ISSN: 2706-6495

أثر المدخلات المسموعة في التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية

The Impact of Audible Inputs on Incidental Learning of Collocations for the Arabic Language Learners as a Second Language

إعداد: الباحث/ محمد بن عبد الله آل عاطف القحطاني

باحث دكتوراه في اللغويات التطبيقية، كلية اللغات وعلومها، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

بريد إلكتروني: MOHALGAHTANI@KSU.EDU.SA

إشراف الدكتور/ زكي أبو النصر بغدادي

أستاذ اللغويات التطبيقية المشارك، كلية اللغات وعلومها، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

الملخص:

بحثت هذه الدراسة في تأثير نمط الاستماع على التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، وهدفت إلى التعرف على هذا الأثر، سعيًا إلى سد بعض النقص في الجوانب البحثية والتعليمية من خلال الوقوف على أثر المدخلات المسموعة في التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، مما قد يسهم في إثراء ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها بأساليب تعليمية حديثة تدعم اكتساب المتصاحبات اللفظية لدى متعلمي العربية لغة ثانية. واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة، حيث تم تعيين ثلاثين متعلمًا من طلاب المستوى الثالث المصنف بمستوى متوسط من قسم الإعداد اللغوي بكلية اللغات وعلومها - شطر الطلاب- بجامعة الملك سعود بالرياض، وتقسيمهم إلى مجموعتين متجانستين في العدد والمستوى، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، عدد كل مجموعة خمسة عشر طالبًا، وطبق الباحث على المجموعتين اختبارًا قبليًا متضمنًا المتصاحبات المقصودة في الدراسة لتحديد مستوى معرفتهم بهذه المتصاحبات، ثم بدأ الباحث بتطبيق برنامج تدريبي على المجموعة التجريبية من خلال نصوص تعليمية تتضمن المتصاحبات اللفظية المقصودة في الدراسة مستخدمًا نمط الاستماع دون الإشارة للتصاحب اللفظي، ولم تتعرض المجموعة الضابطة لأيّة أنماط، وبعد ذلك طبق الباحث على المجموعتين اختبارًا بعديًا لقياس أثر المدخلات المسموعة على التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية، وأظهرت النتائج أن المدخلات المسموعة لها أثر كبير على التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، كما يوصي الباحث بإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بهذا الجانب والنظر في تأثير الأنماط الأخرى في التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

الكلمات المفتاحية: المدخلات المسموعة، التعلم العرضي، المتصاحبات اللفظية، متعلمو اللغة العربية.

ISSN: 2706-6495

The Impact of Audible Inputs on Incidental Learning of Collocations for the Arabic Language Learners as a Second Language

Abstract

This study investigated on the effect of listening style on Incidental learning of verbal collocations for the Arabic language learners as a second language, the study aims to find out this effect, to fill some of a gap in the research and educational aspects by identifying the effect of Audible input on incidental learning of verbal collocations for the Arabic language learners as a second language, which may contribute to enriching the field of teaching Arabic to non-native speakers with modern educational methods that support the acquisition of verbal collocations for the Arabic language learners as a second language, and the researcher used the quasi-experimental method in this study, Thirty students at third-level, that classified as intermediate were chose from the Department of Linguistic Preparation at the College of Languages and its Sciences - Student Section - at King Saud University in Riyadh, They were divided into two groups that were homogeneous in number and level: an experimental group and a control group, each group numbering fifteen students, The researcher applied a pre-test to the two groups, including the collocations intended in the study, to determine their level of knowledge of these collocations, Then the researcher began applying a training program to the experimental group through educational texts that included the verbal collocations intended in the study through a listening style without referring to the verbal collocations, and the control group was not exposed to any patterns, After that, the researcher applied a post-test to the two groups to measure the effect of Audible input on incidental learning of verbal collocations. The results showed that Audible input has a significant impact on the incidental learning of verbal collocations for the Arabic language learners of as a second language, the researcher also recommends conducting more studies related to this aspect and looking into the effect of other styles on the incidental learning of verbal collocations for the Arabic language learners of as a second language.

Keywords: Audible Input, Incidental Learning, Verbal Collocations, Arabic Language Learner

1. المقدمة:

اللغة نظام جامع يتألف من عناصر صوتية وصرفية ونحوية ودلالية وإملائية، وتتجلى هذه العناصر عادة في مهارات لغوية اتفق اللغويون عليها، وهي: (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وعناصر لغوية، وهي: (الأصوات، والقواعد، والمفردات)، وتعد هذه العناصر اللغوية المادة الحقيقية التي تعين المتعلم على تعلم مهارات اللغة. فاللغة بناء هرمي قاعدته الأصوات والمفردات، وتتدرج إلى الأبنية والمشتقات ثم نظام الجمل والتراكيب التي يتكون منها السياق اللغوي.

ولما كان لكل علم أهدافه، فإن العناصر اللغوية في تعليم اللغات تمثل الأهداف الأساسية، التي يسعى كل معلم لتحقيقها عند المتعلمين، فتعلم أي لغة من اللغات، إنما هدفه أن يكتسب المتعلم القدرة على استقبال اللغة وإنتاجها بطريقة صحيحة لغويًا ومقبولة اجتماعيًا. ومن هنا فإن عنصر المفردات يعد مطلبًا أساسيًا من مطالب تعلم اللغة الثانية، بحيث يكون المتعلم قادرًا على استعمال الكلمة المناسبة في السياق المناسب.

وهناك وحدات معجمية متعددة، ومنها: الكلمات المفردة، والتعبيرات الاصطلاحية، والتعبيرات المقيدة، والمتصاحبات اللفظية. ويُقصد بالمتصاحبات اللفظية مجموعة الكلمات التي ترد مع بعضها في المعجم وفي الاستعمال اللغوي وكأنها وحدة معجمية مفردة، نحو: عذر مقبول، استل سيفًا، أحرز تقدمًا، دخانٌ كثيف وغيرها من المتصاحبات اللفظية. ويساعد فهم وإنتاج الوحدات المعجمية بأنواعها ومنها المتصاحبات اللفظية في بناء الكفاية التواصلية لمتعلم اللغة، وذلك لأنها لا تقل أهمية عن المفردة المعجمية التي وجدت عناية أكثر، بل وسيطرت على مداخل المعاجم اللغوية القديمة وكثير من الحديثة. فللمتصاحبات اللفظية الدور الهام في أداء المعنى اللغوي وسلاسة التواصل اللغوي وإثرائه، كما أنها تمثل أحد جوانب الاقتصاد اللغوي، ومقياسًا من مقاييس المستوى اللغوي للمتكلم وثقافته (الدبيان، 2016).

وقد أوصى الحسيني (2011) في دراسة أجراها حول اكتساب المفردات عند متعلمي اللغة العربية بضرورة الاهتمام بالجانب المفرداتي من اللغة في برامج ومناهج تعليم العربية، لما له من دور في زيادة دافعية المتعلمين نحو تعلم اللغة، كما أنه يساعد كثيرًا في تعلم مهارة القراءة ويجعلها أقل صعوبة لدى المتعلمين ولا سيما المبتدئين منهم. كما أشارت عبد السلام (عبد السلام ورد في القحطاني، 2019) إلى أن الكفاية المتعلقة باستخدام المتصاحبات اللفظية تسهم في تطوير معرفة المفردات وإتقان اللغة، وذلك لأن التمكن من فهم الوحدات المعجمية المركبة -ومنها المتصاحبات اللفظية- واستخدامها بصفة عامة؛ جزء رئيس من كفاية المتعلم التواصلية سواء أكان ناطقًا أصليًا أو متعلمًا للغة ثانية، كما أنها تزيد من جودة أدائه اللغوي؛ لما لها من دور واضح في التواصل اللغوي إنتاجًا واستقبالًا. وقد أظهرت بعض الدراسات في ميادين تعلم اللغة الثانية أن المتصاحبات اللفظية تعتبر سمة أساسية لإتقان هذه اللغة، ومن الدراسات التي أشارت إلى ذلك دراسةٌ: (Crossley et al , 2014)، كما أنها تعمل على زيادة المهارات الإنتاجية في اللغة الثانية (Boers et al., 2006).

وأشارت نتائج دراسة القحطاني (2019) إلى انخفاض مستوى استخدام المتصاحبات اللفظية مقارنةً ببقية أنواع الوحدات المعجمية الأخرى لدى الناطقات بغير العربية، مفسرة ذلك بضيق المعرفة المعجمية لدى المتعلمة، واتجاه المناهج التقليدية إلى محتوى مصنوع، أو معدل عليه مما أفقده تركيبته المعجمية الطبيعية، إذ أن المعرفة اللغوية العامة تؤثر إيجابا على تعلم واكتساب المتصاحبات اللفظية، كما أن طريقة التدريس أيضا من العوامل المؤثرة في تعلم هذه الظاهرة اللغوية؛ أي المتصاحبات اللفظية، كما أن النصوص في الكتب التعليمية لتعليم اللغة الثانية ليست نصوصًا أصيلة، مما يدل على أهمية وجود مصادر لمدخلات أخرى تزيد فرص التعرف على المتصاحبات اللفظية لدى متعلمي اللغة الثانية (Northbrook & Conklin , 2019).

ومن الجدير بالذكر في هذا الصدد أن الدراسات العربية التي تناولت قضية تعليم المتصاحبات اللفظية وتعلمها، والدراسات العربية التي تناولت جانب اكتساب المتصاحبات اللفظية دراسات نادرة. أما الدراسات العربية التي تناولت التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية من خلال المدخلات المقروءة والمسموعة فهي غير مطروقة على حد علم الباحث. وقد تناولت الدراسات الأجنبية قضية التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية من خلال الأنماط المختلفة للمدخلات، نحو: دراسة سوزدارسكي وكارتر (Szudarski and Carter, 2010)، ودراسة تومر والغورت (Toomer and Elgort, 2019). ولم يجد الباحث -حسب الجهد والاطلاع-ما يقابلها في الدراسات العربية، مما دعا إلى سد هذه الفجوة.

كما أن الدراسات السابقة اختلفت في نتائجها، ولم تتفق على فاعلية الأنماط المختلفة للمدخلات في التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية، حيث توصلت بعض الدراسات إلى فاعلية نمط القراءة مع تحسين المدخلات النصية في التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية نحو دراسة فان وبيتر (Van & Peter, 2021)، بينما توصلت دراسة ويب وتشانق (Webb and Chang, 2020) إلى أن القراءة أثناء الاستماع أفضل من الأنماط الأخرى في التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية. ومن هنا، فإن الدراسة الحالية سعت إلى سد هذه الفجوات من خلال دراسة أثر المدخلات المسموعة في التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية، وطبقت الدراسة على متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

1.1. مشكلة الدراسة:

لعل كثيرًا من متعلمي اللغة العربية لغة ثانية يعانون ضعفًا واضحًا في استعمال المتصاحبات اللفظية، وقد أشارت لذلك القحطاني في دراستها (2019) التي خلصت نتائجها إلى ضعف مستوى متعلمات العربية لغة ثانية في استخدام المتصاحبات اللفظية. وتشير بعض الدراسات السابقة كذلك أن متعلمي اللغة الثانية يواجهون صعوبة في استعمال المتصاحبات اللفظية. ومن هذه الدراسات دراسة (Muhammad Farghal & Obediet Hussein, 1995) والتي أجريت على متعلمي اللغة الانجليزية لغة ثانية في جامعة اليرموك وطبقت على المستويين المبتدئ والمتقدم، حيث أشارت النتائج أن المتعلمين في كلا المستويين، لديهم القصور الشديد في الجوانب المتعلقة بمعرفة المتصاحبات اللفظية واستعمالها في الإنتاج اللغوي، وكذلك دراسة (Laufer & Waldman, 2011; Nesselhauf, 2003)، وقد يرجع السبب في ذلك إلى صعوبة تعلمها كما أشارت إلى ذلك دراسة (Peters,2016)، أو إلى قلة تعرض متعلمي اللغة الثانية لها في فصول تعليم اللغة (Meunier,2012)، ويعزى ذلك إلى أن المتصاحبات اللفظية أقل ورودًا في الاستعمال اللغوي وفي المدخلات اللغوية سواءً في الفصول الدراسية أو في المواقف الطبيعية من العناصر اللغوية المفردة، وقد بحثت بعض الدراسات قضية المدخلات وأثرها على التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية لدى متعلمي اللغة الثانية، منها على سبيل المثال دراسةٌ (Choi,2017; Pellicer – Sanchez,2017; Szudarski, 2012; Szu darski & Carter,2016; Toomer & Elgort,2019 ;Vi lkaite – 2017; Webb & chang,2020;Webb et al,2013)، وركزت هذه الدراسات على البحث في تأثير نمط واحد للمدخلات على التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية لدى متعلمي اللغة الثانية، وهو نمط المدخلات المقروءة. كما أن الباحث لم يجد -حسب الجهد والاطلاع-ما يقابلها في الدراسات العربية مما دعا إلى سد هذه الفجوة، وبناء على ذلك جاءت هذه الدراسة لتسد فجوة بحثية لم تتطرق لها الدراسات السابقة في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية، حيث تتمثل مشكلة الدراسة في التعرف على أثر المدخلات المسموعة في التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

2.1. أهداف الدراسة:

- التعرف على أثر المدخلات المسموعة في التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

3.1. سؤال الدراسة:

- ما أثر المدخلات المسموعة على التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية؟

4.1. أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة عمومًا في طبيعة موضوعها الذي بحثته وما يحيط به من ظروف بحثية وتعليمية في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، وقد أظهرت المقدمة السابقة أن موضوع هذه الدراسة موضوع جديد جدًّا وغير مطروق في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها استنادًا إلى:

- شح الدراسات التي تناولت الكفاية المعجمية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية.
- ندرة الدراسات العربية التي تناولت التدريس الصريح للمتصاحبات اللفظية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية.
- غياب الدراسات التي تناولت التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية.
- غياب الدراسات التي تناولت أثر المدخلات المسموعة في التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

وعليه فإن هذه الدراسة بشكلها العام تسعى إلى سد بعض النقص في الجوانب البحثية والتعليمية السابقة من خلال محاولة الإجابة عن سؤال الدراسة المطروح، والوقوف على أثر المدخلات المسموعة في التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، مما قد يسهم في إثراء ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها بأساليب تعليمية حديثة، تدعم اكتساب المتصاحبات اللفظية لدى متعلمي العربية لغة ثانية.

كما أن هذه الدراسة قد تسهم في اتخاذ القرارات المناسبة حول إمكانية الاعتماد على التعلم العرضي من عدمه. كما أنها قد تثري المكتبة العربية بأدوات بحثية حديثة. وقد تفتح المجال لدراسات أخرى تبحث في الأنماط المختلفة للمدخلات وأثرها في التعلم العرضي للوحدات المعجمية الأخرى.

5.1. حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1445هـ - 2023 م.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة على عينة من متعلمي اللغة العربية لغة ثانية بكلية اللغات وعلومها بجامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية من خلال المدخلات المسموعة.

6.1. مصطلحات الدراسة:

- **المدخلات المسموعة:**

ويقصد بها النصوص المسموعة التي عرضت على المجموعة التجريبية من عينة الدراسة من خلال التعلم العرضي، وتتضمن هذه النصوص المتصاحبات اللفظية المستهدفة في الدراسة الحالية.

- **التعلم العرضي:**

يُعرف التعلم العرضـــي للمتصـــاحبات اللفظية بـأنـه: عمليه تعلم للمفردات دون نية القيام بذلك من قبِل المتعلمين، أو تعلم المفردات أثناء نية القيام بشيء آخر (مثل القراءة) (Richards & Schmidit, 2002).

- **المتصاحبات اللفظية:**

ويقصد بها مجموعة الكلمات التي ترد مع بعضها في المعجم على أنها وحدة معجمية مفردة، نحو: أهل البيت، وأهل الكتاب.

- **متعلمو اللغة العربية:**

من يَتَعلَّمُ العربية لغة ثانية من الناطقين بغيرها.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعتبر المفردات أحد العناصر الرئيسة في تعلم أي لغة من لغات العالم أو تدريسها، وبدونها فإنه لا يمكن لمتعلمي اللغة فهم الآخرين أو التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم وأحاسيسهم. لذا، فإن اكتساب المتعلمين عنصر المفردات بشكل فعّال، وكذلك تطوير استراتيجيات تعلم المفردات الشخصية الخاصة بهم، يمكنهم من تطوير قدر كبير من الطلاقة وتعلم اللغة بشكل تواصلي. ولا شك أن الكلمات المفردة جزء من مفردات اللغة. ومع ذلك؛ فإن المفردات هي أكثر بكثير من مجرد كلمة مفردة، إذ أن مفردات اللغة تشمل أيضًا الوحدات المعجمية المركبة، وكذلك العبارات المكونة من كلمتين أو أكثر. ولذا، يري ميكايل ليسارد Lessard. M, (2021) أن المفردات يمكن تعريفها بأنها "كلمات اللغة، بما في ذلك العناصر المفردة والعبارات أو الكتل المكونة من عدة كلمات تنقل معنى معينًا بالطريقة التي تعمل بها الكلمات المفردة".

إن تعليم المفردات بما في ذلك الوحدات المعجمية المفردة أو المركبة أساس من أسس عملية تعلم اللغة وتعليمها، وقد نص بعض اللغويين على أن عملية تعليم المفردات تمر بثلاث مراحل لدى متعلمي اللغة وهي، 1- التعرف: ويقصد بذلك تعرف المتعلم على المفردة من خلال قراءتها منفردة أو في النص. 2- التدريب: حيث يتدرب المتعلم على المفردة ابتداءً بتهجئتها، مرورًا بالإلمام بمعناها سواء عن طريق استخدام المرادف لها أو استخدام صورتها، وانتهاءً بإدخال الكلمة في جملة مفيدة أو سياق لغوي مألوف. ففي التعلم الصريح للمفردات يقوم المعلم بشرح المفردات المستهدفة في الدرس سواءً تعرف عليها الطالب عن طريق قراءتها منفردة أو في النص مستخدمًا إحدى استراتيجيات تعليم المفردة المعروفة لدى المتخصصين، وأما في التعلم العرضي أو الضمني فإن هذه المفردات لا تقصد منفردة، بل تتعلم من خلال المدخلات كالقراءة أو الاستماع. 3- التقويم: حيث التأكد من فهم المتعلم للمفردة، وقد يكون ذلك عن طريق ذكر مشتقات المفردة، أو عن طريق وصف صورة معينة، أو ما شاكل ذلك. فلا شك أن القراءة بأنواعها من سبل تعلم المفردة وتعليمها، كما أن الاستماع كذلك له دورٌ فاعلٌ في تعلم مفردات اللغة بشقيها الإفرادي والتركيبي.

ينقسم الإطار النظري لهذه الدراسة إلى ثلاثة مباحث، وهي:

1. مفهوم المذهب المعجمي، وأصناف الوحدات المعجمية، وأسس المذهب المعجمي وأهميته.
2. مفهوم المتصاحبات اللفظية، وأنواعها، وخصائصها، ومكوناتها، وأقسامها، وأهمية تدريسها.
3. الدراسات السابقة، والتعقيب عليها.

المبحث الأول: مفهوم المذهب المعجمي Lexical Approach:

يُعرف المذهب المعجمي-والذي تنطلق منه هذه الدراسة- على أنه منهج أو أسلوب في تعليم اللغة، يعتمد على الوحدات المعجمية lexical units بجميع أنواعها أساسًا لاختيار محتوى المواد التعليمية وتنظيمها وتقديمها، بدلاً من الاقتصار على المفردات vocabulary، أو القواعد grammar. ويقصد بالوحدات المعجمية: الوحدات أو الأنواع اللغوية التي يتكون منها المعجم، ويطلق عليها lexis أو lexicon (العصيلي، 2006). وتصنف الوحدات المعجمية إلى أصناف، أهمها:

1- الكلمات المفردة Words:

وهي الصنف المألوف، والأساس الذي تُبنى عليه معظم المعاجم، وتشكل غالبية المواد المعجمية في أي لغة من اللغات. وهي نوعان: كلمات محتوى content words، أو كلمات معجمية تحمل معنى أو معانٍ خاصةٍ بها، نحو: رجل وقلم وكتَبَ ويسافر، وكلمات وظيفية function words أوأدوات وظيفية؛ كحروف الجر، وحروف العطف، وبعض الظروف، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة (العصيلي، 2019).

2- التعبيرات الاصطلاحية Idiomatic Expressions:

وهي أنماط تعبيرية، تتكون من كلمتين أو أكثر، تحولت من معناها الحرفي إلى معنى مغاير، لا يُستَمَد من الكلمات المكونة لها، وإنما يُستَمَد من اتفاق الجماعة اللغوية عليه. أطلق اللغويون على هذه الوحدة المعجمية أسماء مختلفة، منها: المصطلحات، والعبارات الاصطلاحية، والعبارات المسكوكة، والتعبيرات الاصطلاحية. ومن أمثلتها: مات حتف أنفه، وأقر الله عينك، وابن السبيل (العصيلي، 2019)، ولها خصائص مميزة كإمكانية الاستعاضة بكلمة مفردة، فالتعبير: "لقي حتفه..." مثلا هو تعبير اصطلاحي؛ حيث رادف في دلالته كلمة "مات" أو "توفي". والتعبير "رجع بخفي حنين" كذلك تعبير اصطلاحي إذ بالإمكان الاستعاضة عنه بكلمة "خاب" أو "خسر" وهكذا. (القاسمي، 1979).

3- المتصاحبات اللفظية Collocations:

تعرف المتصاحبات اللفظية، بأنها: «كلمتان أو كلمات ينظر إليها على أنها وحدات معجمية مفردة، مستعملة - بحكم العادة - في ترابط بعضها مع بعض في لغة ما ...» (الدسوقي، 1999).

4- الكلمات المتعددة Polywords:

وهي عبارة قصيرة مكونة من كلمتين أو أكثر، كل كلمة منها تنتمي إلى أي نوع من أنواع الكلمات، وتحمل معنىً عاماً يمكن أن يُدرَك من مجموع معاني الكلمات المكوّنة لها منفردة، وربما لا يكون له علاقة بهذه المعاني. وهذا النوع مما يختلف اللغويون في تحديده وتصنيفه لصعوبة الفصل بين حدوده وعدد كلماته، وكثير منهم يدخله تحت وحدات معجمية أخرى. ومن أمثلته في اللغة الإنجليزية: By the way, on the other hand, put off, look up. (Lewis, 2002, P. 92.)

5- التعبيرات المقعدة (المقننة) Institutionalized Expressions:

وهي عبارات تستعمل استعمالاً تداوليًا pragmatics ضمن سياق يفهمه المتكلم والسامع أو مقام يحدد فيه المعنى بالعمل أو الأداء، وهذه التعبيرات تُقسَّم إلى ثلاثة أقسام فرعية: الأول: لفظ قصير، نحو: not yet, certainly not, just a moment، والثاني: صدر الجمل، نحو: sorry to interrupt، والثالث: جملة كاملة تعتمد على المعنى التداولي، نحو: Is John there? (Lewis, 2002, P. 95).

6- التعبيرات الثابتة Fixed Expressions:

وهي عبارات لا يرد فيها لفظٌ إلا مصحوباً بلفظ آخر، ومنها عبارات التحية والتلطف والمجاملة (Lewis, 2002)، مثل: السلام عليكم، صباح الخير، أهلاً وسهلاً، تصبح على خير، لا بأس عليك، الحمد لله على السلامة. وقريب من هذه الوحدة ما أسماه لويس (Lewis, 2002) بالتعبيرات شبه الثابتة Semi-fixed Expressions.

7-التضام Colligation:

أو التلازم النحوي، ويطلق على الكلمات التي يرتبط بعضها ببعض بعلاقات نحوية لا بمعان معجمية، من ذلك عبارات: رغب فيه، ورغب عنه، ورغب إليه، وكل واحدة من العبارات الثلاث تختلف عن غيرها في المعنى؛ فالأولى بمعنى طلبه، والثانية بمعنى كرهه، والثالثة بمعنى استعان به (العصيلي، 2019).

أسس المذهب المعجمي وأهميته:

يرفض المذهب المعجمي -والذي تنطلق منه هذه الدراسة- تقسيم اللغة إلى مفردات، وقواعد، أو كلمات وتراكيب، ويرى لويس صاحب المذهب المعجمي أن المعجم ليس للمفردات المعجمية فقط، بل هو نظام مكون من وحدات معجمية، وأن الكلمة المفردة ليست إلا إحدى هذه الوحدات (Lewis, 2002). ويركز المذهب المعجمي على الطلاقة التواصلية حيث يرى لويس أن المنهج المعجمي يختلف عن المناهج الأخرى في التركيز على فهم طبيعة المفردات اللغوية التي يستخدمها الناطقون الأصليون باللغة بشكل طبيعي (Lewis, 2000). كما يؤكد المذهب المعجمي على أهمية الاستناد على المدونات اللغوية الأصيلة في اختيار المادة اللغوية، بحيث تكون التدريبات والمهمات اللغوية مشابهة للغة المستخدمة في الحياة اليومية (العصيلي، 2006).

وتتمثل أهمية المذهب المعجمي في شموليته لجميع أنواع وأشكال وأنماط الوحدات المعجمية. كما يؤكد هذا المذهب على اكتساب اللغة الهدف اكتسابًا طبيعيًا كما يكتسب الطفل لغته الأم. ويهتم المذهب المعجمي بالجانب التواصلي الشفوي من اللغة، ويعتمد على اللغة الطبيعية كما في المدونات Corpora. كما يساعد المتعلم على اكتساب عدد كبير من الوحدات المعجمية في تراكيب صحيحة لغويًا ومقبولة اجتماعيًا (العصيلي، 2006).

المبحث الثاني: مفهوم المتصاحبات اللفظية:

المتصاحبات اللفظية ظاهرة من الظواهر اللغوية البارزة في جميع اللغات، فهي من كليات اللغة؛ حيث يوجد في كل لغة من اللغات البشرية كلمات يصاحب بعضها بعضًا في الاستعمال اللغوي دون أن يجري عليها الناطق الأصلي تغييرات، أو عمليات اصطفاء في مقام تداولها، أو يقف عندها لأنه تلقاها اعتباطيًا في محيطه اللغوي والاجتماعي واكتسبها كوحدة لغوية مفردة وجرى لسانه في استعمالها دون اختيار لتركيبها وتجاذبها.

وللمتصاحبات اللفظية تعريفات عديدة عند علماء اللغة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

لقد عرّفها ابن مراد: "بأنها تعابير جاهزة في شكل وحدات معجمية معقدة، تتوارثها الأجيال، وأصبحت محيلة إلى خصوصية ما من تجربة الجماعة اللغوية. ومن دلائلها أنها قائمة على المجاز وذات وظيفة إحالية، فلا يدخل المثل ولا الأقوال السائرة ولا الأسماء المركبة؛ لأنها لا تحيل إلى تجربة بعينها، بل هي من المشتركات الثقافية بين الشعوب، والدليل قابليتها للترجمة الحرفية" (ابن مراد، 2006، ص 29-31).

"المتصاحبات اللفظية هي تجمعات معجمية لكلمتين أو أكثر ترد عادة مع بعضها بعضًا لكنها رغم ذلك تستعمل بمعانيها غير الاصطلاحية، بمعنى أنها شفّافة تمامًا وكل مكوّن من مكوّنات التصاحب هو مكوّن دلالي له كيانه ومعناه. والمتصاحبات لا تقيّدها الاعتبارات النحوية والدلالية أو ما يعرف بقابلية التركيب فحسب، بل قيود الاستعمال أيضا". (هليل، 1997، ص228).

وتُعرف المتصاحبات اللفظية بأنها: طريقة لتركيب الكلمات في اللغة لتحقيق قراءة وكتابة طبيعية. وتُعرف أيضًا بأنها التركيبة الطبيعية للكلمات؛ إذ تشير إلى طريقة ربط الكلمات ارتباطًا وثيقًا بعضها مع بعض. وتُعرف بأنها تكرار معتاد لمجموعة من الكلمات المعجمية المفردة، ويأتي تكرارها معًا من خلال شيوع الاستعمال بحيث تميل لتشكيل وحدة مميزة. وتشير التعريفات السابقة إلى الارتباط الذي ينشأ بين المفردات بحيث إذا ذكرت لفظة تلتها الأخرى تلقائيًا (العنزي، 2019، 26)

ويعرفها أبو العزم بأنها: " وحدة لغوية اسمية أو فعلية، مكونة من كلمتين أو أكثر، ينشأ عن ارتباطها معنى جديد، يختلف عما كانت تدل عليه معانيها اللغوية الأصلية منفردة، حيث تنتقل بذلك إلى دلالات اجتماعية، وسياسية، وثقافية، ونفسية، واصطلاحية" (العنزي، 2019، 36).

وهي من الظواهر اللغوية التي انتبه لها العرب قديمًا وعدوها جزءًا من الملكة اللغوية، فمن خالفها فقد وقع في لحن لا يختلف في جوهره عن الخطأ الإعرابي؛ لاشتمالها على قيود المزاوجة المعجمية التي تستسيغها الذائقة اللغوية التي لا تستسيغ مخالفة هذه القيود على الرغم من سلامتها التركيبية والصرفية (الدبيان، 2016).

خصائص المتصاحبات اللفظية:

المتصاحبات اللفظية من الظواهر اللغوية التي ترد مع بعضها في الاستعمال اللغوي، ونجد بجانبها كذلك بعض الظواهر اللغوية المشابهة لها والتي ترد مع بعضها كوحدة لغوية مفردة، ومن هنا تجدر الإشارة إلى بعض الخصائص والسمات التي تميز المتصاحبات اللفظية عن المركبات اللغوية الأخرى المشابهة لها، نحو:

- قيامها على عنصرين: وهما الكلمة المحوية والكلمة المقترنة، حيث تتكون المتصاحبات اللفظية من كلمة محورية تحمل مضمونها الدلالي وتتحكم في اختيار كلمة مقترنة تصحبها. فالكلمة المحورية في "فلك مشحون" هي فلك، والكلمة المحورية في "كأس دهاق" هي كأس، والكلمة المحورية في "واد زاخر" هي واد، والكلمة المحورية في "بحر طام" هي بحر. وإذا أخذنا شواهد فعلية، قلنا إن الكلمة المحورية في "ارتكب جريمة" هي جريمة، وفي "أقام الصلاة" هي الصلاة، والكلمة المحورية في "اقترف ذنبًا" هي ذنب، والكلمة المحورية في "أتى إثمًا" هي إثم.. الخ (المجدوب، 2015). ويلاحظ من الأمثلة السابقة أنه ليس بالضرورة أن تكون الكلمة المحورية هي الأولى وأن الكلمة المقترنة هي الثانية فقد يكون العكس كما تقدم.
- الشفافية الدلالية: بمعنى أن نستشف معنى المتصاحبات اللفظية من فهم دلالة عناصرها المكونة لها كلٌ على حدة. فعلى سبيل المثال نستطيع أن ندرك معنى (خرق المعاهدة) من فهم معاني عناصرها، ف"خرق" يعني "انتهك"، و"المعاهدة" تعني "الاتفاقية"، فجملة "خرق المعاهدة" تعني (انتهك الاتفاقية). بينما لا نستطيع فهم ذلك في مثل (على قدم وساق) لأن ذلك سيؤدي إلى معنى مغاير للمقصود. (القاسمي، 1979).
- العلاقة فيها غير مبررة نحويًا، ولا يمكن التنبؤ بها اعتمادًا على قانون التركيب وحده؛ بل على قيود الاستعمال أيضا. فمثلًا لو قلت (استل سيفًا) أو قلت: (أخرج سيفًا) لكان التركيب سليمًا نحويًا ودلاليًا، ولكنه مخالف لسلطة الاستعمال؛ إذ أن الناطقين الأصليين باللغة لا يقولون "أخرج سيفا" وإنما يستخدمون "استل سيفًا" وهكذا.

- صعوبة الترجمة الحرفية: من خصائص المتصاحبات اللفظية؛ أنه يصعب ترجمتها حرفيًا، وإن كان ذلك ممكنا بحيث يلزم المترجم معرفة الكلمة المصاحبة التي ترد مع الكلمة الأساس في اللغة المترجم إليها لتكون الترجمة مستساغة.
- إمكانية الجمع: من خصائص المتصاحبات اللفظية في اللغة العربية إمكانية الجمع في الاسم أو الفعل، والمثال على ذلك: "نهرٌ جاري" فيمكن جمعه حيث يقال: "أنهارٌ جارية". ويمكن القول في المتصاحبة "أوقد نارًا" "أوقدوا نارًا".
- الخصوصية اللغوية: ما يرد مع كلمة في لغة ما قد لا يتطابق بالضرورة مع نفس الكلمة في لغة أخرى. بمعنى آخر، قد تكون المتصاحبات في لغة ما مختلفة تمامًا عن المتصاحبات في لغة أخرى، فكلمة "خبر" على سبيل المثال ترد في اللغة العربية مع لفظة "سارٌ" كمصاحبة فيقال: "خبرٌ سارٌ"، وأما في اللغة الإنجليزية فإن كلمة "News" التي بمعنى "خبر" ترد مع لفظة "Good" والتي تعني "جيد"؛ وبناء على ذلك فإن المصاحبة الإنجليزية ستكون "Good News" والتي تعني "خبر جيد" وليس "خبر سار" (A. S Brashi, 2005).

أنواع المتصاحبات اللفظية:

صنف اللغويون المتصاحبات إلى نوعين، (الحسيني، 2007) هما:

1- المتصاحبات الاعتيادية: التي أطلق عليها (فيرث) الرصف الاعتيادي، وهذا النوع من التصاحب يكون متوقعًا لدى السامع، بحيث إذا ذكرت الكلمة الأولى تتبادر إلى ذهنه الكلمة الثانية المصاحبة للأولى؛ لأنه يعتمد على اتفاق واصطلاح المتكلمين باللغة، فإذا قال المتكلم: (فصبر) توقع المخاطب كلمة (جميل)، وإذا سمع كلمة (خرير) توقع كلمة الماء، وهكذا.

2- المتصاحبات غير الاعتيادية: وهي التي أطلق عليها (فيرث) الرصف البليغ، ويوجد هذا النوع من المتصاحبات اللفظية في بعض الأساليب الخاصة وعند بعض الكتاب المعنيين، ودرجة التوقع في هذا النوع أقل من النوع الأول لدى السامع؛ لأنه مرتبط بخصوصية النص ومبدعه سواء أكان كاتبًا أم شاعرًا.

وصنف ايميري (Emery, 1991) المتصاحبات اللفظية إلى أربعة أنواع:

1- التعبيرات المتصاحبة المفتوحة (Open collocations): وهو تصاحب لفظتين أو أكثر لتظهرا في تعبير واحد، من دون أية خصوصية علائقية بين هاتين اللفظتين مثل: بدأت الحرب/ المعركة؛ انتهت الحرب/ المعركة.

2- التعبيرات المتصاحبة المقيدة (Restricted collocations): وهو تصاحب مفردتين أو أكثر لتستعمل في سياق مطرد، وليس في استعمال مسكوك، بحيث تتبع نموذجها البنيوي وتتقيد بتأليفها الاستبدالي نحوًا ودلالةً وتداولًا. وورد هذا النوع من المتصاحبات اللفظية في أنواع مختلفة من التراكيب النحوية:

أ. فعل + فاعل : اندلعت/نشبت/شبت + الحرب/ المعركة.

ب. فعل+ مفعول : خاض + المعركة/ المفاوضات.

ج. اسم + صفة : معركة/ حرب + طاحنة/شعواء/ ضارة - جريمة/ ابتسامة + نكراء.

3- التعبيرات المتصاحبة المتصلة (Bound collocations): هذا الصنف من التعبيرات المتصاحبة هو جسر بين المتصاحبات والمسكوكات. مثل: أطرق الرأس، وشمّر عن ساعديه، وحربٌ ضروس.

4- التعبيرات المتصاحبة المسكوكة (idioms): يتميز هذا الصنف بثباته القوي أمام أي استبدال وهو غالبًا ما يستعمل في السياقات والمعاني الخاصة بحيث تشكل جميعها وحدة دلالية خاصة بها. مثل: الحرب الباردة وحرب الكواكب.

أقسام المتصاحبات اللفظية:

اختلف الباحثون في تقسيم المتصاحبات اللفظية تبعًا لاختلافهم في حدودها الفاصلة. حيث قسمها العصيلي (2019) من حيث درجة التنبؤ بالمصاحبة، إلى ثلاثة مستويات: الأول يشمل متصاحبات يمكن التنبؤ بها بقوة، مثل: صهيل الفرس، وعواء الذئب، وخرير الماء، وحفيف الأشجار. والثاني يشمل متصاحبات أقل قابلية للتنبؤ، مثل كلمتي: صندوق، وبريد. فالكلمة الأولى يمكن أن تصاحب كلمات أخرى مثل: القمامة، والشكاوى، والزكاة؛ فيقال: صندوق القمامة، وصندوق الشكاوى، وصندوق الزكاة. أما الثانية فيمكن أن تصاحب كلمات أخرى مثل: بريد عادي، وبريد مستعجل، وبريد إلكتروني. أما الثالث فيشمل متصاحبات متنافرة، فلا يقال مثلاً: مواء الكلب، ولا نباح القط، ولا زئير الحمار، كما لا يقال: اركب العصفور، ولا اشرب اللحم، ولا اقرأ البيت، فهذه مصاحبات عدمية لا وجود لها في لغة الجماعة اللغوية.

أما عبد العزيز (1998) فقد قسم المتصاحبات اللفظية على أساس درجة التلازم وقوة الارتباط بين المفردات المتلازمة إلى ثلاثة أقسام، وهي: التلازم البسيط، الذي لا يقتضي التزامًا كبيرًا، مثل: البريد الإلكتروني، والبريد المستعجل. والتلازم الوسيط، الذي تكون درجة التلازم أعلى من البسيط، مثل: أدى مهمة، أدى واجب. والتلازم الوطيد، وهو الذي تكون فيه درجة التلازم قوية، مثل: إتاء الزكاة، وحج البيت.

وقسمها لويس (Lewis, 2002) على أساس نوع أجزاء المتصاحبات اللفظية إلى قسمين، وهما: المتصاحبات المعجمية: وفيها يتم دمج وحدتين معجميتين من الكلمات المفتوحة open class word، ويقصد بها الكلمات التي يمكن الاشتقاق منها كالمصادر والأفعال، كأن تكون على شكل (اسم+ اسم) أو (اسم+ فعل). والمتصاحبات النحوية: وفيها يتم دمج كلمة معجمية واحدة من الكلمات المفتوحة open class word، مع كلمة نحوية مغلقة close class word، ويُقصد بها الكلمات التي لا يمكن الاشتقاق منها، كالحروف والظروف ونحوها.

كما قسمها هيل (Hill, 2000)، وقد أسماها المتلازمات اللفظية إلى أربعة أقسام، وهي: المتلازمات اللفظية الفريدة من نوعها؛ التي لا يمكن استبدالها بكلمة أخرى، والمتلازمات القوية، والمتلازمات متوسطة القوة، والمتلازمات الضعيفة.

كما قسمت إلى: العقدة، ويعنى بها الكلمة الرئيسة. والملازم للعقدة، ويعنى بها المواد المعجمية التي تأتي مع العقدة وتكون ذات صلة وثيقة بها (العنزي، 2019).

وتصنف المتصاحبات اللفظية في المعجم بعدة طرق، وهي: تحت الكلمة الأولى، أو أسبق الكلمتين في ترتيب المعجم، أو أبرز الكلمتين، أو كلتا الكلمتين مع الإحالة للربط بينهما (العنزي، 2019).

أهمية تدريس المتصاحبات اللفظية:

يشير Henriksen (2013):" أن إتقان اللغة الاصطلاحية ومنها المتصاحبات اللفظية يعتبر أحد الجوانب المهمة من الكفاية التواصلية لدى الناطقين الأصليين حيث يمكنهم من معالجة اللغة بطلاقة، وتلبية احتياجاتهم التواصلية في المواقف المختلفة. كما أنها مهمة بنفس القدر لمتعلمي اللغة الثانية" ومن هذا المنطلق تظهر أهمية تدريس المتصاحبات اللفظية لمتعلمي اللغة لغة

ثانية أو أجنبية. كما تساهم المتصاحبات في إثراء لغة المتحدث، وإضافة قوة للمعنى؛ فكلمة "جارح" تعطي معنى أقوى لكلمة "نسر"، كما تستخدم المتصاحبات اللفظية في تزيين الكلام، "فضم الألفاظ بعضها إلى بعض ضمًا وظيفيًا يظهر معاني جديدة تكون أقوى في التعبير في أغلب الأحيان من استخدام تلك الألفاظ المفردة". (انظر: القاسمي، 1979، ص18- 19)، وتساعد المتصاحبات اللفظية على توقع ما يريد المتكلم قوله من مفردات أثناء الكلام، وتسهم معرفة المتصاحبات اللفظية في القدرة على تحديد دلالة الكلمات من خلال المصاحبات المختلفة، على سبيل المثال: كلمة (أهل) تعني الأسرة أو القرابة، واقترانها بكلمات أخرى مثل كلمة (البيت) أو كلمة (الكتاب) ينتج عنه دلالات لغوية أخرى، حيث تدل (أهل البيت) على قرابة الرسول ﷺ، وتدل (أهل الكتاب) على اليهود والنصارى (الحسيني، 2007)، مما ينمي الكفاية المعجمية لمتعلم اللغة.

وتشير العديد من الدراسات إلى انخفاض مستوى استخدام المتصاحبات اللفظية لدى متعلمي اللغة الثانية، ومن الأمثلة على هذه الدراسات دراسة القحطاني (2019) التي بحثت في الكفاية المعجمية لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية، وخلصت نتائجها إلى ضعف مستوى المتعلمات في استخدام المتصاحبات اللفظية، وفسرت الباحثة ذلك بضيق معرفة المتعلمات المعجمية، واتجاه المناهج التقليدية إلى محتوى مصنوع، أو محتوى أصيل ومعدل عليه بنسبة كبيرة مما أفقده تركيبته المعجمية الطبيعية. ودراسة لوفر ووالدمان (Laufer & Waldman, 2011) التي أظهرت نتائجها أن استخدام متعلمي اللغة الثانية في المستويات المبتدئة والمتوسطة والمتقدمة للمتصاحبات اللفظية في كتابتهم كان أقل من الناطقين الأصليين باللغة، كما أنهم استخدموا متصاحبات لفظية خاطئة، وفسر ذلك بأن تعرض متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية للمتصاحبات اللفظية في فصول تعليم اللغة محدود، كما أن الكتب الدراسية لا تتناول المتصاحبات اللفظية بصورة كافية؛ مما يدل على أهمية تدريس المتصاحبات اللفظية واختيار الأساليب المناسبة لتقديمها.

وقد أشار هيل (Hill, 2000) إلى عدة أسباب جعلت المتصاحبات اللفظية مهمة في تعلم اللغة الأجنبية، ومنها الطلاقة، حيث أشار إلى أن المتصاحبات اللفظية تمكن المتحدث من التفكير بسرعة والتواصل بكفاءة. وذكر أن الناطق باللغة الأم يتحدث بطلاقة لأنه يستحضر اللغة من المعجم العقلي المتوفر لديه. ومن الأسباب التي تجعل متعلم اللغة الثانية يجد صعوبة في الاستماع أو القراءة، لا يرجع إلى كثافة الكلمات الجديدة بل إلى كثافة الوحدات اللغوية المركبة ومنها المتصاحبات اللفظية التي لا يعرفها.

المبحث الثالث: الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة قضية المتصاحبات اللفظية من زوايا مختلفة حيث بحثت بعض الدراسات في الكفاية المعجمية لمتعلمي اللغة الثانية من خلال قياس مدى استخدامهم للمتصاحبات اللفظية، نحو دراسة (AlDakas,2015) التي قاست مستوى كفاية متعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية في استخدام المتصاحبات اللفظية، والتعرف على أثر ممارسة اللغة في اكتساب المتصاحبات اللفظية، كما بحثت الدراسة في أهم الأخطاء التي ترتكبها عينة الدراسة في استخدام المتصاحبات اللفظية، واقتراح الحلول لها. وأظهرت النتائج انخفاض مستوى الكفاية في استخدام المتصاحبات اللفظية، وأن التطور عند ممارسة اللغة لم يكن ملحوظًا. ودراسة القحطاني (2019) التي طبقت على عينة من متعلمات اللغة العربية لغة ثانية وقارنت كفايتهم المعجمية بالناطقات باللغة، وخلصت نتائجها إلى ضعف مستوى استخدام المتصاحبات اللفظية لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها.

كما بحثت دراسات أخرى في موضوع التدريس الصريح للمتصاحبات اللفظية وأثره في تطور الكفاية المعجمية لمتعلمي اللغة الثانية ومن هذه الدراسات، دراسة لين (Lin, 2009) التي ركزت على أثر التدريس الصريح للمتصاحبات اللفظية على

المدى الطويل في تطوير القراءة فهمًا وطلاقة من جهة، وفي إتقان اللغة الإنجليزية لغة أجنبية من جهة أخرى، ووجدت الباحثة أن هناك علاقة قوية بين الكفاية في المتصاحبات اللفظية وإتقان القراءة.

في دراسة أخرى (Fahim & Vaezi, 2011) قام الباحثان بتقييم مدى فعالية التدريس الصريح للمتصاحبات اللفظية، حيث قسمت عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات متجانسة، وطبق على المجموعتين التجريبية نوعين من تعزيز المدخل في مهارة القراءة وهما: التعزيز القائم على المدخل المرئي، والتعزيز القائم على استخدام شكل معين في كتابة حروف المتصاحبات اللفظية وهو الكتابة بأحرف عريضة، ولم تتلقى المجموعة الثالثة الضابطة أي تعزيز. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، مما يعني أن التدريس الصريح بالنموذجين السابقين كان مفيدًا في التعلم.

بالمثل، فقد بحث (Sulhe, 2015) في أثر التدريس الصريح للمتصاحبات اللفظية على كفاية متعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، من خلال برنامج تدريبي يهدف إلى تقديم مفهوم المتلازمات اللفظية، وتدريب المتعلمين على استخدامها، وخلصت الدراسة إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية على نظرائهم في المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للدراسة.

وبحثت دراسة الشاوي (2021) أثر التدريس الصريح للمتصاحبات اللفظية على الكفاية المعجمية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وطبقت الباحثة على المجموعة التجريبية برنامجًا تدريبيًا قائمًا على المذهب المعجمي للويس. وأظهرت نتائج الدراسة تفوق أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، مما يدل على وجود أثر إيجابي للتدريس الصريح للمتصاحبات اللفظية على تنمية الكفاية المعجمية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

لقد اهتمت العديد من الدراسات الحديثة بقضية التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية من خلال تعريض متعلمي اللغة الثانية لأنماط مختلفة من المدخلات ثم قياس أثرها في اكتسابهم للمتصاحبات اللفظية. فقد بحثت دراسة (Pellicer – Sanchez, 2017) في تأثير نمط المدخلات المقروءة على الاكتساب العرضي للمتلازمات اللفظية، حيث قام المتعلمون بقراءة قصة واحدة تحتوي على عدد من المتصاحبات اللفظية المستهدفة في الدراسة، وأظهرت النتائج أنه قد تم اكتساب المتصاحبات اللفظية بطريقة عرضية من خلال القراءة. وبالمثل، بحث (Vilkaite , 2017) في التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية من خلال قراءة النصوص الأكاديمية، ووجد الباحث أنه قد تم التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية. ولم تظهر دراسة (Szudraski, 2012) أثرًا ملحوظًا للمدخلات المقروءة على التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية، ففي غصون ثلاثة أسابيع قرأ المتعلمون ثلاث قصص قصيرة مختلفة تحتوي على عشر متصاحبات لفظية (لأفعال – وأسماء) مُستهدفة مع أفعال غير منتظمة، بينما لم يقرأ المتعلمون في المجموعة الضابطة أياً من هذه القصص، وقد أظهرت نتائج الاختبارات البعدية عدم وجود اختلافات كبيرة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التي قرأت القصص القصيرة، مما يشير إلى أن المدخلات المقروءة فقط لم تحسن من معرفة المتعلمين بالمتصاحبات اللفظية، وقد أكدت دراسة (Szudarski and carter , 2016) هذه النتائج.

قارنت عدد من الدراسات (Brown et al , 2008, Vidal , 2011 Vu & peters , 2020 , Webb & Chang , 2012) فعالية أنماط المدخلات المختلفة: (القراءة فقط، والاستماع فقط، والقراءة أثناء الاستماع، والقراءة مع تعزيز المُدخلات النصية) في التعلم العرضي للمفردات. وخلصت هذه الدراسات إلى نتائج متشابهة إلى حد كبير، حيث أظهرت النتائج في دراسة (e.g. Brown et al, 2008, Vidal, 2011) أن القراءة فقط، والقراءة أثناء الاستماع أكثر فعالية مقارنة بالاستماع فقط.

بينما أظهرت نتائج دراسة ويب وتشانق أن القراءة أثناء الاستماع تساعد في اكتساب المفردات مقارنة بالقراءة فقط (Webb & Chang , 2012). في حين أن القراءة مع تحسين المدخلات النصية تؤدي إلى معرفة أفضل بالمفردات مقارنة بالقراءة والاستماع فقط (Vu & peters , 2020).

كما خلصت عدة دراسات، منها: (Sonbul & Schmitt, 2013; Szudarski & Carter, 2016; Toomer & Elgort, 2019) إلى أن تعزيز الطباعة، مثل: التسطير أو الكتابة بالبنط الأسود أو الكتابة المائلة، يمكن أن يُحسَّن الاكتساب العرضي للمتصاحبات اللفظية من خلال القراءة.

بحثت دراسة أجراها سوزدارسكي وكارتر (Szudarski and Carter, 2016) في تأثير القراءة فقط، والقراءة مع تعزيز المدخلات النصية (أي التسطير والطباعة) على الاكتساب العرضي للمتصاحبات اللفظية، وقد تم تقسيم المشاركين إلى ثلاث مجموعات: مجموعتان تجريبيتان، تقرأ المجموعة الأولى قصصاً تحتوي على المتصاحبات اللفظية المستهدفة مع تعزيز المدخلات، أما المجموعة الثانية تقرأ دون تعزيز للمدخلات، ومجموعة ضابطة واحدة لم تتعرض لأي نوع من المدخلات. وأظهرت نتائج الدراسة أن القراءة مع تعزيز المدخلات النصية أدى إلى تحسُّن كبير في معرفة المتعلمين بالمتصاحبات اللفظية، أما المجموعة التي تعرضت للمدخلات المقروءة دون تعزيز لم تتحسن معرفتهم بالمتصاحبات اللفظية.

بالمثل، بحثت دراسة (Toomer and Elgort, 2019) في التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية من خلال القراءة فقط، والقراءة مع تعزيز المدخلات النصية (أي كتابة المتصاحبات اللفظية بالخط العريض). وقد قرأ المشاركون في المجموعة التجريبية تسعة نصوص تحتوي على خمسة عشر متصاحبة لفظية، ثم بعد ذلك أجري لهم اختبار بعدي لقياس مدى اكتسابهم للمتصاحبات اللفظية المستهدفة. وأظهرت النتائج أن القراءة مع تعزيز المدخلات النصية قد ساعد على التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية بشكل أفضل مقارنة بالقراءة فقط. وقد يكون هناك العديد من الأسباب المحتملة التي قد تجعل القراءة مع تعزيز المدخلات النصية تفيد في التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية، حيث أن متعلم اللغة الثانية قد يواجه صعوبة في تمييز المتصاحبات اللفظية (Wray, 2002)؛ ولذلك فإن تحسين المدخلات النصية للمتصاحبات اللفظية المستهدفة تجعل المدخلات أكثر وضوحًا في النص مما يجذب انتباه المتعلمين للمتصاحبات اللفظية ويساعدهم على اكتسابها. وهذا ما أشارت إليه فرضية الملاحظة، التي تفترض أن الملاحظة مطلوبة لاستيعاب المدخلات (Van & Peter, 2021). وقد أظهرت الدراسة التي أجراها تشوي (Choi, 2017) واستخدم فيها تقنية التتبع البصري، أن المتعلمين الذين يقرأون النصوص المحسّنة يقضون وقتاً أطول بكثير في قراءة المتصاحبات اللفظية المستهدفة مقارنة بأولئك الذين يقرأون النصوص غير المحسنة، وهذا يشير إلى أن تعزيز المدخلات النصية قد جذب انتباه المتعلمين للمتصاحبات اللفظية المستهدفة، وساعد على اكتسابها.

وتعد دراسة (Webb et al, 2013) أول دراسة تبحث في أثر القراءة أثناء الاستماع على الاكتساب العرضي للمتصاحبات اللفظية، وقد قسم أفراد العينة إلى أربع مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة. حيث قامت كل مجموعة تجريبية بالقراءة والاستماع في آن واحد للمتصاحبات اللفظية المستهدفة. وأجرى المتعلمون اختبار قبلي وبعدي، وأظهرت النتائج دلالة إحصائية كبيرة في تعرف المتعلمين على المتصاحبات اللفظية في الاختبار البعدي؛ مما يشير إلى أن القراءة أثناء الاستماع أدت إلى تعلم عرضي للمتصاحبات اللفظية.

وفي دراسة حديثة لويب وتشانق (Webb and Chang, 2020) بحثا فيها أثر ثلاثة أنماط للمدخلات، وهي: القراءة فقط، والاستماع فقط، والقراءة أثناء الاستماع على التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية. وقد قُسم المشاركون في الدراسة إلى ثلاث مجموعات تجريبية، وتعرضوا إلى سبعة عشر من المتصاحبات اللفظية المستهدفة، في حين أجرت المجموعة الضابطة الاختبارات فقط. وقد تم قياس معرفة المشاركين بالمتصاحبات اللفظية من خلال اختبار قبلي قبل أسبوع واحد من التجربة، ثم طبق على العينة اختبارات بعدية، اختبار بعد التجربة مباشرة، واختبار بعد أربعة أسابيع من التجربة وسمي هذا الاختبار بالاختبار البعدي المتأخر. وخلصت الدراسة إلى أن القراءة أثناء الاستماع أدت إلى أعلى مكاسب في التعلم العرضي للمتلازمات اللفظية، بينما لم تختلف النتائج بشكل ملحوظ في نمط الاستماع فقط، ونمط القراءة فقط.

وبالمثل، بحثت دراسة فان وبيتر (Van & Peter, 2021) في أثر أنماط المدخلات المختلفة على التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية، حيث بحثت الدراسة في أثر ثلاثة أنماط مختلفة للمدخلات، وهي: نمط القراءة فقط، ونمط القراءة أثناء الاستماع، ونمط القراءة مع تحسين المدخلات النصية، وطبقت الدراسة على عينة من متعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، وخلصت إلى أن نمط القراءة مع تحسين المدخلات النصية أسفر عن مكاسب تعلم أعلى من بقية الأنماط الأخرى، وأن مكاسب التعلم في نمط القراءة أثناء الاستماع أفضل من القراءة فقط.

التعقيب على الدراسات السابقة:

ركزت معظم الدراسات السابقة التي قارنت بين الأنماط المختلفة للمدخلات وتأثيرها على التعلم العرضي للمفردات على نوع واحد من الوحدات المعجمية وهو (الكلمات المفردة). كما لوحظ ندرة الدراسات التي تقارن بين أنماط المدخلات، نحو: القراءة فقط، والقراءة مع تحسين المدخلات النصية، والاستماع فقط، وأثرها في التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية.

ولم تتفق الدراسات السابقة على فاعلية الأنماط المختلفة للمدخلات في التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية، حيث توصلت بعض الدراسات إلى فاعلية القراءة مع تحسين المدخلات النصية في التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية نحو دراسة فان وبيتر(Van & Peter, 2021)، بينما توصلت دراسة ويب وتشانق (Webb and Chang, 2020) إلى أن القراءة أثناء الاستماع أفضل من الأنماط الأخرى في التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية.

كما يلاحظ من العرض السابق للدراسات أن قضية التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية قد تناولته الأبحاث الأجنبية ولم يجد الباحث -حسب الجهد والاطلاع-ما يقابلها في الدراسات العربية، مما دعا إلى سد هذه الفجوات.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في قضية التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية من خلال تعريض عينة الدراسة لنمط من أنماط المدخلات، وهي المدخلات المسموعة ، لكنها تختلف معهم في اللغة المستهدفة، حيث استهدفت معظم الدراسات السابقة التي تناولت التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية أو أجنبية، أما هذه الدراسة فاستهدفت متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، كما تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في منهجية البحث وهو المنهج شبه التجريبي، وفي أدوات الدراسة وهي الاختبار القبلي والبعدي، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تصميم الأدوات البحثية والمنهجية، كما استفاد منها في استعراض أدبيات الدراسة.

أما الهدف من استعراض الدراسات التي تناولت قياس الكفاية في المتصاحبات اللفظية، والدراسات التي تناولت أثر التدريس الصريح للمتصاحبات اللفظية على كفاية المتعلمين، فذلك لإيضاح مدى انتشار هذه المشكلة في تعليم اللغات الأجنبية،

ومحاولات الباحثين في إيجاد الحلول والأساليب التدريسية المناسبة لتعليمها، وندرة الدراسات العربية التي تناولت هذه القضية حيث لم يقف الباحث -على حد الجهد والاطلاع-إلا على دراسة القحطاني (2019) في مجال قياس الكفاية المعجمية لمتعلمي العربية لغة ثانية. ولا يوجد دراسات عربية -على حد علم الباحث- تناولت قضية التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية، مما قد يدل على أن واقع البحث اللغوي التطبيقي العربي يعاني في هذا الجانب، ومن هنا جاءت الدراسة الحالية لسد هذه الفجوات.

ويعرض الجدول الآتي المنهجية التي اتبعتها أبرز الدراسات السابقة التي تناولت التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية من خلال الأنماط المختلفة للمدخلات، والنتائج التي توصلت إليها:

عنوان الدراسة	المنهجية	نمط المدخلات	عينة الدراسة	النتائج
Van &) (Peter, 2021	شبه تجريبية، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.	نمط القراءة فقط، ونمط القراءة أثناء الاستماع، ونمط القراءة مع تحسين المدخلات النصية.	عينة من متعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية من الجنسية الفيتنامية.	1. أن نمط القراءة مع تحسين المدخلات النصية أسفر عن مكاسب تعلم أعلى من بقية الأنماط الأخرى. 2. كما أن مكاسب التعلم في نمط القراءة أثناء الاستماع أفضل من القراءة فقط.
(Webb and Chang, 2020)	شبه تجريبية، وتم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة.	درسوا فيها أثر ثلاثة أنماط للمدخلات، وهي: القراءة فقط، والاستماع فقط، والقراءة أثناء الاستماع على التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية.	عينة من متعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية بتايوان.	1. أن القراءة أثناء الاستماع أدت إلى أعلى مكاسب في التعلم العرضي للمتلازمات اللفظية. 2. بينما لم تختلف النتائج بشكل ملحوظ في نمط الاستماع فقط، ونمط القراءة فقط.
Toomer and) (Elgort, 2019	شبه تجريبية، وقسم أفراد العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.	القراءة فقط، والقراءة مع تعزيز المدخلات النصية (أي كتابة المتصاحبات اللفظية بالخط العريض).	عينة من متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية.	1. أن القراءة مع تعزيز المدخلات النصية قد ساعد على التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية بشكل أفضل مقارنة بالقراءة فقط.
(Szudarski and Carter, 2016)	شبه تجريبية، تم تقسيم المشاركين إلى ثلاث مجموعات: مجموعتان تجريبيتان، تقرأ	القراءة فقط، والقراءة مع تعزيز المدخلات النصية (أي التسطير والطباعة).	عينة من متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية.	1. أن القراءة مع تعزيز المدخلات النصية أدى إلى تحسُّن كبير في معرفة المتعلمين بالمتصاحبات

	المجموعة الأولى قصصاً تحتوي على المتصاحبات اللفظية المستهدفة مع تعزيز المدخلات، أما المجموعة الثانية تقرأ دون تعزيز للمدخلات، ومجموعة ضابطة واحدة لم تتعرض لأي نوع من المدخلات.			اللفظية، أما المجموعة التي تعرضت للمدخلات المقروءة دون تعزيز لم تتحسن معرفتهم بالمتصاحبات اللفظية.
Webb et al., (2013)	شبه تجريبية، وقسم أفراد العينة إلى أربع مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة.	القراءة أثناء الاستماع.	عينة من متعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية بتايوان.	1. أظهرت النتائج دلالة إحصائية كبيرة في تعرف المتعلمين على المتصاحبات اللفظية في الاختبار البعدي. مما يشير إلى أن القراءة أثناء الاستماع أدت إلى تعلم عرضي للمتصاحبات اللفظية.
(Szudraski, 2012)	شبه تجريبية، وقد قرأ المتعلمون في المجموعة التجريبية ثلاث قصص قصيرة مختلفة تحتوي على عشر متصاحبات لفظية، بينما لم يقرأ المتعلمون في المجموعة الضابطة أياً من هذه القصص.	نمط القراءة فقط.	عينة من متعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية.	1. أظهرت نتائج الاختبارات البعدية عدم وجود اختلافات كبيرة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التي قرأت القصص القصيرة، مما يشير إلى أن المدخلات المقروءة فقط لم تحسن من معرفة المتعلمين بالمتصاحبات اللفظية.

3. منهجية الدراسة وإجراءاتها:

1.3. منهجية الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة المتمثلة في معرفة أثر المدخلات المسموعة في التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية؛ استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة، وهو المنهج المناسب لمثل هذه الدراسة؛ وذلك لأنه يكشف العلاقة السببية بين أثر المتغير المستقل (التعليم العرضي للمتصاحبات اللفظية من خلال المدخلات المسموعة) على المتغيرات التابعة (التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية)،

ويُعرف المنهج شبه التجريبي بأنه: المنهج المستخدم لمعرفة الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل على المتغير التابع بهدف التنبؤ بالمستقبل حول أي تغيير إصلاحي يجب إجراؤه على الظاهرة المدروسة (القحطاني وآخرون، 2010).

2.3. مجتمع الدراسة:

"هو مجموعة من الوحدات الإحصائية المعرفة بصورة واضحة والتي يراد منها الحصول على بيانات" (العزاوي، 2008، ص 161)، وتم تطبيق هذه الدراسة على متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، من طلاب البرنامج المكثف بقسم الإعداد اللغوي أحد أقسام كلية اللغات وعلومها بجامعة الملك سعود بالرياض.

3.3. عينة الدراسة:

ذلك الجزء من مفردات الظاهرة التربوية موضوع البحث والذي يختاره الباحث وفق شروط معينة؛ ليمثل المجتمع الأصلي للبحث تمثيلًا حقيقيًا صادقًا (العزاوي، 2008، ص161)، ووقع الاختيار على عدد ثلاثين طالبًا من طلاب المستوى الثالث والذي يصنف مستوىً متوسطًا؛ من طلاب البرنامج المكثف- شطر الطلاب- بقسم الإعداد اللغوي أحد أقسام كلية اللغات وعلومها بجامعة الملك سعود بالرياض. وتجدر الإشارة إلى أن عينة الدراسة ينتمون إلى جنسيات مختلفة وليسوا من جنسية واحدة.

4.3. أدوات الدراسة:

وظفت الدراسة الأدوات الآتية لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهدافها، وهي: برنامج تدريبي، واختبار قبلي، واختبار بعدي.

واتبعت الدراسة عددًا من الأساليب للتحقق من صدق الأدوات وثباتها، ومنها:

- عرض الأدوات على عدد من المحكمين المتخصصين في المجال، وإجراء التعديلات اللازمة نحو الملحوظات التي تفضل بها المحكمون.
- حساب الثبات باستخدام معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ).
- حساب الثبات لأداة الاختبار باستخدام التجزئة النصفية.
- حساب معاملات السهولة والصعوبة للتحقق من مدى مناسبة الاختبار من حيث السهولة والصعوبة.
- تحديد معاملات التمييز للتحقق من قدرة الاختبار على التمييز بين المفردات.

التجربة الاستطلاعية لأداة الاختبار:

بعد التعديلات التي أبداها المحكمون، تم تطبيق الأداة على عينة عشوائية استطلاعية من نفس المستوى والبالغ عددها خمسة عشر طالبًا، وقد استهدفت التجربة الاستطلاعية ما يأتي:

- **معرفة مدى وضوح تعليمات ومفردات أداة الاختبار:**

بعد عرض الاختبار على العينة الاستطلاعية، أظهرت التجربة وضوح تعليمات ومفردات الاختبار بحيث لم تثير أي مفردة خلال فترة الاختبار سؤالاً يعبر عن غموض في التعليمات، ومن خلال الإجابات تم التأكد من وضوح مفردات الاختبار وخلوها من التعقيد، فلم تجد العينة صعوبة في استيعاب المفردات.

▪ **تحليل مفردات الاختبار:**

إن الغرض من تحليل مفردات الاختبار هو حساب درجة كفاءة كل مفردة من مفردات الاختبار، وتحسب عن طريق المؤشرات التالية:

أ- حساب معامل ثبات الاختبار:

لقياس مدى ثبات الاختبار تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's) ومعادلة التجزئة النصفية (Split–half) للتأكد من ثبات الاختبار، حيث طبقت على العينة الاستطلاعية لقياس الصدق البنائي، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (3-1) يبين حساب ثبات الاختبار وفقاً لمعامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للاختبار:

	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
معامل ثبات الاختبار	0.826	0.792

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن معامل ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ بلغ (0.826)، بينما بلغ في التجزئة النصفية (0.792) وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ب- حساب معامل السهولة والصعوبة Facility and Difficulty Indices:

تشكل عملية حساب معامل السهولة والصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار عملية ضرورية ومهمة في بناء الاختبار؛ لأنها تسهم في الحكم على مدى صلاحية الفقرة ومناسبتها لأغراض القياس.

ولقد تم حساب معاملي السهولة والصعوبة وفق المعادلتين الآتيتين:

$$\text{معامل سهولة السؤال} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخاطئة}}$$

$$\text{معامل صعوبة السؤال} = \frac{\text{عدد الإجابات الخاطئة}}{\text{عدد الإجابات الخاطئة + عدد الإجابات الصحيحة}}$$

وبعد حساب معاملات السهولة، ظهرت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (3-2) يبين معامل السهولة والصعوبة للاختبار:

رقم السؤال	عدد الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخطأ	معامل السهولة	معامل الصعوبة
1	8	7	0.53	0.47
2	9	6	0.60	0.40

ISSN: 2706-6495

0.47	0.53	7	8	3
0.33	0.67	5	10	4
0.53	0.47	8	7	5
0.47	0.53	7	8	6
0.47	0.53	7	8	7
0.47	0.53	7	8	8
0.33	0.67	5	10	9
0.40	0.60	6	9	10
0.47	0.53	7	8	11
0.53	0.47	8	7	12
0.40	0.60	6	9	13
0.47	0.53	7	8	14
0.60	0.40	9	6	15
0.47	0.53	7	8	16
0.40	0.60	6	9	17
0.47	0.53	7	8	18
0.47	0.53	7	8	19
0.67	0.33	10	5	20
0.47	0.53	7	8	21
0.40	0.60	6	9	22
0.67	0.33	10	5	23
0.40	0.60	6	9	24
0.40	0.60	6	9	25
0.47	0.53	7	8	26
0.53	0.47	8	7	27
0.33	0.67	5	10	28
0.40	0.60	6	9	29
0.60	0.40	9	6	30
0.47	0.53	7	8	31

32	6	9	0.40	0.60
33	9	6	0.60	0.40
34	10	5	0.67	0.33
35	7	8	0.47	0.53
36	7	8	0.47	0.53
37	9	6	0.60	0.40
38	8	7	0.53	0.47
39	8	7	0.53	0.47
40	6	9	0.40	0.60
الدرجة الكلية	319	281	0.53	0.47

ومن الجدول السابق يتضح أنَّ معاملات السهولة والصعوبة مقبولة في معظمها، حيث بلغ معامل السهولة الكلي (0.53)؛ بينما بلغ معامل الصعوبة الكلي (0.47)، ممّا يبين اقتراب المعاملات من (0.50) وهي المعبرة عن مناسبة مفردات الاختبار اعتمادًا على أن القيمة السابقة هي قيمة متوسطة تعبر عن التوازن في فقرات الاختبار من حيث السهولة والصعوبة.

ج- تحديد معامل التمييز Coefficient Discrimination:

يشير معامل التمييز إلى قدرة المفردة على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا، وهذا يعني صدق المفردة في تحقيق وظيفتها في الاختبار وهي الدقة في التمييز بين الطلاب المتفوقين والمخفقين.

ولقد تم حساب معامل التمييز وفق المعادلة التالية:

معامل التمييز = عدد الإجابات الصحيحة عن الفقرة في المجموعة العليا _ عدد الإجابات الصحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا ÷ عدد أفراد أحد المجموعتين.

ولحساب معامل التمييز تم تقسيم الدرجات حسب الربيعيات، حيث يُصنِّفان التلاميذ إلى فئتين متدنية وعالية، الأولى الفئة التي حصلت على درجات متدنية في الاختبار وهي الفئة التي تبلغ درجتها 10.00 أو أقل والفئة الأخرى هي الفئة التي حصلت على درجات عالية تبلغ 17.00 فأعلى، وقد ظهرت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (3-3) يبين معامل التمييز لمفردات الاختبار:

رقم السؤال	عدد الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا	عدد الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا	معامل التمييز
1	4	1	0.75
2	4	2	500.
3	3	1	500.
4	4	2	500.

ISSN: 2706-6495

رقم السؤال	عدد الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا	عدد الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا	معامل التمييز
5	3	1	500.
6	4	1	0.75
7	4	0	1.00
8	3	1	500.
9	4	0	1.00
10	4	2	500.
11	4	2	500.
12	3	1	500.
13	4	2	500.
14	3	1	500.
15	4	1	0.75
16	4	1	0.75
17	4	2	500.
18	3	1	500.
19	3	1	500.
20	3	0	0.75
21	4	1	0.75
22	4	0	1.00
23	3	1	500.
24	4	0	1.00
25	4	2	500.
26	4	1	0.75
27	3	0	0.75
28	4	2	500.
29	4	0	1.00
30	3	1	500.
31	4	0	1.00
32	4	1	0.75

رقم السؤال	عدد الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا	عدد الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا	معامل التمييز
33	4	2	500.
34	4	1	0.75
35	4	1	0.75
36	4	0	1.00
37	4	2	500.
38	4	0	1.00
39	3	0	0.75
40	4	1	0.75
المجموع الكلي	148	39	0.68

ومن الجدول السابق يتضح أنَّ نتائج معامل التمييز للاختبار قد بلغت (0.68) وهذا يشير إلى القدرة المرتفعة على التمييز للاختبار ككل، ويعبر على أنَّ جميع فقرات الاختبار تمتلك القدرة التمييزية.

5.3. إجراءات الدراسة:

اتبعت الدراسة عددًا من الإجراءات، هي:

- إجراء مسح للدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بالبحث في المتصاحبات اللفظية؛ للاستفادة من نتائجها في الدراسة الحالية.
- تحديد قائمة المتصاحبات اللفظية المستخدمة في الدراسة، وعددها أربعون متصاحبة لفظية بعد الرجوع للأدبيات والدراسات السابقة، وتجدر الإشارة هنا إلى أن الباحث اعتمد في اختيار المتصاحبات اللفظية على تقسيم لويس (Lewis, 2002) السابق للمتصاحبات اللفظية والذي يقوم على أساس نوع أجزاء المتصاحبات اللفظية، وتم اختيار المتلازمة الاسمية والفعلية من النوع المعجمي؛ كونها الأكثر ورودًا في اللغة العربية للمتصاحبات اللفظية، ويقصد بها الكلمات التي يمكن الاشتقاق منها كالمصادر والأفعال، كأن تكون على شكل (اسم+ اسم) أو (اسم+ فعل)، وعرضها على المختصين في المجال للتأكد من مدى مناسبتها لأهداف الدراسة ولمستوى المتعلمين وهي: الاسم (الموصوف) + الاسم (الصفة)، و(فعل) + (اسم)، والاسم(المضاف) + الاسم (المضاف إليه)، كما استعان الباحث في اختيار المتصاحبات اللفظية بسلاسل تعليم العربية، وبالمدونة العربية https://corpus.kacst.edu.sa/about.jsp ، وكذلك الاستعانة بقواميس ومعاجم المتصاحبات، نحو معجم بناء المتلازمات اللفظية في المعاجم العربية المعاصرة (العنزي، 2019)، ومعجم الحافظ للمتصاحبات (حافظ، 2004) ، وذلك للتأكد من أنها متصاحبات لفظية عربية، وليست مجرد وحدات معجمية مفردة، واختيار الشائع منها بعد الرجوع إلى معجم المفردات الشائعة في العربية (T.Buckwalter and D.Parkinson 2011 Frequency Dictionary of Arabic) بحيث تكون مناسبة لمستوى المتعلمين، ومتناسبة مع البرنامج التدريبي المقدم لهم، وهي كالآتي: جبلٌ شاهق(اسم + صفة)، خرير الماء(مضاف + مضاف إليه)، صهيل الحصان (مضاف + مضاف إليه)، نباح الكلب(مضاف + مضاف إليه)، بردٌ قارس (اسم + صفة)، وقوفٌ متكرر(اسم + صفة)، صديقٌ حميم (اسم + صفة)، أبرم اتفاقًا (فعل + اسم)، حنين الناقة (مضاف + مضاف إليه)،

حج البيت (مضاف + مضاف إليه)، أقام الصلاة (فعل + اسم)، أشرقت الشمس (فعل + اسم)، جريمةٌ نكراء(اسم + صفة)، أحرز تقدمًا(فعل + اسم)، أدركه الموت (فعل + اسم)، مرضٌ عضال (اسم + صفة)، فرصةٌ ذهبية (اسم + صفة)، ثروةٌ هائلة (اسم + صفة)، إصابةٌ خطيرة (اسم + صفة)، حربٌ ضروس (اسم + صفة) عذرٌ مقبول (اسم + صفة)، خيالٌ واسع (اسم + صفة)، شهادة الزور(مضاف + مضاف إليه)، جهودٌ جبارة (اسم + صفة)، رفضٌ تام (اسم + صفة)، طعامٌ لذيذ (اسم + صفة)، طاعةٌ عمياء (اسم + صفة)، نصرٌ عظيم (اسم + صفة)، هزيمةٌ نكراء (اسم + صفة)، رائحةٌ كريهة (اسم + صفة)، ذكاءٌ حاد (اسم + صفة)، خبرٌ عاجل (اسم + صفة)، حسن الخاتمة (مضاف + مضاف إليه)، صدق الحديث (مضاف + مضاف إليه)، حسن النية (مضاف + مضاف إليه)، استل سيفًا (فعل + اسم)، بلاءٌ حسن (اسم + صفة)، بشرى سارة (اسم + صفة)، حاجةٌ ماسة (اسم + صفة)، سفك دمًا (فعل + اسم).

- قام الباحث بعد الرجوع للأدبيات والدراسات السابقة؛ بتضمين المتصاحبات اللفظية التي وقع عليها الاختيار في نصوص تعليمية قام بتأليفها؛ حيث أن النصوص المصطنعة مناسبة للمستويات المتوسطة -عينة الدراسة- والنصوص الأصيلة مناسبة للمستويات المتقدمة، وعددها عشرة نصوص؛ كل نص يتضمن أربع متصاحبات لفظية من المتصاحبات المختارة، وعرضها على المختصين في المجال لتحكيمها والتأكد من مدى مناسبتها لأهداف الدراسة ولمستوى المتعلمين، وإجراء التعديلات اللازمة نحو الملحوظات التي تفضل بها المحكمون.

- قام الباحث بتصميم أداة الاختبار القبلي والبعدي الذي احتوى على أربعين سؤالًا من نوع الاختيار من متعدد مع تضمين المتصاحبات المختارة في الإجابة الأصح لكل سؤال، حيث وضع الباحث أربعة خيارات إجابة لكل سؤال اثنتان مقاربة وواحدة هي الأصح وواحدة مشتتة، وعرضه على المختصين في المجال لتحكيمه والتأكد من صدقه الظاهري ومدى مناسبته لأهداف الدراسة ولمستوى المتعلمين، وإجراء التعديلات اللازمة نحو الملحوظات التي تفضل بها المحكمون. واختيار عينة استطلاعية عشوائية مكونة من خمسة عشر طالبًا من نفس المستوى؛ وتطبيق الاختبارعليها، لحساب معامل الثبات والسهولة والصعوبة وتحديد معامل التمييز من خلال الأدوات الإحصائية.

- تطبيق الأدوات على عينة الدراسة على النحو الآتي:

بعد فحص ومراجعة الأدوات من قبل لجنة أخلاقيات البحث العلمي بجامعة الملك سعود تم منح الأذونات اللازمة للبدء في تطبيقها، ووقع الاختيار عشوائيًا على عينة البحث وعددهم ثلاثون طالبًا من طلاب المستوى الثالث والذي يصنف مستوى متوسط؛ من البرنامج المكثف بقسم الإعداد اللغوي بكلية اللغات وعلومها بجامعة الملك سعود؛ شطر الطلاب. وقسم الباحث عينة بحثه إلى مجموعتين متساويتين في العدد والمستوى؛ مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، وعدد كل مجموعة خمسة عشر طالبًا. وطبق الباحث على المجموعتين الاختبار القبلي والمتضمن للمتصاحبات المقصودة في الدراسة لتحديد مستوى معرفتهم بهذه المتصاحبات. ثم بدأ الباحث بتطبيق البرنامج التدريبي المشار إليه وهو عشر نصوص تعليمية على المجموعة التجريبية من خلال تعريضها إلى المدخلات المسموعة بواقع عشر محاضرات يتم تقديم نص تعليمي في كل محاضرة، ولم تتعرض المجموعة الضابطة إلى أي مدخلات. وتم تطبيق نمط الاستماع المكثف على المجموعة التجريبية، والذي يهدف إلى تدريب الطالب على الاستماع إلى بعض عناصر اللغة، كجزء من برنامج تعليم اللغة العربية، كما يهدف الاستماع المكثف إلى تنمية القدرة على استيعاب محتوى النص المسموع بصورة مباشرة، ومن أبرز سماته أن الطالب يسمعه ويناقشه داخل الصف، وعادة لا تكون نصوصه طويلة، كما أن هناك تحكم دقيق بما يحتويه من مفردات وتراكيب، وأن مواده ونصوصه مصطنعة،

بعكس الاستماع الموسع الذي يسمعه الطالب عادة خارج الصف بتوجيه المعلم، ونصوصه طويلة غالباً، ومواده ونصوصه أصلية أو أصلية معدلة غالباً (الفوزان، 2015). تم ذلك من خلال قراءة النص بصوتٍ مسموع بدء كل محاضرة مع الإشارة إلى أن الاستماع سيكون لمرة واحدة؛ لتعزيز دافعية الطالب في التركيز على استماع النص. ثم توزيع النص في أوراق مطبوعة على الطلاب لقراءته قراءة صامتة وطرح الأسئلة بعد ذلك حول العنوان المناسب للنص، وطرح بعض الأسئلة حول ماذا يدور النص، والفكرة العامة للنص، والتأكد من فهمهم للنص عن طريق الأسئلة الاستيعابية، مع فتح المجال لطرح الأسئلة والتعرف على المفردات الصعبة دون الإشارة إلى التصاحب اللفظي. ثم طبق الباحث بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي اختبار بعدي على المجموعتين لقياس أثر التعليم العرضي للمتصاحبات اللفظية المستهدفة في الدراسة عن طريق المدخلات المسموعة التي تعرضت لها المجموعة التجريبية على التعلم العرضي لهذه المتصاحبات.

- استمرت التجربة قرابة فصل دراسي.
- بعد الانتهاء من الاختبارين القبلي والبعدي قام الباحث بتفريغهما في جداول بيانات مع وضـــع الرقم واحد أمام كل فقرة صـــحيحة والرقم صـــفر أمام الفقرة الخاطئة لكل طالب، واســـتخراج الدرجة الكلية وتجهيزها لعملية التحليل من خلال الطرق الإحصائية.
- الوصول إلى النتائج، والتعرف على أثر المدخلات المسموعة في التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

6.3. أسلوب تحليل البيانات:

كون الدراسة تستخدم المنهج شبه التجريبي، وللتأكد من صحة فروض الدراسة؛ تم اعتماد الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's) للتأكد من الثبات للأدوات.
- معادلة التجزئة النصفية (Split–half) للتأكد من ثبات الأدوات.
- معاملات السهولة والصعوبة للتحقق من مدى مناسبة الاختبار من حيث السهولة والصعوبة.
- معاملات التمييز للتحقق من قدرة الاختبار على التمييز بين المفردات.
- اختبار(ت) للمجموعات المترابطة (Paired Samples -Test) وذلك مع فروض الدراسة.
- تم استخدام مربع أيتا للتحقق من الأثر للتجربة.

4. تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

المقارنة بين الأدائين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطات درجات المجموعة الضـــابطة في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار تم استخدام اختبار " ت: Paired Samples -test "، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (4 - 1) يبين دلالة الفرق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار:

المجموعة		المتوسط الحسابي	عدد الطلاب	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاختبار	قبلي	14.27	15	3.731	1.146-	0.271
	بعدي	14.87	15	4.324		

ISSN: 2706-6495

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن هناك تقارب في درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار، حيث بلغ متوسط درجات تحصيل التطبيق القبلي (14.27) درجة من مجموع الدرجات، بينما بلغ متوسط درجات تحصيل التطبيق البعدي (14.87) درجة من مجموع الدرجات، وقد انعكس ذلك على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي.

وهذه النتيجة تبين أنه عادة لا يحدث تغيير لدى العينة وأن التغيير الذي حدث في درجات المجموعة التجريبية كما يتبين من التساؤل اللاحق هو نتيجة لتطبيق التجربة عليهم.

إجابة سؤال الدراسة: ما أثر المدخلات المسموعة على التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية؟

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار تم استخدام اختبار " ت: Paired Samples -test " كما تم حساب مربع أيتا لقياس حجم الأثر لتحديد الفاعلية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (4 - 2) يبين دلالة الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار :

المجموعة		المتوسط الحسابي	عدد الطلاب	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر
المدخلات المسموعة	قبلي	16.53	15	4.190	16.562-	**0.000	0.341
	بعدي	36.73	15	3.348			

** دالة عند مستوى (0.01)

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح ارتفاع درجات التطبيق البعدي عن درجات التطبيق القبلي في اختبار المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (36.73) درجة من مجموع الدرجات، بينما بلغ متوسط درجات التطبيق القبلي (16.53) درجة من مجموع الدرجات، وقد انعكس ذلك على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي.

وبحساب حجم الأثر لنتائج التطبيق القبلي والبعدي للاختبار كانت النتيجة (0.341) وهي قيمة تتجاوز القيمة الدالة على الأهمية للنتائج الإحصائية مما يدل على وجود أثر للمدخلات المسموعة على التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

وتفسر هذه النتيجة بأن المدخلات المسموعة لها أثر كبير على التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

ويتماشى هذا الأثر الإيجابي لنمط المدخلات المسموعة على التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية؛ مع دراسات استخدمت أنماطًا مقاربة كدراسة (Van & Peter, 2021) التي بينت أن مكاسب التعلم في نمط القراءة أثناء الاستماع أفضل من القراءة فقط، ودراسة (Webb et al, 2013) التي أظهرت نتائجها دلالة إحصائية كبيرة في تعرف المتعلمين على المتصاحبات اللفظية في الاختبار البعدي؛ مما يشير إلى أن القراءة أثناء الاستماع أدت إلى تعلم عرضي للمتصاحبات اللفظية.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Webb and Chang, 2020) والتي لم تظهر نتائجها أثرًا ملحوظًا في نمطي الاستماع فقط، والقراءة فقط.

5. التوصيات:

- إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بهذا الجانب.
- النظر في تأثير الأنماط الأخرى في التعلم العرضي للمتصاحبات اللفظية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

6. المراجع:

1.6. المراجع العربية:

- أبو الرب، محمد عبد الله صالح. (2017). المتلازمات اللفظية، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، مج 25، ع 1، ص 76-89.
- أبو العزم (2006). مفهوم المتلازمات وإشكالية الاشتغال المعجماتي، المغرب :مجلة الدراسات المعجمية،5 ع.
- الدبيان، إبراهيم بن علي. (2016). منزلة المتلازمات اللفظية في تعليم اللغة الثانية، مجلة الجمعية العلمية السعودية للغة العربية، العدد السادس عشر، رياض-المملكة العربية السعودية.
- الحسيني، حمادة. (2007). المصاحبة اللغوية وأثرها في تحديد الدلالة في القرآن الكريم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، مصر.
- الحسيني، عبد الله. (2011). اكتساب المفردات عند متعلمي اللغة العربية. مجلة العربية للناطقين بغيرها، (12)، ص. 381-411.
- حلمي، هليل محمد (1997). المتلازمات اللفظية في اللغة العربية،- تونس مجلة المعجمية 1992 – 1997ع.
- الدسوقي، إبراهيم. (1999). المصاحبة اللفظية وتطور اللغة. مجلة كلية دار العلوم، القاهرة. (25). ص. 279-328.
- الشاوي، تهاني. (2021). أثر التدريس الصريح للمتلازمات اللفظية في تنمية الكفاية المعجمية لدى متعلمات العربية لغة ثانية. مجلة تعليم العربية لغة ثانية، 140-202.
- صديق، حسين. (2012). الاتجاهات من منظور علم الاجتماع. مجلة جامعة دمشق، 28(4)، 299-322.
- الطاهر بن عبد السلام هاشم حافظ. (2004). معجم الحافظ للمتصاحبات العربية عربي – إنكليزي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت-لبنان.
- عبدالعزيز، محمد. (1998). مدخل إلى علم اللغة. ط2. القاهرة: دار الفكر العربي.
- العصيلي، عبدالعزيز. (2006). المذهب المعجمي وتطبيقاته في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الثالث الذي بعنوان: تحديات اللغة والثقافة في مواجهة العولمة، كلية الألسن بجامعة المينا، مصر، 3-5 أبريل.
- العصيلي، عبدالعزيز. (2019). النحو المعجمي في تعليم اللغة العربية، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الثالث الذي بعنوان: اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، الرياض، 6-7 مارس.
- العنزي، بدرية. (2019). نحو بناء معجم للمتلازمات اللفظية في المعاجم العربية المعاصرة دراسة تحليلية في ضوء مدونة لغوية. الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية.
- غزالة حسن، (2008). قاموس دار العلوم للمتلازمات اللفظية، قاموس شامل انكليزي-عربي لمعاني الألفاظ وتواردها ودقة استعمالها، الطبعة الأولى أيلول، دار العلوم للملايين.

- القحطاني، سـالم؛ والعامري، أحمد؛ وآل مذهب، معدي؛ والعمر، بدران. (2010). منهج البحث في العلوم السـلوكية. ط3. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر والتوزيع.
- القحطاني، هند. (2019). الكفاية المعجمية لدى الناطقات بغير العربية والناطقات بها في المرحلة الجامعية دراسـة مقارنة. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم اللغة التطبيقي، معهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- المضياني العنزي، محمد بن نافع، (2013). المصاحبة اللفظية في العربية المعاصرة وأثرها في تغير الدلالة، مجلة الدراسات العربية، مج 15، ع1.
- الوقداني، سـلطان. (2015). اتجاهات طلاب الكلية التقنية بمحافظة الطائف نحو الاختبارات المحوسـبة، رسـالة ماجسـتير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- العزاوي، رحيم يونس كرو. (2008). مقدمة في منهج البحث العلمي. عمان: دار دجلة.
- الفوزان، عبدالرحمن إبراهيم. (2015). إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرياض: شركة العربية للجميع.

2.6. المراجع الأجنبية:

- AL-Dakas. D. (2015). The lexical collocational competence of Arab Undergraduate EFL Learners. International Journal of English Linguistics, Published by Canadian Center of since and Education.
- A S Brashi. (2005), Arabic Collocation: Implication for Translation, University of Western Sydney.
- Boers, F. Eyckmans, J. Kappel, J. Stengers, H. & Demecheleer, M. (2006). Formulaic sequences and perceived oral proficiency: Putting a lexical approach to the test. Language Teaching Research, 10(3), 245-261.
- Bright Henriksen, Research on L2 learner's Collocational competence and Development - a progress report, University of Copenhagen.
- Brown, R. Waring, R, & Donkaewbua, S. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while listening, and listening to stories. *Reading in a Foreign Language*, 20(2), 136-163.
- Choi, S. (2017). Processing and learning of enhanced English collocations: An eye movement study. *Language Teaching Research*, *21*(3), 403-426.
- Crossley, S. A., Salsbury, T., & Mcnamara, D. S. (2014). Assessing lexical proficiency using analytic ratings: A case for collocation accuracy. Applied Linguistics, 36(5), 570-590.
- Fahim, M., & Vaezi, R. (2011). Investigating the Effect of Visually-enhanced Input on The Acquisition of Lexical Collocations by Iranian Intermediate EFL Learners: A Case of Verb-noun Lexical Collocations.

- Hill, J. (2000). Revising priorities: From grammatical failure to collocational success. In M. Lewis (Eds.). Teaching collocation: Further developments in the lexical approach. Hove: LTP, 47-67.
- Laufer, B., & Waldman, T. (2011). Verb-noun collocations in second language writing: A corpus analysis of learners' English. *Language Learning, 61*(2), 647-672.
- Lewis, M. (2000). Teaching Collocation. Hove: England: Language Teaching Publication.
- Lewis, M. (2002). The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward. Hove, England: Language Teaching Publication.
- Lin, Y. (2009). Enhancing EFL Learners' English Reading Proficiency through Collocation Instruction. English Teaching & Learning, 33. (1), 37-71.
- Meunier, F. (2012). Formulaic language and language teaching. *Annual Review of Applied Linguistics, 32*, 111–129.
- Nesselhauf, N. (2003). The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching. *Applied Linguistics, 24*(2), 223-242.
- Nitko, A. (2001). Educational Assessment of Students. New Jersey: Prentice Hall/ Merrill.
- Northbrook, J., & Conklin, K. (2019). Is what you put in what you get out? —Textbook-derived lexical bundle processing in beginner English learners. Applied Linguistics, 40(5), 816-833.
- Pellicer-Sanchez, A. (2017). Learning L2 collocations incidentally from reading. *Language Teaching Research, 21*(3), 381-402.
- Peter G. Emery. (1991). Collocation in Modern Standard Arabic. *Zeitschrift für Arabische Linguistik*, 23.
- Peters, E. (2016). The learning burden of collocations: The role of interlexical and intralexical factors. *Language Teaching Research*, *20*(1), 113-138.
- Richards, J., & Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Pearson Education.
- Sonbul, S., & Schmitt, N. (2013). Explicit and implicit lexical knowledge: Acquisition of collocations under different input conditions. *Language Learning*, 63(1), 121-159.
- Sulhe, A. (2015). The Effect of a Program Based On the Lexical Approach on Developing English Majors Use of Collocations. Journal of Language Teaching and Research. vol.6. No.4.
- Szudarski, P. (2012). Effects of meaning-and form-focused instruction on the acquisition of verb noun collocations in L2 English. *Journal of Second Language Teaching & Research, 1*(2), 3-37.

- Szudarski, P., & Carter, R. (2016). The role of input flood and input enhancement in EFL learner's acquisition of collocations. *International Journal of Applied Linguistics*, *26*(2), 245-265.
- Toomer, M., & Elgort, I. (2019). The development of implicit and explicit knowledge of collocations: A conceptual replication and extension of Sonbul and Schmitt (2013). *Language Learning*, *69*(2), 405-439.
- Vidal, K. (2011). A comparison of the effects of reading and listening on incidental vocabulary acquisition. *Language Learning*, *61*(1), 219-258.
- Vilkaite, L. (2017). Incidental acquisition of collocations in L2: Effects of adjacency and prior vocabulary knowledge. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, *168*(2), 248-277.
- Vu, D. V., & Peters, E. (2020). Learning vocabulary from reading-only, reading-while-listening, and reading with textual input enhancement: Insights from Vietnamese EFL learners. *RELC Journal.* Advance online publication. https://doi.org/10.1177/0033688220911485
- Vu, D. V., & Peters, E. (2021). Incidental learning of collocations from meaningful input: a longitudinal study into three reading modes and factors that affect learning. *Studies in Second Language Acquisition*.
- Webb, S., & Chang, A. C. S. (2012). Vocabulary learning through assisted and unassisted repeated reading. Canadian Modern Language Review, 68(3), 267-290.
- Webb, S., & Chang, A. C. S. (2020). How does mode of input affect the incidental learning of collocations? *Studies in Second Language Acquisition*. Advance online publication. https://doi.org/10.1017/S0272263120000297
- Webb, S., Newton, J., & Chang, A. C. S. (2013). Incidental learning of collocation. *Language Learning*, *63*(1), 91–120.
- Wray, A. (2002). Formulaic language and the lexicon. Cambridge University Press.
- Buckwalter.T .and D. Parkinson, (2011). A Frequency Dictionary of Arabic: core Vocabulary for Learners, Bilingual edition, Taylor and Francis Ltd, London, United Kingdom.

جميع الحقوق محفوظة © 2023، الباحث/ محمد بن عبد الله آل عاطف القحطاني، إشراف الدكتور/ زكي أبو النصر بغدادي، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي (CC BY NC)

Doi: https://doi.org/10.52132/Ajrsp/v5.55.1