*ilahiyat tetkikleri dergisi* | *journal of ilahiyat researches*
ISSN: 2458-7508 | e-ISSN: 2602-3946
*ilted,* Aralık / December 2020/2, 54: 177-201

# الوعي المورفولوجي وتطوير المعجم الذهني لدى المتعلمين غير الناطقين باللغة العربية: المتعلمون الأتراك نموذجا

(el-Va'yu'l-Mûrfûlûcî ve Tatvîru'l-Mu'cemi'z-Zihnî lede'l-Mute'allimîn Gayri'n-Nâtikîn bi'l-Lugati'l-'Arabiyye: el-Mute'allimûne'l-Etrâk Nemûzecen)

**Ana Dili Arapça Olmayan Öğrencilerin Zihinsel Sözlük Gelişiminde Morfolojik Farkındalığın Rolü: Türkiye Örneği**

Role of Morphological Awareness in the Development of the Mental Lexicon among Non-Arabic Learners: Turkish Learners as Case Study

**Asmaa AİT ALLAL**

Doktora Öğrencisi, Sidi Muhammed b. Abdillah Üniversitesi
PhD Sdudent, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fes / Morocco
asmaa.aitallal@gmail.com

**ORCID ID:** 0000-0002-3848-1503

**Ahmet BOSTANCI**

Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı
Prof., Sakarya University, Faculty of Theology, Department of Arabic Language and Retoric, Sakarya / Turkey
bostanci@sakarya.edu.tr

**ORCID ID:** 0000-0001-7008-6901

**Makale Bilgisi | Article Information**
**Makale Türü / Article Type:** Araştırma Makalesi / Research Article
**Geliş Tarihi / Date Received:** 27 Temmuz / July 2020
**Kabul Tarihi / Date Accepted:** 29 Eylül / September 2020
**Yayın Tarihi / Date Published:** 31 Aralık / December 2020
**Yayın Sezonu / Pub Date Season:** Aralık / December

**DOI:** 10.29288/ilted.774646

**Atıf / Citation:** Ait Allal, Asmaa – Bostancı, Ahmet. "el-Va'yu'l-Mûrfûlûcî ve Tatvîri'l-Mu'cemi'z-Zihnî lede'l-Mute'allimîn gayri'n-Nâtikîn bi'l-Lugati'l-'Arabiyye: el-Mute'allimûne'l-Etrâk Nemûzecen / Role of Morphological Awareness in the Development of the Mental Lexicon among Non-Arabic Learners: Turkish Learners as Case Study". ilted: *ilahiyat tetkikleri dergisi / journal of ilahiyat researches* 54 (Aralık / December 2020/2), 177-201. doi: 10.29288/ilted.774646

**İntihal:** Bu makale, özel bir yazılımca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.
**Plagiarism:** This article has been scanned by a special software. No plagiarism detected.
web: http://dergipark.gov.tr/ilted | mailto: ilahiyatdergi@atauni.edu.tr

**Copyright ©** Published by Atatürk Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi / Ataturk University, Faculty of Theology, Erzurum, 25240 Turkey
Bütün hakları saklıdır. / All right reserved.

**ملخص**

*ارتكز اهتمام الباحثين في مجال تعليم اللغة وتعلمها على المعجم، لأنه أصبح يشكل أساس التمكن من اللغة و يعد مدخلا أساسيا لتعلمها سواء كانت لغة أولى أو ثانية. كما تتجه الدراسات الحديثة في تعليم اللغات وتعلمها إلى التأكيد على أهمية المعجم في تنمية المهارات اللغوية وتحقيق أهداف التعلم. وبما أن الرصيد المعجمي للمتعلم زاد أساسي لتطوير كفاياته اللغوية: فهما وإنتاجا، ومكون هام من مكونات امتلاك اللغة وامتلاك المعرفة بها، واعتبارا للمشاكل البيداغوجية والإكراهات التربوية التي يطرحها موضوع تعليمية المعجم، برز موضوع هذا البحث الذي يسعى إلى التحقق من مدى مساهمة الوعي المورفولوجي في تطوير المعجم الذهني العربي عند عدد من المتعلمين الأتراك غير الناطقين باللغة العربية (كلية الإلهيات بجامعة صكاريا- تركيا). وذلك بالاستناد إلى نتائج الأبحاث حول العلاقة بين الوعي اللغوي وتعلم اللغات، حيث سنؤكد على افتراض أن للسيرورات الواعية، خاصة الوعي المورفولوجي، أثر في تطوير المعجم الذهني عند المتعلمين الأتراك، وأن لذلك انعكاسات على عمليتي الفهم والإنتاج.*

**الكلمات المفتاحية:** *اللغة العربية، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الوعي المورفولوجي، المعجم الذهني، تطوير المعجم الذهني.*

**Öz**

*Dil eğitim ve öğrenimi alanındaki araştırmacılar, dikkatlerini Sözlük (dile ait kelimelerin öğrenimi) konusu üzerinde yoğunlaştırmışlardır. Çünkü bu konu, bir dilde yetkin olmanın esasını teşkil eder ve ister anadil isterse yabancı dil olsun dillerin öğrenimi için temel bir başlangıç sayılır. Zira dillerin öğretimi alanındaki modern çalışmalar, dil becerilerini geliştirme ve öğrenme ile ilgili hedefleri gerçekleştirmede Sözlük'ün önemini vurgulamaktadır. Şurası bir gerçektir ki öğrenci için Sözlük'e ait birikim, dile dair anlama ve türetme becerilerini geliştirme konusunda esastır. Ayrıca bu birikim, – Sözlük öğrenim-öğretimi konusunun ilgili olduğu pedagojik sorunlar ve eğitime dair zorluklar itibariyle – dil hâkimiyetinin ve dil aracılığıyla bilgi edinim hâkimiyetinin de en önemli unsurudur. Buradan hareketle ana dili Arapça olmayan bazı Türk öğrencilerdeki (Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi-Türkiye) morfolojik farkındalığın, onların, Arapça zihinsel sözlük gelişimlerine katkı derecesini netleştirmeye çalışan bu araştırmanın konusu ortaya çıkmıştır. Bu konu, dilsel farkındalık ile dillerin öğrenimi arasındaki ilişkiye dair araştırmaların sonuçlarına dayanarak ele alınacaktır. Bu itibarla çalışmada, farkındalık süreçlerinin –özellikle morfolojik farkındalık- Türk öğrencilerde zihinsel sözlük gelişimine etkisi olduğu ve bunun da anlama ve türetme ameliyelerinin yansımaları olduğu varsayımını teyit edeceğiz.*

**Anahtar Kelimeler**: *Arap Dili, Ana Dili Arapça Olmayanlar İçin Arapça Eğitimi, Morfolojik Farkındalık, Zihinsel Sözlük, Zihinsel Sözlük Gelişimi.*

**Abstract**

*The researchers' interest in the field of language teaching and learning was based on the lexicon as it represents the basis for language proficiency. As a matter of fact, it is considered as a basic input for learning it whether it is a mother tongue or a second language. Furthermore, recent studies in language teaching and learning have confirmed the importance of the lexicon in developing language skills and achieving learning goals. The lexicon is a key factor to the development of the linguistic competencies of the learner: both at the production and the understanding levels. It is also an important component of language ownership and acquiring knowledge of it while considering pedagogical problems and the educational constraints presented by the subject of educational lexicon. Taking into consideration of all what was mentioned above, we chose the subject of this research, which seeks to authenticate to which extent the morphological awareness is contributing to the development of the Arabic mental lexicon of non-Arabic speaking learners (Faculty of Theology at Sakarya University, Turkey), based on the results of researches on the relationship between linguistic awareness and language learning. We will emphasize the assumption that sensitive processes, especially morphological awareness, have an impact on the development of the lexicon. This has also implications on the processes of understanding and production.*

**Keywords**: *The Arabic Language, Teaching of Arabic to Non-native Speakers, Morphological Awareness, The Mental Lexicon, Development of the Mental Lexicon.*

**Extended Summary**

Learning foreign languages has become increasingly important in recent times, and the Arabic language occupies a prominent position among the languages of the world. Thus, the demand for learning it is increasing day after day. Obviously, those who are responsible for teaching and preparing programs should improve both their teaching methods, their educational programs and adopt the best experiences to meet the ambitions of the learners to learn Arabic in less effort and shorter time and more efficient way. Despite the importance of the lexicon in the ability to master the language, the field of learning lexicon is still new, as many of the practitioners in this field that have not yet developed enough concepts to build a field of research in this specialty which considers a set of educational, linguistic and cognitive performances of the learner. In addition, the lexicon courses in the educational curricula have been fragmented and became less productive in the context of an education that is governed by a weak time-frame, which is shown only as an exception in the textual explanation, and is used only as a procedural means for possessing other linguistic competencies. Proceeding from that, we chose the subject of this research, which seeks to authenticate to which extent the morphological awareness is contributing to the development of the Arabic mental lexicon of non-Arabic speaking learners (Faculty of Theology at Sakarya University, Turkey), based on the results of researches on the relationship between linguistic awareness and language learning. We will emphasize the assumption that sensitive processes, especially morphological awareness, have an impact on the development of the lexicon. This has also implications on the processes of understanding and production. The problem with which this research is concerned is an attempt to answer general questions, which can be divided into two sections. The first one is related to the general educational policy adopted in the teaching of Arabic language in the Theology Faculties in Turkey, such as: -What are the contents of learning directed to achieve the linguistic competencies of the lexicon and the morphology? The second one is related to the learning process itself, and levels of cognitive work within the components of the lexicon and the morphology, such as: - Is the Arab morphological awareness an important variable in the course of the production of speech and understanding among Turkish learners? The importance of lexicon, its role in the success of linguistic communication and its complex nature necessitate working on supplying the learner with effective strategies in order to develop his linguistic vocabulary. Thus, he can solve the communication problems caused by new or ambiguous words that a learner is often exposed to in the processes of language learning and use and helps him in enriching his mental lexicon. We therefore expect that this research will prepare the way for researchers working in this field to develop appropriate and successful solutions for the development of the mental lexicon of the learners and to identify the weaknesses and work to remedy them based on recent linguistic cognitive data. This study was based on a sample of preparatory year students at the Faculty of Theology at Sakarya University, totaling 60 students. To approach the problem of the research, we have relied on the tests technique that we applied to the study sample. These tests are divided into two parts. The first part is about the morphological awareness and the second one is about the lexicon; the morphological awareness tests focus on basic components imposed by the specificity of the Arabic language. These tests aim to measure the extent of learners' knowledge of the morphological structure of words and the extent of their ability to rules the formation of words based on morphological and analytical mechanisms. Concerning the lexicon, it contains two tests. The first one is about the production, and the second one is about the understanding. The results of the research revealed important correlations between morphological awareness and the lexicon. These results are consistent with studies that showed that the lexicon development for the learner is related to his morphological knowledge. Proceeding from this, it is important to emphasize that the explicit educational activities that are based on developing

the learner's awareness to think and monitor the lexicon, considering the linguistic characteristics of this component, are important factors that contribute to the learners control of lexical competence and the development of their lexicon continuously. The importance of the lexicon in mastering the language, and the complex nature of it, emphasizes the necessity of providing the language learner with effective strategies to develop his lexicon, so that he can solve the problems of understanding and communication caused by new or mysterious words, and at the same time help him to continue to learn new words and develop his mental lexicon. In general, the results of the study have shown that they support the idea that regular education of morphological analysis constitutes a promising method for teaching the lexicon, and a theoretical framework for the formation of curriculum activities.

## المقدّمة

شهد البحث اللساني والتربوي تطورا مهما في تأصيل نظريات تعلم اللغات الأجنبية، وتجريبها، والبحث عن أفضل طرق التدريس التي تحقق غايات المتعلمين من جهة، وتلبي رؤية المؤسسات التعليمية من جهة أخرى. وانطلاقا من ذلك أصبح تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مجالا مستقلا ببرامجه ومناهجه وكتبه التعليمية. ويشهد هذا الميدان نشاطا ملحوظا في الآونة الأخيرة، وذلك رغبة في نشر اللغة العربية، وتعليمها على أسس تربوية سليمة، واستجابة للإقبال المتزايد على تعلمها في مختلف بقاع العالم، وتحقيقا لأهداف إسلامية وحضارية واقتصادية. ومن تم فقد عرف تعليم اللغة العربية توسعا، واهتمت به الكثير من البلدان غير العربية –إلى جانب البلدان العربية– وكان في مقدمتها الدولة التركية التي تشهد اهتماما واسعا بتعليم العربية في مدارسها وجامعاتها، حيث تعتبر العربية مادة إجبارية في أغلب كليات الإلهيات "العلوم الإسلامية" التي تُلزم طلابها بدراسة سنة تحضيرية خاصة باللغة العربية. ومع ارتفاع أعداد كليات العلوم الإسلامية الذي يزداد عاما بعد آخر، ترتفع أيضا أعداد الطلاب الملتحقين بالسنوات التحضيرية للغة العربية. ومع تزايد الإقبال على تعلم هذه اللغة تزداد أيضا الحاجة إلى تطوير مجال تعليمها ومسايرة الأبحاث الحديثة التي أظهرت نتائج فعّالة في ميدان تعليم وتعلم اللغات.

وتؤكد الدراسات الحديثة التي أجريت في مجال تعلم اللغات على الدور المحوري الذي يلعبه المعجم في القدرة على استخدام اللغة؛ لسبب ربما يبدو بسيطا وهو أنه لا وجود للغة دون معجم تقوم عليه. وعلى الرغم من أهمية المعجم في التمكن من اللغة، إلا أن ميدان تعليمية المعجم لم يحقق التراكم المأمول بعد، حيث يرى كثير من المشتغلين في هذا الحقل أنه لم تؤسس بعد تصورات كافية لبناء مجال بحث في هذا التخصص يأخذ بعين الاعتبار مجموعة من المظاهر التربوية واللسانية والمعرفية للمتعلم. واعتبارا لذلك، ووقوفا عند المشاكل البيداغوجية والإكراهات التربوية التي يطرحها موضوع تعليمية المعجم، برزت إشكالية هذا البحث التي ترتبط بالوعي المورفولوجي وعلاقته بتطوير المعجم الذهني عند المتعلمين غير الناطقين باللغة العربية، حيث بينت عدة أبحاث أن تطوير المعجم لدى المتعلم يرتبط بمعارفه المورفولوجية، خاصة بمهارته في استعمال المعلومات المورفولوجية للكلمات.

وهذه الإشكالية التي يتمحور حولها البحث، تكمن في محاولة الإجابة عن سؤالين مركزيين؛ سؤال مرتبط بالسياسة التعليمية العامة المعتمدة في مناهج تدريس اللغة العربية بكليات الإلهيات في تركيا (مع التركيز على كلية الإلهيات بجامعة صكاريا):

- ما هي السياسة التعليمية العامة المعتمدة في تعليم اللغة العربية في كلية الإلهيات، وما مضامين التعلم الموجه لتحقيق الكفايات اللسانية الخاصة بمسارات المعجم والصرف؟

وسؤال مرتبط بالتعلم ذاته، ومستويات اشتغاله ضمن مكوني المعجم والصرف:

- هل يمثل الوعي المورفولوجي العربي متغيرا هاما في مسار إنتاج الكلام وفهمه لدى المتعلمين الأتراك؟

## ١. الإطار النظري للبحث

### ١.١. بين المعجم والقاموس

الملاحظ لدى عدد من الباحثين العرب استخدام لفظتي "معجم" و "قاموس" باعتبارهما مترادفتين، لذلك صار متداولا بين الدارسين إطلاق اللفظتين للدلالة على نفس المعنى، فمثلا يقول أحمد عبد الغفور عطار: "المعجم أو القاموس كتاب يضم أكبر عدد من مفردات اللغة مقرونة بشرحها وتفسير معانيها، على أن تكون المواد مرتبة ترتيبا خاصا، إما على حروف الهجاء أو الموضوع".[١] وإذا كان هذا الاستعمال العام الذي شاع بين الباحثين وصار متداولا يسمح بهذا الترادف، فإن الدرس المعجمي العربي المعاصر يحرص على التمييز بينهما، مثلما فعل الدرس المعجمي الغربي بمصطلحَي (Dictionary) و(Lexicon)، لذلك اتجه بعض الباحثين العرب إلى التمييز بينهما واستعمال المصطلحين بمعنيين مختلفين، ومن هؤلاء عبد العلي الودغيري الذي وضّح سبب تمييزه بين المصطلحين بقوله: "استعملت في هذا البحث– كما في الأبحاث السابقة– مصطلحي(قاموس)و(معجم) بمعنيين مختلفين، شعورا مني بضرورة التمييز بين مفهومين أصبح الفصل بينهما في الدراسات المعجمية المعاصرة أمرا واضحا تماما".[٢] وانطلاقا من ذلك يعتبر هذا الباحث أن مصطلح (القاموس) كمقابل للفظ الأجنبي (Dictionary) يفيد في الدرس المعجمي المعاصر كلّ كتاب له هدف تربوي وثقافي، يضم قائمة قد تطول وقد تقصر من الوحدات المعجمية، ويُخضعها المؤلف لترتيب وشرح معيّنين. أما مفهوم (المعجم) الذي يقابل المصطلح الأجنبي (Lexicon)، فيدل على ما هو أشمل وأعمق ويعني به المجموع المفترَض واللامحدود من الوحدات المعجمية التي تمتلكها جماعة لغوية معينة ، أو يمكن أن تمتلكها احتمالا بفعل القدرة التوليدية الهائلة للغة.[٣] وبمعنى آخر فالمعجم هو تمثُّل

---

١ أحمد عبد الغفور عطار، *مقدمة الصحاح* (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٩)، ٣٨.

٢ عبد العلي الودغيري، "قضية الفصاحة في القاموس العربي التاريخي"، *مجلة المعجمية* ٥-٦ (١٩٩٠)، ٢١٥.

٣ الودغيري، "قضية الفصاحة في القاموس العربي التاريخي"، ٢١٥.

الوحدات المعجمية في دماغ مستخدم اللغة، ومجموع هذه الوحدات يشكّل مخزونا معجميا يحتفظ به صاحبه في جزء من دماغه مخصص للذاكرة، لذلك صحّت تسميته أيضا "ذاكرة معجمية".[٤] ومن تم فالتفريق بين المصطلحين أصبح واضحا لدى عدد من الباحثين، والتمييز بينها في دراسات اللغوية المعاصرة أصبح أمرا ضروريا تفرضه خصوصية كل مصطلح وحقله الذي ينتمي إليه.

ويمثل مفهوم المعجم الذهني (الداخلي) اتحادا بين مجال علم النفس ومجال اللسانيات. ويتحدد هذا المفهوم بالنظر إليه من اتجاهين اثنين: "الأول كمي يختص بالوحدات المعجمية :مم تتألف، وكيف تنتظم، والثاني كيفي يختص بالقوانين التي تنظمه، والمبادئ التي بها تصاغ أشكاله المختلفة، والأحكام التي توجه طريقة نفاذنا إليه في الموضع الذي خزن فيه داخل الذهن"[٥]. واعتبارا لذلك، فالمعجم الذهني يتكون من محتوى معين ومن آليات تمكن من تدبير هذا المحتوى.

### ٢.١. الوعي المورفولوجي ومقتضياته النظرية

يتشكل مفهوم "الوعي المورفولوجي" من كلمتين: الوعي والمورفولوجي، وقد جاء في لسان العرب أن معنى " وعى الشيء والحديث يعيه وعيا وأوعاه: حفظه وفهمه وقبله، فهو واع، وفلان أوعى من فلان أي أحفظ وأفهم".[٦] أما فيما يخص الشق الثاني من المفهوم، فهو مشتق من اسم "المورفولوجيا" التي تعني دراسة الشكل أو تكوين الكلمات المركبة. وانطلاقا من ذلك يمكن تعريف الوعي المورفولوجي بأنه معرفة بنية الكلمات وتشكّلها، وكذا التغيرات الشكلية التي تطرأ عليها، وذلك على مستوى وحداتها البنائية الصغرى أي المورفيمات. والمورفيم _كما سبقت الإشارة إلى ذلك_ هو أصغر وحدة لغوية حاملة للمعنى.

أما فيما يتعلق بمفهوم الوعي المورفولوجي من منظور نفسي لساني، فالتعريف الأكثر تداولا في الكتابات هو تعريف Carlisle،[٧] حيث عرفت الوعي المورفولوجي بأنه الوعي الذي يمتلكه المتعلم حول البنية المورفيمية للكلمات وقدرته على التفكير حول هذه البنية والتعامل مع المورفيمات. وهذا التعريف يشبه تعريف باحثين آخرين مثل Nagy وآخرون[٨] الذين عرفوا الوعي المورفولوجي بأنه القدرة على تحليل الكلمات إلى وحدات صغرى دالة، مثل السوابق واللواحق والجذور. وهناك تعريف آخر لمفهوم الوعي المورفولوجي أبرزه (Kuo & Anderson) يتمثل في أن الوعي المورفولوجي هو معرفة قواعد تشكّل

---

٤ عائشة عوجان، "تعليمية المعجم مفاهيم أساسية"، *مجلة العربية* ٧/٤ (٢٠١٦)، ٢٢٣.

٥ مصطفى بوعناني، "المعجم الذهني في اللسانيات المعرفية: مكوناته وأبعاد انتظامه، ومسارات النفاذ إليه"، *مجلة أبحاث* معرفية ٣ (٢٠١٢)، ١٢.

٦ محمد بن مكرم بن على أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، *لسان العرب* (بيروت: دار صادر، ١٩٩٧) "وعى"، ٣٩٦/٣.

7 Joanne F. Carlisle, "Morphological awareness and early achievement", ed. Feldman L. B, *Morphological aspects of language processing*, (Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995).

8 William E. Nagy vd., "Morphological knowledge and literacy acquisition". *Journal of Learning Disabilities*, 47/1 (January 2014).

الكلمات.[9] وعموما، فهذه التعريفات تميز بين ما يرتبط بالمعارف التي يمتلكها المتعلم بخصوص البنيات الصرفية للغته، وما هو مرتبط بقدرته على القيام بمهام أو عمليات مختلفة حول هذه المعارف.

ويمكن النظر في أثر الوعي المورفولوجي بكيفيتين:[10]

– "أولا، عبر المفردات التي يستعملها المتعلم؛ فالوعي المورفولوجي يساهم في نمو المهارات الشفهية الضرورية للفهم الشفهي والفهم الكتابي أيضا.

– ثانيا، عبر تسهيل التعرف على الكلمات من خلال التعرف على المورفيمات المكونة لها".

والمتتبع للأبحاث العلمية المرتبطة بمهام الوعي المورفولوجي سيلاحظ أن المهام المدرجة ضمن هذه الدراسات عديدة ومتنوعة، كما يتم استعمال أسماء مختلفة للحديث عن نفس المهمة المورفولوجية، مما يصعب معه تشكيل إطار منهجي متجانس،[11] إلى جانب أن عدم الوضوح هذا يُسبب الكثير من الالتباس ويجعل تقييم هذه المعرفة صعباً نوعا ما. ويُعتَبر (Nagy & Tyler) أول من اقترحا تصنيفًا لأنواع المهام التي تهدف إلى تقييم المعرفة المورفولوجية لعدد من المشاركين الناطقين باللغة الإنجليزية. حيث استخدما مهاما سمحت لهما بتمييز ثلاثة أنواع من المعرفة المورفولوجية وهي: المعرفة العلائقية والتركيبية والتوزيعية، وذلك وفقا للترتيب الذي يتم به اكتساب هذه المعارف (حيث لاحظ الباحثان أن النتائج تتحسن حسب المستوى وأعمار المشاركين).[12]

- المعرفة العلائقية: تتعلق بالكلمات التي تحتوي على نفس الأصل، وترجع إلى قدرة المتعلم على معرفة الجذر/الجذع المشترك لمجموعة من الكلمات. فعلى سبيل المثال، تشترك الكلمات (ملعب) و (لاعب) و(لعبة) في نفس الجذر/ المورفيم الجذري (ل ع ب).

- المعرفة التركيبية: تتعلق بمعرفة اللواصق المختلفة للغة ووظيفتها. ومثال ذلك في اللغة العربية ربط لاحقة جمع المذكر (ون) مع الاسم (معلم) لتصبح (معلمون)، وهكذا.

- المعرفة التوزيعية: ترتبط بقواعد بناء الكلمات المعقدة مورفولوجياً.

ويتم تقييم الوعي المورفولوجي بالاعتماد على عدد من المهام التي تتخذ بعدين مختلفين؛ بعد يرتكز على المهام المتعلقة بالاستقبال، والتي من خلالها يتم تقييم مستوى الفهم، حيث يطلب مثلا من المشارك

---

9 Li-jen Kuo- Richard C. Anderson, "Morphological Awareness and Learning to Read: A Cross Language Perspective". *Educational Psychologist*, 41/3 (2006).

١٠ فاطمة الخلوفي، "أثر الوعي الصرفي في تعلم القراءة"، *مجلة كلية علوم التربية* ٧ (٢٠١٥)، ٤١.

11 Rachel Berthiaume vd., "L 'evaluation de la conscience morphologique: proposition d'une typologie des taches", *Language Awareness* 19/3 (August 2010), 156-158.

12 Andrea Tyler- William Nagy, "The acquisition of English derivational morphology", *Memory and Language*, 28/6 (December 1989).

أن يقدم حكما ما على كلمة أو مجموعة من كلمات. أما البعد الثاني فيتعلق بمستوى الإنتاج، ويمكن من خلاله أن يقوم المشارك بإتمام بعض الجمل بكلمات مناسبة.

### ٣.١. برنامج تعليم اللغة العربية خلال المرحلة التحضيرية في كلية الإلهيات بجامعة صكاريا

شهد مجال تعليم اللغة العربية في تركيا تطورا ملحوظا، خاصة بعد اعتماد معظم كليات الإلهيات تدريس سنة تحضيرية خاصة باللغة العربية لطلبتها، وذلك قبل بدئهم دراسة تخصصهم الجامعي. وتهدف جميع برامج تعليم اللغة العربية في هذه السنة عموما إلى تحقيق هدف عام؛ وهو تأهيل الطلاب للسنوات الأربع التالية الخاصة بتدريس العلوم الإسلامية. ولعل مِن بين الأسباب الرئيسة التي ساهمت في تدريس اللغة العربية في كليات الإلهيات ارتباط مصادر البحث في تخصصات مختلفة باللغة العربية، وهو الأمر الذي دفع هذه الكليات إلى إلزام طلبتها بأخذ سنة تحضيرية في اللغة العربية قبيل دخول مرحلة الدراسة الجامعية؛ فهي مفتاح المصادر والمراجع المرتبطة بمختلف التخصصات.[١٣]

واعتبارا لذلك فالسنة التحضرية هي مرحلة دراسية خاصة باللغة العربية، يتم من خلالها تحضير الطلاب لدخول مرحلة الليسانس (الإجازة)، وتبلغ عدد ساعاتها في كلية الإلهيات بجامعة صكاريا (٨٣٢) ساعة دراسية، تعد شرطا إجباريا لبدء الدراسة فيها. و تنقسم هذه السنة إلى فصلين دراسيين، تبلغ مدة كل واحد منهما ١٦ أسبوعا.

الجدول ١: عدد الأسابيع وساعات الدراسة في السنة التحضرية حسب الموسم الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠

| الفصل | عدد الأسابيع | ساعات الدراسة | المجموع |
|---|---|---|---|
| الأول | ١٦ | ٤١٦ | ساعة ٨٣٢ |
| الثاني | ١٦ | ٤١٦ | |

ويرتكز برنامج اللغة العربية على تدريس ست مواد؛ وهي: الصرف، النحو، القراءة والفهم، التعبير الكتابي الشفوي، الاستماع، والقرآن الكريم. ويبلغ مجموع الحصص الأسبوعية لهذه المواد خلال السنة التحضيرية (١٣) حصة في الأسبوع بمعدل (٢٦) ساعة أسبوعيا، يتلقّى الطلاب خلالها مواد اللغة العربية مقسمة بين حصص صباحية وأخرى مسائية.

---

[١٣] خير الدين سعيدي، "واقع وآفاق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في تركيا (جامعة إسطنبول نموذجا)"، *أبحاث المؤتمر السنوي العاشر* (باريس: معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية بالتعاون مع مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ٢٠١٦)، ١٥١.

الجدول ٢: الهيكله الزمنيه الاسبوعيه لمواد اللغه العربيه خلال السنه التحضيريه

| المواد | مدة الحصة الواحدة | عدد الحصص | المجموع |
|---|---|---|---|
| الصرف | ساعتان | ٢ | ٤ ساعات |
| النحو | ساعتان | ٣ | ٦ ساعات |
| القراءة والفهم | ساعتان | ٢ | ٤ ساعات |
| التعبير الكتابي والشفوي | ساعتان | ٢ | ٤ ساعات |
| الاستماع | ساعتان | ٣ | ٦ ساعات |
| القرآن الكريم | ساعتان | ١ | ساعتان |
| المجموع | | ١٣ | ٢٦ ساعة |

والملاحظ حسب الجدول (٢) أن مادة النحو ومادة الاستماع تنفردان بأكبر مدة زمنية في جدولة الحصص؛ حيث يتم تدريسهما ثلاث مرات في الأسبوع، وذلك بمعدل (٦) ساعات أسبوعيا للمادة، في حين تخصص أقل مدة زمنية لدرس القرآن الكريم، وتبلغ حصة واحدة في الأسبوع، بينما تتساوى مواد الصرف، القراءة والفهم، والتعبير الكتابي والشفوي في معدل الحصص، حيث تُدرس مرتين في الأسبوع بمعدل(٤) ساعات لكل مادة. وعادة ما تدرّس مواد القراءة والفهم، النحو، و الصرف من قبل أساتذة أتراك، بالإضافة إلى مادة القرآن الكريم التي تُقدّم كذلك ضمن مواد هذه السنة، ويشرف على تدريسها أساتذة أتراك من أقسام أخرى (مثلا قسم التفسير). بينما يدرِّس الأساتذة العرب غالبا مادتي الاستماع والتعبير الكتابي والشفوي. ويُخصص لكل مادة برنامج سنوي توضح فيه المواد التفصيلية المدرسة خلال كل أسبوع، وتحدد فيه تواريخ الامتحانات.

ويمكن أن نقول إن السنة التحضيرية _باعتبارها سنة لتعليم اللغة العربية_ تسعى بشكل عام إلى تمكين الطلاب من المهارات اللغوية. ومع أن جميع برامج السنة التحضيرية تشترك في هدف تأهيل الطلاب لمرحلة الليسانس (الإجازة) إلا أنها تختلف في أهدافها التفصيلية، وفي طرق تصنيف الطلاب، وتوزيع المواد، والوسائل والمناهج المعتمدة.

### ٤.١. المناهج التعليمية المعتمدة خلال السنة التحضيرية

تعتبر عملية اختيار الكتاب التعليمي من أصعب الخطوات في مجال تعليم اللغات بشكل عام وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بشكل خاص. وقد تباينت اختيارات البرامج للمقررات المدرّسة حسب الجامعات. ويعتمد برنامج تعليم اللغة العربية في كلية الإلهيات بجامعة صكاريا على مجموعة من المناهج

التعليمية المنتقاة من قِبل الهيئة التدريسية،[١٤] وذلك حسب المواد المعتمدة. حيث يتم تدريس مادة القراءة والفهم من خلال الأجزاء الثلاثة لكتاب القراءة ضمن سلسلة "العربية للجامعات ( Akademik Arapça) لمؤلفها سليمان قبلان. وتُدرّس مادة التعبير الشفوي والكتابي من خلال كتاب المحادثة بأجزائه الأربعة، ومادة الاستماع من خلال كتاب الاستماع. والكتابان معا ينتميان للسلسلة نفسها. أما مادة النحو فيتم تدريسها بالاعتماد على سلسلة "القواعد العربية الميسرة" بأجزائها الثلاثة؛ وهي سلسلة موجهة لتعليم النحو العربي لغير العرب، لمؤلفيها: محمود اسماعيل صيني وابراهيم يوسف السيد و محمد الرفاعي الشيخ. أما مادة الصرف، فيُعتمد في تدريسها على مجموعة دروس معدّة من قبل الهيئة التدريسية للبرنامج.

الجدول ٣: المناهج المعتمدة في تدريس مواد اللغة العربية خلال السنة التحضيرية

| المادة | الكتاب |
|---|---|
| القراءة والفهم | كتاب القراءة (ثلاثة أجزاء)، سلسلة العربية للجامعات Akademik Arapça |
| التعبير الشفوي والكتابي | كتاب المحادثة (أربعة أجزاء)، سلسلة العربية للجامعات Akademik Arapça |
| الاستماع | كتاب الاستماع (١-٢-٣-٤)، سلسلة العربية للجامعات Akademik Arapça |
| النحو | سلسلة القواعد العربية الميسرة (ثلاثة أجزاء) |
| الصرف | مطبوع مُعدّ من قِبل الهيئة التدريسية للغة العربية في كلية الإلهيات صكاريا |

### ٥.١. المكون الصرفي والمعجمي ضمن المنهاج التعليمي

على الرغم من تعدد مصادر المعرفة وتنوع المواد التي باتت تُعتمد في العملية التعليمية التعلمية، يظل الكتاب التعليمي الأداة التعليمية الأساسية، التي تتيح للمتعلمين جملة من المعارف والمفاهيم المنظمة. وبناء على ذلك، تكتسي عملية تأليف واختيار الكتب التعليمية بالجودة المطلوبة أهمية كبيرة، وتشكل عاملاً مهما في نجاح أو فشل البرامج التعليمية. كما أن الكتاب المدرسي الجيد الذي يستجيب لحاجيات المتعلمين من شأنه أن يخفف –ولو جزئيا– ما قد يعتري برامج تعليم اللغة من نقص على مستويات مختلفة.

وتنبني مادة الصرف ضمن المنهاج التعليمي المعتمد هذا البرنامج على مبدأ التصريح بجميع الظواهر الصرفية المراد تدريسها، إذ يتم تقديم الظاهرة الصرفية للمتعلم عن طريق إبراز القواعد المتحكمة فيها انطلاقا من أمثلة معطاة أو مستخلصة من نص قرائي، أو عن طريق تدريب المتعلم على تطبيق هذه

[١٤] والتي تحتمل التغيير حسب قرارات الهيئة التدريسية بالكلية.

الظاهرة. والجدول (٤) أسفله، يبرز مختلف الظواهر الصرفية المقدمة خلال الفصلين الأول والثاني من السنة التحضرية.

الجدول ٤: الظواهر الصرفية المقدمة خلال الفصلين الأول والثاني من السنة التحضرية

| الفصل الأول | الفصل الثاني |
|---|---|
| تعريف الصرف، الميزان الصرفي | صيغ الأفعال المزيدة |
| الفعل الماضي، الفعل المضارع | مصادر الأفعال الرباعية |
| الفعل الأمر | مصادر الأفعال الخماسية والسداسية |
| الأقسام السبعة | تصريف الأفعال المزيدة على الثلاثي |
| الفعل المعلوم والمجهول | مصادر الأفعال الثلاثية |
| الفعل الماضي مع ضمائر الفاعل | المصدر الميمي |
| الفعل المهموز | مصدر المرة ومصدر الهيئة |
| الفعل المضعف | المصدر الصناعي |
| الفعل المثال | اسم الفاعل، اسم المفعول |
| الفعل الأجوف | اسم الفاعل من الفعل غير الثلاثي |
| الفعل الناقص | اسم المفعول من الفعل غير الثلاثي |
| الفعل اللفيف | الصفة المشبهة |
| | اسم الزمان، اسم المكان |
| | اسم الآلة، الاسم المنسوب |

يظهر من خلال الجدول، أن الظواهر الصرفية المدرجة تهم جانبين اثنين؛ جانب متعلق بالتصريف (الفعل الماضي، المضارع، الأمر، ...) وجانب متعلق بالاشتقاق (المصادر، اسم الفاعل، اسم المفعول، اسما الزمان والمكان، ...). ويتم تدريس هذه الظواهر حسب المنهج المعتمد من خلال ثلاث خطوات:

١. نص قصير يضم الظاهرة الصرفية
٢. القاعدة
٣. التدريبات

أما مكون المعجم فيظهر – من خلال المناهج المعتمدة– أن تدريسه يتم غالبا عبر مواد القراءة والمحادثة والاستماع؛ حيث يقدم في مادة القراءة عن طريق لائحة من الكلمات المرافقة للنص، والمعتمد في شرحها على الصور، ثم يليها عدد من التدريبات التي عادة ما ترتكز على مرادف الكلمة، ضدها، مفردها

أو جمعها، واختيار الكلمة المشتقة الصحيحة[١٥]. أما المحادثة فيُقدم المعجم خلالها عبر لائحة من الكلمات ترد تحت اسم "الكلمات الجديدة" أو "الكلمات والتعابير"، وتستثمر في عدد من التدريبات[١٦]. وأخيرا مادة الاستماع، وتجعل للمعجم حيزا ضمن مجموعة من التدريبات، مقسمة حسب أجزاء الكتاب، بحيث يُعتمد في الجزأين الأول والثاني على تدريب يضم لائحة من الكلمات والتعابير التي يطلب من المتعلم (ة) حفظها. أما في الجزأين الثالث والرابع فيظهر المعجم من خلال تدريب يُطلب فيه استخراج معنى كلمات وتعابير من المعجم (القاموس)[١٧].

على الرغم من الأهمية التي يحظى بها المعجم في تعليم وتعلم اللغات ، إلا أنه ما زال يعاني في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من نقص في جانب إعداد المادة التعليمية، ولا زال يُنظر إليه كمكون لغوي هامشي يساعد في اكساب المتعلم كفايات لغوية أخرى. ولم يرق بعد إلى مستوى الاهتمام والتخطيط المطلوبين. كما أن دورس الصرف في جانبها الاشتقاقي على وجه الخصوص لا تُستثمر بشكل منظم ومخطط في تعليم المعجم، وغالبا ما يتم تقديم الصرف بطرق ميكانيكية –إن صح التعبير– تفصله عن مكونات اللغة الأخرى، وتجعلنا نُغرق المتعلم في أخذ معلومات عن الصرف أكثر من تمكينه من آليات تساعده على استثمار الجانب الصرفي في تطوير معجمه فهما وإنتاجا.

استنادا إلى ذلك، يمكن القول إن طرق تعليم المعجم والمورفولوجيا ضمن المناهج التعليمية قد تكون عاملا من العوامل التي تفسر عدم تمكن المتعلمين من الكفاية المعجمية، وما يترتب عليه من ضعف في الفهم والإنتاج.

## ٢. الإطار التطبيقي للبحث

### ١.٢. فرضيات البحث

ينبني هذا البحث على افتراض أن للسيرورات الواعية، خاصة الوعي المورفولوجي، أثر في تطوير المعجم الذهني للمتعلمين. وبناء عليه فإن فرضية البحث العامة هي:

يكون لمستوى المعارف المورفولوجية العربية علاقة بتطوير المعجم الذهني لدى المتعلمين غير الناطقين باللغة العربية.

ثلاث فرضيات إجرائية:

- يرتبط تطوير المعجم عند المتعلمين الأتراك خلال السنة التحضيرية بدرجات وعيهم المورفولوجي.

---

١٥ حسب الجزء الثالث من كتاب القراءة.

١٦ حسب الجزء الأول من كتاب المحادثة.

١٧ حسب كتاب الاستماع (١-٢-٣-٤).

- تؤثر المعارف المرتبطة بمختلف مكونات الوعي المورفولوجي (التصريف، الاشتقاق، ومعرفة الأوزان والصيغ) في عمق المعجم بنسب مختلفة.

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

### ٢.٢. مجتمع الدراسة

تم الاعتماد في هذه الدراسة على عينة من طلاب السنة التحضيرية بكلية الإلهيات بجامعة صكاريا، تبلغ في مجملها ٦٠ طالبا وطالبة. والجدول الآتي يوضح عينة البحث:

الجدول ٥: عينة البحث

| المؤسسة | المستوى | عدد الذكور | عدد الإناث | المجموع | مجموع العينة |
|---|---|---|---|---|---|
| كلية الإلهيات بجامعة صكاريا | المستوى الأول | ٩ | ٢١ | ٣٠ | ٦٠ |
| | المستوى الثاني | ١٠ | ٢٠ | ٣٠ | |

### ٣.٢. مجالات الدراسة الأساسية

**– المجال الزماني**

تم تطبيق الدراسة الميدانية خلال الموسم الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠.

**– المجال المكاني**

تم إجراء هذه الدراسة على مستوى كلية الإلهيات بجامعة صكاريا في تركيا.

### ٤.٢. أدوات الدراسة

#### ١.٤.٢. اختبار الوعي المورفولوجي

يركز اختبار الوعي المورفولوجي على مكونات أساسية تمليها خصوصية اللغة العربية، قسم منها مرتبط بالتصريف، وقسم مرتبط بالأوزان والصيغ، وقسم مرتبط بالاشتقاق. وتسعى روائز هذا الاختبار إلى قياس مدى معرفة المتعلمين للبنية المورفولوجية للكلمات ومدى تمكنهم من قواعد تكوين الكلمات بالاعتماد على آليات تحليلية مورفولوجية.

#### ٢.٤.٢. اختبار المعجم

**أ. رائز معرفة الكلمات المعقدة مورفولوجيا لقياس عمق المعجم على مستوى الفهم**

الهدف من هذا الاختبار هو قياس مدى معرفة المتعلمين للكلمات المتعددة المورفيمات وبالضبط عمق المعجم، بحيث يجب على المتعلمين أن يتوصلوا إلى معنى الكلمات بالاعتماد على معلومات مورفولوجية.

تم تطوير هذا الاختبار من قِبل Fejzo وزملائها.[18] وقد اعتمدنا فكرته وأعدنا صياغته ليتناسب مع خصوصية اللغة العربية، وخصوصية المتعلمين.

**ب. رائز إنتاج كلمات مشتقة لقياس عمق المعجم على مستوى الانتاج**

بُني تصور هذا الاختبار على أبحاث[19] أُجريت على الوعي المورفولوجي، والهدف منه هو قياس مدى قدرة المتعلمين على إنتاج كلمات في سياقات مختلفة.

**٢.٥. نتائج البحث وتحليلها**

**١.٥.٢. نتائج البحث**

**١.١.٥.٢. نتائج الفرضية الجزئية الأولى**

"يرتبط تطوير المعجم عند المتعلمين الأتراك خلال السنة التحضيرية بدرجات وعيهم المورفولوجي"

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبارات الوعي المورفولوجي واختبارات المعجم لدى أفراد العينة، والجدول رقم (٦) يوضح ذلك:

الجدول ٦: نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبارات الوعي المورفولوجي واختبارات المعجم لدى أفراد العينة

| الاختبارات | | اختبار الانتاج | اختبار الفهم | مجموع اختبارات المعجم |
|---|---|---|---|---|
| اختبار التصريف | معامل الارتباط | ٠,٥٩٠** | ٠,٥٤٢** | ٠,٥٨٧** |
| | مستوى الدلالة | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ |
| | العينة | ٦٠ | ٦٠ | ٦٠ |
| اختبار الأوزان | معامل الارتباط | ٠,٥٨٥** | ٠,٥٦٩** | ٠,٦٠٤** |
| | مستوى الدلالة | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ |
| | العينة | ٦٠ | ٦٠ | ٦٠ |
| اختبار الاشتقاق | معامل الارتباط | ٠,٦٣٤** | ٠,٦٤٣** | ٠,٦٧٤** |

18 Researchgate, "The contribution of morphological awareness To polymorphemic knowledge in French-speaking 4th-graders" (16/08/2020).

19 Joanne F. Carlisle, "Fostering Morphological Processing, Vocabulary Development and Reading Comprehension", *Vocabulary Acquisition: Implications for Reading Comprehension*, ed. R. K., Wagner, A. E., Muse, K. R., Tannenbaum, (New York: Guilford Press, 2007); Richard K. Wagner., vd., "Promising avenues for better understanding implications of vocabulary development for reading comprehension", *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension*, ed. R. K. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum (New York: Guilford Press, 2007).

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | مستوى الدلالة | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ |
| | العينة | ٦٠ | ٦٠ | ٦٠ |
| مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي | معامل الارتباط | ٠,٦٧٥** | ٠,٦٥٠** | ٠,٦٩٣** |
| | مستوى الدلالة | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ |
| | العينة | ٦٠ | ٦٠ | ٦٠ |

** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)

وقد أفرزت النتائج حسب الجدول رقم (٦) وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لدى أفراد العينة بين اختبارات الوعي المورفولوجي واختبارات المعجم وذلك في جميع الاختبارات الفرعية، والمجموع الكلي للاختبارات حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون بين (٠,٥٤٢ – ٠,٦٩٣) وهي قيم دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١).

### ٢.١.٥.٢. نتائج الفرضية الجزئية الثانية

"تؤثر المعارف المرتبطة بمختلف مكونات الوعي المورفولوجي (التصريف، الاشتقاق، ومعرفة الأوزان والصيغ) في عمق المعجم بطرق ونسب مختلفة".

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار البسيط، وذلك بالاستناد على الاختبارات الإحصائية المقترنة به، لغرض معرفة درجة الأثر المتغير المستقل (اختبار الوعي المورفولوجي) على المتغير التابع (اختبار المعجم) لدى أفراد العينة. والجدول رقم (٧) يوضح نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار التصريف، الأوزان والصيغ، والاشتقاق كمتغيرات مستقلة على اختبار المعجم كمتغير تابع لدى أفراد العينة:

الجدول ٧: نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار التصريف، الأوزان والصيغ، الاشتقاق على اختبار المعجم لدى أفراد العينة

| | معامل الارتباط R | معامل التحديد $R^2$ | درجة الحريةDF | قيمة F | مستوى دلالةF | معامل الانحدار | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | B | الخطأ المعياري | قيمة T | مستوى دلالة T |
| التصريف | ٠,٥٨٧ | ٠,٣٤٥ | (١،٥٨) | ٣٠,٤٩٣ | ٠,٠٠٠ | ١,٢٠٢ | ٠,٢١٨ | ٥,٥٢٢ | ٠,٠٠٠ |
| الأوزان | ٠,٦٠٤ | ٠,٣٦٥ | (١،٥٨) | ٣٣,٣٩٢ | ٠,٠٠٠ | ١,٦٢٠ | ٠,٢٨٠ | ٥,٧٧٩ | ٠,٠٠٠ |
| الاشتقاق | ٠,٦٧٤ | ٠,٤٥٤ | (١،٥٨) | ٤٨,٢٢٩ | ٠,٠٠٠ | ٢,٠٥٤ | ٠,٢٩٦ | ٦,٩٤٥ | ٠,٠٠٠ |

يتضح من الجدول السابق أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر اختبار التصريف، الأوزان والصيغ، والاشتقاق على اختبار المعجم لدى أفراد العينة معنوي:

- في التصريف بلغت قيمة F (٣٠,٤٩٣) بمستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا مؤشر على كفاءة نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. ويتضح أيضاً أن قيمة معامل التحديد $R^2$ بلغت (٠,٣٤٥) وهذا يعني أن التصريف يفسر ما نسبته (٣٤,٥%) من التغيرات الحاصلة في اختبار المعجم لدى أفراد العينة. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (١,٢٠٢)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (اختبار التصريف) على المتغير التابع (اختبار المعجم)، وهذا الأثر معنوي حيث بلغت قيمة T (٥,٥٢٢) بمستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١)، أي أن اختبار التصريف له اسهام ذو دلالة احصائية على اختبار المعجم لدى أفراد العينة.

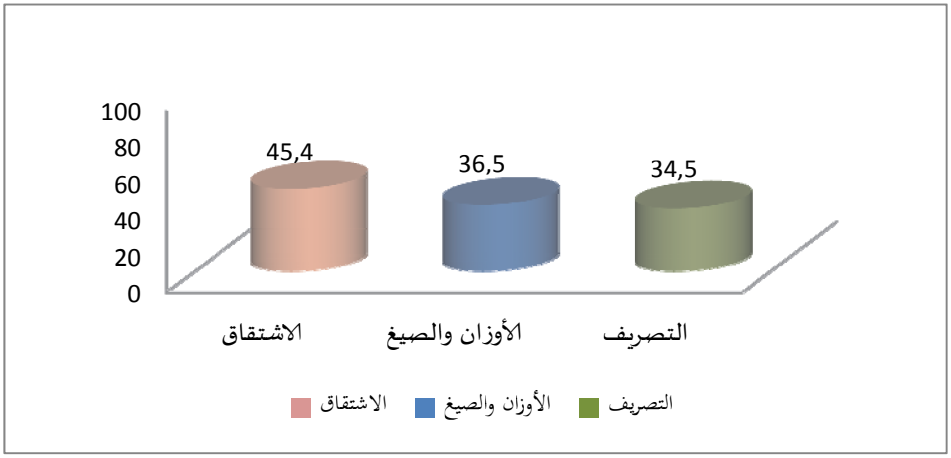
- في الأوزان والصيغ بلغت قيمة F (٣٣,٣٩٢) بمستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا مؤشر على كفاءة نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. ويتضح أيضاً أن قيمة معامل التحديد $R^2$ بلغت (٠,٣٦٥) وهذا يعني أن معرفة الأوزان تفسر ما نسبته (٣٦,٥%) من التغيرات الحاصلة في اختبار المعجم لدى أفراد العينة. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (١,٦٢٠)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (اختبار الأوزان) على المتغير التابع (اختبار المعجم)، وهذا الأثر معنوي حيث بلغت قيمة T (٥,٧٧٩) بمستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١)، أي أن اختبار الأوزان له اسهام ذو دلالة احصائية على اختبار المعجم لدى أفراد العينة.

- في الاشتقاق بلغت قيمة F (٤٨,٢٢٩) بمستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا مؤشر على كفاءة نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. ويتضح أيضاً أن قيمة معامل التحديد $R^2$ بلغت (٠,٤٥٤) وهذا يعني أن الاشتقاق يفسر ما نسبته (٤٥,٤%) من التغيرات الحاصلة في اختبار المعجم لدى أفراد العينة. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار β قد بلغت (٢,٠٥٤)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (اختبار الاشتقاق) على المتغير التابع (اختبار المعجم)، وهذا الأثر معنوي حيث بلغت قيمة T (٦,٩٤٥) بمستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١)، أي أن اختبار الاشتقاق له اسهام ذو دلالة احصائية على مجموع اختبارات المعجم لدى أفراد العينة.

تظهر النتائج أن هناك تفاوتا في نسب تأثير مكونات الوعي المورفولوجي (التصريف، الاشتقاق، ومعرفة الأوزان والصيغ) على المعجم، حيث حصل الاشتقاق على أعلى نسبة (٤٥,٤%)، يليه مكون

الأوزان والصيغ (٣٦,٥%)، أما مكون التصريف فقد حصل على أقل نسبة (٣٤,٥%). والشكل المبياني أسفله يوضح هذا التفاوت.

الشكل ١: نسب تأثير مكونات الوعي المورفولوجي (التصريف، الأوزان والصيغ، الاشتقاق) على المعجم




### ٣.١.٦.٢. نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار المعجم لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي (مرتفع منخفض)"

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ثم تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبارات المعجم لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي (منخفض، مرتفع)، والجدول رقم (٨) يوضح نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبارات المعجم لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي (منخفض، مرتفع) عند درجة حرية (٥٨):

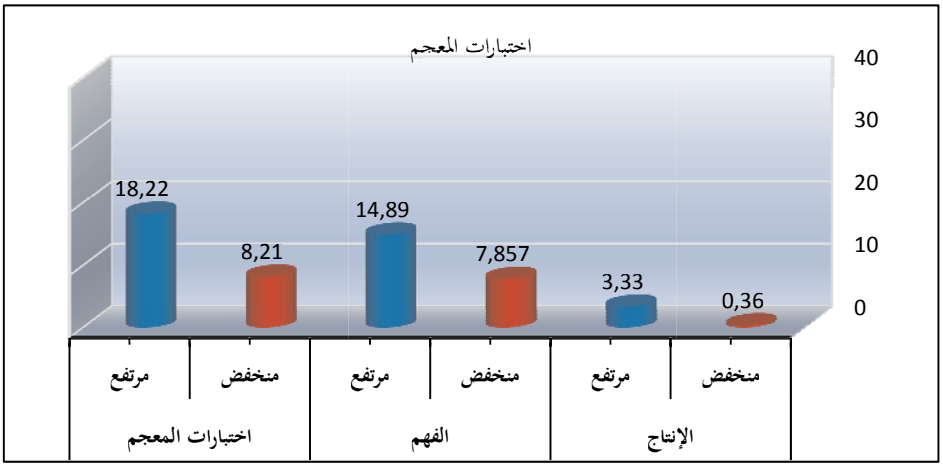
الجدول ٨: نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في اختبارات المعجم لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي (منخفض، مرتفع)

| م | الاختبار | مستوى الوعي المورفولوجي | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الإنتاج | منخفض | ١٤ | ٠,٣٥٧ | ٠,٤٩٧ | ٥٨ | -٦,٦٤٩ | ٠,٠٠٠ | دال |
| | | مرتفع | ٤٦ | ٣,٣٢٦ | ٢,٨٩١ | | | | |
| ٢ | الفهم | منخفض | ١٤ | ٧,٨٥٧ | ٣,٤١٦ | ٥٨ | -٥,٧٤١ | ٠,٠٠٠ | دال |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مرتفع | ٤٦ | ١٤,٨٩١ | ٥,٥٤٣ | | | ل |
| اختبارات المعجم | | منخفض | ١٤ | ٨,٢١٤ | ٣٧٠٤. | ٥٨ | -٦,٥٣٣ | ٠,٠٠٠ | دا ل |
| | | مرتفع | ٤٦ | ١٨,٢١٧ | ٧,٩٢١ | | | |

يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة احصائية لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي (منخفض، مرتفع) عند مستوى دلالة (٠,٠١) وذلك في مجموع اختبارات المعجم واختباراته الفرعية، حيث بلغت قيم (ت) (٦,٦٤٩-، ٥,٧٤١-، ٦,٥٣٣-) على التوالي وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١). وقد كانت الفروق دالة لصالح الطلبة مرتفعي مستوى الوعي المورفولوجي، والشكل رقم (٢) يوضح الفروق في اختبارات المعجم لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي (منخفض، مرتفع):

الشكل ٢: الفروق في اختبارات المعجم لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي (منخفض، مرتفع)




## ٢.٥.٢. مناقشة نتائج البحث

### ١.٢.٥.٢. مناقشة نتائج الفرضية الأولى

التحقق مما إذا كان هناك ارتباط بين تطوير المعجم عند المتعلمين الأتراك خلال السنة التحضيرية ودرجات وعيهم المورفولوجي.

أفرزت نتائج هذه الفرضية ترابطات مهمة بين الوعي المورفولوجي والمعجم لدى المتعلمين، حيث بينت النتائج أن مؤشر قيم معاملات الارتباط بين الوعي المورفولوجي والمعجم موجبة (طردية)، وهو ما يؤكد صحة الفرضية الجزئية الأولى التي انطلقنا منها والتي تنص على أن تطوير المعجم عند المتعلمين يرتبط بدرجات وعيهم المورفولوجي؛ أي أنه كلما كان التحصيل المورفولوجي عند المتعلمين مرتفعا كان تحصيلهم

المعجمي مرتفعا كذلك، والعكس صحيح. ويؤكد هذا الترابط على الدور المركزي الذي يحظى به المكون المورفولوجي في المنظومة اللسانية، باعتباره ينظّم ويحدد أشكال الكلمات، إذ يُعتبر إدراك الخصائص الداخلية للبنية المورفولوجية في اللغة العربية خطوة أساسية في بناء الوعي المورفولوجي لدى المتعلم، والذي يرتبط بقدرته على تحليل البنيات الصرفية للكلمة في اللغة العربية. كما أن هذا الترابط المهم الذي أفرزت عنه نتائج هذا الجزء، يتماشى مع الأبحاث التي بينت أن تطوير المعجم لدى المتعلم، سواء كان متعلما للغة الأولى أو الثانية، يرتبط بمعارفه المورفولوجية، خاصة بمهارته في استعمال المعلومات المورفولوجية للكلمات. وانطلاقا من ذلك، فإن نتائج هذا البحث تتوافق مع نتائج أبحاث أخرى ناقشت مساهمة الوعي المورفولوجي في تطوير المعجم، وإمكانية امتداد هذه العلاقة لتشمل متعلمي اللغة الثانية. وهو ما بينه Ichikawa،[٢٠] في بحثه الذي حاول فيه الإجابة عن ثلاث أسئلة:

١. إلى أي مدى يساهم الوعي المورفووجي في تطوير المعرفة بالمفردات؟

٢. إلى أي مدى يمكن تطبيق نتائج الأبحاث المبنية على دور الوعي المورفولوجي على مستعملي اللغة اللوغوغرافية كلغة أولى؟

٣. وفي المقابل كيف يمكن توسيع نطاق هذه النتائج لشمل متعلمي اللغات اللوغوغرافية[٢١] كلغة ثانية؟

وقد أظهرت نتائج هذا البحث ترابطا بين الوعي المورفولوجي وتطوير المعجم لدى متعلمي اللغة الثانية. كما أظهرت أن متعلمي اللغات اللوغوغرافية كلغة ثانية يمكن أن يستفيدوا من وعيهم المورفولوجي كما يفعل المتحدثون الأصليون لتطوير معرفتهم بالمفردات. والأمر نفسه عبر عنه Jornlin،[٢٢] حين اعتبر أن مهارات التحليل المورفولوجي مهمة ليس فقط للأطفال الذين يتكلمون الإنجليزية ويتعلمون بشكل متقدم تكلم وكتابة الانجليزية، لكن أيضا للمتعلمين الكبار من خلفيات لغوية مختلفة والذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. ويدعم هذا الاتجاه دراسة Demiray Akbulut[٢٣] التي سعت إلى التحقق من حجم مفردات طلاب المدارس الإعدادية في تركيا ، وطبيعة وعيهم المورفولوجي وعلاقته بحجم المفردات، وذلك بالاعتماد على معالجة قصيرة المدى. وقد كانت نتائج المتعلمين في المجموعة التجريبية في هذه الدراسة أفضل بكثير من المتعلمين في المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا أي معالجة تعليمية للمفردات، بالإضافة إلى ذلك، توصلت هذه الدراسة أيضًا إلى أن هناك علاقة كبيرة بين الوعي المورفولوجي وحجم المفردات، وقد

---

20 Shingo Ichikawa, "The Role of Morphological Awareness in L2 Vocabulary Development in Logographic Languages", The nagoya gakuin daigaku ronshu, *Journal of Nagoya Gakuin University*, 25/2 (2014).

٢١ هي اللغات التي تعتمد في نظام كتابتها على تمثيل كلمات كاملة بواسطة رموز أو أشكال محددة، وكل شكل يمثّل كلمة أو مدلولاً معيّناً.

22 Michael Jornlin, "The role of morphological awareness in vocabulary acquisition", *Langues et linguistique*, 35 (2015).

23 Fatma Demiray Akbulut, "Effects of morphological awareness on second language vocabulary knowledge", *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13/1 (2017).

أكدت نتائجها على ضرورة إيلاء الاهتمام اللازم لتطوير حجم المفردات من أجل فهم أفضل للغة الهدف في تركيا وتحصيل مقاربة مورفولوجية في تعليم المفردات تُدرج في تدريس مناهج اللغة الإنجليزية والمناهج الدراسية.

ومن جهة أخرى تدعم نتائج دراسة Saidane[٢٤] التي اهتمت بقياس العلاقة بين الوعي المورفولوجي والمعجم لدى المتعلمين الناطقين باللغة الفرنسية وجود هذا الترابط بين الوعي المورفولوجي والمعجم، وذلك عبر التعرف على الكلمات المتعددة المورفيمات أي عمق المعجم (على اعتبار أن هذه الدراسة قامت بقياس المعجم على مستوي العمق والامتداد). وعموما، قد تشير هذه النتائج إلى سبل للتدريب في المستقبل على المعرفة بالمفردات، كما أنها تفتح عددا من الطرق المستقبلية للبحث تعزز فهمنا لقدرات المتعلمين اللغوية، سواء كانوا متعلمين للغة الأولى أو الثانية.

### ٢.٢.٥.٢. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية

التحقق مما إذا كانت المعارف المرتبطة بمختلف مكونات الوعي المورفولوجي (التصريف، الاشتقاق، ومعرفة الأوزان والصيغ) تؤثر في عمق المعجم بنسب مختلفة.

تؤكد نتائج هذا الجزء صحة الفرضية الجزئية الثانية التي انطلقنا منها، حيث إن جميع مكونات الوعي المورفولوجي كان لها إسهام بدلالة إحصائية على اختبارات المعجم. غير أن تأثير هذه المكونات، اختلفت نسبته من مكون إلى آخر، ويتوضح هذا التأثير عبر ما يتقرر بين المعجم ومختلف مكونات الوعي المورفولوجي (اشتقاقا، وتصريفا ووعيا بالأوزان والصيغ) من علاقات، ومن تم فقد تمظهر هذا التأثير بأشكال متباينة ارتباطا بكل مكون من مكونات الوعي المورفولوجي، حيث أفرزت مقارنة النتائج أن التصريف حصل على النسبة الأقل (٣٤,٥%) في تفسير التغيرات الحاصلة في اختبار المعجم لدى أفراد العينة، وبعده مكون الأوزان بنسبة (٣٦,٥%)، أما الاشتقاق فقد وصلت نسبته (٤٥,٤%)، ومن تم فقد حصل على النسبة الأعلى بين لمكونات الثلاث.

وهذه النسبة المرتفعة التي حصل عليها الاشتقاق، يمكن أن نفسرها من خلال العلاقة الرابطة بين المعجم والاشتقاق، من ناحية أن الاشتقاق يقدم وحدات معجمية جديدة، وبذلك فهو يرتبط بالمعجم، في حين يقدم التصريف أشكالا مختلفة للوحدة المعجمية نفسها، وذلك وفقا للسياق التركيبي الذي يحل به. وعموما، فهذا التفاوت في تأثير مكونات الوعي المورفولوجي الثلاث على المعجم، يجب أن يشكل مرتكزا يُستند إليه في تأطير أنشطة تطوير المعجم لدى المتعلمين، آخذين بعين الاعتبار هذا الاختلاف

[24] Rihab Saidane, *La relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire chez les élèves francophones de quatrième année du primaire* (Montréal: Université du Québec, Didactique des langues, Yüksek Lisans Tezi, 2016).

الذي أفرزته النتائج، كما أن هذا التأثير عموما يبين فعالية البعد المورفولوجي في تطوير المعجم لدى المتعلم، ويبين أن فهم آليات إحداث كلمات جديدة في لغة ما قد يكون مفتاحا في نفس الوقت لفهم وتعلم كلمات جديدة.

### ٣.٢.٥.٢. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

التحقق من أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في اختبار المعجم لدى أفراد العينة وفق مستوى الوعي المورفولوجي (مرتفع منخفض).

تؤكد النتائج المعروضة في هذا المحور صدق فرضيته، حيث بينت التحليلات الإحصائية أن نتائج اختبار المعجم بمكوّنيه (الفهم والإنتاج) مرتفعة لدى المتعلمين الذين لديهم نتائج مرتفعة في المورفولوجيا، بينما كانت هذه النتائج منخفضة لدى المتعلمين الذين لديهم نتائج منخفضة في المورفولوجيا. ومن ثم فإن جميع المتعلمين الذين حصلوا على نتائج مرتفعة في المورفولوجيا حصلوا كذلك على نتائج مرتفعة في المعجم، والذين حصلوا على نتائج منخفضة في المورفولوجيا حصلوا على نتائج منخفضة في المعجم.

وهذه النتيجة تتوافق مع ما توصلت إليه Colé وزملاؤها،[٢٥] حين بينوا في دراستهم أن المتعلمين الناطقين بالفرنسية — منذ السنة الأولى ابتدائي– الذين يظهرون إنجازات جيدة على مستوى المعجم هم أنفسهم الذين يظهرون إنجازات جيدة على مستوى أنشطة الوعي المورفولوجي؛ فالوعي المورفولوجي يسمح بتنمية المعجم لأنه يقدم للمتعلم وسائل لتحديد معنى كلمة جديدة لم يسبق له أن قرأها أو سمع بها. ومن تم فإن امتلاك هذه الآلية يمكن من تحديد المورفيمات المكونة للكلمة والوصول إلى معناها انطلاقا من معنى المورفيمات. كما أن الوعي المورفولوجي يساهم في تطوير المعجم من خلال جانبين اثنين؛ جانب الانتاج المرتبط بالكلمات التي يستعملها المتعلم شفهيا وكتابيا. وجانب الفهم عبر تسهيل التعرف على الكلمات من خلال التعرف على المورفيمات المكونة لها، ذلك أن الوعي المورفولوجي مهم جدا في تعلم مختلف المهارات اللغوية، سواء تلك المتعلقة بالإدراك (القراءة والاستماع) أو تلك المتعلقة بالإنجاز (الحديث والكتابة).

تتوافق نتائج هذ الجزء أيضا مع دراسة Alsaeedi[٢٦] التي أجريت في المملكة العربية السعودية لعينة من متعلمي اللغة الإنجليزية، والتي كان الهدف منها التعرف تأثير التعليمات المورفولوجية على الوعي المورفولوجي للمشاركين ومعرفة المفردات واكتسابها، وقد أثبتت النتائج أن الطلاب الذين حصلوا على

---

25 Pascale Colé vd., "Les connaissances dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du C.P. au C.E.2". *L'Année Psychologique*, 104/4 (2004).

26 Wugud A. Alsaeedi, *The Role of Morphological Awareness in Vocabulary Acquisition in English of Saudi EFL Learners,* (Seattle: Seattle Pacific University, Arts in Teaching English to Speakers of Other Languages, Master Research, 2017).

تعليم للمورفولوجيا سجلوا أعلى تحصيل في اختبار المفردات واختبار الوعي المورفولوجي. وبالتالي، تم التوصل إلى استنتاج مفاده أن تعليم المورفولوجيا ساعد المشاركين على رفع وعيهم المورفولوجي وتحسين معارفهم الخاصة بالمفردات. لذلك فإن اعتماد التحليل المورفولوجي كوسيلة تدريس واضحة ومنظمة ضمن المناهج التعليمية وفي الفصول الدراسية سيكون مفتاحا واعدا لتدريس المعجم.

**خاتمة**

انطلاقا من الترابط المهم بين الوعي المورفولوجي والمعجم الذي أفرزت عنه نتائج هذا البحث، والذي يتوافق إلى حد كبير مع الأبحاث التي بينت أن تطوير المعجم لدى المتعلم يرتبط بمعارفه المورفولوجية، وعلى اعتبار أن المعجم يعد مدخلا أساسيا لتعلم اللغة، سواء كانت لغة أولى أو ثانية، فمن المهم التأكيد على أن الأنشطة التعليمية الصريحة التي تنبني على تطوير وعي المتعلم (ة) وقدرته على التفكير في المعجم ومراقبته آخذة بعين الاعتبار الخصائص اللسانية لهذا المكون، من العوامل المهمة التي تساهم في تحكم المتعلمين في الكفاية المعجمية وتطوير معجمهم باستمرار. ذلك أن المعجم في التمكن من اللغة، والطبيعة المركبة له، يحتّمان العمل على تسليح متعلم اللغة باستراتيجيات فاعلة لتطوير معجمه، حتى يتمكن من حل مشكلات الفهم والتواصل التي تسببها الكلمات الجديدة أو الغامضة، والتي كثيرًا ما يتعرض لها في تعلم اللغة واستعمالها، ومساعدته في الوقت ذاته على الاستمرار في تعلم كلمات جديدة وتطوير معجمه الذهني.

وقد أظهرت نتائج الدراسة عموما أنها تصب في صالح الفكرة القائمة على أن التعليم المنتظم للتحليل المورفولوجي وتنمية الوعي به لدى المتعلمين يشكل منهجا واعدا لتدريس المعجم، و إطارا نظريا لتكوين أنشطة المقررات الدراسية. واعتبارا لهذه النتائج، يصبح تدريب المتعلمين على تنمية معارفهم المطامورفولوجية في اللغة العربية، نشاطا تعليميا مهما يزودهم بوسائل لتحديد معنى الكلمات الجديدة التي لم يسبق لهم سماعها أو قراءتها من قبل، ويزودهم في الوقت نفسه بآلية لإنتاج كلمات جديدة. على أن يتم اتباع مبادئ ديداكتيكية أثناء تدريس المورفولوجيا، ومنها أن تدريس المورفولوجيا ينبغي أن يكون جزءا من إطار عام لتدريس المعجم، بالإضافة إلى أن هذا التدريس يجب أن يظهر بوضوح كعنصر مستقل داخل المقرر التعليمي المعتمد. كما أن تعليم المتعلمين استعمال معارفهم المورفولوجية يجب أن يتم تحت إطار استراتيجية معرفية بمراحل واضحة تعتمد على تقديم استراتيجيات تعليمية تنمي الوعي المورفولوجي لدى المتعلمين وتوجههم لتطوير معجمهم. وهو ما يعبر عن الاتجاه المعرفي في تعليم اللغات والذي يستند على الفهم الواعي لنظام اللغة؛ فوعي المتعلم بما اكتسبه من معرفة وبطريقة اكتسابها، يزيد من نشاطه المطامعرفي، فتنمو لديه إمكانات استعمالها، بسهولة ويسر في مواقف طبيعية. وهو ما يتطلب وعي

الأساتذة والقائمين على هذا المجال بما جاءت به تعليمية اللغات من نظريات وإجراءات تطبيقية ناجعة في تعلم اللغات، والاستفادة منها باستثمارها بما يعود بالفائدة على المتعلم.

## المصادر والمراجع


ابن منظور، محمد بن مكرم. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، الطبعة ٣، ١٩٩٧.

بوعناني، مصطفى. "المعجم الذهني في اللسانيات المعرفية: مكوناته وأبعاد انتظامه، ومسارات النفاذ إليه". *مجلة أبحاث معرفية* ٣(٢٠١٢)، ٤١-٧٥.

الخلوفي، فاطمة. "أثر الوعي الصرفي في تعلم القراءة". *مجلة كلية علوم التربية* ٧ (٢٠١٥)، ٣٩-٤٥.

سعيدي، خير الدين. "واقع وآفاق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في تركيا (جامعة إسطنبول نموذجا)". *أبحاث المؤتمر السنوي العاشر*. باريس: معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية بالتعاون مع مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ٢٠١٦.

عطار، أحمد عبد الغفور. *مقدمة الصحاح*. بيروت: دار العلم للملايين، الطبعة ٢، ١٩٧٩.

الودغيري، عبد العلي."قضية الفصاحة في القاموس العربي التاريخي". *مجلة المعجمية* ٥-٦ (١٩٩٠)، ٢١٥-٢٣٨.

الويزي، عبد الله. "معايير تصور وإعداد الكتاب المدرسي". *مجلة دفاتر التربية والتكوين* ٣ (شتنبر ٢٠١٠)، ١٣-١٨.

عوجان، عائشة. "تعليمية المعجم مفاهيم أساسية". *مجلة العربية* ٧/٤ (٢٠١٦)، ٢٠٤-٢٤٢.

**KAYNAKÇA**

'Aṭṭâr, Ahmed 'Abdülġafûr. *Muḳaddimetu'ṣ-ṣiḥâh*. Beyrût: Dâru'l-'ilmi li'l-melâyîn, 2. Basım, 1979.

'Ûcân, 'Aişe. "Ta'lîmiyyetu'l-Mu'cemi Mefâhîmün Esâsiyya *"Mecelletu'l-'Arabiyya* 4 /7 (2016), 204-242.

Alsaeedi, Wugud A.. *The Role of Morphological Awareness in Vocabulary Acquisition in English of Saudi EFL Learners*. Seattle: Seattle Pacific University, Arts in Teaching English to Speakers of Other Languages, Master Research, 2017.

Berthiaume, Rachel vd. "L'evaluation de la conscience morphologique: proposition d'une typologie des taches". *Language Awareness* 19/3 (August 2010), 156-158. http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2010.482992

Bu'nânî, Muṣṭafâ, "el-Mu'cemu'z-zihnî fi'l-lisâniyyâti'l-ma'rifiyyeti : Mukevvinâtuhu ve eb'âdu intiẓamihi, ve mesârâtu'n-nefaẓi ileyh ". *Mecellet Ebhâs Ma'rifiyye* 3 (2012), 41-75.

Carlisle, Joanne F. "Fostering Morphological Processing, Vocabulary Development and Reading Comprehension". *Vocabulary Acquisition: Implications for Reading Comprehension*, ed. R. K., Wagner, A. E., Muse, K. R., Tannenbaum. 78-103. New York: Guilford Press, 2007.

Carlisle, Joanne F. "Morphological awareness and early achievement". *Morphological aspects of language processing.* ed. L. B Feldman. 189-209. Hillsdale NJ: Erlbaum, 1995.

Colé, Pascale vd. "Les connaissances dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du C.P. au C.E.2". *L'Année Psychologique*, 104/4 (2004), 701-750.

Colé, Pascale vd." Les connaissances dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du C.P. au C.E.2". *L'Année Psychologique*, 104/4 (2004), 701-750.

Demiray Akbulut, Fatma. "Effects of morphological awareness on second language vocabulary knowledge". *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13/1 (2017), 10-26.

el-Ḫallûfî, Fâtıma. "Eseru'l-vaʿyi'ṣ-ṣarfiyyi fî teʿallumi'l-ḳırâeti ". *Mecelletu Külliyeti ʿUlûmi't-terbiyye* ٧ (2015), 39-45.

el-Vedġîrî, ʿAbdulaliyy. "Ḳaḍıyyetu'l-feṣâhati fi'l-ḳâmûsi'l-ʿarabiyyi't-târîḫiyyi ". *Mecelletu'l-muʿcemiyye* 5-6 (1990), 215-238.

el-Vîzî, ʿAbdullah. "Meʿâyîru taṣavvuri ve iʿdâdi'l-kitâbi'l-medrasiyyi ". *Mecelletu defâtiri't-terbiyyeti ve't-tekvîn*. 3 (Eylül 2010), 13-18.

İbn Manẓûr, Muhammed b. Mükerrem. *Lisânü'l-ʿArab*. Beyrût : Dâru ṣâdir, *3*. Basım, 1997.

Ichikawa, Shingo. "The Role of Morphological Awareness in L2 Vocabulary Development in Logographic Languages". The nagoya gakuin daigaku ronshu, *Journal of Nagoya Gakuin University*, 25/2 (2014). 25-37.

Jornlin, Michael. "The role of morphological awareness in vocabulary acquisition". *Langues et linguistique*, 35 (2015), 57-63.

Kuo, Li-jen- Anderson, R. C. (2006). "Morphological Awareness and Learning to Read: A Cross Language Perspective", *Educational Psychologist*, 41/3 (September 2006), 161- 180. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_3

Nagy, William vd. "Morphological knowledge and literacy acquisition". *Journal of Learning Disabilities*, 47/1 (January 2014), 3-12. https://doi.org/10.1177/0022219413509967

Researchgate, "The contribution of morphological awareness to polymorphemic word knowledge in French-speaking 4 th –graders" (Erişim: 2 mayıs 2020). https://www.researchgate.net/publication/281099017_The_contribution_of_morphological_awareness_to_polymorphemic_word_knowledge_in_French-speaking_4_th_-graders

Sa'îdî, Ḫayru'd-dîn. « Vâḳi'u ve āfâḳu ta'lîmi'l-luġati'l-'arabiyyeti li ġayri'n-nâtiḳîna bihâ fî Türkiye (Câmi'atu İstanbul nemûẕecen). Ebḥâsu'l-mu'temeri es-seneviyyi el-'âṣir. Paris: Ma'hadu İbn Sina li'l-ulûmi'l-insâniyyeti bi't-te'âvuni me'a merkezi'l-Melik 'Abdillah b. 'Abdilazîz ed-Duvelî li ḫidmeti'l-luġati'l-'arabiyyeti, 2016.

Saidane Rihab. *La relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire chez les élèves francophones de quatrième année du primaire*. Montréal: Université du Québec, Didactique des langues, Yüksek Lisans Tezi, 2016. https://archipel.uqam.ca/9297/

Tyler, Andrea– Nagy, William. "The acquisition of English derivational morphology". *Memory and Language*, 28/6 (December 1989), 649-667. https://doi.org/10.1016/0749-596X(89)90002-8

Wagner, Richard K. vd. "Promising avenues for better understanding implications of vocabulary development for reading comprehension". *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension*, ed. R. K. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum. New York: Guilford Press, 2007, 276–291.