ISSN30095034/ N° Press ص2020/26 confer.atae@gmail.com

أهمية الوعي المورفولوجي في تطوير المعجم الذهني عند متعلمي السلك الابتدائي من المدرسة المغربية

دة. أسماء ايت علال[1] / أ.د. مصطفى بوعناني [2]

الملخص

يمثل مجال تعليم المعجم وتعلمه بعدًا مهماً من أبعاد تعلم اللغة؛ لسبب ربما يبدو بسيطاً وهو أنه لا وجود للغة دون معجم تقوم عليه. وتستدعي هذه الأهمية البالغة للمعجم العناية بتعلمه وتعليمه، وتتضاعف عندما نأخذ بعين الاعتبار التحديات التي يواجهها المتعلم، مما له علاقة مباشرة بالمعجم. وارتباطاً بذلك، يحاول هذا البحث التحقق من مدى مساهمة الوعي المورفولوجي في تطوير المعجم الذهني العربي عند المتعلمين، وذلك بالاستناد إلى دراسة ميدانية أنجزت في السياق المغربي على عينة تتكون من 120 متعلماً ومتعلمةً من أربع مؤسسات تعليمية عمومية، وقد افترضت الدراسة أن المسارات الواعية الخاصة بالمعارف المورفولوجية، تساهم بشكل ملموس في تطوير المعجم عند المتعلمين، مع ما يوفره ذلك من انعكاسات واضحة على عمليتي الإدراك والانجاز اللغويين. وقد أظهرت نتائج الدراسة عموماً أنها تصب في صالح الفكرة القائمة على أن التعليم المنتظم للتحليل المورفولوجي يشكل منهجاً واعداً لتدريس المعجم، وإطاراً نظرياً لتكوين أنشطة المقررات الدراسية.

كلمات مفتاحية: التعليم الابتدائي؛ اللغة العربية؛ المدرسة المغربية؛ المعجم الذهني؛ الوعي المورفولوجي.

[1] باحثة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المملكة المغربية، asmaa.aitallal1@gmail.com

[2] أستاذ التعليم العالي (PES)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المملكة المغربية، mostafa.bouanani@usmba.ac.ma

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26 confer.atae@gmail.com

The importance of morphological awareness in the development of the mental lexicon for primary education learners in Moroccan school

Asmaa Aitallal / Mostafa Bouanani

Abstract

The field of teaching and learning the lexicon represents an important dimension of language learning; for a reason that may seem simple, which is that there is no language without a lexicon on which it is based. This great importance of the lexicon requires attention to its learning and teaching, and is doubled when we take into account the challenges that the learner faces, which are directly related to the lexicon. In this regard, this research attempts to verify the extent to which morphological awareness contributes to the development of the Arabic mental lexicon among learners, based on a field study conducted in the Moroccan context on a sample of 120 male and female learners from four public educational institutions . The study assumed that the conscious paths of morphological knowledge contribute significantly to the development of the lexicon among learners, with the clear implications that this provides for the processes of linguistic perception and production. The results of the study generally support the idea that systematic teaching of morphological analysis constitutes a promising approach to teaching the lexicon and a theoretical framework for the formation of Curricula activities.

Keywords: Primary education; Arabic language ; Moroccan school ; Mental lexicon; Morphological awareness.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26 confer.atae@gmail.com

مقدمة:

شـهد مجال تعليم اللغات وتعلمها تحولات كبرى، وظهرت فيه اتجاهات حديثة على المسـتوى النظري والتطبيقي، ومن ذلك، موضوع النشاط اللساني الواعي الذي استقطب العديد من الدراسات والأبحاث، حيث ظهرت على إثر هذا الاهتمام الجديد اتجاهات متنوعة ونظريات تعمل على البحث في موضـوع الوعي اللسـاني عند الطفل وقدرته على التفكير في الموضـوعات اللسـانية ومراقبتها. ويسـتند هذا الاتجاه المعرفي في تعليم اللغات على الفهم الواعي لنظام اللغة؛ فوعي المتعلم بما اكتسـبه من معرفة وبطريقة اكتسـابها، يزيد من نشاطه المطامعرفي، وهذا يعني أن تتوفر لدى المتعلم درجة من المباشرة الواعية للاشتغال على مكونات اللغة: عناصـر ومكونات، علاقات وبنيات، وفق قواعد انتظام يتفاعل فيها اللسـاني بالذهني بشـكل دقيق. ومن ثمة فقد انصب الاهتمام على الكيفية التي تمكن المتعلم من تحقيق تعلم أفضل، أكثر من الاهتمام بكمية المعارف التي يتلقاها المتعلم في كل تعلماته.

ويمثل مجال تعليم المعجم وتعلمه بعدًا مهماً من أبعاد تعلم اللغة؛ لسـبب ربما يبدو بسـيطاً وهو أنه لا وجود للغة دون معجم تقوم عليه؛ فجميع اللغات تمتلك رصـيدًا من الكلمات هي بمثابة الوحدات الأسـاسـية التي يتم الاعتماد عليها لإدراك الكلام وإنجازه. وعليه، فإن امتلاك المعجم يعد من بين المرتكزات الأسـاسـية لامتلاك اللغة. كما أن مهارات اللغة الأربع (الاسـتماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) تعتمد اعتمادًا كبيرًا على حجم الرصـيد المعجمي الذي يحصـله متعلم اللغة، لاسـيما في المراحل الأولى من تعلمه(Nation & Waring, 1997). وقد أظهرت عدة دراسـات وجود ارتباط قوي بين الوعي المورفولوجي والمعجم. هذه العلاقة واضـحة في لغات وسـياقات تعليمية متنوعة، حيث يسـاهم الوعي المورفولوجي بشـكل كبير في تطوير كل من المفردات الاسـتقبالية (التي نفهمها) والإنتاجية (التي نسـتخدمها)(Andrean Syahsurya, 2022; Grande et al., 2024; Lee et al., 2023; Zrig, 2020). وتختلف العلاقـة بين الوعي المورفولوجي والمعجم طبقـا لعوامـل مرتبطـة بالمسـتوى الدراسـي، وعمق النظام الكتابي (أي مدى توافق الكتابة مع النطق)، وطبيعة الوعي المورفولوجي (مثل المورفولوجيا التصريفية مقابل المورفولوجيا الاشتقاقية)(Lee et al., 2023).

وبما أن الرصـيد المعجمي للمتعلم زاد أسـاسـي لتطوير كفاياته اللغوية: إدراكاً وإنجازاً، ومكون هام من مكونات امتلاك اللغة وامتلاك المعرفة بها؛ فإن هذا البحث سيرصـد -وفق دراسـة ميدانية- درجات تأثير الوعي المورفولوجي على تطوير المعجم الذهني، ومظاهر هذا التأثير، وسـبل تحقيقه إيجابياً في سـياقات تعليمية تعلمية مخصـوصـة. ومن هذا المنطلق، تبرز إشـكالية البحث التي تتعلق بمدى مسـاهمة الوعي المورفولوجي في تطوير المعجم الذهني العربي عند متعلمي السـلك الابتدائي من المدرسـة المغربية. واعتباراً لكون الأنظمة المورفولوجية للغات تعبّر فيما بينها عن اختلافات هامة تتعلق بالمكونات المورفولوجية وبطريقة انتظامها في

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26 confer.atae@gmail.com

الوحدات اللسانية، واشتغالها داخلها، فمن غير الممكن اعتماد كل معطيات الأبحاث الغربية ونتائجها التي تناولت بالدراسة العلاقة القائمة بين الوعي المورفولوجي والمعجم وأهميتها في تطوير مسالك تعلم هذه اللغات؛ ذلك أن العربية لها نظام مورفولوجي خاص، قد يكون موافقاً لعديد اللغات ذات الأنظمة الكتابية الألفبائية، لكنه يتسم بعديد المميزات والخصوصيات البرامترية.

1. منهج البحث

1.1. فرضيات البحث

استناداً إلى نتائج الأبحاث حول العلاقة بين الوعي اللغوي وتعلم اللغات، واعتماداً على تحليل تقارير وطنية (التقرير التحليلي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013 المكتسبات والمعيقات والتحديات، 2014) حول تقييم التحصيل الدراسي وتشخيص الوضعية الراهنة لتعليم اللغة العربية في المغرب، فقد تم التركيز في هذه الدراسة على المكون المورفولوجي للغة العربية، الذي يستمد مشروعيته الإجرائية من الدور المركزي الذي تكتسبه المقتضيات المورفولوجية في تطوير المعجم عند المتعلمين، حيث سنؤكد على افتراض أن للوعي المورفولوجي أثراً في تطوير الوعي المعجمي العربي لدى المتعلمين، وأن لذلك انعكاسات على تعليمية المعجم. وبناء عليه قسمنا فرضيات البحث وفق الآتي:

فرضية عامة:

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

فرضيتان إجرائيتان:

- الفرضية الأولى: ترتبط درجات الوعي المعجمي عند متعلمي المستويين الرابع والسادس ابتدائي، بدرجات وعيهم المورفولوجي.
- الفرضية الثانية: تتدخل درجات الوعي الفونولوجي في تطوير الوعي المعجمي لدى متعلمي المستويين الرابع والسادس ابتدائي.

2.1. المشاركون في الدراسة الميدانية

اقتصرنا في مقاربة مشكلة الدراسة وفرضياتها على عينة من متعلمي السنتين الرابعة والسادسة ابتدائي، تبلغ في مجملها مائةً وعشرين متعلماً ومتعلمةً من أربع مؤسسات تعليمية في مجالين مختلفتين؛

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26 confer.atae@gmail.com

مؤسستان تنتميان إلى مجال حضري ومؤسستان تنتميان إلى مجال قروي، بحيث تتشكل العينة ضمن كل مؤسسة من ثلاثين متعلماً ومتعلمةً. والجدول الآتي يوضح تفاصيل عينة الدراسة:

الجدول 1. عينة الدراسة

المستوى الدراسي	مجال المؤسسة	عدد الذكور	عدد الإناث	مجموع المتعلمين	متوسط السن
المستوى الرابع ابتدائي	حضري	15	15	30	10.06
	قروي	15	15	30	11.06
المستوى السادس ابتدائي	حضري	15	15	30	12.02
	قروي	15	15	30	12.68
المجموع		60	60	120	11.45

وقد ركزنا في هذه الدراسة على المستويين الرابع والسادس بناء على طبيعة انقسام السلك الابتدائي من التعليم العمومي المغربي إلى مراحله الثلاث وتمثُّل الظواهر اللغوية في كل مرحلة؛ حيث تمثل السنة الرابعة نهاية المرحلة الثانية والتي تتعزز فيها المعرفة المورفولوجية عند المتعلمين في مسار تعلمهم للغة العربية، إذ تشكل هذه السنة بداية للتصريح بالظواهر اللغوية بما فيها الظواهر المورفولوجية، كما تشكل موقعاً وسطاً وجسر عبور بين المرحلة الأولى والمرحلة الثالثة، لذلك فهي من جهة، مرحلة دعم وتثبيت وإغناء لرصيد الحصيلة اللغوية المكتسبة في السنوات الثلاثة الأولى، ومن جهة أخرى، مرحلة تمهيد وتوطئة للمرحلة الموالية المتمثلة في السنتين الخامسة والسادسة. أما السنة السادسة فتمثل نهاية المرحلة الثالثة، وأيضاً نهاية المرحلة الابتدائية برمتها، ومن المفروض أن تكون كل المعارف المورفولوجية والإملائية والتركيبية المتصلة بالمستوى الابتدائي قد ترسخت خلالها.

3.1. أدوات البحث الميداني

لمعالجة إشكالية البحث والتحقق من فرضياته، تفرض الضرورة المنهجية استكشاف الواقع التعليمي التعلّمي، باعتماد اختبارات مُعدّة لهذا الغرض قمنا بتصميمها توافقاً مع اختبارات دولية لكن مع مراعاة مقتضيات السياق التعليمي المغربي والخصوصيات البرامترية للغة العربية، حيث اعتمدنا على قسمين من الاختبارات؛ قسم مرتبط بالوعيين المورفولوجي والمعجمي، وقسم مرتبط بعزل متغيرين اثنين ثبت بشكل واضح وجود علاقة بينهما وبين نمو المعجم(MCBRIDE-CHANG et al., 2008) ؛ وهما الوعي الفونولوجي والذكاء غير اللفظي. والجدول الآتي يوضح هذه الاختبارات وروائزها:

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26 confer.atae@gmail.com

الجدول 2. اختبارات البحث وروائزها

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

تركز اختبارات الوعي المورفولوجي على مكونات أساسية تمثلها خصوصية اللغة العربية، قسم منها مرتبط بالتصريف، وقسم مرتبط بالأوزان والصيغ، وقسم مرتبط بالاشتقاق. وتسعى هذه الاختبارات إلى قياس مدى معرفة المتعلمين بالبنية المورفولوجية للكلمات، ومدى تمكنهم من قواعد تكوين الكلمات بالاعتماد على آليات تحليلية مورفولوجية. وقد حُكّمت من طرف محكمين متخصصين في المجال.

أما اختبار الوعي المعجمي فيضم رائزين اثنين؛ الأول مرتبط بالإنتاج، والغرض منه هو قياس مدى قدرة المتعلمين على معرفة العلاقة بين الأصل والكلمة المشتقة، وعلى إنتاج كلمات في سياقات مختلفة بالاعتماد على معلومات مورفولوجية. والثاني مرتبط بالفهم، والهدف منه قياس مدى معرفة المتعلمين للكلمات متعددة المورفيمات وبالضبط عمق المعجم، بحيث يجب على المتعلمين أن يتوصلوا إلى معنى الكلمات بالاعتماد على معلومات مورفولوجية. طوّر هذا الاختبار(Fejzo et al., 2015). وقد اعتمدنا فكرته في هذا البحث، وقمنا بتبيئته ليتناسب مع خصوصية اللغة العربية.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26 confer.atae@gmail.com

وبالنسبة لاختبار الوعي الفونولوجي فيهدف إلى التعرف على مستوى الوعي الفونولوجي عند المتعلمين، اعتباراً لأبحاث سابقة أظهرت وجود علاقة واضحة بين الوعي الفونولوجي والمعجم(Kehoe et al., 2020; Laing, 2024; Llompart & Reinisch, 2020; Siew & Castro, 2023; Stille et al., 2020). وعليه فمن المهم أثناء قياس العلاقة بين الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي، مراقبة الوعي الفونولوجي أيضاً، بالاعتماد على اختبارات تقيس هذا الجانب.

وأخيراً اختبار الذكاء غير اللفظي؛ وهو اختبار يستخدم للحصول على تقدير مبدئي للقدرة العقلية العامة عند الأطفال، من خلال إدراكهم للعلاقات بين مجموعات من الرموز، أو رسومات مصورة لأشكال هندسية أو غيرها. ووفقًا (MCBRIDE-CHANG et al., 2008) ، فإن قياس الذكاء غير اللفظي مهم لوجود علاقة بينه وبين المعجم. وقد اعتمدنا في هذا البحث على اختبار مصفوفات جون رافن(Raven, 1956).

2. نتائج البحث ومناقشتها

1.2. نتائج الفرضية الأولى: ترتبط درجات الوعي المعجمي عند متعلمّي المستوى الرابع والسادس ابتدائي، بدرجات وعيهم المورفولوجي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية لدى متعلمي المستوى الرابع ابتدائي، عملنا على حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبارات الوعي المورفولوجي واختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي هذا المستوى، والجدول رقم (3) يوضح ذلك:

الجدول3. نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبارات الوعي المورفولوجي واختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع

الاختبارات		اختبار الإنتاج	اختبار الفهم	مجموع اختبارات الوعي المعجمي
اختبار التصريف	معامل الارتباط	0.796**	0.619**	0.726**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000
	العينة	60	60	60
اختبار الأوزان والصيغ	معامل الارتباط	0.744**	0.467**	0.598**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000
	العينة	60	60	60

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26 confer.atae@gmail.com

اختبار الاشتقاق	معامل الارتباط	0.657**	0.445**	0.552**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000
	العينة	60	60	60
مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي	معامل الارتباط	0.829**	0.613**	0.733**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000
	العينة	60	60	60

** دالة عند مستوى دلالة (0.01)

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

هذا بالنسبة للمستوى الرابع، أما نتائج المستوى السادس فيوضحها الجدول الآتي:

الجدول 4. نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين اختبارات الوعي المورفولوجي واختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس

الاختبارات		اختبار الإنتاج	اختبار الفهم	مجموع اختبارات الوعي المعجمي
اختبار التصريف	معامل الارتباط	0.682**	0.517**	0.643**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000
	العينة	60	60	60
اختبار الأوزان والصيغ	معامل الارتباط	0.667**	0.254*	0.451**
	مستوى الدلالة	0.000	0.050	0.000
	العينة	60	60	60
اختبار الاشتقاق	معامل الارتباط	0.640**	0.493**	0.609**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000
	العينة	60	60	60
	معامل الارتباط	0.734**	0.522**	0.668**

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26 confer.atae@gmail.com

مجموع اختبارات الوعي المورفولوجي	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000
	العينة	60	60	60

** دالة عند مستوى دلالة (0.01)

* دالة عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجدول وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) عند مستوى (0.01، 0.05) بين اختبارات الوعي المورفولوجي واختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف السادس، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون بين (0.254 - 0.734) بمستوى دلالة (0.000، 0.050) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01، 0.05).

ويعرض الجدول (5) مقارنة داخلية لمتوسط معدلات جميع الاختبارات في المستويين الرابع والسادس ابتدائي:

الجدول 5. المتوسطات الحسابية لمتعلمي الصف الرابع والسادس في جميع الاختبارات

المتوسط الحسابي	التصريف	الأوزان والصيغ	الاشتقاق	مجموع الوعي المورفولوجي	الإنتاج	الفهم	مجموع المعجم
الرابع	36.217	10.650	22.633	69.500	3.617	12.517	16.133
السادس	57.441	17.317	28.233	102.992	6.550	15.850	22.400

تبين النتائج المثبتة بالجدول أعلاه، أن نسب نمو وعي المتعلمين الخاص باختبارات الوعي المورفولوجي قد تطور بشكل واضح من القسم الرابع (69.500) إلى القسم السادس (102.992). وهو ما يتبيّن كذلك على مستوى نسب تطور كل مكون من مكونات الوعي المورفولوجي الثلاث (التصريف، الأوزان، الاشتقاق) التي انتقلت تباعاً من (36.217، 10.650، 22.633) في القسم الرابع إلى (57.441، 17.317، 28.233) في القسم السادس. لكن الملاحظ أن نسبة الوعي بالتصريف التي من المفترض أن يتمكن منها المتعلم أولاً، ضعيفة على مستوى القسم الرابع ومتوسطة في القسم السادس. والتطور نفسه نلمسه في نسب تطور معارف المتعلمين الخاصة بالمعجم انتقالاً من (16.133) في المستوى الرابع إلى (22.400) في المستوى السادس، لكن الملاحظ، أن متوسط الإنتاج والفهم ضعيف جداً في المستوى الرابع، بينما في المستوى السادس الإنتاج متوسط والفهم ضعيف.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26 confer.atae@gmail.com

2.2. نتائج الفرضية الثانية: تتدخل درجات الوعي الفونولوجي في تطوير المعجم لدى المتعلمين

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمنا تحليل الانحدار البسيط، وذلك لمعرفة درجة الأثر للمتغير المستقل (اختبار الوعي الفونولوجي) على المتغير التابع (اختبارات الوعي المعجمي) لدى أفراد العينة من متعلمي المستوى الرابع والسادس ابتدائي. والجدول رقم (6) يوضح هذه النتائج.

الجدول 6. نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر اختبار الوعي الفونولوجي على مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي الصف الرابع والسادس

المستوى	معامل الارتباط R	معامل التحديد R2	درجة الحرية DF	قيمة F	مستوى دلالة F	معامل الانحدار			
						B	الخطأ المعياري	قيمة T	مستوى دلالة T
الرابع	0.624	0.389	(58،1)	36.894	0.000	1.093	0.180	6.074	0.000
السادس	0.574	0.329	(58،1)	28.466	0.000	0.924	0.173	5.335	0.000

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل التحديد **R2** بلغت (0.389) وهذا يعني أن الوعي الفونولوجي يفسر ما نسبته (38.9%) من التغيرات الحاصلة في مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي المستوى الرابع، ويفسر ما نسبته (32.9%) من هذه التغيرات لدى أفراد العينة من متعلمي المستوى السادس. كما يتضح أيضاً أن قيمة **T** بلغت (6.074) في المستوى الرابع و(5.335) في المستوى السادس بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)؛ أي أن اختبار الوعي الفونولوجي له إسهام بدلالة إحصائية على مجموع اختبارات الوعي المعجمي لدى أفراد العينة من متعلمي المستوى الرابع والسادس معاً.

3. مناقشة النتائج

أفرزت النتائج ترابطات مهمة بين الوعيين المورفولوجي والمعجمي عند المتعلمين، وقد تمظهرت هذه الترابطات بأشكال متباينة ارتباطاً بالمستوى الدراسي (الرابع والسادس)، كما هو مبين في الجدولين رقم (3، 4)، وتتوضح هذه الترابطات عبر ما يتقرر بين الوعي المعجمي ومختلف مكونات الوعي المورفولوجي (اشتقاقاً، وتصريفاً ووعياً بالأوزان والصيغ) من علاقات. وهو ما يؤكد صحة الفرضية الأولى التي انطلقنا منها والتي تنص على ارتباط درجات الوعي المعجمي عند المتعلمين في المستويين الرابع والسادس ابتدائي، بدرجات وعيهم المورفولوجي؛ أي أنه كلما كان الوعي المورفولوجي عند المتعلمين مرتفعاً كان تحصيلهم المعجمي مرتفعاً كذلك،

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26 confer.atae@gmail.com

والعكس صحيح. وهو ما توصلت إليه دراسة(AIT ALLAL & BOSTANCI, 2020) التي أجريت على عينة من المتعلمين غير الناطقين باللغة العربية، حيث بينت الدراسة أن نتائج اختبار المعجم مرتفعة لدى المتعلمين الذين لديهم نتائج مرتفعة في المورفولوجيا، بينما كانت النتائج منخفضة لدى المتعلمين الذين لديهم نتائج منخفضة في المورفولوجيا.

إن الترابط المهم بين الوعي المورفولوجي والمعجم الذي أفرزت عنه نتائج هذا البحث، يؤكد الدور المركزي الذي يحظى به المكون المورفولوجي في المنظومة اللسانية، باعتباره ينظّم أشكال الكلمات ويحددها، حيث يُعتبر إدراك الخصائص الداخلية للبنية المورفولوجية في اللغة العربية خطوةً أساسيةً في بناء الوعي المورفولوجي لدى المتعلم والذي يرتبط بقدرته على تحليل البنيات المورفولوجية للكلمة في اللغة العربية. كما أن هذا الترابط يتوافق مع الأبحاث(Fejzo, 2021; Saidane, 2016; Savage et al., 2024; SPARKS & DEACON, 2015; Sukying & Matwangsaeng, 2022; Wagner et al., 2007) التي بينت أن تطوير المعجم لدى الطفل في سن المدرسة الابتدائية يرتبط بمعارفه المورفولوجية، خاصة بمهارته في استعمال المعلومات المورفولوجية للكلمات؛ وهو ما أكدته بعض الدراسات التي بينت أن تركيز المتعلم على البنية المورفولوجية للكلمات في الأنشطة المدرسية المنتظمة يمكن أن يسرّع تنميةَ المعجم بشكل جيد(Pascale, 2011)، فالوعي المورفولوجي يسمح بتنمية المعجم لأنه يعطي للمتعلم وسائل لتحديد معنى كلمة جديدة لم يسبق له أن قرأها أو سمع بها. ومن ثمة فإن امتلاك هذه الآلية يمكّن من تحديد المورفيمات المكونة للكلمة واعتماد معناها للحصول على معنى الكلمة ككل.

وهذا ما تقترحه كذلك تجارب التدريبات على التحليل المورفولوجي للكلمات المركبة(Nation & Bauer, 2023). كما أن الوعي المورفولوجي يساهم في تطوير المعجم من خلال جانبين اثنين؛ جانب الإنجاز المرتبط بتشكيل كلمات يحتاجها المتعلم في انجازاته الشفهية والكتابية، وجانب الإدراك عبر تسهيل التعرف على الكلمات من خلال التعرف على المورفيمات المكونة لها.

وتتوافق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة(Colé et al., 2004) التي بينت أن الأطفال الصغار الناطقين بالفرنسية -منذ السنة الأولى ابتدائي- ممن يظهرون إنجازات جيدة على مستوى المعجم هم أنفسهم الذين يظهرون إنجازات جيدة على مستوى أنشطة الوعي المورفولوجي. كما تتوافق نتائج هذه الفرضية أيضاً مع (MCBRIDE-CHANG et al., 2008)، الذين أنجزوا دراسةً طوليةً حول العلاقة بين الوعي المورفولوجي والمعجم على متعلمين لغتهم الأم هي المندرينية (اللغة الرسمية في جمهورية الصين الشعبية) والكورية والكانتونية (إحدى الفروع الرئيسية للغة الصينية)، واستهدفوا ظاهرة التركيب، والمقصود بها تشكيل الكلمات من خلال تجميع كلمتين أو عدة كلمات، حيث توجد هذه الظاهرة بشكل كبير في هذه اللغات الثلاث. وقد

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26 confer.atae@gmail.com

أكدت نتائج هذه الدراسة أن هناك علاقة وطيدة بين الوعي المورفولوجي والمعجم لدى المتعلمين الناطقين باللغات المذكورة، وهو ما قد يشير إلى سبل للتدريب على المعرفة بالمفردات، ويفتح عدداً من الطرق المستقبلية للبحث تعزز فهمنا لقدرات الأطفال اللغوية في سنوات ما قبل المدرسة وسنوات الدراسة الأولى.

ومن جهة أخرى، تلتقي هذه النتائج مع أبحاث ناقشت مساهمة الوعي المورفولوجي في تطوير المعجم وإمكانية امتداد هذه العلاقة لتشمل متعلمي اللغة الثانية، وهو ما بينه بحث(Ichikawa, 2014) الذي أظهرت نتائجه بعض الترابط بين الوعي المورفولوجي وتطوير المعجم لدى متعلمي اللغة الثانية، كما أظهرت أن متعلمي اللغات اللوغوغرافية كلغة ثانية يمكن أن يستفيدوا من وعيهم المورفولوجي في تطوير معرفتهم بالمفردات كما يفعل المتحدثون الأصليون. مع العلم أن هناك أدلة على أن الوعي المورفولوجي في لغة يمكن أن يؤثر بشكل إيجابي على الوعي المورفولوجي في لغة أخرى(Ke et al., 2021). ويكون هذا التأثير قويًا إذا كانت اللغة الأولى واللغة الأجنبية تشتركان في نوع مماثل من المورفولوجيا (Wu & Juffs, 2022). وفي سياق تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، تبين أن الوعي المورفولوجي يلعب دوراً كبيراً في تحسين معرفة المفردات، ويؤثر بشكل أكبر على عمق المفردات (فهم واستخدام معاني الكلمات في سياقات متعددة) بدلاً من عرض المفردات (عدد الكلمات التي يعرفها الفرد)(Wang & Zhang, 2024) ، كما أن التعليم الصريح للقواعد المورفولوجية قد يفيد متعلمي اللغة الإنجليزية في فهم الكلمات وتسهيل اكتساب المفردات(Matwangsaeng & Sukying, 2023).

ويعد الوعي المورفولوجي مؤشرًا مهمًا لسرعة القراءة وفهمها لدى البالغين(Kotzer et al., 2021). وتوضح نتائج(James et al., 2021) الدور الأساسي للوعي المورفولوجي في فهم القراءة لدى القراء المبتدئين وحتى المراهقين الصغار. وحسب(Jornlin, 2015) فإن مهارات التحليل المورفولوجي مهمة ليس فقط للأطفال الذين يتكلمون الإنجليزية ويتعلمون بشكل متقدم تكلم الانجليزية وكتابتها، لكن أيضا للمتعلمين الكبار من خلفيات لغوية مختلفة والذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. وهو ما يمكن أن يفتح الباب أمام دراسات مستقبلية مختلفة تمس هذا الموضوع سواء في ارتباطه باللغة الأولى أو باللغة الثانية. واعتباراً لهذه المعطيات، يصبح تدريب المتعلمين على تنمية معارفهم المطامورفولوجية في اللغة العربية نشاطاً تعليمياً واعداً، يزودهم بوسائل لتحديد معنى الكلمات الجديدة التي لم يسبق لهم سماعها أو قراءتها من قبل، ويزودهم في الوقت نفسه بآلية تمكنهم من إنتاج كلمات جديدة باستمرار.

تبين النتائج المثبتة بالجدول (5) المسار التطوري في امتلاك المعارف عند المتعلمين، حيث تَأكد من خلالها أن عامل التعلم، انتقالاً من المستوى الرابع إلى المستوى السادس، كان مهماً على مستوى الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي ونموهما عند المتعلمين، وهو ما يوضح التطور المرتقب في امتلاك المعارف خلال المراحل التعلمية الثلاث.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26 confer.atae@gmail.com

وعلى الرغم من أن نسب نمو وعي المتعلمين الخاص باختبارات الوعي المورفولوجي قد تطور بشكل لافت من القسم الرابع إلى القسم السادس، إلا أن الملاحظ في نتائج الدراسة أن هناك تبايناً في نسب النمو الخاصة بكل مكون من مكونات الوعي المورفولوجي، حيث إن نسب نمو وعي المتعلمين الخاص بالصيغ والأوزان قد تطور من القسم الرابع إلى القسم السادس بنسبة (58.60%)، والأمر نفسه ينطبق على نسبة تطور معارفهم التصريفية (62.60%)، في حين أن نسب نمو وعيهم بالاشتقاق لم يكن قوياً انتقالاً من القسم الرابع إلى القسم السادس(24.74%). وهو ما توصلت إليه دراسة(بوعناني و ربيع، 2015)، التي وجدت تفاوتاً في نسب مكونات الوعي المورفولوجي: الاشتقاق والتصريف والمعرفة بالأوزان والصيغ انتقالاً من المستوى الرابع إلى المستوى السادس، غير أن نسب نمو وعي المتعلمين الخاص بالأوزان والصيغ والاشتقاق في هذه الدراسة عرف تطوراً أكبر من القسم الرابع إلى القسم السادس، في حين أن نسب نمو وعيهم بالتصريف لم يكن قوياً انتقالاً من القسم الرابع إلى القسم السادس. وقد يكون هذا الضعف في نمو المكون الاشتقاقي انتقالاً من المستوى الرابع إلى المستوى السادس، نتيجة للبرمجة المتعلقة بمضامين التعلمات الخاصة بهذا المكون في الأقسام المختلفة من التعليم الابتدائي، والإجراءات البيداغوجية المعتمدة في تعليم العربية في هذين المستويين بالذات.

وتظهر النتائج الخاصة بالمتوسطات الحسابية أن مكون الوعي بالتصريف الذي يفترض أن يتمكن منه المتعلم أولاً، ضعيف على مستوى القسم الرابع ومتوسط في القسم السادس، على الرغم من أن المدارك التصريفية تستقر في الوعي المورفولوجي للمتعلم العربي قبل المدارك الاشتقاقية، هو ما توصلت إليه دراسة(Boukadida, 2008; Clark, 2017) التي بينت أن اكتساب القواعد التصريفية يتم بسرعة كبيرة مقارنة مع اكتساب القواعد الاشتقاقية، حيث إن الأطفال يتحكمون في المورفولوجيا التصريفية وتكوين الكلمات قبل الاشتقاق، كما أن الوعي المورفولوجي الاشتقاقي يرتبط بشكل أقوى بالمفردات مقارنة بالوعي المورفولوجي التصريفي(Lee et al., 2023).

ويمكن تفسير هذا الضعف والتأخر في اكتساب المكون التصريفي بعدة عوامل؛ منها ما له علاقة بطريقة برمجة مضامين التعلمات الخاصة بهذا المكون في المراحل المختلفة من التعليم الابتدائي، والإجراءات البيداغوجية المعتمدة في تعليم العربية في هذين المستويين ، ومنها ما يكون جراء طبيعة لسانية خالصة "تمليها شروط انتظام مستويات اللغة العربية: أصواتاً، وصرفاً، وتركيباً، ودلالةً... مع ما يتقرر بينها من تفاعلات قد لا تنضبط أحوالها ونتائجها للأبعاد والإجراءات البيداغوجية المعتمدة في تعليم العربية في المستويين المعتمدين"(بوعناني و ربيع، 2015، ص 180).

والتطور نفسه الذي يظهر في مسار امتلاك المعارف المورفولوجية، نلمسه في نسب تطور معارف المتعلمين الخاصة بالمعجم، لكن الملاحظ أن متوسط الإنتاج والفهم ضعيف جدًا في المستوى الرابع، بينما

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26 confer.atae@gmail.com

الإنتاج متوسط في المستوى السادس، والفهم فيه ضعيف، وهذا الضعف يمكن أن يُعزى إلى طريقة تقديم المكون المعجمي ضمن المناهج التعليمية، وكذا طريقة تعليمه. ومن هذا المنطلق يمكن التأكيد على أن طرق تعليم المعجم وتعلمه ضمن المناهج التعليمية، من العوامل التي قد تفسر عدم تمكن المتعلمين من الكفاية المعجمية، وما يترتب عليه من ضعف على مستوى الفهم والإنتاج.

أما فيما يخص المحور الخاص بالفرضية الثانية، فقد راقبنا المهارات التي يمكن أن تؤثر على العلاقة بين الوعي المورفولوجي والمعجم، وهكذا قمنا بقياس مستوى الوعي الفونولوجي. وقد أبرزت النتائج ترابطاً بين قياسات المعجم والوعي الفونولوجي. وتتوافق هذه النتائج مع الأبحاث السابقة التي برهنت على وجود علاقة واضحة بين هذا المتغير وتطوير المعجم(Carlisle, 1995). لذلك فمن المهم أثناء قياس العلاقة بين الوعي المورفولوجي والوعي المعجمي، مراقبة الوعي الفونولوجي أيضاً، بالاعتماد على اختبارات تقيس هذا الجانب، بالإضافة إلى التحقق من توفر أفراد العينة على القدر المطلوب من نسب الذكاء غير اللفظي.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26 confer.atae@gmail.com

خاتمة

تتجه الدراسات الحديثة في تعليم اللغات وتعلمها إلى التأكيد على أهمية المعجم في تنمية المهارات اللغوية وتحقيق أهداف التعلمات، باعتباره مدخلاً أساسياً لتعلم اللغة سواء كانت لغة أولى أو ثانية. وإن الترابط المهم بين المعجم والوعي المورفولوجي الذي كشفت عنه نتائج هذا البحث، يتوافق إلى حد كبير مع الأبحاث التي بينت أن تطوير المعجم لدى الطفل في سن المدرسة الابتدائية يرتبط بمعارفه المورفولوجية، فالوعي المورفولوجي يسمح بتطوير المعجم لأنه يُمد المتعلم بوسائل تمكنه من فهم الكلمات وإنتاجها.

وبناءً على هذا الترابط بين المعجم والوعي المورفولوجي، يمكن القول إن تعزيز الوعي المورفولوجي لدى المتعلم من خلال أنشطة تعليمية استراتيجية وموجهة تراعي الخصائص اللسانية لهذا المكون يعد أحد الأسس الرئيسية لتطوير معجمه الذهني. كما أن قدرة المتعلم على التفكير في معجمه ومراقبته من خلال التفاعل المباشر مع بنية الكلمات واكتشاف العلاقات بين عناصرها يفتح أمامه آفاقًا لفهم أعمق للغة، ويسهم في تسريع وتيرة اكتساب مفردات جديدة وتوسيع رصيده اللغوي بسهولة. ولا تقتصر هذه الأنشطة على مجرد حفظ الكلمات، بل تتجاوز ذلك إلى بناء استراتيجيات ذهنية تمكن المتعلم من التعامل مع الكلمات في سياقات متعددة، مما يعزز قدرته على فهم المفردات غير المألوفة والتواصل بفعالية أكبر. بذلك، يصبح المتعلم أكثر قدرة على تجاوز تحديات الفهم والتعبير، وتستمر عملية نمو معجمه الذهني بشكل متواصل، مما يساهم في تحسين مهاراته اللغوية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة بشكل عام دعمًا للفكرة القائلة بأن التعليم المنتظم للتحليل المورفولوجي يشكل منهجًا واعدًا لتعليم المعجم، ويُعتبر إطارًا نظريًا غنيًا لتطوير المواد التعليمية المتعلقة به وتصميمها. وهو ما يدعونا إلى ضرورة تتبع النتائج النظرية والتطبيقية المهمة التي يُتَوَصَّل إليها بشكل متجدد في مجال اللسانيات المعرفية، خاصة فيما يتعلق باستراتيجيات تطوير الوعي اللغوي لدى المتعلمين، ونقلها إلى مستوى الأجرأة العلمية في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها. ذلك أن مسارات تعليم اللغة وتعلمها يحتاج أن يستند على نتائج أبحاث علمية ميدانية رصينة، تقدم دلائل إجرائية وإمبريقية على أفضلية مسلك في التعليم دون الآخر، وعلى فعاليته وجدواه في السياق اللغوي والتربوي المستهدف.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26 confer.atae@gmail.com

لائحة المراجع:

- التقرير التحليلي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013 المكتسبات والمعيقات والتحديات. (2014). العلمي, المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث.
- بوعناني, مصطفى. وربيع, عبد العزيز. (2015). الانجاز اللغوي العربي المكتوب: بين الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي. *أبحاث معرفية, 6*, 155–186 . https://doi.org/https://doi.org/10.1037/xlm0000832
- AIT ALLAL, A., & BOSTANCI, A. (2020). الوعي المورفولوجي وتطوير المعجم الذهني لدى المتعلمين غير الناطقين باللغة العربية: المتعلمون الأتراك نموذجا. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 54, 177-202. https://doi.org/10.29288/ilted.774646
- Andrean Syahsurya, M. (2022). EFL LEARNERS' MORPHOLOGICAL AWARENESS AND LEXICAL KNOWLEDGE (A CORRELATIONAL STUDY). *Education of English as a Foreign Language Journal*, *5*(2), 126–145. https://doi.org/10.21776/ub.educafl.2022.005.02.07
- Boukadida, N. (2008). *Connaissances phonologiques et morphologiques dérivationnelles et apprentissage de la lecture en arabe (Etude longitudinale)*. Université Rennes 2; Université de Tunis.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. *Morphological Aspects of Language Processing/Jillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates*.
- Clark, E. V. (2017). Morphology in Language Acquisition. In *The Handbook of Morphology* (pp. 374–389). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781405166348.ch19
- Colé, P., Royer, C., Leuwers, C., & Casalis, S. (2004). Les connaissances morphologiques dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du CP au CE2. *L'année Psychologique*, *104*(4), 701–750.
- Fejzo, A. (2021). The contribution of morphological awareness to vocabulary among L1 and L2 French-speaking 4th-graders. *Reading and Writing*, *34*(3), 659–679. https://doi.org/10.1007/s11145-020-10084-8
- Fejzo, A., Desrochers, A., Chapleau, N., Saidane, R., & Salah, R. (2015). *The contribution of morphological awareness to polymorphemic knowledge in French-speaking 4 th-graders*. SSSR.
- Grande, G., Diamanti, V., Protopapas, A., Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2024). The

development of morphological awareness and vocabulary: What influences what? *Applied Psycholinguistics*, *45*(4), 745–765. https://doi.org/10.1017/S0142716424000213

- Ichikawa, S. (2014). The role of morphological awareness in L2 vocabulary development in logographic languages. *Journal of Nagoya Gakuin University*, *25*(2), 25–37.
- James, E., Currie, N. K., Tong, S. X., & Cain, K. (2021). The relations between morphological awareness and reading comprehension in beginner readers to young adolescents. *Journal of Research in Reading*, *44*(1), 110–130. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12316
- Jornlin, M. (2015). The role of morphological awareness in vocabulary acquisition. *Langues et Linguistique*, *35*, 57–63.
- Ke, S. (Echo), Miller, R. T., Zhang, D., & Koda, K. (2021). Crosslinguistic Sharing of Morphological Awareness in Biliteracy Development: A Systematic Review and Meta-Analysis of Correlation Coefficients. *Language Learning*, *71*(1), 8–54. https://doi.org/10.1111/lang.12429
- Kehoe, M. M., Patrucco-Nanchen, T., Friend, M., & Zesiger, P. (2020). The Relationship Between Lexical and Phonological Development in French-Speaking Children: A Longitudinal Study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *63*(6), 1807–1821. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00011
- Kotzer, M., Kirby, J. R., & Heggie, L. (2021). Morphological Awareness Predicts Reading Comprehension in Adults. *Reading Psychology*, *42*(3), 302–322. https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888362
- Laing, C. E. (2024). Phonological networks and systematicity in early lexical acquisition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. https://doi.org/10.1037/xlm0001368
- Lee, J. won, Wolters, A., & Grace Kim, Y.-S. (2023). The Relations of Morphological Awareness with Language and Literacy Skills Vary Depending on Orthographic Depth and Nature of Morphological Awareness. *Review of Educational Research*, *93*(4), 528–558. https://doi.org/10.3102/00346543221123816
- Llompart, M., & Reinisch, E. (2020). The phonological form of lexical items modulates the encoding of challenging second-language sound contrasts. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *46*(8), 1590–1610.

https://doi.org/10.1037/xlm0000832

- Matwangsaeng, R., & Sukying, A. (2023). The Effects of Morphological Awareness on L2 Vocabulary Knowledge of Thai EFL Young Learners. *World Journal of English Language*, *13*(2), 51-63. https://doi.org/10.5430/wjel.v13n2p51
- MCBRIDE-CHANG, C., TARDIF, T., CHO, J.-R., SHU, H., FLETCHER, P., STOKES, S. F., WONG, A., & LEUNG, K. (2008). What's in a word? Morphological awareness and vocabulary knowledge in three languages. *Applied Psycholinguistics*, *29*(3), 437–462. https://doi.org/10.1017/S014271640808020X
- Nation, P., & Bauer, L. (2023). What is Morphological Awareness and How Can You Develop it? *Language Teaching Research Quarterly*, *33*, 80–98. https://doi.org/10.32038/ltrq.2023.33.04
- Nation, P., & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, *14*(1), 6–19.
- Pascale, C. (2011). Le développement du vocabulaire à l'école primaire: les apports de la dimension morphologique de la langue. *Eduscol Éducation*, 1–10.
- Raven, J. (1956). *Coloured Progressive Matrices: Sets A, Ab, B*. Oxford Psychologists Press.
- Saidane, R. (2016). *La relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire chez les élèves francophones de quatrième année du primaire*. Université du Québec, Montréal.
- Savage, R., Maiorino, K., Gavin, K., Horne-Robinson, H., Georgiou, G., & Deacon, H. (2024). Contrasting Direct Instruction in Morphological Decoding and Morphological Inquiry-Analysis Interventions in Grade 3 Children With Poor Morphological Awareness. *Journal of Learning Disabilities*, *57*(2), 120–136. https://doi.org/10.1177/00222194231161117
- Siew, C. S. Q., & Castro, N. (2023). Phonological similarity judgments of word pairs reflect sensitivity to large-scale structure of the phonological lexicon. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *49*(12), 1989–2002. https://doi.org/10.1037/xlm0001271
- SPARKS, E., & DEACON, S. H. (2015). Morphological awareness and vocabulary acquisition: A longitudinal examination of their relationship in English-speaking children. *Applied Psycholinguistics*, *36*(2), 299–321. https://doi.org/10.1017/S0142716413000246
- Stille, C. M., Bekolay, T., Blouw, P., & Kröger, B. J. (2020). Modeling the Mental Lexicon as

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26 confer.atae@gmail.com

Part of Long-Term and Working Memory and Simulating Lexical Access in a Naming Task Including Semantic and Phonological Cues. *Frontiers in Psychology*, *11*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01594

- Sukying, A., & Matwangsaeng, R. (2022). Exploring Primary School Students' Morphological Awareness in Thailand. *World Journal of English Language*, *12*(6), 388–401. https://doi.org/10.5430/wjel.v12n6p388
- Wagner, R. K., Muse, A. E., & Tannenbaum, K. R. (2007). Promising avenues for better understanding implications of vocabulary development for reading comprehension. *Vocabulary Acquisition: Implications for Reading Comprehension*, 276–291.
- Wang, T., & Zhang, H. (2024). Contributions of morphological awareness and lexical inferencing ability to L2 vocabulary knowledge among Chinese EFL learners: a structural equation modeling analysis. *Applied Linguistics Review*, *15*(3), 1047–1085. https://doi.org/10.1515/applirev-2022-0022
- Wu, Z., & Juffs, A. (2022). Effects of L1 morphological type on L2 morphological awareness. *Second Language Research*, *38*(4), 787–812. https://doi.org/10.1177/0267658321996417
- Zrig, A. (2020). Morphological Awareness and Vocabulary Knowledge. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, *5*(5), 1689–1698. https://doi.org/10.22161/ijels.55.53