

أهمية الوعيين: الفونولوجي والمورفولوجي

في تعلم القراءة والكتابة وتعليمهما في المدرسة القطرية

The importance of phonological and morphological awareness In the teaching / learning of the reading and writing process in Qatari school

أ. سلوى عزام، عضو فريق البحث في اللسانيات والعلوم المعرفية (LINCOS.R.^{Team}). باحثة

في برنامج الدراسات العليا بقسم اللغة العربية بجامعة قطر

salwa-azzam89@hotmail.com

أ. آلاء الكحلوت، عضو فريق البحث في اللسانيات والعلوم المعرفية (LINCOS.R.^{Team}). باحثة

في برنامج الدراسات العليا بقسم اللغة العربية بجامعة قطر

أ.د. مصطفى بوعناني، (جامعة قطر، كلية الآداب والعلوم – قسم اللغة العربية)، ورئيس

فريق البحث في اللسانيات والعلوم المعرفية (LINCOS.R.^{Team})

mbouanani@qu.edu.qa¹

تاريخ استلام المقال: 2020-07-12	تاريخ المراجعة: 2020-08-17	تاريخ النشر: 2020-10-05
---------------------------------	----------------------------	-------------------------

ملخص:

يعد امتلاك المتعلم لمهارات القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية خطوة مهمة نحو امتلاك المعارف التي لا يمكن أن تستقر مدركة أو منجزة في نشاطاته التعليمية دون الوسيط اللغوي. وقد انشغل الباحثون في مجال اللسانيات التعليمية بوضع الاستراتيجيات المختلفة سعياً وراء تطوير مسارات تعليم القراءة والكتابة وتعليمهما ارتكازاً على مقاربات لسانية ومعرفية متنوعة. ستحاول ورقتنا استخلاص نتائج دراسات وأبحاث أنجزت في سياقات عربية ودولية مختلفة (بوعناني وبلمكي، 2013) و(بوعناني وربيع، 2015)، و(بوعناني، 2019)، و(الكحلوت؛ وبوعناني؛ والإدرسي، قيد الطبع)، وعزام، وبوعناني، والإدرسي، قيد الطبع)، و(Fejoz، 2016)، و((Bajrić، 2013)، و(fayol، 2013) و(Rakhlin، 2014) أكدت على أن مهارتي: الكتابة والقراءة تتطوران عند المتعلم بموجب مسارات ذهنية مؤداها مظاهر مختلفة من إجراءات تسنين/ فك تسنين المتواليات اللسانية المقروءة والمكتوبة وفهم محتواها عبر إدراك صحيح للمكونات الفونولوجية لهذه المتواليات، لينطلق بعدها المتعلم باتجاه صحيح إلى معالجة التعقيد الإملائي الذي يتسم به نظام الكتابة في اللغة العربية باستدعاء معلومات صرفية مساعدة يتعلق بعضها بالمعارف الاشتقاقية والتصريفية وبعضها الآخر بالأوزان والصيغ.

- تروم دراستنا التأكيد على مدى فاعلية التدرج في بناء المسار التطوري للتعلم بموجب توجيه تدريجي مقصود في تعزيز استراتيجيات الوعي الفونولوجي ثم الوعي المورفولوجي خدمة لتثبيت الوعي الإملائي وتطويرة في المراحل المتعددة لتعلم القراءة والكتابة؛ وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة من نوع:
- ما العلاقة التي تربط الوعي الفونولوجي بتحقيق فعلي القراءة والكتابة؟ وكيف تتم تنمية المعارف الفونولوجية تحقيقاً للفعليين؟
 - هل يعد المستوى الصرفي متغيراً مهماً في مسار تعلم الكتابة العربية وتطوير المعرفة الإملائية لدى المتعلم؟
 - ما أكثر المعارف الصرفية (الاشتقاق، والتصريف، والمعرفة بالأوزان والصيغ) اتصالاً بهذا التأثير، وخلال هذه المرحلة التعليمية بالتحديد؟
- باعتماد دراستين ميدانيتين أنجزتا في قطر على حوالي 120 طالبة من طالبات المدارس الحكومية القطرية، تسعى دراستنا الإجابة عن هذه الأسئلة من خلال ثلاثة محاور:
- المحور الأول: رصد مستوى الوعي الفونولوجي لدى الطفل المتعلم في المستويين: الأول والثاني من السلك الابتدائي، ومدى ارتباط هذا الوعي بتحقيق فعلي القراءة والكتابة لديه.
- المحور الثاني: رصد مستويات الطلبة في المنجز اللغوي المكتوب (الإملاء) اتصالاً بدرجات وعيم الصرفي في المستويين: الثالث والرابع من السلك الابتدائي.
- المحور الثالث: رصد العلاقة التأثيرية التي تحكم الوعيتين: الفونولوجي والمورفولوجي بالوعي الإملائي في مسارات تعلم القراءة والكتابة العربية وتعلمهما.
- الكلمات المفتاحية: اللسانيات التعليمية، الوعي الفونولوجي، الوعي المورفولوجي، تعلم القراءة والكتابة، المدرسة الابتدائية.

Abstract:

The possession of reading and writing skills by the learner in the elementary stage is an important step towards possessing knowledge that the learner cannot achieve in the learning activities without a linguistic mediator. Researchers in the field of educational linguistics have been busy developing various strategies in pursuit of developing literacy and learning pathways based on various linguistic and cognitive approaches.

Our paper will try to draw the results of studies and researches that have been carried out in various Arab and international contexts (Bouanani and Balmaki, 2013), (Bouanani and Rabi'a, 2015), (Bouanani, 2019), (Al Kahlout, Bouanani and Al Idrisi, in press), (Azzam, Bouanani, and Al Idrisi, In print), (Fejz, 2016), (Bajrić, 2013), (fayol, 2013) and (Rakhlin, 2014). These studies confirmed that writing and reading skills are developed by the learner according to mental pathways that lead to different aspects of the procedures of indentation / deconstruction of the reading and writing of written linguistic sequences and understanding of their content through a correct awareness of the phonological components of these sequences. After that, the

learner proceeds with a correct direction to address the spelling complexity that characterizes the writing system in the Arabic language by calling upon morphological information, some of which relate to derivative and morphological knowledge, others with weights and formulas.

Our study aims to emphasize the effectiveness of gradualism in building the evolutionary path of learning under a deliberate gradual guidance intended to promote phonological awareness strategies and then morphological awareness in order to establish spelling and develop awareness in the multiple stages of learning how to read and write. This is done by answering questions such as:

- What is the relationship between phonological awareness and actual reading and writing?
- How is phonological knowledge developed to achieve the two actions?
- Is the morphological level an important variable in the path of learning Arabic writing and developing the spelling knowledge of the learner?
- What is the most morphological knowledge (derivation, conjugation, and knowledge of weights and formulas) related to this effect, during this particular educational stage?

By adopting two field studies carried out in Qatar about 120 students from Qatari government schools, our study seeks to answer these questions through three axes:

The first axis: Monitoring the level of phonological awareness of the educated child at two levels: the first and second of primary school, and the extent to which this awareness relates to the actual verification of his literacy.

The second axis: Monitoring the levels of students in written language achievement (dictation) in connection with their morphological awareness levels at the third and fourth levels of the primary school.

The third axis: Monitoring the influence of phonological and morphological consciousness (spelling) in the paths of learning to read and write Arabic.

Key words: Didactic linguistics, phonological awareness, morphological awareness, learning to read and write, Primary school.

1. تقديم:

أفرزت نتائج الاختبارات العالمية¹ (PIRLS, 2016) تدني مستوى طلبة دولة قطر في مهارات القراءة والكتابة باللغة العربية بشكل كبير، وتبعاً لذلك فإن هذه الدراسة تسعى إلى تحقيق جزء من المجهودات المبذولة من طرف الجامعة وهيئة التقييم بوزارة التعليم والتعليم العالي في رصد صعوبات الطلبة بالفعلين: القرائي والكتابي، وفهم أسباب هذه الصعوبات من أجل التفكير

¹ اختبار عالمي يقيس قدرات طلبة الصف الرابع في مهارات القراءة بلغتهم الأم، وهو اختبار يقوم على أساس المقارنة بين الدول، ويجرى كل خمس سنوات من قبل الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA) في هولندا.

في الحلول الكفيلة بتطوير العملية التعليمية التعلّمية للغة العربيّة تعزيزًا لمبادرات التّقييم التّربويّ الشّامل لدولة قطر.

أكدت الدراسات المنجزة حول تعليم اللغات وتعلّمها أن فعلي القراءة والكتابة نشاطان متلازمان في العملية التعليمية حيث يتطلب تحقيقهما استدعاء كل المعارف اللسانية وفق تدرج منطقي ابتداء بالوعي الفونولوجي لامتلاك مهارتي القراءة والكتابة أولاً، ثم سيكون بحاجة لتحقيق فعل الكتابة السليمة (الإملاء) من خلال استدعاء المعارف المرتبطة بوعيه الصرفي. (Eissa, 2013)؛ (بوعناني؛ وبلمكي، 2013)؛ (بوعناني؛ وربيع؛ وفيجزو، 2018).

تتأسّس هذه الدّراسة الميدانية على رصد قدرات الطّفل المعرفية (Cognitive) الّتي تتدخّل في تحقيق فعلي القراءة والكتابة بالّلغة العربيّة ورصد مكانم الخلل في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها لمستويي القراءة والكتابة عند طلبة المراحل الأولى (من المستوى الأول إلى المستوى الرابع)، ورصد مدى وصول الطّفل المتعلّم في المدارس القطريّة إلى تحقيق المعايير الّتي تضعها وزارة التّعليم كسقف أساسيّ في تعلّمه، ثم نرصد درجة الوعي الفونولوجي لدى الطّفل ومدى ارتباط هذا الوعي بتحقيق فعلي القراءة والكتابة عند المستويين: الأول والثاني الابتدائيّان، ثم سنسعى إلى التحقق من أهمية الوعي المورفولوجي في تطوير الوعي الإملائي وتعزيزه عند طلبة المستويين: الثالث والرابع الابتدائيّان في المدرسة الحكومية القطرية باعتماد إطار نظري لساني معرفي في محاكاة للأبحاث والدّراسات المنجزة في سياقات عربيّة وأجنبيّة مختلفة أكّدت أهميّة الوعي الفونولوجيّ في تدعيم بعض الاستراتيجيات المعرفيّة لتعليم القراءة والكتابة العربيّة وتعلّمها (بوعناني، 2019)، و(بوعناني وبلمكي، 2013)، و(Gezer, 2013) و(Eissa, Ü. 2017) ودراست أكّدت على وجود ترابط فعال بين الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي. (Fejzo, 2016)؛ (بوعناني وربيع، 2015)؛ (Gezer, 2017)، و(Verhoeven&Perfetti, 2003).

2. الإطار النظري

تندرج هذه الدّراسة ضمن الأبحاث اللّسانية المعرفيّة الّتي تخدم أهدافًا تعليميّة تهتمّ بمسارات تعليم القراءة والكتابة العربيّة وتعلّمها؛ حيث يوجّه الاهتمام فيها إلى استثمار مهمّ لكلّ نتائج الأبحاث اللّسانية، والعصبية، والسيكولوجيّة وفق توجّه بيئيّ تفاعليّ يعزّز آليات فهم

المسارات الذّهنية لتعليم اللّغة وتعلّمها؛ إذ يتأسّس عمقها على التّعامل مع فعلي القراءة والكتابة ومشاكلهما من خلال التّشخيص والتّقييم والتّقويم ووضع الحلول بالانطلاق من الواقع. فإصلاح واقع التّعليم عمل منهجيّ عقلائيّ، وهو بذلك يدحض التّصوّر القديم الذي يعمل على اعتبار هذين الفعلين مجرد "لعبة تخمين لغوية-نفسية" (Goodman, 1965) و(زغبوش، 2014، 45).

1.2 اللسانيات المعرفية وتعليمية اللغات

إنّ تبني التّوجّه المعرفي في اللّسانيات، "نزوع نحو مساءلة مجموع المعارف التي يختصّ بها الذّهن الإنسانيّ في مباشرته مهامّ المعالجة الدّقيقة لمختلف مكوّنات اللّغة.. أي نوعيّة المعارف اللّسانية: صوتيّة كانت، أم صرفيّة، أم تركيبية.." (بوعناني، 2010، 266)، ومهمّنا من هذا التّوجّه تحقيق مجموعة من المقاصد المتّصلة بإدراك ثوابت تعلّم اللّغة وفق مستوياتها المختلفة لاعتماد مقاربات حديثة لتطوير استراتيجيات تعليم اللّغة العربيّة، فقد أدّى التّلاقح القائم بين اللسانيات والعلوم المعرفية إلى ظهور توجه تربوي حديث يركز على المتعلم وميوله. (قداودة، 2010، ص 23). يمكن التّرابط القائم بين أبحاث اللسانيات المعرفية والتعليمية من رؤية عميقة لسياق تعليم اللغة وتعلّمها، حيث يتيح إمكانيات عديدة للوقوف على المشاكل والصعوبات التي تعترض إجراءات التعلّم السليم للغة. كما يقدم العمق المعرفي للسانيات حقائق علمية دقيقة تعنى بالطريقة الأمثل لتعلّم اللغة؛ وتبعاً لذلك نسعى في هذا البحث إلى استثمار الجهد المعرفي اللساني لرصد الصعوبات التي يعانيها مسار تعلّم اللغة العربيّة وتعليمها في قطر، وذلك بقصد الوقوف على مكان الخلل الذي أكّده نتائج الاختبارات العالمية (راجع: بوعناني؛ وزغبوش، 2015، ص6).

إنّ اشتغالنا وفق توجه معرفي لساني لتحقيق غايات تعليمية يقتضي منا الاستفادة من نتائج دراسات تجريبية ونورولوجية بقصد توضيح مدى نجاعتها في تطوير النظام التعليمي، حيث يقودنا هذا التوجه إلى التركيز على الأساس الوظيفي للدماغ عند تعليم القراءة والكتابة، وجُلّ هذا العمل يندرج ضمن حقل معرفي جديد يعرف بـ "علم الأعصاب التربوي" الذي يساهم في استخلاص المسارات الذهنية المسؤولة عن معالجة اللغة في الدماغ؛ فيدلنا على الطريقة الأمثل

والأسلم لتعليم اللغة، وهذا بعد الوقوف على المشاكل التربوية وتقديم الحلول المناسبة لها من خلال فهم ما يجري في دماغ تلميذ يتعلم القراءة والكتابة (زغبوش، 2015، ص 43).

2.2 الوعي الفونولوجي وعلاقته بمعرفة القراءة والكتابة:

يُعرّف الوعي الفونولوجي بكونه الوعي بأجزاء الكلمة (القطع والمقاطع تركيباً وتجزئاً وإضافة وحذفاً وتغييراً) التي تشكّل معنى عند التأليف فيما بينها لإنتاج الكلمة، فهو يمنح المتعلّم قدرة التّعرف على العناصر الصوتيّة للغة والتفكير فيها والتلاعب بها (Apel, Masterson & Neissen, 2004)، و (Bourassa & Treiman, 2001)، و (Gombert, 1992)، و (Benson-Goldberg, 2014).

تحدد مجالات الوعي الفونولوجي وتنظم أحكامه ضمن عدد من المحاور ينبغي على المتعلّم أن يمتلكها للبدء بمباشرة فعلي القراءة والكتابة، وقد حصرت دراستنا هذه المجالات في 11 مجالاً تناسب وخصوصيّة النظام اللغوي العربي: بالانطلاق من القطع الصوتيّة وتمييزها ضمن كلمة، وتحديد مكانها فيها، وتقطيع الكلمة إلى قطع صوتيّة صغيرة، ودمج عدد من القطع الصوتيّة لتكوين مقاطع ثم كلمات جديدة لها معنى، ثم رصد المقاطع الصوتيّة المكوّنة للكلمة، وحذف مقطع من مقاطعها، وإضافة مقطع جديد لها، وتعويض مقطع صوتي أو قطعة صوتيّة بأخرى ضمن الكلمة الواحدة، والتفنيّ بتمييز الصوت المختلف ضمن عدد من الأصوات التي تبدأ بها الكلمات المسموعة، ثم رصد القافية للكلمات وإنتاجها (ركزة، 2017).

إن امتلاك الذخيرة الصوتيّة أنفة الذكر هي المنطلق الذي يؤهل المتعلّم للقيام بعمليات التّسنين وفكّ التّسنين، ثمّ التّعرف على الوحدات الخطيّة ليتمكن من فعلي القراءة والكتابة وفق تفعيل تدريجيّ صحيح يتناسب مع طبيعة عمل الدّماغ البشريّ، علماً بأن القدرة على استعمال الوعي الفونولوجي لا تظهر صريحة معززة إلّا في سنّ السادسة، أي في الوقت الذي تدرك فيه الكتابة (المستوى الأوّل الابتدائيّ)، إذ تتطلّب اتّصال الطّفل بالشّكل الكتابيّ للصّوت بعد تمثّله صوتيّاً ضمن سلاسل صوتيّة مختلفة (ركزة، 2017).

وقبل النظر في محددات الفعل التعليمي التعليمي للقراءة والكتابة، كان لزاماً علينا النّظر في خصوصيّة المُنْهَاج (curriculum) المُعتمَد في النظام التعليمي القطريّ الذي تتكفّل الوزارة الوصية عليه بوضعه وصياغة معاييرهِ ونتائجهِ وتحديد أهدافهِ ومقاصده، وفحص

المقاربة التّعليميّة المعتمدة في السياق بما يتوافق مع محدّدات هذه الدّراسة في تعليميّة القراءة والكتابة للمستويين الأوّل والثّاني.

يزخر المنهاج القطري فيما يخصّ المستويين الأوّل والثّاني من التعليم الابتدائي بالمعايير والنّتاجات الّتي تهدف إلى تنمية المهارات الفونولوجية للطلّبة حيث يركّز على:

- البدء بتجريد الحروف، ثم تحليل الكلمات وتركيبها، وبعض المهارات الفونولوجية الأخرى الّتي تتوزّع ضمن الدّروس كالتفبيئ والتّعويض.

- تدرّج نصوص القراءة في الصّفّ الأوّل طوّلًا حتّى تصل إلى حجم فقرة بنصف صفحة في نهاية الصّفّ الأوّل، وإلى حجم صفحتين في الصّفّ الثّاني نهاية العام؛

- معالجة المهارات الفونولوجية ضمن دروس التّحليل والتّركيب والتّجريد بواقع ثلاث حصص في الشّهر فقط.

وبمطالعنا للكتاب نلاحظ إقرارًا من واضعيه باعتماد الطريقة التّوليفيّة، وهي الطّريقة المستندة على جمع توفيقيّ بين الطّريقة المقطعيّة والطّريقة الشّموليّة، لكننا لمسنا من مقابلتنا الخاصّة مع الفاعلين في العمليّة التّعليميّة المباشرة للتلاميذ أنّهم يكتفون بتطبيق الطّريقة الشّموليّة دون غيرها على الشّكل الآتي:

1. القراءة الجهرية للنّص من قبل المعلّم؛
2. التّرديد الجماعيّ للنّص من قبل الطّلبة خلف المعلّم جملة جملة؛
3. التّرديد الجماعيّ للمجموعات داخل الصّف خلف المعلّم؛
4. قراءة بعض الطالبات اللّواتي أتقنّ القراءة وحفظن النّص بعد التّرديد.

يتبدى لنا التناقض صارخا بين المُصرّح به والمُعتمد من المقاربات في السياق التعليمي القطري، وهو ما يزيد من مشاكل واقع تعليميّة القراءة والكتابة في المدرسة القطريّة. فالطّريقة التّوليفيّة لا تجد سبيلا للتحقّق السّليم لطول النّصوص وطول كلماتها وتعقيد بنائها على المتعلّمين في المستوى الأوّل تحديدًا. فبعض الكلمات قد يصل لخمسة أو ستة أحيانًا (مثال: الحديقة، المعلّمة)، وبعضها متصل بضمائر (مثال: معلّمتنا، تعاملنا)، وهذا ما يدفع المعلّم، في كثير من

الأحيان، إلى اعتماد الطريقة الشمولية لتدريب الطلبة على قراءة النص من خلال حفظه لشكل الكلمات دون تقطيع أو تجريد.

3.2. توجيه الصرف للقواعد الإملائية العربية

يتضح الترابط التلازمي بين الإملاء العربي وعلم الصرف بالوقوف على خصوصية كل منهما، فإدراك العمق المورفولوجي للغة العربية مرتبط بامتلاك دراية تامة بكل ما يطرأ على اللفظة أو الكلمة من تغيير سواء أكان هذا التغيير بتصريف الكلمة وتحويلها إلى أشكال ممكنة، أو بالاشتقاق القائم على مبدأ تأليف أبنية الألفاظ اتصالاً بالوحدات المورفولوجية (بوعناني، 2006، 45-46)، فعلم الصرف العربي هو "علم بأحوال أبنية الكلم التي ليست بإعراب. فهو معنيٌّ بالأبنية التي تتغير وتتحوّل فتتعدد صورها وأشكالها" (النجار، 1993، 24). وهذا التحويل إنما يطرأ على أصل الكلمة لتحقيق غرض معنوي يلحق بالأسماء والأفعال والمصادر، وقد لا يأخذ الكلمة إلى أي معنى معنوي، وإنما يكون لأغراض لفظية كالإدغام والإعلال والإبدال والقلب (يس، 2014، ص 120)

فُعُرفَ الوعِي المورفولوجي بأنه التفكير في أصغر وحدة في اللغة لها معنى، وهو القدرة على التأمل والتحكم في قواعد المورفيم وتشكيل الكلمات في اللغة، كما يعني المعرفة الصحيحة بأصل بنية الكلمة وزوائدها ولواحقها التي تضاف إليها لتحديث تغيرا في المعنى (Apel, 2014): (Abigil, 2016)؛ (Carlisle, 1995) كما يعني "إدراك الطفل للبنىات المورفولوجية للكلمات وقدرته على التفكير في هذه البنىات بكيفية صريحة" (الخلوفي، 2015، 40)، أما الإملاء فغايته نقل المنطوق من اللغة إلى وقائع خطية مضبوطة بقواعد دقيقة، فإنه "طريقة كتابة الكلمات وفقا لنظام النسخ الخطي الخاص بلغة ما، وتبعاً لمختلف العلاقات القائمة مع الأنظمة الفرعية الأخرى لهذه اللغة والمتمثلة في المورفولوجيا والسانتكس والمفردات" (مرتاض، 2014، 39).

تأثر التقعيد الإملائي بالقواعد المورفولوجية والنحوية في حالات عديدة، فقد أخضع الإملائيون العرب قواعدهم لاعتبارات خارجية -أي غير متعلقة بالنص المكتوب نفسه- نتيجة لطبيعة المرحلة التي قُعدَ فيها الإملاء العربي، فجاءت عملية وضع القواعد الإملائية مصاحبة لعملية التقعيد الصرفي والنحوي؛ لذا استقر نظام الكتابة العربية متأثراً بقواعد الصرفيين والنحاة، (أبو عيد، 2016، 67)، وهذا ما يفسر الإشارات الواردة في كتب القدماء للعلاقة الترابطية بين

الصرف والنحو من جهة وبين الكتابة الإملائية من جهة أخرى (راجع: بوعناني؛ وربيع؛ 2015، 163).

4.2. تعلم اللغة المكتوبة: من الوعي الفونولوجي إلى الوعي المورفولوجي

لأنّ المعارف التي يتعرض لها الطفل في تعلّماته المدرسية تكون موجّهة إليه عبر اللّغة؛ فإنّ تعلّم القراءة والكتابة من أهمّ المهارات التي يجب أن يمتلكها في مراحلها الأولى؛ حيث يتّسم هذا التعلّم بتفعيل إجراءات التّسنين الفونولوجي الذي يلزم معه امتلاك وعي فونولوجي يمكن من إقامة التّوافق بين ما يُنطق صوتيًّا، وما يُكتب خطيًّا ضمن المرحلة الألفبائية. (راجع: بوعناني؛ وبلمكي، 2013).

ولأنّ اشتغالنا هنا ضمن أطر لسانية معرفيّة، فإنّنا ننظر إلى آليّة عمل الدّماغ في تفعيل مسارات تعلّم القراءة والكتابة لدى المتعلّمين؛ ذلك أنّ تعلّم اللّغة يكون بتنشيط المنطقة التقليديّة للقراءة أولاً والتي تتمركز في الجانب الأيسر من الدّماغ، وتكون بتركيز الانتباه للأصوات ثانياً، لأنّ آليّة عمل الدّماغ تكون بالانتقال من الأجزاء الصّغيرة إلى الأجزاء الكبرى مع مظاهر ربط بعضها ببعض الآخر جزءاً جزءاً، أي من عناصر صغيرة إلى بنايات أكبر (Dehaene, 2007)، وهذا يدحض الطّريقة الشّمولية في تعلّم اللّغة التي تنشّط نصف الدّماغ الأيمن في تعلّم اللّغة، فتعبئ بذلك شبكة عصبية غير ملائمة لتعلّم القراءة، وهو ما أكّده الدّراسات العصبيّة التي اشتغلت على رصد مناطق الدّماغ الفاعلة أثناء فعل القراءة، ذلك أنّ المعسرّين قرائيًّا (Dyslexia) هم من ينشط لديهم النصف الأيمن للدّماغ أكثر (Ibrahim, 2011)، و(زغبوش، ب 2015)، و(بوعناني، م 2018).

يقف الوعي الفونولوجي عاجزاً في المراحل التعليمية المتقدمة لتحقيق فعل الكتابة بشكل سليم داخل مسارات اللغة العربية؛ لأنّه يتجاوز ترجمة المنطوق من اللغة إلى وقائع خطية، هذه الخصوصية لنظام الكتابة العربية تتطلب من متعلّمها في أحيان كثيرة استدعاء المعارف الاشتقاقية والتصريفية والمعارف المرتبطة بالأوزان والصيغ المندرجة داخل المستوى الصرفي. (بوعناني؛ وربيع؛ 2015، 160). والخصوصية ليست حكراً على اللغة العربية، فقد أثبتت الأبحاث الخاصة بلغات ألفبائية أخرى، كالفرنسية (بوعناني؛ وربيع؛ وفيجزو، 2018) أن التحقّق السليم لفعل الكتابة يتطلب استدعاء منظماً للمعارف الصرفية.

3. منهجية الدراسة:

نحب أن نوضح هنا أننا سنقدم في هذا العمل نتائج دراستين أنجزتا في قطر حول مسألة تأثير الوعيين الفونولوجي والمورفولوجي في مسارات تعلم القراءة والكتابة عند أطفال المرحلة الابتدائية الممتدة بين السنة الأولى والسنة الرابعة. ولعل الغاية الأساسية من هذا المسلك في مقامنا هذا هو التحقق من الآتي:

- هل يمكن للعلاقة التلازمية المفترضة بين الوعيين الفونولوجي والمورفولوجي وتعلم القراءة والكتابة العربية أن تكون مقررة في سياقات تعلم اللغة العربية وتعلمها المختلفة؟
- هل هناك خصوصيات ما تميز هذه العلاقة ارتباطا بمتغيرات تتصل بالمؤسسات التعليمية، والمقاربات التعليمية المعتمدة فيها؟
- هل تؤكد نتائج هذه الدراسات خضوع المسار التطوري للتعلم لمظاهر تآزر الوعيين الفونولوجي والمورفولوجي تدرجا عبر سنوات التعلم (من الأول إلى الرابع) من أجل امتلاك ثوابت القراءة والكتابة العربية السليمة؟

1.3. الفرضيات:

تنطلق هذه الدراسة من فرضية عامة مفادها أن هناك علاقة ترابطية بين نسب امتلاك الطفل المتعلم للوعي الفونولوجي (الفونولوجي) ونسب تحقيقه السليم لفعل القراءة والكتابة عند طلبة المستويين: الأول والثاني من السلك الابتدائي، ووجود علاقة ترابطية بين الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي عند طلبة المستويين: الثالث والرابع من نفس السلك.

وتندرج تحت هذه الفرضية العامة أربع فرضيات إجرائية هي:

- يتأثر الأداء القرائي والكتابي للطلبة بالمقاربة التعليمية المعتمدة في الكتب المدرسية القطرية.
- يتحقق فعل القراءة من خلال فكّ التّسنيين، والفهم الشّفوي، ويتأثر فعل الكتابة بوعي المتعلم بالوحدات الخطية المكوّنة للكلمات، وترتيبها، وانتظامها.
- ارتباط طردي بين درجات الوعي الإملائي لدى طلبة المستويين: الثالث والرابع وبين درجات الوعي المورفولوجي.
- تختلف نسبة تأثر الوعي الإملائي باختلاف مكونات الوعي المورفولوجي (الاشتقاق، والتصرف، والمعرفة بالأوزان والصيغ).

2.3. أسئلة الدراسة:

بالانطلاق من الفرضيات السابقة، تُثار لدينا تساؤلات من نوع:

- هل يمثل الوعيان الفونولوجي والمورفولوجي متغيرين مهمين في مسار تعلم القراءة بالعربية لدى طلبة المستويين الأول والثاني؟
- ما مدى تأثير المقاربة التعليمية المعتمدة في المدرسة التعليمية القطرية على تعلم مهارتي القراءة والكتابة؟
- ما أهم المعارف الفونولوجية والصرفية التي تساهم في تطوير الوعي الإملائي لدى طلبة المستويات الأربع الأولى من التعليم الابتدائي؟

3.3. المساهمون في الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على 120 تلميذة: ثلاثون تلميذة من كل مستوى (الأول حتى الرابع) ضمن مدرسة حكومية قطرية واحدة، وتم اختيار جميع التلميذات المساهمات من الجنسية القطرية، وتتراوح أعمارهن ما بين 6-10 سنوات. (انظر تفاصيل المساهمات في الجدول 1)

جدول (1): تفاصيل المساهمين في الدراسة.

المستوى الدراسي	العدد	الجنس	متوسط العمر
المستوى الأول	30	إناث	6.5
المستوى الثاني	30	إناث	7.5
المستوى الثالث	30	إناث	8.5
المستوى الرابع	30	إناث	9.5

4.3. أداة الاختبارات:

تمت صياغة الاختبارات بالاعتماد على ثوابت لسانية صوتية صرفية إملائية، استقينا محتواها من متون المنهاج القطري التي تشمل المستويات الابتدائية الأربع، فكانت على النحو الآتي:

1.4.3 اختبار الوعي الفونولوجي للمستويين الأول والثاني:

- الاختبار الشفوي: لقياس الوعي الفونولوجي لدى التلميذات، ويتأسس محتواه على (القطع الصوتية، التقطيع، التجزئ المقطعي، رصد المقطع، الحذف، الإضافة، التعويض، الدمج، التّفيء، رصد القافية، إنتاج القافية)، وقد تضمّن 11 مجالاً صوتياً، وُضع لكلّ مجال خمسة أسئلة، بواقع نقطتين لكل سؤال.

اعتمدنا في وضع هذا التوصيف على مجموعة من الدّراسات التي رصدت ثوابت تطوير الوعي الفونولوجي عند المتعلّمين، وكذلك ما قدّمه مصطفى بوعناني من تقرير خبرة لفائدة وزارة التّربية الوطنية بالمغرب في مشروع القراءة من أجل النّجاح (بوعناني، م. 2016).

جدول (2): روائز اختبارات الوعي الفونولوجي

الاختبار	المجال	الروائز
الوعي الفونولوجي	القطع الصوتية	تحديد عدد القطع الصوتية المكوّنة للكلمة.
	التجزئ المقطعي	تمييز المقاطع الصوتية للكلمة وتحديد عددها.
	التقطيع	تجزئ الكلمة إلى وحدات صوتية.
	الحذف	تعرف الكلمة المتبقية عند إزالة مقطع صوتي من الكلمة.
	الإضافة	تشكيل كلمة جديدة عن طريق إضافة مقطع صوتي إلى كلمة معينة.
	التعويض	تعويض مقطع صوتي بمقطع صوتي آخر في كلمة مسموعة.
	الدمج	دمج المقاطع الصوتية المسموعة بعضها ببعض لتكوين كلمة مفيدة.
	التّفيء	تعرف كلمة تبتدئ بوحدة صوتية تختلف عن باقي كلمات المجموعة.
	رصد القافية	تحديد الكلمات الموزونة على قافية واحدة ضمن الكلمات المسموعة.
	إنتاج القافية	إنتاج كلمات جديدة على قافية كلمة مسموعة.
	الوعي بالكلمة	تحديد عدد الكلمات المكوّنة لجملة مسموعة.

- اختبار القراءة: ليحدّد كفاءة التّلميذة في مجال التّعرف على مختلف التّمثيلات الخطيّة لبعض الصّوامت العربيّة بحسب رسمها، وقد تضمّن عشرين كلمة من كلمات المنهاج القطريّ، تتنوّع في طولها وعدد مقاطعها؛
- اختبار الكتابة: قياس نسبة إدراك التّلميذة للتّطابق بين الصّيغة المنطوقة والصّيغة المكتوبة لبعض الكلمات العربيّة، وقد تمّ اختبار الطّالبات فيه بإملاء عشرين كلمة من كلمات المنهاج القطريّ.

2.4.3 الاختبار الصرفي الإملائي للمستويين: الثالث والرابع:

تتألف اختبارات الدراسة من:

- أحد عشر رائزا (11)، ستة روائز (6) لاختبار الوعي المورفولوجي، والخمسة (5) الأخرى لاختبار الوعي الإملائي.

جدول (3): روائز اختبارات الوعي: المورفولوجي والإملائي.

المستوى	الرائز	المجال	الاختبار
الثالث والرابع	- تصريف الأفعال إلى الأزمنة الثلاثة. - رصد التغييرات الناتجة عن تصريف الأفعال إلى الأزمنة المختلفة.	التصريف	الوعي المورفولوجي
	- اشتقاق كلمات جديدة. - إنتاج اللاكلمات.	الاشتقاق	
	- إنتاج كلمات جديدة بالاعتماد على الأوزان والصيغ. - اكتشاف الوزن.	الأوزان والصيغ	
	- التمييز بين التاء المبسوطة والتاء المربوطة والهاء. - كتابة التنوين بأشكاله الثلاث. - الهمزة المتطرفة والهمزة المتوسطة. - الألف المرفوطة غير المنطوقة. - التمييز بين همزة الوصل وهمزة القطع واللام الشمسية واللام القمرية.	المعرفة بالقواعد الإملائية	الوعي الإملائي
	من خلال فقرة تملّى للتلميذة، وعدد كلماتها 50 كلمة تتضمن كل القواعد الإملائية المقررة عليهن ضمن المنهاج القطري.	تفعيل القواعد أثناء الإملاء	

5.3. تفرغ المعطيات وتحليلها:

تمت معالجة نتائج الاختبارات باعتماد أدوات التحليل الإحصائي التي يوفرها برنامج SPSS من أجل رصد جميع الأخطاء وتفاصيل الاختبار بصورة دقيقة، ثم قمنا بتحليل هذه الإحصائيات بطريقة علمية نستخلص منها ما يهّمنا في هذه الدراسة، وهو رصد الأداء القرائي والكتابي لدى الطلبة في المستويين الأول والثاني، وقد قمنا بتفرغ المعطيات وفق ستة محاور:

5.3.1. نسب تحصيل التلميذات في القراءة والكتابة:

أفرزت نتائج اختباري القراءة والكتابة:

- ضعفًا كبيرًا في الأداء القرائي والكتابي يصل إلى 70% في الصّف الأول، و40% في الصّف الثاني.

- في القراءة تمّ رصد:

- خلط كبير لدى معظم التلميذات بين الأصوات المتشابهة في الشّكل الخطّي (ع - غ، ص - ض - ط - ظ، ب - ت - ث، د - ذ، ...)

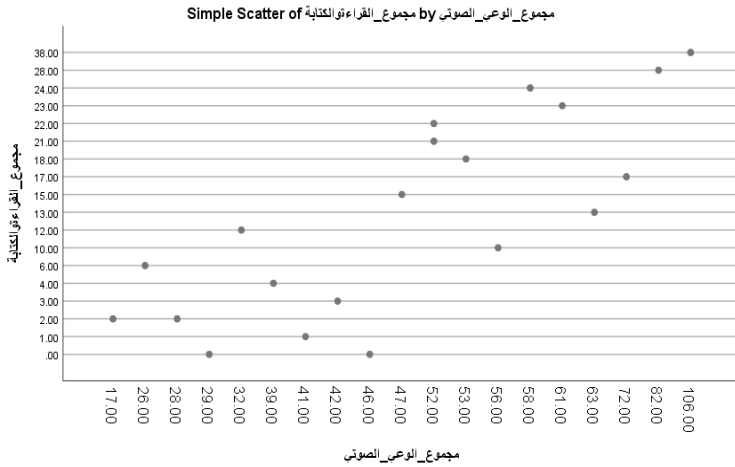
- عدم القدرة على التمييز بين مصوّتات الكلمة بشكل صحيح، كنطق كلمة (كَبُر) على أنها (كَبَر)، أو (كَبَر)؛

- قراءة الكلمات بالاعتماد على صورتها، حيث تستدعي فيها التلميذات صورة كلمات معروفة لديهنّ، دون اللّجوء إلى التّهجئة في معظم الأحيان، مثل قراءة كلمة (مدرس) على أنها (مدرسة)، أو (هدوء) على أنها (هواء). وفي مجال الكتابة تمّ رصد العديد من المشاكل:

- خلط بين الأصوات التي تتشابه في الشّكل النّطقيّ (ظ، ض - س، ص - غ، ق)، وهو خلط في غالبه يتبع لتغليب نطق الدّارجة على بعض الأصوات أثناء كتابة التلميذة للكلمة؛

- عدم تحقّق للمصوّتات الطويلة خطّيًا في الكتابة، مثل كتابة كلمة (مفتاح) على أنها (مفتح)

5.3.2 علاقة الوعي الفونولوجي بالقراءة والكتابة عند طلبة المستويين الأول والثاني:



رسم بياني (1):

معامل الانتشار لعلاقة الوعي بالقراءة والكتابة للمستوى الأول



رسم بياني (2):

معامل الانتشار لعلاقة الوعي بالقراءة والكتابة للمستوى الثاني

جدول (4): معامل ارتباط الوعي الفونولوجي بالقراءة والكتابة

معامل ارتباط الوعي الفونولوجي مع القراءة والكتابة	معامل ارتباط الوعي الفونولوجي مع الكتابة	معامل ارتباط الوعي الفونولوجي مع القراءة	
0.780	0.738	0.832	الصَفّ الأوّل
0.933	0.858	0.908	الصَفّ الثّاني

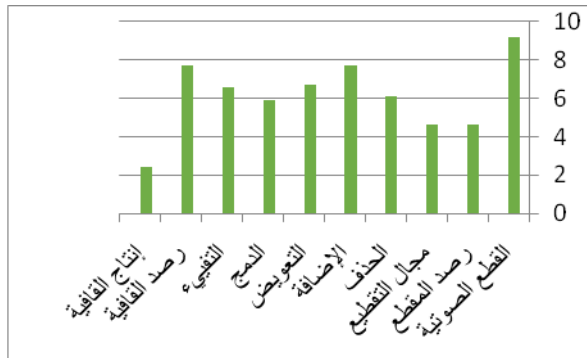
من خلال الرسوم البيانية نلاحظ أن نتائج الدّراسة تعبر -بموجب معاملات ارتباط دالّة إحصائيّاً- عن:

- وجود علاقة ترابطيّة قوية بين مستوى الوعي الفونولوجي للتلميذات، ودرجات إتقانهنّ للقراءة والكتابة؛

- ترتفع نسبة الارتباط بشكل كبير وتنظم في المستوى الثّاني الابتدائي مقارنة بالمستوى الأوّل، ويتحدّد هذا الفارق في مستويات تلميذات الصّفّ الأوّل المتباعدة جدّاً، فبعض التلميذات يثمر لديهنّ تعليم ما قبل المدرسة (رياض الأطفال)، والبعض الآخر يحتاج إلى إكمال سنّ السّادسة ليبدأ بربط الأصوات بأشكالها الخطيّة؛

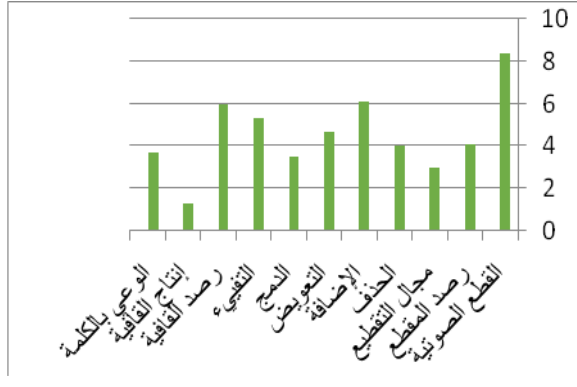
- العلاقة التّرابطيّة بين المستوى الفونولوجي والقراءة أعلى من تلك المحققة بين المستوى الفونولوجي والكتابة، وهذا يرجع لخصوصيّة اللّغة العربيّة في مسألة عدم التّطابق بين المنطوق والمكتوب من اللّغة في بعض الأحيان.

5.3.3 رصد تفاصيل الوعي الفونولوجي عند الطّلبة: نقاط التّفوّق والضعف والصّعوبات:



رسم بياني (3):

تفاصيل الوعي الفونولوجي عند تلميذات المستوى الأوّل



رسم بياني (4):

تفاصيل الوعي الفونولوجي عند تلميذات المستوى الثاني

جدول (5): تفاصيل الوعي الفونولوجي عند المستويين الأول والثاني بالوسط الحسابي

المستوى	القطع	المقطع	التقطيع	الحذف	الإضافة	التعويض	التقيء	رصد القافية	إنتاج القافية	الكلمات
الأول	7.9	4.1	3	4	6.1	4.7	3.5	6	1.3	3.7
الثاني	9.2	4.6	6.1	7.7	6.7	5.9	6.6	7.7	2.4	6.5

انطلاقاً من تفريغ نتائج المعطى الثالث لدينا في الجدول 5، نلاحظ الآتي:

- وجود ضعف كبير في التعرف على مقاطع الكلمة؛ بسبب الاعتماد على عدّ حروف الكلمة بدلاً من تقطيعها صوتياً، وهذا الضعف لم يسجل تقدماً ملحوظاً في المستوى الثاني.
- وجود ضعف في مجال التجزئة المقطعي؛ بسبب صعوبة تعرف التلميذات على المقاطع المكونة للكلمة.
- وجود ضعف في القدرة على التلاعب بالكلمات من حذف وإضافة وتعويض وتغيير؛ لعدم تمثّل التلميذات الوحدات والمقاطع ذهنياً وحاجتهنّ إلى اللجوء إلى أشكالها الخطية في غالب الأحيان.

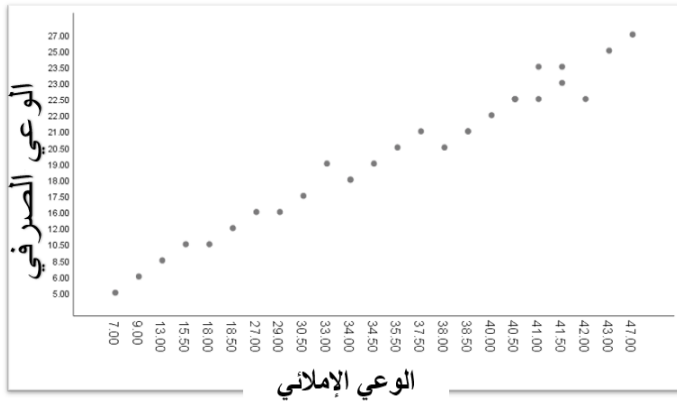
- القدرة على رصد القافية بشكل جيد مقارنة بالقدرة على إنتاجها.
 - عدم القدرة على التفريق بين الكلمة والمقطع والقطعة/ الحرف، والاعتماد على عدّ القطع/ الحروف تارة، وعلى عد المقاطع تارة أخرى في تحديد عدد كلمات الجملة المسموعة.
- 5.3.4 العلاقة بين الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي عند طلبة المستوى الثالث والرابع:
- أفرزت نتائج الاختبارات ارتباطات مهمة بين الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي عند طلبة المستويين: الثالث والرابع في المدرسة الحكومية القطرية، وقد تميزت هذه الارتباطات بأشكال متباينة ارتباطاً بنوع المستوى الدراسي (المستوى الثالث أو الرابع)، كما هو موضح في الجدول رقم 16آتي:

جدول (6): قيم معامل الارتباط بين الوعي الإملائي والوعي المورفولوجي: اشتقاقاً وتصنيفاً ومعرفة بالأوزان والصيغ.

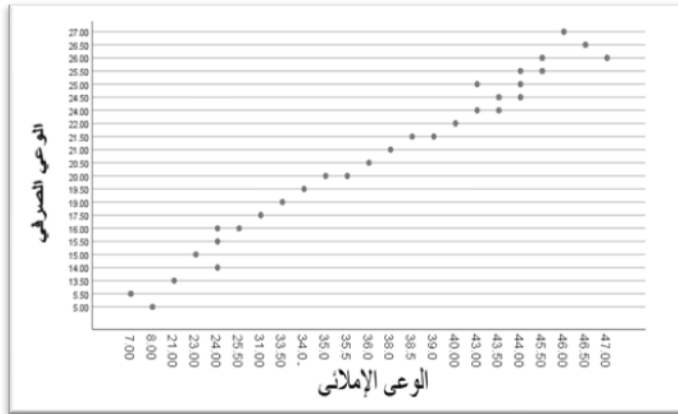
معامل الارتباط				
الوعي الإملائي والاشتقاق	الوعي الإملائي والتصنيف	الوعي الإملائي والمعرفة بالأوزان والصيغ	الوعي الإملائي والقواعد الإملائية	
المستوى الثالث	0.929	0.926	0.976	0.935
المستوى الرابع	0.937	0.940	0.945	0.936

تشير معاملات الارتباط بين الوعي الإملائي ومختلف مكونات الوعي المورفولوجي (التصنيف، والاشتقاق والمعرفة بالأوزان والصيغ) إلى التفاصيل التالية:

- مؤشر قيم معاملات الارتباط بين الوعي الإملائي والمعرفة بالأوزان والصيغ يُعبّر عن علاقة طردية وقوية جداً؛
 - مؤشر قيم معاملات الارتباط بين الوعي الإملائي والتصنيف يُعبّر عن علاقة طردية وقوية؛
 - مؤشر قيم معاملات الارتباط بين الوعي الإملائي والاشتقاق يُعبّر عن علاقة طردية وقوية؛
- نستنتج من هذه القيم أنه كلما ارتفع أحد المتغيّرين ارتفع المتغيّر الثاني، وهي الخلاصة التي تمثل لها في المباينين المتواليين:



رسم بياني (5): شكل الانتشار بين الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي عند طلبة المستوى الثالث



رسم بياني (6): شكل الانتشار بين الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي عند طلبة المستوى الرابع

يوضح شكل الانتشار العلاقة الطردية بين الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي عند طلبة المستويين: الثالث والرابع

5.3.4 تأثير مكونات الوعي المورفولوجي على الوعي الإملائي

سجلت نتائج اختباراتنا على مستوى معدل تأثير الوعي المورفولوجي على الوعي الإملائي، تفاوتت مهما بين مكونات الوعي المورفولوجي، إذ حظيت المعرفة بالأوزان والصيغ بالتأثير الأعلى في كلا المستويين: الثالث والرابع.

جدول (8): معدل تأثير الوعي المورفولوجي على الوعي الإملائي عند طلبة المستوى الرابع

مكونات الوعي المورفولوجي	معدل التأثير على الوعي الإملائي
التصريف	1.289
الاشتقاق	1.444
المعرفة بالأوزان والصيغ	2.859

جدول (7): معدل تأثير الوعي المورفولوجي على الوعي الإملائي عند طلبة المستوى الثالث

مكونات الوعي المورفولوجي	معدل التأثير على الوعي الإملائي
التصريف	1.241
الاشتقاق	0.976
المعرفة بالأوزان والصيغ	3.161

تتباين المكونات الأخرى للوعي المورفولوجي (الاشتقاق والتصريف) في درجات التأثير بالوعي الإملائي من مستوى إلى مستوى، حيث سجلنا حضور تأثير التصريف بنسبة أكبر في المستوى الثالث (1.241)، والاشتقاق بنسبة أكبر في المستوى الرابع (1.444). وذلك من خلال استخلاص معدل تأثير كل مجال من مجالات المستوى المورفولوجي على الوعي الإملائي. باعتماد طريقة المقارنة الخارجية بين الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي والداخلية الخاصة بكل مجال من مجالات الوعي المورفولوجي نستطيع تأكيد الفرضية العامة التي انطلقنا منها في بحثنا، حيث تأكد تطور الوعي الإملائي عند الطلبة بتطور وعيم المورفولوجي، كما نستطيع بالمقارنة الثانية (الداخلية) تأكيد فرضيتنا الإجرائية، حيث أكدت نتائج الاختبارات تأثير المعارف الصرفية بمختلف مكوناته (التصريف، والاشتقاق، والمعرفة بالأوزان والصيغ) في عمق الوعي الإملائي بنسب مختلفة.

4. تفسير النتائج:

تؤكد النتائج التي تمّ رصدها أنّ مستوى الوعي لدى التلميذات انعكس وبشكل واضح على نتائج الاختبارات، فقد عكست الاختبارات ما تحسّلت عليه التلميذات من معارف خلال السنة الدراسية، لأنّ إنجازنا لهذه الدراسة كان مع منتصف الفصل الدراسي الثاني، أي في الفترة التي يجب أن يكون فيها المتعلّم قد تمكّن من عدد كبير من معايير التعلّم ونتائجاته المتصلة بالقراءة والكتابة وفق ما تقرر في أهداف وزارة التعليم والتعليم العالي، وهذا ما يعني أنّ النتائج لا تجد تحقّقها بالشكل المطلوب.

نستطيع، من خلال دراستنا التي بنيت على ثوابت لسانية معرفية تعليمية، رصد واقع الصعوبات التي يعاني منها التلامذة في مسار تعلمهم القراءة والكتابة في المدرسة القطرية، حيث يمكن اختزالها في أربعة محاور أساسية:

المحور الأول: يتعلّق بالكتاب المدرسي: إذ يتبدّى التناقض الصّارخ بين المعايير التي تعتمد في بناء موجّهات تعليمية القراءة والكتابة على الطريقة المقطعية، وبين واقع هندسة محتويات الكتاب المدرسي. فالكتاب كما تقدّم سابقاً يتبع في المستويين: الأول والثاني الطريقة التوليفية، في حين يتم اعتماد الطريقة الشمولية في تفعيل محتويات التعلم من كل حصة. أما طرائق الأجراء البيداغوجية للمحتويات التعليمية المتصلة بالمكونات الصرفية (التصريف، والاشتقاق، والمعرفة بالأوزان والصيغ) فهي تقدم بصيغتين، الأولى ضمنية، والثانية صريحة. وعلى الرغم من أن المنهاج القطري يعتمد في ترتيبه للمحتويات التعليمية الصرفية على ما يسمى بالتنظيم الهرمي لمكونات اللغة العربية التي تضبط تعلمات الطفل الصرفية: المعارف التصريفية أولاً، ثم الاشتقاقية، إلا أنّ الطفل القطري في المستويين الثالث والرابع يتلقى في نهاية كل درس قراءة أسئلة ضمنية تهدف إلى تطوير المعرفة بالأوزان والصيغ.

المحور الثاني: يتعلّق بالمقاربة التعليمية المعتمدة في تفعيل حصص القراءة والكتابة من خلال:

1/ عدد الحصص: فعددها غير كاف لتعلم القطع الصوتية بأنواعها المختلفة (الصوامت، والمصونات، واشباه الصوامت). كما أن وحجم النصوص المخصّصة للقراءة لا يتناسب مع تلميذ في طور التدرّب على الوحدات الصوتية، فيلجأ إلى حفظ الكلمات والنصوص دون أن يستوعب مكوناتها الصغرى التي تجعله غير قادر على التعامل مع كلمات أو نصوص بالتهجئة، بل بمحاولة تقريب شكل الكلمات الجديدة مما يحفظه من أشكال/صور كلمات مشابهة مخزّنة في ذهنه.

2/ طريقة الأجراء: المعلّم لا يمتلك أساليب أجراء محتويات تعليم القراءة والكتابة في الصف، بالشكل الذي يوافق الطرائق الحديثة في تدريس هاتين المهارتين. وهو ما يمكن تفسيره بغياب التكوين المستمر للمعلمين، أو غياب الاستراتيجيات التعليمية الحديثة عن هذه التكوينات التي قد توفر له.

3/ إهمال الصّوائت: لا تولي الصّوائت أهميّة كبيرة في الحصص المدرسيّة، بدليل وجود ضعف كبير لدى التّلميذات في تمييز الصّوائت وتحديد الفرق الصّوتيّة بينها انطلاقاً من كتيّاتها الفونيتيقيّة، ومددها الرّمنيّة، وقيمها الفونولوجيّة.

المحور الثالث: تدريس بعض القضايا المتصلة بالمكون الصرفي: ذلك أن الخطوات المعتمدة في تدريس أقسام الكلم (الفعل، الاسم، الحرف)، لم تُمكن الطفل من معرفة دقيقة بكل المكونات اللغوية ومحدداتها المقولية. فطالب المستوى الثالث في المدرسة القطرية لا يستطيع أن يميز بين الاسم والفعل والحرف؛ لأنه لا يتعرض إلى مقارنة تعليمية قادرة على تقديم آليات الفصل بين أقسام الكلم، هذا القصور في معارف الطفل الصرفية ينتقل معه إلى المستوى الرابع.

المحور الرابع: الكلفة المعرفية لتدريس المكونات الصرفية، إذ ليس بحوزتنا دراسات وأبحاث ميدانية تحدد مظاهر التباين في الكلفة المعرفية أثناء تعلم الطفل لكل من المعارف التصريفية والاشتقاقية (بوعناني وربيع، 2015، ص 181)، فقد يحتاج الطفل إلى كلفة معرفية قليلة أثناء تعلمه للمعارف الخاصة بالأوزان والصيغ مقارنة بالكلفة المعرفية التي يستخدمها أثناء تعلمه للمعارف التصريفية والاشتقاقية، لكننا لا نستطيع أن نثبت صحة هذا التفسير إلا بدراسات علمية دقيقة قد نكون بحاجة إليها من أجل فهم انتظام المسار التطوري في تعلم مكونات الوعي المورفولوجي عند التلاميذ، ومدى احتياجهم لهذا الوعي من أجل الحسم في بعض القرارات الكتابية/ الإملائية عندما لا يسعفهم الوعي الفونولوجي في إيجاد التحقيق الخطي المناسب لبعض المتواليات اللغوية التي ليس فيها تطابق بين المنطوق والمكتوب.

5. خلاصات البحث وأفاقه:

تحتاج المقاربة التعليمية المعتمدة في مسارات تعلم اللغة العربيّة في السياق القطري إلى استثمار جهود الباحثين في اللسانيات التعليمية واللسانيات المعرفية، والاستفادة من نتائج أبحاثهم المتصلة بتعليمية اللغات بوجه عام، واللغة العربيّة بوجه خاص، بقصد توفير استراتيجيات تعليمية قادرة على تجاوز صعوبات التعلم الموجودة حالياً في المدرسة القطرية، وتحقيق المعايير الأكاديمية لوزارة التعليم والتعليم العالي التي وُضعت كمخرجات أساسية للعملية التعليمية في هذه المرحلة المهمة من مراحل التعليم الابتدائي.

تقدم نتائج دراستنا رصدًا مهمًا لواقع تعلم العربية في المدرسة القطرية، وتشخيصًا لتفاصيل صعوبات التعلم التي يعاني منها المتعلم القطري في هذه المرحلة المهمة من اكتساب اللغة والمعارف التي يمكن أن تنقل إليه عبرها. لذلك، نتوقع أن تساهم دراستنا في تنقيح المناهج التعليمية الخاصة باللغة العربية في قطر، كما نتوقع أن تفتح آفاقًا بحثية تروم صياغة مشروع لساني تعليمي يعمل على تطوير استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعليمها في السياق القطري من خلال بناء برامج تدريبية تهدف إلى تجاوز المشاكل والصعوبات التعليمية في المدارس، واقتراح مقاربات تعليمية تتأسس على تفاعل لساني معرفي يطور تعليمية القراءة والكتابة لدى طلاب المدارس القطرية.

ولتعزيز مسلك تعليم القراءة والكتابة في المدرسة القطرية نقترح القيام بالإجراءات الآتية:

- التركيز على النتائج الفونولوجية التي تحددها المعايير المنهجية لوزارة التربية والتعليم القطرية ضمن المنهج بشكل صحيح باعتماد الطريقة المقطعية، وتخصيص عدد أكبر من الحصص لتنمية الوعي الفونولوجي اتصالًا بقصدية تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة المستويين: الأول والثاني؛

- وضع برامج تدريبية تعتمد الطريقة المقطعية لقياس مدى مساهمتها في تطوير مسارات تعليم القراءة والكتابة في المدرسة القطرية من أجل اعتمادها في أجراء مضامين التعلم المتعلقة باللغة العربية بوجه عام وتعلم القراءة والكتابة بوجه خاص؛

- توجيه النظر إلى تآزر المعارف الفونولوجية والصرفية في مسلك تعليم القراءة والكتابة، وتعزيز الاهتمام بالوعي المورفولوجي للتلاميذ (بشكل ضمني وصريح) منذ الفصل الثاني من السنة الثانية، ذلك أن الاهتمام بتطوير الوعي المورفولوجي للطلاب في مراحله الأولى له دور بارز في تنمية فعل الكتابة وتجاوز معظم المشاكل التي يعاني منها على المستوى الإملائي.

المراجع العربية والأجنبية:

مراجع عربية:

- بوعناني، م. (2018). الأداء الأكاديمي والتصور العالمي للتعلم: من مسؤوليات التكوين والتأطير إلى ترسيخ المسؤولية الاجتماعية. مجلة *Language Art* بشيراز- إيران، 3(4)، صص 20-7.
- بوعناني، مصطفى (2010): "اللسانيات المعرفية: بعض المظاهر الذهنية لمسارات اشتغال العربية". ضمن: "اللغة العربية والنظريات اللسانية: الحصيلة والآفاق" (مؤلف جماعي). ص ص: 266- 282. منشورات ماستر اللغة العربية والنظريات اللسانية ومختبر التواصل وتقنيات التعبير. كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سايس- فاس.
- بوعناني، م. وبلمكي، هـ (2013). الديداكتيكا المعرفية ومهارات تعليم القراءة والكتابة العربية وتعلمهما. مجلة أبحاث معرفية (3)، صص 41-75.
- بوعناني، م.، & ربيع، ع. ا. (2015). الإنجاز اللغوي المكتوب بين الوعيالمورفولوجي والوعي الإملائي. مجلة أبحاث معرفية، (6)، 155-186.
- بوعناني، م. وزغبوش، ب. (2014). مقدمات في المعرفية. مجلة اللغة والمعرفية: بعض مظاهر التفاعل المعرفي بين اللسانيات وعلم النفس، مختبر العلوم المعرفية بفاس-المغرب، صص 1-17.
- ركزة، س. (2017). أهمية الوعي الفونولوجي في عملية تعلم القراءة. مجلة تاريخ العلوم - جامعة زيان عاشور بالجلفة - الجزائر (7)، صص 348-357.
- زغبوش، ب. (2014). السيرورات المعرفية لمعالجة اللغة العربية مرتكزات ما قبل تقويم التعلّيمات. مجلة علوم التربية والتكوين والتقويم، (1)، صص 42-55.
- زغبوش، ب. (2015). الدماغ ومناهج تعليم القراءة: بين التحقق التجريبي والنشاط الدماغي. "مجلة أبحاث معرفية" منشورات مختبر العلوم المعرفية، 6، صص 39-68.
- أبوعيد، م. (2016). الوظائف الصرفية والنحوية للإملاء العربي. المجمع الجزائري للغة العربية، 12(23)، 65-84.

- بوعناني، م. (2006). أهمية المعجم الذهني في إنجاز اللغة وإدراكها: المعالجة المعجمية وتحت المعجمية للوحدات اللغوية. *مجلة الطفولة العربية*, 7(28), 42-58.
- بوعناني، م., فيجزو، أ., & ربيع، ع. ا. (2018). تطور الوعي المورفولوجي في اللغة الفرنسي ومساهمته في تطوير الوعي الإملائي عند تلامذة المستوى الرابع ابتدائي الناطقين بالعربية والمتدربين بالمغرب وكندا. *مجلة أبحاث معرفية*, (9), 57-90.
- الخلوفا، ف. (2015ب). أثر الوعي المورفولوجي في تعليم القراءة. *كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب*, (7), 39-45.
- قداره، ع. ا. (2010). اللسانيات وتعليم اللغة: من التطبيق اللساني إلى التعليمية. *مجلة منتدى الأستاذ*, (7), 19-28.
- النجار، ل. (1993). دور البنية الصرفية في وصف الظاهرة النحوية وتقعدها (رسالة ماجستير). الأردن، الأردنية، الأردن.
- مرتاض، ع. ا. (2014). علم الإملاء. *المجلس الأعلى للغة العربية*, (32), 37-67.
- يس، ي. م. (2014). فلسفة وأسس علم الصرف العربي. *مجلة الدراسات الإنسانية*, (11), 120-142.

مراجع أجنبية:

- Apel, k., Masterson, J. J., & Niessen, N. L. (2004). Spelling assessment frameworks. In A. stone, E. R. Silliman, B. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 644-660). New York: Guilford Press.
- Benson-Goldberg, S. (2014). *Spelling of Derivationally Complex Words: The Role of Phonological, Orthographic, and Morphological Features* (Master thesis). University of South Florida-Scholar Commons, South Florida.
- Bourassa, D., & Treiman, R. (2001). Spelling development and disability: The importance of linguistic factors: *Language, Speech and Hearing Services in the Schools*, (32), 172-181.
- Eissa, M. A. (2013). The Effectiveness of a Phonological Awareness Training Intervention on Pre-reading Skills of Children with Mental Retardation. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 2(2).

- Gezer, Ü. (2017). The role of phonology, morphology, and orthography in English word and pseudoword spelling performances of Turkish students across grades 6, 7, and 8. *International Online Journal of Education and Teaching*, 4(2), 137–160.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: Harvester Wheatsheaf.
- Goodman, K. (1965). *A linguistic study of cues and miscues in reading*. (42), 639–643.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob.
- Ibrahim, R. (2011). Literacy problems in Arabic: sensitivity to diglossia in tasks involving working memory. *Journal of neurolinguistics*, 24, 571-582.
- Abigail, A. (2016). *The effect of morphological awareness intervention on early writing outcomes* (Degree of Doctor of Philosophy). University of Missouri, Columbia.
- Apel, K. (2014). A Comprehensive Definition of Morphological Awareness: Implications for Assessment. *Topics in Language Disorders*, 34(3), 197–209.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. pp. 189–209.
- Fejzo, A. (2016). The contribution of morphological awareness to the spelling of morphemes and morphologically complex words in French. *Reading and Writing*, 29(2), 207–228.
- Verhoeven, L., & Perfetti, C. (2003). Introduction to This Special Issue: The Role of Morphology in Learning to Read. *Scientific Studies of Reading*, 7(3), 209–217.