير التابع

(اختبار الفهم)، وهذا الأثر معنوي حيث بلغت قيمة T (6.007) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.01).

كما يظهر من الجدول أيضاً أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر اختبار التصريف على مجموع اختبارات الوعي المعجمي معنوي، إذ بلغت قيمة F (64.563) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائية 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 (0.527)، وهذا يعني أن التصريف يفسر ما نسبته (52.7%) من التغيرات الحاصلة في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.213)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (اختبار التصريف) على المتغير التابع (مجموع اختبارات الوعي المعجمي)، وهذا الأثر معنوي حيث بلغت قيمة T (8.035) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.01).

وهذه النتائج تعني أن اختبار التصريف له إسهام ذو دلالة إحصائية على اختباري الوعي المعجمي (الإنتاج والفهم) ثم على مجموعهما لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع.

ب. أثر اختبار الأوزان والصيغ على اختبار الوعي المعجمي

والجدول رقم (33) يوضح نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الأوزان والصيغ كمتغير مستقل على اختبار الإنتاج وعلى اختبار الفهم ثم على مجموعهما لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع:

جدول رقم (33) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الأوزان والصيغ على اختبار الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع

معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	درجة الحرية DF	قيمة F	مستوى دلالة F	معامل الانحدار			الإنتاج
					B	الخطأ المعياري	قيمة T	
مستوى دلالة T								
0.744	0.554	(1.58)	71.944	0.000	0.326	0.038	8.482	0.000
0.467	0.218	(1.58)	16.134	0.000	0.406	0.101	4.017	0.000
0.598	0.358	(1.58)	32.361	0.000	0.732	0.129	5.689	0.000
الاختبارين								

يتضح من الجدول السابق أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر اختبار الأوزان والصيغ على اختبار الإنتاج لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع معنوي، حيث بلغت قيمة F (71.944) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً 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 معرفة الأوزان والصيغ تفسر ما نسبته (55.4%) من التغيرات الحاصلة في الإنتاج لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.326)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (اختبار الأوزان والصيغ) على المتغير التابع (اختبار الإنتاج)، وهذا الأثر معنوي حيث بلغت قيمة T (8.482) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

ويتضح من الجدول أيضاً أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر اختبار الأوزان والصيغ على اختبار الفهم لدى أفراد هذه العينة معنوي، حيث بلغت قيمة F (16.134) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً 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 (0.218)، وهذا يعني أن معرفة الأوزان والصيغ تفسر ما نسبته (21.8%) من التغيرات الحاصلة في الفهم لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.406)، وهو ما يمثل أثر المتغير

المستقل (اختبار الأوزان والصيغ) على المتغير التابع (اختبار الفهم)، وهذا الأثر معنوي حيث بلغت قيمة T (4.017) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.01).

أما على مستوى مجموع الاختبارين فيتضح أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر اختبار الأوزان والصيغ على مجموع اختبارات الوعي المعجمي ككل معنوي، حيث بلغت قيمة F (32.361) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائية 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 (0.358) وهذا يعني أن معرفة الأوزان والصيغ تفسر ما نسبته (35.8%) من التغيرات الحاصلة في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.129)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (اختبار الأوزان والصيغ) على المتغير التابع (مجموع اختبارات الوعي المعجمي)، وهذا الأثر معنوي حيث بلغت قيمة T (5.689) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.01).

وهذا كله يعني أن اختبار الأوزان والصيغ له اسهام ذو دلالة إحصائية على اختبارات الوعي المعجمي متفرقة ومجموعة لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع.

ت. أثر اختبار الاشتقاق على اختبار الوعي المعجمي

والجدول رقم (34) يوضح نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الاشتقاق كمتغير مستقل على اختبار الإنتاج وعلى اختبار الفهم ثم على مجموعهما كمتغير تابع لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع:

جدول رقم (34) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الاشتقاق على اختبار الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع

معامل الارتباط R	معامل التحديد R ²	درجة الحرية DF	قيمة F	مستوى دلالة F	معامل الانحدار			الإنتاج
					B	الخطأ المعياري	قيمة T	
مستوى دلالة T								
0.657	0.431	(1.58)	44.008	0.000	0.289	0.144	6.634	0.000
0.445	0.198	(1.58)	14.300	0.000	0.388	0.103	3.782	0.000
0.552	0.304	(1.58)	25.375	0.000	0.677	0.134	5.037	0.000
الاختبارين								

يتضح من الجدول السابق أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر اختبار الاشتقاق على اختبار الإنتاج لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع معنوي، حيث بلغت قيمة F (44.008) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائية 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 R² بلغت (0.431)، وهذا يعني أن الاشتقاق يفسر ما نسبته (43.1%) من التغيرات الحاصلة في الإنتاج لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.289)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (اختبار الاشتقاق) على المتغير التابع (اختبار الإنتاج)، وهذا الأثر معنوي حيث بلغت قيمة T (6.634) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.01).

كما يتضح من الجدول أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر اختبار الاشتقاق على اختبار الفهم لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع معنوي حيث بلغت قيمة F (14.300) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائية 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 R² بلغت (0.198) وهذا يعني أن الاشتقاق يفسر ما نسبته (19.8%) من التغيرات الحاصلة في الفهم لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.388)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (اختبار

الاشتقاق) على المتغير التابع (اختبار الفهم)، وهذا الأثر معنوي حيث بلغت قيمة T (3.782) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.01).

والملاحظ من الجدول كذلك، أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر اختبار الاشتقاق على مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع معنوي، حيث بلغت قيمة F (25.375) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائية 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 (0.304) وهذا يعني أن الاشتقاق يفسر ما نسبته (30.4%) من التغيرات الحاصلة في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.677)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (اختبار الاشتقاق) على المتغير التابع (مجموع اختبارات الوعي المعجمي)، وهذا الأثر معنوي، حيث بلغت قيمة T (5.037) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.01).

وهذه المعطيات مجتمعة تعني أن اختبار الاشتقاق له اسهام ذو دلالة إحصائية على اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع.

ث. أثر مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي على مجموع اختبارات الوعي المعجمي

والجدول رقم (35) يوضح نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي كمتغير مستقل على مجموع اختبارات الوعي المعجمي كمتغير تابع لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع:

جدول رقم (35) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي على مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع

معامل الانحدار				مستوى		درجة	معامل	معامل
مستوى	قيمة T	الخطأ المعياري	β	دلالة F	قيمة F	الحرية DF	التحديد R^2	الارتباط R
دلالة T								
0.000	8.217	0.019	0.158	0.000	67.522	(1,58)	0.538	0.733

يتضح من الجدول السابق أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي على مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع معنوي، حيث بلغت قيمة F (67.522) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً 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 (0.538)، وهذا يعني أن مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي تفسر ما نسبته (53.8%) من التغيرات الحاصلة في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.158)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي) على المتغير التابع (مجموع اختبارات الوعي المعجمي)، وهذا الأثر معنوي حيث بلغت قيمة T (8.217) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، أي أن مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي لها اسهام ذو دلالة إحصائية على مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع.

- ثانياً: النتائج المتعلقة بأثر اختبارات الوعي المورفولوجي على اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس

وللتحقق من صحة الفرضية لدى أفراد العينة من الصف السادس تم استخدام تحليل الانحدار البسيط، وذلك بالاستناد على الاختبارات الإحصائية المقترنة به، وذلك لمعرفة درجة الأثر للمتغير المستقل (اختبارات الوعي المورفولوجي) على المتغير التابع (اختبارات الوعي المعجمي) لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس على النحو التالي:

أ. أثر اختبار التصريف على اختبار الوعي المعجمي

والجدول رقم (36) يوضح نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار التصريف كمتغير مستقل على اختبار الإنتاج واختبار الفهم ثم على مجموعهما لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس:

جدول رقم (36) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار التصريف على اختبار الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس

معامل الارتباط R	معامل التحديد R ²	درجة الحرية DF	قيمة F	مستوى دلالة F	معامل الانحدار			الإنتاج
					B	الخطأ المعياري	قيمة T	
مستوى دلالة T								
0.682	0.465	(1.58)	50.407	0.000	0.088	0.012	7.100	0.000
0.517	0.267	(1.58)	21.107	0.000	0.115	0.025	4.594	0.000
0.643	0.413	(1.58)	40.826	0.000	0.202	0.032	6.389	0.000
الاختبارين								

يتضح من الجدول السابق أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر اختبار التصريف على اختبار الإنتاج لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس معنوي حيث بلغت قيمة F (50.407) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائية 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 R² بلغت (0.465)، وهذا يعني أن التصريف يفسر ما نسبته (46.5%) من التغيرات الحاصلة في الإنتاج لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.088)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (اختبار التصريف) على المتغير التابع (اختبار الإنتاج)، وهذا الأثر معنوي حيث بلغت قيمة T (7.100) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.01).

ويتضح من الجدول كذلك أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر اختبار التصريف على اختبار الفهم لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس معنوي، حيث بلغت قيمة F (21.107) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائية 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 R² بلغت (0.267) وهذا يعني أن التصريف يفسر ما نسبته (26.7%) من التغيرات الحاصلة في الفهم لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.115)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل

(اختبار التصريف) على المتغير التابع (اختبار الفهم)، وهذا الأثر معنوي حيث بلغت قيمة T (4.594) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.01).

كما أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر اختبار التصريف على مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس معنوي، حيث بلغت قيمة F (40.826) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائية 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 (0.413)، وهذا يعني أن التصريف يفسر ما نسبته (41.3%) من التغيرات الحاصلة في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.213)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (اختبار التصريف) على المتغير التابع (مجموع اختبارات الوعي المعجمي)، وهذا الأثر معنوي حيث بلغت قيمة T (6.389) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.01). وهذه المعطيات تدل على أن اختبار التصريف له اسهام ذو دلالة إحصائية على اختبار الإنتاج والفهم وعلى مجموعهما لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس.

ب. أثر اختبار الأوزان والصيغ على اختبار الوعي المعجمي

والجدول رقم (37) يوضح نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الأوزان والصيغ كمتغير مستقل على اختبار الإنتاج واختبار الفهم ثم على مجموعهما لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس:

جدول رقم (37) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الأوزان والصيغ على اختبار الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس

مستوى دلالة T	معامل الانحدار			مستوى دلالة F	قيمة F	درجة الحرية DF	معامل التحديد R^2	معامل الارتباط R	
	قيمة T	الخطأ المعياري	B						
0.000	6.812	0.071	0.483	0.000	46.399	(1.58)	0.444	0.667	الإنتاج
0.050	1.999	0.159	0.318	0.050	3.994	(1.58)	0.064	0.254	الفهم
0.000	3.848	0.208	0.801	0.000	14.809	(1.58)	0.203	0.451	مجموع الاختبارات

يتضح من الجدول السابق أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر اختبار الأوزان والصيغ على اختبار الإنتاج لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس معنوي، حيث بلغت قيمة F (46.399) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً 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 (0.444) وهذا يعني أن معرفة الأوزان والصيغ تفسر ما نسبته (44.4%) من التغيرات الحاصلة في الإنتاج لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.483)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (اختبار الأوزان والصيغ) على المتغير التابع (اختبار الإنتاج)، وهذا الأثر معنوي حيث بلغت قيمة T (6.812) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

والجدول السابق يبين أيضاً أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر اختبار الأوزان والصيغ على اختبار الفهم لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس معنوي، حيث بلغت قيمة F (3.994) بمستوى دلالة (0.050) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا مؤشر على كفاءة نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. ويتضح أيضاً أن قيمة معامل التحديد R^2 بلغت (0.064) وهذا يعني أن معرفة الأوزان والصيغ تفسر ما نسبته (6.4%) من التغيرات الحاصلة في الفهم لدى أفراد العينة من

متعلي الصف السادس. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.318)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (اختبار الأوزان والصيغ) على المتغير التابع (اختبار الفهم)، وهذا الأثر معنوي حيث بلغت قيمة T (1.999) بمستوى دلالة (0.050) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05).

كما أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر اختبار الأوزان والصيغ على مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلي الصف السادس معنوي حيث بلغت قيمة F (14.809) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا مؤشراً على كفاءة نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. ويتضح أيضاً أن قيمة معامل التحديد R^2 بلغت (0.203) وهذا يعني أن معرفة الأوزان والصيغ تفسر ما نسبته (20.3%) من التغيرات الحاصلة في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلي الصف السادس. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.801)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (اختبار الأوزان والصيغ) على المتغير التابع (مجموع اختبارات الوعي المعجمي)، وهذا الأثر معنوي حيث بلغت قيمة T (3.848) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

وهذا يدل على أن اختبار الأوزان والصيغ له اسهام ذو دلالة إحصائية على اختبار الإنتاج والفهم وعلى مجموعهما لدى أفراد العينة من متعلي الصف السادس.

ت. أثر اختبار الاشتقاق على اختبار الوعي المعجمي

والجدول رقم (38) يوضح نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الاشتقاق كمتغير مستقل على اختبار الإنتاج واختبار الفهم ثم على مجموعهما لدى أفراد العينة من متعلي الصف السادس:

جدول رقم (38) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الاشتقاق على اختبار الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس

معامل الانحدار				مستوى F دلالة	قيمة F	درجة الحرية DF	معامل التحديد R ²	معامل الارتباط R	
مستوى T دلالة	قيمة T	الخطأ المعياري	B						
0.000	6.341	0.071	0.450	0.000	40.211	(1.58)	0.409	0.640	الإنتاج
0.000	4.317	0.139	0.600	0.000	18.636	(1.58)	0.243	0.493	الفهم
0.000	5.848	0.180	1.050	0.000	34.205	(1.58)	0.371	0.609	مجموع الاختبارين

يتضح من الجدول السابق أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر اختبار الاشتقاق على اختبار الإنتاج لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس معنوي حيث بلغت قيمة F (40.211) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً 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 (0.409)، وهذا يعني أن الاشتقاق يفسر ما نسبته (40.9%) من التغيرات الحاصلة في الإنتاج لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.450)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (اختبار الاشتقاق) على المتغير التابع (اختبار الإنتاج)، وهذا الأثر معنوي حيث بلغت قيمة T (6.341) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

كما يتضح من الجدول كذلك أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر اختبار الاشتقاق على اختبار الفهم لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس معنوي، حيث بلغت قيمة F (18.636) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً 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 (0.243) وهذا يعني أن الاشتقاق يفسر ما نسبته (24.3%) من التغيرات الحاصلة في الفهم لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.600)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل

(اختبار الاشتقاق) على المتغير التابع (اختبار الفهم)، وهذا الأثر معنوي حيث بلغت قيمة T (4.317) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.01).

ويظهر من الجدول (38) أيضاً أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر اختبار الاشتقاق على مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس معنوي، حيث بلغت قيمة F (34.205) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائية 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 (0.371)، وهذا يعني أن الاشتقاق يفسر ما نسبته (37.1%) من التغيرات الحاصلة في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (1.050)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (اختبار الاشتقاق) على المتغير التابع (مجموع اختبارات الوعي المعجمي)، وهذا الأثر معنوي حيث بلغت قيمة T (5.848) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.01).

وهذا يعني أن اختبار الاشتقاق له اسهام ذو دلالة إحصائية على اختبار الإنتاج والفهم وعلى مجموعهما لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس.

ث. أثر مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي على مجموع اختبارات الوعي المعجمي

والجدول رقم (39) يوضح نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي كمتغير مستقل على مجموع اختبارات الوعي المعجمي كمتغير تابع لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس:

جدول رقم (39) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي على مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس

معامل الانحدار				مستوى دلالة F	قيمة F	درجة الحرية DF	معامل التحديد R^2	معامل الارتباط R
مستوى دلالة T	قيمة T	الخطأ المعياري	β					
0.000	6.835	0.025	0.169	0.000	46.716	(1.58)	0.446	0.668

يتضح من الجدول السابق أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي على مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس معنوي، حيث بلغت قيمة F (46.716) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً 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 (0.446) وهذا يعني أن مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي تفسر ما نسبته (44.6%) من التغيرات الحاصلة في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.169)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي) على المتغير التابع (مجموع اختبارات الوعي المعجمي)، وهذا الأثر معنوي، حيث بلغت قيمة T (6.835) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، أي أن مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي لها اسهام ذو دلالة إحصائية على مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس.

3.2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

نص الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار الوعي المعجمي لدى أفراد العينة (الرابع والسادس معا) وفق مستوى الوعي المورفولوجي (مرتفع، منخفض).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي (مرتفع، منخفض) على النحو التالي:

أ. دلالة الفروق في اختبار الإنتاج لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي (مرتفع، منخفض)،

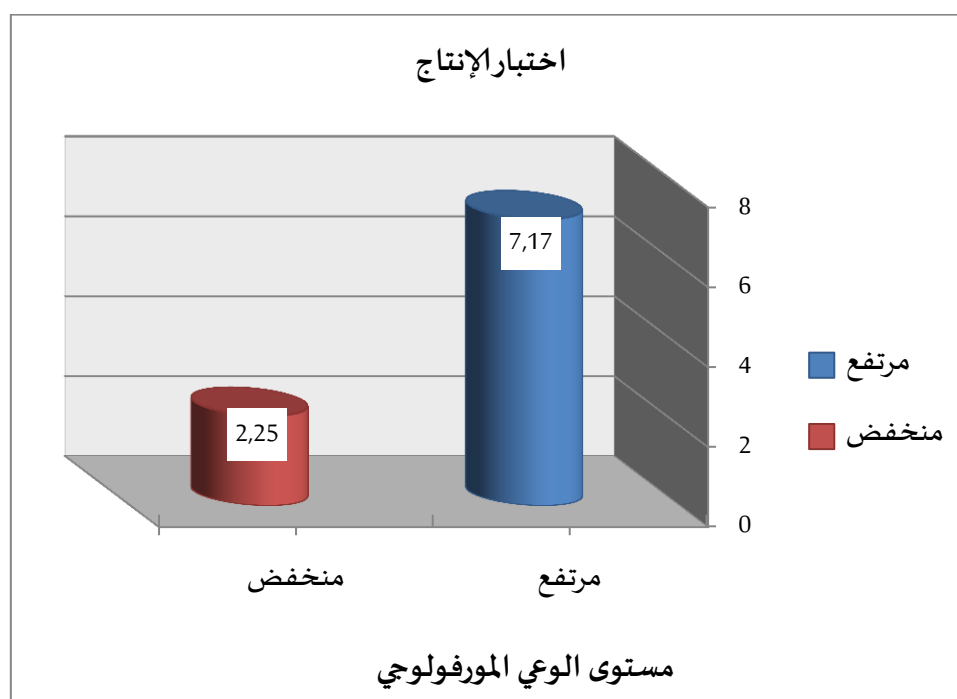
(منخفض)

يوضح الجدول رقم (40) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار الإنتاج لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي (مرتفع، منخفض) عند درجة حرية (118):

الجدول رقم (40): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار الإنتاج لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي (مرتفع، منخفض)

الاختبار	مستوى الوعي المورفولوجي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
الإنتاج	مرتفع	69	7.174	2.473	118	12.242	0.000	دال
	منخفض	51	2.255	1.927				

يتضح من الجدول رقم (41) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في اختبار الإنتاج لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي (مرتفع، منخفض)، حيث بلغت قيمة (ت) (12.242) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح المتعلمين مرتفعي مستوى الوعي المورفولوجي. والشكل رقم (22) يوضح الفروق في اختبار الإنتاج لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي (مرتفع، منخفض):



الشكل رقم (22): الفروق في اختبار الإنتاج لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي (مرتفع، منخفض)

ب. دلالة الفروق في اختبار الفهم لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي (مرتفع،

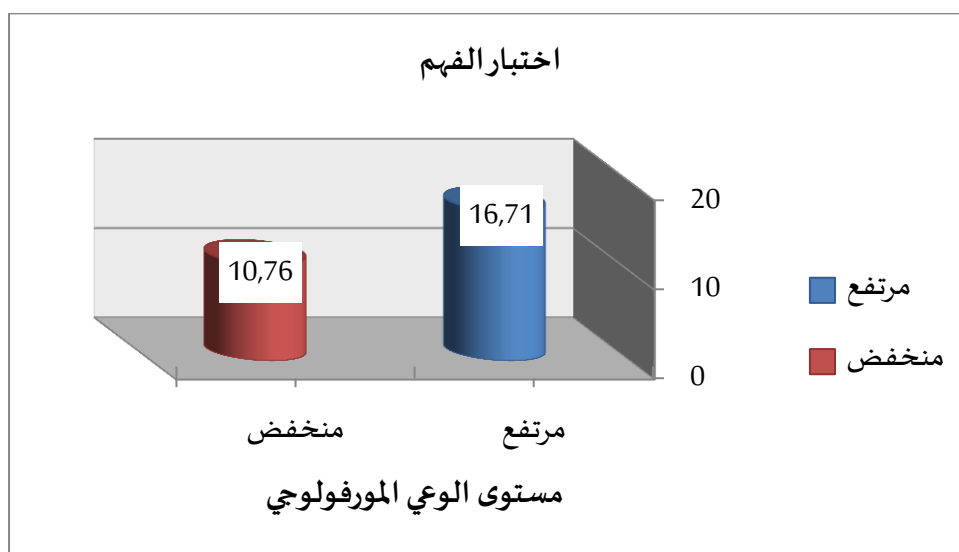
منخفض):

يوضح الجدول رقم (41) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار الفهم لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي (مرتفع، منخفض) عند درجة حرية (118):

الجدول رقم (41): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبار الفهم لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي (مرتفع، منخفض)

الاختبار	مستوى الوعي المورفولوجي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
الفهم	مرتفع	69	16.710	5.578	118	6.853	0.000	دال
	منخفض	51	10.765	3.922				

يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في اختبار الفهم لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي (مرتفع، منخفض)، حيث بلغت قيمة (ت) (6.853) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح المتعلمين مرتفعي مستوى الوعي المورفولوجي. والشكل رقم (23) يوضح الفروق في اختبار الفهم لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي (مرتفع، منخفض):



الشكل رقم (23): الفروق في اختبار الفهم لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي (مرتفع، منخفض)

ج. دلالة الفروق في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي

المورفولوجي (مرتفع، منخفض)

يوضح الجدول رقم (42) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع اختبارات

الوعي المعجمي لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي (مرتفع، منخفض) عند درجة حرية

(118):

الجدول رقم (42): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع اختبارات الوعي

المعجمي لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي (مرتفع، منخفض)

الاختبار	مستوى الوعي المورفولوجي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
مجموع اختبارات الوعي المعجمي	مرتفع	69	23.884	7.192	118	9.617	0.000	دال
	منخفض	51	13.019	5.183				

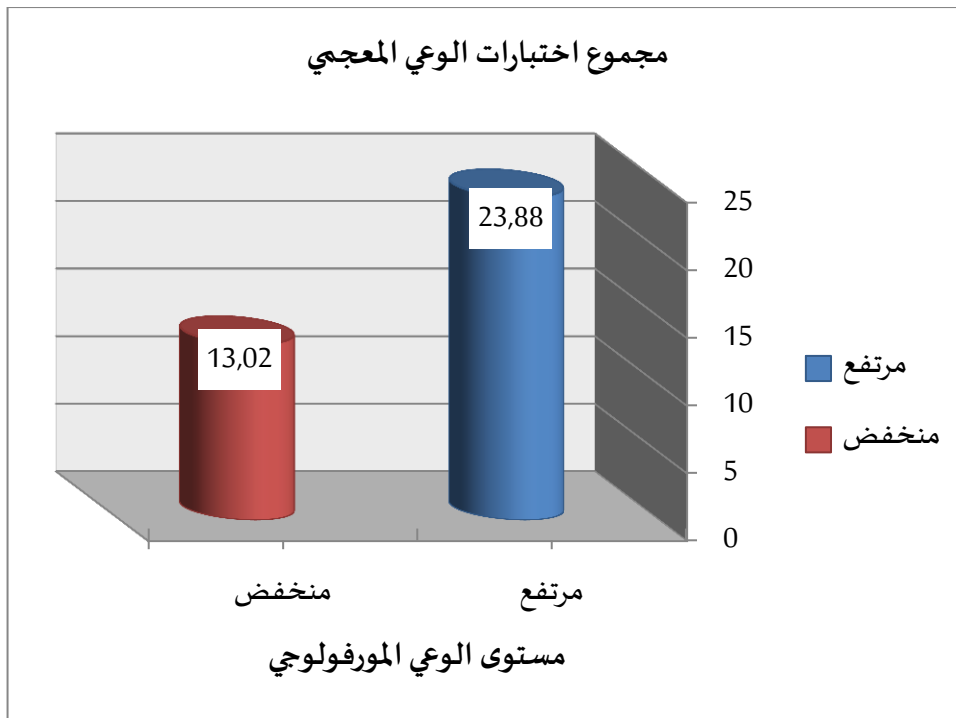
يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في مجموع اختبارات الوعي

المعجمي لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي (مرتفع، منخفض)، حيث بلغت قيمة (ت)

(9.617) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق

لصالح المتعلمين مرتفعي مستوى الوعي المورفولوجي. والشكل رقم (24) يوضح الفروق في مجموع اختبارات

الوعي المعجمي لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي (مرتفع، منخفض):



الشكل رقم (24): الفروق في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي (مرتفع، منخفض)

4.2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

نص الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبارات الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس).

أ. النتائج المتعلقة بالفروق في اختبارات الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفق متغير

المستوى الدراسي (الرابع، السادس)

وللتحقق من صحة الفرضية في شقها المتعلق بالوعي المورفولوجي تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبارات الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس).

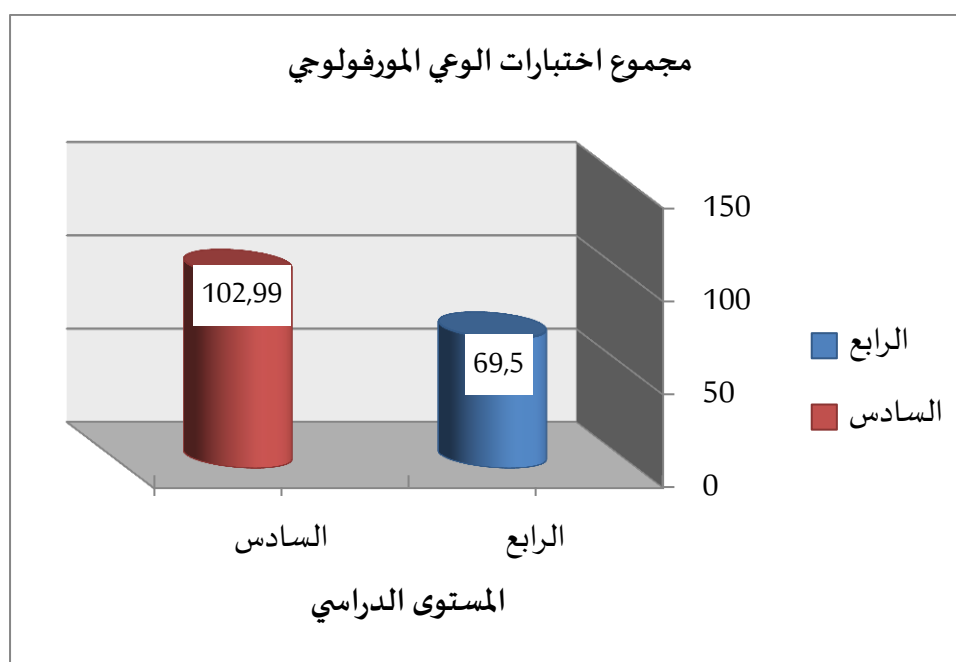
يوضح الجدول رقم (43) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس) عند درجة حرية

:(118)

الجدول رقم (43): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)

الاختبار	المستوى الدراسي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي	الرابع	60	69.500	35.979	118	-5.464	0.000	دال
	السادس	60	102.992	30.979				

يبين الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)، حيث بلغت قيمة (ت) (-5.464) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح متعلمي المستوى السادس. والشكل رقم (25) يوضح الفروق في مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس):



الشكل رقم (25): الفروق في مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)

ب. النتائج المتعلقة بالفروق في اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)

للتحقق من صحة الفرضية في شقها المرتبط بالوعي المعجمي تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ثم تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس).

يوضح الجدول رقم (44) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس) عند درجة حرية (118):

الجدول رقم (44): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)

الاختبار	المستوى الدراسي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
مجموع اختبارات الوعي المعجمي	الرابع	60	16.133	7.745	118	-4.412	0.000	دال
	السادس	60	22.400	7.816				

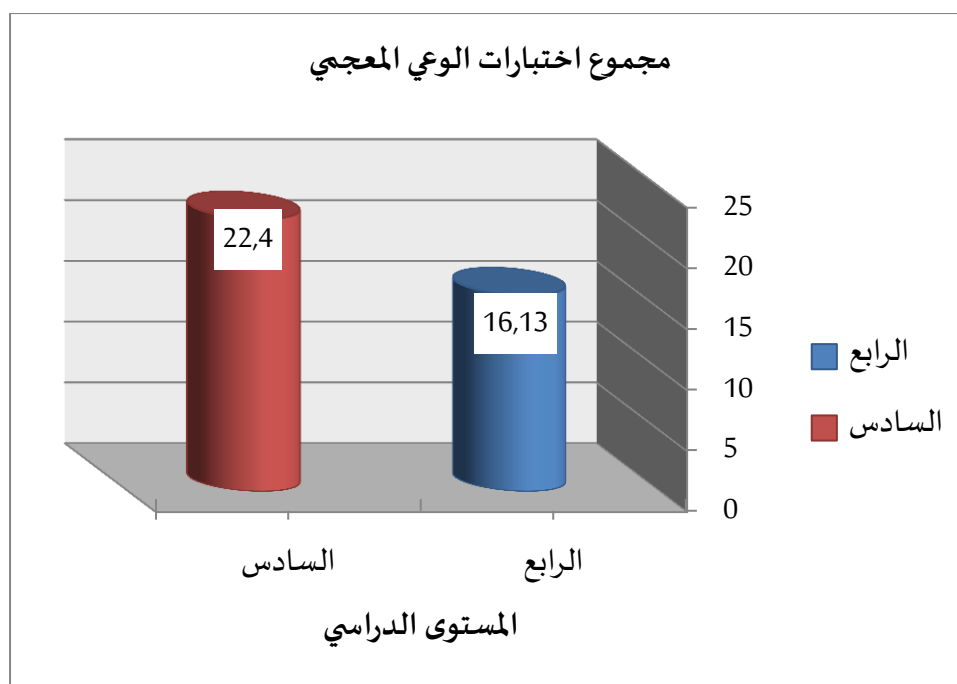
يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في مجموع اختبارات الوعي

المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)، حيث بلغت قيمة (ت) (-4.412)

بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح

متعلمي المستوى السادس. والشكل رقم (26) يوضح الفروق في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد

العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس):



الشكل رقم (26): الفروق في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)

ح. المتوسطات الحسابية لمتعلمي الصف والرابع والسادس في جميع الاختبارات يعرض الجدول (45) مقارنة داخلية لمتوسط معدلات جميع الاختبارات في المستويين الرابع والسادس ابتدائي:

جدول رقم (45): المتوسطات الحسابية لمتعلمي الصف الرابع والسادس في جميع الاختبارات

المتوسط الحسابي ¹	التصريف	الأوزان والصيغ	الاشتقاق	مجموع الوعي المورفولوجي	الإنتاج	الفهم	مجموع المعجم
الرابع	36.217	10.650	22.633	69.500	3.617	12.517	16.133
السادس	57.441	17.317	28.233	102.992	6.550	15.850	22.400

تبين النتائج المثبتة بالجدول أعلاه، أن نسب نمو وعي المتعلمين الخاص باختبارات الوعي المورفولوجي قد تطور بشكل لافت من القسم الرابع (69.500) إلى القسم السادس (102.992). وهو ما يتبين كذلك على مستوى نسب تطور كل مكون من مكونات الوعي المورفولوجي الثلاث (التصريف، الأوزان، الاشتقاق) التي

¹ حسب مجموع نقط كل اختبار على حدة.

انتقلت تباعا من (36.217، 10.650، 22.633) في القسم الرابع إلى (57.441، 17.317، 28.233) في القسم السادس. لكن الملاحظ أن نسبة الوعي بالتصريف التي من المفروض أن يتمكن منها المتعلم أولا ضعيفة على مستوى القسم الرابع ومتوسطة في القسم السادس.

والتطور نفسه نلمسه في نسب تطور معارف المتعلمين الخاصة بالمعجم انتقالا من (16.133) في المستوى الرابع إلى (22.400) في المستوى السادس، لكن الملاحظ، أن متوسط الإنتاج والفهم ضعيف جدا في المستوى الرابع بينما في المستوى السادس الإنتاج متوسط والفهم ضعيف.

5.2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة

نص الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبارات الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي المستوى الرابع والمستوى السادس وفق متغير الوسط (قروي، حضري)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الاختبارات وفق متغير الجنس (الذكور والإناث).

- أولا: النتائج المتعلقة بالوسط (قروي، حضري)

أ. النتائج المتعلقة بالفروق في اختبارات الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي لدى أفراد العينة

من متعلمي الصف الرابع وفق متغير الوسط (قروي، حضري)

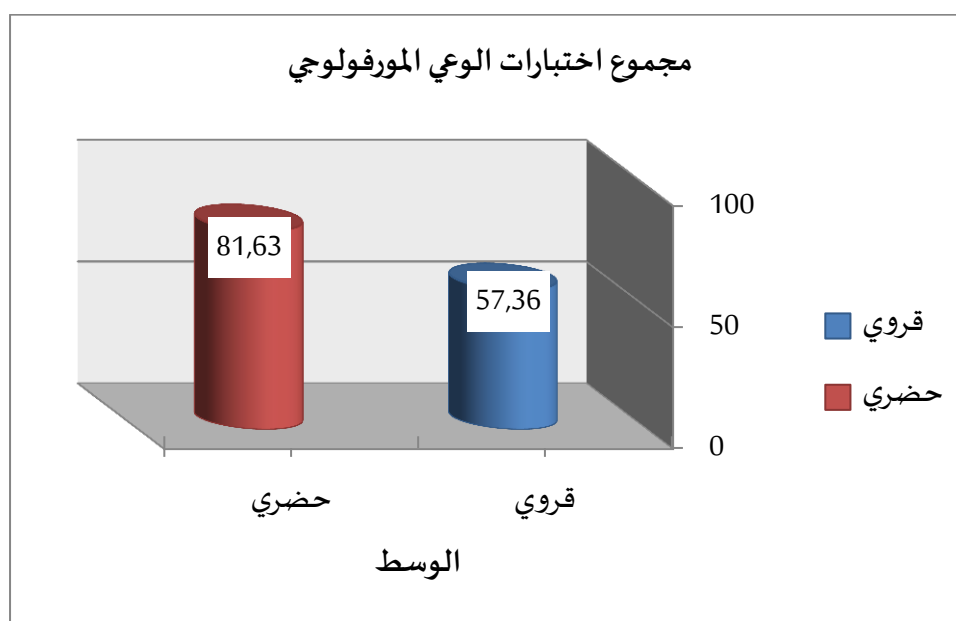
وللتحقق من صحة الفرضية على مستوى متعلمي الصف الرابع تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ثم تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبارات الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي لدى أفراد هذه العينة وفق متغير الوسط (قروي، حضري).

يوضح الجدول رقم (46) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع وفق متغير الوسط (قروي، حضري) عند درجة حرية (58):

الجدول رقم (46): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع وفق متغير الوسط (قروي، حضري)

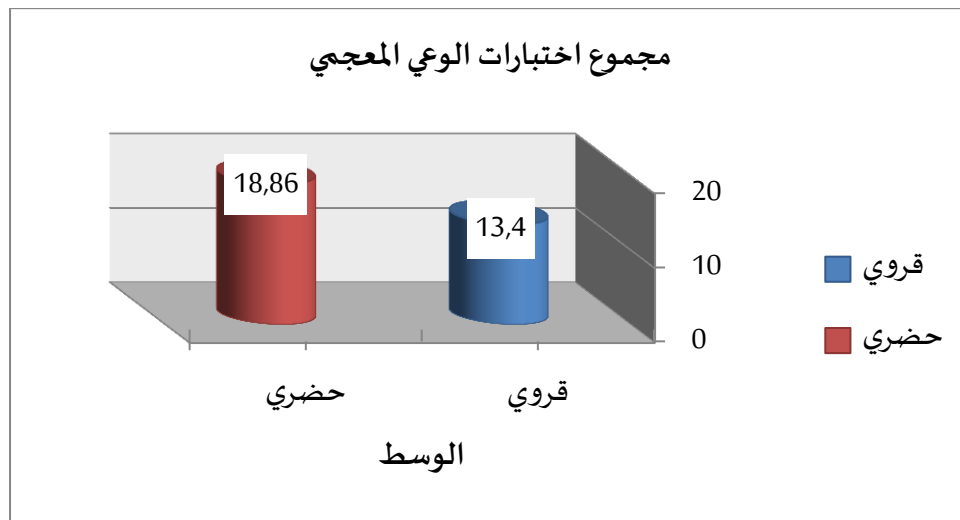
الاختبار	الوسط	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي	قروي	30	57.367	34.306	58	-2.754	0.008	دال
	حضري	30	81.633	33.943				
مجموع اختبارات الوعي المعجمي	قروي	30	13.400	6.333	58	-2.900	0.005	دال
	حضري	30	18.867	8.152				

يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع وفق متغير الوسط (قروي، حضري)، حيث بلغت قيمة (ت) (-2.754) بمستوى دلالة (0.008)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح متعلمي الوسط الحضري. والشكل رقم (27) يوضح الفروق في مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع وفق متغير الوسط (قروي، حضري):



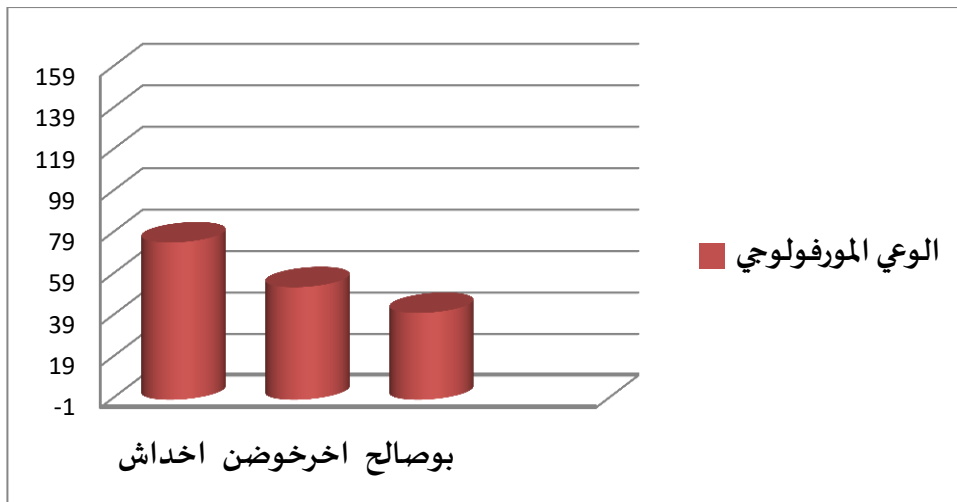
الشكل رقم (27): الفروق في مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع وفق متغير الوسط (قروي، حضري)

كما يتضح من الجدول كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع وفق متغير الوسط (قروي، حضري)، حيث بلغت قيمة (ت) (-2.900) بمستوى دلالة (0.005)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح متعلمي الوسط الحضري. والشكل رقم (28) يوضح الفروق في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع وفق متغير الوسط (قروي، حضري):

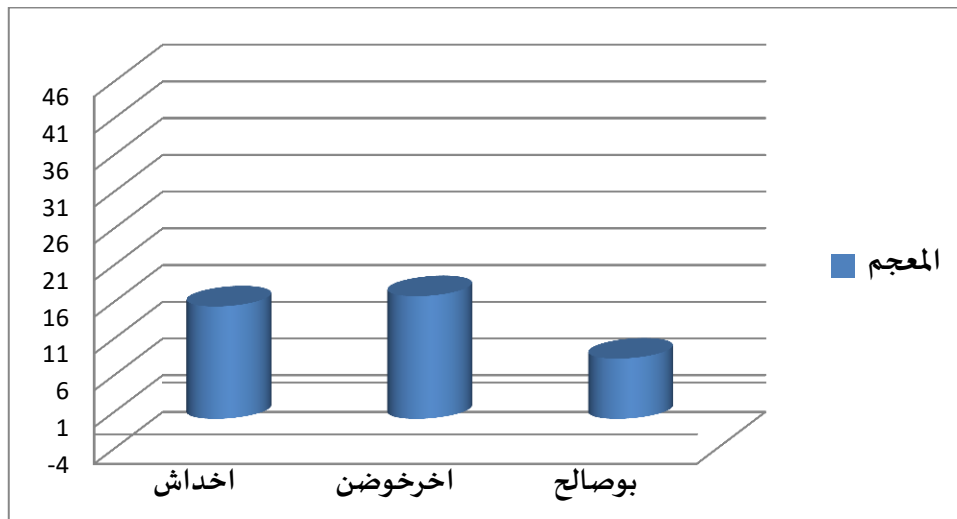


الشكل رقم (28): الفروق في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع وفق متغير الوسط (قروي، حضري)

وقد أفرزت النتائج على مستوى المدرسة القروية تفاوتاً بين المدارس الثلاثة المشكلة لمجموعة مدارس إخرخوضن؛ وهي مدرسة إخرخوضن، ومدرسة أخداش، ومدرسة بوصالح التي تضم أقساماً مشتركة. والشكلان (29) و (30) أسفله يعرضان مقارنة بين المدارس الثلاث على مستوى متوسطات التحصيل الخاصة بالوعي المورفولوجي وبالمعجم.



الشكل (29) الفروق بين مجموعة مدارس إخرخوضن وفق متوسط اختبار الوعي المورفولوجي



الشكل (30) الفروق بين مجموعة مدارس إخرخوضن وفق متوسط اختبار المعجم

ب. النتائج المتعلقة بالفروق في اختبارات الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي لدى أفراد العينة

من متعلمي الصف السادس وفق متغير الوسط (قروي، حضري)

وللتحقق من صحة الفرضية على مستوى متعلمي الصف السادس تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ثم تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبارات الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس وفق متغير الوسط (قروي، حضري).

يوضح الجدول رقم (47) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس وفق متغير الوسط (قروي، حضري) عند درجة حرية (58):

الجدول رقم (47): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس وفق متغير الوسط (قروي، حضري)

الاختبار	الوسط	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي	قروي	30	99.283	27.184	58	-0.926	0.358	غير دال
	حضري	30	106.700	34.426				
مجموع اختبارات الوعي المعجمي	قروي	30	21.933	7.220	58	-0.459	0.648	غير دال
	حضري	30	22.867	8.468				

يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس وفق متغير الوسط (قروي، حضري)، حيث بلغت قيمة (ت) (-0.926) بمستوى دلالة (0.358)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). كما يتضح من الجدول نفسه أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس وفق متغير الوسط (قروي، حضري)، حيث بلغت قيمة (ت) (-0.459) بمستوى دلالة (0.648)، وهي كذلك قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

- ثانياً: النتائج المتعلقة بالجنس (الذكور والإناث)

للتحقق من صحة هذه الفرضية ارتباطاً بمتغير الجنس تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبارات الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي المستوى الرابع والسادس وفق متغير الجنس. والجدول رقم

(48) يوضح نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي المستوى الرابع والسادس ابتدائي وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) عند درجة حرية (58):

الجدول رقم (48): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي المستوى الرابع والسادس وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)

المستوى	الاختبار	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
الرابع	الوعي المورفولوجي	ذكور	30	69.400	36.107	58	-0.021	0.983	غير دال
		إناث	30	69.600	36.468				
	الوعي المعجمي	ذكور	30	16.867	8.390	58	0.731	0.468	غير دال
		إناث	30	15.400	7.108				
السادس	الوعي المورفولوجي	ذكور	30	100.750	32.832	58	-0.557	0.580	غير دال
		إناث	30	105.233	29.397				
	الوعي المعجمي	ذكور	30	23.433	7.609	58	1.024	0.310	غير دال
		إناث	30	21.367	8.011				

يتضح من الجدول في جزئه المرتبط بالمستوى الرابع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة من متعلمي المستوى الرابع وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)، حيث بلغت قيمة (ت) (-0.021) بمستوى دلالة (0.983)، وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05). كما يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى نفس العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)، حيث بلغت قيمة (ت) (0.731) بمستوى دلالة (0.468)، وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05).

والأمر نفسه ينطبق على المستوى السادس، حيث يتضح من نفسه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

عند مستوى (0.05) في مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي لدى أفراد العينة من متعلمي المستوى السادس وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)، حيث بلغت قيمة (ت) (-0.557) بمستوى دلالة (0.580)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05). كما يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)، حيث بلغت قيمة (ت) (1.024) بمستوى دلالة (0.310)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

6.2. عرض نتائج الفرضية الجزئية السادسة

نص الفرضية: تتدخل درجات الوعي الفونولوجي والذكاء غير اللفظي في تطوير المعجم لدى المتعلمين.

- أولاً: النتائج المتعلقة بأثر اختبار الوعي الفونولوجي على اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من

متعلمي المستوى الرابع والسادس ابتدائي

وللتحقق من صحة هذه الفرضية في شقها المرتبط بالوعي الفونولوجي تم استخدام تحليل الانحدار البسيط، وذلك بالاستناد على الاختبارات الإحصائية المقترنة به، وذلك لمعرفة درجة الأثر للمتغير المستقل (اختبار الوعي الفونولوجي) على المتغير التابع (اختبارات الوعي المعجمي) لدى أفراد العينة من متعلمي المستوى الرابع والسادس ابتدائي. والجدول رقم (49) يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (49): نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الوعي الفونولوجي على مجموع اختبارات

الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع والسادس

المستوى	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	درجة الحرية DF	قيمة F	مستوى دلالة F	معامل الانحدار		
						β	الخطأ المعياري	مستوى دلالة T
الرابع	0.624	0.389	(58،1)	36.894	0.000	1.093	0.180	6.074
السادس	0.574	0.329	(58،1)	28.466	0.000	0.924	0.173	5.335

يتضح من الجدول السابق أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر اختبار الوعي الفونولوجي على مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع معنوي، حيث بلغت قيمة $F(36.894)$ بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً 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 (0.389) وهذا يعني أن الوعي الفونولوجي يفسر ما نسبته (38.9%) من التغيرات الحاصلة في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (1.093)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (اختبار الوعي الفونولوجي) على المتغير التابع (مجموع اختبارات الوعي المعجمي)، وهذا الأثر معنوي حيث بلغت قيمة $T(6.074)$ بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، أي أن اختبار الوعي الفونولوجي له اسهام ذو دلالة إحصائية على مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع.

كما يتضح من الجدول السابق كذلك أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر اختبار الوعي الفونولوجي على مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس معنوي، حيث بلغت قيمة $F(28.466)$ بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً 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 (0.329) وهذا يعني أن الوعي الفونولوجي يفسر ما نسبته (32.9%) من التغيرات الحاصلة في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.924)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (اختبار الوعي الفونولوجي) على المتغير التابع (مجموع اختبارات الوعي المعجمي)، وهذا الأثر معنوي حيث بلغت قيمة $T(5.335)$ بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، أي أن اختبار الوعي الفونولوجي له اسهام ذو دلالة إحصائية على مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس.

- ثانياً: النتائج المتعلقة بأثر اختبار الذكاء غير اللفظي على اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من

متعلمي المستوى الرابع والسادس ابتدائي

وللتحقق من صحة الفرضية على مستوى الذكاء غير اللفظي تم استخدام تحليل الانحدار البسيط، وذلك بالاستناد على الاختبارات الإحصائية المقترنة به، وذلك لمعرفة درجة الأثر للمتغير المستقل (اختبار الذكاء غير اللفظي) على المتغير التابع (اختبارات الوعي المعجمي) لدى أفراد العينة من متعلمي المستوى الرابع والسادس.

والجدول رقم (50) يوضح نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الذكاء غير اللفظي كمتغير مستقل على مجموع اختبارات الوعي المعجمي كمتغير تابع لدى أفراد العينة:

جدول رقم (50): نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الذكاء غير اللفظي على مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع

المستوى	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
الرابع	0.275	0.076	(58,1)	4.745	0.033	0.435	0.200	2.178	0.033
السادس	0.426	0.182	(58,1)	12.884	0.001	0.634	0.177	3.589	0.001

يتضح من الجدول السابق أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر اختبار الذكاء غير اللفظي على مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع معنوي، حيث بلغت قيمة F (4.745) بمستوى دلالة (0.033) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا مؤشر على كفاءة نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. ويتضح أيضاً أن قيمة معامل التحديد R^2 بلغت (0.076) وهذا يعني أن الذكاء غير اللفظي يفسر ما نسبته (7.6%) من التغيرات الحاصلة في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.435)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (اختبار الذكاء غير اللفظي) على المتغير التابع (مجموع اختبارات الوعي المعجمي). وهذا الأثر معنوي حيث بلغت قيمة T (2.178) بمستوى دلالة (0.033) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، أي أن اختبار الذكاء غير اللفظي له اسهام ذو دلالة إحصائية على مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع.

كما يتضح من الجدول السابق أيضا أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر اختبار الذكاء غير اللفظي على مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس معنوي، حيث بلغت قيمة F (12.884) بمستوى دلالة (0.001) وهي قيمة دالة إحصائية 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 (0.182) وهذا يعني أن الذكاء غير اللفظي يفسر ما نسبته (18.2%) من التغيرات الحاصلة في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (0.634)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (اختبار الذكاء غير اللفظي) على المتغير التابع (مجموع اختبارات الوعي المعجمي)، وهذا الأثر معنوي حيث بلغت قيمة T (3.589) بمستوى دلالة (0.001) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.01)، أي أن اختبار الذكاء غير اللفظي له اسهام ذو دلالة إحصائية على مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس.

3. تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها

1.3. تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى ومناقشتها

أفرزت نتائج هذه الفرضية ترابطات مهمة بين الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي عند المتعلمين، وقد تميزت هذه الترابطات بأشكال متباينة ارتباطا بالمستوى الدراسي (الرابع والسادس)، كما هو مبين في الجدولين رقم (30، 31)، وتتوضح هذه الترابطات عبر ما يتقرر بين الوعي المعجمي ومختلف مكونات الوعي المورفولوجي (اشتقاقا، وتصريفا ووعيا بالأوزان والصيغ) من علاقات. ذلك أن النتائج على مستوى الصفيين معا تؤكد أن مؤشر قيم معاملات الارتباط بين الوعي المورفولوجي والمعجم موجبة (طردية)، وهو ما يؤكد صحة الفرضية الجزئية الأولى التي انطلقنا منها والتي تنص على ارتباط درجات الوعي المعجمي عند المتعلمين في المستويين الرابع والسادس ابتدائي، بدرجات وعيم المورفولوجي؛ أي أنه كلما كان التحصيل المورفولوجي عند المتعلمين مرتفعا كان تحصيلهم المعجمي مرتفعا كذلك، والعكس صحيح.

إن الترابط المهم بين الوعي المورفولوجي والمعجم الذي أفرزت عنه نتائج هذا الجزء، يؤكد على الدور المركزي الذي يحظى به المكون المورفولوجي في المنظومة اللسانية، باعتباره ينظم ويحدد أشكال الكلمات، حيث يُعتبر إدراك الخصائص الداخلية للبنية المورفولوجية في اللغة العربية خطوة أساسية في بناء الوعي المورفولوجي لدى المتعلم والذي يرتبط بقدرته على تحليل البنيات المورفولوجية للكلمة في اللغة العربية. كما أن هذا الترابط يتوافق مع الأبحاث التي بينت أن تطوير المعجم لدى الطفل في سن المدرسة الابتدائية يرتبط بمعارفه المورفولوجية، خاصة بمهارته في استعمال المعلومات المورفولوجية للكلمات؛ وهو ما أكدته بعض الدراسات التي بينت أن تركيز المتعلم على البنية المورفولوجية للكلمات في الأنشطة المدرسية المنتظمة يمكن أن يسرع تنمية المعجم بشكل جيد (Colé, 2011). فالوعي المورفولوجي يسمح بتنمية المعجم لأنه يعطي للمتعلم وسائل لتحديد معنى كلمة جديدة لم يسبق له أن قرأها أو سمع بها. ومن ثم فإن امتلاك هذه الآلية يمكن من تحديد المورفيمات المكونة للكلمة والوصول إلى معناها انطلاقا من معنى المورفيمات، وهذا ما تقترحه كذلك تجارب التدريبات على التحليل المورفولوجي للكلمات المركبة. كما أن الوعي المورفولوجي

يساهم في تطوير المعجم من خلال جانبين اثنين؛ جانب الإنتاج المرتبط بالكلمات التي يستعملها المتعلم شفويا وكتابيا. وجانب الفهم عبر تسهيل التعرف على الكلمات من خلال التعرف على المورفيمات المكونة لها، ذلك أن الوعي المورفولوجي مهم جدا في تعلم مختلف المهارات اللغوية، سواء تلك المتعلقة بالإدراك (القراءة والاستماع) أو تلك المتعلقة بالإنجاز (الحديث والكتابة).

وتتوافق هذه النتائج مع ما توصلت إليه (Colé et al., 2004)، حيث بينوا أن الصغار الناطقين بالفرنسية -منذ السنة الأولى ابتدائي- الذين يظهرون إنجازات جيدة على مستوى المعجم هم أنفسهم الذين يظهرون إنجازات جيدة على مستوى أنشطة الوعي المورفولوجي. كما تتوافق نتائج هذه الفرضية أيضا مع دراسة (Mcbride- chang et al., 2008)، الذين أنجزوا دراسة طولية حول العلاقة بين الوعي المورفولوجي والمعجم على متعلمين لغتهم الأم هي المندرينية¹ والكانتونية² والكورية، واستهدفوا ظاهرة التركيب، والمقصود بها تشكيل الكلمات من خلال تجميع كلمتين أو عدة كلمات، حيث إن هذه الظاهرة كثيرة في هذه اللغات الثلاث. وهناك ملاحظتان بخصوص هذه الدراسة: الأولى أن (Mcbride- chang et al., 2008) قاموا بقياس المعجم على مستوى عمقه، على اعتبار أن هناك بعدان لمعرفة المعجم: العمق والامتداد. والملاحظة الثانية هي أن (Mcbride- chang et al., 2008) قاموا بقياس هذه العلاقة بين الوعي المورفولوجي والمعجم على امتداد زمني معين، وهذا هو المقصود بمصطلح الدراسة الطولية. وقد أكدت نتائج هذه الدراسة أن هناك علاقة وطيدة بين الوعي المورفولوجي والمعجم لدى المتعلمين الناطقين باللغات المذكورة، وهو ما قد يشير -حسب (Mcbride- chang et al., 2008) إلى سبل للتدريب في المستقبل على المعرفة بالمفردات، ويفتح عددا من الطرق المستقبلية للبحث تعزز فهمنا لقدرات الأطفال اللغوية في سنوات ما قبل المدرسة وسنوات الدراسة الأولى.

وتدعم نتائج دراسة (Saidane, 2016) التي اهتمت بقياس العلاقة بين الوعي المورفولوجي والمعجم لدى المتعلمين الناطقين باللغة الفرنسية من مستوى السنة الرابعة ابتدائي، وجود علاقة بين الوعي

¹ المندرينية هي اللغة الرسمية في جمهورية الصين الشعبية.

² هي إحدى الفروع الرئيسية للغة الصينية.

المورفولوجي والمعجم، ولكن فقط عبر التعرف على الكلمات المتعددة المورفيمات أي عمق المعجم (على اعتبار أن هذه الدراسة قامت بقياس المعجم على مستوى العمق والامتداد)، حيث كان قياس هذه المساهمة 6.2%. وقد برهنت نتائج هذه الدراسة أن الوعي المورفولوجي قد يلعب دورا مهما في تطوير المعجم الأكاديمي، متجاوزا دور الوعي الفونولوجي والذكاء غير اللفظي والتعرف على الكلمات واللاكلمات المكتوبة. كما كشفت عن ذلك أبحاث سابقة (Sparks et Deacon, 2015 ; Bowers et Kirby, 2010). أما امتداد المعجم _ حسب هذه الدراسة (Saidane, 2016) _ فإن الوعي المورفولوجي لا ينبئ به، وذلك على مستوى اللغة الفرنسية، بينما أثبتت دراسة (Sparks & Deacon, 2015) أن الوعي المورفولوجي يساهم في امتداد المعجم بنسبة 19.3% بالنسبة للمتعلمين الناطقين بالإنجليزية من مستوى السنة الثانية ابتدائي، ونسبة 2.4% بالنسبة لمتعلمي السنة الثالثة ابتدائي (الناطقين بالإنجليزية كذلك). وقد أرجعت Saidane (2016) هذا الاختلاف في النتائج إلى سببين؛ السبب الأول قد يعود إلى أن 35% من الكلمات المشكلة للنسخة الإنجليزية من اختبار (EVIP) الذي استعمله الباحثون لقياس امتداد المعجم، هي كلمات متعددة المورفيمات، بينما في النسخة التي اعتمدها الباحثة وهي نسخة فرنسية، 18% فقط من الكلمات هي كلمات متعددة المورفيمات. وهذا الاختلاف بين القياسات قد يفسر الاختلافات في النتائج بين الباحثين. أما السبب الثاني فقد يكون مرتبطا بكون الاختبار المستعمل لقياس امتداد المعجم لا يتطلب معرفة معمقة بالكلمة، حيث إن المتعلم يختار الجواب الصحيح للكلمة من خلال وضع دائرة على الصورة التي يَرَجِّحها من بين أربع صور. وهو السبب الذي جعلنا نقتصر في دراستنا هذه على قياس عمق المعجم فقط دون الامتداد. وعموما، فالشيء الذي تدعمه هذه النتيجة هو أن المورفولوجيا تلعب دورا مهما بالفعل في تطوير المعجم كما قررت (Carlisle, 2007) ولكن هذا الدور يهم بشكل خاص تطوير عمق المعجم.

تؤيد نتائج هذا الجزء أيضا دراسة (Mccutchen & Logan, 2011)، التي هدفت إلى بيان أثر الاستعمال الاستراتيجي للمعلومات المورفولوجية في الوصول إلى فهم معاني الكلمات غير المألوفة وضعيفة التردد. وقد أظهرت النتائج أن المتعلمين كانوا أكثر دقة في التعامل مع العناصر المورفولوجية التي يمكن الوصول إليها (الكلمات، اللاكلمات) مقارنة بالعناصر التي يصعب الوصول إليها، مما يشير إلى أنه يمكن للمتعلم استعمال

التحليل المورفولوجي للوصول إلى معاني الكلمات، وهو ما ستكون له آثار على الجانب النظري لكيفية جعل الوعي المورفولوجي يدعم الفهم ويطور المعجم لدى المتعلمين. وما يدعم ذلك أيضا أن أهمية الوعي المورفولوجي على مستوى الفهم القرائي يمكن إرجاعها إلى عدد من الأسباب؛ منها أن معظم الكلمات المكتوبة، والتي 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. ولئن كان هذا البعد يساهم في الفهم القرائي، فإنه على مستوى الإملاء يمكن أن يحل عددا من الصعوبات المتعلقة بكتابة الكلمات.

ومن جهة أخرى، تلتقي هذه النتائج مع أبحاث ناقشت مساهمة الوعي المورفولوجي في تطوير المعجم وإمكانية امتداد هذه العلاقة لتشمل متعلمي اللغة الثانية، وهو ما بينه (Ichikawa, 2014) في بحثه الذي حاول فيه الإجابة عن ثلاثة أسئلة:

- (1) إلى أي مدى يساهم الوعي المورفولوجي في تطوير المعرفة بالمفردات؟
 - (2) إلى أي مدى يمكن تطبيق نتائج الأبحاث المبنية على دور الوعي المورفولوجي على مستعملي اللغة اللوغوغرافية¹ كلغة أولى؟
 - (3) وفي المقابل كيف يمكن توسيع نطاق هذه النتائج لتشمل متعلمي اللغات اللوغوغرافية كلغة ثانية.
- وقد أظهرت النتائج بعض الترابط بين الوعي المورفولوجي وتطوير المعجم لدى متعلمي اللغة الثانية. كما أظهرت أن متعلمي اللغات اللوغوغرافية كلغة ثانية يمكن أن يستفيدوا من وعيهم المورفولوجي كما يفعل المتحدثون الأصليون لتطوير معرفتهم بالمفردات. وحسب (Jornlin, 2015) فإن مهارات التحليل المورفولوجي مهمة ليس فقط للأطفال الذين يتكلمون الإنجليزية ويتعلمون بشكل متقدم تكلم الإنجليزية وكتابتها، لكن أيضا للمتعلمين الكبار من خلفيات لغوية مختلفة والذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وهو ما يمكن أن يفتح الباب أمام دراسات مستقبلية مختلفة تمس هذا الموضوع سواء في ارتباطه باللغة الأولى أو

¹ هي اللغة التي تعتمد في نظام كتابتها على تمثيل كلمات كاملة بواسطة رموز أو أشكال محددة، وكل شكل يمثل كلمة أو مدلولاً معيناً.

باللغة الثانية. ويدعم هذا الاتجاه دراسة (Demiray Akbulut, 2017) التي سعت إلى التحقق من حجم مفردات طلاب المدارس الإعدادية في تركيا، وطبيعة وعيهم المورفولوجي وعلاقته بحجم المفردات، وذلك بالاعتماد على معالجة قصيرة المدى. وقد كانت نتائج المتعلمين في المجموعة التجريبية في هذه الدراسة أفضل بكثير من المتعلمين في المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا أي معالجة تعليمية للمفردات. بالإضافة إلى ذلك، توصلت هذه الدراسة أيضا إلى أن هناك علاقة كبيرة بين الوعي المورفولوجي وحجم المفردات، وقد أكدت نتائجها على ضرورة إيلاء الاهتمام اللازم لتطوير حجم المفردات، من أجل فهم أفضل للغة الهدف في تركيا، وتحصيل مقارنة مورفولوجية في تعليم المفردات تُدرج في تدريس مناهج اللغة الإنجليزية والمناهج الدراسية.

وهناك ملاحظة تم تسجيلها في نتائج هذا الجزء، وهي أن قيم معامل الارتباط بين المعجم والوعي بالاشتقاق بدت متفاوتة بين المستويين التعليميين، لصالح المستوى السادس (0.609) على حساب المستوى الرابع (0.552). ويمكن أن نفسر ذلك بكون "المدارك الاشتقاقية تستقر لدى المتعلم في مراحل متقدمة من إدراكه لتفاصيل المستوى المورفولوجي من اللغة، ما دام التمثيل الصحيح للكثير من الخطوات الإجرائية المحددة لمظاهر التوليد اللغوي العربي وفق مسلك الاشتقاق تقتضي مسارات مطامعرفية معقدة لا يمتلكها المتعلم إلا بتقدمه في مراحل إدراكه لتفاصيل المستوى المورفولوجي" (بوعناني وربيعة، 2015، 180). وهذا الارتباط القوي بين الاشتقاق والمعجم في المستوى السادس يفسره الحضور القوي للاشتقاق خلال هذا المستوى وتفسره كذلك العلاقة بين المعجم والاشتقاق، من ناحية أن الاشتقاق يقدم وحدات معجمية جديدة، انطلاقا من بحثه في بنية الوحدة المعجمية وفي قواعد توليد الوحدات المعجمية، وبذلك فهو يرتبط بالمعجم. في حين يقدم التصريف أشكالا مختلفة للوحدة المعجمية نفسها، وذلك وفقا للسياق التركيبي الذي يحل به، لذلك فهو أقرب ما يكون إلى التركيب.

واعتبارا لكل هذه المعطيات، يصبح تدريب المتعلمين على تنمية معارفهم المطامورفولوجية في اللغة العربية نشاطا تعليميا واعداء، يزودهم بوسائل لتحديد معنى الكلمات الجديدة التي لم يسبق لهم سماعها أو قراءتها من قبل، ويزودهم في الوقت نفسه بألية لإنتاج كلمات جديدة.

2.3. تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية ومناقشتها

تؤكد نتائج هذا المحور على مستوى الصنفين التعليميين معا (الرابع والسادس) صحة الفرضية الجزئية الثانية التي انطلقنا منها، والتي تعتبر أن المعارف المرتبطة بمختلف مكونات الوعي المورفولوجي (التصريف، الاشتقاق، ومعرفة الأوزان والصيغ) تؤثر في عمق الوعي المعجمي بطرق ونسب مختلفة، حيث إن جميع مكونات الوعي المورفولوجي كان لها إسهام بدلالة إحصائية على اختبارات الوعي المعجمي، غير أن تأثير هذه المكونات اختلفت نسبته من مكون إلى آخر، ومن مستوى إلى آخر، فبالنسبة للمستوى الرابع ابتدائي، بلغت نسبة التصريف (52.7%) من التغيرات الحاصلة في مجموع اختبارات الوعي المعجمي، وبلغت معرفة الأوزان والصيغ ما نسبته (35.8%)، بينما بلغ الاشتقاق ما نسبته (30.4%) من هذه التغيرات، أما في المستوى السادس ابتدائي، فالتصريف يفسر ما نسبته (41.3%) من التغيرات الحاصلة في مجموع اختبارات الوعي المعجمي، بينما تُفسر معرفة الأوزان والصيغ ما نسبته (20.3%)، أما الاشتقاق فيفسر ما نسبته (37.1%).

والملاحظ من هذه النسب، أن مكون التصريف حصل على نسبة أعلى على مستوى الصنفين معا، في حين حصل مكون الأوزان والصيغ مرتبة ثانية على مستوى الصف الرابع، ويليه الاشتقاق. بينما يأتي الاشتقاق في مرتبة ثانية على مستوى الصف السادس ويليه مكون الأوزان والصيغ. وكما أشرنا سابقا فالمورفولوجيا التصريفية تتعلق بالعلامات أو المقولات النحوية الصرفية، التي تُضاف إلى الجذوع للدلالة على مقولات تصريفية ترتبط بوظيفة نحوية، أما المورفولوجيا الاشتقاقية، فتمتلك وظيفة دلالية، وما يتولد عن هذا الصنف من الزيادة يكون مقولات معجمية تامة. وعلى الرغم من أن المورفولوجيا الاشتقاقية ترد عادة في المعجم، بينما لا يبرز الصنف الآخر المرتبط بالتصريف إلا في التركيب، إلا أن النتائج أفرزت أن التصريف كان له دور في التغيرات الحاصلة في المعجم إلى جانب الأوزان والصيغ والاشتقاق.

والملاحظ أيضا من هذه النتائج، أن نسب مكونات الوعي المورفولوجي الثلاث، سجلت معدلات أعلى على مستوى رائز الإنتاج، حيث بلغ التصريف والأوزان والصيغ والاشتقاق نسب: 63.4%، 55.4%، 43.1% من التغيرات الحاصلة في الإنتاج، بينما حصل الفهم على نسب أقل بلغت: 38.3% بالنسبة للتصريف، و21.8%

بالنسبة للأوزان والصيغ، و19.8% بالنسبة للاشتقاق. والملاحظة نفسها تُسجل على مستوى الصف السادس ابتدائي، حيث إن نسب التصريف والأوزان والصيغ والاشتقاق (46.5%، 44.4%، 40.9%) التي تفسر التغيرات الحاصلة في الإنتاج كانت أعلى من النسب التي تفسر التغيرات الحاصلة في الفهم (26.7%، 06.4%، 24.3%). وربما يرجع ذلك إلى أن استعمال القواعد المورفولوجية يظهر أكثر على مستوى الإنتاج، حيث لا يمكن إنتاج وحدة جديدة إلا باستعمال صارم للقواعد المورفولوجية، بينما على مستوى الفهم يكون الاستناد على هذه القواعد أقل صرامة، بحيث يمكن أن يُلجأ إلى تخمين المعنى.

وعموماً، فهذا التأثير لمكونات الوعي المورفولوجي الثلاث على المعجم، يبين فعالية البعد المورفولوجي في تطوير المعجم لدى الطفل في المدرسة الابتدائية. وهو ما عبرت عنه (Mcbride-chang et al., 2008) في أن فهم آليات إحداث كلمات جديدة في لغة ما قد يكون مفتاحاً الوقت نفسه لفهم كلمات جديدة وتعلمها.

3.3. تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة ومناقشتها

تؤكد جميع النتائج المعروضة في هذا المحور صدق الفرضية الجزئية الثالثة التي تنص على أن هناك فروقا دالة إحصائية في اختبار الوعي المعجمي لدى أفراد عينة المستويين: (الرابع والسادس) معاً وفق مستوى الوعي المورفولوجي (مرتفع منخفض)، حيث بينت الدراسة الإحصائية أن نتائج اختبار الوعي المعجمي -بشقيه المرتبطين بالفهم والإنتاج- مرتفعة لدى المتعلمين الذين لديهم نتائج مرتفعة في المورفولوجيا، بينما كانت هذه النتائج منخفضة لدى المتعلمين الذين لديهم نتائج منخفضة في المورفولوجيا. ومن ثم فإن جميع المتعلمين الذين حصلوا على نتائج مرتفعة في المورفولوجيا حصلوا كذلك على نتائج مرتفعة في المعجم، والذين حصلوا على نتائج منخفضة في المورفولوجيا حصلوا على نتائج منخفضة في المعجم.

وتنحو نتائج دراسة (Freyd & Baron, 1982) نفس المنحى، حيث بينت أن متعلمي مستوى الخامس ابتدائي الذين يتميزون بإنجازات عالية في أنشطة الوعي المورفولوجي مقارنة بإنجازات متعلمي الثالثة ثانوي إعدادي، يظهرون كذلك إنجازات أعلى في الرائز المعجمي الموحد الذي يحتوي على 30 كلمة بسيطة و30 كلمة مركبة. فإنجازات متعلمي مستوى الخامس ابتدائي فاقت إنجازات متعلمي مستوى الثالثة إعدادي في صنف الكلمات، لكن الفرق يبدو أكثر في صنف الكلمات المركبة، ويفسر هذا الفرق بالقدرة الجيدة على

تحليل مورفيمات الكلمات، خصوصا تحديد الجذوع المكونة للكلمات المشتقة وإعطاء تعريفات مناسبة لهذه الجذوع. يتوافق هذا مع التحليلات الإحصائية المنجزة من قبل (Nagy & Anderson, 1984) والتي تبين أن التحليل المورفولوجي يلعب دورا مهما في تعلم المعجم، وأن معاني 60% من الكلمات المشتقة المجهولة التي نصادفها في النصوص يمكن الوصول إلى معانيها انطلاقا من التحليل المورفولوجي، إذ تشكل الكتب خاصة المقررات الدراسية، مصدرا مهما لتنمية المعجم بالنظر إلى عدد الكلمات المركبة التي تتضمنها هذه المقررات، فالكتب تعرض جملا تمتلك بنيات تركيبية أكثر تعقيدا من الجمل المستعملة في التعبير الشفوي، كما أنها تعرض معجما أكثر غنى وتركيبا.

وفي دراسة (Alsaedi, 2017) التي أجريت في المملكة العربية السعودية لعينة من متعلمي اللغة الإنجليزية، والتي كان الهدف منها التعرف على تأثير التعليمات المورفولوجية على الوعي المورفولوجي للمشاركين و على معرفة المفردات واكتسابها، أثبتت النتائج أن المتعلمين الذين حصلوا على تعليم للمورفولوجيا سجلوا أعلى تحصيل في اختبار المفردات واختبار الوعي المورفولوجي. وبالتالي، تم التوصل إلى استنتاج أن تعليم المورفولوجيا ساعد المشاركين على رفع وعيهم المورفولوجي وتحسين معارفهم الخاصة بالمفردات. لذلك، تقترح هذه الدراسة استخدام الإرشادات المورفولوجية كوسيلة تعليم واضحة للغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وانطلاقا من كون الوعي المورفولوجي يرتبط بموسوعية المعجم (Carlisle & Fleeming, 2003)، فهذه القدرة على الاستعمال الواضح للمعارف المورفولوجية قد تشكل أيضا مؤشرا تنبئيا جيدا دالا على موسوعية المعجم عند الطفل في سن التمدرس ابتداء من مستوى الثالث ابتدائي (Carlisle & Fleeming, 2003)، بالإضافة إلى أن تركيز المتعلم على البنية المورفولوجية للكلمات يمكن أن يسرع بشكل ملحوظ تنمية المعجم، حيث بين (White et al., 1989) أن التعليم المعتمد على تحليل مورفولوجي واضح للكلمات ذات اللواصق يرفع بشكل واضح من تنمية معجم المتعلمين بين مستوى الثالث ابتدائي ومستوى الأولى إعدادي (عدد الكلمات والدقة في المعنى). لكن وحتى يكون للاستراتيجية المورفولوجية وقع إيجابي على تعلم المتعلم (ة)، فمن المفروض اتباع مبادئ ديداكتيكية أثناء تعليم المورفولوجيا، ومنها أن تعليم المورفولوجيا ينبغي أن يكون جزءا من إطار عام لتعليم المعجم، وينبغي أن يظهر ذلك بوضوح وبشكل مستقل داخل المقرر التعليمي

المعتمد. كما أن تعليم المتعلمين استعمال معارفهم المورفولوجية لتطوير معجمهم، يجب أن يتم تحت إطار استراتيجية معرفية بمراحل واضحة. بالإضافة إلى أن تعليم المعارف المورفولوجية يجب أن يتم بطريقتين: بشكل واضح وبطريقة سياقية في الوقت نفسه (Colé, 2011, 7).

4.3. تفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة ومناقشتها

انطلاقاً من النتائج الإحصائية المرتبطة بهذا الجزء، يمكن تأكيد صحة الفرضية الجزئية الرابعة التي تعتبر أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في اختبارات الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس)، حيث بينت النتائج أن الفروق في مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي واختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي (الرابع، السادس) كانت لصالح المتعلمين في المستوى السادس ابتدائي. وتبين هذه النتيجة المسار التطوري في امتلاك المعارف لدى المتعلمين، حيث تأكد من خلالها أن عامل التعلم، انتقالاً من المستوى الرابع إلى المستوى السادس، كان مهماً على مستوى الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي ونموهما عند المتعلمين، وهو ما يوضح التطور المرتقب في امتلاك المعارف خلال المراحل التعليمية الثلاث، والتي تشكل السنة الرابعة باعتبار انتمائها إلى المرحلة الثانية موقعا وسطا وجسر عبور بين المرحلة الأولى والمرحلة الثالثة، لذلك فهي مرحلة دعم وتثبيت وإغناء لرصيد الحصيلة اللغوية المكتسبة في المرحلة الأولى، ومرحلة تمهيد وتوطئة للمرحلة الثالثة.

تتوافق هذه النتيجة مع دراسة (Anglin, 1993)، التي تطرقت للعلاقة بين تنمية المعجم وتطوير المعارف المورفولوجية لدى متعلمين ناطقين باللغة الإنجليزية من السنة الأولى والثالثة والخامسة ابتدائي، وقد بينت النتائج أن نسبة الكلمات المركبة التي تم تعريفها وتحليلها من قبل المتعلمين يهيم بالدرجة الأولى المتعلمين الأعلى مستوى. وخلال بحثه هذا استنتج Anglin أن متعلمي السنة الخامسة هم أكثر وعياً بالتحليل المورفولوجي للوصول إلى معنى الكلمات الجديدة في النصوص.

وعلى الرغم من أن نسب نمووعي المتعلمين الخاص باختبارات الوعي المورفولوجي قد تطور بشكل لافت من القسم الرابع (69.500) إلى القسم السادس (102.992)، وهو ما يتبين كذلك على مستوى نسب تطور كل مكون من مكونات الوعي المورفولوجي الثلاث (التصريف، الأوزان، الاشتقاق)، التي انتقلت تباعاً من

(36.217، 10.650، 22.633) في القسم الرابع إلى (57.441، 17.317، 28.233) في القسم السادس. إلا أن الملاحظ في نتائج الدراسة أن هناك تباينا في نسب النمو الخاصة بكل مكون من مكونات الوعي المورفولوجي: التصريف، الأوزان والصيغ، والاشتقاق، حيث إن نسب نمووعي المتعلمين الخاص بالصيغ والأوزان قد تطور بشكل لافت من القسم الرابع إلى القسم السادس بنسبة (58.60%)، والأمر نفسه ينطبق على نسبة تطور معارفهم التصريفية (62.60%)، في حين أن نسب نمو وعيهم بالاشتقاق لم يكن قويا انتقالا من القسم الرابع إلى القسم السادس (24.74%). وهو ما توصل إليه بوعناني وربيع (2015) في دراستهما حول الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي، حيث وجدا أن هناك تفاوتاً في نسب مكونات الوعي المورفولوجي: الاشتقاق والتصريف والمعرفة بالأوزان والصيغ انتقالا من المستوى الرابع إلى المستوى السادس، غير أن نسب نمووعي المتعلمين الخاص بالأوزان والصيغ والاشتقاق في هذه الدراسة عرف تطورا أكبر من القسم الرابع إلى القسم السادس، في حين أن نسب نمو وعيهم بالتصريف لم يكن قويا انتقالا من القسم الرابع إلى القسم السادس. وتبين لنا النتائج الخاصة بالمتوسطات الحسابية أن مكون الوعي بالتصريف الذي من المفروض أن يتمكن منه المتعلم أولا، ضعيف على مستوى القسم الرابع ومتوسط في القسم السادس، على الرغم من أن المدارك التصريفية تستقر في الوعي المورفولوجي للمتعلم العربي قبل المدارك الاشتقاقية، وهو ما اتفقت عليه عدد من الدراسات في عدة لغات بتأكيدا على أن اكتساب القواعد التصريفية يتم بسرعة كبيرة مقارنة مع اكتساب القواعد الاشتقاقية، حيث إن الأطفال يتحكمون في المورفولوجيا الإعرابية وتكوين الكلمات قبل الاشتقاق (Boukadida, 2008, 46).

وقد نجد لهذا الضعف والتأخر في اكتساب المكون التصريفي، عددا من التفسيرات؛ منها ما يكون نتيجة لبرمجة مضامين التعليمات الخاصة بهذا المكون في الأقسام المختلفة من التعليم الابتدائي، والإجراءات البيداغوجية المعتمدة في تعليم العربية في هذين المستويين بالذات، ومنها ما يكون جراء طبيعة لسانية خالصة "تمليها شروط انتظام مستويات اللغة العربية: أصواتا، وصرفا، وتركيبا، ودلالة... مع ما يتقرر بينها من تفاعلات قد لا تنضبط أحوالها ونتائجها للأبعاد والإجراءات البيداغوجية المعتمدة في تعليم العربية في المستويين المعتمدين" (بوعناني وربيع، 2015، 180).

والتطور نفسه الذي يظهر في مسار امتلاك المعارف المورفولوجية، نتلمسه في نسب تطور معارف المتعلمين الخاصة بالمعجم انتقالاً من (16.133) في المستوى الرابع إلى (22.400) في المستوى السادس، لكن الملاحظ، أن متوسط الإنتاج والفهم ضعيف جداً في المستوى الرابع، بينما الإنتاج متوسط في المستوى السادس، والفهم فيه ضعيف، وهذا الضعف يمكن أن يُعزى إلى طريقة تقديم المكون المعجمي ضمن المناهج التعليمية، وكذا طريقة تعليمه؛ فبالرغم من أهمية المعجم في التمكن من اللغة، إلا أن ميدان تعليمية المعجم مازال ضعيفاً؛ حيث يرى كثير من المشتغلين في هذا الحقل أنه لم توضع بعد تصورات كافية لبناء مجال بحث في هذا التخصص تأخذ بعين الاعتبار مجموعة من المظاهر التربوية واللسانية والمعرفية للمتعلم.

واستناداً إلى الوضعية الراهنة لتعليم المعجم في المرحلة الابتدائية، ومن خلال ما توصلنا إليه في الجزء النظري المخصص للكتب المدرسية لهذه المرحلة، يمكن أن نُرجع هذه النتيجة إلى ضعف الاهتمام بالمكون المعجمي ضمن المناهج التعليمية، وتوظيفه غالباً ضمن هذه المناهج كقائمة تضم المفردات وشروحاتها، لا تُكسب المتعلم القدرة على إعادة استعمالها بشكل ملائم، ولا تمكنه من تطوير معجمه الخاص ومراقبته. ومن هذا المنطلق يمكن التأكيد على أن طرق تعليم المعجم ضمن هذه المناهج التعليمية، من العوامل التي قد تفسر عدم تمكن المتعلمين من الكفاية المعجمية، وما يترتب عليه من ضعف في الفهم والإنتاج، وبهذا يمكننا دعم افتراض أن الأنشطة التعليمية الصريحة التي تنبني على تطوير وعي المتعلم (ة)، وقدرته على التفكير في المعجم ومراقبته، آخذة بعين الاعتبار الخصائص اللسانية لهذا المكون، من العوامل المهمة التي تساهم في تحكم المتعلمين في الكفاية المعجمية وتطوير معجمهم باستمرار.

5.3. تفسير نتائج الفرضية الجزئية الخامسة ومناقشتها

بينت النتائج الإحصائية الخاصة بهذا المحور صحة الفرضية الجزئية الخامسة التي تعتبر أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في اختبارات الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي المستوى الرابع والمستوى السادس وفق متغير الوسط (قروي، حضري)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الاختبارات وفق متغير الجنس (الذكور والإناث). لكن فيما يخص النتائج المرتبطة بمتغير الوسط

(قروي، حضري)، فقد تم تأكيد صحة الفرضية على مستوى الصف الرابع فقط؛ حيث بينت النتائج أن الفروق في مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي واختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من المستوى الرابع وفق متغير الوسط كانت لصالح المتعلمين في الوسط الحضري، بينما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي و الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من المتعلمين في المستوى السادس وفق متغير الوسط.

أما فيما يخص الشق المرتبط بالمستوى الرابع ابتدائي، والذي بينت نتائجه صدق الفرضية المرتبطة به؛ حيث بدا واضحا أن نتائج متعلمي المدرسة القروية أضعف من نتائج متعلمي المدرسة الحضرية بالنسبة لكل المتغيرات التي تم قياسها، فيمكننا أن نرجع ذلك للظروف الصعبة التي تعيشها المدارس الابتدائية بشكل عام في المجال القروي؛ فسواء تعلق الأمر بالمدارس المركزية أو الفرعية، وخصوصا الفرعية منها، فإن أغلب المتعلمين يقطعون يوميا مسافات ليست يسيرة على الأرجل مروراً بمسالك صعبة، ومن ثم فإن الحال التي يصلون فيها إلى المدرسة والظروف التي يتلقون دروسهم فيها، ستقف لا محالة عائقاً أما تمكنهم من تحقيق الكفاية المطلوبة في مختلف المواد المدرّسة.

هذا بالإضافة إلى ما يعرف بالأقسام المشتركة، والتي شهدت تنامياً خلال العشرية الأخيرة، بالنظر إلى المعطيات الإحصائية (مؤشرات التربية (2009_2017) الصادرة عن مديرية الاستراتيجية والإحصاء والتخطيط، حيث يقارب معدل هذه الأقسام المشتركة نسبة 22% خلال الفترة الزمنية الممتدة من 2009 إلى 2016 (المذكرة الوزارية عدد 427-17 بتاريخ 15 يونيو 2017 في شأن الاجراءات والترتيبات الخاصة بالدخول المدرسي 2018/2017). وعلى اعتبار أن مفهوم القسم المشترك هو الجمع بين مستويين دراسيين أو أكثر، في صف واحد، وفي وقت واحد، وتحت إشراف مدرس واحد، علماً أن المستويين متباينين على المستوى العمري والعقلي والمعرفي للمتعلمين، وعلى مستوى المقررات الدراسية، ومن حيث الكتب والوسائل، ومن ثم فلا تخفى صعوبات هذا النوع من التعليم جراء هذه المعطيات المتباينة، ونتائجه التي قد تنعكس سلباً على الحصيلة التربوية. وهو ما لاحظناه من خلال نتائج التحصيل على مستوى الاختبارات، حيث حصل القسم

المشترك في المجال القروي على أقل متوسط تحصيل مقارنة مع باقي الأقسام غير المشتركة ضمن المؤسسة الابتدائية المعتمدة في المجال القروي. فالوسط يمكن أن يؤثر، إيجابا أو سلبا، على أداءات المتعلمين اللغوية عندما تكون التباينات بين الوسط القروي والحضري مهمة. وهذه النتيجة التي توصلنا إليها والتي تخص ضعف أداء المتعلمين في الوسط القروي، تتماشى مع دراسات منجزة حول هذا الموضوع، بينت أن متعلمي المجال القروي أضعف في اللغات من متعلمي المجال الحضري (الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي 2014، التقرير التحليلي).

إن الواقع التعليمي بالوسط القروي وفق ما لمسناه في دراستنا هذه ، يحتم على جميع المتدخلين في الشأن التعليمي بالمغرب، التفكير في أساليب وحلول ناجعة لتجاوز الصعوبات التي تعاني منها المدرسة بالمجال القروي، وخلق وسط تربوي ملائم بظروف تعليمية مناسبة، وأطر تربوية تحظى بتكوين أساسي ومستمر يركز على ظواهر الوسط وخصوصيته، ذلك أن خصوصية الوسط القروي تختلف كثيرا عن واقع الوسط الحضري. فأسباب التعثر الدراسي ترتبط بعوامل شتى قد تكون لها علاقة بطبيعة المقررات الدراسية التي قد لا تلائم طبيعة المتعلمين في هذا المجال، وقد ترتبط بالمشكلات الناجمة عن الأقسام المشتركة، وقد ترتبط أحيانا أخرى بالمدرس، وقد ترتبط بإشكال الوسط في حد ذاته... وانطلاقا من هذه الاعتبارات، فإن مضمون دراستنا الذي نسعى من خلاله إلى وضع رؤية تساهم في تمكين المتعلم من الكفاية المعجمية اللازمة، يجب أن يسبقه في واقع الأمر توفير ظروف تعليمية مناسبة حاضنة له، تتضافر من أجل تمكين أطفال القرى من متابعة دراستهم الابتدائية، وإيصالهم إلى مستوى معرفي وتكويني يؤهلهم لمواجهة متطلبات الأسلاك التعليمية الموالية.

وبالنسبة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متعلمي المؤسسة الحضرية والمؤسسة القروية في المستوى السادس، فيمكن أن نرجعه إلى كون مستوى المتعلمين في المؤسستين المعتمدتين متقارب.

أما فيما يخص الجزء الثاني من الفرضية الذي يرتبط بمتغير الجنس (الذكور والإناث)، فقد أكدت تحاليل الاختبارات، بالنسبة لمتعلمي المستوى الرابع والسادس ابتدائي معا، صحة الفرضية الجزئية الخامسة التي

تعتبر أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الاختبارات وفق متغير الجنس (الذكور والإناث). حيث بينت المعطيات أن الاختلاف بين نتائج الإناث والذكور غير دال فيما يتعلق بالمهارات التي تم قياسها، وهذا يعني أن الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي ينموان بنفس الوتيرة لدى الفئتين معا، وهو ما لا يتوافق مثلا مع بعض التقارير والدراسات التي بينت أن أداء الإناث في المجالات اللغوية يتقدم على الذكور، ومنها ما بينه تحليل الأداء المدرسي حسب النوع، الذي أكد أن الإناث يحصلون على نقط أعلى من النقط التي يحصل عليها الذكور (الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي (2014)، التقرير التحليلي).

6.3. تفسير نتائج الفرضية الجزئية السادسة ومناقشتها

انطلاقا من النتائج الإحصائية المدرجة ضمن هذا المحور، يمكن تأكيد الفرضية الجزئية السادسة التي تعتبر أن درجات الوعي الفونولوجي والذكاء غير اللفظي تتدخل في تطوير المعجم لدى المتعلمين في المستويين الرابع والسادس ابتدائي؛ فعلى غرار بعض الدراسات (Mcbride- chang et al., 2008; Sparks & Deacon, 2015) تمت مراقبة المهارات التي يمكن أن تؤثر على العلاقة بين الوعي المورفولوجي والمعجم، وهكذا قمنا بقياس كل من الذكاء غير اللفظي والوعي الفونولوجي. وقد أبرزت النتائج ترابطا بين قياسات المعجم والوعي الفونولوجي، وكذا بين المعجم والذكاء غير اللفظي، حيث إن الوعي الفونولوجي يفسر ما نسبته (38.9%) من التغيرات الحاصلة في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي المستوى الرابع، ويفسر ما نسبته (32.9%) من التغيرات الحاصلة في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي المستوى السادس، أما الذكاء غير اللفظي فيفسر ما نسبته (07.6%) من التغيرات الحاصلة في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي المستوى الرابع، بينما يفسر ما نسبته (18.2%) من التغيرات الحاصلة في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي المستوى السادس. وتتوافق هذه النتائج مع الأبحاث السابقة التي برهنت على وجود علاقة واضحة بين هذه المتغيرات وتطوير المعجم (Carlisle, 1995; Saidane, 2016)، ومع ذلك فإن علاقة الوعي المورفولوجي بالوعي المعجمي

-حسب نتائج الدراسة- كانت أقوى من علاقة المتغيرين الآخرين: الذكاء غير اللفظي والوعي الفونولوجي بالمعجم.

وهو ما توصلت إليه دراسة (Mcbride- chang et al., 2008) التي أظهرت أهمية الوعي المورفولوجي في تسهيل اكتساب المعرفة بالمفردات، بشكل متزامن وطولي، في ثلاث لغات: المندرينية الكورية والكانتونية. وعلى مستوى اللغات الثلاث التي خضعت للدراسة، أظهر الوعي المورفولوجي علاقات أقوى بمعرفة مفردات الأطفال أكثر من المقاييس الأخرى (مثل الوعي الفونولوجي والذكاء غير اللفظي). ومن ثم فإن الوعي المورفولوجي قد يلعب دورا مهما في تطوير المعجم الأكاديمي لدى المتعلمين متجاوزا دور الوعي الفونولوجي والذكاء غير اللفظي.

خاتمة الدراسة وتوصياتها

يعتبر المعجم مكونا حاسما في أية لغة، وتتأكد أهميته من منظور الحصيلة المعجمية التي تمثل الوحدات الأساسية في تشكيل اللغة، لذلك فإن الدراسات الحديثة في تعليم اللغات وتعلمها تتجه إلى التأكيد على أهمية هذا المكون في تنمية المهارات اللغوية وتحقيق أهداف التعلم، باعتباره مدخلا أساسيا لتعلم اللغة سواء كانت لغة أولى أو ثانية. لكن الملاحظ في منظومتنا التعليمية الحالية_ في مادة اللغة العربية_ أن هناك ضعفا معجميا ملحوظا، يؤثر سلبا على مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين؛ فاعتمادا على الأسس النظرية للدراسة التي قمنا بها، وانطلاقا من تحليلنا للوضعية الراهنة لتعليم المعجم والمورفولوجيا في المرحلة الابتدائية، يمكن التأكيد على أن الطرق التي يُقدم من خلالها الدرس المعجمي والمورفولوجي في المناهج التعليمية، ويتم تعليمهما اعتمادا عليها، من عوامل صعوبات التعلم التي يعاني منها المتعلمون في المدرسة العمومية المغربية، والتي تفسر ضعف الوعي المعجمي لدى المتعلمين وانعكاسه سلبا على مهارتي الفهم والإنتاج. حيث لا زال يُنظر إلى المعجم باعتباره مكونا هامشيا يساعد في اكتساب المتعلم (ة) كفايات لغوية أخرى، ولم يرق بعد إلى مستوى الاهتمام والتخطيط المطلوبين. وقد تأكد لنا ذلك بعد تفحصنا للكتب المدرسية المخصصة للمستويين الرابع والسادس ابتدائي، حيث خلصنا إلى أن هناك اهتماما ضعيفا بالمكون المعجمي ضمن هذه الكتب، والذي يُضمّن فيها غالبا كقائمة لعدد من المفردات مع شروحاتها، ترافق النصوص القرائية، ويعود إليها المتعلم (ة) كلما صعب عليه فهم كلمة من كلمات هذه النصوص؛ معنى ذلك، أن المعجم لم يُنظر إليه كنظام ذهني ترتب وفقه التمثيلات على مستوى الذاكرة، ويضم ما يتعلق بالقواعد المعجمية التي تمكن المتعلم (ة) من امتلاك آلة معجمية تمكنه من توليد المداخل المعجمية واشتقاقها وتوظيفها وفق سياقات استعمالها ومقاصده التواصلية.

بالإضافة إلى أن دورس المورفولوجيا في جانبها الاشتقاقي على وجه الخصوص، لا تُستثمر بشكل منظم ومخطط في تعليم المعجم، وغالبا ما يتم تقديم المكون المورفولوجي بطرق ميكانيكية -إن صح التعبير- تفصله عن مكونات اللغة الأخرى، وتجعلنا نشحن المتعلم (ة) بمعلومات عن المورفولوجيا أكثر من استثمار هذا الجانب في تمكين المتعلم (ة) من امتلاك آليات تساعد على تطوير معجمه فهما وإنتاجا. وهذا راجع إلى

عدة عوامل؛ أهمها غياب تصور واضح للمكون المعجمي وأهميته في تعليم اللغة العربية وتعلمها لدى الساهرين على إعداد الكتب الدراسية، إضافة إلى عدم مواكبة ما توصلت إليه اللسانيات الحديثة في مجال المعجم واستثمارها في مجال تعليمه.

وحسب ما توصلت إليه هذه الدراسة فإن صعوبات التعلم التي يعاني منها المتعلمون في المدرسة المغربية ترتبط بالوعيين معا (المعجمي والمورفولوجي)، ومن هذا المنطلق فمن المهم العمل على تطوير تعليمية المكون المورفولوجي، وتطوير الوعي المورفولوجي للمتعلمين لضمان وعي معجمي متطور لديهم، مع التأكيد على ضرورة الالتفات لأهمية المكون المعجمي في المجال التعليمي، واعتباره مكونا مستقلا بذاته، شأنه في ذلك شأن باقي مكونات الدرس اللغوي، والتأكيد على أن الأنشطة التعليمية الصريحة التي تنبني على تطوير وعي المتعلم (ة) وقدرته على التفكير في المعجم ومراقبته، آخذة بعين الاعتبار الخصائص اللسانية لهذا المكون، من العوامل المهمة التي تساهم في تحكم المتعلمين في الكفاية المعجمية وتطوير معجمهم باستمرار. ذلك أن أهمية الرصيد المعجمي في التمكن من اللغة والطبيعة المركبة له، يحتمل العمل على تسليح متعلم اللغة باستراتيجيات فاعلة لتطوير وعيه المعجمي، ليتمكن من حل مشكلات الفهم والتواصل التي تسببها الكلمات الجديدة أو الغامضة، والتي كثيرًا ما يتعرض لها في تعلم اللغة واستعمالها، ومساعدته في الوقت ذاته على الاستمرار في تعلم كلمات جديدة وتطوير وعيه المعجمي.

إن الترابط المهم بين الوعيين المورفولوجي والمعجمي الذي أفرزت عنه نتائج هذا البحث، يتوافق إلى حد كبير مع الأبحاث (Nagy & Anderson, 1984; Anglin, 1993; Wagner et al., 2007; Mccutchen et Logan, 2016; Sparks et Deacon, 2015; Saidane, 2016) التي بينت أن تطوير المعجم لدى الطفل في سن المدرسة الابتدائية يرتبط بمعارفه المورفولوجية. فالوعي المورفولوجي يسمح بتطوير الوعي المعجمي لأنه يُمد المتعلم (ة) بوسائل تمكنه من فهم الكلمات وإنتاجها، وهو ما يؤكد الدور المركزي الذي يحظى به المكون المورفولوجي في المنظومة اللسانية، باعتباره ينظم أشكال الكلمات ويحددها، كما أن النتائج المتعلقة بالذكاء غير اللفظي والوعي الفونولوجي تتوافق مع الأبحاث السابقة التي برهنت على وجود علاقة واضحة بين هذه المتغيرات وتطوير المعجم. ومع أن علاقة الوعي المورفولوجي بالمعجم حسب نتائج الدراسة كانت أقوى من

علاقة المتغيرين الآخرين به، إلا أن مراقبة هذين المتغيرين مهم أثناء قياس العلاقة بين الوعيين المورفولوجي والمعجمي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة عموماً أنها تصب في صالح الفكرة القائمة على أن التعليم المنتظم للتحليل المورفولوجي، وبناء وعي به لدى المتعلم (ة)، يشكل منهجاً واعداً لتعليم المعجم، وإطاراً نظرياً لتكوين أنشطة المقررات الدراسية. ومن ثم فإن تعليم المورفولوجيا ينبغي أن يكون جزءاً من إطار عام لتعليم المعجم، على أن يظهر هذا التعليم بوضوح كعنصر مستقل داخل المقررات الدراسية المعتمدة. كما أن تمكين المتعلمين من استعمال معارفهم المورفولوجية يجب أن يتم تحت إطار استراتيجيات معرفية بمراحل واضحة وطرق محددة. واعتباراً لهذه المعطيات، يصبح تدريب المتعلمين على تنمية معارفهم المطامورفولوجية في اللغة العربية نشاطاً تعليمياً أساسياً يزودهم بوسائل لتحديد معنى الكلمات الجديدة التي لم يسبق لهم سماعها أو قراءتها من قبل، ويزودهم في الوقت نفسه بآلية لإنتاج كلمات جديدة. وهو ما يعبر عن الاتجاه المعرفي في تعليم اللغات الذي يؤطر هذا البحث، والذي يستند على الفهم الواعي لنظام اللغة؛ فوعي المتعلم (ة) بما اكتسبه من معرفة وبطريقة اكتسابها، يزيد من نشاطه المطامعري، فتتمو لديه إمكانات استعمالها، بسهولة ويسر في مواقف طبيعية.

وهذا ما يدعو إلى التأكيد على ضرورة انفتاح البحث اللساني عامة، والمعرفي خاصة، على مجال تعليم اللغة وتعلمها، واستثمار النتائج النظرية المهمة التي توصل إليها، خاصة فيما يتعلق بآليات تطوير المعجم لدى المتعلمين، ونقلها إلى مستوى الأجرأة العلمية في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها. ذلك أن مسارات تعليم اللغة وتعلمها تحتاج لأن تستند على نتائج أبحاث علمية ميدانية رصينة، تقدم دلائل إجرائية وإمبريقية على أفضلية مسلك في التعليم دون الآخر، وعلى فعاليته وجدواه في السياق اللغوي والتربوي المغربي.

كما أن ما تم التوصل إليه من نتائج تهم الوسط القروي، يحتم على المتدخلين في الشأن التعليمي بالمغرب، التفكير في أساليب وحلول ناجعة لتجاوز الصعوبات التي تعاني منها المدرسة القروية، وخلق وسط تربوي ملائم بظروف تعليمية مناسبة، ذلك أن أسباب التعثر الدراسي في هذا الوسط ترتبط بعوامل شتى قد تكون

لها علاقة بطبيعة المقررات الدراسية التي قد لا تلائم طبيعة المتعلمين في هذا المجال، وقد ترتبط بالمشكلات الناجمة عن الأقسام المشتركة، وقد ترتبط أحيانا أخرى بالمدرّس، وقد ترتبط بإشكال الوسط في حد ذاته...، لذلك، فإن استثمار نتائج هذه الدراسة وغيرها، يجب أن يسبقه في واقع الأمر توفير ظروف تعليمية مناسبة حاضنة له، تتضافر من أجل إيصال أطفال القرى إلى جانب أطفال المدن إلى المستويين المعرفي والتكويني المطلوبين.

وانطلاقا مما تم التوصل إليه من نتائج تهم الموضوع المدروس نظريا وإمبيريقيا، فإننا نورد بعضا من المقترحات التي نعتقد أنها يمكن أن تساهم في معالجة بعض الإشكالات التي طرحتها الدراسة، وقد صنفناها إلى أربع مستويات:

1. مداخل تعليم المعجم

توجد العديد من المداخل التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند التخطيط والبناء لتعليم المعجم ضمن مناهج تعليم اللغة العربية وتعلمها، ومن المداخل التي نؤكد على دمجها في هذه العملية بشكل منظم وممنهج، نذكر:

- أ. المدخل التحليلي: ينبني على فك شفرة الكلمة والتعرف عليها بتحليلها إلى عناصرها لصغرى المكونة لها، وهو ما يتطلب بناء قدرة لدى المتعلم (ة) على تفكيك الكلمة إلى أصواتها أولا، ثم قدرته على تجريد الكلمات من الزوائد (سوابق، لواحق، أحشاء)، وعلى تحديد جذرها اللغوي ثانيا. على أن تقوم هذه العملية على تحديد المعاني التي اكتسبتها الكلمة من خلال ما اتصل بها من سوابق أولواحق أوزيادات.
- ب. المدخل التكراري: ترتكز فلسفة هذا المدخل على اعتماد التكرار مدخلا لتعليم المعجم وفق خطة محددة، وذلك حسب ورود الكلمات الجديدة في المناهج التعليمية، على أن يراعى في هذا التكرار الاستمرار والترابط؛ وذلك بالمداومة على تكرار الكلمات خلال المستوى بشكل مفصل، وتتابعها في المستويات المتوالية، مع تنميتها وتعميقها، بحيث تبنى كل قائمة جديدة على أخرى سابقة.

ج. المدخل الكمي: يستند على تقدير عدد المفردات التي ينبغي أن تعلم في كل مستوى تعليمي، على أن المعيار الأساس الذي ينبغي أن يؤطر المفردات اللغوية هو الاعتماد على احتياجات المتعلمين من جهة، والتركيز على وظيفة هذه المفردات وقدرة المتعلم (ة) على توظيفها في سياقات اتصالية مختلفة من جهة أخرى. كما يجب أن تكون هذه المفردات بمثابة كلمات أساسية تمكن المتعلم (ة) من اشتقاق عدد من الكلمات استناداً عليها.

د. المدخل النوعي: يقوم على مراعاة الخصائص اللغوية والعقلية للمتعلمين عند اختيار المفردات المراد تعليمها، كأن يُبدأ بالمفردات الحسية، ثم تتدرج هذه المفردات في النمو بعد ذلك لتزداد درجة تجريدها كلما انتقل المتعلم (ة) من مستوى إلى آخر. كما يفضل استعمال المفردات الجديدة في تراكيب مألوفة، والمفردات المألوفة في تراكيب ومواقف جديدة. وقد تختلف الجودة في المفردة الجديدة فتكون جديدة في بنائها، وقد تكون جديدة في معناها ودلالاتها، وقد تجمع الجودة في كليهما.

هـ. المدخل السياقي: ليست القضية في تعليم المعجم أن يتعرف المتعلم (ة) على معنى المفردات مستقلة فحسب، وإنما يضيف إلى ذلك قدرة تمكنه من استخدام الكلمات المناسبة في المكان المناسب. ومن ثم فمن المهم الأخذ بعين الاعتبار السياق الوظيفي المعجمي الذي يرتبط بحياة المتعلم (ة) من جهة، وقدرته على استخدام هذا المعجم بما يتناسب مع السياق من جهة أخرى.

و. المدخل القاموسي: ينبني على التعليم الواعي والفعال لكيفية استخدام القواميس اللغوية، وكيفية التمكن من مهارات استعمالها وتوظيفها التوظيف المثمر الذي يعين المتعلمين على طرق التعلم منها، وعليه ينبغي تشجيع المتعلمين على استخدام القواميس، وينبغي على المدرس جعل نشاطات استخدام القواميس جزءاً من خطته التعليمية.

2. استراتيجيات مورفولوجية لتطوير الوعي المعجمي

بناء على ما توصل إليه هذا البحث من نتائج تؤكد على ضرورة تطوير الوعي المورفولوجي للمتعلمين لضمان وعي معجمي متطور، يمكننا اقتراح بعض الاستراتيجيات لتطوير الوعي المعجمي، والتي يجب أن تُضمّن في مناهج تعليم اللغة العربية ويراعى فيها التدرج حسب كل مستوى تعليمي كما وكيفا، حيث تكون هذه

المعارف أقل نمواً في مستوى الأولى ابتدائي (مع العلم أن هذا الأمر يرتبط بالأنشطة المقترحة وبطبيعة الكلمات المستعملة)، وتنمو بالتدرج في المرحلة الابتدائية ويستمر هذا النمو خلال المرحلة الإعدادية. ومن هذه الاستراتيجيات:

- استراتيجية إنتاج كلمات بالاعتماد على الأوزان، لجعل المتعلم (ة) قادراً على اشتقاق أكبر عدد من الكلمات بالاعتماد على الأوزان.
- استراتيجية استخراج الوزن من الكلمة المشتقة، لجعل المتعلم (ة) قادراً على الفصل بين الكلمة المشتقة ووزنها.
- استراتيجيات التعرف على الكلمات التي لها نفس الوزن.
- استراتيجية تصنيف الكلمات بالاعتماد على الأوزان، لتمكين المتعلم (ة) من التعرف على الوزن والمطابقة بينه وبين الكلمة التي تناسبه.
- استراتيجية استخراج الحروف الأصلية والزائدة من الكلمة المشتقة لجعل المتعلمين قادرين على استخراج الحروف الأصلية وعزلها عن الحروف الزائدة.
- استراتيجية الحكم على الروابط المورفولوجية لتمكين المتعلمين من الحكم على الروابط المورفولوجية بين الكلمات، والتمييز بين العلاقات المورفولوجية والفونولوجية والدلالية بينها.
- استراتيجية إنتاج اللاكلمات لتمكين المتعلمين من استعمال القواعد المورفولوجية وإنتاج كلمات في استقلال عن معناها.
- استراتيجية إنتاج كلمات مشتقة تنمي عمق المعجم على مستوى الإنتاج، وذلك لبناء وعي المتعلمين بمعرفة العلاقة بين الأصل والكلمة المشتقة، وقياس قدرتهم على إنتاج كلمات في سياقات مختلفة بالاعتماد على الاشتقاق.
- استراتيجية معرفة الكلمات المعقدة مورفولوجياً تنمي عمق المعجم على مستوى الفهم، وذلك من أجل بناء معرفة لدى المتعلمين بالكلمات المتعددة المورفيمات.

3. توصيات ديداكتيكية على ضوء النتائج المتوصل إليها

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الميدانية الحالية من نتائج، فإننا نقدم التوصيات الـديداكتيكية الآتية:

- بما أن هذه الدراسة أقرت بقيمة العلاقة الترابطية بين الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي، فإن صعوبات التعلم التي يعاني منها المتعلمون في المدرسة المغربية ترتبط بالوعيين معا، وعليه فمن المهم دمج التحليل المورفولوجي ضمن دروس المعجم في المناهج المعتمدة، مع مراعاة جانبي الإنتاج والفهم، والتركيز على تطوير الوعي المورفولوجي للمتـعلم لضمان وعي معجمي متطور لديهم. وفي هذا الصدد يمكننا أن نقترح الاستفادة من نماذج استراتيجيات تطوير الوعي المعجمي، مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصية كل مستوى تعليمي.
- استثمار المعارف المورفولوجية الدقيقة المتعلقة ببنية الكلمات، خاصة العلاقات المورفولوجية التي تحتفظ بها الكلمات التي تنتمي إلى نفس العائلة المورفولوجية، والمعاني المرتبطة بالمورفيمات (جذوع، لواصق بعدية، لواصق قبلية)، والمعلومات التركيبية المرتبطة باللواصق (لواصق قبلية ولواصق بعدية). وتعليم هذه المعارف بطريقتين: بشكل واضح وبطريقة سياقية في نفس الوقت.
- إعداد تصور واضح للمكونين المعجمي والمورفولوجي من قبل الساهرين على إعداد المناهج الدراسية الخاصة بتعليم اللغة العربية وتعلمها، واعتماد المقاربات البيداغوجية والآليات الـديداكتيكية، والوسائل التعليمية... وغيرها، الملائمة لبلوغ هذا الهدف، مع ضرورة ربط هذا التصور بما توصلت إليه النظريات اللسانية الحديثة في مجال تعليمية المعجم، وربط مقترح تطوير تعليمية المعجم، بمقترح تطوير تعليمية المورفولوجيا.
- تجاوز النمط التعليمي الذي يتم فيه الاكتفاء بشرح معاني المفردات الصعبة في نص القراءة إلى إثراء الكتب بنشاطات لغوية متنوعة، تتجاوز مألأ أذهان المتعلمين بمجموعة من المفردات، إلى إكسابهم القدرة على فهمها وإنتاجها في سياقات لغوية متنوعة، وبالتالي فمن اللازم تجاوز النمط الذي يعرض المتعلم (ة) لحفظ المفردات اللغوية معزولة عن استعمالاتها، واستبداله بنمط يكسب المتعلم (ة) قدرة معجمية تمكنه من فهم الوحدات المعجمية وإنتاجها.

- التأكد من امتلاك المتعلمين لوعي فونولوجي متطور، وذلك اعتبارا لتسلسل مستويات اللغة الذي يحتم على أي خطة لتعليم اللغة العربية تقوم على دراسة المستوى المورفولوجي أن يكون منطلقها الاستناد على معطيات المستوى الفونولوجي للغة. واعتبارا أيضا لنتائج مجموعة من الأبحاث السابقة التي أظهرت وجود علاقة واضحة بين الوعي الفونولوجي ونمو المعجم.
- إعادة صياغة الكتب المدرسية الخاصة بالمستوى الابتدائي صياغة تأخذ بعين الاعتبار حاجيات المتعلم (ة) المعجمية، وبلورتها في مضامين ودروس قادرة على تطوير وعيه المعجمي، وتمكينه من تفعيله وتوظيفه في عمليات إنتاج اللغة وإدراكها. وتطوير المناهج التعليمية في ضوء تعليم استراتيجي للمعجم قائم على استثمار مستوى التحليل المورفولوجي، بحيث يكون تعليم المورفولوجيا جزءا من إطار عام لتعليم المعجم، يظهر بوضوح كعنصر مستقل داخل المقررات المعتمدة، وتحت إطارا استراتيجية معرفية بمراحل واضحة، تعتمد على تنمية الوعي المورفولوجي لدى المتعلمين وتوجيهه لتطوير وعيهم المعجمي.
- إعداد برامج تدريبية ضمن المقررات التعليمية لتنمية الوعي المورفولوجي لدى المتعلمين تتوافق مع خصوصيات كل مرحلة من مراحل التعليم الابتدائي، مع تدريب الأطر التعليمية على كفايات تنزيل هذه البرامج وتضمين هذه العملية في دليل مرجعي.
- توظيف التقويم كآلية تستهدف تطوير وعي المتعلم (ة) المعجمي قصد الوقوف على مستوى نموه، لأنه ما دام هذا المتعلم (ة) يحتاج إلى معجم يمكنه من عملي الإدراك والإنجاز، فهذا يعني أنه في حاجة إلى تطوير معارفه المعجمية، وفي حاجة إلى التأكد من امتلاكها، وتمثلها، والقدرة على توظيفها في سياقاتها المختلفة.
- التنوع في الطرق التعليمية التعليمية التي يقدم من خلالها المدرسين المورفولوجي والمعجمي، وذلك لاختلاف مكونات كل درس من ناحية السهولة والصعوبة، واختلاف طبيعة المتعلمين من موقف تعليمي إلى آخر. لذا يجب أن تتنوع الاستراتيجيات التعليمية التعليمية المعتمدة حتى يتاح لكل فرد التعلم وفق قدراته واستعداداته.

4. آفاق البحث

إذا كان منطلق هذا العمل هو دراسة التعلم في شكله العام، فإن دراسة تعليمية المعجم والمورفولوجيا وفق تصور لساني معرفي هو ما يحدد خصوصيته ومجال استثماره وتطبيقه. واعتبارا لذلك، سعت هذه الأطروحة إلى تحقيق نوعين من الأهداف؛ أهداف مباشرة تم التطرق إليها في المبحث الخاص بأهداف البحث، وأهداف غير مباشرة تشكل الآفاق التي يمكن أن يفتح عليها البحث، والتي تولدت عن مجموعة من التساؤلات التي لم يتسن لنا الإجابة عنها، لأن معالجتنا لموضوع الدراسة كانت ضمن حدود زمانية ومكانية ضيقة، يصعب معها تناول الموضوع من مختلف جوانبه، لذلك فإننا نقترح هنا بعضا من المواضيع التي يمكن أن تكون مجالا لبحوث لاحقة:

- البحث في أهمية المكون المورفولوجي في تطوير الوعي المعجمي عند المتعلمين في مراحل متقدمة (التعليم الأولي¹، السنوات الأولى من التعليم الابتدائي) وفي مراحل متأخرة (السلك الإعدادي والثانوي).
 - اقتراح برنامج لتطوير الوعي المعجمي العربي لدى المتعلمين، قائم على استثمار المكون المورفولوجي، وخاص بكل مستوى من مستويات السلك الابتدائي.
 - استثمار نتائج الدراسة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، من أجل تطوير أساليب بيداغوجية كفيلة بتدعيم استراتيجيات تعلم اللغة العربية وتعليمها.
 - استثمار نتائج الدراسة في أبحاث تتعلق بتعليم اللغات الأجنبية للمتعلمين المغاربة.
- وختاما لما سبق، فقد تأسس نظرنا للعملية التعليمية التعلمية حول فكرة أساسية مفادها أن امتلاك المعارف والمعلومات، لم يعد هدفا بحد ذاته، بل المعول عليه الآن هو طريقة تدبير هذه المعارف. وقد انطلقنا في هذه الأطروحة من مجموعة من التساؤلات التي حاولنا الإجابة عنها، مؤكداً من خلالها أهمية هذا النوع من الأبحاث ودورها في المساهمة في تطوير قطاع التعليم والتعلم بالمغرب. ذلك أن النهوض بالمدرسة المغربية لن يكون إلا من خلالها ومن واقعها ومعيشها، وأي إصلاح يمكن أن يروم قطاع التعليم بالمغرب ينبغي أن ينطلق من واقع الحال قبل اعتماد إطار نظري يلائمه، وخطوات عملية لأجرائه، والبحث الميداني هو الكفيل بذلك، اعتبارا لما يتولد عنه من معرفة حقيقية بالممارسة التعليمية التعلمية وبواقعها ومعطياته

¹ هو التعليم الذي يتلقاه الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين أربع سنوات كاملة وست سنوات قبل التحاقهم بالمدرسة.

المتنوعة، مما يمكن من وضع الأصبع على مكامن الخلل و اقتراح الحلول المناسبة لتجاوزها، استنادا على خصوصية اللغة العربية وخصوصية المتعلم (ة) المغربي أيضا.

وتبقى النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة في إطار حدودها البشرية والمكانية والزمانية المشار إليها، إلا أنها قد تمثل نقطة عبور مهمة ومرجعا أساسيا لمزيد من الأبحاث والدراسات التي تسعى لتوسيع البحث وتعميقه في هذا الموضوع.

في الأخير، لا ندعي أننا وفيينا الموضوع كل حقه من الدراسة، لذلك سيبقى هذا البحث مفتوحا على بحوث ودراسات أخرى، نأمل أن تكون هذه الدراسة المتواضعة عاملا مساعدا ومحفزا لإجرائها.

والله الموفق

مراجع الدراسة

أولاً: قائمة المراجع بالعربية

1. ابن جني، أبو الفتح عثمان (1986). *الخصائص*. تحقيق: عبد الحلیم النجار. الهيئة المصرية العامة للكتاب، ج 1.
2. ابن دريد، أبو بكر محمد بن الحسن (1991). *الاشتقاق*. تحقيق وشرح: عبد السلام هارون. ط 1. بيروت: لبنان: دار الجيل.
3. ابن دريد، أبو بكر محمد بن الحسن (1987). *جمهرة اللغة*. تحقيق: رمزي منير بعلبيكي. ط 1. بيروت، لبنان: دار العلم للملايين.
4. ابن فارس، أبو الحسين أحمد (1993). *الصاحي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها*. تحقيق: عمر فاروق الطباع. ط 1. بيروت، لبنان: مكتبة المعارف.
5. ابن فارس، أبو الحسين أحمد (2002). *مقاييس اللغة*. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. اتحاد الكتاب العرب، ج 5.
6. ابن منظور (1997). *لسان العرب*. ط 3. بيروت، لبنان: دار صادر، ج 3.
7. أبو الديار، مسعد؛ البحيري، جاد؛ طيبة، نادية؛ محفوظي، عبد الستار؛ إيفرات، جون (2012). *العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة*. ط 1. الكويت: إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل.
8. أبو العزم، اسماعيل؛ أبو اليزيد، اسماعيل (2016). *الوحدة الصرفية (المورفونيم) في ضوء علم اللغة الحديث*. القاهرة: حولية الدراسات الإسلامية والعربية بنين القاهرة، 33، 2884-2888.
9. أبورياش، سليم محمد الشريف الصافي (2009). *أصول استراتيجيات التعليم والتعلم النظرية والتطبيق*. ط 1. عمان-الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
10. أبو لبدة، سبع محمد (1982). *مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي*. ط 2. عمان: جمعية أعمال المطابع التعاونية.

11. أحرشوا، الغالي (2007). مظاهر نمو الوعي بالازدواجية اللغوية عند الطفل المغربي. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

12. اربيجي، محمد؛ الفاربي، عبد اللطيف؛ بنعزوز، محمد؛ الخمسي، محمد؛ عيشو، إبراهيم؛ بوشامة، محمد؛ الويسي، مصطفى (2005)، مرشدي في اللغة العربية: السنة الثالثة ابتدائية. الدار البيضاء: أفريقيا الشرق.

13. الأسترابادي، رضي الدين (1982)، شرح شافية ابن الحاجب. تحقيق: محمد نور الحسن وآخرين، بيروت: دار الكتب العلمية.

14. الأشقر، فارس (2011). فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

15. الأقطش، عبد الحميد (2010). التوليد اللغوي على وزن (فَعْلَانَة) في الاستعمال العربي المعاصر. مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، 79، 49-75.

16. أمبوسعيد، مصطفى بن حمد بن سعود (18.03.2017). المعجمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. تم الاسترجاع من موقع: <https://darfikr.com/article/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%AC%D9%85%D9%8A%D8%A9-%D9%81%D9%8A-%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%D8%A7%D9%84%D8%BA%D8%A9%D8%A8%D9%8A%D8%A9%D9%84%D9%86%D8%A7%D8%B7%D9%82%D9%8A%D9%86%D8%A8%D8%BA%D9%8A%D8%B1%D9%87%D8%A7>

17. الأمراني، العلوي عبد العزيز (2016). التعلّيمات الميتا-معرفية وتطوير القدرة على التعلّم في الوسط المدرسي. مجلة علوم التربية، 66، 118-129.

18. آيت وعراب، سليمة (2016). المسار التاريخي لتعليمية المفردات المعجمية. مجلة العربية، 4 (7)، 140-164.

19. بدران، أحمد عبد المنعم (2008). *مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية*. ط1. مصر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
20. البدرى، سمير موسى (2005). *مصطلحات نفسية وتربوية*. ط1. عمان- الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
21. بشر، كمال (1979). *علم اللغة العام قسم الأصوات*. ط3. دار المعارف.
22. بعداش، علي (2009). *الميزان الصرفي العربي أصوله وتطبيقاته-الأفعال- دراسة أنموذجية في ديوان زهير بن أبي سلمى (رسالة ماجستير)*، جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر. تم الاسترجاع من موقع: <https://www.univsetif.dz/images/stories/documentpdf/magister/2009/Fac%20Lett/MGBAADACHE09.pdf>
23. بلحاج، عبد الكريم (2009). *المدخل إلى علم النفس المعرفي*. ط1. الرباط: دار أبي رقراق للطباعة والنشر.
24. بلمكي، هدى (2012)، *أهمية الوحدات المعجمية وتحت-معجمية في تدعيم استراتيجيات تعليم القراءة والكتابة العربية وتعلمهما: مقارنة لسانية معرفية (رسالة دكتوراه)*. كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهرز، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب.
25. بن الحاج، محمد (2010). *الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية*. مجلة دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتعليم، 3، 6-12.
26. بن مراد، إبراهيم (1994). *مقدمة لنظرية المعجم*. تونس: مجلة المعجمية، 9-10، 29-81.
27. بن مراد، إبراهيم (1995). *المعجم والمعرفة*. تونس: مجلة المعجمية، 11، 23-72.
28. بن مراد، إبراهيم (1997). *الصيغمية المعجمية*. تونس: مجلة المعجمية، 12-13، 121-137.
29. بن مراد، إبراهيم (2009). *المعجم العربي بين التنظير والتطبيق*. بيروت: سلسلة المحاضرات التي يراها كرسي مارغريت و إيرهاوزر جويت للدراسات العربية، الجامعة الأمريكية.

30. بوشوك، المصطفى بن عبد الله (1994). تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. ط2. الرباط: الهلال العربية للطباعة والنشر.

31. البوشيخي، عز الدين (23.03.2017). خصائص الصناعة المعجمية الحديثة وأهدافها العلمية والتكنولوجية. تم الاسترجاع من موقع:

<http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=21028>

32. بوعناني، مصطفى (2006). أهمية المعجم الذهني في إنجاز اللغة وإدراكها: المعالجة المعجمية وتحت المعجمية للوحدات اللغوية. مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 7 (28)، 58-43.

33. بوعناني، مصطفى (2012). المعجم الذهني في اللسانيات المعرفية: مكوناته وأبعاد انتظامه، ومسارات النفاذ إليه. مجلة أبحاث معرفية، 1، 36-11.

34. بوعناني، مصطفى (2015). الإنجاز اللغوي العربي ومسارات النفاذ إلى المعجم الذهني بين اللساني والمعرفي. في بوعناني، مصطفى؛ زغبوش، بنعيسى؛ علوي، إسماعيل (محررون)، المعجم الذهني واللغة العربية. ط1. فاس: جامعة سيدي محمد بن عبد الله- كلية الآداب و العلوم الإنسانية- مختبر العلوم المعرفية.

35. بوعناني، مصطفى؛ بلمكي، هدى (2013). الديداكتيكا المعرفية ومسارات تعليم القراءة والكتابة العربية وتعلمهم. مجلة أبحاث معرفية، 3، 75-41.

36. بوعناني، مصطفى؛ ربيع، عبد العزيز (2015). الانجاز اللغوي العربي المكتوب: بين الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي. مجلة أبحاث معرفية، 6، 186-155.

37. بوعناني، مصطفى؛ زغبوش، بنعيسى (2015). مقدمة في المعرفية والتربية والثقافة. مجلة أبحاث معرفية، 6، 14-11.

38. بوكيلي، حسان (2015). المعجم الذهني: بحث في آليات النفاذ النفسية والمعرفية. سلسلة شرفات، منشورات الزمن.

39. توبي، لحسن (2017). نظريات التعلم والنماذج البيداغوجية (من الراديكم التعليمي إلى التعليمي).

قضايا التربية والتكوين. ط 1. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

40. الجابري، محمد عابد (01.04.2007). أفكار حول إصلاح التعليم بالمغرب الراهن. تم الاسترجاع من موقع:

<http://www.anfasse.org/2010-12-30-16-04-13/2010-12-05-17-19-19/444-2010-07-11->

13-52 48

41. حسان، تمام (1990). مناهج البحث في اللغة. مكتبة الأنجلو المصرية.

42. حسان، تمام (2006). اللغة العربية معناها ومبناها. ط 5. عالم الكتب.

43. حسين، جميلة خليل أحمد (2013). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين النظرية والتطبيق. بحث

مقدم إلى مؤتمر اللغة العربية الدولي الثاني: اللغة العربية في خطر، دبي.

44. الحضري، رشيد (2006). المعجم والبنية الحملية: الشكل والتأويل. الدار البيضاء: مجلة بصمات، 1،

55-43.

45. حلمي، خليل (1988). العربية وعلم اللغة البنيوي: دراسة في الفكر اللغوي العربي الحديث. الاسكندرية:

دارالمعرفة الجامعية.

46. حلمي، خليل (1998). الكلمة دراسة لغوية معجمية. ط 1. الإسكندرية: دارالمعرفة الجامعية.

47. حلمي، خليل (2003). مقدمة لدراسة علم اللغة. الإسكندرية: دارالمعرفة الجامعية.

48. حماد، إبراهيم مصطفى علي (2012). تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملون في البيئة الفلسطينية

(رسالة ماجستير). كلية التربية الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين. تم الاسترجاع من موقع:

<https://iugspace.iugaza.edu.ps/handle/20.500.12358/16662?locale-attribute=en>

49. حمائز، حسن (2012). التنظير المعجمي والتنمية المعجمية في اللسانيات المعاصرة مفاهيم ونماذج

تمثيلية. الأردن: عالم الكتب الحديث.

50. حمد، محمد جاسم (2004). علم النفس التربوي وتطبيقاته. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع .

51. لخراز، عبد الإله (2020). الهندسة الداخلية للمعجم الذهني وتنظيم المعرفة المعجمية في ضوء اللسانيات العصبية. مجلة الميادين للدراسات في العلوم، 7 (1)، 55-73.
52. الخلوفا، فاطمة (2015). أثر الوعي الصرفي في تعلم القراءة. المغرب: مجلة كلية علوم التربية، السلسلة الجديدة، جامعة محمد الخامس، 7، 39-45.
53. دامخي، ليلى (2016). فعالية برنامج قائم على بعض الاستراتيجيات المطامعرفية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوي: دراسة تجريبية مطبقة على عينة من تلاميذ ثانوية ولاية باتنة (رسالة دكتوراه). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحاج لخضر "باتنة 01"، الجزائر.
54. دحماني، زكية السائح (2001). في دلالة الصبغ الصرفية. تونس: مجلة المعجمية، 16-17، 129-149.
55. الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي (2009). وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. ط2.
56. الريبي، مصطفى؛ اربحي، محمد؛ بنعزوز، محمد؛ الخمسي، محمد؛ الفاربي، عبد اللطيف؛ عيشو، إبراهيم (2011). مرشدي في اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي. أفريقيا الشرق.
57. زغبوش، بنعيسى (2005). المعجم الذهني وتطوير النظام التعليمي. مجلة علوم التربية، 29، 35-66.
58. زغبوش، بنعيسى (2008 أ). الذاكرة واللغة مقارنة علم النفس المعرفي للذاكرة المعجمية وامتداداتها التربوية. ط1. إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث؛ عمان، الأردن: جدارا للكتاب العالمي.
59. زغبوش، بنعيسى (2008 ب، أبريل). التربية المعرفية وتطوير التعلم الذاتي لدى الصم. بحث مقدم إلى الندوة العلمية الثامنة للاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم: تطوير التعليم والتأهيل للأشخاص الصم وضعاف السمع. الرياض: المملكة العربية السعودية. تم الاسترجاع من موقع: <http://www.gulfkids.com/ar/book8-1953.htm>
60. زغبوش، بنعيسى (2009). أهمية اللغة والتواصل في تطوير البنية المعرفية للطفل الأصم. مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهرزافاس، 16، 68-84.

61. زمراني، محمد (04.12.2017). *الكتاب المدرسي من الإخراج الورقي إلى الإخراج الرقمي*. تم الاسترجاع من

موقع: <https://www.alukah.net/social/0/123330/>

62. الزناد، الأزهر (2009). *نظريات لسانية عرفنية*. دار العربية للعلوم ناشرون.

63. الزياد، فتحي مصطفى (2006). *الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات*. ط2. مصر: دار النشر للجامعات.

64. زيدان، محمد مصطفى (1983). *نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية*. ط1. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية.

65. ساسي، أمال (2014). *طرق ومناهج تعليم الترجمة: مقارنة معرفية (رسالة دكتوراه)*. كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة وهران، الجزائر.

66. السراج، أبو بكر محمد بن السري (1972). *رسالة الاشتقاق*. تحقيق: محمد علي الدرويش ومصطفى الحدري.

67. السرحاني، محمد بن فهد سالم (2015). *استراتيجيات ما وراء المعرفة لتعليم الرياضيات وتعلمها*. مجلة أبحاث معرفية، 6، 205-187.

68. السغروشني، إدريس (1987). *الصيغ في اللغة العربية*. الرباط: منشورات عكاظ.

69. السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين (1968). *المزهر في علوم اللغة وأنواعها*. تحقيق: محمد جاد

70. شاكري، رشيد؛ بوعناني، مصطفى؛ زغبوش، بنعيسى (2015). *مستويات الفهم القرائي وآليات تقويم*

مهاراته: من تلقين استراتيجيات التعلم إلى تأسيس تعليم معرفي. في بوعناني، مصطفى؛ زغبوش،

بنعيسى، علوي، إسماعيل؛ شاكري، رشيد (محررون)، *التربية المعرفية والاستراتيجيات التعليمية من*

رصد كفايات التعلم معرفيا إلى أجراتها ديداكتيكية. ط1، الدار البيضاء: منشورات صدى التضامن.

71. شاهين، عبد الصبور (1980). *المنهج الصوتي للبنية العربية (رؤية جديدة في الصرف العربي)*. بيروت:

مؤسسة الرسالة.

72. الشرقاوي، أنور (1992). *علم النفس المعرفي المعاصر*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

73. شنافي، عبد الملك (2018). دور المعرفة المورفولوجية في اكتساب القدرة على القراءة. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 8، 197-214.
74. الصالح، صبحي (2004). دراسات في فقه اللغة. ط 4، بيروت: دارالعلم للملأين.
75. عباس، فيصل (2002). الذكاء والقياس النفسي في الطريقة العيادية. بيروت: دار المنهل اللبناني، مكتبة رأس النبع.
76. عباس، نبيلة (2016). تعليمية المفردات المعجمية في الكتاب المدرسي (السنة الخامسة من التعليم الابتدائي نموذجاً). مجلة العربية، 4 (7)، 48-65.
77. عبد الجليل، عبد القادر (1998). علم الصرف الصوتي. عمان: دار أمانة للنشر والتوزيع.
78. عبد النوري، الحسن (2017 أ). المقاربة المعجمية وتعليم وتعلم اللغة. مجلة الإشعاع، 8، 97-110.
79. عبد النوري، الحسن، (2017 ب). القدرة المعجمية لدى تلاميذ السنة السادسة من التعليم الابتدائي وتأثيرها في فهم النص المقروء. مجلة الطفولة العربية، 72، 9-33.
80. عدة، شعيب (2017). ظواهر الإلصاق في اللغة العربية. مجلة التعليمية، 4 (11)، 27-47.
81. عسو، مصطفى؛ وراش، محمد؛ ابن زكور، عبد المالك؛ أوقاسم، أحمد؛ الفلالي، أحمد؛ الأزرق، عبد الفتاح؛ الدرقاوي، محمد (2018). المفيد في اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي: دليل الأستاذة والأستاذ. الدار البيضاء: دار الثقافة.
82. عسو، مصطفى؛ وراش، محمد؛ ابن زكور، عبد المالك؛ أوقاسم، أحمد؛ الفلالي، أحمد؛ الأزرق، عبد الفتاح؛ الدرقاوي، محمد (2018). المفيد في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، دليل الأستاذة والأستاذ. الدار البيضاء: دار الثقافة.
83. عطا الله، صلاح الدين؛ والمتوكل، مهيد؛ وحسيب، بنت وهب؛ وعلي، نجاة؛ والحسن، سلمي (2007). الخصائص القياسية لاختبار المصفوفات المتتابعة العادي لأطفال الفئة العمرية (8-12 عاماً) بمدينة كوستي. مجلة جامعة جوبا للآداب والعلوم، 6، 10-31.
84. عطار، أحمد عبد الغفور (1979). مقدمة الصحاح. ط 2، بيروت: دارالعلم للملأين.

85. عقلي، مصطفى (2018). *القدرة المعجمية وآفاقها التعليمية: مقارنة لسانية وظيفية*. ط1، عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
86. العلواني، نسرین عبد الله شنوف (2003). *البحث الصرفي في الدراسات اللغوية الحديثة* (رسالة دكتوراه). كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.
87. علوي، إسماعيل (2009). *الوعي اللغوي واستراتيجية إدراك الجملة عند الطفل*. مجلة الطفولة العربية، 40، 8-30.
88. علوي، اسماعيل (2015 أ). *التربية المعرفية والتعلم المعرفي الأسس النظرية والإمكانات التطبيقية*. في بوعناني، مصطفى؛ زغبوش، بنعيسى، علوي، إسماعيل؛ شاكري، رشيد (محررون). *التربية المعرفية والاستراتيجيات التعليمية من رصد كفايات التعلم معرفيا إلى أجرائها ديداكتيكية*. ط1، الدار البيضاء: منشورات صدى التضامن.
89. علوي، إسماعيل (2015 ب). *نشاط المعجم الذهني بين المعالجة الآلية والمعالجة الواعية للجملة عند الطفل*. في بوعناني، مصطفى؛ زغبوش، بنعيسى؛ علوي، إسماعيل (محررون). *المعجم الذهني واللغة العربية*. ط1، فاس: منشورات مختبر العلوم المعرفية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهرز، سلسلة كتب 6.
90. علوي، حافظ اسماعيل (2016). *اللسانيات وأهميتها ودورها في التنشئة اللغوية للطفل: الإشكالات في المعجم المدرسي مثالا*. حوليات المخبر، 6، 169-197.
91. علي، نبيل (1988). *اللغة العربية والحاسوب*. الكويت: دار تعريب.
92. عميري، سعيدة (2016). *التمثيلات الذهنية وإستدخال اللغة: مقارنة سيكومعرفية نحو نموذج إمبريقي*. مجلة التدريس، الرباط: جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية، 8، 45-65.
93. عوجان، عائشة (2016). *تعليمية المعجم مفاهيم أساسية*. مجلة العربية، 4 (7)، 204-242.

94. الفاربي، عبد اللطيف؛ اربحي، محمد؛ بنعزوز، محمد؛ عيشو، إبراهيم؛ الريمي، مصطفى؛ الخالدي، كريمة؛ متطهر، إلهام (2019). *مرشدي في اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، دليل الأستاذة والأستاذ. أفريقيا الشرق.*

95. الفرماوي، حمدي؛ رضوان، وليد (2004). *الميتا معرفية: بين النظرية والبحث. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.*

96. الفهري، عبد القادر الفاسي (1985). *تعريب اللغة وتعريب الثقافة. المجلة العربية للدراسات اللغوية، ع 4.*

97. الفهري، عبد القادر الفاسي (1999). *المعجم العربي نماذج تحليلية جديدة. ط 2. الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.*

98. قطامي يوسف؛ وقطامي، نايفة (2000). *سيكولوجية التعلم الصفي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.*

99. القطيشي، عبد الله؛ التابعي، ميلود؛ زماي، عبد الطيف؛ بنطايح؛ عبد العزيز (2005). *كتابي في اللغة العربية، السنة السادسة ابتدائي. المكتبة الوراقة الوطنية.*

100. القطيشي، عبد الله؛ التابعي، ميلود؛ زماي، عبد الطيف؛ بنطايح، عبد العزيز (2005). *كتابي في اللغة العربية السنة السادسة ابتدائية، دليل الأستاذ. ط 1. المكتبة الوراقة الوطنية.*

101. القطيشي، عبد الله؛ بنطايح، عبد العزيز؛ الحمري، محمد؛ كوجران، عزيزة (2019). *كتابي في اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي: دليل الأستاذة والأستاذ. المكتبة الوراقة الوطنية.*

102. الكتاني، فاطمة الزهراء؛ بن العزيمة، علال (2018). *كفايات التدريس و دورها في تنمية استراتيجيات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية التأهيلية : مادة الفلسفة نموذجاً. الرباط: مجلة*

التدريس، كلية علوم التربية، 9-10، 153-170.

103. كريستل، دافيد (1979). *التعريف بعلم اللغة. ترجمة: حلمي خليل. ط 1. الاسكندرية: الهيئة المصرية العامة للكتاب، مطبعة الجيزة.*

104. كشك، أحمد (2005). من وظائف الصوت اللغوي: محاولة لفهم صرفي ونحوي ودلالي. ط3. القاهرة: دارغريب.
105. لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي والإعدادي والتأهيلي (2002). الكتاب الأبيض، ج1.
106. لفريخ، حميد (2013). التمثيل المعجمي وإواليات النفاذ إلى الكلمات. عالم الفكر، 42 (157)، 7-22.
107. ماريوباي (1998). أسس علم اللغة. ترجمة: أحمد مختار عمر، ط 8. عالم الكتب.
108. المبارك، مازن (1979). نحو وعي لغوي. ط 1. بيروت: مؤسسة الرسالة.
109. مجدي، عزيز إبراهيم (2006). موسوعة المعارف التربوية. ط1. القاهرة: عالم الكتب، ج 1.
110. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء: رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030. تم الاسترجاع من موقع:
<http://www.men.gov.ma/Ar/Pages/Accueil.aspx>
111. المجلس الأعلى للتعليم (2009). التقرير الموضوعاتي لسنة 2009 حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008 (التقرير التركيبي). تم الاسترجاع من موقع:
<http://www.men.gov.ma/Ar/Pages/Accueil.aspx>
112. مديرية الاستراتيجية والإحصاء والتخطيط بوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. مؤشرات التربية (2009_2017).
113. مديرية المناهج (2011). البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي، الصيغة النهائية.
114. مديرية المناهج (2015). مشروع المنهاج الدراسي المنقح للسنوات الأربع الأولى للتعليم الابتدائي.
115. مديرية المناهج (2018). اللغة العربية: دليل الأستاذة والأستاذ للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي. الرباط: شركة أنتركراف.

116. مديرية المناهج (2018). *المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي: اللغة العربية للمستويين الأول والثاني*، نسخة معروضة للتدارس.
117. مديرية المناهج (2019). *مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي: مواد اللغة العربية والفرنسية والرياضيات والنشاط العلمي والاجتماعيات للسنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة من السلك الابتدائي*.
118. المذكرة الوزارية عدد 427-17 في شأن الاجراءات والترتيبات الخاصة بالدخول المدرسي 2018/2017 (15 يونيو 2017). *موضوع تدبير الأقسام المشتركة ثنائية المستوى بمؤسسات التعليم الابتدائي بالوسط القروي*.
119. الملاح، احمد؛ علوي، حافظ اسماعيلي (2014). *المعجم الذهني والتقديس الحاسوبي*. ط1. سلسلة المعرفة اللسانية، المعجمية العربية قضايا و آفاق، كنوز المعرفة، ج 2.
120. الملائكة، جميل (1986). *الصعوبات المفتعلة على درب التعريب*. مجلة مجمع اللغة العربية، 30، 38-27.
121. المهيري، عبد القادر (1984). *مفهوم الكلمة في النحو العربي*. حوليات الجامعة التونسية، 23، 31-42.
122. المهيري، عبد القادر (1993). *نظرات في التراث اللغوي العربي*. ط1. بيروت: دار الغربي الإسلامي.
123. المولى، محمد أبو الفضل إبراهيم، علي محمد البجاوي . بيروت: المكتبة العصرية. ج1.
124. الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1990)، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، المملكة المغربية.
125. النجار، أشواق محمد (2006). *دلالة اللواصق التصريفية في اللغة العربية*. ط1. الأردن: دار دجلة.
126. النجار، لطيفة إبراهيم محمد (1994). *دور البنية الصرفية في وصف الظاهرة النحوية وتقعيدها*. عمان: دار البشير.
127. نورين، سميرة (2016). *صعوبات النفاذ إلى المعجم الذهني عند المصاب بالحسبة*. مجلة اللسانيات، 22 (1)، 186-163.

128. الهاشمي، صابر؛ بوعناني، مصطفى (2015). فعالية الاستراتيجيات المعرفية والمطامعرفية في بناء الكلمة. مجلة أبحاث معرفية، 6، 285-308.
129. الهاشمي، عبد الله؛ علي، محمود (2012). استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 8 (2)، 105-117.
130. هزبري، الصنهاجي؛ خلاد، فاطمة؛ وهي، عز الدين فيلاي (2003). كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية ابتدائي: كتاب التلميذ والتلميذة. ط1. المكتبة الوطنية.
131. الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي (2014). التقرير التحليلي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013 المكتسبات والمعوقات والتحديات.
132. الودغيري، عبد العلي (1990). قضية الفصحاة في القاموس العربي التاريخي. تونس: مجلة المعجمية، 5-6، 215-238.
133. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (2008). البرنامج الاستعجالي 2009-2012. تم الاسترجاع من موقع: <http://www.men.gov.ma/Ar/Pages/Accueil.aspx>
134. وزارة التربية الوطنية، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي (2002)، الكتاب الأبيض، المناهج التربوية لسلكي التعليم الابتدائي، ج1-2.
135. الويزي، عبد الله، (2010). معايير تصور وإعداد الكتاب المدرسي. مجلة دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتعليم، 3، 13-18.
136. ياقوت، أحمد سليمان (1985). في علم اللغة التقابلي دراسة تطبيقية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
137. يونس، علي يونس (2015). كتاب سيبيويه في دائرة ضوء علم اللغة الحديث (المستوى الصرفي). مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 37 (2)، 45-69.

ثانيا: قائمة المراجع الأجنبية

1. Aboulfeth, K. (2010). *La manuel scolaire: quelle utilisation?.* revue cahiers de l'éducation et de la formation, 3, 5-7.
2. Alsaeedi, W. A. (2017). *The role of morphological awareness in vocabulary acquisition in english of audi EFL learners (Master's thesis).* TESOL Theses. 1. https://digitalcommons.spu.edu/tesol_etd/1
3. Anglin, J. (1993). *Vocabulary development: A morphological analysis. Monographs of the society for research in child development.* Chicago: University of Chicago Press.
4. Barrett, M. (1995). *Early lexical development.* In P. Fletcher & B. Mac Whinney (Eds), *The handbook of child language.* Cambridge : Blackwell.
5. Béguelin, M.-J. (2000). *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques.* Bruxelles : De Boeck Supérieur.
6. Bernstein, D., & Tiegerman, E. (1993). *Language and Communication Disorders in Children.* (3 Ed.). New York: Macmillan publishing.
7. Berthiaume, R., Besse, A. S., Daigle, D. (2010). *L'évaluation de la conscience morphologique: proposition d'une typologie des taches.* Language Awareness, 19 (3), 153 - 170.
8. Boukadida, N. (2008). *Connaissances phonologiques et morphologiques dérivationnelles et apprentissage de la lecture en arabe: Etude longitudinale (Thèse doctorat).* Université européenne de Bretagne.

9. Bouzouaya, F. S. (2009). *Etude longitudinale prédictive de la réussite ou de l'échec dans l'apprentissage de la lecture en langue arabe (Thèse doctorat)*. Université de Nantes, UFR de Psychologie.
10. Bowers, P. N., & Kirby, J. R. (2010). *Effects of morphological instruction on vocabulary acquisition*. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23 (5), 515-537.
11. Brèthes, H., & Bogliotti, C. (2012). *Rôle de la morphologie chez les enfants dyslexiques: étude des effets d'un entraînement morphologique*. In SHS Web of Conferences. EDP Sciences. 1, 1537-1554.
12. Butterworth, B. (1983). *Lexical representations*. In B. Butterworth (Ed.), *Language production*. London: Academic Press, 257–294.
13. Calaque, E. (2008, octobre). *L'enseignement du vocabulaire à l'école Eléments de réflexion et propositions didactiques*. Lyon.
14. Calaque, E., & David, J. (2004). *Didactique du lexique*. Contexte, démarches, supports. Bruxelles : De Boeck Université.
15. Caramazza, A., & Laudana, A. Romani. C. (1988). *Lexical access and inflectional morphology*. *Cognition*, 28, 287-332.
16. Carey, S. (1978). *The child as word learner*. In M. Halle, J. Bresnan, & G. Miller (Eds.), *Linguistic theory and psychological reality*. Cambridge: MIT Press, 264-293.
17. Carlisle, J. F. (1995). *Morphological awareness and early reading achievement*. L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 189-209.

18. Carlisle, J. F. (2007). *Fostering morphological processing, vocabulary development, and reading comprehension*. R. K., Wagner, A. E., Muse, K. R., Tannenbaum (ed.), Vocabulary Acquisition: Implications for Reading Comprehension. New York: Guilford Press, 78-103.
19. Carlisle, J.F., & Fleming, J. (2003). *Lexical processing of morphologically complex words in the elementary years*. Scientific Studies of Reading, 7 (3), 239-253.
20. Caron, J. (1989). *Precis de psycholinguistique*. 1 ed., Presse Universitaire de France.
21. Caron, J. (1992). *Precis de psycholinguistique*. 2 ed., presse universitaire de France.
22. Casalis, S., & Louis-Alexandre, M.-F. (2000). *Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: A longitudinal study*. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 12, 303–335.
23. Chevalier, N. (2004). *L'apprentissage moteur et processus d'apprentissage*. Consulté à L'adress :

<http://www.er.uqam.ca/nobel/r12110/pdf/2apprentissage%20moteur%20et%20processus%20d'apprentissage.pdf>
24. Colé, P. (2011). *Le développement du vocabulaire à l'école primaire: les apports de la dimension morphologique de la langue*. Dans Le vocabulaire et son enseignement. MENJVA, Eduscol.
25. Colé, P., Beauvillain, C., & Segui, J. (1989). *On the representation and processing of prefixed and suffixed derived words: A differential frequency effect*. Journal of Memory and Language, 28, 1-13.

26. Colé, P., Royer, C., Leuwers, C. & Casalis, S. (2004). *Les connaissances dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du C.P. au C.E.2.* L'Année Psychologique, 104/4, 701-750.
27. Demiray Akbulut, F (2017). *Effects of morphological awareness on second language vocabulary knowledge.* Journal of Language and Linguistic Studies, 13/1, 10-26.
28. Demont E., & Gombert J.E. (2004). *L'apprentissage de la lecture: évolution des procédures et apprentissage implicite.* Enfance, 3, 245-257, Paris.
29. Fejzo, A., Desrochers, A., Chapleau, N., Saidane, R., & Salah, R. (2015, juin). *The contribution of morphological awareness to polymorphemic word knowledge in French-speaking 4th-graders.* Twenty-Second Annual Meeting, Scientific Studies of Reading (Hawaii), USA
30. Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and Cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry.* American Psychology, 34, 906 – 911.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
31. Frauenfelder, U. H., & Schreuder, R. (1992). *Constraining psycholinguistic models of morphological processing and representation: The role of productivity.* In Yearbook of morphology 1991. Springer, Dordrecht, 165-183.
32. Freyd, P., & Baron, J. (1982). *Individual differences in acquisition of derivational morphology.* Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior, 21 (3), 282–295.
33. Frost, R, Grainger, J. et Rastle, K. 2005. *Current issues in morphological processing : An introduction.* Language and Cognitive Processes, 20 (1-2) 1-5.

34. Galisson, R. (1983). *Des mots pour communiquer. éléments de lexicométhodologie*, Paris : CLE international.
35. Garman, M. (1990). *Psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
36. Henderson, L. (1985). *Toward a psychology of morphemes*. In A. W., Ellis (ed.), *Progress in the psychology of language*, London: Erlbaum, 1, 15–72.
37. Houitte de la chesnais, C., & Joubert, M-E. (2008). *Impact d'un entraînement morphologique sur le vocabulaire d'enfants dysphasiques*. (Mémoire présenté pour l'obtention de certificat de capacité d'orthophoniste). Université Claude Bernard. Lyon1.

https://www.researchgate.net/publication/281099017_The_contribution_of_morphological_awareness_to_polymorphemic_word_knowledge_in_French-speaking_4_th_graders
38. Ichikawa, S. (2014). *The Role of Morphological Awareness in L2 Vocabulary Development in Logographic Languages*. The nagoya gakuin daigaku ronshu, Journal of Nagoya Gakuin University, 25 (2), 25-37.
39. Jornlin, M. (2015). *The role of morphological awareness in vocabulary acquisition*. Langues et linguistique, 35, 57-63.
40. Kintsch, W. (2004). *The Construction-Integration model of text comprehension and its implications for instruction*. In R. B. Ruddell et N. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. (5th ed), 1270-1 328 .Newark: DE: International Reading Association.

41. Ku, Y.-M., & Anderson, R.C. (2003). *Development of morphological awareness in Chinese and English*. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16 (5), 399-422.
42. Kuo L., & Anderson, R. C. (2006). *Morphological Awareness and Learning to Read: A Cross Language Perspective*. *Educational Psychologist*, 41 (3), 161-180.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_3
43. Laufer, B. (1997). *The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess*. In J. Coady & T. Huckin (Eds), *Second language vocabulary acquisition*, 20-34. Cambridge: Cambridge University Press.
44. Lecoq, P., Casalis, S., Leuwers, C. et Watteau, N. 1996. *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
45. Longtin, C. M., & Meunier, F. (2005). *Morphological decomposition in early visual word processing*. *Journal of Memory and Language*, 53, 26–41.
46. McBride-Chang, C., Tardif, T., Cho, J.-R., Shu, H., Fletcher, P., Stokes, S. F. ...Leung, K. (2008). *What's in a word? Morphological awareness and vocabulary knowledge in three languages*. *Applied Psycholinguistics*, 29 (03), 437-462. <http://doi.org/10.1017/S014271640808020X>
47. McCarthy, M.; Walsh, S.; & O'Keeffe A. (2010). *Vocabulary matrix, understanding, learning, teaching*. Cengage Learning.
48. Mccutchen, D., & Logan, B. (2011). *Inside incidental word learning: Children's strategic use of morphological information to infer word meanings*. *Reading Research Quarterly*, 46 (4), 334-349.

49. McQueen, J. M. et Cutler, A. (1998). *Morphology in Word Recognition*. In Handbook of Morphology, A. S. Spencer et A. M. Zwicky (éd.). Oxford: Blackwell Publishers, 406-427.
50. Moedritscher, F. (2006). *e-Learning Theories in Practice: A Comparison of three Methods*. Journal of Universal Science and Technology of Learning, 0, 3-18.
51. Nagy, W. E., Carlisle, J. F., & Goodwin, A. P. (2014). *Morphological knowledge and literacy acquisition*. Journal of Learning Disabilities, 47 (1), 3- 12. <http://doi.org/10.1177/0022219413509967>
52. Nagy, W. E., Herman, P. A. , & Anderson, R. C. (1985). *Learning Words from Context*. Reading Research Quarterly, 20 (2), 233-253. <http://doi.org/10.2307/747758>
53. Nagy, W., & Anderson, R. C. (1984). *How many words are there in printed school English?* Reading Research Quarterly, 19, 304-330.
54. Nagy, W., Anderson, R. C., Schommer, M., Scott, J. A., & Stallman, A. C. (1989). *Morphological Families in the Internal Lexicon*. Reading Research Quarterly, 24(3), 262-282. <http://doi.org/10.2307/747770>
55. Nation, P., & Waring, P. (1997). *Vocabulary size, text coverage and word lists*. In N. Schmitt and M. McCarthy (Eds), Vocabulary : description, Acquisition and Pedagogy, 6-19. Canbridg: Cambridge University Press.
56. Raven, J.C. (1956). *Coloured progressive matrices Sets A,Ab,B*. Oxford Psychologists Press.
57. Roy, C. (2006). *Comparaison des compétences en morphologie dérivationnelle chez les francophones et non-francophones apprentis lecteurs (mémoire de maitris,)*. Université

du Québec à Montréal, Canada, Récupéré de l'archive de publications électroniques de l'UQAM: <https://archipel.uqam.ca/1851/1/M9279.pdf>

58. Saidane, R. (2016). *La relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire chez les élèves francophones de quatrième année du primaire*. Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
59. Schreuder, R. and Baayen, R. H. (1995). Modeling morphological processing, in L. B. Feldman (ed.), *Morphological Aspects of Language Processing*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey, 131–154.
60. Scott, J, A., & Nagy, W, E. (1997). *Understanding the definitions of unfamiliar verbs*, *Reading Research Quarterly*. International Reading Association, 32 (2), 184 - 200.
61. Segui, J. (1992). *Le lexique mental et l'identification des mots écrits : code d'accès et rôle du contexte*. *Langue Française*, 95, 69-79.
62. Segui, J., & Frrand, L. (2000). *Leçons de parole*. Paris: Odile Jacob.
63. Sparks, E., & Deacon, S. H. (2015). *Morphological awareness and vocabulary acquisition: A longitudinal examination of their relationship in English speaking children*. *Applied Psycholinguistics*, 36(02), 299-321. <http://doi.org/10.1017/S0261910115000246>
64. Stanners, R. F., Neiser, J. J., & Painton, S. (1979). Memory of prefixed words. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 733-743.
65. Taft, M. (1994). *Interactive-activation as a framework for understanding morphological processing*. *Language and Cognitive Processes* 9-3, 271-294.
66. Taft, M., & Forster, K. I. (1975). *Lexical storage and retrieval of prefixed words*. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 14 (6), 638-647.

67. Tyler, A., & Nagy, W. (1989). *The acquisition of English derivational morphology*. *Journal of Memory and Language*, 28(6), 649-667. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(89\)90002-8](https://doi.org/10.1016/0749-596X(89)90002-8)
68. Verhoeven, P., & Perfetti, C. (2008). *Advances in text Comprehension: Model, Process and Development*. *Wiley Interscience*, (22), 293-301.
69. Wagner, R. K., Muse, A. E., & Tannenbaum, K. R. (2007). *Promising avenues for better understanding implications of vocabulary development for reading comprehension*. In R. K. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension*, 276–291, Guilford Press.
70. White, T.G., Sowell, J., & Yanagihara, A. (1989). *Teaching elementary students to use word part clues*. *The Reading Teacher*, 42, 302-308.
71. Wilkins, D. A (1972). *Linguistics in language teaching*. Edward Arnold (Ed), London.
72. Wysocki, K. & Jenkins, J.R. (1987). *Deriving word meanings through morphological generalization*. *Reading Research Quarterly*, 22, 66–81.

ملاحق الدراسة

* الملحق رقم (01): ترخيص للقيام ببحث ميداني من طرف المدير الإقليمي لوزارة التربية الوطنية بني ملال

* الملحق رقم (02): طلب الترخيص المقدم إلى المديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية بني ملال

* الملحق رقم (03): ترخيص للقيام ببحث ميداني من طرف المدير الإقليمي لوزارة التربية الوطنية بمدينة أزيلال

* الملحق رقم (04): طلب الترخيص المقدم إلى المديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية بأزيلال

* الملحق رقم (05): إفادة بإجراء اختبارات ميدانية بمؤسسة المنظر الجميل (المديرية الإقليمية بني ملال)

* الملحق رقم (06): إفادة بإجراء اختبارات ميدانية بمؤسسة ابن المقفع (المديرية الإقليمية بني ملال)

* الملحق رقم (07): إفادة بإجراء اختبارات ميدانية بمجموعة مدارس إخرخوضن (المديرية الإقليمية أزيلال)

* الملحق رقم (08): إفادة بإجراء اختبارات ميدانية بمؤسسة الخوارزمي (المديرية الإقليمية أزيلال)

الملحق رقم (01):

ترخيص للقيام ببحث ميداني من طرف المدير الإقليمي لوزارة التربية الوطنية بني ملال

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΤΡΙΤΗΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣ
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

الجمهورية المغربية
وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني
والتعليم العالي والبحث العلمي
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
بني ملال

بني ملال في:

18 سبتمبر 2018

004750

المدير الإقليمي
إلى
السيد مصطفى بوغتاني
مدير مختبر العلوم المعرفية
كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله
- ظهر المهرار - فاس

الموضوع: في شأن الترخيص للطلبة أسماء آيت علال بإنجاز بعض الاختبارات المعرفية مع تلامذة بعض المؤسسات التعليمية الابتدائية والإعدادية.

المرجع: مراسلتكم بتاريخ 2018/09/10.

سلام تام بوجود مولانا الإمام المؤيد بالله

وبعد، بناء على الموضوع والمرجع المشار إليهما أعلاه، والمرتبط بإنجاز بعض الاختبارات المعرفية مع تلامذة بعض المؤسسات التعليمية الابتدائية (المستوى الخامس) والإعدادية (المستوى السابعة) من طرف الباحثة أسماء آيت علال، يشرفني إخباركم أنني لا أرى مانعا في ذلك شريطة الالتزام بالشروط الآتية:

- التنسيق مع السيد مدير المؤسسة
- ألا يؤثر ذلك على السير العادي بالمؤسسة
- احترام مدة التدريب
- احترام القوانين الجاري بها العمل في هذا الصدد

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير

والسلام

محمد الله شقفاوي
مدير إقليمي للتربية والتعليم
بني ملال

مستند صادر من المؤسسة التعليمية والمدرسة - مكتب مدير التعليم الإقليمي
الرقم: 05.23.42.12.95 / التاريخ: 05.23.48.23.10/11 / الهاتف: 05.23.42.12.95

الملحق رقم (02):

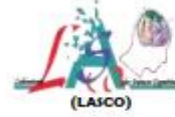
مراسلة طلب الترخيص المقدم إلى المديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية ببني ملال

جامعة سيدي محمد بن عبد الله



كلية الآداب والعلوم الإنسانية
- ظهر المهرز - فاس

مختبر العلوم المعرفية



فاس 10 سبتمبر 2018

إلى السيد: المدير الإقليمي لوزارة التربية الوطنية ببني ملال

مختبر العلوم المعرفية
(LASCO)

الموضوع: طلب الترخيص للطالبة الباحثة أسماء آيت علال من أجل القيام
ببحث ميداني

السيد الفاضل المدير الإقليمي لوزارة التربية الوطنية ببني ملال، حياكم الله، يسعدني أن أرفع إليكم، هذا الطلب، لتمكين الطالبة الباحثة: أسماء آيت علال (الرقم الوطني: 2826201001)، والحاملة للبطاقة الوطنية رقم: 1687955 من ترخيص يسمح لها بإنجاز بعض الاختبارات العلمية على طلبة بعض مدارس وإعداديات المديرية التي تشرفون عليها (المستويان: الرابع والسادس ابتدائي) اتصالا ببحثها الميداني الذي تنجزه تحضيراً لأطروحة الدكتوراه تحت إشرافنا داخل "مختبر العلوم المعرفية" في موضوع:

أهمية المكون المورفولوجي في تطوير الوعي المعرفي عند المتدربين من
سلك الابتدائي بالمستويان الرابع والسادس

ونحيطكم علماً أن الاختبارات ستنجز على تلامذة المستويين الخامس ابتدائي والأول إعدادي في بداية هذا الموسم الدراسي لظروف خاصة بتوقيت إنجاز الاختبارات.

المضاء: أ.د. مصطفى بوعناني
مدير مختبر العلوم المعرفية

أ.د. مصطفى بوعناني

البريد الإلكتروني:

Mostafa.Bouanani@usmba.ac.ma

+974 31360902

مركز الدكتوراه،

الجماليات وعلوم الإنسان

تكوين الدكتوراه:

علوم اللغة، والمعرفية.

والديداكتيك

مختبر العلوم المعرفية - كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهرز - فاس. ص ب 50 - 30001 - المدينة الجديدة - فاس، المغرب.

الفاكس: 0535640844

الموقع على الإنترنت: <http://www.fldm-usmba.ac.ma/lasco/>

البريد الإلكتروني: Labo.lasco@gmail.com

ترخيص القيام ببحث ميداني

الملحق رقم (03):

ترخيص للقيام ببحث ميداني من طرف المدير الإقليمي لوزارة التربية الوطنية بمدينة أزيلال

الجمهورية المغربية
وزارة التربية الوطنية
والتعليم العالي والبحث العلمي
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
للمدينة أزيلال

المندوب الإقليمية أزيلال

إلى
السيدة أسماء أيت علال
طالبة سلك الدكتوراه
بجامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس

15 أكتوبر 2018

الموضوع : في شأن طلب الترخيص للقيام ببحث ميداني
المرجع : طلبكم بتاريخ 2018/09/27

سلام تام بوجود مولانا الإمام المؤيد بالله
وبعد ، فجوابا على طلبكم المشار إليه في المرجع أعلاه، والمتعلق بالترخيص لإجراءات مقابلات فردية مع
عينة من تلاميذ المستوى الرابع والسادس ابتدائي بمجموعة مدارس اخروذن، وعينة من تلاميذ ثانوية
الخوارزمي الإعدادية بدمنات، وكذا إجراء روائز لفائدة تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي والأولى إعدادي
بالمؤسستين، وذلك إطار بحث جامعي لنيل شهادة الدكتوراه تخصص داخل مختبر العلوم المعرفية في موضوع
:"أهمية المكون المورفولوجي في تطوير الوعي المعجمي عند المتدربين بسلك الابتدائي المستويان الرابع
والسادس"، يشرفني إخباركم أنني لا أرى مانعا في ذلك شريطة الالتزام بما يلي :

- التنسيق التام مع السيد رئيسي المؤسستين التعليميتين المعنيةتين ؛
- الإدلاء بالنسخة الأصلية من الترخيص؛
- الحفاظ على السير العادي للدراسة ؛

والسلام.

حاميد الشكراوي
مكلف بالمندوبية الإقليمية
لأزيلال

المندوبية الإقليمية أزيلال - مصلحة الشؤون التربوية

الملحق رقم (04):

مراسلة طلب الترخيص المقدم إلى المديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية بأزيلال

جامعة سيدي محمد بن عبد الله



كلية الآداب والعلوم الإنسانية
- ظهر المهرز - فاس

مختبر العلوم المعرفية



في 10 شتنبر 2018

إلى السيد: المدير الإقليمي لوزارة التربية الوطنية بأزيلال
الموضوع: طلب الترخيص للطلبة الباحثة أسماء آيت عال من أجل القيام
ببحث ميداني

مختبر العلوم المعرفية
(LASCO)

السيد الفاضل المدير الإقليمي لوزارة التربية الوطنية بأزيلال، حياكم الله.
يسعدني أن أرفع إليكم، هذا الطلب، لتمكين الطالبة الباحثة: أسماء آيت عال (الرقم الوطني: 2826201001)، والحاملة للبطاقة الوطنية رقم: 1687955 من
ترخيص يسمح لها بإنجاز بعض الاختبارات العلمية على طلبة بعض مدارس
وإعداديات المديرية التي تشرفون عليها (المستويان: الرابع والسادس ابتدائي)
اتصالا ببحثها الميداني الذي تنجزه تحضيراً لأطروحة الدكتوراه تحت إشرافنا
داخل "مختبر العلوم المعرفية" في موضوع:

أ.د. مصطفى بوعناني
البريد الإلكتروني:
Mostafa.Bouanani@usmba.ac.ma
(+974)31360902

أهمية المكون المعرفي في تطوير الوعي المعرفي عند المتدربين من
سلك الابتدائي، المستوى الرابع والسادس،

مركز الدكتوراه،
الجماليات وعلوم الإنسان

ونحيطكم علماً أن الاختبارات ستجوز على تلامذة المستويين الخامس ابتدائي
والأول إعدادي في بداية هذا الموسم الدراسي لظروف خاصة بتوقيات إنجاز
الاختبارات.

تكوين الدكتوراه:

علوم اللغة، والمعرفية،
والديداكتيك

المضام: أ.د. مصطفى بوعناني
مدير مختبر العلوم المعرفية

مختبر العلوم المعرفية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهرز، فاس، ص ب: 50 - 30001 - المدينة الجديدة - فاس، المغرب.
الفاكس: 0535640844

الموقع على الإنترنت: <http://www.fldm-usmba.ac.ma/lasco/>

البريد الإلكتروني: Labo.lasco@gmail.com

ترخيص القيام ببحث ميداني

الملحق رقم (05):

إفادة بإجراء اختبارات ميدانية بمؤسسة المنظر الجميل (المديرية الإقليمية بني ملال)

المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
جهة بني ملال - خنيفرة
المديرية الإقليمية بني ملال
المنظر الجميل

بني ملال في 2019/02/04

إفادة بإجراء اختبارات ميدانية

يشهد مدير مدرسة المنظر الجميل العمومية ببني ملال، السيد دحان بودحين،
أن الطالبة الباحثة أسماء آيت علال الحاملة للبطاقة الوطنية رقم 1687955
وللرقم الوطني 2826201001،
قامت بإنجاز بحث ميداني واختبارات علمية خلال شهر شتنبر 2018 على تلاميذ
المستوى الخامس ابتدائي بمدرسة المنظر الجميل التابعة للمديرية الإقليمية بني
ملال الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بني ملال خنيفرة.
وذلك في إطار بحثها تحت عنوان: " أهمية المكون المورفولوجي في تطوير
الوعي المعجمي العربي عند المتدربين من سلك الابتدائي " الذي
تنجزه تحضيراً لنيل شهادة الدكتوراه داخل مختبر العلوم المعرفية بجامعة سيدي
محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهرز- فاس.

إمضاء مدير المؤسسة
دحان بودحين

الملحق رقم (06):

إفادة بإجراء اختبارات ميدانية بمؤسسة ابن المقفع (المديرية الإقليمية بني ملال)



الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
بني ملال
المديرية الإقليمية
بني ملال

شهادة الحضور

يشهد مدير ثانوية ابن المقفع الإعدادية أن:

الطالبة أسماء إيت علال

بطاقة التعريف الوطنية: 1687955

قد حضرت بثانوية ابن المقفع الإعدادية

بغرض إنجاز بعض الاختبارات المعرفية مع تلاميذ السنة الأولى اعدادي،

وذلك خلال الفترة الممتدة من 20 شتنبر 2018 الى 04 أكتوبر 2018 ،

والسلام
إمضاء

أحمد الساسي



الملحق رقم (07):

إفادة بإجراء اختبارات ميدانية بمجموعة مدارس إخرخوضن (المديرية الإقليمية أزبال)

المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني
والتعليم العالي والبحث العلمي



إخرخوضن في : 2018/11/15.



إفادة بإجراء اختبارات ميدانية.

يشهد مدير مجموعة مدارس إخرخوضن السيد الحسن تكلّا أن الطالبة الباحثة أسماء ايت
علال الحاملة للبطاقة الوطنية رقم : 1687955 وللرقم الوطني: 2826201001، قامت بإنجاز بعض
الاختبارات العلمية خلال شهر أكتوبر 2018 على تلاميذ المستوى الخامس ابتدائي بمجموعة مدارس
إخرخوضن التابعة للمديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية بأزبال: إخرخوضن المركزية، الوحدة
المدرسية أخداش، الوحدة المدرسية بوصالح. وذلك اتصالا بموضوع بحثها (أهمية المكون
المورفولوجي في تطوير الوعي المعجمي العربي عند المتدرسين من سلك الابتدائي) الذي تنجزه
تحضيراً لنيل شهادة الدكتوراه داخل مختبر العلوم المعرفية بجامعة سيدي محمد بن عبد الله،
كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهرّاز- فاس.

إمضاء: مدير المؤسسة.

المدير
الحسن تكلّا



الملحق رقم (08):

إفادة بإجراء اختبارات ميدانية بمؤسسة الخوارزمي (المديرية الإقليمية أزيلال)

المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة بني ملال - خنيفرة
المديرية الإقليمية أزيلال



ⵜⴰⴳⴷⴰⵢⵜ ⵏ ⵜⴰⴷⵓⵔⵜ ⵏ ⵜⴰⴳⴷⴰⵢⵜ
ⵜⴰⴳⴷⴰⵢⵜ ⵏ ⵜⴰⴷⵓⵔⵜ ⵏ ⵜⴰⴳⴷⴰⵢⵜ
ⵜⴰⴳⴷⴰⵢⵜ ⵏ ⵜⴰⴷⵓⵔⵜ ⵏ ⵜⴰⴳⴷⴰⵢⵜ
ⵜⴰⴳⴷⴰⵢⵜ ⵏ ⵜⴰⴷⵓⵔⵜ ⵏ ⵜⴰⴳⴷⴰⵢⵜ

ثانوية الخوارزمي الإعدادية

سيدي يعقوب

تشهد السيدة الحارسة العامة المكلفة بإدارة ثانوية الخوارزمي الإعدادية
خديجة تيقرت ان الطالبة أسماء ايت علال الحاملة للبطاقة الوطنية رقم 1687955
وللرقم الوطني 2826201001 انها قامت بإنجاز بعض الاختبارات العلمية خلال شهر
أكتوبر 2018 على تلاميذ المستوى الأول اعدادي. وذلك اتصالا بموضوع بحثها الذي
تنجزه تحضيراً لنيل شهادة الدكتوراة بمختبر العلوم المعرفية بجامعة سيدي محمد بن عبد الله
كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهرز-بفاس.

امضاء

خديجة تيقرت
مديرة المديرية الإقليمية للتربية والتكوين
بمديرية أزيلال

الملحق رقم (09):

كُتِبَ الاختبارات (خاص بالمفحوص)

معلومات عامة

معلومات عن المفحوص

الرقم الترتيبي:

تاريخ إجراء الاختبار:

الجنس:	ذكر		أنثى	
تاريخ الميلاد:	اليوم		الشهر	
المستوى التعليمي:	الرابع		السادس	
			السنة	

معلومات عن المؤسسة التعليمية

المؤسسة: المدينة:

نوع المؤسسة:

عمومية		خاصة	
حضرية		قروية	

عدد التلاميذ داخل كل فصل:

عدد الذكور		عدد الإناث		المجموع	
------------	----------------------	------------	----------------------	---------	----------------------

المهمة 1:

التعليمات: سَأَقْدِمُ لَكَ (لَكَ) مَجْمُوعَةً مِنْ الْأَشْكَالِ الْمُلَوَّنَةِ الَّتِي بِهَا أَشْكَالٌ نَاقِصَةٌ، وَالْمَطْلُوبُ مِنْكَ (كَ) التَّعَرُّفُ عَلَى الْأَجْزَاءِ النَّاقِصَةِ الَّتِي سَتَجْعَلُ الشَّكْلَ النَّاقِصَ كَامِلًا بِشَكْلِ صَحِيحٍ. كُلُّ مَا عَلَيْكَ (كَ) الْقِيَامُ بِهِ هُوَ الْإِشَارَةُ بِالْأَصْبُعِ إِلَى الْقِطْعَةِ الَّتِي تُكْمِلُ بِشَكْلِ جَيِّدٍ الشَّكْلَ. وَلِلتَّنَدُّبِ عَلَى ذَلِكَ سَوْفَ نُجَرِّبُ هَذِهِ الْمَهْمَةَ فِي الشَّكْلِ الْأَوَّلِ .

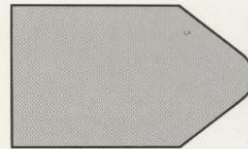
B			A _B			A		
الإجابة المتوقعة	إجابة المتعلم	البند	الإجابة المتوقعة	إجابة المتعلم	البند	الإجابة المتوقعة	إجابة المتعلم	البند
2		B1	4		A _B 1	4		A 1
6		B2	5		A _B 2	5		A2
1		B3	1		A _B 3	1		A3
2		B4	6		A _B 4	2		A4
1		B5	2		A _B 5	6		A5
3		B6	1		A _B 6	3		A6
5		B7	3		A _B 7	6		A7
6		B8	4		A _B 8	2		A8
4		B9	6		A _B 9	1		A9
3		B10	3		A _B 10	3		A10
4		B11	5		A _B 11	4		A11
5		B12	2		A _B 12	5		A12

يمين/ يسار	الوقت (بالثواني)	مجموع الأخطاء	نتيجة المحاولات الناجحة
التعليقات:			

COLOURED
PROGRESSIVE MATRICES
SETS A, A_B, B

Prepared by J C Raven

Published by Oxford Psychologists Press Ltd
© J C Raven Ltd



Assessments
BF433.V6
R3 CPM
Sets
AAbB 2

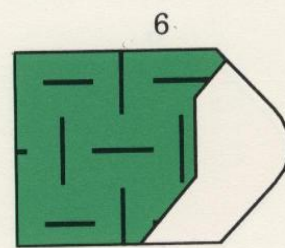
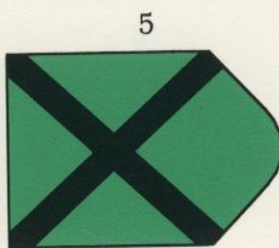
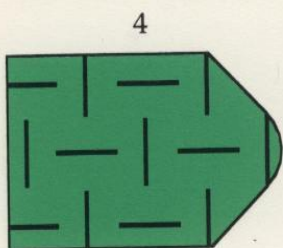
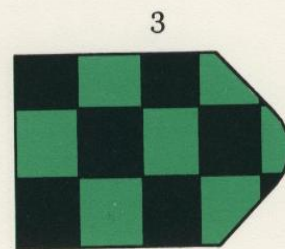
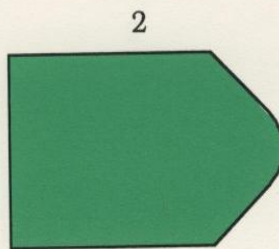
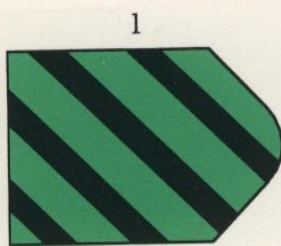
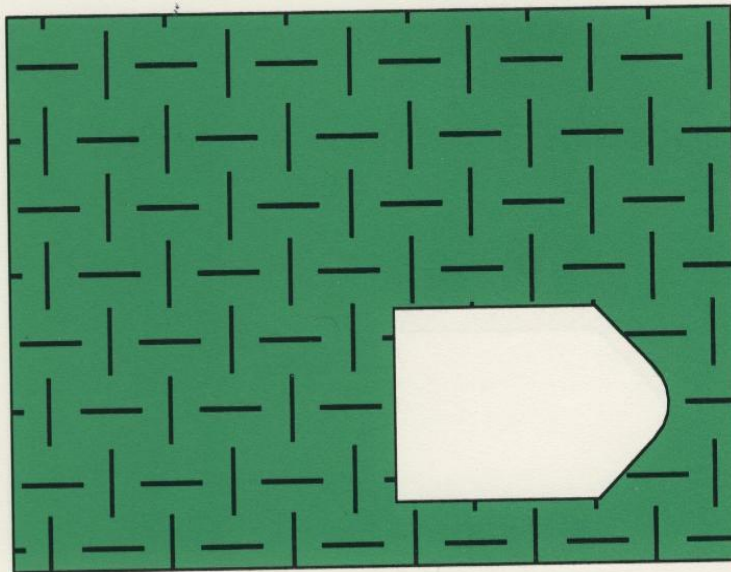
wps

WESTERN PSYCHOLOGICAL SERVICES
Publishers and Distributors
12031 Wilshire Boulevard
Los Angeles, California 90025-1251

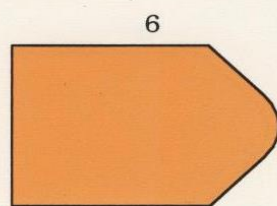
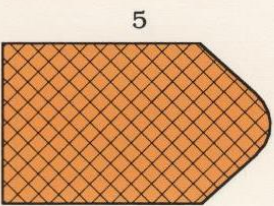
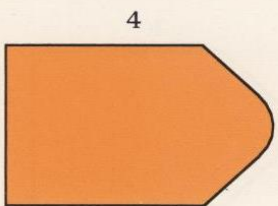
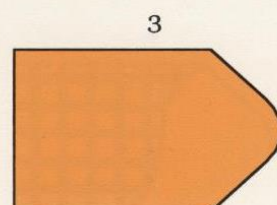
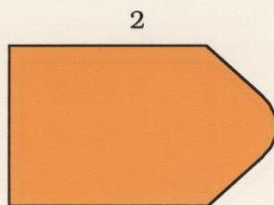
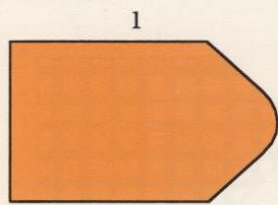
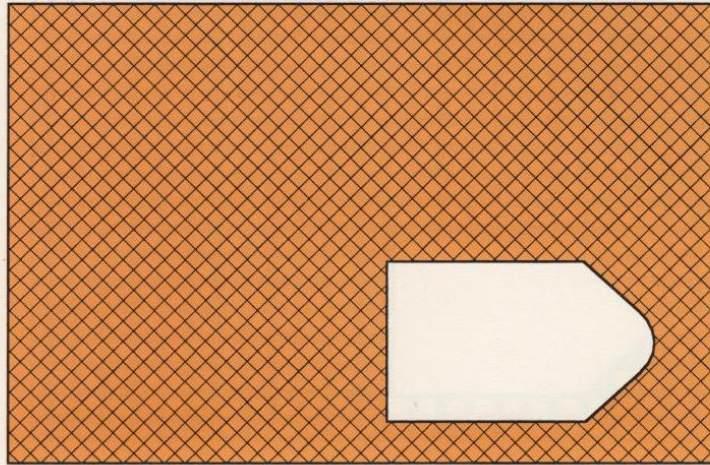
C.2

SET A

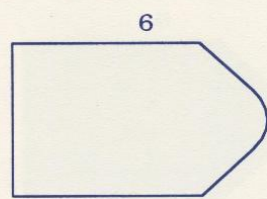
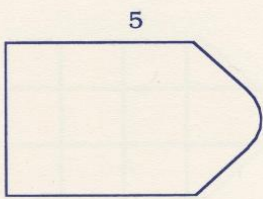
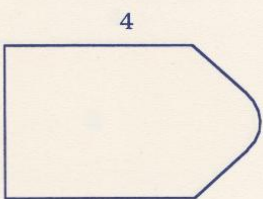
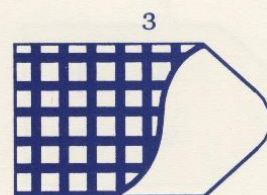
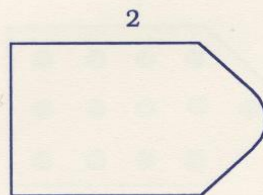
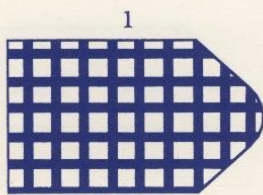
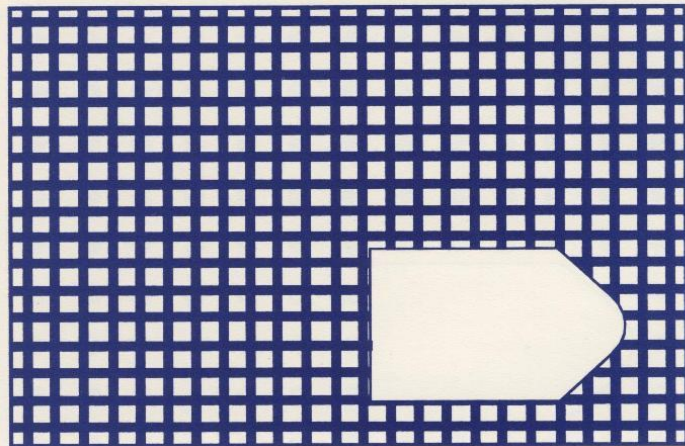
A1



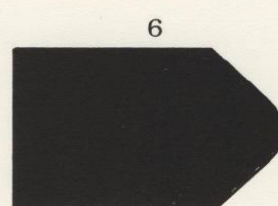
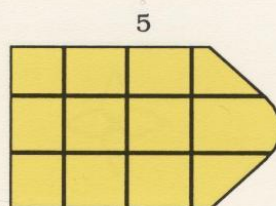
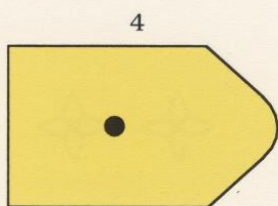
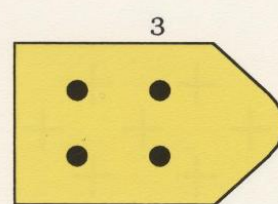
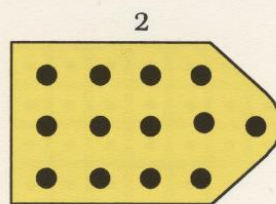
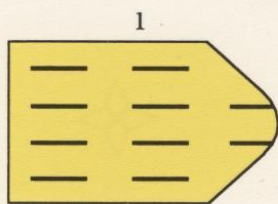
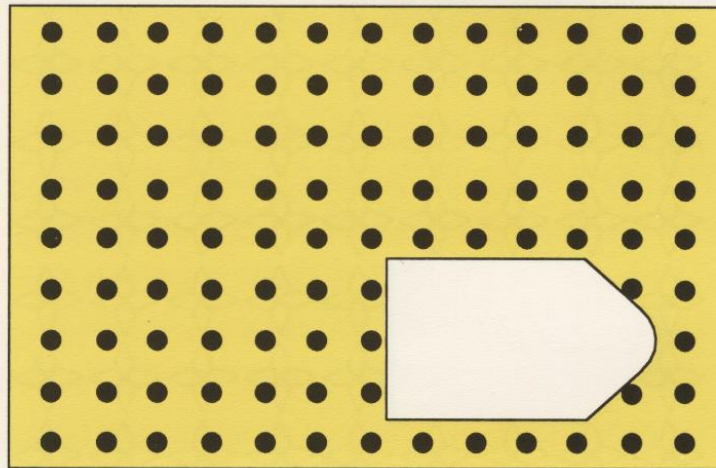
A2



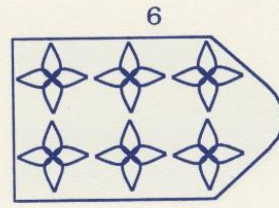
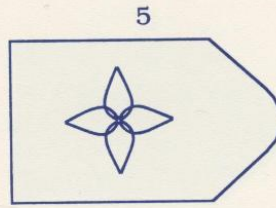
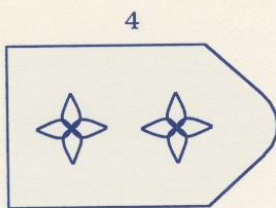
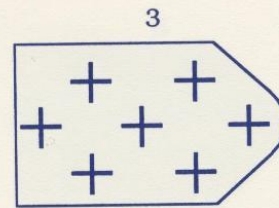
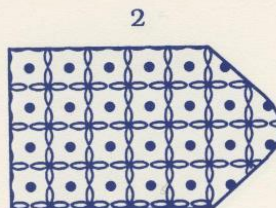
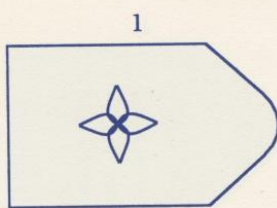
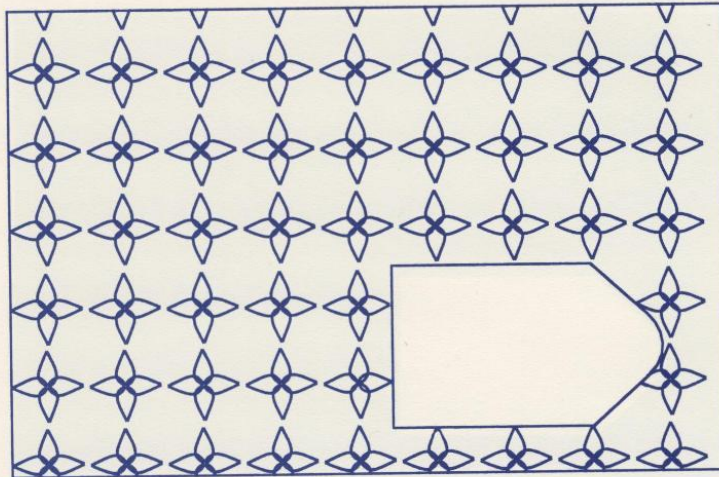
A3



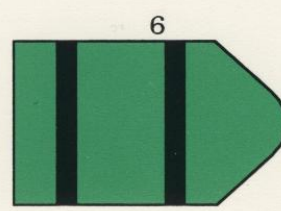
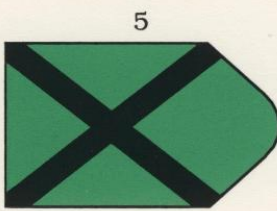
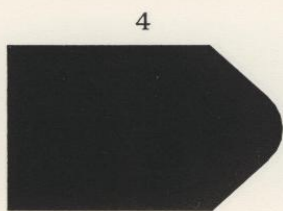
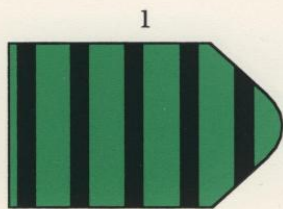
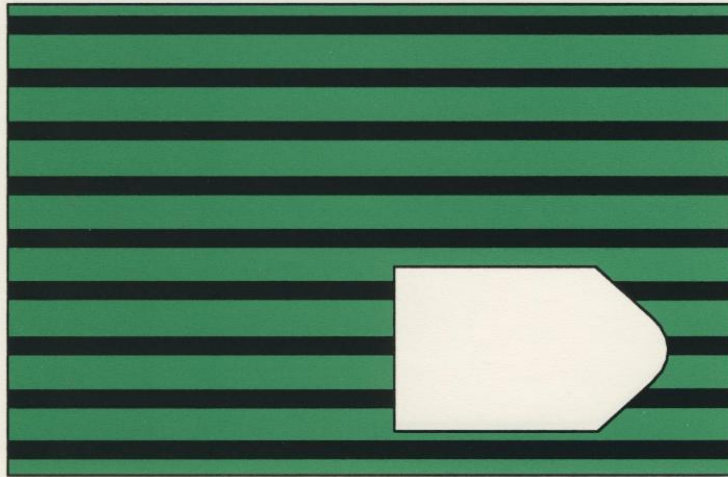
A4



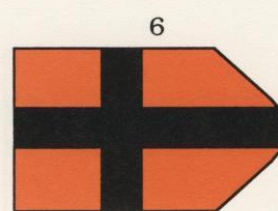
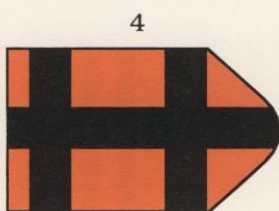
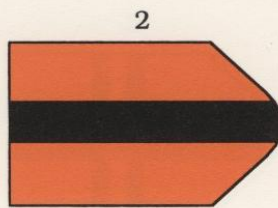
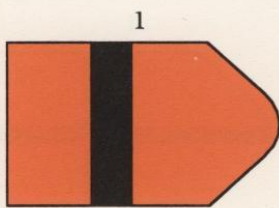
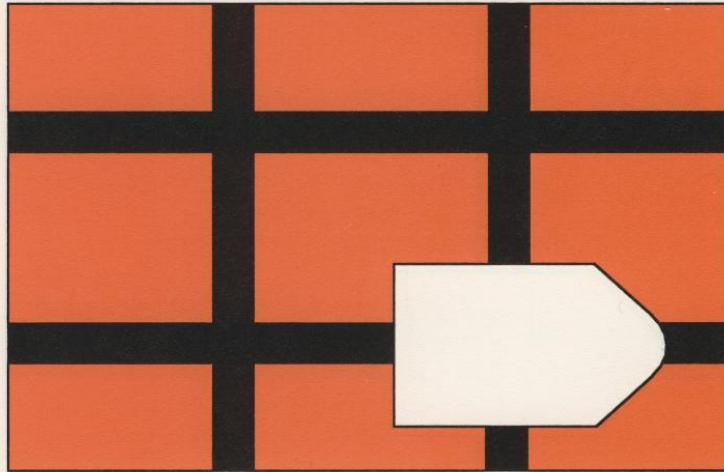
A5



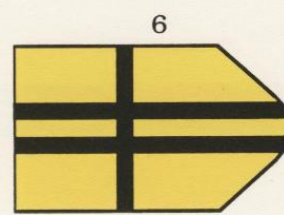
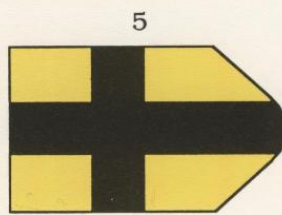
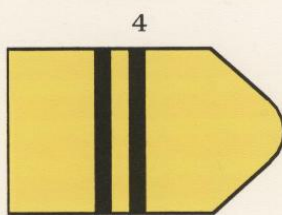
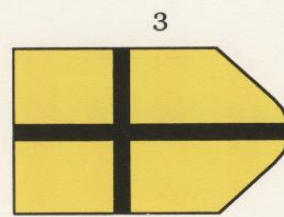
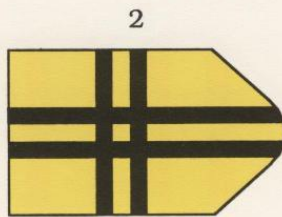
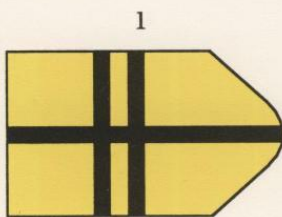
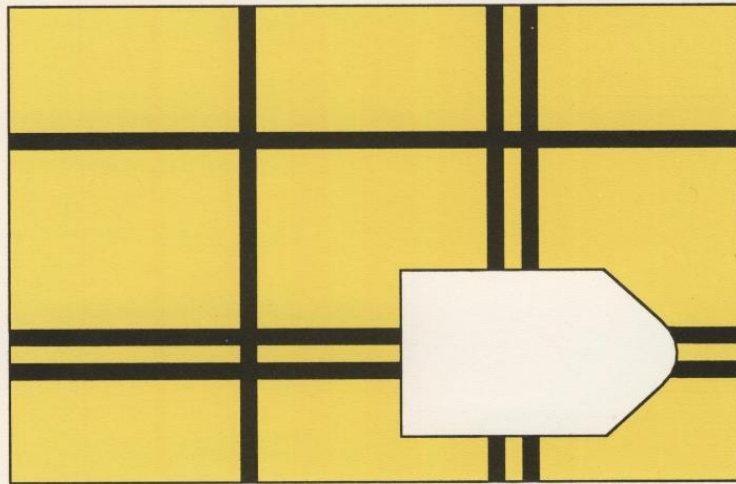
A6



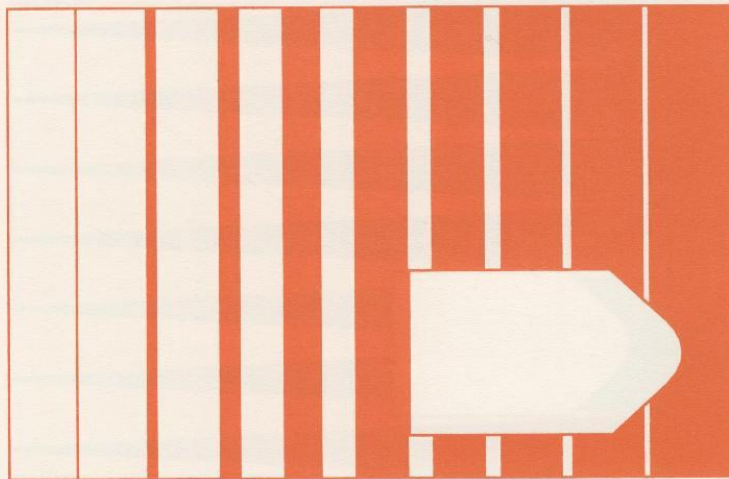
A7



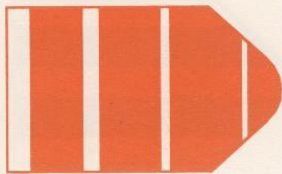
A8



A9



1



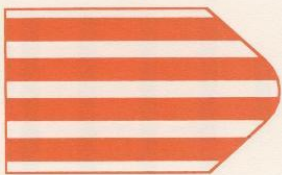
2



3



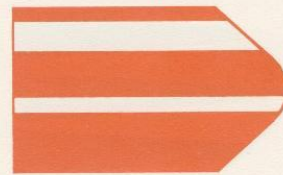
4



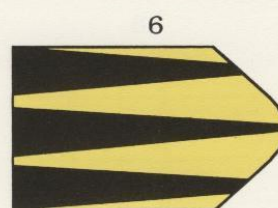
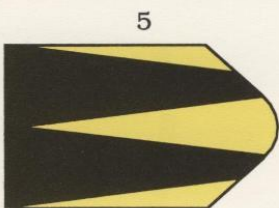
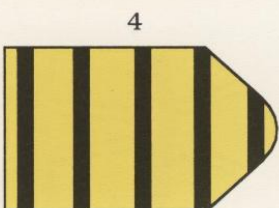
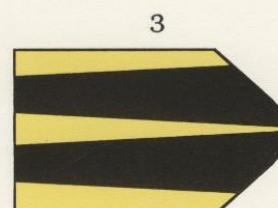
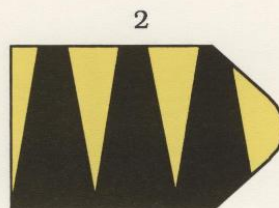
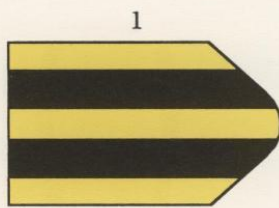
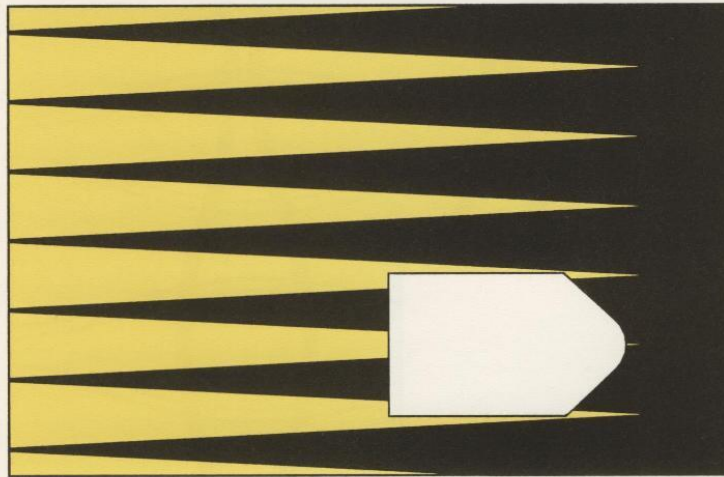
5



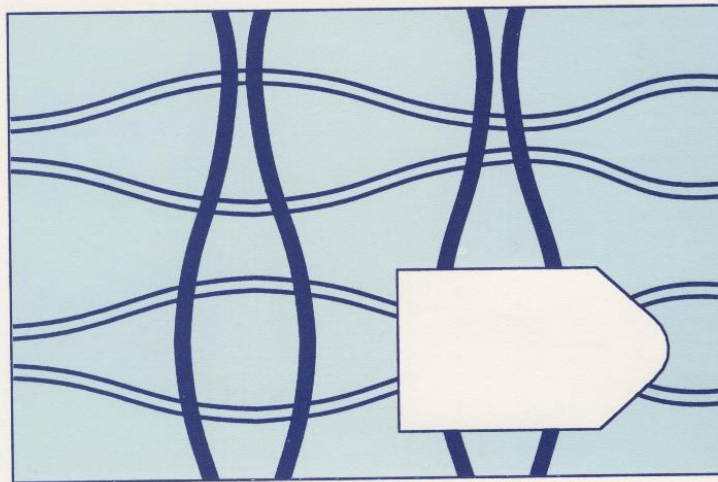
6



A10



A11



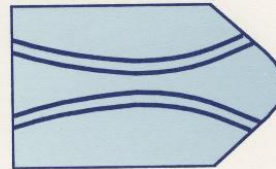
1



2



3



4



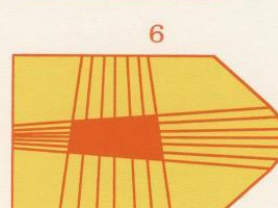
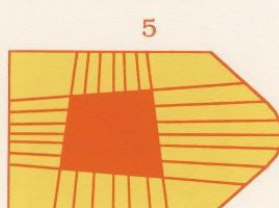
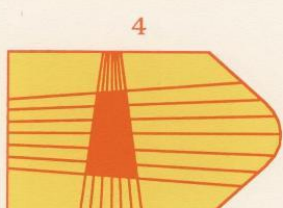
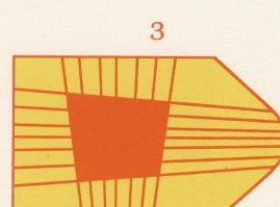
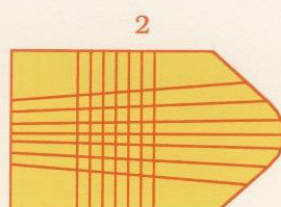
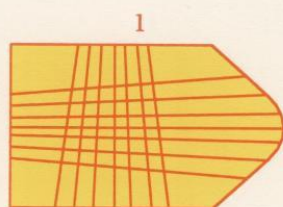
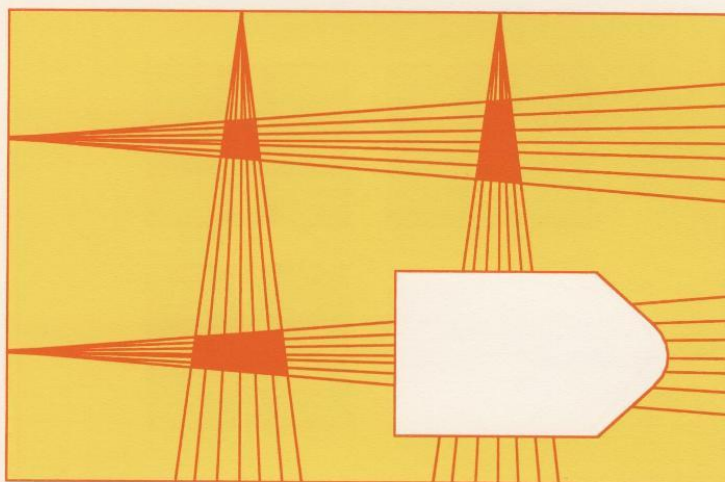
5



6

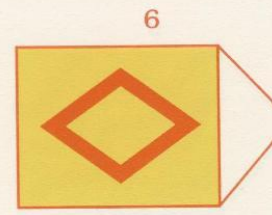
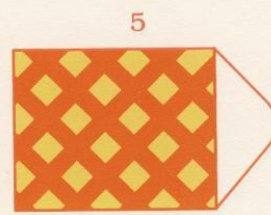
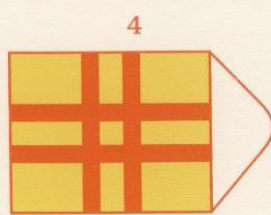
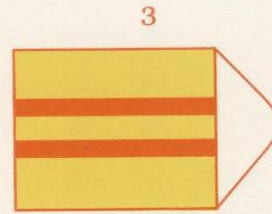
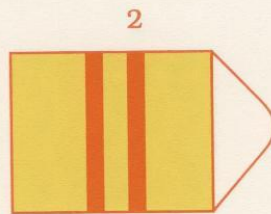
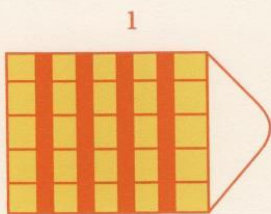
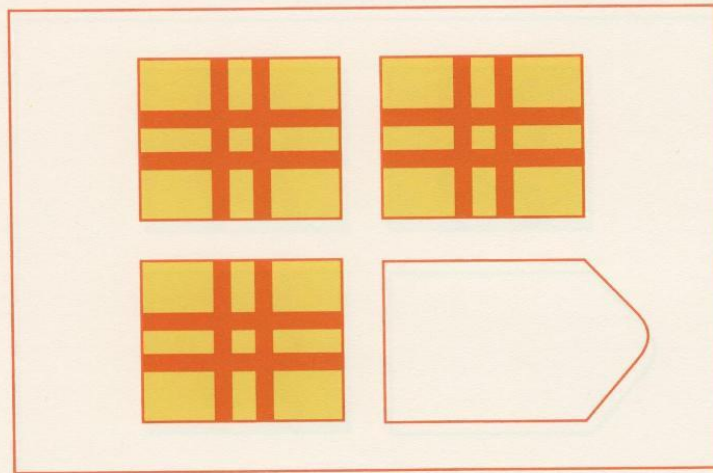


A12

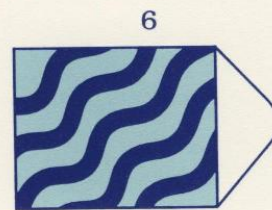
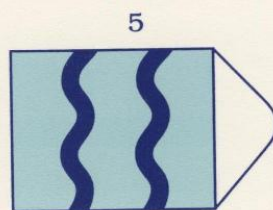
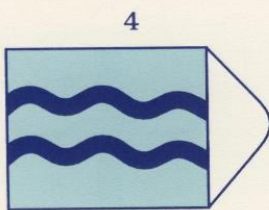
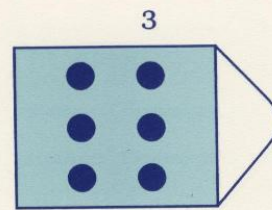
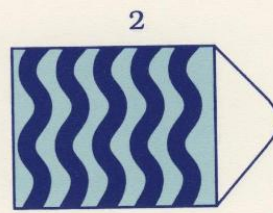
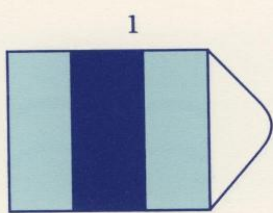
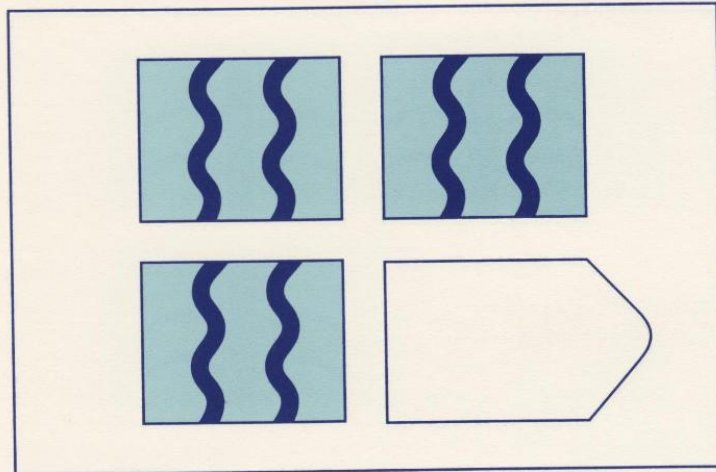


SET AB

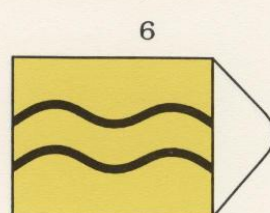
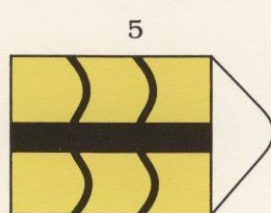
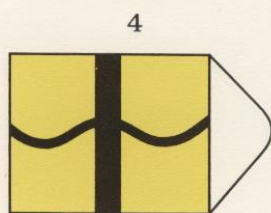
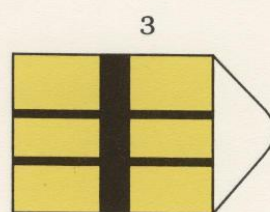
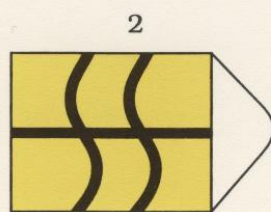
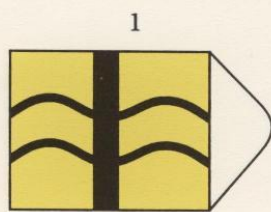
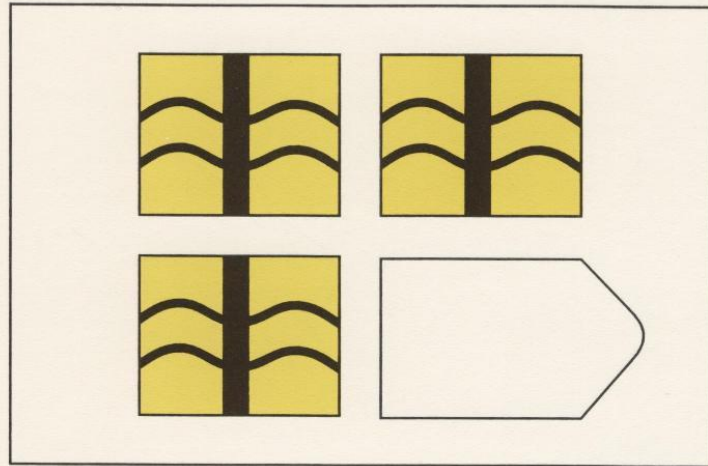
A_B 1



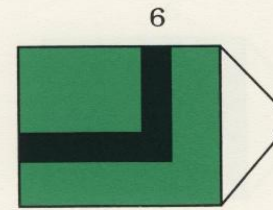
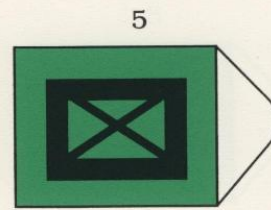
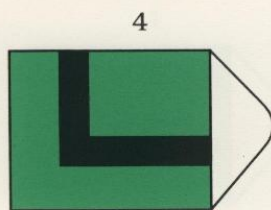
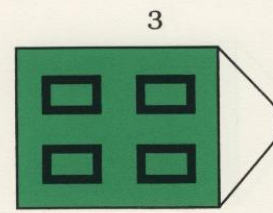
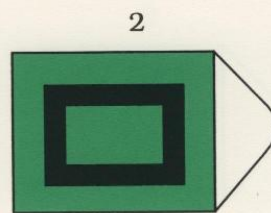
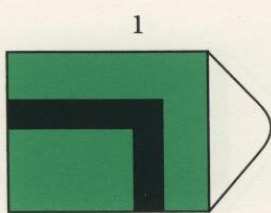
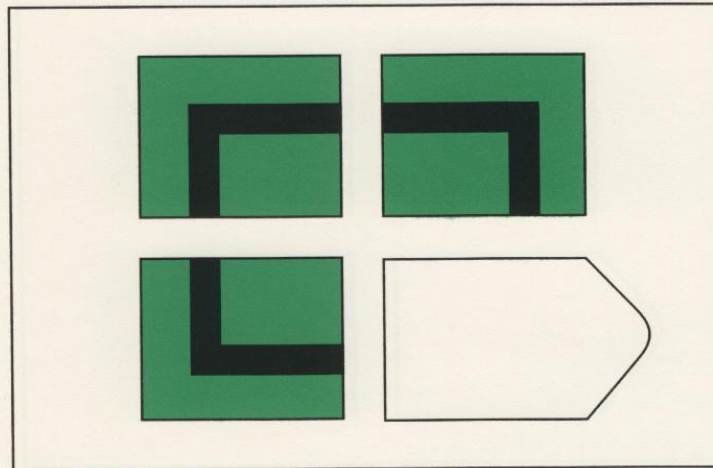
A_B2



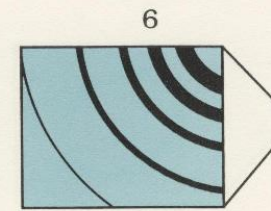
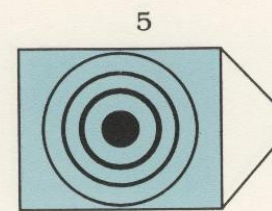
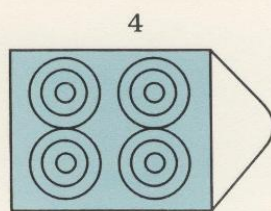
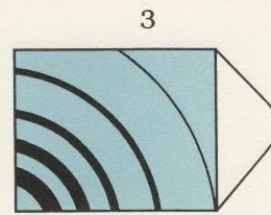
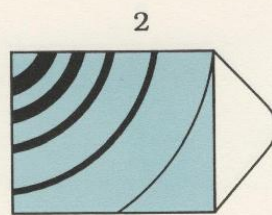
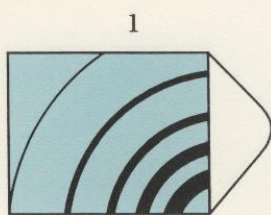
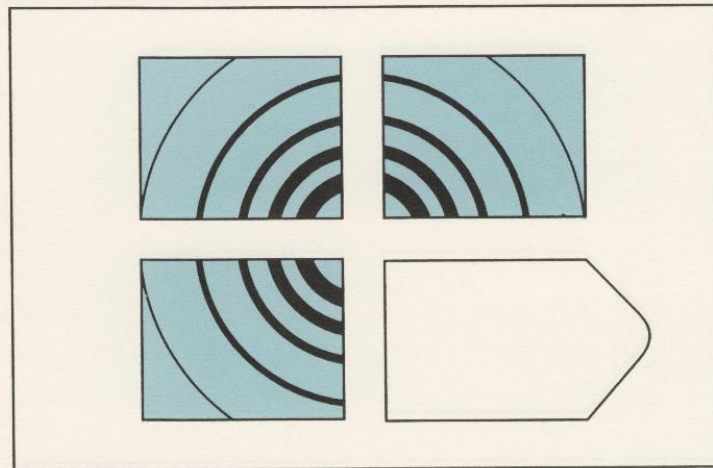
A_B3



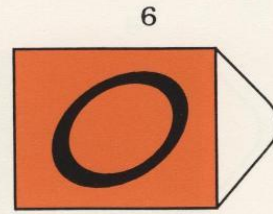
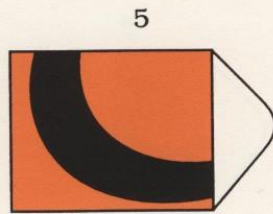
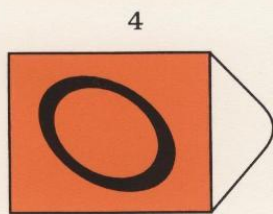
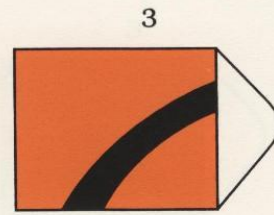
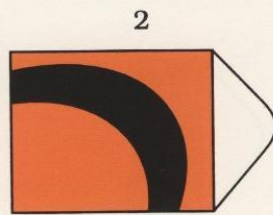
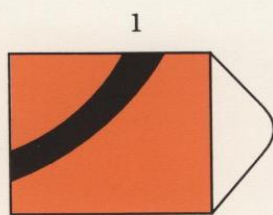
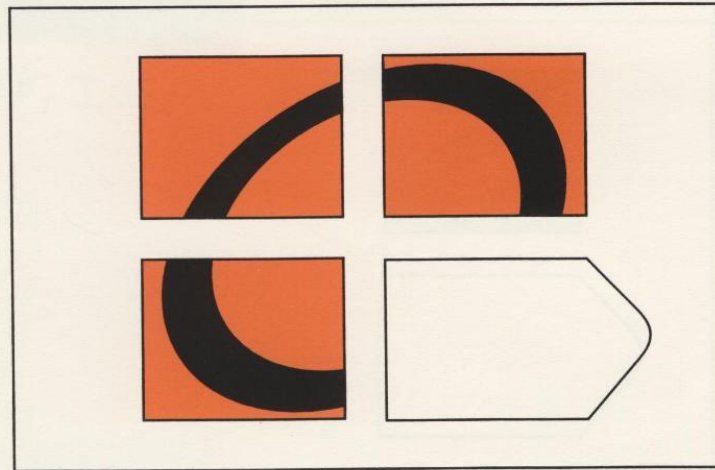
A_B4



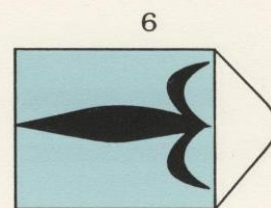
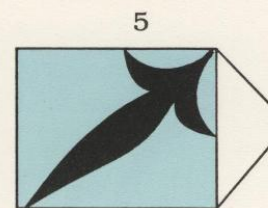
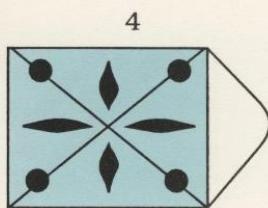
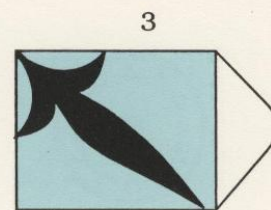
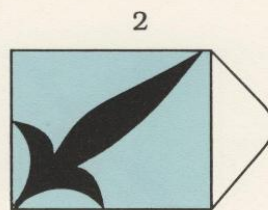
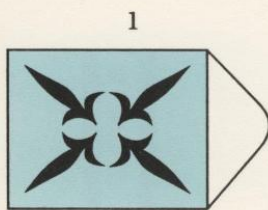
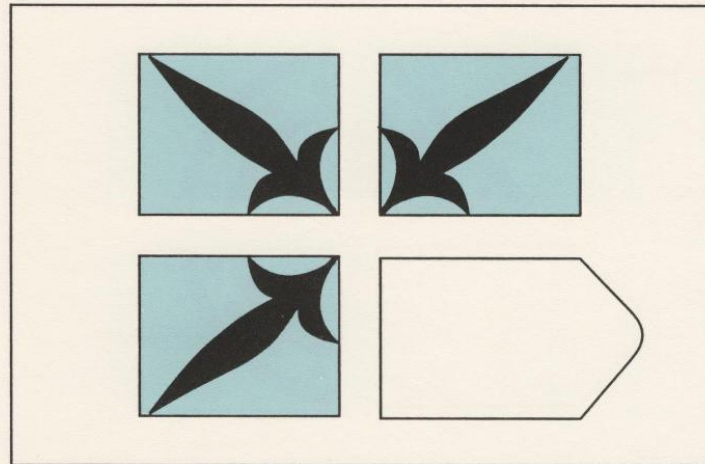
A_B5



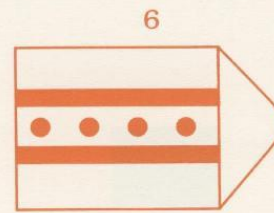
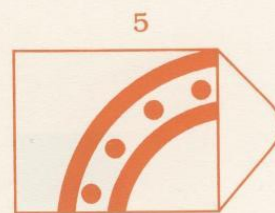
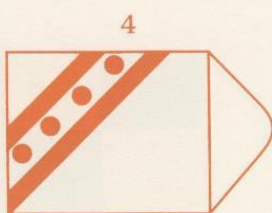
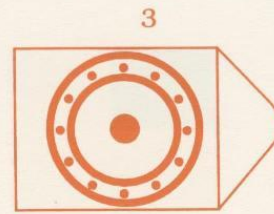
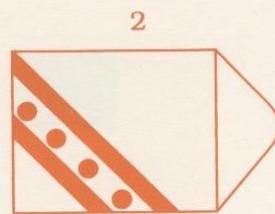
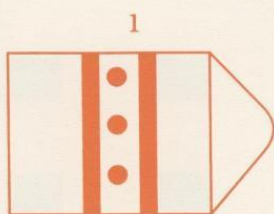
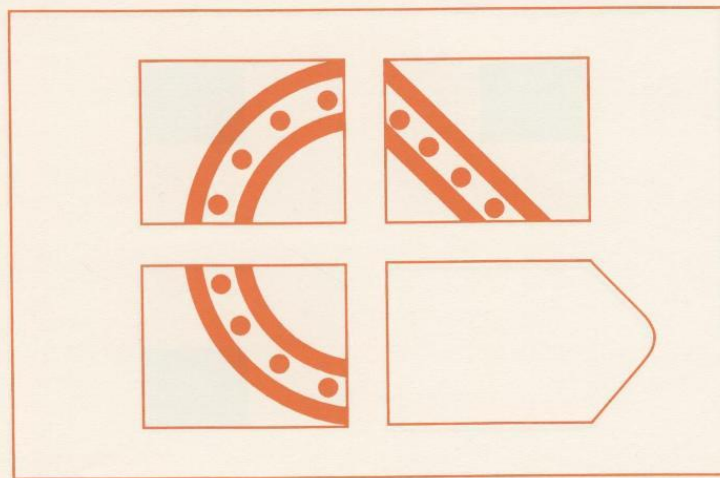
A_B6



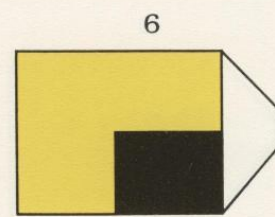
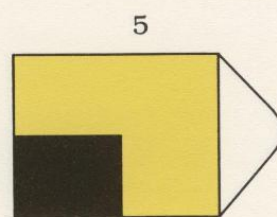
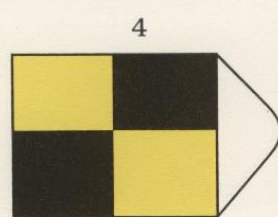
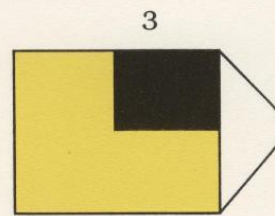
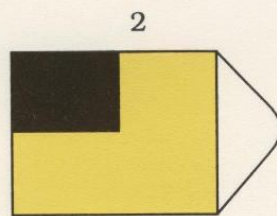
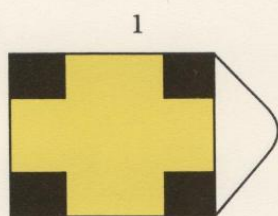
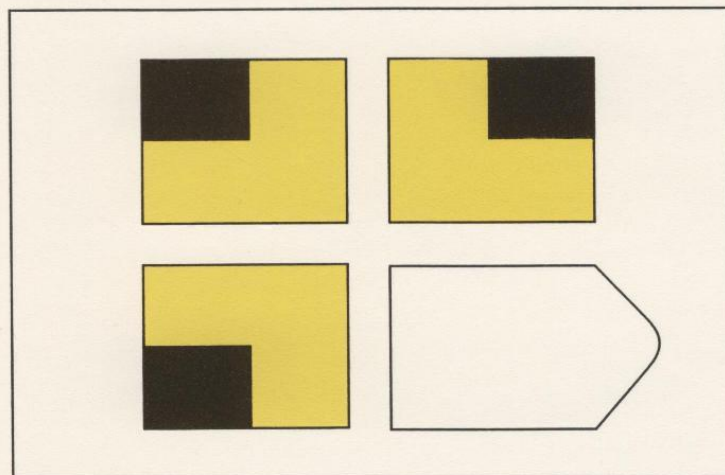
A_B7



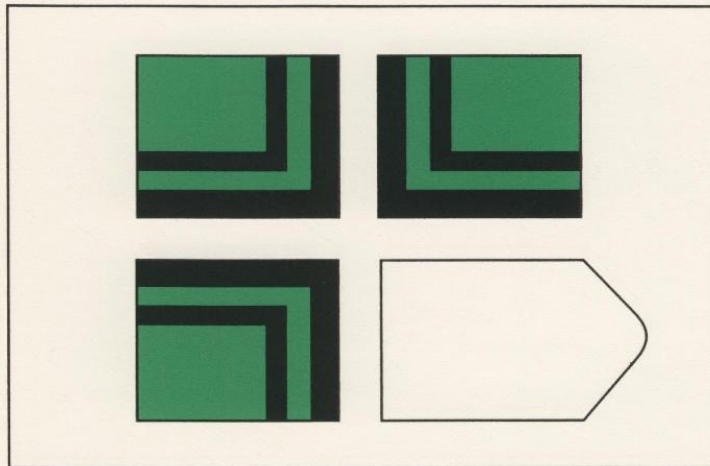
A_B8



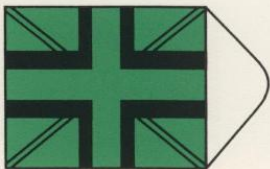
A_B9



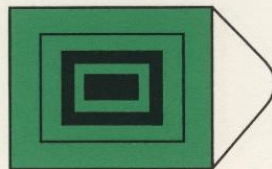
A_B 10



1



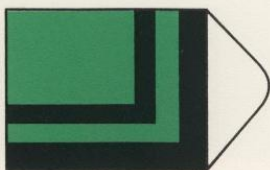
2



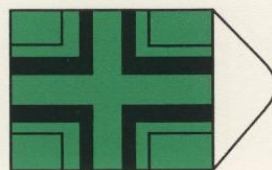
3



4



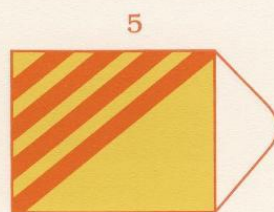
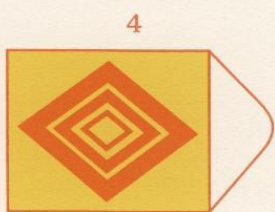
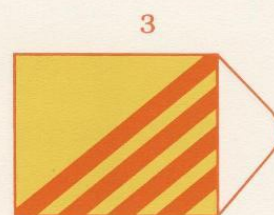
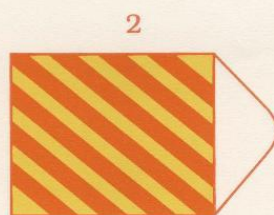
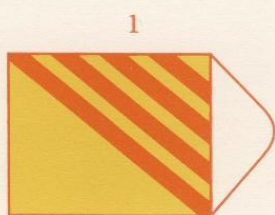
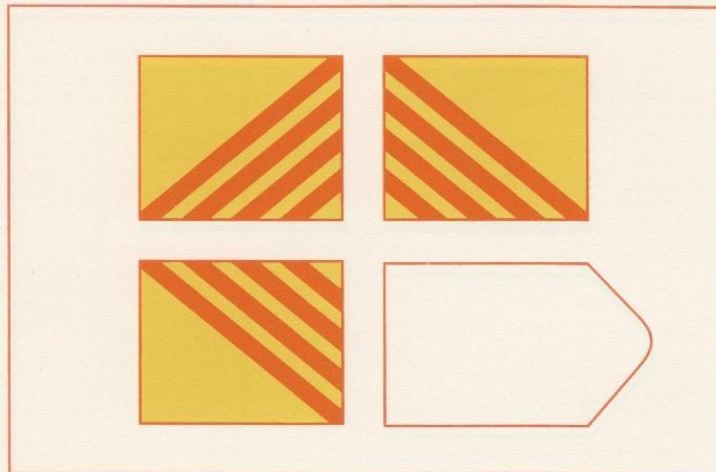
5



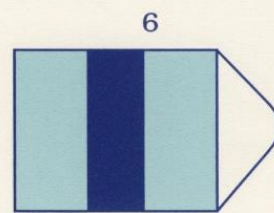
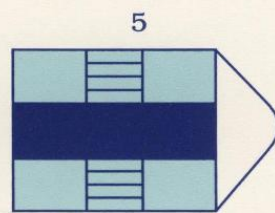
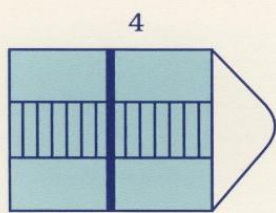
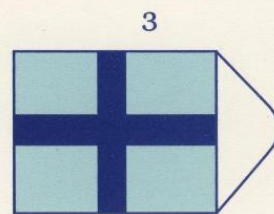
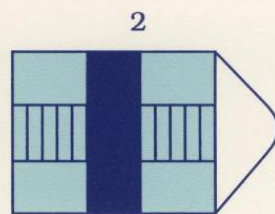
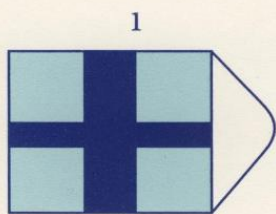
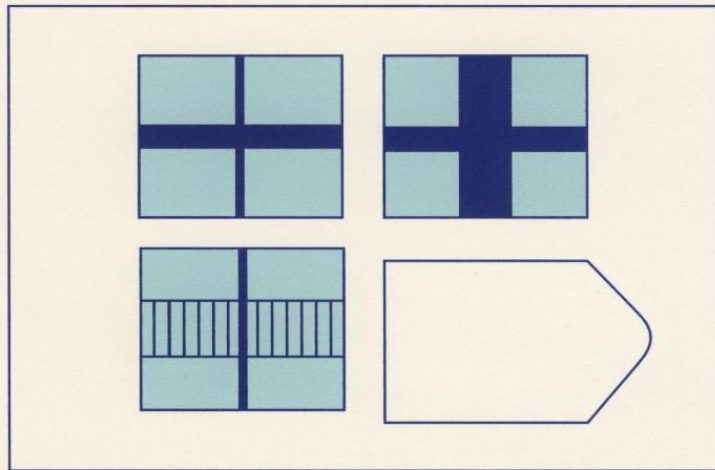
6



A_B 11

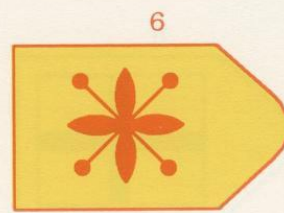
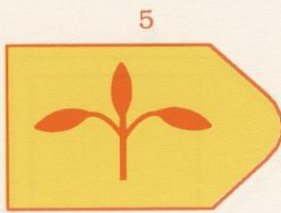
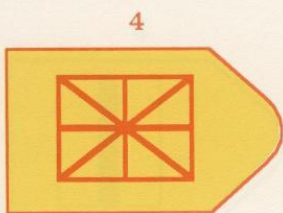
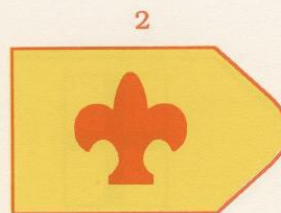
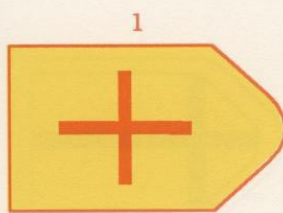
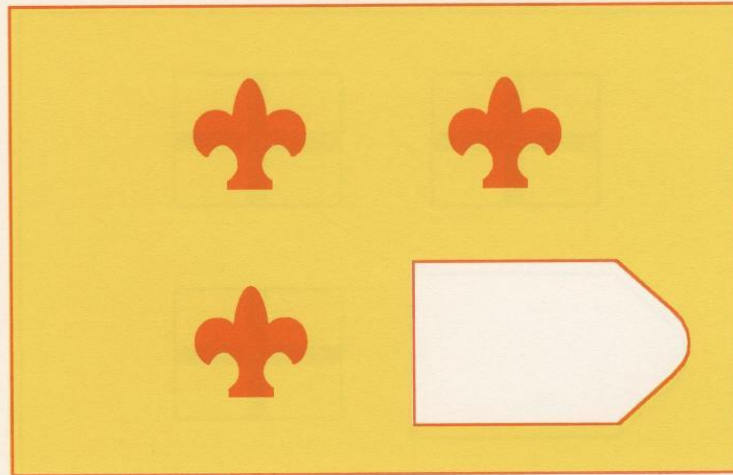


A_B12

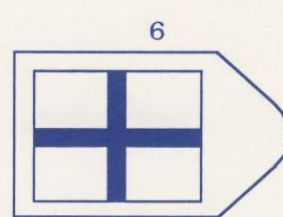
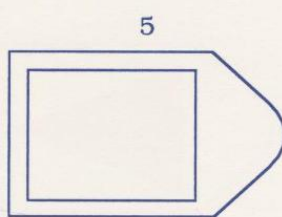
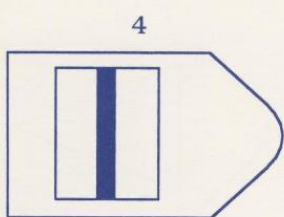
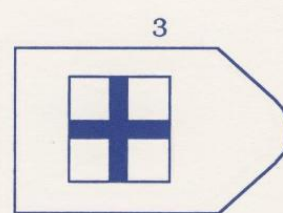
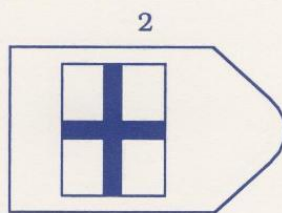
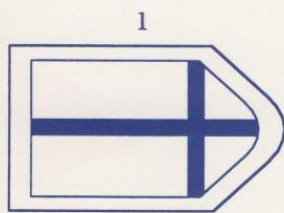
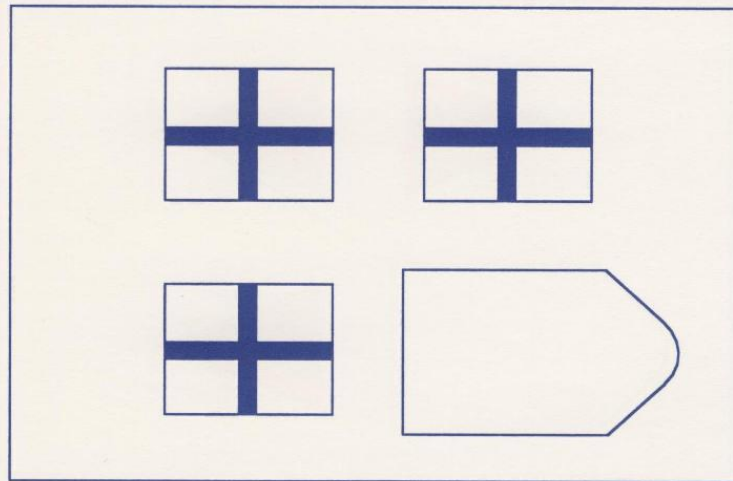


SET B

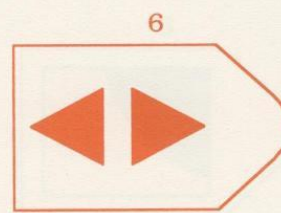
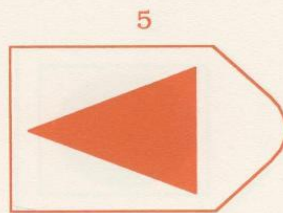
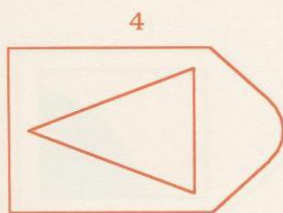
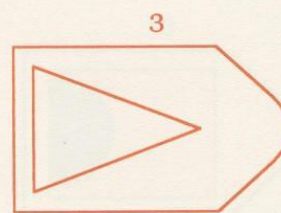
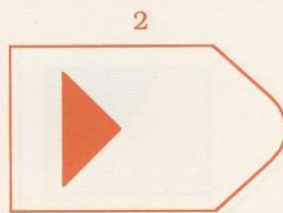
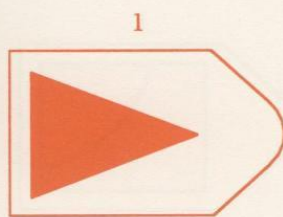
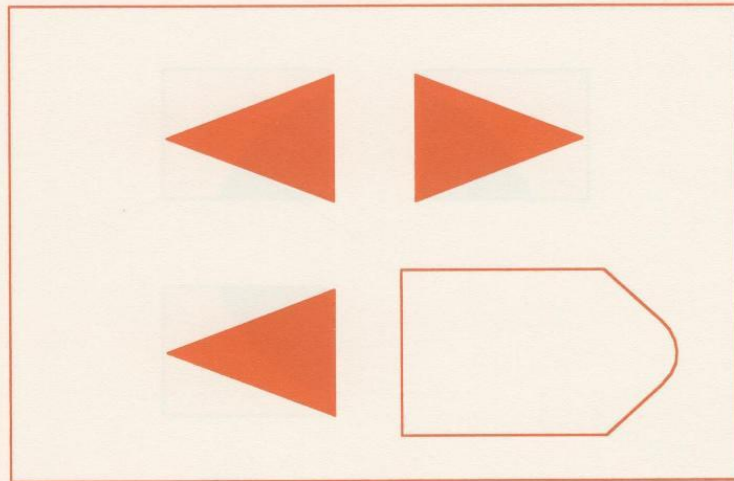
B1



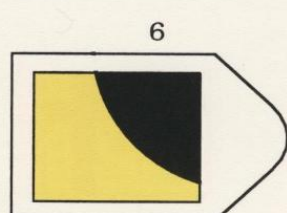
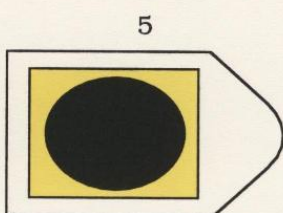
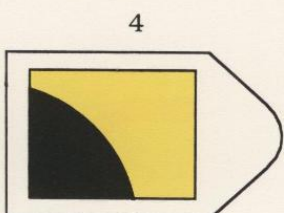
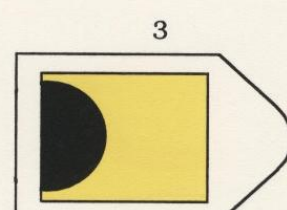
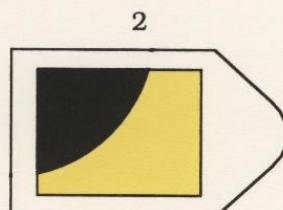
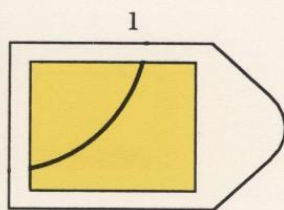
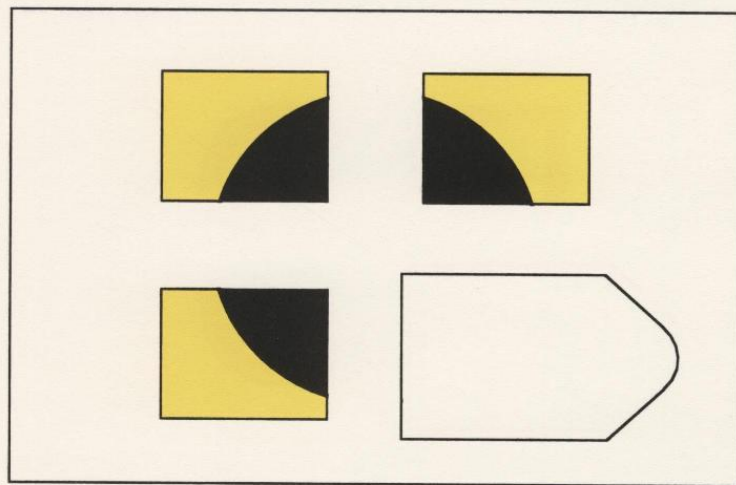
B2



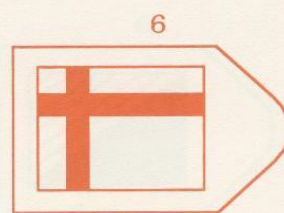
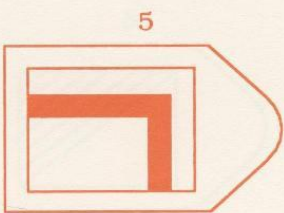
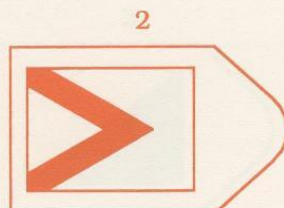
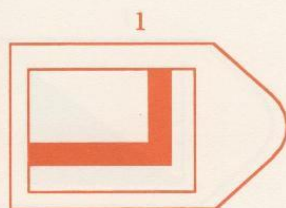
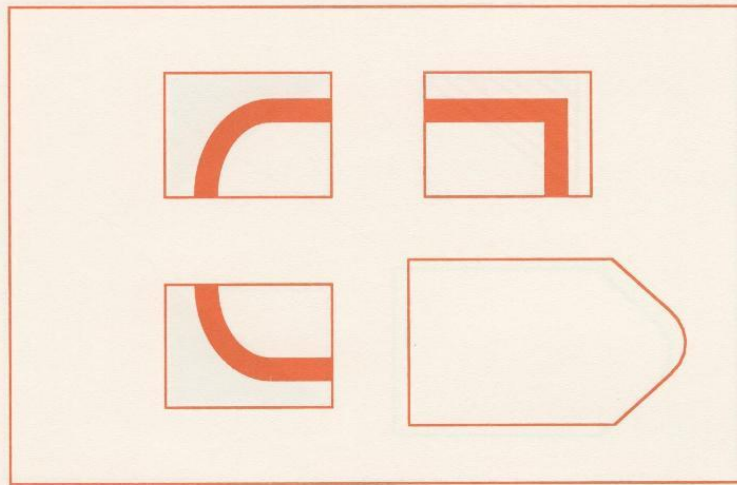
B3



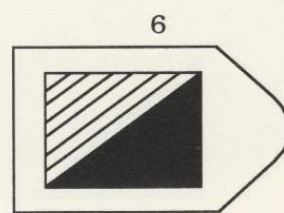
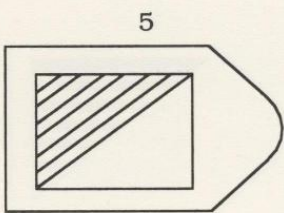
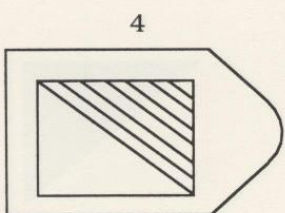
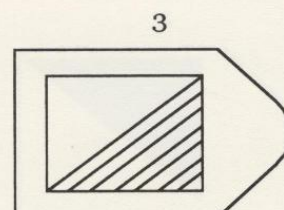
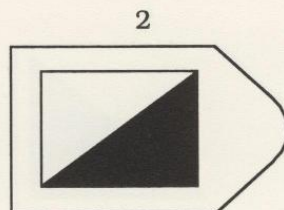
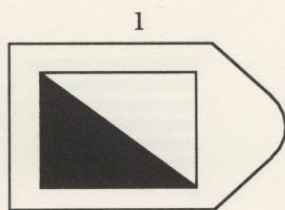
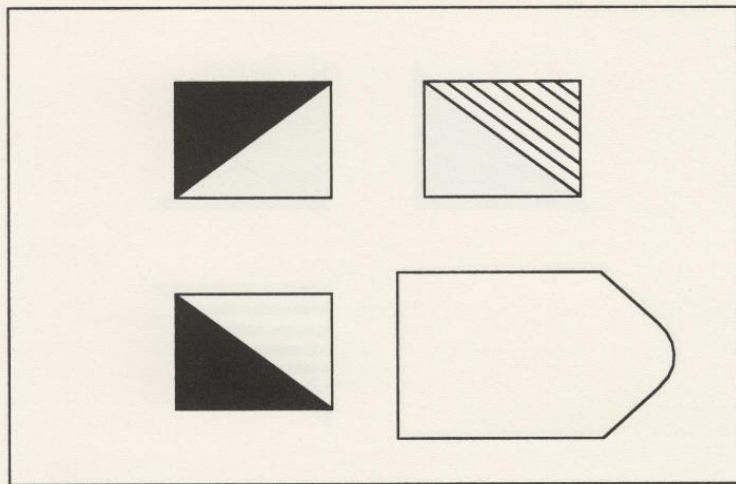
B4



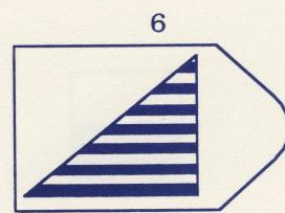
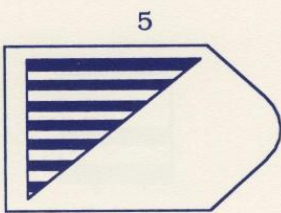
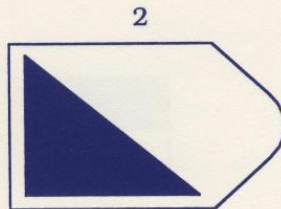
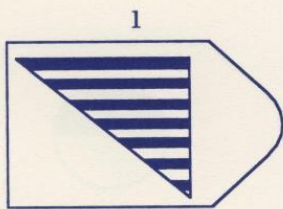
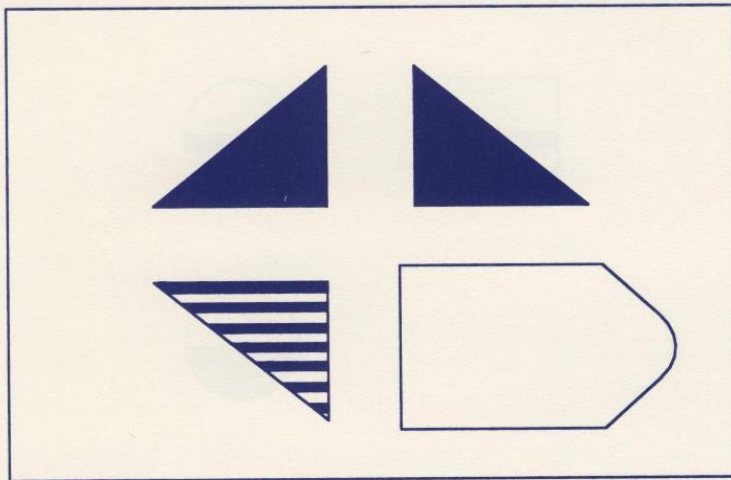
B5



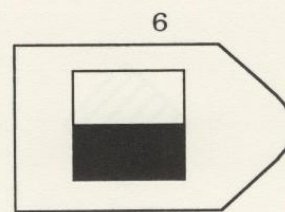
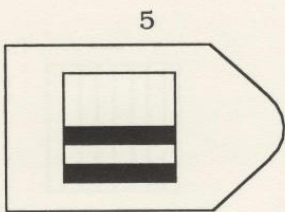
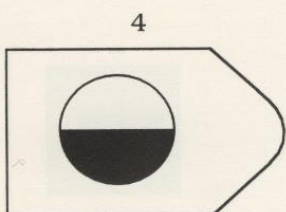
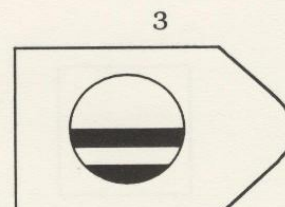
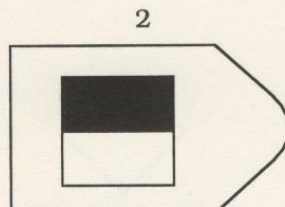
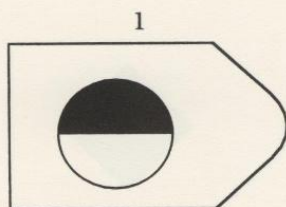
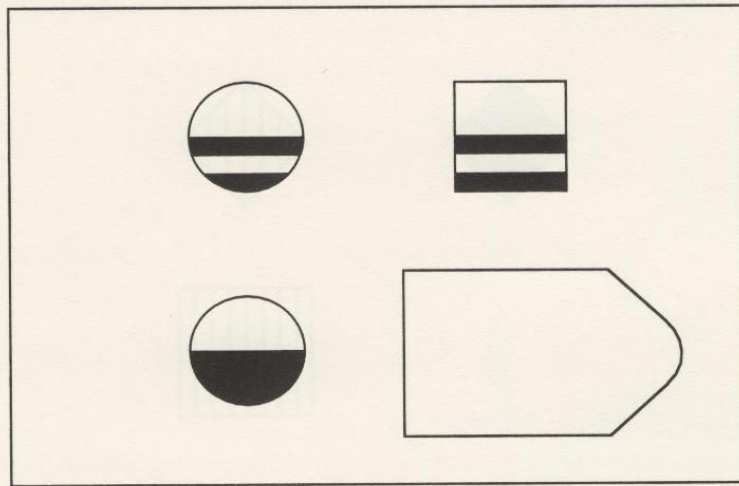
B6



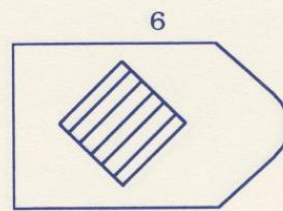
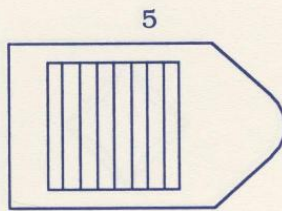
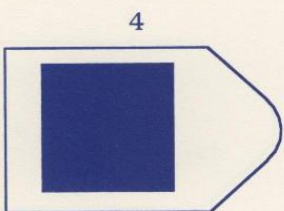
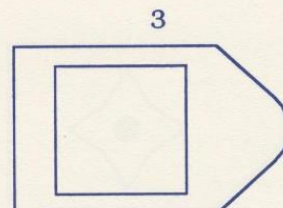
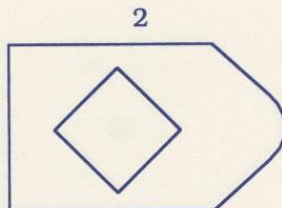
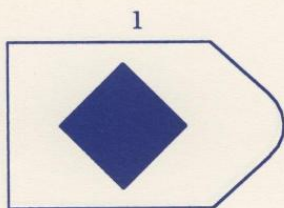
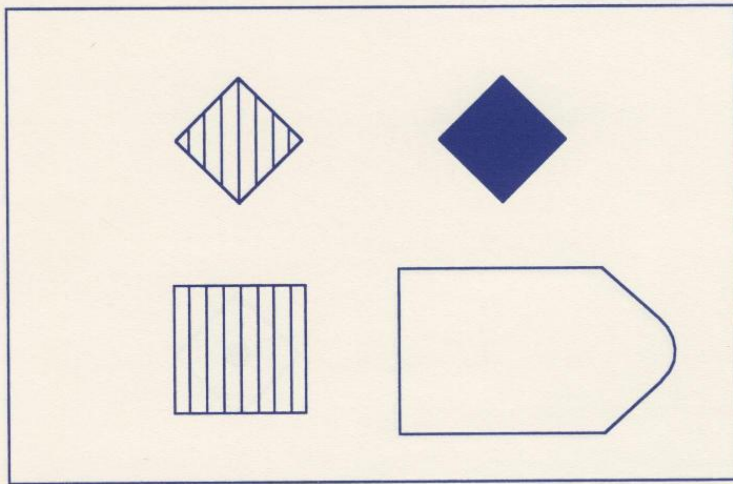
B7



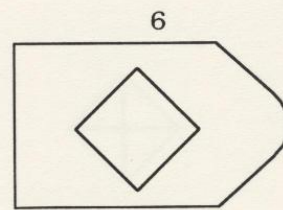
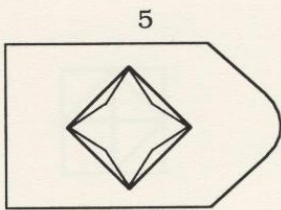
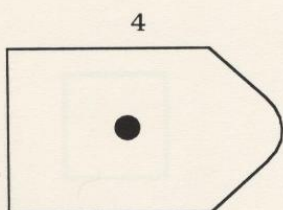
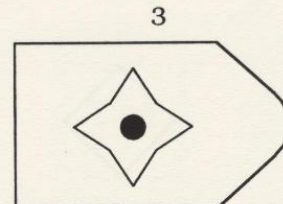
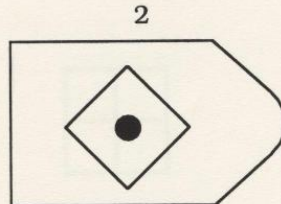
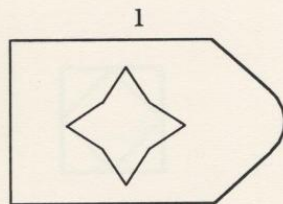
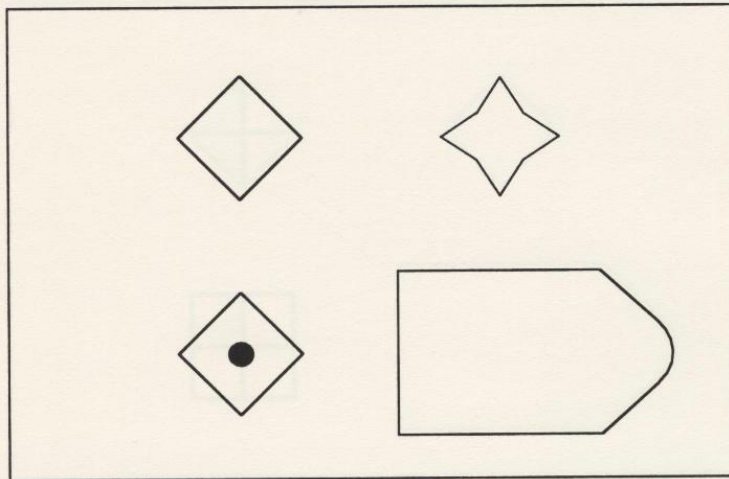
B8



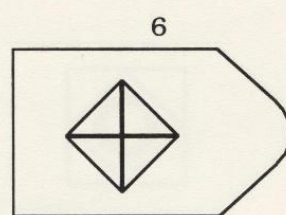
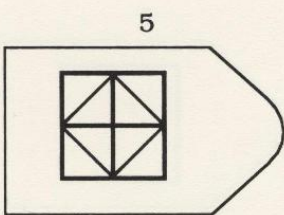
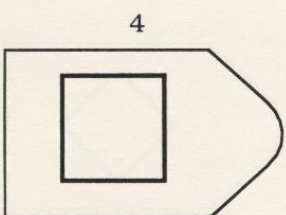
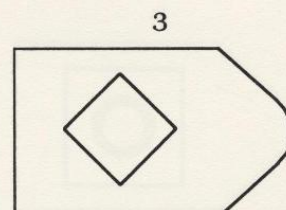
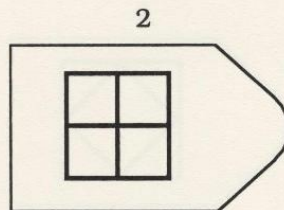
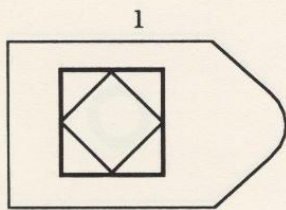
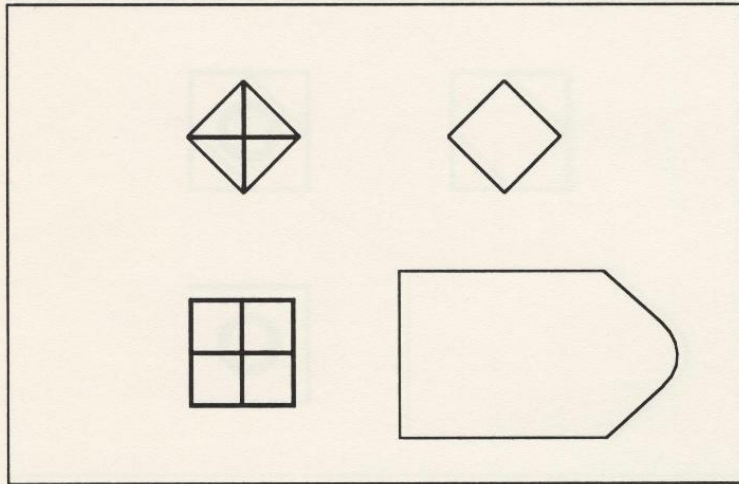
B9



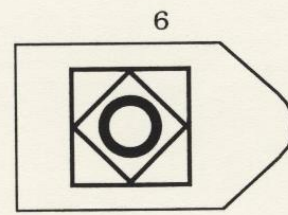
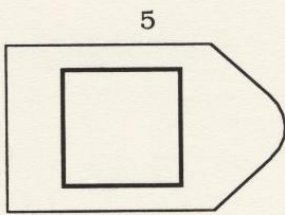
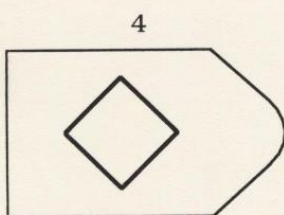
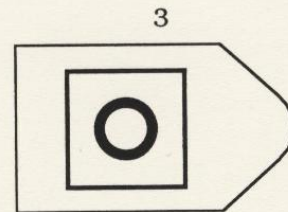
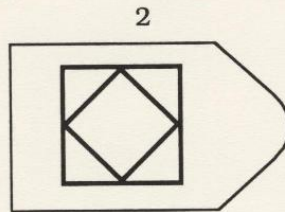
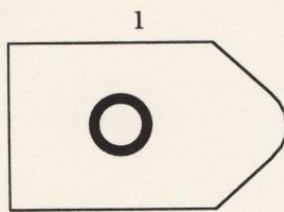
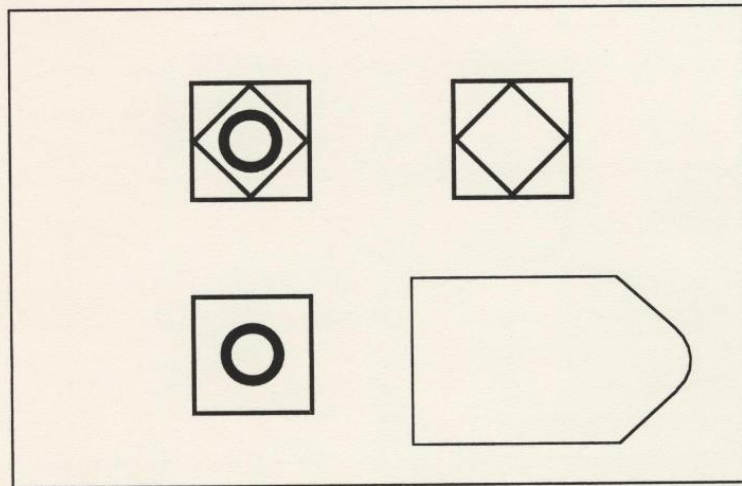
B10



B11



B12



المهمة 2:

التعليمات: لَدَيْنَا 10 كَلِمَاتٍ، سَأَقُولُ لَكَ (ك) الكَلِمَةَ شَفْوِيَا، وَأُحَدِّدُ لَكَ (ك) جُزْءًا مِنْهَا، وَعَلَيْكَ (ك) أَنْ تَنْطِقَ الْجُزْءَ الْمُتَبَقِّيَ فَقَط. لَكِنْ قَبْلَ ذَلِكَ سَنَقُومُ بِتَمْرِينِ صَغِيرٍ لِلتَّدرُبِ عَلَى هَذِهِ الْمَهْمَةِ.

المهمة الأولى	إجابة المتعلم
1	"قِطَار" بدون "طَار"
2	"شَرِيف" بدون "رِيف"
3	"مُجِيب" بدون "جِيب"
4	"حَكَم" بدون "كَم"
5	"مُرِيح" بدون "رِيح"

المهمة الثانية	إجابة المتعلم
1	"سَعِيد" بدون "سَ"
2	"أَعْمَال" بدون "أَع"
3	"مَنَار" بدون "مَ"
4	"مَسَاجِد" بدون "مَسَا"
5	"نَبَات" بدون "بَات"

المهمة 3:

التعليمات: لدينا 10 كلمات، سأقول لك الكلمة شفها وِجِبْ أَنْ تُقَطِّعَ (ي) كُلَّ كَلِمَةٍ إِلَى أَصْوَاتِهَا كِتَابَةً،

وَلِنَتَدَرَّبَ عَلَى هَذِهِ الْمُهْمَّةُ سَنَقُومُ بِتَمَرِينٍ تَجْرِييٍّ.

الكلمة	إجابة المتعلم	التنقيط
1	كَمَا	
2	قُلْ	
3	فَوْقَ	
4	أَسْوَاقَ	
5	عَنْبَ	
6	كَبِيرَ	
7	سُطُورَ	
8	مُهَنْدِسُونَ	
9	مَسْجِدَ	
10	طَاوِلَاتَ	

المهمة 4:

التعليمات: صرّف (ي) الأفعال "لَوْن" و"وصل" وقال "و" رمى" إلى الأزمنة الثلاثة (الماضي، المضارع، والأمر)

مع ضمائرهم الخاصة.

الزمن	الضمير	الفعل				التنقيط
		لَوْن (مضعف)	وَصَلَ (المثال)	قَالَ (الأجوف)	رَمَى (الناقص)	
الماضي	أَنْتِ					
	هو					
	هما					
	نحن					
المضارع	أنا					
	هم					
	هِنَّ					
	هي					
الأمر	أَنْتِ					
	أَنْتِما					
	أَنْتُمْ					
	أَنْتَنَ					
	المجموع					

المهمة 5:

التعليمات: استخرج (ي) من الجمل التالية جميع أفعال الماضي و المضارع و الأمر و صنفها في الجدول

أسفله. لكن قبل ذلك سنقوم بتمرين صغير للتدرب على هذه المهمة.

التنقيط	أفعال الأمر	أفعال الماضي	أفعال المضارع	الجمل
				1. حِينَمَا تَعُودُ إِلَى الْبَيْتِ اغْسِلْ يَدَيْكَ قَبْلَ أَنْ تَجْلِسَ عَلَى مَائِدَةِ الطَّعَامِ وَسَاعِدِ فِي تَنْظِيفِ الْمَائِدَةِ بَعْدَ الطَّعَامِ.
				2. انْتَشَرَتْ رَائِحَةُ الْعِطْرِ فِي أَزْجَاءِ الْغُرْفَةِ بَعْدَمَا وَضَعْتُهُ عَلَى ثِيَابِي.
				3. يَخْرُجُ قَطِيعُ الْأَغْنَامِ إِلَى الْمَرَاغِي فِي الصَّبَاحِ الْبَاكِرِ.
				4. نَذْهَبُ لِرِيَاةٍ جَدَّتِي فِي جَمِيعِ الْعُطَلِ.
				5. اذْرُسْ جَيِّدًا فَالِدِرَاسَةَ شَيْءٌ مُهِمٌّ فِي حَيَاةِ الْإِنْسَانِ.
				6. زُرْتُ صَدِيقِي لِلْإِطْمِئْنَانِ عَلَى صِحَّتِهِ وَتَحَدَّثْنَا مَعَ بَعْضِ طَوِيلًا.
	المجموع			

المهمة 6:

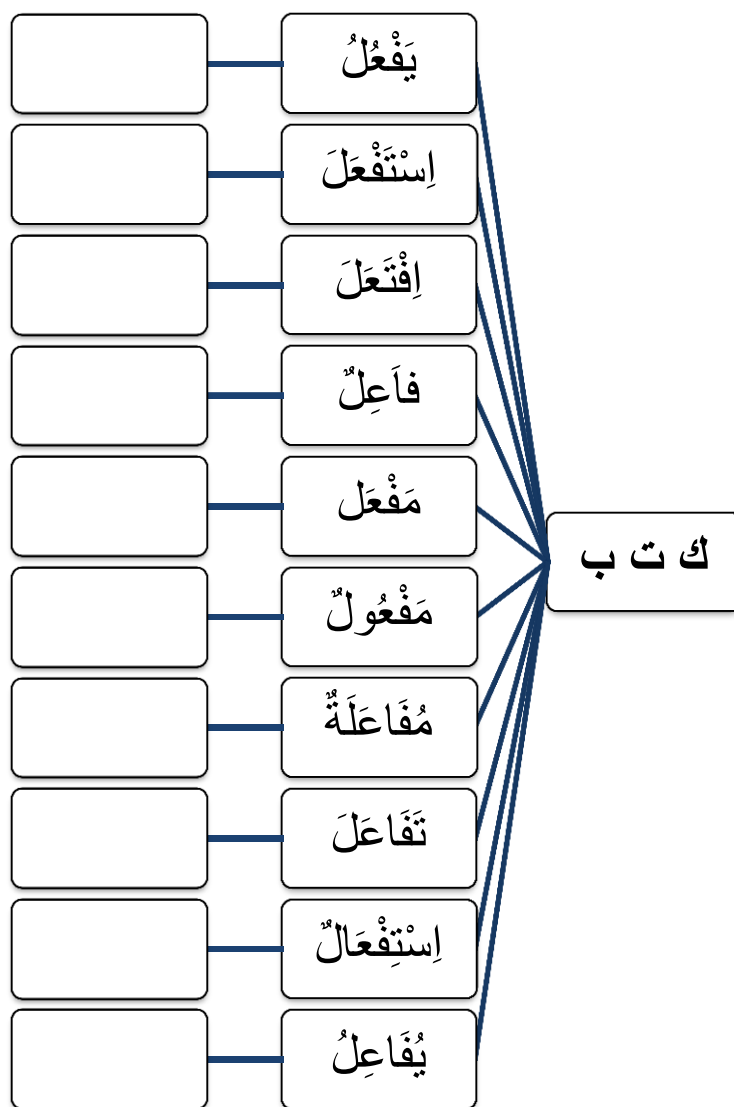
التعليمات: حوّل (ي) الاسم الموجود على يمين الجدول إلى العدد والجنس المطلوبين. لكن قبل ذلك سنقوم

بتمرين صغير للتدرب على هذه المهمة.

التنقيط	الجمع السالم			المثنى				المفرد	
	مؤنث	مذكر		مؤنث		مذكر		مؤنث	مذكر
		الرفع	النصب/الجر	الرفع	النصب/الجر	الرفع	النصب/الجر		
									صالح
									مهندس
									مخلص
									مسؤول
									عنيد
	المجموع								

المهمة 7:

التعليمات: في هذا الشكل الذي أمامك (ك) تَرى (ين) الْفِعْلَ " كَتَبَ " وَأَمَامَهُ عَشْرَةُ أَوْزَانٍ. الْمَطْلُوبُ مِنْكَ (ك) أَنْ تَكْتُبَ (ي) مُشْتَقَّاتِ الْفِعْلِ " كَتَبَ " اِزْتِبَاطًا بِمَجْمُوعَةِ الْأَوْزَانِ الْمَذْكُورَةِ، بِحَيْثُ تَكْتُبُ (ي) كُلَّ كَلِمَةٍ أَمَامَ وَزْنِهَا، مَعَ شَكْلِ الْكَلِمَاتِ شَكْلًا تَامًّا. لَكِنْ قَبْلَ ذَلِكَ سَنَقُومُ بِتَمَرِينٍ صَغِيرٍ لِلتَّدرُبِ عَلَى هَذِهِ الْمَهْمَةِ.



المهمة 8:

التعليمات: يُوجدُ في هذا الجدولِ عَشْرُ كَلِمَاتٍ، المَطْلُوبُ مِنْكَ (ك) أَنْ تَكْتُبَ أَمَامَ كُلِّ كَلِمَةٍ وَزْنَهَا الْخَاصَّ بِهَا، مَعَ شَكْلِ الْأَوْزَانِ شَكْلًا تَامًّا. لَكِنْ قَبْلَ ذَلِكَ سَنَقُومُ بِتَمَرِينٍ صَغِيرٍ لِلتَّدرُّبِ عَلَى هَذِهِ الْمَهْمَةِ.

الكلمة	وزنها	الكلمة	وزنها
مَصْنُوعٌ		مُجْتَهِدٌ	
إِسْتَعْلَمَ		تَعَمَّدَ	
تَصَالَحَ		سَاعَدَ	
إِنْفَصَلَ		أَجْمَلَ	
إِخْضَرَ		سَجَّلَ	

المهمة 9:

التعليمات: في الجدول الذي أمامك توجد ست كلمات، والمطلوب منك (ك) أن تستخرج (ي) من هذه الكلمات حروفها الأصلية وحروفها الزائدة وتكتبها (ي) في الخانات الخاصة بها . لكن قبل ذلك سنقوم بتمرين صغير للتدريب على هذه المهمة.

الكلمة	حروفها الأصلية	حروفها الزائدة
قَابَلَ		
أَحْسَنَ		
إِنْتَقَلَ		
تَسَاقَطَ		
إِنْقَطَعَ		
إِسْتَعْمَلَ		

المهمة 10:

التعليمات: سَأَقْدِمُ لَكَ (ك) مَجْمُوعَةً مِنَ الْكَلِمَاتِ شَفَهِيًّا، وَكُلُّ مَجْمُوعَةٍ تَحْتَوِي عَلَى كَلِمَتَيْنِ، قَدْ تَكُونُ الْكَلِمَتَانِ مِنْ نَفْسِ الْعَائِلَةِ الصَّرْفِيَّةِ وَقَدْ لَا تَكُونُ مِنْ نَفْسِ هَذِهِ الْعَائِلَةِ. عِنْدَمَا تَكُونُ الْكَلِمَتَانِ مِنْ نَفْسِ الْعَائِلَةِ الصَّرْفِيَّةِ يَجِبُ أَنْ تَضَعَ (ي) "نعم" عَلَى الْإِطَارِ الَّذِي أَمَامَكَ، وَعِنْدَمَا تَجِدُ أَنَّهُمَا لَيْسَتَا مِنْ نَفْسِ الْعَائِلَةِ الصَّرْفِيَّةِ ضَعِ "لا"، وَسَأَشْرَحُ لَكَ (ك) أَكْثَرَ فِي أُمْتِلَةِ التَّمْرِينِ التَّجْرِبِيِّ.

1. كرسي _ سرك
2. حيوان _ حيوانات
3. قرأ _ قراءة
4. مثلث _ مربع
5. بحار _ حبر
6. دعوة _ عودة
7. طفل _ طفلة
8. سطر _ مسطرة
9. يسكن _ مساكن
10. ليل _ نام
11. بكى _ بكاء
12. طائرة _ مطار
13. شركة _ شبكة
14. سبورة _ طباشير
15. أكل _ يأكلون
16. عمل _ عامل

إطارات الأجوبة		
3	2	1
6	5	4
9	8	7
12	11	10
15	14	13
		16

المهمة 11:

التعليمات: أكمل (ي) الجمل بكلمة مناسبة من نفس عائلة الكلمة التي تحتها خطٌّ. ولمساعدتك (ك) سوف أقرأ لك (ك) الجملة وأعطيك (ك) الوقت للتفكير وكتابة الكلمة المفقودة. لكن قبل ذلك سنقوم بتمرين صغير للتدريب على هذه المهمة.

الكلمات التي تحتها خطٌّ لا يوجد لها معنى في اللغة العربية، ولكن يجب عليكم تكوين كلمات باعتبارها كما لو كانت كلمات عربية.

1. عندما نتخادفُ فإننا نقومُ بـ
2. الشخص الذي يغافكُ يقوم بعملية
3. حينما أدشَلُ فإنني أقومُ بـ
4. الذي يطغنُ يُسمى
5. الذي يتراشَلُ يُسمى
6. الذي دسغه شخص آخر يُسمى
7. الذي يقوم بالاستفكام يُسمى
8. الشيء الذي نُحدِزه يُسمى
9. حينما يكون الشخص سفيماً جداً، يكونُ من الجميع.
10. الوقت الذي نرسلُ فيه يُسمى
11. المكان الذي نشطلُ فيه يُسمى
12. الآلة التي نسغفُ بها تُسمى

المهمة 12:

التعليمات: أكمل (ي) الجمل بكلمة مناسبة من نفس عائلة الكلمة التي تحتها خطاً. ولمساعدتك (ك) سوف أقرأ لك (ك) الجملة وأعطيك الوقت للتفكير وكتابة الكلمة المفقودة. لكن قبل ذلك سنقوم بتمرين صغير للتدرب على هذه المهمة. هذا التمرين يشبه التمرين الذي قبله، ولكن مع كلمات موجودة في اللغة العربية.

1. كُلُّ صَبَاحٍ أَلْتَقِيَ بِعَامِلِ النَّظَافَةِ وَأَشْكُرُهُ لِأَنَّهُ بِجِدِّ وَيُسَاعِدُ عَلَى نِظَافَةِ الْمَدِينَةِ.
2. يَكُونُ إِنْجَازُ التَّمَارِينِ الْمُنْزَلِيَّةِ سَهْلًا إِذَا كُلُّ تَمَرِّينٍ فِي وَقْتِهِ.
3. سَوْفَ نَزْحَلُ قَرِيبًا إِلَى مَدِينَةٍ أُخْرَى وَسَيَكُونُ هَذَا صَعْبًا لِأَنَّنَا سَنَشْتَاقُ لِأَصْدِقَائِنَا وَجِيرَانِنَا.
4. يَجِبُ أَنْ نَنْصَحَ الْأَطْفَالَ الَّذِينَ يَتَشَاجَرُونَ بِاسْتِمْرَارٍ بِأَنْ سُلُوكُ سَيِّئٍ.
5. الشَّخْصُ الَّذِي يَسُوقُ السَّيَّارَةَ يُسَمَّى
6. حِينَمَا أَسْمَعُ الْبَابَ يُطْرَقُ أَقُولُ مَنْ الَّذِي يَقِفُ أَمَامَ الْبَابِ؟
7. فَتَحَ حَارِسُ الْمَدْرَسَةِ الْبَابَ فِي الصَّبَاحِ الْبَاكِرِ وَبَقِيَ الْبَابُ حَتَّى الْمَسَاءِ.
8. ضَرَبَ خَالِدٌ سَعِيدًا، لِذَلِكَ فَخَالِدٌ هُوَ الضَّارِبُ وَسَعِيدٌ هُوَ
9. طَلَبَتِ الْمُعَلِّمَةُ مِنَ التَّلَامِيذِ أَنْ يَطْبَعُوا أَوْزَاقَ الْامْتِحَانِ فِي عَصْرِيَّةٍ.
10. أَخِي جِسْمُهُ طَوِيلٌ، هُوَ مِنِّي.
11. وَعَدَ الْأَبُ أَوْفَالَه بِتَحْدِيدٍ قَرِيبٍ لِلزُّهْمَةِ إِذَا حَصَلُوا عَلَى نَتَائِجٍ حَسَنَةٍ فِي لِامْتِحَانِ.
12. حِينَمَا أَرَدْتُ الدُّخُولَ إِلَى مَلْعَبِ كُرَةِ الْقَدَمِ وَجَدْتُ الْأَمَامِيَّ مُغْلَقًا.

المهمة 13:

التعليمات: في الصفحات التي أمامك (ك) توجد 34 كلمة، وتحت كل كلمة توجد ثلاثة اختيارات، يجب عليك أن تضع (ي) دائرة على رقم الجملة التي تقدم تعريفاً صحيحاً لهذه الكلمة، سأقرأ لك (ك) الكلمة وتعريفها وأترك لك (ك) وقتاً للتفكير. لكن قبل ذلك سنقوم بتمرين صغير للتدرب على هذه المهمة.

الصُّمُودُ	التَّنَافُسُ
1. الَّذِي يَتَحَمَّلُ الصَّعَابَ.	1. التَّسَابُقُ مِنْ أَجْلِ الْفَوْزِ بِالْمَرْتَبَةِ الْأُولَى.
2. مُقَاوَمَةُ الظُّلْمِ وَتَحَمُّلُهُ.	2. اللَّاعِبُ الَّذِي يَتَنَافَسُ لِلْفَوْزِ فِي الْمُبَارَاةِ.
3. الْبَلَدُ الْمَشْهُورُ بِصُمُودِ أَهْلِهِ.	3. الْحُصُولُ عَلَى نَفْسِ الرُّتْبَةِ.
النَّاصِحُ	المُهَاجِرُ
1. الشَّخْصُ الَّذِي تُقَدِّمُ لَهُ النَّصِيحَةَ.	1. الدُّخُولُ إِلَى بَلَدٍ أجنبيٍّ.
2. الشَّخْصُ الَّذِي يُقَدِّمُ النَّصِيحَةَ لِلنَّاسِ.	2. الشَّخْصُ الَّذِي ذَهَبَ لِلْعَمَلِ فِي بَلَدٍ أجنبيٍّ.
3. إعْطَاءُ النَّصِيحَةِ لِمَنْ يَحْتَاجُهَا.	3. الرُّجُوعُ إِلَى أَرْضِ الْوَطَنِ.
الْمُذْعَرُ	المُرَاقِبُ
1. الشَّخْصُ الَّذِي يَشْعُرُ بِخَوْفٍ شَدِيدٍ.	1. الشَّخْصُ الَّذِي يُرَاقِبُ شَخْصًا آخَرَ.
2. الْخَوْفُ الشَّدِيدُ مِنْ أَمْرٍ مَا.	2. الْجِهَازُ الَّذِي تُرَاقِبُ بِهِ السِّيَّارَاتُ.
3. الْوَحْشُ الَّذِي يُسَبِّبُ دُعْرًا شَدِيدًا لِلنَّاسِ.	3. الْمَكَانُ الَّذِي يَخْضَعُ لِلْمُرَاقَبَةِ.
التَّشْرِيفُ	الْإِنْصَافُ
1. تَقْدِيمُ الْإِحْتِرَامِ وَالتَّعْظِيمِ لِشَخْصٍ مَا.	1. إعْطَاءُ الْمَظْلُومِ حَقَّهُ.
2. الرَّجُلُ الشَّرِيفُ.	2. نِصْفُ الْحُقُوقِ.
3. الشَّخْصُ الَّذِي يَحْصُلُ عَلَى إِحْتِرَامٍ كَثِيرٍ مِنْ	3. الَّذِي يُعِيدُ لِلْمَظْلُومِ حَقَّهُ.

<u>النَّاسِ.</u>	<u>الْمُرْسَلُ</u>
<u>الْمُصَدِّرُ</u>	1. الَّذِي يُرْسِلُ الْبَضَائِعَ إِلَى بَلَدٍ آخَرَ.
1. الَّذِي يَبْعَثُ الرِّسَائِلَ.	2. الْمُنْتَوِجُ الَّذِي يُرْسَلُ إِلَى بَلَدٍ آخَرَ.
2. الْمَكَانُ الَّذِي تُجْمَعُ فِيهِ الرِّسَائِلُ.	3. إِرسَالُ الْبَضَائِعِ إِلَى بَلَدٍ آخَرَ.
3. تَبَادُلُ الرِّسَائِلِ مَعَ الْأَصْدِقَاءِ.	<u>الْمُصَنِّعُ</u>
<u>الْمُتَّقِنُ</u>	1. الشَّيْءُ الَّذِي صَنَعَهُ شَخْصٌ مَا
1. الْعَمَلُ الْجَيِّدُ.	2. إِنْتِاجُ أَدَوَاتٍ صِنَاعِيَّةٍ.
2. الصَّانِعُ الَّذِي يُتَّقِنُ عَمَلَهُ.	3. الْبَلَدُ الْمَشْهُورُ بِالصِّنَاعَةِ.
3. الْيَقِينُ بِالنَّجَاحِ.	<u>الْتَّمَرُنُ</u>
<u>الاجْتِمَاعُ</u>	1. التَّدَرُّبُ عَلَى عَمَلٍ شَيْءٍ مَا.
1. الْتِقَاءُ أَفْرَادٍ فِي مَكَانٍ وَزَمَانٍ مُعَيَّنَيْنِ.	2. إِنْجَازُ الْأَعْمَالِ بِمُرُونَةٍ.
2. مَجْمُوعَةٌ كَبِيرَةٌ مِنَ النَّاسِ.	3. الَّذِي يَتَدَرَّبُ كَثِيرًا.
3. الْقَاعَةُ الَّتِي تُعْقَدُ فِيهَا الْاجْتِمَاعَاتُ.	<u>الْمُتَعَطِّلُ</u>
<u>الْمُنَزَّعُ</u>	1. الْحَدِيقَةُ الَّتِي نَزَرُهَا فِي كُلِّ عُطْلَةٍ.
1. الَّذِي أَقْلَقَهُ شَخْصٌ أَوْ أَمْرٌ مَا.	2. الْجِهَازُ الَّذِي تَوَقَّفَ عَنِ الْعَمَلِ.
2. رُؤْيَا الْأَحْلَامِ الْمُرْعَجَةِ.	3. مَكَانُ بَيْعِ الْأَجْهَرَةِ الَّتِي لَا تَعْمَلُ.
3. الشُّعُورُ بِالرَّاحَةِ بَعْدَ الْقَلَقِ.	<u>الْمُتَعَمِّدُ</u>
<u>الْإِنْتِظَارُ</u>	1. الشَّيْءُ الَّذِي قَصَدْنَا فِعْلَهُ.
1. أَنْ تَنْظُرَ إِلَى الْأَشْيَاءِ مِنْ مَكَانٍ بَعِيدٍ.	2. الشَّخْصُ الَّذِي قَصَدَ فِعْلَ أَمْرٍ مَا.
2. الْغُرْفَةُ الَّتِي يَنْتَظِرُ فِيهَا الْمَرْضَى دَوْرَهُمْ.	3. الْإِعْتِمَادُ عَلَى النَّفْسِ فِي الْعَمَلِ.
3. تَرَقُّبٌ وَصُولِ شَخْصٍ مَا.	<u>الْتَسَابُيقُ</u>
<u>الْمُبْتَكِرُ</u>	1. الَّذِي يَخْتَرِعُ أَشْيَاءَ جَدِيدَةً.
1. الَّذِي يَخْتَرِعُ أَشْيَاءَ جَدِيدَةً.	

2. الشَّخْصُ الَّذِي يَسْتَنْقِظُ مِنَ النَّوْمِ بَاكِراً. 3. الشَّيْءُ الْجَدِيدُ. <u>المُعْتَمَد</u> 1. الشَّخْصُ الَّذِي نَثِقُ بِهِ وَنَعْتَمِدُ عَلَيْهِ. 2. الوُثُوقُ بِشَخْصٍ مَا. 3. عَدَمُ الوُثُوقِ بِأَيِّ شَخْصٍ. <u>المُسْتَكْشَفُ</u> 1. التَّعَرُّفُ عَلَى أَمَاكِنَ جَدِيدَةٍ. 2. الَّذِي يَسْتَطْلِعُ أَمَاكِنَ جَدِيدَةً. 3. الْمَكَانُ الَّذِي اكْتَشَفَهُ الْعُلَمَاءُ. <u>المَطْلَعُ</u> 1. وَقْتُ ظُهُورِ الشَّمْسِ. 2. ظُهُورُ الشَّمْسِ الْمَشْرِقَةِ. 3. الَّذِي يَطْلُعُ مِنْ نَفْسِ الْمَكَانِ. <u>المَوْسِمُ</u> 1. الشَّخْصُ الْوَسِيمُ جِدًّا. 2. الْوَقْتُ الْمَحْدَدُ مِنَ السَّنَةِ. 3. تَحْدِيدُ وَقْتٍ مِنَ السَّنَةِ لِمُنَاسَبَةٍ مُعَيَّنَةٍ. <u>الْمَلَجَأُ</u> 1. الْإِخْتِبَاءُ فِي مَكَانٍ خَاصٍّ. 2. الَّذِي يَلْجَأُ إِلَى بَلَدٍ آخَرَ مِنْ أَجْلِ الْعَمَلِ. 3. الْمَكَانُ الَّذِي يَحْتَجِي فِيهِ النَّاسُ.	1. الرَّغْبَةُ فِي الْخُصُولِ عَلَى الْمَرْتَبَةِ الْأُولَى. 2. الشَّخْصُ الَّذِي فَازَ فِي الْمُسَابَقَةِ بِالْمَرْتَبَةِ الْأُولَى. 3. مَكَانُ سِبَاقِ الدَّرَاجَاتِ. <u>الْمُتَضَامِنُ</u> 1. هُوَ الَّذِي يَتَعَاوَنُ مَعَ النَّاسِ. 2. أُسْبُوعُ التَّضَامُنِ مَعَ الْأَطْفَالِ الْمُعَاقِينَ. 3. الْعَيْشُ ضِمْنَ مَجْمُوعَةٍ مِنَ النَّاسِ. <u>الْمُتَعَارَفُ</u> 1. الشَّيْءُ الْمَأْلُوفُ بَيْنَ النَّاسِ. 2. الْإِعْتِرَافُ بِالْخَطَا. 3. الشَّخْصُ الَّذِي يَعْرِفُ النَّاسَ وَيَتَعَامَلُ مَعَهُمْ. <u>الِاسْتِسْقَاءُ</u> 1. طَلَبُ نُزُولِ الْمَطَرِ. 2. وَقْتُ طَلَبِ نُزُولِ الْمَطَرِ. 3. الْحَوْضُ الْمَائِيُّ الَّذِي تُسْقَى مِنْهُ الْأَشْجَارُ. <u>الْمُسْتَعْمَرُ</u> 1. الْبَلَدُ الْمُحْتَلُّ مِنْ طَرَفِ بَلَدٍ آخَرَ. 2. الْقِيَامُ بِالْحَجِّ وَالْعُمْرَةِ. 3. إِحْتِلَالُ بَلَدٍ وَالسَّيْطَرَةُ عَلَيْهِ بِالْقُوَّةِ. <u>الْمِصْعَدُ</u> 1. أَعْلَى قِمَّةٍ صَعَدَ إِلَيْهَا الْأَبْطَالُ الرِّيَاضِيُّونَ. 2. جِهَازٌ يُسْتَعْمَلُ لِلصُّعُودِ وَالْهُبُوطِ مِنْ طَائِقٍ إِلَى
--	--

<u>المَصْرِفُ</u> 1. صَرَفُ النُّقُودِ فِي شِرَاءِ أَغْرَاضٍ كَثِيرَةٍ. 2. الْمُؤَسَّسَةُ الَّتِي نَضَعُ فِيهَا الْأَمْوَالَ. 3. تَخْزِينُ الْأَمْوَالِ فِي الْبَنْوَكِ.	آخَرُ. 3. تَسَلَّقُ الْأَمَاكِنَ الْعَالِيَةَ بِوَاسِطَةِ جِهَازٍ كَهْرَبَائِيٍّ. <u>الْمَدْفَأَةُ</u> 1. الْبَحْثُ عَنْ وَسَائِلِ التَّدْفِئَةِ. 2. الْمَكَانُ الدَّافِئُ. 3. الْأَلَةُ الَّتِي تَقُومُ بِتَسْخِينِ الْهَوَاءِ. <u>الْمَجْدَافُ</u> 1. الْخَشَبَةُ الَّتِي نَدْفَعُ بِهَا الْقَارِبَ لِيَسِيرَ فَوْقَ الْمَاءِ. 2. دَفْعُ السَّفِينَةِ بِخَشَبَةٍ مُتَوَسِّطَةِ الْحَجْمِ. 3. الشَّخْصُ الَّذِي يُجَدِّفُ بِشَكْلِ جَيِّدٍ. <u>الْمَهْبِطُ</u> 1. سَاعَةُ هُبُوطِ الطَّائِرَةِ. 2. الشَّخْصُ الَّذِي يَهْبِطُ مِنَ الطَّائِرَةِ. 3. هُبُوطُ الطَّائِرَةِ فِي وَقْتٍ مُتَأَخِّرٍ.
--	---