

دور الوعي الصرفي وقدرة الاستدلال المعجمي على اكتساب المفردات اللغوية واستيعاب النصوص المقروءة بين طلبة الثانوية العامة في المدارس الإسلامية الماليزية المختارة

د. ميكائيل إبراهيم د. عصام الدين أحمد

د. زين العابدين بن حاجب د. يوسلينا محمد

كلية دراسات اللغات الرئيسية، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية
ماليزيا

الملخص

يؤدي الوعي الصرفي دوراً حيوياً في تعلم اللغات الأجنبية، وتعلمها بصفة عامة، وتعلم اللغة العربية وتعليمها على وجه الخصوص. فالوعي الصرفي هو قدرة المتعلم على تحويل الكلمة الواحدة من جذورها الأصلية إلى صور متعددة يعبر كل جزء منها عن معنى من المعاني الصرفية بعد تجزئتها حتى يستطيع تحديد أصول هذه الكلمات التي اعتمدت عليها المعاني. أما قدرة الاستدلال المعجمي فهي عبارة عن التخمين الذكي، واستنتاج معاني الكلمات الصعبة من خلال السياقات اللغوية، وغير اللغوية المحيطة بها. وقد أشارت الدراسات العلمية المتعددة أن للوعي الصرفي والقدرة على تخمين معاني المفردات ارتباطاً وثيقاً يعزز فرصة المتعلم في اكتساب المفردات اللغوية، واستيعاب النصوص المقروءة، لذا استهدفت هذه الدراسة الميدانية اختبار العلاقات المحتملة بين الوعي الصرفي والقدرة على الاستدلال المعجمي من جانب، واستيعاب النصوص المقروءة من جانب آخر. كذلك اختبرت الدراسة الدور الذي يؤديه اكتساب المفردات اللغوية في التوسط بين الوعي الصرفي والقدرة على الاستدلال المعجمي من ناحية، واستيعاب النصوص المقروءة من ناحية أخرى. وشاركت في هذه الدراسة الميدانية عينة مكونة من ٢٤٠ طالباً من متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، واختيرت عشوائياً، وتم استخدام طريقة المعادلة البنائية النموذجية، لدراسة العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين التكوينات الفرضية المتنوعة قيد الدراسة. واكتشفت الدراسة أن للوعي الصرفي وقدرة الاستنتاج المعجمي علاقة مباشرة، وغير مباشرة باستيعاب النصوص المقروءة، كما أن لاكتساب المفردات اللغوية دوراً حيوياً ليس فقط في فهم النصوص، ولكن كذلك في اكتساب المهارات اللغوية اللازمة، التي تعد هدفاً رئيساً في تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها.

مقدمة

يؤدي الوعي الصرفي دوراً مهماً في اكتساب مفردات اللغات، واستيعاب المادة الانقرائية. وقد أشارت عدة دراسات علمية؛ قديمة وحديثة إلى الأدوار المهمة التي يؤديها الوعي الصرفي، والاستدلال اللفظي ليس فقط في اكتساب المفردات اللغوية، وتكثيف الثروات اللفظية، ولكن كذلك في استيعاب المواد المقروءة والنصوص اللغوية. فالوعي الصرفي هو قدرة المتعلم على الاستفادة من تصريف الأفعال، والاشتقاقات في تكوين الجمل حسب مقتضاها. وبعبارة أخرى، الوعي الصرفي هو القدرة على التفكير الصرفي، ومعرفة الهيكل الاشتقاقي للكلمات. ولأن معظم الكلمات التي يتناولها المتعلمون في المرحلة الأولى من مراحل تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أصول (مصادر) تنبثق منها اشتقاقات متعددة، فإن معرفة تصريف الأفعال، وكيفية اشتقاق الكلمات صار ضرورة قصوى، من حيث إنها تسهم في تعلّم الكلمات العربية، وتزوّد المتعلمين بكيفية تطوير مستواهم المعجمي. وقد أشار أنغلين (Anglin, 1993) إلى أن عدد الكلمات الاشتقاقية المعروفة لدى الطلبة الإنجليز أحادي اللغة من المستوى الأول إلى المستوى الخامس تجاوز ١٤ ألف كلمة اشتقاقية، وهو أكثر من ثلاثة أضعاف جذور الكلمات التي تتعلمها هذه الفئة من المتعلمين. وهذه إشارة إلى أن معرفة الاشتقاقات (الوعي الصرفي) تكثّف من فرص المتعلمين في اكتساب المفردات العربية، ومعرفة كيفية استخدام هذه الكلمات في المواقف المختلفة.

فأهمية الوعي الصرفي ليست كامنة في معرفة التصريف فحسب، بل كذلك في تزويد المتعلم بالمفردات اللازمة التي تمكنهم من الممارسة اللغوية الفعّالة، واستخدام الكلمات المناسبة في أوقات ومواقف مناسبة. بالإضافة إلى ذلك، فقد أشارت دراسات لغوية عديدة إلى أنّ الوعي الصرفي بالإضافة إلى مساعدة المتعلم في اكتساب المفردات اللغوية فهو يسهم كذلك في فهم النصوص المقروءة والمواد المكتوبة. والارتباط العضوي بين الوعي الصرفي، واكتساب الثروة

المعجمية ارتباط قوي إذ إنّ التمكن من الوعي الصريفي يساهم في تطوير الثروة اللفظية من خلال اشتقاق أصول الكلمات إلى المشتقات المتعددة، ومن ثمّ استخدام هذه المشتقات حسب حاجة المتعلم اللغوية. وفي دراستهما التجريبية اكتشف ويوسكي وجنيكين (Wysocki & Jenkins, 1987) أنّ استخدام الأطفال من متحدثي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أم فإنّ الوعي الصريفي يساعدهم في تعلّم المفردات اللغوية الجديدة، وتطور مستواهم اللغوي، لأن المجموعة التجريبية استطاعت تعلم المفردات الجديدة التي اشتقت من المفردات التي تم تدريبهم عليها بصورة سريعة مقارنةً بالمجموعة الضابطة. علاوة على ذلك، أكّد كارلسلي (Carlisle, 2000) أن الوعي الصريفي الاشتقاقي شكّل أكبر التباينات في معرفة المفردات اللغوية بين طلبة المستوى الثالث، والخامس من متحدثي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أم. وفي الدراسة الطولية لماك برايد جان وزملائه (Mc Bride-Chang et al., 2008) الذين قاموا بتتبع التطورات التي تطرأ على الوعي الصريفي الاشتقاقي، ومعرفة المفردات اللغوية لطلبة رياض الأطفال الصينيين والكوريين وأظهرت نتيجة دراساتهم التجريبية عبر مجموعة لغوية مختلفة أن الوعي الصريفي الاشتقاقي في التجربة الأولى فيه مؤشر على ارتفاع معرفة المفردات اللغوية عما هو في التجربة الثانية حتى بعد التحكم في مستوى معرفة المفردات اللغوية، ومهارات معالجة الأصوات (phonological processing) (skills)، والمهارات الأخرى المرتبطة.

إضافة إلى ذلك، فقد كشفت دراسات علمية متعددة أن للوعي الصريفي علاقة قوية بنمو مهارة القراءة، وزيادة المفردات اللغوية مما يترتب على ذلك من استيعاب النصوص المقروءة، وتطوير المهارات اللغوية المتعلقة. وقد قدمت البحوث العلمية في مجال اكتساب اللغة الأولى أدلة علمية متعددة، لدعم افتراض أن الوعي الصريفي يؤدي مهمة مركزية في تطوير المفردات اللغوية لدى المتعلمين (Bertram, Laine & Virkkala, 2000)، (Shu & Anderson, 1997). وهناك شبه اتفاق بين الخبراء والدارسين أن الأطفال يستخدمون معرفة التركيب الداخلي للمفردات في تعلم المفردات، وأن الوعي الصريفي يساعدهم في

اكتساب المفردات اللغوية من خلال معرفة معاني الصيغ وإيماءاتها. والأطفال الذين يستخدمون معرفة التركيب الداخلي للمفردات يكتسبون المفردات اللغوية المتنوعة من خلال قدرتهم على تحليل المفردات واستيعاب الكلمات عبر الوعي الصرفي لأجزائها (Bertram, Laine & Virkkala, 2000).

وقد ناقش وايت (White et al., 1989) معرفة الوعي الصرفي بوصفه مفتاحا يساعد في فتح معاني مئات، بل ألوف من الكلمات، وله سحر بياني في اكتساب هذه الكلمات، وكيفية استخدامها في الجمل. إضافة إلى ذلك، فقد استنتج كُوُوُو و أدنيسون (Kuo & Anderson, 2006) في الدراسات السابقة لمجموعة كبيرة من الدراسات العلمية المتعلقة بالوعي الصرفي، وعلاقته بتطوير مهارة القراءة أنّ معرفة الوعي الصرفي تساعد في فك الرموز اللغوية للمفردات المعقدة وبالتالي تؤثر على تطوير المهارة الاستيعابية. وأضافا أنّ دراسات عديدة أشارت إلى أن البحوث التي أجريت على الراشدين اكتشفت أنّ معرفة الصرف، واشتقاق الكلمات تستخدم في فك مغاليق الكلمات الصعبة والمعقدة، وتؤدي مهمة أساسية في اللغات السامية خاصة في اللغة العربية والعبرية اللتين تعدّان من اللغات الاشتقاقية.

أما الاستدلال المعجمي فيقصد به التخمين الذكي لمعاني الكلمات الصعبة على ضوء السياقات اللغوية، وغير اللغوية المحيطة بالنصّ، وعلى ضوء المعلومات العامة للمتعلم. ويعني هذا أنه إضافة إلى القرائن السياقية والحالية، أو المقالية فإن قدرة المتعلم على استخدام القرائن اللغوية، أو الوعي الصرفي تعد ركيزة مهمة من الركائز الأساسية للتخمين الناجح لمعاني الكلمات. وقد أطلق (Anglin, 1993) على عملية التخمين حلّ المشكلات الصرفية. ويحدث هذا عند ما يستخدم المتعلم المبتدئ معرفته لمعاني الجزئيات الصغيرة (المكونات الأساسية للمفهوم)، ثم أعمال التخمين الذكي لاكتسابه معنى تلك الكلمة، والإيحاءات المعنوية المتعلقة بها بناءً على معاني هذه الجزئيات. وقد كشفت الدراسات اللغوية الميدانية المتعددة أهمية الاستدلال المعجمي القائم على القواعد الصرفية في اكتساب المفردات اللغوية، وتطور حجم

الكلمات (Morin, 2003). كما أشار الطلبة الكوريون والصينيون الذين يدرسون اللغة الأجنبية في كندا أنهم سيستخدمون القرائن اللفظية وغير اللفظية (السياق) في تخمين الكلمات الصعبة التي يواجهونها أثناء القراءة (Qian & Schedi, 2004).

الوعي الصرفي في تعلم اللغة الثانية

وبخلاف اكتساب اللغة الأولى حيث أجريت الدراسات العلمية الكثيرة في العلاقة بين الوعي الصرفي واكتساب المفردات اللغوية إلا أن هذه الدراسات غير قادرة في إثبات الفرضية بوجود علاقة بين الوعي الصرفي، وتعلم اللغة الثانية خاصة في حالة وجود اختلاف ظاهر بين اللغة الأم واللغة الهدف للمتعلم. فقد أشارت مورين (Morin, 2003) في دراستها إلى قلة الدراسات التي أجريت على المهمة التي يؤديها الوعي الصرفي في اكتساب المفردات اللغوية عند متعلمي الإنجليزية بوصفها لغة ثانية. لذلك، فإن الدراسات القليلة المتوافرة التي أجريت حتى الآن غير كافية، لتحديد إمكانية إثبات علاقة بين الوعي الصرفي لمتعلمي اللغة الثانية، وتنمية مستوى المفردات المكتسبة التي تعد أهم أهداف هذه الدراسة. وأجرت مورين (Morin, 2003) دراسة في الوعي الصرفي باعتباره أداة فاعلة في اكتساب المفردات اللغوية للغة الإنجليزية لمتحدثي اللغة الإسبانية. ودربت الباحثة الطلبة على كيفية استخدام الاشتقاقات الفرعية في اكتساب المفردات اللغوية طوال الفصل الدراسي. وقامت مورين بإجراء اختبار قبلي لتحديد مستوى معرفة المفردات اللغوية في بداية الفصل الدراسي واختبار بعدي في نهاية الفصل الدراسي. وقد كشفت الباحثة أن المبتدئين في تعلم اللغة الهدف لم يستفيدوا كثيراً من التدريب على كيفية استخدام الوعي الصرفي، والاشتقاقات الصرفية في اللغة الإسبانية حيث لا توجد فروق جوهرية بين المجموعة التجريبية والضابطة. بيد أن الدراسة أظهرت في الفصل التالي أن المجموعة التجريبية استفادت بصورة مذهلة من الوعي الصرفي في اكتساب المفردات اللغوية خاصة من الجانب الإنتاجي للمعرفة (Productive Knowledge Test). لذلك، ترى الباحثة بأن قلة التمكن اللغوي للمتعلمين المبتدئين من الاستفادة من التدريب في

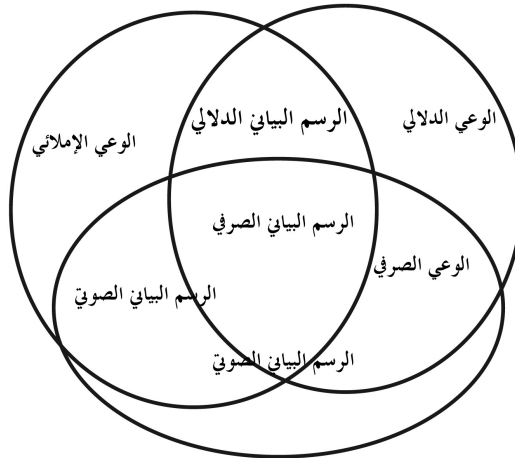
الوعي الصريفي بسبب خلفيتهم العلمية المتواضعة، وقلة خبراتهم في الاشتقاق اللغوي. لكن مع ذلك، استخلصت الباحثة أنّ للوعي الصريفي تأثيراً إيجابياً في تطوير المفردات اللغوية، ولعل استخدام الوعي الصريفي بوصفه استراتيجية اكتساب المفردات اللغوية لم يأت بالنتيجة الإيجابية لصالح المجموعة التجريبية المدربة على كيفية استخدامه في بناء المفردات وتوليدها.

يعد تعلم القراءة ذا أبعاد لغوية متعددة. وقد ناقش كثيرون أن القدرة على تلخيص اللغة من السياقات اللغوية الهادفة والتفكير في خصائصه البنيوية من العناصر الأساسية والحاسمة في تطور اللغة، واكتساب مهارة القراءة. وفيما يتعلق بالعلاقة بين معرفة الأشكال اللغوية المختلفة ومهارة القراءة، فقد أولى الخبراء اهتماماً كبيراً بالجانب الفونولوجي للغة حيث أشارت دراسات علمية عديدة إلى أنّ معرفة الفونولوجيا للغة لا تؤدي مهمة أساسية في تعلم اللغات ذات الحروف الأبجدية فحسب، بل كذلك تساعد في اكتساب المهارات اللغوية للغات ذات الرسوم مثل اللغة الصينية. مع أنّ معرفة اللغة أي لغة كانت تتجاوز كون المتعلم قادراً على تحويل الشكل الإملائي إلى الشكل الفونولوجي، بل كذلك تعني اكتساب المقدرة على تحويل الشكل الفونولوجي إلى الشكل الدلالي؛ لأن فهم النصوص المقروءة لا يتحقق إلا بالاستيعاب الكامل لجميع العناصر المتعلقة من الشكل الإملائي، والشكل الفونولوجي، والشكل الدلالي.

ويعدّ المورفيم أصغر وحدة لغوية لها معنى، كما تعد القدرة على عكس الوحدة اللغوية، واستخدام معايير تركيب الكلمات بصورة سليمة هو ما أطلق عليه مصطلح الوعي الصريفي. ولم تحظ دراسة الوعي الصريفي باهتمام الباحثين والدارسين إلا في الآونة الأخيرة خاصة في دراسة علاقته مع القراءة. ولشدة العلاقة بين الوعي الصريفي وحجم المفردات اللغوية المكتسبة التي تؤثر في استيعاب المواد اللغوية المقروءة كان من الأخرى اهتمام الباحثين ومدرسي مهارة القراءة بالجانب الصريفي خاصة إذا وضع في الاعتبار استحالة استيعاب المادة الانقرائية إلا بالوعي الصريفي العميق. وقد احتوى الوعي الصريفي أساساً على معرفة تركيب الأصوات (لملة الحروف العربية وجمعها) وما يتضمن من المعاني

والإيحاءات، ثم معرفة معايير جمع هذه المورفيمات وقوانينه. فمثلاً: "كتب" في اللغة العربية تتكون من المورفيمان، فكلمة "كتب" الأصل وهي التي تدلّ على الحدث في الزمن الماضي، وقد التحق بها ضمير للدلالة على المتكلم. لذا فإن معرفة نمط معاني الكلمات يسهل عملية تكوين المعاني المحتملة للكلمات الصعبة التي لم تكن معانيها معروفة من قبل، ثم تقييم هذه المعاني لمعرفة مدى مناسبتها.

وقسم العلماء المعاصرون الوعي الصريفي في دراسات مهارة القراءة إلى ثلاثة أقسام، وتمثل هذه الأقسام الثلاثة الدائرة التالية التي تمثل أبعاداً فرعية، لتكوين فرضي للوعي الصريفي، وهي: (١) الوعي الصوتي (٢) والوعي الهجائي الإملائي (٣) والوعي الدلالي. ويعدّ الوعي الصوتي، والوعي الإملائي الهجائي هو قدرة المتعلم على التلاعب والتفكير في الأصوات، والتمثيل الهجائي/الإملائي للغة الهدف على التوالي. أما الوعي الدلالي فقد عُرف بأنه معرفة كيفية تنظيم المعاني في اللغة. فمثلاً في اللغة العربية فإن معاني الأفعال تحتوي على الحدث والذات. وعلى حد قول ناجي وجنتز (Naggy & Gentner, 1990) فإن معرفة نمط الكلمة في اللغة المعنية تساعد في عملية بناء الفرضيات حول المعاني المحتملة للكلمات غير المعروفة، وتقييمها.



الرسم البياني للترابط بين جوانب مختلفة للوعي الصريفي

وهناك ثلاثة مجالات في الشكل الدائري تعدّ مشتركة بين هذه الأبعاد الثلاثة. فالمجال الأول هو ما أطلق عليه وعي جرافوفونولوجي (Graphophonological Awareness). وهو معرفة العلاقة بين حرف من حروف اللغة وكيفية نطقه، وكذلك العلاقة بين الصوت المنطوق وشكله الكتابي، وقواعد تحويلهما في اللغة المعنية. أما الوعي الصرّي كما تقدم تعريفه فهو عبارة عن معرفة التزويج بين الصوت والمعنى واقتترانهما.

أما وعي التصوير الدلالي (Graphosemantic) فهو معرفة المعلومات الدلالية المرموزة/ المتضمنة في قواعد الإملاء، وما يوفر في القواعد الإملائية من الإيماءات والتخمينات للمعاني المحتملة للكلمة. فمثلاً في اللغة الصينية فإنّ الوحدة الإملائية/الهجائية التي ترمز إلى مورفيم هي حرف، وغالبية الحروف الصينية مكونة من وحدة تسمى وحدة راديكالية. صحيح أن هذه الوحدة الراديكالية لا تحتل معلومات فونولوجية لكنها تقدم التخمينات الجزئية السليمة والصحيحة عن معاني الحروف التي تؤدي دوراً حاسماً في تطوير المهارات اللغوية لدى الأطفال الصينيين (Shu & Aderson, 1997; Ho, Wing & Chang, 1999; Ho, Ng & Ng, 2003) ثم يأتي وعي التصوير الصرّي وهو القدرة على تنسيق المعلومات الإملائية/الهجائية، والصوتية، والدلالية أثناء القراءة.

وقد أشار خبراء اللغة إلى وجود ثلاثة أسباب رئيسة في إيجاد علاقة قوية بين الوعي الصرّي، ومهارة تعليم القراءة. وهذه الأسباب هي (١) أن الوحدات اللغوية (موفورفيمات) لها خصائص دلالية وفونولوجية ونحوية، ومن ثمّ، فإن هناك ارتباطاً بشكل متكامل مع جميع الجوانب اللغوية أخرى يمكن من خلالها توافر المؤشر العام حول قدرة الطلبة على الربط بين السلوك اللغوي مع السلوكيات الثقافية الأخرى ذات الصلة بدلاً من التفكك بين عناصر اللغة ودراستها وهي منفردة مثل النحو، والأصوات.

السبب الثاني هو كيفية تنظيم المعاجم الذهنية حيث أثبتت الدراسات في علم اللغة النفسي أن الراشدين أظهروا باستمرار استخدام المعلومات الصرفية

عند معالجة الكلمات الصعبة والمعقدة. فمثلاً، تردد جذر الكلمات وأصولها يؤثر في كيفية معالجة الكلمات سواء أكانت في اللغات الأبجدية كالعربية، أم اللغات الشكلية كالصينية. علاوة على ذلك، فقد أشار سندرا (Sandara, 1994) أن المعجم الذهني (Mental Lexicon) للقارئ الراشد لبرهان على أن المعرفة الصرفية تكون بمثابة أطر سليمة؛ لتخزين الكلمات والمفردات اللغوية.

لذلك، فإن فرص الأطفال ذوي المستوى العالي في الوعي الصرفي والاشتقاقات تكون أكبر في اكتساب المفردات المعقدة، واختزانها، واسترجاعها عند الحاجة إليها للاستعمال، وسرعة اكتساب المفردات المعقدة، ومعرفة اشتقاقاتها، ومعانيها، وكيفية استخدام كل صيغ من صيغها في غاية الأهمية، لأن مثل هذه المفردات المعقدة تشكل ما بين ٥٠٪ إلى ٨٠٪ من الكلمات الجديدة التي يواجهها الأطفال ويكتسبونها في عمر المدرسة (Anglin, 1993; Naggy & Anderson, 1984). وبسبب أن توافر المفردات اللغوية هو المؤشر الأول لاكتساب مهارة القراءة والأداء القرائي المتميز فإن الوعي الصرفي، ومعرفة الاشتقاقات يؤدي دوراً مهماً في تطوير مستوى القراءة، واستيعاب المواد القرائية.

والسبب الثالث في إثبات العلاقة القوية بين الوعي الصرفي، ومهارة القراءة هو أنه يمكن للوعي الصرفي أن يقدم للقارئ معلومات إضافية عن طريق الكتابة الناجحة، ونظامها. ويشار إلى أن العديد من أنظمة كتابية تحدد المعلومات الصوتية، والصرفية على حد سواء. فالمبدأ الذي ينطبق عليه كثيراً من اللغات الأبجدية هو مبدأ التماثل، الذي ينص على أن الفونيمات عادة ما تكون لها صور أبجدية ثابتة.

مشكلة البحث

يعاني تعليم اللغة العربية في العالم غير العربي من مشكلات علمية كثيرة سواء على مستوى الأفراد، أم المؤسسات مما يعرقل في كثير من الأحيان قدرة المتعلمين على مواكبة التطور التعليمي، واكتساب المهارات اللغوية اللازمة، مع

ملاحظة اختلاف هذه المشكلات نوعياً وكمياً من بلد إسلامي إلى بلد إسلامي آخر بسبب التركيبات الاجتماعية، والدعامة الثقافية، والدعم الشعبي، والخلفيات العلمية للمدرسين، والتركيب السيكولوجي للمتعلمين. إلا أن مشكلة تعليم اللغة العربية نجدها بارزة وعميقة في المجتمع الماليزي. وعلى الرغم من أنّ الأموال الطائلة قد أُنفقت والتسهيلات المادية والعلمية لتعليمي اللغة العربية قد تُوَفِّرَتْ، إلا أنّه بكل أسف ما زال مستواهم غير مرضٍ، ولا يعادل ما أُنفق عليه من جهد ومال.

وقد عزا خبراء تعليم اللغة العربية وتعلمها هذه المشكلات إلى عدة عوامل؛ منها العوامل النفسية للمتعلم، ومنها العوامل المنهجية، ومنها العوامل المتعلقة بأسلوب التدريس. وهذه العوامل الثلاثة إذا اجتمعت على متعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو انفردت واحدة ستعود إلى حسيطة لغوية متواضعة. وزاد الطين بلّة أن ضعف الطلبة اللغوي لم يقتصر على مهارة معينة، بل شمل جميع المهارات اللغوية سواء أكانت مهارة الاستماع، أم مهارة المحادثة، أم مهارة القراءة أم مهارة الكتابة. بل الأسوأ من ذلك، أن هذا الضعف ليس على المستوى العلمي دون غيره، بل يشمل جميع المستويات حتى بعد التخرج من الجامعة. ولقد أشار الأستاذ نهاد موسى إلى أنّ أساتذة اللغة العربية في الجامعات لا يملكون إلا أن يعلنوا ضيقهم بمستوى طلبة الجامعة في اللغة العربية إذ يجدونهم ضعافاً في كثير من وجوه الأداء اللغوي الأولية، ويأخذ الأساتذة على طلبتهم كثيراً من الأخطاء اللغوية. وأدهى من ذلك وأنكى أنّ الطلبة غير قادرين في أحيان كثيرة على صياغة التعبير أي التعبير عن أبسط المعاني ولا يقرأون أبسط العبارة قراءة فهم وإدراك.

علاوة على ذلك، فقد أكد بعض الخبراء فشل تعليم اللغة العربية في ماليزيا (Al-Muslim & Arifin, 2004) و(رجب، ١٩٩٢) وحملوا المعلمين مسؤولية هذا الفشل. كما أشارت (سورايا، ٢٠١٣؛ وأنيدا، ٢٠٠٣؛ وخالد، ٢٠٠٤) إلى أن الطريقة المتبعة في تعليم اللغة العربية في ماليزيا طريقة عقيمة حيث يغلب

عليها الحفظ الببغاوي، والقراءة العادية غير المعمقة، وأسلوب النحو والترجمة سواء على مستوى المدارس، أم الجامعات. وعلى الرغم من توافر التسهيلات اللازمة للتعليم الناجح، وتوافر المواد العلمية وتطوير المناهج الدراسية، فإن مستوى الطلبة خاصة في المدارس الحكومية يتدهور يوماً بعد يوم، وكفاياتهم اللغوية ضعيفة للغاية (Mat Taib, 2006). وقد علل الخبراء سبب هذه المشكلات المستشرية بأن الأساليب المتبعة في تدريس جميع مواد اللغة العربية ليست مصممة لتحقيق الأهداف الاتصالية للغة العربية، وأن استخدام اللغة للمتعلمين يكون عادة في مادتي الإنشاء والمطالعة فقط، كما يسيطر المعلم على جميع مجريات عملية التعليم، ويمنع المتعلمين من ممارسة اللغة وهذه الطرق منافية للنظرية الاتصالية التي تتبناها الحكومة الماليزية في تعليم اللغات.

من جانب آخر، فقد رأى بعض خبراء تعليم اللغات أن الاهتمام بالجانب الصرفي في تعليم اللغات خاصة في اللغات الاشتقاقية كاللغة العربية يوفر للمتعلمين رصيداً لغوياً كبيراً إذ يستطيعون أن يعبروا عن الأفكار المختلفة بتحويل الكلمة من صيغة إلى أخرى. والتمكن من الاشتقاق اللغوي يسهل على الطالب التعبير عن نفسه تعبيراً لغوياً سليماً حسب مقتضيات الجمل. وقد أكد محمد رشدي (٢٠٠٧) أن انخفاض قدرة الطلبة الملايويين في الوعي الصرفي جعل حصيلتهم اللغوية متواضعة مما عرقل تقدمهم اللغوي والمعرفي. وبسبب ضعف الطلبة في تحويل الكلمات إلى الصيغ المتعددة طبقاً لمتطلبات المواقف اللغوية، ومعرفة المعاني المقروءة من الكلمات في صيغها المختلفة، فإنهم عاجزون على تخمين معاني الكلمات الصعبة بناءً على معاني الصيغ الصرفية المتعرف عليها مسبقاً (في: محمد وإسماعيل، ٢٠١١).

لذلك، تحاول هذه الدراسة الميدانية اختبار دور الوعي الصرفي، والاستدلال المعجمي من جانب وعملية استيعاب النصوص المقروءة من جانب آخر. إضافة إلى ذلك، تستقصي الدراسة أيضاً الدور الحيوي الذي يؤديه حجم المفردات، وعمق اكتسابها في التوسط بين الوعي الصرفي، وعملية استيعاب النصوص اللغوية المقروءة.

أهداف الدراسة

انطلاقاً من أهمية الوعي الصرفي والدور الحيوي لتخمين معاني الكلمات العربية الصعبة بناءً على معاني صيغ الصرف المعتادة في الأوزان العربية في تحديد المعاني، ومساعدة الطلبة في صياغة الكلمات المناسبة للمواقف اللغوية المناسبة في الكتابة تحاول هذه الدراسة الميدانية تحقيق أهداف الدراسة الآتية

- ١ - التحقق من قدرة الطلبة الاشتقاقية والقدرة على تخمين معاني الكلمات الصعبة، واستدلالاتها من خلال اكتساب معاني الصيغ الصرفية المتعددة
- ٢ - اختبار إسهام الوعي الصرفي والقدرة على تخمين معاني الكلمات الصعبة واستدلالاتها في المعرفة العميقة لمعاني المفردات اللغوية
- ٣ - استقصاء مدى إسهام المعرفة العميقة لمعاني المفردات اللغوية في استيعاب النصوص العربية في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية وتعلمها.

أسئلة الدراسة

- بناءً على أهداف البحث، يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية
- ١ - ما مدى قدرة الطلبة في الوعي الصرفي وتخمين معاني الكلمات الصعبة واستدلالاتها من خلال المعرفة المسبقة لمعاني الصيغ الصرفية المتعددة؟
 - ٢ - ما دور الوعي الصرفي والقدرة على تخمين معاني الكلمات واستدلالاتها في المعرفة العميقة لمعاني المفردات العربية؟
 - ٣ - هل هناك ارتباط بين المعرفة العميقة لمعاني المفردات اللغوية واستيعاب النصوص العربية في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية وتعلمها.

الدراسات السابقة

علم الصرف العربي (Arabic Morphology)

يرتبط علم الصرف أو علم بنية الكلمات ارتباطاً بتنظيم الوحدات اللغوية ذات المعنى وقوانينها وعملياتها، سواء أكانت هي كلمة مستقلة بنفسها أو جزءاً

من الكلمات. وقد يختلف علم الصرف بين اللغة العربية واللغة الإنجليزية في بعض جوانبه، نظراً لما تميّزت بها اللغة العربية من الخصائص اللغوية غير متوافرة لأي لغة على وجه الأرض. وهو علم يبحث في صيغ الكلمات واشتقاقها، الذي أطلق عليه مصطلح علم الصرف أو علم البنية. يقول علي عبد الواحد وايفي (١٩٨٣) أنّ علم الصرف هو البحث في القواعد المتصلة باشتقاق الكلمات وتصريفها، وتغير أبنيتها، وما يتصل بذلك، ويطلق على هذا البحث اسم المورفولوجيا أي علم البنية. أما محمد علي الخولي فيقول أنّ علم الصرف فرع من علم القواعد؛ يبحث في تركيب الكلمات من حيث السوابق واللواحق والدواخل والجذور. وقد اعترف كثير من اللغويين الغربيين بدور اللغة العربية بوصفها ركيزة أساسية ومهمة في تطوير نظريات المورفولوجيا الحديثة. وتركز النظرية الصرفية الحديثة غالباً على قضيتين مهمتين؛ القضية الأولى تتعلق بكيفية بناء الكلمات وما يعرف بالاشتقاق (Derivational or Lexical Morphology). وهو عبارة عن أخذ صيغة من أخرى، مع اتفاقهما في أصل المعنى، والحروف الأصلية مرتبةً لدلالة معنى إضافي على المعنى الأصلي. فالاشتقاق نظام جذور الكلمات العربية ونمطها. والقضية الثانية هي مورفيمات الإعراب، أو الزيادات، وتتعلق بارتباط نحوي بين أجزاء الكلمات، مثل إضافة التاء المربوطة على الكلمة للدلالة على التأنيث، أو الألف والنون للدلالة على العدد، أو الحالة أو غيرها، وهو ما أطلق عليه في اللغة الإنجليزية بـ Inflectional Morphology. والاشتقاق والمورفولوجيا اللفظي يتعلقان بالمبادئ التي تتحكم في صياغة الكلمات وبنية الألفاظ. لكن مورفولوجيا الإعراب Inflectional Morphology يصف التغير الذي يطرأ على الكلمة لينسجم مع التركيب اللغوي في الجملة كأن يضاف - كما أشرنا - إلى الكلمة التاء المربوطة للدلالة على التأنيث أو الألف والنون للدلالة على التثنية أو الواو والنون للدلالة على الجمع وغير ذلك. لذلك، يعدّ الجانب الاشتقاقي للكلمة سابق على مورفولوجيا الإعراب وهو عبارة عن السوابق، أو اللواحق، أو الأحشاء التي تضاف إلى الكلمة لتناسب معنى الجملة من خلال السياق اللغوي التي وردت

فيه. لكن يجب الإشارة إلى عدم وجود الحدود الحاسمة بين العنصرين (الاشتقاق ومورفولوجيا الإعراب) في اللغة العربية مثلما هو في اللغة الإنجليزية؛ لأن المورفولوجيا العربية تعمل على مبادئ مختلفة، إذ إن نظرية المورفولوجيا العربية تنظر إلى عناصر بنية الكلمة أو تركيب الجملة من وجهات النظر المختلفة.

الاشتقاق

الاشتقاق هو نزع لفظ من آخر بشرط تناسبهما معنى وتركيباً، وتغايرهما في البناء بحرفٍ و حركةٍ. وهو عبارة عن تكوين كلمات جديدة بأوزان عربية لأداء الوظيفة الدلالية المرتبطة بهذه الأوزان. فقد نظر الصرفيون العرب إلى الاشتقاق من ناحيتين مهمتين؛ ناحية المعنى الوظيفي، وناحية التجرد والزيادة (حسن، ٢٠٠٩). "أما المعنى الوظيفي الذي تشترك فيه المشتقات جميعاً؛ فهو صلتها بمعنى الحدث، فهذا المعنى يوجد في أقصى صورته في المصدر" (ص١٦٦). وقد رأى جمهور النحاة خاصة البصريون أن المصدر منبع جميع المشتقات، ولكن كل ما اشتق من هذا المصدر يشترك معه في المعنى الأصلي بإضافة إلى المعنى الجديد حسب نوعية المشتق. وهذا اختلاف جوهري بين البصريين الذين رأوا أن أصل الاشتقاق مصدر، والكوفيين الذين نظروا إلى الاشتقاق من ناحية التجرد والزيادة. فالمجرد من بين الصيغ هو في فهم أصحاب هذه النظرة أقرب إلى الأصالة من المزيد، فقد نظروا في صيغ الكلام ولم يجدوا أكثر تجرداً من الفعل الماضي الثلاثي المجرد المسند إلى المفرد الغائب نحو "ضرب" فقالوا "إن أصل المشتقات هو الفعل الماضي" (حسن، ص١٦٧). فالاشتقاق الذي يتصل مباشرة بقضية نمو اللغة وصوغ المصطلحات وزيادة الثروة اللغوية إنما هو التوليد الصريفي الذي تستخدم فيه الأوزان المعروفة أو الطرائق المعهودة؛ لإخراج لفظ يضاف إلى ألفاظ اللغة. فلا بد للاشتقاق من عنصرين اثنين معاً، هما الأصل الذي تؤخذ منه مادة اللفظ الجديد، والأوزان أو الصيغ التي يحددها النظام الصريفي للغة، وهذا هو

المقصود من الاشتقاق حين إطلاقه. ويعود سبب الاشتقاق إلى صيغة اللغة العربية بكونها لغة اشتقاقية تستطيع إثراء نفسها بزيادة مفرداتها.

أما المورفولوجيا الإعرابية فهي ما التحقق بالصيغ الصرفية من الزوائد؛ سواء أكانت السوابق أو اللواحق أو الأحشاء لدلالة على وظيفة نحوية. وهذه الزوائد الإعرابية لا تغير الفئات النحوية لجذور الكلمات؛ ولكنها تضيف بعض المعاني الإضافية مثل معنى الجنس، أو العدد، أو النفي أو غيرها (Spencer, 1991). وتتجلى قضية الوظائف النحوية جلياً في أواخر الكلمات، كما في اللغة العربية، أو في المواقف كما في اللغة الإنجليزية. وقد تحتوي الكلمة العربية على مورفيم واحد أو أكثر من مورفيم. وأشار (Watson, 2002) إلى أنّ من أهم خصوصيات اللغة السامية التي تنتسب إليها اللغة العربية هو ظاهرة الجذور والأنماط. فالجذور في اللغة العربية تتكوّن عادة من الحروف الصامتة، لكن لا يمكن لهذه الصوامت أن تقوم وحدها إلا وتصبحها الصوائت والمسمأة بالحركات. وتشير هذه الجذور إلى المعنى الأصلي للكلمة، لكن تحتاج إلى مساندة الأنماط (مثلاً الصوائت) لتكوين الكلمة. وتعدّ الكلمات الوظيفية في اللغة العربية (مثل: منذ، لذلك، هكذا، بجانب، طبقاً لـ، عكس) وغيرها، والضمائر، والكلمات المستعارة، جذوراً صلبة لا يمكن اختزالها، أو تحليلها إلى العناصر. ولاشتقاق الكلمات من الجذور أو تصريفها يتم إدراج الصوائت عادة فيها، لكن يمكن كذلك زيادة بعض الحروف (الصوامت) على جذور الكلمة لاستمداد أو اشتقاق الكلمات الجديدة.

الاستدلال المعجمي (Lexical Inferencing)

يعرف الاستدلال المعجمي بأنه التخمين الذكي للمفردات غير المعروفة في النص اللغوي، اعتماداً على سياقات لغوية ومؤشرات أخرى تحيط بالنص المقروء (Morrison, 1996). ولقد ركزت النظريات العلمية المتعددة في مهارة القراءة والمهارات اللغوية الأخرى ذات الصلة، على استراتيجيات التخمين والتنبؤ بمعاني المفردات غير المعروفة منذ السيتينات والسبعينات وحتى الثمانينيات في

القرن المنصرم. فالقراءة بناء على هذه النظريات، هي ما أطلق عليه علم اللغة النفسي بلعبة التخمين (Morrison, 1996). وهذا النموذج القرائي من الأعلى إلى الأسفل، يجعل قارئ النصوص اللغوية يجمع بين مهارة القراءة ومعرفة الكتابة، والمهارات اللغوية، والمعلومات العامة لاستيعاب النصوص المقروءة بصورة رشيدة، واستخدام التنبؤ لهضم معاني المفردات والحروف الملتصقة بالكلمات (Smith, 2003). فالنظرية من الأعلى إلى الأسفل حسب وجهة نظر تعليم اللغات الأجنبية؛ عبارة عن استخدام أعلى مهارات معالجة النصوص اللغوية مثل خلفيات عملية وسياقية، استناداً إلى فكرة أنّ قدرة القارئ، أو المتعلم على استخدام القرائن النحوية، والدلالية؛ يعوض النقص في القرائن البيانية. بمعنى أوضح تحدثت قراءة من الأعلى إلى الأسفل عند ما يستخدم شخص خلفيات علمية، ومعلومات سابقة لتنبؤ معنى الجمل، أو التراكيب التي يقرأها، أو يستمع إليها بصورة شمولية، بدلاً من الاعتماد على الكلمات انفرادية (من أسفل إلى أعلى). فإنه باستخدام هذه النظرية سوف يطور القارئ أو المستمع التوقعات حول ما سوف يسمع أو يقرأ، ثم يؤكد أو يرفض هذه التوقعات من خلال ما قرأ أو سمع من النصوص اللغوية. ويُعتقد أنّ المعالجة من أعلى إلى أسفل تكون وسيلة فعالة لمعالجة اللغة وفهم المواد القرائية؛ لأن المتعلم يستخدم خبراته التعليمية المتنوعة لبناء المعاني من خلال النصوص المقروءة.

من الجانب الآخر، انتقد بعض الباحثين والدارسين نظرية من الأعلى إلى الأسفل، باعتبارها غير مجدية في التمكن اللغوي واستيعاب النصوص المقروءة، لذلك اقترحوا طريقة علمية أخرى بديلة أطلقوا عليها نظرية من الأسفل إلى الأعلى. وقد رأت هذه النظرية ضرورة بدء تعليم اللغة وتعلمها من الجزئيات الصغيرة؛ ثم تدريجياً الانتقال إلى الجزئيات الكبيرة، حيث لاحظوا ضرورة الاهتمام بالمستوى الحرفي ثم الكلمي ثم بناء الجمل اللغوية. وباعتماد هذا الأسلوب يستطيع المتعلم اكتساب المهارات اللغوية اللازمة بدءاً من تركيب الحروف، وتصريف الكلمات، وتوليد الألفاظ مما يؤدي إلى اكتساب عدد كبير من المفردات اللغوية، وبالتالي يستطيع استيعاب النصوص اللغوية.

وهناك نظرية ثالثة وهي تلك النظرية التي دمجت بين نظرية من الأعلى إلى الأسفل، ونظرية من الأسفل إلى الأعلى؛ لأنها بتبني الأسلوبين معا يمكن معالجة النصوص اللغوية بصورة فعالة، واستفادة من النظريتين وتنمية ليست فقط مهارة القراءة بل جميع المهارات اللغوية المعنية، وتطوير الكفايات اللغوية المتكاملة.

والقراءة هي عملية أساسية تساهم في إنجاح تعلم اللغة الأجنبية، حيث إن المتعلم الجيد يعتبر صاحب مهارة القراءة الجيدة. وحسب قول (Paribakht & Wesche, 1999) فإن صاحب مهارة القراءة الجيدة؛ هو من يستطيع تخمين معاني المفردات غير المألوفة من خلال السياقات اللغوية وغير اللغوية المحيطة بالنصوص المقروءة. وأشارا إلى وجود العلاقة القوية بين اكتساب المفردات اللغوية واستيعاب النصوص المقروءة. كما عدّ (Barnett, 1988) مجموعة الاستراتيجيات اللازمة استخدامها لاستيعاب النصوص اللغوية المقروءة، ومن هذه الاستراتيجيات ضرورة للقارئ التمييز تحديد المعاني بدلا من تحديد الكلمات، واستخدام التخمين الذكي، والسياقات المتعددة المحيطة بالنصوص اللغوية (Barnett, 1988). ويعدّ التخمين استراتيجية التعويض التي تمكن متعلمي اللغة الهدف من استيعاب النصوص اللغوية، وإنتاجها، بغض النظر عن المستوى اللغوي والقدرة المعرفية (Oxford, 1990). كذلك أشار (Hastrup, 1991) إلى أنّ التخمين هو استراتيجية المعرفة، وهي خطوة أو عملية فكرية مستخدمة في التعلم أو حل المشكلات المعرفية، التي تتطلب المواد التعليمية. وعلى الرغم أن التخمين لا يؤدي تلقائياً إلى حدوث التعلم واكتساب المعرفة؛ إلا أنه لديه قدرة القيام بذلك.

وقد أشار (Oxford, 1990) كذلك إلى أنّ استراتيجية التخمين، تتطلب استخدام مجموعة من القرائن اللغوية وغير اللغوية المحيطة بالنص المستهدف؛ لتخمين معاني الكلمات غير معروفة لدى المتعلمين. وقد أضافت أن متعلم اللغة الأجنبية الذكي هو الذي إذا صادف كلمات جديدة غير مألوفة، فإنه يلجأ إلى

التخمين الذكي ويستشف المعاني من خلال الإيحاءات المتوافرة والسياقات المحيطة بالنص اللغوي المقروء. ولكن المتعلم غير الذكي، إذا صادف كلمات جديدة غالباً ما يصيبه القلق ويلجأ إلى القواميس عمياناً ليأخذ معاني الكلمات الصعبة التي قد تعرقله في مواصلة القراءة وفي عملية اكتساب مهارات اللغات الأجنبية وتعلمها. لكن أشار كارتر (Carter, 1987) إلى أن متعلمي اللغة الأجنبية مختلفون في قدرتهم على تخمين معاني الكلمات ذات مصداقية ومناسبة للنص المقروء من خلال السياق. وقدم كارتر (١٩٨٧) أنواع القرائن أو المثير الموجه التي تساعد في هضم معاني الكلمات الصعبة وغير المألوفة لدى المتعلمين.

- ١ - قرائن داخل اللغات (Intra-Lingual Clues).
- ٢ - القرائن بين اللغات (Inter-Lingual Clues).
- ٣ - قرائن اللغات الزائدة (Extra-Lingual Clues).

وادعى بعض الباحثين أنّ تخمين معاني المفردات من السياق؛ هو أكثر الاستراتيجيات المستخدمة في اكتساب معاني المفردات، ويمكن استيعاب هذه معاني المفردات بصورة جيدة إذا تم توظيفها داخل السياق اللغوي، وكذلك تم تعلمها من خلال النصوص اللغوية (Nation, 1982; Lawson & Hogben, 1996).

اكتساب المفردات اللغوية

اقترح (Qian & Schedl, 2004) أن اكتساب المفردات اللغوية يحتوي على أربعة عناصر ترتبط بعملية استخدام المفردات وتطورها. وهذه العناصر الأربعة هي:

- ١ - حجم المفردات المكتسبة.
 - ٢ - عمق معرفة المفردات المكتسبة.
 - ٣ - تنظيم المفردات من حيث اختزان وربط الكلمات في خريطة ذهنية.
 - ٤ - معرفة الاستقبال والانتاج التلقائي للمفردات.
- ويظهر هذا الهيكل أنّ عمق معرفة المفردات اللغوية مركز لعملية اكتساب

المفردات، حيث يؤدي دوراً حيوياً مثل الدور الذي يؤديه حجم المفردات. وعمق معرفة المفردات على حد قول (Qian & Schedl, 2004) يتضمن معرفة سمات المفردات اللغوية وخصائصها، مثل سماتها الصوتية، والسمات المرفيمية، والسمات الدلالية، والسمات النظمية، وكل هذه السمات تؤدي دوراً مهماً في استيعاب النصوص المقروءة.

كذلك ألقى (Laufer, 1990) الضوء على ستة مكونات لغوية لاكتساب المفردات اللغوية. وهذه المكونات هي:

- ١ - معرفة رسم الكلمة وهيكلها الخارجي، مثل القدرة على كتابة الكلمة ونطقها بصورة سليمة.
- ٢ - معرفة بنية الكلمة وهيكلها، مثل معرفة الهيكل الصرفي واشتقاق الكلمات.
- ٣ - النظام النحوي التركيبي في الجملة كمعرفة العلاقة التركيبية.
- ٤ - معرفة معاني الكلمات.
- ٥ - معرفة علاقة المفردات الارتباطية مع الكلمات الأخرى مثل الترادف والتضاد
- ٦ - القدرة على إقامة الروابط العضوية بين الكلمات.

وقد صرح (Nassaji, 2004) بأن اكتساب المفردات لا يقتصر عند معرفة معاني الكلمات المفردة في سياقها اللغوي فحسب؛ بل يتعداه إلى معرفة طريقة سليمة لاستخدامها في السياقات المختلفة، وخاصة في السياق الثقافي الذي وردت فيه تلك المفردات، مع القدرة على تكوين الترابط بينها في الجمل. واكتشف في دراسته الميدانية أن متعلمي اللغة الذين لديهم عمق في معرفة اللغة يستخدمون الاستراتيجية الفعالة في تخمين المفردات الصعبة التي لا يفهمونها في النصوص اللغوية المقروءة، مثل استراتيجية التحليل الصرفي الاشتقاقي، وتحليل القواعد اللغوية، مقارنة بزملائهم الذين لديهم ضعف في معرفة المفردات.

منهجية الدراسة

العينة

شارك في هذه الدراسة الميدانية ٢٦٥ طالباً وطالبة من المدارس الإسلامية العربية المختارة في ولاية كلنتان. تتراوح أعمار هؤلاء الطلبة ما بين ٢٠ إلى ٢٥ سنة، وقد تعلموا اللغة العربية فيما لا يقل عن ١٠ سنوات. وتعلم الطلبة المشاركون موادّ اللغة العربية والدراسات الإسلامية، ولديهم خلفية علمية ولغوية تؤهلهم للمشاركة في هذه الدراسة الميدانية. وكان عدد الإناث في العينة أكبر من عدد الذكور حيث إن عدد الإناث يساوي ١٦٦ (٦٢,٦٪)، وعدد الذكور يساوي ٩٩ (٣٧,٤٪).

الأساليب الإحصائية

يتبنى الباحثون لإجراء هذا البحث العلمي تحليل المعادلة النموذجية البنائية، وذلك لدراسة العلاقة السببية المحتملة بين التكوينات الفرضية المتعددة قيد الدراسة. وتستخدم المعادلة البنائية كثيراً في العلوم الإنسانية خاصة في التربية، وعلم النفس، وتعليم اللغات وتعلمها. وعادة ما تكون التكوينات الفرضية في هذه المجالات كلها متغيرات كامنة (أي لا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة). وكما كان الأمر في جميع الطرق الإحصائية المتطورة، فإن تحليل المعادلة النموذجية يحتاج إلى خيارات معقدة يجب على الباحث وعيها واستيعابها؛ حتى يستخدم هذا المنهج التحليلي بصورة رشيدة، ويتفادى الأخطاء التي قد تؤثر سلباً في النتائج. ويستهدف متبني هذا التحليل وصف نمط مجموعة العلاقات المرتبطة آنياً وتزامنياً بين التكوينات الفرضية التي تقاس من خلال المتغيرات المشاهدة. وهو أسلوب إحصائي قوي، لاستقصاء العلاقات السببية بين مجموعة التكوينات، ويعتمد على معادلة الانحدار الخطي المتعدد في نوعية العلاقات بين المتغيرات المستقلة، والتابعة أو بين المتغيرات التابعة ببعضها البعض. ويسمى المعامل في المعادلة النموذجية البنائية معاملاً جزئياً أو ثقل الانحدار (Regression Weight). وبناءً على هذا التصور، فإن المعادلة النموذجية البنائية

هي دمج بين التحليل العاملي، والانحدار الخطي المتعدد. لكن هناك اختلاف جوهري بين التحليل العاملي، والمعادلة النموذجية البنائية فتمط العلاقات بين المتغيرات في المعادلة النموذجية البنائية واضحة وملامحها جلية قبل بدء عملية التحليل؛ لأن نمط العلاقات قد حُدِّدَ تحديداً دقيقاً مسبقاً، فإنَّ المعادلة النموذجية البنائية تفسح المجال بشكلٍ جيّدٍ لتحليل البيانات لأغراض استنتاجية. أما الفرق بين المعادلة النموذجية البنائية، والانحدار الخطي المتعدد، فيتجلى في الأخطاء المعيارية (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1998). فالانحدار الخطي المتعدد التقليدي غير قادر على تقييم الأخطاء المعيارية وتصحيحها؛ لأنه يفترض أنَّ الأخطاء في المتغيرات المستقلة تتلاشى. علاوة على ذلك، فإنَّ تحليل الانحدار الخطي المتعدد مبنٍ على القياسات الملاحظة بخلاف المعادلة النموذجية التي قد تدمج بين القياسات الملاحظة، والكامنة. ومن المثير للاهتمام أنَّ العلاقات في المعادلة البنائية النموذجية علاقة سببية؛ حيث إنَّ المتغير الواحد يسبب الآخر متزامناً. لذلك تعدُّ المعادلة النموذجية منهجاً إحصائياً قوياً، وقادراً على تتبع التأثيرات المباشرة وغير المباشرة، وتتفاعل مع آثار التعدد الخطي بصورة فعالة التي تعتبر رصيذاً علمياً، وتفاضلاً للمعادلة على الانحدار الخطي المتعدد. وعلى الرغم من قوة الإحصائية الجبارة للمعادلة النموذجية في كشف خبايا العلاقات السببية المعقدة، ونمطها من حيث القوة، والاتجاه فإنَّ ميزتها تعتمد على النظرية المتبينة في إجراء البحث العلمي. فالمعادلة النموذجية أداة تستهدف التأكد من العلاقات المقترحة المنسجمة مع البيانات المجتمعة. فالنظرية إذن، عمود فقري لأي تحليل إحصائي لا يستغنى عنها (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1998).

استخدم الباحثون هذا المنهج الإحصائي لدراسة العلاقة المحتملة بين الوعي الصرّفي والتخمين الاستدلالي من جانب واكتساب المفردات اللغوية من جانب آخر وما يترتب على ذلك من القدرة الاستيعابية للمواد القرائية لدى المتعلمين. فهذا المنهج الإحصائي ليس فقط لدراسة العلاقة السببية المحتملة بين الوعي الصرّفي، والتخمين الاستدلالي من ناحية، والقدرة الاستيعابية من

ناحية أخرى فحسب، لكن لها قدرة إحصائية لدراسة دور اكتساب المفردات اللغوية التي توسط بين المتغيرين المستهدفين.

المعادلة البنائية النموذجية

إنّ الهدف الأساس لدراسة مطابقة النموذج هو تحديد مدى مطابقة البيانات للنموذج المقترح. وبعبارة أخرى، يحاول الباحث عند اختبار النمذجة المعيّنة المقارنة بين تغيّر النموذج المقترح، ومصفوفة التغيّر للعينة المسحوبة من البيانات. واقترح شوميكر و لومكس (Schumacker & Lomax, 2004) استخدام ثلاثة معايير؛ لتحديد أهمية إحصائية لنظرية النموذج المدروسة. المعيار الأول: اختبار مربع كاي غير دال إحصائياً. وتدلّ قيمة اختبار مربع كاي غير دال إحصائياً على أنّ هناك تطابقاً بين مصفوفة التغيّر للعينة، ومصفوفة التغيّر للنموذج المقترح. إضافة إلى ذلك، فقد يتضمن المعيار الأول (معيار عدم الدلالة الإحصائية) مؤشر جذر متوسط مربع لخطأ التقريب (RMSEA) الذي يمثل المقاييس العالمية لاختبار جودة النموذج. وهو مؤشر الحزم المعدل لأن معدلاته تتضمن الارتباط المدمج للنموذج المعقد. وهو يركز على التباين بين $\sum$ و $\sum(\theta)$ وفق درجة الحرية لمراعاة تعقيد النموذج. ويعد RMSEA من أكثر مؤشرات إخباراً، ويحسب من عن طريق هذه المعادلة الآتية:

$$- 1 \quad \frac{1}{2}(F_0/FD)$$

حيث F_0 يرمز لقيمة وظيفة التباين في مجتمع الدراسة (أي أن القيمة المقدرة لوظيفة الجودة عندما تطابق النموذج مصفوفة التغيّر لمجتمع الدراسة $\sum$). ويختبر RMSEA مدى مطابقة مصفوفة التغيّر للمعلمات غير المعروفة في النموذج بمصفوفة التغيّر لمجتمع الدراسة، ويعدّ من أكثر المؤشرات إخباراً، أي أنّ RMSEA يدرس مدى مطابقة النموذج للمعلمات غير المعروفة لكن قيمتها مقدرة بمصفوفة التغيّر لمجتمع الدراسة، ويعتمد على توزيع مربع كاي غير المركزي (Noncentral χ^2 Distribution)، (Schumacker & Lomax, 2004).

والمعيار الثاني هو معيار اختبار جودة النموذج من خلال الدلالة

الإحصائية لكلّ المعلميات المقدرة في النموذج. ويسمى أيضاً بالقيمة الحرجة (Critical Value)، ويمكن حسابها بتقسيم المعلميات المقدرة غير المعيارية/ المقننة بأخطائها المعيارية. فإذا تجاوزت القيم الحرجة أو قيم تي ١,٩٦ فإنّ فيه إشارة على أنّ المعلميات المعنّية دالة إحصائية على مستوى ٠,٠٥.

المعيار الثالث: اختبار قوة المعلميات المقدرة، واتجاهها للتأكد من أنها تتأقلم مع النظرية وتتناسب معها؛ لأن النظرية أو المفاهيم العلمية هي العمود الفقري لأي تحليل إحصائي كما سبق القول. فالنتيجة الإحصائية لا يجوز أن تتعارض مع الحقيقة العلمية، لذلك لا بدّ أن تتبثق فكرة النمذجة من النظرية العلمية.

وكما يبدو، فإنّ اختبار جودة النموذج بناءً على المعيار الثاني، والثالث يعالج ما يشكل القيم المقبولة لمؤشرات الجودة العالمية. لكن هناك اختلافات بين الخبراء والممارسين فيما يتعلق بالحدّ المقبول لقيم مؤشرات الجودة العالمية. لذلك أوصى الباحثون والخبراء الإحصائيين بتقديم مؤشرات الجودة المتعددة عند كتابة تقارير البحوث. لكن إجمالاً، اتفق هؤلاء الخبراء على أنّ مؤشرات الجودة تقع في ثلاث فئات؛ هي: (١) مؤشرات الجودة المطلقة (Absolute Fit) (٢) ومؤشرات مقارنة النموذج (Model Comparison) (٣) ومؤشرات الحزم (Parsimonious Fit) (Schumacker & Lomax, 2004).

وتقيس مؤشرات الجودة المطلقة مدى تناسب النموذج المقترح بمصفوفة التغيرات للعينة، وهي تستقصي مدى تطابق النظرية المتبنية بالعينة المسحوبة من مجتمع الدراسة. وأهمّ هذه المؤشرات هو اختبار مربع كاي χ^2 ، ويدلّ مربع كاي الدالّ إحصائياً على عدم التطابق بين النموذج المقترح، ومصفوفة التغيرات للعينة المسحوبة، كما أنّ النسبة الفائئة غير الدالّ إحصائياً تدلّ على جودة النموذج، والمناسبة بين النموذج المقترح ومصفوفة العينة. لذلك، يريد الباحثون أن تكون النسبة الفائئة المرتبطة باختبار مربع كاي غير الدالّ إحصائياً (أي أكبر من ٠,٠٥)، للدلالة على عدم التباين، أو الاختلاف بين النموذج المقدر، والبيانات

الملاحظة. لكن تجب الإشارة إلى أن اختبار مربع كاي حساس جداً لحجم العينة، فكلما ارتفع عدد العينة مالت النسبة الفائية المرتبطة بمربع كاي إلى دلالة إحصائية (أي أقل من ٠,٠٥) وتدلّ على عدم التطابق بين النموذج المقدر، ومصفوفة التغيرات للعينة. إضافة إلى ذلك، فإنّ قيمة اختبار مربع كاي ترتفع أيضاً عند ما يكون عدد المتغيرات الملاحظة كثيراً. لذلك، كون النسبة الفائية دالة إحصائياً في المعادلة البنائية النموذجية ظاهرةً عاديةً، وشائعةً خاصة إذا تجاوز عدد العينة ٢٠٠ نفر، حتى إذا كان النموذج المقدر أقرب إلى البيانات المسحوبة من مجتمع الدراسة؛ لذا، لا يمكن الاعتماد على اختبار مربع كاي بوصفه مؤشراً وحيداً لاختبار جودة مطابقة النموذج. وبسبب تأثر اختبار مُربّع كاي بحجم العينة، أوصى الخبراء الإحصائيون بضرورة الرجوع إلى المؤشرات الأخرى؛ لاتخاذ القرار حول قبول النموذج أو رفضه. ومن هذه المؤشرات مؤشر حسن المطابقة، ومؤشر حسن المطابقة المقارن، ومؤشر الملاءمة غير المعياري، ومؤشر الملاءمة التزايدية، وغيرها. ولكلّ مؤشر من هذه المؤشرات ميزة خاصة لكنها تتضافر وتتعاقد؛ لإثبات جودة النموذج ومناسبته. وقد اتفق جميع الإحصائيين على ضرورة وصول قيمة هذه المؤشرات إلى ٩٠، فما فوقها للدلالة على جودة النموذج. واعتمد الباحثون على جميع أنواع المؤشرات؛ لاختبار جودة النموذج المقترح، والمقارنة بينها لاتخاذ القرار بشأن النموذج؛ لأن الاعتماد الكلي على مربع كاي مضلل، ويأتي بنتيجة عكسية (Schumacker & Lomax, 2004).

أدوات البحث

عرف الباحثون الوعي الصرفي في هذه الدراسة الميدانية بأنه قدرة المتعلم على تحويل الكلمة الواحدة وتجزئتها من جذورها الأصلية إلى الصور المتعددة التي تعبر عن كل جزء من المعاني الصرفية في جزئيتها الدلالية، حيث يستطيع تحديد أصول هذه الكلمات التي اعتمدت عليها المعاني. ولكي يقيس الباحثون كفاية الوعي الصرفي صمموا ٣٠ فقرة اختبارية وأداتين تطبيقيتين. وكانت مفردات هذه الاختبارات عبارة عن الأصول (أصول الكلمات) تليها أربعة

من الكلمات الأخرى ذات المعنى وتعتبر جزءاً من هذه الكلمات الأصلية. ويراد من هذه الكلمات الاختبارية معرفة مدى قدرة المتعلم على تحديد أصول الكلمات المستهدفة وإرجاعها إلى أصولها الاشتقاقية. فمثلاً مفردة "الانتحار" تليها الخيارات الآتية: نحر، حار، تحر، يحتر. وفي حالة قدرة المتعلم للوعي الصريح لتحديد أصول الكلمة، وتحويل المفردات إلى الصيغ المختلفة لا بدّ من اختيار كلمة نحر للإجابة الصحيحة عن هذا السؤال. وهكذا دواليك. وبسبب أن الهدف الأسمى هو اختبار القدرة الاشتقاقية (الوعي الصريح) بدلاً من اختبار المعلومات السابقة للمفردات المستهدفة، ولرفع مصداقية الاختبارات، وصدقها اختار الباحثون المفردات الأقل شيوعاً ومداولة، حتى تكون معاني أصول المفردات والخيارات المتعددة معروفة بدقّة، لكن مع مراعاة المستوى التعليمي لهم والبيئة اللغوية التي يعيشون فيها. علاوة على ذلك، لزيادة التأكد من صدق الاختبار ومصداقيته قدم الباحثون الاختبار في صورته الأولية إلى مجموعة من الخبراء في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما اختير ٢٠ طالباً من مجتمع الدراسة وهم لم يشاركوا في هذه الدراسة الميدانية، لتقييم مدى شيوع هذه المفردات المعنية على ميزان ليكرت الخماسي. وقد اتفق جل المشاركين على عدم شيوع هذه الكلمات.

قدرة الاستدلال المعجمي

عُرف الاستدلال المعجمي بأنه تنبؤ مناسب لمعاني الكلمات غير المعروفة لصعوبتها لدى المتعلم وتخمينها من خلال التركيب الداخلي للجمل اللغوية. ولكي يتمّ تنبؤ الكلمات بصورة مناسبة، فإنّ المتعلم لا يحتاج إلى معرفة سوابق الكلمات ولو احققها فحسب، بل يحتاج إلى قدرة توليف بنية الكلمات (الهيكل الصريح) ودلالاتها لكل المفردات المستهدفة. ويكون هذا الاختبار للقدرة التخمينية لمعاني الكلمات من ٣٠ فقرة تلي كل كلمة معان مترجمة لهذه المفردات إلى اللغة الأم للعيينة المستهدفة (اللغة الملايوية). واستخدم الباحثون الخطوات السابقة في الوعي الصريح، ليتفادوا أن تكون الكلمات المستهدفة

معروفة مسبقاً للعينة. وتمّ تصميم هذه الكلمات بالاعتماد بصورة أساسية على سوابق الكلمات ولواحقها في الكلمات المستهدفة. ولصحة تخمين معاني الكلمات المستهدفة يجب على المتعلم أن يفهم أن لواحق الكلمات توفر أدلة وشواهد على معاني هذه الجزئيات، وعلى المعاني الكلية للكلمات الصعبة التي ينوي تخمينها. وقد أُعطي المشاركون نصف ساعة لإكمال هذا الاختبار.

اكتساب المفردات اللغوية

اختبر الباحثون مستوى اكتساب المفردات اللغوية من خلال حجم المفردات المكتسبة وعمقها. وقد تم اختبار حجم المفردات باستخدام المفردات الشائعة لجامعة أم القرى وتضمنت ٢٠٠ ألف كلمة، وقد تضمن كل جزء من أجزاء الاختبار قياس حجم المفردات ١٠ مفردات، تم اختبارها عشوائياً. وقد طلب من المشاركين اختيار ثلاث مفردات في كل مجموعة من قوائم المفردات المقدمة وربطها مع المعاني التفسيرية المقدمة كذلك. وقد تضمن هذا الجزء من الاختبار ٣٠ مفردة ويحصل المشاركون على علامة واحدة في نجاحه في اختيار المعنى المناسب لمفردة معينة. لذا، فإن أعلى علامة يمكن أن يحصل عليها المشارك ٣٠ درجة فقط، وقد أُعطي نصف ساعة؛ لإكمال هذا الاختبار أيضاً. أما عمق استيعاب المفردات، فقد تبني معيار نيسون (Nation, 2001) في دراسة سلسلة من المفردات المتجانسة، أو الترادف للمفردات المستهدفة، وهذه المفردات المستهدفة عبارة عن صفات كاسم الفاعل، واسم المفعول، والصفة المشبهة، والمبالغة، وغيرها من المشتقات الموجودة في اللغة العربية. وقد اختبر الباحثون ثبات محور اكتساب المفردات اللغوية حيث وصلت إلى ٨٩، مما يدل على أن المحور اتسم بجودة عالية وهو صالح للاستخدام في إجراء البحث العلمي.

استيعاب النص المقروء وفهمه

تم اختيار النصوص المتعلقة بمهارة القراءة في اللغة العربية، وكيفية استيعاب النصوص اللغوية، وتلي هذه النصوص أسئلة الفهم والاستيعاب، وهي

عبارة عن اختيار جواب واحد من خمسة خيارات متعددة ووضعتها في الفراغات. ويطلب من المشاركين اختيار الكلمات أو العبارة المناسبة لسدّ الفراغات بناءً على الاستيعاب الداخلي للنص المقروء. مثلاً، ففي الأسئلة المتعلقة بالربط طلب من المشاركين اختيار كلمات الربط أو العبارة المناسبة لسدّ الفراغات بين الخيارات المتعددة التي تعبر بدقة بناءً على العلاقات بين الجملتين. كذلك الأمر في دلالة النص حيث تم اختبار قدرة المشاركين في تأسيس العلاقات والروابط بين أجزاء متنوعة من النص وسدّ الفراغات من خلال توفير المعلومات المفقودة من الأسئلة. وهناك كذلك أسئلة جوهرية تتعلق بمدى استيعاب العينة وكفايتها في تلخيص الأفكار الرئيسة في النص المقروء. وقد تلي هذه الأسئلة عدة ٤ خيارات متعددة حيث يطلب منهم اختيار أنسب خيار من هذه الخيارات المتعددة.

وتم تقديم أربعة نصوص لغوية، منها نصان استكشافيان هما عبارة عن اختبار قدرة المتعلم في توليد الربط بين أجزاء متعددة في النصوص اللغوية المقدمة ومن ثمّ يستطيع ملء أو سدّ التفصيلات المفقودة فيها. أونصان آخران سرديان. فالنص السردي هو عبارة عن اختبار قدرة المتعلم في تلخيص الأفكار الرئيسة في فقرات النص اللغوي. ومتوسط الطول لهذه النصوص اللغوية يتراوح ما بين ٤٥٠ إلى ٥٥٠ كلمة عربية، وقد تلي أسئلة الاختبار ٤ خيارات متعددة حيث يطلب من المشاركين اختيار أنسب الجواب للأسئلة المطروحة. وأُعطي المشاركون ٦٠ دقيقة لإكمال هذه الاختبار الكتابي. وللتحقق من جودة هذا الاختبار استخدم الباحثون الاتساق الداخلي عن طريق معامل ألفا حيث وصلت قيمة الثبات ٩٠، على معيار ألفا. وتدلّ هذه القيمة على جودة فقرات الاختبار، واتساقها الداخلي.

إجراءات جمع البيانات وتحليلها

تم جمع هذه الاختبارات المتعددة في الورقة، وتم نسخها ثم إدارتها على العينة المستهدفة في فصولهم الدراسية، وراقب المدرسون المتخصصون عملية

إجراء الاختبار وأشرفوا عليها، وذلك لتقديم يد العون لهم إذا واجهتهم مشكلات فنية، أو يحتاجون إلى بعض التفصيلات. وقد تمت إدارة اختبار الوعي الصرفي، واختبار الاستدلالي المعجمي أولاً في الفترة الصباحية الأولى ثم اختبار اكتساب المفردات اللغوية، وأخيراً اختبار استيعاب النص المقروء وفهمه.

عرض البيانات وتحليلها

استعرض الباحثون في هذا القسم بَعْدَ أَنْ انتهوا من الجزئيات السابقة المتمثلة في عرض المشكلة، والإطار النظري للدراسة، وعرض بعض الدراسات السابقة التي تناولت أهمّ الجوانب التي تناولتها الدراسة الحالية، وأهمّ النتائج التي تمّ التوصلُ إليها، وذلك من خلال البيانات التي تمّ سحبها من العينة المستهدفة وذلك باستخدام طريقة المعادلة البنائية النموذجية.

ويظهر في الجدول رقم (١) أن هناك علاقة ارتباطية بين المتغيرات المشاهدة في التحليل. فمثلاً هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوعي الصرفي من جانب والاستدلال المعجمي (قيمة الارتباط = ٠,٦٦٣، والنسبة الفائية = ٠,٠٠١)، وحجم المفردات المكتسبة قيمة الارتباط = ٠,٥١١، والنسبة الفائية = ٠,٠٠١)، وعمق وعيها من جانب آخر (قيمة الارتباط = ٠,٥٨٨، علاوة على ذلك، فإن للوعي الصرفي علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية باستيعاب المواد القرائية. فبمعنى أدق، فإنّ للوعي الصرفي علاقة قوية باستحضار النقاط المهمة (قيمة الارتباط = ٠,٤٨٨، والنسبة الفائية = ٠,٠٠١)، وربط الأفكار (قيمة الارتباط = ٠,٥٠١، والنسبة الفائية = ٠,٠٠١). كذلك أظهرت نتيجة التحليل وجود علاقة وثيقة بين القدرة على الاستدلال المعجمي، وحجم اكتساب المفردات اللغوية (قيمة الارتباط = ٠,٤٣٢، والنسبة الفائية = ٠,٠١)، وعمق اكتساب المفردات (قيمة الارتباط = ٠,٤٧٧، والنسبة الفائية = ٠,٠٠١)، وعلاقة وثيقة بمحاور استيعاب النصوص المقروءة كالربط (قيمة الارتباط = ٠,٣٩٠، والنسبة الفائية = ٠,٠٠١)، واستحضار الأفكار (قيمة الارتباط = ٠,٤٣٢، والنسبة الفائية = ٠,٠١). زد على ذلك، فإن لحجم المفردات اللغوية المكتسبة ارتباطاً وثيقاً بأدوات

الربط (قيمة الارتباط = ٣٩٣، والنسبة الفئوية = ٠،١) واستحضار الأفكار والنقاط المهمة (قيمة الارتباط = ٥١١، النسبة الفئوية = ٠،٠١). ومن المثير للاهتمام أن لعمق المفردات علاقة وثيقة ذات دلالة إحصائية بمحوري استيعاب النص المقروء؛ وهما استحضار النقاط المهمة (قيمة الارتباط = ٦١٠، والنسبة الدلالية = ٠،٠١)، ربط الأفكار (قيمة الارتباط = ٣٧٤، والنسبة الفئوية = ٠،٠١).

الجدول رقم (١)

معامل الارتباط بين متغيرات هذه الدراسة

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥
الوعي الصريح					
الاستدلال المعجمي	♦♦, ٦٦٣				
حجم المفردات	♦♦, ٥١١	♦♦, ٤٣٢			
عمق المفردات	♦♦, ٥٨٨	♦♦, ٤٧٧	♦♦, ٧١٢		
النقاط	♦♦, ٤٨٨	♦♦, ٤٣٢	♦♦, ٥١١	♦♦, ٦١٠	
الربط	♦♦, ٥٠١	♦♦, ٣٩٠	♦♦, ٣٩٣	♦♦, ٣٧٤	

♦♦ = ٠،٠١ ، ♦ = ٠،٠٥ ، العينة = ٢٦٥

نتائج البحث

هناك طالبان من الذين شاركوا في هذه الدراسة الميدانية لم يجيبا عن جميع أسئلة الاختبار، لذلك تم استبعادهما من التحليل النهائي. وبدأ الباحثون بتحليل البيانات الأولية، وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية، النسخة ٢٠ لحساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط لجميع المتغيرات الكامنة في التحليل. ثم بعد ذلك، تم تحويل هذه البيانات إلى برنامج Winsteps للحصول على القياس الفئري قبل تحويلها أخيراً إلى برنامج EQS، لدراسة العلاقات السببية عن طريق المعادلة البنائية النموذجية بين جميع مكونات الدراسة.

خطا الباحثون كما هو موضح من قبل خطوتين لدراسة هذا النموذج

المقترح. ففي الخطوة الأولى تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي، للتأكد من مناسبة نموذج القياس، وجودة كل مفردة من مفردات الاختبار قبل اختبار النموذج البنائي. أما في الخطوة الثانية فقد تم اختبار النموذج البنائي، وهو عبارة عن دراسة العلاقات بين مكونات هذه الدراسة. ففي نموذج القياس تشبعت فقرات حجم المفردات المكتسبة وعمقها في عامله حسب توقعات الباحثين بينما مفردات القراءة وعناصرها تشبعت في عامل استيعاب النصوص. وقد تم ربط بعض الأخطاء المعيارية داخل عامل واحد حسب توصيات الإحصائيين وفي الحدود المسموح بها.

وكما سبق ذكره، فإن الباحثين اعتمدوا عدة معايير لاختبار جودة النموذج المقترح خاصة بعد ما كشفوا أن اختبار كاي حساس جداً لحجم العينة. وأشار الإحصائيون إلى ضرورة وصول قيم مؤشرات الجودة إلى ٩٠، فأكبر. وعلى سبيل المثال، اقترح (Hu & Bentler, 1999) ضرورة وصول قيمة مؤشر جودة المقارن إلى ٩٥، فأكبر، ومؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب، المعروف بـ RMSEA إلى ٠,٦، أو أقل، وذلك يدل على جودة عالية للنموذج. وتم اعتماد مؤشرات الجودة المتعددة لاختبار جودة النمذجة الحالية. وقد اختبر الباحثون العلاقة المباشرة بين الوعي الصريح، والاستدلال المعجمي من جانب والقدرة على استيعاب النصوص المقروءة من جانب آخر. كذلك اختبروا العلاقة غير المباشرة بين المكونين عن طريق اكتساب المفردات اللغوية. ويؤدي متغير الوسيط دوراً حيوياً في تسييف العلاقات بين المتغير المستقل والتابع. وقد اشترط بارون و كيني (Baron & Kenny, 1986): (١) ضرورة أن تكون العلاقة التنبؤية بين المتغير المستقل والتابع أي أن يتنبأ المتغير المستقل بمتغير تابع. (٢) أن تكون العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير الوسيط ذات دلالة إحصائية. (٣) أن تكون العلاقة بين المتغير الوسيط والمتغير التابع ذات دلالة إحصائية.

وقد اعترض كثير من الباحثين الإحصائيين على هذه الشروط بحجة أنه ما دام هناك علاقة بين المتغير الوسيط والتابع فإن ذلك يدل على أن المتغير

الوسيط يؤدي دوراً وسيطاً بين المتغيرات، وإن لم تكن له أي علاقة بين المتغير المستقل والمتغير الوسيط.



العلاقات بين المتغير المستقل والتابع والوسيط

وحسب نتيجة التحليل العاملي التوكيدي فإن قيمة اختبار كاي وصلت إلى ٢٢,٠٠٠ مع أن النسبة الفائية دالة إحصائية ٠,٠٠١، وتدلّ قيمة النسبة الفائية على عدم مناسبة النموذج، وعدم جودتها، ولكن بسبب أن قيمة اختبار كاي والنسبة الفائية المرفقة له حساسة جداً لحجم العينة خاصة إذا وصل حجم العينة إلى ٢٠٠ فأكثر، وقد لجأ الباحثون إلى المؤشرات الأخرى لاختبار مدى مناسبة هذا النموذج. ووصلت قيمة مؤشر جودة المقارن (CFI) إلى ٠,٩٠١، ومؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب (RMSEA)، وصلت إلى ٠,٧٩، وعلى حد قول (Hu & Bentler, 1999) فإن هذه النتيجة تدلّ على الجودة المتواضعة للنموذج، لكن بتعديل بسيط في هيكل نموذج القياس، والربط بين عناصر بعض الأخطاء.

وبناءً على النظرية الإحصائية العلمية، واقتراح الحزمة الإحصائية المعتمدة تمّ الربط بين الأخطاء المعيارية لبعض الفقرات داخل العامل الواحد مما يترتب على ذلك من ارتفاع قيم مؤشرات الجودة، وتحسن صلاحية النموذج. وبعبارة أدق، وصلت قيمة اختبار كاي إلى ٢٩,٦٧٠ والنسبة الفائية غير الدالة إحصائياً تساوي ٠,٠٦٩، أما مؤشر جودة المقارن، ومؤشر جودة المطابقة، ومؤشر جودة المطابقة المعدلة، فقد شهدت تغييرات كبيرة حيث ارتفعت قيمها إلى ٠,٩٧٧، ٠,٩٨٠، ٠,٩٩١، على التوالي. أما قيمة مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب (RMSEA) فقد تقلصت إلى ٠,٢٩، مما يدلّ على عدم الاختلاف الجوهرى بين هذا النموذج، والنموذج المثالي. علاوة على ذلك،

فإن معلمات التقدير المعيارية (Standardized Parameter Estimates) لنموذج القياس تدلّ على جودة عوامل هذه الدراسة حيث تراوحت قيم هذه المعلمات التقديرية المعيارية ما بين ٠,٦٦٧ إلى ٠,٧٧٩، مع النسب الفائية الدالة إحصائياً، وهذه المفردات تشبعت في عواملها المفترضة وهذا دليل آخر على الصدق التكويني للمقياس. وقد وصلت قيم التباين المفسر إلى ٠,٦٠ و ٠,٦٣، في المائة من إجمال التباينات لكل من نموذج حجم المفردات المكتسبة، ونموذج عمق المفردات على التوالي. علاوة على ذلك، فإن قيم التشبعات العاملية لجميع الفقرات المحللة لجميع العوامل تتراوح ما بين ٠,٦٩ و ٠,٨٨، مما يدلّ على جودة فقرات المقياس، وصلاحياتها.

اختبار العلاقات المباشرة وغير المباشرة في المعادلة البنائية النموذجية

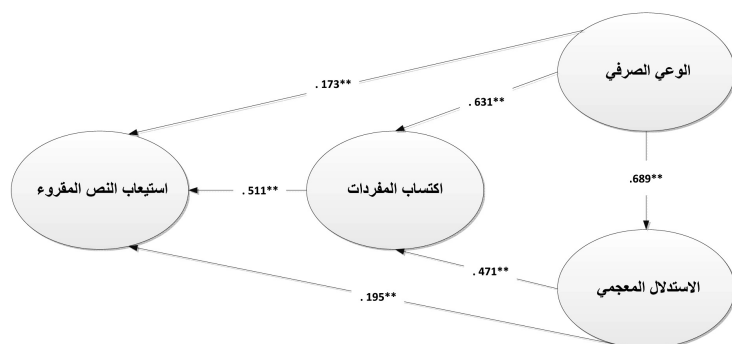
إن الهدف الأساس لهذه الدراسة الميدانية هو دراسة العلاقات المباشرة، وغير المباشرة بين الوعي الصرّفي والاستدلال المعجمي من جانب واستيعاب النصوص المقروءة من جانب آخر، كما تحاول الدراسة أيضاً التحقق من دور حجم المفردات، وعمق معرفتها في التوسط بين الوعي الصرّفي، والاستدلال المعجمي من جانب واستيعاب النصوص المقروءة من جانب آخر. وبمعنى آخر، تبحث الدراسة عن دور حجم المفردات، وعمق اكتسابها في تسهيل فهم النصوص المقروءة. وبعبارة أخرى، فقد تنبئ درجة فهم النصوص المقروءة من خلال ثلاثة متغيرات وهي (١) الوعي الصرّفي (٢) الاستدلال المعجمي (٣) حجم المفردات المكتسبة وعمقها. وبالإضافة إلى ذلك، فقد تم التنبؤ بحجم المفردات، وعمقها من خلال الوعي الصرّفي والاستدلال المعجمي بينما تم التنبؤ الاستدلال المعجمي من خلال الوعي الصرّفي.

وقد اختبر الباحثون التوزيع الاعتدالي عن طريق التحقق من الالتواء والتفرط لبيانات، كما اختبروا خطية البيانات من خلال الرسوم البيانية للانحدار الخطي، فقد أظهرت نتيجة التحليل اتسام البيانات بالتوزيع الاعتدالي، وأن حطية البيانات محققة. وقد أظهرت نتيجة المعادلة البنائية

النموذجية حصول قيمة اختبار كاي على ٢٦,٦٣١ والنسبة الفائية = ٣١٠, مما يدل على الجودة العالية للنموذج. علاوة على ذلك، فقد وصلت قيمة مؤشر جودة المقارن إلى ٩٦١, ومؤشر جودة المطابقة إلى ٩٦٥, ومؤشر جودة المطابقة المعدلة إلى ٩٥٥, ومؤشر المطابقة المعياري إلى ٩٧٠, ومؤشر الملاءمة التزايدية إلى ٩٦٨, ومؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب (RMSEA) إلى ٠,٢٤, مما يدل على الجودة المتميزة للنموذج.

وكما تبين في الرسم للنمذجة فإنَّ قيمَّ تقديرات المعلمة المعيارية للنموذج مرتفعة جداً، وتراوحت بين ٧٠١, إلى ٨٣٦, مما يدل على تميز النموذج بالصدق التقاربي العالي، وأهمية كلِّ عنصر من عناصره. وحسب نتيجة الدراسة، فإنَّ للوعي الصرّفي علاقة وطيدة بالاستدلال المعجمي (بيتا = ٦٨٩, والنسبة الفائية = ٠,٠١), ويفسر ٣١, من إجمال التباينات في النموذج. إضافة إلى ذلك، فإن للوعي الصرّفي، والاستدلال المعجمي علاقة قوية ذات دلالة إحصائية باكتساب المفردات اللغوية. كما أظهرت نتيجة الدراسة أن للوعي الصرّفي، والاستدلال المعجمي دوراً إيجابياً في تنمية الثروات اللغوية، وازدهار حجم المفردات، ويفسران ما لا يقل عن ٤٩٪، من النسبة الفائية = ٠,٠١, وبيتا = ٤٧١, (النسبة الفائية = ٠,٠١), للوعي الصرّفي، والاستدلال المعجمي على التوالي. إضافة إلى ذلك، فإن للوعي الصرّفي، والاستدلال المعجمي، واكتساب المفردات اللغوية من حيث الحجم، والعمق كلّها تفسر ما لا يقل عن ٣٦٪ من إجمال التباينات الكلية في استيعاب النصوص المقروءة. ويبدو أنَّ للوعي الصرّفي أقلَّ مساهمة في استيعاب النصوص المقروءة بعد التحكم في الاستدلال المعجمي، واكتساب المفردات اللغوية حيث نتيجة التحليل أن للوعي الصرّفي علاقة ذات دلالة إحصائية بعملية استيعاب النصوص (بيتا = ١٧٣, والنسبة الفائية = ٠,٠٥), بينما إسهام الاستدلال المعجمي أكثر من مساهمة الوعي الصرّفي بصورة طفيفة (بيتا = ١٩٥, والنسبة الفائية = ٠,٠١). أما اكتساب المفردات اللغوية فإن له نصيب الأسد في الإسهام في عملية استيعاب النصوص حيث ساهم بمعدل ٢٨٪ من إجمال التباينات في عملية الاستيعاب.

كذلك أظهرت نتيجة التحليل وجود علاقة غير مباشرة وذات دلالة إحصائية بين الوعي الصرفي، وعملية استيعاب النصوص المقروة عن طريق تأثير القدرة الاستدلالية المعجمية على حجم اكتساب المفردات اللغوية (بيتا = ٠,٥١١، والنسبة الفائية = ٠,٠٠٦)، كما أن علاقة الوعي الصرفي بحجم اكتساب المفردات وعمقها علاقة ذات دلالة إحصائية (بيتا = ٠,٦٣، والنسبة الفائية = ٠,٠٠١). وتدلل هذه النتيجة على أنّ هناك علاقة مباشرة، وغير مباشرة بين الوعي الصرفي، وعمق اكتساب المفردات اللغوية وحجمها. علاوة على ذلك، فإنّ هناك علاقة غير مباشرة وذات دلالة إحصائية بين الوعي الصرفي، واستيعاب النصوص من خلال اكتساب المفردات اللغوية (بيتا = ٠,٥١١، والنسبة الفائية = ٠,٠٠١). وتدلل هذه النتيجة على أنّ توافر المفردات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية يعزز فرصته ليست فقط لاستيعاب النصوص المقروة، ولكن كذلك في رفع كفاياته اللغوية عموماً.



النموذج البنائي للوعي الصرفي والاستدلال المعجمي باستيعاب النصوص المقروة

اختبار تكرار المعاينة مع الإرجاع المعروف بالبوستراتاب (Bootstrap Analysis)

لقد اقترح اختبار وولد (Wald test) إزالة بعض العلاقات من الوعي، والاستدلال المعجمي في عملية استيعاب النصوص التي تجعل اختبار النمذجة البنائية أكثر حزمًا واقتصاداً لكن دون أي زيادة في مؤشرات الجودة للنموذج. وبسبب أن من أهداف هذه الدراسة اختبار العلاقات المباشرة، وغير المباشرة

لمكونات هذه الدراسة، فقد تمّ استخدام بوتستراب، لدراسة تأثير المتغيرات الوسيطة كلاً على حدة على المتغير التابع. وبوتستراب (Bootstrap) هو طريقة إعادة المعاينة، لإنشاء توزيع المعاينة الجديدة من أجل تقدير الأخطاء المعيارية، وفترة الثقة (Confidence Interval) بصورة علمية دقيقة. ويستخدم اختبار بوتستراب غالباً في دراسة آثار المتغير الوسيط، أو المتغيرات الوسيطة في النمذجة؛ لتحديد دورها في التأثير على المتغير التابع. ويساعد هذا الاختبار في التقليل من خطر الخطأ من النوع الأول (Type-one error)، ورفع قوة الإحصاء (Statistics power). وبعبارة أخرى، فإن استخدام اختبار بوتستراب يساعد على دراسة مدى استقرار المعلمات المقدرة. وهذه الطريقة الإحصائية هي طريقة إعادة المعاينة، لتوليد عدد كبير من العينات الفرعية من البيانات الأصلية باتباع طريقة العينة العشوائية من الاستبدال. ويمكن تحديد عدد إعادة المعاينة المطلوبة، لكن افتراضياً فإنّ عدد المعاينة في كثير من البرامج الإحصائية ٢٠٠ لكن قد تصل إلى ٢٠٠٠ معاينة. وتستخدم هذه الطريقة الإحصائية؛ لتحديد فترة الثقة (Confidence interval)، ولتحديد ما لو كانت العلاقات الإحصائية مختلفة عن الصفر. وقد أكّد (Cheung & Lau, 2008) بأفضليّة بوتستراب وقوتها في دراسة العلاقات غير المباشرة مقارنة بالطرق الأخرى المستخدمة للهدف نفسه. والمعروف أن البرامج الإحصائية المتعددة التي تستخدم في إجراء النمذجة البنائية تقدر العلاقات غير المباشرة الكلية. لكن في حالة وجود العلاقات غير المباشرة المتعددة في النمذجة من خلال مسارات مختلفة، فإنّ علاقة كلّ متغير وإسهامه في العلاقات غير المباشرة الإجمالية لا يكون معروفاً. فمثلاً، فإن للوعي الصرّي علاقة غير مباشرة من خلال مسارات اكتساب المفردات Y_{13} ، β_{13} ، Y_{21} ، β_{13} ، β_{32} ، ولكن يقدم التقرير الإحصائي التأثير الكلي لهذه العلاقات غير المباشرة فقط، ولا يقدم تفصيل لكل العلاقات.

لذا، فإنّه قد لا يكون معروفاً علاقة الوعي الصرّي غير المباشرة نحو عملية استيعاب النصوص أكانت من خلال اكتساب المفردات اللغوية وحدها $Y_{31}\beta_{13}$ أم من خلال قدرة الاستدلال المعجمي مع اكتساب المفردات اللغوية

$Y_{21} \beta_{32} \beta_{13}$. أما بوتستراب فإنها قادرة على اختبار هذه العلاقات غير المباشرة بصورة دقيقة محكمة. وبسبب هذا القصور في تحديد العلاقات الانفرادية غير المباشرة لجميع المتغيرات الوسيطة، تم استخدام اختبار بوتستراب ٥٠٠ لإعادة معاينة هذه البيانات. علاوةً على ذلك، لقد تم طلب حساب نسبة درجة ٢٥٪، و٩٥٪ لبوتستراب، وذلك على مستوى ٩٥٪ من فترة الثقة الإحصائية (confidence interval)، لاختبار تكرار توزيع التأثيرات غير المباشرة ذات الدلالة الإحصائية باكتساب المفردات اللغوية من خلال القدرة على الاستدلال المعجمي $Y_{21} \beta_{32}$ وفي فترة الثقة ٩٥٪ تراوحت ما بين ١١٠٥، -١٤١٠، ١. كما أنّ العلاقة الكلية غير المباشرة للوعي الصريح على استيعاب النصوص المقروءة أيضاً دلّت إحصائية $Y_{13} \beta_{13} Y_{21} \beta_{32} \beta_{13}$ وفي حدود فترة الثقة ٩٥٪ تراوحت ما بين ٠١٨٧، -١٨٢٠، أما العلاقات غير المباشرة للوعي الصريح على عملية استيعاب النصوص بين المحورين فقد كانتا دالتين إحصائياً كذلك من خلال اكتساب المفردات اللغوية $Y_{31} \beta_{13}$ ، وفي حدود فترة الثقة ٩٥٪ تراوحت ما بين ٠١٢٦، -١٤٣٩، ومن خلال القدرة على الاستدلال المعجمي، واكتساب المفردات اللغوية $Y_{21} \beta_{32} \beta_{13}$ ، وفي حدود فترة الثقة تراوحت ما بين ٠٠٢٥، -٠٥٦٣،

وطراً على النموذج قيد الدراسة تغيرات طفيفة جراء استخدام اختبار بوتستراب بناءً على نتائج مؤشرات الجودة المتبنية مقارنةً بالنموذج الأساسي، وتتعلق هذه التغيرات بتأثير الوعي الصريح، والقدرة على الاستدلال المعجمي على اكتساب المفردات اللغوية، لكن بعد إزالة العلاقة بين الاستدلال المعجمي، وعملية استيعاب النصوص المقروءة، فإنّ العلاقات بين جميع التكوينات الفرضية في الدراسة أصبحت أكثر قوةً ودلالةً. وتدلّ هذه النتيجة على قوة تأثير عامل حجم المفردات وعمقها على عملية استيعاب النصوص. وكذلك أظهرت النتيجة أنّ للوعي الصريح علاقةً مباشرةً باستيعاب النصوص، وغير مباشرة من خلال: (١) اكتساب المفردات اللغوية، (٢) وعن طريق الاستدلال المعجمي، واكتساب المفردات اللغوية. وبذلك يكون النموذج قد أوفى بشروط بارون وكيني (Baron & Kenny, 1986) في إثبات العلاقات غير المباشرة بين

التكوينين الفرضيين. وكما اقترح بارون وكيبي، كشفت هذه الدراسة على أنّ الاستدلال المعجمي توسط بين الوعي الصرفي، واكتساب المفردات اللغوية كما أنه (الاستدلال المعجمي) تم التنبؤ به من خلال الوعي الصرفي. إضافة إلى ذلك، فإن هناك علاقة غير مباشرة بين الوعي الصرفي، واستيعاب النصوص من خلال عامل المفردات اللغوية فقط $Y_{31} \beta_{13}$ ، كما أن الوعي الصرفي تنبأ باكتساب المفردات اللغوية وبالتالي استيعاب النصوص المقروءة. وكذلك تنبأ محور اكتساب المفردات اللغوية والقدرة بالاستدلال المعجمي في عملية استيعاب النصوص المقروءة.

المناقشة

تمّ استخدام النمذجة البنائية في هذه الدراسة الميدانية، لاختبار العلاقات المعقدة بين الوعي الصرفي، والاستدلال المعجمي من جانب، وعملية استيعاب النصوص المقروءة من جانب آخر. كذلك تمّ استقصاء العلاقة غير المباشرة بين الوعي الصرفي من ناحية، واكتساب المفردات اللغوية، والاستدلال المعجمي من ناحية ثانية. وتحاول هذه النمذجة دراسة هذه العلاقات العلمية بصورة تفصيلية لمعرفة دور كلّ عنصر من هذه العناصر في رفع الكفاية اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في المدارس الإسلامية الماليزية المختارة. واستخدم الباحثون المعادلة البنائية النموذجية نظراً لقدرتها الإحصائية، لدراسة العلاقات الإحصائية المعقدة بين عدة تكوينات فرضية مع مراعاة الدور الترابطي الذي يؤديه المتغير الوسيط، أو المتغيرات الوسيطة. وتمّ استخدام اختبار بوتسترب الإحصائي لدراسة هذه العلاقات من خلال إعادة المعاينة وذلك لمعرفة إسهام المتغيرين الوسيطين في استيعاب النصوص المقروءة (المتغير التابع).

لقد أظهرت نتيجة المعادلة البنائية النموذجية وجود علاقة مباشرة بين الوعي الصرفي والاستدلال المعجمي من ناحية، وعملية استيعاب النصوص المقروءة من ناحية ثانية. كذلك أظهرت نتيجة التحليل وجود علاقة غير مباشرة، وذات دلالة إحصائية بين الوعي الصرفي، واستيعاب النصوص المقروءة

من خلال: (١) اكتساب المفردات اللغوية، (٢) من خلال الاستدلال المعجمي، واكتساب المفردات اللغوية معاً. وتدلّ هذه النتيجة على أهمية المكونات الأساسية لهذه النمذجة مثل الوعي الصرفي، والاستدلال المعجمي، واختزان المفردات اللغوية في عملية فهم النصوص المقروءة. وقد انسجمت نتيجة هذه الدراسة والدراسات العلمية الميدانية الكثيرة، حيث كشفت هذه الدراسات وعي الأطفال للعناصر الصرفية وقدرتهم على تحويل الكلمات من أصولها إلى الفروع المتعددة بناءً على رغباتهم في إيصال المعاني، وتبديل الأفكار، وهذا يؤدي دوراً حيوياً وملموساً في تكثير مفرداتهم اللغوية وتحصيلهم الكفاية اللغوية اللازمة (Anglin, 1993; McBride-Chang et al, 2008). وقد أكد (Anglin, 1993) أن حل المشكلات الصرفية يساعد الأطفال على اكتساب مزيد من الكلمات ذات البنية المعقدة ويمكنهم من التخمين الذكي لمعاني الكلمات غير المعروفة لهم (Nagy & Anderson, 1984).

الخاتمة

ركزت هذه الدراسة الميدانية على استقصاء العلاقة بين الوعي الصرفي والاستدلال المعجمي من جهة واستيعاب النصوص المقروءة من جهة أخرى لدى طلبة المدارس الإسلامية الماليزية المختارة، كما درست الدور الحيوي الذي يؤديه حجم المفردات وعمقها باعتباره عاملاً وسيطاً بين الوعي الصرفي والاستدلال المعجمي واستيعاب النصوص اللغوية. وتوصلت الدراسة إلى أن للوعي الصرفي والاستدلال المعجمي علاقة مباشرة باستيعاب النصوص اللغوية وغير المباشرة عن طريق حجم المفردات اللغوية المكتسبة وعمق استيعابها. وهذا يعني أنّ معرفة الاشتقاق والقدرة على تخمين معاني الكلمات الغامضة يؤديان إلى فهم النصوص المقروءة، كذلك فإن حجم المفردات اللغوية المكتسبة يؤثر بصورة مباشرة في استيعاب النصوص اللغوية. وقد انسجمت هذه النتيجة مع دراسات علمية ميدانية متعددة (Anderson, 1997; Quin, 2004; Ho, Ng & Ng, 2003; White et al., 1989; Morin, 2003)، حيث كشفت هذه الدراسات الميدانية أنّ

القدرة الاشتقاقية، والاستدلال المعجمي لا يؤديان إلى استيعاب النصوص المقروءة فحسب، بل إضافة إلى ذلك يؤديان إلى إجادة اللغة الهدف وهو الهدف الأسمى لتعلم اللغة الأجنبية وتعليمها. وقد رأى الباحثون ضرورة زيادة الاهتمام بالوعي الصرفي للتغلب على العجز اللغوي الذي ينتاب متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في جميع أقطار العالم الإسلامي وخاصة في ماليزيا، حيث رأوا الاهتمام المفرط بالنحو العربي مقابل الوعي الصرفي. ولا يقصد الباحثون بعدم أهمية القواعد النحوية لكن زيادة الاهتمام بالوعي الصرفي يعزز فرصة النجاح للمتعلمين ويكمل كذلك دور الوعي النحوي في تعزيز كفاياتهم اللغوية. ومن المثير للاهتمام أنّ الاستدلال المعجمي (التخمين الذكي لمعاني الكلمات اعتماداً على السياقات اللغوية وغير اللغوية المتوافرة) لا يقل أهمية في اكتساب المفردات بل إنّ تبني هذه الإستراتيجية يسرع وطيرة اكتساب المفردات أكثر من تلقين الكلمات بصورة مباشرة. لذا، أوصى الخبراء بضرورة تدريب المتعلمين على التخمين الذكي وعدم سرعة الرجوع إلى القواميس عند ما تصادفوا الكلمات الصعبة أثناء عملية القراءة. وقد أوصى الباحثون بضرورة الاهتمام بالوعي الصرفي وتدريب المتعلمين على استنتاج معاني الكلمات لتطوير مستوى تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في جميع أقطار العالم الإسلامي عموماً وفي ماليزيا على وجه الخصوص.

The Role of Morphological Awareness and Lexical Inferencing in Vocabulary Learning and Reading Comperhension for High School Students in Malaysian Muslim Schools

Dr. Mikail Ibrahim

Dr. Hishomudin Ahmad

Dr. Zainal A. Hajib

Dr. Yuslina Mohammand

Faculty of Major Languages Studies - University Sains Islam Malaysia
Malaysia

Abstract

Morphological awareness and lexical inferencing play a significant role in teaching and learning foreign languages in general and Arabic language particularly. Morphological awareness is the ability of a learner to reflect and manipulate morphemic structure of words while lexical inferencing is a smart guessing of unknown words based on the language contexts. Studies suggested that morphological awareness and lexical inferencing have a strong relationship with vocabulary learning and consequently on reading comprehension. Hencē this study attempted to investigate the relationship between morphological awareness and lexical inferencing on one hand and reading comprehension on the other hand. Moreover, the study also aims to investigate the role of vocabulary knowledge between morphological awareness and lexical inferencing on one hand and reading comprehension on the other hand. 240 Arabic as a second language learners randomly selected to participate in the study and Structural Equation Modeling were employed to test the direct and indirect hypothesized relations of the model. The study found that morphological awareness and lexical inferencing have direct and indirect relationships with reading comprehension. It is also found that vocabulary knowledge plays a significant role not only in reading comprehension but also in acquiring fundamental language skills.

المراجع

- ١ - حسان، تمام (٢٠٠٩). اللغة العربية معناها ومبناها. القاهرة: علام الكتب.
- ٢ - الخولي، محمد على (٢٠٠١). علم الدلالة. عمان: دار الفلاح.
- ٣ - محمد، عبد الحليم ومحمد ذو الكفل إسماعيل (٢٠١١). كفاءة القراءة لدى خريجي الجامعات المحلية الماليزية: دراسة وجهة نظر محاضري اللغة العربية. ورقة مقدمة في مؤتمر تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها واتجاهاته في الجامعة الإسلامية العالمية ٢٠١١، ج٢، ١٩٧-٢١٥.
- ٤ - الموسى، نهاد (١٩٩٠). اللغة العربية وأبنائها، أبحاث في قضية الخطأ وضعف الطلبة في اللغة العربية. الأردن: مكتبة وسام.
- ٥ - وايفي، علي عبد الواحد (١٩٩٣). اللغة والمجتمع، المملكة العربية السعودية: مكتبة عكاظ.
- 6 - Al-Muslim, M. & Arifin, Z. (2014). Measurement dimensions for Arabic language teacher in Malaysia. **Asian Social Science**, 10(22), 48-56
- 7 - Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. **Monographs of the Society for Research in Child Development**, 58(10), 1-165.
- 8 - Anida Abd. Rahim. (2003). Strategi pembelajaran Bahasa Arab di kalangan pelajar Melayu [Arabic Language learning strategies of the Malay students]. Unpublished Master's thesis, University of Malaya, Kuala Lumpur.
- 9 - Barnett, M. A. (1988). Teaching reading strategies. How methodology affects language course. **Foreign Language Annals**, 21, 10-162.
- 10 - Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in socialpsychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. **Journal of Personality and Social Psychology**, 51, 1173-1182.

- 11 - Bertram, R., Laine, M., & Virkkala, M.M. (2000). The role of derivational morphology in vocabulary acquisition: Get by with little help from my morpheme friends. **Scandinavian Journal of Psychology**, 41, 287-296.
- 12 - Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, 12, 169-190.
- 13 - Carter, R. (1987). **Vocabulary: applied linguistic perspective**. London: Allen & Unwin.
- 14 - Cheung, G. W., & Lau, R. S. (2008). Testing mediation and suppression effects of latent variables: Bootstrapping with structural equation models. **Organizational Research Methods**, 11(2), 296-325.
- 15 - Haastrup, K. (1991). Lexical inferencing procedures or talking about words: receptive procedures in foreign language learning with special reference to English. In L. Cheng & A. Curtis (eds.). **English language assessment and the Chinese learner**, pp. 145-157. New York, NY: Routledge.
- 16 - Hair, F., Anderson, E., Tatham, L., & Black, C. (1998). **Multivariate data Analysis**. New Jersey: Prentice-Hall International, INC.
- 17 - Ho, C.S.H., Ng, T.T., & Ng, W.K. (2003). A "Radical" approach to reading development in Chinese: The role of semantic radicals and phonetic radicals. **Journal of Literacy Research**, 35, 849-878.
- 18 - Ho, C.S.H., Wong, W.L., & Chan, W.S. (1999). The use of orthographic analogies in learning to read Chinese. **Journal of Child Psychology**, 40, 393-403.
- 19 - Hu, I. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. **Structural Equation Modeling**, 6, 1-55.
- 20 - Hulstijn, J. H. (1992). Retention of inferred and given word meanings: experiments in incidental vocabulary learning. In P. J. Arnaud & H. Bejoint (eds.). **Vocabulary and applied linguistics**. London, Macmillan, pp. 113-125.
- 21 - Khalid Mohd Latif, (2004). Pencapaian pelajar kelas aliran agama

- dalam aspek pertuturan Bahasa Arab [Speaking skill achievements of religious streamed students]. Unpublished Master's thesis, University of Malaya, Kuala Lumpur.
- 22 - Laufer, B. (1990). Why are some words more difficult than others. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, 28, 293-307.
 - 23 - Lawson, M. J. & Hodben, D. (1996). The vocabulary learning strategies and language learning outcomes. **Language Learning**, 46(4), 643-679.
 - 24 - Mat Taib Pa. (2006). Dasar-dasar umum pengajaran Bahasa Arab di Malaysia [General principles of Arabic Language teaching in Malaysia]. In Mohd. Rosdi Ismail & Mat Taib Pa (Eds.), **Pengajaran dan pembelajaran Bahasa Arab di Malaysia** [The teaching and learning of the Arabic Language in Malaysia]. Kuala Lumpur: University Malaya publications.
 - 25 - McBride-Chang, C., Tardif, T., Cho, J.-R., Shu, H., Fletcher, P., Stokers, S. F., et al. (2008). What's in a word? Morphological awareness and vocabulary knowledge in three languages. **Applied Psycholinguistics**, 29, 437-462.
 - 26 - Morin, R. (2003). Derivational morphological analysis as a strategy for vocabulary acquisition in Spanish. **The Modern Language Journal**, 87, 200-221.
 - 27 - Morrison, L. (1996). Talking about words: a study of French as a second language learners and lexical inferencing procedures. **Canadian Modern Language Review**, 53(1), 41-75.
 - 28 - Nagy, W. & Gentner, D. (1990). Semantic constraints on lexical categories. **Language and Cognitive Processes**, 5, 169-201
 - 29 - Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1984). How many words are there in printed school English? **Reading Research Quarterly**, 19, 304-330.
 - 30 - Nassaji, H. (2004). The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success. **The Canadian Modern Language Review**, 62(1), 107-135.
 - 31 - Nation, I. S. P. (2001). **Learning vocabulary in another language**. Cambridge; New York: Cambridge University Press.

- 32 - Nation, P. (1982). Beginning to learn foreign vocabulary: a review of the research. **RELJ Journal**, 13, 14-26
- 33 - Oxford, R. (1990). **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. New York: Newbury House Publishers.
- 34 - Paribakht, T.S. & Wesche, M. (Jan. 1999). 'Incidental' and instructed L2 vocabulary acquisition: Different contexts, common processes. In D. Albrechtsen, B. Henriksen, I. Mees & E. Poulsen (Eds.), **Perspectives on Foreign and Second Language Pedagogy**. Copenhagen: Odense University Press, 203-220.
- 35 - Qian, D. D. & Schedl, M. (2004). Evaluation of indepth vocabulary knowldge for assessing reading performance. **Language Testing**, 21, 28-52.
- 36 - Rejab, I. (1992). Masalah Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Arab di Malaysia. In I. A. Rahman (Ed.), **Pendidikan Islam Di Malaysia**. Bangi: Penerbit UKM.
- 37 - Sandra, D. (1994). The morphology of the mental lexicon: Internal word structure viewed from a psycholinguistic perspective. **Language and Cognitive Processes**, 9, 227-269.
- 38 - Schumacker, R. E. & Lomax, G. L. (2004). **Structural Equation Modeling**. London, Lawrence Erlbalm Associates.
- 39 - Shu, H., & Anderson, R. C. (1997). Role of radical awareness in the characterand word acquisition of Chinese children. **Reading Research Quarterly**, 32(1), 78-89.
- 40 - Smith, A. (2003). Creating a reading apprenticeship classroom. In A. fielding, R. Schoenbach, & M. Jordan (eds.). **Lesson from reading 149 apprenticeship classroom, grade 6-12: building academic literacy**, pp. 101-110. San Francisco, CA: Jossy-Bass.
- 41 - Spencer, A. (1991). **Morphological theory: an introduction to word structure in generative grammar**. Oxford: Basil Blackwill.
- 42 - Sueraya, C. H. (2013). The teaching methodology of Arabic speaking skills: learners' perspective. **International Educational Studies**, 6(2), 55-62
- 43 - Watson, J. C. (2002). **The phonology and morphology of Arabic**. Oxford University Press.

- 44 - White, T., Power, M., & White, S. (1989). Morphological analysis: Implications for teaching and understanding vocabulary growth in diverse elementary schools: Decoding and word meaning. **Journal of Educational Psychology**, 82, 283-304.
- 45 - Wysocki, K., & Jenkins, J. R. (1987). Deriving word meanings through morphological generalization. **Reading Research Quarterly**, 22, 6681.

