الوعي الصَّرْفي (المورفولوجي) لدى أطفال التمهيدي في روضات مدينة جدة

الباحثة: أ. إيمان عبد الله عبد الحليم عبد الرحمن *

مقدمة:

تُعدُّ مرحلة الطفولة المبكرة من المراحل المهمة والتي يبدأ فيها الطفل الانفتاح على نفسه ومن حوله، وذلك بتلقِّيه وتجريبه للعديد من الخبرات واكتساب المهارات الحياتية والعلمية اللازمة لنُموِّه من جميع الجوانب؛ ونظرًا لما لهذه المرحلة من أهمية بدأت الحاجة إلى الاهتمام بها، لما لها من تأثير على أطفالنا، وينطلق من تلك الحاجة، تصميم برامج تربوية وأكاديمية تساعد على استثمار الوقت الذي يقضيه الطفل في رياض الأطفال؛ ومن هذه البرامج: البرامج اللُّغوية التي تركز على إكساب الطفل لغةً سليمةً، يستطيع من خلالها التفاعل ومواكبة ما سوف يتعرض له في المستقبل من مهارات متطلبة لتعلم القراءة والكتابة؛ وانطلاقًا لما لِلُّغة العربية من أهمية وخاصة في زماننا هذا الذي أُولِيَت فيه لغات أخرى اهتمامًا كبيرًا أثَّر على لغتنا الأم، ناهيك عن كثرة عدد أبنائنا المبتعثين وأُسَرهم مما قد يؤثر وبشدة في بناء لغتهم، فيتعيَّن على أمة لديها هذه اللغة العظيمة أن تُعيرها اهتمامًا وترسيخًا في مسامع أبنائها، فالاهتمام بها وتعلُّمها واجب ديني قبل أن يكون دنيويًا، فهي لغة القرآن التي اصطفاها رب العالمين ليتنزل بها كتابه، قال تعالى: (وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ * نَزَلَ بِهِ الرّوحُ الأَمِينُ * عَلَى قَلبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ * بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ) (سورة: الشعراء: الآيات: 192،195).

ولقد أكَّد Ali (2022) على أن اللغة العربية تنفرد بتراكيب وألفاظ وتتميز بغِناها الصرفي، ومع ذلك فقد ركَّزت البرامج التربوية لتعليم اللغة في هذه المرحلة على تعليم

* باحث أكاديمي، قسم الطفولة المبكرة - كلية علوم الإنسان والتصاميم - جامعة الملك عبدالعزيز - السعودية.

الأحـرُف وأصواتهـا وأغفلـت دور الوعـي الـصرفي المورفولوجـي، عـلى الرغـم مـن أنـه يبـدأ تطوره في مرحلـة الطفولـة المبكـرة نسـبيًا ويسـتمر في التطـور عـلى مـدى سـنوات الدراسـة، وكلـما كانـت بدايـة اكتسـابه مبكـرًا كان ذلـك لـه أثـرٌ تعليمـيٌّ واضـحٌ وقـويٌّ عـلى الأطفـال، وعـلى النقيـض كلـما تأخرنـا في إكسـابه للأطفـال أدى ذلـك إلى ضيـاع وقـت ثمـين وقيِّـم بالنسـبة لهـم (Apel et al. 2013).

ويتجـلى هـذا الوعـي ويظهـر بوضـوح في الصفـوف الثلاثـة الأوَّليَّـة مـن المرحلـة الابتدائيـة ويبـدأ بالازديـاد بعـد ذلـك في المراحـل الدراسـية اللاحقـة (Berningers et al.2010).

فلقـد ذكـر كل مـن (2012.Kirby et al) أن أطفـال مـا قبـل المدرسـة وبالتحديـد في عمـر السـنوات الأربـع أظهـروا وعيًـا صرفيًـا ضمنيًـا، وذلـك مـن خـلال فهمهـم للطـرق التـي يمكـن مـن خلالهـا دمـج المقاطـع للتعبـير عـن معنـى، أمـا الأطفـال في الصـف الثـاني الابتـدائي فأظهـروا تقدمًـا ملحوظًـا عـلى أقرانهـم الأكـبر سِـنًا، وحققـوا اسـتفادة كبـيرة عندمـا تعرضـوا للتدخـل مـن خـلال سـبع جلسـات عـلى مـدى سـبعة أسـابيع للسـنة الدراسـية بأكملهـا، اسـتُهدف خلالهـا تدعيـم مهـارات الوعـي الـصرفي (المورفولوجـي) وكان هـذا التعـرض مدمجًـا ضمـن المهـارات الأخـرى، مثـل: الوعـي الفونيمـي (الصـوتي)، الوعـي الهجـائي أو ضمـن دروس مُقسَّـمة إلى مهـام، كالتحليـل الـصرفي (المورفولوجـي) مثـل تحديـد السـوابق واللواحـق بعبـارة متعـددة المورفيـمات، والتركيـب الـصرفي (المورفولوجـي) مثـل الجمـع بـين اثنـين مـن المورفيـمات في كلمـة واحـدة، والفهـم الـصرفي (المورفولوجـي) مثـل الاشـتقاق مـن الكلمـة الأساسـية (Bowers, Kirby, & Deacon, 2010).

كـما نجـد أن العديـد مـن الدراسـات التـي أُجريـت، سـواء كانـت في اللغـات الإنجليزيـة والصينيـة والعبريـة وغيرهـا مـن اللغـات، كان تركيزهـا في فـترة معينـة عـلى توضيـح العلاقـة بـين الوعـي الـصرفي المورفولوجـي وعمليـة القـراءة بشـكل عـام، ومهـارة قـراءة الكلمـة أو التعـرُّف عـلى الحـرف بشـكل خـاص (Larsen & Nippold, 2007; McCutchent, Green, & Abbott, 2008; Abu-Rabia, 2012; Kirby et al, 2012; Apel, Brimo, & Apel, 2013).

ونجـد أن الدراسـات التـي أُجريـت عـلى الوعـي الـصرفي المورفولوجـي كانـت جميعهـا في اللغـات الأخـرى، وليـس في اللغـة العربيـة عـلى حـد علـم الباحثـة، فعـلى الرغـم مـن وجـود تشـابه بـين اللغـة العربيـة مـع غيرهـا مـن اللغـات السـامية العبريـة واللاتينيـة، فـإن

هـذه اللغـات لا ترقَـى لمسـتوى التصريـف والاشـتقاق في هـذه اللغـة، وتُعـد اللغـة العربيـة أبـرز اللغـات مـن جهـة أنهـا تحتفـظ بِصلَـة ألفاظهـا بأصولهـا الاشـتقاقية، وليـس كغيرهـا مـن اللغـات الأخـرى، كـما تختـص اللغـة العربيـة بـأن أكـثر ألفاظهـا تتكـون في أصولهـا الاشـتقاقية مـن ثلاثـة حـروف صوتيـة دون حسـاب الحـركات، وأن هـذه الحـروف الثلاثـة ثابتـة لا تتغـير، وأن للحـرف قيمـةً دلاليـةً ووظيفـةً في تكويـن المعنـى (عـوض ونعامـة، 2006؛ عبـد الجليـل، 2010).

وقـد اقتـصرت الدراسـات التـي طُبِّقـت عـلى اللغـة العربيـة في هـذا المجـال، عـلى فئـة صعوبـات التعلُّـم، عـلى الرغـم مـن أن اللغـة العربيـة تعـدُّ أكـثر لغـات الأرض تصريفًـا وتعتمد اعتـمادًا كبـيرًا عـلى علـم الـصرف، الـذي يُعـرف بأنـه "العلـم بأصـول يُعـرف بهـا أحـوال أبنيـة الكلمـة" فالتصريـف في اللغـة العربيـة لـه دور في تغيـير الوظيفـة النحويـة للكلمـة، وهـو يمثـل المورفولوجيـة الإعرابيـة دون تغيـير معنـى الكلمـة، مثـل تغيـير الفعـل المـاضي إلى فعـل مضـارع أو تغيـير الفعـل المضـارع إلى فعـل أمـر أو تغيـير الكلمـة المفـردة إلى جمـع، سـواء جمـع مذكـر أو جمـع مؤنـث أو إضافـة سـابقات أو لاحقـات مثـل البـاء في (ذهـبَ، يذهـبُ) أو التـاء في (كتـبَ، كتبـتُ). أمـا الاشـتقاقات في اللغـة العربيـة، فتنطـوي عـلى توليـد كلـمات جديـدة مـن الكلمـة الجِـذْر (المُوزْفِيـم) أو الفعـل أو المصـدر، مثـل (خـرجَ، خَـارِج) وتُغـيِّر في معناهـا أو تشـترك في المعنـى أو تـؤدي معنًـى جديـدًا مثـل خـرج مخـرَج (ابـن منظـور، 1994؛ الرمـالي، 2002؛ الحمـداني، 2008؛ البحـيري وآخـرون، 2009؛ الصالـح، 2009؛ Li et al .2012؛ اليسـاري، 2012؛ الزهـراني،2014).

1 - مشكلة الدراسة:

تتحـدد مشـكلة الدراسـة الحاليـة في أهميـة التعـرُّف عـلى الوعـي الـصرفي المورفولوجـي، فالقصـور في معرفـة الوعـي الـصرفي المورفولوجـي، وعـدم إدراجـه في البرامـج المقدمـة الداعمـة لمهـارات القـراءة والكتابـة لطفـل مـا قبـل المدرسـة؛ وبالأخـص في مرحلـة التمهيـدي، وبالتـالي عـدم الاهتـمام بملاحظـة مـدى تطـوُّره بتقييمـه ومتابعتـه، بالإضافـة إلى نـدرة الدراسـات في اللغـة العربيـة - عـلى حـد علـم الباحثـة - التـي تناولـت الوعـي الـصرفي المورفولوجـي في مرحلـة التمهيـدي في البيئـة السـعودية، بالإضافـة إلى أن العديـد مـن الدراسـات أثبتـت أهميـة

الوعـي المورفولوجـي وارتباطـه الوثيـق بالعديـد مـن المهـارات (Carlisle & Feldman, 1995; Snow, 2000; Ku & Anderson, 2003; Perfitty,.Landy & Oakhill, 2005)

2 - أسئلة الدراسة:

تتبلور أسئلة الدراسة في السؤال الرئيس وينبثق منه عدد من الأسئلة الفرعية:

التساؤل الرئيس:

- هـل توجـد فـروق بـين درجـات أطفـال التمهيـدي في قدرتهـم عـلى الوعـي الـصرفي (المورفولوجـي) بأنواعـه الثلاثـة: المورفيـم الحُـرّ، والمورفيـم المُقيَّـد والمورفيـم الصِّفْـري؟

وينبثق من هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

- أيُّ نوع من أنواع المورفيم الحُرّ أسهَل في الإنتاج على طفل التمهيدي؟
- أيُّ نوع من أنواع المورفيم المقيد أسهل في الإنتاج على طفل التمهيدي؟
- أيُّ نوع من أنواع المورفيم الصِّفْري أسهل في الإنتاج على طفل التمهيدي؟

3 - أهداف الدراسة:

هدفـت الدراسـة إلى الكشـف عـن الوعـي الـصرفي المورفولوجـي بأنواعـه الثلاثـة لـدى طفـل التمهيـدي وأيّ نـوع هـو الأسـهل عليـه.

4 - أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية

- حداثـة وجِـدَّة موضـوع البحـث مـما يقـدم إطـارًا نظريًـا ودراسـات سـابقة حديثـة في هـذا المجـال.
- الدراسـات في اللغـات الأخـرى التـي بحثـت في الوعـي الـصرفي المورفولوجـي للأطفـال، اقتـصرت عـلى التصريـف وأهملـت الاشـتقاق وجعلتـه للمراحـل الأكـبر سِـنًا (Li at al 2012)- ولم تشـمل طفـل التمهيـدي.
- بحسـب Larsen and Nippold (2007) أن الاختبـارات والمقاييـس التـي تقيـس أساسـيات اللغـة تحتـوي عـلى قسـم يـدرس علـم المورفولوجيـا ويُطبَّـق عـلى الأطفـال مـن (5-8) سـنوات، ولكنـه يركـز فقـط عـلى المورفيـمات التصريفيـة التـي تهتـم بالجانـب النحـوي مثـل الجمـع والتثنيـة، ويهمـل المورفيـمات الاشـتقاقية عـلى الرغـم

مـن أهميتهـا وهـذا مـا ركـزت عليـه الدراسـة الحاليـة؛ وهـو الجمـع بـين المورفيـمات التصريفيــة والمورفيــمات الاشــتقاقية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

- تكثيـف الاهتـمام بمهـارة الوعـي الـصرفي المورفولوجـي والاشـتقاق في مرحلـة مـا قبـل المدرسـة وإضافتهـا للمناهـج والأنشـطة المقدمـة لهـذه المرحلـة.
- عـدم توافـر أدوات باللغـة العربيـة تناسـب قيـاس الوعـي الـصرفي المورفولوجـي لـدى طفـل مـا قبـل المدرسـة وخاصـةً طفـل التمهيـدي، وهـذا مـن ضمـن مـا سـتوفره هـذه الدراسـة.
- قـد تُسـهم الدراسـة في إعـادة النظـر أثنـاء التخطيـط لبرامـج القـراءة والكتابـة في مرحلة مـا قبـل المدرسـة والقائمـين عـلى التدريـس لهـذه المرحلـة وتضمـين هـذه المهـارة في البرامـج المقدمـة لهـم؛ خاصـةً أن هـذه المرحلـة مهمـة في اكتسـاب مهـارات الوعـي الـصرفي المورفولوجـي كمهـارة مـن مهـارات القـراءة، بحسـب الدراسـات في اللغـات الأخـرى.

5 - حدود الدراسة:

الحـدود البشريـة: اقتـصرت عَيِّنـة الدراسـة عـلى أطفـال (ذكـور، إنـاث) مرحلـة التمهيـدي في الروضـات الحكوميـة المُطبِّقـة للمنهـج المُطـوَّر لريـاض الأطفـال في مدينـة جـدة (الشـمال، الوسـط، الجنـوب، الـشرق)، حيـث تـم اختيـار عينـة عشـوائية قوامُهـا 83 طفـلًا وطفلـة (5-6) سـنوات.

6 - مصطلحات الدراسة:

6-1 الوعي الصَّرْفيّ (المورفولوجي) :Morphological Awareness

يُعرِّفـه Carlisle (1995): بأنـه الوعـي الشـعوري لبنيـة الكلمـة والقـدرة عـلى التفكير في هـذه البنيـة واسـتخدام أصغـر أجزائهـا التـي تـدل عـلى معنـى مثـل السـوابق واللواحـق والجذور.

التعريف الإجرائي للوعي الصرفي المورفولوجي:

هو مجموعة من المهارات اللغوية التي تختص بالتمييز السمعي للتركيبات الصرفية للغة المنطوقة (السمعية، والشفهية)، والتي تنطوي على التفكير في بنية الكلمة واستخدام أصغر أجزائها لتكوين كلمة أخرى تدل على معنى.

2-6 - المورفيم Morpheme:

على الرغم من وجود بعض الخلافات بين المدارس اللغوية الحديثة في تعريف المورفيم، فإنها اتفقت جميعًا في النظر إليه بأنه: أصغر وحدة ذات معنى على مستوى التركيب، وإن المورفيم قد يكون مَقْطعًا وقد يكون جزءًا منه وقد يشتمل على عدة مقاطع (أبو مغلي، 1987؛ باي، 1998؛ الشنداح، 2007؛ مقدادي، د. ت.). أما خليل (2010) فعرَّفه على أنه أصغر وحدة لغوية تدل على معنى أو وظيفة صرفية أو نحوية.

المورفيمات الاشتقاقية: توليد الألفاظ من بعضها البعض واستخراج اللفظ من الآخر، أو أخذ صيغة من أخرى تشترك معها في المعنى الأصلي للجذر، مثل: حذرَ- حاذِر أو ضربَ - ضارِب.

المورفيمات التصريفية: إضافة جانب نحوي للكلمة دون تغيير معناها، مثل تغيير الكلمة من المفرد إلى الجمع أو تغيير الفعل الماضي إلى مضارع (Larsen & Nippold، 2007؛ البحيري ومحفوظي، 2014).

7 - الإطار النظري:

7-1 الوعي الصرفي (المورفولوجي)

يتناول الجزء الأول نُبذَة عن اللغة العربية، علم الصَّرْف (المورفولوجيا)، والمورفيم وأقسامه، والمورفيمات التصريفية (النحوية) والمورفيمات الاشتقاقية (الصيغة والوزن). ويستعرض مفهوم الوعي الصرفي (المورفولوجي) وعلاقته بمهارات القراءة وأهميته في مرحلة ما قبل المدرسة والمراحل الدراسية المختلفة.

7-2 اللغة العربية، علم الصرف (المورفولوجيا)

تُعدُّ اللغة العربية من أقدم اللغات على وجه الأرض، ولقد تكفل الله - سبحانه

وتعالى - بحفظها، وتمتاز بغزارة مادتها وقدرتها على مسايرة جميع أوجه التقدم الفكري، وتعتمد في ذلك على الصرف اعتمادًا كبيرًا وتُعدُّ لغة اشتقاقية فهي أكثر لغات الأرض تصريفًا وتتشابه في ذلك مع اللغات السامية؛ العبرية واللاتينية والأوروبية. وعلى الرغم من وصف هذه اللغات بأنها اشتقاقية، فإن الاشتقاق فيها لا يرقَى إلى الاشتقاق في العربية فهي الأوسع اشتقاقًا والأكثر تعقيدًا والأغنى صرفيًا، ويظهر غِنَاها الصرفي في إمكانية بناء العديد من الكلمات بمعانٍ مختلفة من جذر واحد وذلك باستخدام الموازين الصرفية والسوابق واللواحق (الحمداني، 2008؛ الصالح، 2009؛ الزهراني، 2014).

كما يُعدُّ علم الصرف من أهم علوم اللغة العربية قديمًا وحديثًا، ولقد أولاه العرب اهتمامًا بالغًا واستثمروه في دراسة العلاقة بين مباني كلماتهم، ومعانيها، وخصائصها النحوية، والاشتقاقية. ويُعدُّ أيضًا إحدى الوسائل التي تتخذها كل لغة من اللغات لتكوين الكلمات من الوحدات الصرفية المتاحة في تلك اللغة، ويقترب علم الصرف كثيرًا من علم المورفولوجيا (Morphology) الحديث إلا أن علم المورفولوجيا لا يقتصر على دراسة صيغ لغة معينة، بل يدرس أنظمة جُلِّ اللغات وإن المعايير التي يضعها تنطبق على معظمها (فارع وآخرون، 2006؛ عبد الجليل، 2010؛ مقدادي، د. ت.).

والمقصود بمصطلح الصرف: هو "علم بأصول تُعرف بها أحوال أبنية الكلمة التي ليست بإعراب" (الحملاوي، 2003، ص23). ودراسة التغيُّرات التي تطرأ على صيغ الكلمات مؤديًا بذلك معاني جديدة ومقصودة لا تحصل الفائدة إلا بها؛ مثل كتبَ، يكتبُ، أكتبُ، ولكُلٍّ من هذه الكلمات معنى خاص بها دون غيرها، ومن فوائده صَوْن اللسان العربي من الخطأ في المفردات وذلك من حيث بنية الكلمة.

ويتعامل علم الصرف مع الكلمة وتركيبها وذلك بتحليلها إلى أصغر عناصرها الصرفية، مع مراعاة الوظائف التي تقوم بها هذه العناصر وهو ما يُسمَّى المورفيم (Morpheme) في علم اللغة الحديث. ورغم وجود بعض الخلافات بين المدارس اللغوية الحديثة في وضع تعريف محدد للمورفيم، فإنها اتفقت جميعًا في النظر إليه على أساس أنه "أصغر وحدة لغوية تحمل معنًى أو وظيفة نحوية" (خليل، ص52)، ولقد وصل علماء اللغة لتحديد هذا المصطلح من خلال أبحاثهم في مفهوم الكلمة (الخوسكي،

1996؛ السيد، 1998؛ الحملاوي، 2003؛ فارع وآخرون، 2006؛ الجديع، 2007؛ بركات، 2009؛ عبد الجليل، 2010؛ خليل، 2010؛ الحوامدة، 2010).

ذكر الشنداح (2007) العديد من طرق تقسيم المورفيم، واعتمدت الباحثة هذا التقسيم لارتباطه بموضوع الدراسة ووضوحه وشموله وسهولته وقربه من تقسيمنا في اللغة العربية؛ ألا وهو: المورفيم الحُرّ، المورفيم المقيَّد، المورفيم الصِّفْري وفيما يلي تعريفًا وتوضيحًا لكل منهم.

3-7 تقسيمات المورفيمات

المورفيم الحُرّ أو المُستقلّ (Free morpheme)

هو الذي يمكن أن نستعمله بحُريَّة وهو عبارة عن وحدة مستقلة في اللغة ولا يمكن تقسيمه؛ مثل رَجُل، جرس، بنت، بيت. وينقسم المورفيم الحر إلى قسمين: الكلمات الوظيفية وهي الأدوات التي تؤدي وظيفة نحوية أكثر من كونها ذات معنى معجمي مثل: حروف الجَرّ والعطف والجزم والنصب وغيرها، وكلمات محتوى وهي ذات معنى مستقل كالأسماء والظروف والصفات والأفعال، كالفعل الماضي: وهو ما دلَّ على حدوث شيء قبل زمن التكلم، مثل: كتبَ، رسمَ، ذهبَ، والفعل المضارع وهو ما دلَّ على حدوث شيء في زمن التكلُّم أو بعده، مثل: يكتبُ، يذهبُ، ينامُ، يأكلُ، أما الفعل الأمر فهو ما طُلب به حدوث شيء بعد زمن التكلُّم، مثل: (اجلِسْ، اسمَعْ، اكتُبْ)، (النجار، 2005؛ فارع وآخرون، 2006؛ خليل، 2010؛ عبد الجليل، 2010).

المورفيم المقيد Bound morpheme

هو الوحدة اللغوية غير المستقلة بذاتها أي أنه لا يمكن استعماله منفردًا، بل يجب أن يتصل بمورفيم آخر، سواء المورفيمات الحرة أو المقيدة، وهو وسيلة من وسائل صَوْغ الأبنية وتوليدها في العربية، إلا أنه يقوم عليه عدد محدود من الأبنية؛ لأن اللغة العربية لغة اشتقاقية، ويبرز الإلصاق فيها، في ظواهر التثنية والتأنيث والجمع، وتأتي المورفيمات المقيدة في البداية وتُسمى سابقات Prefix أو تلحق بنهاية الكلمات وتُسمى لاحقات Suffix. ومن أمثلته في اللغة العربية: الألف والتاء للدلالة على جمع المؤنث السالم، كما في كلمة (مؤمنات)، الواو والنون في جمع المذكر كما في كلمة (مسلمون)، أو التاء المربوطة للدلالة على التأنيث (مؤمنة)، الألف والنون للدلالة على التثنية (مسلمان)،

وإن هذين النوعين السابقين (المورفيم الحر والمورفيم المقيد) يرتبطان ببعضهما البعض من خلال إضافة مورفيم مُقيِّد للمورفيم الحُرّ مثل (ياء) المضارع في (يذهبُ)، والياء هنا مورفيم مقيد اقترنت بـ (ذهبَ) وحوَّلتها من ماضٍ إلى مضارع أثناء عمل التحوُّلات الصرفية، وكلاهما يمثلان المورفيمات التصريفية التي قامت عليها أغلب الدراسات في اللغات الأخرى في المراحل الدراسية المبكرة (السيد، 1998؛ النجار، 1994؛ النجار، 2005؛ خليل، (Larsen & Nippold, 2007; Pike, 2011; Kirby et al. 2012; Apel et al. 2013).

المورفيم الصفري (Zero morpheme)

هو مورفيم يدل على عدم وجوده أي أنه لا وجود له في الرسم الكتابي، وإنما هو الصورة الموضوعة في الذهن، مثل: الضمائر المستترة والإسناد في الجملة وحركات الإعراب المُقدَّرة وغير ذلك، والصِّيَغ الصرفيَّة (الوزن)؛ ومن أمثلته:

- اسم الفاعل: لم يختلف اللغويون المُحْدَثون عن القدماء في تعريف اسم الفاعل أنه: اسم مُشتقّ من الفعل الثلاثي يدلُّ على مَنْ وقع منه الفعل وهو على وزن (فاعل)؛ مثل: قائِم، ناجِح، قارِئ.
- اسم المفعول: وهو اسم مُشتقّ يدل على مَنْ وقع عليه الفعل، ويشتق من المضارع المبنيّ للمجهول ويُصاغ من الثلاثي المجرد على وزن (مفعول)؛ مثل: مكتوب، مخبوز.
- اسم المكان: هو اسم مشتق يدل على مكان حدوث الفعل على وزن (مَفْعَل)؛ مثل: مكتبة، ملعَب.
- اسم الزمان: اسم مشتق يدل على زمان الحدث على وزن (مَفْعِل)؛ مثل: مَوعِد.
- اسم الآلة: اسم مشتق يدل على الشيء الذي وقع الفعل بواسطة آلته المستعملة، على وزن (مَفْعلة)؛ مثل مَطْرَقة.
- اسم التفضيل: وهو صيغة مُشتقَّة على وزن (أفْعَل) تؤخذ من الفعل لتدلَّ على شيئين اشتركا في صفةٍ وزاد أحدهما على الآخر، سواء أكانت هذه الصفة محمودة أم مذمومة.
- صيغة المبالغة: هي اسم مشتق يدل على مَن يقوم بالحدث على وجه الكثرة والمبالغة وتُسمى مبالغة اسم الفاعل، وترجع إلى معنى الصفة المشبهة لأن الإكثار

مـن الفعـل يجعلـه كالصفـة الراسـخة في النفـس، ولهـا عـدة أوزان: فَعّـال، مِفْعَـال، فَعِـل، فَعُـول، فِعِّيـل، فَاعُـول، مِفْعِيـل، فُعَـال، فَيْعُـول، فعَّالـة.

- الصفـة المُشـبَّهة: هـي اسـم مشـتق مـن الفعـل الـلازم تـدلُّ عـلى ثبـوت الصفـة إلى الموصـوف عـلى الإطـلاق؛ أي دون الاعتبـار للزمـن والمـكان عـلى وزن:

(أفعـل، فعـلان، فَعَـل، فَعَـال، فُعَـال، فَعْـل، فِعْـل، فَعُـول، فَعَـلَ، فاعـل، فعيـل، فيعِـل؛ مثـل: عطشـان، جوعـان، وهـذا النـوع يمثـل المورفيـمات الاشـتقاقية التـي وردت في الدراسـات وطُبقـت مـن الصـف الثالـث حتـى المراحـل الدراسـية الأخـرى (الحمـداني، 2008؛ بـركات، 2009؛ الحوامـدة، 2010؛ عطيـة، 2010؛ معـالي، 2010؛

Larsen & Nippold,.2007; Apel, et al., 2013; Kirpy et al. 2012; Pike,2011)

المورفيمات التصريفية والمورفيمات الاشتقاقية

يُقصـد بالمورفيـمات التصريفيـة: إضافـة جانـب نحـوي للكلمـة دون تغيـير معناهـا؛ مثـل تغيـير الكلمـة مـن المفـرد إلى الجمـع أو تغيـير الفعـل المـاضي إلى مضـارع (Larsen & Nippold، 2007؛ البحـيري ومحفوظـي، 2014).

وتختلـف المورفيـمات التصريفيـة عـن الاشـتقاقية مـن ناحيـة الوظيفـة حيـث إنهـا تلامـس الجانـب النحـوي لا المعنـى في بنـاء الكلـمات الجديـدة، وتعتمـد كثـيرًا في اللغـة العربيـة عـلى الإلصـاق إمـا بإضافـة السـوابق في أول الكلمـة أو اللواحـق في آخرهـا، ومـن بينهـا التثنيـة مثـل (ولـدان) أو الجمـع بنوعيـه: المؤنـث أو المذكـر (بنـات)، (مسـلمون)، وجمـع التكسـير (أولاد) ويـ (يكتـب) والتنويـن والحـركات (السـيد، 1998؛ النجـار، 2005؛ خليـل، 2010؛ البحـيري ومحفوظـي، 2014).

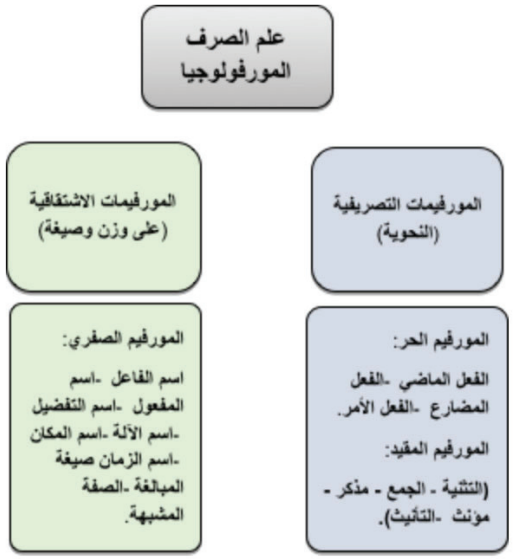
أمـا المورفيـمات الاشـتقاقية، فهـي اشـتقاق كلمـة جديـدة مـن كلمـة أخـرى تشـترك معها في المعنـى الأصـلي، سـواء كان أسـاس الاشـتقاق هـو (الجِـذْر أو الفعـل أو المصـدر)، وهـي المسـلك الـذي تسـلكه اللغـة العربيـة لتنميـة مفرداتهـا مـن داخلهـا، ووسـيلة لتوليـد الألفـاظ وتجديدهـا. ويتجـلى ذلـك في أنواعـه الثلاثـة الشـائعة والتـي وردت في العديـد مـن كتـب الاشـتقاق؛ أولهـا: الاشـتقاق الكبـير أو القلـب اللغـوي وهـو أن تتَّحـد الكلـمات في بعـض الحـروف، وتختلـف في باقيهـا مـع اتحادهـا في المخـرَج؛ مثـل: نعـق ونهـق: العـين والهـاء حرفـان حلقيَّـان، هـتنَ، وهتـلَ، وهطـلَ؛ وثانيهـا، الاشـتقاق الكبَّـار (النَّحْـت) وهـو أن يؤخـذ

مـن كلمتـين أو أكـثر كلمـة واحـدة، وهـو مـا يُعـرف بالنحـت، مثالـه قولهـم في: لا حـول ولا قـوة إلا باللـه: حوقلـة، وفي بسـم اللـه: بسـملة، وباقـي الحـروف مـن مخـرَج أو مخرَجـين متشـابهين؛ مثـل: حالـك وحانـك، وهـدلَ الحـمام وهـدرَ، وكشـطَ وقشـطَ، والـصراط والـسراط، ونقـعَ ونهـقَ. وأخـيرًا الاشـتقاق الصغـير، وهـو: أن يكـون هنـاك تناسـب بـين المأخـوذ والمأخـوذ منـه في المعنـى واللفـظ وذلـك مـع ترتيـب الحـروف الأصليـة فيهـا؛ مثـل خـرجَ، خـارِج، مخـرَج.

وأخـيرًا الاشـتقاق الصغـير، وهـو: أن يكـون هنـاك تناسـب بـين المأخـوذ والمأخـوذ منـه في المعنـى واللفـظ وذلـك مـع ترتيـب الحـروف الأصليـة فيهـا؛ مثـل: خـرج، خـارج، مخـرج.

وهـذا هـو النـوع مـن الاشـتقاق الـذي سُـمي أيضًـا بالاشـتقاق العـام وهـو عـماد اللغـة وأقـوَم مُقوِّماتهـا ويتوقـف عليـه ارتقاؤهـا وانحطاطهـا، وهـو أكـثر أنـواع الاشـتقاق ورودًا في العربيـة ومحتجًـا بـه لـدى أكـثر علـماء اللغـة، وكلـما كان الاشـتقاق مرتقيًـا ونشـيطًا كـثرت مواليـد اللغـة واسـتمرت. وهـذا النـوع مـن الاشـتقاق هـو الـذي يُـثري اللغـة ويجعلهـا متجـددة ومتوالـدة دائمًـا (بوخـدود، 1988؛ ابـن دريـد، 1991؛ الحمـداني، 2008؛ الصالـح، 2009؛ معـالي، 2010).

ومـما سـبق يتبـين لنـا أن علـم الـصرف المورفولوجيـا يشـمل المورفيـمات التصريفيـة (النحويـة) والمورفيـمات الاشـتقاقية (الصيغـة والـوزن)، نلخصهـا بالشـكل التـالي:



شكل رقم (2-1): يوضح تقسيمات المورفيمات

الوعي الصرفي المورفولوجي ومهارات القراءة

الوعـي الـصرفي المورفولوجـي هـو: قيـاس المعرفـة الصرفيـة عـن طريـق اختبـارات مبـاشرة تقيـس الاسـتخدام غـير الواعـي بالـصرف في القـراءة، سـواء عُرضـت بطريقـة مرئية أو مسـموعة (البحيري ومحفوظـي، 2014).

أثبتـت العديـد مـن الدراسـات في لغـات مختلفـة أن الوعـي المورفولوجـي إنمـا يرتبـط بعـدة مهـارات: منهـا القـراءة الصوريـة للكلمـة، وتقسـيم الكلمـة، فهـم المقـروء، والإمـلاء وأيضًـا تعلُّـم مفـردات جديـدة (Carlisle & Feldman, 1995, Carlisle, 2000; Walter, Wood D'zatko & 2009; Berningers et al. 2010; Apel et al. 2013).

وجـد كلٌّ مـن Berningers et al (2010) وBowers, Kirby, and Deacon (2010)، أن الأطفـال في مرحلـة مـا قبـل المدرسـة ومرحلـة الصـف الأول يُظهـرون وعيًـا صرفيًـا مورفولوجيًـا ضمنيًـا، ولكنـه يبـدأ بالنمـو بصـورة أوضـح في الصفـوف الثلاثـة الأوَّليـة ويسـتمر بالنمـو في المراحـل الدراسـية اللاحقـة.

ووفقًـا لـ Singson, Mahony, and Mann (2000)، فـإن للوعـي الـصرفي المورفولوجـي دورًا مُهـمًا ومؤثـرًا في نجـاح عمليتَـي القـراءة والكتابـة في مراحـل دراسـية مختلفـة وخاصـة مـن الصـف الثالـث الابتـدائي، وكلـما تقـدم الطفـل في المرحلـة سـهُلت عليـه عمليـة الاشـتقاق (المورفيـمات الاشـتقاقية)، كـما طبَّقـت Brittain (1970) أول اختبـار عـام 1958، والـذي ظهـر فيـه دور الوعـي الـصرفي المورفولوجـي في القـدرة العامـة عـلى القـراءة لـدى الأطفـال في الصـف الثـاني. ولقـد وجـدت في اللغـة الإنجليزيـة Pike (2011) أن الأطفـال الصغـار وقبـل التحاقهـم بريـاض الأطفـال، يكـون لديهـم وعـي بالمورفيـمات التصريفيـة المتمثلـة في المورفيـم المقيـد والتـي تتضمـن السـوابق واللواحـق والجمـع والتثنيـة، أمـا المورفيـمات الاشـتقاقية فإنهـا تتطـور عـادةً في الصـف الثالـث الابتـدائي وتسـتغرق وقتًـا أطـول لإتقانهـا. وهـذا مـا أكَّـده المعلمـون والأطفـال أنفسـهم في الصـف الخامـس وكان عددهـم 157 طفـلًا، بـأن الوعـي الـصرفي المورفولوجـي يسـاعدهم عـلى اكتسـاب مهـارات تتخطـى مـا يتعلمونـه مـن مفـردات في الكتـاب المـدرسي، والتـي بدورهـا تؤثـر عـلى مهـارات القـراءة والكتابـة لديهـم (Baumann et. Al, 2003).

وأثبتـت الدراسـات في اللغـة الإنجليزيـة فيـما بعـد وجـود علاقـة ذات دلالـة إحصائيـة بين

قـدرة الأطفـال والمراهقـين مـن الصـف الثالـث والرابـع والخامـس والسـادس والصـف الثامـن، عـلى إنتـاج الكلـمات المشـتقة مـن الجـذر وهـي المورفيـمات الصفريـة الاشـتقاقية وقـراءة الكلـمات المعقـدة صرفيًـا وفهمهـا، وارتبـط الوعـي الـصرفي في جميـع المراحـل السـابقة بالفهـم القـرائي (Carlisle & Feldman,1995; Carlisle, 2000).

وفي دراسـة Mahoney, Singson, and Mann (2000)، أثبتـت القـدرة عـلى القـراءة والوعي للعلاقـات المورفولوجيـة التـي اختـبرت الطبيعـة المورفولوجيـة للكتابـة في اللغـة الإنجليزيـة، مـن خـلال دراسـة العلاقـة بـين الوعـي المورفولوجـي والقـدرة عـلى فـك الرمـوز (ربـط الحـرف بصوتـه) في المراحـل الابتدائيـة المتأخـرة مـن الصـف الثالـث إلى الصـف السـادس، والتمييـز بـين أزواج مـن الكلـمات المرتبطـة مورفولوجيًـا مثـل (Nature, Natural)، ومـن خـلال أزواج مـن الكلـمات المتشـابهة في الكتابـة فقـط ولا تتشـابه مـن الناحيـة المورفولوجيـة مثـل (ear-earth). وتضمَّنـت الأدوات الارتبـاط بـين العلاقـات المورفولوجيـة بمعنـى أن الكلمـة الثانيـة تتضمـن نطـق الأولى مثـل (Personal, Person)، وتعقيـد أزواج أخـرى مـن الكلـمات بمعنـى أن الكلمـة الثانيـة بهـا بعـض التغيـير في النطـق مثـل (atomic-atom). ولقـد قُدمـت هـذه الفقـرات بصيغـة منطوقـة أو مكتوبـة مـع عـدد مـن الاختبـارات المختلفـة للقـدرة القرائيـة والـذكاء والوعـي الفونولوجـي، وأشـارت النتائـج إلى أن هنـاك دلالـة إحصائيـة بـين تعـرُّف الأطفـال عـلى العلاقـات المورفولوجيـة والوعـي المورفولوجـي والقـدرة عـلى فـك الرمـز (ربـط الحـرف بصوتـه)، وأن الوعـي المورفولوجـي عامـل مهـم لمهـارة التهجئـة (الإمـلاء) في المراحـل الابتدائيـة المتأخـرة.

اسـتخدمت Deacon (2012) مقياسًـا للوعـي الـصرفي المورفولوجـي في دراسـتها بعنـوان: الأصـوات والحـروف والمعـاني: التأثـيرات المسـتقلة للمهـارات الصوتيـة والصرفيـة والهجائيـة في اللغـة الإنجليزيـة عـلى دقـة قـراءة الكلمـة في وقـت مبكـر تتضمـن الأفعـال في زمـن المـاضي والمضـارع، ولقـد طبَّقـت عـلى الأطفـال مـن الصـف الأول إلى الصـف الثالـث، وذكـرت للأطفـال جملـة ثـم عرضـت عليهـم أربـع بطاقـات مصـورة ويختـار منهـا الطفل الصـورة التي تتناسـب مـع الجملـة؛ ومـن ثَـمَّ طلبـت منهـم إجـراء تحـولات مورفولوجيـة في الجملـة تتناسـب مـع الصـورة، ووجـدت أن الوعـي بالمورفيـمات التصريفيـة أثَّـر بنسـبة 2% في القـدرة عـلى قـراءة الكلمـة الحقيقيـة وغـير الحقيقيـة مـن الصـف الأول إلى الصـف الثالـث، وهـذا مشـابه لمـا

وجـده Kirby et al (2012)، حيـث أظهـرت نتائـج دراسـته عـلى أن الوعـي الـصرفي المورفولوجـي كان عامـلًا مؤثـرًا في دقـة قـراءة الكلمـة في اللغـة الإنجليزيـة، وهـذه النتيجـة مشـابهة لمـا وجـده Abu- Rabia (2007) في دراسـته التـي ركـزت عـلى دور علـم الـصرف والمـدود القصـيرة (الفتحـة، والضمَّـة، والكـسرة، والمهـارات النحويـة، الإمـلاء، قـراءة الكلـمات، والفهـم القـرائي) للقـراءة في اللغـة العربيـة بـين القـراء العاديـين والمُعسريـن قرائيًـا في مختلـف الصفـوف (3 و 6 و 9 و 12)؛ وكذلـك بالنسـبة لمـا وجـد Kirby et al (2012) بـأن الوعـي الـصرفي المورفولوجـي كان عامـلًا مؤثـرًا في دقـة قـراءة الكلمـة في اللغـة الإنجليزيـة.

وقـد قامـت Saiegh and Geva (2008) في دراسـة استكشـافية باختبـار العلاقـة بـين الوعـي الصـوتي والـصرفي باللغـة الإنجليزيـة والعربيـة عـلى (43) طفـلًا ثنـائي اللغـة في كنـدا مـن الصـف الثالـث إلى السـادس وقـد تعرضـوا للغـة العربيـة في مرحلـة ريـاض الأطفـال ابتـداءً مـن الصـف الأول، وتـم تدريسـهم بعـض المـواد باللغـة العربيـة بواقـع 6 سـاعات في الأسـبوع: سـاعتين تركـزان عـلى مهـارات القـراءة، وسـاعتين لتدريـس القـرآن الكريـم، وسـاعتين لتدريـس التربيـة الإسـلامية باللغتـين: العربيـة والإنجليزيـة. بالإضافـة إلى التعـرُّض الرسـمي إلى اللغـة العربيـة داخـل الفصـول الدراسـية، وانقسـمت أداة الوعـي الـصرفي المورفولوجـي إلى قسـمين: قسـم يختـبر العلاقـات الشـكلية المورفولوجيـة للكلـمات مثـل (كتـبَ، كاتِـب) وقسـم للتحليـل الـصرفي مثـل (الفـارس)، وطرحـت بعـض الأسـئلة عـلى الأطفـال ومنهـا إذا كان مـن الممكـن تقسـيم الكلمـة إلى وحـدات صرفيـة أصغـر. وتبـيَّن فيهـا أنـه لا توجـد علاقـة ذات دلاله إحصائيـة في الوعـي الـصرفي المورفولوجـي باللغتـين: العربيـة والإنجليزيـة عـلى الرغـم مـن وجـود علاقـة بـين اللغتـين في الوعـي، وارتبـط الوعـي الـصرفي المورفولوجـي باللغـة المنطوقـة في اللغـة العربيـة بصـورة أقـوى مـن اللغـة الإنجليزيـة.

وتوصـل Li et al ., (2012) في دراسـته التعـرُّف عـلى الحـرف لدى الأطفـال الصينيين والتي تهـدف إلى قيـاس مهـارات المعالجـة البصريـة الهجائيـة والصوتيـة والصرفيـة (المورفولوجيـة). وقـد أُجريـت الدراسـة عـلى 457 طفـلًا صينيًـا مـن مراحـل دراسـية مختلفـة اشـتملت عـلى (184) طفـلًا مـن ريـاض الأطفـال، منهـم (87) في المرحلـة الثانيـة مـن ريـاض الأطفـال وأعمارهـم مـن 4-5 سـنوات، و(99) طفـلًا مـن مرحلـة التمهيـدي وأعمارهـم تـتراوح بـين 5-6 سـنوات؛ توصـل إلى أن مهـارة البنـاء الـصرفي (المورفولوجـي) ارتبطـت ارتباطًـا كبـيرًا بمهـارة

التعـرُّف عـلى الكلـمات بالنسـبة إلى أطفـال التمهيـدي، حيـث اسـتخدموا اسـتراتيجية صرفيـة (مورفولوجيـة) أثنـاء تعرُّفهـم عـلى الشـكل العـام للأحـرف الصينيـة وتفوقـوا في اختبـارات المورفيـمات التصريفيـة المورفولوجيـة.

ونجـد مـما سـبق أن جميـع الدراسـات التـي طُبِّقـت في اللغـات الأخـرى أو عـلى اللغـة العربيـة، اتفقـت جميعهـا عـلى أن الوعـي الـصرفي المورفولوجـي يُعـد عامـلاً مهـمًا ومرتبطًـا ارتباطًـا كبـيرًا بمهـارات القـراءة (التعـرف عـلى الحـروف، طلاقـة الكلـمات، وقـراءة الكلـمات).

8 - منهج الدراسة:

اعتمـدت الباحثـة عـلى المنهـج الوصفـي لتحقيـق أهـداف الدراسـة والإجابـة عـلى تسـاؤلاتها، والمقصـود بـه كـما ذكـر عبيـدات، عبـد الحـق، وعـدس (2014) بأنـه: أسـلوب مـن أسـاليب التحليـل المرتكـز عـلى معلومـات كافيـة ودقيقـة عـن ظاهـرة أو موضـوع محـدد عـبر فـترة أو فـترات زمنيـة معلومـة، وذلـك مـن أجـل الحصـول عـلى نتائـج عمليـة يتـم تفسـيرها بطريقـة موضوعيـة تنسـجم مـع المعطيـات الفعليـة للظاهـرة، ويُعـرَّف أيضًـا بأنـه طريقـة لوصـف الموضـوع المـراد دراسـته مـن خـلال منهجيـة علميـة صحيحـة، إضافـة لتصويـر النتائج التـي يتـم التوصـل إليهـا عـلى أشـكال رقميـة معـبرة يمكـن تفسـيرها.

9 - مجتمع وعينة الدراسة:

تكـون مجتمـع الدراسـة مـن مجموعـة مـن الأطفـال السـعوديين (إنـاث وذكـور)، والملتحقـين بالروضـات الحكوميـة التـي تطبـق فقـط المنهـج المطـور لريـاض الأطفـال في محافظـة جـدة (الشـمال، والوسـط، والجنـوب، والـشرق) في المسـتوى التمهيـدي. (KG) .

وتكوَّنـت عينـة الدراسـة العشـوائية مـن أطفـال التمهيـدي متحـدثي اللغـة العربيـة فقـط، ومتوسـط أعمارهـم (69) شـهرًا - مـا يقـارب 5 سـنوات و9 أشـهر وانحـراف معيـاري مقـداره (0,780)، ويرجـع اختيـار الباحثـة للأطفـال في مرحلـة التمهيـدي لأن أطفـال هـذه المرحلـة هـم الأقـرب للمرحلـة الابتدائيـة - المرحلـة الأساسـية الأولى للتعليـم -؛ وبالتـالي فهـم في مرحلـة عمريـة يظهـر أثرهـا بوضـوح في اسـتجابتهم للمقيـاس، وقـد تـم اختيـار الروضـات بطريقـة عشـوائية لأربـع روضـات رُوعـي فيهـا توزيـع المناطـق التعليميـة بمحافظـة جِـدَّة

(شمال، جنوب، شرق، غرب)، فكانت كالتالي: الروضة الخامسة والعشرون (شمال) الروضة الخامسة (جنوب) والروضة الحادية عشرة (شرق) الروضة العشرون (غرب)، وتعدُّ هذه الروضات الحكومية ممَّن يطبق المنهج المُطوَّر لرياض الأطفال، ويبدأ الدوام اليومي للأطفال فيها من الساعة (8 صباحًا) إلى الساعة (11:30صباحًا)، ولديهم الاستعداد للتعاون مع الباحثة في إجراءات الدراسة، من منح الباحثة وقتًا مستقطعًا ومكانًا مناسبًا لتطبيق الاختبار، وتعتمد تلك الروضات في برنامجها على فترة تعليمية لغوية لتعليم الحروف الأبجدية بواقع مرة في الأسبوع، ومدتها (20) دقيقة، ويتعرض الطفل للقصص خلال فترة اللقاء الأخير ومدتها (20 دقيقة) بواقع ثلاث مرات في الشهر، كما تقرأ المعلمة للطفل القصة في فترة الأركان بين حين وآخر، أما اللغة المستخدمة مع الطفل فهي اللغة العربية المنطوقة (بين الفُصحَى والعامِّية).

استخدمت الباحثة استمارة الخلفية الاجتماعية الاقتصادية والأدبية من إعداد كل من(Taibah and Haynes (2011، تحتوي الاستمارة على عدد من الأسئلة يتم الإجابة عليها من قِبل وليّ أمر الطفل، وعلى أسئلة تكشف عن الحالة الاجتماعية الاقتصادية والخلفية الأدبية في البيئة المحيطة به؛ وذلك لضبط متغير الحالة الاجتماعية الاقتصادية والأدبية، وهي تسلط الضوء على الوضع الاجتماعي والأدبي للأسرة، حيث يكشف عن عدد أفراد الأسرة، ومستوى تعليم الوالدين، والمِهَن التي يمارسونها، ومدى تعرض الطفل للغة العربية وذلك من خلال الفقرات (17-23)، حيث يتم السؤال عن نوعية المواد الأدبية المتوافرة في المنزل، وعدد المرات التي يتم فيها ممارسة القراءة باللغة العربية بغرض الاستمتاع - سواء من قِبل الراشدين الذين يقرءُون للطفل، أو من قبل الطفل من منطلق ذاتي أسبوعيًا؛ وكذلك السؤال عن نوعية الأنشطة التي تقوم بها الأسرة لتحفيز وتنمية مهارات القراءة باللغة العربية، والبرامج العربية التي يتابعها الطفل - سواء تلفزيونيًا، أو بالفيديو -، وعدد مرات المتابعة، ثم احتساب درجات الاستبيان من خلال الخطوات التالية:

الرجوع إلى Hollingshead scale، لتوزيع الدرجات على فقرات الاستمارة؛ لحساب المستوى الاجتماعي الاقتصادي.

10 - مَحكّ الاستبعاد:

- **أولًا:** استمارة وُجِّهت للأهالي تكشف عن الحالة الاجتماعية الاقتصادية والأدبية للطفل وعلى ولي الأمر أن يختار من البنود الموضحة في الاستمارة، وقد تم توزيع الاستمارة على 150 طفلًا وطفلة في الروضات الأربع السابق ذكرها، وعاد منها (100) استمارة ووزعت الباحثة الاستمارة مرةً أخرى على الأطفال الذين لم يعيدوها.
- **ثانيًا:** تم رصد الدرجات الخام لاختبار رافن للمصفوفات الملونة الذي تم تطبيقه على الأطفال (ذكور، إناث) (انظر شرح الأدوات) بمتوسط حسابي (16,8) وانحراف معياري (3,318)، ومن ثَمَّ تم تطبيق مقياس الوعي الصرفي المورفولوجي بقسميه ومقياس فهم الجملة المسموع، واستُبعد الأطفال الذين لم يعيدوا الاستمارة أو من لم يُؤدِّ اختبار رافن للذكاء أو من تغيب، إما على مقياس الوعي الصرفي المورفولوجي بقسميه أو من تغيب على اختبار فهم الجملة المسموع وعددهم (12) طفلًا.
- **ثالثًا:** تزامن وقت تطبيق الأدوات مع بداية انتشار مرض الكورونا؛ مما أدى إلى تخوُّف من الأهالي فأحجموا عن إرسال أطفالهم للروضات فتناقص عدد من أكمل الاختبار؛ وبالنتيجة تقلَّص حجم العينة من (95) إلى (83) طفلًا وطفلة: مجموع الذكور (43) ومجموع الإناث (40) من الروضات الأربع السابق ذكرها.

استعانت الباحثة في تطبيق مقياس أدوات الدراسة بمُساعِدات متخصصات من قسم دراسات الطفولة وعددهم اثنتان، وسبق لهما تطبيق اختبارات مشابهة، أجرت الباحثة اختبار الثبات بين الفاحصين Inter-rater Reliability؛ وطُبِّق على أربعة أطفال من مرحلة التمهيدي بفارق زمني 3 أيام لقياس درجة الثبات في عملية الفحص بين الباحثة والفاحصين؛ وذلك لمعرفة مدى تقارب النتائج، وقد كانت النتائج متقاربة بفارق درجة أو درجتين كحَدٍّ أقصى، وقيمة مُعامِل الارتباط بين نتائج الباحثة والفاحصين كانت (98,0).

11 - أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة على الأدوات الآتية في تحقيق أهداف الدراسة الحالية، وللإجابة على التساؤلات، وتنقسم الأدوات إلى قسمين؛ هما:

1 - أدوات لتثبيت وضبط العوامل المتغيرة: تتكون من استمارة الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والأدبية، واختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة.

2 - مقياس الوعي الصرفي المورفولوجي بقسميه (من تصميم الباحثة).

أدوات التثبيت وضبط العوامل المتغيرة:

أولًا: اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة (كاظم وآخرون، 2008):

وبناءً على مُعامِلات الصدق والثبات، وجدت الباحثة أنه من الممكن استخدام الأداة لقياس النمو العقلي لتلاميذ عينة الدراسة الحالية.

أدوات قياس العوامل أداة الدراسة:

مقياس الوعي الصرفي المورفولوجي (المورفيم الحر - المورفيم المقيد - المورفيم الصفري) (من تصميم الباحثة):

قامت الباحثة ببناء مقياس الوعي الصرفي المورفولوجي (المورفيم الحر- المورفيم المقيد - المورفيم الصفري)؛ بهدف استخدامه كأداة للكشف عن مستوى وعي أطفال التمهيدي بالمورفيم الحر والمقيد والصفري، وقد تم ذلك من خلال عدد من الخطوات، كما يلي:

12 - **مراحل تكوين المقياس:**

أولًا: تحديد المصادر التي تم الاطلاع عليها قبل بناء بنود المقياس:

وهي الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بالوعي الصرفي (المورفولوجي) وأقسامه وطرق قياسه، على سبيل المثال (النجار، 2005؛ المحجري، 2005؛ فارع وآخرون، 2006؛ السليتي، 2008؛ بركات، 2009؛ الحوامدة، 2010؛ عطية، 2010). كما اطَّلعت الباحثة على المعجم الكافي وهو معجم عربي مصور للطلاب ويضم أكثر من 20,000 كلمة أو أكثر من 2000 صورة إيضاحية (دائرة التأليف. د. ت.). وقاموسي المدرسي وهو قاموس عربي مصور يضم أكثر من 1200 كلمة و350 رسمًا توضيحيًا لكل من شرف الدين وآخرين (2010). كما تم الاطلاع على أداة المشتقات لدراسة قامت بها طيبة (تحت النشر).

ثانيًا: إعداد الصورة الأولية للمقياس:

اتبعت الباحثة الخطوات التالية لإعداد الصورة الأوَّلية للمقياس:

بعد الاطِّلاع على الأدبيات السابقة والتي تتعلق بعلم الصرف والمشتقات وتقسيماتها في اللغة العربية، قامت الباحثة بالمواءمة بين علم الصرف قديمًا، ومسمياته في علم اللغة الحديث وكان التقسيم كالتالي:

1 - المورفيم الحر أو المستقل: Free morpheme، ويتفرع منه (الفعل الماضي، والفعل المضارع، والفعل الأمر).

2 - المورفيم المقيد Bound morpheme، هو الذي لا يأتي منفردًا، ولكنه يجب أن يتصل بمورفيم حر أو مقيد (الألف والتاء للدلالة على جمع المؤنث - الواو والنون للدلالة على جمع المذكر- الألف والنون للدلالة على التثنية - التاء المربوطة للتأنيث).

3 - المورفيم الصِّفْري Zero morpheme: ويتفرع منه (اسم الفاعل - اسم المفعول - اسم المكان - اسم الآلة - اسم التفضيل - الصفة المشبهة - صيغة المبالغة) وتجنبت اسم الزمان؛ وذلك لسببين: الأول: أن مفهوم الزمان لدى الطفل في هذه المرحلة غير واضح استنادًا لخصائص نُمُوِّه، والسبب الثاني وهو الأهم أن الاشتقاق من هذا الاسم لا يتلاءم مع طريقة الاشتقاق في الأداة وهو أَخْذ لفظة من لفظة أخرى، على سبيل المثال: نذهب إلى المدرسة (صباحًا)، في هذه الجملة لا يوجد فعل أو مصدر يُشتق منه كما في اسم المكان يدرس في (المدرسة): مدرسة مشتقة من الفعل (يدرُس).

- انتقاء المفردات (الكلمات) الخاصة لكل نوع من الأنواع الرئيسة السابقة وما يتفرع منها وفقًا لعدة اعتبارات تم مراعاتها، التأكد من ملاءمة صحة المفردة وملاءمتها لمهمة الاشتقاق المطلوبة (ضمن قواعد اللغة العربية الفصحى)، ومراعاة أن تكون المفردة ذات معنى وقريبة من مفردات الطفل، مما يسهل على المفحوص فهمها.

- قُسِّمت المفردات ضمن فقرات تدريبية، وفقرات رئيسة؛ بحيث تبدأ الفقرات التدريبية ومن ثَمَّ الفقرات الرئيسة لكل نوع من أنواع المورفيمات، وإن الهدف من وضع المفردات التدريبية هو توضيح فكرة المهمة المطلوبة للطفل بشكل عام؛ ومن ثَمَّ توضيح طريقة الاشتقاق وفق النوع المطلوب وذلك قبل البدء في الفقرات الرئيسة الخاصة بكل نوع.

- تم جمع الفقرات التدريبية والفقرات الرئيسة المورفيم الحر، والمورفيم المقيد وذلك لتشابه طريقة الاشتقاق بينهما، وسُميت بالقسم الأول، أما المورفيم الصفري فقد تم وضع فقرات تدريبية وفقرات رئيسة خاصة به، وذلك لأن طريقة الاشتقاق فيه تختلف عن النوعين السابقين حيث أنها بُنيت على وزن وصيغة، وسُميت بالقسم الثاني.

- وُضِعت تعليمات تطبيق المقياس بشكل واضح بهدف التقنين للتعليمات؛ بحيث يكون متطابقًا عند إعادة تطبيقه من قِبل أشخاص مختلفين، وتضمنت ذكر طريقة الاختبار للمفحوص بعبارات واضحة ومحددة مع ضرورة تقديم نموذج للمفحوص، وإرشادات التوجيه والتحفيز، وطريقة تدوين النتيجة، وما يفعله الفاحص عند عدم استجابة الطفل أثناء سماع الكلمة، أو في حال عدم القدرة على الإجابة.
- إخراج المقياس في صورته الأوَّلية، لعرضه على المُحكّمين تم التغيير بناءً على ما اتفق عليه المحكمون، حيث رُوعي توزيع الفقرات والموازنة فيما بينها من حيث الصعوبة والسهولة، وتم تغيير بعض الجمل وذلك لصعوبة تمثيلها أو تقريبها في صورة أنسب للطفل.
- وقد أصبح المقياس في صورته النهائية مكوَّنًا من الفقرات التدريبية للقسم الأول (المورفيم الحر، المورفيم المقيد) عددها ثلاث فقرات، والفقرات الرئيسة عددها (21) فقرة، أما الفقرات التدريبية للقسم الثاني (المورفيم الصفري) فعددها ثلاث فقرات، والفقرات الرئيسة عددها (20) فقرة، والمجموع الكلي لعدد الفقرات الرئيسة لكلا القسمين (41) فقرة.

تم اختيار صور المقياس لتسهيل مَهمَّة الاشتقاق وجذب الطفل ومساعدته على التجاوب مع الفاحصين، وقد تنوعت الصور ما بين حقيقي وكارتوني مما يتناسب مع كل فقرة من فقرات المقياس والمهمة المطلوبة من الطفل؛ ومن ثَمَّ تم تنسيقها وعرضها على رسامة كتب أطفال للتأكد من وضوحها ومناسبتها لكل فقرة من فقرات المقياس واعتمادها من المشرف في صورتها النهائية، وعُرضت على الطفل في عرض تقديمي (بوربوينت) وذلك لجذبه والحفاظ على تركيزه أطول قدر ممكن.

تم قياس قيَم ثبات معاملات ألفا تراوحت بين (568,0-823,0) للأقسام الثلاثة (المورفيم الحر، المورفيم المقيد، المورفيم الصفري)، وهذا يدل على أنها تتمتع بدرجة ثبات متوسطة إلى مرتفعة، كما أن معامل ألفا كرونباخ للأداة ككل جاء بمقدار (867,0) مما يدل على ثبات مرتفع لأداة الدراسة. وكذلك سبيرمان براون جاء بقيمة (767,0)، ومُعامِل جيتمان جاء بقيمة (734,0) وكلها قيم تعبر عن الثبات العالي للأداة.

13 - أساليب تحليل البيانات:

تـم اسـتخدام الأسـاليب الإحصائيـة الآتيـة باسـتخدام برنامـج (SPSS) لاختبـار ثبـات أدوات الدراسـة:

- ألفـا كرونبـاخ (Alpha Crunbach) لقيـاس معامـلات ثبـات المقاييـس، والتـي تعتمـد عـلى الاتسـاق الداخـلي، وتعطـي فكـرة عـن اتسـاق الأسـئلة مـع بعضهـا البعـض، ومـع جميـع الأسـئلة بصفـة عامـة.
- سـبيرمان - بـراون للتجزئـة النصفيـة (Spearman-Brown Spilt Half) لإيجـاد معامـلات ثبـات الاختبـارات والمقاييـس المختلفـة؛ وذلـك نظـرًا لاعتمادهـا عـلى تجزئـة تلـك الاختبـارات والمقاييـس إلى نصفـين؛ الأول: يمثـل المورفيـم الحـر والمقيـد، والثـاني: يمثـل المورفيـم الصفـري.
- جتـمان للتجزئـة النصفيـة (Guttman Spilt Half) ويتـم اسـتخدام معادلـة جتـمان للتجزئـة النصفيـة في حالـة عـدم تسـاوي نصفَـي الاختبـار.
- اختبـار (ت) لعيِّنتَـيْن مسـتقلتَيْن (T-Paired samples Test) للمقارنـة بـين المورفيـم الصفـري بصـور والمورفيـم الصفـري بـدون صـور.
- معادلة كوبر(Cooper) لاستخراج نسبة التوافق بين المُحكّمين على المقياس.

كـما تـم إجـراء الأسـاليب الإحصائيـة الآتيـة باسـتخدام برنامـج (SPSS) لتحليـل نتائـج الدراسـة:

- الوسـط الحسـابي (Arithmetic mean)؛ لتقديـر أداء الأطفـال لمقاييـس الدراسـة (مقياس الوعـي الـصرفي المورفولوجـي (المورفيـم الحـر، والمقيـد، والمورفيـم الصفـري).
- الانحـراف المعيـاري (Standard Deviation)؛ لمعرفـة مقـدار التشـتُّت بـين أداء الأطفـال في كل مقيـاس الوعـي الـصرفي المورفولوجـي (المورفيـم الحـر، والمقيـد، والمورفيـم الصفـري).
- اختبـار (ت) لعينتـين مسـتقلتين (T-Paired samples Test)؛ لمعرفـة الفروق ذات الدلالة الإحصائيـة بـين متوسـطات أداء الأطفـال عـلى مقيـاس الوعـي الـصرفي المورفولوجـي (المورفيـم الحـر، والمقيـد، المورفيـم الصفـري).
- معامـل ارتبـاط بيرسـون (Pearson Correlation) للتأكُّـد مـن صـدق البنـاء لـلأداة بـين

درجـة كل قسـم والدرجـة الكليـة لمقيـاس الوعـي الـصرفي المورفولوجـي؛ وللتحقـق مـن ثبـات مقيـاس الوعـي الـصرفي المورفولوجـي (المورفيـم الحـر، والمقيـد، والمورفيـم الصفـري) ودرجـة ارتبـاط كل عبـارة بالبُعـد الـذي تنتمـي إليـه.

14 - نتائج الدراسة:

نتائج التساؤل الرئيس:

السـؤال الأول: هـل توجـد فـروق بـين درجـات أطفـال التمهيـدي في قدرتهـم عـلى الوعـي الـصرفي (المورفولوجـي) بأنواعـه الثلاثـة: المورفيـم الحـر، المورفيـم المقيـد، والمورفيـم الصفـري؟ وقد أظهرت النتائج أن الفروق كانت ذات دلالة إحصائية بين الأنواع الثلاثة.

كـما يتبـيَّن لنـا مـما سـبق أن المورفيم الحر يُعد أسهل أنواع المورفيمات إنتاجًا على طفل التمهيدي بنسبة (6,77%) ويليه المورفيم المقيد بنسبة (9,74%)، بينما طفل التمهيدي يجد صعوبةً في المورفيم الصفري حيث جاءت نسبة الإجابة على فقرات المورفيم الصفري (6,48%) وهي نسبة أقل من المنتصف.

نتائج التساؤل الفرعي الثاني:

أي نوع من أنواع المورفيم المقيد أسهل في الإنتاج على طفل التمهيدي؟

الفروق بين نِسَب أنواع المورفيم المقيد: جمع المُؤنَّث السالم بنسبة (80,92%)، والمثنى المُذكَّر بنسبة (90,84%)، والمثنى المؤنث بنسبة (30,78%)، وجمع المذكر السالم بنسبة (15,65%) وجمع التكسير بنسبة (90,34%). وقد أظهرت النتائج أن الفروق كانت ذات دلالة إحصائية بين الأنواع الخمسة لأنواع المورفيم المقيد: (جمع المؤنث السالم - المثنى المذكر - والمثنى المؤنث - جمع المذكر السالم - جمع التكسير)، وكما يتضح لنا أن أسهل نوع من أنواع المورفيم المقيد إنتاجًا على طفل التمهيدي هو جمع المؤنث السالم ويليه المثنى المذكر، ويأتي بعده المثنى المؤنث ثم جمع المذكر السالم، وأخيرًا جمع التكسير الذي تبيَّن أنه أصعب نوع من أنواع المورفيم المقيد على الأطفال.

أيُّ نوع من أنواع المورفيم الصفري أسهل في الإنتاج على طفل التمهيدي؟

للإجابة على التساؤل الفرعي الثالث من تساؤلات الدراسة، قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة ((Independent Samples T-Test؛ لتحديد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء الأطفال على أنواع المورفيم الصفري (اسم الفاعل - الصفة المشبهة - اسم

الآلة - اسم المفعول - اسم التفضيل - صيغة المبالغة - اسم المكان)؛ وذلك لمعرفة أي الأنواع السبعة أسهل في الإنتاج على الأطفال أثناء أداء مقياس المورفيم الصفري، وظهرت النتائج كالتالي:

يتضح لنا الفروق بين نِسَب أنواع المورفيم الصفري: اسم الفاعل بنسبة (1,75%) والصفة المشبهة واسم الآلة بنسبة (0,53%)، أما اسم المفعول بنسبة (8,49%) واسم التفضيل بنسبة (4,47%) وصيغة المبالغة بنسبة (1,30%) واسم المكان بنسبة (3,13%)، وقد أظهرت النتائج في الجدول والشكل السابقين أن الفروق كانت ذات دلالة إحصائية بين الأنواع السبعة لأنواع المورفيم الصفري (اسم الفاعل، الصفة المشبهة واسم الآلة معًا، اسم المفعول، اسم التفضيل، صيغة المبالغة، اسم المكان).

كما يتضح لنا أن أسهل نوع من أنواع المورفيم الصفري في الإنتاج على طفل التمهيدي هو اسم الفاعل ويليه، الصفة المُشبَّهة واسم الآلة بنفس الصعوبة؛ ومن ثم اسم المفعول، يليه اسم التفضيل، ثم صيغة المبالغة، وفي النهاية اسم المكان كأصعب نوع من أنواع المورفيم الصفري على الأطفال.

15 - مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج على ضوء الدراسات السابقة الخاصة بالوعي الصرفي المتمثل في المورفيمات التصريفية، والمورفيمات الاشتقاقية لدى أطفال التمهيدي.

فقد توصلت الدراسة إلى وجود وعي صرفي مورفولوجي والمتمثل في الأنواع الثلاثة (المورفيم الحر، المورفيم المقيد، المورفيم الصفري)، وأظهرت النتائج أن الوعي بالمورفيم الحر كان ذا دلالة إحصائية بشكل أعلى من غيره ويليه المورفيم المقيد ومن ثَمَّ المورفيم الصفري، أما بالنسبة لأنواع المورفيم الحر - فعل أمر- فعل مضارع - فعل ماضٍ- فقد ظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأنواع الثلاثة وأيسرها (الفعل الأمر، ويليه الفعل المضارع، ثم الفعل الماضي)، ولعل هذه النتيجة ترجع إلى أن فعل الأمر هو أقرب للطفل في هذا العمر خاصة أنه يتلقى العديد من التعليمات بصيغة الأمر في اللغة المنطوقة من حوله؛ مثل (كُلْ، اشربْ، اكتبْ...) وهكذا فالطفل يحاكي ما يسمع ويقلده خاصة في هذه المرحلة العمرية، وربما كان الفعل المضارع الثاني ترتيبًا في السهولة عليه لأنه يمسُّ حاضره ويرتبط به، وهذا يُفسر من خلال شعوره بالزمن الحاضر أكثر منه بالزمن الماضي الذي ربما يجد فيه صعوبة خاصة عندما يحوِّل من زمن المضارع إلى زمن الماضي، وهذا يتوافق مع نظريات النمو وتطور المفاهيم لدى الطفل في هذه المرحلة، ويفسر ذلك من خلال نظرية بياجيه وبالتحديد في مرحلة ما قبل العمليات من عمر (2-7) سنوات، حيث إن مفهوم الزمن لديه هو الحاضر والمستقبل والماضي محدود لفترة قصيرة (الفتلاوي، 2011).

أما بالنسبة إلى المورفيم المقيد، فقد أظهرت الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فروع المورفيم المقيد - جمع المؤنث السالم، المثنى المذكر، والمثنى المؤنث، وجمع المذكر السالم، وجمع التكسير- لدى طفل التمهيدي، وتصدَّر جمع المؤنث السالم أيسر أنواع المورفيم المقيد مثل (بنات)، ويليه المثنى المذكر مثل (قلمان)، والمثنى المؤنث مثل (حقيبتان)، ثم جمع المذكر السالم مثل (مسلمين) وجمع التكسير مثل (أولاد). وهذه النتيجة لم تكن متوقعة بهذا الترتيب حيث أن جمع التكسير جاء في آخر الأنواع بالنسبة إلى السهولة، على الرغم من أن جمع المؤنث السالم وجمع التكسير لهما نفس الوجود في اللغة المنطوقة، فعلى سبيل المثال تكثر لفظة بنات وتكثر لفظة أولاد، ولكن ربما يعود ذلك لعدم وجود قاعدة واضحة للطفل أثناء تحويل المفرد إلى جمع التكسير كما يحدث في جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم، فلقد تعامل الطفل مع جمع التكسير على أنه مفردة مستقلة ليس لها علاقة بالكلمة الأساسية، أما المثنى المذكر مثل (قلمان) فتقدم على المثنى المؤنث مثل (حقيبتان) وربما ذلك يكون بسبب نفس اللفظة التي اختيرت للاشتقاق منها، فمثلًا ربما يكون المفرد من لفظة (قلم) يُعد أكثر سهولة عند تحويله إلى مثنى مذكر (قلمان) من لفظة المفرد المؤنث (حقيبة) وتحويلها إلى مثنى مؤنث (حقيبتان)، وربما يُعزى ذلك إلى أن لفظة (قلم) و(قلمان) متداولة ومتكررة في اللغة المنطوقة والمسموعة لطفل التمهيدي ولفظة (حقيبة) ترتبط باللغة العربية الفصحى أكثر، وربما لو بدَّلنا حقيبة إلى (شنطة) كان التحويل إلى (شنطتان) أكثر سهولة ولكن هذا سيكون أقرب إلى العامية منه إلى الفصحى، وذلك يُثبت ما أظهرته دراسة حداد (2008) والتي استنتجت أن الأسهل للأطفال يكون بالتعامل مع اللغة المنطوقة من الفصحى.

أما بالنسبة إلى العلاقة بين المورفيم المقيد والمورفيم الحر فهي جد متقاربة، فالمورفيم المقيد لا يستطيع أن يأتي بمفرده بل يحتاج إلى مورفيم حر؛ وكذلك المورفيم الحر بالنسبة إلى الفعل المضارع والأمر فيحتاج إلى مورفيم مقيد لتحصل التحوُّلات الصرفية ويتحول الفعل من زمن إلى زمن آخر، وربما يعود سبب وجود هذا الوعي لدى الأطفال ضمنيًا لارتباطه بشكل وثيق باللغة المنطوقة، حتى وإن كانت عامية حيث لا تختلف هذه التحولات التي تحدث في أزمنة الفعل في تغيير العدد في المورفيم المقيد (الجمع بنوعيه، والمثنى، وجمع التكسير) عن استخدامها في اللغة العربية المنطوقة سواء في البيت أو الروضة، وذلك يتفق مع دراسة حداد (2008).

وإن النتيجة التي ظهرت بأن الوعي بالمورفيم الحر والمورفيم المقيد المتمثلة في المورفيمات التصريفية والموجود لدى طفل التمهيدي بدون أي تدخل، تتفق مع دراسةِ كُلٍّ من (Abu-rabia,

2007; Larsen & Nippold, 2007; Berningers et al., 2010; Pike, 2011; Deacon, 2012; Li et al., 2012; Apel et al., 2013) باللغة الإنجليزية واللغة الصينية، واللغة العربية، ونجد هنا بحسب نتائج هذه الدراسة أن اللغة العربية تشابهت مع اللغات الأخرى في المورفيمات التصريفية التي تعتمد على الإلصاق.

وتوصلت الدراسة الحالية إلى أن طفل التمهيدي لديه صعوبة بالوعي بالمورفيم الصفري - واسم الفاعل -والصفة المشبهة - واسم الآلة - واسم المفعول - واسم التفضيل - وصيغة المبالغة - واسم المكان، المتمثل في المورفيمات الاشتقاقية، وتتفق تلك النتيجة مع الدراسات الأخرى التي بحثت في مراحل عمرية أكبر من الصف الأول، الصف الثاني، الصف الثالث(Carlisle, & Feldman, 1995; Mahony, Singson, & Mann, 2007)، وربما يعود ذلك لأن طفل ما قبل المدرسة لا توجد لديه ثروة لغوية من المفردات الكافية، التي تساعده على إتمام عملية تصريف المشتق بناء على نماذج مماثلة قد تعرض لها؛ وأيضًا إتمام هذا النوع من الاشتقاق، فيتعامل مع هذه المفردات المشتقة وكأنها مفردة جديدة، ونرى أن تعرض الطفل لنفس النموذج مثل كلمات على وزن فَاعِل: (كاتِب، قارِئ، خارِج، شارِب) كلها تدل على نفس المفهوم وهو الشخص القائم بالفعل، وتلك تؤهله للوعي التام بالتصريف؛ وبالتالي يستطيع إتمام العملية الإدراكية بتطبيقها على مفردات جديدة. وعليه فإنه في مرحلة التمهيدي نلاحظ أن الطفل ما زال يتعامل مع هذه النوعية من المورفيمات الصفرية على أنها مفردات جديدة ولا تتصل بالجذر الأصلي للكلمة. وهذا يتفق مع دراسة (البحيري وآخرون، 2014) الذي أوصى بدمج مهارة الوعي الصرفي مع مهارات تنمية المفردات، والتي تُعد جزءًا مهمًا لاسيما لهذا النوع من الاشتقاق الذي يصعب على الطفل رد المشتقات إلى أصل اشتقاقها (حداد، 2008). إن جميع الدراسات التي بحثت في هذا الجانب بالذات لم تبحث في مرحلة التمهيدي، بل بدأت من مراحل دراسية متقدمة وأغلبها من الصف الثالث واشتملت على اللغات: الإنجليزية والعربية والصينية والإسبانية؛ مثل: ((Abu-Rabia, 2007; Berningers et al., 2010; Pike, 2011; Li, et al.,.2012; Deacon, 2012; Apel, et al, 2013)

وعلى الرغم من ذلك فقد توصلت الدراسة الحالية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء الأطفال على مقياس فروع المورفيم الصفري؛ اسم الفاعل، الصفة المُشبَّهة، اسم الآلة، اسم المفعول، اسم التفضيل، صيغة المبالغة، اسم المكان لصالح اسم الفاعل، كما توصلت الدراسة الى أن أسهل نوع من أنواع المورفيم الصفري هو اسم الفاعل ويليه الصفة المشبهة واسم الآلة

بنفس النسبة، ويليهما اسم المفعول، ثم اسم التفضيل، ثم صيغة المبالغة، وأخيرًا اسم المكان، وتدل هذه النتيجة على أن الوعي الصرفي بالمورفيم الصفري موجود لدى طفل التمهيدي حتى وإن كان بنسبة بسيطة، وربما يحتاج هذا النوع من الاشتقاق إلى الكثير من التدريب والمحاكاة؛ لكونه يعتمد على الوزن والسماع ويحتاج إلى حصيلة كبيرة من المفردات التي تُمكِّن الطفل من عمل هذا الاشتقاق سواء من الجذر مثل (فـ عـ ل) أو من المصدر.

16 - الاستنتاجات والتوصيات

الاستنتاجات:

تنبثق من نتائج هذه الدراسة مجموعة من الاستنتاجات، هي:

- وجود الوعي الصرفي المورفولوجي لدى طفل التمهيدي بصورة عامة في اللغة العربية كما في اللغات الأخرى مثل الإنجليزية والإسبانية، وهذا يُعدُّ مؤشرًا في أن طفل التمهيدي قادر على القيام بالعمليات الصرفية المورفولوجية ما لم توجد عوامل أخرى مؤثرة.
- أن طفل التمهيدي لديه وعي بالمورفيمات التصريفية (المورفيم الحر، والمورفيم المقيد) أكثر من وعيه بالمورفيمات الاشتقاقية (المورفيم الصفري).
- انخفاض الوعي بالمورفيمات الاشتقاقية (المورفيم الصفري) لدى طفل التمهيدي.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج تُلخِّص الباحثة مجموعة من التوصيات التربوية، وهي كالتالي:

- تصميم أدوات ومقاييس تخصُّ مهارة الوعي الصرفي المورفولوجي.
- تقديم دورات تدريبية تركز على أهمية تنمية مهارات الوعي الصرفي المورفولوجي بنوعيه: الصرفي والاشتقاقي.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية

- ابن دريد، محمد بن الحسن. (1991). الاشتقاق، تحقيق: عبد السلام محمد هارون. دار
- ابـن منظـور، محمـد أبـو الفضـل. (1994). معجـم لسـان العـرب. دار صـادر - بـيروت، بـاب حـرف الصـاد، ج14.
- أبـو صواويـن، راشـد محمـد عطيـة. (2006). تنميـة مهـارات التواصـل الشـفوي، التحـدث والاسـتماع. إيـتراك للنـشر والتوزيـع - مـصر الجديـدة، 429.
- أبو مغلي، سميح. (1987). في فقه اللغة وقضايا العربية. دار مجدلاوي - عمان.
- إسماعيل، زكريا. (1993). طرق تدريب اللغة العربية. دار المعرفة الجامعية - مصر.
- باي، ماريو. (1998). أسس علم اللغة، ترجمة: أحمد مختار عمر. عالم الكتب - الأردن، 294، ط 8.
- البحـيري، جـاد، إيفـرات، جـون، محفوظـي، عبـد السـتار، وأبـو الديـار، مسـعد. (2009). الدسلكسـيا: دليـل الباحـث العـربي، الكويـت، مركـز تقويـم وتعليـم الطفـل.
- البحـيري، جـاد، محفوظـي، عبـد السـتار. (2014). مسـح أهـم الدراسـات المتعلقـة باكتسـاب المهـارات القرائيـة الأساسـية باللغـة العربيـة. تونـس: المنظمـة العربيـة للتربيـة والثقافـة والعلـوم.
- الـبراك، بـدر نـاصر. (2003). أثـر التدريـب عـلى الفهـم الاسـتماعي في تحسـين الفهـم القـرائي لـذوي صعوبـات القـراءة مـن تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة بدولـة الكويـت، رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة، كليـة الدراسـات العليـا، جامعـة الخليـج العـربي.
- بـركات، سـلمي. (2009). اللغـة العربيـة مسـتوياتها وأداؤهـا الوظيفـي وقضاياهـا، دار البدايـة نـاشرون وموزعـون - عـمان.
- بوخـدود، بهـاء الديـن. (1988). المدخـل الـصرفي: تطبيـق وتدريـب في الـصرف العـربي. المؤسسـة الجامعية للدراسـات والنـشر والتوزيـع - بيروت.
- جـاب اللـه، عـلي سـعد. (1996). مهـارات الاسـتماع اللازمـة للنجـاح في الدراسـة الجامعيـة: دراسـة عـبر التخصصـات. مجلـة دراسـات في المناهـج وطـرق التدريـس، العـدد39.
- الجديـع، عبـد اللـه يوسـف. (2007). المنهـاج المختـصر في علمـي النحـو والـصرف. مؤسسـة الريـان للطباعـة والنـشر والتوزيـع - بـيروت، 192.
- حـداد، صايـغ إليانـور. (2008). مهـارات أساسـية في اكتسـاب القـراءة والكتابـة، التصـور الفكـري للفحص، فحـص قـراءة وكتابـه للصـف الأول، السـلطة القطريـة للقيـاس والتقييـم في التربية.
- حـماد، إبراهيـم مصطفـى. (2008). مسـاق الاختبـارات النفسـية (عمـلي)، اختبـار مصفوفـات المتتابعـة لــ "جـون رافـن" (CPM). الجامعـة الإسـلامية بغـزة.
- الحمـداني، خديجـة. (2008). المصـادر والمشـتقات في معجـم لسـان العـرب. دار أسـامة للنـشر والتوزيـع -عـمان، 336.

- الحمـلاوي، أحمـد محمـد. (2013). شـذا العـرف في فـن الـصرف. مؤسسـة الريـان للطباعـة والنـشر والتوزيـع، 19، م1، ط1.
- الحوامدة، رحاب. (2010). الصرف المُيسر. دار صفاء للنشر والتوزيع - عمان.
- خاطـر، محمـود رشـدي (1981). طـرق تدريـس اللغـة العربيـة والتربيـة الدينيـة في ضـوء الاتجاهـات التربويـة الحديثـة. دار المعرفـة - القاهـرة، ط2.
- خليـل، حلمـي. (2010). الكلمـة دراسـة لغويـة معجميـة. دار المعرفـة الجامعيـة - الإسـكندرية، 185، ط1.
- الخوسكي، زين. (1996). الصرف العربي صياغة جديدة، دار المعرفة الجامعية - الإسكندرية.
- الرمالي، ممدوح. (2002). الاشتقاق والمشتقات. الإسكندرية، ط1.
- الزهـراني، متعـب. (2014). أهميـة اللغـة العربيـة. تـم اسـترجاعها في 25 يوليـو، 2014م مـن: https:// uqu.edu.sa/page/ar/25093
- السـليتي، فـراس. (2008). فنـون اللغـة: المفهـوم، الأهميـة، المقدمـات، البرامـج التعليميـة. عـالم الكتـب الحديـث للنـشر والتوزيـع - الأردن، 225.
- السيد، عبد الحميد. (1998). المغني في علم الصرف. الأردن.
- السيد، محمود (1980) الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية، بيروت: دار العودة.
- سـيد، إبراهيـم أحمـد، أبـو ضيـف، خليفـة هنـاء، أحمـد، يوسـف شـحاته. (2012). أثـر الثنائيـة اللغويـة عـلى اكتسـاب أطفـال مرحلـة مـا قبـل المدرسـة لمهـارتَي التحـدث والاسـتماع، مجلـة كليـة التربيـة - أسـيوط، مـج28، ع1 ص1/ ص92.
- الشـنداح، عـادل محمـد عبـد الرحمـن. (2007). وقفـة في الدلالـة الصرفيـة. مجلـة سُرَّ مَـن رأى، السـنة الثالثـة، المجلـد 3، العـدد 5، 86 100-.
- الشـنطي، أمـيرة عبـد الرحمـن. (2010). أثـر اسـتخدام النشـاط التمثيـلي لتنميـة بعـض مهـارات الاسـتماع في اللغـة العربيـة لـدى تلميـذات الصـف الرابـع الأسـاسي بغـزة. كليـة التربيـة - جامعـة الأزهـر - غـزة.
- الشـوبكي، مهـا محمـد أحمـد. (2011). فاعليـة برنامـج قائـم عـلى مهـارات الاسـتماع لتنميـة مهـارات القـراءة لـدى تلميـذات الصـف الرابـع الأسـاسي بغـزة، رسـالة ماجسـتير، الجامعـة الإسـلامية - غـزة، 1،343.
- الصالح، صبحي. (2009). دراسات في فقه اللغة. دار العلم للملايين - بيروت، ط2.
- ظافر، إسماعيل، الحمادي، يوسف. (1984). التدريس في اللغة العربية. دار المريخ – مصر، ط1.
- عاشـور، راتـب قاسـم، مقـدادي، محمـد فخـري. (2005). أسـاليب تدريـس اللغـة العربيـة بـين النظريـة والتطبيـق. دار المسـيرة للنـشر والتوزيـع والطباعـة - الأردن.
- العايـد، سـليمان بـن إبراهيـم. (1996). محـاضرة علاقـة اللغـة المنطوقـة باللغـة المكتوبـة في اللغـة

العربيـة، نـادي مكـة الثقـافي الأدبي، تـم اسـترجاعها السـاعة 8 صباحًـا 1437/3/10هــ مـن:

- https://uqu.edu.sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/4020126/r18.pdf
- عبـد البـاري، ماهـر شـعبان. (2011). مهـارات الاسـتماع النشـط، دار المسـيرة للنـشر والتوزيـع - عـمان، 398.
- عبد الجليل، عبد القادر. (2010). علم الصرف الصوتي. دار صفاء للنشر والتوزيع - عمان.
- عبـد الهـادي، نبيـل. (2009). مهـارات في اللغـة والتفكـير، دار المسـيرة للنـشر والتوزيـع والطباعـة - الأردن، 320 ، ط1.
- عبـده، داود. (2004). محـاضرة فهـم المسـموع وفهـم المقـروء. جامعـة فيلادلفيـا، تـم اسـترجاعها في تاريـخ 1436/2/10هــ الثلاثـاء، السـاعة 11:54:4 جـمادي الأولى، مـن: www.majma.org.jo/res/data/seasons/22/s22_8.doc
- عبيـدات، ذوقـان، عبـد الحـق، كايـد، عـدس، عبـد الرحمـن (2014). البحـث العلمـي: مفهومـه، أدواتـه، أسـاليبه. إشراقـات للنـشر والتوزيـع، ط16.
- العسـاف. صالـح محمـد. (2012). المدخـل إلى البحـث في العلـوم السـلوكية. ط2. دار الزهـراء- المملكـة العربيـة السـعودية.
- عطية، سالم. (2010). النافع في اللغة العربية. دار جرير للنشر والتوزيع - عمان، ط1.
- عطيـة، محسـن عـلي. (2006). الـكافي في تدريـس اللغـة العربيـة. دار الـشروق للنـشر والتوزيـع - عـمان، 396.
- عـودة. أحمـد سـليمان. (1985). القيـاس والتقويـم في العمليـة التدريسـية. دار الآمـال للنـشر والتوزيـع - عـمان، الاردن.
- عـوض، سـامي، نعامـة، عـادل. (2006). جماليـات تحـول الوحـدة الصرفيـة لـدى النحـاة والبلاغيـين. مجلـة جامعـة تشريـن للدراسـات والبحـوث العلميـة، م ج (28)، العـدد 10.
- فـارع، شـحدة، حمـدان، جهـاد، عمايـرة، مـوسى، العنـاني، محمـد. (2006). مقدمـة في اللغويـات المعاصرة. دار وائـل للنـشر - عـمان، ط3.
- الفتـلاوي، عبـاس نـوري خضـير. (2011). النظريـة البنائيـة لبياجيـه في التعلـم المعـرفي، تـم اسـترجاعها السـاعة الثانيـة مسـاءً بتاريـخ 1437/2/،24 مـن:
- http://www.uobabylon.edu.iq/uobColeges/lecture.aspx?fid=13&lcid=9542_
- فندريـس، جوزيـف. (1950). اللغـة، ترجمـة: عبـد الحميـد الدواخـلي، محمـد القصـاص. مكتبـة الأنجلـو المصريـة بالقاهـرة - مـصر.
- القـرشي، عبـد الفتـاح. (1987). تقنـين اختبـار رافـن للمصفوفـات المتتابعـة الملـون. دار القلـم للنـشر والتوزيـع - الكويـت.
- كاظـم، عـلي مهـدي؛ الزبيـدي، عبدالقـوي سـالم؛ الصارمـي، عبـد اللـه محمـد؛ يوسـف، يوسـف حسـن.

(2008). تقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة على الأطفال العمانيين في المرحلة العمرية بين 5-11 سنة. دراسات نفسية - مصر، مج 18، ع3، ص 391 - ص 429.

- كريري، مجلي محمد. (2012) دور الإعلام المرئي في اكتساب اللغة العربية الفصحى لدى الاطفال قناة (Spacetoon) نموذجًا. بحث منشور في كتاب المؤتمر الدولي للغة العربية الأول المنعقد في بيروت في 19/3/2012.
- المحجري، محمد عبد الله. (2005). اللغة العربية المهارات اللغوية. جامعة العلوم والتكنولوجيا، ط4.
- محفوظي، عبد الستار؛ طيبة، نادية؛ شالرز، هينز؛ السديري، نجود؛ باميلا، هوك. (تحت النشر). اختبار اللغة الشفهية المقنن: بطارية مركز الأمير سلمان لتشخيص المهارات اللغوية. الرياض: مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة.
- مدكور، علي أحمد. (2007). طرائق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة - عمان، ط1.
- مزيد، زينب خنجر. (2012). تأثير برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع النشط لدى أطفال الرياض، مجلة الأستاذ، العدد 203.
- مزيد، زينب خنجر. (2012). تأثير برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع النشط لدى أطفال الرياض. مجلة الأستاذ، العدد 203:1003.
- معالي، محسن. (2010). المشتقات ودلالتها في اللغة العربية. مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع –الإسكندرية، ط2.
- مقدادي، سميح. مدخل إلى اللسانيات، المحاضرة التاسعة تم استرجاعها في 2015/1/2هـ الساعة 4:28 من: http://www.ckfu.org/vb/attachment.php?attachmentid=77337&d=1349976263
- النجار، لطفية إبراهيم. (1994). دور البنية الصرفية في وصف الظاهرة النحوية وتعقيدها، دار النشر - عمان، 227.
- - النجار، نادية رمضان. (2005). اللغة وأنظمتها بين القدماء والمحدثين. مراجعة وتقديم: عبده الراجحي. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر - الإسكندرية.
- الهاشمي، عبد الرحمن، العزاوي، فائزة. (2005). تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي. دار المناهج للنشر والتوزيع - عمان، 180.
- يحيى، خولة أحمد، عبيد، ماجدة السيد. (2014). أنشطة للأطفال العاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة، دار المسيرة - عمان، 320، ط2.
- اليساري، شعلان. (2012، 14 أكتوبر) التعريف بعلم الصرف، تم استرجاعها في تاريخ 3 يناير 2013 من: http://www.uobabylon.edu.iq/uobcoleges/lecture.aspx?fid=10&lcid=30917#.UOCJ_pQuSK0.email

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Abu-Rabia, S. (2007). The role of morphology and short vowelization in reading Arabic among normal and dyslexic readers in grades 3, 6, 9, and 12. Journal of Psycholinguistic Research, 36 (2), 89106-.
- Abu-Rabia, S. (2012). The role of morphology and short vowelization in reading morphological complex words in Arabic: Evidence for the domination of the morpheme/root-based theory in reading Arabic. Creative Education, 3 (04), 486.
- Apel, K., & Thomas-Tate, S. (2009). Morphological awareness skills of fourth-grade African American students. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40 (3), 312324-.
- Apel, K., Brimo, D., Diehm, E., & Apel, L. (2013). Morphological Awareness Intervention With Kindergartners and First-and Second-Grade Students From Low Socioeconomic Status Homes: A Feasibility Study. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 44 (2), 161.173-
- Baumann, J. F., Edwards, E. C., Boland, E. M., Olejnik, S., & Kame'enui, E. J. (2003). Vocabulary tricks: Effects of instruction in morphology and context on fifth-grade students' ability to derive and infer word meanings. American Educational Research Journal, 40 (2), 447.494-
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Nagy, W., & Carlisle, J. (2010). Growth in phonological, orthographic, and morphological awareness in grades 1 to 6. Journal of psycholinguistic research, 39 (2), 141.163-
- Bowers, P. N., Kirby, J. R., & Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills a systematic review of the literature. Review of Educational Research, 80 (2), 144.179-
- Brittain, M. M. (1970). Inflectional performance and early reading achievement. Reading Research Quarterly, 34.48-
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. Reading and Writing, 12(3), 169.190-
- Carlisle, J. F., & Feldman, L. B. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. Morphological aspects of language processing, 189.209-
- Deacon, S. H. (2012). Sounds, letters and meanings: The independent influences

of phonological, morphological and orthographic skills on early word reading accuracy. Journal of Research in Reading, 35 (4), 456.475-

- Deacon, S. H., Kieffer, M. J., & Laroche, A. (2014). The Relation between morphological awareness and reading comprehension: Evidence from mediation and longitudinal models. Scientific Studies of Reading, 18 (6), 432.451-
- Droop, M., & Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first-and second-language learners. Reading research quarterly, 38 (1), 78.103-
- Gough, P. B., Hoover, W. A., Peterson, C. L., Cornoldi, C., & Oakhill, J. (1996). Some observations on a simple view of reading. Reading comprehension difficulties: Processes and intervention, 1.13-
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. Reading and writing, 2 (2), 127160-.
- Jalongo, M. R. (2010). Listening in early childhood: An interdisciplinary review of the literature. The Intl. Journal of Listening, 24 (1), 1.18-
- Johnson, E. S., Jenkins, J. R., & Jewell, M. (2005). Analyzing components of reading on performance assessments: An expanded simple view. Reading Psychology, 26 (3), 267.283-
- Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (2000). The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex. Reading Psychology, 21 (2), 85.97-
- Catts, H. W., Kamhi, A. G., & Adlof, S. M. (2012). Defining and classifying reading disabilities. Language and reading disabilities, 45 .111-Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. (2007). Breaking down words to build meaning: Morphology, vocabulary, and reading comprehension in the urban classroom. The reading teacher, 61 (2), 134 .144-Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. (2012). Direct and indirect roles of morphological awareness in the English reading comprehension of native English, Spanish, Filipino, and Vietnamese speakers. Language Learning, 62 (4), 1170.1204-
- Kirby, J. R., Deacon, S. H., Bowers, P. N., Izenberg, L., Wade-Woolley, L., & Parrila, R. (2012). Children's morphological awareness and reading ability. Reading and Writing, 25 (2), 389.410-
-

- Ku, Y. M., & Anderson, R. C. (2003). Development of morphological awareness in Chinese and English. Reading and Writing, 16 (5), 399.422-
- Larsen, J. A., & Nippold, M. A. (2007). Morphological analysis in school-age children: Dynamic assessment of a word learning strategy. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 38 (3), 201212-.
- Li, H., Shu, H., McBride-Chang, C., Liu, H., & Peng, H. (2012). Chinese children's character recognition: Visuo-orthographic, phonological processing and morphological skills. Journal of Research in Reading, 35 (3), 287.307-
- Mahfoudhi, A., Elbeheri, G., Al-Rashidi, M., & Everatt, J. (2010). The role of morphological awareness in reading comprehension among typical and learning disabled native Arabic speakers. Journal of learning disabilities.
- Mahony, D., Singson, M., & Mann, V. (2000). Reading ability and sensitivity to morphological relations. Reading and writing, 12 (3), 191.218-
- McCutchen, D., Green, L., & Abbott, R. D. (2008). Children's morphological knowledge: Links to literacy. Reading Psychology, 29 (4), 289.314-
- Nagy, W., Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. Journal of Educational Psychology, 98 (1), 134.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J.Snowling & C. Hulme (Eds.), The science of reading: A handbook (pp. 227–247). Malden, MA: Blackwell.doi:10.10029780470757642/. ch13.
- Pike, K. (2011). Morphological awareness dynamic assessment task in third grade children: a feasibility study. Proctor, C. P., Carlo, M., August, D., & Snow, C. (2005). Native Spanish-Speaking Children Reading in English: Toward a Model of Comprehension. Journal of Educational Psychology, 97 (2), 246.
- Saiegh-Haddad, E., & Geva, E. (2008). Morphological awareness, phonological awareness, and reading in English–Arabic bilingual children. Reading and Writing, 21 (5), 481.504-
- Savage, R., & Wolforth, J. (2007). An Additive Simple View of Reading Describes

the Performance of Good and Poor Readersin Higher Education. Exceptionality Education International, 17 (2), 243268-.

- Schiff, R., Schwartz-Nahshon, S., & Nagar, R. (2011). Effect of phonological and morphological awareness on reading comprehension in Hebrew-speaking adolescents with reading disabilities. Annals of dyslexia, 61 (1), 44.63-
- Singson, M., Mahony, D., & Mann, V. (2000). The relation between reading ability and morphological skills: Evidence from derivational suffixes. Reading and Writing, 12 (3), 219.252-
- Snow, C. (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. Rand Corporation.
- Taibah, N. J., & Haynes, C. W. (2011). Contributions of phonological processing skills to reading skills in Arabic speaking children. Reading and Writing, 24 (9), 1019.1042-
- Wolter, J. A., Wood, A., & D'zatko, K. W. (2009). The influence of morphological awareness on the literacy development of first-grade children. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40 (3), 286.298-
- Woolley, G., & Woolley, G. (2011). Reading comprehension (pp. 1534-). Springer Netherlands.