مدى تراتب واطراد موضوعات الصرف في كتبِ تدريس اللغةِ العربيةِ للمرحلةِ الابتدائيةِ في قطر.

The extent of hierarchy and regularity of morphology topics in Arabic language textbooks for the primary stage in Qatar.

أماني حسين عاطف*

فريق البحث في اللسانيات والعلوم المعرفية بجامعة قطر- دولة قطر

a.atef@edu.gpv.qa

تاريخ الإرسال: 2023/04/27	تاريخ: القبول: 2023/05/27	تاريخ النشر:2023/06/30

الملخص:

يُعنى البحث بواقع تعليم اللغة العربية وتعلمها في المستوى الابتدائي بالمدرسة الحكومية القطرية؛ مركزا على المكون الصرفي، في الكتب المدرسية لصفوف المرحلة الابتدائية (من الرابع إلى السادس) انطلاقا من افتراض عدم وجود تراتب مطّرد فيما يدرسه الطالب موضوعات صرفية في الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية؛ لذلك ستسعى الدراسة إلى التحقق من هذه الفرضية باعتماد منهج افتراضي استنتاجي استقصائي يوفر عُدَّة منهجيةً تتضمن الاستقراء والوصف والإحصاء والتحليل والاستنتاج كإجراءات تساعد في تقديم توصيات مرتبطة بالمقاربات اللسانية الحديثة التي تؤكد على ضرورة التركيز على المعارف الصرفية في الصفين الثالث والرابع عبر التدرج من التصريف فالاشتقاق ثم الأوزان والصيغ، لتكون أساسا لتعليم المعرفة التركيبية في الصفين الخامس والسادس، على أن يُدرب عليها الطالب ضمنيا في الصفوف السابقة.

كلمات مفتاحية: ؛ اللسانيات التعليمية؛ المستوى الصرفي؛ اللغة العربية؛ المرحلة الابتدائية؛ المعايير؛ الكتاب المدرسي؛ قطر.

Abstract :

The research is concerned with the reality of teaching and learning the Arabic language at the primary level in the State of Qatar. Focusing on the morphological component in the textbooks, where we assume that there is no order in what the student studies in relation to morphological topics in the textbook of the Arabic language subject; Therefore, the study will seek to verify this hypothesis by adopting a hypothetical deductive and investigative approach in addition to extrapolation, description, statistics, analysis and conclusion, in order to provide recommendations in the light of modern linguistic approaches that emphasize the need to focus on morphological knowledge in the third and fourth grades through the gradation of inflexion, then derivation, then weights and formulas, to be a basis for teaching synthetic knowledge in the fifth and sixth grades, provided that the student is trained on it implicitly in the previous grades.

Keywords: didactic linguistics; morphological level; Arabic; Primary stage; Standards; school book; Qatar.

1. مقدمة

تُعد الكتب المدرسية مصدرا رئيسا لتعلم الطلبة في مراحل دراستهم المختلفة، والتي تُصمم وفق رؤىً علمية وتعليمية يُقصد بها تأسيس المعارف والمهارات لتكون عتادا للطالب في سنواته الدراسية كافة. ويأتي كتاب اللغة العربية كواحد من أهم الكتب المدرسية التي تؤسس للمعارف والمهارات اللغوية وتغرس في الطالب حب اللغة، والاعتزاز بها كونها لسانه الثقافي والحضاري المعبر عن نفسه، فهل روعي تراتب واطراد موضوعات الصرف في الكتب المدرسية بشكل منطقي؟ تأتي هذه

الدراسة للإجابة عن هذا التساؤل، وتقديم توصيات لتطوير تناول المكون الصرفي في الكتب المدرسية لمادة اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية القطرية.

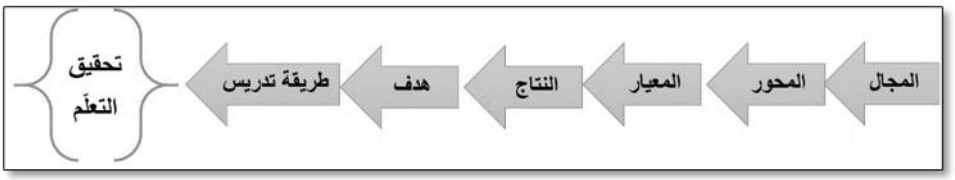
تمثل المعارف المرتبطة بالمكون الصرفي أساسا هاما لفهم الظواهر اللغوية التي يدرسها الطالب، ذلك أن المكون الصرفي يُعنى بالبحث في الكلمة المفردة من حيث حروفها الأصول، وعددها، والزيادة فيها، وأوزانها، وصيغها، والتغيير الذي يطرأ عليها عند انتقالها من حالٍ إلى أخرى، عن طريق التوسّع، والاشتقاق، والتحويل من إبدال وإعلال، وإدغام، وغير ذلك مما يُعنى بتصريف المفردات العربية، وكيفية صياغتها، لإفادة المعاني، والبحث في أحوالها العارضة من صحةٍ وإعلال، لذا، فتعلّم الطلبة للقواعد الصرفية: تمكنهم من تحويل بنية الكلمة داخل الجملة، وفق ما تقتضيه السياقات اللغوية المختلفة (بونتيل، المتوفق، بوعناني، و زغبوش، 2016).

2. موضوع الدراسة

مجال هذا البحث هو اللسانيات التعليمية التي تستمد أفكارها وأساليبها ونظرياتها من كل ما يخدم مجال التدريس، وخاصة ما يجري في الأقسام المدرسية التي تهتم بتدريس اللغات. واعتبارا لذلك، تكون اللسانيات التعليمية فرعا من فروع اللسانيات التطبيقية، وتتقاطع مع علوم التربية، وتهتم بالمشاكل التعليمية على أساس لغوي.

واللسانيات التعليمية في مجمل تعريفاتها: علم يدرس طرق تعليم اللغات وتقنياتها وأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلم، ومراعاة انعكاسها على الفرد والمجتمع من حيث تنمية القدرات الذهنية وتعزيز الوجدان وتوجيه الروابط الاجتماعية من غير إغفال نتائج ذلك التعلم على المستوى الحسي للمتعلم (يوسف،2007-2008،3) لذا، نستحضر وثيقة معايير المواد الدراسية، إذ تتضمن كل مادة عدة مجالات رئيسة، يتفرّع كل منها إلى محاور، كل محور يتضمن قائمة من المعايير، تتفرع بدورها إلى نتاجات مُصاغة على شكل أهداف تبصّر المعلم بالعمق العلمي والمعرفي الذي سيركز عليه في المعيار، مما يمكنه من صياغة أهدافه الإجرائية للدرس، كما تساعده على اختيار طريقة

التدريس المناسبة لإكساب الطالب المعرفة بيسر ووضوح، ويوضح الشكل رقم (1) ما يتفرّع عن كل مجال وصولا إلى التعلم.



شكل رقم 1: المجال وما يندرج تحته في وثيقة المعايير

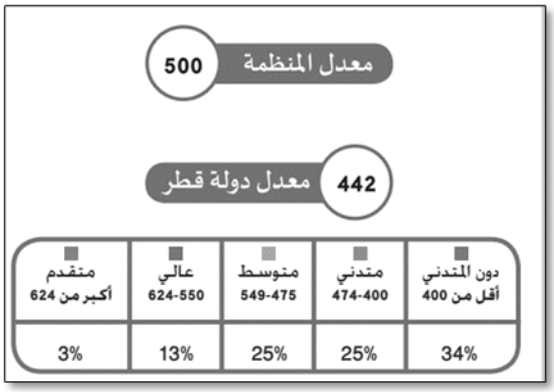
وبالنظر إلى مجال الكلمة والجملة في وثيقة المعايير فهو يتضمن الآتي:

- في (الكلمة): تفعّل معايير وموضوعات الصَّرف المتعلقة بالتصريف ضمن دروس الإملاء، وتلك المتعقلة بالاشتقاق والأوزان والصيغ ضمن أنشطة دروس القراءة.

- في (الجملة): يُعزز ما درسه الطالب سابقا من موضوعات تصريفية ونحوية وتركيبية، مع إضافة موضوعات جديدة، ويُفعَّل هذا المحور من خلال موضوعات تُعرض بشكل مستقل في دروس القواعد النحوية، ثم تتكامل مع مجالات القراءة والكتابة والاستماع والتحدث، عبر التطبيق والتوظيف والاستخدام.

3. سؤال الدراسة:

يوضّح التقرير الوطني لنتائج اختبار PIRLS - حول مدى تقدّم القراءة في العالم- تدنيا في نتائج طلبة دولة قطر بشكل ملحوظ (وزارة التعليم والتعليم العالي، 2018) كما يوضح الشكل رقم (2):



شكل رقم 2: مستوى تحصيل دولة قطر في اختبار PIRLS 2016

حيث لا يتوافق هذا التدني والإمكانات الهائلة التي ترصدها الدولة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مما يشير إلى وجود إشكال نسعى لاكتشافه ورصد مظاهره من خلال تحليل مضامين الكتب المدرسية للمرحلة الابتدائية بدولة قطر، ورصد الطريقة التي يتم بها تراكم المعارف اللغوية (الصَّرفية) للإجابة عن سؤال البحث: هل تخضع موضوعات الكلمة والجملة في الكتب المدرسية إلى مسار تطوري محدد، بحيث تتراتب تلك الموضوعات ويُبنى بعضها إثر بعض؟

4. فرضية الدراسة:

تنطلق الدراسة من فرضية وجود خلل في تدريس المكون الصرفي والمكون التركيبي في الكتب المدرسية لصفوف المرحلة الابتدائية (من الرابع إلى السادس) بدولة قطر سببه: عدم تراتب واطراد ما يدرسه طالب المرحلة الابتدائية من موضوعات المستوى الصرفي.

5. مصطلحات الدراسة (وزارة التعليم والتعليم العالي، 2018) (وزارة التعليم والتعليم العالي، 2016)

المصطلح	التعريف
كتاب – مقرر مدرسي Text book	مصدر معلومات مكتوب، صمم خصيصا لاستعمال الطلاب في مقرر أو مادة دراسية معينة، أو مبحث معين، ويوضع هذا الكتاب عادة في ضوء محتوى ومضامين معدة سلفا، بحيث يحقق حاجات المتعلمين ومتطلبات الجودة.
اللسانيات التطبيقية	علم مستقل بذاته، له إطاره المعرفي الخاص يهدف إلى البحث عن حل لمشكلة لغوية من أجل تحسين كفاءة عمل علمي ما تكون اللغة عنصرا أساسيا فيه، وهو ميدان تلتقي فيه مختلف العلوم التي تهتم باللغة الإنسانية من مثل التربية، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والمعلوميات، والتخطيط اللغوي....
المجال	الأفكار الكبيرة الشاملة التي تربط الموضوعات بعضها ببعض، عبر الصفوف والموضوع والعنوان الرئيس (القراءة والكتابة، الاستماع والتحدث، الكلمة والجملة).

المحور	يحدد مكونات التسلسل الهرمي للإطار الموحد، أي أن المحاور تجتمع مع المجالات بحيث يرتبط كل محور بمجال، ومجموعة من المعايير القياسية، والمحاور تغطي الصفوف جميعها وهي الموضوعات الرئيسة التي تتشكل منها المجالات.
معايير المناهج standard	المعيار أو المستوى هو القاعدة التي تُستخلص من السوابق والممارسات أو الدراسات التحليلية، وتوضع كأساس للمطابقة أو المقارنة في التنفيذ أو القياس عليه أو الحكم بمقتضاه على القدرة أو الكمية أو المدى أو القيمة أو النوع). وثيقة توفر المتطلبات والمواصفات والإرشادات والخصائص التي يمكن استخدامها على نحو متسق لضمان ملاءمة المواد والنتاجات والعمليات والخدمات للأغراض التي وضعت من أجلها. (بدوي، 1982، 407).
نتاجات التعلم Learning outcomes	جملة المعلومات والمعارف والمفاهيم والاتجاهات والقيم والمهارات والكفايات أو السلوكيات التي يتوقع أن يكتسبها الفرد ويتقنها عند إتمام برنامج تعليمي بنجاح.
الوحدة الدراسية	مجموعة من الدروس المتتابعة في مهارات اللغة العربية، وهي على الترتيب: درس في القراءة، درس في القواعد النحوية أو الصرفية، درس في قواعد الإملاء، درس في التحدث، درس في الاستماع، درس في التعبير الكتابي، درس في الخط.
لغويات القراءة	تدريبات لغوية نحوية وصرفية لما سبق دراسته في الصفوف السابقة، لا تتجاوز الصفحة الواحدة، تتبع درس القراءة في كل وحدة دراسية

6. منهجية الدراسة:

يعد البحث دراسة استقصائية، عينتها الكتب المدرسية للمستويات الثلاث (الرابع والخامس والسادس من الصفوف الابتدائية). ولأنها تتأسس على فرضية يجب التحقق من صدقيتها، فإن الدراسة ستعتمد المنهج الافتراضي الاستنتاجي المناسب لهذا النّمط من البحوث، وهو المنهج الذي يوفر عُدَّةً منهجيةً تتضمن الاستقراء والإحصاء والوصف والتحليل كإجراءات هامة للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من فرضياته، حيث ستعتمد الدراسة على التحليل والوصف في عرض الجانب النظري، ووصف مجال الدراسة الذي يتبع اللسانيات التعليمية في تفاعل مع اللسانيات التطبيقية،

وتحليل الدراسات السابقة التي تناولت كتب المرحلة الابتدائية في قطر، ثم تُعرّج الدراسة واصفة فلسفة تأليف المناهج في دولة قطر، والمرجعية في تحديد موضوعاتها.

7. حدود الدراسة:

الحدود التعليمية: - الكتابان المدرسيان للفصلين (الأول والثاني 2020-2021) لكل من صفوف: الرابع والخامس والسادس الابتدائي.

- النسخة المنقحة من معايير مناهج اللغة العربية المعتمدة من وزارة التعليم القطرية عام 2018.

الحدود المكانية: المدارس الحكومية الابتدائية للبنين والبنات في جميع بلديات دولة قطر.

الحدود الزمانية: العام الدراسي 2020-2021.

8. الإطار النظري: اللسانيات التعليمية وإجراءات نقل المعارف اللسانية إلى محتويات تعليمية

تتفرّع اللسانيات إلى شقين، لسانياتٍ نظرية (عامة)، ولسانياتٍ تطبيقية (أكثر تخصصا)، ففي الوقت الذي تهتم فيه اللسانيات النظرية بدراسة ظواهر اللغة شكلا ووظيفة من أجل الوصول إلى عمومياتٍ تنظّم الألسن كاملة، تهتمّ اللسانيات التطبيقية بتطبيق نتائج اللسانيات النظرية، معتمدةً في اشتغالاتها على التعاون بين العلوم كافة، خاصةً علم الاجتماع، وعلم النفس، وعلم الأعصاب، وعلوم التربية، وغيرها، وذلك من أجل دراسة المشكلات ذات الصلة باللغة في ميادين غير لغوية، والبحث عن حلولٍ ناجعةٍ لها، وعليه، يكون مجال اللسانيات التطبيقية ميدانا علميا تطبيقيا وظيفيا في الوقت نفسه.

أما "وثيقة المعايير" فقد تضمنت معاييرا للمحتوى، تتفق مع المعايير والتوقعات الدولية لما يتوقع من الطالب معرفته واكتسابه والقيام به، فكانت بذلك الأساس الذي صممت في ضوئه الكتب

المدرسية، والتقييمات المختلفة، لإعداد جيل يخدم سوق العمل، ويواكب التغيرات المعرفية والاقتصادية التي يشهدها العالم ويتحكم بها.

9. الدراسات السّابقة:

تسير هذه الدراسة في مسلك اللسانيات المعرفية، حيث تركز على التفاعل والتكامل بين تخصصين اثنين هما اللسانيات، والديداكتيكا، ارتباطا بما أقرته الأبحاث والدراسات المهتمة بمجال تعليم اللغة وتعلمها، مما يعزز العمق اللساني لموضوع الدراسة، خاصة وأن الغرض من الكتب المدرسية لمادة اللغة العربية هو إيصال المعارف اللغوية والتأسيس للكفايات اللغوية بشكل سليم، يمتاز بالسهولة واليسر في إكساب المعرفة اللغوية، ويسهل تعليم مهارات اللغة، بدمج القواعد الضابطة لظواهرها المختلفة، والتقليص منها بهدف تيسير مسارات تعلّمها وتعليمها، لذا، كان من المهم العودة إلى أبحاث علمية ميدانية ولسانية حديثة، تقدم أدلةً إجرائيةً لأفضل ما يمكن تقديمه من طرق تُكسب المعارف والمهارات اللغوية، وعلى فاعليتها في السياق اللغوي والتربوي العربي، وذلك لضرورة "تطوير أساليب دراسة اللغة العربية وفق أساليب علمية، واقتراح حلول إجرائية لتعليمها وتقويمها، بحيث تراعي خصوصية المتعلم، واللغة، ومسالك معالجتها في الدماغ" (زغبوش، 2014،52).

كما أوصت دراسة (صالح ، 2012) بضرورة الاكتفاء بالصيغ اللغوية المأنوسة المطّردة في القياس والاستعمال، وكثيرة الدوران على الألسن، وقليلة الحروف والحركات، مع إهمال التعليلات والتفاسير العلمية النظرية. كما فضّل تعليم الطلبة الصيغ المجردة على المزيدة، والكلمة التي تتصرف، وتُشتق منها كلمات جديدة، والبدء بتدريس المجرد قبل المزيد، ورأت الدراسة أن الأصل هو العناية بحاجات المتعلم الحقيقية، واهتماماته الحياتية لبناء محتوى الكتاب المدرسي لذا يرى من اللازم اجتماع اللغوي، واللساني، والتربوي، والاجتماعي، عند تصميم المعرفة المُقدّمة للطلبة (صالح، 2012).

كما أثبتت دراسة (بوعناني و ربيع، 2015،181) تطور الوعي الإملائي لدى طلبة الصفين الرابع والسادس بتطور معارفهم الصرفية بمكوناته الثلاث: الوعي بالتصريف، والوعي بالاشتقاق، والوعي بالأوزان والصيغ، وأكد الباحثان أن نمو وعي الطلبة (بالأوزان والصيغ والاشتقاق) أقوى من نمو وعيهم (بالتصريف) في المستوى الرابع، ذلك أن المدارك التصريفية تستقر في الوعي الصرفي للمتعلم العربي قبل المدارك الاشتقاقية، لأن الاشتقاق يقتضي مسارات معرفية معقدة، لا يمكن للمتعلم امتلاكها إلا بتقدم مراحل إدراكه للمستوى المورفولوجي من اللغة، وهو تماما ما أثبتته دراسات سابقة لكل من (Kuo & Anderson 2006؛ Zhang & Koda 2013) بالنسبة لبعض اللغات الغربية ذات الأنظمة الألفبائية، حيث تكون فيها مسارات استقرار المعارف الاشتقاقية الخاصة بالوعي الصرفي للغة الطفل أطول وأبطأ، وبكلفة معرفية أكبر من مسارات استقرار المعارف التصريفية فيها، بسبب عدد الاشتقاقات الممكنة في اللغات الألفبائية ومنها اللغة العربية، وحجم عملياتها الاشتقاقية التحويلية المرتفعة نسبيا، وطبيعة مسارات الاشتقاق نفسها، وهذا ما أقرته أيضا دراسة (Ravid & Malenky 2001) على مجموعة من اللغات السامية ومنها العربية، والتي توصلت إلى نتيجة مفادها أن انضباط تعلمات الطفل المورفولوجية يرتبط بـ "المعارف التصريفية أولا، ثم المعارف الاشتقاقية.

كما تثبت دراسة (بونتيل، المتوفق، بوعناني، و زغبوش، 2016) أن المكون الصرفي، يسهم في تطوير الكفاية اللغوية لدى المتعلمين عن طريق ضبط مقومات بنية الكلمة، وقواعدها بشكل تدريجي، وأن الوعي الصرفي لدى الطلبة يسهم بشكل أساسي ووحيد في التحقيق الإملائي للكلمات المعقدة صرفيا، لدوره الهام في تطوير وعيهم الإملائي، فالمهام الصرفية المتعلقة بالتأليف كالاشتقاق، والمهام الصرفية المتعلقة بالتحليل كاستخلاص الجذور، تمكّن الطالب من المعارف الصوتية والصرفية، مما يمكنه من اكتساب المعارف الدلالية، والتركيبية، والإملائية، كما يوضح (بوعناني، ربيع، و فيزجو، 2018) إن التقدم في التعلّم يسير بالتوازي مع ما يمتلكه الطالب من معارف صوتية وصرفية ودلالية وتركيبية، سواء كانت منفردة، أو متفاعلة مع بعضها البعض، حيث تسهم في تمكين الطالب من مهارة الإملاء.

وتؤكد دراسة (المقدّم، بوعناني، و زغبوش، 2018) أهمية توظيف القواعد اللغوية الصرفية والتركيبية لتأثيرها المباشر على تقدّم إنتاج المتعلم الشفهي والمكتوب، خاصة تلك الكلمات التي تتخذ من الحروف علامة إعرابيه مثل المثنى، وجمع المذكر، والأسماء الخمسة، فيظهر تأثير مكتسبات الطالب في كتابته وحديثه، وأوصت الدراسة بأهمية تعليم الطفل- في مراحله الأولى- نماذج صرفية ونحوية، تمكنه من المران على التراكيب، وإثراء ذخيرته اللغوية، حيث يشكّلان عتادا لسانيا يقوم لسانه، ويحسن من مستوى تعلمه، ويطور مهارته في القراءة والكتابة.

وبتأمل تلك الدراسات اللسانية الممتدة من العام (2012-2018) نجد أنها لخصت المسار الذي ينبغي أن ينطلق منه تدريس المستوى الصرفي، وهو البدء بتعليم التصريف، ثم الانتقال إلى تعليم الاشتقاق، حيث يعد نمو وعي الطلبة (بالتصريف والاشتقاق) أقوى من نمو وعيهم (بالأوزان والصيغ)، لأن المدارك التصريفية تستقر في الوعي الصرفي للمتعلم العربي قبل المدارك الاشتقاقية، فهل روعيت نتائج تلك الأبحاث المعرفية اللسانية عند تصميم الموضوعات وتتابعها في الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية للصفوف الرابع، والخامس، والسادس الابتدائي بدولة قطر؟

10. الإطار التطبيقي: ما مدى تراتب واطراد موضوعات المستوى الصرفي في الكتاب المدرسي؟

1. المستوى الصرفي

للتأكد من فرضية البحث رأينا اتباع الخطوات الآتية، لتنظيم العمل، وجمع البيانات:

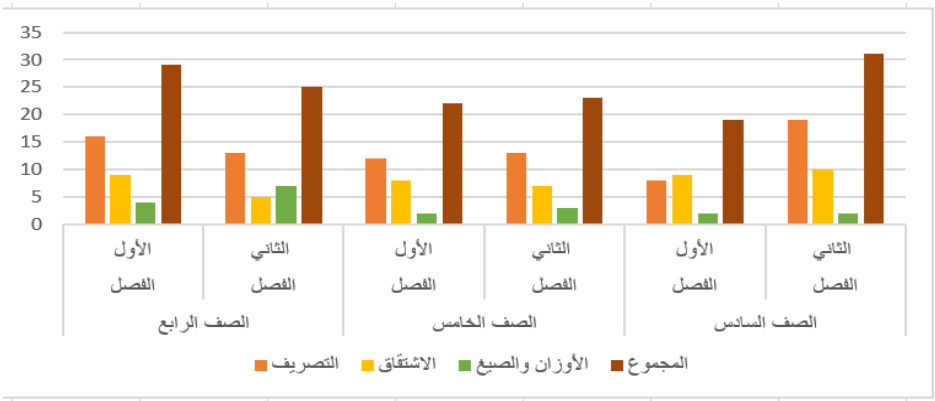
1- تدوين تفصيلي لمحتوى المعارف الصرفية في كتب الصفوف (4-6).

2- حصر معايير المعارف الصرفية في وثيقة المعايير لكل صف على حدة، مع ما يتبعها من نتاجات صرفية، ورصد عدد مرات تفعيل كل نتاج منها.

-ولمزيد من التفصيل حول توظيف المعارف الصرفية عبر أنشطة الكتاب نعرض بيانات تفعيلها عبر الجدول رقم (2) التالي:

جدول رقم 1: إحصاء أنشطة المعارف الصرفية في الكتب المدرسية

المعرفة الصرفية	الصف الرابع		الصف الخامس		الصف السادس		المجموع
	الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الأول	الفصل الثاني	
التصريف	16	13	12	13	8	19	162
الاشتقاق	9	5	8	7	9	10	96
الأوزان والصيغ	4	7	2	3	2	2	40
المجموع	29	25	22	23	19	31	298



رسم بياني رقم 1: إحصاء أنشطة المعارف الصرفية في الكتب المدرسية

يوضح لنا الجدول رقم (2)، والرسم البياني المرفق به رقم (1) أن التصريف يحظى بمساحة أكبر من التفعيل مقارنة بالاشتقاق والصيغ والأوزان، لأنه يوظف في الأغلب على شكل موضوعات مدروسة مستقلة تتضمن أنشطة، وتدريبات، وفي الأغلب تُبنى على استراتيجية الاستقراء، حيث يتوصل الطالب إلى القاعدة عبر استقراء الأمثلة، ثم التثبت من امتلاكه المعرفة عبر أنشطة تتراوح

من ثلاثة إلى أربعة (3-4) أنشطة، إضافة إلى ذلك، تُعالج موضوعات التصريف في باب لغويات القراءة كتعزيز ومراجعة، ثم يأتي الاشتقاق في المرتبة الثانية حيث يوظف في دروس القراءة عبر أنشطة المفردات ومعاني الكلمات، وأخيرا تأتي الأوزان والصيغ حيث اقتصر تفعيلها على بند لغويات القراءة، دون استيفاء كامل للأوزان المحددة كما، وبنظره عامة لهذا الجدول نرى أن هذا التوزيع يراعي المقترح اللساني للدراسات اللسانية السابق عرضها، والتي تؤكد على ضرورة التركيز على المعارف الصرفية فالاشتقاقية ثم الإوزان والصيغ، ولكن السؤال الآن: هل تتابع عرض هذه الموضوعات في الكتاب المدرسي بحيث جاءت يتراتب كل منها على سابقه؟

11.سؤال الدراسة: ما المسار التطوري لبرمجة موضوعات المستوى الصرفي في الكتب المدرسية؟

تُعَدُّ المعارف الصرفية والتركيبية من المعارف التي يوظف الطالب من خلالها مهاراته في التحليل والاستنتاج والتركيب، إضافة إلى البحث والتقصي، للبحث عن أصل الكلمة، أو صياغتها على الأوزان المختلفة أو اكتساب مفردات جديدة، كالمثنى وأنواع الجموع، أو معرفة موقعها الإعرابي في الجملة، مما يعين في فهم معناها خلال السياق. ولأن تلك المعارف اللغوية معارف تطبيقية مهارية، كان من المهم أن تُقدّم للطالب في الكتب المدرسية بشكل تراكمي يخضع لمبدأ الاستمرارية والتكامل عبر الصفوف الدراسية المتراتبة، لتنال حظها من التعزيز والتثبيت والمراجعة، ولكي تكون لاحقا أساسا تُبنى عليه معارف صرفية وتركيبية جديدة، ففي تكرار تلك المعارف مراعاة لفروق الطلبة، وتنمية لمهاراتهم اللغوية، وتأسيسا لاكتساب معارف ومهارات أخرى، إضافة إلى أنه يساعد الطلبة على تحصيل المفاهيم المجردة، وينمي قدرتهم على حل المشكلات، ويرفع كفاءتهم في تحليل المعلومات (عيسى، 2007)، و تأكيد المعرفة، يرتبط بالتسلسل والتتابع، وتتضمن الاعتماد على الخبرة السابقة، أما التكامل فيشير إلى العلاقات الأفقية للخبرات التعليمية، سواء في المادة الواحدة، أو مع غيرها من المواد. (سعادة وإبراهيم، 2004) من أجل ذلك، سنعمل على تحليل هذه النقطة من خلال العناصر التالية.

1.مفهوم مصفوفة المدى والتتابع:

خَصصت وثيقة معايير اللغة العربية في بدايتها جزءا خاصا بالخرائط التدفقية، أو ما يسمى بخرائط المدى والتتابع، ونقصد بالمدى العملية التي توسع محتوى المنهاج عند حدٍّ معيّن من المعرفة، أمّا التتابع فهو ترتيب عناوين المحتوى، وكل المفاهيم والمهارات في المناهج على مدى السنين، وهما مبنيان على تقوية المهارات وبنائها من مستوى إلى آخر(Taseel&Baskal, 2007) ، ويعني التتابع Sequence تكرر المهارة خلال السنوات الدراسية المختلفة في مرحلة التعليم الأساسي، بحيث يكون تناول المهارة أكثر توسعا وعمقا من حيث المستوى وكم المعلومات اللازم تعلمها واكتسابها (الجزار، 1999)، أما وثيقة معايير المناهج القطرية فتسمي خرائط المدى والتتابع بالخرائط التدفقية، وتعرّفها بأنها: "تعبير عن مفهومين مترابطين يشيران إلى التنظيم العام للمنهج بما يضمن تماسكه، وسلاسة استمراريته، ويشير المدى إلى اتساع المحتوى وعمقه، والمهارات التي ستُغطّى، وأما التتابع فيشير إلى ترتيب المهارات والمحتويات، وتسلسلها وكيفية تقديمها للمتعلمين" (وزارة التعليم والتعليم العالي،2018،9).

2.أهمية مصفوفة المدى والتتابع:

تتمثل أهمية مصفوفة المدى والتتابع في كشفها (من أين أتى كل موضوع، وإلى أين سينتهي؟). لذا، فتنظيم محتوى الكتاب المدرسي يعد متطلبا أساسا في إعداده، فلا يمكن تقديم مفهوم دون ربطه بغيره من المفاهيم المتعلقة به (المالكي، 2020)، إضافةً إلى أن خرائط المدى والتتابع تقدم تصورا واضحا عند إعداد الكتاب المدرسي من حيث اختيار الموضوعات والتعمق فيها، وآلية تقديمها بشكل متناغم على مدى الصفوف الدراسية المتتابعة، مما يخلق شيئا من التوزان بين الموضوعات كما وكيفا، بما يلائم مستوى المتعلمين وقدراتهم بشكل متناسق (الوكيل و المفتي، 2008)، فيحقق ما يعرف بالتنظيم النفسي السيكولوجي الذي يراعى خصائص الطالب الذهنية، وحاجاته واهتماماته، إضافة إلى اهتمامات المختص، أي بدأ بالجانب النفسي، فالمنطقي (أبو زينة، 2021).

من الصف الرابع إلى الصف السادس

الرابع			الصف الخامس			الصف السادس		
أولا : الكلمة والجملة			أولا : الكلمة والجملة			أولا : الكلمة والجملة		
تعزيز مهارات التهجئة	0	1	تعزيز مهارات التهجئة	0	1	تعزيز مهارات التهجئة	0	1
1 تعرف الطالب الأخطاء في كتاباته والاحتفاظ بقوائم شخصية للأخطاء وتعلم تهجئة الكلمات بشكل صحيح.	1	1	1 تعزيز القدرة على تعرف الأخطاء الإملائية في الكلمات التي كتبها الطالب بنفسه ، والاحتفاظ بسجلات شخصية للكلمات التي أخطأ في تهجئتها . وتعلم تهجئتها تهجئة صحيحة.	1	1	1 تعزيز القدرة على ملاحظة الأخطاء الإملائية في كتابته . والاحتفاظ بسجلات شخصية للأخطاء وتعلم تهجئتها تهجئة صحيحة.	1	1
2 محاولة تهجئة الكلمات الجديدة باستخدام مجموعة من الإستراتيجيات ومنها : - التقسيم المقطعي للكلمات. - تقسيم الكلمات إلى سوابق وجذور ولواحق. - تطبيق قواعد التهجئة المعروفة. - استخدام مهارات بصرية. - تذكر الكلمات التي قد تسبب أصواتها مشكلة في التهجئة. - استخدام المعاجم.	2	1	2 تعزيز القدرة على تهجئة الكلمات الجديدة باستخدام مجموعة من الإستراتيجيات ومنها: - التقسيم المقطعي للكلمات. - تقسيم الكلمات إلى بوادئ وجذور ولواحق. - تطبيق قواعد التهجئة المعروفة. - استخدام مهارات بصرية. - تذكر الكلمات التي قد تسبب أصواتها مشكلة في التهجئة. - استخدام القواميس لتعزيز معرفة الأبجدية بالترتيب. - القياس على كلمات أخرى مشابهة باستخدام قواعد الصرف.	2	1	2 تهجئة الكلمات الجديدة باستخدام الإستراتيجيات التي تعلمها في السنوات السابقة.	2	1
3 تعزيز استخدام الفرق بين الحركات الطويلة والقصيرة للتعبير عن المعنى واشتقاق المفردات.								
4 تهجئة الكلمات المنونة بشكل صحيح.	1	3	3 تعزيز تهجئة الكلمات المنونة بشكل صحيح.	1	3	3 تهجئة التنوين في نهاية الأسماء المنتهية بهمزة منظرفة.	1	3
5 تعزيز كتابة الهمزة على ألف.	1	4	4 تعزيز تهجئة الهمزة على ألف وعلى ياء غير منقوطة	1	4	4 تهجئة الهمزة المتطرفة .	1	4
6 تعرف كتابة الهمزة على الياء غير المنقوطة في مجموعة من الكلمات المألوفة والقياس عليها .	1	5	5 تهجئة الهمزة المتوسطة باستخدام قاعدة أقوى الحركات.	1	5	5 تعزيز تهجئة الهمزة المتوسطة .	1	5
7 تعرُّف الكلمات في حالتي الوقف والوصل واستخدامها .	1	6	6 تعرف تهجئة همزة الوصل في كلمات في حالتي الوصل والوقف .					

شكل رقم 4: نموذج من مصفوفة المدى والتتابع للصفوف من الرابع إلى السادس

وبناء على الشروحات السابقة، نتوقع أن مصفوفة المدى والتتابع في وثيقة المعايير ترصد المهارات والمعارف التي يدرسها الطالب خلال سنواته الدراسية من الصف الرابع إلى الصف السادس عشر في الشكل واحد، وتبين مسارها التطوري كما يوضحه الشكل رقم (4)

بالعودة إلى الشكل رقم (4)، نجد أن مصفوفة المدى والتتابع في وثيقة المعايير ترصد كل مجال وما يندرج تحته من محاور ومعايير بشكل متسلسل، حيث قُسمت المصفوفة لتضم كل ثلاثة صفوف دراسية في مصفوفة واحدة، فنجد:

- مصفوفة لصفوف التعليم المبكر (من الصف الأول إلى الصف الثالث)
- ثم مصفوفة تضم صفوف المرحلة الابتدائية (من الصف الرابع إلى الصف السادس)

- ثم مصفوفة للمرحلة الإعدادية (من الصف السابع إلى الصف التاسع)
- وأخيرا مصفوفة المرحلة الثانوية (من الصف العاشر إلى الصف الثاني عشر)،

وجرى تصميم تلك المصفوفات بطريقة تمكن من قراءة المعايير في الصف الواحد في تسلسل أفقي وآخر عمودي، لمعرفة امتداد تلك الموضوعات في الصفوف أفقيا وعموديا، فكل ذلك يساعد مصمم الكتاب المدرسي على تحديد المعارف والمهارات، ويتتبع سيرها وتوسعها في الصفوف اللاحقة.

وسنحاول، فيما يلي، تتبع تطور موضوعات المستوى الصرفي أفقيا وعموديا، لإدراك مساره التطوري على مدى الصفوف الدراسية المستهدفة بالدراسة، سؤالها، وهو:

ما المسار التطوري لبرمجة موضوعات المستوى: الصرفي في الصفوف الثلاثة: الصف الرابع، والصف الخامس، والصف السادس من السلك الابتدائي؟ بمعنى: هل بُنيت المعارف الصرفية والتركيبية على بعضها البعض بحيث تتأسس على المعرفة السابقة، وتمهد للمعرفة اللاحقة؟

ونفترض أن المحتوى التعليمي المرتبط بالمكون اللغوي (الصرفي) في الكتب المدرسية لا يخضع لمسار تطوري في الصفوف الثلاثة: الصف الرابع، والصف الخامس، والصف السادس من السلك الابتدائي، بحيث تبقى جُل موضوعاته على صورة واحدة فيها، وللتأكد من هذه الفرضية قمنا بالآتي:

- رصد كافة الموضوعات الصرفية الواردة ضمن معايير ونتاجات وثيقة المعايير للصفوف الثلاثة.

-جمع الموضوعات الصرفية المتكررة في النتاجات ضمن معرفة صرفية واحدة وفق ترتيب ورودها في وثيقة المعايير والكتب المدرسية، وحصر ما تكرر في الصفوف الثلاثة، وما تكرر في صفين اثنين، وما ورد في صفٍ واحد.

- تتبعنا موضوعات المعارف الصرفية أفقيا وعموديا، وحددنا عدد مرات ورود كل نتاج وكل معرفة صرفية عبر أنشطة الكتاب المتنوعة، فاعتبرنا البحث عن جذر الكلمة في المعجم (معرفة

صرفية واحدة)، وترتيب المفردات وفق جذرها (معرفة صرفية واحدة) والبحث عن المرادف وفق الجذر (معرفة صرفية واحدة)، لأنها تركز على جذر الكلمة.

وسنقوم بتحليل البيانات واستقرائها وقراءتها وصفيا، حتى نتمكن من تقديم الاستنتاجات، وعرض التوصيات.

3. تتبع موضوعات الصرف في المحاور الرئيسة لوثيقة المعايير

1.3. محور التهجئة

جدول رقم 2: مسار الموضوعات الصرفية في محور التهجئة

المجال - المحور ورقمه	نتاجات المعارف الصرفية في وثيقة المعايير	نوعها	حضورها في وثيقة المعايير			تفعيلها في الكتاب
			رابع	خامس	سادس	
مجال الكلمة والجملة محور تعزيز مهارات التهجئة	(1) توظيف استراتيجيات تهجئة الكلمات: مثل تقسيم الكلمات إلى بوادئ (سوابق) وجذور ولواحق، استخدام المعجم المدرسي الورقي أو الرقمي للتحقق من ضبط الكلمات وتهجئتها.	اشتقاق	√	√	×	لم يفعل
	استخدام القياس على كلمات أخرى مشابهة باستخدام قواعد الصرف،	أوزان وصيغ	×	√	√	لم يفعل

	(2) يفرق بين الحركات الطويلة والقصيرة نطقا وكتابة	تصريف	√	×	×	درس مستقل في رابع
	(3) يحذف حرف النون في المثنى والجمع عند الإضافة. (مخرجا البرنامج - مخرجو البرنامج).	تصريف	×	√	√	درسان مستقلان دون توسع في سادس
	(4) يفك تشديد الفعل المضعف مع بعض الضمائر. (مثل: - عَدَّ/ عَدَدْتُ، شَدَّ/شَدَدْنا.)	تصريف	×	√	×	درس مستقل في خامس

بتأمل الجدول رقم (2)، نلحظ مدى وتتابع موضوعات المعارف الصرفية في محور التهجئة - والخاص بتعزيز مهارتي القراءة والكتابة الإملائية- كالآتي:

خصت أربعة موضوعات لاستراتيجيات التهجئة لتعزيز مهارتي الكتابة والقراءة الجهرية في الصفين الرابع والخامس، وتنوعت ما بين الاشتقاق والتصريف والأوزان والصيغ، أولها النتاج (1.2.1) والذي يدرب الطالب على التهجئة عبر استراتيجيات منها استخدام المعجم المدرسي، وتحديد سوابق الكلمة ولواحقها، ثم توسع النتاج بإضافة (القياس على كلمات أخرى) كاستراتيجيات جديدة للتهجئة في الصفين الخامس والسادس، وهنا نعتقد أن من الأولى البدء بالقياس، فالسوابق واللواحق، ثم المعجم، ذلك أن القياس يرتبط بالمعارف الصوتية التي تدرب عليها الطالب في صفوف التعليم المبكر، ولاعتمادها على الوعي الصوتي، وذلك أيسر على الطالب إدراكا ومحاكاة، فتحسين مهارات الوعي الصوتي في اللغة العربية مرتبط بشكل مباشر بتحسين قدرات القراءة لدى المتعلمين. ونتيجةً لذلك، يصبح المتعلمون أكثر وعيا بالعلاقة بين أصوات الحروف وأنماط التهجئة المكتوبة، أو الوحدات الخطية التي تمثلها، ويكتسبون أيضا القدرة على تفكيك الكلمات الجديدة بنطقها (مؤسسة الملكة

رانيا، 2018). وبالرغم من وجود هذا النتاج وأهميته ودوره في تعزيز المعارف الصرفية لدى المتعلم لدعم قراءته وكتابته، إلا أنه فعليا لم يوظّف ولو لمرة واحدة في الكتب المدرسية الثلاثة، بمعنى أن الكتاب لم يخصص أية أنشطة تكلف الطالب بتوظيف إيّ من الاستراتيجيات التي ذكرها المعيار للتأكد من تهجئة كلمة أو قراءتها، وهنا نؤكد على أهمية توظيف كافة النتاجات التي تدعم مهارتي القراءة والكتابة ومن ضمنها هذا النتاج الهام (1.2.1) والإشارة إليه عبر بند القراءة الجهرية الذي يعقب النصوص القرائية، والتي تركز في الأغلب على المهارات الإملائية المدروسة في الصف الحالي أو الصفوف السابقة.

يأتي بعد ذلك النتاجان (1.3.1/ 2.3.1) للتفريق بين الحركات الطويلة والقصيرة، حيث ورد كأحد دروس الكتابة الإملائية في الصف الرابع وحسب، فللحركات تحديدا أثرها الصوتي والدلالي في تشكيل بنية الكلمة، فأي تغيير فيها يؤدي إلى اختلاف بنية الكلمة ودلالتها (المجالي، 2003). وبتتبع مساره، نجد أن الطالب قد سبق له دراسته في صفوف التعليم المبكر (الأول، والثاني، والثالث)، وتُعاد دراسته في الفصل الأول من الصف الرابع ص:(29) حيث وُظِّف في ثلاثة أنشطة متنوعة في درس مستقل متكامل من دروس الكتابة الإملائية. ونتصور أنه يأتي في الصف الرابع تأكيدا للمعرفة الصرفية المدروسة سابقا في ذهن الطالب وتثبيتا لها، لتكون أساسا للمعارف اللاحقة، وأيضا لأن الحركات الطويلة والقصيرة معرفة صوتية في الأساس، ويمكن اعتمادها في تعزيز المعرفة الصرفية، لذا، تتأسس عليها كتابة الطالب الإملائية، وقراءته الشفوية طوال سنواته الدراسية.

نجد في الصفين الخامس والسادس تركيزا على معرفة تصريفية عبر درس مستقل متكامل من دروس الإملاء، وهي حذف نون المثنى والجمع عند الإضافة (1.9.1)، ونعتقد أنها معرفة تصريفية نحوية مركبة، لأنها تضم كلا من (المثنى، الجمع، الإضافة)، لذا جاءت هذه المعرفة الصرفية في كتاب الفصل الثاني للصف الخامس، بعد أن درس الطالب المثنى وجمعي المذكر والمؤنث السالمين ضمن دروس المعرفة النحوية، وأعيد الدرس دون توسع في كتاب الفصل الثاني للصف السادس. ونرى أن النتاج عميق التفاصيل فيما يتعلق بعلامات الإعراب، وطرق تصريف المثنى والجمع حسب الموقع الإعرابي، لذا استحق النتاج (1.9.1) أن يقدّم في الصف الخامس بعمق مناسب عبر دروس مستقلة

تتضمن فقرة أمثلة، وشروحات تتبعها القاعدة، ثم أنشطة متنوعة تثبتها، ثم يأتي تعزيزها في الصف السادس (1.6.1)، باعتباره أساسا سيبقى مع الطالب ليوظفه في تحدثه وكتابته في باقي سنواته الدراسية، ولا مجال للتركيز عليه في المرحلة الإعدادية، لذا كان الأفضل أن يحظى بالعناية والتعزيز والتأسيس في الصف السادس.

نجد موضوعا واحدا وحسب من موضوعات المعارف الصرفية، ورد حصرا في الصف الخامس، ولم يرد في صفٍ قبله (الصف الرابع) ولا في صف بعده (الصف السادس) وهو (1.10.1) فك تشديد الفعل المضعف مع بعض الضمائر (مثل: عَدَّ/ عَدَدْتُ، شَدَّ/شَدَدْنا)، حيث بُرمِجَ في الكتاب المدرسي كأحد دروس الفصل الثاني في الكتابة الإملائية ص (153)، تحت عنوان (فك تشديد الثلاثي المضعّف)، مدعّما بأمثلة وثلاثة أنشطة، والواضح أنه المعرفة التصريفية الوحيدة الواردة حول (الفعل الثلاثي الصحيح المضعّف) في الصفوف الثلاثة. ونفسر ورود هذه المعرفة في كتاب الصف الخامس وحسب هو ربطها بمهارة إملائية أخرى تعلّمها الطالب في الصف الثالث تحت المعيار (6.1) وهي (التنوين) حيث يدرك أثر وجود التضعيف وفكّه في كتابة الكلمة بشكل صحيح. والغريب أن هذه المعرفة الصرفية الهامة لم يُتطرق إليها في الصف اللاحق (السادس) ولو على سبيل المراجعة، على الرغم من أنها من الموضوعات الهامة في الكتابة الإملائية، وهنا نوصي بتعزيزها عبر بند القراءة الجهرية الذي يعقب نصوص القراءة في الصف السادس لتعزيز هذه المعرفة، فتكرار أنشطة التعليم يهدف إلى بناء التمثيل الإملائي في ذهن الطالب، مما يزيد مخزون مفردات الكلمات البصرية، وتحسين الوصول إلى تمثيلات الكلمات البصرية، فيدعم قراءة الطالب بطلاقة (مؤسسة الملكة رانيا للتعليم والتنمية، 2018). والآن، بعد أن تتبعنا مسار تطور موضوعات المستوى الصرفي لمحور التهجئة في وثيقة المعايير، ننتقل إلى تتبع موضوعات محور آخر وهو المفردات.

2.3. محور المفردات

جدول رقم 3: مسار الموضوعات الصرفية في محور المفردات

المجال - المحور ورقمه	المعارف الصرفية والتركيبية في وثيقة المعايير	نوعها	رابع	خامس	سادس	تفعيلها في الكتاب
مجال الكلمة والجملة محور (2) تعرف المفردات وتنميتها	(5) يستخدم القياس لتوليد المصادر من الأفعال الصحيحة للأوزان.	أوزان وصيغ	√ فعّل-فاعل	√ فعّل-فاعل-تفاعل-انفعل	√ فعّل-فاعل-تفاعل-انفعل-افتعل-استفعل	مفعل
	(6) يتعرف تنظيم معاجم بسيطة	اشتقاق	√	×	×	لم يفعل
	(7) يشتق كلمات جديدة من جذر الكلمة.	اشتقاق	√	√	√	مفعل
	يستخدم كلمات جديدة اشتقها من جذر الكلمة في جمل مفيدة.	اشتقاق	×	×	√	غير مفعل
	(8) يصنف مجموعة من الكلمات المشتقة حسب جذرها.	اشتقاق	√	√	√	مفعل
	(9) يرتب حسب المعجم مجموعة من المفردات التي لا يحتوي جذرها حرف علة.	اشتقاق	√	√	×	مفعل
	(10) يرتب مجموعة من المفردات	اشتقاق	×	×	√	مفعل

المجال - المحور ورقمه	المعارف الصرفية والتركيبية في وثيقة المعايير	نوعها	رابع	خامس	سادس	تفعيلها في الكتاب
	التي قد تحتوي حروف علة حسب ترتيب المعجم					
	(11) يستخدم معاجم بسيطة لمعرفة معاني الكلمات التي لا تحتوي حرف علة.	اشتقاق	√	√	×	مفعل
	(12) يستخدم المعجم للتأكد من معنى كلمات جديدة اشتقها من جذر الكلمة.	اشتقاق	×	√	√	مفعل
	(13) يستخدم معاجم بسيطة لمعرفة معاني الكلمات بما فيها الكلمات التي بها حروف علة.	اشتقاق	×	×	√	مفعل

بتأمل الجدول رقم (3) نلاحظ المدى الأفقي لموضوعات المعارف الصرفية في محور المفردات - والخاص بتعزيز مهارة القراءة - كالآتي:

-اقتصر محور المفردات على المعارف الصرفية وحسب، والمتمثلة في الاشتقاق والأوزان والصيغ، حيث جاء نتاج واحد وهو (3.1.2) للأوزان والصيغ، لتدريب الطالب على استخدام القياس لتوليد المصادر من الأفعال الصحيحة للأوزان (فعّل، فاعل+ تفاعل، انفعل+ افتعل، استفعل): حيث يبدأ توظيف هذه المعرفة الصرفية لتوليد المصادر من الأفعال الثلاثية الصحيحة في الصف الرابع، بادئا بوزنين هما (فَعَّل تفعيلا/ فاعل مُفاعلة) ثم يتوسع في الصف الخامس ليضم وزنين آخرين هما (تفاعل تفاعُلا/ انفعل انفعالا) ثم يزداد توسعا في الصف السادس ليضم وزنين آخرين أيضا هما (افتعل افتعالا/ استفعل استفعالا). تعتبر، إذن، هذه المعرفة الصرفية في الأوزان والصيغ نموذجية في تنامها عبر الصفوف الثلاثة، وقد جرى تفعيل النتاج في الكتب المدرسية للصفوف الثلاثة عبر أنشطة

بسيطة في بند لغويات القراءة، وجرى توظيفه في جداول ملونة على الأغلب، ولكننا نتساءل: هل هذا العدد من الأوزان والصيغ كافٍ لتنمية هذه المعرفة عند المتعلم في هذه السنوات الثلاث؟
نال الاشتقاق في محور المفردات حضورا ملفتا عبر المعيارين (1.2) (4.2) كالآتي:

فالمعيار (1.2: استخدام الاشتقاق لتكوين كلمات جديدة مشتقة من جذر الكلمة) تكرر في الصفوف الثلاثة، حيث تفرع عنه النتاج (1.1.2: يشتق كلمات جديدة من جذر الكلمة) مع التوسع في مضمونه في الصف السادس، ليتطلب استخدام الكلمات الجديدة المشتقة من الجذر في جمل مفيدة، ثم النتاج (2.1.2: تصنيف الكلمات الجديدة حسب جذرها) نجده مفعلا أيضا في الصفوف الثلاثة، بحيث يقتصر على الكلمات الصحيحة في الصفين الرابع والخامس، ثم الكلمات المعتلة في الصف السادس، ونعتقد أن تكرار النتاج بنصه في الصفوف الثلاثة، وهو دليل على أهميته، فهو أول معارف الاشتقاق، وتبنى عليه باقي المعارف الاشتقاقية، لذا فُعّل في الصفوف الثلاثة تباعا، ويتسع في الصف السادس لينص على استخدام الكلمات المشتقة في جمل مفيدة، إلا أن هذا النتاج لم يفعل عبر أنشطة الكتاب.

أما المعيار (4.2) فنجد النتاج المتفرع عنه (1.4.2: يتعرّف تنظيم معاجم بسيطة) ورد حصرا في الصف الرابع، حيث يبدأ تعرف المعجم المدرسي للمرة الأولى في حياته الدراسية، ما يعني ضرورة أن يخصص لهذه المعرفة ما يؤسسها في ذهن الطالب، من تطرق لمصطلحات جديدة عليه أن يدركها للمرة الأولى مثل: المعجم، الجذر، اشتقاق، وتقريبها له عبر أمثلة واضحة، وأفكار بسيطة تنقل هذه المعرفة المجردة إلى معان ملموسة تُثبت في ذهن الطالب عبر التطبيق العملي، والمقاطع التعليمية المرئية الهادفة، إلا أن ذلك لم يحصل على الرغم من تعدد تدريبات البحث عن معاني الكلمات في المعاجم، بل عرض مضمون هذه المعرفة الصرفية الأساسية بشكل سطحي للغاية، فقد اكتفى الكتاب المدرسي بعرض إرشادات موجزة حول المعجم في هامش كتاب الفصل الأول ص (11،190)، وهو في نظرنا لا يتلاءم وعمق المعرفة الصرفية المتمثلة في الاشتقاق، فضلا عن ضرورة تأخير تفعيله في كتاب الصف الرابع إلى الفصل الثاني كونه يتطلب مسارات معرفية معقدة (بوعناني و ربيع، 2015). وهنا نوصي بتخصيص مساحة مناسبة لتأسيس مهارة البحث بالمعجم والتعرّض لما يرتبط به من

مصطلحات ابتداء من الفصل الثاني عبر مهارة القراءة، بحيث يُراعى في عرض المهارة مستوى الطالب الذهني والمعرفي، فإيرادها بهذا الشكل المهمّش سيجبر المعلم على التطرق إليها بشكل سطحي بعيدا كل البعد عن العمق المناسب لأهمية المعيار، خاصة وأن هذه المعرفة الصرفية ترد ضمن نتاجات (ترتيب الكلمات وتصنيفها وفق جذرها، وتحديد معانيها)، كل ذلك لا يمكن أن يتم دون معرفة جذر الكلمة الذي اشتقت منها. وعلى الرغم من أهمية هذه المعرفة، إلا أننا نرى أنها لم تفعل بشكل كاف، فقد تراوح عدد الأنشطة التي تطلب اشتقاق كلمات جديدة من جذر ما (حوالي 2-3) فقط في كل صف، حيث كان التركيز على المعارف الأخرى المرتبطة بالاشتقاق، وهي ترتيب الكلمات وتصنيفها وتحديد معانيها في المعجم.

- أما النتاج (2.4.2) ترتيب المفردات حسب المعجم: فقد امتدت هذه المعرفة في الصفوف الثلاثة، حيث يتوقع من الطالب استخدام المعجم لمعرفة معاني الكلمات بما فيها الكلمات غير المألوفة، ثم يتوسع النتاج بالتدريج، ففي الصفين الرابع (3.4.2) والخامس (2.4.2) يبحث عن معاني الكلمات التي لا تتضمن حروف علة، بينما يتسع في الصف السادس (2.4.2) ليتضمن أمرين: الأول؛ تحديد معاني الكلمات التي تحتوي حروف علة، والثاني معرفة معاني الكلمات التي اشتقها من جذرٍ ما. إذن، في الصف السادس يبحث عن معاني الكلمات التي اشتقها بنفسه، دون الاكتفاء بمعاني الكلمات المدروسة، وهنا نقترح إضافة درس تأسيسي يتعلق بالصحيح والمعتل والتمييز بينهما، لتتأسس المهارة لدى الطالب بشكل صحيح. والسؤال هنا: هل من الملائم تدريب طالب الصف الرابع على ترتيب المفردات حسب ورودها في المعجم؟ إن هذه المهارة تتطلب منه تجريد الكلمة إلى حروفها الأصلية، ثم تحديد موقعها في أبواب وفصول المعجم، وصولا إلى قراءة معناها وفهمه، فالبحث في المعجم يركز على معرفة صرفية وهي (الاشتقاق)، بالعودة إلى جذر الكلمة وصولا لمعناها، وذلك يتطلب كلفة معرفية أكبر من التصريف. على سبيل المثال نجد أنشطة البحث في المعجم عن معاني الكلمات في كل من: الصف الرابع: الفصل الأول، ص: (79، 94، 111، 130)، والفصل الثاني ص: (42، 163).

- الصف الخامس: الفصل الأول، ص: (38، 61، 100، 135) والفصل الثاني ص: (79، 164)
- الصف السادس: الفصل الأول، ص: (20، 36، 78، 99، 139)، والفصل الثاني ص: (40، 100، 160).

وامتدت هذه المعرفة في الصفوف الثلاثة، حيث يتوقع من الطالب استخدام المعجم لمعرفة معاني الكلمات بما فيها الكلمات غير المألوفة، ثم يتوسع النتاج بالتدريج، ففي الصفين الرابع (3.4.2) والخامس (2.4.2) يبحث عن معاني الكلمات التي لا تتضمن حروف علة، بينما يتسع في الصف السادس (2.4.2) ليتضمن أمرين الأول أن يحدد معاني الكلمات التي تحتوي حروف علة، والثاني معرفة معاني الكلمات التي اشتقها من جذرٍ ما. يُحدد، إذن، معنى الكلمة التي اشتقها بنفسه في الصف السادس، دون الاكتفاء بمعاني الكلمات المدروسة، بغية تطوير هذه المهارة لديه بذلك، نكون قد تتبّعنا مسار تطور موضوعات المستوى الصرفي لمحور المفردات، لننتقل إلى محور آخر وهو المعرفة النحوية.

3.3. محور المعرفة النحوية:

في الكتب المدرسية للصفوف الثلاثة الرابع والخامس والسادس، نجد واحدا وثلاثين (31) موضوعا، منها سبعة (7) موضوعات في التصريف وهي: موافقة الضمير المتصل بالفعل، والصفة والموصوف، والمثنى، وجمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم، والعدد والمعدود، وجزم الأمر المعتل الآخر، والفعل المبني للمجهول، كما نجد موضوعين اثنين في الاشتقاق هما اسم الفاعل، واسم المفعول، وجميع تلك الموضوعات جاءت مفعلة ضمن أنشطة الكتب الثلاثة.

ولتتبع مسار موضوعات محور المعرفة النحوية أفقيا، نظرنا في الموضوعات بشكل أفقي، لتحديد ما الموضوعات الصرفية التي دُرست في صفٍ ما، ثم دُرست تباعا في الصف التالي بتوسع أكبر، وإثراء معرفي أكبر، يضاف إلى ما تأسس عليه الطالب في الصف السابق. وهذا يعني استبعادنا للموضوعات التي درسها الطالب في صفٍ ما، ثم أتى تعزيزها عبر أنشطة المراجعة في بند اللغويات، لأن

الغرض منها ليس التوسع في المعرفة الصرفية، ولكنها تهدف إلى مراجعة المعلومة المدروسة سابقا وتعزيزها وحسب.

سنجد فعليا أن ثمانية (8) موضوعات وحسب تأسس فيها الطالب في صفٍ ما، ثم تدرج التوسع في معرفتها عبر درس مستقل في صفٍ لاحق، والغاية من هذا التدرج في عمق المعيار من صف إلى آخر، هو ألا يشعر الطالب بالغرابة عند انتقاله من درس إلى آخر، بل يشعر بوجود ترابط يجمع بين الدروس المتتالية، ولا يتحقق ذلك إلا إذا ربط الدرس بما قبله، حتى يكون داعما للمكتسبات السابقة ومثبتا ومؤسسا لها، وممهدا للمعارف اللاحقة (صالح، 2012). وتلك الدروس السبعة يوضحها الجدول رقم (4).

4.3. محور تنمية استراتيجيات القراءة:

جدول رقم 4: الموضوعات الصرفية في محور تنمية استراتيجيات القراءة

المجال – المحور ورقمه	المعارف الصرفية والتركيبية في وثيقة المعايير	نوعها	رابع	خامس	سادس	تفعيلها في الكتاب
مجال القراء: محور (7) تنمية استراتيجيات القراءة	(14) يفسر /يحدد معاني بعض الكلمات غير المألوفة له باستخدام معجم ورقي أو رقمي بسيط.	اشتقاق	√	√	√	مفعل
	(15) يستخدم معاجم ميسرة للكشف عن مفردات مترادفة في المعنى.	اشتقاق	×	√	×	مفعل
	(16) يضع قائمة	اشتقاق	×	×	√	غير

المجال – المحور ورقمه	المعارف الصرفية والتركيبية في وثيقة المعايير	نوعها	رابع	خامس	سادس	تفعيلها في الكتاب
والقراءة للفهم	بمترادفات الكلمة بالاستعانة بالمعجم.					مفعل
	(17) يتحقق من صحة تهجئته للكلمة بالعودة إلى معجم ميسر	اشتقاق	×	×	√	غير مفعل
محور (8) تنمية القراءة للفهم	(18) يحاكي أنماط القوافي والكلمات المسجوعة التي درسها لتوليد أمثلة جديدة من إنشائه.	أوزان وصيغ	√	×	×	مفعل

بتأمل الجدول رقم (4)، نلحظ المدى الأفقي لموضوعات المعارف الصرفية في محور المفردات - والخاص بتعزيز مهارة القراءة للفهم- كالآتي:

النتاج (3.3.8) محاكاة أنماط القوافي، ورد حصرا في الصف الرابع، وقد سبق للطالب التدرب عليها في النصوص القرائية الشعرية المدروسة في الصف الثالث في نصوص الشعر كمعرفة صرفية ذات علاقة بالأوزان والصيغ، إضافة إلى ارتباطها بالوعي الصوتي ضمن المعيار رقم (10.1)، ويعاود الطالب دراستها في الصف الرابع عبر أنشطة متنوعة، منها ما جاء في الفصل الأول ص:(42، 113)، ومنها ما جاء في الفصل الثاني ص (44،145،83). ويُعتقد أن السبب في امتداد تدريس هذه المعرفة من الصف الثالث حتى الصف الرابع هو تدريب الطالب على مهارة صياغة كلمات جديدة بأوزان وصيغ سماعية مألوفة، وهي مهارة تتطلب إبداعا ووعيا صوتيا وصرفيا بالكلمات، لإن قدرة الطالب على محاكاة أنماط القوافي بتأليف كلمات تماثلها في الوزن أو استرجاعها، يعد مؤشرًا على نجاحه في القراءة

لاحقا، فالمحاكاة الصوتية تساعد الأطفال على زيادة الوعي بأصوات اللغة، وتصنيف الكلمات ووضعها مع بعضها بناءً على أصواتها. (زيدان، بدون تاريخ).

-تكرر في الصفوف الثلاثة المعيار (7.7) والخاص باستخدام معاجم ميسرة لمعرفة معاني الكلمات، حيث يتوقع من الطالب في الصف الرابع والخامس تفسير معاني الكلمات غير المألوفة في نصوص القراءة باستخدام معجم ورقي أو رقمي بسيط، ثم في الصف السادس يتوقع منه تحديد معاني الكلمات باستخدام معجم ورقي شائع مناسب، أي أن المعيار حدد نوع المعجم في الصفين الرابع والخامس، وغفل عن ذلك في الصف السادس، بل ترك المجال مفتوحا لاستعمال الاثنين. وبالعودة للكتاب لا نجد أي إشارة لاسم معجم ورقي أو إلكتروني، أو إشارة لرابط أو أيقونة توصل الطالب إليه، وهنا نرى أن هذه المعرفة الصرفية المتمثلة في توظيف الاشتقاق لتحديد معاني الكلمات تمتد مع طالب الصف الرابع حتى الصف السادس، لتأتي للبحث عن معنى الكلمة، لا التأكد من تهجئتها.

12. خلاصة النتائج:

سعينا عبر هذه الدراسة إلى معرفة المسار التطوري الذي سلكته برمجة موضوعات المستوى: الصرفي في الصف الرابع والصف الخامس والصف السادس من التعليم الابتدائي بالمدرسة القطرية؛ لمعرفة ما إذا كانت المعارف الصرفية تُبنى على بعضها البعض، بحيث تتأسس المعرفة الحالية على المعرفة السابقة، وتمهد للمعرفة للاحقة؟ ووجدنا أن المحتوى التعليمي المرتبط بالمكون اللغوي (الكلمة والجملة) في الكتب المدرسية لا يخضع إلى مسار تطوري واضح ومطرد في كل موضوعات الصفوف: الرابع، والخامس، والسادس، حيث تبقى جُل موضوعات المستويين الصّرفي على صورة واحدة. ويتضح لنا بعد تحليل مصفوفة المدى والتتابع في وثيقة المعايير، وما فُعّل من معاييرها ونتاجاتها في الكتب المدرسية أفقيا وعموديا، أن نتاجات استراتيجيات التهجئة القائمة على المعارف الصرفية كتحديد السوابق واللواحق والقياس على كلمات أخرى غير مفعل في الكتب المدرسية. أما نتاج الصرف المخصص للتمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة، فهو يعزز مكتسبات الطالب في صفوف التعليم

المبكر السابقة، ويبقى موضوع التصريف الخاص بحذف النون للإضافة على صورة واحدة في الصفين الخامس والسادس، لارتباطه بالكتابة. وهذا ما يدفع إلى رفع توصية مهمة مفادها أن تأليف الكتاب المدرسي (مصدر التعلم) يجب أن يبنى في هندسته على معايير يجب أن تكون بدورها سليمة ومؤسسة إلى معرفة لسانية عارفة؛ كما يجب أن يخضع المنهاج بعد وضعه لتحكيم لجنة تتألف من خبراء من تخصصات مختلفة (اللسانيات، والتربية، وعلم النفس...) قبل اعتماده شكلا ومحتوى.

-أما نتاجات المفردات واستراتيجيات القراءة، فقد ركزت على المستوى الصرفي من خلال التركيز على الأوزان والصيغ والاشتقاق، فنلحظ اتساعا في نص نتاج توليد المصادر على الأوزان، حيث يتدرب على وزنين اثنين في الصف الرابع (فعّل، فاعل)، ثم يضاف إليهما وزنين آخرين في الصف الخامس (تفاعل انفعل)، حتى يصل مجموع ما يتدرب عليه إلى ستة أوزان بإضافة الوزنين (افتعل واستفعل) في الصف السادس.

-وبالانتقال إلى الاشتقاق فنجده حاضرا ممتدا في الصفوف الثلاثة، إلا أنه يرد على صورة واحدة في اشتقاق الكلمات الجديدة من الجذر، وتصنيفها وترتيبها حسب جذرها، والوصول إلى معانيها في نصوص القراءة، والإضافة المتباينة بين الرابع والخامس وبين الصف السادس هو ترتيب الكلمات التي يحوي جذرها حرفا معتلا وتحديد معانيها.

-أما من حيث امتداد تلك الموضوعات الصرفية عموديا فبعد تتبع المسار العمودي لموضوعات التهجئة والمفردات، يمكننا القول إن الموضوعات الصرفية جاءت متراتبة عموديا في خرائط المدى والتتابع، إلا أنها لم تأتِ متراتبة عموديا في الكتاب، باعتماد ثوابت الانتقال من الأسهل إلى الأصعب، بل يتقدم كل منها على الآخر في الوحدة الدراسية الواحدة وفق المجال الذي ترد فيه، (لغويات، قراءة، نحو، إملاء)، مما يجعلنا نتساءل: ما الأساس الذي رُتبت عليه المعارف الصرفية في الكتب المدرسية؟ وهل صُممت وفق رؤية لسانية أم بشكل عشوائي؟

توصيات الدراسة:

يرى (بوعناني، وربيع، 2015) ودراسات أخرى أنجزت حول بعض اللغات السامية، أن البناء الهندسي للغة العربية واللغات السامية عموما يتأسس على الترتيب الآتي: التصريف ثم الاشتقاق ثم المعرفة

بالأوزان والصيغ، إلا أننا بالعودة نجد أن كتاب الفصل الأول للصف الرابع ص (19) يبدأ بنشاط للاشتقاق في بند اللغويات، ثم يأتي التصريف عبر درس أساسي للجملة الفعلية والفاعل المثنى والجمع في ص (25)، ثم تأتي الأوزان والصيغ متأخرة في بند اللغويات ص (42)، ويتخللهما التصريف عبر موضوعات الكتابة الإملائية والقواعد النحوية، والأمر ذاته ينطبق على الصفين الخامس والسادس، مما يوضح أن الترتيب الأفقي للموضوعات الصرفية (أي تكامل المعارف)، والترتيب العمودي (أي تراكم المعارف) في وثيقة المعايير للصفوف الثلاثة، يترتب تباعا في محاور التهجئة، فالمفردات ثم المعرفة النحوية، وإذا تأملنا تتابع تفعيلها في الكتب المدرسية نجد صعوبة في رصد تتابع تلك المعارف الصرفية، لتحديد ما بُني منها على الآخر، وما جاء معززا للآخر، بمعنى: هل بُني الاشتقاق على الأوزان والصيغ؟ وهل جاءت الأوزان والصيغ معززة للتصريف؟ أيها تقدم الآخر؟ وأيها تأخر عنه؟ من المُتعذّر الوصول إلى إجابة محددة، فأنشطة المعرفة الصرفية في الكتب المدرسة متداخلة، ومن اليسير رصد توسعها الأفقي، إلا أنه يتعذر رصد تتابعها العمودي، ويعود السبب إلى أنها جاءت ضمن موضوعات القراءة واللغويات والمعرفة النحوية والإملاء.

وهنا نوصي بما يلي:

- العناية بتأسيس الطالب في توظيف مهارة البحث بالمعجم والتعرّض لما يرتبط به من مصطلحات ابتداء من الفصل الثاني عبر مهارة القراءة، بحيث يُراعى في عرض المهارة مستوى الطالب الذهني والمعرفي، وفق ما اقترحناه في السؤال الأول من الدراسة.
- تفعيل استراتيجيات التهجئة القائمة على تحديد السوابق واللواحق والقياس على الكلمات المألوفة.
- إعادة النظر في بعض أنشطة توظيف المعجم كترتيب الكلمات ومرادفاتها وتصنيفها، فتعدد المطلوبات من الطالب لا يتساوى والعمق الذي قُدّمت لها به، فقد قدمت له بشكل سطحي عرضي ضمن تعليمات هامشية في الكتاب بينما يطلب منه أداء وظائف معقدة.
- إعادة النظر في مسار توظيف بعض الموضوعات (كالمركب الإضافي ومركب النعت) حيث بقيا على صورة واحدة دون تعزيز أو توسع يعمق المعرفة، على الرغم أنهما من المركبات المعقدة وكثيرة التفاصيل.

- إعادة النظر في موضوعات الصف الرابع، حيث تفوق الصفين الخامس والسادس في عدد الموضوعات التركيبية التي يدرسها الطالب، فهل يتناسب ما يدرسه الطالب من كم معرفي وقدراته الذهنية والعمرية، حيث يُكتفى بتأسيس المركبين الاسمي والفعلي، إضافة إلى ما اقترحناه في السؤال الأول. ووجدنا أن أغلب موضوعات الكلمة والجملة لا تخضع لمسار تطوري فعلي في الكتب المدرسية.
- إعداد تصور لما يمكن أن تكون عليه معايير ونتاجات المعارف الصرفية والتركيبية لصفوف المرحلة الابتدائية قائمة على ثوابت البناء الهرمي للغة وفق ما أوصت به الدراسات على اللغات الألفبائية، بما فيها اللغة العربية، حيث أثبتت الكثير من الدراسات المنجزة حول اللغة العربية (بونتيل، المتوفق، بوعناني، و زغبوش، 2016) (بوعناني، عزام، الإدريسي، والكحلوت، 2020)، وغير العربية من اللغات الألفبائية أن ثوابت البناء الهرمي للغة متماثل وهو: التصريف، فالاشتقاق، ثم الأوزان والصيغ، وفق ما يوضحه الجدول رقم (4) الآتي:

جدول رقم 5: مقترح توزيع المعارف الصرفية وفق ثو ابت البناء الهرمي للغة العربية (بوعناني وآخرون، 2020).

<table>
<tr><td rowspan="2">الصف</td><td rowspan="2">المعرفة التركيبية</td><td colspan="2">المعارف الصرفية</td></tr>
<tr><td>الفصل الأول</td><td>الفصل الثاني</td></tr>
<tr><td>الأول</td><td rowspan="6">(ضمنية)
المركب الاسمي
المركب الفعلي
مركب الجر
مركب الإضافة
مركب النعت
وغيرها...</td><td colspan="2">الوعي الصوتي</td></tr>
<tr><td>الثاني</td><td>الوعي الصوتي</td><td>الوعي الصرفي (ضمني)</td></tr>
<tr><td>الثالث</td><td colspan="2">الوعي الصرفي (صريح)</td></tr>
<tr><td>الرابع</td><td>الوعي الصرفي (صريح)</td><td>الوعي التركيبي (ضمني)</td></tr>
<tr><td>الخامس والسادس</td><td colspan="3">الوعي التركيبي (صريح)</td></tr>
</table>

يوضح الجدول السابق رقم(5) أن ترسيخ الوعي الصوتي يبدأ في الصف الأول ويستمر حتى نهاية الفصل الأول من الصف الثاني، وذلك حتى يمتلك الطالب أدوات القراءة والكتابة وفق الطريقة المقطعية، وتستقر في ذهنه، ثم يبدأ الاشتغال بالوعي الصرفي في النصف الثاني من الصف الثاني الابتدائي بشكل ضمني (أي ليست على شكل قواعد)، ثم تبدأ في الصف الثالث بشكل صريح، أما المعارف التركيبية فتقدم عبر تعريف الطالب بالمركبات البسيطة بشكل ضمني ومبسط في الصفوف من الأول حتى الفصل الأول من الصف الرابع، حتى يأتي تقديم المعرفة التركيبية (الجمل والمركبات اللغوية) على شكل ضوابط وقواعد في الصف الخامس والسادس.

المراجع:

- أبو زينة، فريد (2021)، تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعلمها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمّان.
- بوعناني مصطفى، أماني عاطف، سلوى عزام، و آلاء الكحلوت. (أغسطس, 2021). جلسة تقاشية عن بعد حول التصور اللساني لموضوعات الصرف والتركيب. الدوحة - المغرب.
- بوعناني, مصطفى; ربيع, عبدالعزيز; فيزجو, أنيلا (2018)، تطور الوعي الصرفي في اللغة الفرنسية، ومساهمته في تطوير الوعي الإملائي عند تلاميذ المستوى الرابع الابتدائي الناطقين بالعربية، والمتمدرسين في المغرب وكندا، مجلة علوم معرفية مجلد 9مختبر العلوم المعرفية- كلية الآداب والعلوم الإنسانية- جامعة سيدي محمد بن عبدالله، ص57-90.
- بوعناني، مصطفى ، ربيع، عبدالعزيز. (2015). الإنجاز اللغوي العربي المكتوب بين الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي. *أبحاث معرفية*(5)، الصفحات 155-186
- بوعناني، مصطفى ،عزام، سلوى ، الإدريسي علي ، و الكحلوت آلاء. (2020). *في اللسانيات التعليمية دراسات ميدانية في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. عمّان: دار كنوز المعرفة.
- بونتيل، نورالدين ، المتوفق، محمد ، بوعناني، مصطفى ، و زغبوش، بنعيسى. (2016). تطوير الكفاية اللغوية لدى المتعلم: تكامل المكونين التركيبي والصرفي نموذجا. *أبحاث معرفية*(7)، الصفحات 219-243.
- الجزار، عثمان (1999)، مدى فاعلية مناهج الدراسات الاجتماعية في تنمية المهارات اللازمة لدى تلاميذ التعليم الأساسي وتوزيعها في ضوء المدى والتتابع، مجلة التربية، عدد 77، كلية التربية، الأزهر.
- زغبوش، بنعيسى. (2008). السيرورات المعرفية واستراتيجيات التعلم نموذج المقاربة التربوية للتكرار الذهني لدى الطفل. مجلة الطفولة العربية، صفحة 41.
- زغبوش، بنعيسى (2014) ن الاستجابات إلى وميض الدماغ، مدخل للتفكير في وضعية السيكولوجيا .مجلة مقاربات، عدد 14.

- زيدان، لينا (بدون تاريخ)؛ الوعي الصوتي- الفونولوجيا؛ موقع LINA ZEDAN؛ https://sites.google.com/site/lenazedan123/1
- صالح، عبدالرحمن الحاج. (2012). *بحوث ودراسات في علوم اللسان*. الجزائر: دار موفم للنشر.
- سعادة، جودت، وإبراهيم، عبدالله (2004)، المنهج المدرسي المعاصر، ، دار الفكر،عمّان.
- عيسى، حازم زكي (2007) واقع معايير جودة تنظيم المحتوى الإحصائي في مناهج الرياضيات الفلسطينية، مؤتمر جودة التعليم العام بفلسطين، كلية التربية، الجامعة الفلسطينية.
- المالكي، عبد الله (2020)، الحاجات التدريبية المعرفية لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء مصفوفة المدى والتتابع، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، مجلد3، عدد1.
- المجالي، عمّار (2003)، السوابق وأثرها في بنية الكلمة العربية، جامعة مؤتة، رسالة ماجستير، ، جامعة مؤتة، عمّان،http://mohamedrabeea.net/library/pdf/8a86c430-d3c7-4f0d-8ee6-7f49c6de1e6e.pdf
- مؤسسة الملكة رانيا للتعليم والتنمية (2008)، أهمية الوعي الصوتي في دعم تعلم الطلبة في مهارة القراءة الجهرية، https://www.qrf.org/ar/%D8%A3%D8%B9%D9%85%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%A7/%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%AD%D9%88%D8%AB-%D9%88%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%86%D8%B4%D9%88%D8%B1%D8%A7%D8%AA#main-content
- وزارة التعليم والتعليم العالي. (2016). *وثيقة الإطار العام للمنهج التعليمي الوطني لدولة قطر*. الدوحة: مطابع علي بن علي.
- وزارة التعليم والتعليم العالي. (2018). *الاختبارات الدولية*. تم الاسترداد من موقع وزارة التعليم والتعليم العالي: https://www.edu.gov.qa/Documents/NationalExams/21-3-21%20Moehe%20-%20PIRLS%20Template%20-%20SG.pdf
- وزارة التعليم والتعليم العالي. (2018). *وثيقة معايير مناهج اللغة العربية* (الإصدار 2018، المجلد الأولى). الدوحة-قطر: مطابع علي بن علي. تاريخ الاسترداد 5 يوليو, 2020
- الوكيل، حلمي، المفتي، محمد (2008)، أسس بناء المناهج وتنظيمها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان.
- يوسف، مقران. (2007-2008). دروس في اللسانيات التعليمية. *محاضرات لطلبة الدراسات العليا*، 33. الجزائر: المدرسة العليا للأساتذة. تاريخ الاسترداد 23 يوليو, 2020
- Zhang; Dongbo, Koda Keiko (2013) Morphological awareness and reading comprehension in a foreign language: A study of young Chinese EFL learners

https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X13001255

- Kuo, L.-j., & Anderson, R. C. (2006). Morphological Awareness and Learning to Read: A Cross-Language Perspective. *Educational Psychologist, 41*(3), 161–180. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_3
- *Ravid & Malenky, 2001;Awareness of linear and nonlinear morphology in Hebrew: A developmental studyLhttps://www.researchgate.net/publication/249745132_Awareness_of_linear_and_non linear_morphology_in_Hebrew_A_developmental_study*
- Taseel, Van; Baskal, Johnsen (2007); Teacher Education Standards for the Field of Gifted Education: A Vision of Coherence for Personnel Preparation in the 21st Century; April; https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0016986207299880