أثر برنامج تدريبي إلكتروني في اكتساب بعض البنى الصرفية لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها

د. هند بنت شارع القحطاني

معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي إلكتروني في اكتساب بعض البنى الصرفية لدى طالبات المستويات المتقدمة من متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها، وقد تكونت عينة البحث من (٢٥) طالبة من المستويات المتقدمة من طالبات معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، وقد تمثلت أداوت الدراسة في قائمة متدرجة من التدريبات على بعض البنى الصرفية المناسبة لطالبات المستويات المتقدمة، مقدّمةً في برامج إلكترونية ومنقسمة حسب المتغير الثابت والمتغير المستقل على المجموعتين التجريبية والضابطة. وطُبّق الاختبار القبلي والاختبار البعدي لقياس أثر البرنامج التدريبي الإلكتروني في اكتساب البنى الصرفية. وللتحقق من صدق هذه الأدوات وثباتها؛ استخدمت الطرق الإحصائية الملائمة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود أثر كبير لتطبيق البرنامج التدريبي الإلكتروني في تنمية البنى الصرفية المحددة للقياس لدى عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: البرامج التدريبية الإلكترونية، البنى الصرفية، متعلمات اللغة العربية.

Summary

This study aimed to identify the effect of an electronic training program on the acquisition of some morphological structures for female students of advanced levels of female-speaking Arabic language learners, and the research sample consisted of (25) advanced-level female students of the Institute of Arab Linguistics at King Saud University, and the tools were represented The study is in a graduated list of training on some morphological structures suitable for students of advanced levels, presented in electronic programs and divided according to the fixed variable and the independent variable on the experimental and control groups. The pre-test and post-test were applied to measure the effect of the electronic training program on the acquisition of morphological structures. To verify the validity and reliability of these tools; Appropriate statistical methods were used, and the results of the study resulted in a significant impact of the application of the electronic training program on the development of the specific morphology of measurement among the study sample.

Key words: Electronic training programs, morphological structures, Arabic language learners.

مقدمة

ظل إتقان تركيب بعض البنى الصرفية للمعنى المنشود حجر عثرة في لغة الكثير من متعلمي اللغة العربية إلى هذه الأيام؛ بل لا يزال بعض الناطقين باللغة العربية اليوم يواجهون صعوبات في صنع تركيب لغوي صرفي سليم وهم أبناء اللغة؛ فكيف بمتعلميها؟

ولأن اللغة العربية تتميز بالأبنية الواسعة، والصيغ الكثيرة التي يمكنها استيعاب المعاني الكامنة في النفس؛ فتعدّ القدرة على تصريف الكلمات (الكفاية المورفولوجية) سبيلاً قوياً إلى تكوين الثروة المفرداتية بالتوليد والإبداع.

ولذلك ارتبطت القدرة على إنتاج الكلمات بمعرفة السوابق واللواحق وحجم المفردة وعلاقاتها مع غيرها من المفردات في السياق (**سلينكر، ٢٠٠٩**). ولا يزال اكتساب البنية الصرفية والقدرة على التصرف بها حسب المعنى بأنه وسيلة للتوليد والارتجال في اللغة، فإذا أردنا أن نضيف إلى اللغة كلمة جديدة عن أحد هذين الطريقين فإننا ننظر فيما لدينا من بنى صرفية وفيما تدل عليه كل بنية من المعاني، ثم نقيس المعنى الذي نريد التعبير عنه على المعاني التي تدل عليها البنى المكتسبة سابقاً، فإذا صادفنا البنية المرادة صغنا الكلمة الجديدة على غرارها توليداً وارتجالاً، ولما كانت الأسماء والصفات والأفعال هي وحدها صاحبة الصيغ الصرفية كانت هي أيضاً مجال التوليد (**حسان، ٢٠٠٤**).

فتعلُّم المعنى واستعمال الكلمة يتطلب من المتعلم أن يستمع كيف تُستعمل في سياقات مختلفة، وربما يحتاج استشارة معجم قبل أن يتشجع بقدرٍ كافٍ فيحاول استعمالها بنفسه (**سلينكر، ٢٠٠٩**) في سياقات جديدة من إبداعه وتوليده. وعلى هذا فالمواجهة الأولى مع كلمة ما ربما تلفت نظر المتعلم إلى المعلومات النحوية والدلالية المتعلقة بها، والأخطاء المعجمية تفوق عدداً الأخطاء النحوية بما يعادل واحداً إلى ثلاثة في المدونة الواحدة، كما يجد المتكلمون الأصليون الأخطاء المعجمية أكثر ضرراً من الأخطاء النحوية، فالأخطاء النحوية عموما تعطي تراكيب

مفهومة، أما الأخطاء المعجمية فربما تشوش على الاتصال (**سلينكر، ٢٠٠٩**)، وتؤثر سلباً على استمرار العملية التواصلية.

وعُرفت الوحدات الصرفية بالمصطلح اللغوي المورفيم morpheme وهي أصغر وحدة لغوية لها معنى أو وظيفة صرفية في لغة من اللغات، ولا يمكن تقسيمها إلى أشكال أو وحدات أصغر من ذلك، وهي نوعان: مورفيم حر Free morpheme، يمكن أن يرد وحده في سياق لغوي، نحو: مسلم ورجل وقلم، ومورفيم مقيد Bound morpheme، لا يرد في الاستعمال إلا مقروناً بمورفيم آخر، كعلامات الجمع والتثنية والتأنيث والتعريف والتنكير، والعلامات الدالة على زمن الفعل، والضمائر المتصلة (**العصيلي، ٢٠١٠**). فكلمة (مسلمون) مثلا تحتوي مورفيمين: مورفيم حر، وهو (مسلم)، ومورفيم مقيد وهو (ون) للدلالة على جمع المذكر السالم، وربما تعد الواو في كلمة مسلمون مورفيماً ثالثاً للدلالة على حالة الرفع في مقابل الياء والنون (ين) في حالتي النصب والجر (**العصيلي، ٢٠١٠**).

وضمن أدبيات تدريس العناصر والمهارات اللغوية تعددت الدراسات التي تبحث في إستراتيجيات تدريس العناصر والمهارات اللغوية مثل تدريس الأصوات أو تدريس التراكيب اللغوية أو تدريس المفردات بتصنيفاتها، وهياكل بنائها.

فقد استهدفت دراسة Nagy, Diakidoy, and Anderson ناجي وديياكيدوي وأندرسون (١٩٩٣) اكتساب الصرف وأثر تعلُّم اللواصق الصرفية في القدرة على اشتقاق وتوليد المعاني وذلك في مهارات فهم المقروء والمهارات القرائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد بينت الدراسة أن التلاميذ الذين لديهم وعي بالزوائد الصرفية للكلمة وفائدتها هم أكثر طلاقة في القراءة وأكثر فهماً في السياق القرائي وأكثر إنتاجاً لغوياً من غيرهم من التلاميذ الذين تقل لديهم تلك المعرفة المورفولوجية.

وقام جاد الرب (١٩٩٢) بمقارنة بين فكرة المعاجم المعنوية عند العرب وطريقة تناولها في داخل الحقول الدلالية بتوزيع المفردات على الحقول المتنوعة والدراسات الحديثة عن الغرب عن نظريات

الحقول الدلالية وطرق الاستفادة منها معجمياً، وما أضافه العلماء حديثا من تصنيفات لمصطلحات هذه النظرية وأنواع الحقول الدلالية وتصنيفاتها، وقد استفادت هذه الدراسة الحالية من دراسة جاد الرب في تكوين الأطر التنفيذية لتجربة الدراسة وإجراءات البحث التدريسية.

ثم قدمت دراسة خاقو والسبع (٢٠٠٧) مدخلاً مقترحاً لتدريس النحو والصرف في التعليم الجامعي من خلال المفاهيم النحوية، بطريقة تسهم في التغلب على صعوبات فهم القواعد النحوية والصرفية في المقررات الجامعية في إطار تكاملي لاستخدامه في المهارات اللغوية بشكل تكاملي. للوصول إلى المعنى النحوي في النص اللغوي وفقاً لنظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني، وأن تكون المفاهيم الصرفية مدخلاً تمهيدياً لتدريس المفاهيم النحوية.

وأعادت دراسة حنان عمايرة (٢٠١٢) بعض القراءات في الدرس الصرفي من حيث معاني زيادات الفعل في ضوء المنهج الوصفي وهي قراءة تجتهد في توصيف استعمالات الفعل المزيد في عنيتن لغويتين قديمة وحديثة؛ للوصول إلى قوائم شيوع واطراد وتطور دلالي معنوي وتداولي، لتقديم إضافة علمية تحقق توازناً وشمولاً في الجوانب التعليمية الوظيفية، وتتصل دراسة عمايرة بهذه الدراسة في الأطر التنفيذية لتجريب البحث حيث استفادت هذه الدراسة الحالية من دراسة عمايرة في تحديد قوائم زيادات الأفعال ودلالاتها.

واستعرضت دراسة الأسدي والموسوي (٢٠١٤) أسباب ضعف طلبة اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في مادة الصرف من وجهة نظر التدريسين والطلبة، وعرضا في نهاية البحث بعض المقترحات للتغلب على صعوبات اكتساب المفاهيم الصرفية من ضمنها: وضع أهداف واضحة ودقيقة ومتدرجة لتدريس المفاهيم الصرفية، والاهتمام بالجوانب التطبيقية، وتضمين طرائق وإستراتيجيات للتدريس حديثة ومواكبة للتطور الحاصل عالمياً، وتقاطعت دراسة الموسوي والأسدي مع هذه الدراسة الحالية من حيث الإستراتيجيات التدريسية الحديثة والجوانب التطبيقية.

وقدمت دراسة Akbuluta أكبولوتا (٢٠١٧) تجربة بحثية على أثر استراتيجيات تدريس تركز على معالجة الجوانب الصرفية للمفردات، شارك في الدراسة (٥٢) من طلاب السنة التحضيرية بجامعة تركية، وقسمتهم الباحثة على مجموعتين ضابطة وتجريبية، واستخدمت الطريقة

التقليدية في تدريس المفردات الإنجليزية على المجموعة الضابطة، واستخدمت الطريقة المركزة على الوعي الصرفي والمعالجة المورفولوجية للمفردات لدى طلاب المجموعة التجريبية في ١٢ أسبوع، أظهرت العلاقة بين الاختبارات القبلية والنتائج اللاحقة أن المجموعة التجريبية حصلت على درجة أعلى في التعرف على المفردات من المجموعة الضابطة بعد ستة وثلاثين ساعة من التدريس بالمعالجة المورفولوجية وتحفيز الوعي الصرفي. تشير هذه النتائج إلى أن المشاركين الذين حصلوا على التدريس بالمعالجة المورفولوجية أخذوا في الاعتبار المفردات بشكل أفضل من الآخرين الذين اتخذوا إجراءات تدريس المفردات التقليدية، وتتقاطع دراسة أكبولوتا مع هذه الدراسة الحالية بأن عينة الدراسة متعلمي لغة ثانية، لكن الاختلاف في عينات البحثين ولغاتهم الأم والهدف، كذلك لغة المحتوى التدريبي، ولغة الدراسة.

وقارنت دراسة هناء وإسماعيل عمايرة (٢٠١٨) بين اكتساب الطلاب الناطقين بالإنجليزية والطلاب العرب لمعاني الزيادة في الأفعال المزيدة سعياً لوضع الحلول المناسبة لكلا فريقي المقارنة. واتبعت دراسة هناء وعمايرة ثلاثة مناهج، المنهج التقابلي والمنهج الإحصائي، ومنهج تحليل الأخطاء، وخلصت الدراسة إلى أن أخطاء الناطقين بالإنجليزية تركزت في الخطأ في معنى الزيادة في الفعل، في حين كانت أخطاء الناطقين بالعربية في الجهل بالبنية الفعلية.

وقد أسفرت نتائج دراسة الفوزان (٢٠١٩) عن وجود أثر إيجابي واضح لاستخدام استراتيجية القصص الإلكترونية في تدريس القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وكانت خطوط التقاطع بين دراسة الفوزان والدراسة الحالية أن لتجريب استراتيجيات محددة تناسب طردي بالارتباط مع تطور نمو مهارات لغوية معينة أو عناصر لغوية ما، مع اختلاف المحتوى التدريسي في دراسة الفوزان والذي كان عن تنمية مهارات الفهم القرائي، وهذه الدراسة الحالية في تنمية اكتساب العنصر اللغوي "البنى الصرفية".

ثم عرضت دراسة Rajab رجب (٢٠٢٠) لتأثير ارتباط إتقان التركيب الصرفي في اكتساب المفردات، وبالرغم من هذا الارتباط إلا أنه احتاج إلى دراسة لتؤكد وجوده فعلياً، وهي دراسة تقييم أثر المعرفة الصرفية على اكتساب المعجم ومعالجته بين متعلمي اللغة الإنجليزية الناطقين بغيرها. خلصت دراسة رجب إلى أن القدرات الصرفية تظل مشكلة مستمرة حتى في مستويات متقدمة من المهارات اللغوية؛ تمتد أحيانا إلى الفهم، وبذلك تنعكس على الإنتاج.

وقد استفادت الدراسة الحالية من كل هذه الدراسات سواء في تحديد قائمة المحتوى التدريبي وتدرجه، أو الإجراءات التنفيذية للبرنامج التدريبي الإلكتروني، أو في مناهج وأدوات البحث، وأقرب تلك الدراسات السابقة لهذه الدراسة الحالية هي دراسة Nagy ناجي وزملاءه، ودراسة Akbuluta أكبولوتا (٢٠١٧)، ودراسة هناء وإسماعيل عمايرة (٢٠١٨) وبالرغم من قرب هذه الدراسة الحالية للدراسات الثلاث، فقد اختلفت هذه الدراسة الحالية في أن اللغة الهدف في البرنامج التدريبي الإلكتروني هي اللغة العربية والمناهج البحثية والأدوات المستخدمة لقياس أثر البرنامج التدريبي الإلكتروني.

واستجابة للكشف عن إستراتيجيات التدريب المناسبة للتدريب اللغوي على بعض البنى الصرفية المختارة[١] في مستويات الدبلوم؛ قامت هذه الدراسة شبه التجريبية لصنع بيئة تدريبية افتراضية تعتمد على إستراتيجية عامة للمجموعتين التجريبية والضابطة كمتغير ثابت، وهي إستراتيجية التدريب باستخدام الحقول الصرفية الدلالية، وإستراتيجية خاصة بالمجموعة التجريبية كمتغير مستقل، وهي إستراتيجية التدريب باستخدام السياق النصي وتأثيره في دلالة أحرف الزيادة في بنية الفعل وبنية مصدره[٢]. سعت الدراسة إلى تتبع اكتساب العينة لمعاني الزيادة في الأفعال وتأثيرها في المعنى الكامل للنص، بدءًا باكتساب البنى الأكثر شيوعاً في النصوص المقدمة في مناهج تعليم اللغة العربية لغة ثانية، واستبعدت الدراسة البنى النادرة الشيوع أو نادرة التداول في المشهد اللغوي العام على وسائل التواصل الاجتماعي أو وسائل الإعلام للعموم من الناس.

مشكلة الدراسة:

ولأن الباحثة قامت بالتدريس في معهد اللغويات العربية لفترة تزيد عن ثماني سنوات في مختلف المستويات ولغالب المقررات؛ فقد لاحظت معاناة الطالبات في ضبط التراكيب الصرفية للكلمات، وكثيراً ما تسمع أو تقرأ بعض الأخطاء المورفولوجية التي تلفت انتباه أي لغوي في

---

[١] وفقاً لعدم التركيز عليها في مفردات مستقلة من وحدات مقرر القواعد العربية في مرحلة دبلوم الكفاية اللغوية بالمعهد.

[٢] في فصل الإطار التنفيذي تفصيل لهذا.

عبارات من إنتاجهن اللغوي، مثل قول إحداهن: أريد كلمة (**محدودة**). وهي تقصد كلمة (**محددة**). أو قول الأخرى: لفلان مع الماضي (**تذاكر**) حزينة، وهي تقصد (**ذكريات**) حزينة[٣]، وسريعاً ما يتبادر إلى ذهن أي متخصص أن التوسع والتعميم في قواعد الاشتقاق كأحد استراتيجيات التعلم هو ما قد يجعل المتعلم يقع في مثل هذه الأخطاء، وهو ما يسبب هذه الصعوبة. وقد يكون أيضاً من أسباب هذه الصعوبات أن أغلب جهود التخطيط اللغوي تركزُّ في مؤلفات مناهج اللغة العربية لغة ثانية على تكوين الكفايات النحوية فيما يتناول تركيب الجملة، متجاوزة بذلك بعض مشكلات الصعوبات في تركيب الكلمات ووظائف بعض الوحدات الصرفية حسب الموازين الصرفية العربية، فيما تولي تلك المؤلفات الاهتمام ببعض البنى الصرفية للأفعال حسب الأزمنة وحسب اللواحق والسوابق، وكذلك أوزان الجموع والمثنى والنسب وغيرها من الأبواب الصرفية التي قد تُفرد لها وحدات مستقلة في تلك المؤلفات، أو قد تُوضع لها تضمينات غير مباشرة في تدريبات دروس وحدات استقلت بتناول قضايا تركيب الجملة.

هذا بالإضافة إلى معاناة الطالبات في قصر وقت الممارسة للغة في الجدول التدريسي اليومي[٤]؛ لأن المتعلمة الأنثى بعد يومها الدراسي تقضى أغلب الوقت في بيتها بممارسة لغوية قد تكون قليلة أو منعدمة للغة الهدف، على العكس من المتعلم الذكر الذي يختلط بأهل اللغة في المسجد وفي الجامعة وفي الشارع...إلخ، مما يعطيه احتكاك بأهل اللغة وممارسات لغوية تساعده على سرعة ونجاح اكتساب اللغة.

أما ما حدث من أحداث في عام ٢٠٢٠م، وما تبع تلك الأحداث من تطبيقات التعليم الإلكتروني عبر البلاكبورد Blackboard للجامعات، وغيرها من التطبيقات الإلكترونية التعليمية؛ لاستمرارية عمليات التعليم في ظروف الحجر الاحترازي ضد جائحة كورونا كوفيد-

---

[٣] من أخطاء الطالبات أثناء التدريب غير المنهجي في بعض الأنشطة اللاصفية في معهد اللغويات العربية.

[٤] في جدول الدبلوم بالمعهد أربع ساعات يومياً خمس أيام في الأسبوع.

١٩، فقد جعل متعلمات اللغة في عزلة لغوية إلكترونية، وقلة احتكاك لغوي فعلي بزميلاتهن في صف حقيقي، وندرة وجود الخطاب الصفي وقلة الممارسة اللغوية، إضافةً إلى ما يختزله وقت الدرس الافتراضي الإلكتروني من محتوى تعليمي ومضمون أقل من المضمون الفعلي في التدريس الفعلي الحضوري.

إضافةً إلى ذلك طول وقت الإجازة الصيفية التي تنقطع فيها الطالبة فعلياً عن ممارسة اللغة الهدف والتعرض لها[٥]؛ فكل هذه الإشكالات استدعت التفكير بإيجاد حلول مساعدة لتعويض المتعلمة بعض الفاقد اللغوي التعليمي -الذي تكون في كل تلك الظروف-، جاءت هذه الحلول على شكل برنامج تدريبي إلكتروني على اكتساب المتعلمات البنى الصرفية[٦] للأفعال المزيدة وبنى مصادرها ودلالات أحرف الزيادة فيها[٧].

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي على اكتساب بعض البنى الصرفية لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية طالبات المستويات المتقدمة في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود.

أسئلة الدراسة:

تركزت الدراسة في السؤال الآتي:

ما أثر برنامج تدريبي في اكتساب بعض البنى الصرفية لدى طالبات المستوى الرابع في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود؟

فروض الدراسة:

سعت الدراسة الحالية بعد تنفيذ تجربتها للتحقق من صحة الفرضين الآتيين:

---

[٥] (لا حقيقياً ولا افتراضياً).

[٦] بوصفها عناصر لغوية لم تغطَّ بشكل مستوفٍ ومستقلٍ في مقرر القواعد اللغوية لمستويات دبلوم اللغة.

[٧] هذه التفاصيل خاصة بمسار الباحثة التدريبي في أنشطة النادي اللغوي الافتراضي فقط؛ وإلا فالنادي اللغوي المقام افتراضياً لطالبات معهد اللغويات العربية ضم مسارات لأنشطة لغوية غير منهجية متعددة بجهود باقي الزميلات بالمعهد.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار البنى الصرفية يعزى إلى البرنامج التدريبي لاكتساب بعض البنى الصرفية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار البنى الصرفية يعزى إلى البرنامج التدريبي لاكتساب بعض البنى الصرفية.

حدود الدراسة:

تحددت حدود الدراسة على المجالات الآتية:

- **الموضوعية:** التراكيب اللغوية في بنى الأفعال المزيدة وبنى مصادرها وأحرف الزيادة فيها، وإستراتيجيات للتدرب على اكتسابها.
- **المكانية:** بيئة افتراضية (إلكترونية) لتدريب طالبات معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، تقدم برنامجاً تدريبياً إلكترونياً، ضمن أنشطة النادي اللغوي الصيفي لمعهد اللغويات العربية.
- **الزمانية:** صيف عام ١٤٤١هـ من منتصف شوال ١٤٤١هـ، إلى نهايات ذي القعدة ١٤٤١هـ.

منهج الدراسة:

- المنهج الوصفي في مراجعة أدبيات الدراسة وتحديد المفاهيم والأطر النظرية للعنصر اللغوي المراد التدريب عليه.
- تتبع الدراسة المنهج شبه التجريبي وذلك من خلال اختيار مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، حيث تتدرب المجموعتان على الحقول الدلالية الصرفية في اكتساب دلالات أحرف الزيادة في بنى الأفعال وبنى مصادرها كمتغير ثابت، وتتدرب المجموعة

التجريبية على أثر السياق النصي في اكتساب دلالات أحرف الزيادة في بنى الأفعال وبنى مصادرها كمتغير مستقل.

أدوات الدراسة:

اختبار قبلي وبعدي لقياس نجاح التجربة، ودروس وتدريبات إلكترونية، برامج إحصائية لقياس التجربة ونجاح البرنامج التدريبي.

مصطلحات الدراسة:

البرامج التدريبية الإلكترونية:

مجموعة من الخطوات تبدأ بتحديد العناصر اللغوية مادة الدراسة (بنى الأفعال المزيدة وبنى مصادرها ودلالات أحرف الزيادة فيها)، عبر البيئة الافتراضية التي ستُقدّم المادة اللغوية فيها، وتحديد التدريبات التي ستمارسها المتعلمات؛ لقياس تطور اكتساب المتعلمات لبنى الأفعال المزيدة وبنى مصادرها ودلالاتها حسب إستراتيجيات التدريب المتبعة.

البنى الصرفية:

البنية الصرفية هي الوحدة اللغوية التي يدرسها علم الصرف ويصف صورها وأشكالها التي تتشكل بها، ويفسر ما يطرأ عليها من تغييرات وما يتبع هذا التغيير في البنية من تغيير في الدلالة والمعنى. فبنية الكلمة تتحدد بعدد حروفها المرتبة، وحركاتها المعيّنة وسكونها، مع اعتبار الحروف الزائدة والأصلية كلٌّ في موضعه (**النجار، ١٩٩٣**).

والبنية من خلال هذا التعريف تكون مرادفة للميزان الصرفي، وهو ما عُرف بأنه: وسيلة علمية دقيقة تمكن الدارس من تمثيل بنية الكلمة ووصفها من حيث: حروفها، وحركاتها، وزوائدها...فوصف "فعل" الذي وُضع ليكون محلاً للهيأة المشتركة بين الكلمات (**النجار، ١٩٩٣**).

والبنى الصرفية المحددة لمسار هذه الدراسة شبه التجريبية (بنى الأفعال المزيدة وبنى مصادرها ودلالات أحرف الزيادة فيها).

متعلمات اللغة العربية:

طالبات مرحلة دبلوم اللغة العربية في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود من المستويات المتقدمة.

الحقول الصرفية الدلالية:

يُقصد بالمجالات أو الحقول الدلالية انتظام مجموعة من الكلمات تحت عنوان محدَّد وفي حقل واحد، وذهب (أولمان ullmann) إلى أنها: "قطاع متكامل من المادّة اللغوية، يُعبّر عن مجال مُعيَّن من الخبرة" (عمر، ١٩٩٨م)، فتشترك في المجال الواحد كلمات لها الملامح التمييزيّة ذاتها، ويمكن عدّها الطريقة الأساسية لتنظيم المحتوى المعجمي؛ لاتّسامها بمبدأ تنظيميّ واضح وسياق واقعيّ مترابط (Lewis, Michael, 1993). ولا يقتصر مبدأ التدريس بالحقول الدلالية على المعاني المعجمية فقط، ولكنه يتجاوزه إلى المعاني النحوية والصرفية والأسلوبية (**العناتي، ٢٠٠٩**)، ومن هذا المبدأ؛ فإن الحقول الدلالية الصرفية هي جداول تقسم كل مورفيم زيادة في بنية الفعل المزيد، وبنية مصدره، والدلالة التي يكتسبها الفعل بهذا المورفيم، في خرائط ذهنية مفاهيمية؛ تنظم المعلومات اللغوية لتنتظم في عقل المتعلمات، ويطبقونها في البرامج التدريبية التقنية المقدمة لهم.

وتتحدد مفاهيم الحقول الصرفية الدلالية في هذه الدراسة بالحقول الدلالية لبنى الأفعال المزيدة وبنى مصادرها ودلالات أحرف الزيادة في الفعل المزيد وبنيته وبنية مصدره الصرفية.

السياق النصي:

تكمُن أهميّة السياق في دلالته على معاني الكلمات على نحو من الدقّة، فقد يتبادر إلى الذهن عدّة معانٍ للكلمة المفردة، ولا يتأتّى لها المعنى المراد إلا بذكرها في سياق مُناسب، بل لقد ذهب (Lewis, Michael, 1993) إلى أنّ استخراج الكلمات من السياق في حالات عديدة يؤدّي إلى تدمير المعنى، ومن ثم تشويه طبيعة اللغة نفسها، ويرى (لويس) أن "السياق يمكن أن يكون مصدرًا مهمًّا للمعلومات لتنوّع جوانب ما ينطوي عليه من معرفة، تتمظهر في: شكل

الكلمة، وطريقة لفظها والمقاطع الصوتيّة المكوّنة لها، ومعناها وما تشير إليه، إضافة إلى قواعدها وما يُلازمها من مُتصاحبات، والقيود المفروضة على استخدامها" (Lewis, Michael, 1993) وللسياق أنواع؛ فهناك السياق اللغوي الذي يُعنى بعلاقة الكلمة بغيرها من الكلمات، وسياق المقام ويُقصد به الموقف الذي يرد فيه الكلام، والسياق العاطفي المقترن بالانفعالات العاطفيّة التي تصحب الكلمات، وأخيرًا السياق الثقافي وهو البيئة الثقافيّة والاجتماعيّة للكلمة (جادالرب، ١٩٩٢)، ولعلّ إعطاء الطلاب عددًا من الكلمات ليضعوها في سياقات مختلفة له من الأهميّة الكبيرة في تعلّم اللغة وإتقانها، فعلاقات السياق على اختلافها تعدّ مهمّة جدًّا في المنهج المعجمي (حجازي، ١٩٩٧م). فقيام المعلّم بتوجيه انتباه الطلاب نحو معاني المجموعات الكلاميّة من خلال السياق، يُعدّ أفضل من توجيههم أو حثّهم على تخمين المعنى (Abdaoui.M, 2010).

وتتحدد مفاهيم السياق النصي في هذه الدراسة باستخدام استراتيجية تدريبية على المجموعة التجريبية كمتغير مستقل وهو السياق النصي في القرآن الكريم، واستعراض تفاسير الأفعال المزيدة حسب تدرجها في البرنامج التدريبي الإلكتروني ودلالات أحرف الزيادة فيها وفي مصادرها.

خطوات الدراسة:

للإجابة عن سؤال الدراسة واختبار صحة فرضَيه قامت الباحثة بإعداد الآتي:

- ❖ قائمة بنى الأفعال المزيدة وبنى مصادرها ودلالات أحرف الزيادات فيها حسب التدرج المنطقي من الأقل إلى الأكثر.
- ❖ الأفلام الوثائقية التي ستعرض فيها الموضوعات المختارة.
- ❖ اختبار البنى الصرفية للأفعال المزيدة وبنى مصادرها.
- ❖ التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة.
- ❖ اختبار عينة الدراسة.
- ❖ التطبيق القبلي لاختبار البنى الصرفية على المتعلمات عينة الدراسة.

❖ تدريب عينة الدراسة على الوحدات الموضوعية المختارة، باستخدام استراتيجية الحقول الدلالية الصرفية متغير ثابت على المجموعتين الضابطة والتجريبية، واستخدام استراتيجية السياق النصي متغير مستقل على المجموعة التجريبية فقط.

❖ التطبيق البعدي لاختبار البنى الصرفية.

❖ تحليل النتائج وتفسيرها.

❖ تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

أهمية الدراسة:

❖ الإسهام في تطوير التخطيط اللغوي لمفردات المواد التعليمية في مناهج تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

❖ فتح الآفاق أمام الدراسات الإجرائية التطبيقية المستقبلية الأخرى التي تهدف إلى الاستفادة من التنويع في إستراتيجيات التدريب اللغوي حسب المحتوى في الدرس اللغوي.

❖ لفت أنظار الباحثين إلى إيجاد الطرق التقنية الملائمة لتدريب المتعلمين على استمرارية التواصل باللغة العربية في أنشطة حرة غير منهجية.

الإجراءات التجريبية للدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر برنامج تدريبي إلكتروني في اكتساب بعض البنى الصرفية لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها، ولتحقيق هذا الهدف أُعدت بعض المواد التدريبية والأدوات البحثية، ثم نُفذت تجربة الدراسة فعلياً وفيما يلي بعض التفاصيل:

- **قائمة البنى الصرفية**

هدفت هذه القائمة إلى تحديد البنى الصرفية المناسبة لطالبات المستويات المتقدمة من متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها التي تسعى الدراسة الحالية إلى تنميتها.

- **مصادر بناء القائمة:**

– الخبرة العلمية والعملية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

- بمراجعة التخطيط اللغوي لتدريس اللغة العربية لغة ثانية لمحتوى مقررات التراكيب والقواعد اللغوية؛ وُجد أن بنى الأفعال المزيدة ودلالات أحرف الزيادة في تلك الأفعال ومصادرها لم تستقل بوحدات تدريسية مستقلة، إنما ضُمنت ضمن تدريبات الوحدات التدريسية الخاصة بتدريس مهارات القراءة بأنواعها في مرحلة الدبلوم.
- آراء بعض المتخصصين والخبراء في تعليمية اللغة العربية لغة ثانية.

- **ضبط القائمة:**

بعد إعداد القائمة في صورتها الأولية، عُرضت على مجموعة من المتخصصين في تعليمية اللغة العربية، وذلك لإبداء الرأي بالتعديل أو الاقتراح حول ما يلي:

- مناسبة محتوى القائمة من العناصر الصرفية لعينة الدراسة.
- مناسبة محتوى القائمة من العناصر الصرفية وطرق تقديمها للمواد التدريبية غير المنهجية.

وفي ضوء ملاحظات السادة المحكمين، عُدلت القائمة وأصبحت في صورتها النهائية.

- **الصورة النهائية للقائمة:**

تكونت القائمة الأساسية في صورتها النهائية من خمسة أقسام رئيسية: المحور الأول: مبادئ صرفية عامة، والمحور الثاني: الموازين الصرفية، والمحور الثالث: دلالات الزيادة في الأفعال المزيدة، والمحور الرابع: الاتيان بالفعل من المصدر، والمحور الخامس: الاتيان بالمصدر من الفعل.

- **المحتوى التدريبي:**

اختير المحتوى التدريبي من خارج الدروس المقررة منهجياً في توصيفات مقررات دبلوم الكفاية اللغوية بالمعهد، ومن خارج السلاسل التعليمية المقررة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية؛ وذلك لأن غايات التدريب كانت للمساعدة على تفعيل الأنشطة اللغوية غير المنهجية، فاتفقت الباحثة مع زميلاتها في النادي اللغوي على اختيار ستة موضوعات جاءت على الترتيب التالي[٨]:

[٨] في مناقشة مع الزميلات المتخصصات توصلت الباحثة مع زميلاتها إلى أن أغلب حاجات الطالبات الثقافية اللغوية تركزت في لغة الأحداث المشاهدة حالياً؛ حيث تفتقر بعض النصوص في السلاسل التعليمية إلى "الحيوية اللغوية"؛ لأن أغلب النصوص القرائية مُعدّة منذ زمن بعيد عن جيل المتعلمات الحالي.

- الخفافيش وكورونا كوفيد-١٩.
- كتابة سيرتك الذاتية- أين أنتِ بعد ١٠ سنوات؟
- عظماء غيروا حياتنا.
- التسوق الإلكتروني.
- الرياضة نمط حياة.
- السياحة في بلدك.

وكانت الخطة الأسبوعية ساعتين متفرقتين، الساعة الأولى لعرض الفيلم الوثائقي وعاءً تقديمياً للوحدة الفكرية الموضوعية المختارة، وبعد العرض تتدرب الطالبة على مناقشة ما فهمته من الفيلم المعروض. والساعة الثانية من الأسبوع نفسه للتدريب على المعطيات الصرفية المحددة بالدراسة في هذه التجربة البحثية التدريبية.

اختبار البنى الصرفية:

هدف هذا الاختبار لقياس مستوى اكتساب البنى الصرفية لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها، وبني الاختبار من مصادر بناء القائمة الأساسية للمحتوى التدريبي للبرنامج، وأُعدت أسئلة الاختبار من نوع الاختيار من متعدد في نماذج قوقل الإلكترونية، وقد روعي في صياغتها الاعتبارات الواجب مراعاتها في صياغة هذا النوع من الأسئلة، وأُعد لهذا الاختبار جدول مواصفات؛ وحُددت الأوزان النسبية لأقسام الاختبار كما سيوضح لاحقاً، وقد حُكِّم هذا الاختبار من مجموعة من الخبراء اللغويين من جهات تعليمية متعددة.

التجربة الاستطلاعية للدراسة: أُجريت تجربة استطلاعية سريعة على عينة من طالبات المستوى الثاني والثالث بمعهد اللغويات العربية بلغ عددهن ست طالبات بهدف التأكد من صلاحية الاختبار للتطبيق، وتحديد زمن الاختبار، ومعامل السهولة والصعوبة وتأكد وضوح تعليمات الاختبار وذلك كما سيأتي بعد هذه الأسطر.

الصعوبة والتميز لاختبار البنى الصرفية:

تم حساب معاملات الصعوبة والتميز لأسئلة الاختبار، كما يبين الجدول الآتي:

رقم (١)

معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز لأسئلة الاختبار

رقم السؤال	الصعوبة	السهولة	التمييز	رقم السؤال	الصعوبة	السهولة	التمييز
١	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٦٠	٣٠	٠,٦٩	٠,٣١	٠,٤٣
٢	٠,٥٦	٠,٤٤	٠,٧٠	٣١	٠,٣٨	٠,٦٣	٠,٦٠
٣	٠,٥٦	٠,٤٤	٠,٥٠	٣٢	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٨٠
٤	٠,٦٩	٠,٣١	٠,٧٠	٣٣	٠,٤٤	٠,٥٦	٠,٤١
٥	٠,٥٩	٠,٤١	٠,٤٠	٣٤	٠,٧٥	٠,٢٥	٠,٧٠
٦	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٧٠	٣٥	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٦٠
٧	٠,٦٩	٠,٣١	٠,٦٠	٣٦	٠,٥٩	٠,٤١	٠,٨٠
٨	٠,٥٩	٠,٤١	٠,٦٠	٣٧	٠,٧٢	٠,٢٨	٠,٧٠
٩	٠,٥٦	٠,٤٤	٠,٤٠	٣٨	٠,٦٣	٠,٣٨	٠,٤٠
١٠	٠,٧٨	٠,٢٢	٠,٥٠	٣٩	٠,٦٣	٠,٣٨	٠,٥٠
١١	٠,٥٦	٠,٤٤	٠,٣٨	٤٠	٠,٦٣	٠,٣٨	٠,٦٠
١٢	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٧٠	٤١	٠,٧٢	٠,٢٨	٠,٧٠
١٣	٠,٧٨	٠,٢٢	٠,٤٠	٤٢	٠,٥٩	٠,٤١	٠,٦٠
١٤	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٧٠	٤٣	٠,٦٣	٠,٣٨	٠,٥٠
١٥	٠,٦٦	٠,٣٤	٠,٣٩	٤٤	٠,٧٨	٠,٢٢	٠,٧٠
١٦	٠,٥٩	٠,٤١	٠,٤٢	٤٥	٠,٧٢	٠,٢٨	٠,٤٠
١٧	٠,٤٤	٠,٥٦	٠,٦٠	٤٦	٠,٦٦	٠,٣٤	٠,٧٠
١٨	٠,٧٥	٠,٢٥	٠,٥٠	٤٧	٠,٦٦	٠,٣٤	٠,٣٧
١٩	٠,٦٦	٠,٣٤	٠,٧٠	٤٨	٠,٤٧	٠,٥٣	٠,٦٠
٢٠	٠,٦٩	٠,٣١	٠,٦٠	٤٩	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٤٦
٢١	٠,٦٣	٠,٣٨	٠,٤٤	٥٠	٠,٧٢	٠,٢٨	٠,٥٠
٢٢	٠,٥٦	٠,٤٤	٠,٤٩	٥١	٠,٣٩	٠,٦١	٠,٦٠
٢٣	٠,٥٦	٠,٤٤	٠,٦٠	٥٢	٠,٥٥	٠,٤٥	٠,٨٠
٢٤	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٣٦	٥٣	٠,٤٤	٠,٥٦	٠,٤١
٢٥	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٦٠	٥٤	٠,٧٦	٠,٢٤	٠,٧٠
٢٦	٠,١٦	٠,٨٤	٠,٣٩	٥٥	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٦٠
٢٧	٠,٧٢	٠,٢٨	٠,٣٣	٥٦	٠,٥٩	٠,٤١	٠,٨٠
٢٨	٠,٧٨	٠,٢٢	٠,٣٧	٥٧	٠,٧٣	٠,٢٧	٠,٧٠
٢٩	٠,٦٩	٠,٣١	٠,٦٠	٥٨	٠,٦٤	٠,٣٦	٠,٤٠

يبين الجدول رقم (١) قيم معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار، ويتضح من هذه النتائج أن قيم معاملات الصعوبة تراوحت بين (٠,١٦ – ٠,٧٨) ومعاملات السهولة تراوحت بين (٠,٢٢ – ٠,٨٤)، وجميعها قيم مقبولة حيث يعتبر السؤال مقبولا إذا تراوحت قيمة معامل الصعوبة أو السهولة له بين (٠,١٥ – ٠,٨٥)، كذلك فقد تراوحت قيم معامل التمييز بين (٠,٣٣ – ٠,٨٠)، وجميعها قيم مقبولة مما يدل على قبول هذه الاسئلة من حيث معامل التمييز، ويتم هذا الإجراء لتحديد خصائص أسئلة الاختبار ومدى تمييزها بين الأفراد ذوي المستوى العالي، والأفراد ذوي المستوى المنخفض، حيث يقبل السؤال إذا لم يقل معامل تميزه عن ٠,٣٠.

صدق الاتساق الداخلي للاختبار:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار تم استخدام معامل ارتباط بيرسون؛ لقياس العلاقة بين كل سؤال والدرجة الكلية للبعد المنتمي إليه، وكذلك بين كل بعد والدرجة الكلية للاختبار، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٢)

معاملات ارتباط أسئلة الاختبار بالدرجة الكلية للبعد المنتمي إليه

البعد	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
مبادئ صرفية	١	٠,٦٢٧**	٧	٠,٦٠٢**
	٢	٠,٥٩٠**	٨	٠,٥٥٦**
	٣	٠,٤٩٧**	٩	٠,٥٣٤**
	٤	٠,٧٦١**	١٠	٠,٦٨٩**
	٥	٠,٤٨١**	١١	٠,٥١٦**
	٦	٠,٥٧١**	١٢	٠,٦٠٩**
موازين صرفية	١	٠,٥٨٨**	٩	٠,٥١٩**
	٢	٠,٥٤١**	١٠	٠,٦٦٢**
	٣	٠,٧٠٤**	١١	٠,٧٢٨**
	٤	٠,٨٠٢**	١٢	٠,٧٢٦**
	٥	٠,٦٩٥**	١٣	٠,٦٩٥**
	٦	٠,٦٧٥**	١٤	٠,٦٤٥**
	٧	٠,٥٩٤**	١٥	٠,٥٤٧**
	٨	٠,٥٣٥**		
دلالات الزيادة في الأفعال	١	٠,٦٤٩**	٦	٠,٦٣١**
	٢	٠,٥٤٤**	٧	٠,٦٩٩**

	٣	٠,٧٢٤**	٨	٠,٥٤٠**
	٤	٠,٦٢٨**	٩	٠,٥٠٣**
	٥	٠,٨٣٤**	١٠	٠,٦٥٣**
استخراج المصدر من الفعل	١	٠,٦٧٠**	٧	٠,٥٣٠**
	٢	٠,٥٥٨**	٨	٠,٥٣٠**
	٣	٠,٨٥٤**	٩	٠,٧٢٠**
	٤	٠,٦٩٨**	١٠	٠,٦٧٢**
	٥	٠,٦٥٥**	١١	٠,٧١٤**
	٦	٠,٦٩٤**		
استخراج الفعل من المصدر	١	٠,٧٤٥**	٦	٠,٥٣٣**
	٢	٠,٧٥٧**	٧	٠,٤٦٩**
	٣	٠,٦٩٥**	٨	٠,٧٤٥**
	٤	٠,٥٨٧**	٩	٠,٧٢٢**
	٥	٠,٥٢١**	١٠	٠,٦٣٨**

** دالة عند (٠,٠١)

يتضـــح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين كل ســـؤال والدرجة الكلية للبعد المنتمي اليه كانت موجبة ودالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١).

جدول رقم (٣)

معاملات ارتباط أبعاد الاختبار بالدرجة الكلية له

البعد	معامل الارتباط
مبادئ صرفية	٠,٩٦٠**
موازين صرفية	٠,٩٣٠**
دلالات الزيادة في الأفعال	٠,٩٢٥**
استخراج المصدر من الفعل	٠,٩٠٥**
استخراج الفعل من المصدر	٠,٩٣٣**

** دالة عند (٠,٠١)

يتضـــح من الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاختبار كانت موجبة ودالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على أن جميع أسئلة الاختبار كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

ثبات الاختبار:

للتحقق من ثبات الاختبار تم إيجاد معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد الاختبار وللاختبار ككل، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٤)

معاملات الثبات لأبعاد الاختبار وللاختبار ككل

البعد	معامل ألفا كرونباخ
مبادئ صرفية	٠,٨٢٣
موازين صرفية	٠,٨٣٣
دلالات الزيادة في الأفعال	٠,٨٣٥
استخراج المصدر من الفعل	٠,٨٥٨
استخراج الفعل من المصدر	٠,٧٢٢
الاختبار ككل	٠,٩٥٩

يبين الجدول (٤) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الاختبار وللاختبار ككل، وكانت قيم مرتفعة، مما يطمئن إلى أن الاختبار يتمتع بقدر مرتفع من الثبات[٩].

الإطار التنفيذي للدراسة:

ضمن إطار بنى الأفعال المزيدة وبنى مصادرها ودلالات أحرف الزيادة، وأماكن استخداماتها حسب السياقات المتنوعة، أدركت الباحثة الحاجة الملحة لدى المتعلمات للتمييز بين تلك البنى وزياداتها ودلالات تلك الزيادات.

---

[٩] **أساليب المعالجة الإحصائية:**

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- معاملات الصعوبة والسهولة والتميز للتحقق من قبول أسئلة الاختبار.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات الاختبار.
- اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney U) لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.
- اختبار (ويلككسون) للعينات المترابطة (Wilcoxon Signed Ranks Test) لدلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي.

فأثناء تطبيقات التعليم عن بعد في ظروف الحجر الصحي اتباعاً للإجراءات الاحترازية ضد جائحة كورنا كوفيد-١٩، وأثناء انتشار الاختزال الإجباري لبعض المحتوى التعليمي في غالب مؤسسات التعليم؛ ارتأت الباحثة أن تجري التجربة البحثية في بيئة تقنية مشابهة للبيئة الدراسية الافتراضية بحيث تعوض بعض الفاقد التعليمي لتلك الظروف في أنشطة وتدريبات لا منهجية، في نشاطات لا صفية في صيف عام ١٤٤١هـ، ضمن فعاليات النادي اللغوي بمعهد اللغويات العربية.

وتتبعت الباحثة التخطيط اللغوي لمقررات دبلوم الكفاية اللغوية بالمعهد، وارتأت أن تركز على بنى الأفعال المزيدة وبنى مصادرها ودلالات أحرف الزيادة بها؛ لكونها لم تغطَ بشكل مستقل في وحدات المقررات، وإنما ضُمِّنت على شكل تدريبات لبعض الوحدات في دروس القراءة الموسعة، وكانت التدريبات سياقية تطبيقية ناجحة، لكنها كانت قليلة ولم تغطِ كامل بنى الأفعال المزيدة وبنى مصادرها؛ فلمست الباحثة احتياج المتعلمات للتركيز عليها وتكثيفها في بعض الأنشطة بوصفها أنشطة هذه التجربة البحثية.

واختارت الباحثة مع زميلاتها في النادي اللغوي بعض الدروس التقنية المرئية في مقاطع أفلام وثائقية عن بعض الأحداث المشاهدة للعام ٢٠٢٠م وما قبله، بمعنى الأحداث المعاصرة لأجيال المتعلمات عينة الدراسة.

وطبقت الباحثة اختباراً قبلياً عن المحتوى اللغوي (البنى الصرفية المقصودة)، بعد أن حكّم الاختبار ثماني خبراء لغويين تطبيقيين يعملون في أكثر من جهة تعليمية؛ للتأكد من ملائمة مستوى اكتساب عينة الدراسة للمحتوى التدريبي المقصود بالتجربة البحثية قبل تطبيقها لإمكانية قياس أثرها بعد ذلك.

وطبقت الباحثة البرنامج التدريبي في ستة أسابيع، كل أسبوع موضوع فكري معروض في فيلم وثائقي من الدروس المختارة مسبقاً، وكان البرنامج التدريبي للمجموعتين قائماً على الحقول الدلالية الصرفية المتدرجة كل أسبوع تعطي الباحثة العينة رابط المقطع المرئي، ثم تقدم الأفعال

المزيدة وزياداتها ودلالات تلك الزيادات في الحقول الدلالية الصرفية، ثم تعطي أمثلة على تلك البنى الصرفية من خارج النص المرئي، وتكون الاستعانة بالقواميس الإلكترونية مثل: قاموس المعاني في حال استعصت عليهن بعض المعاني، وتكون الأنشطة المنزلية والتكاليف للمجموعتين استخراج البنى الصرفية المحددة أسبوعياً والمتدرجة من النصوص المرئية المعروضة عليهن في الأفلام الوثائقية.

وخصصت الباحثة للمجموعة التجريبية تدريبات لغوية مخصصة في سياقات مختلفة، بحيث يكون لكل بنية صرفية معطاة في أسبوع ما، تدريب في سياق نصي من القرآن الكريم مع عرض التفسير لهذه البنى الصرفية، والشرح في مادة كتابية من جهود عينة المجموعة التجريبية تُرسل عبر البريد الإلكتروني.

واستخدمت الباحثة لتطبيق تجربتها البحثية تطبيق الواتساب **WhatsApp** لتحديد العينة الضابطة والتجريبية، ولجدولة الأنشطة وللاتصال والتواصل مع عينات الدراسة، وكذلك استخدمت برامج المايكروسوفت أوفيس **Microsoft Office** مثل برنامج **Word** وورد، وبرنامج **PowerPoint** بوربوينت لتصميم الدروس والتدريبات، وبرنامج الزوم **Zoom** لعرض الدروس التقنية والأفلام المرئية والمناقشات الصفية الافتراضية، ثم استخدمت البريد الإلكتروني **e-mail** لإرسال التكليفات لعينات الدراسة وأنشطتهن في مواد كتابية، واستخدمت نماذج قوقل في تقنية **Google Drive** لتطبيق الاختبارين القبلي والبعدي. أخيراَ؛ طبقت الباحثة الاختبار البعدي، ثم حللت النتائج واستعانت بأساليب إحصائية لدعم نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة

تتضمن هذه الوريقات عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال اختبار صحة الفرضيات والإجابة عن سؤال الدراسة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار البنى الصرفية يعزى إلى البرنامج التدريبي لاكتساب بعض البنى الصرفية.

تكافؤ مجموعتي الدراسة:

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة في اختبار البنى الصرفية تم استخدام اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney U) للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (١)

نتائج اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney U) للعينات المستقلة

لدلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار البنى الصرفية القبلي

البعد	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة مان ويتني	قيمة ز	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
مبادئ صرفية	١٢,٠٨	١٤٥,٠٠	١٣,٨٥	١٨٠,٠٠	٦٧,٠٠٠	-٠,٦٠٨	٠,٥٤٣
موازين صرفية	١٢,٠٠	١٤٤,٠٠	١٣,٩٢	١٨١,٠٠	٦٦,٠٠٠	-٠,٦٥٨	٠,٥١٠
دلالات الزيادة في الأفعال	١٢,٧١	١٥٢,٥٠	١٣,٢٧	١٧٢,٥٠	٧٤,٥٠٠	-٠,١٩٤	٠,٨٤٦
استخراج المصدر من الفعل	١١,٦٧	١٤٠,٠٠	١٤,٢٣	١٨٥,٠٠	٦٢,٠٠٠	-٠,٨٨٠	٠,٣٧٩
استخراج الفعل من المصدر	١٥,١٣	١٨١,٥٠	١١,٠٤	١٤٣,٥٠	٥٢,٥٠٠	-١,٤٤٥	٠,١٤٨
الاختبار ككل	١١,٩٦	١٤٣,٥٠	١٣,٩٦	١٨١,٥٠	٦٥,٥٠٠	-٠,٦٨١	٠,٤٩٦

ويبين الجدول رقم (١) أن قيم مستويات الدلالة كانت أكبر من (٠,٠٥) لجميع أبعاد الاختبار القبلي، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار البنى الصرفية، وهذا يعني وجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار البنى الصرفية قبل استخدام البرنامج التدريبي.

التطبيق البعدي:

وللتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار البنى الصرفية؛ استخدمت الباحثة اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney U) للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٢)

نتائج اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney U) للعينات المستقلة

لدلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار البنى الصرفية

البعد	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة مان ويتني	قيمة ز	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
مبادئ صرفية	١٨,٩٦	٢٢٧,٥٠	٧,٥٠	٩٧,٥٠	٦,٥٠٠	-٣,٩٢٥	٠,٠٠٠
موازين صرفية	١٧,٨٣	٢١٤,٠٠	٨,٥٤	١١١,٠٠	٢٠,٠٠٠	-٣,١٧١	٠,٠٠٢
دلالات الزيادة في الأفعال	١٧,٩٦	٢١٥,٥٠	٨,٤٢	١٠٩,٥٠	١٨,٥٠٠	-٣,٢٦٩	٠,٠٠١
استخراج المصدر من الفعل	١٨,٢٥	٢١٩,٠٠	٨,١٥	١٠٦,٠٠	١٥,٠٠٠	-٣,٤٦٢	٠,٠٠١
استخراج الفعل من المصدر	١٨,٩٦	٢٢٧,٥٠	٧,٥٠	٩٧,٥٠	٦,٥٠٠	-٣,٩١٥	٠,٠٠٠
الاختبار ككل	١٩,١٧	٢٣٠,٠٠	٧,٣١	٩٥,٠٠	٤,٠٠٠	-٤,٠٣٣	٠,٠٠٠

ويبين الجدول رقم (٢) أن قيم مستويات الدلالة كانت أقل من (٠,٠٥) لجميع أبعاد الاختبار، وهذا يعني قبول الفرضية وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار البنى الصرفية، ومن قيم متوسطات الرتب تبين أن هذه الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار البنى الصرفية يعزى إلى البرنامج التدريبي لاكتساب بعض البنى الصرفية.

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار البنى الصرفية تم استخدام اختبار (ويلككسون) للعينات المترابطة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٣)

نتائج اختبار (ويلككسون) للعينات المترابطة (Wilcoxon Signed Ranks Test)

لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار البنى الصرفية

البعد		عدد الحالات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (ز)	مستوى الدلالة
مبادئ صرفية	الرتب السلبية	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣,٠٦٨	٠,٠٠٢
	الرتب الايجابية	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
	المتساوية	٠				
	المجموع	١٢				
موازين صرفية	الرتب السلبية	١	٢,٥٠	٢,٥٠	-٢,٨٧٨	٠,٠٠٤
	الرتب الايجابية	١١	٦,٨٦	٧٥,٥٠		
	المتساوية	٠				
	المجموع	١٢				
دلالات الزيادة في الأفعال	الرتب السلبية	٢	١,٥٠	٣,٠٠	-٢,٥٠٩	٠,٠١٢
	الرتب الايجابية	٨	٦,٥٠	٥٢,٠٠		
	المتساوية	٢				
	المجموع	١٢				
استخراج المصدر من الفعل	الرتب السلبية	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٨٢١	٠,٠٠٥
	الرتب الايجابية	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
	المتساوية	٢				
	المجموع	١٢				
استخراج الفعل من المصدر	الرتب السلبية	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣,٠٧	٠,٠٠٢
	الرتب الايجابية	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
	المتساوية	٠				
	المجموع	١٢				
الاختبار ككل	الرتب السلبية	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣,٠٦١	٠,٠٠٢
	الرتب الايجابية	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
	المتساوية	٠				
	المجموع	١٢				

ويبين الجدول رقم (٣) أن قيم مستويات الدلالة كانت أقل من (٠,٠٥) لجميع أبعاد الاختبار، وهذا يعني قبول الفرضية وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار البنى

الصرفية، وبما أن الرتب الإيجابية كانت أعلى من السلبية في جميع الأبعاد فهذا يعني أن هذه الفروق كانت لصالح التطبيق البعدي للاختبار.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس، والذي ينص على: "ما أثر برنامج تدريبي في اكتساب بعض البنى الصرفية لدى طالبات المستويات المتقدمة في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود"؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب حجم الأثر في التطبيق البعدي لاختبار البنى الصرفية بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٤)

حجم الأثر في التطبيق البعدي لاختبار البنى الصرفية بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة

البعد	عدد طالبات المجموعة التجريبية	عدد طالبات المجموعة الضابطة	قيمة مان ويتني	حجم الأثر
مبادئ صرفية	١٢	١٣	٦,٥٠٠	٠,٩٢
موازين صرفية	١٢	١٣	٢٠,٠٠٠	٠,٧٤
دلالات الزيادة في الأفعال	١٢	١٣	١٨,٥٠٠	٠,٧٦
استخراج المصدر من الفعل	١٢	١٣	١٥,٠٠٠	٠,٨١
استخراج الفعل من المصدر	١٢	١٣	٦,٥٠٠	٠,٩٢
الاختبار ككل	١٢	١٣	٤,٠٠٠	٠,٩٥

يبين الجدول رقم (٤) المرفق أن قيم حجم الأثر تراوحت قيمها بين (٠,٧٤ – ٠,٩٥)، وهذا يدل على وجود أثر كبير للبرنامج التدريبي في اكتساب بعض البنى الصرفية لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية لدى طالبات المستويات المتقدمة في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود.

وفي هذه النتائج اتفاق واضح مع دراسة Nagy, Diakidoy, and Anderson ناجي وديا كيدوي وأندرسون (١٩٩٣) في أن التلاميذ الذين لديهم وعي بالزوائد الصرفية للكلمة وفائدتها هم أكثر طلاقة في القراءة وأكثر فهماً في السياق القرائي وأكثر إنتاجاً لغوياً من غيرهم من التلاميذ الذين تقل لديهم تلك المعرفة المورفولوجية. واتفاق مع دراسة Akbuluta أكبولوتا (٢٠١٧) أثر استراتيجيات تدريس تركز على التوجيه على الجوانب الصرفية للمفردات، وأن المشاركين الذين طُبقت عليهم المعالجة المورفولوجية أخذوا في الاعتبار

المفردات بشكل أفضل من الآخرين الذين اتخذوا إجراءات تدريس المفردات التقليدية، وهذا ما يتفق مع هذه الدراسة حيث حصلت المجموعة التجريبية التي طُبقت عليها استراتيجية معالجة الزيادات في الأفعال بتطبيقات السياق النصي في القرآن الكريم وأوجه التفاسير لبنى الأفعال المزيدة وبنى مصادرها ودلالات تلك الزيادات، على درجات نمو وتطور لغوي ظهرت في الاختبار البعدي للبنى الصرفية بشكل واضح أكثر من درجات المجموعة الضابطة. أما عن اتفاق نتائج هذه الدراسة مع دراسة هناء وإسماعيل عمايرة (٢٠١٨) التي قارنت فيها بين اكتساب الطلاب الناطقين بالإنجليزية والطلاب العرب لمعاني الزيادة في الأفعال المزيدة سعياً لوضع الحلول المناسبة لكلا فريقي المقارنة، فبالرغم من اختلاف المنهج البحثي في الدراسة الحالية فقد خلصت دراسة هناء وإسماعيل عمايرة إلى أن أخطاء الناطقين بالإنجليزية تركزت في الخطأ في معنى الزيادة في الفعل، في حين كانت أخطاء الناطقين بالعربية في الجهل بالبنية الفعلية، الأمر الذي يتفق مع هذه الدراسة الحالية من نتائج الاختبار القبلي واختيار مادة المحتوى التدريبي أساساً وأن أخطاء متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها تتركز في الخطأ في معنى ودلالات الزيادة، وطريقة صياغة بنية الفعل المزيد وبنية مصدره حسب المعنى المقصود.

واتفاق مع دراسة الفوزان (٢٠١٩) التي أسفرت عن وجود أثر إيجابي واضح لاستخدام استراتيجية القصص الإلكترونية في تدريس القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وكذلك اتفقت مع دراسة Rajab رجب (٢٠٢٠) لتأثير ارتباط إتقان التركيب الصرفي في اكتساب المفردات، التي خلصت إلى أن القدرات الصرفية تظل مشكلة مستمرة حتى في مستويات متقدمة من المهارات اللغوية؛ تمتد أحيانا إلى الفهم، وبذلك تنعكس على الإنتاج؛ فيما أسفرت نتائج هذه الدراسة الحالية عن وجود أثر إيجابي للبرنامج التدريبي الإلكتروني في تنمية اكتساب البنى الصرفية المحددة للدراسة.

توصيات الدراسة:

توصي هذه الدراسة بضرورة تنويع إستراتيجيات التدريب اللغوي حسب نوع العنصر اللغوي أو المهارة اللغوية المراد اكتسابها؛ وكان من أنسب إستراتيجيات التدريب على اكتساب البنى الصرفية إستراتيجية الحقول الدلالية الصرفية لتنظيم المعلومات في الحقول المجدولة حسب دلالات البنى المزيدة وزياداتها، ثم دعمها بإستراتيجية تطبيقات السياقات النصية عليها لاكتساب اختلاف الدلالات حسب الزيادات ودلالاتها.

وتوصي بضرورة الاهتمام بالمعلومات الصرفية للكلمات في المعاجم المؤلفة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية، وأن يكون هناك معاجم صرفية موجهة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

مقترحات الدراسة:

تقترح الباحثة عمل بيئة افتراضية تمارس فيها متعلمات اللغة أنشطة لغوية وغير لغوية باللغة العربية، كنوع من الانغماس الثقافي في ثقافة اللغة العربية؛ لضمان استمرارية ممارسة اللغة العربية وضمان عدم الانقطاع عن ممارستها خصوصاً في الإجازات أو الظروف المشابهة لظروف الحجر الصحي والإجراءات الاحترازية المتبعة في مواجهة كورونا كوفيد -١٩.

وتقترح الباحثة عمل دراسات تجريبية مشابهة على استراتيجيات تدريس أخرى لاكتساب الكفاية التصريفية للمفردات في اللغة العربية، وتكثيف المجموعات وإدخال متغيرات أخرى مثل: متغير الجنس، أو متغير السن، أو متغير اللغة الأم.

المراجع العربية:

- عمر، أحمد مختار. (١٩٩٨). **علم الدلالة**. القاهرة: عالم الكتب.
- حسان، تمام. (٢٠٠٤). **اللغة العربية معناها ومبناها**. القاهرة: عالم الكتب.
- عمايرة، حنان. (٢٠١٢). **معاني الزيادة في الفعل الثلاثي في اللغة العربية**. مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، مج (٢٠)، ع (٢)، يونيو٢٠١٢، الصفحات ٢٩٥- ٣٢٦.
- جاس، سوازان، وسلينكر، لاري. (٢٠٠٩). **اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة**. تر: د. ماجد الحمد. الرياض: جامعة الملك سعود.
- علي، عاصم شحادة. (٢٠٠٨). **المعاني الوظيفية لصيغة الكلمة في التركيب: دراسة في الدلالة**. دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية. ماليزيا: قسم اللغة العربية وآدابها، الجامعة الإسلامية العالمية، مج (٣٥)، ع (٣)، الصفحات ٥٤٧-٥٥٦.
- العصيلي، عبد العزيز. (٢٠١٠). **مناهج البحث في اللغة المرحلية لمتعلمي اللغات الأجنبية**. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الأسدي، عقيل، والموسوي، حيدر. (٢٠١٤). **أسباب ضعف طلبة اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في مادة الصرف من وجهة نظر التدريسيين والطلبة**. حولية المنتدى الوطني للدراسات الإنسانية، جامعة الكوفة، مج (١٧)، ع (٧)، الصفحات ٢٦٣-٣٢١.
- خاقو، محمد، والسبع، سعاد. (٢٠٠٧). **مدخل مقترح لتدريس النحو والصرف في التعليم الجامعي من خلال تحديد المفاهيم النحوية**. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة العلوم والتكنولوجيا، مج (١٢)، ع (٢٣)، ابريل ٢٠٠٧، الصفحات ٤٩- ٨٣.

- جاد الرب، محمود. (١٩٩٢). **نظرية الحقول الدلالية والمعاجم المعنوية عند العرب**. مجلة مجمع اللغة العربية، ج (٧١)، نوفمبر ١٩٩٢، الصفحات ٢١٣- ٢٥٧.
- حجازي، محمود فهمي. (١٩٩٧). **مدخل إلى علم اللغة**. القاهرة: دار قباء.
- عبد الله، هناء، وعمايرة اسماعيل. (٢٠١٨). **تدريس معاني زيادات الأفعال للناطقين بالإنجليزية**. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، سبتمبر ٢٠١٨، مج (٤٥)، ع (٣)، الصفحات ٣٠- ٥٣.
- العناتي، وليد. (٢٠٠٩). **مفردات العربية دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها**. سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرياض: جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية، الصفحات ٤٨٣- ٥٥٥، نوفمبر ٢٠٠٩.
- النجار، لطيفة إبراهيم. (١٩٩٣). **دور البنية الصرفية في وصف الظاهرة النحوية**. عمان: دار البشير.

Foreign references:

- Abdaoui.M. (2010). **Teaching lexical collocations to raise proficiency in foreign language writing**. at Guelma University. ALGERIA.
- Rajab, Baraa A. (2020). **Assessing the Impact of Morphological Knowledge on Lexical Acquisition and Processing**. Education Research International. Hindawi. 9 pages, Volume 2020, Article ID 1561470.

- Akbuluta, Fatma Demiray. (2017). **Effects of morphological awareness on second language vocabulary knowledge**. Journal of Language and linguistic Studies ،pages 10-26, Oc2017.
- Nagy, William E, and Irene-Anna N. Diakidoy. (1993). **The Acquisition of Morphology: Learning The Contribution of Suffixes to The Meaning of Derivatives**, Journal of Reading Behavior pages 155-170, Volume 25, No. 2, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Lewis, M. (1993). **The Lexical Approach: The state of ELT and away forward.** UK: Language Teaching Publication.