

تصميم وحدة دراسية إلكترونية للأفعال المتعدية بحرف الجر في الجامعة  
الإسلامية العالمية ماليزيا: دراسة وصفية وتحليلية

إعداد

محمد نور صفوان بن حزيمن

الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

م ٢٠٢٥

تصميم وحدة دراسية إلكترونية للأفعال المتعدية بحرف الجر في الجامعة  
الإسلامية العالمية ماليزيا: دراسة وصفية وتحليلية

إعداد

محمد نور صفوان بن حزيمن

رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في اللغة العربية (اللغويات)

قسم اللغة العربية وآدابها

كلية عبد الحميد أبو سليمان لمعارف الوحي والعلوم الإنسانية

الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

أكتوبر ٢٠٢٥ م

## ملخص البحث

يتناول هذا البحث قضية تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر للطلبة الناطقين بغير العربية للمستوى المتقدم في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، بهدف الكشف عن الصعوبات التي يواجهها الطلبة في تعلم هذه الأفعال، والعمل على تحسين تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر من خلال تصميم وحدة دراسية إلكترونية. يركز البحث على تصميم وحدة دراسية إلكترونية وفق نموذج أدي (ADDIE)، ودمج أنماط نظرية التباين (Variation Theory)-التباين، والاندماج، والفصل، والتعميم- في كل مرحلة من مراحل نموذج أدي، كما وضعها مارتون وبوث عام ١٩٩٧م، وذلك باستخدام تطبيق فيكما (figma)، لتعزيز قدرة الطلبة على توظيف الأفعال المتعدية بحرف الجر في السياقات الصحيحة. يعتمد البحث على المنهج الوصفي، والتحليلي، والتطوري، وشبه التجريبي. اشتمل البحث على استبانتين: استبانة لتحليل الحاجات وُزعت على ٥٥ طالبا وطالبة لمعرفة مدى صعوبات تعلم موضوع الأفعال المتعدية بحرف الجر، واستبانة التقييم التكويني وُزعت على ٤٤ طالبا وطالبة لتقييم قابلية الوحدة الدراسية الإلكترونية. كما أُجري الاختبار القبلي والاختبار البعدي على عينة من ٤٤ طالبا وطالبة، بحيث يهدف الاختبار القبلي لقياس الاكتساب الأولي في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر، وما يمكن أن يتوقع من مستواهم في هذا الموضوع، وبهدف الاختبار البعدي إلى مدى تحسين اكتساب العينة. أظهرت نتائج البحث أن الأفعال المتعدية بحرف الجر تُعدّ من القضايا النحوية المعقدة للطلبة، بسبب ضعف التمييز بين الفعل المتعدي بذاته وبحرف الجر، وقصور الفهم الدلالي لحروف الجر، واعتماد كثير من الطلبة على الترجمة الحرفية المتأثرة بلغتهم الأم، مما يؤدي إلى تكرار الأخطاء. كما أبدى الطلبة موافقة قوية على الوحدة الدراسية الإلكترونية، حيث أسهمت في رفع مستوى التعلم، وتحسين تعلمهم للأفعال المتعدية بحرف الجر. وسجلت نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) تحسنا ملحوظا في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي، حيث بلغت قيمة p-value ٠,٠٠٢، وهي أقل من ٠,٠٥، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين الاختبارين، بعد تأثر الطلبة بتطبيق الوحدة الدراسية الإلكترونية المقدمة.

## ABSTRACT

This study addressed the issue of learning transitive verbs with prepositions among advanced-level non-native Arabic-speaking students at the International Islamic University Malaysia. The objective was to identify the challenges these students face in learning the topic and to improve the learning process by designing an e-learning module. The e-learning module was built following the five stages of the ADDIE model: analysis, design, development, implementation, and evaluation. It also incorporated the four patterns of Variation Theory—contrast, fusion, separation, and generalisation. During the development stage, Figma was used as the design tool for building modules to enhance students' ability to use transitive verbs with prepositions in appropriate contexts. The research employed descriptive, analytical, developmental, and quasi-experimental methodologies. It includes two questionnaires: a needs analysis questionnaire, distributed to 55 students to assess the difficulties they encounter in learning transitive verbs with prepositions, and a formative assessment questionnaire, distributed to 44 students to evaluate the effectiveness of the e-learning module. Pre- and post-tests were conducted on the same 44 samples. The pre-test assessed their initial acquisition of transitive verbs with prepositions and their expected level in the topic, while the post-test measured improvements after exposure to the e-learning module. The results generally show that transitive verbs with prepositions are indeed among the most challenging topics due to their weak ability to distinguish between verbs that take a direct object and those that require a preposition, and the lack of semantic understanding of prepositions, as well as the reliance on literal translation influenced by their mother tongue, which leads to the occurrence of repeated errors. The students strongly agreed that the e-learning module, with its well-sequenced information and content, significantly enhanced their learning and mastery of transitive verbs with prepositions. The Wilcoxon test results showed significant improvement in the post-test compared to the pre-test, with a p-value of 0.002. This indicates a statistically significant difference between the two tests after the students were exposed to the e-learning module.

## APPROVAL PAGE

The thesis of Muhammad Nursafwan bin Hazeman has been approved by the following:



---

Haslina binti Hassan  
Supervisor

---

Yasir bin Ismail  
Co- Supervisor

---

Mohd Feham bin Md Ghalib  
Internal Examiner

---

Nurazan binti Mohmad Rouyan  
External Examiner

---

Mohd Azidan Abdul Jabar  
External Examiner

---

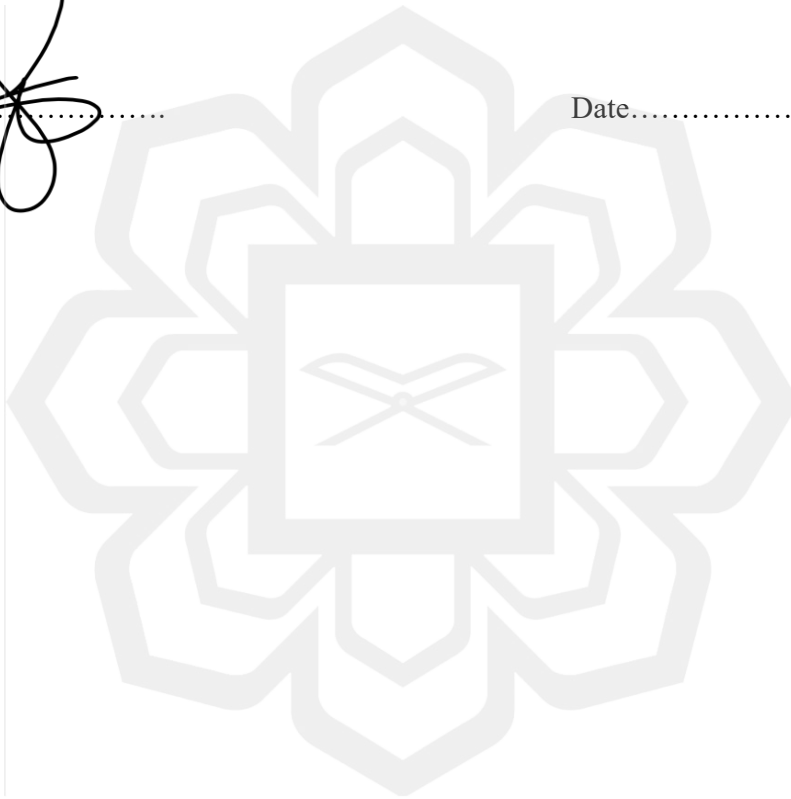
Ismail Hussein Amzat  
Chairman

## DECLARATION

I hereby declare that this thesis is the result of my own investigations, except where otherwise stated. I also declared that it has not previously or currently submitted as a whole for any other degrees at IIUM or other institutions.

Muhammad Nursafwan bin Hazeman

Signature.......... Date.....



إقرار بحقوق الطبع وإثبات مشروعية استخدام الأبحاث غير المنشورة

حقوق الطبع ٢٠٢٥ م محفوظة ل: محمد نور صفوان بن حزمين

تصميم وحدة دراسية إلكترونية للأفعال المتعدية بحرف الجر في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا:  
دراسة وصفية وتحليلية

لا يجوز إعادة إنتاج أو استخدام هذا البحث غير المنشور في أي شكل وبأي صورة (آلية كانت أو إلكترونية أو غيرها) بما في ذلك الاستنساخ أو التسجيل، من دون إذن مكتوب من الباحث إلا في الحالات الآتية:

- ١- يمكن للآخرين اقتباس أية مادة من هذا البحث غير المنشور في كتابتهم بشرط الاعتراف بفضل صاحب النص المقتبس وتوثيق النص بصورة مناسبة.
- ٢- يكون للجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا ومكتبتها حق الاستنساخ (بشكل الطبع أو بصورة آلية) لأغراض مؤسساتية وتعليمية، ولكن ليس لأغراض البيع العام.
- ٣- يكون لمكتبة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا حق استخراج نسخ من هذا البحث غير المنشور إذا طلبتها مكتبات الجامعات ومراكز البحوث الأخرى.

أكد هذا الإقرار: محمد نور صفوان بن حزمين

التاريخ: .....

التوقيع: .....



إلى والدي الذي ربّاني سنين طويلة حتى بلغت ما كنت أصبو إليه في حياتي،  
إلى أمي لا يزال دعاؤها يرفع إلى عنان السماء ليل نهار، دافعة لي لمواصلة المسيرة  
العلمية نحو الهدف.

وإلى روعي ورفيقة الحياة، زوجتي، التي تحمل معي عبء مشقة هذا الدرب الذي  
أسلكه، تشجعي حين أتخبط وأتعثر في الطريق، فأنت نعم المؤنسة ونعم الرفيقة طوال  
فترة انشغالي بالعلم

إلى صغيرتي، رغم حداثة عمرك، أنت الشعلة التي تتقد في قلبي، وبهذا الإهداء أقدم  
لك ثمرة جهدي، عسى أن تفتخري بها حين تكبرين

## الشكر والتقدير

أتقدم بوافر الشكر والامتنان إلى مشرفتي الأستاذة المشاركة الدكتورة حسلينا حسان لتفضّلها بالإشراف على هذه الأطروحة، وعلى ما قدمته لي من نصح قمين وإرشاد ثمين. لقد كان لدعمها المستمر وتوجيهاتها القيمة أثر كبير في مسيرة هذا البحث، حيث لم تبخل على الباحث بما لديها من توجيهات وتصحيح للأفكار، والتشجيع على المثابرة، حتى استوت الأطروحة على سوقها. كما أتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى مشرفي الثاني الأستاذ المشارك الدكتور ياسر بن إسماعيل، الذي يمدّ لي يد العون دون تردد، ولم يبخل بعطائه في تقديم المساعدة والإرشادات العلمية القيمة لتحقيق أهداف الأطروحة. فجزاهما الله عني خير الجزاء، وجعل جهودهما في ميزان حسناتهما.

وأعرب عن جزيل الشكر للممتحن الداخلي الأستاذ المشارك الدكتور محمد فهم غالب وللممتحنين الخارجيين الأستاذ الدكتور محمد أزيدان عبد الجبار، والأستاذة المشاركة الدكتورة نورزان بنت محمد ريان على ما بذلوه من وقت وجهد في قراءة الرسالة وتقييمها، وعلى ملاحظاتهم القيمة وتوصياتهم البناءة التي كان لها بالغ الأثر في تحسين هذا البحث وتجويد مخرجاته العلمية.

ولا أنسى أن أذكر بالعرفان جميل الشكر إلى قسم اللغة العربية وآدابها وقسم اللغة العربية للاتصال العالمي الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا على تحقيق أغراض بحثية وجيهة، وإلى كل من ساندني في تكميل هذه المسيرة العلمية. فلكل من ذكرت، ومن لا يتيسر ذكرهم ممكن كان لهم فضل علي، خالص الشكر وأعظم التقدير، وجزاهم الله خير الجزاء.

## فهرس محتويات البحث

ب.....	ملخص البحث
ج.....	ملخص البحث بالإنجليزية
د.....	صفحة القبول
ه.....	صفحة التصريح
و.....	صفحة الإقرار
ز.....	الإهداء
ح.....	الشكر والتقدير
ط.....	فهرس محتويات البحث
ن.....	قائمة الجداول
ع.....	قائمة الأشكال
ق.....	قائمة الرسوم البيانية
١.....	<b>الفصل الأول: خطة البحث وهيكله العام</b>
١.....	المقدمة
٤.....	مشكلة البحث
٧.....	أسئلة البحث
٧.....	أهداف البحث
٨.....	أهمية البحث
٨.....	حدود البحث
٩.....	منهج البحث
١٠.....	الدراسات السابقة

٢٢	مصطلحات البحث
٢٦	الفصل الثاني: الإطار النظري في تصميم الوحدة الدراسية الإلكترونية
٢٦	المقدمة
٢٦	المبحث الأول: الأفعال العربية بين اللزوم والتعدي
٢٩	المبحث الثاني: الأفعال المتعدية بحرف الجر
٣٨	المبحث الثالث: الفعل المتعدي بحرف الجر بين التخصيص والنسبة
٤٦	المبحث الرابع: دراسة إحصائية في كثرة تردد استعمال الفعل المتعدي بحرف جر
٦٢	المبحث الخامس: الإطار النظري لتصميم الوحدة الدراسية
٦٢	(١) تعريف تصميم وحدة دراسية
٦٦	(٢) نماذج التصميم التعليمي
٧٢	(٣) نموذج أدي
٧٦	(٤) أهمية التصميم التعليمي
٧٧	المبحث السادس: نظرية التباين وإطارها النظري
٧٧	(١) نظرية التباين وصلتها بالفيينومينوغرافيا
٨٠	(٢) أربعة عناصر مهمة في نظرية التباين
٨٧	المبحث السابع: نظرية التباين لأغراض تربوية وتعليمية
٨٧	(١) تجارب الباحثين على استخدام نظرية التباين في التدريس والتربية
٨٩	(٢) تجارب الباحثين على استخدام نظرية التباين في تعليم اللغة وتعليم اللغة الأجنبية
٩٠	(٣) تجارب الباحثين على نظرية التباين في التعليم الإلكتروني
٩٢	(٤) العلاقة بين نظرية التباين بنموذج أدي في التصميم التعليمي

المبحث الثامن: تصميم نموذج أدي وإدراج أنماط نظرية التباين في الأفعال المتعدية بحرف الجر	٩٣
خلاصة الفصل	١٠٠
<b>الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته</b>	١٠١
المقدمة	١٠١
المبحث الأول: الإطار العام لمنهج البحث	١٠١
(١) مصفوفات أسئلة البحث، والمناهج وتحليل البيانات	١٠٤
(٢) متغيرات الدراسة	١٠٥
المبحث الثاني: أدوات البحث	١٠٥
المبحث الثالث: عينة البحث	١١٣
المبحث الرابع: إجراءات البحث	١١٥
المبحث الخامس: خطوات تصميم الوحدة الدراسية	١٢١
الدراسة الاستطلاعية	١٦٩
خلاصة الفصل	١٨٢
<b>الفصل الرابع: نتائج البحث</b>	١٨٤
المقدمة	١٨٤
المبحث الأول: نتائج استبانة تحليل حاجات الطلبة	١٨٤
خلاصة نتائج استبانة تحليل حاجات الطلبة	٢٠٨
نتائج صعوبات الطلبة في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر	٢١٠
المبحث الثاني: نتائج الاختبارين في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر	٢١٢

٢١٦	اختبار التوزيع الطبيعي
٢١٧	إجراء اختبار ويلكوكسون
	المبحث الثالث: نتائج استبانة التقويم للطلبة حول قابلية استخدام الوحدة الدراسية الإلكترونية
٢٢٠	الإلكترونية
٢٣٥	خلاصة الفصل
٢٣٦	الخاتمة
٢٣٦	مناقشة النتائج
٢٤٥	التوصيات
٢٤٨	المقترحات
٢٤٨	خاتمة البحث
٢٥٠	قائمة المصادر والمراجع
٢٥٠	الكتب العربية
٢٥٢	المقالات والمجلات والأوراق العلمية
٢٥٤	البحوث والرسائل الجامعية
٢٥٥	المراجع الأجنبية
٢٦١	المواقع الإلكترونية
٢٦٢	الملاحق
٢٦٢	ملحق رقم ١: استبانة تحليل حاجات الطلبة
٢٦٨	ملحق رقم ٢: الاختبار القبلي والبعدي
٢٧١	ملحق رقم ٣: استبانة التقويم التكويني

- ملحق رقم ٤ : خطاب رسمي إلى الخبير لمراجعة استبانة تحليل حاجات الطلبة ..... ٢٧٥
- ملحق رقم ٥ : خطاب رسمي إلى الخبير لمراجعة أسئلة الاختبارين وأسئلة النموذج الأولي  
..... ٢٧٦
- ملحق رقم ٦ : خطاب رسمي إلى الخبيرة لمراجعة نظرية التباين ..... ٢٧٧
- ملحق رقم ٧ : خطاب رسمي إلى الخبير لمراجعة محتوى الوحدة الدراسية وتقنية النموذج  
الأولي ..... ٢٧٨
- ملحق رقم ٨ : خطاب رسمي إلى الخبيرة لمراجعة استبانة التقويم التكويني ..... ٢٧٩
- ملحق رقم ٩ : قائمة الأفعال المتعدية بحرف الجر المستخدمة في النموذج الأولي : الباء ٢٨٠
- ملحق رقم ١٠ : قائمة الأفعال المتعدية بحرف الجر المستخدمة في النموذج الأولي : على  
..... ٢٨٢
- ملحق رقم ١١ : قائمة الأفعال المتعدية بحرف الجر المستخدمة في النموذج الأولي : من ٢٨٤
- ملحق رقم ١٢ : قائمة الأفعال المتعدية بحرف الجر المستخدمة في النموذج الأولي : في ٢٨٦
- ملحق رقم ١٣ : قائمة الأفعال المتعدية بحرف الجر المستخدمة في النموذج الأولي : عن ٢٨٧
- ملحق رقم ١٤ : قائمة الأفعال المتعدية بحرف الجر المستخدمة في النموذج الأولي : إلى ٢٨٨
- ملحق رقم ١٥ : قائمة الأفعال المتعدية بحرف الجر المستخدمة في النموذج الأولي : اللام  
..... ٢٨٩
- ملحق رقم ١٦ : النموذج الأولي في تطبيق فيكما ..... ٢٩٠

## قائمة الجداول

- جدول رقم ٢،١: حروف الجر الشائعة عند الخولي ..... ٤٧
- جدول رقم ٢،٢: حروف الجر الشائعة عند باك ولتير وباركينسون ..... ٤٨
- جدول رقم ٢،٣: الفرق في أهداف دراسة الخولي وبين باك ولتير وباركينسون ..... ٥٠
- جدول رقم ٢،٤: الأفعال الشائعة بحرف الجر عن طريق التخصيص والنسبة ..... ٥١
- جدول رقم ٢،٥: ملخص مراحل نموذج أدي عند روبرت ماريب ..... ٧٣
- جدول رقم ٢،٦: مراحل تصميم نموذج أدي للأفعال المتعدية بحرف الجر ..... ٩٣
- جدول رقم ٣،١: مصفوفات أسئلة البحث، ومناهجه، وطريقة تحليل البيانات ..... ١٠٣
- جدول رقم ٣،٢: درجة المستوى العلمي في استبانة تحليل الحاجات للطلبة ..... ١٠٥
- جدول رقم ٣،٣: مقياس ليكرت الحماسي ١ في استبانة تحليل الحاجات للطلبة ..... ١٠٥
- جدول رقم ٣،٤: مقياس ليكرت الحماسي ٢ في استبانة تحليل الحاجات للطلبة ..... ١٠٦
- جدول رقم ٣،٥: مقياس ليكرت الحماسي في استبانة التقويم التكويني ..... ١٠٧
- جدول رقم ٣،٦: أسئلة الاختبار القبلي والبعدي في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر ..... ١١٠
- جدول رقم ٣،٧: مواصفات توزيع الدرجات للاختبارين ..... ١١١
- جدول رقم ٣،٨: خطوات إجراء الدراسة الحقيقية ..... ١١٥
- جدول رقم ٣،٩: استراتيجيات التعليم والتعلم ..... ١٢٧
- جدول رقم ٣،١٠: محتويات النموذج الأولي ..... ١٢٩
- جدول رقم ٣،١١: التقويم من الخبر في استبانة التقويم التكويني ..... ١٦٦
- جدول رقم ٣،١٢: نتائج ربط الأهداف التعليمية بالأنشطة والتقويم والتعديلات الناتجة عن الدراسة الاستطلاعية ..... ١٧٤
- جدول رقم ٤،١: خلفيات الطلبة في استبانة تحليل الحاجات ..... ١٨٤
- جدول رقم ٤،٢: درجة تقويم المستوى العلمي في الأفعال العربية عند الطلبة ..... ١٨٦
- جدول رقم ٤،٣: عوامل صعوبات الطلبة في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر ..... ١٨٨

- جدول رقم ٤،٤: طريقة تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر عند الطلبة ..... ١٨٩
- جدول رقم ٤،٥: معيار ربيكا أكسفورد ..... ١٩١
- جدول رقم ٤،٦: مقترحات طرق التدريس الجديدة في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر عند الطلبة... ١٩٤
- جدول رقم ٤،٧: أقسام البنود في التمييز بين الفعل اللازم والفعل المتعدي حسب التركيب والدلالة  
والصرف ..... ١٩٧
- جدول رقم ٤،٨: بنود الاستجابات في معرفة التمييز بين الفعل المتعدي والفعل اللازم ..... ٢٠٠
- جدول رقم ٤،٩: أقسام البنود في التمييز بين الفعل المتعدي بنفسه والفعل المتعدي بحرف الجر حسب  
التركيب والصرف واكتساب اللغة الثانية ..... ٢٠٣
- جدول رقم ٤،١٠: بنود الاستجابات في معرفة التمييز بين الفعل المتعدي بنفسه والفعل المتعدي بحرف الجر  
..... ٢٠٥
- جدول رقم ٤،١١: التخصص الجامعي للطلبة المتخصصين في اللغة العربية ..... ٢١١
- جدول رقم ٤،١٢: السنة الجامعية للطلبة المتخصصين في اللغة العربية ..... ٢١٢
- جدول رقم ٤،١٣: نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدي لجميع الطلبة ..... ٢١٣
- جدول رقم ٤،١٤: اختبار التوزيع الطبيعي بين الاختبارين القبلي والبعدي ..... ٢١٥
- جدول رقم ٤،١٥: نتائج الاختبار اللامعلمي للاختبارين القبلي والبعدي ..... ٢١٦
- جدول رقم ٤،١٦: الإحصاء الاختباري لويلكوكسون ..... ٢١٧
- جدول رقم ٤،١٧: نتائج الإجابة الصحيحة لجميع العينة في الاختبارين ..... ٢١٨
- جدول رقم ٤،١٨: خلفيات الطلبة في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر ..... ٢٢٠
- جدول رقم ٤،١٩: انطباع الطلبة نحو مميزات النموذج الأولي وأدائه ..... ٢٢٢
- جدول رقم ٤،٢٠: انطباع الطلبة نحو محتويات النموذج الأولي ..... ٢٢٦
- جدول رقم ٤،٢١: تعليقات الطلبة نحو محاسن النموذج الأولي ..... ٢٣٠
- جدول رقم ٤،٢٢: تعليقات الطلبة نحو مآخذ النموذج الأولي ..... ٢٣١
- جدول رقم ٤،٢٣: تعليقات الطلبة نحو مقترحات النموذج الأولي ..... ٢٣٢
- جدول رقم ٤،٢٤: نموذج مقترح في تطوير الوحدة الدراسية الإلكترونية للأفعال المتعدية بحرف الجر .. ٢٣٩

## قائمة الأشكال

- شكل رقم ٢٠١: المفعول به من وجهة الفعل اللازم والفعل المتعدي ..... ٣٥
- شكل رقم ٢٠٢: المفعول به من وجهة طريقة تعديته النقلية للفعل اللازم والتعدية الأصلية للفعل المتعدي ..... ٣٧
- شكل رقم ٢٠٣: إسناد الجملة الفعلية الأساسية ..... ٣٨
- شكل رقم ٢٠٤: سلسلة تعدية الفعل المتعدي واللازم في التخصيص والنسبة ..... ٤١
- شكل رقم ٢٠٥: سلسلة طريقة التعدية بحرف الجر للفعل اللازم في النسبة وتعدية الفعل المتعدي في التخصيص ..... ٤٢
- شكل رقم ٢٠٦: سلسلة عامة لتعدية الفعل المتعدي والفعل اللازم ..... ٤٤
- شكل رقم ٢٠٧: دراسة إحصائية في شيوع حروف الجر بين الخولي وبك ولتير وباركينسون ..... ٤٩
- شكل رقم ٢٠٨: مراحل التصميم التعليمي ..... ٦٣
- شكل رقم ٢٠٩: علاقة الوحدة الدراسية بالتصميم التعليمي ..... ٦٥
- شكل رقم ٢٠١٠: مراحل نموذج أدي ..... ٧٢
- شكل رقم ٢٠١١: أربعة عناصر في نظرية التباين ..... ٨٠
- شكل رقم ٢٠١٢: قسمان لمادة التعلم في نظرية التباين ..... ٨١
- شكل رقم ٢٠١٣: توظيف أنماط نظرية التباين في الوحدة الدراسية الإلكترونية ..... ٩٧
- شكل رقم ٣٠١: بيان الإطار النظري في مناهج البحث ..... ١٠٢
- شكل رقم ٣٠٢: طريقة إجراء الاختبارين وفترتهما الزمنية ..... ١١٠
- شكل رقم ٣٠٣: الإطار النظري لنموذج أدي ..... ١٢١
- شكل رقم ٣٠٤: اللوحة الرئيسة للنموذج الأولي مع أيقونة "أهلا بكم" ..... ١٣٢
- شكل رقم ٣٠٥: لوحة محتويات النموذج الأولي ..... ١٣٣
- شكل رقم ٣٠٦: محتويات قسم طريقة الاستعمال ..... ١٣٤
- شكل رقم ٣٠٧: الدروس في قسم المذكرات للنموذج الأولي ..... ١٣٥
- شكل رقم ٣٠٨: بعض المذكرات في الفعل اللازم والفعل المتعدي في النموذج الأولي ..... ١٣٦
- شكل رقم ٣٠٩: مذكرات علاقة النسبة والتخصيص في النموذج الأولي ..... ١٣٧
- شكل رقم ٣٠١٠: قائمة معاني حروف الجر ..... ١٣٧

شكل رقم ٣،١١: جدول علاقة النسبة والتخصيص في الفعل اللازم بحرف الجر والفعل المتعدي بحرف الجر	١٣٨.....
شكل رقم ٣،١٢: المدخل إلى قسم التدريبات	١٣٨.....
شكل رقم ٣،١٣: لوحة بداية التدريب الأول والشاشة في السؤال الأول	١٤٠.....
شكل رقم ٣،١٤: لوحة المراجعة في النموذج الأولي	١٤٠.....
شكل رقم ٣،١٥: لوحة التغذية الراجعة والإجابة الصحيحة	١٤٢.....
شكل رقم ٣،١٦: لوحة نهاية التدريب الأول في النموذج الأولي	١٤٣.....
شكل رقم ٣،١٧: لوحة بداية التدريب الثاني	١٤٣.....
شكل رقم ٣،١٨: اختياران للإجابة في التدريب الثاني في النموذج الأولي	١٤٤.....
شكل رقم ٣،١٩: لوحة المراجعة في التدريب الثاني	١٤٥.....
شكل رقم ٣،٢٠: لوحة التغذية الراجعة لاختيارين في الإجابة في التدريب الثاني	١٤٧.....
شكل رقم ٣،٢١: لوحة الأسئلة لثلاثة وأربعة اختيارات للإجابة في التدريب الثاني	١٤٨.....
شكل رقم ٣،٢٢: أمثلة التغذية الراجعة في أربعة اختيارات للإجابة في التدريب الثاني	١٥١.....
شكل رقم ٣،٢٣: لوحة نهاية التدريب الثاني في النموذج الأولي	١٥١.....
شكل رقم ٣،٢٤: لوحة بداية التدريب الثالث في النموذج الأولي	١٥٢.....
شكل رقم ٣،٢٥: لوحة الأسئلة في التدريب الثالث في النموذج الأولي	١٥٢.....
شكل رقم ٣،٢٦: لوحة التغذية الراجعة في التدريب الثالث في النموذج الأولي	١٥٥.....
شكل رقم ٣،٢٧: لوحة نهاية التدريب الثالث في النموذج الأولي	١٥٦.....
شكل رقم ٣،٢٨: لوحة بداية التدريب الرابع في النموذج الأولي	١٥٦.....
شكل رقم ٣،٢٩: أسئلة التدريب الرابع في النموذج الأولي	١٥٧.....
شكل رقم ٣،٣٠: لوحة المراجعة في التدريب الرابع في النموذج الأولي	١٥٧.....
شكل رقم ٣،٣١: التغذية الراجعة للتدريب الرابع	١٦٠.....
شكل رقم ٣،٣٢: اللوحة النهائية للنموذج الأولي	١٦١.....
شكل رقم ٣،٣٣: شاشة كاملة في تصميم لوحة الأحداث	١٦١.....
شكل رقم ٣،٣٤: شاشة كاملة في تخطيط لوحة الأحداث للنموذج الأولي	١٦٢.....
شكل رقم ٣،٣٥: لوحة اختيار الأجهزة المستعملة للنموذج الأولي	١٦٢.....
شكل رقم ٣،٣٦: لوحة العرض بالإطار الكامل للنموذج الأولي	١٦٣.....
شكل رقم ٣،٣٧: لوحة في مقدمة معاينة النموذج الأولي	١٦٣.....

- شكل رقم ٣،٣٨: اللوحة الأولية للنموذج الأولي..... ١٦٤
- شكل رقم ٣،٣٩: لوحة اختيار التخطيط الانسيابي لأربعة أقسام في الاختبار..... ١٦٥
- شكل رقم ٣،٤٠: الورقة المطبوعة في توضيح استخدام النموذج الأولي..... ١٧٨
- شكل رقم ٣،٤١: الورقة المطبوعة في توزيع الدرجات للنموذج الأولي..... ١٨٠



## قائمة الرسوم البيانية

- رسم بياني رقم ٣،١: خطوات إجراءات الدراسة..... ١١٩
- رسم بياني رقم ٣،٢: التخطيط الانسيابي للنموذج الأولي ..... ١٣١
- رسم بياني رقم ٣،٣: إجراءات التقويم التكويني من قبل الخبير ..... ١٦٦
- رسم بياني رقم ٣،٤: خطوات إجراء الدراسة الاستطلاعية لتجربة النموذج الأولي ..... ١٧١
- رسم بياني رقم ٤،١: النسبة المئوية العامة لدرجة تقويم المستوى العلمي في الأفعال العربية..... ١٨٧
- رسم بياني رقم ٤،٢: النسبة المئوية العامة في طريقة التعلم التي يستخدمها الطلبة في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر..... ١٨٣
- رسم بياني رقم ٤،٣: طرق التدريس المقترحة ..... ١٩٦
- رسم بياني رقم ٤،٤: النسبة المئوية للبنود حسب الأقسام في التمييز بين الفعل اللازم ..... ١٩٨
- رسم بياني رقم ٤،٥: النسبة المئوية العامة في التمييز بين الفعل اللازم والفعل المتعدي..... ٢٠٢
- رسم بياني رقم ٤،٦: النسبة المئوية للبنود حسب الأقسام في التمييز بين الفعل المتعدي بنفسه والفعل المتعدي بحرف الجر..... ٢٠٤
- رسم بياني رقم ٤،٧: النسبة المئوية العامة في التمييز بين الفعل المتعدي بنفسه والفعل المتعدي بحرف الجر..... ٢٠٧
- رسم بياني رقم ٤،٨: النسبة المئوية للطلبة حسب التخصص الجامعي..... ٢١٢
- رسم بياني رقم ٤،٩: النسبة المئوية للطلبة حسب السنة الجامعية..... ٢١٣
- رسم بياني رقم ٤،١٠: النسبة المئوية العامة في مميزات النموذج الأولي وأدائه ..... ٢٢٥
- رسم بياني رقم ٤،١١: النسبة المئوية العامة في محتويات النموذج الأولي ..... ٢٢٩
- رسم بياني رقم ٤،١٢: تطبيق أنماط نظرية التباين في نموذج أدي ..... ٢٤١

# الفصل الأول

## خطة البحث وهيكله العام

### المقدمة

لا يقتصر تعليم اللغة العربية على تحقيق فهم الإسلام فحسب، بل تستخدم اللغة العربية في التواصل لكونها لغة تواصلية عالمية، وتبرز أهميتها في نطاق واسع في الدول الإسلامية، بما في ذلك ماليزيا. وقد تجلّى ذلك بوضوح عندما أُدرجت اللغة العربية ضمن المناهج التعليمية الماليزية كلغة أجنبية في النظام التعليمي الرسمي<sup>1</sup>. وهذه الخطوة أسهمت في رفع مكانتها لتصبح إحدى أهم اللغات الأجنبية في النظام التعليمي في ماليزيا، وتعدّ ثاني أهم لغة أجنبية لدى الطلبة المسلمين<sup>2</sup>.

وقد بدأ تدريس اللغة العربية في ماليزيا في مرحلة التعليم الابتدائي، ثم استمر في المرحلة الثانوية والجامعية، سواء في الجامعات<sup>3</sup> الحكومية أو الخاصة، حيث تدرّس كمادة إجبارية أو اختيارية على مستوى الدبلوم والبكالوريوس<sup>4</sup>. ومن بين الجامعات التي بادرت بإنشاء قسم اللغة العربية: الجامعة الوطنية الماليزية، وتلتها الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا<sup>5</sup>.

على الرغم من الجهود المبذولة في تدريس اللغة العربية، يُفترض أن يكون المستوى العلمي للغة العربية لدى الطلبة في المرحلة الجامعية قد أشفى غليلهم كفاءةً وأداءً، إلا أن الواقع يُظهر

<sup>1</sup> Wan Rohani, Wan Mokhtar et al., "Penguasaan Tatabahasa Arab Dalam Kalangan Pelajar Asasi Universiti Awam Malaysia," *Al-Basirah* 7, no. 2 (2017): p24.

<sup>2</sup> Sulaiman Ismail et al., "Analisis Kesilapan Sintaksis Bahasa Arab Dalam Penulisan Karangan Pelajar Natif Bahasa Melayu", *International Journal of Language Education and Applied Linguistics* 11, no. 1 (2021): p28.

<sup>3</sup> Lily Hanefarezan et al, "Strategi Pembelajaran Kolokasi Bahasa Arab Dalam Kalangan Pelajar Universiti Awam Malaysia," *GEMA Online Journal of Language Studies* *Journal of Language Studies* 19, no. May (2019): p140.

<sup>4</sup> Yusoff Yaacob, "Penerapan Teknik Analisis Kontrastif dalam Pengajaran dan Pembelajaran Nahu untuk Meningkatkan Kemahiran Pelajar Membina Ayat Nafi Tunggal dalam Bahasa Arab: Kajian terhadap Pelajar PISMP Pendidikan Islam IPG Kampus Ipoh". In. Mohd Asnorhisham Adam and Abdul Rahim Hamdan, *Intervensi Penguasaan Menulis Literasi Bahasa Melayu Murid Menerusi Pendekatan Co-Linus, Jurnal Penyelidikan Pendidikan*, vol. 18, 2017, p252.

<sup>5</sup> Umami Syarah Ismail et al., "Monitor Model Theory as a Solution to Overcome the Problem of Mastering Arabic Grammar Among Students in Malaysia," *Theory and Practice in Language Studies* 12, no. 8 (2022), p1517: 1516–24, doi:10.17507/tpls.1208.07.

<sup>6</sup> Sulaiman Ismail et al., "Analisis Kesilapan Sintaksis Bahasa Arab Dalam Penulisan Karangan Pelajar Natif Bahasa Melayu", p28.

أن عددا منهم لا يزال يعاني من ضعف في هذا المستوى، سواء عند طلبة الدبلوم أو البكالوريوس<sup>٧</sup>. أكدت هذه الظاهرة دراسات سابقة، مثل دراسة حسلينا حسان<sup>٨</sup>، وراضية<sup>٩</sup>، التي أشارت إلى ضعف الطلبة في استخدام حروف الجر، ما يؤدي إلى وقوعهم في أخطاء لغوية متكررة.

وتحسن الإشارة إلى أن تعلم اللغة العربية لا يركز على عملية ربط كل كلمة بمعناها المحدد مع الكلمات الأخرى، بل يمتد ليشمل تلك الكلمات في سياقاتها الصحيحة. إن اللغة العربية تتسم بتراكيب معجمية تشمل ارتباط الكلمات المتلازمة مع بعضها<sup>١٠</sup>، بما في ذلك ربط الأفعال المتعدية بحروف الجر المناسبة. وهذا الجانب طبعا يمثل جزءا مهما في اللغة العربية، ويمنع الوقوع في الترجمات الحرفية التي تفسد الدلالة. أضف إلى ذلك، أن الأفعال المتعدية بحرف الجر تُظهر أهمية الجانب الدلالي، واستجلاء استخدامها الصحيح في اللغة العربية، كما أوضحت دراسة أماني ونور حميمي تناول هذه الظاهرة بشكل واضح في تعليم الطلبة ما قبل المرحلة الجامعية<sup>١١</sup>. تلعب قضية الأفعال المتعدية بحرف الجر دورا مهما في اللغة العربية، إذ تسهم في تحديد معنى الفعل وتوجيه دلالاته، مما يجعلها عنصرا أساسيا في بناء التركيب، ويضيف بُعدا دقيقا في اللغة العربية.

ومن جهة أخرى، يعتمد طلبة اللغة العربية بوصفها لغة ثانية على الكتب المقررة بوصفها مصدرا أساسيا للتعلم، دون اللجوء إلى المصادر المتنوعة عند تعلم اللغة الثانية<sup>١٢</sup>. وهذا الأمر يستدعي ضرورة تغيير استراتيجيات التدريس، وتنويع أساليب التدريس لضمان فاعلية التعليم، بما في ذلك تقديم الوحدة الدراسية الفعالة ضمن المناهج التعليمية. ومن بين الأساليب التفاعلية الحديثة التي يمكن تعزيز اهتمام الطلبة بتعلم اللغة العربية كلغة أجنبية، إدخال التكنولوجيا في

<sup>7</sup> Noor Anida Awang, Norhayati Che Hat, and Nurazan Mohamad Rouyan, "Analisa Kelemahan Kemahiran Menulis Bahasa Arab Dalam Kalangan Pelajar UNISZA," in *Prosiding Seminar Pengajaran & Pembelajaran Bahasa Arab 2014*, 2014, 1-11.

<sup>8</sup> Haslina Hassan. "Corpus Analysis of Conjunctions: Arabic Learners' Difficulties with Collocation" In: *Workshop on Arabic Corpus Linguistics (WACL)*, 2011. UK: Lancaster University.

<sup>9</sup> Che Radiah Mezah. *Analisis kesilapan leksikal dalam karangan bahasa Arab*, (Ph.D Thesis. Fakulti Bahasa dan Linguistik, Universiti Malaya, 2006).

<sup>10</sup> Lily Hanefarezan et al, "Strategi Pembelajaran Kolokasi Bahasa Arab Dalam Kalangan Pelajar Universiti Awam Malaysia", p141.

<sup>11</sup> Amani Nawi, Nurkhamimi Zainuddin, "Perspektif Awal Pelajar terhadap Keperluan Pembelajaran Kolokasi Bahasa Arab di Peringkat Pra-Universiti" *Journal of Fatwa Management and Research*, 2018, p408-409.

<sup>12</sup> Mohamad Hussin et al, "Error Analysis of Form Four KSSM Arabic Language Text Book in Malaysia," *Theory and Practice in Language Studies* 13, no. 1 (2023): p184.

التعليم، مثل استخدام الانترنت وأجهزة الهواتف الذكية لتوفير موارد تعليمية متنوعة من حيث تقديم محتوى تعليمي إلكتروني<sup>١٣</sup>. في هذا السياق، أكد محمد توفيق وآخرون أن استخدام التكنولوجيا يتيح للطلبة التعلم بشكل مستقل حتى خارج الفصل الدراسي<sup>١٤</sup>. لذا، يعد استخدام التكنولوجيا في عملية التعليم وسيلة فعالة لتقديم الأفعال المتعدية بحرف الجر ضمن محتوى إلكتروني تفاعلي يساعد الطلبة على اكتساب اللغة الثانية بشكل أفضل.

إن تعزيز الممارسة والتدريب في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر يستلزم من المعلمين مواكبة التطورات المتسارعة بفضل تكنولوجيا التعليم لتحسين تعلم الطلبة، كما أشار اجتماع مجلس الوزراء الماليزي إلى ضرورة تطوير المناهج الدراسية والتضافر من الخبراء لتحسين معرفة ومهارات التصميم التعليمي لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس والتعلم<sup>١٥</sup>. إضافة إلى ذلك، أشاد مخطط التعليم العالي بماليزيا (٢٠١٥-٢٠٢٥) بتوظيف التكنولوجيا في عملية التعليم والبيئة التعليمية<sup>١٦</sup>.

ولقد اختار الباحث دراسة الأفعال المتعدية بحرف الجر نظرا لتكرار استخدامها بشكل ملحوظ، كما أشارت الدراسات السابقة إلى أهميتها، مثل كتاب جامع الدروس العربية للغلاييني<sup>١٧</sup>، ومعجم الأفعال المتعدية بحرف الجر للأحمدي<sup>١٨</sup>، فضلا عن رسائل الماجستير تناولت

<sup>13</sup> Lily Hanefarezan Asbulah et al., "The Level of Students' Engagement in Arabic within Public Universities," *Asia Pacific Journal of Educators and Education* 35, no. 1 (2020): p4, doi:10.21315/apjee2020.35.1.1.

<sup>14</sup> Mohammad Taufiq Abdul Ghani, Wan Ab Aziz Wan Daud, and Saipolbarin Ramli, "Arabic for Specific Purposes in Malaysia: A Literature Review," *Issues in Language Studies* 8, no. 1 (2019): p10-11, doi:10.33736/ils.1293.2019.

<sup>15</sup> Education Planning and Research Division, "National Education Policy," *Ministry of Education Malaysia*, 2017, p. 106.

<sup>16</sup> Ministry of Education Malaysia (MoE), "Malaysia Education Blueprint 2015-2025 (Higher Education)," *Ministry of Education Malaysia* (2015), p23.

<sup>١٧</sup> ينظر: مصطفى بن محمد سليم الغلاييني، جامع الدروس العربية، (بيروت: المكتبة العصرية، ط ٢٨، ١٩٩٣م)، ج ١، ص ٣٤.

<sup>١٨</sup> ينظر: موسى بن محمد بن الملياني الأحمدي، معجم الأفعال المتعدية بحرف، (بيروت: دار العلم للملايين، ط ١، ١٩٧٩م).

معاني الأفعال الشائعة المتعدية بالحروف لويسوط<sup>١٩</sup>، ونور عاشقين<sup>٢٠</sup>. هذه الجهود تُظهر وجود مشروع علمي وتعليمي يسعى لتعزيز الاستخدام الصحيح للأفعال المتعدية بحرف الجر في سياقاتها المختلفة.

## مشكلة البحث

تعد الأفعال المتعدية بحرف الجر من أعقد الظواهر النحوية التي تواجه دارسي العربية من غير الناطقين بها، حيث تمثل مشكلة رئيسة في إتقان التراكيب العربية وصياغة التعبير الدقيق. ويرجع ذلك إلى طبيعة هذه الأفعال المرتبطة بحروف الجر وما تتسم به من دقة دلالة وحساسية سياقية، فضلا عن غياب القواعد المعيارية الثابتة التي تساعد الطالب على التنبؤ بالحرف المناسب لكل فعل، وهو ما يضاعف من الصعوبة. وإلى جانب ذلك، فإن قصور الطرائق التعليمية والمصادر المتاحة في معالجتها جعل من هذه الظاهرة مشكلة محورية في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

وقد تجلت المشكلات بوضوح في جانبين متداخلين، لغوي وتعليمي. فمن الناحية اللغوية، أظهرت دراسة ياسر وراضية<sup>٢١</sup> أن كثيرا من الطلبة الماليزيين يقعون في أخطاء متكررة عند استعمال الأفعال المتعدية بحرف الجر نتيجة النقل المباشر من لغتهم الأم، فيسقطون الحرف أو يستبدلونه بحرف آخر. وأكدت دراسة عبير الشبيل<sup>٢٢</sup> وحمزي وآخرون<sup>٢٣</sup> النتيجة نفسها حين

---

<sup>١٩</sup> وييسوط بن لاتي، "معاني الأفعال الشائعة المتعدية بالحروف دراسة دلالية تعليمية معجمية"، (رسالة الماجستير، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، ١٩٩٧م).

<sup>٢٠</sup> نور عاشقين بنت ياشيم، "الأفعال الشائعة المقترنة بالحرف في وكالة أنباء برنامجا بالعربية، دراسة لغوية حاسوبية في المدونات الإلكترونية"، (رسالة الماجستير، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، ٢٠١٣م).

<sup>٢١</sup> ياسر بن إسماعيل، وراضية بنت صالح، "الأفعال العربية المتعدية بالحرف من منظار اللغة الأجنبية: اللغة الماليزية نموذجا"، مجلة التجديد، (قسم اللغة العربية وآدابها، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، ٢٠١٧م)

<sup>٢٢</sup> الشبيل عبير، ومصطفى بني ذياب، "الأخطاء التركيبية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسة تحليلية"، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، (قسم اللغة العربية وآدابها، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، ٢٠١٩م)، العدد ١٠، الرقم ١.

<sup>23</sup> Ali Mohammed Saleh Al-Hamzi et al., "Frequent Linguistic Errors in the Writing of Yemeni EFL Arabic-Speaking Learners," *Studies in English Language and Education* 10, no. 1 (2023): 350–68, doi:10.24815/siele.v10i1.26022.

رصدوا كثرة الأخطاء من قبيل الحذف والإضافة والاستبدال في تراكيب الفعل مع الحرف. أما علي يونس<sup>٢٤</sup> فقد أبرز أن حساسية السياق والتداخل الدلالي يجعل المتعلمين يخلطون بين الحروف، كما في الفرق بين "رغب في" و"رغب عن"، مما يؤدي إلى فساد التركيب وتغيير المعنى. وفي السياق نفسه، أوضح عبد الحافظ وآخرون<sup>٢٥</sup> أن الفعل الواحد قد يتعدى بأكثر من حرف ويؤدي إلى معان متباينة، مما يجعل عملية الضبط الدلالي لهذه التراكيب أمراً شاقاً على الطلبة، بالإضافة إلى أن غياب قاعدة معيارية يحدد أي حرف يتبع كل فعل يضاعف من مشكلات الطلبة<sup>٢٦</sup>. ومما يزيد الأمر تعقيداً أن قوة الفعل أو ضعفه قد يحدد درجة ارتباطه بالحرف المناسب<sup>٢٧</sup>. وجاءت دراسة عاشقين<sup>٢٨</sup> لتبرز أهمية حصر الأفعال المتعدية الشائعة بحرف الجر وتدريب الطلبة عليها بشكل منتظم حتى تقل الأخطاء ويتحقق التوظيف السليم. وفي ضوء هذه النتائج، جاءت دراسات نور عاتكة ورضوى<sup>٢٩</sup>، وأم كلثوم<sup>٣٠</sup>، لتؤكد استمرار المشكلة، إذ بينت أن الطلبة الناطقين بغير العربية ما زالوا يواجهون صعوبة في التوظيف الصحيح لهذه

<sup>24</sup> Ali Yunis Aldahesh, "Context Sensitivity and Language Specificity of Arabic Verb-Preposition Structure: The Case of English Learners of Arabic," *International Journal of Linguistics* 5, no. 3 (2013): 177, doi:10.5296/ijl.v5i3.3933.

<sup>٢٥</sup> عبد الحافظ زيد وآخرون، "الأفعال المتعدية بحرف الجر في كتاب القراءة الوافية المقرر للصف السادس، دراسة نحوية دلالية، مجلة اللغة والأدب العربي، عدد ٨، رقم ١، ٢٠٢٢م.

<sup>٢٦</sup> إبراهيم، روزمالا، وإسمان، نواف، "دور حروف الجر في تغيير معاني الأفعال في كتاب العربية بين يديك (الكتاب الرابع)، مجلة الدراسات الإسلامية موردا، العدد ١، الرقم ١، مايو، ٢٠٢٠م.

<sup>٢٧</sup> الغامدي، حنان سالم أحمد، "الأثر التفاعلي لحروف الجر في بناء الجملة ومعناه"، مجلة الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، جامعة ذمار، اليمن، العدد ٦، الرقم ٤.

<sup>٢٨</sup> نور عاشقين بنت ياشيم، "الأفعال الشائعة المقترنة بالحرف في وكالة أنباء برنامجاً بالعربية، دراسة لغوية حاسوبية في المدونات الإلكترونية، (رسالة الماجستير، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، ٢٠١٣م).

<sup>٢٩</sup> محمد، عاتكة شاكرة، وأبو بكر، رضوى، "تحليل الأخطاء الكتابية في استعمال حروف الجر المقترنة بالأفعال لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة الماليزية في المعهد اليعقوبية باجوق كلنتان"، القناطير، المجلة الدولية للدراسات الإسلامية، العدد ٣٣، الرقم ٣، ٢٠٢٤م.

<sup>٣٠</sup> أم كلثوم، "الدراسة التقابلية في الأفعال المتعدية بحروف الجر في اللغة العربية واللغة الإندونيسية والاستفادة منها في تعليم اللغة العربية، مجلة راية في الإسلام، العدد ٥، الرقم ٢، أكتوبر ٢٠٢١م.

الأفعال في مختلف المهارات اللغوية، ولا سيما في الكتابة الأكاديمية في المرحلة الجامعية<sup>٣١</sup>، وهو ما يستدعي معالجة تعليمية تطبيقية في هذا الجانب.

أما من الناحية التعليمية، فقد تبين أن الطلبة في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا عدّوا موضوع الأفعال المتعدية بحرف الجر من أصعب أبواب النحو لما يتضمنه من تعقيد مصطلحي وضعف في أسلوب عرض المقررات<sup>٣٢</sup>، وأن هذه الصعوبة انعكست سلبا على مهارة الكتابة حيث كثرت الأخطاء النحوية والدلالية<sup>٣٣</sup>. وأوضح روزي أن كتب اللغة العربية في المدارس الثانوية الماليزية قدمت هذه التراكيب بشكل عام دون معالجة دقيقة<sup>٣٤</sup>.

وأشار عبد الوهاب<sup>٣٥</sup> إلى أن كثيرا من المتعلمين يعتمدون على الحفظ الآلي دون الفهم السياقي، مما يضعف توظيفهم للقواعد النحوية في المواقف المختلفة. أكدت حسلينا<sup>٣٦</sup> من خلال تحليل مدونات المتعلمين أن الأخطاء في الأفعال مع الحروف تنبع من غياب التدريب المنهجي على هذه التراكيب، وهو ما دعمته ليلي<sup>٣٧</sup> وأماني<sup>٣٨</sup> بتركيزها على أهمية الاستفادة من المدونات اللغوية في تطوير وعي الطلبة بالارتباط بين الفعل والحرف.

ومن خلال ما سبق، تتضح معالم المشكلات في أن الأفعال المتعدية بحرف الجر ليست مجرد قضية نحوية جزئية، بل هي ظاهرة لغوية معقدة ذات تأثير واسع على المهارات اللغوية

---

<sup>٣١</sup> الرماضين، محمد، "تحليل أخطاء استعمال حروف الجر في مهارات الكتابة"، مجلة الباحثين الشباب الدولية في مجال اللغة، العدد ٨، الرقم ١، يوليو، ٢٠٢٥ م.

<sup>٣٢</sup> بنت قمر الدين، سبتي مريم، "صعوبات النحو العربي من وجهات نظر دراسي اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا"، (رسالة الماجستير في اللغويات، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، ٢٠١٥ م).

<sup>٣٣</sup> Sumaiyah Sulaiman et al., "Permasalahan Kemahiran Menulis Bahasa Arab Dalam Kalangan Pelajar Peringkat Pengajian Tinggi," *Jurnal Sultan Alauddin Sulaiman Shah* 5, no. 2 (2018): 142–51.

<sup>٣٤</sup> Nik Muhammad Rozi bin Nik Yusoff, "Analisis Ketepatan Dan Kesesuaian Kandungan Ilmu Sintaksis Dalam Buku Teks KBSM" (Universiti Malaya, 2018).

<sup>٣٥</sup> زكريا، عبد الوهاب، "النحو العربي الأساسي التطبيقي الميسر، دراسة وصفية تطبيقي"، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، (قسم اللغة العربية وآدابها، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، العدد ١، ٢٠١٨ م).

<sup>٣٦</sup> Haslina Hassan, Nur Hizbullah, and Zakiah Arifa, "Corpus Analysis of Conjunctions: Arabic Learners' Difficulties With Collocations," *Afaq Lughawiyah* 1, no. 2 (2023): 321–39, <https://journal.unisza.edu.my/afaq>.

<sup>٣٧</sup> Asbulah, Lily Hanefarezan, Ashinida Aladdin, Maimun Aqsha Lubis, "Strategi Pembelajaran Kolokasi Bahasa Arab Dalam Kalangan Pelajar Universiti Awam Malaysia."

<sup>٣٨</sup> Amani Nawi, Nurkhamimi Zainuddin, and Lubna Abd Rahman, "Strategi Pengajaran Kolokasi Bahasa Arab Berasaskan Teori Lewis: Panduan Kepada Guru," *Jurnal Sultan Alauddin Sulaiman Shah* 9, no. 2 (2022): 38–52.

للمتعلمين، يتداخل فيها الجانب اللغوي الدلالي السياقي مع الجانب التعليمي المرتبط بالمنهج وطرائق التدريس التقليدية<sup>٣٩</sup> التي تعتمد على الإلقاء واستخدام السبورة، إذ استخدام الوسائل التعليمية ساعد الطلبة على اختصار الوقت اللازم<sup>٤٠</sup>. فمن الواجب للمعلمين تقديم المحتوى التعليمي بشكل رقمي يتناسب مع متطلبات العصر الحديث، حيث لم يعد الاعتماد على الموارد الورقية كافياً وملائماً<sup>٤١</sup>. ومن هنا تبرز الحاجة إلى معالجات تعليمية مبتكرة الطلبة على استيعاب هذه التراكيب المعقدة وتوظيفها في مهاراتهم اللغوية المختلفة.

### أسئلة البحث

يصبو هذا البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما الصعوبات والمعوقات التي يعاني منها الطلبة في اكتساب وفهم الأفعال المتعدية بحرف الجر في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا؟
٢. كيف يتم تصميم وحدة دراسية إلكترونية باستخدام نظرية التباين في تعليم الأفعال المتعدية بحرف الجر؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدي في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر بعد تطبيق الوحدة الدراسية الإلكترونية؟
٤. ما مدى قابلية هذه الوحدة الدراسية الإلكترونية وصلاحيتها في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر؟

### أهداف البحث

يرمي البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

---

<sup>٣٩</sup> زكريا، عبد الوهاب، "النحو العربي الأساسي التطبيقي الميسر، دراسة وصفية تطبيقية".  
<sup>٤٠</sup> حسين حمدي الطوبجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، (الكويت، دار القلم، ١٩٨٧م)، ص ٢٢.  
<sup>٤١</sup> محمد الحناش، المتطلبات الرقمية لتعلم العربية لغة ثانية، "المنتدى الدولي الافتراضي للغة العربية للناطقين بغيرها بعد كوفيد ١٩"، في موضوع تحديد الاستراتيجيات وتطوير الوسائل والمنهجيات (الرباط، المملكة المغربية: منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة، ٢٠٢٠م)، ص ١٦.

١. كشف الصعوبات والمعوقات التي يواجهها الطلبة في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر.
٢. تصميم وحدة دراسية إلكترونية باستخدام نظرية التباين نحو تعليم الأفعال المتعدية بحرف الجر.
٣. الوقوف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدي في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر بعد تطبيق الوحدة الدراسية الإلكترونية.
٤. استكشاف مدى قابلية هذه الوحدة الدراسية الإلكترونية وصلاحياتها في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر لدى الطلبة في المستوى المتقدم.

## أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في النواحي الآتية:

١. مساعدة الطلبة في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر باستخدام التكنولوجيا.
٢. الاستجابة لما تسعى إليه وزارة التربية والتعليم الماليزية في تطوير وتوسيع المواد الرقمية المستندة إلى المناهج الدراسية الإلكترونية.
٣. تقديم مقارنة تربوية مبتكرة في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر للطلبة المتقدمين وفق توظيف نظرية التباين.
٤. الإسهام في تصميم وتطوير وحدة دراسية إلكترونية للأفعال المتعدية بحرف الجر باستخدام نموذج أدي.

## حدود البحث

تتجلى حدود البحث في النواحي الآتية:

١. الحدود الأكاديمية: تتضمن الوحدة الدراسية الأفعال المتعدية بحرف الجر، كما أنها تحتوي على تدريبات وتمارين في المستوى المتقدم لدى الطلبة.

٢. الحدود المكانية: تجرى الدراسة الميدانية في القسمين: قسم اللغة العربية وآدابها، وقسم اللغة العربية للاتصال العالمي في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.
٣. الحدود البشرية: شملت الدراسة توزيع استبانة تحليل الحاجات على طلبة المستوى المتقدم عددهم ٥٥ طالبا وطالبة، بهدف تحديد حاجاتهم في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر والصعوبات التي يعانون منها، كما وزعت استبانة التقويم التكويني على ٤٤ طالبا وطالبة لتقويم الوحدة الدراسية بعد تطويرها.
٤. الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة الميدانية في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر في الفصل الدراسي الأول، والفصل الدراسي الثاني، عام ٢٠٢٣/٢٠٢٤.

## منهج البحث

يستند البحث إلى المناهج الآتية:

١. **المنهج الوصفي:** يشتمل على الدراسة النظرية، حيث يتناول وصفا شاملا للإطار النظري للأفعال المتعدية بحرف الجر، وتصميم نموذج أدي، ونظرية التباين معتمدا على المراجع المتعددة، كالكتب العلمية، والرسائل الجامعية، وأوراق المجلة المحكمة.
٢. **المنهج التحليلي:** يقوم الباحث بتوزيع الاستبانتين على الطلبة: استبانة تحليل الحاجات، واستبانة التقويم التكويني، ثم تحليلها بوصفها أداة للبحث باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك لكشف صعوباتهم وحاجاتهم من أجل توظيف نظرية التباين في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر خلال النموذج الأولي، ومدى قابلية الوحدة الدراسية الإلكترونية.
٣. **المنهج التطويري:** يقوم الباحث بتصميم وحدة دراسية إلكترونية للمستوى المتقدم بناء على إدراج نظرية التباين في الأفعال المتعدية بحرف الجر، بالإضافة إلى تطوير النموذج الأولي بعد مراجعة واقتراحات الخبراء ومتخصصي اللغة العربية، وذلك من أجل التأكد من جانبيين: الجانب الفني وجانب المحتوى التعليمي.

٤. المنهج شبه التجريبي: يعتمد الباحث على هذا المنهج بين الاختبار القبلي والبعدي، وذلك لمعرفة قابلية توظيف نظرية التباين خلال النموذج الأولي في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر في تحسين تعلم الطلبة للأفعال المتعدية بحرف الجر. وأما تفاصيل الوحدة الدراسية المصممة بنموذج ADDIE، فهي تأتي بالخطوات الآتية: **التحليل:** يصمم الباحث استبانة حاجات الطلبة ويقوم الخبراء بمراجعتها ثم يوزعها على الطلبة ويحللها الباحث عبر برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) من أجل تحديد مشكلات الطلبة وصعوباتهم في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر.

**التصميم:** إعداد الوحدة الدراسية المناسبة بشكل إلكتروني في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر. ويحدد الباحث توظيف نظرية التباين بوصفها نظرية مناسبة في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر.

**التطوير:** يقوم الباحث بتطوير الوحدة الدراسية المصممة التي سبق تخطيطها باستخدام برنامج figma، وما يجب تحديده من الرسومات والمحتوى التعليمي وغيرها بعد انتهاء مراجعة الخبراء.

**التنفيذ:** هي وضع المشروع لتطبيق الوحدة الدراسية الإلكترونية على واقع الدراسة الميدانية وتوظيف المشروع على أفراد العينة في الاختبار.

**التقويم:** يوزع الباحث استبانة التقويم التكويني على الطلبة للوقوف على مدى تحسين استيعابهم للأفعال المتعدية بحرف الجر خلال الوحدة الدراسية الإلكترونية، وذلك للاطلاع على ملاحظاتهم ومقترحاتهم من أجل معرفة جودة الوسيلة ومدى استفادتهم لها. ومن خلال متابعة تحليل هذه الاستبانة، يقوم الباحث بتعديل الوحدة الدراسية الإلكترونية لتحقيق الأهداف التعليمية المرغوب فيها.

### الدراسات السابقة

يتناول هذا المطلب أبرز الدراسات المتعلقة بموضوع الأفعال المتعدية بحرف الجر، حيث يمكن تصنيفها ضمن ثلاثة محاور رئيسية، المحور الأول: الدراسات اللغوية والنظرية تناولت مفهوم التعدية بحرف الجر وأبعاده، المحور الثاني: دراسات جمعت المشكلات والصعوبات التعليمية

الشائعة في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر للناطقين بغير العربية، المحور الثالث: دراسات قدمت حلولاً أو مقترحات تعليمية لمعالجة تلك الصعوبات وتحسين الأداء التعليمي في هذا المجال.

### المحور الأول: الدراسات اللغوية والنظرية حول الأفعال المتعدية بحرف الجر

تعد دراسة كاشير من أبرز الدراسات التي أعادت إحياء مصطلح الفعل المتعدي بحرف الجر<sup>42</sup>، من خلال تتبع تصورات النحاة القدامى والمتأخرين نظرياً. اعتمد الباحث على المنهج النظري التحليلي، وخلص إلى أن الفعل المتعدي بحرف الجر يستقل دلالياً من الفعل المتعدي بذاته، إذ يضيف حرف الجر معنى خاصاً تربط العلاقة بين الفعل والمفعول. ورغم إسهام هذه الدراسة في إثراء الجانب النظري، إلا أنها لم تتطرق مباشرة إلى الجانب التعليمي التطبيقي ولم تقدم حلولاً تعليمية، مما يترك فراغاً في البعد التربوي.

أما دراسة عبد الناصر الموسومة **بتعدد المعاني في بعض حروف الجر العربية**<sup>43</sup>، فقد سعت إلى تأسيس إطار تركيبى دلالي، يبين أن لكل حرف معنى أصلياً تتفرع عنه معان ثانوية عبر السياق والعلاقة مع الفعل، وأن التناوب بين الحروف يسهم في إحداث فروق بلاغية دقيقة، مما يجعل حرف الجر جسراً للتعدي. استشهد الباحث بأمثلة قرآنية ولغة عربية معاصرة لتوضيح ذلك، مؤكداً أن اختيار الحرف ينبغي أن يفهم بوصفه قراراً دلالياً حسب السياق وليس حفظاً معجمياً معزولاً. ومع أن الدراسة قدمت إطاراً نظرياً مهماً لفهم هذه الظاهرة، فإنها اقتصرَت على التحليل الوصفي، ولم تقدم معالجة تعليمية تطبيقية أو إطاراً عملياً للتدريس.

كما تناولت حميدة عبد الحميد في **دراساتها تنوع حروف التعدية وتغييرها بتنوع المعاني في الأفعال اللازمة في القرآن الكريم**<sup>44</sup>، ظاهرة تغير حروف الجر بحسب اختلاف المعنى بفعل واحد، وأبرزت الدراسة أمثلة قرآنية توضح كيف يؤدي اختلاف الحرف إلى تنوع الدلالة، مؤكدة

<sup>42</sup> Khasher, Almog, "The Term Al-Fi ' 1 Al-Muta ' Addi Bi - Harf Jarr ( Lit . ' the Verb Which " Passes over " through a Preposition ' ) in Medieval Arabic" 13 (2013): 115-45.

<sup>43</sup> Manal Mohamed Abdel Nasser, "The Polysemous Nature of Some Arabic Prepositions," *International Journal of Linguistics* 5, no. 2 (2013): 66-86, doi:10.5296/ijl.v5i2.3102.

<sup>44</sup> حسين القاضي، حميدة عبد الحميد، "تنوع حروف التعدية وتغييرها بتنوع المعاني في الأفعال اللازمة في القرآن الكريم"، *المجلة العلمية، كلية اللغة العربية بأسبوط، جامعة الأزهر، مصر، العدد ٤١، الجزء ٢، ٢٠٢٢م*.

على أن التنوع يثري الدلالة ويوسع الاستعمال. وتبرز أهمية هذه الدراسة في التنبيه إلى ربط الدلالة بالاستعمال التعليمي، إذ لا يكفي حفظ الشكل، بل ينبغي تدريب الطلبة على تتبع السياقات المختلفة.

وتأتي دراسة أحمد التجاني الموسومة **بالتعددية بحروف الجر بين السماع والقياس**<sup>٤٥</sup> لتركز على دراسة نظرية للتعددية بحرف الجر وفق السماع والقياس، وتحديد ضوابط القاعدة النحوية واستثناءاتها، من خلال جمع أقوال النحاة وتحليلها ومقارنتها ثم الترجيح بينها نظرياً. وخلصت الدراسة إلى أن جميع حروف الجر تعدّي الفعل إلى المفعول ما عدا الحروف الزائدة التي لا تؤثر في التعددية. وهذه الدراسة تفيد المتخصصين والمعلمين في إثراء المعرفة النحوية في الفهم الأعمق عند شرح الأفعال المتعددية بحرف الجر، لكنها لم تقدم تصوراً تعليمياً أو أسلوباً للتدريس بشكل تطبيقي.

من خلال استعراض هذه الدراسات، يلاحظ أنها ركزت على التأصيل اللغوي-النحوي والدلالي لظاهرة الأفعال المتعددية بحرف الجر، لكنها لم تتطرق إلى التجريب التعليمي أو التطبيق العملي، مما يجعلها أساساً نظرياً مهماً لبناء الدراسة الحالية.

## المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بالصعوبات والمشكلات التعليمية في تعلم الأفعال المتعددية بحرف الجر

تناولت دراسة تمام حسان وآخرين بعنوان **الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى**<sup>٤٦</sup>، مواطن الضعف في مهارة الكتابة لدى طلبة في المستوى المتقدم من جنسيات مختلفة. وأبرزت أن من أكثر الأخطاء شيوعاً عند الناطقين بغير العربية سوء استعمال الأفعال المتعددية بحرف الجر، وذلك من خلال زيادة حرف الجر، أو استبداله بآخر، أو إسقاطه. وعزت هذه الظاهرة إلى تأثير اللغة الأم وعدم استيعاب طبيعة

<sup>٤٥</sup> أحمد التجاني، ثاني سعد الأزهرى، "التعددية بحروف الجر بين السماع والقياس"، مجلة كلية اللغة العربية بالمنصورة، العدد ٤٢، ٢٢٣، ٢٠٢٣م.

<sup>٤٦</sup> تمام حسان وآخرون، "الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى"، (معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، وحدة البحوث والمناهج، جامعة أم القرى، د.ت).

تركيب الجملة الفعلية العربية. ومع أن الدراسة قدمت توصيفا مهما لهذه الأخطاء، فإنها لم تُعر حلولا تعليمية مباشرة، مما يُيقى الفجوة قائمة على مستوى التطبيق.

ومن أبرز الدراسات التي تلمح إلى الطلبة الناطقين بغير العربية في ماليزيا، وجد الباحث دراسة بعنوان **تحليل الأخطاء الكتابية في استعمال حروف الجر للطلبة الملايويين بقسم العربية وآدابها**<sup>٤٧</sup> لوجدان محمد، والتي تركز على فحص أخطاء الطلبة الملايويين في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا في سياق الكتابة الأكاديمية، إذ لاحظ الباحث أن الطلبة:

- (١) يضيفون حرف جر زائد مع فعل متعدد، مثال: ننتظر إلى قضية الله
- (٢) يحدفون حرف الجر المطلوب، مثال: أن تحصل الدرجات، الإسلام يؤثر المجتمع
- (٣) يدلون حرف جر بآخر بسبب التأثير بلغتهم الأم، مثال: يهتمون على علم اللغة

وأشارت الدراسة إلى أن الطلبة يتأثرون بلغتهم الأم، ولا يدركون التراكيب المتلازمة بين الفعل وحرف الجر، كما يعتمدون مفرطاً على القياس باستعمال حرف واحد لمختلف الأفعال. من خلال هذه الدراسة، استفاد الباحث أن مشكلات الأفعال المتعدية بحرف الجر ليست قائمة على وجهة دلالية بل أيضاً تركيبية وتعليمية عملية.

وفي وقت لاحق، ظهرت دراسة لعلي يونس الدهش بعنوان **حساسية السياق وخصوصية اللغة في تراكيب الأفعال العربية المتعدية بحروف الجر**<sup>٤٨</sup> والتي استهدفت متحدثي الإنجليزية، وبينت أن الصعوبة تعود بالأساس إلى أمرين: حساسية السياق، وخصوصية التراكيب العربية مقارنة بالإنجليزية. وقد أظهرت نتائج اختبار الترجمة وقوع المتعلمين في أخطاء ناشئة عن الترجمة الحرفية لحرف الجر أو عدم إدراكه لاختلاف الاستخدام. وهذه الظاهرة ناجمة عن اعتماد المتعلمين على أنماط لغتهم الأصلية في تطبيق تراكيب الفعل والحرف على اللغة العربية. وهذه النقطة تفيد الباحث توجيهه إلى طرح الحلول وتوسيع النتائج الجديدة.

---

<sup>٤٧</sup> كناعي، وجدان محمد صالح، "تحليل الأخطاء الكتابية في استعمال حروف الجر للطلبة الملايويين بقسم اللغة العربية وآدابها"، (رسالة الماجستير في اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، قسم اللغة العربية وآدابها، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، ٢٠٠٠م).

<sup>٤٨</sup> Aldahesh, "Context Sensitivity and Language Specificity of Arabic Verb-Preposition Structure: The Case of English Learners of Arabic."

وفي الاتجاه نفسه، جاءت دراسة ياسر وراضية بعنوان **الأفعال العربية المتعدية بالحرف** من **منظار اللغة الأجنبية: اللغة الماليزية نموذجاً**<sup>٤٩</sup>، لتكشف عن أثر التداخل اللغوي في إرباك الطلبة الملايويين عند استعمال حروف الجر مع الأفعال. وأوضحت أن الاعتماد على أنماط اللغة الأم يؤدي إلى إخطاء متكررة في اختيار حرف الجر، وأن غياب الشرح السياقي الكافي يضاعف من ارتباكهم، إذ لا يدركون أحياناً سبب اختيار العرب لحرف جر معين مع فعل محدد على خلاف ما يتوقعونه وفق لغتهم الأم.

### المحور الثالث: الدراسات التي اقترحت حلولاً ومعالجات تعليمية

تعد دراسة ويثسوطت بن لاتييه سنة ١٩٩٧م بعنوان **معاني الأفعال الشائعة المتعدية بالحروف**، دراسة دلالية تعليمية معجمية<sup>٥٠</sup>، من أوائل التي قدمت إطاراً مقترحاً لمعالجة تعليمية في الأفعال المتعدية بحرف الجر. اقترحت إنشاء معجم تعليمي متخصص يساعد الطلبة الناطقين بغير العربية في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. جمع الباحث في هذه الدراسة أوجه استخدام الأفعال المتعدية بحرف الجر من المعاجم مع الأمثلة التوضيحية من الاستعمال، وقوائم المفردات الشائعة، والأخطاء الشائعة المرتبطة بها. وقد أبرزت هذه الدراسة أهمية الجانب التعليمي من خلال تبسيط دلالة تركيب الأفعال مع حروف الجر، مما يسهل على الطالب استيعابها كوحدة واحدة. نبه الباحث الطلبة على أنهم في أمس الحاجة إلى معرفة الفروق الدلالية الدقيقة للأفعال مع حروفها الشائعة لتفادي الأخطاء. حاولت هذه الدراسة فجوة معجمية تعليمية في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها للمتعلمين والمدرسين، وإن كانت أداة مقترحة نظرياً لم تختبر فعلياً في بيئة تعليمية.

<sup>٤٩</sup> بن إسماعيل، ياسر، وبنيت صالح، راضية، "الأفعال العربية المتعدية بالحرف من منظار اللغة الأجنبية: اللغة الماليزية نموذجاً"، مجلة التجديد.

<sup>٥٠</sup> ويثسوطت بن لاتييه، "معاني الأفعال الشائعة المتعدية بالحروف دراسة دلالية تعليمية معجمية"، (رسالة الماجستير في اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، قسم اللغة العربية وآدابها، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، ١٩٩٧م).

وفي السياق نفسه، جاءت دراسة وجدان محمد<sup>٥١</sup> المذكورة آنفاً في المحور الثاني والتي تعد من أوائل الدراسات التي تناولت أخطاء الطلبة الملايوين في المستوى الثالث والرابع في استعمال حروف الجر المرتبطة بالأفعال المتعدية. اعتمدت الدراسة على تحليل أوراق الامتحانات لرصد الأخطاء وتصنيفها، ودعت إلى تبني النحو العلاجي ليساعد الطلبة على الوعي بأخطائهم وتصحيحها تدريجياً. على الرغم من أهمية هذه الدراسة في العمل الميداني التشخيصي، إلا أنها اقتصرت على مرحلة الوصف والتحليل ونماذج من الدروس والتدريبات النظرية المحدودة، ولم تنتج وحدة دراسية متكاملة أو تجربة تدريسية لقياس أثر المقترحات العلاجية.

وقدمت دراسة نور عاشقين بعنوان **الأفعال الشائعة المقترنة بالحرف في وكالة أنباء برناما بالعربية، دراسة لغوية حاسوبية في المدونات الإلكترونية**<sup>٥٢</sup> إضافة نوعية باستخدام المدونات الإلكترونية لإنتاج معرفة لغوية قابلة للتحويل إلى أدوات تعليمية حديثة. تناولت الباحثة تحليل الأفعال المتعدية الشائعة بحرف الجر ودراسة استعمالها في اللغة العربية المعاصرة وفي سياق حديث من المادة اللغوية الإلكترونية من نصوص الأخبار، من حيث أنماطها التركيبية والدلالية. وقد دعمت هذه الدراسة استنتاجات الأفعال المتعدية بحرف الجر بالأمثلة الكثيرة، مما أعطى أهمية مراعاة حرف الجر عند تفسير الأفعال وتعليمها، كما أنها أبرزت الحاجة إلى فهم الاستعمال لهذه التراكيب لدى متعلمي اللغة العربية تفادياً للخطأ في استخدامها. أوصت الباحثة تطوير موارد تعليمية ومعاجم متخصصة مستفيدة من الأساليب المعاصرة وتقنيات الحاسوب لضمان دقة المعلومات وسهولة الوصول إليها. ومن هذا المنطلق، يلاحظ أن الباحثة تعزز فكرة تعزيز التكنولوجيا في تصميم المحتوى التعليمي الخاص بالتعدية بحرف الجر. وهذه الدراسة قد سدت فجوة مادية توفر للمعلمين والطلاب نحو أهم ربط الأفعال بحروفها وتقديم

---

<sup>٥١</sup> كنائي، وجدان محمد صالح، "تحليل الأخطاء الكتابية في استعمال حروف الجر للطلبة الملايوين بقسم اللغة العربية وآدابها".

<sup>٥٢</sup> بنت ياشيم، نور عاشقين "الأفعال الشائعة المقترنة بالحرف في وكالة أنباء برناما بالعربية، دراسة لغوية حاسوبية في المدونات الإلكترونية"، (رسالة الماجستير في اللغويات، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، ٢٠١٣م).

مرجعا مستندا إلى إحصاء واقعي، لكنها لم تتناول منهجية تدريسية بحد ذاتها، لكن يمكن استفادتها في إدماج المناهج التعليمية.

ومن الدراسات أيضا، دراسة **علي يونس الدهش**<sup>53</sup> والتي ذكرت في المحور الثاني، اتجه فيها إلى تعليم الأفعال المتعدية بحرف الجر وعرض السياقات المتعددة في التدريس والتقييم، بالإضافة إلى الحلول الآتية:

(١) ضرورة التعامل مع تركيب الأفعال المتعدية بحرف الجر كوحدة دلالية واحدة، وليس بمجرد مفردات حرفية.

(٢) ضرورة التفكير بالعربية لا باللغة الإنجليزية عند مواجهة تركيب الأفعال المتعدية بحرف الجر

(٣) إعداد قوائم شخصية بالأفعال المتعدية بحرف الجر

(٤) إبراز هذه التراكيب في المقررات الدراسية وإعطائها أكثر اهتماما

(٥) إكثار وتنوع النصوص والسياقات المختلفة حتى يكتشف الطالب الدلالات الدقيقة

(٦) الحاجة الماسة إلى معجم ثنائي لغوي متخصص بالأفعال المتعدية بحرف الجر، على غرار المعاجم الإنجليزية

وشددت الدراسة على الحاجة إلى إعداد معجم ثنائي متخصص، غير أنها ظلت في مستوى التوصيات النظرية دون إنتاج وحدة تعليمية أو تقدم أنشطة تدريسية، ولم تطبق النتائج على متعلمي لغات أخرى يواجهون تحديات مختلفة، مثل الطلبة الملايويين.

وتأتي دراسة **ياسر وراضية**<sup>54</sup> التي سبق ذكرها في المحور الثاني لتقدم تحليلا تقابليا بين

العربية والماليزية يوضح أوجه التشابه والاختلاف في تراكيب الأفعال المتعدية بحرف الجر، مما يساعد متعلمي الطلبة الأجانب على تفادي الخلط والارتباك في استخدامها، كما أشارت إلى

الإكثار من الأمثلة والشواهد في ربط الأفعال المتعدية بحرف الجر عوضا عن كثرة القواعد العامة. أوصت الدراسة بضرورة زيادة الوعي بالفروق اللغوية لدى متعلمي العربية وتضمين تدريبات

<sup>53</sup> Aldahesh, "Context Sensitivity and Language Specificity of Arabic Verb-Preposition Structure: The Case of English Learners of Arabic."

<sup>54</sup> ياسر بن إسماعيل، راضية بنت صالح، "الأفعال العربية المتعدية بالحرف من منظار اللغة الأجنبية: اللغة الماليزية نموذجا".

تقابلية تظهر الاختلاف بين استعمالات العربية ولغتهم الأم، كما دعت إلى إعداد مواد تعليمية تولي عناية خاصة لهذه القضية بناء على نتائج تحليل الأخطاء. وهذه الدراسة حاولت تحديد الفجوة التعليمية المتمثلة في أخطاء المتعلمين الأجانب وأسبابها، لكنها لم تطور منهجا أو أداة تعليمية فعلية، بل ترك الفجوة لدراسات لاحقة.

وفي سنة ٢٠٢٠م، أجرت الباحثتان روزمالا ونوفا الدراسة بعنوان **دور حروف الجر في تغيير معاني الأفعال في كتاب العربية بين يديك (الكتاب الرابع)**<sup>٥٥</sup>، وهي دراسة استقرائية تتبعت خمسين فعلا متعديا بحرف الجر في نصوص كتاب العربية بين يديك في المستوى الرابع، موضحة كيف تتغير دلالات الأفعال بتغير حروف الجر المرتبطة بها. وقدمت الدراسة قائمة شاملة تصلح أن تكون مادة تعليمية جاهزة للمدرسين والمعلمين، إذ لم تقتصر على التحليل المعجمي أو النظري، بل تميزت النتائج بالنصوص التعليمية الملائمة في التدريس، خاصة لطلبة المستويين المبتدئ والمتوسط. شددت الدراسة على ضرورة إبراز التعدد الدلالي كأداة تعليمية وإنشاء تدريب الطلبة على التطبيق العملي مثل الحوار واستخدام المعاجم القديمة والحديثة توضح لهم الفروق الدقيقة في الدلالة.

أما دراسة محمد سعيد أفندي سنة ٢٠٢١م فجاءت لتوازي دراسة روزمالا ونوفا بعنوان **حروف الجر وأثرها في معاني الأفعال المتعدية في القرآن الكريم وتطبيقها في تعليم اللغة العربية، دراسة تحليلية لغوية في سورة البقرة**<sup>٥٦</sup>، ولكنها أضفت أبعادا جديدة؛ إذ ركزت على تصميم أنشطة تعليمية مستمدة من النص القرآني تحديدا كمصدر أساسي، واستخرجت قائمة دقيقة بـ ٥٦ فعلا متعديا مع سبعة حروف الجر، مما يثري الجانب الدلالي، مع تحليل شامل لتنوع الدلالات التي تحمل الأفعال المقترنة بحرف الجر. إضافة إلى ذلك، لقد خصص الباحث قسما لطريقة التعليم بالطريقة القياسية من بيان تراكيب الأفعال المتعدية بحرف الجر وشرحها للطلبة

---

<sup>٥٥</sup> إبراهيم، إبراهيم، وإسمان، ونوفا، "دور حروف الجر في تغيير معاني الأفعال في كتاب العربية بين يديك (الكتاب الرابع)"، مجلة الدراسات الإسلامية موردينا.

<sup>٥٦</sup> أفندي، محمد سعيد، "حروف الجر وأثرها في معاني الأفعال المتعدية في القرآن الكريم وتطبيقها في تعليم اللغة العربية، دراسة تحليلية لغوية في سورة البقرة"، (رسالة الماجستير، قسم تعليم اللغة العربية، جامعة السلطان الشريف قاسم الإسلامية الحكومية برياو، ٢٠٢١م).

وتطبيقها، وبالطريقة الاستقرائية لتمكين الطلبة من استنتاج التراكيب من القرآن ثم تطبيقها، وهو ما يعد معالجة تعليمية متوازنة.

وتقع دراسة أم كلثوم بعنوان الدراسة التقابلية في الأفعال المتعدية بحروف الجر في اللغة العربية واللغة الإندونيسية والاستفادة منها في تعليم اللغة العربية<sup>٥٧</sup> في خط موازٍ لدراسة ياسر وراضية، إذ اعتمدت هي الأخرى على التحليل التقابلي لرصد أوجه التشابه والاختلاف بين اللغتين، غير أنها تمثلت في اقتراح تصميم وحدة تعليمية تبدأ بشرح هذه الظاهرة في الكتب المقررة في كل مرحلة دراسية، مع إدراج حوارات وأنشطة وتمارين كتابية تساعد الطلبة على ممارسة الأفعال المتعدية بحرف الجر في سياقات واقعية. ومع ذلك، ظلت هذه الدراسة مقترحة نظريا دون اختبار فاعليتها عمليا.

وجاءت دراسة كريل سنة ٢٠٢٢م بعنوان الأفعال المتعدية بحرف الجر في العربية والإنجليزية، دراسة مدونة لغوية تقابلية لكتابات المتحدثين الأصليين والمتعلمين<sup>٥٨</sup>، وهي دراسة تنحو نحو ما قامت به نور عاشقين في توظيف المصادر الإلكترونية لتوثيق الأفعال المتعدية بحرف الجر، غير أنها تجاوزت مرحلة الوصف إلى ربط النتائج بالتعليم مباشرة، وتوفير مادة لغوية واقعية أوسع نطاقا. اعتمدت الدراسة على مدونة لغوية عربية أحادية وثنائية اللغة في اللغة العربية الفصحى الحديثة ومقارنتها باللغة الإنجليزية، لتكون أساسا لاختيار محتوى تعليمي دقيق للأفعال المتعدية بحرف الجر. كما حللت الدراسة كيفية انتشار الأفعال المتعدية بحرف الجر واستعمالها عبر النصوص المختلفة وقياس مدى تكرارها، بالإضافة إلى تحليل الأخطاء لرصد تأثير اللغة الأم على تعلم هذه التراكيب. وانتهت الدراسة إلى اقتراح استراتيجيات تعليمية مثل التعلم القائم على البيانات الذي يتيح للطلبة اكتشاف تعلم هذه التراكيب بأنفسهم، واستخدام أمثلة واقعية مستمدة من مدونات لغوية. وبذلك، أرست هذه الدراسة أساسا علميا وتربويا في تصميم وحدات تعليمية أكثر فاعلية.

<sup>٥٧</sup> أم كلثوم، "الدراسة التقابلية في الأفعال المتعدية بحروف الجر في اللغة العربية واللغة الإندونيسية والاستفادة منها في تعليم اللغة العربية، مجلة راية في الإسلام، العدد ٥، الرقم ٢، أكتوبر ٢٠٢١م.

<sup>٥٨</sup> Samantha Creel, "Verb-Particle Constructions in Arabic and English: A Contrastive Corpus Study of Learner and Native Language" (PhD Dissertation, University of Florida, 2022).

وفي سنة ٢٠٢٤م جاءت دراسة بعنوان تحليل الأخطاء الكتابية في استعمال حروف الجر المقترنة بالأفعال لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة الماليزية في المعهد اليعقوبية باجوق كلنتان<sup>٥٩</sup>، وهي أول دراسة ميدانية مركزة على طلبة المرحلة الثانوية. وهذه الدراسة أيدت ما توصلت إليه دراسة وجدان محمد من أن تحليل الأخطاء يمثل أساسا للتعليم العلاجي، غير أنها تسلط الضوء على فئة أصغر سنا. وأوصت الباحثتان بتوفير تدريب مستمر على الجمل الواقعية، واستخدام المعاجم التعليمية، وتعزيز مهارة الكتابة لتصحيح الأخطاء لزيادة وعي الطلبة، بالإضافة إلى إبداع أساليب حديثة تفاعلية في التدريس داخل الصف لرفع مستوى الأداء اللغوي.

أما الدراسة الأخيرة سنة ٢٠٢٥م بعنوان تحليل أخطاء استعمال حروف الجر في مهارات الكتابة<sup>٦٠</sup> فقد جاءت موازية لدراسة سنة ٢٠٢٤م من حيث اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، غير أن الدراسة الأخيرة وسعت العينة لتشمل طلبة السنة الرابعة بكلية السياحة المستدامة واللغات المعاصرة بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، مما يبرز أخطاء فئة متقدمة أكاديميا في الكتابة الأكاديمية. وقدمت الدراسة إسهاما نوعيا في جانب المعالجات التعليمية؛ إذ وضعت خطة علاجية مبنية على أنماط الخطأ، كما أنها أوصت بتدريب الطلبة على استيعاب السياق ضمن جملة أو سياق تواصلية قبل الحفظ المعجمي لتقليل الترجمة الحرفية، وضرورة تدريب مستمر لإتقان هذه التراكيب في الكتابة الأكاديمية.

وفي هذا المقام، يتضح أن الدراسات السابقة تتنوع بين دراسات لغوية نظرية ركزت على مفهوم التعدية بحرف الجر وأبعاده الدلالية والتركيبية والنحوية، ودراسات تناولت الأخطاء والصعوبات التعليمية الشائعة لدى الطلبة الناطقين بغير العربية، ودراسات تطبيقية قدمت اقتراح حلول أو تطوير موارد تعليمية مرتبطة بالأفعال المتعدية بحرف الجر. ويمكن أن يخلص الباحث إلى أوجه التشابه والاختلاف كما يلي:

---

<sup>٥٩</sup> محمد، عاتكة شاكرة، وأبو بكر، رضوى، "تحليل الأخطاء الكتابية في استعمال حروف الجر المقترنة بالأفعال لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة الماليزية في المعهد اليعقوبية باجوق كلنتان"، القناطر، المجلة الدولية للدراسات الإسلامية.

<sup>٦٠</sup> الرماضين، محمد، "تحليل أخطاء استعمال حروف الجر في مهارات الكتابة"، مجلة الباحثين الشباب الدولية في مجال اللغة.

## أوجه التشابه:

١) تشترك معظم الدراسات في التأكيد على أن الأفعال المتعدية بحرف الجر تمثل أحد أكثر أبواب النحو إشكالية لدارسي العربية لغير الناطقين بها، وأنها تحتاج إلى معالجة خاصة في التعليم والتدريب.

٢) قدمت معظم الدراسات مثل ويثسوط، وياسر وراضية حلولاً تعليمية نظرية مثل تطوير المعاجم والأنشطة التعليمية، بينما جمعت دراسة علي يونس بين التحليل النظري والتطبيق الميداني التشخيصي من خلال اختبار من متعدد واختبار ترجمة لرصد أخطاء المتعلمين وتحليلها، غير أن الاختبارات كانت تشخيصية وليست تجريبية علاجية، ولم تتجاوز مرحلة الرصد إلى قياس التحسن بعد التطبيق العملي.

٣) اتفقت الدراسات السابقة مثل نور عاشقين وزومالا ونوفا، ومحمد سعيد، على أن اختيار حرف الجر لا يأتي عشوائياً، بل يتصل بسياق الجملة ومعناها، مما يؤكد أهمية البعد الدلالي إلى جانب البعد التركيبي والصرفي.

٤) أكدت أغلب الدراسات مثل زومالا ونوفا، ومحمد سعيد، وأم كلثوم، ورضوى وعتيقة، ومحمد الرماضين على أهمية تدريب الطلبة على التطبيق العملي كأمثلة واقعية وتمارين تساعد على الاستخدام الصحيح للأفعال المتعدية بحرف الجر.

٥) أشارت إلى أسباب الأخطاء في هذا الموضوع تنطبق من تأثير اللغة الأم، وغياب التفسير السياقي.

٦) أوصت أغلت الدراسات بضرورة إعداد موارد تعليمية متخصصة أو اعتماد تدريب منهجي للطلبة على التراكيب المتلازمة بين الأفعال وحروف الجر.

## أوجه الاختلاف:

١) اختلفت الدراسات السابقة من حيث نوع المقاربة البحثية، فبعضها جاء في إطار معجمي نظري مثل دراسة ويثسوط، وبعضها اعتمد على مقارنة ميدانية تشخيصية

استندت إلى أوراق الامتحانات وعينات الدراسة لرصد الأخطاء مثل دراسة وجدان محمد، ورضوى وعتيقة، ومحمد الرماضين، كما تناولت بعض الدراسات المقارنة بين اللغة العربية واللغة الماليزية والإندونيسية للكشف عن أوجه التشابه والاختلاف مثل دراسة ياسر وراضية، وأم كلثوم، بينما اعتمدت دراسات أخرى على المدونات اللغوية الحاسوبية لاستخراج الأفعال الشائعة المقترنة بحرف الجر وتحليل تكرارها مثل دراسة نور عاشقين وكريل.

(٢) تنوعت مصادر البيانات؛ منها الاعتماد على الآيات القرآنية، والنصوص التعليمية المقررة، والكتب الدراسية، والمدونات النصية المعاصرة، مما أعطى زوايا مختلفة لدراسة ظاهرة الأفعال المتعدية بحرف الجر.

(٣) تفاوتت الدراسات من حيث طبيعة المخرجات، فبعضها اكتفى بالتنظير اللغوي، وبعضها تحليل الأخطاء، والدراسة التقابلية بين لغتين، وأخرى قدمت محتوى تعليميا جاهزا يمكن توظيفه، لكنها لم تنتج وحدات تعليمية فعلية.

(٤) قدمت المنهجيات المختلفة، منها التحليل الوصفي، والتحليل التقابلي، وتحليل الأخطاء، والتحليل الحاسوبي، والتحليل الوصفي المقارن، لكن لم توظف الدراسات التعليم الإلكتروني أو تجربة وحدات تفاعلية. وإن كانت دراسة نور عاشقين وكريل أبرزت توظيف المصادر الرقمية والمدونات اللغوية ولكنها لم تدمج هذه النتائج ضمن محتوى تعليمي إلكتروني مجرب.

وبما أن إشكالية الأفعال المتعدية بحرف الجر مازالت متكررة لدى الطلبة من غير الناطقين بالعربية، تأتي الدراسة الحالية لتسد الفجوة عبر جميع التأصيل النظري والتطبيق العملي التجريبي، من خلال تصميم وحدة دراسية إلكترونية وتجريبها ميدانيا، مما يجعله امتدادا وتطويرا نوعيا على جهود سابقة. اعتمدت هذه الدراسة على نظرية التباين لأنها الأقرب إلى طبيعة المشكلات التي رصدتها الدراسات السابقة، حيث إن معظم الأخطاء عند الطلبة مرتبطة بعدم إدراك الفروق الدقيقة بين استعمال الأفعال وتنوع حروف الجر. أما يتعلق بالتعليم الإلكتروني، أشارت

الدراسات السابقة إلى ضرورة إعداد معاجم أو موارد إلكترونية أو توظيف التقنية، لكنها لم تتح لها إنتاج وحدة إلكترونية متكاملة. فجاءت هذه الدراسة لتسد الفجوة العلمية لتقديم حل عملي وتجريبي.

## مصطلحات البحث

### ١. تصميم التعليم (instructional design)

علم يسعى إلى تلبية حاجات المتعلم، مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية في قدرة المتعلم. تتطلب هذه العملية وضع خطة تعليمية ومنهجية وموثوقة بالتعاون مع الباحثين، بدءاً من تحديد الأهداف التعليمية، والنتائج المنشودة، مروراً باختيار استراتيجيات التدريس الملائمة، وإعداد المواد التعليمية المتنوعة، وتوفير الوسائل المتعددة، مع دعم المصممين في مجال التكنولوجيا، وانتهاءً بتقويم العملية التعليمية. ويجب استمرار هذه العملية بشكل متكرر؛ لأن التعليم يمر بمراحل قصيرة وطويلة.

### ٢. وحدة دراسية

عبارة عن مشروع تعليمي مخطط له مسبقاً من قبل خبراء المناهج والمعلمين، يتمحور حول موضوع عام يرتبط بواقع حياة الطلبة، ويهدف إلى تحقيق ترابط الأفكار تكامل المعلومات بين مختلف مكونات المادة الدراسية. يقوم المعلم بدور المرشد والموجه، فيهيئ المواقف التعليمية ويحث على تفاعل الطلبة أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية، بما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية بصورة شاملة ويسهم في تطوير مهارات الطلبة.

### ٣. التعليم الإلكتروني (E-Learning)

"هو نظام تعليمي قائم على تطبيقات التقنية الإلكترونية الحديثة (حاسبات، شبكات والإنترنت، برمجيات، ووسائط متعددة، وغيرها) في بيئة تعليمية تفاعلية؛ بهدف إثراء الموقف

التدريسي، وتحفيز التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على زيادة معارفهم وخبراتهم، وتنمية مهاراتهم اللغوية والأكاديمية في أقصر وقت وبأقل جهد، وأكبر فائدة"<sup>٦١</sup>.

#### ٤. نظرية التباين (Variation Theory)

تبين نظرية التباين أن الفرد يتأمل ويفهم ويجرب الأمر من وجهة نظره، ولا يمكن للطالب أن يتعلم شيئاً إذا لم يكن على دراية بما هو موجود في وجهة نظر معلمه. تساعد هذه النظرية على الطالب في تحسين وجهة نظره لفهم موضوع التعلم، إذ التعلم لا يتم إلا بوعي الطالب على ظاهرة الشيء المعني به"<sup>٦٢</sup>.

#### ٥. نموذج أدي (ADDIE Model)

أكثر الأوصاف استخداماً من النماذج الأخرى للتصميم والتطوير التعليمي، وهو اختصار للكلمات: التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقييم. يعتبر هذا النموذج مفيداً بشكل خاص كإطار للمقارنة والاختلاف بشكل رسمي وتطوير نماذج التطوير والتصميم التعليمية"<sup>٦٣</sup>.

#### ٦. النموذج الأولي (prototype)

هو نسخة أولية عن تمثيل حقيقي أولي لكل ما قد رسم وخطط في لوحة الأحداث والمخطط الانسيابي، وتم تطويرها باستخدام أجهزة وبرامج معينة، وتكون قابلة للتعديل بعد تطبيقها على عينة من الفئة المستهدفة"<sup>٦٤</sup>.

<sup>٦١</sup> وحيد السيد إسماعيل حافظ، "الاحتياجات التدريسية لمعلمي التربية الفكرية اللازمة لاستخدامهم التعليم الإلكتروني في

تدريس اللغة العربية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية"، مجلة كلية التربية بنها، (كلية التربية، جامعة بنها)، ص ٢١٨.

<sup>٦٢</sup> Eddie W. Cheng, "Learning through the Variation Theory: A Case Study.," *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 28, no. 2 (2016): 283-92., p284.

<sup>٦٣</sup> آبي براون وتيموثي قرين، أساسيات التصميم التعليمي، ربط المبادئ الأساسية مع الطريقة والممارسة، ترجمة: عثمان بن تركي التركي، (الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر، ط ١، ١٤٣٧هـ/٢٠١٦م)، ص ١٧.

<sup>٦٤</sup> أماني بنت ناوي "تصميم وحدات دراسية حاسوبية للتعبيرات الاصطلاحية في اللغة العربية: طلبة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا نموذجاً"، ص ١٤.

## ٧. الفعل اللازم

هو فعل يكتفي بفاعل ولم يطلب مفعولا به.

## ٨. الفعل المتعدي

هو فعل يتكون من فعل وفاعل ويحتاج إلى مفعول به في الجملة الفعلية.

## ٩. الفعل اللازم بحرف جر

هو فعل لم يطلب مفعولا به أصلا ولكنه صارت تعديته بحرف جر بعد أن خضع لعملية النقل، بحيث تكون وظيفة الجار هنا على سبيل تقييد النسبة لتكميل الدلالة الفرعية الناقصة.

## ١٠. الفعل المتعدي بحرف جر

هو فعل يطلب مفعولا به على طريقة غير مباشرة بحرف جر، وتعديته تعدية أصلية بحيث يكون المفعول المجرور يُشبه المفعول المنصوب في الدلالة وإن كان يختلف في التركيب. ووظيفة الجار هنا على سبيل تقييد التخصيص لا يمكن حذفه في الجملة العربية وإلا التبتت الدلالة وصعب فهمها على السامع.

## الفصل الثاني

### الإطار النظري في تصميم الوحدة الدراسية الإلكترونية

#### المقدمة

يهدف الباحث من هذا الفصل إلى الوقوف على آراء النحاة القدامى والمحدثين في قضية الأفعال العربية بين اللزوم والتعدي، وذلك بغية الوصول إلى فهم أدق للأفعال المتعدية بحرف الجر، ومن ثم يتمحور محتوى هذا الفصل حول علاقة ارتباط حروف الجر بالأفعال المتعدية بين التخصيص والنسبة، كما خصص الباحث مبحثاً لإجراء دراسة إحصائية تتناول مدى تكرار استعمال الأفعال المتعدية بحرف الجر. وفي خطوة لاحقة، يتتبع الباحث نماذج التصميم التعليمي بوجه عام، ونموذج أدي بوجه خاص، موضحاً كيفية دمج نظرية التباين وتوظيفها في تصميم الوحدة الدراسية الإلكترونية الخاصة بالأفعال المتعدية بحرف الجر.

#### المبحث الأول: الأفعال العربية بين اللزوم والتعدي

الفعل في اللغة العربية نوعان لازم ومتعد. ومن التعريفات التي يركز عليها العلماء القدامى كابن عصفور<sup>١</sup>، وابن يعيش<sup>٢</sup>، والأشموني<sup>٣</sup> مفهوم التجاوز للتمييز بين اللزوم والتعدي، وهو يعني بمجاوزة الفاعل إلى المفعول حيث لم تقتصر الجملة الفعلية على الفاعل وحده بل يفتقر إلى المفعول به. وإذا كان مفهوم التجاوز نأخذه بعين الاعتبار، نفهم أن الفعل اللازم ببساطة هو الفعل الذي

<sup>١</sup> ابن عصفور، أبو الحسن علي، شرح جمل الزجاجي، تحقيق: إميل بديع يعقوب، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط ١، ١٩٩٨م)، ج ١، ص ٢٧٣.

<sup>٢</sup> ابن يعيش، موفق الدين أبو البقاء، شرح المفصل للزمخشري، تحقيق: د. إميل بديع يعقوب، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط ١، ٢٠٠١م)، ج ٤، ص ٢٩٥.

<sup>٣</sup> أبو الحسن، نور الدين الأشموني، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، (بيروت: دار الكتاب العربي، ط ١، ١٩٥٥م).

يكتفي بفاعله في وهو ما يسمى بالفعل القاصر؛ لأنه لا يجاوز المفعول، نحو: قلّ المال. وهذا التعريف يسوقنا إلى أن المفعول به للفعل اللازم لا يدخل ضمن الجملة الفعلية<sup>٤</sup>، وهو يختلف تماما عن الفعل المتعدي الذي لم يكتف بفاعل ويحتاج إلى المفعول به؛ إذ يجاوز المفعول. ومن هنا، نلاحظ الحد الذي يميز بين الفعل اللازم والمتعدي من الناحية التركيبية، وتكون الجملة الفعلية المتكونة من فعل وفاعل جملة أساسية لا يمكن الاستغناء عنها في الحديث عن التعدي وال لزوم. ويلاحظ هنا أن الجملة الأساسية العربية تتكون من كلمتين<sup>٥</sup>، ومن بين أمثلتها جملة مركبة من فعل واسم، نحو: قام زيد.

والمفعول به الذي يعير الباحث اهتماما به على وجه الخصوص فلا يدخل ضمن باقي المفعولات الذي يشترك فيه اللزوم والتعدي<sup>٦</sup>، كما يلي:

١. المفعول المطلق، في اللازم، نحو: انكسر الزجاج انكسارا، وفي المتعدي، نحو: جرعت دواء جرعة.
٢. المفعول لأجله، في اللازم، نحو: خرج أهل القرية احتفاءً بقدوم الوزير، وفي المتعدي، نحو: احمرّ وجه الفتاة خجلا.
٣. المفعول معه، في اللازم، نحو: سرت والطريق، وفي المتعدي، نحو: قاد محمد سيارته وغروب الشمس.
٤. المفعول فيه، كظرف الزمان، في اللازم، نحو: أقلعت الطائرة صباحا، وفي المتعدي، نحو: أيقظ الوالد ابنه صباحا، وظرف الزمان، في اللازم، نحو: غرّد الطائر فوق الشجرة، وفي المتعدي، نحو: راجع محمد الدرس فوق السرير.
٥. الحال، في اللازم، نحو: جاء محمد ضاحكا، وفي المتعدي، نحو: جهّز محمد الطعام مسرعا.

<sup>٤</sup> عباس حسن، النحو الوافي، (القاهرة: دار المعارف، ط ١٥٥، د.ت)، ج ٢، ص ١٥١.

<sup>٥</sup> ابن يعيش، المرجع نفسه، ج ٤، ص ٢٩٥.

<sup>٦</sup> أحمر بن أحمد، السجاعي، حاشية على شرح قطر الندى وبل الصدى لابن هشام، (القاهرة: مطبعة مصطفى البابي الحلبي، طبعة أخيرة، ١٩٣٩م)، ص ٢١.

<sup>٧</sup> أبو سعيد الحسن السيرافي، شرح كتاب سيبويه، تحقيق: أحمد حسن مهدي، وعلي سيد علي، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط ١، ٢٠٠٨م)، ج ١، ص ٢٥٧-٢٥٨؛ وابن يعيش، شرح المفصل للزمخشري، ج ٤، ص ٣٠٤.

نلاحظ إذن، أن الفعل اللازم والمتعدي يشتركان في بقية المفعولات ويختلفان في المفعول به. والمفعول به إذن، هو نقطة الاهتمام التي تفرق بين اللزوم والتعدي.

ومن قواعد التعدي التي اعتمد عليها النحاة استخدام الخصائص الصرفية لتغيير التركيب حيث يصبح الفعل متعديا إلى المفعول به، يتضمن ذلك إضافة همزة النقل، نحو (ذهب) إلى (أذهب)، واستخدام التضعيف، نحو (فرح زيد) إلى (فرحته)، كما يمكن أين يتم ذلك بواسطة حرف الجر، وعادة يكون حرف الباء، كما في المثال: (مرّ زيد) الذي يصبح (مررتُ بزید) أو (نزل عمرو) الذي يتحول إلى (نزلتُ على عمرو)<sup>٨</sup>. بالإضافة إلى استخدام صيغة المفاعلة، نحو: جالس زيد العلماء، أو صيغة (استفعل) نحو: استخرج زيد المال<sup>٩</sup>. ومع ذلك، فإن هذه الخصائص الصرفية التي تأملناها قد لا تنطبق في جميع الأحوال، ولا يمكن اعتبارها شاملة لكل أمثلة اللغة العربية، كما نلاحظ في الأمثلة الآتية<sup>١٠</sup>:

١. أحصد الزرعُ

٢. مَوّتت الإبلُ

٣. استحجر الطينُ

جميع الأفعال الواردة سابقا (أحصد، موت، استحجر) في صيغها الصرفية لا تساعد الفعل على مجاوزة المفعول به، بل تبقى الأفعال لازمة. وإذا دققنا النظر في قواعد الخصائص الصرفية المتعلقة بآليات التعدي، فيمكننا القول إنها ليست قواعد مطردة، وإنما قواعد صحيحة جزئيا؛ إذ الاستعمال الفعلي في بعض الأحيان لا ينطبق في القواعد الصرفية، بل يتطلب مراعاة سياق الجملة من الناحية الدلالية أيضا.

لقد أشار النحاة، مثل ابن السراج إلى أهمية الجانب الدلالي في تحديد تعريف التعدي واللزوم في الأفعال. فقد ذكر ابن السراج أن الفعل المتعدي هو الذي يلاقي شيئا ويؤثر فيه، بينما الفعل اللازم لا يلاقي شيئا ولا يؤثر فيه<sup>١١</sup>. وفي هذه السياق، فابن يعيش أيضا استخدم

<sup>٨</sup> ابن يعيش، المرجع نفسه، ج ٤، ص ٢٩٩.

<sup>٩</sup> أحمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، (القاهرة: شركة القدس، ط ٣، ٢٠١٠م)، ص ٢٨.

<sup>١٠</sup> الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، ص ٢٢-٢٤-٢٦.

<sup>١١</sup> ابن السراج، أبو بكر محمد، الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، (بيروت: مؤسسة الرسالة، د.ت)، ج ١، ص ١٦٩.

الجانب الدلالي في تصنيف الأفعال المتعدية إلى مفعول واحد، حيث قسمها إلى أفعال علاجية تتعلق بالجراحة، مثل: ضرب وقتل، وأفعال غير علاجية تتعلق بأعمال القلب، مثل: ذكر، وفهم، بالإضافة إلى أفعال الحواس، مثل: أبصر، شم، ذاق، لمس، سمع<sup>١٢</sup>. يظهر هذا التصنيف أن ابن يعيش هذا أعار اهتماما بالجانب الدلالي في فهم طبيعة الأفعال المتعدية، وقام بتنظيمها وفق دلالتها المختلفة.

نظرا لأن الخصائص الصرفية لا يمكن تطبيقها كليًا على جميع الأفعال، يصبح من الضروري إدخال الجانب الدلالي كأدوات تساعد على فهم التعدي واللزوم. وإذا حرصنا على مفهوم عدم التجاوز للفعل اللازم، يمكن أن نصلح عليه الفعل اللازم المحض. وقد سعى الدرس اللساني الحديث إلى تصنيف الأفعال اللازمة وفقا للناحية الدلالية، حيث قام بجمعها وتصنيفها كما يلي<sup>١٣</sup>:

١. الأفعال الدالة على السجاية والغرائز، نحو: كرم، ظرف، حسن
٢. الأفعال الدالة على النظافة، نحو: طهر، دنس، نجس
٣. الأفعال الدالة الألوان، نحو: احمر، أدم، دعج
٤. الأفعال الدالة على العيوب، نحو: عوج، عور، حمق
٥. الأفعال الدالة على العرض، نحو: سهل، صعب، حصد
٦. الأفعال الدالة على التحول، نحو: أحصد، استحجر
٧. الأفعال الدالة على الحيزية، نحو: اتسع، ضاق، قصر
٨. الأفعال الدالة على السقم، نحو: سل، جن، زك

### المبحث الثاني: الأفعال المتعدية بحرف الجر

لقد تحدثنا سابقا عن مفهوم التجاوز الذي يستعمل في تمييز الفعل المتعدي واللازم من الناحية التركيبية، بالإضافة إلى الخصائص الصرفية التي تساعد على تطبيق قواعد تعدية الفعل. ورغم ذلك، تظل مسألة تصنيف الأفعال معقدة، خصوصا عندما يكون حرف الجر وسيطا، مما يثير

<sup>١٢</sup> ابن يعيش، شرح المفصل للزمخشري، ج ٤، ص ٢٩٥-٢٩٦.

<sup>١٣</sup> عبد العزيز العماري، الجملة العربية، دراسة لسانية، (فاس: مطبعة آنفو، برانت، ط ٢، ٢٠١٦م)، ص ٨٤-٨٥.

تساؤلاً: هل يجب تصنيف هذه الأفعال ضمن الأفعال المتعدية بحرف الجر أو الأفعال اللازمة بحرف الجر؟ من خلال تأمل الباحث في حديث المبحث الأول، تبين أن الجانب الدلالي قد أشار إلى دور مهم يساعد في توضيح الجانب التركيبي لهذه القضية.

وقبل الانتقال إلى الأمثلة، يجدر بالباحث استحضار ما ذكره الجرجاني عن ربط التعدي بالفاعل والمفعول، حيث يقول "وههنا أصل يجب ضبطه، وهو أن حال الفعل مع المفعول، الذي يتعدى إليه، حاله مع الفاعل. فكما أنك إذا قلت: ضرب زيد، فأسندت الفعل إلى الفاعل، كان غرضك من ذلك أن تثبت الضرب فعلاً له، لا أن تفيد وجوب الضرب في نفسه وعلى الإطلاق. كذلك إذا عدّيت الفعل إلى المفعول، فقلت: ضرب زيد عمراً"، كان غرضك أن تفيد التباس الضرب الواقع من الأول بالثاني ووقوعه عليه، فقد اجتمع الفاعل والمفعول في أن عمل الفعل فيهما"<sup>١٤</sup>.

من خلال هذه الفقرة، يتبين للباحث النقاط الآتية:

١. علاقة الفاعل والمفعول تُستمدّ من وظيفة الفعل، وأن التعدي يرتبط بالفعل بكونه قام بالعمل والمفعول المتأثر به
٢. أن الفعل هو الذي يسيطر على انتقاء الفاعل والمفعول به وفق دلالاته وطبيعته، كما أن الضرب يحتاج إلى من قام بالفعل ويتطلب أيضاً من يتلقى عملية الضرب. وهذا يدل على أن الفعل هو العامل الرئيسي في وجود الفاعل والمفعول. وبهذا يتضح أن الفعل يشكل نقطة أساسية في ربط الفاعل والمفعول في قضية التعدي، وسنلاحظ في الفقرة الآتية الأفعال العربية التي تأتي بحرف الجر، وذلك للانتقال من النظرية إلى التطبيق، مع عرض الأمثلة المستمدة من معجم المعاني على الشبكة مع بعض التصرفات كما يلي<sup>١٥</sup>:

١. شُرّف زيد.

٢. طمع محمد في المال.

<sup>١٤</sup> أبو بكر عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تحقيق: محمود محمد شاکر أبو فهر، (القاهرة: مطبعة

المدني، ط٣، ١٩٩٢م)، ج١، ص١٥٣.

<sup>١٥</sup> معجم المعاني، <https://www.almaany.com/>، شوهد في ١٠ أكتوبر ٢٠٢٤.

٣. رغب محمد في الدرس.

٤. اعترف المتهم بارتكاب الجريمة<sup>١٦</sup>.

لاحظنا أن الفعل (شرف) في المثال الأول لا يتجاوز إلى المفعول، والجمله مفيدة ولا تحتاج إلى التفصيل الإضافي، بالنظر إلى الخصائص الصرفية التي ينتمي إليها الفعل، نجد أنه يأتي على وزن (فَعْلٌ). وهو وزن خاص بالفعل اللازم، كما أشار سيبويه إلى ذلك بقوله "ليس في الكلام فَعْلته متعديا"<sup>١٧</sup>. لذا، يعتبر هذا الفعل فعلا لازما من حيث التركيب والصرف والدلالة. أما الأفعال (طمع) و(رغب) و(اعترف) فهي تتطلب المكملات، كما يتضح في المثال ٢ حيث يأتي على حرف الجر (في المال)، وفي المثال ٣ يأتي (في الدرس) وفي المثال ٤ يأتي (بارتكاب الجريمة) في المثال ٤. من هنا، لا يمكن أن تقتصر الأمثلة على ما ذكر على الجمل الآتية:

١. طمع محمد

٢. رغب محمد

٣. اعترف المتهم

وذلك لأن الأفعال تتحكم في اختيار حرف الجر وتربطه وتتطلبه لإكمال دلالتها، حيث تربط الأفعال بحرف الجر لإيصالها إلى الاسم المجرور. نلاحظ أن الجار والمجرور في الأمثلة السابقة لا يمكن حذفهما؛ إذ هما عنصران أساسيان يشكلان جزءا لا يتجزأ من الأفعال التي تتأثر بهما وتلتصق بهما من حيث التركيب والدلالة. وعند حرف الجر، تصبح الدلالة غير واضحة، مما يؤدي إلى تأويلات مختلفة، مثل: (رغب محمد في الدرس وعنه وإليه) و(اعترف المتهم بشيء أو إليه). بناء على ذلك، يمكننا القول إن الأفعال السابقة ليست أفعالا لازمة، بل هي أفعال متعدية بحرف الجر، إذ يتجاوز الفعل إلى المفعول بواسطة حرف الجر في التركيب. وفي المقابل، لا يمكن استخدام الفعل اللازم بدلا من الفعل المتعدي بحرف الجر، حسب رأي الباحث، وذلك لثلاثة أسباب:

<sup>16</sup> Ronak Husni and Aziza Zaher, *Working with Arabic Prepositions, Structures and Functions*, (UK: Routledge, 2020), p17, doi:10.4324/9781315099101.

<sup>17</sup> سيبويه عمرو بن عثمان، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، (القاهرة: مكتبة الخانجي، ط٣، ١٩٨٨م)، ج٤،

١. وإذا اعتبرنا أن الفعل (خرج) لازم على قياس الفعل (دخل) كقول ابن السراج، " أنك لا ترى فعلاً من الأفعال يكون متعدياً إلا كان مضاده متعدياً وإن كان غير متعد كان مضادُهُ غير متعد، فمن ذلك: تحرك، وسكن، فتحرك غير متعد، وسكن غير متعد، وأبيض وأسود كلاهما غير متعد، وخرج ضد دخل... " (ابن السراج، د.ت)، ربما نواجه الإشكال في التعبير تركيباً ودلالة خاصة عندما نخرج إلى التطبيق كما نجد الجملتين:

أ. دخل البيت

ب. \*خرج البيت

حيث نجد الجملة الأولى سالمة تركيباً ودلالة، غير أن الجملة الثانية غير صحيحة في التركيب؛ إذ الفعل يحتاج إلى حرف الجر، وتحس بأنها غير منطقية في الدلالة، فهي توحي بأن البيت نفسه هو الذي يقوم بعملية الخروج، مع أنه لا يمكن التحرك. ومن أجل سلامة اللغة، نعيد الصياغة إلى (خرج من البيت).

٢. توجد بعض الأفعال التي تتعدى بنفسها تارة وبحرف جر تارة، مما يجعل من الصعب تصنيفها ضمن الأفعال اللازمة بسهولة. لقد أشار ابن يعيش إلى ذلك عند تناوله (دخل)، حيث اعتمد على الخصائص الصرفية التي تجعله على وزن (فُعُول) في المصدر، ويقول في هذا الصدد " والصواب عندي أنه من قبيل الأفعال اللازمة. وإنما يتعدى بحرف الجر، نحو: دخلت إلى البيت. وإنما حذف منه حرف الجر توسعاً لكثرة الاستعمال"<sup>١٨</sup>. وهذا الأمر يوحي بأن تصنيف الفعل كلاً من الفعل اللازم المتعدي في آن واحد ليس أمراً سهلاً؛ لأن هذا المفهوم غير شائع في المصطلحات العربية. ولنتأمل الأمثلة الآتية مع بعض التصرف<sup>١٩</sup>:

أ. دخل محمد البيت أو إلى البيت

ب. دخل محمد في الحُبان

<sup>١٨</sup> ابن يعيش، شرح المفصل للزمخشري، ج ٤، ص ٢٩٦.

<sup>١٩</sup> معجم المعاني، <https://www.almaany.com/>، ومعجم الغني <https://shamela.org/pdf/4abd4ef6b7cab80b358d5000b057d5c6>، شوهدي في ١٠ أكتوبر ٢٠٢٤.

ج. دخل بامرأته

د. دخل محمد على الرئيس

هـ. خرج عليه أسد في الغابة

و. خرج القطار عن السير

ز. خرج محمد في العلم

نلاحظ أن الفعلين (دخل) و(خرج) في الأمثلة يتعديان إلى حرف الجر، بحيث لا يمكن حذفه من الجمل لئلا يتسبب ذلك في صعوبة وضوح الدلالة؛ لأن دلالة الفعلين أيضا تتغير بتغير حرف الجر. لذلك، الاعتماد على النظرية قد لا يعطينا صورة واضحة وكافية لاستخدام اللغة العربية في الواقع.

٣. يكثر استعمال الأفعال المتعدية بحرف الجر في العصر الحديث ويتكرر تداولها بشكل ملحوظ، كما يتضح من بعض المصادر، مثل كتاب جامع الدروس العربية للغلابيني، ومعجم الأفعال المتعدية بحرف الجر للأحمدي، ومعجم تعدي الأفعال لقيقانو، والأفعال العربية المتعدية بالحرف من منظار اللغة الأجنبية<sup>٢٠</sup>، بالإضافة إلى رسائل الماجستير في معاني الأفعال الشائعة المتعدية بالحروف<sup>٢١</sup>، ودراسة الأفعال الشائعة المقترنة بالحرف التي قُدمت في وكالة أنباء برنامجا بالعربية<sup>٢٢</sup> وغيرها. وهذه الدراسات تشير إلى جهود الباحثين في توثيق الاستخدامات اللغوية للأفعال المتعدية بحرف الجر في سياقات مختلفة.

وبعد أن اتضحت هذه المفاهيم، يمكننا القول إن الأفعال المتعدية تُقسم من حيث عدد مفاعيلها إلى أفعال متعدية لمفعول واحد، ولمفعولين ولثلاثة مفاعيل، غير أن هذا الموضوع ليس في صميم هذا بحثنا الحالي. أما بالنظر إلى تركيبها، فإن الأفعال المتعدية تنقسم إلى قسمين:

<sup>٢٠</sup> ياسر إسماعيل، وراضية صالح، "الأفعال العربية المتعدية بالحرف من منظار اللغة الأجنبية: اللغة الماليزية نموذجاً".

<sup>٢١</sup> ويسوط بن لاتي، "معاني الأفعال الشائعة المتعدية بالحروف دراسة دلالية تعليمية معجمية".

<sup>٢٢</sup> نور عاشقين بنت ياشم، "الأفعال الشائعة المقترنة بالحرف في وكالة أنباء برنامجا بالعربية، دراسة لغوية حاسوبية في المدونات الإلكترونية".

أفعال متعدية بنفسها وأفعال متعدية بحرف الجر<sup>٢٣</sup>. وقد دعم هذا التقسيم ابن جني، حيث أشار أن الفعل من حيث تعديه إلى المفعول به ينقسم إلى قسمين: قسم يتعدى بنفسه وقسم يتعدى بواسطة حرف الجر<sup>٢٤</sup>. ونلاحظ أيضا الأفعال بحرف الجر تشكل صورا مختلفة، ونوردها كما يلي: <sup>٢٥</sup>:

١. الفعل المتعدي بنفسه، نحو: كتب محمد الدرس.
  ٢. الفعل المتعدي بواسطة حرف الجر، نحو: تأخر القطار عن موعد وصوله المقرر<sup>٢٦</sup>.
  ٣. الفعل المتعدي بنفسه تارة وبواسطة تارة، نحو: شكرت الرجل، وشكرت للرجل.
  ٤. الفعل المتعدي بواسطة حرف الجر بعد مفعول منصوب، نحو: هو أعتق الأسير من أسره.
  ٥. الفعل المتعدي بنفسه في المعلوم، وبالحرف في المجهول، نحو: خال الأمر سهلا، وحُيِّل إليه أنه صادق<sup>٢٧</sup>.
  ٦. الفعل المتعدي بواسطة حرف الجر ثم يتعداه إلى حرف جر آخر، نحو: هو أم بالناس إلى الصلاة.
- إذن، تبين أن الأفعال المتعدية بحرف الجر لم تندرج تحت الأفعال اللازمة، بل تعدّ قسما خاصا<sup>٢٨</sup>، حيث يتمثل دورها في إيصال الفعل إلى المفعول به بواسطة الحرف، وهو ما يعرف بالفعل المقيد بحرف الجر<sup>٢٩</sup>؛ لأن الحرف يعدّ جزءا لا يتجزأ من الفعل، ويُستخدم لإيصاله إلى الاسم<sup>٣٠</sup>.

<sup>٢٣</sup> نور أزلينا بنت عبد الله، "دلالة الأفعال الثلاثية المجرد من حيث التعدي واللزوم، دراسة تحليلية لبعض المعاجم العربية الملايوية"، (رسالة الماجستير، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، ٢٠٠٩م)، ص ٤٠-٤١.

<sup>٢٤</sup> ابن جني أبو الفتح عثمان، **اللمع في العربية**، تحقيق: فائز فارس، (الكويت: دار الكتب الثقافية، د.ت)، ص ٥١.

<sup>٢٥</sup> ياسر إسماعيل، وراضية صالح، المرجع نفسه، ص ١٧٧-١٧٨.

<sup>٢٦</sup> Husni, R. & Zaher, A. *Working with Arabic Prepositions, Structures and Functions*, p73.

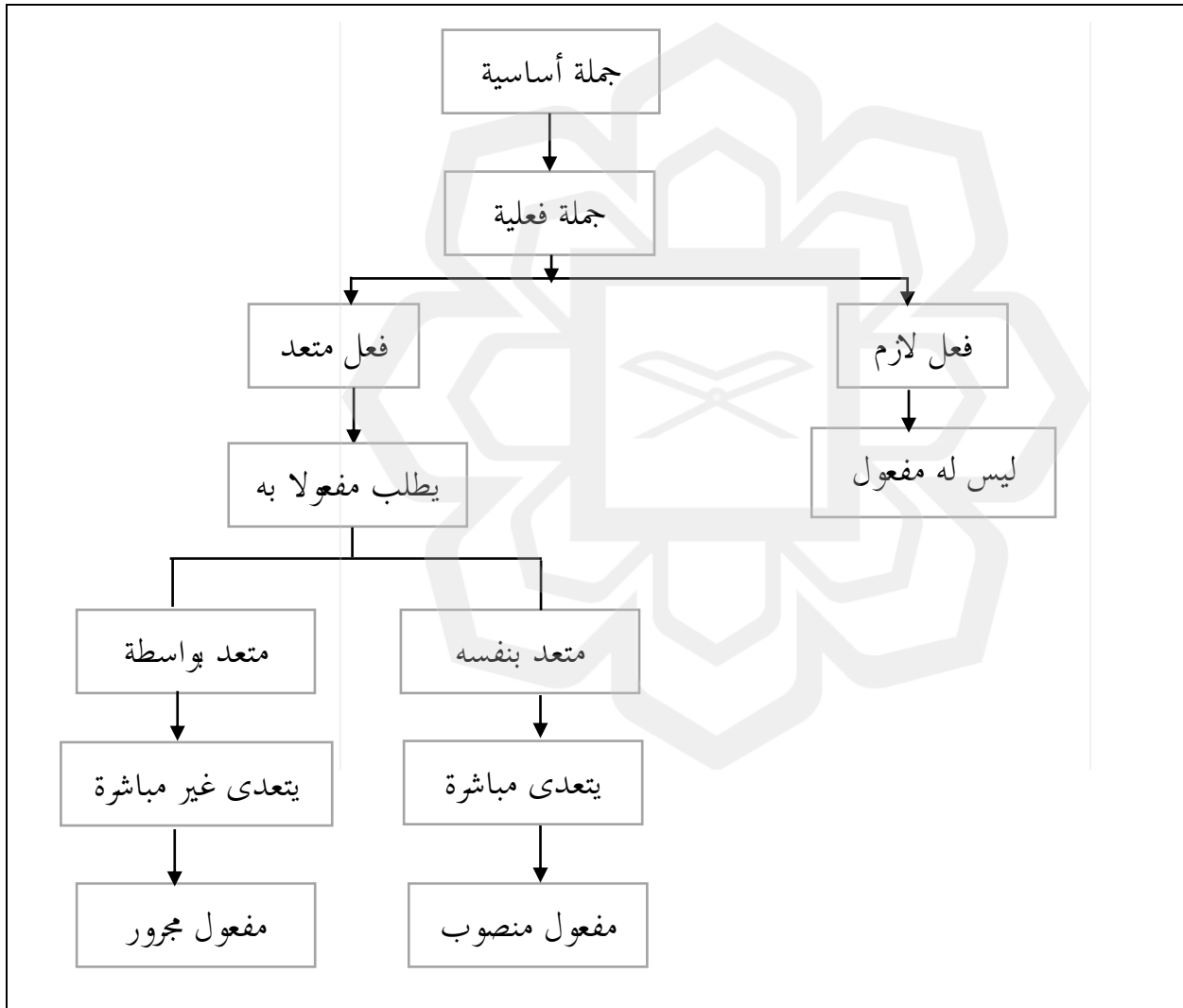
<sup>٢٧</sup> **معجم المعاني**، البحث عن كلمة (حَيِّل) <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/>. شوهد في ٢٧ يوليو ٢٠٢٣.

<sup>٢٨</sup> شوقي ضيف، **تيسيرات لغوية**، (القاهرة: دار المعارف، د.ت)، ص ١١.

<sup>٢٩</sup> أبو علي الشلوبيني، **التوطئة**، تحقيق: يوسف أحمد المطوع، (د.م: د.ن، د.ط، د.ت)، ص ٢٠٤.

<sup>٣٠</sup> ابن يعيش، **شرح المفصل للزمخشري**، ج ٤، ص ٣٠٠.

ويرى الباحث أن هناك تشابهاً بين المفعول المنصوب والمفعول المجرور من حيث الدلالة، على الرغم من اختلاف التركيب، كما لاحظته ابن بابشاذ وابن يعيش وعباس حسن في مثل الجملة: (مررت بزيد وعمرو) بإمكان العطف على وجهين جر (عمرو) ونصب (عمراً)، وذلك أن الحرف يتنزل منزلة الجزء من الفعل (مرّ) من جهة أنه به وصل إلى الاسم، فكأنه بمعنى (أذهبْتُ زيدا وعمرا)، وإذا جُرَّ (عمرو) فالمجرور على الاسم وحده، وإذا نُصِبَ (عمرا) فالمنصوب على موضع الحرف والاسم معاً<sup>٣١</sup>. وعلى هذا الأساس، يستنتج الباحث من خلال الشكل التوضيحي الآتي:



شكل رقم ١، ٢: المفعول به من وجهة الفعل اللازم والفعل المتعدي

<sup>٣١</sup> عباس حسن، النحو الوافي، (القاهرة: دار المعارف، ط ١٥، د.ت)، ج ٢، ص ١٥١.

يتضح من الشكل التوضيحي رقم ٢،١ أن الفعل المتعدي يتطلب مفعولا به يتعدى إما بنفسه أو غير مباشرة، ففي حالة التعدي المباشر، يكون المفعول منصوبا، وأما في حالة التعدي غير المباشر، فإن المفعول يأتي على صورة مجرورة، وعلى الرغم من اختلاف التركيب بين الحالتين، فإن كلاهما يندرج ضمن الأفعال المتعدية.

ومن الجدير بالملاحظة، أن الباحث أشار إلى أن استعمال مصطلح الفعل اللازم المتعدي يتسم ببعض التناقض والاختلاط، حيث يمكن للفعل اللازم يتعدى بحرف الجر أيضا، مما يجعله ينصب مفعولا به بمساعدة حرف الجر ليتوسط بين الفعل واسم المجرور<sup>٣٢</sup>. مثلا في الجملة: (قعد محمد على الكرسي). والسبب يعود في هذا التناقض إلى وجود فرق بين مصطلحي "التعدي" و"التعدية". فمصطلح "التعدية" يستخدم للإشارة إلى الأفعال المُعدّاة، وباختصار الفعل اللازم التي يتعدى بحرف الجر، وفي المقابل، يشير مصطلح "التعدي" إلى الأفعال المتعدية بطبيعتها، سواء كانت تتعدى مباشرة إلى المفعول به أو تحتاج إلى حرف جر لتتعدى إليه<sup>٣٣</sup>. وجدير بالذكر، أن عملية تعدية الفعل اللازم بحرف الجر تُعرف في الدرس اللساني الحديث بأنها زيادة في دلالة الفعل<sup>٣٤</sup>، أو تكميل الدلالة الناقصة في الجملة التي تبدأ بالفعل اللازم، وباختصار يمكن اعتبار تعدية الفعل اللازم بالنقل أو التحويل، بينما قد يحدث أحيانا أن يتحول الفعل المتعدي إلى فعل لازم من خلال عملية تسمى "التلزيم" (detransitivisation)<sup>٣٥</sup>. هذه العملية التي تعاكس مفهوم التعدي، تعني أن الفعل المتعدي بعد التلزيم يعامل معاملة الفعل اللازم، حيث لا يفترض معه وجود مفعول محذوف<sup>٣٦</sup>، كما في عملية المطاوعة التي تقتضي قبول التأثر بالفعل، نحو:

١. كسر محمد الزجاج

٢. انكسر الزجاج

<sup>٣٢</sup> حسن، النحو الوافي، ج ٢، ص ١٥١.

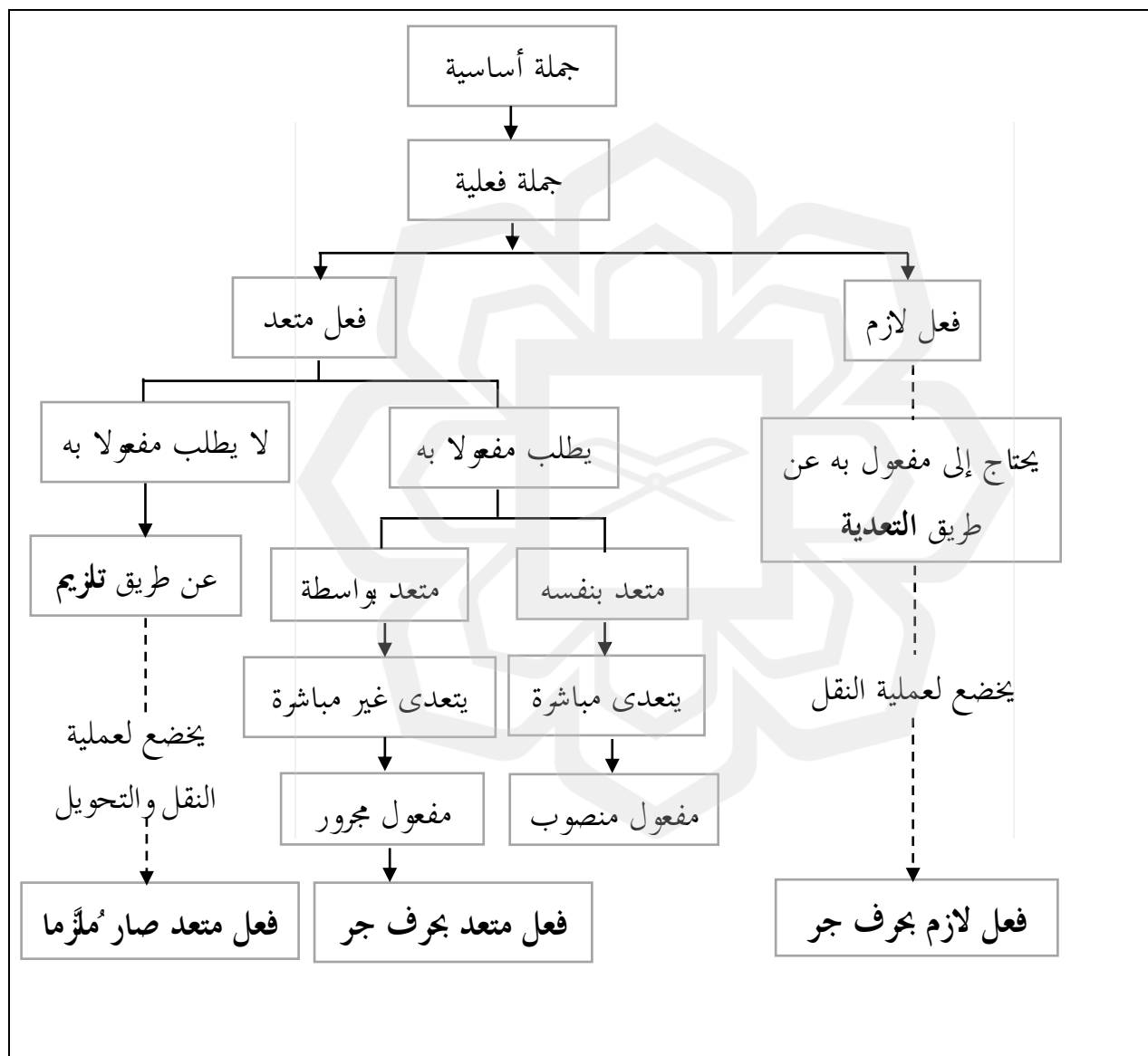
<sup>٣٣</sup> ينظر: العماري، الجملة العربية، دراسة لسانية، ص ٩٧-٩٨.

<sup>٣٤</sup> الفاسي الفهري، عبد القادر، المعجم العربي، نماذج تحليلية جديدة، (الدار البيضاء: دار توبقال، ط ٢، ١٩٩٩م)، ص ١٣٦.

<sup>٣٥</sup> المرجع نفسه.

<sup>٣٦</sup> العماري، المرجع نفسه، ص ١١٧.

وكلمة "الزجاج" تقبل أن تتأثر بالفعل وهو الكسر، ويتم استغناء وظيفة تركيبية للفاعل (محمد) في حالة الرفع في الجملة (٢)، وينقل المفعول به إلى موقع الفاعل المحذوف، فيصير فاعلا. وخلال هذه الدراسة المتعلقة بتعدية حرف جر للفعل. بناء على ما سبق، يمكننا الاستنتاج الشكل التوضيحي الآتي:



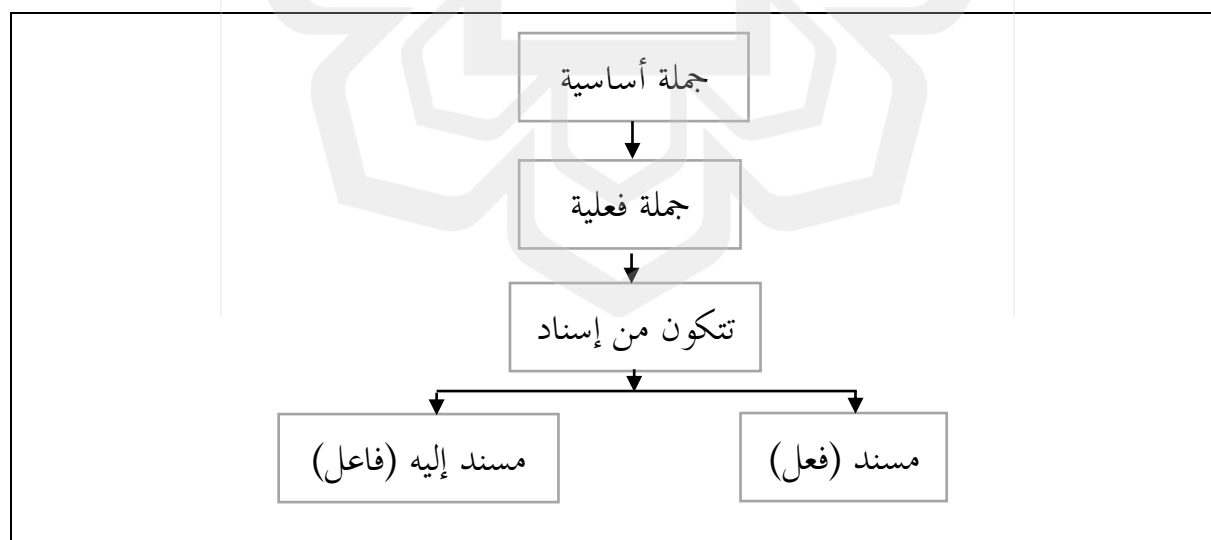
شكل رقم ٢،٢: المفعول به من وجهة طريقة تعديته النقلية للفعل اللازم والتعدية الأصلية للفعل المتعدي

يشار في الشكل التوضيحي رقم ٢،٢ إلى أن الفعل اللازم بحرف الجر يظهر بإشارة متقطعة، مما يدل على إمكانية تعديته من خلال عملية النقل أو التحويل. أما بالنسبة إلى المفعول المجرور الذي يأتي على صورة التعدّي بواسطة حرف جر، فيمكن تصنيفه كتعددية أصلية مقارنة بتعددية تتم بالنقل. كذلك قد يتحول الفعل المتعدّي إلى فعل لازم من خلال عملية التلزم، حيث يحدف المفعول، ويخضع الفعل لعملية النقل أيضا.

وسيركز الباحث في المبحث الثالث على محاولة تمييز الفرق بين الأفعال المتعددية بحرف الجر والأفعال اللازمة بحرف الجر، وذلك بالاستناد إلى مفهوم التخصيص والنسبة معتمدا على ما اقترحه تمام حسان.

### المبحث الثالث: الفعل المتعدّي بحرف الجر بين التخصيص والنسبة

التخصيص والنسبة من ضمن الحديث عن علاقة سياقة أو قرينة معنوية تفيد في تحديد الدلالة النحوية<sup>٣٧</sup>. وهذه العلاقة ترتبط بعلاقة الإسناد بين الفعل والفاعل في الجملة الفعلية، أي باعتبار الفعل مسندا والفاعل مسندا إليه.



شكل رقم ٢،٣: إسناد الجملة الفعلية الأساسية

<sup>٣٧</sup> تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، (القاهرة: عالم الكتب، ط٦، ١٤٣٠هـ/٢٠٠٩م) ص ١٩١.

يلاحظ أن الإسناد يربط بين عنصرين ضروريين لتشكيل الجملة الفعلية الأساسية وهما الفعل والفاعل. وعلاقة الإسناد بينهما كما لاحظنا في الأعلى علاقة معنوية تفيد تعدية الفعل إلى محل المفعول، وذلك بالنظر إلى جهة الحدث الذي يشير إليه الفعل. فالمفعول به إذن هو المعنى الذي تدل عليه القرينة المعنوية عن طريق التعدية، مثلاً جملة (ضرب زيد عمرا) فإن إسناد الضرب إلى المسند إليه كان مخصصاً بوقوعه على عمرو، وبعبارة أخرى يعتبر مفعول به تعبيراً عن جهة الحدث في إسناد الضرب، وأن التعدية تخصيص لعلاقة الإسناد التي بين الضرب وبين من أسند إليه<sup>٣٨</sup>. والأظهر في هذا القول قد طرح عليه الجرجاني فيما يتعلق بربط الفعل مع المفعول في حال التعدية، إذ الغرض من إسناد الفعل هو وقوعه على المفعول، لما يقول "كذلك عدت الفعل إلى المفعول، فقلت: (ضرب زيد عمرا)، كان غرضك أن تفيد التباس الضرب الواقع من الأول بالثاني ووقوعه عليه"<sup>٣٩</sup>، والمفعول هنا يقع في جهة مخصوصة يرتبط بالفعل. إذن، يمكن توضيح الإسناد وعلاقته بالمفعول به كما تبين للباحث في الشكل التوضيحي رقم ٢ في المبحث الأول بهذا التقسيم:

١. مسند + مسند إليه (خرج زيد)
  ٢. مسند + مسند إليه + مفعول أول (أخرج زيد محمداً)
  ٣. مسند + مسند إليه + مفعول أول + مفعول ثان (أعلمت زيدا أن محمداً ناجح)
- كما أننا يمكن تقسيم الإسناد المشتمل على المفعول به، كما وضّح الباحث في المبحث الأول في الشكل التوضيحي رقم ٣ مثل ما يلي:

١. مسند + مسند إليه + مفعول منصوب (زَيْنَ مُحَمَّدٍ بَيْتَهُ)
  ٢. مسند + مسند إليه + مفعول مجرور (يتحلّى المؤمن بالصبر)
- ومن المعلوم أن دلالة الفعل تتضمن جهة الحدث والزمن في اللغة العربية<sup>٤٠</sup>، مثل فعل (زار) في جملة (زار محمد صديقه) يفيد جهة الحدث وهي زيارة وجهة الزمن الماضي، فتعدية الفعل إلى المفعول المنصوب (صديق) إذن، علاقة الإسناد التي تعبر عن جهة خاصة في فهم

<sup>٣٨</sup> حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص ١٩٥.

<sup>٣٩</sup> الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، ج ١، ص ١٥٣.

<sup>٤٠</sup> حسان، المرجع نفسه، ص ٢٥٧.

معنى الحدث ولا على جهة الزمن الذي يشير إليه الفعل. وهذه الحالة تقع كما يقع الفعل (أقبل) في مثل الجملة (أقبل محمد على الدرس)، فالتعلق بين الجار والمجرور وبين ما يتعلق به أي الفعل إنما يكون بمعنى الحدث وهو (إقبال) لا بمعنى الزمن.

ووظيفة حروف الجر تربط الفعل وتوصله إلى الاسم المجرور؛ لأن الفعل عاجز عن وصول آثاره إلى الاسم، فجاءت حروف الجر بدلالة فرعية جديدة تربط دلالة الفعل إلى الاسم<sup>٤١</sup>. وهذه الدلالة التي تفضي بها حروف الجر إلى ربط دلالة الفعل بالاسم تنقسم إلى قسمين أولهما تخصيص والآخر نسبة.

يعنى التخصيص بأنه علاقة سياقية على جهة خاصة أو معينة تقع عليها آثار الحدث المشتمل على الفعل، وتمثل هذه الجهة عنصراً رئيساً في فهم دلالة الفعل، فتقييد الجار والمجرور في الفعل لا يأتيان لمجرد تقييد إطلاق الحدث، ولكنهما من المتطلبات الأساسية للفعل، إذ يصعب فهمه بانعدامهما<sup>٤٢</sup>، وباختصار أن الفعل تكتمل دلالاته لما تضام الجار والمجرور معه، نحو: (رغب محمد في السفر) حيث تتم دلالة الفعل المتوخاة (رغب) لما تتعدى بالجار والمجرور (في السفر). وإذا حذفنا حرف الجر لا يصير الاسم المجرور مفعولاً به، فسدت دلالة الجملة، وأدّت إلى إبهام شديد، كما في المثالين (التحق محمد بكلية العلوم)، و(دعا محمد للخير) فلم يتبين للقارئ دلالة الفعل لما حذف الجار، فنقول: (التحق محمد بكلية العلوم) و(دعا محمد) هل دعا محمد للخير أو الشر. وإذا اعتبرنا أن قيد حرف الجر بالفعل المتعدي يخصص الحدث بصفة خاصة، حيث الجار والمجرور يتنزلان منزلة الجزء الرابط بالفعل ليوصلهما إلى الاسم المجرور المعرب بالمفعول المجرور، تمكنا القول إن الفعل المتعدي بحرف الجر من هذه الناحية تخصيص أو إن صح التعبير تقييد مخصص حيث لا يمكن حذف الجار.

وإذا كان تقييد الجار والمجرور بالفعل تقييداً خاصاً يسمى بالتخصيص، والنسبة في ناحية أخرى هي تقييد عام أو علاقة سياقية تفيد إلحاق الحدث الفعلي بشيء على وجه يصف طريقة أو آلة وقوعه، حيث إن هذه العلاقة تبين مما يلي:

١. مكان الحدث الفعلي، نحو: رجع محمد إلى العاصمة من القرية.

<sup>٤١</sup> حسن، النحو الوافي، ج ٢، ص ٤٣٧.

<sup>٤٢</sup> ويُسوّط بن لاتبه، "معاني الأفعال الشائعة المتعدية بالحروف، دراسة دلالية تعليمية معجمية"، ص ٥٤.

٢. زمان الحدث الفعلي، نحو: استيقظ محمد في الصباح.

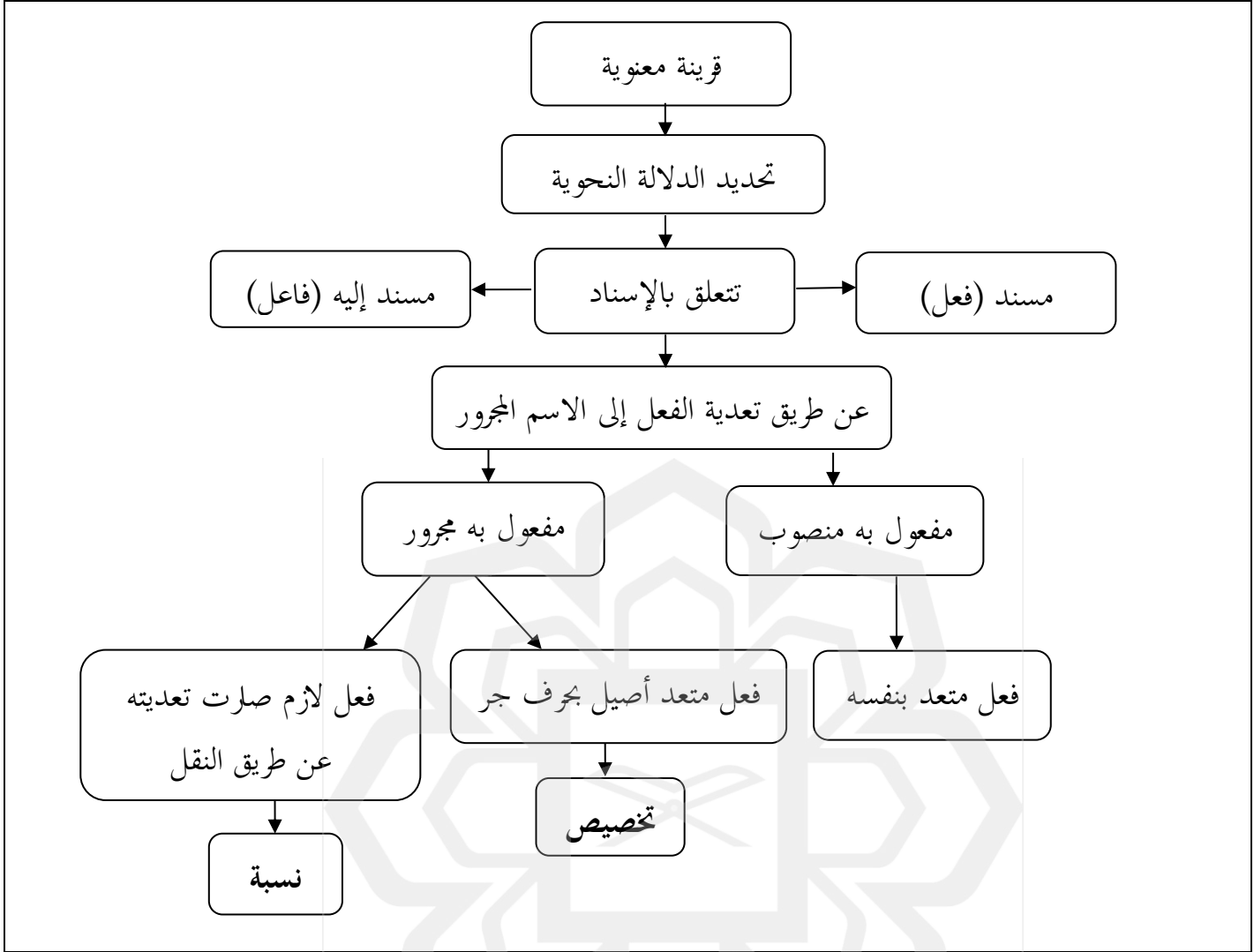
٣. أو صفة الحدث الفعلي، نحو: أغلقت الباب بهدوء.

٤. سبب الحدث الفعلي، نحو: حضرت لإكرام الضيف.

وتجدر الإشارة إلى أن الجار والمجرور يأتيان لمساهمة في تحديد الدلالة الكاملة للحدث في الفعل؛ إذ الفعل احتاج إلى حرف الجر لتكميل المعنى وإزالة الغموض<sup>٤٣</sup>، نحو: (عاد الرجل) جملة مفيدة، ولكن تبعث في النفس عدة أسئلة، هل عاد الرجل من القرية أو من المدينة؟ ولما نقول (عاد الرجل من القرية إلى المدينة) زال الغموض والكشف عن الإبهام وزاد النقص المعنوي الذي يشير إليه الفعل. فحرفا الجر (من القرية) و (إلى المدينة) يبيّنان مكان الحدث الفعلي (عاد). وللتوضيح، يختصر القول السابق بالشكل في الأسفل:

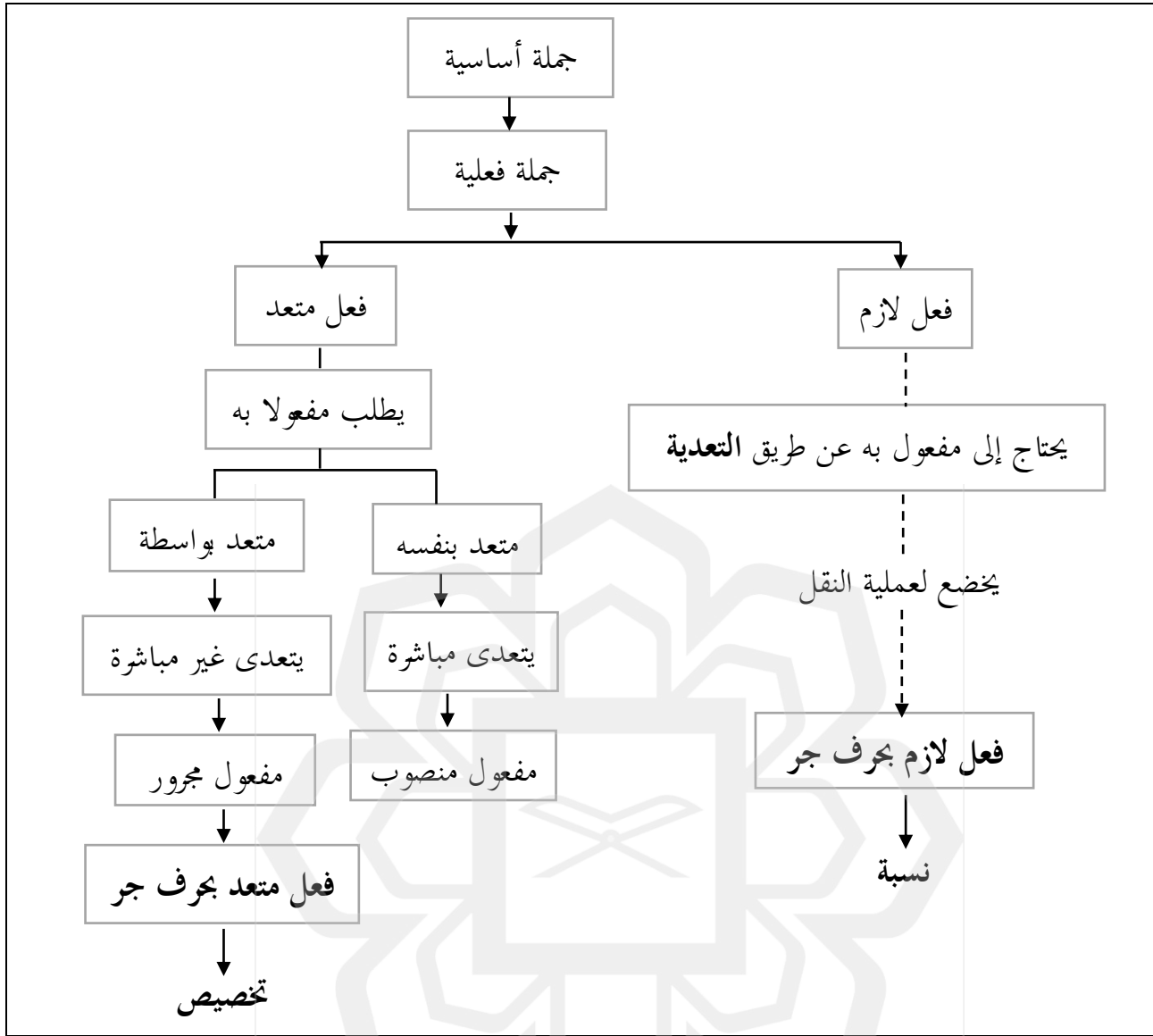


<sup>٤٣</sup> ويُسوّط بن لاتيّه، "معاني الأفعال الشائعة المتعدية بالحروف، دراسة دلالية تعليمية معجمية"، ص ٤٤.



شكل رقم ٢،٤ : سلسلة تعديّة الفعل المتعدي واللازم في التخصيص والنسبة

يوضّح الشكل التوضيحي رقم ٢,٤ سلسلة تعديّة الفعل المتعدي واللازم من جهة التخصيص والنسبة أن تقييد الجار والمجرور في الفعل من جهة التخصيص في الفعل المتعدي الأصلي بحرف الجر؛ إذ يتطلبهما الفعل لتكميل دلالته وإتمام غرضه، في حين أن تقييدهما في الفعل اللازم من جهة عامة أو علاقة النسبة في إنشاء الدلالة الفرعية الجديدة للفعل حيث يمكن حذف الجار والمجرور. وهذا التقييد يركز على الفعل اللازم الذي صارت تعديته عن طريق النقل. ومن خلال ما تبينّ لما سبق، يمكن البيان ما يلي:



شكل رقم ٢,٥: سلسلة طريقة التعدية بحرف الجر للفعل اللازم في النسبة وتعدية الفعل المتعدي في التخصيص

يشار في الشكل التوضيحي رقم ٢,٥ في سلسلة طريقة التعدية بحرف الجر للفعل اللازم في النسبة وتعدية الفعل المتعدي في التخصيص، إلى أن الفعل اللازم الذي يُعدى عن طريق النقل والتحويل، وعلى هذا الأساس تنتمي هذه العملية إلى نسبة، إذ الجار يأتي مكملاً للدلالة الفرعية للفعل، وأما الفعل المتعدي الأصلي المتصل بحرف جر اتصالاً وثيقاً فهو ينتسب إلى تخصيص.

ولكن قد يتساءل السائل، أين محطة الاهتمام الذي نركز عليها بين التخصيص والنسبة في الفعل اللازم والفعل المتعدي بصفة عامة؟ وللإجابة عن هذا السؤال، لنأمل الأمثلة الآتية:

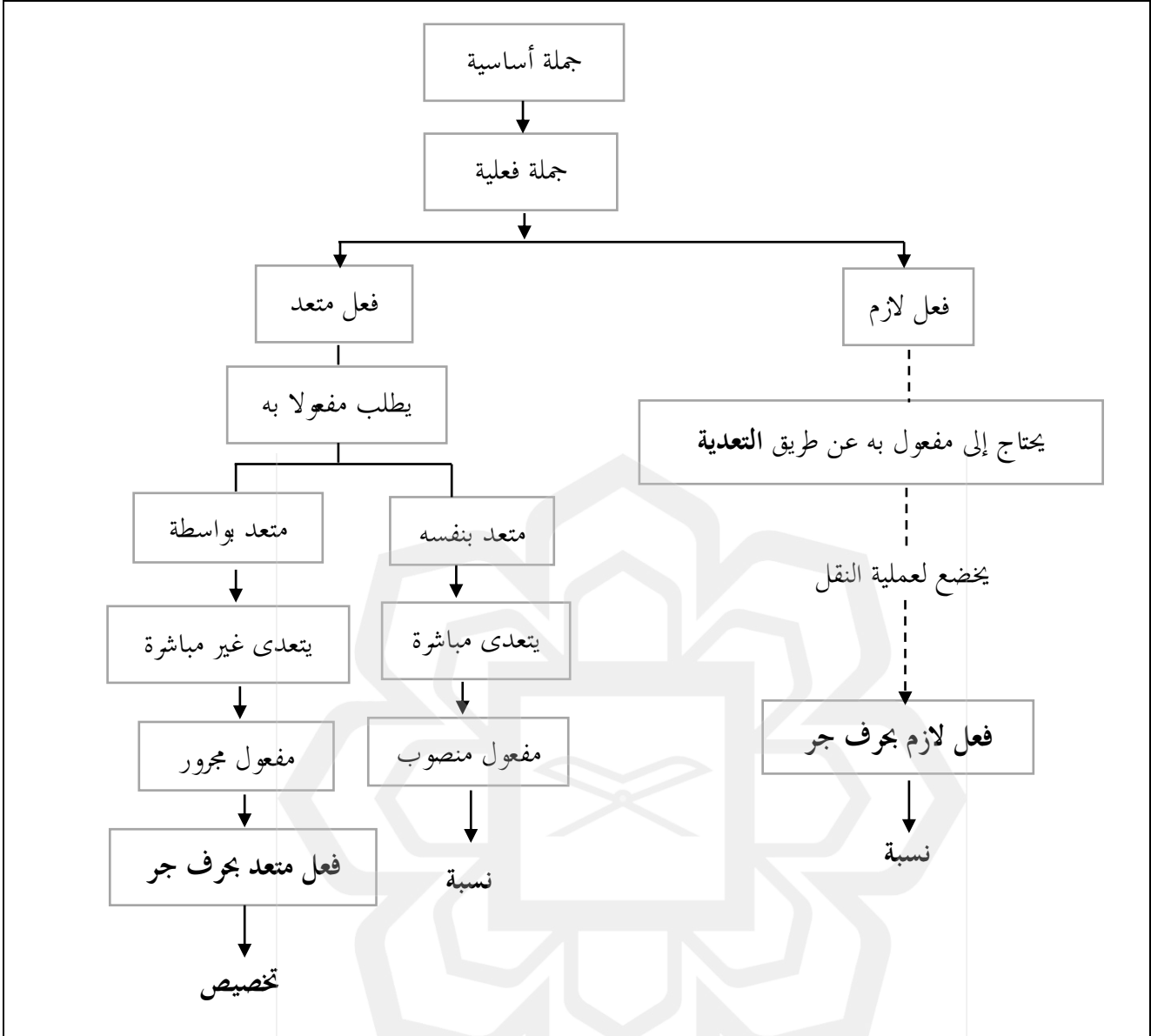
١. وضعت الكتاب على الرف.

٢. سيطر الجيش على المدينة (معجم المعاني).

٣. خرج الطالب من الصف.

٤. خرج القطار عن السير.

نلاحظ أن الفعل (وضع) في المثال (١) فعل متعد ودخول حرف الجر (على) تكميل للدلالة الناقصة التي قد يتبادر إليها ذهن السائل، ويقوم هذا الحرف على دلالة الاستعلاء وهي دلالة أساسية لهذا الحرف، ويمكن الاستغناء عنه في الجملة. وهذا الفعل إذن ينتمي إلى علاقة النسبة وهي علاقة تبين مكان الحدث الفعلي. وأما الفعل (سيطر) في المثال (٢) فيطلب حرف الجر (على) في تحقيق الدلالة المفيدة في الجملة وإلا فسدت الجملة مما أدت إلى علاقة التخصيص. بالنسبة إلى الفعل في المثال (٣) و(٤) على الرغم من دلالة المدخل المعجمي إلا أن المثال (٣) يصف جهة مكان الحدث للفعل وبدل حرف الجر على أساس ابتداء الغاية ويمكن حذفه في الجملة. وأما المثال (٤) فتغيير حرف الجر دال على تغير الدلالة الجديدة، إذ يصعب فهم دلالة الفعل بعد حذف الجر، ولا يمكن استغناء عنه. إذن، تسهل علينا هذه الملاحظة أن نقول في المثال (٣) يتعلق بعلاقة النسبة وفي المثال (٤) علاقة التخصيص. ومن خلال ما تبين لما سبق، يمكن الاستنتاج إلى ما يلي:



شكل رقم ٢،٦: سلسلة عامة لتعدية الفعل المتعدي والفعل اللازم

يلاحظ في الشكل التوضيحي رقم ٢،٦ في سلسلة عامة لتعدية الفعل المتعدي والفعل اللازم أن الحد التعريفي الذي يمكن ضبطه بين التخصيص والنسبة ينطلق من نوعية علاقة حرف الجر، سواء علاقة التخصيص التي تربط الفعل ارتباطا وثيقا، فيكون الفعل المتعدي بحرف الجر يدخل هذا المفهوم. وأما حضور حرف الجر للفعل المتعدي بنفسه يتساوى مع الفعل اللازم بحرف الجر بحيث يندرج تحت علاقة النسبة في تكميل الدلالة الفرعية ويمكن حذف حرف

الجر. وعلاقة النسبة كما ذكرها الباحث تصف مكان الحدث الفعلي وزمانه وصفة حدوثه وسببه.

بناء على مجمل ما سلف فإنه يمكن القول إن تعدية الأفعال العربية بحروف الجر تنطلق أساسا من الجانب التركيبي والجانب الدلالي على السواء، حيث يكون تركيب الفعل المتعدي يختلف عن الفعل اللازم من ناحية المفعول به، إلا أن الفعل اللازم في بعض الأحيان يقتضي التغيير لما يتعدى بحرف الجر عن طريق النقل من الناحية الدلالية. أما الفعل المتعدي بحرف الجر الذي يراه الباحث فإن له كيانا خاصا لأهمية الدلالة التي ينبغي التركيز عليها في التركيب.

#### المبحث الرابع: دراسة إحصائية في كثرة تردد استعمال الفعل المتعدي بحرف جر

حروف الجر أو ما يسمى بحروف الإضافة لا تُشتق ولا يتصرف بناؤها في المدخل المعجمي مثل الأفعال والأسماء، وعددها محدود، ووظيفتها الأساسية هي ربط العلاقات بين الكلمات داخل الجمل، بالإضافة إلى أنها لبنة أساسية من الجمل ذات وظيفة متماسكة<sup>٤٤</sup>.

ومن الباحثين الذين تناولوا الكلمات الشائعة علي الخولي حيث قام بتحليل الإحصاء اللغوي نحو ثمانين وثمانين عينة من مصادر مختلفة منها أدب، واجتماع، وتربية، وتاريخ، واقتصاد، وغيرها، وتناول حجم العينات بكاملها ٤٤٠٠ كلمة. وتوصلت الدراسة إلى أن الأسماء تتكرر ٢٥٣٧ أو في النسبة المئوية العامة ٥٧,٦٦٪ من الكلمات عموما، والحروف تتكرر ١٣٧٩ أو ما يعادل ٣١,٣٤٪ في النسبة المئوية، والأفعال تتكرر ٤٨٤ أو نحو ١١٪ في المائة<sup>٤٥</sup>، وبلغ التكرار الكلي لحروف الجر ٦١٤، حيث كانت نسبتها إلى الحروف عامة تكون ٤٤,٥٣٪ في المائة. وبهذه النسبة الكبيرة من الحروف نلاحظ أنها تشكل نحو سبع المفردات التي أكثر شيوعا في الاستعمال. وبعبارة أخرى، كل سبع كلمات نكتبها يوجد حرف جر واحد تقريبا، كما أن حروف الجر تشكل قرابة نصف الحروف عامة من حيث الاستعمال<sup>٤٦</sup>. وإذا نظرنا من جهة

<sup>44</sup> Husni, R. & Zaher, A., *Working with Arabic Prepositions, Structures and Functions*, p2.

<sup>٤٥</sup> الخولي، التراكيب الشائعة في اللغة العربية دراسة إحصائية، ص ٤٣.

<sup>٤٦</sup> المرجع نفسه، ص ١٥٥.

أخرى أن الأسماء المجرورة تتراوح ٦١,٨٤٪ والأسماء المنصوبة ١٩,٦٣٪ والأسماء المرفوعة ١٨,٥٣٪، مما أدت النتيجة إلى أن الأسماء المجرورة أكثر استعمالاً وشيوعاً<sup>٤٧</sup>.

وإن المتتبع لهذا الإحصاء يلحظ أن حروف الجر تربط الأفعال وتوصلها إلى الأسماء بشكل واضح وتشكل ارتباطاً قوياً في اللغة العربية. ويلاحظ أيضاً أن الخولي يحرص على جمع البيانات الإحصائية خلال تحليل اللغة العربية الفصحى الحديثة المكتوبة الشريفة بدلا من اللغة العربية العامية القديمة المسموعة المنطوقة الشعرية.

وأشارت هذه الدراسة أيضاً إلى أن الفعل اللازم أكثر شيوعاً من الفعل المتعدي، حيث تأخذ النسبة المئوية ٥٤,٧٨٪ في الفعل اللازم في مقابل الفعل المتعدي ٤٥,٢٢٪ في المائة<sup>٤٨</sup>، وذلك لسببين:

١. اعتبار الفعل المتعدي بحرف الجر فعلاً لازماً.
٢. بعض الأفعال المتعدية عادة صارت مُلَزَّمة بعد حذف مفعولها، وعلى سبيل المثال، (الطالب المجدّ يدرس وفي وقت الدرس) فهو يعدّ (يدرس) فعلاً لازماً، بالإضافة إلى معظمها تُحوّل إلى استعمال المصدر المضاف إلى مفعولها، في مثل (افتتاح مركز البحوث) عوضاً عن (افتتح مركز البحوث).

ومن اللافت للنظر أن هذا الإحصاء فيه نظر عند الباحث ويعتبر أنه من الضروري التفرقة بين تعدية الفعل اللازم بحرف جر عن طريق النقل على سبيل النسبة، والفعل المتعدي الأصلي بحرف الجر على سبيل التخصيص، كما تبين للباحث في المبحث الثالث<sup>٤٩</sup>. وعلى كل حال، تبرز الدراسة الحالية مجموعة من حروف الجر قام بإحصائها الخولي بترتيب تنازلي كما يلي<sup>٥٠</sup>:

<sup>٤٧</sup> الخولي، التراكيب الشائعة في اللغة العربية دراسة إحصائية، ص ٨٥.

<sup>٤٨</sup> المرجع نفسه، ص ١٢٩.

<sup>٤٩</sup> المبحث الثالث.

<sup>٥٠</sup> المرجع نفسه، ص ١٥٦.

جدول رقم ٢،١: حروف الجر الشائعة عند الخولي

حرف الجر	التكرار الكلي	% من الأفعال	% من حروف الجر
١	١٤١	١٠,٢٢	٢٢,٩٦
٢	١١٣	٨,١٩	١٨,٤٠
٣	٩٩	٧,١٨	١٦,١٢
٤	٩٦	٦,٩٦	١٥,٦٤
٥	٨٠	٥,٨٠	١٣,٣
٦	٤٥	٣,٢٦	٧,٣٣
٧	٢٥	١,٨١	٤,٠٧
٨	١٣	٠,٩٤	٢,١٢
٩	٢	٠,١٤	٠,٣٣
١٠	٦١٤	٤٤,٥٣	١٠٠,٠٠

بناء على هذا الجدول، يعتبر حروف (في) إلى (عن) أكثر الاستعمال تكرارا من (ك) و(حتى) بصفة عامة، وتكون هذه الحروف تقترن بالأفعال بالنظر إلى النسبة المئوية بشكل كبير في اللغة العربية، ولذا يمكن القول إن كل الأفعال المستعملة تلتصق بالحروف لتوصلها إلى الأسماء. ويلاحظ أيضا أن استعمال حرفي جر (ك) و(حتى) أقل من ١٠٪، وذلك يعود إلى طبيعة (ك) تستعمل غالبا في التشبيه والتمثيل و(حتى) يختلف معناها باختلاف سياقها ودلالاتها في الجملة، وذهب بعض النحاة إلى أنها من صنف الأسماء والأفعال<sup>٥١</sup>.

وهذه الدراسة تختلف عن الدراسة التي قام بها الباحثان باك ولتير (Tim Buckwalter) وباركينسون (Dilworth Parkinson) حيث يختلف حجم العينات بثلاثين مليوناً ونلاحظ النتائج كما يلي<sup>٥٢</sup>:

<sup>51</sup> Husni. R & Zaher, A., *Working with Arab Prepositions*, p130.

<sup>52</sup> Buckwalter, T., Parkinson, D., *A Frequency Dictionary of Arabic: Core Vocabulary for Learners*, ed. M Rayson, P & Davies, 1st ed. (Routledge, 2011), p9-10.

جدول رقم ٢،٢: حروف الجر الشائعة عند باك ولتير وباركينسون

ترتيب تنازلي	حرف الجر
٣	في
٤	من
٥	ل
٦	الباء
٧	على
٩	إلى
١٤	عن

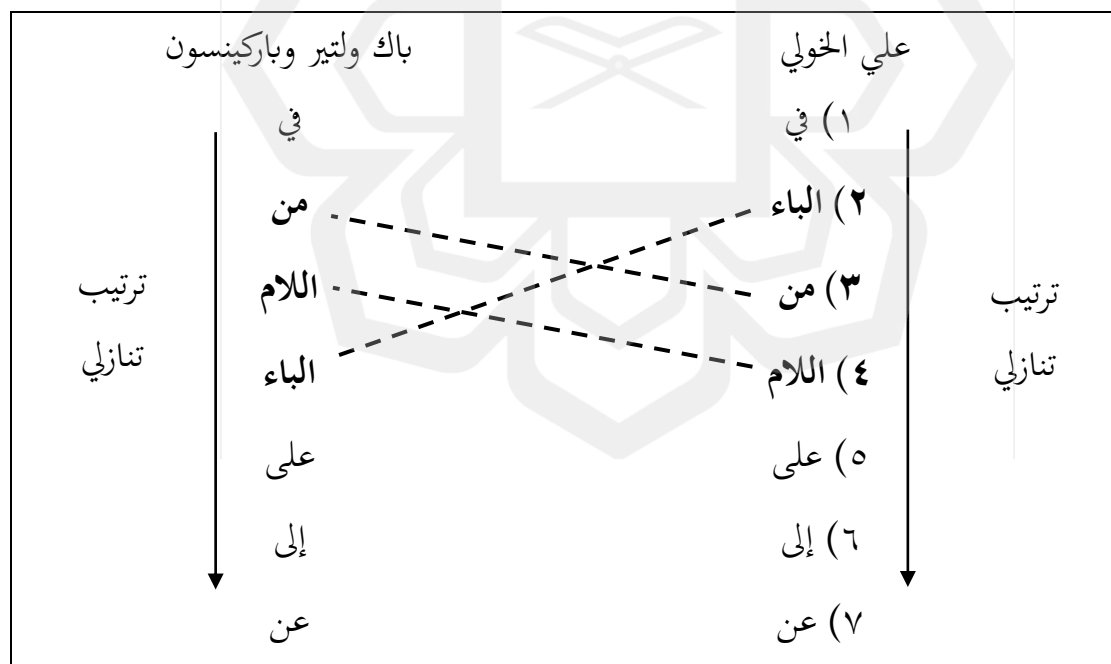
يلاحظ في الجدول أعلاه أن كل حرف جر يُرتَّب بعدد ترتيبه من جذور الكلمات عددها ٥٠٠٠، وهذا يعني أن حروف الجر السبعة تحتل بأعلى تصنيف العشرين من خمسة آلاف جذور الكلمات المستمدة من ثلاثين مليوناً للمدونات اللغوية بكاملها. وشهد حرف جر (في) أنه ترتيب ثالث في تصنيف العشرين من جذور الكلمات، إلى أن يصل حرف جر (عن) على الترتيب الرابع عشر. ومما يلفت النظر إلى هذا الجدول أن هذه الدراسة تُعدّ أداة التعريف (ال) جذر الكلمة وهي تحتل الترتيب الأولي، ويليه حرف عطف (الواو) في الترتيب الثاني. والسبب في ذلك عند رأي الباحث أن هذه الدراسة تُعدّ وحدة صرفية صغرى ذات معنى أو ما يعرف بمورفيم من بينها أداة التعريف (ال) جذر الكلمة، مع أن دراسة الخولي لا تعتبرها كلمة مستقلة، بل اعتُبرت جزءاً من الكلمة المتصلة بها.

ومما يمكن أن نلمح إليه بين الدراستين، قام الباحث بالاطلاع على دراسة إحصائية حديثة أخرى على الشبكة الإلكترونية المُعنونة بالمنقب العربي الذي بذلت فيه الدكتورة حسينا حسان، والدكتور محمد فهم محمد غالب أقصى الجهود من قسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، ويكون حجم الدراسة في حدود ١٤ مليون كلمة<sup>٥٣</sup>. وشهدت الدراسة أن حرف جر (في) أكثر استعمالاً ويليه من، وعلى، وإلى، وعن، واللام، والباء.

<sup>٥٣</sup> المنقب العربي على الشبكة / <http://www.arabicconcordancer.com/>

ومما يثير الانتباه إليه في الدراسة الأخيرة، أن الباحث لا يعتمد على هذا الإحصاء اللغوي اعتماداً كافياً؛ لأن الدراسة تستند إلى عملية الحوسبة اللغوية الأوتوماتيكية، بحيث الجهاز الآلي قادر على تشغيل البيانات بكلمة منفصلة ذاتها، ويعني أن الجهاز يشتغل بحرف مستقل أو كلمة منفصلة عن الأخرى، مما يعسر الأمر في تعداد حرف الجر الذي يتصل بالكلمة. وهذه الظاهرة تبرز واضحةً في حروف المباني من بينها (ط)، و(د)، و(ج) وهي حروف مختصرة من (طبعة)، و(دون تاريخ) و(جزء أو مجلد)، مع أن حرف جر (اللام) الذي يجزّ الكلمات الظاهرة لا تُعدّ؛ وذلك أنه يلتصق بكلمة أخرى ولا يُعدّ كلمة مستقلة. وهذا الجهاز الآلي من جهة أخرى يُدخل علامة التقييم وعلامة الاستفهام من ضمن البيانات، مما أدى الأمر في هذا الصدد عند الباحث إلى أن الدراسة الحالية مازالت في تطور مستمر.

ونظراً لما أسلفنا من شيوع استعمال حروف جر لدراسة الخولي فإننا نرى من الممكن إبراز تمييزها عن دراسة باك ولتير وباركينسون في الشكل رقم ٢،٧:



شكل رقم ٢،٧: دراسة إحصائية في شيوع حروف الجر بين الخولي وباك ولتير وباركينسون

نلاحظ أن اختلاف الترتيب بين الدراستين يحصل في اختلاف ثلاثة أحرف وهي (الباء)، و(من)، و(اللام). فحرف (الباء) ترتيب ثان عند الخولي، وهو ترتيب رابع عند دراسة

باك ولتير وباركينسون، كما أن حرف (من) في ترتيب ثالث عند الخولي وهو أقل من دراسة أخرى في ترتيب ثان. وتحسن الإشارة إلى أن سبب الاختلاف يرجع إلى تباين هدف الدراسة وحجم العينات.

تهدف دراسة الخولي إلى البحث عن درجة شيوع التراكيب الصرفية والتراكيب النحوية، ولا تسعى إلى كلمة محددة، مع أن حروف الجر تندرج تحت التراكيب الصرفية، بينما دراسة باك ولتير وباركينسون تُعدّ طلبة اللغة العربية للكلمات المستعملة في الواقع عند الناطقين بها، وتُرقّي مستواهم من المتوسط إلى المتقدم. أما حجم دراسة الخولي فهو ٤٤٠٠ كلمة وهي أقل بكثير من حجم الدراسة الأخرى المتكونة من ٣٠ مليون كلمة من المدونات اللغوية غير أنها تشمل بيانات منطوقة بشكل عفوي وبيانات مكتوبة، والبيانات كلها تتضمن كلمات اللغة العربية الحديثة حيث تنتمي إلى لغة فصحي وعامية على السواء. وواضح من كل ما سلف أن الخلاصة يمكن إبرازها في الأسفل:

جدول رقم ٣، ٢: الفرق في أهداف دراسة الخولي وبين باك ولتير وباركينسون

علي الخولي	باك ولتير وباركينسون
سنة النشر ١٩٩٨	سنة النشر ٢٠١١
حجم العينات ٤٤٠٠ كلمة	حجم البيانات ٣٠ مليون كلمة
كتاب ورقي مطبوع	كتاب ورقي مطبوع
تعتمد الاعتبارات الإحصائية على لغة مكتوبة، حديثة، نثرية، فصحي، أصلية ليست مترجمة	تعتمد الاعتبارات الإحصائية على لغة منطوقة %١٠ من ٣٠ مليون (يساوي ٣ مليون كلمة)، ولغة مكتوبة %٩٠ أو ٢٧ مليون كلمة
تعتمد مصادر المادة اللغوية على مواد علمية، وتاريخية، وتربوية	تعتمد مصادر المادة اللغوية على لغة منطوقة بشكل عفوي في العربية الفصحي والعامية، ولغة مكتوبة من مصادر مختلفة، منها الأخبار، والصحف، ومنشورات النقاش في الشابكة

وبما أن حروف الجر كثيرة عددها النحاة عشرين حرفاً، اختار الباحث سبعة أحرف منها دون غيرها لشهرتها كما بيّنتها دراسة الباحثين علي الخولي سنة ١٩٩٨، وبك ولتير وباركينسون سنة ٢٠١١، مع تغيير طفيف في درجة بعض الحروف حسب ترتيب تنازلي، وكما أن الأفعال المتعدية عديدة، انتقى الباحث مجموعة الأفعال من دراسة قامت بها الباحثتان روناك وعزيرة ٢٠٢٠ لتمثيل ما يسعى إليه الباحث في الدراسة الحالية. ويعود هذا الاختيار في الدراسة الأخيرة لأسباب، منها:

١. رفع مستوى تعلم اللغة العربية من مستوى متوسط إلى متقدم عند المتعلمين، وهو ما يريد الباحث الوصول إليه في أهداف دراسة البحث
٢. كثرة الأمثلة المذكورة مأخوذة من مصادر مختلفة بما في ذلك الصحف العربية والأخبار والمواقع الإلكترونية والمدونات العربية
٣. تذييل مجموعة من الأفعال المتعدية بحرف الجر الشائعة في الاستعمال للناطقين غيرها، كما يتضح في الجدول رقم ٢،٤. استفاد الباحث من دراسة روناك وعزيرة في مجموعة الأفعال المتعدية بحرف الجر، ورتب حروف الجر اعتماداً على دراسة باك ولتير وباركينسون.

جدول رقم ٢،٤: الأفعال الشائعة بحرف الجر عن طريق التخصيص والنسبة

حرف الجر في		
النسبة	التخصيص	
الظرفية المكانية كالمساحات، والمدن، والبلدان، نحو: (١) كنت في البيت طوال اليوم <sup>٥٤</sup> . (٢) جرى سباق الخيل في الميدان <sup>٥٥</sup> .	الأفعال الدالة على التميز والتفوق، نحو: نبح-ضلع-برع-تأنق-برز-مهر-نبح- نبح-حذق-أفلق-تخصص	١
ابتداء نقطة الانطلاق في الزمان، نحو: (١) استيقظت في الساعة السابعة صباحاً <sup>٥٦</sup> .	الأفعال الدالة على الإهمال، نحو: قصّر- تهاون-فشل-أهمل-أفرت-توانى-أخطأ-	٢

<sup>54</sup> Husni, R., & Zaher, A., *Working with Arabic Prepositions, Structures and Functions*, p80.

<sup>55</sup> Ibid.

<sup>56</sup> Ibid.

٢) كانت المحاضرة مملّة في البداية <sup>٥٧</sup> .	تأثّي-تثاقل-تراخى-تمهل-أبطأ-تأني- تلكأ-رسب
التعبير عن فترة أو مدة الوقت، نحو: ١) سأقوم بقراءة العديد من الكتب في هذا العام <sup>٥٨</sup> . ٢) كنت في شبّابي مغرّمة بصوت عبد الحليم حافظ <sup>٥٩</sup> .	٣ الأفعال الدالة على التحدث بالتفصيل والإسهاب في القول، نحو: أطنب-أفاض- استرسل-أطال-غالى-وسّع-بالغ-فصّل- ألحّ-أسهب
التعبير عن تحديد العلاقة بين السبب وآثاره نحو: ١) مات في حادث سيارة <sup>٦٠</sup> . ٢) سُجن عليّ في ذنب لم يقترفه <sup>٦١</sup> .	٤ الأفعال الدالة على الاختصار والإيجاز والتصرف في المال دون تفريط، نحو: اختصر-اقتصد-أوجز-اقتضب-حصر
التعبير عن الظرفية المختلفة للإشارة إلى حالة شخص ما أو شيء ما، نحو: يجب أن يكون في أفضل شكل ممكن <sup>٦٢</sup> .	٥ الأفعال الدالة على التعبير عن الأفكار والتسامح، نحو: تساهل-تهاون-تسامح
تستخدم للتعبيرات المختلفة، نحو: في إطار-في الأساس-في الحقيقة-في الواقع-في بادئ الأمر- في حدّ ذاته-في سياق-في شأن-في صدد <sup>٦٣</sup> .	٦ الأفعال الدالة على الشروع، نحو: أخذ-بدأ
	٧ الأفعال الدالة على انهماك العمل أو الحرص على العمل، نحو: تركزّ-انهمك-انغمس- استغرق-رغب
	٨ الأفعال الدالة على الاشتراك، نحو: اشترك-اندمج-انخرط-شارك-تشارك- تورّط-أسهم
	٩ الأفعال الدالة على تأمل الشيء، نحو: تأمّل-تفكّر-دقّق-فكّر

<sup>57</sup> Ibid, p80.

<sup>58</sup> Ibid, p81.

<sup>59</sup> Ibid.

<sup>60</sup> Ibid, p81.

<sup>61</sup> Ibid.

<sup>62</sup> Ibid, p84.

<sup>63</sup> Husni, R., & Zaher, A., *Working with Arabic Prepositions, Structures and Functions*, p87-91.

حرف الجر من		
النسبة	التخصيص	
ابتداء نقطة الانطلاق في المكان، نحو: (١) خرج الطالب من الصف <sup>٦٤</sup> . (٢) وصلت صديقتي اليوم من بيروت <sup>٦٥</sup> .	الأفعال الدالة على التحرر من الشيء أو التخلّص، نحو: هرب-تحرّر-تخلّص-تهرب-نجأ-ارتاح-استعاذ-استقال-أفلت-تملص-خلا-سلم	١
ابتداء نقطة الانطلاق في الزمان، نحو: (١) كانت غائبة من الضحى إلى المساء <sup>٦٦</sup> . (٢) لم ينتبه الطالب للأستاذ من بداية المحاضرة <sup>٦٧</sup> .	الأفعال الدالة على النهوض، نحو: أيقظ-قام	٢
التعبير عن أصل الشيء، نحو: (١) هو بريطاني من أصل فلسطيني <sup>٦٨</sup> . (٢) كوّنت ثروتي من التجارة والأعمال الحرّة <sup>٦٩</sup> .	الأفعال الدالة على الإزالة أو الاستخراج، نحو: استخرج-استورد-أخرج-نزع-انسلخ-جرّد-حذف-طرد	٣
التعبير عن الجزء المحدد من الكل، نحو: (١) كان يقبع في زاوية من البيت <sup>٧٠</sup> . (٢) يجلس بعض الطلبة في المقاعد الخلفية من الصف <sup>٧١</sup> .	الأفعال الدالة على البيع، والاستيراد، والاستئجار، نحو: اشترى-استأجر-استورد-جلب-اجتلب	٤
التعبير عن الشيء المشتمل عليه أو ما يتكون الشيء منه، نحو: سكنت في بناية من ثلاثة طوابق <sup>٧٢</sup> .	الأفعال الدالة على التعجب والشكاية، نحو: استغرب-شكا-تظلم	٥
التعبير عن سبب حدوث الحالة، نحو: هلع الطفل من الخوف بعد أن شاهد ذلك الفيلم <sup>٧٣</sup> .	الأفعال الدالة على التقليل والتخفيف، نحو: قلل-خفّف-تجرّد	٦

<sup>64</sup>Ibid, p47.

<sup>65</sup> Ibid.

<sup>66</sup> Ibid.

<sup>67</sup> Ibid.

<sup>68</sup> Ibid.

<sup>69</sup> Ibid.

<sup>70</sup> Husni, R. & Zaher, A., *Working with Arabic Prepositions, Structures and Functions*, p48.

<sup>71</sup> Ibid, p48.

<sup>72</sup> Ibid.

<sup>73</sup> Ibid.

٧	الأفعال الدالة على الانتقام أو الاستخفاف والحدق، نحو: انتقم-اقتصم-اشمأز-نفر	التعبير عن العدد، نحو: لقي خمسة من الإرهابيين حتفهم في العملية الانتحارية <sup>٧٤</sup> .
٨	الأفعال الدالة على الاحتياط، نحو: احتسب-احتتمى-احتاط	التعبير عن الوزن والكمية، نحو: تُصدّر مصر سنويا مئات الآلاف من الأطنان من القطن <sup>٧٥</sup> .
٩	الأفعال الدالة على اكتشاف، واستفسار والرد، نحو: استفهم-فهم-سمع	التعبير عن مسافة مكان ما، نحو: (١) بيتي أقرب إلى الجامعة من بيتك <sup>٧٦</sup> . (٢) تقع الجامعة على بعد عشرة كيلومترات من مركز المدينة <sup>٧٧</sup> .
١٠	الأفعال الدالة على العطاء والتصرف والادخار، نحو: أنفق-قدّم-وفّر-ادّخر	تستخدم من مركب حرف جر آخر، نحو: نجا شخصان من تحت الانقراض بعد الزلزال بثلاثة أيام <sup>٧٨</sup> .
١١	الأفعال الدالة على اختيار الشخص أو مجموعة من الأشخاص، نحو: اختار-اصطفى-استخلص	التعبير عن التفضيل، نحو: (١) محمد أطول من حسين <sup>٧٩</sup> . (٢) الغرب أكثر تقدّمًا من الشرق في التكنولوجيا <sup>٨٠</sup> .
١٢	الأفعال الدالة على الاقتراب أو الدنو، نحو: دنا-اقترب	التعبير عن الأكثرية أو الأغلبية أو الأقلية، نحو: الأقلية من الطلاب يدركون أهمية الوقت <sup>٨١</sup> .
١٣		تستخدم للتعبيرات المختلفة، نحو: مما لا شك فيه أنّ-من أجل-من الأفضل-من الجدير بالذكر-من اللافت للنظر-من سوء حظ-من هذا القبيل <sup>٨٢</sup> .
<b>حرف الجر اللام</b>		
	<b>التخصيص</b>	<b>النسبة</b>

<sup>74</sup> Ibid.

<sup>75</sup> Ibid.

<sup>76</sup> Ibid, p50.

<sup>77</sup> Ibid.

<sup>78</sup> Ibid.

<sup>79</sup> Ibid, p51.

<sup>80</sup> Husni, R. & Zaher, A., *Working with Arabic Prepositions, Structures and Functions*, p30.

<sup>81</sup> Ibid.

<sup>82</sup> Ibid, p61-68.

١	الأفعال الدالة على اتجاه أو الحركة، نحو: خرج-عاد-وصل-جرى	الظرفية للإشارة إلى نقطة زمنية، نحو: (١) في اليوم التالي لوصولي زرت أعمامي وعماتي <sup>٨٣</sup> . (٢) احتفل العالم بانتهاء الألفية الثانية لميلاد السيد المسيح <sup>٨٤</sup> .
٢	الأفعال الدالة على الشخص المسموح بشيء ما، نحو: أجاز-سمح-رخص	التعبير عن المدة التي يستغرقها الحدث، نحو: (١) استمر زواجهما لمدة ٥٠ سنة <sup>٨٥</sup> . (٢) زجّ الرئيس بالمعارضين في السجون لسنين طويلة <sup>٨٦</sup> .
٣	الأفعال الدالة على القول، نحو: أوحى- بيّن-تقدم-حكى-شكا-صرّح-صوّت- قال-نصح	التعبير عن انتساب شخص ما أو شيء ما نحو: (١) المكتبة للقراءة <sup>٨٧</sup> . (٢) أنشأت الحكومة معارض للأحياء المائية <sup>٨٨</sup> .
٤	الأفعال الدالة على خضوع الشيء أو الاستجابة، نحو: أخضع-أذعن-استجاب-رضخ-استسلم- سلم-قدم	التعبير للملكية، نحو: (١) للتعليم أهمية كبيرة في المجتمعات العربية <sup>٨٩</sup> . (٢) لي أربعة إخوة وأخت واحدة <sup>٩٠</sup> .
٥	الأفعال الدالة على مواجهة الشيء، نحو: تصدّى-تعرّض-عرّض	التعبير عن أغراض الأشياء، نحو: (١) اجتمعت الوفود لمناقشة الاتفاقية <sup>٩١</sup> . (٢) الفنادق الكبرى تتنافس لجذب مزيد من السياح <sup>٩٢</sup> .
٦		التعبير عن أسباب حدوث الأشياء، نحو:

<sup>83</sup> Ibid, p30.

<sup>84</sup> Ibid.

<sup>85</sup> Ibid.

<sup>86</sup> Ibid.

<sup>87</sup> Ibid, p31.

<sup>88</sup> Ibid.

<sup>89</sup> Husni, R. & Zaher, A., *Working with Arabic Prepositions, Structures and Functions*, p31.

<sup>90</sup> Ibid.

<sup>91</sup> Ibid, p32.

<sup>92</sup> Ibid.

		(١) توقفت السيارة لنفاد الوقود <sup>٩٣</sup> . (٢) تغيبت عن المحاضرة لمرضها <sup>٩٤</sup> .
٧		يستخدم للتعبيرات المختلفة، نحو: لأجل- لاعتبارات- لحسن الحظ- لسوء الحظ- للأسف- للتوّ- للغاية- لهذا- لوقت طويل- للمرة الأولى- للوهلة الأولى- للحظة <sup>٩٥</sup> .
<b>حرف الجر الباء</b>		
	<b>التخصيص</b>	<b>النسبة</b>
١	الأفعال الدالة على الاقتراب، التعلق، والتماسك، نحو: أمسك- مرّ- احتفظ- ارتبط- ازدحم- استمسك- تعلق- تمسك- ربط- تقيّد- اتصل	الظرفية المكانية، نحو: تحرص بعض الدول الغربية على الوجود العسكري المباشر بالخليج العربي <sup>٩٦</sup> .
٢	الأفعال الدالة على مطالبة الشيء أو الالتماس، نحو: نادى- طالب	الظرفية، نحو: سهرت بالليل وعملت بالنهار <sup>٩٧</sup> .
٣	الأفعال الدالة على تهديد أو التوعد، نحو: هدّد- توعدّ- وعد	تستخدم لأداء مهمة معينة، نحو: (١) أكلت الحلوة بالملقعة <sup>٩٨</sup> .
٤	الأفعال الدالة على القول أو الكلام، نحو: تحدث- نطق- تكلم- اعترف- وصف- نصح- مدح	بيان السبب أو التبرير، نحو: (١) مات الكلب بالجوع <sup>٩٩</sup> . (٢) دخلوا السجن بالسرقة <sup>١٠٠</sup> .
٥	الأفعال الدالة على التحرك أو الحركة، نحو: جاء- صعد- عاد- انتهى	التعويض والتبادل، نحو: (١) اشترت الكتاب بدرهمين <sup>١٠١</sup> .
	الأفعال الدالة على انخراط العمل أو المهام، نحو: قام	المصاحبة أو المرافقة، نحو: انتقل بأسرته للإقامة في الشقة الجديدة <sup>١٠٢</sup> .

<sup>93</sup> Ibid.

<sup>94</sup> Ibid, p32.

<sup>95</sup> Ibid, p38-39.

<sup>96</sup> Ibid, p12.

<sup>97</sup> Ibid.

<sup>98</sup> Husni, R. & Zaher, A., *Working with Arabic Prepositions, Structures and Functions*, p15.

<sup>99</sup> Ibid, p14.

<sup>100</sup> Ibid.

<sup>101</sup> Ibid.

<sup>102</sup> Ibid, p15.

٦	الأفعال الدالة على نيل الشيء، نحو: ظفر- فاز-حظي	التعبير عن هيئة ووصف شخص ما أو شيء ما، نحو: انتظمت صفوف طويلة من المواطنين بالملابس التقليدية <sup>١٠٣</sup> .
٧		التعبير عن طريقة عمل ما، نحو: (١) فتح الباب بقوة <sup>١٠٤</sup> .
٨		التعبير عن الاتجاه مع كلمة "باتجاه" و"بمحاذاة"، نحو: (١) قرأت عن تاريخ المسيرة الكبرى باتجاه الشمال <sup>١٠٥</sup> . (٢) كان يقود سيارته بمحاذاة الشاطئ <sup>١٠٦</sup> .
٩		تستخدم مع "قبل" و"بعد"، نحو: (١) سيبدأ عمل اللجنة رسمياً قبل انطلاق البطولة بشهر <sup>١٠٧</sup> . (٢) وصل اللاعبون قبل موعد المباراة بساعات <sup>١٠٨</sup> .
١٠		التعبير عن الجوار بكلمة "بجوار" و"بجانب"، نحو: (١) تم تخصيص مساحة أرض واسعة بجوار السوق للتوسعات المستقبلية <sup>١٠٩</sup> . (٢) جلست على آخر مقعد بجانب النافذة <sup>١١٠</sup> .
١١		تستخدم للتعبيرات المختلفة، نحو: باختصار- باستخدام-بأسره-باعتبار-بأقصى سرعة- بالإضافة إلى- بالرغم من-بالضرورة <sup>١١١</sup> .
<b>حرف الجر على</b>		

<sup>103</sup> Ibid.

<sup>104</sup> Husni and Zaher, *Work. with Arab. Prepositions*.

<sup>105</sup> Ibid.

<sup>106</sup> Ibid, p16.

<sup>107</sup> Ibid.

<sup>108</sup> Husni, R. & Zaher, A. *Working with Arabic Prepositions, Structures and Functions*, p16.

<sup>109</sup> Ibid.

<sup>110</sup> Ibid.

<sup>111</sup> Ibid, p22-24.

النسبة	التخصيص	
الاستعلاء، نحو: أرندي قبعة على رأسي <sup>١١٢</sup> .	الأفعال الدالة على انقضاء الوقت أو المدة، نحو: مرّ-مضى	١
تستخدم للموقع، نحو: وقف الجنود على جبهة القتال <sup>١١٣</sup> .	الأفعال الدالة على الشدة والإصرار، نحو: أكّد-شدّد-أصرّ-ألحّ-صمّم-احتجّ- حرص	٢
التعبير عن صعوبة، نحو: (١) تقع مسؤولية اتخاذ القرار على عاتقي <sup>١١٤</sup> . (٢) أصبح هذا العمل عبئا علينا <sup>١١٥</sup> .	الأفعال الدالة على السيطرة والسيادة، نحو: سيطر-ساد-هيمن-فرض-أثر-أجبر- أرغم-استحوذ-استولى-أشرف-تسلط- تغلب-تمردّ-ثار-قاس	٣
التعبير عن الالتزام والضرورة، نحو: عليّ أن أنتهي من الواجبات قبل الصباح <sup>١١٦</sup> .	الأفعال الدالة على احتواء الشيء أو الاشتمال، نحو: اشتمل-احتوى-تمدّد	٤
التعبير عن وقت الحدث، نحو: استيقظت على نور الصباح <sup>١١٧</sup> .	الأفعال الدالة على تجاوز أو تفوق، نحو: ربا- زاد-برز-تسامى-تفاقم-تفوّق-تقدم	٥
التعبير عن "على أساس"، نحو: وُضعت خطة الموازنة على أساس المشاركة بين القطاعين العام والخاص <sup>١١٨</sup> .	الأفعال الدالة على الاكتشاف والتعرف إلى الشيء، نحو: اطلّع-عثر	٦
التعبير عن التفضيل، نحو: يفضّل معظم الناس الهروب من المشاكل على مواجهتها <sup>١١٩</sup> .		٧
التعبير عن حالة شيء ما، نحو: هذه الزيارة مفاجئة ولم أكن أعلم بها <sup>١٢٠</sup> .		٨
التعبير عن مدى فترة ما، نحو: على مر السنوات، تطوّر المشروع وزادت نجاحاته <sup>١٢١</sup> .		٩

<sup>112</sup> Ibid.

<sup>113</sup> Ibid.

<sup>114</sup> Ibid, p109.

<sup>115</sup> Ibid.

<sup>116</sup> Ibid.

<sup>117</sup> Husni, R. & Zaher, A., *Working with Arabic Prepositions, Structures and Functions*, p110.

<sup>118</sup> Ibid, p110.

<sup>119</sup> Ibid.

<sup>120</sup> Ibid.

<sup>121</sup> Ibid.

١٠	تستخدم للتعبيرات المختلفة، نحو: على الأغلب- على الأقل-على الأكثر-على الرغم من-على العكس-على الفور <sup>١٢٢</sup> .
<b>حرف الجر إلى</b>	
	<b>التخصيص</b>
	<b>النسبة</b>
١	الأفعال الدالة على الميل إلى الشيء، نحو: مال-استقطب-استكان-أفضى-تحيز- أدى-استحال-استند-افتقر-انحاز- جنح-ركن-عمد
	التعبير عن الزمان والوقت الذي يستمر ويدوم نحو: (١) عاش في منفاه الإجماري إلى ١٩٥٠ <sup>١٢٣</sup> . (٢) يعود أقدم المخطوطات إلى القرن التاسع الميلادي <sup>١٢٤</sup> .
٢	الأفعال الدالة على الانضمام، نحو: ضم- انضم-أضاف-انتسب-انتمى
	الظرفية أو تحديد المكان، نحو: (١) جلسنا إلى المائدة لتناول العشاء <sup>١٢٥</sup> . (٢) يقع الفندق إلى شمال الشاطئ <sup>١٢٦</sup> .
٣	الأفعال الدالة على الاستماع، نحو: أصغى- استمع-أنصت
	التعبير عن التفضيل، نحو: (١) الابن أحبّ إلى أمه من أبيه <sup>١٢٧</sup> . (٢) بالنسبة إليه، هذا العمل مملّ جداً <sup>١٢٨</sup> .
٤	الأفعال الدالة على التحدث أو القول، نحو: أشار-نوّه-تحدّث-دعا-أوما-باح
	يستخدم للتعبيرات المختلفة إلى أقصى حدّ-إلى أيّ حدّ-إلى أيّ مدى-إلى جانب-إلى حد كبير-إلى حدّ ما-إلى حين-إلى درجة أنّ-إلى يومنا هذا <sup>١٢٩</sup> .
٥	الأفعال الدالة على إبصار الشيء بالعين والترقب، نحو: نظر-تطلّع
٦	الأفعال الدالة على الصعود والتوجّه إلى الشيء، نحو: ارتفع

<sup>122</sup> Ibid, p116-121.

<sup>123</sup> Ibid, p99.

<sup>124</sup> Ibid, p99,

<sup>125</sup> Ibid, p100.

<sup>126</sup> Husni, R. & Zaher, A., *Working with Arabic Prepositions, Structures and Functions*, p71.

<sup>127</sup> Ibid, p101.

<sup>128</sup> Ibid.

<sup>129</sup> Ibid, p106-107.

حرف الجر عن		
النسبة	التخصيص	
التعبير عن تقديم سبب حدوث ما، نحو: (١) لم أذهب إلى بيته إلا عن طلب منه <sup>١٣٠</sup> . (٢) نصيحتي لها كانت عن محبة <sup>١٣١</sup> .	الأفعال الدالة على رفض الشيء والتخلي عنه والتوقف، نحو: تخلى-عدل-عجز-توقف-تعطل-كف-أحجم-أضرب-امتنع-تمنّع-تجاوز-تنازل-حاد-حجب	١
التعبير عن البدلية، نحو: (١) حجّ محمد عن أبيه <sup>١٣٢</sup> . (٢) لا تعتمد على الفرضيات بدلا عن الحقائق <sup>١٣٣</sup> .	الأفعال الدالة على الكشف، نحو: كشف-نزع-أجلى-رفع-أخبر-أسفر-أعرب-أفصح-أبلغ-أعلن-بلغ-سلى-تكلم-تمحّض-حدّث-سلى-عبّر	٢
بمعنى "مع" أو "بواسطة" أو "بمساعدة"، نحو: (١) رميت عن القوس <sup>١٣٤</sup> . (٢) ضربت الخائن عن السيف <sup>١٣٥</sup> .	الأفعال الدالة على التوقف والابتعاد عن الشيء أو الانتقال، نحو: توقّف-تنحّى-كفّ-بعُد-تغرّب-ثبط-حبس-ستر-شدّ-قصر-منع	٣
يستخدم للتعبيرات المختلفة، نحو: بديلا عن-بصرف النظر عن-بعيد عن-عدا عن-عمّا قريب-عن آخره-عن جدارة-عن حسن نية-عن سبق الإصرار والترصد-ناهيك عن <sup>١٣٦</sup> .	الأفعال الدالة على الإهمال، والتأخير، والتخلف، نحو: تشاغل-سها-تقاعس-تواني-عوّق-تأخّر-تكاسل-أخّر-انحرف-انشغل-تخلف-تراجع-تغاضى-غفل-توارى-جهل-ذُهل-صدف-صرف-ضلّ-عجز-عمي-تخلف	٤
	الأفعال الدالة على الانفصال والانعزال، نحو: افترق-انشقّق-انعزل-شرد-نزع-ابتعد-انشطر-انحرف-انصرف-انفصل-انقطع-عزل-فصل-اختلف-انبتز-رحل-عزل-غاب	٥

<sup>130</sup> Ibid, p70.

<sup>131</sup> Ibid.

<sup>132</sup> Ibid.

<sup>133</sup> Ibid, p71.

<sup>134</sup> Husni, R. & Zaher, A., *Working with Arabic Prepositions, Structures and Functions*, p71.

<sup>135</sup> Ibid.

<sup>136</sup> Ibid, p75-79.

٦	الأفعال الدالة على التسامح والتغاضي والتبرير، نحو: تجاوز-صفح-تغاضى-اعتذر-عفا-سها
٧	الأفعال الدالة على التراجع، والتباطؤ، والفشل، نحو: تخلى-أختر-صرف-ثني-زجر

## المبحث الخامس: الإطار النظري لتصميم الوحدة الدراسية

### (١) تعريف تصميم وحدة دراسية

أخذت كلمة التصميم من الفعل (صمم) التي تعني "العزم على فعل الشيء بعد الدراسة الكافية له، ومعناها في الاصطلاح هندسة الشيء ضمن خطة مدروسة ومنظمة"<sup>١٣٧</sup>. كما أشار قطامي وآخرون إلى أن التصميم هو عملية تخطيط منهجية تسبق تنفيذ الخطة من أجل حل المشكلة<sup>١٣٨</sup>. وهناك مفهوم أساسي يتعلق بالتصميم وهو كلمة التعليم، حيث أشار إليها جامل على أنها مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف التربوية المحددة، مع توفير الوسائل والإمكانات اللازمة، واستخدامها بطرائق وأساليب قابلة للوصول إلى تلك الأهداف<sup>١٣٩</sup>. من خلال هذه المفاهيم نلاحظ أن التعليم الذي يتضمن مجموعة من الأنشطة التي يؤديها المعلم باستخدام طرق التدريس المعينة، يجب أن يخضع لعملية تخطيط أو استراتيجيات محددة لتحقيق الأهداف المنشودة؛ إذ التعليم يركز على إكساب المتعلم المعرفة أو الخبرة.

وفي صدد الحديث عن مصطلح التصميم التعليمي، نستعرض تعريفات بعض الباحثين له بتوضيح مفهومه ودوره في العملية التعليمية. يرى الباحثان سعدي علي، وخضير عباس أن التصميم التعليمي هو عملية منهجية تسعى إلى تخطيط التدريس، لتعمل بأعلى درجة من

<sup>١٣٧</sup> زيد سليمان العدون، ومحمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، (عمان: دار المسيرة، ٢٠١٥م)،

ص ١٨.

<sup>١٣٨</sup> المرجع نفسه، ص ١٩.

<sup>١٣٩</sup> المرجع نفسه، ص ١٥.

الكفاية والفاعلية لتسهيل التعلم عند الطلبة، كما يعتبرانه علما وتقنية يبحث في وصف وتطوير أفضل الطرائق التعليمية التي تحقق النتائج التعليمية المرغوب فيها على وفق شروط معينة<sup>١٤٠</sup>. وينظر روبرت إلى أن التصميم التعليمي يركز على التعلم الذاتي، ويشمل مراحل قصيرة وطويلة المدى، كما يتميز بالمنهجية ويعتمد على نظام متكامل لتنظيم المعرفة والتعلم. وبما أن التصميم التعليمي عملية متكررة، يجب على المعلمين تحديد أهداف الأداء، والنتائج المطلوبة، واختيار استراتيجيات التدريس، وإعداد المواد ثم القيام بعملية التقويم، مع مراعاة قدرة المتعلم تختلف من شخص لآخر<sup>١٤١</sup>.

وفي نظر ماريسون وآخرين أن التصميم التعليمي يتعلق بعملية منهجية تهدف إلى إنشاء تعليم فعال وموثوق وفق الأبحاث العلمية، ويُفسّر هذا المصطلح أيضا بتطوير التعليم الذي يقصد بعملية إنتاج خطة التعليم إلى مواد تعليمية مثل المطبوعات والفيديو والوسائط المتعددة أو المواد المستند إلى الانترنت<sup>١٤٢</sup>.

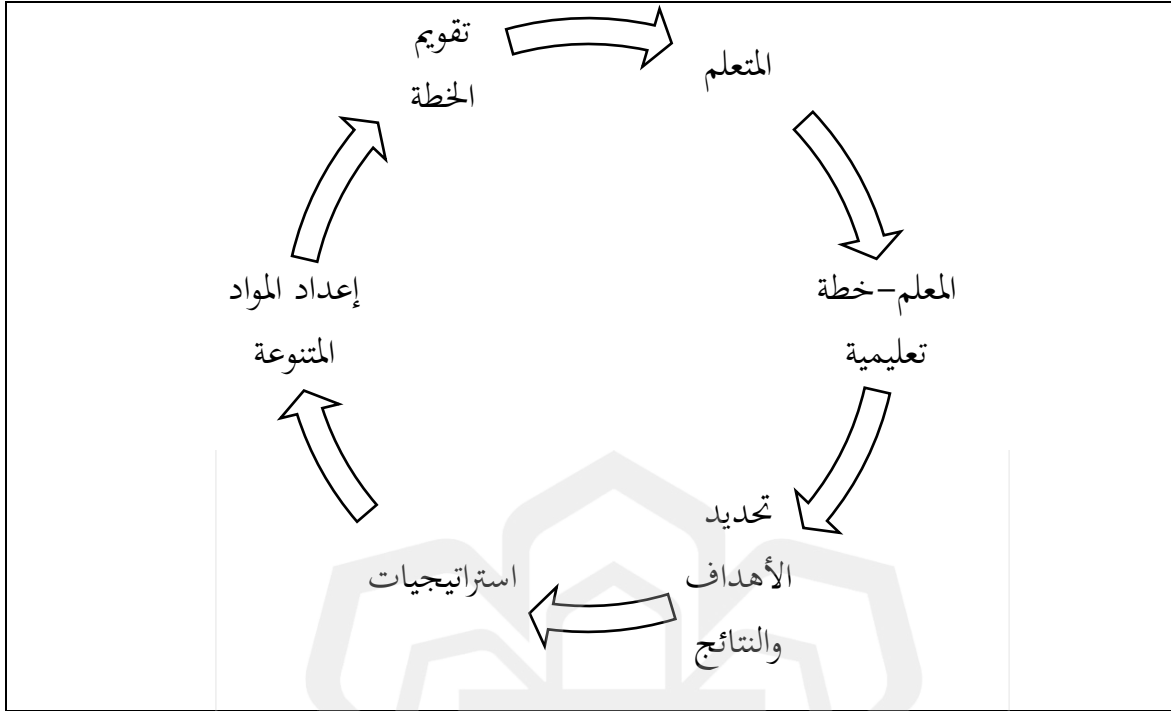
ونستنتج من التعريفات السابقة أن التصميم التعليمي يسعى إلى تلبية حاجات المتعلم، مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية في قدرة المتعلم. تتطلب هذه العملية من المعلمين وضع خطة تعليمية ومنهجية وموثوقة بالتعاون مع الباحثين، بدءا من تحديد الأهداف التعليمية، والنتائج المرجوة، مروراً باختيار استراتيجيات التدريس الملائمة، وإعداد المواد التعليمية المتنوعة، وتوفير الوسائل المتعددة، مع دعم المصممين في مجال التكنولوجيا، وانتهاء بتقويم العملية التعليمية. ويجب تستمر هذه العملية بشكل متكرر؛ لأن التعليم يمر بمراحل قصيرة وطويلة. ويمكن ملاحظة ذلك خلال الشكل رقم ٢،٨:

---

<sup>١٤٠</sup> سعد علي زاير، خضير عباس جر، تصميم التعليم وتطبيقاته في العلوم الإنسانية، (عمان: الدار المنهجية، ط ١، ٢٠٢٠م)، ص ٢١.

<sup>١٤١</sup> Robert Maribe Branch, *Instructional Design : The ADDIE Approach* (Springer New York, 2009), p8.

<sup>١٤٢</sup> J.E. Morrison, G.R., Ross, S.M., Kalman, H.K., Kemp, *Designing Effective Instruction*, 7th ed. (Wiley, 2013), p8.



شكل رقم ٨، ٢: مراحل التصميم التعليمي

ومن الجدير بالذكر، أن التصميم التعليمي يربط الجانبين الأساسيين: النظري، والعملي. فالجانب النظري يتعلق بنظريات علم النفس، ونظريات التعلم، والجانب العلمي يتعلق بالوسائل التعليمية والبرمجيات كالحاسوب، والأفلام، وغيرها<sup>١٤٣</sup>. وتأتي كلمة الوحدة عادة في ميدان المناهج وطرق التدريس، وهي جزء من محتوى المنهج تشتمل على درس واحد أو عدة دروس تدور حول موضوع واحد<sup>١٤٤</sup>. أما مفهوم الوحدة الدراسية فقد تعدد تعريفه نتيجة الاختلاف بين التربويين، ويمكن ملاحظة هذا التعرف خلال استعراض الباحثين كما يلي:

١. في رأي الباحث ماهر إسماعيل أن الوحدة الدراسية تشير إلى "جزء من محتوى مقرر دراسي محدد تعالج موضوعا عاما من موضوعات المقرر، بحيث تشمل مجموعة موضوعات أو دروس فرعية تدور جميعها حول الموضوع العام". وهذا

<sup>١٤٣</sup> العدوان، والحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ص ٢٠.

<sup>١٤٤</sup> ماهر إسماعيل صبري، المدخل للمناهج وطرق التدريس، (المنهل، ط ١، ٢٠٠٩م)، ص ١٥.

المقرر يتضمن مجموعة من الموضوعات الدراسية المتتابعة التي تندرج تحت اسم مفهوم واحد، مثل وحدة الكائنات الحية<sup>١٤٥</sup>.

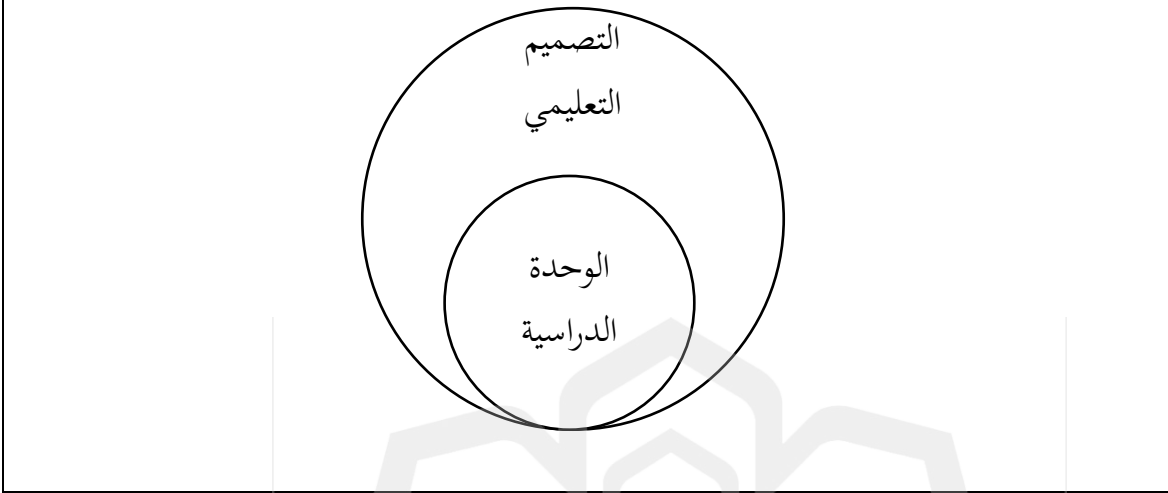
٢. في نظر الباحثين زيد سليمان ومحمد فؤاد أشار مفهوم الوحدة الدراسية أنه تخطيط مسبق للوحدة من قبل خبراء المناهج والمعلمين لتحقيق تكامل المعلومات في المواد الدراسية، ليمارس التلاميذ سلسلة من الأنشطة، ثم يقوم المعلم بإشرافهم وتوجيههم، على أن تكون الوحدة المصممة مرتبطة بحياة التلاميذ ومشكلاتهم، للسعي إلى تنمية معلومات التلاميذ ومهاراتهم.

من خلال التعريفين السابقين، هناك بعض النقاط المهمة التي يمكن أن يتوصل إليها الباحث ضمن سياق مفهوم الوحدة الدراسية. أولاً: التركيز على التخطيط، حيث تعدّ الوحدة الدراسية جزءاً من المقرر الدراسي مع أهمية التخطيط المسبق من قبل خبراء المناهج والمعلمين. ثانياً: تكامل المعلومات، حيث ينبغي أن يتمحور الموضوع العام للمادة لأجل ترابط الأفكار وتراكم المعلومات بين المواد الدراسية، مما يشكل أهمية التواصل بين المفاهيم. ثالثاً: دور المعلم في غاية الأهمية في إطار المحتوى التعليمي، حيث يصبح مرشداً وموجهاً لتفاعل مع الطلبة أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية. رابعاً: يجب أن تكون الوحدة الدراسية مرتبطة بشكل وثيق بواقع حياة الطلبة لمساعدتهم في واجهة المشكلات. خامساً: الوصول إلى تحقيق الأهداف التعليمية بشكل شامل في تطوير مهارات الطلبة.

ولوحظ في مفهوم الوحدة الدراسية ومفهوم التصميم التعليمي علاقة وثيقة في هذا السياق، حيث يؤكدان على أهمية التخطيط المسبق لاستجابة احتياجات الطلبة، إذ الوحدة الدراسية تركز على تنظيم المحتوى التعليمي المحدد، والتصميم التعليمي يتناول جوانب التخطيط والتنفيذ والتقييم. كما أن المعلم يلعب دوراً مهماً في تنفيذ الخطة التعليمية ومسؤولاً تربوياً وموجهاً في الأنشطة التعليمية، لتحقيق الأهداف التعليمية والنتائج المنشودة وتطوير مهارات الطلبة. ومع ذلك، تختلف الوحدة الدراسية عن التصميم التعليمي لكونها جزءاً من المقرر الدراسي، في حين التصميم التعليمي يسلط الضوء على استراتيجيات التدريس حيث يشمل وسائل تعليمية متعددة، مما يساهم في تحسين جودة التعليم بشكل شامل. لذلك، نلاحظ أن التصميم التعليمي

<sup>١٤٥</sup> إسماعيل، المدخل للمناهج وطرق التدريس، ص ١٦.

أشمل والوحدة الدراسية جزء منه، ولتحقيق الوحدة الدراسية الناجحة، فلا بد من أن تخضع للتصميم التعليمي الأنسب، كما يتضح خلال الشكل رقم ٢،٩:



شكل رقم ٢،٩: علاقة الوحدة الدراسية بالتصميم التعليمي

## ٢) نماذج التصميم التعليمي

في الحديث عن تعريف النموذج، يوضح ديك أنه يشير إلى نماذج التصميم التعليمي التي تعتمد على سنوات من البحث في التعلم، سواء على المستوى النظري أو التجريبي. تساعد هذه النماذج في تنظيم المفاهيم التعليمية المتنوعة، مثل الأهداف التعليمية واستراتيجيات التدريس بهدف تعزيز التعلم<sup>١٤٦</sup>. كما أن النموذج يدعم المصممين التعليميين في التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ وتقييم المواد التعليمية وخبرة التعليم<sup>١٤٧</sup>.

إضافة إلى ذلك، يساعد هذا النموذج على المصممين في اتخاذ القرارات الصحيحة وإرشادهم في كل تخطيط مرحلة من مراحل تصميم المواد التعليمية أو الوحدة الدراسية وتطويرها وتقييمها<sup>١٤٨</sup>. ويركز التصميم التعليمي أيضا على تحسين تعلم الطلبة من خلال تلبية احتياجاتهم عبر تقديم نماذج متنوعة، مثل النماذج التي تقدم الأنشطة التعليمية بشكل متسلسل، ونماذج

<sup>146</sup> Dick, W., Carey, L., Carey, J.O., *The Systematic Design of Instruction*, 8th ed., vol. 148, 2015, p28.

<sup>147</sup> Ibid, p29.

<sup>١٤٨</sup> نور حميمي بن زين الدين، "تطوير الوسائط المتعددة في تعليم مفردات اللغة العربية وتعلمها: برنامج موودل نموذجاً"، ٢٠١٤، ص ٨٤.

التخطيط والتوقعات التي تتكيف مع واقع التعليم، وذلك لإنشاء البيئات والمواد التعليمية الفعالة<sup>١٤٩</sup>.

ومن الجدير بالذكر، أن نماذج التصميم التعليمي في المواد والبرامج التعليمية متنوعة، حيث يختلف كل نموذج عن الآخر، من حيث الشمولية والعمق، ويعتمد اختيار كل نموذج على طبيعة الأهداف التعليمية ونتائج التعلم المستهدفة. وهذا يعني أنه لا يوجد نموذج واحد يصلح أن يُطبق في جميع طرق التدريس، بل يتم اختبار النموذج المناسب بناءً على الأهداف التعليمية المرغوبة المحددة<sup>١٥٠</sup>.

علاوة على ذلك، يمكن الإشارة إلى الاتجاهات الجديدة التي يعتمدها التصميم التعليمي في مجال تصميم التعليم والتكنولوجيا، ومنها التركيز على تجربة المتعلم في سياق التعلم الإلكتروني، والاهتمام المتزايد بالتحفيز لدى المتعلم، والاعتماد على أساليب التعلم غير الرسمية، حيث يتطلب من مصممي التعليم تيسير التعلم عبر الوسائل التعليمية الجديدة، كما أن تقديم التكنولوجيا يؤثر على تحسين نتائج التعلم بشكل سريع<sup>١٥١</sup>.

بناءً على ما ذكر، اتضح أن النماذج التعليمية تشمل أيضاً مواكبة التطورات التكنولوجية ولا تقتصر على اختلاف الأهداف التعليمية، بما في ذلك تصميم الوحدة الدراسية الإلكترونية في إطار التصميم التعليمي.

## نموذج ديك وكاري

يعد نموذج ديك وكاري من النماذج البارزة في مجال التصميم التعليمي، إذ يركز على تحديد وتطوير المهارات والمعارف التي يحتاجها المتعلم في اكتساب المعارف عن العملية التعليمية، كما يولي أهمية كبيرة لعملية جمع البيانات لمراجعة التعليم، وربط المفاهيم النظرية بالتوضيحات

<sup>149</sup> Seel, N.M., *Models of Instructional Design: Introduction and Overview*. In: Tennyson, R.D., Schott, F., Seel, N.M., Dijkstra, S., *Instructional Design: International Perspectives, Volume 1: Theory, Research and Models* (New York and London: Routledge, 2009), p358-359.

<sup>١٥٠</sup> نور حميمي بن زين الدين، المرجع نفسه، ص ٨٤-٨٥.

<sup>151</sup> Rober, A. R., *A History of Instructional Design and Technology*. In: A.R. Robert and V.D. John, eds., *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*, 4th ed. (New York: Pearson, 2017), p16-17.

والتطبيقات العلمية بما يضمن فاعلية التعلم<sup>١٥٢</sup>. يتكون هذا النموذج من عشر مراحل مترابطة ضمن إطار منهجي لنظام تصميم تعليمي، وهي كما يلي<sup>١٥٣</sup>:

١. تحديد الأهداف التعليمية العامة: تحديد ما ينبغي أن يكتسبه المتعلم من مهارات جديدة استناداً إلى نتائج تحليل الاحتياجات أو الخبرات العملية أو مشكلات الأداء.

٢. تحليل المهمات التعليمية: المهمة التي تقود المهارات والمعارف وتحديد المهارات القبلية التي ينبغي يحتاج إليها المتعلم

٣. تحليل خصائص المتعلمين: الوقوف على خصائص الفئة المستهدفة من حيث مهاراتهم الحالية ودوافعهم لفهم احتياجات المتعلمين وبيئاتهم لضمان تصميم تعليمي ملائم.

٤. تحديد المتطلبات السلوكية التفصيلية: تصاغ أهداف سلوكية محددة للأداء المتوقع من المتعلم بعد انتهاء التعليم وشروط الأداء ومعايير مستوى الإتقان.

٥. تطوير أدوات التقييم: إنشاء اختبارات وأدوات تقيس مدى تحقيق المتعلمين بناء على الأهداف السلوكية المحددة.

٦. تطوير استراتيجيات التدريس: اختيار المصمم الاستراتيجية التعليمية المستندة إلى نظريات التعلم الملائمة لتحقيق الهدف التعليمي بأقصى فاعلية ممكنة.

٧. تطوير المواد التعليمية واختيارها: اختيار المحتوى الذي يشمل دليل المدرس وقوائم قرارات المتعلم وعروضاً تقديمية وأنشطة تفاعلية وغيرها بناء على استراتيجيات التدريس.

٨. تصميم علمية التقييم التكويني وتنفيذها: يتم تنفيذ التقييم التكويني لجمع البيانات حول فاعلية التعليم وتحديد نقاط الضعف لتحسينها.

٩. مراجعة البرنامج التعليمي: تعديل وتحسين التصميم التعليمي لتأكيد استمرار العلمية التعليمية بناء على بيانات التقييم التكويني.

Ibid. <sup>١٥٢</sup>

<sup>153</sup> Walter Dick, Lou Carey, *The Systematic Design of Instruction*.p6-8

١٠. التقييم الختامي: التقييم النهائي الذي يشمل مدى فعالية التعليم بعد إتمام العملية التعليمية وتطويرها ومراجعتها تحقيقاً للأهداف.

## نموذج كعب

يعد نموذج كعب إطاراً مرناً للتصميم التعليمي مكوناً من تسع مراحل أساسية بشكل متتابع ومتسلسل منطقي، إلا أنه غير مرتب ثابت للنموذج، ويمكن أن يتكيف هذا النموذج على أي مستوى من مستويات التعليم والتدريس<sup>١٥٤</sup>. يمتاز هذا النموذج باختصار كما يلي:

(١) تحديد المشكلات التعليمية والأهداف العامة: تحديد مشكلة الأداء أو الحاجة التعليمية لدى الفئة المستهدفة لعدم هدر الجهد على أهداف غير مرتبطة.

(٢) تحليل المعلمين والسياق: جمع المعلومات التفصيلية عن خصائص الفئة المستهدفة وظروفهم التعليمية والسياقية لضمان الاحتياجات الفعلية.

(٣) تحليل المحتوى والمهام: تحدد المعارف والمهارات الفرعية التي يجب مراعاتها في المحتوى التعليمي لمساعدة المتعلم على تحقيق الأهداف المحددة.

(٤) صياغة الأهداف التعليمية المحددة: وضع الأهداف التعليمية لتصميم المحتوى وتحديد معايير تقييم الأداء لتحقيق المحتوى والأنشطة التعليمية.

(٥) ترتيب المحتوى: إعداد كيفية تنظيم عرض المحتوى بشكل تربوي منطقي يعزز المتعلم على اكتساب المهارات.

(٦) استراتيجيات التعليم: أن يبتكر المصمم أساليب ووسائل عرض للمعلومات لتحفيز تفاعل المتعلمين.

(٧) تصميم الرسالة التعليمية: تقديم طريقة عرض الرسالة التي تشمل العناصر البصرية والإبرازات الطباعية والتوضيحات الرسومية التي تجذب انتباه المتعلمين

<sup>١٥٤</sup> سعد علي زاير، خضير عباس جري، تصميم التعليم وتطبيقاته في العلوم الإنسانية، ص ٢٤٧.

٨) تطوير المادة التعليمية: جمع جميع المكونات المصممة السابقة لإنتاج المواد التعليمية النهائية المتكاملة بكل أنواع المواد منها عروض مرئية أو برامج حاسوبية.

٩) أدوات التقييم: بناء أدوات التقييم لقياس مدى تحقيق المعلمين للأهداف التعليمية بعد تنفيذ العملية التعليمية.

### نموذج أشور

يستخدم نموذج أشور في التصميم والتخطيط المنتظم للدروس ودمج التكنولوجيا والوسائط لمساعدة المعلمين والمصممين في عمليتي التعليم والتعلم. يبنى هذا النموذج الإجرائي على ست خطوات رئيسة يطلق عليه الاختصار ASSURE، وهي: تحليل المعلمين، وتحديد المعايير والأهداف، واختيار الاستراتيجيات والموارد، واستخدام الموارد، ومطالبة المعلمين بالمشاركة، والتقييم والمراجعة. ويأتي بيان ست خطوات بالإجمال كما يلي<sup>١٥٥</sup>:

١) تحليل المعلمين: تحليل خصائص المعلمين المستهدفين، بما في ذلك خبراتهم السابقة ومعارفهم الحالية واحتياجاتهم التعليمية وأنماط تعلمهم.

٢) تحديد المعايير والأهداف: ينبغي تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس بدقة بناء على المناهج أو المعايير التقنية المعتمدة المراد تحقيقها لضمان استباق الأهداف معها.

٣) اختيار الاستراتيجيات والموارد: تحديد الاستراتيجيات التعليمية الملائمة مثل عرض تقديمي ونشاط جماعي والمواد التعليمية مثل برمجيات تفاعلية لتقديم المحتوى وتحقيق الأهداف.

٤) استخدام الموارد وتنفيذ الدرس: خطوة التخطيط لكيفية توظيف هذه الموارد فعالياً للتأكد من ملاءمتها لضمان أن دمج التقنية ليس مجرد إضافة شكلية، لكنها مخططة بعناية لتحقيق الدرس.

<sup>155</sup> Sharon E. Smaldino, Deborah L. Lowther, and Clif Mims, *Instructional Technology and Media for Learning*, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12th ed., vol. 15 (Pearson, 2019).

٥) اشتراط مشاركة المتعلمين: يتيح للمتعلمين ممارسة المشاركة الفعالية في ممارسة المهارة الجديدة أو تطبيق المعرفة لتحقيق أدائهم.

٦) التقويم والمراجعة: تقويم مدى نجاح العملية التعليمية وفاعلية استخدام التقنية والوسائط بعد تنفيذ الدرس لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة لدى المتعلمين عبر أدوات قياس مناسبة.

بناء على هذه النماذج الثلاثة السابقة، يمكن استخلاص أوجه التشابه والاختلاف بينها بما يساعد على فهم ملامح القوة والتميز لكل منها:

#### أوجه التشابه:

- ١) جميع النماذج تبدأ بتحليل الأهداف التعليمية والمهام وتحليل خصائص المتعلمين لضمان وضوح المشكلة التعليمية وحاجات المتعلمين.
- ٢) تتفق جميع النماذج في صياغة الأهداف السلوكية والتعليمية بدقة تقبل للقياس.
- ٣) كل نموذج يتضمن آليات للتقويم التكويني أو النهائي للتحقق من جودة التعليم وفاعليته.
- ٤) تسمح هذه النماذج الثلاثة بدمج نظريات التعلم المتعددة كالنظرية السلوكية والمعرفية والبنائية في الاستراتيجيات والأنشطة مما يدل على المرونة النظرية.

#### أوجه الاختلاف

- ١) يتضح أن مراحل نموذج ديك وكاري وخطواته أكثر تفصيلاً مع تركيز كبير على التحليل وصياغة الأهداف والاختبارات.
- ٢) يمكن لنموذج كيمب أن يبدأ بأي مرحلة أو خطوة من خطواته التسعة، مما يدل على مرونته وشموليته، مع التركيز الواضح على خصائص المتعلم وتصميم الرسالة التعليمية.

٣) إجراء نموذج أشور أكثر بساطة من ست خطوات، حيث يخصص للتكنولوجيا والوسائط داخل التدريس.

من خلال استعراض تحليل النماذج الثلاثة، يتضح أن ما يجب أخذه بعين الاعتبار في الأمور الآتية: الأول: أهمية التحليل الدقيق للأهداف وصياغتها في صورة أهداف سلوكية قابلة للقياس، وبناء أدوات التقويم، الثاني: التركيز على خصائص الفئة المستهدفة والسياق التعليمي وإبراز دور طريقة العرض والوسائط في شد انتباه المتعلمين، والثالث: ضرورة استخدام التكنولوجيا والوسائط بفاعلية في العملية التعليمية. وبعد هذا التحليل المقارن، تبرز الحاجة إلى نموذج يجمع بين البساطة في المراحل والخطوات والقدرة على التكيف مع مختلف البيئات التعليمية، وهو ما يتجسد في نموذج أدي.

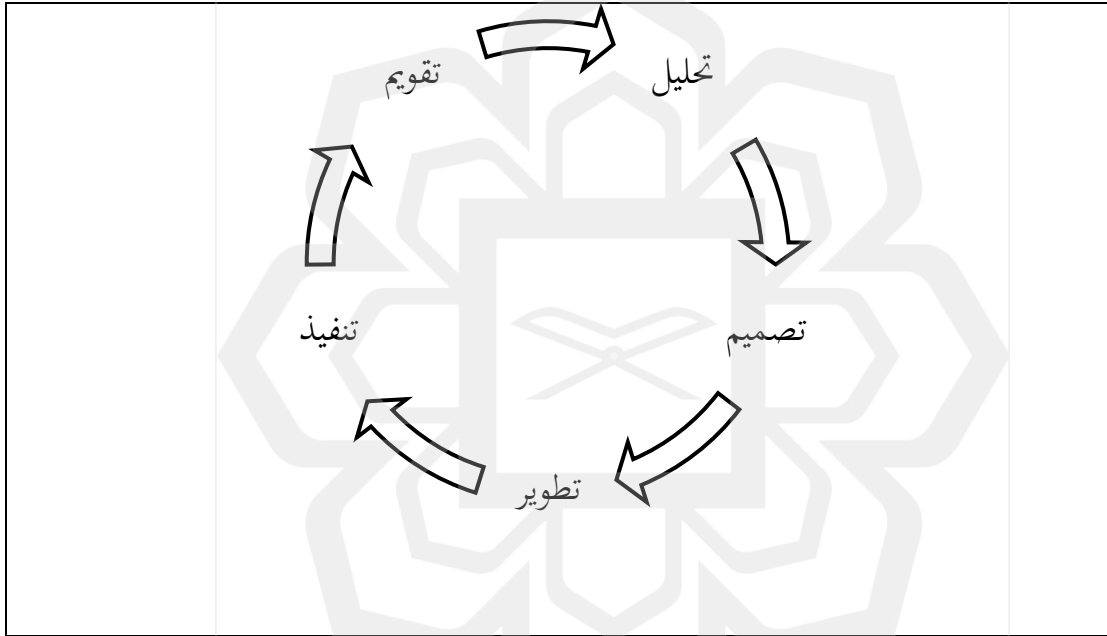
### ٣) نموذج أدي

يعدّ نموذج ADDIE أوسع النماذج استخداماً بين الباحثين في تصميم التعليم، حيث يساعد في إنشاء المواد التعليمية الفعالة<sup>١٥٦</sup>، ويتميز بنجاح استكمال كل مرحلة بشكل دقيق قبل الانتقال إلى المرحلة التالية، لئلا تقع الفوضى وعدم الكفاءة في إدارة المشاريع العلمية. كما أن هذا النموذج يستخدم بشكل واسع عند دراسة تصميم الوحدات الدراسية والبرامج التعليمية، وخاصة في مجال تصميم البرامج الحاسوبية<sup>١٥٧</sup>.

<sup>156</sup> Robert, M.B., Characteristics of Foundational Instructional Design Models. In. *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*, p24.

<sup>١٥٧</sup> محمد لقمان الحكيم محمد نور، "تصميم وحدة دراسية وتقييم فعاليتها في تعلم مهارة تصريف الأفعال باستخدام تقنية الواقع المعزز لدى الطلبة المتخصصين في اللغة العربية"، (رسالة الدكتوراه بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، ٢٠٢٢م)، ص٦٧.

بناء على ذلك، يمكن القول بأن تصميم الوحدة الدراسية الإلكترونية من ضمن مفهوم الوحدة الدراسية الحاسوبية؛ حيث يشتمل على كل أنواع المحتوى التعليمي والأنشطة التعليمية التي تدعم تقنيا عبر استخدام الأنظمة الإلكترونية كوسيلة تعليمية. ويؤكد ذلك روبرت أن هذا النموذج صالح للتكيف مع التكنولوجيا في سياق التصميم التعليمي، مما يعزز تجربة تعلم الطلبة<sup>158</sup>. يشمل نموذج أدي خمس مراحل مأخوذة من كلماته المختصرة، وهي التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقييم. وجميع هذه المراحل مترابطة ومتناسقة بشكل دوري، كما يلاحظ في الشكل رقم ٢،٣:



شكل رقم ٢،٢: مراحل نموذج أدي

<sup>158</sup> Robert Maribe Branch, *Instructional Design : The ADDIE Approach*, p9.

جدول رقم ٢،١: ملخص مراحل نموذج أدبي عند روبرت ماريب

الإجراء المتبع	مفهوم	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● التعرف إلى فجوة الأداء (performance gap) للبحث عن الأداء الواقعي والأداء المتوقع.</li> <li>● التحقق من فجوة الأداء إذا كانت الفجوة حقيقية وتتطلب معالجة.</li> <li>● وضع أهداف تعليمية واضحة للتعامل مع فجوة الأداء.</li> <li>● فهم خصائص الطلبة، في المستوى العلمي، والاحتياجات التعليمية.</li> <li>● تحديد الموارد المطلوبة، مثل الموارد التعليمية، الموارد التكنولوجية، المرافق أو الأماكن التعليمية التي سيتم تنفيذها.</li> <li>● تحديد أنظمة التوصيل التعليمية، مثل التدريب القائم على الاجتماع وجهها لوجه، أو القائم على الانترنت، أو الفيديو</li> <li>● وضع خطة شاملة لإدارة المشروع لتحقيق تنفيذ الأنشطة التعليمية المرغوبة.</li> </ul>	تحليل	١
<ul style="list-style-type: none"> <li>● التحقق من الأداء المرغوب فيه وطرق الاختيار المناسبة</li> <li>● جمع المعلومات وتحليلها حول الأنشطة التي يجب أن يقوم بها المتعلمون لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة.</li> <li>● وضع أهداف واضحة وقابلة للقياس تمثل النتائج التي يتوقع تحقيقها من الطلبة بعد انتهاء البرنامج التعليمي.</li> <li>● إنشاء أدوات قياس فعالة لتقويم أداء المتعلمين، مثل الاختبارات، والاستبانة، وغيرها.</li> </ul>	تصميم	٢
<ul style="list-style-type: none"> <li>● إنشاء والتحقق من الموارد التعليمية المختارة.</li> <li>● إنشاء خطط التعلم والمحتوى، من حيث تقديم استراتيجيات التعليم مفهوما ونظرية وتطبيقيا، اعتمادا على الموارد واحتياجات الطلبة لتحقيق الأهداف.</li> </ul>	تطوير	٣

<ul style="list-style-type: none"> <li>● اختيار وتطوير الوسائط في أثناء تحديد المواد التعليمية التي تحقق الأهداف التعليمية.</li> <li>● تقديم معلومات لإرشاد الطلبة خلال عملية التعليم.</li> <li>● تقديم معلومات وإرشادات محددة للمعلمين في توجيه الطلبة عبر استراتيجيات التعليم المخطط لها.</li> <li>● إجراء التعديلات التكوينية (formative revisions) لمراجعة العملية التعليمية قبل تنفيذها لتحسين فعالية التعلم. وتتضمن التعديلات التكوينية التقويم التكويني (formative evaluation) في عملية جمع البيانات قبل تنفيذ التعليم، منها: تحليل العناصر الفردية، الاختبار القبلي، والاختبار البعدي، واستبانة مواقف الطلبة وآرائهم، والتقويم النهائي.</li> <li>● إجراء الدراسة الاستطلاعية</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>● إعداد بيئة التعلم الحقيقية ومشاركة الطلبة</li> <li>● ينبغي أن يكون الطلبة قادرين على بناء المهارات اللازمة لسد الفجوة في الأداء</li> </ul>	تنفيذ	٤
<ul style="list-style-type: none"> <li>● تقويم جودة الأداء والعمليات التعليمية، سواء قبل التنفيذ أو بعده. والغرض من هذه المرحلة تحديد النتائج التي تم وضعها في مرحلة التصميم، وتقويم فعالية المواد التعليمية، مما يسمح بتحسين مستمر. من الإجراءات الشائعة في هذه المرحلة تتم من خلال تحديد معايير التقويم: تحديد الإدراك (perception)، والتعلم. تتم عملية الإدراك خلال تقديم الأسئلة المغلقة، ومقياس ليكرت الخماسي، والأسئلة المفتوحة على سبيل المثال. وتتم عملية التعلم خلال الاختبار مثلاً.</li> </ul>	تقويم	٥

ومما يمكن الاستفادة نموذج أدي وتوظيفه كإطار رئيسي للتصميم التعليمي مقارنة مع النماذج الثلاثة السابقة، نكتشف أن نموذج ديك وكاري يركز على دقة التحليل وصياغة الأهداف السلوكية وربطها بأدوات التقويم بشكل مباشر، وهو ما يعزز مرحلتي التحليل والتصميم في نموذج أدي. كما أن المرونة في نموذج كعب معالجة عناصر التصميم وعدم الالتزام بخطية المراحل والخطوات، وخصائص المتعلمين المستهدفين والسياق وطريقة عرض السياق التعليمي، تضيف بعداً إضافياً لمرحلتى التحليل والتطوير في أدي. أما نموذج أشور فقدم قيمة عملية واضحة في دمج التكنولوجيا والوسائط ضمن خطوات التعليم والتعلم، وهو ما يثري مرحلة التنفيذ في أدي لضمان دعم العملية التعليمية الناجحة. وبذلك، يمثل نموذج أدي إطاراً مرناً جامعاً شاملاً يغني النماذج الثلاثة لينتج وحدة تعليمية إلكترونية متكاملة وفعالة.

#### ٤) أهمية التصميم التعليمي

تكمن أهمية التصميم التعليمي في الأمور الآتية<sup>١٥٩</sup>:

١) توفير الوقت والجهد، بالنظر إلى التركيز على الطرائق التعليمية الفعالية لتحقيق الأهداف المنشودة.

٢) تشجيع المشاركين على القيام بتصميم البرامج التعليمية وتفاعلهم وتيسير اتصالات بينهم.

٣) التوجيه نحو الأهداف التعليمية المخططة، والأهداف التربوية في المحتوى التعليمي.

٤) تحقيق نجاح المعلم في تعليم المادة التعليمية التي تم تدريسها

٥) تقليل التوتر عند المعلم وفق اتباع أساليب تعليمية جيدة

وهناك نقطتان مهمتان في التصميم التعليمي لا تقل أهميتهما، أولاهما الاستعمال الفعال

للسائل والمواد والأجهزة التعليمية المختلفة، والثانية تفاعل المتعلم بأقصى درجة ممكنة مع المادة

المدرسة خلال عملية التعلم<sup>١٦٠</sup>.

<sup>١٥٩</sup> العدوان، والحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ص ٢٠.

<sup>١٦٠</sup> زاير، وجري، تصميم التعليم وتطبيقاته في العلوم الإنسانية، ص ٣٩.

## المبحث السادس: نظرية التباين (Variation Theory) وإطارها النظري

يرمي هذا البحث عرض الإطار النظري لنظرية التباين وشرح صلتها بعلم الفينومينوغرافيا، وبيان عناصرها الأربعة، وسبل توظيفها لأغراض تعليمية، ولا سيما في تعليم اللغة العربية إلكترونيا قبل الحديث عن دمجها مع نموذج أدي.

### ١) نظرية التباين وصلتها بالفينومينوغرافيا (Phenomenography)

تتبع نظرية التباين من علم الفينومينوغرافيا الذي ظهر من أعمال مارتون ١٩٨١<sup>١٦١</sup>، بالرغم أنه تم تطويره من قبل مجموعة من الباحثين في قسم التعليم في جامعة غوتنبرغ في السويد خلال أوائل السبعينيات. وكلمة الفينومينوغرافيا أصلها من اللغة اليونانية من كلمتين (phainemenon) أي المظهر و (graphein) بمعنى الوصف، وهو علم يعتني بوصف الأشياء الظاهرة حولنا في العالم، باعتبار أن المعرفة البشرية المبنية على القصد والوعي ترتبط بالتجربة السابقة بوصفها علاقة وثيقة بين البشر والعالم<sup>١٦٢</sup>. وتعنى الظاهرة في هذا المجال بأنها وقائع خبرة ما في أية لحظة بعض النظر إلى أسبابها، أو شيء يدرك وجوده ويمكن وصفه أو الحديث عنه<sup>١٦٣</sup>، وهذا الواقع أو الحدث يمكن ملاحظته عن طريق البصر، والسمع، والذوق، والشم أو اللمس<sup>١٦٤</sup>.

تبنى الباحثون في علم الفينومينوغرافيا أن الظواهر تختلف في طرق تجربتها وإدراكها، فقد يصف الأشخاص ظاهرة واحدة بطرق متعددة تبعا لخبراتهم السابقة والجوانب التي يركزون عليها. ولذلك، إن التباين في التجربة شرط أساسي لتمييز جوانب الظاهرة وفهما أعمق<sup>١٦٥</sup>. بالإضافة إلى ذلك، هذا العلم يركز على وعي الإنسان بالعالم الذي يعيش فيه بطرق مختلفة، فالمعرفة لا يتم الحصول عليها إلا عن طريق إنسان يقوم بخبرة لظواهر متعددة وحالات تحيط به<sup>١٦٦</sup>. والشيء

<sup>161</sup> Ference Marton, "Phenomenography - Describing World around Us Conceptions," *Instructional Science* 10 (1981): 177-200.

<sup>162</sup> Pang, M. F. "Two Faces of Variation: On Continuity in the Phenomenographic Movement," *International Journal of Phytoremediation* 47, no. 2 (2003), p145, doi:10.1080/00313830308612.

<sup>١٦٣</sup> د. أحمد زكي بدوي، معجم المصطلحات العلوم الاجتماعية، انجليزي-فرنسي-عربي، (بيروت: مكتبة لبنان، ط ١،

١٩٧٨م)، ص ٣١٣.

<sup>164</sup> A. G. K. & H. W. Fowler, *A Dictionary of Modern English Usage, American Speech*, vol. 2, (1927), p450, doi:10.2307/452900.

<sup>165</sup> Pang, M.F. "Two Faces of Variation: On Continuity in the Phenomenographic Movement.", p146.

<sup>166</sup> Marton, F., Pang, M.F. *The idea of phenomenography and the pedagogy for conceptual change*, International handbook of research on conceptual change. (London, UK: Routledge 2008), p535.

الواحد قد يكون له معاني مختلفة بالنظر إلى طريقة رؤيته وتجربته وتصوره، وذلك عن طريق القراءة، وحل المشكلات، والسماع، والشعور، والتحرك وغيرها من الأمور<sup>١٦٧</sup>. ولا يهتم هذا العلم بأساليب أو استراتيجيات التدريس، وإنما يركز على أساسيات التعلم عندما نتعلم شيئاً جديداً انطلاقاً من افتراضين أساسيين: أولاً، ندرك ظاهرة لمادة التعلم (object of learning) بطرق مختلفة اعتماداً على الجوانب التي نميزها. ثانياً، إمكانية التعلم خلال التمييز الحاصل على ما يختلف. ولهذين الافتراضين لهما آثار تربوية بالإضافة إلى استخدامها عند تصميم وتحليل التدريس<sup>١٦٨</sup>.

ومن هنا جاءت نظرية التباين لتؤكد أن المتعلم يدرك الظاهرة عبر ثلاث عمليات مترابطة: التمييز (discernment) والتباين (variation) والتزامن (simultaneity)<sup>١٦٩</sup>، بما يجعل الوعي بموضوع التعلم أكثر عمقا وفاعلية.

### أولاً: التمييز

هو قدرة الشخص على تمييز جانب المادة عن جوانبها الأخرى معتمداً على خبرته السابقة عن طريق التباين أو الاختلاف الذي بإمكانه يواجه تمييز الجوانب الجديدة للمادة الأخرى إلى حد كبير في إجراء اكتشافات جديدة. وبعبارة أخرى نتعلم شيئاً معيناً بطريقة معينة رغم تباينه عند الناس وكيف نتمثل هذه الطريقة للتعامل مع المواقف الجديدة مستفيدين من الخبرة السابقة. وهذا يكتشف لنا قدرة الشخص على قوة رؤية جانب خطير من الجوانب المتباينة للمادة بطريقة معينة ومحددة للتمييز الذي قصده في المجال المعين<sup>١٧٠</sup>.

<sup>167</sup> Ference Marton, *Necessary Conditions of Learning*, first publ (New York and London: Routledge, 2015), p106, doi:10.2307/j.ctv22jnmq8.49.

<sup>168</sup> Anja Thorsten, "How Teachers' Practice Knowledge Is Used and Challenged in a Learning Study Using Variation Theory as a Tool," *International Journal for Lesson and Learning Studies* 4, no. 3 (2015): 274–87, doi:10.1108/IJLLS-08-2014-0030., p276.

<sup>169</sup> Marton, F., & A.B.M Tsui, *Classroom Discourse and The Space of Learning*, ed. Ference; Tsui.A.B.M Marton (London: Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, 2004), p20.

<sup>170</sup> Ibid, p11.

وعلى سبيل المثال، كلمة (ضرب) في اللغة العربية لها معانٍ مختلفة باختلاف سياقها المتنوع، فالضرب تعتبر الكل ودلالاتها المختلفة عبر السياق اللغوي تعد مجموع الأجزاء، كما تأتي الأمثلة الآتية<sup>١٧١</sup>:

١. ضرب زيد عمرا، فالضرب هنا بمعنى إيقاع شيء على شيء وإصابته به
  ٢. ضرب النوم على أذنه، فالضرب هنا بمعنى غلبة النوم
  ٣. ضرب الرجل في الأرض، الضرب هنا بمعنى ذهب وأبعد
  ٤. ضربت الحكومة الدراهم، الضرب هنا بمعنى طبعتها
  ٥. ضرب الأمثلة، الضرب هنا ذكر المثل
  ٦. يستعمل أيضا في علم الحساب وهو تكرار عدد ما مرات بقدر ما في عدد آخر من الوحدات
  ٧. يستعمل الضرب في علم العروض وهو آخر تفعيلة من المصراع الثاني من البيت فدلالة الكلمة متباينة ومتنوعة لا بد من تمييزها في سياق معين ويجب على المعلم مراعاتها عند تعليم المتعلمين. فالأمثلة الخمسة الأولى مركزة على تعلم الدلالة لمتعلم اللغة العربية، ولكنها ليست مهمة في المثاليين الآخرين، إذ الدلالة قائمة على فهم المصطلح الخاص لمن يهمله في علم الرياضية والشعر.
- ومثال آخر بالنسبة إلى وحدة الجذر في اللغة العربية، فإن الوحدات المتداعية فيما بينها حيث تشترك المادة التي تشتق منها، مثل المادة (ع ل م) تستلزم في أذهاننا جملة من الوحدات اللغوية، مثل علم، ومعلم، وتعليم، وعلامة، وعالم، وعالم، وبين هذه الوحدات علاقة اشتقاقية وتشابه في الدلالة والمادة المعجمية، ويتم تمييزها عندما يحددها الشخص عبر استعمالها الصحيح في السياق اللغوي.
- وهذا الوضع من المهم أن يراعيه المعلم في قاعة الدرس أمام المتعلمين، وأن يكون هناك تفاهم متبادل بينهم لوجهة النظر التي يقصدها المعلم لمادة التعلم من أجل مساعدة المتعلمين على تمييز جوانبها الخطيرة (critical features)<sup>١٧٢</sup>.

<sup>١٧١</sup> مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، (الإسكندرية: دار الدعوة، د.ت)، ج ١، ص ٥٣٦-٥٣٧.

<sup>١٧٢</sup> Marton, F. & Tsui, A.B.M., *Classroom Discourse and The Space of Learning*, p13.

## ثانيا: التباين

يعد التباين مفتاحا للتمييز الفعال للظاهرة وآلية التعلم الرئيسة<sup>173</sup>، إذ لا يتمكن المتعلم من تمييز جانب معين من الظاهرة إلا خلال مقارنته بالجوانب الأخرى الثابتة، وتمييز الجوانب التي تختلف أكثر انتباها له وأشد تمييزا مما لم تتغير. وبذلك، يتحقق التعلم عندما يدرك المتعلم أوجه الاختلاف، فيتضح له ما هو جوهري وما هو ثانوي في الظاهرة. وعلى سبيل المثال الكلمات (عزيز، كريم، رحيم، رفيق) على الرغم من اختلافها في الدلالة المعجمية غير أنها تشترك في الصيغة الصرفية (فَعِيل) في مقابل (فَعُول) من مثل (شكور، صبور، غضوب).

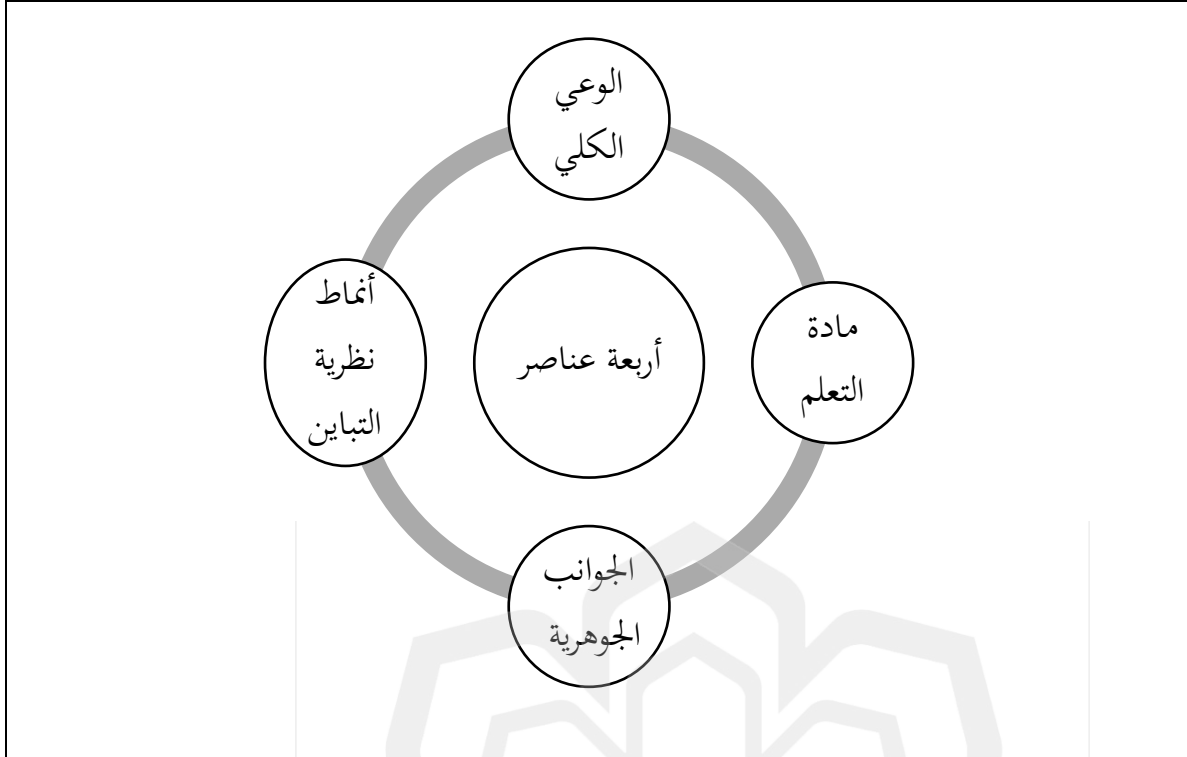
## ثالثا: التزامن

إن الوعي التام لشخص بجانب معين من جوانب أخرى لظاهرة لا يتم إلا الوعي بإدراك التباين أو الاختلاف الذي قام بتجربته السابقة، ولا يتم هذا التباين دون القيام بتجربة في حالة واحدة وفي نفس الوقت على الأقل لشيئين مختلفين. وهذا يعني أن الشخص يميز الجانب المهم الذي يختلف في وقت متزامن لشيئين على الأقل فصاعدا. فكلمة (ضرب) التي ضربها الباحث مثلا آنفا، يتم اكتساب المتعلم دلالتها المتباينة من القيام باستحضار جميع دلالتها في نفس الوقت من أجل تمييزها وتحديدها. وبعبارة أوضح، فإن الوحدات اللغوية السابقة مثل (علم، ومعلم، وتعليم، وعلامة، وعالم، وعالم) وكذلك (عزيز، كريم، رحيم، رفيق) لما جاءت للمتعلم في حالة زمنية واحدة، تخلق في ذهنه تمييزا رغم تباينها على وعي تام.

## ٢) أربعة عناصر مهمة في نظرية التباين

ويمكن فهم هذه النظرية بسهولة خلال أربعة عناصر مهمة:

<sup>173</sup> Pang, M.F., "Two Faces of Variation: On Continuity in the Phenomenographic Movement.", p150.



شكل رقم ٣، ٢: أربعة عناصر في نظرية التباين

### أولاً: الوعي الكلي (focal awareness)

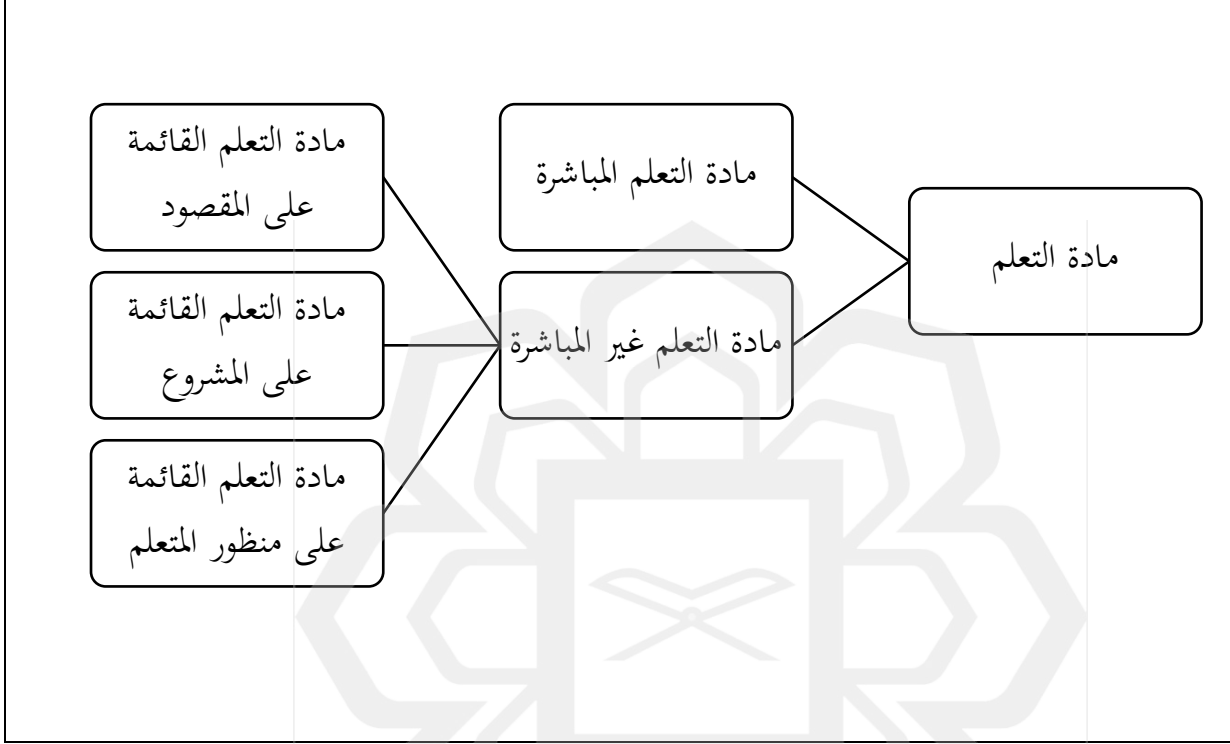
يشير الوعي الكلي في نظرية التباين إلى كيفية إدراك الطلبة الجوانب الجوهرية المراد تعلمها. والطريقة التي نفهمها في الحقيقة في موقف معين تعتمد على الجوانب التي نركز عليها؛ لأننا لا نستطيع التركيز على جميع الجوانب في نفس الوقت، وإنما نختار الانتباه إلى بعض الجوانب فقط ونتجاهل الأخرى. الجانب الذي نلاحظه في موقف معين في وقت معين يكون في مركز انتباهنا وتفكيرنا بشكل أساسي<sup>١٧٤</sup>، لأننا يمكن التركيز على عدد محدود من جوانب ظاهرة في وقت واحد وهو في بؤرة تركيزنا<sup>١٧٥</sup>. وعند مواجهة موضوع ما، فإننا نركزه على رؤيته وفهمه بطريقة محددة، حيث قد يفهم الشخصان بطرق مختلفة بسبب تركيزهما لتفاصيل مختلفة، كما أن الشخص قد يفهم موضوعاً واحداً بشكل مختلف في أوقات مختلفة حسب الظروف.

<sup>174</sup> Marton, F. and Tsui, *Classroom Discourse and The Space of Learning*, p63-64.

<sup>175</sup> Lo, M.N., *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*, 2012, p19.

## ثانيا: مادة التعلم (object of learning)

يطلق على موضوع التعلم في نظرية التباين اسم مادة التعلم، وهي تنقسم إلى قسمين، من حيث المباشرة وغير مباشرة، كما يلي:



شكل رقم ١٢، ٢: قسمان لمادة التعلم في نظرية التباين

وتعني مادة التعلم بقدرة محددة يمكن أن يُتَوَقَّع من الطلبة تطويرها خلال درس واحد أو سلسلة محدودة من الدروس<sup>176</sup>. التعلم دائما يتعلق بعملية تعلم الشيء ولا يمكن الحديث عنه دون الانتباه إلى ما يجب تعلمه. وما ينبغي للاهتمام باختيار المادة أن يراعي المتعلمون وما يجب تعلمهم والقيمة المستمدة من كيفية إتاحة الفرص لهم لفهم العالم من حولهم. بناء على مفهوم مادة التعلم، يتم تحديد الجوانب الجوهرية للمتعلمين لاكتساب المهارة المقصودة. ولذلك، فإن نظرية التباين تبحث عن قضية مادة التعلم بوصفها نقطة أساسية حيث تسلط الضوء على

<sup>176</sup> Marton, F., & Pang. M.F., "On Some Necessary Conditions of Learning," *Journal of the Learning Sciences* 15, no. 2 (2006): p194, doi:10.1207/s15327809jls1502\_2.

الشروط الضرورية للتعلم المرتبطة بكيفية التعامل مع مادة التعلم بشكل أساسي، ويمكن أن تصبح مصدرا للمبادئ المتعلقة بالتصميم التربوي المفيدة بشكل مباشر للمعلمين الممارسين<sup>177</sup>. وهناك نوعان لا ينفصلان من مادة التعلم، أولهما جانب مباشر (direct object) وهو يركز على المادة التدريسية ومعرفتها ومهارتها التي يجب على المتعلمين تعلمها، والآخر جانب غير مباشر (indirect object) يعني بالكفاءات التي يمكن تطويرها ما بعد تعلم الجانب المباشر، وبعبارة أخرى يشير الجانب المباشر إلى موضوع التعلم، وأما الجانب غير المباشر فهو الأهداف التي يرمي إليها المتعلم<sup>178</sup>. وجانب غير مباشر له ثلاثة أنواع، النوع الأول مادة التعلم القائمة على المقصود (intended object of learning) هو ما يسعى إليه المعلم تدريسه قابل للتغير قبل بدء عملية التعلم وهي تتعلق بمنظور المعلم لموضوع ما وتم تحديد الجوانب الجوهرية للمادة. والنوع الثاني يسمى بمادة التعلم القائمة على المشروع (enacted object of learning) هو ما يمكن تطبيقه لمادة التعلم في قاعة الدرس في الواقع وما يناسب من تعديلات للمعلم فيها، حيث يلاحظ المعلم ما يحدث في القسم أثناء التدريس بعناية. والنوع الثالث يُعرف بمادة التعلم القائمة على منظور المتعلم (lived object of learning) هو وجهة نظر المتعلم نفسه لمادة التعلم وما يتوصل إليها في قاعة الدرس على الرغم من أن كل فرد له خبرة مختلفة عن الآخر لمادة ما، وليس كل متعلم يفهم ما أراد المعلم إيصال المعرفة له.

والمعلم المتمكن في التدريس لا يلتزم نفسه بمادة التعلم القائمة على المقصود فحسب، ولكنه يجري تعديلات ما يناسب فهم الطلاب ويجعلهم أكثر تعمقا لمادة التعلم. ومن هنا، تتحسن عملية تدريسه بين الفينة والأخرى بشكل مستمر، بل يمكن ما ينبغي تدريسه يختلف قليلا من بداية خطة التدريس. وكلما اختلفت خلفيات الطلاب ومعرفتهم السابقة لمادة التعلم القائمة على المشروع نتج عنها اختلاف استيعابهم، ولا يكتسبون المعرفة المرجوة لما كانت مادة التعلم القائمة على منظور المتعلمين لا تتوافق مع الجوانب الجوهرية<sup>179</sup>.

<sup>177</sup> Lo, M.L., *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*, p12.

<sup>178</sup> Marton, F., & Pang, M.F., "On Some Necessary Conditions of Learning.", p197.

<sup>179</sup> Mun Ling Lo, "Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning.", p54-55.

وفي مادة التعلم من ناحية أخرى يمكن صياغتها بدقة بثلاث طرق مختلفة، من حيث الموضوع (content)، والأهداف التعليمية (educational objectives)، والجوانب الجوهرية (critical aspects)<sup>180</sup>.

### ثالثاً: الجوانب الجوهرية (critical aspects)

ينبغي لمادة التعلم التي نحن في صددده أن يتمكن الطلبة من رؤيتها بطريقة مقصودة والتركيز عليها من حيث الجوانب الجوهرية، بحيث تكون هذه الجوانب في مركز وعيهم، وتتطلب ذلك القدرة على التمييز المتزامن لبعض الجوانب الجوهرية، سواء كانت تتغير أو تبقى ثابتة<sup>181</sup>. بناء على هذا، تعتبر الجوانب الجوهرية عنصراً مهماً في مادة التعلم التي يمكن تعديلها وتغييرها حسب موافق التعلم، بهدف مساعدة الطلبة على فهم جانب معين بشكل أوضح.

وهناك سببان رئيسان لتحديد الجوانب الجوهرية لمادة التعلم، أولهما تسهيل فهم المعلم لها بشكل واضح، إذ يمكن له تحليل وتحديد هذه الجوانب للوصول إلى المادة المعني بها، وثانيهما مساعدته على كيفية التعامل مع الاختلافات الفردية للمتعلمين على الوعي الكلي للمادة. فعندما تعرف المعلم بالصعوبات التي يعانون منها وكيفية التعامل مع مادة التعلم وما ينبغي له تعديلات في التدريس بلغ التعلم غايته المنشودة<sup>182</sup>.

وللبحث عن الجوانب الجوهرية، بينت الباحثة لو أن هناك عدة طرق، منها إمعان النظر إلى الدراسات السابقة، وإجراء الاختبار التشخيصي المصمم بالاختبار القبلي والبعدي مع تحليل نتائج تفاعل المتعلمين، والاستماع إلى تفاعل المتعلمين أثناء التدريس لمعرفة بمادة التعلم<sup>183</sup>.

وإذا أراد المعلم أن ينظر المتعلمون إلى شيء بطريقة يراها هو، فينبغي لهم أيضاً التركيز على نفس الطريقة التي أرادها؛ إذ التركيز على الجوانب المعينة المرجوة يتم استيعاب المتعلمين

<sup>180</sup> Marton, F., *Necessary Conditions of Learning*, p22.

<sup>181</sup> Marton and Tsui, *Classroom Discourse and The Space of Learning*, p85-86.

<sup>182</sup> Mun Ling Lo, "Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning," p66-70.

<sup>183</sup> Ibid, p70.

والتوصل إليها بنجاح<sup>١٨٤</sup>. وينبغي المعلم أيضا اكتشاف هذه الجوانب التي يستشكك عليها المتعلمون؛ لأن الصعوبات المرتبطة بمختلف هذه الجوانب تتفاوت بينهم<sup>١٨٥</sup>.

#### رابعا: أنماط نظرية التباين (patterns of variation)

أيدت دراسة بانغ ومارتون (Pang & Marton) أن المعلمين الذي يطبقون أنماط التباين بوعي تام على المتعلمين؛ لأن الغاية المقصودة من هذه الأنماط تعتمد أيضا على اختيار واستخدام استراتيجيات ومقاربات التدريس المناسبة<sup>١٨٦</sup>. وتعد أنماط التباين أداة تربوية لهيكلية التدريس لجعل تعلم مادة التعلم ممكنا، إلا أن المتعلم نفسه يقوم بتجربة ما بين كل نمط الاختلاف والثبات وما محطة اهتمامه في تحديد النمط أثناء التعلم. وإذا تحققت تجربة المتعلم من القيام بكل أنماط التباين وإمكانية تحديد مادة التعلم تحققت نتيجة المتعلم المتوقعة من المعلم<sup>١٨٧</sup>. تحدثنا سابقا أنه عندما أراد الشخص تمييز الجوانب الجوهرية لمادة التعلم في الوضع من الأوضاع فعليه اجتاز الخبرة أو التجربة التي مضى منها سابقا، شريطة أن يكون إدراكا وعارفا بأنماط معينة مما هو تباين (variant) في جانب معين لموضوع ما، وما هو ثابت (invariant) من جوانب أخرى في نفس الموضوع. وتطبيق هذه الأنماط يمكّن المعلمين من تحسين طريق التدريس التي تتناسب مع اختلاف المجالات، مما يزيد فعالية تجارب التعلم بشكل عام<sup>١٨٨</sup>. تنقسم أنماط نظرية التباين إلى أربعة أقسام:

#### ١) نمط الاختلاف (contrast)

عندما يتعرف الشخص بشيء ما ويقوم بتجربته فله مقارنته بشيء آخر ليدرك الاختلافات بينهما<sup>١٨٩</sup>. وبعبارة أخرى، تتمكن من تمييز وتحديد الجوانب الجوهرية لمادة التعلم أكثر سهولة حينما نورد التباين مع الآخر. وهذا الاختلاف يؤدي إلى اكتشاف المتعلم عن معرفتهم السابقة

<sup>184</sup> Ibid, p27.

<sup>185</sup> Ibid, p28.

<sup>186</sup> Mun Ling Lo, *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*, 2012, p84.

<sup>187</sup> Lo, M.N., "Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning", p100.

<sup>188</sup> Mahbub Hasan, Md Shahadat Hossain Khan, and A. K.M.Foysal Ahmed, "Application of Variation Theory in STEM Education: A Comprehensive Guideline for STEM Teachers," *MethodsX* 12, no. September 2023 (2024): p3,102500, doi:10.1016/j.mex.2023.102500.

<sup>189</sup> Marton.F. & Tsui, A.B.M., "Classroom Discourse and The Space of Learning", p16.

بالمقارنة مع طريقة التفكير الجديدة لشيء ما كما يقصده المعلم داخل القسم، حيث يتمكن المتعلم من إمعان النظر إلى الجوانب المهمة المقصودة. وأيدت هذه الفكرة لو في حديثها أن التعلم بدون التركيز على الوعي باختلافات الشيء ستعود طريقة وجهات النظر البديهية لدى المتعلم وتلاشى مفاهيمهم؛ إذ التعلم عن طريق التشابه والتماثل بين الشئيين غالباً ليس تعلمًا فعالياً<sup>١٩٠</sup>.

## ٢) نمط الاندماج (fusion)

بعد الإلمام بتمييز الجوانب الجوهرية لمادة التعلم في تنوعاتها المختلفة في نمط الاختلاف، يقوم المتعلم بتجربتها مع شيء آخر مختلف عنه في نفس الوقت؛ لأن طريقة التعلم التي تفضي إلى الوعي الكلي عندما تم تحليل آن واحد. ويؤكد ذلك مرتون وسوي بأن فصل الجوانب الجوهرية للشيء ويقابله الآخر قادر على النظر إلى الظروف المتغيرة التي حدثت بينهما<sup>١٩١</sup>. فتجميع المواصفات المختلفة في وقت واحد يحدث الاستيعاب الأكثر فعالية لدى المتعلم. إذن، إن استيعاب ظاهرة الشيء يعتمد أساساً على وعيها الكامل بالعديد من جوانبها الخطيرة وكيف ترتبط ببعضها بعضاً في علاقتها الجزئية مع الآخر والكلية تماماً<sup>١٩٢</sup>.

## ٣) نمط الفصل (separation)

يهتم في هذا النمط بعد أن يتعرف المتعلم بنمط الاختلاف سابقاً بفصل الجوانب التي يتوقع فيها لا تتجزأ ولا تكاد تنفصل حتى تفتح له الأبعاد المختلفة لظاهرة ما. وبعبارة أخرى، لتحديد بعض خصائص أو مواصفات ظاهرة ما، ينبغي للمتعلم نفسه أن يجرب التغييرات التي تطرأ عليها من بعض النواحي بينما تبقى جوانب أخرى ثابتة، وذلك ليتمكن من إمعان النظر إلى حلول مختلفة لمشكلة أو تفسير مختلف لظاهرة ما<sup>١٩٣</sup>.

<sup>190</sup> Lo, M.N., "Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning," 2012, p87.

<sup>191</sup> Marton. F & Tsui, A.B.M., "Classroom Discourse and The Space of Learning", p16-17.

<sup>192</sup> Lo, M.N., "Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning', p96.

<sup>193</sup> Ming Che Lee et al., "Using Variation Theory as a Guiding Principle in an OOP Assisted Syntax Correction Learning System," *International Journal of Emerging Technologies in Learning* 15, no. 14 (2020), p37, doi:10.3991/ijet.v15i14.14191.

#### ٤) نمط التعميم (generalization)

ولفهم ظاهرة ما، يتعين على المتعلم اكتشاف سماتها المشتركة والمتنوعة بعد أن يفصل جوانبها الثانوية عن الجوانب المهمة. ويتم هذا النمط خلال كشف الفكرة الأساسية التي تظهر في سياقات مختلفة، حيث يقوم المعلمون بتعليم الطلبة كيفية تحديد القوانين العامة التي تنطبق على مجموعة متنوعة من الظروف والأحوال الأخرى<sup>١٩٤</sup>، مما يؤدي إلى التعلم الأكثر تفاعلاً ونشاطاً. وعلى سبيل المثال لما أمعن المتعلم نظره إلى جمليتي (ضرب زيد عمرا) و (ضرب عمرا زيدا) ما هو ثابت ولم يتغير هو استعمال الفعل والمتغير هو استبدال وضع الكلمة بأخرى حتى يستنتج أن استيعاب التركيب ينبنى على ما يطرأ عليه من التغيير داخل التركيب، وإذا تبين ذلك سهل عليه استعمال التباين.

#### المبحث السابع: نظرية التباين لأغراض تربوية وتعليمية

ساعدت نظرية التباين في تحقيق أهداف تربوية وتعليمية في شتى المجالات، ويستعرض الباحث في هذا القسم مجموعة من الدراسات التي تناولت تجارب الباحثين على استخدام نظرية التباين في مجال التدريس والتربية، وتعليم اللغة وخاصة تعليم اللغة الأجنبية، والتعليم الإلكتروني، مما يعكس فعالية النظرية كوسيلة تعليمية.

#### ١) تجارب الباحثين على استخدام نظرية التباين في التدريس والتربية

بدأت دراسة في عام ٢٠١٦ مع التركيز على تصميم البيئة التعليمية باستخدام نظرية التباين في إدارة المعرفة<sup>١٩٥</sup>، حيث جرب الطلبة أنماط التباين الأربعة، مما ساعدهم على الاستفادة من تجاربهم الشخصية وتطبيقها في التعلم. وأظهرت النتائج تحقيقاً أكبر للأهداف التعليمية وموقفاً إيجابياً نحو التعلم المتحور حول الطالب، كما أن الدراسة أشارت إلى أن النظرية أسهمت في تصميم المناهج، وتعزيز التعلم العميق.

<sup>194</sup> Hasan, Khan, and Ahmed, "Application of Variation Theory in STEM Education: A Comprehensive Guideline for STEM Teachers, p4."

<sup>195</sup> Cheng, E.W.L., "Learning through the Variation Theory: A Case Study."

وفي عام ٢٠١٨، أجريت دراسة أخرى حول تحسين منهجية تدريس التربية الإسلامية باستخدام أنماط نظرية التباين<sup>١٩٦</sup> كوسيلة في تحقيق نتائج تعليمية وتحسين استيعابهم موضوع الإسلام والهوية المسلمة. وأظهرت النتائج أن فهمهم تقدم أكثر مقارنة بما كان قبل الدراسة، وحققت نسبة كبيرة في الاختبار البعدي بزيادة تقدر بثلاثة أضعاف، كما أن المعلّمة اكتسب فهما أعمق لوجهات نظر الطلبة فيما يتعلق بالموضوع وما لا يتعلق به.

وفي عام ٢٠١٩، تم تطبيق أنماط نظرية التباين لزيادة وعي الطلبة بالأنواع الأدبية وفهمهم النصوص المعلوماتية<sup>١٩٧</sup>. وقد أوضحت النتائج أن استخدام نمط "التباين ثم التعميم" كان أكثر فعالية في الاختبار البعدي مقارنة بنمط "التعميم ثم التباين"، مما يدل على تأثير نظرية التباين في التعلم الأدبي.

وفي عام ٢٠٢٤، أظهرت دراسة حديثة في مجال تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM)<sup>١٩٨</sup>، كيف يمكن لأنماط نظرية التباين أن تعزز فهم الطلبة لفهم للمصطلحات المعقدة، وخلق ظروف تعليمية مناسبة عند الطلبة في مواجهة مشكلات هذا الموضوع بشكل أكبر. وظهرت آثار هذه النظرية خلال مجموعة تجريبية قد نجحت تفوقا مقارنة بمجموعة ضابطة.

ولذلك، توضح هذه الدراسات أن نظرية التباين يمكن تطبيقها في سياقات تعليمية مختلفة، مما يمثل تنوعا في المجالات التي تمت دراستها. وأشارت الدراسات السابقة إلى أن نظرية التباين أسهمت في تصميم المناهج التعليمية وتعزيز التعلم العميق خلال استخدام الأنماط الأربعة، بدءا من نمط الاختلاف الذي يعكس فعالية التعلم ورفع الوعي للطلبة. وقد لوحظ تحسن كبير في النتائج في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي. ومن الواضح أن كل دراسة تستفيد من نظرية التباين في مجالات مختلفة، مما يبرز مرونتها في التعليم ويزيد أهميتها في أغراض تربوية وتعليمية.

<sup>196</sup> Ayse Demirel Ucan and Andrew Wright, "Improving the Pedagogy of Islamic Religious Education through an Application of Critical Religious Education, Variation Theory and the Learning Study Model," *British Journal of Religious Education* 41, no. 2 (2018): 202–17, doi:10.1080/01416200.2018.1484695.

<sup>197</sup> To, K.K and Pang, M.F., "A Study of Variation Theory to Enhance Students' Genre Awareness and Learning of Genre Features."

<sup>198</sup> Hasan, Khan, and Ahmed, "Application of Variation Theory in STEM Education: A Comprehensive Guideline for STEM Teachers."

## ٢) تجارب الباحثين على استخدام نظرية التباين في تعليم اللغة وتعليم اللغة الأجنبية

أما نظرية التباين التي يراها الباحث فقد أثبتت نجاحها في تعليم اللغة، حيث تُعد إحدى الوسائل التعليمية التي يمكن تطبيقها في اللغات الطبيعية كاللغة العربية. وقد تناولت العديد من الدراسات هذه النظرية في أبحاث باللغة الإنجليزية، إلا أن الباحث لم يجد أي أبحاث تناولتها باللغة العربية، مما دفعه إلى استخدام نظرية التباين في الدراسة الحالية.

أظهرت دراسة الباحثة أني في عام ٢٠١١<sup>١٩٩</sup>، أهمية هذه النظرية في تعلم الأفعال الإنجليزية من خلال تجربة طرق التدريس المصممة وفق نظرية التباين. أظهرت الدراسة قدرة الطلبة على تمييز الفعلين بشكل أفضل، ومساعدتهم على التعلم بشكل فعال، وإعانة المعلمين على تطوير تدريسهم.

عقب هذه الدراسة، في عام ٢٠١٤، تناولت الدراسة الأخرى تركز على الظروف في اللغة الإنجليزية<sup>٢٠٠</sup>، حيث بحثت في دور الظروف في سياق زمن الفعل التام عبر تنوعات مختلفة في اللغة الإنجليزية الكندية وكيف تطور دورها في ضوء علم اللغة الاجتماعي.

ثم جاءت في عام ٢٠١٥ دراسة جديدة تُظهر أن نظرية التباين صالحة لتعزيز مهارة الكتابة الإبداعية للأطفال<sup>٢٠١</sup>، مع التركيز على تطوير كتابة القصص. أبدى المعلمون في هذه الدراسة اهتماما كبيرا في تحسين الكتابة لدى الأطفال، حيث أدركوا الصعوبات التي يواجهها الأطفال في كتابة القصص، مما أسهم في تحسين أساليبهم في توجيه عملية التعليم.

وفي عام ٢٠١٦ تناولت الدراسة تدريس مدرّسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية<sup>٢٠٢</sup>، وأشارت إلى أن نظرية التباين يمكن تحسين جودة التعليم وإسهام في تطوير مهارة التواصل للطلبة. وتعتبر النظرية أداة وسيلة يستخدمها المعلمون لتطوير مهاراتهم اللغة الإنجليزية في التدريس، وتعزيز الكفاءة المنهجية عند المدرّبين والطلبة في التعليم العالي إلى أن تكون النظرية

<sup>199</sup> Tong Siu Yin Annie, "Learning English Tenses through the Theory of Variation," *Journal of Asia TEFL* 8, no. 2 (2011): 145-67.

<sup>200</sup> Joseph Roy, "The Perfect Approach to Adverbs Applying Variation Theory to Competing Models" (Ottawa, 2014).

<sup>201</sup> Thorsten, "How Teachers' Practice Knowledge Is Used and Challenged in a Learning Study Using Variation Theory as a Tool."

<sup>202</sup> Erwin Maria Gierlinger, Harald Spann, and Thomas Wagner, "Variation Theory in Austrian Initial EFL Teacher Education: Potentials and Challenges," *International Journal for Lesson and Learning Studies* 5, no. 2 (2016): 130-41, doi:10.1108/IJLLS-12-2015-0045.

تُدْمَج في المناهج التعليمية. واقترحت الدراسة إلى المزيد من البحث عن أهمية تحديد مادة التعلم وعلاقتها باكتساب اللغة الثانية.

وأخيرا في عام ٢٠١٧م، ظهرت دراسة أخرى تسلط الضوء على **تعلم الفعلين أفضل** من واحد باستخدام نظرية التباين لتطوير استيعاب القواعد الإنجليزية<sup>٢٠٣</sup>، لتوضيح تعلم البنية النحوية الإنجليزية وفق نظرية التباين التي تؤثر في تصميم التدريس وإعادة النظر إلى محتوى الموضوع. كما بينت أن تنوع دراسة الأفعال وجهاتها يعين التلاميذ على الفهم أكثر، مشيرة إلى أن التنوع في طرق التدريس ينشئ نشاطا في التعلم لدى التلاميذ.

بناء على مجمل ما سلف، على الرغم من عدم وجود دراسات سابقة تناولت نظرية التباين في تدريس اللغة العربية، غير أن هناك إشارات إلى إمكانية نجاح هذه النظرية عند تطبيقها في الدراسة الحالية.

(١) تظهر الأبحاث في اللغة الأخرى وتجارب الباحثين أن نظرية التباين تعزز فعالية عملية التعليم، ويمكن توجيه تطبيق النظرية في تحسين نتائج التعلم في اللغة العربية.

(٢) بناء على الأبحاث السابقة، يُتوقع أن نظرية التباين ستحقق نجاحا عند تطبيقها في اللغة العربية.

(٣) رغم غياب الدراسات المتعلقة بتدريس اللغة العربية، قد يُظهر تطبيق نظرية التباين نتائج إيجابية، مما يدفع للباحث أن يفتح الآفاق المستقبلية للغة العربية

(٤) أتاحت نظرية التباين فرصة جديدة لتطوير استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعدّ أداة تربوية فعالة.

### ٣ تجارب الباحثين على نظرية التباين في التعليم الإلكتروني

ومن الدراسات التي توظف نظرية التباين في التعليم الإلكتروني دراسة بعنوان **تعزيز استيعاب المفاهيم للويب عبر الإنترنت**<sup>٢٠٤</sup>، والتي أجريت عام ٢٠١٤م، حيث ركزت على استخدام

<sup>203</sup> Clare Lindström, "Two Tenses Are Better than One: Using Contrast and Complexity to Develop Grammatical Understanding," *International Journal for Lesson and Learning Studies* 6, no. 2 (2017): 124-34, doi:10.1108/IJLLS-10-2016-0034.

<sup>204</sup> Chih Chao Hsu and Tzone I. Wang, "Enhancing Concept Comprehension in a Web-Based Course Using a Framework Integrating the Learning Cycle with Variation Theory," *Asia Pacific Education Review* 15, no. 2 (2014): 211-22, doi:10.1007/s12564-013-9311-8.

التعليم الإلكتروني بشكل واضح لتعزيز مفاهيم الطلاب في العلوم. وأكدت نتائج الدراسة أن معدل تجربة لمجموعة من الطلاب باستخدام تصميم الويب عبر الإنترنت كان أعلى بكثير من مجموعة الطلاب بدون الاستراتيجيات التعليمية.

ومن الدراسات الحديثة التي توظف نظرية التباين عبر **التعلم النقال**، دراسة أجريت عام ٢٠٢٠ لمعالجة مشكلات الطلاب في استيعاب الأزمنة النحوية وجهاًتها في اللغة الإنجليزية<sup>٢٠٥</sup>. وقد أظهرت النتائج أن توظيف لعبة رقمية ساعد الطلبة في تذكر القواعد النحوية وتقليل أخطاءهم، مما جعل التعليم أكثر تشويقاً وتحفيزاً على التعلم.

كما تناولت دراسة أخرى عام ٢٠٢٠م تطبيق نظرية التباين في نظام تصحيح أخطاء تركيب الجمل بمساعدة البرمجة<sup>٢٠٦</sup>. وتوصلت الدراسة إلى أن هذا النظام المبني على نظرية التباين أسهم في تحسن الأداء التعليمي لدى الطلبة، وساعدهم على تعزيز المفاهيم وتجنب الأخطاء الشائعة في التركيب. كما أن استخدام التغذية الراجعة وفق الأنماط الأربعة للنظرية، من خلال تقديم أمثلة صحيحة وخاطئة، كان له أثر كبير في فهم الطلبة للقواعد.

اتضح من الأبحاث السابقة أنه يمكن تطبيق نظرية التباين خلال التعليم الإلكتروني، ورغم غياب الدراسات في اللغة العربية، يمكن دعم إمكانية تطبيقها كما يلي:

- ١) تساعد نظرية التباين على تحسين وتمييز المفاهيم المختلفة من خلال تقديم معلومات متنوعة، مما ساعد الطلبة على فهم المادة بشكل أعمق.
- ٢) يمكن تطبيق التغذية الراجعة وفق الأنماط الأربعة للنظرية لتصحيح أخطاء الطلبة في فهم القواعد بشكل فعال.
- ٣) يمكن استخدام أدوات تفاعلية مثل اللعبة الرقمية لتشويق تعلم الطلبة.
- ٤) يمكن تكامل نظرية التباين مع التعليم الإلكتروني في التأثير على نتائج تعليمية أفضل في معالجة الصعوبات التي يواجهها الطلبة في التعلم.

<sup>205</sup> Paris.N.S, "Design and Evaluation of Digital Board Game."

Lee et al., "Using Variation Theory as a Guiding Principle in an OOP Assisted Syntax Correction Learning System."<sup>٢٠٦</sup>

#### ٤) العلاقة بين نظرية التباين بنموذج أدي في التصميم التعليمي

بعد أن قدم الباحث التصميم التعليمي من خلال استخدام نموذج أدي وإطار نظرية التباين، يلاحظ أن هناك بعض نقاط الالتقاء التي يمكن استفادتها في تحسين استراتيجيات التدريس، والنظرة التكاملية في عملية التصميم لهذه الدراسة، كما يلي:

١. **التعلم المقصود والموجه نحو الأهداف التعليمية:** يعتمد نموذج أدي على مراحل خمس للوصول إلى التعلم الواقعي نحو الأهداف التعليمية الواضحة، وليس التعلم غير المنظم<sup>٢٠٧</sup>، لإنشاء التعلم الفعال مع تكييف شتى المجالات، وهي نقطة تتوافق مع نظرية التباين التي تستفيد من أنماط التباين لتحقيق قدرات معينة وتأثير كبير على الطلبة في موقف التعلم<sup>٢٠٨</sup>.
٢. **التكيف مع احتياجات الطلبة:** يعدّ تحليل احتياجات الطلبة عنصراً مهماً في عملية التعلم والتعليم من ضمن الأنشطة والبيئة التعليمية في نموذج أدي، مما يمثل نموذج أدي يتفاعل مع الطلبة في تصميم وتطوير المواد التعليمية بطرق تتناسب مع تجربتهم، وهو عنصر يتماشى مع نظرية التباين، حيث يسهم أنماط التباين جزءاً أساسياً من التجربة في التعلم المسبق لتحديد القدرات والكفاءة لدى الطلبة.
٣. **التفاعل بين المعلمين والطلبة:** يعدّ عنصر التفاعل والتكامل جزءاً مهماً في نظرية التباين، حيث يستجيب المعلمون لتفاعلات الطلبة، ويفتحون لهم المجال للتساؤلات وتطوير الأفكار، كما يقوم الطلبة بالتفاعل<sup>٢٠٩</sup>، مما يعكس التعاون في البيئة التعليمية. كما يلاحظ في نموذج أدي أن دور المعلمين في تصميم الأنشطة التعليمية وتطويرها يلعب دوراً مهماً.
٤. **التركيز على التطبيق الواقعي:** يركز نموذج أدي على أهمية إنشاء بيئات تعليمية تعكس واقعية الطلبة<sup>٢١٠</sup>، وذلك من خلال تحليل احتياجاتهم لاكتساب المعرفة والمهارات، وتوفير لهم تجارب عملية التعلم، مما يجهّز لهم مواجهة التحديات الحقيقية، مما يجهّز الطلبة لمواجهة التحديات الحقيقية. وهذا ينسجم مع نظرية التباين التي تسلط الضوء على تطوير مهارة الطلبة من خلال تمييز الجوانب المختلفة وتطبيقه في شتى محتويات التعلم.

<sup>207</sup> Robert Maribe Branch, *Instructional Design : The ADDIE Approach*, p5-6.

<sup>208</sup> Marton, F., Runesson, U., Tsui, A.B.M., *The Space of Learning*. In. Marton, F., Tsui. A.B.M. *Classroom Discourse and The Space of Learning*, p21.

<sup>209</sup> Ibid, p38.

<sup>210</sup> Robert Maribe Branch, *Instructional Design : The ADDIE Approach*, p10.

٥. التركيز على التعلم المرتكز حول الطالب: يتميز نموذج أدي بأن يكون الطلبة مركزا أساسيا في التصميم التعليمي<sup>٢١١</sup>، كما يلاحظ هذا التعلم من خلال المعلمين الذي يعيرون اهتمامهم لاختلاف التجارب السابقة للطلاب في فهم المادة المعنية<sup>٢١٢</sup>، مما يبرز الاحتياجات الفردية للطلبة ويعزز فعالية التعلم بشكل أفضل.

المبحث الثامن: تصميم نموذج أدي وإدراج أنماط نظرية التباين في الأفعال المتعدية بحرف  
الجر

وقد اعتمدت هذه الدراسة على نموذج أدي في تصميم الوحدة الدراسية الإلكترونية، مع دمج نظرية التباين في جميع مراحله، كما يوضحه الجدول الآتي:



<sup>211</sup> Ibid.

<sup>212</sup> Lo, M.L., Marton, F., Pang, M.F., Pong, W.Y., Toward a Pedagogy of Learning. In. Marton, F., Tsui. A.B.M., *Classroom Discourse and The Space of Learning*, p194.

جدول رقم ٦، ٢: مراحل تصميم نموذج أدي للأفعال المتعدية بحرف الجر

الإجراء المتبع	مفهوم	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● التعرف إلى فجوة الأداء للبحث عن الأداء الواقعي من خلال تحليل الحاجات وتعريف الصعوبات التي يواجهها الطلبة في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر.</li> <li>● تسعى أهداف تعليمية إلى رفع المستوى العلمي المتقدم للطلبة.</li> <li>● تحليل خصائص الطلبة بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا (المهارات، المستوى، الاحتياجات).</li> <li>● تحديد الموارد التعليمية المستفادة من دراسة رونك وعزيزة وغيرهما، وتحديد عنصر التكنولوجيا في خلال تطبيق النموذج الأولي (prototype).</li> <li>● تحديد نوع التعلم القائم على الإلكترونية مثل الحاسوب والهاتف النقال.</li> <li>● توظيف نظرية التباين للكشف عن الجوانب الجوهرية التي لم يتمكن الطلبة من تمييزها، واستقصاء أنماط الصعوبة في استخدام الأفعال المتعدية بحرف الجر</li> </ul>	تحليل	١
<ul style="list-style-type: none"> <li>● جمع المعلومات حول خلفيات الطلبة، واحتياجاتهم، ومستوى مهاراتهم، وأسلوب كيفية تعلمهم للأفعال المتعدية بحرف الجر.</li> <li>● تحديد الأنشطة التعليمية التفاعلية التي سيتم استخدامها مثل الوحدة الدراسية الإلكترونية من النموذج الأولي.</li> <li>● تحديد الأهداف التعليمية التي توجه ما يمكن أن يتوقع من الطلبة التعلم خلال الوحدة الدراسية الإلكترونية، مثل الطلبة قادرين على استخدام حروف الجر المناسبة بعد الأفعال المتعدية في جمل مفيدة.</li> <li>● كما يجب طريقة لقياس مدى تحقيق استيعاب الأفعال المتعدية بحرف الجر من خلال الاختبار القبلي والاختبار البعدي.</li> <li>● إنشاء أدوات قياس فعالة لتقويم أداء الطلبة، مثل الاختبار القبلي والاختبار البعدي.</li> </ul>	تصميم	٢

<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>توظيف نظرية التباين</b> عند بناء الأهداف والأنشطة التعليمية من خلال إبراز نمط الاختلاف بين الحروف المتعددة للفعل الواحد، وأنماط الاندماج والفصل والتعميم لتيسير وعي الطلبة بالفروق الدلالية.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>● إعداد موارد تعليمية مختارة بعد استشارة وتوجيه الخبراء.</li> <li>● إنشاء وتطوير المحتوى بناء على استراتيجيات التعليم، مثل أنماط <b>نظرية التباين</b> في الوحدة الدراسية الإلكترونية.</li> <li>● اختيار وتطوير الوسائط أثناء تحديد المواد التعليمية التي تحقق الأهداف التعليمية، من خلال تطبيق فيكما (fiqma)</li> <li>● تقديم معلومات وإرشادات واضحة للطلبة لفهم الأفعال المتعدية بحرف الجر.</li> <li>● إجراء الدراسة الاستطلاعية للوحدة الدراسية الإلكترونية.</li> <li>● إجراء التعديلات التكوينية (formative revisions) لمراجعة العملية التعليمية قبل تنفيذها لتحسين فعالية التعلم خلال مراجعة الخبراء.</li> </ul>	تطوير	٣
<ul style="list-style-type: none"> <li>● إعداد بيئة التعلم الحقيقية ومشاركة عينة الدراسة بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.</li> <li>● معالجة التحديات التي تواجه عملية التنفيذ، مثل المشاكل التقنية.</li> <li>● تطبيق الوحدة الدراسية الإلكترونية مع توجيه الطلبة إلى ملاحظة <b>أوجه التباين</b> أثناء التفاعل مع الأنشطة التعليمية.</li> </ul>	تنفيذ	٤
<ul style="list-style-type: none"> <li>● إجراء التقييم التكويني لتحليل العمليات التعليمية أثناء تنفيذ الوحدة الدراسية الإلكترونية.</li> <li>● تقييم جودة الأداء خلال مقارنة نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدي.</li> <li>● تفسير نتائج التعلم في ضوء نظرية التباين، من خلال قياس مدى قدرة الطلبة على تمييز الجوانب الجوهرية للأفعال المتعدية بحرف الجر</li> </ul>	تقييم	٥

وفي سياق أنماط نظرية التباين التي سيتم تصميمها خلال الأسئلة الموضوعية من ضمن محتويات الوحدة الدراسية الإلكترونية في مرحلة التطوير عبر تطبيق النموذج الأولي، يشار إلى أن الأفعال المتعدية بحرف الجر بوصفها مادة التعلم التي يمكن أن تسعى إلى اكتساب مهارة معينة، أو معرفة، أو كفاءة. ومن أجل كشف وجهة أنظارهم في جوانب مادة التعلم التي تم تمييزها، والجوانب الجوهرية التي تُعدّ غاية في الأهمية في استيعاب مادة التعلم، تفرض نظرية التباين على قدرة المتعلمين على تمييز جوانب مادة التعلم الجديدة عند تغييرها، ليتمكنوا من جانب متغير (variant) أكثر من جانب ثابت (invariant).

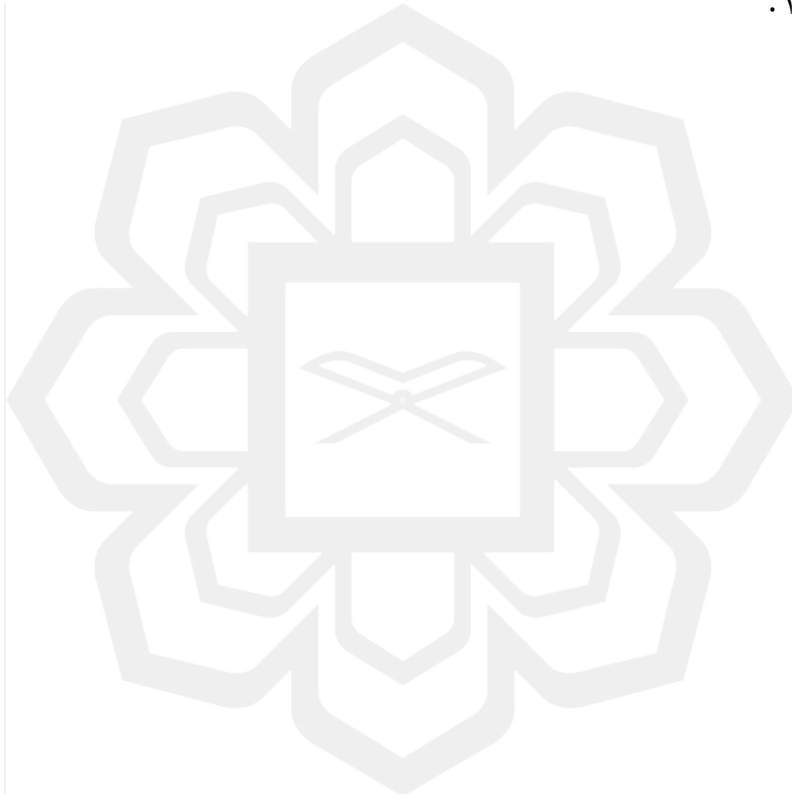
يمكن تطبيق نظرية التباين في الأفعال المتعدية بحرف الجر على أساس أنها تعتمد على الوعي التام لكل المتعلمين في مادة التعلم. وبما أن الأفعال المتعدية تتعدد بتعدد حرف الجر، يرى الباحث أن الجوانب الجوهرية لمادة التعلم تركز على استعمالها الصحيح في سياق معين وذلك يتخذ الخطوات الآتية:

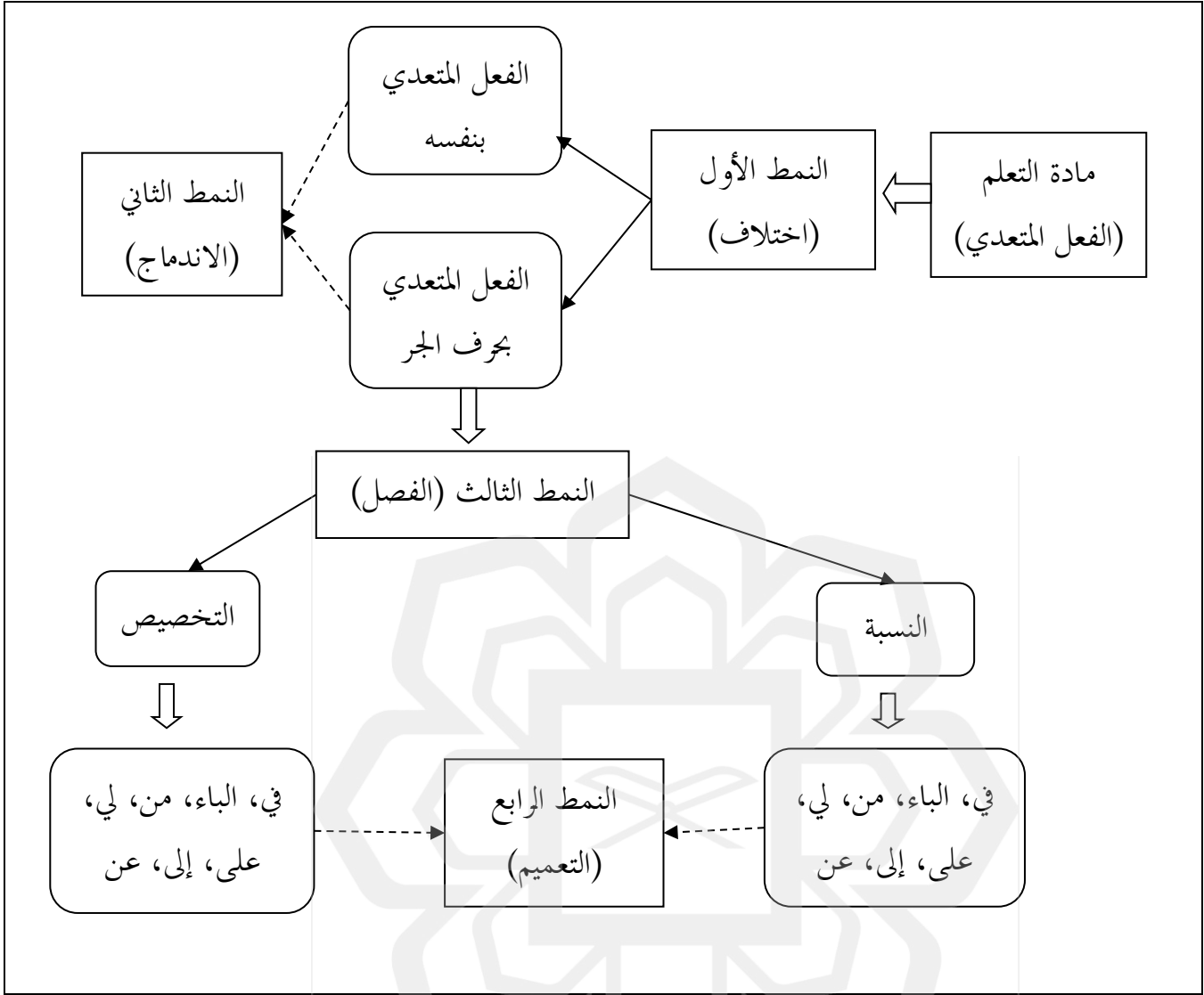
١. يعتبر أن الفعل المتعدي مادة التعلم خلال تطبيقه في الأنماط الأربعة لنظرية التباين وهي نمط الاختلاف، ونمط الاندماج، ونمط الفصل، ونمط التعميم. ومن اللافت للنظر أن التطبيق يركز على الأنماط الأربعة مستندا إلى العنصر الأساسي في النظرية ينطلق من ثلاث عمليات كما أسلفنا وهي التمييز والتباين والتزامن.
٢. يبدأ الباحث بالنمط الأول وهو التباين باعتبار أن الفعل المتعدي بحرف الجر يختلف عن الفعل المتعدي بنفسه.
٣. وليتعرف المتعلم بطبيعة الفعل المتعدي بحرف الجر والمتعدي بنفسه، فلا بد من تفريق بينهما في آن واحد، حيث لا يتمكن وعي المتعلم منهما إلا إذا كان يراعي طبيعة نوعين في نفس الوقت. وهذا الأمر يدخل ضمن النمط الثاني وهو الاندماج.
٤. وبعد أن تبين له التباين، جاء النمط الثالث وهو الفصل ليشكل قسمين مختلفين أولهما تقييد الفعل بحرف الجر تقييد التخصيص والآخر تقييد النسبة للفعل الذي يحتاج إلى حرف الجر لإزالة الغموض فيه ويأتي حرف الجر هنا تكميلا للمعنى ويضيف الفعل دلالة فرعية جديدة. ينتقي الباحث سبعة أحرف الجر نموذجا كما تطرق إليها الباحث في المبحث

الرابع، لتمثل جميعها ضمن الأفعال المتعدية بحروف الجر من جهة أن المفعول المجرور لفظا والمنصوب محلا.

٥. وعلى الرغم من تنوع كل حرف جر إلا أنه يخصص استعماله ضمن مجموعة التخصيص والنسبة، وبعبارة أخرى أن حروف الجر على اختلافها تعم خصوصياتها ضمن تقييد التخصيص، وفي تقييد النسبة على اختلاف حروف الجر إلا أنها تفيد إزالة الغموض وتكميلا للمعنى للفاعل. وكل حرف جر عموما يتساوى استعماله ضمن التخصيص والنسبة. وهذا النمط الرابع يسمى نمط التعميم. ويتضح هذا الأمر بناء على الشكل رقم

٢،١٣:





شكل رقم ١٣، ٢: توظيف أنماط نظرية التباين في الوحدة الدراسية الإلكترونية

من خلال الشكل أعلاه، يستجيب الباحث لمدى تحقيق أنماط نظرية التباين في بيان

النقاط الآتية:

١. أنماط نظرية التباين التي تم استخدامها بين نمطين الاختلاف والاندماج. يركز نمط الاختلاف على تأمل تمييز التباين بين الشيئين المختلفين، في حين نمط الاندماج ينصب على تحديد الجوانب الجوهرية للشيئين في آن واحد.

٢. لما كانت أنماط النظرية تبحث عن شيء ثابت ومتغير، فكان الثابت يعنى بمادة التعلم نفسها وتعدي الأفعال المتعدية بحروف الجر. أما المتغير فهو ينضم إلى تنوع استعمال حروف الجر ضمن مجموعة تقييد التخصيص والنسبة.

٣. بالنسبة إلى ما يمكن أن يتعلمه المتعلم ويتم تمييزه ينظر إلى تمكنه من استيعاب الفرق بين التعدي بنفسه والتعدي بحرف الجر، وتمييز استعمال حروف الجر ضمن مجموعة التخصيص والنسبة.

٤. ومن ضمن الأسئلة التي يمكن طرحها للمتعلم من أجل استيعابه الجوانب الجوهرية، الفرق بين التعدي بنفسه والتعدي بحرف الجر، الفرق بين التعدي بحرف الجر عن طريق النسبة والتعدي بحرف الجر عن طريق التخصيص.

ينبغي للمتعلم استعمال نمط الاختلاف عن طريق المقارنة وعلى سبيل المثال الفرق بين التعدي بنفسه والتعدي بحرف الجر ليتضح الأمر الأكثر استيعاباً، كما يلي:

١. رافقتُ صديقي

٢. تطوعت في الأعمال الخيرية

حيث الجملة الأولى يتعدى فيها الفعل بنفسه بينما يتعدى الفعل في الجملة الثانية بحرف الجر.

ويجب الإشارة إلى أن نظرية التباين كما أسلفنا يركز على تجربة المتعلم في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر ويتم تمييزه عندما يستطيع تحديد الفرق بين التخصيص والنسبة. وهذا الجانب الخطير يجب التركيز عليه لدى المتعلم قبل استعمالهما. وهذا الاختلاف من ناحية أخرى من الضروري يلتزم المتعلم بتعرف استعمالهما في وقت متزامن، مما أدى الأمر إلى اكتسابه في استعمال صحيح، بالإضافة إلى ارتفاع وعيه التام أثناء التعلم.

وإذا تم التعرف بالفعل المتعدي بحرف الجر، يستشكل عليه المتعلم غالباً ما ويتحير في استعمال حرف الجر الصحيح للفعل، وهل يلتصق الفعل به لتمام النقص المعنوي أو يلتصق به على سبيل التضام ليشكل المعنى المراد. ولهذا، يتم الفصل بين استعمال حروف الجر عن طريق النسبة والتخصيص ليكون المتعلم على وعي تام، إذ نظرية التباين تتبنى أن التعلم مبني على تأمل شيء مختلف بالمقارنة مع ما لم يتغير.

## خلاصة الفصل

اتضح من هذا الفصل أن الأفعال المتعدية بحرف الجر تتميز من تنوع في دقة التراكيب اللغوية في استعمال الحروف لما له من اختلاف الدلالات حسب السياق، وهو ما يؤدي إلى كثرة الأخطاء وصعوبة التنبؤ بالاستخدام الصحيح لدى طلبة العربية لغير الناطقين بها. ونظرا لهذه الظاهرة التي تمثل إحدى القضايا النحوية المهمة، جاءت الحاجة إلى إطار نظري وتربوي يساند تعليمها ومعالجتها بشكل أعمق وأكثر فاعلية. وبما أن التعلم يستدعي حضور إدراك الجوانب الجوهرية للظاهرة لدى الطلبة ووعيهم بها، فقد بني هذا الإطار على نظرية التباين المستمدة من علم الفينومنيوغرافيا عبر عمليات التمييز والتباين والتزامن، وهو ما يتيح لهم ملاحظة أوجه الاختلاف والتباين بين الاستعمالات اللغوية وتمييزها بوعي. كما ساق الباحث الحديث عن نموذج أدي كإطار رئيسي للبحث، كما صاغه روبرت ماريب برانش (٢٠٠٩م) لما يتسم به من وضوح المراحل ومرونته وقابليته للتكامل مع نماذج التصميم التعليمي الأخرى. وبذلك، تبين بوضوح أن الدمج بين نموذج أدي ونظرية التباين يوفر أساسا علميا تربويا تعليميا لتصميم وحدة دراسية إلكترونية تعالج صعوبة الأفعال المتعدية بحرف الجر للطلبة الناطقين بغير العربية.

## الفصل الثالث

### منهجية البحث وإجراءاته

#### المقدمة

تطرق الباحث إلى البحث عن منهجية البحث وإجراءاته، حيث يتناول الخطوات التي اتبعها الباحث في تصميم الدراسة وتطبيقها، مع بيان كيفية توظيف نظرية التباين ضمن الأفعال المتعدية بحرف الجر عبر نموذج أدي، كما ييسر القول في أدوات البحث المستخدمة في جمع البيانات، وإجراءات اختيار عينة الدراسة، وتحليل حاجات الطلبة التي تسهم في بناء الوحدة الدراسية الإلكترونية. كما يعرض الباحث الخطوات التفصيلية لتنفيذ الإجراءات الدراسية، إضافة إلى بيان صدق الدراسة وثباتها لضمان موثوقية النتائج في الفصل اللاحق.

#### المبحث الأول: الإطار العام لمنهج البحث

تقتضي طبيعة موضوع الدراسة الاعتماد على منهجية بحث مختلطة تشمل عناصر كمية وأخرى كيفية في آن واحد. وهناك ثلاثة مناهج يعتمد عليها الباحث وهي المنهج الوصفي التحليلي التطويري شبه التجريبي. يركز المنهج الوصفي على دراسة الظواهر اللغوية والتعليمية من خلال وصفها وتفسيرها وتحليلها بشكل علمي، حيث يسلط البحث الضوء على ثلاثة جوانب: الأفعال المتعدية بحرف الجر، وتصميم الوحدات الدراسية باستخدام نموذج أدي، ونظرية التباين. يتم توضيح الأفعال المتعدية بحرف الجر على وجه الخصوص بناء على دراسات العلماء القدامى والدراسات اللغوية الحديثة، حيث يعالج الباحث هذه القضية باعتماد على القواعد الصرفية، والتركيبية والدلالية، مع دراسة كيفية ارتباط حروف الجر ودلالاتها بالأفعال المتعدية في الجوانب الدلالية من تخصيص ونسبة. ويقوم الباحث في وصف نموذج أدي وتصميمه في الوحدات الدراسية وكيفية تطبيق كل مراحل الخمس: التحليل، التصميم، التطوير، التنفيذ، التقويم، في تصميم وحدة دراسية إلكترونية للأفعال المتعدية بحرف الجر، بالإضافة إلى استخدام نظرية التباين في تعزيز استراتيجيات التدريس من خلال أنماطها الأربعة: التباين، الاندماج، الفصل، التعميم.

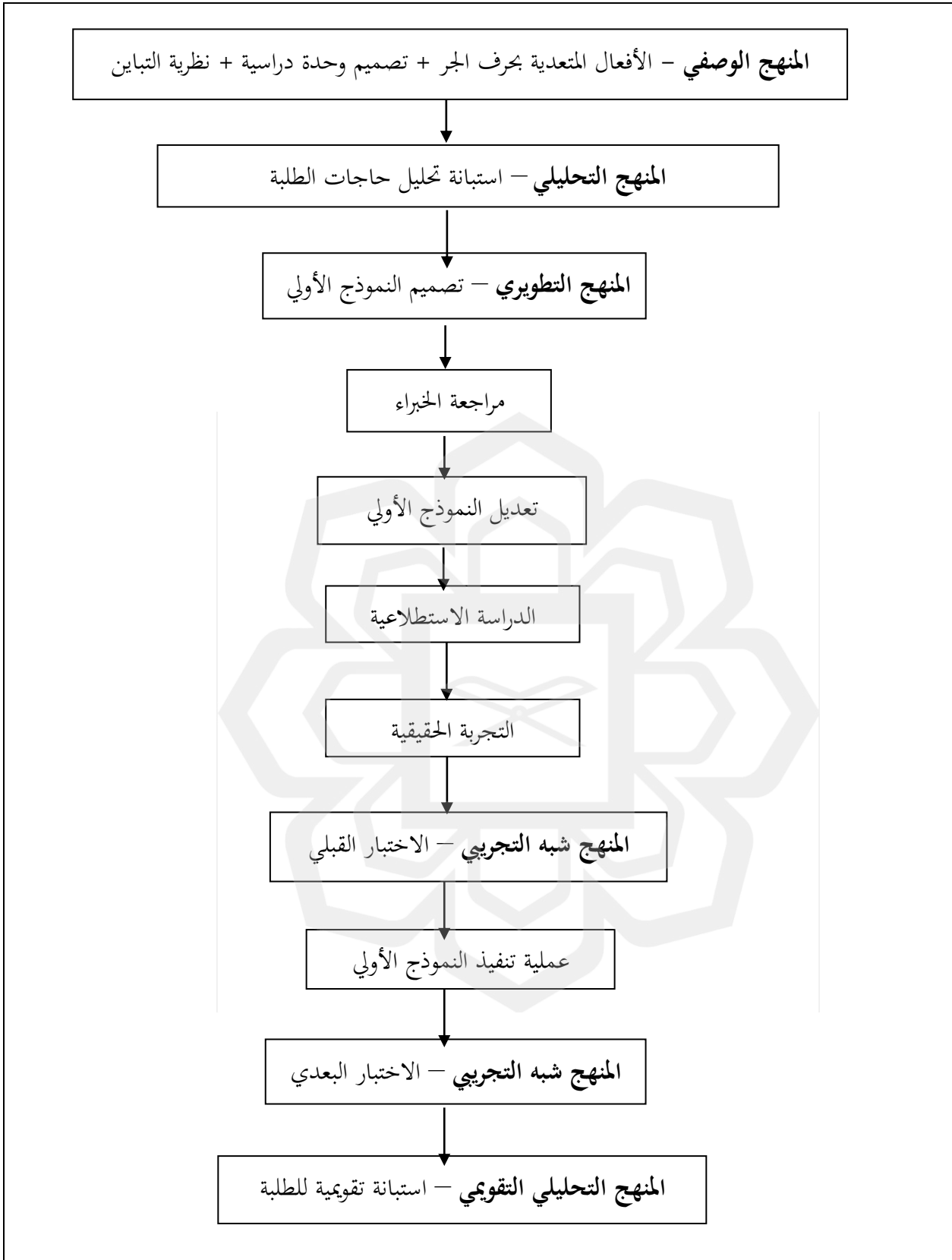
أما المنهج التحليلي الذي ستسلكه هذه الدراسة فيقوم الباحث بتوزيع استبانة تحليل الحاجات للطلبة المتخصصين في اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، ثم تحليلها كميًا وكيفيًا، وذلك لكشف صعوباتهم ومعوقاتهم في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر، وتوزيع استبانة تحليل التقييم التكويني لمعرفة مدى قابلية الوحدة الدراسية الإلكترونية.

وسيتمتع الباحث على المنهج التطويري بتصميم وحدة دراسية إلكترونية بناء على توظيف نظرية التباين في الأفعال المتعدية بحرف الجر. وتتم عملية تطوير الوحدة الدراسية الإلكترونية خلال النموذج الأولي بعد مراجعة الخبير ومتخصص اللغة العربية واقتراحاته لضمان صحة مضمونها ومحتواها من حيث الجانب العلمي، كما أن الباحث عرضها على الخبير في مجال تكنولوجيا التعليم في اللغة العربية للتأكد من الجانب الفني الإلكتروني.

وتقوم هذه الدراسة أيضا على المنهج شبه التجريبي، وذلك بتتبع معرفة فعالية توظيف نظرية التباين في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر ومدى تحسين تعلمها لدى الطلبة في اللغة العربية، ومعرفة الدرجة الإحصائية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي. ويتم تطبيقه على الطلبة المتخصصين في اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، كما أن تقييم هذا المنهج يتم بإجراء الاختبار القبلي والبعدي؛ وذلك من أجل معرفة نتائج الاختبار في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر. ويعرض الإطار النظري لمنهج البحث الذي يستخدمه الباحث في هذه الدراسة مستفيدا من دراسات نور حميمي<sup>١</sup>، وفطري نور العين<sup>٢</sup>، ومحمد لقمان الحكيم<sup>٣</sup>، بعد تعديلها بما يتماشى مع أهداف الدراسة الحالية، كما يظهر في الشكل رقم ٣،١ الآتي:

---

<sup>١</sup> نور حميمي بن زين الدين، "تطوير الوسائط المتعددة في تعليم مفردات اللغة العربية وتعلمها: برنامج موودل نموذجاً".  
<sup>٢</sup> فطري نور العين، نور الدين، "تصميم وحدة دراسية باستخدام تقنية الواقع المعزز لتعلم اللغة العربية بالكلية الجامعية الإسلامية العالمية بسلاجور: دراسة تحليلية"، (رسالة الدكتوراه، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، ٢٠١٨م).  
<sup>٣</sup> محمد لقمان الحكيم محمد نور، "تصميم وحدة دراسية وتقييم فعاليتها في تعلم مهارة تصريف الأفعال باستخدام تقنية الواقع المعزز لدى الطلبة المتخصصين في اللغة العربية".



شكل رقم ١، ٣: بيان الإطار النظري في مناهج البحث

## ١) مصفوفات أسئلة البحث، والمناهج وتحليل البيانات

يوضح الباحث في الجدول أدناه مصفوفات أسئلة البحث ومناهجه وطريقة التحليل المستخدم للبيانات لأربعة أسئلة في البحث.

جدول رقم ١، ٣: مصفوفات أسئلة البحث، ومناهجه، وطريقة تحليل البيانات

رقم	أسئلة البحث	المناهج المستخدمة	تحليل البيانات
١	ما الصعوبات والمعوقات التي يعاني منها الطلبة في اكتساب وفهم الأفعال المتعدية بحرف الجر في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا؟	المنهج الوصفي التحليلي (استبانة تحليل الحاجات للطلبة)	تحليل كمي باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإحصاءات وصفية وتحليل نوعي للأسئلة والتعليقات المفتوحة
٢	كيف يتم تصميم وحدة دراسية إلكترونية خلال نظرية التباين في تعليم الأفعال المتعدية بحرف الجر؟	المنهج الوصفي التحليلي (تحليل الإطار النظري لنموذج أدي ونظرية التباين)	تحليل وصفي للأدبيات والإطار النظري
٣	هل توجد الفروق ذات الدلالة الإحصائية لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر؟	المنهج شبه التجريبي (الاختبار القبلي والاختبار البعدي)	اختبار ويلكوكسون للعينات المرتبطة باستخدام برنامج SPSS
٤	ما مدى قابلية هذه الوحدة الدراسية الإلكترونية وصلاحياتها في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر؟	المنهج شبه التجريبي (استبانة التقويم التكويني وتطبيق الوحدة الإلكترونية)	تحليل كمي باستخدام SPSS

## ٢) متغيرات الدراسة

يمكن تصنيف المتغيرات الرئيسة على النحو الآتي:

١. المتغير المستقل: يشمل الوحدة الدراسية الإلكترونية القائمة على نموذج أدي، ومبادئ

نظرية التباين بأنماطها الأربعة (التباين، والاندماج، والفصل، والتعميم)، والتي تهدف إلى تحسين تعلم الطلبة لموضوع الأفعال المتعدية بحرف الجر.

٢. المتغير التابع: يتضمن مستوى تحصيل الطلبة ومدى اكتسابهم الفهم والاستيعاب

للأفعال المتعدية بحرف الجر، وذلك من خلال قياس نتائج الاختبار القبلي (قبل التدريس) والاختبار البعدي (بعد التدريس).

## المبحث الثاني: أدوات البحث

اعتمد الباحث في إجراء الدراسة الميدانية على أداة رئيسة، وهي استبانة تحليل حاجات الطلبة، بالنظر إلى طبيعة الدراسة المتمثلة في معرفة مدى قبول الطلبة لهذه الوحدة الدراسية. فقد اختار الباحث استخدام هذه الاستبانة من أجل تحليل المعلومات المتوخاة في هذا البحث، حيث وُزعت هذه الاستبانة على الطلبة المعيّنين بالإجابة عنها لقصد جمع البيانات والمعلومات المراد بها. وتتضمن هذه الاستبانة قسمين وهما: استبانة تحليل حاجات الطلبة واستبانة التقويم.

## ١) استبانة تحليل الحاجات

قسّم الباحث عناصر أسئلة الاستبانة التي استفاد فيها الباحث من الدراسات التي أعدها الباحث محمد لقمان الحكيم<sup>٤</sup>، والباحثة فطري نور العين<sup>٥</sup> مع القيام ببعض التعديلات لتلائم هذه الدراسة،

<sup>٤</sup> محمد لقمان الحكيم محمد نور، "تصميم وحدة دراسية وتقييم فعاليتها في تعلم مهارة تصريف الأفعال باستخدام تقنية الواقع المعزز لدى الطلبة المتخصصين في اللغة العربية"، (رسالة الدكتوراه في اللغويات، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، ٢٠٢٢م).

<sup>٥</sup> فطري نور العين، "تصميم وحدة دراسية باستخدام تقنية الواقع المعزز لتعلم اللغة العربية بالكلية الجامعية الإسلامية العالمية بسلاڤور: دراسة تحليلية"، (رسالة الدكتوراه في اللغويات، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، ٢٠١٨م).

وتنقسم الاستبانة إلى خمسة أقسام رئيسة، تضم أسئلة مغلقة تحلل كميًا باستخدام برنامج SPSS وأخرى مفتوحة تحلل كميًا لاستخلاص آراء الطلبة وملاحظاتهم. وفي تحليل البيانات المطلوبة، استخدم الباحث خمسة مستويات من مقياس ليكرت وهو مقياس أكثر استعمالًا في العلوم الإنسانية ولا يتطلب أمورًا معقدة للغاية، ويتضح ذلك كما يلي:

القسم الأول: التركيز على الدراسة الديموغرافية التي تكشف عن خلفيات الطلبة المتكونة من جنس، وجنسية، وعمر، وسنة جامعية، وخبراتهم في تعلم اللغة العربية وغيرها من الأمور.

القسم الثاني: اكتشاف مدى درجة مستواهم العلمي في مهارة الأفعال عموماً بتحديد خمسة مستويات.

جدول رقم ٢، ٣: درجة المستوى العلمي في استبانة تحليل الحاجات للطلبة

درجة المستوى العلمي				
١	٢	٣	٤	٥
ضعيف جدا	ضعيف	جيد	جيد جدا	ممتاز

القسم الثالث: التعرف إلى طريقة التعلم التي اتخذها الطلبة في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر، وذلك تحديد خمسة مستويات بناء على اقتراح سوليفان وأرتينو<sup>٦</sup> كالآتي:

جدول رقم ٣، ٣: مقياس ليكرت الخماسي ١ في استبانة تحليل الحاجات للطلبة

المقياس				
١	٢	٣	٤	٥
أبدًا	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا

القسم الرابع: التطلع إلى آراء الطلبة واقتراحاتهم في تصميم وحدة دراسية مناسبة للأفعال المتعدية بحرف الجر بشكل إلكتروني، مستندا إلى المستويات الآتية:

<sup>6</sup> Jeinne Mumu et al., "Likert Scale in Social Sciences Research: Problems and Difficulties," *FWU Journal of Social Sciences* 16, no. 4 (2022): p97, doi:10.51709/19951272/Winter2022/7.

<sup>7</sup> Gail M. Sullivan and Anthony R. Artino, "Analyzing and Interpreting Data From Likert-Type Scales," *Journal of Graduate Medical Education* 5, no. 4 (2013): p542, doi:10.4300/jgme-5-4-18.

جدول رقم ٤، ٣: مقياس ليكرت الحماسي ٢ في استبانة تحليل الحاجات للطلبة

المقياس				
١	٢	٣	٤	٥
لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق إلى حد ما	أوافق	أوافق بشدة

القسم الخامس: التعرف إلى معرفة مدى تمكن الطلبة من التمييز بين الجملة المكونة من الفعل اللازم والفعل المتعدي، والتمييز بين الفعل المتعدي بنفسه والفعل المتعدي بحرف الجر. وقد وُزعت هذه الاستبانة فترات زمنية من ١٥ نوفمبر ٢٠٢٣ و ١٤ مارس ٢٠٢٤ بقسم اللغة العربية وآدابها، وقسم اللغة العربية للاتصال العالمي بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

#### ١،١) طريقة اختيار توثيق الاستبانة وصدقها

تم اختيار هذه الاستبانة بناء على ثباتها وصدقها، وقد عرضها الباحث على الخبير المتخصص في اللغة العربية، وأبدى ملاحظاته بأن الاستبانة لا تحتاج إلى تعديلات كبيرة، وإنما بعض التصويبات البسيطة، وتشمل هذه التعديلات انتقال القسم الخامس من ضمن أسئلة الاختبارين إلى هذه الاستبانة بعد الحصول على موافقة المشرفة، ويأتي بعد ذلك إعداد أسئلة الاستبانة بشكل مناسب. ولتأكيد صدقية الاستبانة، قام الباحث بتوزيعها على ٥٥ من عينة البحث، والتي تعكس الدراسة الحقيقية للطلبة المتخصصين في اللغة العربية في قسم اللغة العربية وآدابها وقسم اللغة العربية للاتصال العالمي بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. ثم أسفرت النتائج عن تأكيد صدقية الاستبانة وملاءمتها بالاعتماد على معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، الذي حصل على درجة (٠,٨٣٣). وتعتبر هذه الدرجة مقبولة ويمكن الاعتماد عليها، حيث إن الدرجة المقبولة تتراوح بين ٠,٧٠ إلى ١,٠٠، كقياس كاف للموثوقية أو الاتساق الداخلي<sup>٨</sup>.

<sup>8</sup> Keith S. Taber, "The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education," *Research in Science Education* 48, no. 6 (2018): p1293, doi:10.1007/s11165-016-9602-2.

## ٢) استبانة التقويم التكويني

صممت استبانة التقويم التكويني من أجل معرفة جودة الوحدة الدراسية الإلكترونية ومدى قبول صلاحيتها فضلا عن تقييمها لدى الطلبة في المستوى المتقدم في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر، وذلك بعد أن استفاد الباحث من تجربة الدراسة التي قامت بها فطري نور العين<sup>٩</sup>، وأماني ناوي<sup>١٠</sup> والتي تتماشى مع هذه الدراسة، مع القيام بالتعديلات المتلائمة للدراسة الحالية. تنقسم هذه الاستبانة إلى استبانة التقويم التكويني للطلبة.

تسلط استبانة التقويم التكويني للطلبة الضوء على مميزات النموذج الأولي وأدائه وما يحتوي فيه من لغته ومذكراته وتدريباته وما يتوقع من رفع مستوى التعلم لدى الطلبة. وتتكون هذه الاستبانة للطلبة من الأسئلة المغلقة في القسم الأول والأسئلة المفتوحة المشتملة على محاسن النموذج الأولي وماآخذه والمقترحات فيه في القسم الثاني. ويجدر الإشارة إلى أن البيانات الشخصية لم ترد في هذه الاستبانة نظرا لأنها متواجدة في نفس العينة في استبانة تحليل الحاجات للطلبة. ولتقويم الأسئلة المغلقة يعتمد الباحث على صيغ ليكرت وهو على خمسة مستويات من ١ إلى ٥ على هذا النحو:

جدول رقم ٥،٣: مقياس ليكرت الخماسي في استبانة التقويم التكويني

المقياس				
١	٢	٣	٤	٥
لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق إلى حد ما	أوافق	أوافق بشدة

وقد أجريت هذه الاستبانة بتاريخ ١٥ نوفمبر ٢٠٢٣ في قسم اللغة العربية وآدابها، بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا كومبوق، و٢٣ مارس ٢٠٢٤ في قسم اللغة العربية للاتصال العالمي، بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا فرع فاكوه.

<sup>٩</sup> فطري نور العين، "تصميم وحدة دراسية باستخدام تقنية الواقع المعزز لتعلم اللغة العربية بالكلية الجامعية الإسلامية بسلانجور، دراسة تحليلية"، (رسالة الدكتوراه في اللغويات، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، ٢٠١٨م).

<sup>١٠</sup> أماني ناوي، "تصميم وحدات دراسية حاسوبية للتعبيرات الاصطلاحية في اللغة العربية: طلبة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا نموذجاً"، (رسالة الماجستير في اللغويات، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، ٢٠١٤م).

### ٢,١) طريقة اختيار توثيق الاستبانة وصدقها

عرض الباحث استبانة التقويم التكويني على الخيرة في اللغة العربية، فاطلعت على المعلومات المتعلقة بخلفيات الطلبة، والأسئلة في البنود، وقامت بتقديم بعض الملاحظات البسيطة حول الأخطاء اللغوية. ومن أجل التحقق من صدقية الاستبانة، قام الباحث بتوزيعها على ٤٤ من عينة البحث، والذين يمثلون الدراسة الحقيقية للطلبة المتخصصين في اللغة العربية في قسم اللغة العربية وآدابها وقسم اللغة العربية للاتصال العالمي بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. ثم قام الباحث بفحص صدق الاتساق الداخلي للاستبانة باستخدام معامل الثبات كرونبيج ألفا، وبلغت قيمته ٠,٨٧٨، مما تشير إلى درجة مرتفعة من الموثوقية.

### ٣) الاختبار القبلي والبعدي

أجرى الباحث لأفراد العينة الاختبار القبلي والبعدي خلال الفصل الدراسي الأول، عام ٢٠٢٣/٢٠٢٤م بتاريخ ١٥ نوفمبر ٢٠٢٣م بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، كوميقي. كما أجرى الباحث الاختبارين خلال جلستين بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، فرع فاكوه في الفصل الدراسي الثاني، عام ٢٠٢٣/٢٠٢٤ في ١٤ مارس ٢٠٢٤ و ٢١ مارس ٢٠٢٤. وقد استغرق كل اختبار ٣٠ دقيقة، وتكون من تسعة أسئلة موضوعية، منها أربعة أسئلة تتعلق باختبار حرف الجر المناسب للفعل المتعدي، وخمسة أسئلة حول التخصيص والنسبة بين الفعل المتعدي بحرف الجر والفعل اللازم بحرف الجر، كما هو موضح في الجدول ٣,٣.

### ٣,١) طريقة اختيار توثيق الاختبارين وصدقها

وقد عرض الباحث الاختبارين على خبير لغوي قام بتقديم ملاحظات بناءة إلى حذف بعض الأسئلة الصعبة. وفيما يتعلق بصدق الاتساق الداخلي للاختبارين القبلي والبعدي باستخدام معامل الثبات كرونبيج ألفا، قام الباحث بفحص الصدق، وبلغت قيمتهما ٠,٥٨، وهي قيمة تعد ضمن الحدود المقبولة في الدراسات شبه التجريبية، لا سيما عند محدودية البنود. كما أشار

تاير<sup>11</sup> إلى أن معاملات الثبات التي تقع بين ٠,٥ إلى ٠,٩٧، قد وصفت بأنها كافية ومقبولة، وقد أكد هذا الاتجاه أيضا باحثون آخرون مثل بلمر وتانس أوزجلك<sup>12</sup> وغريتهايسن<sup>13</sup>. وهذا يدل على أن القيم التي تقل عن ٠,٧٠ ليست بالضرورة تشير إلى ضعف الأداء أو عدم صلاحيتها، بل قد تكون مرتبطة بقلة البنود، كما أضاف أكبو<sup>14</sup> أن الانخفاض في قيمة ألفا قد يرتبط بعدد البنود المحدود، مع ضرورة الثبات بمؤشرات أخرى مثل الانحراف المعياري أو نتائج التحليل العاملي.

بناء على هذا، تعدد قيمة ٠,٥٨ مقبولة تعزز صلاحية استخدام الاختبارين. وقد تم تحليل نتائج الاختبارين باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية من خلال اختبار ويلكوكسون للعينات المرتبطة لقياس دلالة الفروق الإحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي. وبذلك تحقق الباحث من صدقية الاختبارين وملاءمتها لقياس الأثر لتعليمي للوحدة الدراسية الإلكترونية. ويقدم طريقة إجراءات الاختبارين مع فترتها الزمنية كما ورد في الشكل رقم ٣,٢.

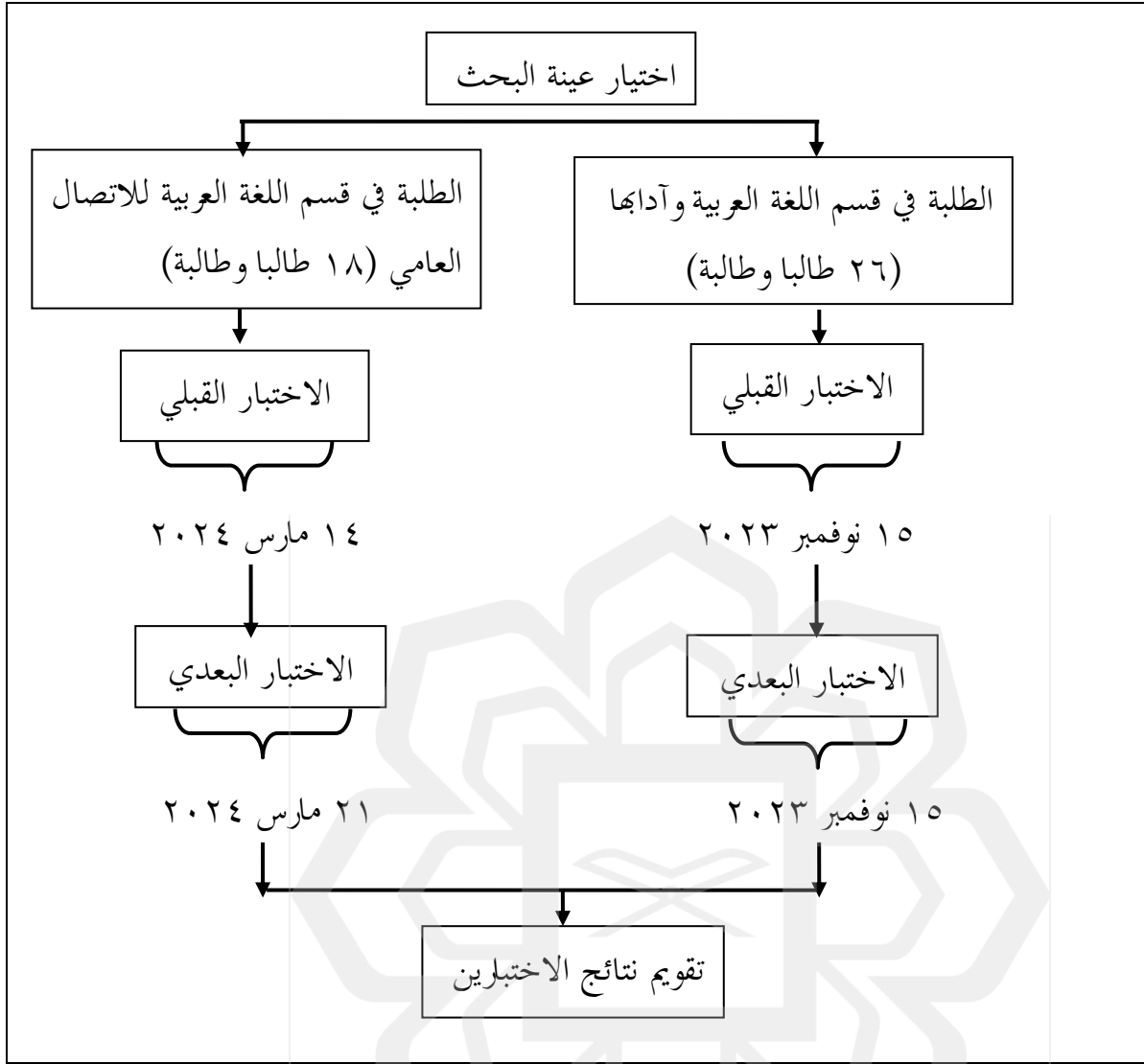
---

<sup>11</sup> Taber, "The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education.", p1278.

<sup>12</sup> Julia D. Plummer and Arzu Tanis Ozcelik, "Preservice Teachers Developing Coherent Inquiry Investigations in Elementary Astronomy," *Science Education* 99, no. 5 (2015): 932–57, doi:10.1002/sce.21180.

<sup>13</sup> Ralf A.L.F. van Griethuijsen et al., "Global Patterns in Students' Views of Science and Interest in Science," *Research in Science Education* 45, no. 4 (2015): 581–603, doi:10.1007/s11165-014-9438-6.

<sup>14</sup> Aaron A. Agbo, "Cronbach's Alpha: Review of Limitations and Associated Recommendations," *Journal of Psychology in Africa* 20, no. 2 (2010): 233–39, doi:10.1080/14330237.2010.10820371.



شكل رقم ٢، ٣: طريقة إجراء الاختبارين وفترتهما الزمنية

جدول رقم ٦، ٣: أسئلة الاختبار القبلي والبعدي في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر

الاختبار	عدد الأسئلة	نوع الأسئلة	المدة الزمنية
القبلي	٩ أسئلة (٤ أسئلة اختيار حرف الجر + ٥ أسئلة النسبة والتخصيص)	موضوعية (اختيار من متعدد)	٣٠ دقيقة
البعدي	٩ أسئلة (٤ أسئلة اختيار حرف الجر + ٥ أسئلة النسبة والتخصيص)	موضوعية (اختيار من متعدد)	٣٠ دقيقة

وتتم الدرجة الكاملة حسب النسبة المئوية (%) في كل سؤال كما يلي:

جدول رقم ٣،٧: مواصفات توزيع الدرجات للاختبارين

١١%	١
٢٢%	٢
٣٣%	٣
٤٤%	٤
٥٦%	٥
٦٧%	٦
٧٨%	٧
٨٩%	٨
١٠٠%	٩

#### (٤) النموذج الأولي

يُصمّم النموذج الأولي المُعنُون بـ (hudhud)، ويُطوّر من قبل الباحث لهذه الدراسة في شكل التطبيق التعليمي على الهاتف المحمول، من أجل محاولة خلق عملية التدريس عموماً وتعلم الأفعال المتعدية خصوصاً أكثر تشويقاً وإمتاعاً للمعلمين والمتعلمين. تنطلق هذه العملية من افتراض أن طرق التعلم التقليدية كانت تسلط الضوء على طرق الحفظ والتذكر في تمكين تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر. ولحل هذه المشكلة، يمثّل البحث قفزة نوعية في تعلم جديد للأفعال المتعدية بحرف الجر عن طريق اللعب قصدَ تمكّن الطالب من تعلم وحفظ القواعد اللغوية بشكل أفضل وتحسين استيعابهم من خلال اللعبة<sup>١٥</sup>.

إن اللعبة التي تُحدّث المشاعر الإيجابية تجعل المتعلمين يستمتعون بدروسهم وتساعدهم على اكتساب التعلم بشكل أفضل وأكثر كفاءة ما بعد فترة الاختبار، بالإضافة إلى أن توفّر

<sup>15</sup> Musa Aishah, Ariffin Nur Afifah, and Hasan Asrol, "Noun-It-Right Snake and Ladder Board Game: Learning about Nouns – An Enhancement Tool in the Teaching of Grammar," *Creative Practices in Language Learning and Teaching (CPLT)* 4, no. 1 (2016): 31–39.

لهم فرصة للاحتفاظ واستدكار معرفتهم بالقواعد النحوية<sup>16</sup>. وهذه الظاهرة المتاحة لهم تحدث في الإجابة عن كثرة الأسئلة والتدريب المكثف، حيث سيتعلمون فيها خلال التراكيب المختلفة. وهذا الأمر في غاية الأهمية لأنه يعزز كفاءة المتعلمين في عملية التدريب والتكرار المستمر<sup>17</sup>، كما أنه يدعم مهارات الشخصية المراد اختبارها في دراسة الأفعال المتعدية بحرف الجر على وجه الخصوص.

ومن خلال النموذج الأولي، يتم معرفة الطلبة في المستوى المتقدم بمفاهيم الأفعال المتعدية بحرف الجر بالاعتماد على توظيف نظرية التباين بأنماطها الأربعة وهي التباين والاندماج والفصل والتعميم. وينقسم النموذج الأولي إلى ثلاثة أقسام:

١. قسم طريقة الاستعمال

٢. قسم المذكرة

٣. قسم التدريبات

وتحتوي الأسئلة في قسم التدريبات على ٩٣ سؤالاً. كما أن الباحث عرض الأسئلة المصممة في الاختبارين على الخبير، كانت عملية تصحيح الأسئلة المصممة في النموذج الأولي تُجرى عند الخبير السابق في اللغة العربية. ومن الناحية الأخرى، قام الباحث بمراجعة المحتوى الفني الداخلي من الأستاذ الخبير المتخصص في تكنولوجيا المعلومات وتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، كما أنه قام بفحص تصميم النموذج الأولي وأبدى تعليقاته واقتراحاته في تحسين النموذج الأولي، كما يلاحظ في قسم مرحلة التقويم.

## المبحث الثالث: عينة البحث

### (١) مجتمع الدراسة وعينتها

تم توزيع استبانة تحليل الحاجات للطلبة في الدراسة الاستطلاعية، وعددهم ١٢ طالبا وطالبة في جميع البيانات والمعلومات في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. وهؤلاء الطلبة متخصصون في

<sup>16</sup> Faraon Llorens-Largo et al., "Gamification of the Learning Process: Lessons Learned." *Revista Iberoamericana de Tecnologías Del Aprendizaje* 11, no. 4 (2016): p227, doi:10.1109/RITA.2016.2619138.

<sup>17</sup> Klaus P. Jantke and Tim Hume, "Effective Learning through Meaning Construction in Digital Role Playing Games," *2015 IEEE International Conference on Consumer Electronics, ICCE 2015*, 2015, 653-56, doi:10.1109/ICCE.2015.7066566.

اللغة العربية وآدابها في الفصل الدراسي الأول، عام ٢٠٢٣/٢٠٢٤ م. وأما الاختبار القبلي والبعدي والتطبيق المصمم بنظرية التباين في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر خلال النموذج الأولي فقد تجرى العملية في الدراسة الاستطلاعية، ويتكون من ١٢ طالبا وطالبة.

وأما في الدراسة الحقيقية، فقد وزع الباحث تحليل الحاجات على الطلبة الذين بلغ عددهم ٥٥ طالبا وطالبة، كما أنه اختار ٤٤ طالبا وطالبة عينة من قسمين مختلفين، وهما أولا قسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا كومبوق، وعدد العينة ٢٦ طالبا وطالبة من السنة الثالثة والرابعة، في الفصل الدراسي الأول، عام ٢٠٢٣/٢٠٢٤ م، وثانيا قسم اللغة العربية للاتصال العالمي بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا فرع فاكوه، وعدد العينة ١٨ طالبا وطالبة في الفصل الدراسي الثاني، من السنة الأولى إلى السنة الثالثة. وتم اختيار عينة البحث بطريقة غير عشوائية، حيث يختار الباحث العينة القصدية (purposive sampling) بشكل تطوعي وهي العينة التي تنتمي إلى خصائص معينة في أهداف البحث. وفي هذه الحالة، يبدأ إجراء الاختبار القبلي ثم تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر باستخدام تطبيق النموذج الأولي المصمم بنظرية التباين، ثم مرحلة توزيع الاختبار البعدي ثم تأتي في الأخير توزيع استبانة التقييم.

## (٢) المواد التعليمية المستخدمة

انتقى الباحث المواد التعليمية من كتاب "عملية حروف الجر في اللغة العربية، هياكل ووظائف"<sup>١٨</sup>، الذي تناولته الكاتبتان روناك حسني وعزيزة زهير كمرجع أساسي ومحتوى تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر في وحدة دراسية إلكترونية. والسبب في اختبار هذا الكتاب يرجع إلى أن شروحه توفر احتياجات الطلبة الجامعيين المتخصصين في مجال اللغة العربية شرحا وافيا بوضوح وتيسير في اللغة العربية الفصحى الحديثة والإعلام على السواء، بالإضافة إلى أنه يضم مجموعة من الأمثلة الجمّة في استعمال حروف الجر للأفعال المتعدية ليكون مصدرا مفيدا في تعلم هذا البحث. ويكتمل محتوى الوحدة الدراسية الإلكترونية من جهة أخرى من كتاب

<sup>18</sup> Husni, R. and Zaher, A. *Working with Arabic Prepositions, Structures and Functions*.

"العربية الفصحى الحديثة، مرجع في النحو العربي"<sup>19</sup>، الذي أعدّه رون باكلي وهو كتاب يضم مرجعا في النحو العربي بكامله بما فيه من تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر.

### ٣) الوحدة الدراسية

يتم تصميم الباحث الوحدة الدراسية الإلكترونية خلال النموذج الأولي بناء على الأنماط الأربعة لنظرية التباين، بدءا من المقارنة بين الفعل المتعدي والفعل اللازم في نمط التباين والاندماج، ثم عملية التفريق بين الفعل المتعدي بنفسه والفعل المتعدي بحرف الجر في نمط التباين والاندماج والتعميم، مروراً إلى تعدية الفعل إلى حروف الجر المختلفة كنمط الفصل والتعميم والتباين، وانتهاء بنوعية دلالة التخصيص أو النسبة لحرف الجر في الفعل المتعدي والفعل واللازم في نمط التباين والاندماج.

### المبحث الرابع: إجراءات البحث

تتم عملية جميع البيانات نحو أربع جلسات من ١٥ نوفمبر ٢٠٢٣ إلى ٢٣ مارس ٢٠٢٤. وتكمن المدة الطويلة التي أخذها الباحث بالنظر إلى نقص أفراد العينة وعددها ٢٧ طالبا وطالبة في قسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا بتاريخ ١٥ نوفمبر ٢٠٢٣، غير أن هناك طالبة لم تكمل الاختبارين فكان عدد العينة صار ٢٦ طالبا وطالبا. ولما كان عدد أفراد العينة قليلا، فالباحث يضطر إلى أن يلجأ إلى المزيد من العينة، لذا اختار الباحث ١٨ طالبا وطالبة من قسم اللغة العربية للاتصال العالمي، من كلية اللغات والإدارة بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا على مدة ثلاث جلسات غير متتابة، حيث كانت الجلسات الأوليان وجهها لوجه، والجلسة الأخيرة تكون بشكل افتراضي، بدءا من ١٤ مارس، مروراً إلى ٢١ مارس وانتهاء بـ ٢٣ مارس ٢٠٢٤. وتأتي خطوات إجراء الدراسة الحقيقية كما يلي:

<sup>19</sup> Buckley, R. "Arabic, Modern Literary - A Reference Grammar."

جدول رقم ٨، ٣: خطوات إجراء الدراسة الحقيقية

<ul style="list-style-type: none"> <li>● أجاب الطلبة عن الاختبار القبلي، والهدف من هذا الاختبار هو يختبر المعرفة المسبقة في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر</li> <li>● إتاحة الفرص للطلبة في الاطلاع على النموذج الأولي من جداول ومذكرات يسيرة وخريطة ذهنية والاختبار المصمم بأنماط نظرية التباين</li> <li>● أجاب الطلبة عن الاختبار البعدي، والهدف من هذا الاختبار هو يختبر مدى تحسين تعلمهم الأفعال المتعدية بحرف الجر من خلال النموذج الأولي</li> <li>● توزّع على الطلبة استبانة التقويم التكويني في كشف فعالية النموذج الأولي</li> </ul>	<p>١٥ نوفمبر ٢٠٢٣</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● أجاب الطلبة عن الاختبار القبلي، والهدف من هذا الاختبار هو لاختبار المعرفة المسبقة في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر</li> </ul>	<p>١٤ مارس ٢٠٢٤</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● إتاحة الفرص للطلبة في الاطلاع على النموذج الأولي من جداول ومذكرات يسيرة وخريطة ذهنية والاختبار المصمم بأنماط نظرية التباين</li> <li>● إلقاء المحاضرة وتقديم الملاحظات</li> <li>● أجاب الطلبة عن الاختبار البعدي، والهدف من هذا الاختبار هو لاختبار مدى تحسين تعلمهم الأفعال المتعدية بحرف الجر من خلال النموذج الأولي</li> </ul>	<p>٢١ مارس ٢٠٢٤</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● توزّع على الطلبة استبانة التقويم التكويني في كشف فعالية النموذج الأولي</li> </ul>	<p>٢٣ مارس ٢٠٢٤</p>

## ١) خطوات إجراءات الدراسة وتنفيذها

اتبع الباحث مجموعة من الإجراءات في تنفيذ الدراسة المستفاد في النقاط المهمة الموضحة على هذا النحو:

### الخطوة الأولى:

قام الباحث بالاطلاع على المصادر والمراجع المتعلقة بالأفعال المتعدية بحرف الجر من كتب العلمية والدراسات اللغوية الحديثة ونظرية التباين المأخوذة من الكتب العلمية والمقالات والبحوث العلمية، واختار تصميم الوحدة الدراسية المبنية على نموذج أدي.

### الخطوة الثانية:

صمم الباحث استبانة تحليل الحاجات للطلبة بناء على ما كتبه الدراسات السابقة كما أنه استفاد من البحوث العلمية وفق نموذج أدي. وقام الخبير من تخصص تعليم اللغة بوصفها لغة ثانية وتعليم التكنولوجيا من جامعة العلوم الإسلامية بمراجعة وتصحيح بنود الأسئلة. وصمم بعد ذلك استبانة التقويم التكويني لمعرفة مدى فعالية الوحدة الدراسية الإلكترونية خلال النموذج الأولي، وعيّن خبيرة واحدة في اللغة العربية من أكاديمية الدراسات اللغوية بجامعة مارا للتكنولوجيا في مراجعة بنود الأسئلة والتحقق بصحتها لغةً ومحتوى.

### الخطوة الثالثة:

تم تصميم الاختبارين القبلي والبعدي، ثم اختار الباحث الخبير الواحد من تصميم الوحدة الدراسية في اللغة العربية من جامعة ملايا في تعديل الأسئلة من أجل سلامة اللغة واتساق المعلومات، كما أن الخبير قد اقترح على الباحث حذف بعض الأسئلة.

### الخطوة الرابعة:

تماشياً مع حاجات الطلبة وصعوباتهم في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر، يتم تصميم الوحدة الدراسية الإلكترونية خلال النموذج الأولي بناء على نظرية التباين على أنماطها الأربعة وهي

التباين والاندماج والفصل والتعميم. وفي عملية تصميم هذه الوحدة وتطويرها، اختار الباحث خبير وخبيرة. الخبير الأول من قسم اللغة العربية ولغات الشرق الأوسط من جامعة ملايا في تصحيح المحتوى العلمي كما وكيفيا. وأما الخبيرة فهي متخصصة في نظرية التباين باللغة الإنجليزية من أكاديمية الدراسات اللغوية بجامعة مارا للتكنولوجيا في إبداء آراء توظيف نظرية التباين خلال النموذج الأولي.

#### الخطوة الخامسة:

وبعد أن تم تصميم الوحدة الدراسية الإلكترونية، عرض الباحث على الخبير المتخصص باللغة العربية وتكنولوجيا التعليم من كلية التربية بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا في تقديم مقترحات المحتوى الفني والتقني. وقام الباحث بتعديلات النموذج الأولي بعد تقويم الخبير.

#### الخطوة السادسة:

قام الباحث بإجراء الدراسة الاستطلاعية لكشف حاجات الطلبة وصعوباتهم في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر، وذلك من خلال استبانة تحليل الحاجات التي وزعت على ١٢ طالبا وطالبة بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. وهدفت هذه الدراسة أيضا إلى التحقق من صحة أسئلة الاختبارين وجودتها ثم التطبيق المصمم بنظرية التباين في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر، وذلك عبر النموذج الأولي. بعد ذلك، تم توزيع استبانة التقويم التكويني على نفس العدد من الطلبة. وقام الباحث بعد ذلك بتثبيت هذه الاستبانة عبر معامل الثبات كرنج ألفا باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

#### الخطوة السابعة:

قام الباحث بتحليل استبانة تحليل الحاجات للطلبة وتحليل الاختباري القبلي والاختبار البعدي وتحليل استبانة التقويم التكويني ثم تقويم جميعها في كشف النتائج المطلوبة.

### الخطوة الثامنة:

جرّب الباحث الدراسة الحقيقية على عينة الدراسة وعددها ٥٥ طالبا وطالبة في استبانة تحليل الحاجات للطلبة. ثم قام بإجراء الاختبار القبلي مرورا بتوظيف نظرية التباين باستخدام الوحدة الدراسية الإلكترونية خلال النموذج الأولي، ثم توزيع الاختبار البعدي بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، إلى أن استمر في تقديم استبانة التقييم لمعرفة مدى صلاحية وفعالية النموذج الأولي، على عينة البالغ عددها ٤٤ طالبا وطالبة.

### الخطوة التاسعة:

وقام الباحث بعد ذلك بتثبيت الاستبانتين عبر معامل الثبات كرنيج ألفا باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، كما أنه حلل الاختبار القبلي والبعدي لتقييم مدى قابلية استخدام الوحدة الدراسية الإلكترونية المصممة بنظرية التباين في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• جمع المعلومات من المصادر والمراجع عن الأفعال المتعدية بحرف الجر وما يطرأ عليها من صعوبات الطلبة ونظرية التباين</li> </ul>	الخطوة الأولى
<ul style="list-style-type: none"> <li>• تصميم استبانة تحليل حاجات الطلبة وتمت مراجعتها عند الخبير</li> <li>• تصميم استبانة التقويم التكويني للطلبة وتمت مراجعتها عند الخبيرة</li> </ul>	الخطوة الثانية
<ul style="list-style-type: none"> <li>• تصميم أسئلة الاختبارين القبلي والبعدي</li> <li>• مراجعة عند الخبير</li> </ul>	الخطوة الثالثة
<ul style="list-style-type: none"> <li>• تصميم وتطوير التطبيق المصمم بنظرية التباين في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر خلال النموذج الأولي</li> <li>• مراجعة عند الخبيرين</li> </ul>	الخطوة الرابعة
<ul style="list-style-type: none"> <li>• تعديل التطبيق بعد مراجعة الخبير</li> </ul>	الخطوة الخامسة
<ul style="list-style-type: none"> <li>• إجراء الدراسة الاستطلاعية في استبانة تحليل الحاجات للطلبة، والاختبارين والنموذج الأولي واستبانة التقويم التكويني على طالبا وطالبة</li> </ul>	الخطوة السادسة
<ul style="list-style-type: none"> <li>• تقويم الاستبانتين والاختبارين</li> </ul>	الخطوة السابعة
<ul style="list-style-type: none"> <li>• إجراء الدراسة الحقيقية في توزيع استبانة تحليل الحاجات للطلبة على 55 طالبا وطالبة، وإجراء الاختبارين القبلي ثم التطبيق المصمم بنظرية التباين في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر عبر النموذج الأولي، ثم الاختبار البعدي، ثم توزيع استبانة التقويم التكويني على عينة الدراسة وعددها 44 طالبا وطالبة</li> </ul>	الخطوة الثامنة
<ul style="list-style-type: none"> <li>• تثبيت الاستبانتين عبر معامل الثبات كرنج ألفا</li> <li>• المقارنة لدى الطلبة حسب التخصص الجامعي والسنة الجامعية</li> </ul>	الخطوة التاسعة

رسم بياني رقم ٣،١: خطوات إجراءات الدراسة

## المبحث الخامس: خطوات تصميم الوحدة الدراسية

س٢: كيف يتم تصميم وحدة دراسية إلكترونية خلال نظرية التباين في تعليم الأفعال المتعدية بحرف الجر؟

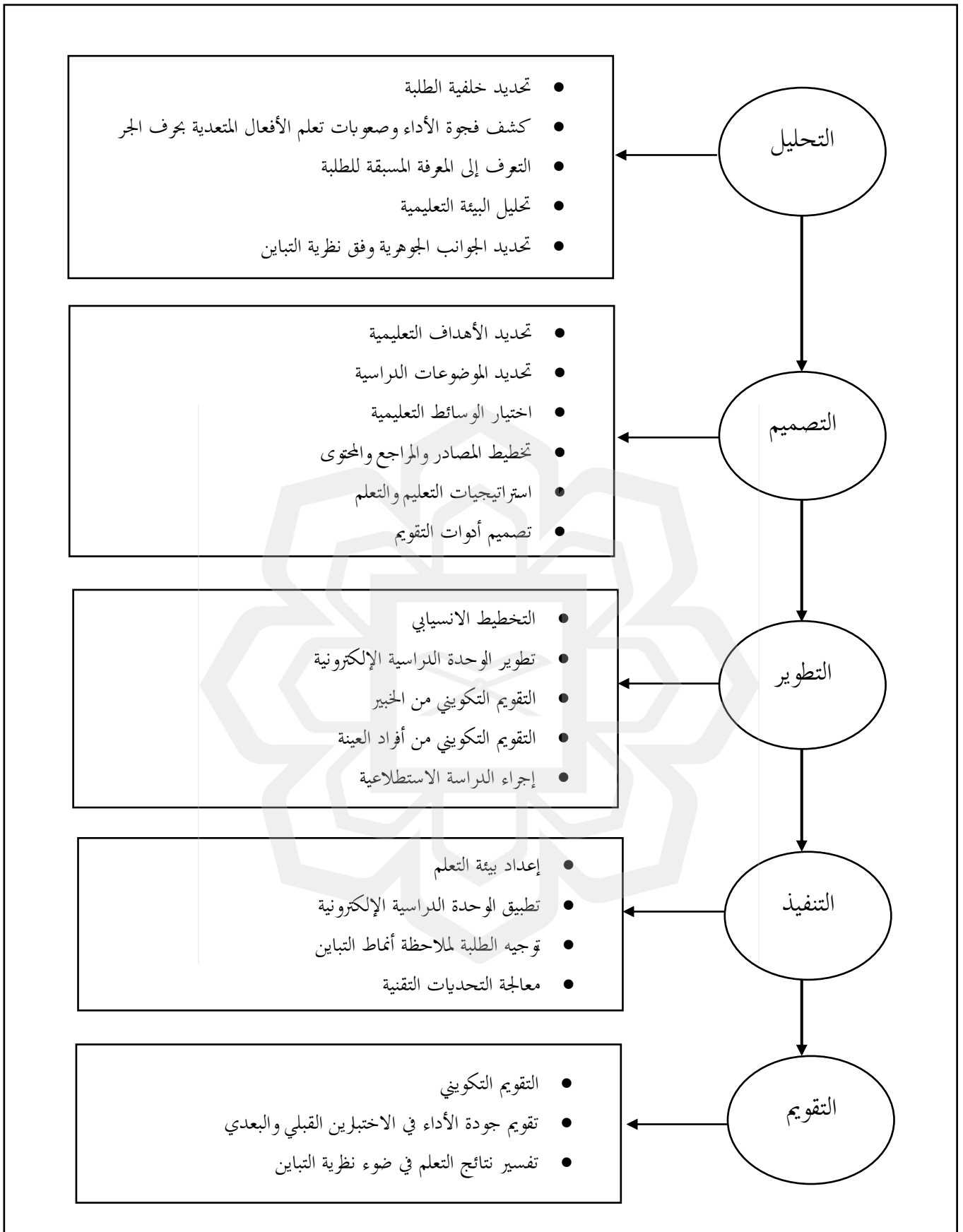
من ضمن النماذج الأخرى التي قدمها باحثو التصميم التعليمي، يختار الباحث هذا النموذج في تصميم الوحدة الدراسية للبحث بالنظر إلى الخطوات الأكثر وضوحا والنظم الموجهة نحو الأهداف في إنتاج تصميم تعليمي، كما أنه صالح لتطبيق أي أنواع من التعليم مع أنه نموذج بسيط يضم العناصر والخطوات من نماذج أخرى<sup>٢٠</sup>.

وبما أن نموذج أدي يُستخدم نظريا وتطبيقيا في التصميم التعليمي ويوفر للمعلمين والباحثين بنية بسيطة، من السهل يتابعون تطوير تعليماتهم للطلبة ولديهم خبرة، ليتمكنوا من إنشاء النموذج الأولي (prototype) من أجل تحسين تدريسهم بشكل أفضل. وهذه الفكرة طبعاً تساعدهم على تلقي وتتبع مدى تحسين المواد التعليمية عبر التقييم التكويني (formative feedback). ويلاحظ أيضا يحاول نموذج أدي توفير الوقت والمال عن طريق تتبع والتقاط المشكلات التي يمكن إصلاحها<sup>٢١</sup>.

بناء على هذا الإطار، أخذت هذه الدراسة الحالية تندفع في التركيز على عملية كيفية تصميم وتطوير النموذج الأولي (prototype) المتعلق بموضوع الأفعال المتعدية بحرف الجر وإدراجه في نظرية التباين معتمدا على نموذج أدي. قام الباحث بإعداد تصميم وتطوير الوحدة الدراسية الإلكترونية للنموذج الأولي وفق نموذج أدي. يتكون نموذج أدي في هذا الصدد من خمس مراحل موضحة في الجدول الأسفل.

<sup>20</sup> Christine Peterson, "Bringing ADDIE to Life: Instructional Design at Its Best - Learning & Technology Library (LearnTechLib)," *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 12, no. 3 (2003): p227, <http://www.learntechlib.org/p/2074/>.

<sup>21</sup> Mohamad Siri Muslimin, Norazah Mohd Nordin, and Ahmad Zamri Mansor, "The Design and Development of MobiEko: A Mobile Educational App for Microeconomics Module," *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, (2017), p28.



شكل رقم ٣،٣: الإطار النظري لنموذج أدي

## المرحلة الأولى: التحليل (Analysis)

تهدف مرحلة التحليل إلى تحديد فجوة الأداء العلمي للطلبة، وتحديد الأهداف التعليمية المناسبة، وتحليل خصائص العينة المستهدفة، واختيار الحلول التعليمية المناسبة، وتحديد خصائص المعلومات المتوخاة لاستكمال عملية نموذج أدي بأكملها وما يمكن أن يتوقع من عملية تخطيط وضع المشروع وتنفيذه<sup>22</sup>. وفي ضوء نظرية التباين، يتطلب التحليل تحديد مادة التعلم (object of learning) والجوانب الجوهرية (critical features) التي لم يتمكن الطلبة من تمييزها بوضوح. وضح الباحث هذه المرحلة في النقاط الآتية:

### ١) تحديد خلفية الطلبة

هؤلاء الطلبة متخصصون في اللغة العربية في المستوى المتقدم، وهم من جنسيات مختلفة، من ماليزيا والصين وإندونيسيا، وتتراوح أعمارهم بين ١٨-٢٧ سنة والمرحلة الدراسية تبدأ من السنة الأولى إلى السنة الرابعة في مرحلة البكالوريوس.

### ٢) كشف فجوة الأداء وصعوبات تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر

أجرى الباحث عملية كشف الصعوبات والمعوقات التي يواجهها الطلبة من خلال توزيع استبانة تحليل الحاجات في جميع البيانات والمعلومات المطلوبة. أظهرت الدراسة أن درجة الامتياز في موضوع الأفعال المتعدية بحرف جر تتمثل نسبة ٢١,٠٥٪ أو ٨ طالبا من ٣٨ طالبا ويليه الفعل اللازم بحرف الجر بنسبة ٢٣,٦٨٪ أو ٩ طالبا ثم الفعل اللازم ٣١,٥٧٪ أو ١٢ طالبا ثم الفعل المتعدي ٣٤,٢١٪ أو ١٣ طالبا. وهذه النتائج تكشف وجود فجوة الأداء الواضحة بين المستوى الحالي للطلبة والمستوى المتوقع في الكفاءة اللغوية. وبما أن السبب الرئيس يعود إلى نقص اكتساب المهارة في هذا الموضوع، فإن التدخل التعليمي يعد الحل الأنسب.

<sup>22</sup> Robert Maribe Branch, *Instructional Design : The ADDIE Approach*.

### ٣) التعرف إلى المعرفة المسبقة للطلبة

تتمثل المعرفة المسبقة للطلبة في طريقة التعلم التي يعملون بها في موضوع الأفعال المتعدية بحرف الجر في كثير من الأحيان. ولوحظ أن معظم الطلبة يتعلمونه بطريقة تقليدية حيث تظهر نسبة استعمال المعجم ثنائي اللغة أكثر عددا بـ ٥٢,٦٣% أو ٢٠ طالبا من ٣٨ طالبا وتشابه هذه النسبة المثوية في الاستفسار أو الرجوع إلى الأصدقاء. ومن هذا المنطلق، تبين هذه النتيجة أن الطلبة لم يسبق لهم التجربة في تعلم الموضوع بطريقة جديدة خلال وسيلة من وسائل تعليمية جديدة، أضف إلى ذلك أنهم يستعملون الترجمة الحرفية لحرف الجر الذي يربط الأفعال المتعدية بالنظر إلى التأثير باللغة الأم، مما يؤدي إلى أخطاء دلالية ونحوية متكررة.

### ٤) تحليل البيئة التعليمية

ولمواكبة التطور التكنولوجي في عصر الرقمنة، يتأكد الباحث من حاجات الطلبة في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر بطريقة جديدة حيث توفر لهم المعلومات الوفية من خلال الاستفادة من موارد تعليمية إلكترونية، وعلى سبيل المثال أجهزة الحاسوب والهواتف الذكية. ومن هنا تبرز أهمية تطوير نموذج أولي لوحدة دراسية إلكترونية تفاعلية تلبي هذه الحاجات.

### ٥) تحديد الجوانب الجوهرية وفق نظرية التباين

بناء على نتائج التحليل، يمكن تحديد الجوانب الجوهرية التي لم يتمكن الطلبة من تمييزها، وهي:

- ١) التمييز بين الفعل اللازم والفعل المتعدي
- ٢) التمييز بين الفعل المتعدي المباشر والفعل المتعدي بحرف الجر
- ٣) إدراك تنوع دلالات حروف الجر المرتبطة بالفعل الواحد
- ٤) وعي العلاقة بين حرف الجر والفعل من حيث النسبة والتخصيص

هذه الجوانب ستصبح محور بناء الأنشطة التعليمية لاحقاً من خلال أنماط التباين الأربعة: وهي التباين (contrast)، والاندماج (fusion)، والفصل (separation)، والتعميم (generalisation)، بحيث يتاح للطلبة التركيز على أوجه التشابه والاختلاف بشكل واضح ومتزامن.

### المرحلة الثانية: التصميم (Design)

تأتي مرحلة التصميم وفقاً للمعلومات التي تم الحصول عليها في مرحلة التحليل والإجراءات التي يمكن أخذها في الوصول إلى الأهداف المطلوبة، فضلاً عن الخطوات وطريقة التدريس في الموضوع المقصود بناءً على خصائص أفراد العينة المستهدفة<sup>23</sup>. إذن، نفهم أن هذه المرحلة تلعب دوراً مهماً في تأدية عملية التصميم التعليمي من أجل الحصول على التعلم الجيد. وقد صمم الباحث الوحدة الدراسية الإلكترونية من خلال النموذج الأولي باستخدام تطبيق فيكما figma، وفق العناصر الآتية:

#### ١) تحديد الأهداف التعليمية

ومما يجب أن يراعيه المعلم في عملية اختيار المحتوى العلمي، أن يحدّد أولاً أهداف ما يريد أن يتوصل إليها في نجاح التحصيل العلمي لدى الطلبة من خلال النموذج الأولي كلعبة لغوية. ويرمي هذا النموذج الأولي إلى ما يمكن أن يتوقع من مستوى الطلبة في استيعاب الدرس المتعلق بالأفعال اللازمة والمتعدية عموماً والأفعال المتعدية بحرف الجر خصوصاً، مما سيمكّن الباحث من إعداد وتصميم الوحدة الدراسية المناسبة. يصبو الباحث إلى الأهداف التعليمية الواضحة والقابلة للقياس، من أهمها:

١. أن يتمكن الطالب من التمييز بين الفعل اللازم والمتعدي، والمتعدي بنفسه والمتعدي بحرف الجر.
٢. أن يوظف الطالب حرف الجر المناسب بعد الفعل المتعدي في الجمل.
٣. أن يفسر الطالب الفروق الدلالية عند تغيير حرف الجر للفعل الواحد.

<sup>23</sup> Muslimin, Nordin, and Mansor, "The Design and Development of MobiEko: A Mobile Educational App for Microeconomics Module."

٤. أن يطبق الطالب الأفعال المتعدية بحرف الجر في سياقات جديدة ومختلفة من خلال أنشطة إلكترونية تفاعلية.

كما أن الأنشطة الإلكترونية التفاعلية تتضمن ما يقترحه إيلورياكا على العناصر الآتية<sup>٢٤</sup>:  
أولاً: الجمالية (Aesthetic): أن تكون مثيرة جذابة بصريا في الصور عند مشاركة الطلبة.  
ثانياً: العلاقة المتبادلة بين اللاعب واللعبة (Connection between player and game): حيث يتكيف كل من اللاعب واللعبة مع الآخر.  
ثالثاً: التحفيز (Motivation): يجب أن تحتوي اللغة على المستويات الصعبة تدريجياً لتحفيز اللاعنين على التقدم.

رابعاً: تعزيز التعلم (Promotion of learning): أن تراعي اللعبة الجانب النفسي مثل تقديم التغذية الراجعة تشجيعاً للطلبة.

## ٢) تحديد الموضوعات الدراسية

تم اختيار الباحث الموضوعات الآتية، وهي (١) التمييز بين نوعين من الفعل لازماً كان أو متعدياً، (٢) التمييز بين الفعل المتعدي بنفسه والفعل المتعدي بحرف الجر، (٣) التمكن من استعمال حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد وما يترتب عليه من اختلاف دلالاتها، (٤) تحليل استعمال حرف الجر بالفعل اللازم أو المتعدي عن طريق النسبة والفعل المتعدي عن طريق التخصيص.

## ٣) اختيار الوسائط التعليمية

هناك مجموعة متنوعة توفر لمصممي واجهات المستخدم الأدوات البرمجية، من أبرزها تطبيق فيكما (figma) حيث يعدّ أحد التطبيقات التي تمكن المستخدمين من تصميم واجهات تفاعلية وجذابة. وقد تم اختيار تطبيق فيكما لكونه منصة حديثة وبسيطة وسهلة التعلم والاستخدام، كما أنه يتيح إمكانية إنتاج النموذج الأولي مجاناً، مما يجعله مناسباً لمشروع هذه الدراسة. وهذا

<sup>24</sup> Marisol Elorriaga, Mario Edelmiro Antunez, and Miguel Sandro Nicolino, "The Game as a Way to Destructuration: Learning to Reason through Game," *Proceedings of 2016 International Conference on Interactive Mobile Communication Technologies and Learning, IMCL 2016*, no. October (2016): p44, doi:10.1109/IMCTL.2016.7753768.

التطبيق التصميمي أيضا يعطي الحرية للباحث في تصميم أي نوع على نطاق واسع في إخراج النموذج الأولي في موقع الويب، والتطبيق المحمول، وغيرها من المنتجات.

#### ٤) تخطيط المصادر والمراجع والمحتوى

تتكون المصادر والمراجع من الجانبين: النظري والتطبيقي. فالجانب النظري يجمع الباحث المواد التعليمية من كتاب عملية حروف الجر في اللغة العربية، هياكل ووظائف<sup>25</sup>، الذي تناولته الكاتبتان روناك حسني وعزيزة زهير كمرجع أساسي ومحتوى تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر في وحدة دراسية إلكترونية. والسبب في اختبار هذا الكتاب يرجع إلى أن شروحه توفر احتياجات الطلبة الجامعيين المتخصصين في مجال اللغة العربية شرحا وافيا بوضوح وتيسير في اللغة العربية، كما أنه يضم مجموعة من الأمثلة في استعمال حروف الجر للأفعال المتعدية ليكون مصدرا مفيدا في تعلم هذا البحث. ويكتمل محتوى الوحدة الدراسية الإلكترونية من جهة أخرى من كتاب "العربية الفصحى الحديثة، مرجع في النحو العربي"<sup>26</sup>، الذي أعدّه رون باكلي وهو كتاب يعدّ مرجعا في النحو العربي بكامله بما فيه من تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر. أما الجانب التطبيقي فهو يضم أسئلة موضوعية تتكون من أربعة أقسام تعالج جوانب التباين المختلفة في استخدام الأفعال المتعدية بحرف الجر.

#### ٥) استراتيجيات التعليم والتعلم

ولتحقيق الأهداف المطلوبة في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر، فلا بد من استراتيجيات أو الخطوات العامة في تحسين عملية التعلم وتعزيز استيعاب الطلبة للموضوع. قام الباحث بتصميم استراتيجيات التعليم بناء على نظرية التباين بأنماطها الأربعة، التباين، والاندماج، والفصل، والتعميم. بالإضافة إلى مقترحات شاييل لتطوير أنشطة اكتساب اللغة الثانية للناطقين بغير العربية في الوسائط المتعددة، ونذكر منها<sup>27</sup>: (١) تسليط الضوء على الخصائص اللغوية للغة الثانية، (٢) توفير الدعم للطلبة لفهم العناصر الدلالية والنحوية في العناصر اللغوية (linguistic

<sup>25</sup> Husni, R. and Zaher, A. *Working with Arabic Prepositions, Structures and Functions*.

<sup>26</sup> Buckley, R. "Arabic, Modern Literary - A Reference Grammar."

<sup>27</sup> Carol Chapelle, "Multimedia CALL: Lessons to Be Learned from Research on Instructed SLA," *Language Learning and Technology* 2, no. 1 (1998): p23-24.

(aspects)، (٣) إعطاء الفرص للطلبة في ممارسة اللغة المستهدفة، (٤) تشجيع الطلبة على التعرف إلى الأخطاء في اللغة المستهدفة.

وأما من جانب استراتيجيات التعلم، فقد اعتمد الباحث على اقتراحات الطلبة خلال توزيع استبانة تحليل الحاجات، وذلك من خلال استخدام المذكرة اليسيرة، والتدريب والممارسة (Drill and Practice)، والخريطة الذهنية بالإضافة إلى تقديم التغذية الراجعة (Corrective Feedback).

جدول رقم ١، ٣: استراتيجيات التعليم والتعلم

توظيف تعليم الأفعال المتعدية بحرف الجر وفق نظرية التباين خلال أنماطها الأربعة، التباين، والاندماج، والفصل، والتعميم.	نظرية التباين	استراتيجيات التعليم
تصميم الأنشطة الإلكترونية عبر تطبيق فيكما لإكساب الطلبة الناطقين بغير العربية اللغة العربية.	التعليم الإلكتروني	
يشتمل على الإجابة الصحيحة والخاطئة التي تختبر المعرفة بالإضافة إلى أسئلة اختيار الإجابات المتعددة التي تقيس قدرة استيعاب الطلبة من زوايا مختلفة.	التدريب والممارسة	استراتيجيات التعلم
تمثيل بصري للأفعال المتعدية بحرف الجر، حيث يتعلم الطلبة موضوع الأفعال المتعدية بحرف الجر وما يتعلق به بشكل سريع.	الخريطة الذهنية	
استخدام التعليقات القصيرة الإلكترونية خلال النافذة المنبثقة (pop-up feedback) في شاشة أجهزة الحاسوب والهاتف الذكي، حيث تسمح للطلبة بتصحيح القواعد وتعزيز قدرة التعلم الذاتي.	التغذية الراجعة	

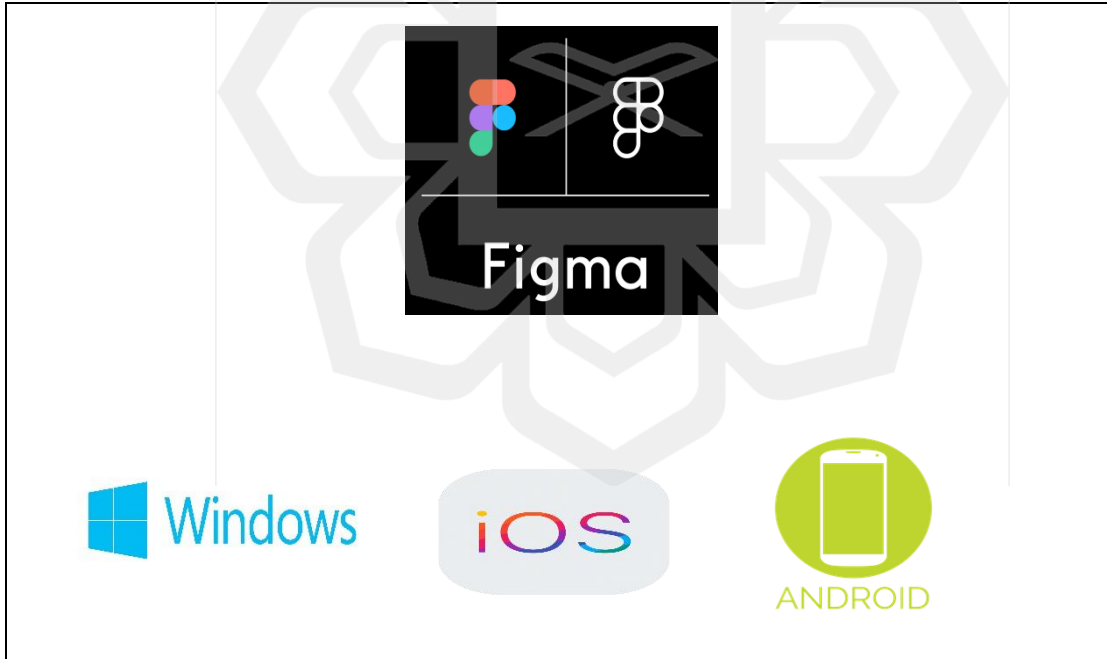
## ٦) تصميم أدوات التقييم

وللتأكد من فعالية الوحدة، صمم الباحث الاختبار القبلي والبعدي لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية في استيعاب الأفعال المتعدية بحرف الجر، واستبانة التقييم التكويني لأفراد العينة لقياس

مدى قابلية الوحدة الدراسية الإلكترونية من حيث مميزات النموذج الأولي وأدائه ومحتوياته. ومن أجل التأكد في صلاحية استبانة التقويم وصحة بنود الأسئلة، قام الباحث بالرجوع إلى الخبيرين المتخصصين هما الأستاذ الدكتور محمد صبري شهير من الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، والدكتورة فطري نور العين من جامعة مارا للتكنولوجيا.

### المرحلة الثالثة: التطوير (Development)

تتمثل هذه المرحلة في إعداد المواد التعليمية، بما في ذلك جميع الأدوات والمواد اللازمة التي تدعم التدريس، وذلك لتنفيذ وضع الخطة الشاملة بعد مرحلتى التحليل والتصميم. ويتم تطوير النموذج الأولي خلال هذه المرحلة، ويليهما التقويم المطلوب من تحديد وإجراء التعديلات اللازمة أو التصحيحات الضرورية قبل تجهيز النموذج الأولي للاختبار. ويبدأ تطوير النموذج الأولي خلال فيكما إلى وانتشاره في الأجهزة المختلفة مثل أندرويد، وأيفون، والحاسوب.



## ١) التخطيط الانسيابي

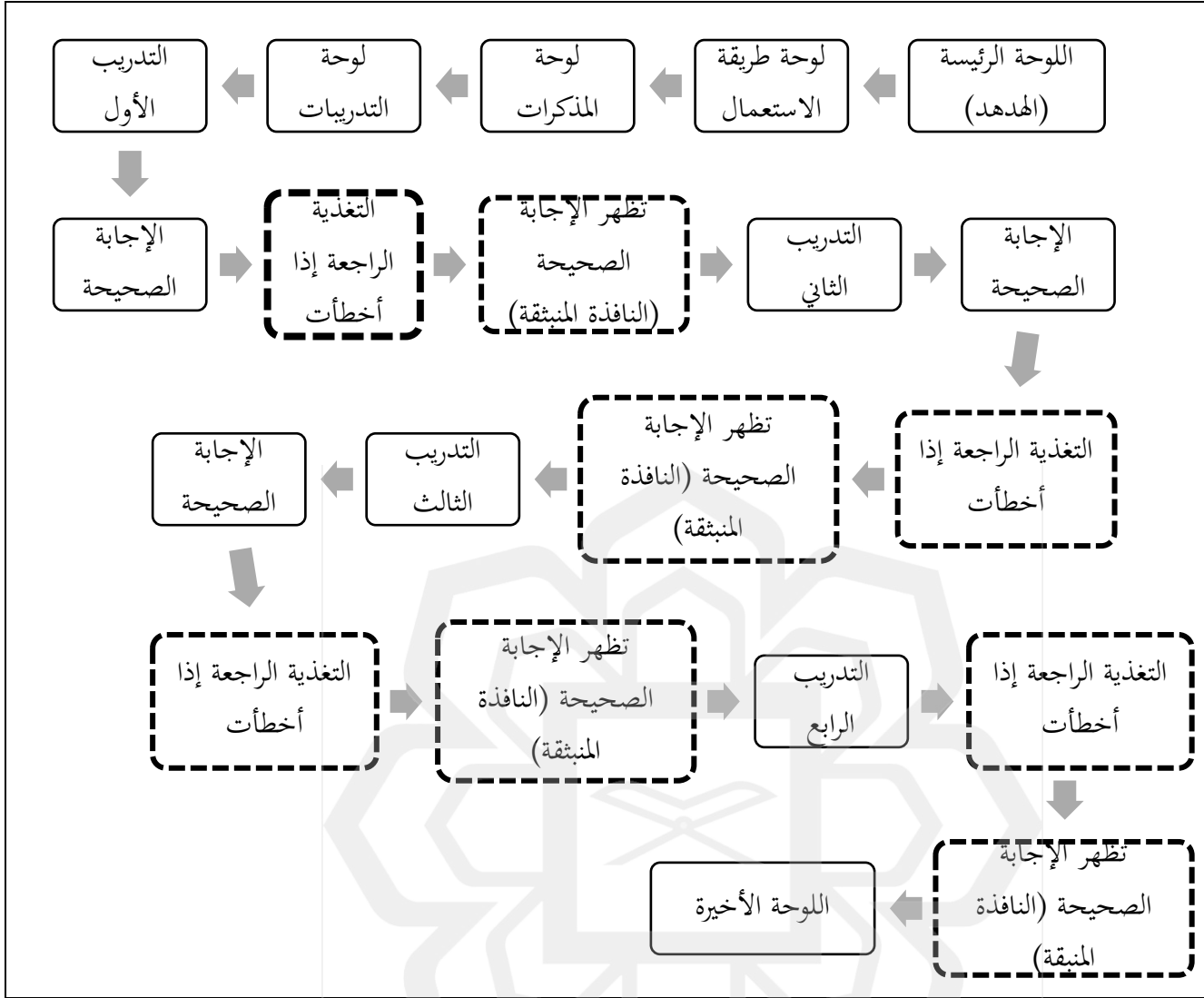
يبيّن التخطيط الانسيابي مجموعة من تسلسل العمليات والروابط للنموذج الأولي كما هو موضح في الجدول:

### جدول رقم ٢، ٣: محتويات النموذج الأولي

رقم	قسم	عملية
١	اللوحة الرئيسية	تشمل على تسمية النموذج الأولي طائر "المهدد" مع أيقونة "أهلاً بكم". يلزم للطالب أن يضغط على زر الأيقونة للدخول. ويتم كل قسم وضع الصوت.
٢	طريقة الاستعمال	توضّح دليل الاستخدام وتقديم الإرشادات لاستخدام النموذج الأولي وهي على ثلاثة أقسام: (١) قسم المذكرات (٢) قسم التدريبات (٣) قسم التغذية الراجعة (يظهر إذا أخطأ الطالب في الإجابة في قسم الاختبار)
٣	المذكرات	القسم الذي يحتوي على مجموعة من الدروس المتعلقة بالأفعال المتعدية بحرف الجر والدروس الأخرى. ويمكن للطالب أن يختار أي درس يرغب فيه. وقائمة الدروس كما يلي: (١) أقسام الأفعال من حيث المفعول به (٢) الفعل اللازم (٣) الفعل المتعدي (٤) أقسام الأفعال من حيث المفعول به بواسطة حرف الجر (٥) الفعل المتعدي بحرف الجر (٦) الفعل اللازم بحرف الجر (٧) معاني حرف الجر السبعة (الباء، على، من، في، عن، إلى، اللام) (٨) علاقة النسبة والتخصيص (٩) جدول مقارنة بين الفعل اللازم بحرف الجر والفعل المتعدي بحرف الجر

٤	التدريبات	<p>عملية التدريب والممارسة التي يستوعبها الطالب في قسم المذكرات. وينقسم الاختبار إلى أربعة أقسام وفق أنماط نظرية التباين، وهي التباين، والاندماج، والفصل، والتعميم:</p> <p>التدريب الأول: التمييز بين الفعل المتعدي والفعل اللازم (نمط التباين والاندماج)، ٢٠ سؤالاً</p> <p>التدريب الثاني: التمييز بين الفعل المتعدي بنفسه والفعل المتعدي بحرف الجر (نمط التباين والاندماج والتعميم)، ٢٠ سؤالاً</p> <p>التدريب الثالث: تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد (نمط الفصل والتعميم والتباين)، ٣٢ سؤالاً</p> <p>التدريب الرابع: تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم على سبيل النسبة والتخصيص (نمط التباين والاندماج)، ٢٠ سؤالاً</p>
٥	اللوحة الأخيرة	تحتوي على عبارة "مبارك على النجاح والتميز"

وللتوضيح أكثر، يمكن النظر إلى تسلسل عمليات النموذج الأولي كما يلي:



رسم بياني رقم ٣،١: التخطيط الانسيابي للنموذج الأولي



شكل رقم ٤، ٣: اللوحة الرئيسية للنموذج الأولي مع أيقونة "أهلا بكم"

يتم فتح اللوحة الرئيسية عن طريق ضغط أيقونة "أهلا بكم" للوصول إلى الأيقونات الثلاثة وهي طريقة الاستعمال، والمذكرات والاختبار.

## ٢) تطوير الوحدة الدراسية الإلكترونية

يتم تصميم الوحدة الدراسية الإلكترونية وفقا للتخطيط الانسيابي الذي سبق ذكره مع التفصيل والتي تتضمن طريقة الاستعمال والمذكرات والاختبار.



شكل رقم ٣،٥: لوحة محتويات النموذج الأولي

يضغط الطالب على كل محتوى، حيث يبدأ طريقة الاستعمال ثم المذكرات إلى تتم الإجابة عن أربعة أسئلة في قسم التدريبات. وينصح للطالب أن يضغط على الزر متتبعاً ومتسلسلاً تجنّباً من عدم الاستيعاب في كل درس. والسهم المتجه إلى اليسار في الأسفل يشير إلى الرجوع أو العودة إلى اللوحة الرئيسة للنموذج الأولي.



شكل رقم ٦، ٣: محتويات قسم طريقة الاستعمال

يطلع الطلبة على هذه الصفحات في طريقة الاستعمال ويقرأونها بإمعان. وهناك زرّان "التالي" و"السابق" حيث يستخدمان للانتقال إلى الشاشة التالية في التسلسل وللعودة إلى الشاشة السابقة.



شكل رقم ٣،٧: الدروس في قسم المذكرات للنموذج الأولي

يتم الضغط على مجموعة من أزرار الدروس التي يرغب الطلبة في تعلمها، وينصح لهم

أن يتعلموا كل درس بشكل متتابع ومتسلسل.

الهُدْهُدُ

المذكرات

أقسام الأفعال من حيث المفعول به بواسطة حرف الجر

الفعل المتعدي بحرف الجر	الفعل اللازم بحرف الجر
فعل + فاعل + حرف الجر + م. به	فعل + فاعل + حرف الجر + م. به
تركيب =	
وجه الدلالة في الفعل وحرف الجر ≠ وجه الدلالة في حرف الجر والمفعول به	

دلالة

الهُدْهُدُ

المذكرات

أقسام الأفعال من حيث المفعول به

❌ الفعل اللازم فعل + فاعل

✅ الفعل المتعدي فعل + فاعل + مفعول منصوب

الهُدْهُدُ

المذكرات

الفعل اللازم بحرف الجر

الفعل الذي له مفعول به مجرور بواسطة حرف الجر؛ للدلالة على جهة مكان الانطلاق، وزمانه، أو صفة حدوث الفعل أو سبب الفعل

فعل	فاعل	حرف الجر	مفعول به مجرور
رجع	محمد	من	القرية
استيقظ	محمد	في	الصباح
حضر	ل	إكرام	الضيف
أغلق	الباب	ب	هُدوء

للدلالة على:

- 1- جهة مكان الانطلاق
- 2- زمان/مكان
- 3- سبب الفعل
- 4- صفة حدوث الفعل

يمكن حذفهما

الهُدْهُدُ

المذكرات

الفعل المتعدي بحرف الجر

الفعل الذي له مفعول به مجرور بواسطة حرف الجر، فيكون حرف الجر جزءا واحدا من الفعل في الدلالة، فدلالة الفعل تتغير بتغير الحروف، ولا يمكن الاستغناء عنهما.

فعل	فاعل	حرف الجر	مفعول به مجرور
رغب	محمد	في	الدرس
عن	محمد	عن	الكذب

جزءا واحدا في الدلالة  
دلالة الفعل تتغير بتغير الحروف

دلالة الفعل: فصل، أحب

دلالة الفعل: كره، ترك

شكل رقم ٣،٨: بعض المذكرات في الفعل اللازم والفعل المتعدي في النموذج الأولي



شكل رقم ٣،٩: مذكرات علاقة النسبة والتخصيص في النموذج الأولي



شكل رقم ٣،١٠: قائمة معاني حروف الجر

الهُدْهُدُ

جدول

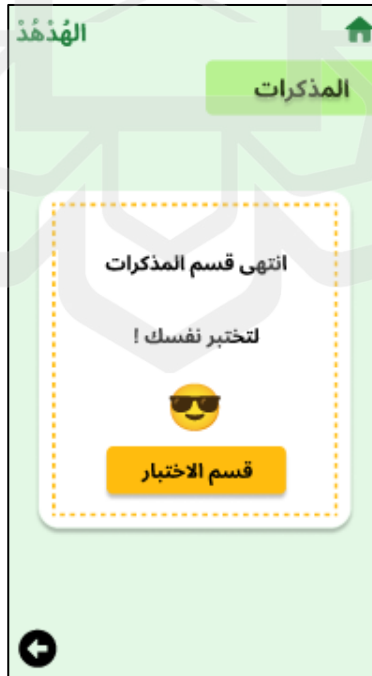
الفعل المتعدي X الفعل اللازم  
(بواسطة حرف الجر)

الفعل اللازم	الفعل المتعدي	
✓	✓	فعل
✓	✓	فاعل
✓	✓	مفعول به (مجرور)
حرف الجر + اسم المجرور	فعل + حرف الجر	وجود العلاقة
نسبة	تخصيص	نوع العلاقة

← →

شكل رقم ٣،١١: جدول علاقة النسبة والتخصيص في الفعل اللازم بحرف الجر والفعل المتعدي

بحرف الجر



شكل رقم ٣،١٢: المدخل إلى قسم التدريبات

تعتمد أربعة أقسام في قسم التدريبات على نظرية التباين وأماطها، وسيوضح الباحث من خلال هذه النظرية المصطلحات التي تم تطبيقها كما يلي:

١. مادة التعلم (The object of learning): تشير إل ما يجب على الطلاب تعلمه، وفي هذا السياق، يتعلق الأمر باستخدام الأفعال العربية.

٢. الجوانب الجوهرية (Critical aspects): تشير إلى الجوانب التي يجد الطلاب صعوبة في تمييز الأفعال المتعدية بحرف الجر، وتتضمن التحديات التالية:

أ. عدم القدرة على استيعاب واستخدام الأفعال المتعدية بحرف الجر بشكل صحيح.

ب. صعوبة تذكر العدد الكبير من الأفعال المتعدية بحرف الجر.

ج. الخلط بين الفعل المتعدي بحرف الجر والفعل اللازم.

ونظرًا لوظيفة أنماط نظرية التباين التي تركز على الوعي التام للطلبة في هذا الموضوع، من الضروري استحضار كل ما يتعلق بالأفعال المتعدية بحرف الجر، والتي تنطلق أساسًا في تركيب الجملة العربية الأساسية من فعل وفاعل، وفعل وفاعل ومفعول، وحضور حرف الجر. يجب الانتباه إلى أن نظرية التباين تنطلق من أن التعلم يبدأ من تأمل اختلاف شيء والبحث عن تباينه جنبًا إلى جنب في وقت متزامن مع آخر ليتبين له بشكل أوضح. ويقصد بالوقت المتزامن هنا هو الوقت الذي يحدث فيه شيان أو أكثر في نفس اللحظة الزمنية أو في فترة زمنية متقاربة جدا. يلاحظ أن عملية التعلم في نظرية التباين تتم من خلال مقارنة الاختلافات بين الأشياء في نفس الوقت أو بشكل متزامن، مما يساعد على توضيح الفروق بينها بشكل أفضل. بناءً على هذا، قام الباحث بتطوير النموذج الأولي بتصميم أربعة أقسام في الاختبار كما يلي:

١. التمييز بين الفعل المتعدي والفعل اللازم (الاختبار الأول)

٢. التمييز بين الفعل المتعدي بنفسه والفعل المتعدي بحرف الجر (الاختبار الثاني)

٣. التمييز بين الفعل المتعدي بحرف الجر المختلفة (الاختبار الثالث)

٤. التمييز بين الفعل المتعدي بحرف الجر والفعل اللازم بحرف الجر عن طريق

التخصيص والنسبة (الاختبار الرابع)

## التدريب الأول: التمييز بين الفعل المتعدي والفعل اللازم



شكل رقم ٣، ١٣: لوحة بداية التدريب الأول والشاشة في السؤال الأول



شكل رقم ٣، ١٤: لوحة المراجعة في النموذج الأولي

وهناك الأيقونة الصغيرة لعلامة الاستفهام تحت كل سؤال وهي تشير إلى المراجعة  
اليسيرة.

وتأتي العناصر المستخدمة التي تدعم تصميم الاختبار الأول في النموذج الأولي من  
خلال نظرية التباين كما يلي:

١. أنماط نظرية التباين التي يستخدمها الباحث:

أ. التباين (contrast): يتأمل الطالب شيئين مختلفين

ب. الاندماج (fusion): ينظر الطالب إلى الشئيين في نفس الوقت

في المثال الأول، يكتب الفعل "رأى" بخط عريض ليمثل مادة التعلم الذي يريد الباحث  
أن ينتبه إليها الطالب، ويتم اختيار إجابتين مختلفتين في نفس الوقت ليتأمل معرفته السابقة وما  
يشير إليه السؤال. إذا وجد الطالب أن تركيب الجملة الفعلية يتضمن مفعولا مباشرا، فسيذكر  
أن الإجابة المقصودة هي الفعل المتعدي، مما يعني أنه قد أصاب. وبالمثل، في الفعل "جرى" إذا  
دقق الطالب في تركيب الجملة ووجد أن الفعل لا يتضمن مفعولا؛ لأن كلمة "نحو" لا تمثل  
مفعولا، بل تمثل مفعولا مطلقا بمعنى "جهة".

٢. نوعية الأسئلة (patterns of the questions): يتكون كل سؤال من جملة واحدة

تحتوي على فعلين مختلفين، أحدهما فعل متعد والآخر فعل لازم.

٣. الثوابت (invariants): الحدوث ومعنى الجملة ثابت ولا يتغير

٤. المتغيرات (variants): نوعية الفعل، سواء كان متعديا أو لازما

٥. الجوانب الجوهرية (critical aspect) التي يمكن أن يتعلمها الطلبة: يستوعب

الطالب التركيب الصحيح في الوظيفة النحوية للفعل المتعدي والفعل اللازم

٦. العناصر المستخدمة التي تدعم تصميم الأسئلة:

في إطار التركيب الصحيح، يجب على الطالب التباين بين الوظيفة النحوية للفعل  
المتعدي والفعل اللازم، ويتم هذا التباين من خلال تأمل الفعلين في نفس الوقت أو بشكل  
متزامن. بناء على ما سبق، يجب على الطلبة استخدام نمط التباين للمقارنة ورؤية الاختلاف  
بين الفعل المتعدي والفعل اللازم، وأن يكونوا قادرين على تحديد الاستخدام المناسب من خلال  
تحديد الدلالة للفعل الذي ينتمي إلى الأفعال العلاجية أو الأفعال التي تستعمل الجوارح وهي

بجاجة المفعول<sup>٣٠٤</sup>. لذلك، تم تصميم الأسئلة في الاختبار الأول باعتبار الجوانب الجوهرية الممكن أن تكون إشارات للطلبة في اختيار الإجابات الصحيحة. أشارت نظرية التباين إلى أنه من أجل اكتساب تجربة ما هو الفعل المتعدي، يجب على الطلبة أن سبقت لهم تجربة ما هو الفعل اللازم أيضاً، فضلا عن دمج الفعلين في اللحظة الواحدة معا.



شكل رقم ١٥، ٣: لوحة التغذية الراجعة والإجابة الصحيحة

أشارت الصورة اليمنى إلى لوحة التغذية الراجعة التي تخرج بشكل النافذة المنبثقة، وأما الصورة اليسرى فهي تمثل استحضار الإجابة الصحيحة باللون الأخضر والإجابة الخاطئة باللون الأحمر.

<sup>٣٠٤</sup> ابن يعيش، شرح المفصل للزمخشري، تحقيق إميل بديع يعقوب، ج ٤، ص ٢٩٥.



شكل رقم ٣،١٦: لوحة نهاية التدريب الأول في النموذج الأولي

التدريب الثاني: التمييز بين الفعل المتعدي بنفسه والفعل المتعدي بحرف الجر



شكل رقم ٣،١٧: لوحة بداية التدريب الثاني

التدريب الثاني إلى ثلاثة أنواع من اختيار الإجابات المتعددة كما يلي:

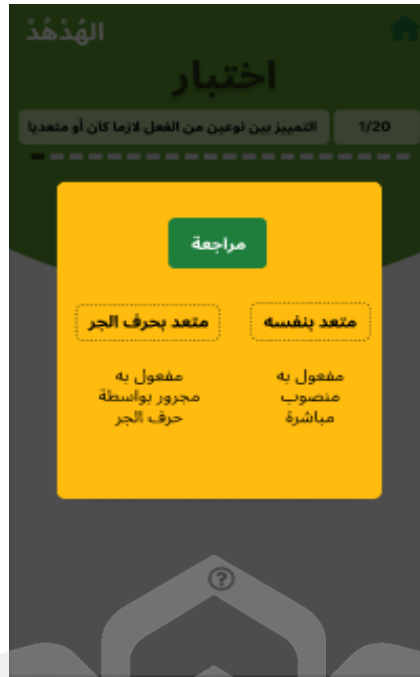
١. اختياران للإجابة
٢. ثلاثة اختيارات للإجابة
٣. أربعة اختيارات للإجابة.

### (١) اختياران للإجابة



شكل رقم ١٨، ٣: اختياران للإجابة في التدريب الثاني في النموذج الأولي

الأيقونة الصغيرة لعلامة الاستفهام تحت كل سؤال وهي تشير إلى المراجعة اليسيرة.



شكل رقم ١٩، ٣: لوحة المراجعة في التدريب الثاني

وتأتي العناصر المستخدمة التي تدعم تصميم التدريب الثاني في النموذج الأولي من خلال نظرية التباين كما يلي:

١. أنماط نظرية التباين التي يستخدمها الباحث:

أ. التباين (contrast): يتأمل الطالب شيئين مختلفين

ب. الاندماج (fusion): ينظر الطالب إلى الشيئين في نفس الوقت

يلاحظ في السؤالين، أن الطالب يبدأ باستيعاب الجملة الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي بنفسه والفعل المتعدي بحرف الجر من خلال تأمل الأفعال المختلفة، وهي "زار" و"دافع" في السؤال الأول، و"هاجم" و"نهي" في السؤال الخامس. تتم كتابة الأفعال بخط عريض لتمثل مادة التعلم الذي يسلط الباحث الضوء عليها لجذب انتباه الطالب. كما يتم اختيار إجابتين مختلفتين في نفس الوقت، ولكن يجب على الطالب الانتباه التام للأسئلة التي تتضمن الإجابة المعكوسة أو الاستثنائية، حيث تُستخدم عبارة "إلا" في السؤال لتحديد الإجابة الصحيحة.

٢. نوعية الأسئلة (patterns of the questions): يتكون كل سؤال من الجملتين

المختلفتين، حيث تحتوي إحداها على الفعل المتعدي بنفسه، والأخرى على الفعل المتعدي بحرف الجر.

٣. الثوابت (invariants): الحدوث ومعنى الجملة ثابت ولا يتغير
٤. المتغيرات (variants): نوعية الفعل، سواء كان متعديا مباشرا أو متعديا بواسطة حرف جر
٥. الجوانب الجوهرية (critical aspect) التي يمكن أن يتعلمها الطلبة: يستوعب الطالب التركيب الصحيح في الوظيفة النحوية للفعل المتعدي المباشر والفعل المتعدي غير المباشر
٦. العناصر المستخدمة التي تدعم تصميم الأسئلة: في إطار التركيب الصحيح، يجب على الطالب التباين بين الوظيفة النحوية للفعل المتعدي المباشر والفعل المتعدي بواسطة، ويتم هذا التباين من خلال تأمل إجابة اختيار الفعلين في نفس الوقت أو بشكل متزامن.
- بناء على ما سبق، يجب على الطلبة استخدام نمط التباين للمقارنة ورؤية التباين بين الفعل المتعدي المباشر والفعل المتعدي بواسطة، وأن يكونوا قادرين على تحديد الاستخدام المناسب من خلال تحديد تركيب الجملة الصحيحة بين نوعين من الفعلين. لذلك، تم تصميم الأسئلة في الاختبار الثاني باعتبار الجوانب الجوهرية الممكن أن تكون إشارات للطلبة في اختيار الإجابات الصحيحة.



شكل رقم ٣٠، ٣: لوحة التغذية الراجعة لاختبارين في الإجابة في التدريب الثاني

٢) ثلاثة وأربعة اختيارات للإجابة

الهُدْهُدُ

اختبار

6/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

كل ما يلي من الجمل الفعلية  
المتكونة من الفعل المتعدي بحرف  
الجر إلا:

ساعد الطبيب المريض

احترس المارة من حُفَر الطريق

هذه الفتاة لون شعرها يميل إلى  
السواد

9/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

كل ما يلي من الجمل الفعلية  
المتكونة من الفعل المتعدي بنفسه  
إلا:

يزعم الطفل القمر قريبا

قدّم الملك منّا وعظايا من ماله

أصرّ النظام الظالم على رفض  
الحوار ومبادرات السلام

11/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

كل ما يلي من الجمل الفعلية  
المتكونة من الفعل المتعدي بنفسه  
إلا:

تولّى الموظف إدارة الاجتماع

يُعتبر الراعي الكلب مساعده

اعترف الشاب بالخطأ ثم اعتذر  
عن ذلك الخطأ

تواصل الشرطة تعزيز الرقابة  
الأمنية في المناطق التجارية

12/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

كل ما يلي من الجمل الفعلية  
المتكونة من الفعل المتعدي بحرف  
الجر إلا:

يترك المؤمن الذنوب والخطايا

فازت فرنسا بكأس العالم  
في كرة القدم

وافق الموظف على القرار تحت  
ضغط من رئيسه

تسعى القوى الإقليمية إلى إعادة  
تقييم مصالحها

شكل رقم ٢١، ٣: لوحة الأسئلة لثلاثة وأربعة اختيارات للإجابة في التدريب الثاني

وتأتي العناصر المستخدمة التي تدعم تصميم التدريب الثاني في النموذج الأولي من خلال نظرية التباين كما يلي:

١. أنماط نظرية التباين التي يستخدمها الباحث:
  - أ. التباين (contrast): يتأمل الطالب شيئين مختلفين أو أكثر
  - ب. الاندماج (fusion): ينظر الطالب إلى الشيئين أو أكثر في نفس الوقت
  - ج. التعميم (generalization): يشمل مظاهر مختلفة للشيء من نفس القيمة
٢. نوعية الأسئلة (patterns of the questions): يُطلب اختيار الإجابة الواحدة التي تختلف عن الجمل المعكوسة بعبارة "إلا" من بين الإجابات الأخرى، ورؤية الجمل المتشابهة في نوعية بنية الجملة الفعلية سواء كان الفعل متعديا مباشرا أو غير مباشر.
٣. الثوابت (invariants): بنية الجملة الفعلية تظل ثابتة بغض النظر عما إذا كان الفعل متعديا بشكل مباشر أو بواسطة حرف جر.
٤. المتغيرات (variants): الأفعال والجمل مختلفة ومتنوعة
٥. الجوانب الجوهرية (critical aspect) التي يمكن أن يتعلمها الطلبة: يتعلم الطلبة أن بنية الجملة الفعلية من الفعل المتعدي مباشر تختلف عن الفعل المتعدي غير مباشر
٦. العناصر المستخدمة التي تدعم تصميم الأسئلة:

من خلال الأمثلة السابقة، وعلى سبيل المثال في ثلاثة اختيارات للإجابة، يلاحظ الطالب أن الجملتين متشابهتين في بنية الجملة الفعلية، فمثلا بنية الجملة الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي بنفسه في حين الجملة الواحدة تختلف من ضمن الفعل المتعدي بحرف الجر. ويُطلب في السؤال اختيار الجملة المقابلة المختلفة خلال استخدام "إلا" سواء كان الفعل متعديا مباشرا أو غير مباشر. وهذه الظاهرة تركز على أهمية تأمل جميع الإجابة الثلاثة من الطالب واستيعاب بنية الجملة المراد إجابتها.

في المثال الأول، إذا تأمل الطالب الاختيارات الثلاثة التي تتضمن الأفعال "زعم" و"قدّم" وأصرّ"، سيلاحظ أن الاختلاف بين الإجابات يكمن في الإجابة الواحدة التي تبدأ بالفعل "أصر" والتي تحتوي على حرف الجر "على" بالمقارنة مع الإجابتين الأخرين، وهذا ما يعرف

بنمط التباين، حيث يظهر الاختلاف في نوعية بنية الجملة الفعلية بين الفعل المتعدي بنفسه والفعل المتعدي بحرف الجر. وفي الناحية الأخرى، سيدرك الطالب أن الاختلاف في نوعية بنية الجملة الفعلية متواجدة في نفس الوقت مما يسهل استيعاب الطالب. وهذا يعرف بنمط الاندماج. ويمكن التوضيح في الأسفل كما يلي:

١. يزعم الطفل القمر قريبا + قدّم الملك منحا وعطايا من ماله = بنية الجملة المتكونة

من الفعل المتعدي المباشر

٢. أصرّ النظام الظالم على رفض الحوار ومبادرات السلام = بنية الجملة المتكونة من

الفعل المتعدي غير المباشر

نلاحظ أن كلتا البنيتين تختلفان بوضوح وتظهران في نفس الوقت.

وعندما يتوجب على الطالب اختيار الجملة المختلفة خلال استخدام عبارة "إلا"، ينبغي له أيضا ملاحظة الجمل المتشابهة، سواء كان الفعل المبدوء متعديا مباشرا أو غير مباشر. وعلى سبيل المثال، في أربعة اختيارات للإجابة، يلاحظ أن الأفعال "فاز"، و"وافق"، و"سعى" على اختلاف استعمال حروف الجر وهي "ب"، و"على"، و"سعى"، لكن جميعها تُصنّف ضمن الأفعال المتعدية بحرف الجر. ويعرف هذا بنمط التعميم، حيث يسعى هذا النمط إلى تفاعل الطالب مع الاختيارات المتاحة المتماثلة وكيفية استيعابه لبنية الجملة الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي بحرف الجر. والمقصود بالاختيارات المتاحة المتماثلة هي الجمل البديلة التي يُطلب من الطالب انتقاء واحدة منها، والتي قد تكون متشابهة في بنية الجملة نفسها. وهذا يعني أن الجمل المقدمة كلها تقدّم نوعية البنية نفسها، ولكن مع بعض الاختلافات الصغيرة في تنوع استعمال حروف الجر تتطلب من الطالب التفكير في الاختيار المناسب.



شكل رقم ٢٢، ٣: أمثلة التغذية الراجعة في أربعة اختيارات للإجابة في التدريب الثاني



شكل رقم ٢٣، ٣: لوحة نهاية التدريب الثاني في النموذج الأولي

## التدريب الثالث: تنوع حروف الجر للفعل المتعدي الواحد



شكل رقم ٣، ٢٤: لوحة بداية التدريب الثالث في النموذج الأولي



شكل رقم ٣، ٢٥: لوحة الأسئلة في التدريب الثالث في النموذج الأولي

وتأتي العناصر المستخدمة التي تدعم تصميم التدريب الثالث في النموذج الأولي من خلال نظرية التباين كما يلي:

١. أنماط نظرية التباين التي يستخدمها الباحث:
  - أ. الفصل (separation): التركيز على جانب واحد من الأفعال المتعدية بحرف الجر
  - ب. التعميم (generalization): تطبيق الفعل المتعدي الواحد بحرف الجر المختلفة في سياقات متعددة لرؤية كيف تتغير الدلالة في كل حالة
  - ج. التباين (contrast): الاختلاف في دلالات تنوع حروف الجر لفعل متعد واحد
٢. نوعية الأسئلة (patterns of the questions): يطلب اختيار حرف الجر الواحد المناسب من أنواع حروف الجر لفعل متعد واحد وفق رؤية الدلالات المختلفة خلال السياق.
٣. الثوابت (invariants): الجملة المقدمة تبقى ثابتة
٤. المتغيرات (variants): حرف الجر المستخدم
٥. الجوانب الجوهرية (critical aspect) التي يمكن أن يتعلمها الطلبة:
  - أ. مساعدة الطلبة على تمييز وفهم الاختلافات الدقيقة في الدلالات التي تنشأ عن استخدام حرف الجر المعين.
  - ب. من خلال تقديم تنوعات حروف الجر في الاستخدامات المختلفة للفعل المتعدي، سيتمكن الطلبة من التمييز بين الإجابات الصحيحة والخاطئة، وفي نفس الوقت، يأتي نمط التعميم الذي سيكتسبون من خلاله القدرة على تطبيق نفس العملية في الجمل المختلفة أو السياقات المتعددة.
٦. العناصر المستخدمة التي تدعم تصميم الأسئلة:

قد يدرك الطلبة أن الفعل المتعدي وحرف الجر من جهة أخرى كشيء واحد غير منفصل ولا يمكن تفكيكه، ولا يدركون أن تغيير حرف الجر يمكن أن يؤدي إلى الدلالات المختلفة. لذلك، يتعين على الطلبة تجربة تنوع استخدامات حروف مع الفعل المتعدي ليتمكن لهم تمييز

التغيير أو التباين الذي يحدث في الاستخدامات المختلفة. كما أننا لا يمكن أن نفترض أن الطلبة سيميزون استخدام حرف الجر المعين دون معرفة مدى اختلافه عن حرف الجر الآخر عند استخدامه مع الفعل المتعدي. لذا، يجب توفير الأمثلة للاستخدامات المختلفة لحروف الجر مع الفعل المتعدي وإجراء تعميمهما في سياقات الجمل الأخرى ومقارنتها في الاستخدام. من خلال هذه العملية، يمكن للطلبة فصل استخدام حرف الجر المحدد بشكل صحيح مع حرف الجر الآخر. والهدف من تصميم الأسئلة باستخدام أنماط الفصل، والتعميم، والتباين هو تمكين الطلبة من تمييز الاستخدام الصحيح للفعل المتعدي مع حروف الجر المختلفة بشكل صحيح مما يساعدهم على تطبيق هذه العلمية في توليد الأمثلة المماثلة في سياقات متعددة وجمل متنوعة، وهذا يعزز فهمهم لتأثير نمط التباين على الدلالات التي يحملها الفعل المتعدي.

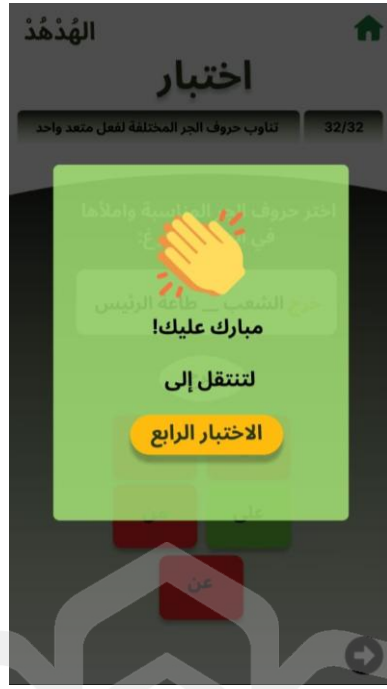
وعلى سبيل المثال في شكل رقم ٤,٢٠، الفعل المتعدي "خرج" يتم عزل أو فصل حرف الجر المختلفة المستخدمة مع الفعل لتوضيح كيفية تأثير كل واحدة منها على دلالة الجملة. فالجملة "خرج محمد من بيته" تشير إلى مغادرة المكان، بينما الجملة "خرج محمد إلى بيته" تشير إلى التوجه نحو المكان. وهذا يبيّن أن الجوانب الجوهرية التي ينبغي التركيز عليها هي تقديم دلالات تنوع حروف الجر للطلبة، مثل استخدام "على" في الفعل "خرج" يشير إلى السيطرة أو التعالي على شيء، كما أن الطلبة يتعرفون إلى تأثير حروف الجر على الفعل الواحد. وبعبارة أخرى، يسلط نمط الفصل الضوء للطلبة على تمييز الجوانب المختلفة أي حروف الجر للفعل المتعدي لتوضيح الفروق الدقيقة في الدلالة.

وأما نمط التعميم فيشمل تطبيق مفهوم الفعل المتعدي المكتسب في رؤية واسعة من المواقف أو السياقات المتعددة في الجمل المختلفة. فاستخدام الفعل "خرج" مع حروف الجر المختلفة "من، إلى، عن، على" في السياقات المتعددة لتوضيح نفس الفعل بدلالات مختلفة بناء على حرف الجر المستخدم. وهذا يعني أن هذا النمط يركز على استخدام حرف الجر بشكل صحيح ويمكن تطبيقه في جمل متنوعة ولا يقتصر على جملة واحدة، حيث يمكن للطلبة توليد جمل جديدة إذا استوعبوا استخدام حرف الجر المحدد لنفس الفعل. فمثلاً إذا فهموا الجملة "خرج محمد من بيته" يمكنهم بسهولة بناء جملة أخرى، مثل "خرجت الفتاة من الغرفة".

وأما نمط التباين فهو إظهار الفروقات في دلالات الفعل المتعدي عن طريق تغيير حرف الجر مع الحفاظ على الفعل ثابتاً، مما يمكن الطلبة من تمييز واستخدام حروف الجر المختلفة بشكل صحيح. وعلى سبيل المثال إبراز فرق الاستخدام بين الجملتين "يختلف مفهوم الإيمان عن مفهوم الإسلام" و"يختلف محمد إلى المدرسة"، حيث الجملة الأولى تعني تقديم الاختلاف والمقارنة بين شيئين حيث أحدهما ليس مماثلاً للآخر، والجملة الثانية تشير إلى المكان الذي يتردد إليه الشخص أو التوجه نحو مكان معتاد.



شكل رقم ٢٦، ٣: لوحة التغذية الراجعة في التدريب الثالث في النموذج الأولي



شكل رقم ٣، ٢٧: لوحة نهاية التدريب الثالث في النموذج الأولي

التدريب الرابع: تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم عن طريق التخصيص والنسبة



شكل رقم ٣، ٢٨: لوحة بداية التدريب الرابع في النموذج الأولي



شكل رقم ٢٩، ٣: أسئلة التدريب الرابع في النموذج الأولي

وهناك الأيقونة الصغيرة لعلامة الاستفهام تحت كل سؤال وهي تشير إلى المراجعة

اليسيرة.



شكل رقم ٣٠، ٣: لوحة المراجعة في التدريب الرابع في النموذج الأولي

وتأتي العناصر المستخدمة التي تدعم تصميم التدريب الرابع في النموذج الأولي من خلال نظرية التباين كما يلي:

١. أنماط نظرية التباين التي يستخدمها الباحث:
  - أ. التباين (contrast): يتأمل الطالب شيئين مختلفين
  - ب. الاندماج (fusion): ينظر الطالب إليهما في نفس الوقت
٢. نوعية الأسئلة (patterns of the questions): يطلب اختيار إجابة واحدة من علاقة مختلفة بين النسبة للفعل اللازم بحرف الجر والتخصيص للفعل المتعدي بحرف الجر
٣. الثوابت (invariants): العلاقة بين الفعل اللازم بحرف الجر والفعل المتعدي بحرف الجر
٤. المتغيرات (variants): اختيار الإجابة التي تمثل المتغيرات واستخدام الأفعال المتعددة والجمل الأخرى في سياقات مختلفة لتعزيز فهم الطلبة
٥. الجوانب الجوهرية (critical aspect) التي يمكن أن يتعلمها الطلبة؟: تقديم تمييز علاقة ارتباط حرف الجر بالفعل اللازم أو الفعل المتعدي وفهم كيفية تأثير استخدام حرف الجر على هذه العلاقة. ويتم ذلك من خلال اختيار النوع الصحيح من العلاقة بين الفعلين سواء كانت علاقة نسبة أو تخصيص في الجملة، مما يساعد الطلبة على تطبيق نفس المفهوم على جمل أخرى تحتوي على أفعال لازمة وأفعال متعدية وحروف الجر المختلفة.
٦. العناصر المستخدمة التي تدعم تصميم الأسئلة؟

قد يرى الطلبة أن استخدام حرف الجر مع الفعل هو مجرد ارتباط حرف الجر دون التعرف إلى نوعية العلاقة التي يقيّد بها حرف الجر للفعل سواء كان متعديا أو لازما. والأمر الذي يربك الطلبة هو أن الفعل اللازم بحرف الجر والفعل المتعدي بحرف الجر يبدوان متساويين، على الرغم من اختلاف نوعية العلاقة في حرف الجر قليلا. سيتعلم الطلبة أن علاقة التخصيص تمثل دلالة أساسية للفعل المتعدي، إذ من الصعب فهم الفعل دون حرف الجر، على سبيل المثال، في الجملة "انزل محمد عن أصحابه"، يعتبر حرف الجر "عن" جزءا أساسيا من دلالة

الفعل "انعزل" ولا يمكن القول "انعزل محمد أصحابه"، وأما النسبة فهي علاقة تفيد الدلالة المكملة للفعل سواء كان متعديا مباشرا أو لازما بحرف الجر، كما هو موضح في الأمثلة الآتية:

١. مكان الحدث للفعل: جرى سباق الخيل في الميدان

٢. زمان الحدث للفعل: سهرت بالليل وعملت بالنهار

٣. صفة الحدث للفعل: استقبلنا الضيوف بالابتسام

٤. سبب الحدث للفعل: مات الكلب بالجوع

ويأتي نمط التباين للتركيز على إظهار التمييز بين العلاقتين في استخدام تقييد حرف الجر مع الفعل، ويطلب من الطلبة تحديد ما إذا كانت الجملة تمثل علاقة النسبة أو التخصيص. وفي المثال الجملة "سهرت بالليل وعملت بالنهار" يظهر كيفية تأثير علاقة حرف الجر على الفعل اللازم حيث يأتي حرف الجر لتكميل دلالة الزمان للفعل، حيث يمكن تغيير الجملة إلى "سهرت ليلا وعملت نهارا"، دون فقدان الدلالة؛ لأن الشخص يدرك أن السهر يحدث في الليل كما أن العمل يحدث في النهار، وذكر الليل والنهار لا يفسد دلالة الجملة. وإذا استوعب الطلبة هذا المفهوم، يمكنهم تطبيقه على جمل متعددة، مما يساعدهم على فهم التطبيق بشكل عملي، مثل توليد الجملة الأخرى "صام محمد من أول رمضان إلى آخره"



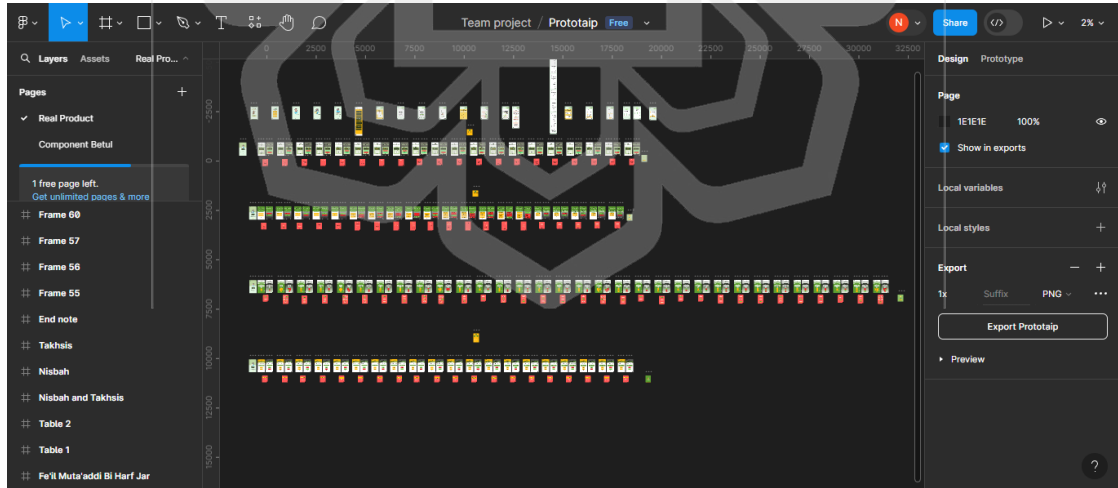
شكل رقم ٣١، ٣: التغذية الراجعة للتدريب الرابع



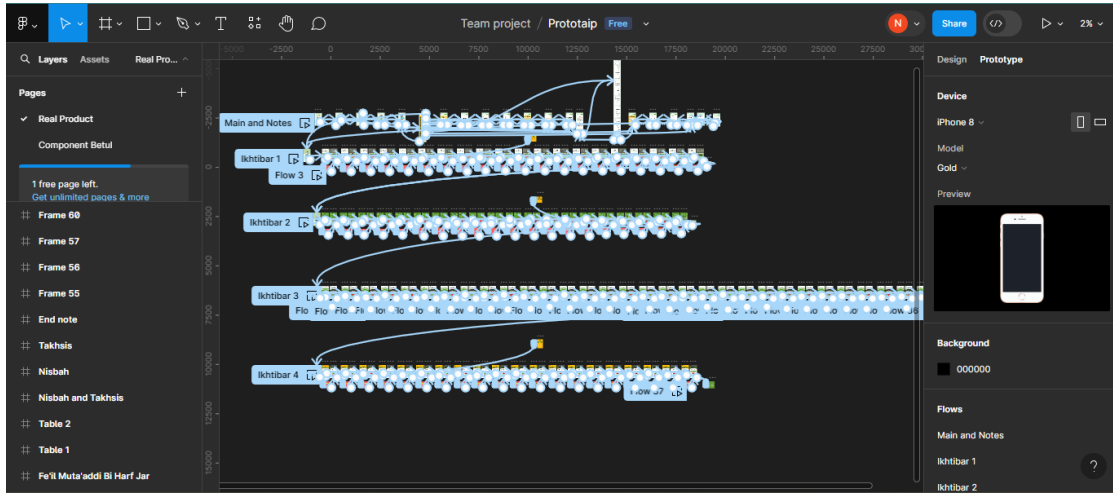
شكل رقم ٣، ٣٢: اللوحة النهائية للنموذج الأولي

### ٣) لقطات شاشة في مرحلة التطوير

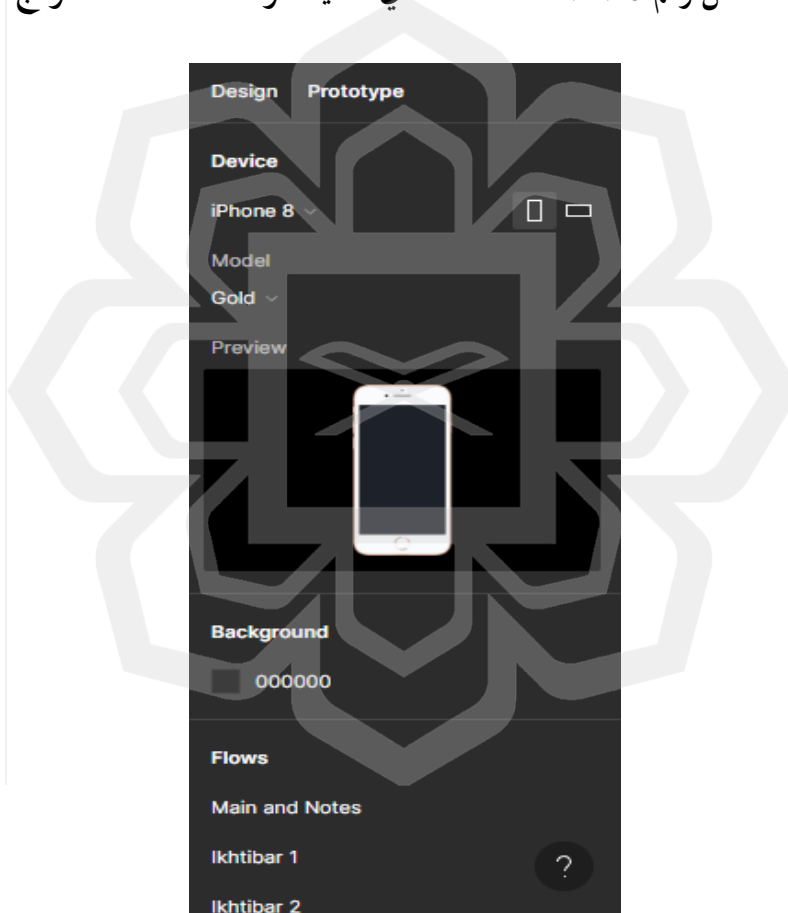
وضح الباحث في الأسفل بعض لقطات شاشة مهمة أثناء عملية مرحلة التطوير:



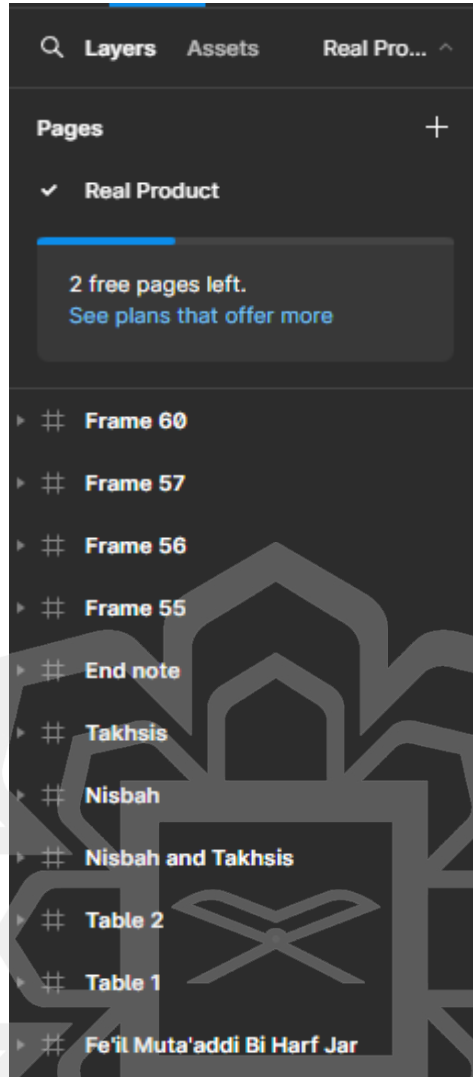
شكل رقم ٣، ٣٣: شاشة كاملة في تصميم لوحة الأحداث



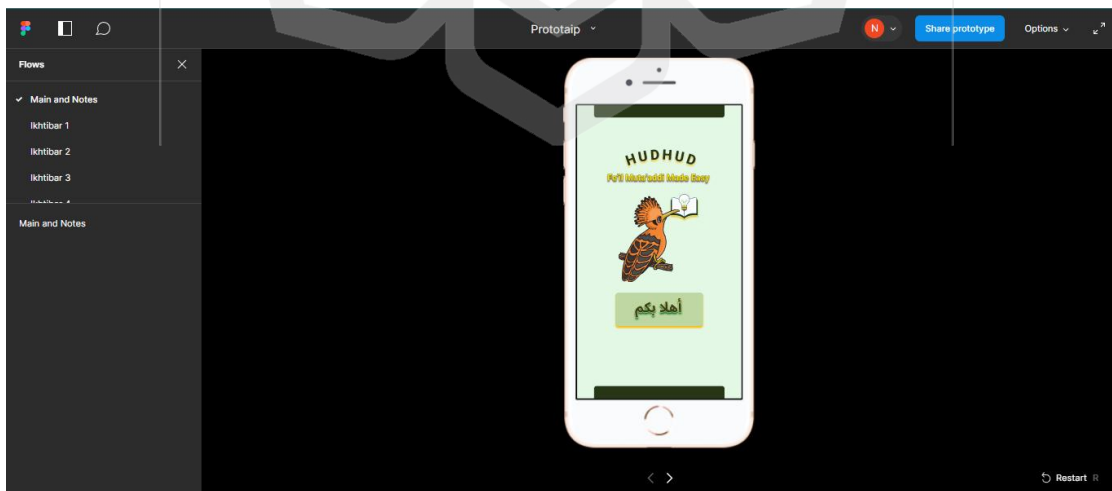
شكل رقم ٣،٣٤: شاشة كاملة في تخطيط لوحة الأحداث للنموذج الأولي



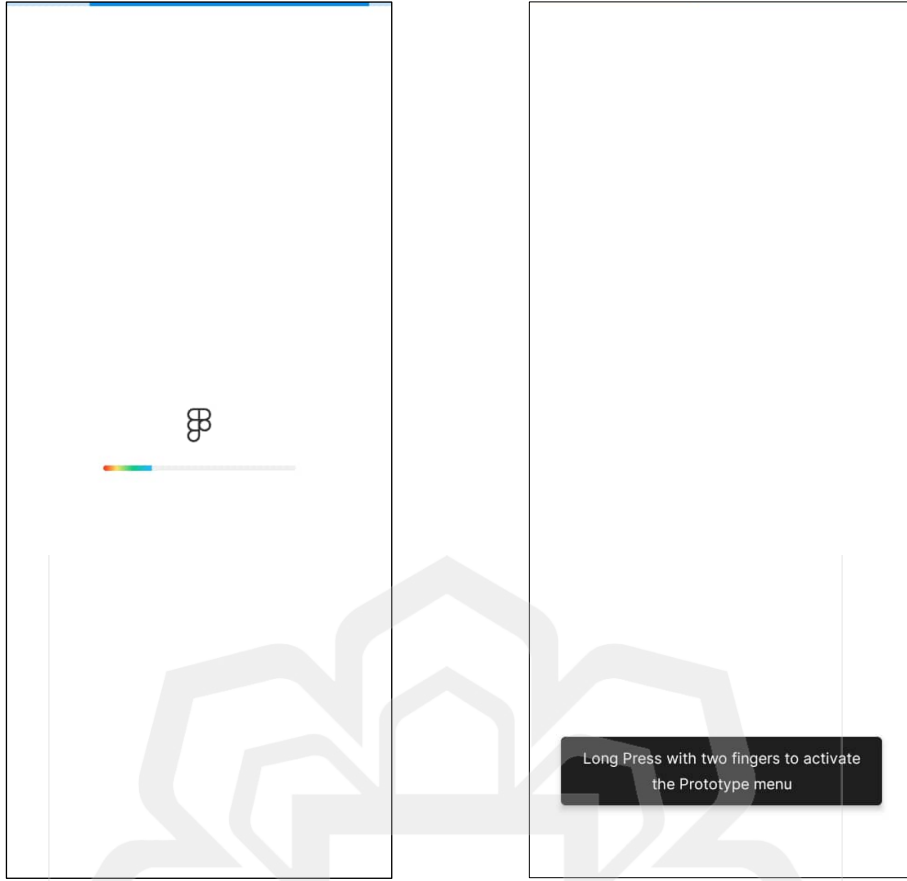
شكل رقم ٣،٣٥: لوحة اختيار الأجهزة المستعملة للنموذج الأولي



شكل رقم ٣،٣٦: لوحة العرض بالإطار الكامل للنموذج الأولي



شكل رقم ٣،٣٧: لوحة في مقدمة معاينة النموذج الأولي



### شكل رقم ٣،٣٨: اللوحة الأولى للنموذج الأولي

هذه اللوحة بداية دخول النموذج الأولي، وستظهر الشاشة اليمنى ثم الشاشة اليسرى



شكل رقم ٣،٣٩: لوحة اختيار التخطيط الانسيابي لأربعة أقسام في الاختبار

عندما يتم دخول اللوحة الرئيسة للنموذج الأولي كما ظهر في شكل رقم ٤،٣٤، يمكن أن يضغط على شاشة اللوحة بالضغط المطول باستخدام أصبعين لتفعيل قائمة النموذج الأولي، كما أنه يمكن الانتقال إلى الشاشات التالية بسرعة.

#### (٤) التقييم التكويني من الخبير

بعد أن ينتهي الباحث من عملية التطوير، قام الباحث بعرض النموذج الأولي على الخبير المتخصص؛ للتأكد من صلاحيته ومدى ملاءمته للغرض المطلوب، وكذلك التزامه بالمعايير التربوية والفنية، وملاءمة طريقة العرض. كما أن الباحث طلب مقترحات الخبير بشأن الإضافات أو التعديلات أو الحذف. وقد أكد الخبير أن النموذج الأولي صالح وذو جودة للوصول إلى الأهداف المحددة له. ويتم إجراء النموذج الأولي بيّن في الشكل التوضيحي الآتي:

توزيع الوحدة الدراسية الإلكترونية (النموذج الأولي) قبل موعد الدراسة الاستطلاعية  
بأكثر من أسبوع للمراجعة

طرح آراء ومقترحات الخبير للنموذج الأولي

تعديل النموذج الأولي

رسم بياني رقم ٣، ٢: إجراءات التقويم التكويني من قبل الخبير

وتتم ملاحظات الخبير حسب المستويات الخمسة (لا أوافق بشدة، لا أوافق، أوافق إلى حد ما، أوافق، أوافق بشدة) على النحو التالي:

جدول رقم ٣، ١: التقويم من الخبير في استبانة التقويم التكويني

المستوى	مميزات النموذج الأولي وأداؤه	
أوافق	واجهة المستخدم المصممة جذابة	١
أوافق	خط النص المستخدم مناسب	٢
أوافق	خط النص المستخدم مقروء	٣
أوافق	تسلسل المعلومات	٤
أوافق	استخدام الألوان مناسب	٥
أوافق إلى حد ما	التفاعلية	٦
أوافق	وذية الاستخدام	٧
أوافق	وضوح الإرشادات	٨
أوافق	انتقال الرسوم المتحركة مناسب	٩
أوافق	أداء النموذج بشكل عام ممتاز	١٠
المستوى	محتويات النموذج الأولي	

أوافق	دقة المحتويات	١
أوافق	محتويات النموذج ذات الصلة بالموضوع	٢
أوافق	استخدام اللغة السهلة	٣
أوافق	اللغة مناسبة بمستوى الطلبة	٤
أوافق	المذكرات المقدّمة واضحة وسهلة	٥
أوافق	التدريبات المقدّمة كافية	٦
أوافق	التدريبات المقدمة متنوعة	٧
أوافق	محتوى الوحدات يساعد الطلبة على فهم الموضوع	٨
أوافق	محتوى الوحدات يحقّق أهداف التعلم	٩
المستوى	أساليب التعلم	
أوافق	رفع مستوى التعلم لدى الطلبة	١
أوافق	رفع دافعية التعلم لدى الطلبة	٢
أوافق	تحقيق التعلم المرتكز على الطلبة	٣
أوافق	تلائم الوسائل التعليمية مع الطلبة	٤
أوافق	تزويد التغذية الراجعة باستمرار	٥

ويقدم الباحث آراء ومقترحات الخبير كما يلي:

١. محاسن النموذج الأولي: برنامج مبتكر في تعليم الأفعال.
٢. مآخذ النموذج الأولي: غياب الإشارة إلى الإجابة الصحيحة في قائمة الأجوبة، ولا يوجد عرض للدرجات بعد الانتهاء من الإجابة.
٣. المقترحات: إدخال الصوت في إشارات التعلم وفي التغذية الراجعة، وتنويع الألوان إذا أمكن.

## ٥) التقييم التكويني من أفراد العينة

وزع الباحث استبانة التقييم التكويني على أفراد العينة لتقييم جودة النموذج الأولي ومدى متانته من مميزات وأدائه ومحتوياته، وكيفية تفاعل العينة المستهدفة ومشاركتهم في استخدامه، ومدى تحقيقه للأهداف المحددة وكيفية تحقيقها. في هذه المرحلة، يجمع الباحث بيانات التقييم الإجمالي لتحديد فعالية النموذج الأولي. وسيتم عرض نتائج تحليل الاستبانة في الفصل الخامس.

## ٦) الدراسة الاستطلاعية

تمثل الدراسة الاستطلاعية اللبنة الأولى التي تمهّد للباحث الدراسة الحقيقية أو الميدانية التي سيجري فيها، حيث يتوقف العمل في المراحل التي تأتي بعد مرحلة الدراسة الاستطلاعية على الطريقة الملائمة التي يخطوها الباحث. ويلجأ الباحث إلى الدراسة الاستطلاعية لاكتشاف الأفكار الجديدة المتباينة التي تساعد الباحث لكي يفهم مشكلة الدراسة بشكل أعمق. قام الباحث بالدراسة الاستطلاعية كما يلي:

١. دراسة استطلاعية لتحليل حاجات الطلبة
٢. دراسة استطلاعية لتطبيق النموذج الأولي
٣. دراسة استطلاعية لأسئلة الاختبارين القبلي والبعدي

### الأول: دراسة استطلاعية لتحليل حاجات الطلبة

قام الباحث بإجراء الدراسة الاستطلاعية على مجموعة من الطلبة المتخصصين في اللغة العربية في قسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، وعددهم ١٢ طالبا وطالبة. وتهدف هذه الدراسة إلى كشف عدة أهداف ما يلي:

١. التأكد من صحة بنود أسئلة الاستبانة في الدراسة الاستطلاعية.
٢. إحصاء الصعوبات التي قد يواجهها الطلبة في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر خلال درجة تقييم المستوى العلمي وما يتعلق بالموضوعات الأخرى.
٣. جمع المعلومات المتعلقة بحاجات الطلبة في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر لتصميم الوحدة الدراسية الإلكترونية.

٤. إحصاء مدى تمكن الطلبة من استعمال الأفعال المتعدية واللازمة في اللغة العربية.

٥. تحديد جوانب القصور التي يمكن ملاحظتها في جمع بيانات البحث لتعديل أسئلة الاستبانة بناء على نتائج الدراسة الاستطلاعية.

وتم تنفيذ الدراسة الاستطلاعية في ٤ نوفمبر ٢٠٢٣م في قسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. قام الباحث بعد ذلك بتحليل هذه البيانات باستخدام ميكروسوفت إكسل وبرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للأسئلة المغلقة كما حلل الباحث بيانات الأسئلة المفتوحة استقرائيا. وبعد معالجة البيانات أسفرت نتائج لبحث عن حاجات الطلبة كما يلي:

١. إن نسبة تقويم المستوى العلمي بدرجة الامتياز في موضوع الأفعال المتعدية بحرف الجر لدى الطلبة أقل وتليها درجة جيد جدا فالجيد فالمقبول.
٢. معظم الطلبة يوافقون أنهم قد درسوا الأفعال المتعدية بحرف الجر من قبل.
٣. الطريقة الأكثر استخداما في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر عند الطلبة خلال المناقشة في الفصل، والاستفسار عند الخبراء والأصدقاء فضلا عن التعلم الذاتي من مطالعة الكتب.
٤. من الطرق التدريسية الجديدة التي تنال إعجاب الطلبة خلال تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر استخدام اللغة السهلة، واستخدام الخريطة الذهنية وتذييل المذكرات اليسيرة، وتقديم اللعبة اللغوية، وذكر الأخطاء التي يجب معرفتها وانتباهها أثناء التعلم.
٥. ظهرت نسبة قليلة لدى الطلبة الذين لا يعرفون إمكانية تحويل الفعل اللازم إلى الفعل المتعدي والعكس.
٦. كثيرا من هؤلاء الطلبة يستعينون باللغة الماليزية ويتأثرون بها في استعمال الأفعال المتعدية بحرف الجر في اللغة العربية.

ومن الصعوبات التي يواجهها الطلبة في تعلم هذا الموضوع، يذكر الباحث ما يلي:

١. إن طبيعة اللغة الماليزية التي تختلف عن اللغة العربية تفضي إلى صعوبة فهم تركيب اللغة العربية.
٢. عدم إلمام بعض الطلبة بالموضوعات الخاصة بالفعل المتعدي واللازم، واقتصار معرفتهم بموضوعات متفرقة كالمجرد والمزيد، وبناء الفعل المعلوم والمجهول.
٣. إن دراسة الفعل المتعدي بنفسه أسهل نظرا إلى تقارب تركيب اللغة الماليزية والعربية.
٤. الفعل المتعدي بحرف الجر أصعب لأن الفعل المتعدي في اللغة الماليزية في بعض الأحيان ليس بحاجة إلى حرف الجر.

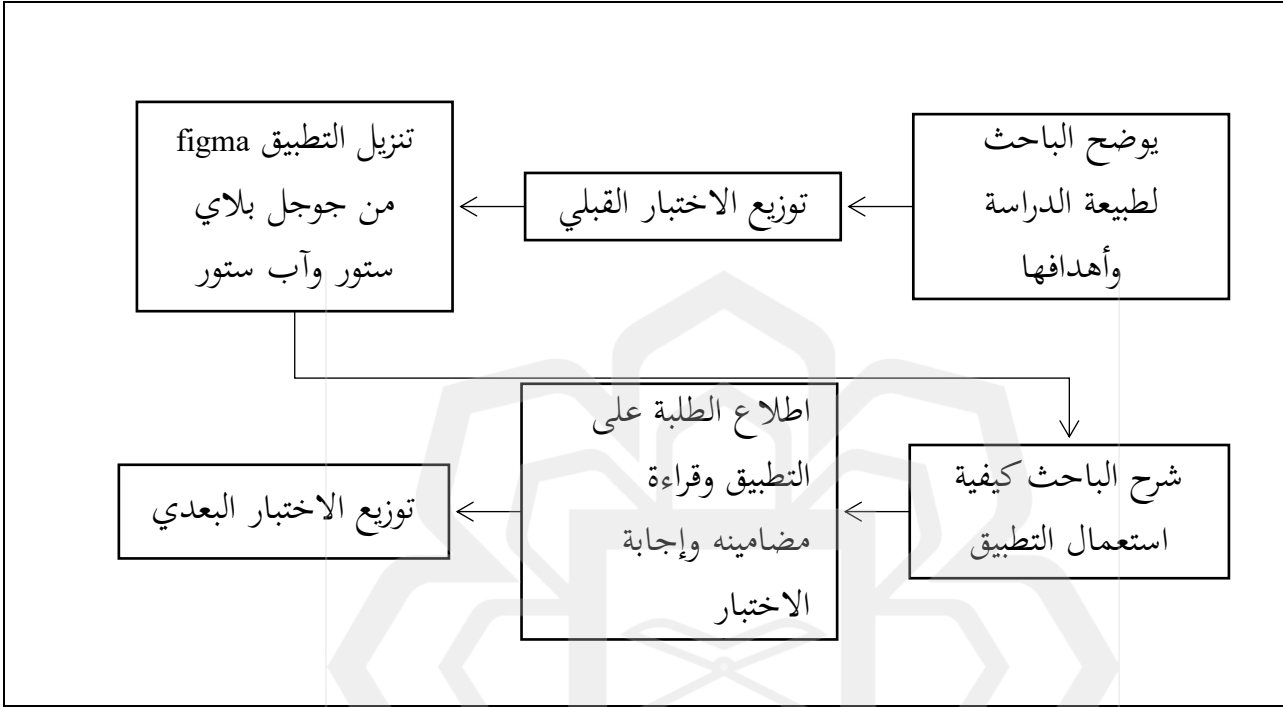
### الثاني: دراسة استطلاعية لتطبيق النموذج الأولي

بعد مراجعة الخبر لتقنية النموذج الأولي، اختار الباحث ١٢ طالبا وطالبة، وهؤلاء المتخصصون في اللغة العربية، وتم إجراء تجربة النموذج الأولي لمدة الساعة إلا الربع لجلسة واحدة. خلال التجربة، كانت النسخة الأولية بوجهة بسيطة بدون صوت. وزّع على الطلبة الاختبار القبلي، ثم جربوا النموذج الأولي، وتبع ذلك توزيع الاختبار البعدي. ويرمي الباحث في هذه الدراسة إلى ما يلي:

١. التأكد من فعالية تطوير النموذج الأولي وتنفيذ المقترحات المتعلقة بالوسيلة التعليمية من حيث المحتوى والتقنية بعد مراجعة الخبر.
٢. تحديد جوانب القصور في النموذج الأولي المصمم من الناحيتين التعليمية والتطبيقية.
٣. تحديد وكشف الصعوبات المحتملة التي قد يواجهها الباحث في إجراء الدراسة الحقيقية وكيفية التغلب عليها.
٤. قابلية التعلم: ضمان أن الأنشطة في النموذج الأولي بسيطة وغير معقدة في الاستخدام ويمكن تنفيذها بسهولة.
٥. الكفاءة: إمكانية الطلبة استخدام المعلومات التي حصلوا عليها من النموذج الأولي وإعادة تطبيقها في إجابة الاختبار البعدي

٦. الرضا: التأكد من أن تصميم النموذج الأولي مقبول عند الطلبة

وبيان خطوات إجراء الدراسة الاستطلاعية في الشكل التوضيحي الآتي:



رسم بياني رقم ٣،٣: خطوات إجراء الدراسة الاستطلاعية لتجربة النموذج الأولي

تم تنفيذ الدراسة الاستطلاعية في ٤ نوفمبر ٢٠٢٣م في قسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. وحلل الباحث بيانات الأسئلة المغلقة باستخدام ميكروسوفت إكسل وتحليل محتوى الأسئلة المفتوحة:

(١) طلب أحد الطلبة من استعمال الخط العربي التقليدي (Traditional Arabic font) بدلا من الخط المستعمل في التطبيق. وبيّن له الباحث أن من تقصير هذا التطبيق عدم توفر أنواع من الخطوط العربية، وستظهر بعض المشاكل عند تغيير الخط.

(٢) بعض الطلبة لا يقدرّون على العودة إلى الأسئلة التي تمت إجابتها سابقا.

(٣) لا يوجد رقم الأسئلة في قسم الاختبار بشكل واضح والطلبة محتاجون إلى عدّ الأسئلة بأنفسهم. ويوضح له الباحث أن رقم الأسئلة يوجد بصور خط المؤشرات الصغير فوق

الشاشة. تجنباً من هذه المشكلة، وضع الباحث رقم الأسئلة بجانب خط المؤشرات ليتضح أكثر.

(٤) غياب توزيع الدرجات في نهاية الاختبار. وبين للطلبة الباحث أن النتائج النهائية غير متاحة لأن تطبيق figma منصة للنموذج الأولي فقط وجمع البيانات الإلكترونية غير متاح. وللتصدي عن هذه المشكلة، قدّم الباحث للطلبة الورقة المشتملة على رقم الأسئلة وستتم الإجابة الخاطئة فقط بتشطيبها في الدراسة الحقيقية.

(٥) عدم التركيز على التمييز للإجابات الصحيحة في قائمة التغذية الراجعة. هناك ألوان مختلفة تستخدم لمساعدة الطلبة على تحديد الإجابات الصحيحة والخاطئة إلا أن الباحث لم يتم تقديم شرح ذلك قبل الاختبار.

(٦) بعض الطلبة يفضلون استعمال جهاز الحاسوب بدلاً من الهاتف الذكي.

(٧) يواجه بعض الطلبة التأخر في إجابة الاختبار ويحتاج إلى المزيد من الوقت. وحلل الباحث أن هذه المشكلة قد تحدث أثناء التشغيل ناتجة عن قدرة الأجهزة المستعملة، حيث إن أغلبية الطلبة لا يواجهون أي مشكلة نفسها.

خلال تقويم وتحسين تجربة المستخدم، قام الباحث ببعض التحسينات التي تم إجراؤها ما يلي:  
(١) إجراء بعض التغييرات على نظام انتقال الرسوم المتحركة، حيث يستخدم الباحث انتقال التحول (wipe) في قسم المذكرات حيث لمسح الشاشة الحالية بطريقة الضغط على الزر ليظهر الشاشة التالية، وانتقال التمرير (slide) لتمرير شاشة من واحدة لتكشف عن شاشة أخرى في قسم الاختبار.

(٢) إضافة رقم الأسئلة في كل قسم من الاختبار بشكل واضح وعرض الصوت للإجابة الصحيحة والخاطئة.

(٣) اختبار وتحسين قابلية استخدام النموذج الأولي عدة مرات حتى اقتنع الباحث بصلاحيته للدراسة الحقيقية.

### الثالث: دراسة استطلاعية لأسئلة الاختبارين القبلي والبعدي

من أجل دراسة مشكلات الطلبة فيما يتعلق بالأفعال العربية وخاصة الأفعال المتعدية بحرف الجر، قام الباحث بتوزيع أسئلة الاختبارين القبلي والبعدي على الطلبة المتخصصين في اللغة العربية وعددهم ١٢ طالبا وطالبة. ترمي هذه الدراسة الاستطلاعية إلى البحث عن مدى اكتساب الطلبة واستيعابهم حروف الجر بتنوعها للفعل المتعدي الواحد وما يطرأ عليه من تغيير الدلالة. وبناء على التحليل، وجد الباحث أن نتائج ثمانية طلاب في الاختبار البعدي أعلى من نتائجهم في الاختبار القبلي، وواحد منهم حصل على نتيجة متساوية بين الاختبارين، كما أن هناك ثلاثة طلاب كانت نتائجهم في الاختبار البعدي أقل من الاختبار القبلي. ويفهم من هذا التحليل أن هناك أفضل النتائج التي سجلت في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي، مما يدل على وجود تحسن بقليل.

وبناء على التحليل في ناحية أخرى، وجد الباحث أن بعض الطلبة لا يفهمون بعض الكلمات واكتشف أنهم يرتكبون الأخطاء في اختبار حروف الجر المناسبة. وهذه النتائج التي تم حصولها من الاختبارين ساعدت الباحث في جميع البيانات وتحليلها قبل إجراء الدراسة الحقيقية.

ولتوضيح اتساق العملية التي حدده روبرت ماريب في مرحلة التطوير، يعرض الجدول الآتي العلاقة بين الأهداف التعليمية والأنشطة وأدوات التقويم والتعديلات التي أدخلت بعد التقويم التكويني والدراسة الاستطلاعية.

جدول رقم ٣،٢: نتائج ربط الأهداف التعليمية بالأنشطة والتقييم والتعديلات الناتجة عن الدراسة الاستطلاعية

الأهداف التعليمية	الأنشطة/ المحتوى	أداة التقييم	التعديلات بعد التقييم التكويني والدراسة الاستطلاعية
التمييز بين الفعل اللازم والمتعدي	درس المذكرات + التدريب الأول (التباين والاندماج)	التدريب الموضوعي الأول داخل النموذج الأولي	إضافة توضيحات في المذكرات + إدخال صوت للتغذية الراجعة
التمييز بين الفعل المتعدي بنفسه والمتعدي بحرف الجر	درس المذكرات + التدريب الثاني (التباين والاندماج والتعميم)	التدريب الموضوعي الثاني داخل النموذج الثاني	تعديل طريقة عرض الأسئلة (إضافة أرقام للأسئلة) + تحسين الرسوم المتحركة
توظيف استخدام حروف الجر المختلفة مع فعل واحد	درس معاني حروف الجر + التدريب الثالث (الفصل والتباين والتعميم)	التدريب الموضوعي الثالث داخل النموذج الأولي + الاختبار القبلي والبعدي	تمييز الألوان بشكل أوضح في التغذية الراجعة + شرح الرموز قبل بدء التدريب
إدراك الفرق بين علاقة النسبة والتخصيص	درس النسبة والتخصيص + التدريب الرابع (التباين والاندماج)	التدريب الموضوعي الرابع داخل النموذج الأولي + الاختبار القبلي والبعدي	إدخال أمثلة إضافية + تحسين إمكانية الرجوع للأسئلة السابقة
رفع دافعية الطلبة وتحقيق التفاعل الإلكتروني	أنشطة تفاعلية عبر تطبيق فيكما (التغذية الراجعة المنبثقة، والانتقال بين الصفحات)	استبانة التقييم التكويني من الطلبة + ملاحظات الخبراء	بناء على استجابات الاستبانة والملاحظات: إدخال الصوت في التغذية الراجعة + تحسين واجهة

المستخدم + توضيح			
التعليمات			

### المرحلة الرابعة: التنفيذ (Implementation)







تعد مرحلة التنفيذ من أهم المراحل التي طبق فيها ما طُوّر في المراحل السابقة داخل التعلم الحقيقية مع عينة الدراسة. وقد نفذ الباحث هذه المرحلة وفق الخطوات الآتية:

#### (١) إعداد بيئة التعلم

جَهّز الباحث البيئة التعليمية لضمان سهولة استخدام الطلبة للنموذج الأولي عبر تطبيق فيكما باستخدام الحاسوب والهواتف الذكية. ولتحقيق هذا الهدف، أعد الباحث دليلًا إرشاديًا بتوزيع الأوراق المطبوعة على الطلبة لتوضيح كيفية استخدام النموذج الأولي. ورّع هذا الدليل على عينة الدراسة قبل البدء بالتنفيذ، من أجل ضمان وضوح الإجراءات واستيعاب خطوات الاستخدام.

## دليل المستخدم للنموذج الأولي

<p>٢. القائمة الرئيسية</p> 	<p>١. الصفحة الرئيسية</p> 	
<p>٢. التعليمات</p>		
<p>ج. التعليمات في قسم التغذية الراجعة</p> 	<p>ب. التعليمات في قسم الاختبار</p> 	<p>أ. التعليمات في قسم المذكرات</p> 
<p>٤. قائمة الدروس المزيدة في المذكرات القابلة للتمرير إلى الأسفل</p>	<p>٣. الأمثلة في قسم المذكرات</p>	
<p>المذكرات</p> 		

<p>٥. مثال السؤال الأول في قسم الاختبار الأول</p>	<p>٦. نهاية قسم المذكرات كل الاختبار. يرجى ضغط الزر الأصفر للصفحات التالية</p>
	
<p>٧. مثال السؤال الأول في قسم الاختبار الثالث</p>	<p>٨. مثال السؤال الأول في قسم الاختبار الثاني</p>
	
<p>٩. مثال شاشة التغذية الراجعة، حيث المربع الأخضر يشير إلى الإجابة الصحيحة</p>	<p>١٠. مثال السؤال الأول في قسم الاختبار الرابع</p>
	

١٢. مثال صفحة الأسئلة التي تمت إجابتها في قسم الاختبار بالإجابة الخاطئة للمراجعة	١١. المذكرة أو الملاحظة التي تظهر عبر النافذة المنبثقة أثناء الاختبار في قسم الاختبار
	

يمكنك استخدام هاتفك الذكي أو حاسوبك من خلال تحميل تطبيق فيكما في بلاي ستور أو آب ستور، مثل الصورة الآتية:



شكل رقم ٤٠، ٣: الورقة المطبوعة في توضيح استخدام النموذج الأولي

## ٢) تطبيق الوحدة الدراسية الإلكترونية

وقد بدأ التنفيذ بتوزيع الاختبار القبلي على الطلبة لقياس مستوى معرفتهم السابقة بالأفعال المتعدية بحرف الجر، ثم استخدام الطلبة للوحدة الدراسية الإلكترونية بشكل النموذج الأولي عبر تطبيق فيكما على أجهزتهم حاسوب أو هاتف، مروراً بدروس المذكرات، ثم الإجابة عن التدريبات الأربعة المصممة وفق أنماط نظرية التباين. أثناء عملية التنفيذ، لاحظ الطلبة أوجه التباين بين الأفعال (الفعل اللازم والمتعدي، والفعل المتعدي بنفسه والمتعدي بحرف الجر، وحروف الجر المتنوعة للفعل الواحد، والنسبة التخصيص وفق أنماط نظرية التباين، من أجل إدراك ووعيهم بالجوانب الجوهرية التي يصعب عليهم تمييزها غالباً. وأخيراً، وزع على الطلبة الاختبار البعدي لقياس أثر الوحدة الدراسية الإلكترونية على استيعابهم للأفعال المتعدية بحرف الجر.

### ٣) توجيه الطلبة لملاحظة أنماط التباين

وجه الباحث الطلبة إلى ملاحظة أنماط التباين بين الأفعال من الفعل اللازم والمتعدي، والفعل المتعدي بنفسه والمتعدي بحرف الجر، وتنوع حروف الجر للفعل الواحد، وعلاقة حروف الجر بين النسبة والتخصيص، وذلك من خلال:

- إبراز الأمثلة الصحيحة والخاطئة في وقت واحد (التباين)
- دمج أكثر من استعمال لحرف الجر في السياق نفسه (الاندماج)
- فصل الاستخدامات المختلفة لحرف واحد في جمل متعددة (الفصل)
- تعميم الاستخدام على سياقات جديدة (التعميم)

### ٤) معالجة التحديات التقنية

- واجه الباحث بعض التحديات أثناء عملية التنفيذ، مثل:
- غياب توزيع الدرجات تلقائياً في تطبيق فيكما، وقد عولجت هذه المشكلة باستخدام الدليل الإرشادي المطبوع لتسجيل الدرجات يدوياً.
  - اختلاف الأجهزة المستخدمة بين الطلبة من حاسوب أو هاتف. وقد تم توضيح أن تطبيق فيكما يعمل في كلا النوعين مع التنبيه على بعض الفروق في العرض.
  - بعض الطلبة يتأخرون الاستجابة بسبب ضعف الأجهزة أو الاتصال بالإنترنت، وتمت معالجة ذلك بإعطائهم وقتاً إضافياً لإكمال الأنشطة.

إجابة النموذج الأولي (يرجى وضع العلامة x للإجابة الخاطئة فقط)

الاختبار الأول

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

الاختبار الثاني

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

الاختبار الثالث

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32								

الاختبار الرابع

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

شكل رقم ١٤، ٣: الورقة المطبوعة في توزيع الدرجات للنموذج الأولي

### المرحلة الخامسة: التقييم (evaluation)

جاءت مرحلة التقييم لتحقيق مدى نجاح الوحدة الدراسية الإلكترونية في تحقيق أهدافها التعليمية وفق ما يطرحه روبرت ماريب. وتتضح عملية مرحلة التقييم كما يلي:

#### ١) التقييم التكويني

تم تنفيذ التقييم التكويني خلال مراحل التطوير والتنفيذ على نحو:

- مراجعة الخبر لمحتوى الوحدة الدراسية والنموذج الأولي.
- استبانة العينة المستهدفة للتأكد من وضوح الأنشطة والتفاعل الإلكتروني.
- إجراء الدراسة الاستطلاعية لاستبانة تحليل الحاجات واستبانة التقييم، والنموذج الأولي،

#### والاختبارين القبلي والبعدي

من خلال هذه العملية، قام الباحث بتعديلات مهمة قبل التطبيق النهائي، مثل تحسين واجهة الاستخدام، إضافة الصوت للتغذية الراجعة، وتوضيح رقم الأسئلة في التدريبات

## ٢) تقييم جودة الأداء في الاختبارين القبلي والبعدي

قام الباحث بمقارنة بين نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدي لقياس مدى تقدم وتحسين الطلبة في اكتساب واستيعاب موضوع الأفعال المتعدية بحرف الجر، وذلك بتحليل البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية للتحقيق من دلالة الفروق بين المتوسطات. وقد أشارت النتائج إلى تحسن ملحوظ لدى الطلبة، مما يدل على فاعلية رفع قدرتهم على تمييز الجوانب الجوهرية التي يصعب تمييزها.

## ٣) تفسير نتائج التعلم في ضوء نظرية التباين

من خلال نتائج التقييم في ضوء نظرية التباين، ساعدت الأنشطة التعليمية القائمة على أنماط التباين وهي التباين والاندماج والفصل والتعميم في تمكين الطلبة من:

- إدراك الاختلافات الدقيقة بين الأفعال اللازمة والمتعدية بشكل جيد.
- التمييز بين الفعل المتعدي بنفسه والمتعدي بحرف الجر.
- استيعاب تأثير تنوع حروف الجر على الفعل الواحد وما يترتب عليه من اختلاف في الدلالة.
- استيعاب وفهم الفرق بين علاقة النسبة والتخصيص في الفعل المتعدي بحرف الجر والفعل اللازم بحرف الجر

## خلاصة الفصل

تناول الباحث في هذا الفصل مناهج البحث التي تبدأ بالمنهج الوصفي التحليلي التطويري ثم المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهداف البحث. وقد تضمنت أدوات جمع البيانات استبانة تحليل الحاجات للطلبة مرورا إلى توزيع الاختبار القبلي ثم تصميم الوحدة الدراسية لتعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر بناء على المراحل الخمس لنموذج أدي، وذلك توزيع تطبيق النموذج الأولي المصمم بنظرية التباين على الطلبة، ثم إجراء الاختبار البعدي لقياس مدى تحسن اكتساب الطلبة تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر، وانتهاء بتوزيع استبانة التقويم لقياس مدى قابلية الوحدة الدراسية الإلكترونية. وفي الختام، تكتمل بهذه الخطوات الخمس الأسس المنهجية للدراسة، مما يمهد للانتقال إلى الفصل الرابع المخصص لعرض النتائج وتحليلها.



## الفصل الرابع نتائج البحث

### المقدمة

يعرض الباحث في هذا الفصل النتائج المهمة التي توصل إليها تفسيراً وتحليلاً وصفيًا وإحصائيًا بعد اكتمال خطوات الدراسة على مرحلتين، المرحلة الأولى: عرض نتائج استبانة تحليل حاجات الطلبة، بهدف معرفة مدى تعلمهم للأفعال المتعدية بحرف الجر، واستجلاء إقبالهم على الطريقة التدريسية الجديدة لهذا الموضوع خلال تصميم النموذج الأولي. وفي المرحلة الثانية، يوضح فيها الباحث نتائج الاختبارين القبلي والبعدي في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر، كما يوزع استبانة التقويم التكويني على الطلاب لقياس مدى فعالية النموذج الأولي في تحسين تعلمهم للأفعال المتعدية بحرف الجر. وفي عملية التحليل، استخدم الباحث الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS) وميكروسوفت إكسل في تفسير بيانات الاستبانتين وتحليل نتائج الاختبارين تحليلًا وصفيًا وإحصائيًا. وبعد تحليل النتائج ومناقشتها، قدم الباحث الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات المتعلقة بتعليم وتعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر.

### المبحث الأول: نتائج استبانة تحليل حاجات الطلبة

وزع الباحث استبانة تحليل حاجات الطلبة بتاريخ ١٥ نوفمبر ٢٠٢٣ و ١٤ مارس ٢٠٢٤ لكشف وجهات نظر عينة البحث في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر، وعدد عينة البحث ٥٥ طالبا وطالبة، وهؤلاء المتخصصون في اللغة العربية في قسم اللغة العربية وآدابها وقسم اللغة العربية للاتصال العالمي بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. وتتكون الأسئلة من خمسة أقسام، القسم الأول في خلفيات الطلبة، والقسم الثاني في صعوبات تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر، والقسم الثالث في طريقة تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر، والقسم الرابع اقتراحات طريقة التدريس الجديدة، والقسم الخامس في كشف مدى تمكن الطلبة من التمييز بين الجملة الفعلية

المتكونة من الفعل المتعدي والفعل اللازم ومدى تمكنهم من التفريق بين الفعل المتعدي بنفسه والفعل المتعدي بحرف الجر.

### القسم الأول: خلفيات الطلبة في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

ظهرت النتائج المتعلقة بخلفيات الطلبة في قسم اللغة العربية وآدابها وقسم اللغة العربية للاتصال العالمي بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا في الجدول الآتي:

جدول رقم ٤،١: خلفيات الطلبة في استبانة تحليل الحاجات

الرقم	المعلومات	الإجابات	العدد	النسبة المئوية (%)
١	الجنس	ذكر	١٣	٢٤
		أنثى	٤٢	٧٦
٢	الجنسية	ماليزي(ة)	٤٩	١١
		غير ماليزي(ة)	٦	٨٩
٣	العمر	١٨-٢٢	٣٦	٦٥
		٢٣-٢٧	١٨	٣٣
		٢٨ فما فوق	١	٢
٤	المرحلة الجامعية	البكالوريوس	٥١	٩٢,٧٢
		الماجستير	٢	٣,٦٤
		الدكتوراه	٢	٣,٦٤
٥	السنة الجامعية	السنة الأولى	١٢	٢٢
		السنة الثانية	٤	٧
		السنة الثالثة	١٩	٣٥
		السنة الرابعة	٢٠	٣٦
٦	اللغة الأم	اللغة الملايوية	٥٠	٩١
		اللغة الإنجليزية	-	-
		اللغة العربية	-	-
		اللغة الأخرى	٥	٩

-	-	سنة		
-	-	سنتان		
٢	١	٣ سنوات	٩	خبرة تعلم اللغة العربية
٧	٤	٤ سنوات		
٩١	٥٠	٥ سنوات فما فوق		
٦٤	٣٥	أندرويد		نوعية نظام التشغيل
٣٦	٢٠	IOS	١٠	للهاتف
-	-	ويندوز		

يتضح في الجدول رقم ٤,١ أن عدد أفراد العينة في قسم اللغة العربية وآدابها وقسم اللغة العربية للاتصال العالمي بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا يبلغ ١٣ طالبا و ٤٢ طالبة. أشارت النتائج إلى أن معظم الطلبة المتخصصين في اللغة العربية يحملون الجنسية الماليزية، بينما ينتمي الباقون إلى جنسيات أخرى، طالبة واحدة من إندونيسيا، وطالب واحد وأربع طالبات من الصين. وتتراوح أعمار معظمهم بين ١٨ إلى ٢٧ أو ٩٨٪، حيث تتميز هذه الفئة العمرية بقدرة عالية على التعلم واكتساب تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر. ويتوقع الباحث أن نسبة كبيرة ٧١٪ من أفراد العينة الذين يدرسون في السنة الرابعة والثالثة يتمتعون بحصيلة لغوية متنوعة في الموارد التعليمية مثل الكتب الجامعية والمناهج المقررة، والكتابة، والممارسة العملية، والاستفادة من المعاجم اللغوية العربية، أو المشاركة في الدورات التعليمية بشكل مستمر وفعال. ويعزو الباحث هذه النسبة الكبيرة إلى خبرة الطلبة في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر لأكثر من ٥ سنوات، والتي تجعل جميع الطلبة لديهم خلفية جيدة في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر. وبما أن هذا البحث يركز على تصميم الوحدة الدراسية الإلكترونية في جهة أخرى، فمن الجدير بالباحث الوقوف على نوعية نظام التشغيل للهاتف لمساعدته على تصميم مناسب وفعال يناسب تقنية جديدة في تعلم الأفعال المتعدية سواء لمستخدمي الأندرويد أو الأيفون.

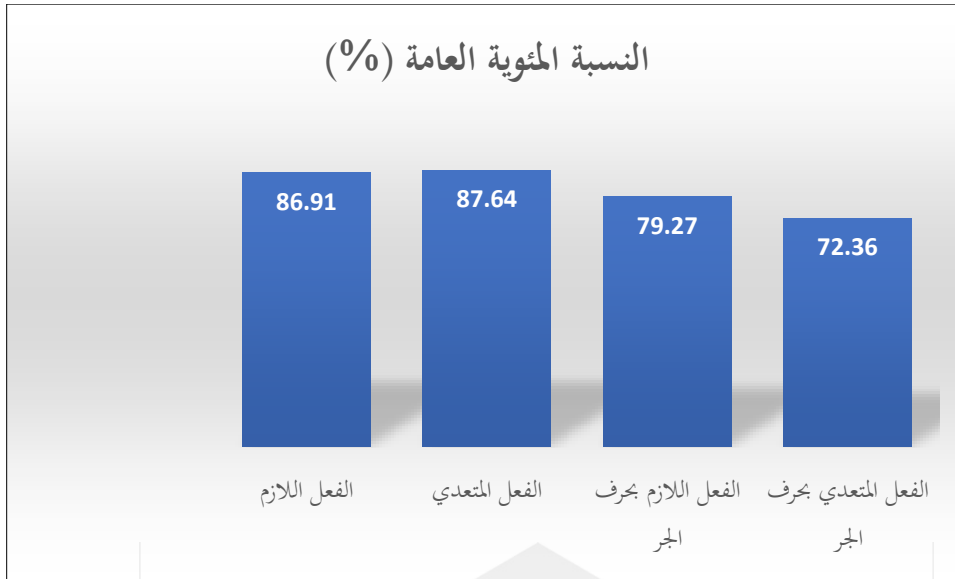
## القسم الثاني: أسئلة عن صعوبات تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر

(١) يبين درجة تقويم المستوى العلمي في مهارة الأفعال العربية

يظهر في الجدول أدناه، أن أعلى درجة لتقويم المستوى العلمي للطلبة في الأفعال العربية هي موضوع الفعل المتعدي حيث يمثل النسبة المئوية العامة من بين الموضوعات الأخرى %٨٧,٦٤، يليه موضوع الفعل اللازم %٨٦,٩١، ثم موضوع الفعل اللازم بحرف الجر %٧٩,٢٧، ثم موضوع الفعل المتعدي بحرف الجر %٧٢,٣٦. كما أن أعلى درجة تظهر في الفعل المتعدي والفعل اللازم هي "ممتاز"، وأدناها "جيد"، في حين أن أعلى درجة في موضوع الفعل اللازم بحرف الجر والفعل المتعدي بحرف الجر هي "ممتاز"، وأدناها "ضعيف". ولا يوجد أي طالب وطالبة في مستوى "ضعيف جدا"، وهذه الظاهرة قد يتوقعها الباحث استنادا إلى خبرة الطلبة واكتسابهم لمعرفة مسبقة في تعلم الأفعال العربية لأكثر من ٥ سنوات. ويلاحظ أيضا أن أصعب الموضوعات هي الفعل المتعدي بحرف الجر، حيث يشير إلى ٧ طلاب وطالبات في درجة "ضعيف"، مما يشكل النسبة المئوية قدرها %١٢,٧٣ لهذا الموضوع مقارنة بالدرجات الأخرى، بينما يحتل الفعل اللازم بحرف الجر المرتبة الثانية من بين أصعب الموضوعات بوجود طالبين أو طالبتين في درجة "ضعيف" مما يشكل النسبة المئوية لهذا قدرها %٣,٦٤ لهذا الموضوع.

جدول رقم ٤، ٢: درجة تقويم المستوى العلمي في الأفعال العربية عند الطلبة

عدد عينة الدراسة	درجة تقويم المستوى العلمي					موضوع
	ضعيف جدا	ضعيف	جيد	جيد جدا	ممتاز	
٥٥	٠	٠	٩	١٨	٢٨	الفعل اللازم
٥٥	٠	٠	٨	١٨	٢٩	الفعل المتعدي
٥٥	٠	٢	١٦	١٩	١٨	الفعل اللازم بحرف الجر
٥٥	٠	٧	٢١	١٣	١٤	الفعل المتعدي بحرف الجر



رسم بياني رقم ١، ٤: النسبة المئوية العامة لدرجة تقويم المستوى العلمي في الأفعال العربية

الموضح في الرسم البياني رقم ٤،١ يشير إلى النسبة المئوية العامة لجميع موضوعات الأفعال العربية، ويتضح أن موضوع الفعل المتعدي بحرف الجر أقل النسبة بالمقارنة مع الموضوعات الثلاثة الأخرى. ويتم حساب النسبة المئوية العامة كما يلي:

$$\frac{\text{المتوسط الحسابي}}{100\%} \times \text{أكبر درجة موزعة (٥)}$$

(٢) عوامل صعوبات الطلبة ومشكلاتهم

في هذا القسم أيضا بدأ الطلبة بعرض طرح عوامل صعوباتهم وآرائهم فيما يتعلق بتعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر، وجاءت تعليقاتهم على نحو ما يلي:

جدول رقم ٣، ٤: عوامل صعوبات الطلبة في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر

الرقم	الصعوبات	التعليقات
١	التأخر في التدريس	<ul style="list-style-type: none"> <li>● تأخر تعلم موضوع الأفعال المتعدية بحرف الجر في الوقت المطلوب</li> <li>● حاجة الطلبة إلى أن يكون هذا الموضوع جزءا من المناهج المدرسية المبكرة لتسهيل فهمهم للغة العربية.</li> </ul>
٢	ضعف الفهم والتطبيق	<ul style="list-style-type: none"> <li>● عدم معرفة استخدام حروف الجر المناسبة مع الأفعال المتعدية</li> <li>● إدراك الطلبة أن الفعل المتعدي بحرف الجر يلعب دورا حاسما في بناء الجملة وإثراء الأسلوب اللغوي، لكنهم يفتقرون إلى التطبيق العملي لهذا الأمر.</li> <li>● عدم دراسة الفعل المتعدي بحرف الجر بشكل مفصل في المدرسة الثانوية، مع أن الموضوع وجود مشروع كما أخبره الأساتذة</li> </ul>
٣	الصعوبات في النحو والصرف	<ul style="list-style-type: none"> <li>● مواجهة بعض الصعوبات في تذكر التفاصيل النحوية والصرفية المتعلقة باستخدام الأفعال</li> <li>● القدرة على استخدام الفعل المتعدي بحرف الجر، لكن وجود صعوبة في شرح الأفعال المتعدية بحرف الجر من منظور نحوي وصرفي.</li> <li>● صعوبة التمييز بين أوزان الفعل اللازم والفعل المتعدي نتيجة قلة القراءة وضعف في الاستيعاب الصرفي</li> <li>● عدم التجربة السابقة لدروس الأفعال المتعدية بحرف الجر سابقا، مما يسبب صعوبة في الاستخدام</li> </ul>
٤	الارتباك في الأفعال	<ul style="list-style-type: none"> <li>● عدم وجود موضوع محدد في المقررات يساعد على التدريب العملي في استخدام الأفعال المتعدية مع حروف الجر المناسبة</li> <li>● صعوبة في التمييز بين الفعل المتعدي والفعل اللازم بشكل عام نتيجة ضعف مستوى التعلم في المدارس</li> </ul>
٥	رجوع المعاجم	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ينبغي للمرء أن يكون مرافقا للمعاجم في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر، حيث إن الكتب المقررة غالبا ما لا توفر الإرشاد الكافي لفهمه.</li> </ul>

القسم الثالث: طريقة التعلم

يبين طريقة التعلم التي يستخدمها الطلبة في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر

جدول رقم ٤،٤: طريقة تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر عند الطلبة

اتجاه العينة	النسبة المئوية العامة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	٥٥ طالبا وطالبة أو النسبة المئوية (%)					البنود	
				دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا		
غالبا	٨٠,٧٣%	١٠,٤٢%	٤,٠٤	١٧	٢٥	١١	٢	٠	أتعلم داخل الفصل بطريقة تقليدية	١
				٣٠,٩١%	٤٥,٤٥%	٢٠	٣,٦٣%	-		
غالبا	٧٠,٥٥%	٧,٧٨	٣,٥٣	٩	٢١	١٥	١٠	٠	أرجع إلى المعجم العربي	٢
				١٦,٣٦%	٣٨,١٨%	٢٧,٢٧%	١٨,١٨%	-		
غالبا	٨٢,١٨%	٩,٩٧	٤,١١	٢٤	١٩	٧	٤	١	أرجع إلى المعجم ثنائي اللغة	٣
				٤٣,٦٤%	٣٤,٥٥%	١٢,٧٣%	٧,٢٧%	١,٨٢%		
أحيانا	٥٤,١٨%	٦,٩٦	٢,٧١	٤	٩	١٥	٢١	٦	أتعلم من اللعبة اللغوية	٤
				٧,٢٧%	١٦,٣٦%	٢٧,٢٧%	٣٨,١٨%	١٠,٩١%		

أحيانا	٦٤%	٨,٤	٣,٢	٥	١٥	٢١	١٤	٠	أتعلم بنفسى خلال مطالعة الكتب	٥
				٩,٠٩%	٢٧,٢٧%	٣٨,١٨%	٢٥,٤٥%	-		
غالبا	٧٧,٤٥%	١١,٠٧	٣,٨٧	١٢	٢٩	١٠	٣	١	أناقش فى الفصل	٦
				٢١,٨٢%	٥٢,٧٣%	١٨,١٨%	٥,٤٥%	١,٨٢		
غالبا	٧٥,٦٤%	٧,٧٨	٣,٧٨	١٥	٢١	١٢	٦	١	أسأل الخبراء	٧
				٢٧,٢٧%	٣٨,١٨%	٢١,٨٢%	١٠,٩١%	١,٨٢		
غالبا	٨٣,٢٧%	١٠,٤٩	٤,١٦	٢٤	٢٠	٨	٢	١	أسأل الأصدقاء	٨
				٤٣,٦٤%	٣٦,٣٦%	١٤,٥٥%	٣,٦٤%	١,٨٢		
غالبا	٧٥,٢٧%	٧,٣٥	٣,٧٦	١٩	١٩	٧	٥	٥	أرجع إلى جوجل أو الذكاء الاصطناعي	٩
				٣٤,٥٥%	٣٤,٥٥%	١٢,٧٣%	٩,٠٩%	٩,٠٩		

بناء على الجدول رقم ٤,٤ أعلاه في طريقة التعلم المفضلة في الأفعال المتعدية بحرف الجر، يتضح لعينة الدراسة عددها ٥٥ طالبا وطالبة للبنود التسعة، وهناك عدد عينة الدراسة فوق النسبة المئوية للإجابات التي توزع على الاختيارات الخمسة (لا أوافق بشدة، لا أوافق، أوافق إلى حد ما، أوافق، أوافق بشدة)، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بنود يساعد في تحليل التوزيع الإجمالي للإجابات، والنسبة المئوية العامة بين البنود في العمود الأخير لإبراز الفكرة عن تحديد الاتجاه العام للإجابات عند عينة الدراسة، بالإضافة إلى تحديد المواضيع التي قد تحتاج إلى تحسين في المناهج التعليمية. ويتم حساب تحديد اتجاه العينة استنادا إلى تقدير المتوسط الحسابي لمعيار ريبكا أكسفورد<sup>305</sup>، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم ٤,٥: معيار ريبكا أكسفورد

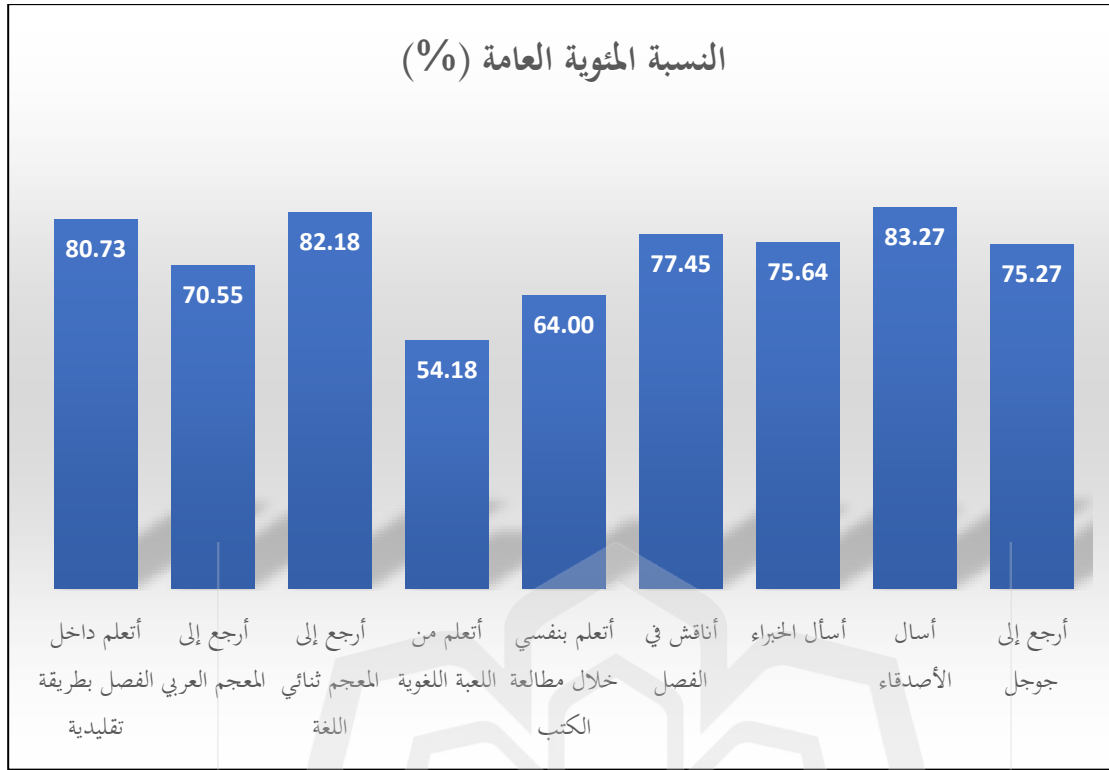
التقدير	المتوسط الحسابي
دائما	٥-٤,٥
غالبا	٤,٤-٣,٥
أحيانا	٣,٤-٢,٥
نادرا	٢,٤-١,٥
أبدا	١,٤-١,٠

وسنقارن هذا الجدول مع المتوسط الحسابي، لنحدد اتجاه عينة الدراسة. يوضح الجدول رقم ٥,٥ أن النسبة المئوية للبنود كانت تتشابه وتعكس الاتجاه لجميع أفراد العينة. ففي البنود الأول والثاني والخامس والسادس والسابع، كانت الاستجابات تتوزع بين "غالبا"، و"أحيانا"، مع أن النسبة المئوية تتفاوت بين البنود الخمسة السابقة. وفي البند الثالث "أرجع إلى المعجم ثنائي اللغة" كانت الاستجابة الأكثر شيوعا "دائما" أو ٤٣,٦٤%، وفي البند الرابع "أتعلم من اللعبة اللغوية" كانت "أحيانا" هي الاستجابة الأكثر شيوعا أو ما يعادل ٢٧,٢٧%. بينما تختلف الاستجابات في البند الثامن "أسأل الأصدقاء" بين "دائما" أو ٤٣,٦٤% و"غالبا"

<sup>305</sup> Rebecca L. Oxford, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know* (Boston, Heinle & Heinle Publishers, 1990), p291.

أو ٣٦,٣٦%، ولكن الاتجاه العام يميل إلى "غالبا". أما في البند التاسع "أرجع إلى جوجل أو الذكاء الاصطناعي"، فالاستجابات تتأرجح بين "غالبا" و"دائما" على الرغم من أن الاتجاه العام يميل نحو "غالبا". من خلال نتيجة الاتجاه العام لجميع طرق التعلم، يمكن الاستنتاج أن الإجابة الأكثر موافقة في جميع البنود هي "غالبا"، على الرغم من أن هؤلاء الطلبة يقومون أحيانا بالتعلم خلال اللعبة اللغوية والمزيد من قراءة الكتب خارج الفصل.

ويلاحظ أيضا أن أكبر عدد من الطلبة في البنود كان في البند السادس "أناقش في الفصل" حيث وافق ٢٩ طالبا وطالبة على إجابة "غالبا"، مما يمثل أكثر نصف العدد الإجمالي البالغ ٥٥ طالبا وطالبة بنسبة ٥٢,٧٣%، ويليه العدد الأكبر في البند الأول "أتعلم داخل الفصل بطريقة تقليدية"، حيث يمثل ٢٥ طالبا وطالبة بنسبة ٤٥,٤٥% بإجابة "غالبا"، يلي ذلك العدد ٢٤ طالبا وطالبة بالنسبة ٤٣,٦٤% بإجابة "دائما" في البند الثالث "أرجع إلى المعجم ثنائي اللغة"، وأيضا في البند الثامن "أسأل الأصدقاء". من خلال هذه الظاهرة، يرى الباحث أن العدد الأكبر يعود إلى هؤلاء الطلبة يتعلمون الأفعال المتعدية بحرف الجر داخل الفصل ويتلقون التعليم من الأساتذة في المحاضرة بطريقة تقليدية تعتمد على الأساليب الكلاسيكية، حيث يكون الطالب فيها متلقيا للمعلومات بشكل رئيسي دون وسائل تفاعلية حديثة، ثم يقدمون ما تعلموه أمام الفصل، كما أنهم دائما يستعينون بترجمة حرف الجر الذي يربط الأفعال المتعدية سواء في الكتابة والتواصل، وكأنهم يتأثرون باللغة الأم كما نراه في اعتمادهم على المعجم ثنائي اللغة (عربي-ملايوي، ملايوي-عربي مثلا)، بالإضافة إلى ذلك، يسألون الأصدقاء عند عدم استيعاب الموضوع بشكل أكثر مما يستشيرون الخبراء.



رسم بياني رقم ٢، ٤: النسبة المئوية العامة في طريقة التعلم التي يستخدمها الطلبة في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر

يوضح الرسم البياني رقم ٢، ٤ أن النسبة المئوية العامة لجميع البنود التسعة تمثل بند "أسأل الأصدقاء" كأعلى النسبة من بين سائر البنود، يليه الرجوع إلى المعجم ثنائي اللغة، ثم التعلم داخل الفصل بطريقة تقليدية. أما التعلم من خلال اللعبة اللغوية فيمثل النسبة الأقل، حيث بلغت ٥٤,١٨%. وهذا يشير إلى الطلبة يشككون في استعمال اللعبة اللغوية كوسيلة من وسائل تفاعلية تساعدهم على استيعابهم الأفعال العربية بشكل عام، والأفعال المتعدية بحرف الجر على وجه الخصوص. ومن هنا، يمكن أن نقدم لهم استخدام التكنولوجيا لتشجيع وتعزيز تعلم الأفعال العربية بشكل فعال.

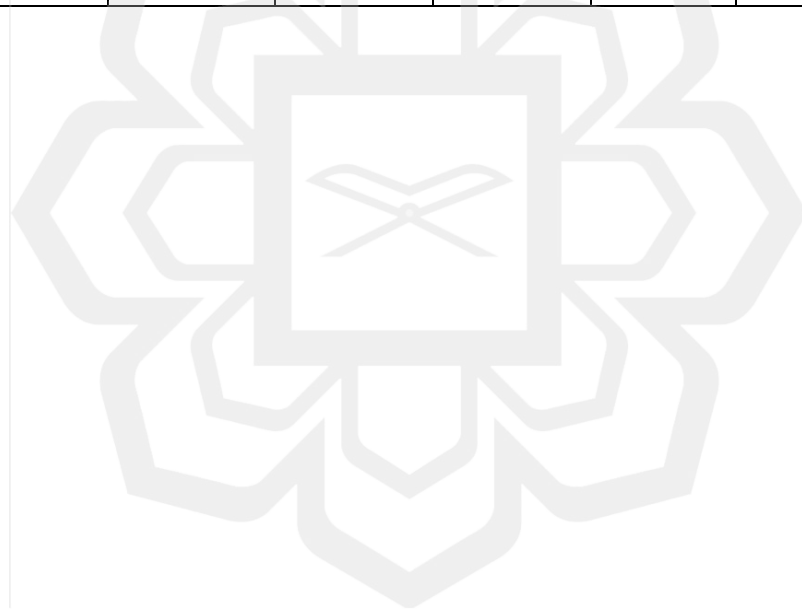
القسم الرابع: اقتراحات طريقة التدريس بطريقة جديدة.

يبين هذا القسم إلى المقترحات المتعلقة بطرق التدريس الجديدة بعد أن لاحظ الطلبة أن مقررات الأفعال المتعدية بحرف الجر بحاجة إلى مراجعتها.

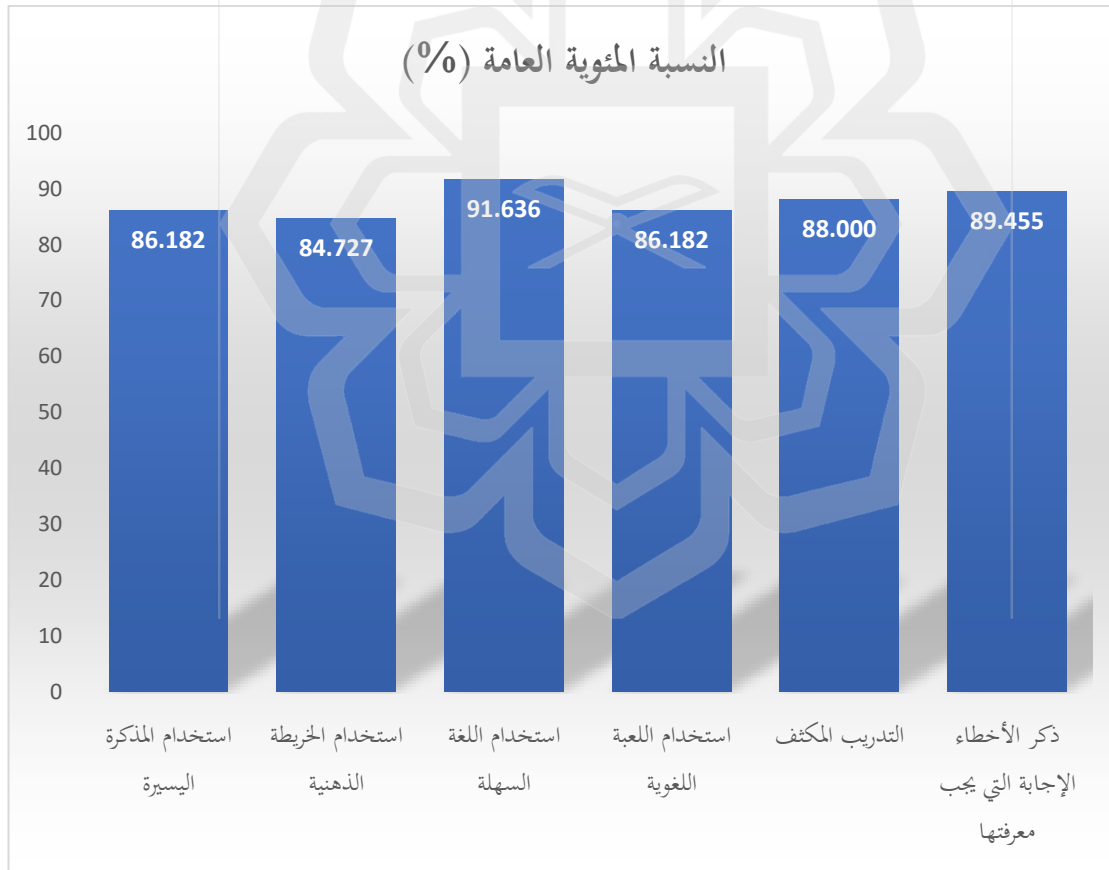
جدول رقم ٤،٦: مقترحات طرق التدريس الجديدة في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر عند الطلبة

اتجاه العينة	النسبة المئوية العامة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	٥٥ طالبا وطالبة أو النسبة المئوية (%)					البند	
				أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة		
أوافق	٨٦,١٨%	١٢,١٤	٤,٣١	٢٧	٢١	٤	٣	٠	استخدام المذكرة اليسيرة	١
				٤٩,٠٩%	٣٨,١٨%	٧,٢٤%	٥,٤٦%	-		
أوافق	٨٤,٧٣%	١١,٧٣	٤,٢٤	٢٣	٢٤	٧	٠	١	استخدام الخريطة الذهنية	٢
				٤١,٨٢%	٤٣,٦٤%	١٢,٧٣%	-	١,٨٢%		
أوافق بشدة	٩١,٦٤%	١٥,١٣	٤,٥٨	٣٤	١٩	٢	٠	٠	استخدام اللغة السهلة	٣
				٦١,٨٢%	٣٤,٥٥%	٣,٦٤%	-	-		
	٨٦,١٩%	١٢,١٧	٤,٣١	٢٧	٢١	٥	١	١	استخدام اللعبة اللغوية	٤

أوافق				٤٩,٠٩%	٣٨,١٨%	٩,٠٩%	١,٨٢%	١,٨٢%		
أوافق	٨٨%	١٣,٢١	٤,٤٠	٣١	١٨	٤	١	١	التدريب المكثف	٥
				٥٦,٣٦%	٣٢,٧٣%	٧,٢٧%	١,٨٢%	١,٨٢%		
أوافق	٨٩,٤٦%	١٣,٦٤	٤,٤٧	٣٢	١٧	٦	٠	٠	ذكر الأخطاء التي يجب معرفتها	٦
				٥٨,١٨%	٣٠,٩١%	١٠,٩١%	-	-		



يبين الجدول رقم ٤,٦ أعلاه أن النسبة المئوية العامة للاستجابات في معظم البنود كانت تختلف قليلا مع التفاوت بين ٨٤,٧٣% إلى ٩١,٦٤%، حيث تشير الاستجابات بين "أوافق بشدة" و"أوافق". ويلاحظ أيضا أن أكبر عدد من الطلبة الذين أجابوا بـ"أوافق بشدة" كان في البند الثالث "استخدام اللغة السهلة"، بلغ عددهم ٣٤ طالبا وطالبة من العدد الإجمالي ٥٥ طالبا وطالبا، ما يعادل النسبة المئوية قدرها ٦١,٨٢% وهو يحتل المرتبة الأولى، والبند السادس "ذكر أخطاء الإجابة التي يجب معرفتها" بلغ عددهم ٣٢ طالبا وطالبة بنسبة ٥٨,١٨% في المرتبة الثانية. أما عدد الطلبة الذين أجابوا بـ"أوافق بشدة" في البند الأول "استخدام المذكرة اليسيرة" البند الرابع "استخدام اللعبة اللغوية" فهما متساويان، حيث بلغ ٢٧ طالبا وطالبة. كما يمكن أن نلاحظ الرسم البياني رقم ٤,٣ أدناه بشكل أوضح.



رسم بياني رقم ٤,٣ : طرق التدريس المقترحة

القسم الخامس: معرفة مدى تمكن الطلبة من التمييز بين الجملة الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي والفعل اللازم بشكل صحيح

يبين هذا القسم مدى المعرفة المسبقة التي اكتسبها الطلبة في تعلم الجملة الفعلية المشتملة على الفعل المتعدي والفعل اللازم، حيث يُطلب من الطلبة وضع علامة (✓) في الخانة التي تناسب معرفتهم. وهذا القسم ينقسم إلى سؤالين:

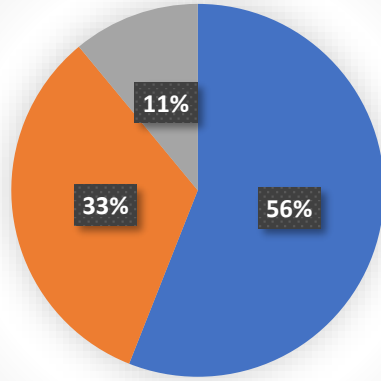
١. السؤال الأول: ما الخطوات التي اتخذتها للتمييز بين الفعل المتعدي والفعل اللازم؟  
ينقسم هذا السؤال إلى ثلاثة أقسام رئيسة: قسم التركيب، وقسم الصرف وقسم الدلالة، كما يلي:

جدول رقم ٧، ٤: أقسام البنود في التمييز بين الفعل اللازم والفعل المتعدي حسب التركيب والدلالة والصرف

الرقم	القسم	عدد البنود للقسم	العدد الكلي للبنود	النسبة المئوية
١	التركيب	٥	٩	٥٦%
٢	الصرف	٣	٩	٣٣%
٣	الدلالة	١	٩	١١%

أظهر الجدول أعلاه أن القسم الأكثر نسبة مئوية من بين الأقسام الثلاثة هو قسم التركيب، حيث يشكل ٥ بنود من العدد الكلي للبنود التسعة أو يعادل ٥٦%، يليه قسم الصرف الذي يشكل ٣ بنود أو ٣٣%، والقسم الأقل نسبة هو قسم الدلالة، حيث يمثل بنودا واحدا من جميع البنود أو ١١%. ويمكن ملاحظة النسبة المئوية بشكل أوضح في الرسم البياني رقم ٤، ٤ أدناه.

### النسبة المئوية (%)



التركيب      الصرف      الدلالة

رسم بياني رقم ٤، ٤: النسبة المئوية للبنود حسب الأقسام في التمييز بين الفعل اللازم والفعل المتعدي

٧٦١

وأما تفاصيل الأقسام الثلاثة للبنود في التمييز بين الفعل اللازم والفعل المتعدي فهي كما يلي:

١. معرفة المفهوم بين الفعل اللازم والفعل المتعدي
٢. التمييز بين تركيب الجملة الفعلية المكونة من الفعل اللازم والفعل المتعدي
٣. معرفة تركيب الفعل والفاعل والمفعول في الجملة الفعلية
٤. الاختلاف بين الفعل اللازم والفعل المتعدي يكمن في وجود المفعول به
٥. استيعاب الفعل المتعدي بعد ترجمته إلى اللغة الأم ضمن سياق الجملة الفعلية
٦. معرفة وحفظ الأوزان الصرفية الخاصة بالفعل اللازم والفعل المتعدي: مثال وزن الفعل اللازم: فَعْلٌ يَفْعُلُ/انْفَعَلَ، مثال وزن الفعل المتعدي: فَعَلَ يَفْعَلُ/أَفْعَلُ
٧. معرفة الدلالات التي يتصف بها الفعل اللازم، نحو: دلالة السجايا والغرائز، النظافة، الألوان، العيوب، السقم، العرض
٨. معرفة إمكانية تحويل الفعل اللازم إلى الفعل المتعدي
٩. معرفة إمكانية تحويل الفعل المتعدي إلى الفعل اللازم

يلاحظ أن البنود من الأول إلى الخامس تتعلق بقسم التركيب، حيث يلقي الضوء على كيفية تكوين الجمل من الكلمات وترتيبها وفقا لقواعد النحو، بما في ذلك الفعل والفاعل والمفعول. ويمكن أن يدخل البند الخامس ضمن عدة عناصر، ولكن الأكثر ملائمة هو التركيب، على الرغم من أنه يتداخل مع الدلالة التي يحتاج الطالب فيها إلى إدراك معنى الفعل المتعدي وكيفية تغييره للسياق في الجملة. وأيضا عنصر التفكير اللغوي؛ لأن فهم الفعل المتعدي بعد ترجمته يتطلب قدرة على التفكير والتحليل اللغوي لاستيعاب استخدامه في سياق مختلف. وأما البنود السادس، والثامن والتاسع، فهي تتعلق بقضية الصرف؛ حيث تتطلب الكلمات العربية بناء على الأشكال والقوالب المعيارية من الحروف المتحركة والساكنة لتحديد وظائفها ومعانيها، وأن وظيفة التحويل تتطلب العملية الصرفية لتحويل نوع الفعل المتعدي إلى اللازم أو العكس. وفيما يتعلق بالبند السابع يرتبط بعنصر الدلالة اللغوية، حيث يحمل الفعل اللازم معاني محددة تعبر عنها الكلمات في السياق اللغوي. وأما تفاصيل بنود الاستجابات التسعة مع النسبة المئوية من العدد الإجمالي للطلبة البالغ ٥٥ طالبا وطالبة كما هو موضح في الجدول رقم ٤,٨ أدناه:

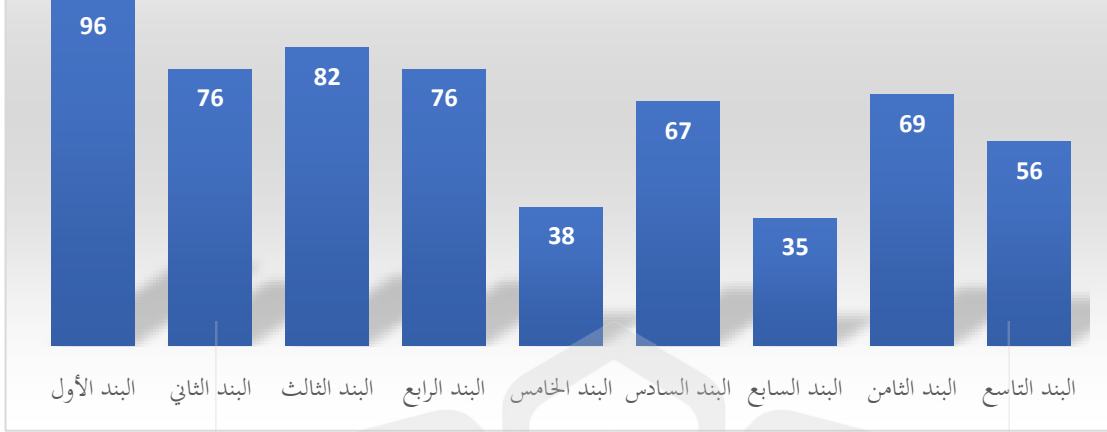
جدول رقم ٤،٨ : بنود الاستجابات في معرفة التمييز بين الفعل المتعدي والفعل اللازم

الرقم	البنود	عدد المجيبين	العدد الإجمالي للطلبة	النسبة المئوية (%)
١	معرفة المفهوم بين الفعل اللازم والفعل المتعدي	٥٣	٥٥	٩٦
٢	التمييز بين تركيب الجملة الفعلية المكونة من الفعل اللازم والفعل المتعدي	٤٢	٥٥	٧٦
٣	معرفة تركيب الفعل والفاعل والمفعول في الجملة الفعلية	٤٥	٥٥	٨٢
٤	الاختلاف بين الفعل اللازم والفعل المتعدي يكمن في وجود المفعول به	٤٢	٥٥	٧٦
٥	استيعاب الفعل المتعدي بعد ترجمته إلى اللغة الأم ضمن سياق الجملة الفعلية	٢١	٥٥	٣٨
٦	معرفة وحفظ الأوزان الصرفية الخاصة بالفعل اللازم والفعل المتعدي: مثال وزن الفعل اللازم: فَعَلَ يَفْعَلُ/انْفَعَلَ مثال وزن الفعل المتعدي: فَعَلَ يَفْعَلُ/أَفْعَلُ	٣٧	٥٥	٦٧
٧	معرفة الدلالات التي يتصف بها الفعل اللازم، نحو: دلالة السجايا والغرائز، النظافة، الألوان، العيوب، السقم، العرض	١٩	٥٥	٣٥
٨	معرفة إمكانية تحويل الفعل اللازم إلى الفعل المتعدي	٣٨	٥٥	٦٩
٩	معرفة إمكانية تحويل الفعل المتعدي إلى الفعل اللازم	٣١	٥٥	٥٦

أظهر الجدول رقم ٤،٨ أن معظم الطلبة، وعددهم ٥٣ طالبا وطالبة، أكدوا استيعابهم للفروق والتمييز بين الفعل اللازم الذي لا يحتاج إلى المفعول به والفعل المتعدي الذي يحتاج إلى المفعول به بشكل أفضل خلال البند الأول "معرفة المفهوم بين الفعل اللازم والفعل المتعدي" ويمثلون ٩٦% من أفراد العينة. كما وجد أن ٤٥ طالبا وطالبة، أو ٨٢% وافقوا على المكونات الأساسية للجملة الفعلية مثل الفعل والفاعل والمفعول به، دون الخوض في تفاصيل المفاهيم

النحوية المتعلقة بالفعل اللازم والفعل المتعدي كما هو مبين في البند الثالث. بينما تظهر البند الثاني "التمييز بين تركيب الجملة الفعلية المكونة من الفعل اللازم والفعل المتعدي" والذي يطلب من الطلبة التفريق بين الجمل التي تحتوي على الفعل اللازم وتلك التي تحتوي على الفعل المتعدي، والبند الرابع "الاختلاف بين الفعل اللازم والفعل المتعدي يكمن في وجود المفعول به" والذي يشير إلى الفعل اللازم الذي لا يطلب مفعولا به والفعل المتعدي الذي يطلب مفعولا به تقريبا نفس النسبة المئوية، حيث أظهر الجدول أن ٤٢ طالبا وطالبة، أو ٧٦% كانوا راضين عنهما. وفيما يتعلق بالبند السابع، أظهر الجدول أقل عدد من الطلبة، وهم ١٩ طالبا وطالبة أو ٣٥%، أبدوا اتفاقهم. ويركز هذا البند على معرفة الدلالات التي يتصف بها الفعل اللازم، نحو: دلالة السجايا والغرائز وهي تعني الطبيعة الجسدية وحركاتها والطبيعة العاطفية، نحو: كرم، حسن، ودلالة النظافة، نحو: طهر، نجس، ودلالة الألوان، نحو: احمر، اخضر، ودلالة العيوب التي تعنى بالخصائص السلبية أو النقاط الضعيفة في الأداء أو القدرة، نحو: عوج، حُق، ودلالة السقم التي تقصد بالعوامل المرتبطة بالصحة البدنية أو النفسية للشخص، نحو: جُن، مرض، ودلالة العرض التي تعبر عن الظروف أو المواقف التي تشجع الشخص على القيام بالفعل دون حاجة إلى تحفيز داخلي قوي، نحو: سهل، صعب. ومن جهة أخرى، فإن البند الخامس يشير إلى أقل عدد من الاتفاق بين الطلبة، حيث يمثل ٢١ طالبا وطالبة أو ٣٨%. يهدف البند الخامس إلى قدرة الطالب على استيعاب معنى الفعل المتعدي واستخدامه بشكل صحيح في الجملة الفعلية العربية بعد القيام بترجمته إلى لغته الأم، وذلك ضمن السياق الصحيح للجملة، ويشمل ذلك فهم كيفية استخدام الفعل المتعدي مع الأفعال الأخرى والكلمات الأخرى في الجملة بطريقة مناسبة وطبيعية داخل لغته الأم. ويمكن ملاحظة النسبة المئوية في جميع البنود في الرسم البياني ٤,٥ أدناه:

### النسبة المئوية العامة (%)



رسم بياني رقم ٤،٥ : النسبة المئوية العامة في التمييز بين الفعل اللازم والفعل المتعدي

٢٠  
٢

نلاحظ في الرسم البياني رقم ٤،٥ أن الخطوات التي يتبعها الطلبة عند التمييز بين الفعل اللازم والفعل المتعدي تركز بشكل أساسي على قسم التركيب، حيث تشير البيانات من البند الأول إلى الخامس إلى أن أكثر من نصف الطلبة البالغ عددهم ٥٥ طالبا وطالبة ٤١ غالبا يركزون على هذا الجانب. ويليه قسم الصرف الذي يحظى باهتمام جيد بين المجيبين كما وُجد في البنود السادس، والثامن، والتاسع. أما قسم الدلالة فيظهر أنه الأقل استجابة، حيث يشكل نسبة قليلة من الاستجابات بالنسبة ٣٥% كما هو ملاحظ في البند السابع. ويمكن تفسير هذه الظاهرة أن التعليم يركز على قواعد النحو والصرف بشكل كبير في الفصل أكثر من التركيز على الدلالة، مما يؤدي إلى تمسك الطلبة وتعودهم على التركيب والصرف، وتكون لديهم خبرة محدودة في التعامل مع الجوانب الدلالية. بالإضافة إلى ذلك أن الطلاب قد يميلون إلى الترجمة الحرفية من لغتهم الأم إلى اللغة العربية، هذا يمكن أن يؤدي إلى سوء استيعاب دلالات الفعل اللازم.

٢. السؤال الثاني: ما الخطوات التي اتخذتها في معرفة التمييز بين الفعل المتعدي بنفسه والفعل

المتعدي بحرف الجر؟

ينقسم هذا السؤال إلى ثلاثة أقسام رئيسة وهي قضية التركيب والصرف واكتساب اللغة

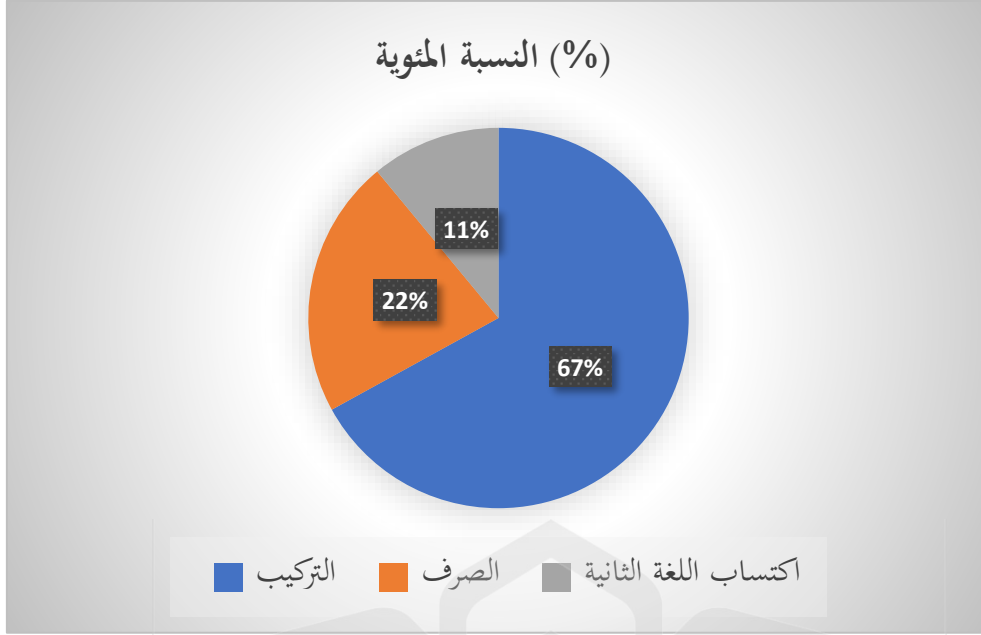
الثانية، كما يلي:

جدول رقم ٩، ٤: أقسام البنود في التمييز بين الفعل المتعدي بنفسه والفعل المتعدي بحرف الجر

حسب التركيب والصرف واكتساب اللغة الثانية

الرقم	القسم	عدد البنود للقسم	العدد الكلي للبنود	النسبة المئوية
١	التركيب	٦	٩	٦٧%
٢	الصرف	٢	٩	٢٢%
٣	اكتساب اللغة الثانية	١	٩	١١%

أظهر الجدول أعلاه أن القسم الأكثر نسبة مئوية من بين الأقسام الثلاثة هو قسم التركيب، حيث يشكل ٦ بنود من إجمالي ٩ بنود، ما يعادل ٦٧%، يليه قسم الصرف الذي يشكل بندين من البنود التسعة أو ٢٢%، وجاء قسم اكتساب اللغة الثانية في المرتبة الأخيرة بالنسبة ١١%، مع بند واحد فقط من جميع بنود الاستجابات. ويمكن ملاحظة النسبة المئوية بشكل أوضح في الرسم البياني رقم ٤، ٦ أدناه.



رسم بياني رقم ٤، ٦: النسبة المئوية للبنود حسب الأقسام في التمييز بين الفعل المتعدي بنفسه والفعل المتعدي بحرف الجر

وتفاصيل الأقسام الثلاثة للبنود في التمييز بين الفعل المتعدي بنفسه والفعل المتعدي بحرف الجر موضحة كما يلي:

١. استيعاب طبيعة الجملة العربية
٢. معرفة وجود حروف الجر في الفعل المتعدي بحرف الجر
٣. التمكن من معرفة الفعل والفاعل والمفعول به
٤. التمكن من معرفة أن حرف الجر يقترن بالفعل المتعدي
٥. معرفة أن حروف الجر لا تدخل على الفعل مباشرة
٦. معرفة أن حروف الجر تقترن بفعل متعد بحرف جر ولا تقترن بفعل متعد بنفسه
٧. معرفة أن دلالة الفعل المتعدي تتغير بتغير حرف الجر
٨. معرفة أن تعدي الفعل بحرف الجر في اللغة العربية لا يمكن نقله وترجمته مباشرة باستخدام قواعد اللغة الأم
٩. التعرف إلى صعوبة استيعاب دلالة الفعل المتعدي إذا تم حذف حرف جر

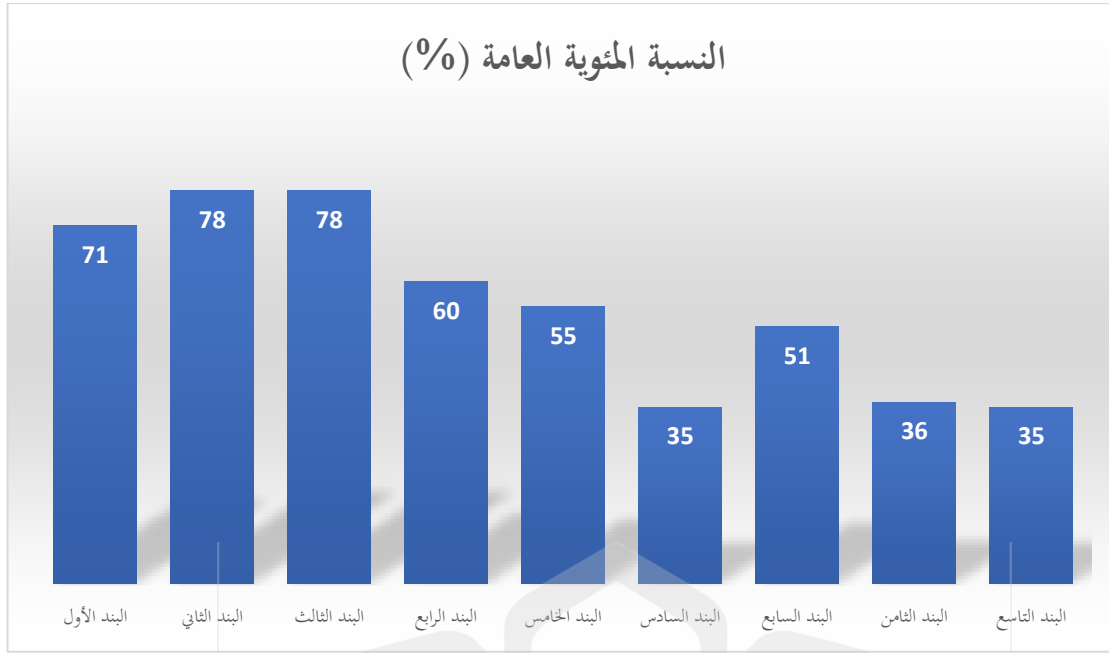
يلاحظ أن البنود من الأول إلى السادس تتعلق بقسم التركيب، حيث تتطلب فهما عميقا لكيفية تكوين الجمل العربية، سواء الأفعال التي لا تصل إلى مفعولها بحرف الجر أو تلك التي تحتاج إليه للوصول إلى المفعول به. وأما البنود السابع والتاسع فيرتبطان بقسم الدلالة، حيث يركزان على دور حرف الجر في تحديد الدلالة التي يعبر عنها الفعل المتعدي؛ إذ يؤثر كل حرف الجر بتنوعه على تفسير دلالة الفعل المتعدي. وأخيرا، يسلط البند الثامن الضوء على قضية اكتساب اللغة الثانية، وكيفية تأثير عملية تعلم اللغة الجديدة. وتتضمن تفاصيل كل بند مع النسبة المئوية للعدد الإجمالي للطلبة البالغ عددهم ٥٥ طالبا وطالبة، كما هو موضح في الجدول رقم ٤،١٠ أدناه:

جدول رقم ٤،١٠: بنود الاستجابات في معرفة التمييز بين الفعل المتعدي بنفسه والفعل المتعدي بحرف الجر

الرقم	البنود	عدد المجيبين	العدد الإجمالي للطلبة	النسبة المئوية (%)
١	استيعاب طبيعة الجملة العربية	٣٩	٥٥	٧١
٢	معرفة وجود حروف الجر في الفعل المتعدي بحرف الجر	٤٣	٥٥	٧٨
٣	التمكن من معرفة الفعل والفاعل والمفعول به	٤٣	٥٥	٧٨
٤	التمكن من معرفة أن حرف الجر يقترن بالفعل المتعدي	٣٣	٥٥	٦٠
٥	معرفة أن حروف الجر لا تدخل على الفعل مباشرة	٣٠	٥٥	٥٥
٦	معرفة أن حروف الجر تقترن بفعل متعد بحرف جر ولا تقترن بفعل متعد بنفسه	١٩	٥٥	٣٥
٧	معرفة أن دلالة الفعل المتعدي تتغير بتغير حرف الجر	٢٨	٥٥	٥١
٨	معرفة أن تعدي الفعل بحرف الجر في اللغة العربية لا يمكن نقله وترجمته مباشرة باستخدام قواعد اللغة الأم	٢٠	٥٥	٣٦
٩	التعرف إلى صعوبة استيعاب دلالة الفعل المتعدي إذا تم حذف حرف جر	١٩	٥٥	٣٥

أظهرت النتائج في الجدول أعلاه أن أكبر عدد من الطلبة، البالغ عددهم ٤٣ طالبا وطالبة أو ٧٨% من الإجمالي البالغ ٥٥، وافقوا على البند الثاني والثالث، حيث أكدوا وجود حرف الجر في الفعل المتعدي وتعرفوا إلى المفعول في الجملة الفعلية. وأظهرت البند الأول الذي يحتل المرتبة الثانية، حيث يبلغ ٣٩ طالبا وطالبة أو يقابل ٧١%، مما يعني أن هؤلاء الطلبة يتفوقون على البند الأول الذي يقيس اتفاهم وفهمهم العام لكيفية بناء الجملة من حيث الجوانب النحوية والصرفية والدلالية. وأما أقل عدد من الطلبة، بلغ ١٩ طالبا وطالبة أو ٣٥%، كما وُجد في البند السادس والتاسع، يليه البند الثامن الذي يشمل ٢٠ طالبا وطالبة أو ٣٦%. وهذا يعني أن البنود الثلاثة تشمل أقل من نصف النسبة المئوية للطلبة البالغ عددهم ٥٥. وأما باقي البنود فحصلنا على أكثر من نصف النسبة المئوية من العدد الإجمالي للطلبة.

ومن الملاحظ أن البند التاسع حظي بأقل استجابة من الطلبة وهي ١٩ طالبا وطالبة، مما يشير إلى أن ٣٦ طالبا وطالبة لا يواجهون صعوبة في استيعاب الفعل المتعدي إذا حذف حرف الجر، مع في الحقيقة أن فهم دلالة الفعل المتعدي يمكن أن يتعقد إذا حذف حرف الجر الذي يرتبط به؛ لأن حرف الجر يلعب دورا مهما في تحديد المعنى للفعل المتعدي في الجملة. وعلى الجانب الآخر، يرى عدد الطلبة البالغ ٢٠ طالبا وطالبة في البند الثامن أنهم على يقين أن حرف الجر الذي يرتبط بالفعل المتعدي لا يمكن نقله وترجمته مباشرة. وهذا يعني أن ٣٥ من العدد الإجمالي البالغ ٥٥، وافقوا على أن تعدي الفعل بحرف الجر يمكن نقله وترجمته مباشرة باستخدام قواعد اللغة الأم. ومع ذلك، يجب أن نلاحظ أن اللغة الهدف واللغة الأم تختلفان في، ولذا لا يمكن الاعتماد على الترجمة الحرفية بشكل كلي. وفيما يتعلق بحروف الجر في اللغة العربية، يتطلب استخدامها فهما دقيقا للسياق في الجملة والتعبير، ولا يمكن ترجمة الاستخدام لحروف الجر بنفس الشكل أو العملية في لغات أخرى. ويمكن ملاحظة النسبة المئوية في جميع البنود في الرسم البياني ٤٧ أدناه:



**رسم بياني رقم ٧، ٤: النسبة المئوية العامة في التمييز بين الفعل المتعدي بنفسه والفعل المتعدي بحرف الجر**

نلاحظ في الرسم البياني رقم ٧، ٤ أن قسم التركيب يمثل أكبر نسبة مئوية من بين بنود الاستجابة، حيث يمثل أكثر من نصف العدد الإجمالي البالغ ٥٥ طالبا وطالبا، على الرغم من وجود نسبة قليلة في البند السادس. يليه قسم الصرف الذي يشمل ٥١% و ٣٥% في المرتبة الثانية كما هو ملاحظ في البند السابع والتاسع. ويلاحظ أيضا أن البند الثامن المتعلق بمعرفة أن تعدي الفعل بحرف الجر لا يمكن ترجمته مباشرة باستخدام النظام اللغوي للغة الأم، يشكل ٢٠ طالبا وطالبة وافقوا على هذا البنود أو يعادل ٣٦%.

### خلاصة نتائج استبانة تحليل حاجات الطلبة

بناء على ما سبق من تحليل حاجات وصعوبات الطلبة بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر، جاءت النتائج الآتية:

١. أسفرت النتائج عن أن معظم الطلبة لهم خلفية جيدة في اللغة العربية، مما يعزز قدرتهم على التعلم، كما أن المعرفة بنظام تشغيل نظام الهاتف الذكي تدعم تصميم وحدات دراسية إلكترونية مناسبة.

٢. كانت أعلى درجة تقويم لمستوى الطلبة في الأفعال المتعدية، إلا أن الأفعال المتعدية بحرف الجر حصلت على أقل النسبة، مما يشير إلى وجود صعوبات ملحوظة في هذا الموضوع.

٣. معظم الطلبة واجهوا عوامل الصعوبات في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر، بسبب التأخر في التدريس، وضعف فهم استخدام حروف الجر المناسبة وتطبيقها، وقدرة الفهم في استخدام الأفعال المتعدية بحرف الجر من منظور نحوي وصرفي، والارتباك في الأفعال، وضرورة الرجوع إلى المعاجم.

٤. أظهرت النتائج في طريقة التعلم التي يستخدمها معظم الطلبة أنهم يميلون إلى استشارة الأصدقاء أكثر من استشارة الخبراء، عندما يواجهون صعوبة في استيعاب الأفعال المتعدية بحرف الجر، حيث سجلت النسبة المئوية العامة للاستشارة مع الأصدقاء %٨٣,٢٧، بينما كانت %٧٥,٦٤ للاستشارة مع الخبراء. كما أن الطلبة يفضلون العودة إلى المعجم ثنائي اللغة بشكل ملحوظ، حيث بلغت النسبة %٨٢,١٨ بدلا من الرجوع إلى المعجم العربي كمصدر أساسي، بالنسبة %٧٠,٥٥، مما يدل على اعتمادهم على الترجمة لفهم دلالات الأفعال المتعدية مع حروف الجر المناسبة. أضف إلى ذلك، غالبا تستخدم أساليب التعلم التقليدية داخل الفصل بالنسبة %٨٠,٧٣ مقارنة بالتعلم خلال تقنيات تفاعلية مثل اللعبة اللغوية التي كانت نسبتها %٥٤,١٨.

٥. من مقترحات استراتيجيات التدريس المتعلقة بهذا الموضوع، أظهرت النتائج أن الطلبة في حاجة إلى استخدام اللغة البسيطة والسهلة في الكتب المقررة، والتعرف على الأخطاء الشائعة التي يمكن تصويبها، واستخدام أساليب تفاعلية معاصرة مثل الألعاب اللغوية التعليمية، وذلك لتحسين طرق التعليم والتعلم.

٦. بالنسبة إلى قدرة الطلبة على التمييز بين الفعل المتعدي والفعل اللازم بشكل عام أظهرت الكفاءة الجيدة، غير أنهم يحتاجون إلى مزيد من التعلم في الجوانب الصرفية والدلالية.

٧. أظهرت النتائج أن الطلبة ركزوا على استيعاب الجمل المقدمة، مما يمثل اهتمامهم بالتركيب، غير أنهم في حاجة ملحة إلى تقديم دلالات حروف الجر وتطويرها بشكل مفصل في

السياقات اللغوية المعينة، بالإضافة إلى ضرورة تقديم أساليب تعليمية فعالية في تطوير الفهم اللغوي بشكل أعمق.

### نتائج صعوبات الطلبة في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر

تتجلى صعوبات التعلم لدى الطلبة في موضوع الأفعال المتعدية بحرف الجر في القسم الخامس الذي يقيس معرفتهم بالتمييز بين الفعل اللازم والمتعدي، والتمييز بين الفعل المتعدي بنفسه والمتعدي بحرف الجر. وجدير بالذكر أن إدخال الفعل اللازم والفعل المتعدي بنفسه لم يكن غاية في ذاته، بل وسيلة لكشف مواطن الخلط والارتباك التي تسبب أخطاء الطلبة عند التعامل مع الأفعال المتعدية بحرف الجر. تتشابه الأفعال الثلاثة في البنية التركيبية للجملة العربية من فعل وفاعل ومفعول، تبرز صعوبة التمييز عند وجود حرف الجر. ويبدو الشكل في الجمل الثلاثة متقاربة، مثل:

- الفعل اللازم: لا يحتاج إلى المفعول
- الفعل المتعدي بنفسه: يتطلب المفعول مباشرة بلا واسطة
- الفعل المتعدي بحرف الجر: يتطلب المفعول بواسطة حرف الجر

ويظهر هذا جليا الفرق الدلالي والوظيفي في البنية التركيبية للفعل المتعدي بحرف الجر الذي يأتي مفعوله بواسطة حرف الجر. وهذا قد يجعل الطلب غير المتمكن يظن أن حرف الجر أمر ثانوي أو يمكن حذفه أو ترجمته حرفيا من لغته الأم إلى اللغة العربية دون أن يتأثر المعنى.

على الرغم من أن هذا القسم يبسط القول في مدى تمييز الطلبة بين ثلاثة أنماط من الأفعال بصورة عامة، غير أنه ينصب على الأفعال المتعدية بحرف الجر تحديدا، وعلى وجه الخصوص النقاط الآتية:

(١) معرفة وجود حروف الجر في الفعل المتعدي بحرف الجر: وافق الطلبة ٧٨% على هذا البند، حيث يدركون أن بعض الأفعال تحتاج إلى حرف الجر لتصل إلى مفعولها.

٢) التمكن من معرفة أن حرف الجر يقترن بالفعل المتعدي: انخفضت نسبة الموافقة على هذا البند تبلغ ٦٠%، حيث ثلث الطلبة لا يميزون أن اقتران الفعل بحرف الجر شرط أساسي لتعديته.

٣) معرفة أن حروف الجر تقترن بفعل متعد بحرف جر ولا تقترن بفعل متعد بنفسه: نسبة الموافقة على هذا البند بلغت ٣٥%، مما يدل على أن أغلب الطلبة لا يميزون بشكل جيد الفعل المتعدي بنفسه والمتعدي بحرف الجر.

٤) معرفة أن دلالة الفعل المتعدي تتغير بتغير حرف الجر: بلغت نسبة الموافقة ٥١%، مما يشير إلى أن نصف الطلبة لا يدركون أن تغير حرف الجر يؤثر في دلالة الفعل.

٥) معرفة أن تعدي الفعل بحرف الجر في اللغة العربية لا يمكن نقله وترجمته مباشرة باستخدام قواعد اللغة الأم: بلغت نسبة الموافقة ٣٦%، مما يدل على أكثر من نصف الطلبة يعتقدون أن الترجمة الحرفية ممكنة، ما يعكس تأثيراً قوياً للغة الأم.

٦) التعرف إلى صعوبة استيعاب دلالة الفعل المتعدي إذا تم حذف حرف جر: ثلث الطلبة أو نسبة الموافقة ٣٥% يدركون أن حذف حرف الجر يغير دلالة الفعل، مما يشير إلى أن بقية الطلبة لا يرون فيه مشكلة.

من خلال هذه الاستجابات في البنود، يمكن الاستنتاجات في صعوبات الطلبة على تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر على النحو الآتي:

١. الوعي السطحي بوجود حرف الجر: أغلب الطلبة يعرفون أن بعض الأفعال تتطلب حرف الجر كما تتضح النسبة الأعلى ٧٨%، إلا أن هذه المعرفة تبقى شكلية، بحيث يقرون بوجود الحرف في الجملة مع عدم الاستيعاب والفهم العميق لطبيعته أو أثره إن وجد أو حذف. ولهذا السبب تبدو نسبة الموافقة قوية، مع في الحقيقة أنها تثبت الوعي الشكل لدى الطلبة.

٢. الافتقار إلى الفهم الدلالي أو الوظيفي: انخفضت نسبة الموافقة ما بين ٣٥% إلى ٥١% لدى الطلبة الذين لا يستوعب الأبعاد الدلالية التي تؤثر في الفعل إثر تغير أي حرف من حروف الجر، أو اختلاف دلالة الفعل في الترجمة. وهذا يفسر لنا أن الطلبة لا يربطون تأثير

التغير يفضي إلى تغير الدلالة، ولا يدركون خطورة الاعتماد على للغته الأم عند عملية الترجمة.

٣. الضعف في التمييز بين الفعل المتعدي بنفسه والمتعدي بحرف الجر: أشارت أقل نسبة الموافقة لبند التمييز بين نوعين من الفعل والتي بلغت ٣٥%، مما يعكس التفسير أن الطلبة غير قادرين على الفصل بين النوعين. وربما هذا الأمر يعود إلى التشابه الشكلي بين البنيتين (فعل + فاعل + مفعول مباشر) مقابل (فعل + فاعل + مفعول غير مباشر)، مما يجعلهم في موقف التحير والارتباك.

وخلاصة القول، تكمن الصعوبات عند الطلبة كما يلي:

- ١) فهم وظيفة حروف الجر ودلالاته
- ٢) الوعي الكلي لأثر تغير حرف الجر أو حذفها على دلالة الفعل
- ٣) التمييز بين المتعدي بنوعين، الفعل المتعدي بنفسه أو بحرف الجر
- ٤) التأثير باللغة الأم والاعتماد على الترجمة الحرفية بدلا من الفهم والاستيعاب الدلالي

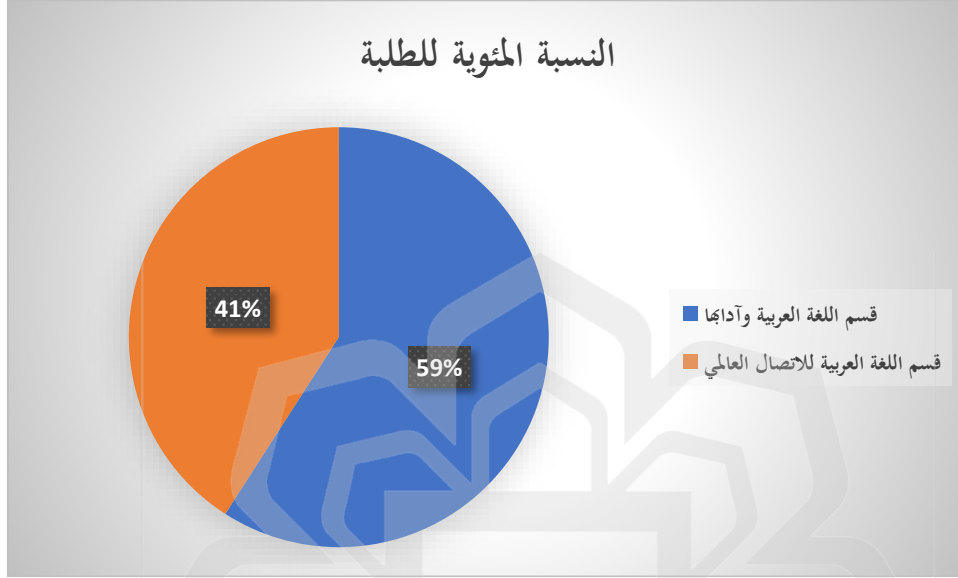
### المبحث الثاني: نتائج الاختبارين في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر

أجرى الباحث الاختبار القبلي في ١٥ نوفمبر ٢٠٢٣ و ١٤ مارس ٢٠٢٤، بينما إجراء الاختبار البعدي في ١٥ نوفمبر ٢٠٢٣ و ٢١ مارس ٢٠٢٤ بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. شملت العينة ٤٤ طالبا وطالبة، وتوزعت العينة حسب التخصص الجامعي والسنة الجامعية على النحو التالي:

جدول رقم ١١، ٤: التخصص الجامعي للطلبة المتخصصين في اللغة العربية

تخصص	قسم اللغة العربية وآدابها	قسم اللغة العربية للاتصال العالمي	المجموع الكلي
العدد	٢٦	١٨	٤٤
النسبة المئوية	٥٩,١%	٤٠,٩%	١٠٠%

يشير الجدول رقم ٤,١١ أن نسبة مشاركة الطلبة من قسم اللغة العربية وآدابها كانت أعلى، حيث بلغت ٢٦ طالبا وطالبة أي ما يعادل ٥٩%، في حين نسبة المشاركة من قسم اللغة العربية للاتصال العالمي أقل، حيث بلغت ١٨ طالبا وطالبة أو ٤١%.



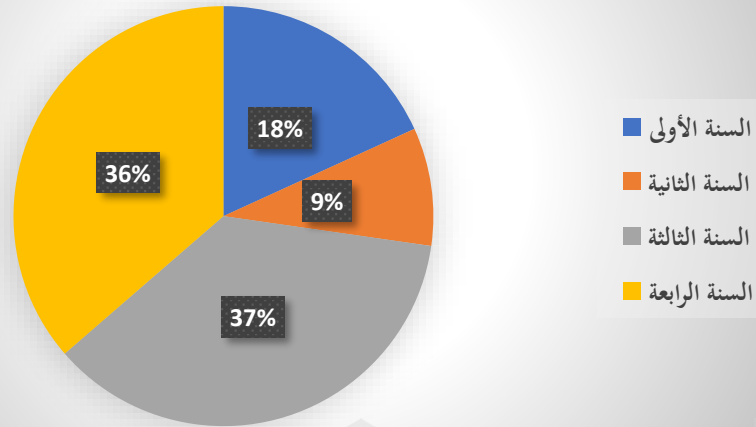
رسم بياني رقم ٤,٨: النسبة المئوية للطلبة حسب التخصص الجامعي

جدول رقم ٤,١٢: السنة الجامعية للطلبة المتخصصين في اللغة العربية

السنة الجامعية	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	المجموع الكلي
العدد	٨	٤	١٦	١٦	٤٤
النسبة المئوية	١٨,٢%	٩,١%	٣٦,٤%	٣٦,٤%	١٠٠%

يُظهر الجدول رقم ٤,١٢ أن عدد المشاركين من العينة في السنة الثالثة متساوٍ، حيث بلغ ١٦ طالبا وطالبة والنسبة المئوية ٣٦,٣٦% لكل منهما، يليهم المشاركون من السنة الأولى، حيث بلغ عددهم ٨ طلبة أو ١٨,١٨%، أما المشاركون من السنة الثانية فكان عددهم الأقل، حيث بلغ ٤ طلبة أو ٩,٠٩%.

### النسبة المئوية للسنة الجامعية



رسم بياني رقم ٤،٩ : النسبة المئوية للطلبة حسب السنة الجامعية

جدول رقم ٤،١٣ : نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدي لجميع الطلبة

الفرق	الاختبار البعدي (%)	الاختبار القبلي (%)	عدد العينة
١١+	٨٩%	٧٨%	١
-	١٠٠%	١٠٠%	٢
١١-	٨٩%	١٠٠%	٣
-	٨٩%	٨٩%	٤
-	٨٩%	٨٩%	٥
٢٢+	٧٨%	٥٦%	٦
٤٥+	٧٨%	٣٣%	٧
٥٦+	٧٨%	٢٢%	٨
٢٣+	٦٧%	٤٤%	٩
-	٦٧%	٦٧%	١٠
-	٦٧%	٦٧%	١١
-	٦٧%	٦٧%	١٢
-	٦٧%	٦٧%	١٣
٢٣+	٦٧%	٤٤%	١٤
١١+	٦٧%	٥٦%	١٥

۱۲+	۵۶%	۴۴%	۱۶
-	۵۶%	۵۶%	۱۷
۱۲+	۵۶%	۴۴%	۱۸
-	۵۶%	۵۶%	۱۹
-	۵۶%	۵۶%	۲۰
-	۴۴%	۴۴%	۲۱
-	۴۴%	۴۴%	۲۲
۲۳-	۳۳%	۵۶%	۲۳
۱۱	۳۳%	۲۲%	۲۴
۳۴-	۳۳%	۶۷%	۲۵
-	۳۳%	۳۳%	۲۶
۱۱-	۵۶%	۶۷%	۲۷
۴۵+	۶۷%	۲۲%	۲۸
۲۳+	۵۶%	۳۳%	۲۹
۵۶+	۱۰۰%	۴۴%	۳۰
-	۲۲%	۲۲%	۳۱
۳۴+	۶۷%	۳۳%	۳۲
-	۵۶%	۵۶%	۳۳
۳۴+	۷۸%	۴۴%	۳۴
-	۵۶%	۵۶%	۳۵
۴۵+	۸۹%	۴۴%	۳۶
۲۳+	۵۶%	۳۳%	۳۷
۲۳+	۶۷%	۴۴%	۳۸
۲۲+	۷۸%	۵۶%	۳۹
-	۵۶%	۵۶%	۴۰
۱۱-	۷۸%	۸۹%	۴۱
۲۳+	۶۷%	۴۴%	۴۲
۲۲-	۲۲%	۴۴%	۴۳

٢٢+	٤٤%	٢٢%	٤٤
١٧,١٩	٦٣,٠٥%	٥٢,٥%	المتوسط الحسابي

يشير الجدول رقم ٤,١٣ إلى نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدي في تعلم الطلبة للأفعال المتعدية بحرف الجر لجميع الطلبة البالغ عددهم ٤٤ طالبا وطالبة. يلاحظ أن الاختبار القبلي جاء بالمتوسط الحسابي ٥٢,٥ في حين المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي يشير إلى ٦٣,٠٥. نرى زيادة في المتوسط الحسابي بمقدار ١٧,١٩ بين الاختبارين، مما يشير إلى تحسن في أداء جميع الطلبة بعد الاختبار البعدي. وهذا يعني أن هناك تحسنا في نتائج الطلبة بشكل عام.

#### اختبار التوزيع الطبيعي (Normality Test)

يتم اختبار التوزيع الطبيعي خلال التحليلات الإحصائية (Statistical Analysis)، حيث ينقسم الاختبار إلى نوعين: الاختبار المعلمي (Parametric Tests) إذا كانت بيانات الاختبار تتوزع بشكل طبيعي، والاختبار اللامعلمي (Non-parametric Tests) إذا كانت بيانات الاختبار تتوزع بشكل غير طبيعي. وعلى الرغم من اختلاف فئة الدرجات التي حصل عليها الطلبة حسب التخصص الجامعي والسنة الجامعية بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، يعتبر الباحث أن الأمر يدخل ضمن الإجراء الواحد الذي يشمل الاختبار القبلي والاختبار البعدي لجميع الطلبة البالغين ٤٤ طالبا وطالبا.

#### جدول رقم ٤,١٤: اختبار التوزيع الطبيعي بين الاختبارين القبلي والبعدي

شايبرو-ويلك			
الدلالة الإحصائية	الدرجة الحرة	الإحصاء	
٠,٠٠٩	٤٤	٩٢٨	الاختبار القبلي
٠,٠٩٣	٤٤	٩٥٦	الاختبار البعدي

نلاحظ في الاختبار القبلي أن قيمة الدلالة الإحصائية أقل من ٠,٠٥، مما يدل على أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي غير أن في الاختبار البعدي تبلغ قيمة الدلالة الإحصائية أكثر من ٠,٠٥ مما يعني أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي. ومن الدواعي التي تسبب هذه النتائج، نظراً للحجم الكلي الصغير للعينة عددها ٤٤ طالبا وطالبة قد يؤثر على اختلاف نتيجة الاختبار القبلي التي لا تتوزع طبيعياً ونتيجة الاختبار البعدي التي تتوزع طبيعياً.

### إجراء اختبار ويلكوكسون

وإذا كانت البيانات لم تظهر توزيعاً طبيعياً وإن كان التوزيع الطبيعي قد تم استيفاءه جزئياً كما تبين من نتائج اختبار شايبرو-ويلك، وعليه اختير الاختبار اللامعلمي لتحليل البيانات بدقة أكثر. وسيجري الباحث خلال هذا السياق اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) الذي يعدّ اختباراً إحصائياً غير معلمي ويستخدم لمقارنة الفرق بين مجموعتين متطابقتين أو مترابطين وهما نتائج الاختبارين القبلي والبعدي إذا كانت هناك فروق معنوية بينهما. وتحصّلت النتائج كما يلي:

جدول رقم ٤,١٥: نتائج الاختبار اللامعلمي للاختبارين القبلي والبعدي

الاختبارين القبلي-البعدي	العدد	متوسط الرتبة	مجموع الرتب
الرتب السلبية	٦	٩,٦٧	٥٨
الرتب الإيجابية	٢١	١٥,٢٤	٣٢٠
التعادلات	١٧	-	
الإجمالي	٤٤	-	

تبين الرتب السلبية في الجدول رقم ٤,١٥ أن عدد الحالات التي كان فيها الاختبار البعدي أقل من الاختبار القبلي، في حين الرتب الإيجابية تمثل عدد الحالات التي كان فيها الاختبار البعدي أكبر من الاختبار القبلي، بينما التعادلات تشير إلى الاختبار البعدي تساوي قيمته للاختبار القبلي. والعدد الإجمالي لجميع العينة ٤٤ طالبا وطالبة. نلاحظ خلال هذا الجدول، أظهرت النتائج أن ٦ طالبا وطالبة حصلوا في الاختبار البعدي أقل من الاختبار القبلي

كما لاحظنا في الرتب السلبية. أما في الرتب الإيجابية فنجد أن ٢١ طالبا وطالبة حصلوا في الاختبار البعدي أعلى من الاختبار القبلي، كما أن نتائج الاختبار البعدي تبدو متساوية للاختبار القبلي حيث سجلت ١٧ طالبا وطالبة في قسم التعادلات.

نستنتج خلال هذه النتائج أن معظم الاختبار البعدي أعلى من الاختبار القبلي حيث سجلت النتائج أن ٢١ طالبا وطالبة في مقابل ٦ طالبا وطالبة، على الرغم من وجود عدد كبير من قسم التسوية بين الاختبارين البعدي والقبلي. كما أن متوسط الرتبة لنتائج الاختبار البعدي أكبر من الاختبار القبلي حيث سجل ١٥,٢٤ مقارنة بمتوسط الرتبة لنتائج الاختبار القبلي أعلى من الاختبار البعدي بـ ٩,٦٧.

وللحصول على استنتاج الإحصاء بشكل رسمي، نحتاج إلى ملاحظة القيمة الاحتمالية (p-value) من إجراء اختبار ويلكوكسون، حيث إذا كانت القيمة تبلغ أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ٠,٠٥، فكانت النتيجة تشير إلى الفروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار البعدي والاختبار القبلي.

جدول رقم ٤,١٦: الإحصاء الاختباري لويلكوكسون

الإحصاء الاختباري	
الاختبار البعدي - الاختبار القبلي	
٣,١٦٠-	Z
٠,٠٠٢	الدلالة الإحصائية التقريبية (ثنائي الذيل)

نلاحظ خلال الجدول رقم ٤,١٦ أن قيمة Z هي قيمة الإحصاء التي يتم الحصول عليها من اختبار ويلكوكسون للرتب الموقعة، حيث تشير إلى مدى انحراف البيانات عن الفرضية الصفرية التي تفترض عدم وجود فرق بين الاختبار البعدي والاختبار القبلي. وأما الإحصاء الذي يعدّ أهمية فهو في القيمة الاحتمالية (p-value). عادة تبدأ عملية المقارنة بين قيمة p بمستوى الأهمية الذي تم تحديده أو ما يسمى بألفا (alpha)، وعادة يكون مستوى الأهمية المستخدم في قيمة p هو ٠,٠٥، حيث:

١. إذا كانت قيمة  $p$  أقل من قيمة ألفا وهذا يدل على أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية بين الاختبارين البعدي والقبلي.

٢. إذا كانت قيمة  $p$  أعلى من قيمة ألفا، وهذا يشير إلى عدم وجود الفرق ذي الدلالة الإحصائية بين الاختبارين البعدي والقبلي.

نلاحظ أن قيمة  $0,002$  في مستوى الأهمية وهي القيمة الأقل من  $0,05$  مما يدل على أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية بين الاختبارين البعدي والقبلي، وبعبارة أخرى أن مستوى الطلبة يتفوق في الاختبار البعدي مقارنة بالنتائج التي حصلوا على الاختبار القبلي.

جدول رقم ٤،١٧: نتائج الإجابة الصحيحة لجميع العينة في الاختبارين

الأسئلة	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	الفرق
١	٣٢	٣١	١-
٢	٢١	٢٤	٣+
٣	١١	١٠	١-
٤	١٥	١٩	٤+
٥	٢٠	٣٤	١٤+
٦	٢٠	١٨	٢-
٧	٢٩	٤١	١٢+
٨	٢٤	٣٧	١٣+
٩	٢٩	٣٣	٤+

نلاحظ خلال الجدول رقم ٤،١٧ أن النتائج التي سجلت في السؤال الأول والثالث والسادس منخفضة ما بين درجة إلى درجتين من الاختبار القبلي إلى الاختبار البعدي، وأما بقية الأسئلة الستة فكانت النتائج ترتفع قيمها أقلها ٣ درجات إلى أن بلغ أكثر درجة بلغت ١٤ درجة في السؤال الخامس.

## ملخص نتائج الاختبار القبلي والبعدي

### (١) مشاركة الطلبة

أظهرت النتائج أن الطلبة الذين شاركوا في الاختبار القبلي والاختبار البعدي ٤٤ طالبا وطالبة، وكانت مشاركتهم متفاعلة ومتنوعة. توزعت نتائجهم بين تحسن ملحوظ في الأداء بعد الاختبار البعدي لبعض الطلبة، في حين لم يظهر بعضهم تغييرا كبيرا، كما أن نتائج التحليل أظهرت اختلافا في مستوى التحسن بين الطلبة، مما يعكس تنوعا في استجاباتهم وتفاعلهم مع الاختبار البعدي.

### (٢) قابلية تطبيق الوحدة الدراسية الإلكترونية المصممة بنظرية التباين

أثبت تطبيق النموذج الأولي المبني على نظرية التباين قابليته في تحسين أداء الطلبة بشكل ملحوظ، حيث أظهرت نتائج الاختبار البعدي أفضل مقارنة بالاختبار القبلي، بالإضافة إلى أن النتائج الإحصائية من اختبار ويلكوكسون أظهرت وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين كفاءة الطلبة في الاختبارين، مما يعزز من تطبيق هذا النموذج الأولي في استيعاب تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر. وأشارت النتائج أيضا إلى أن تطبيق نظرية التباين كان له دور فعال في تحقيق تحسن كبير في تطوير المستوى العلمي للطلبة.

### المبحث الثالث: نتائج استبانة التقييم للطلبة حول قابلية استخدام الوحدة الدراسية الإلكترونية

تم توزيع استبانة التقييم التكويني للطلبة بتاريخ ١٥ نوفمبر ٢٠٢٣ و ٢٣ مارس ٢٠٢٤ لكشف مدى فاعلية استخدام الوحدة الدراسية الإلكترونية المصممة بنظرية التباين خلال النموذج الأولي. بلغ عدد عينة البحث ٤٤ طالبا وطالبة، وهم من المتخصصين في اللغة العربية في قسم اللغة العربية وآدابها، وقسم اللغة العربية للاتصال العالمي بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. تشمل الأسئلة على ثلاثة أقسام: القسم الأول يتناول خلفيات الطلبة، والقسم الثاني في انطباع الطلبة نحو الوحدة الدراسية الإلكترونية خلال النموذج الأولي، والقسم الثالث يتضمن الأسئلة المفتوحة.

## القسم الأول: خلفيات الطلبة في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

يبين الجدول الآتي خلفيات الطلبة في قسم اللغة العربية وآدابها وقسم اللغة العربية للاتصال العالمي بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا:

جدول رقم ٤، ١٨: خلفيات الطلبة في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر

الرقم	المعلومات	البنود	العدد	النسبة المئوية (%)
١	الجنس	ذكر	٩	٢٠
		أنثى	٣٥	٨٠
٢	الجنسية	ماليزي(ة)	٣٩	٨٩
		غير ماليزي(ة)	٥	١١
٣	العمر	١٨-٢٢	٣٠	٦٨
		٢٣-٢٧	١٤	٣٢
		٢٨ فما فوق	-	-
٤	المرحلة الجامعية	البكالوريوس	٤٤	١٠٠
		الماجستير	-	-
		الدكتوراه	-	-
٥	السنة الجامعية	السنة الأولى	٨	١٨,١٨
		السنة الثانية	٤	٩,٠٩
		السنة الثالثة	١٦	٣٦,٣٦
		السنة الرابعة	١٦	٣٦,٣٦
٦	اللغة الأم	اللغة الملايوية	٣٩	٨٨,٦٤
		اللغة الإندونيسية	١	٢,٢٧
		اللغة الصينية	٥	١١,٣٦

يكتشف الجدول رقم ٤، ١٨ أن عدد عينة البحث في قسم اللغة العربية وآدابها وقسم اللغة العربية للاتصال العالمي بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا يبلغ ٩ طالبا و ٣٥ طالبة. أشارت النتائج إلى أن الأغلبية العظمى من الطلبة المتخصصين في اللغة العربية هم من الجنسية الماليزية،

في حين ينتمي البقية إلى جنسيات أخرى: طالبة واحدة من إندونيسيا، وطالب واحد وأربع طالبات من الصين. وتتراوح أعمار معظمهم بين ١٨ إلى ٢٧.

**القسم الثاني: انطباع الطلبة نحو الوحدة الدراسية الإلكترونية خلال النموذج الأولي**  
بعد تجريب النموذج الأولي لعينة البحث، قام الباحث بتوزيع التقييم التكويني لقياس مدى فعالية هذه الوحدة الدراسية الإلكترونية. سيتم تحليل النتائج وفق خمسة مستويات (لا أوافق بشدة، لا أوافق، أوافق إلى حد ما، أوافق، أوافق بشدة)، وينقسم هذا القسم إلى القسمين: القسم الأول يتناول الأسئلة المغلقة والقسم الثاني يتضمن الأسئلة المفتوحة. يتكون القسم الأول العنصرين الآتيين:

١. مميزات النموذج الأولي وأدائه
  ٢. محتويات النموذج الأولي
- والجدول أدناه يوضح انطباع الطلبة نحو مميزات النموذج الأولي وأدائه.

جدول رقم ٤،١٩ : انطباع الطلبة نحو مميزات النموذج الأولي وأدائه

اتجاه العينة	النسبة المئوية العامة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	٤٤ طالبا وطالبة أو النسبة المئوية (%)					البنود	
				أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة		
أوافق بشدة	٩٢,٢٧%	١٢,٤٨	٤,٦١	٢٨	١٥	١	-	-	واجهة المستخدم المصممة جذابة	١
				٦٣,٦٤%	٣٤,٠٩%	٢,٢٧%	-	-		
أوافق بشدة	٩٠,٤٥%	١١,٩٥	٤,٥٢	٢٩	١٠	٤	١	-	خط النص المستخدم مناسب	٢
				٦٥,٩١%	٢٢,٧٣%	٩,٠٩%	٢,٢٧%	-		
أوافق بشدة	٩٥,٩١%	١٥,٤٨	٤,٨	٣٦	٧	١	-	-	خط النص المستخدم مقروء	٣
				٨١,٨٢%	١٥,٩١%	٢,٢٧%	-	-		
أوافق بشدة	٩٥%	١٤,٥٨	٤,٧٥	٣٤	٩	١	-	-	تسلسل المعلومات	٤
				٧٩,٠٧%	٢٠,٩٣%	٢,٢٧%	-	-		
أوافق بشدة	٩٣,٦٤%	١٤,٠١	٤,٦٨	٣٣	٩	١	١	-	استخدام الألوان مناسب	٥
				٧٥%	٢٠,٤٥%	٢,٢٧%	٢,٢٧%	-		
أوافق بشدة	٩٣,٦٤%	١٣,٧٧	٤,٦٨	٣٢	١١	-	١	-	التفاعلية	٦

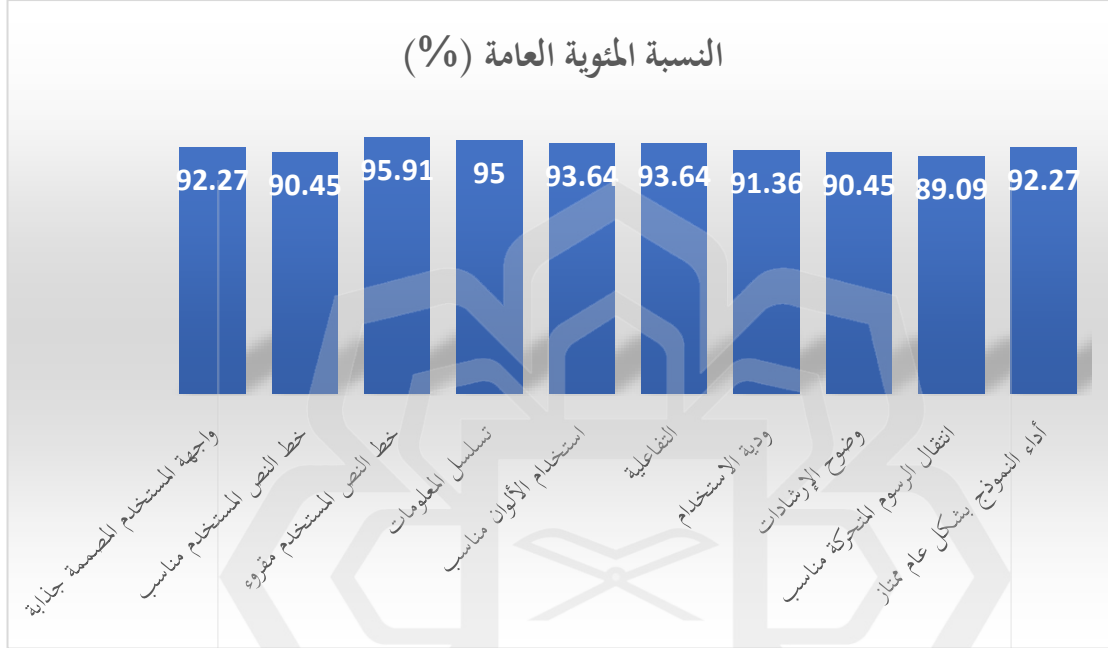
				٧٢,٧٣%	٢٥%	-	٢,٢٧%	-		
أوافق بشدة	٩١,٣٦%	١١,٩٥	٤,٥٧	٢٧	١٥	٢	-	-	ودية الاستخدام	٧
				٦١,٣٦%	٣٤,٠٩%	٤,٥٥%	-	-		
أوافق بشدة	٩٠,٤٥%	١١,٦٥	٤,٥٢	٢٨	١١	٥	-	-	وضوح الإرشادات	٨
				٦٣,٦٤%	٢٥%	١١,٣٦%	-	-		
أوافق بشدة	٨٩,٠٩%	١٠,٩٩	٤,٤٥	٢٤	١٧	٢	١	-	انتقال الرسوم المتحركة مناسب	٩
				٥٤,٥٥%	٣٨,٦٤%	٤,٥٥%	٢,٢٧%	-		
أوافق بشدة	٩٢,٢٧%	١٢,٥٦	٤,٦١	٢٧	١٧	-	-	-	أداء النموذج بشكل عام ممتاز	١٠
				٦١,٣٦%	٣٨,٦٤%	-	-	-		

يوضح الجدول ٤,١٩ أعلاه أن أكثر من نصف عدد الطلبة البالغ ٤٤ طالبا وطالبا، وافقوا على استجابة "أوافق بشدة" في البنود العشرة بالنسبة تتراوح من ٥٤,٥٥% إلى ٨١,٨٢% من بين الاستجابات الخمسة. ولم يسجل الردّ "لا أوافق بشدة" في أي من البنود، وجميع البنود حققت المتوسطات الحسابية أعلى ٤,٢، مما يدل على موافقة قوية من العينة بشكل عام ويعكس الاتجاه العام للعينة.

ومن اللافت للنظر، أن البند الثالث "خط النص المستخدم مقروء" حقق أعلى النسبة المئوية، حيث وافق ٣٦ طالبا وطالبة عليه أو يعادل ٨١,٨٢%. يأتي بعده البند الرابع "تسلسل المعلومات" الذي يشمل المذكرات المقدمة والخريطة الذهنية وتصميم أربعة اختبارات، حيث وافق عليه ٣٤ طالبا وطالبة أو ٧٩,٠٧%. ويأتي بعده البند الخامس "استخدام الألوان مناسب"، حيث وافق عليه ٣٣ طالبا وطالبة أو ٧٥%، يليه البند السادس "التفاعلية" الذي يشجع الطلبة على التعلم التفاعلي بنشاط والاستفادة من اللعبة اللغوية لتطوير تعلم الأفعال العربية وخاصة الأفعال المتعدية بحرف الجر، حيث وافق عليه ٣٢ طالبا وطالبة أو ٧٢,٧٣%، ويليه البند الثاني "خط النص المستخدم مناسب"، حيث وافق عليه ٢٩ طالبا وطالبة أو ٦٥,٩١%. يأتي بعده البند الأول "واجهة المستخدم المصممة جذابة"، حيث وافق عليه ٢٨ طالبا وطالبة أو ٦٣,٦٤% وهو نفس العدد والنسبة المئوية في البند الثامن "وضوح الإرشادات"، يليه البند السابع "ودية الاستخدام" الذي يجعل اللعبة اللغوية ممتعة مع توفير المعلومات ودعم الطلبة لتحقيق أهداف التعلم بشكل عام، حيث وافق عليه ٢٧ طالبا وطالبة أو ٦١,٣٦% وهو يساوي البند العاشر "أداء النموذج بشكل عام ممتاز"، وفي الأخير البند التاسع "انتقال الرسوم المتحركة مناسب" وافق عليه ٢٤ طالبا وطالبة أو ٥٤,٥٥%.

وهناك عدد قليل من الطلبة استجابوا بـ"لا أوافق" في البند الثاني "خط النص المستخدم مناسب"، حيث وافق طالب واحد على هذا الرأي نظرا لتفضيله استخدام الخط العربي المؤلف استعماله في تعلم اللغة العربية، كما وافقت طالبة واحدة على البند الخامس "استخدام الألوان مناسب"، بنفس الاستجابة؛ لأنها تعتبر أن استخدام مثل هذه الألوان قد يؤدي إلى التشابه بين بعض الأسئلة. بالإضافة إلى ذلك هناك، واجه طالب واحد مشكلة في البند التاسع "انتقال الرسوم المتحركة مناسب"، حيث كان مضطرا للخروج من التطبيق فجأة وإعادة بدء إجابة

الاختبار من البداية. ويلاحظ الباحث أن الطلبة الذين يستخدمون الأيفون يواجهون غالبا مثل هذه المشكلة التي تعود إلى حجم التطبيق الثقيل بعض الشيء. وتجدر الإشارة إلى أن النسبة المئوية العامة تبدو مرتفعة جدا مع درجات متفاوتة قليلة بين البنود العشرة في مميزات النموذج الأولي وأدائه كما هو موضح في الرسم البياني ٤،١٠ أدناه:



رسم بياني رقم ٤،١٠ : النسبة المئوية العامة في مميزات النموذج الأولي وأدائه

جدول رقم ٤،٢٠ : انطباع الطلبة نحو محتويات النموذج الأولي

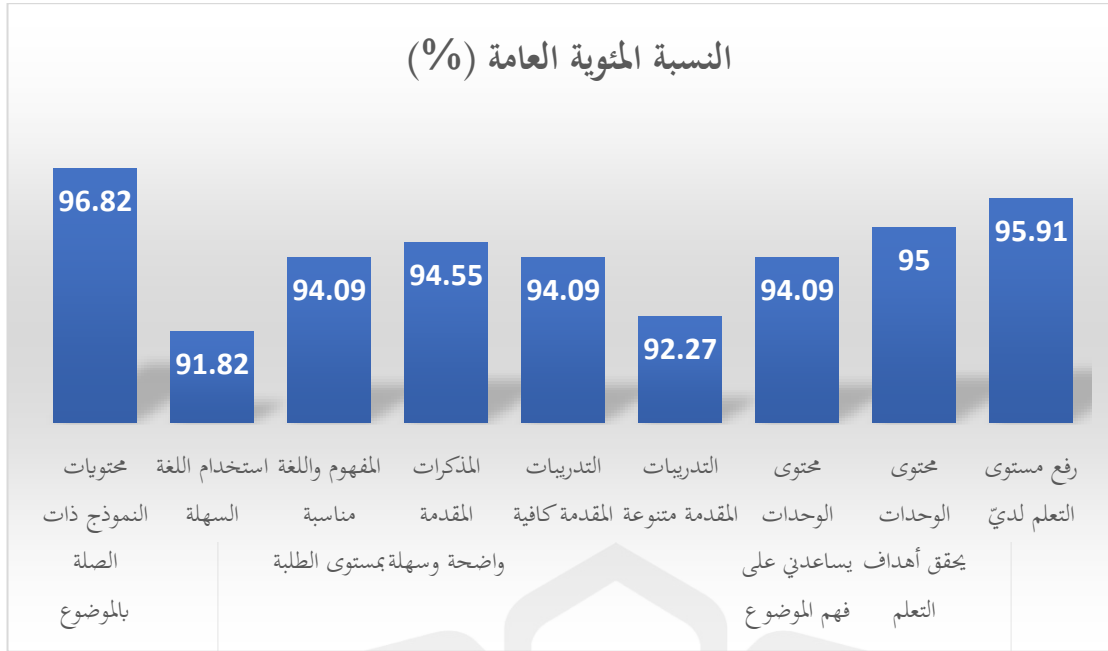
اتجاه العينة	النسبة المتوية العامة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	٤٤ طالبا وطالبة أو النسبة المتوية (%)					البنود	
				أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة		
أوافق بشدة	٩٦,٨٢%	١٦,٠٥	٤,٨٤	٣٧	٧	-	-	-	محتويات النموذج ذات الصلة بالموضوع	١
				٨٤,٠٩%	١٥,٩١%	-	-	-		
أوافق بشدة	٩١,٨٢%	١٢,٢٤	٤,٥٩	٢٧	١٦	١	-	-	استخدام اللغة السهلة	٢
				٦١,٣٦%	٣٦,٣٦%	٢,٢٧%	-	-		
أوافق بشدة	٩٤,٠٩%	١٣,٦٣	٤,٧	٣١	١٣	-	-	-	المفهوم واللغة مناسبة بمستوى الطلبة	٣
				٧٠,٤٥%	٢٩,٥٥%	-	-	-		
أوافق بشدة	٩٤,٥٥%	١٤,٤٦	٤,٧٣	٣٤	٨	٢	-	-	المذكرات المقدمة واضحة وسهلة	٤
				٧٧,٢٧%	١٨,١٨%	٤,٥٥	-	-		
أوافق بشدة	٩٤,٠٩%	١٤,٩٢	٤,٧	٣٥	٧	-	٢	-	التدريبات المقدمة كافية	٥
				٧٩,٥٥%	١٥,٩١%	-	٤,٥٥%	-		
أوافق بشدة	٩٢,٢٧%	١٣,٧٧	٤,٦١	٣٣	٧	٢	٢	-	التدريبات المقدمة متنوعة	٦

				٧٥%	١٥,٩١%	٤,٥٥%	٤,٥٥%	-		
أوافق بشدة	٩٤,٠٩%	١٤,٤٥	٤,٧	٣٤	٨	١	١	-	محتوى الوحدات يساعدني على فهم الموضوع	٧
				٧٧,٢٧%	١٨,١٨%	٢,٢٧%	٢,٢٧%	-		
أوافق بشدة	٩٥%	١٤,٩٢	٤,٧٥	٣٥	٧	٢	-	-	محتوى الوحدات يحقق أهداف التعلم	٨
				٧٩,٥٥%	١٥,٩١%	٤,٥٥%	-	-		
أوافق بشدة	٩٥,٩١%	١٥,٤٨	٤,٨	٣٦	٧	١	-	-	رفع مستوى التعلم لدي	٩
				٨١,٨٢%	١٥,٩١%	٢,٢٧%	-	-		

يبين الجدول رقم ٤,٢٠ أن الاستجابة "أوافق بشدة" حصلت على عدد كبير مع ارتفاع ملحوظ في النسبة المئوية لجميع البنود، حيث بلغت النسبة الأدنى ٦١,٣٦% والأعلى ٣٧ طالبا وطالبة أو بالنسبة ٨٤,٠٩% من بين الاستجابات الخمسة. ولا توجد الاستجابة "لا أوافق بشدة" في أي بند من البنود التسعة، كما أن المتوسطات الحسابية تزيد عن ٤,٢، مما يعكس الموافقة الشديدة للعينة.

وتجدر الإشارة إلى أن البند الأول "محتويات النموذج ذات الصلة بالموضوع" حقق أعلى الأعداد والنسبة المئوية، حيث وافق عليه ٣٧ طالبا وطالبة أو ٨٤,٠٩%، يليه البند التاسع "رفع مستوى التعلم لدي"، حيث وافق عليه ٣٦ طالبا وطالبة أو ٨١,٨٢%، يليه البنودان الخامس "التدريبات المقدمة كافية" والثامن "محتوى الوحدات يحقق أهداف التعلم" بنفس العدد والنسبة المئوية، حيث وافق عليهما ٣٥ طالبا وطالبة أو ٧٩,٥٥%. يأتي بعدهما البنودان الرابع "المذكرات المقدمة واضحة وسهلة" والسابع "محتوى الوحدات يساعدني على فهم الموضوع" حيث وافق عليهما ٣٤ طالبا وطالبة أو ٧٧,٢٧%، يليه البند السادس "التدريبات المقدمة متنوعة" حيث وافق عليه ٣٣ طالبا وطالبة أو ٧٥%. يأتي بعده البند الثالث "المفهوم واللغة مناسبة بمستوى الطلبة" حيث وافق عليه ٣١ طالبا وطالبة أو ٧٠,٤٥%، ويأتي البند الأقل عددا والنسبة المئوية في البند الثاني "استخدام اللغة السهلة"، حيث وافق عليه ٢٧ طالبا وطالبة أو ٦١,٣٦%.

ويشير الجدول أيضا إلى أن عددا قليلا من الطلبة استجابوا بـ "لا أوافق" في البند الخامس "التدريبات المقدمة كافية"، حيث وافق طالبان على هذا الرأي، مما يدل تفضيلهما لتنوع أسئلة الاختبار والمزيد من الأسئلة. ويلاحظ أيضا أن الطالبين وافقا على هذه الاستجابة في البند السادس "التدريبات المقدمة متنوعة". وأشار طالب أن البند السابع "محتوى الوحدات يساعدني على فهم الموضوع" يتطلب وقتا إضافيا للإجابة عن جميع الأسئلة في أربعة اختبارات. وجميع البنود التسعة المشتملة على محتويات النموذج الأولي حققت النسب المئوية العالية كما هو موضح في الرسم البياني رقم ٤,١١ أدناه:



**رسم بياني رقم ١١، ٤: النسبة المئوية العامة في محتويات النموذج الأولي**

ولقد تلقى الباحث بعض الملاحظات من الطلبة نحو محاسن استخدام النموذج الأولي ومآخذه، بالإضافة إلى مقترحاتهم فيما يتعلق بتعلم الأفعال العربية بشكل عام وتعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر بشكل خاص:

## أولاً: محاسن النموذج الأولي

### جدول رقم ٤،٢١: تعليقات الطلبة نحو محاسن النموذج الأولي

الرقم	المحاسن	التعليقات
١	التصميم والتفاعل	<ul style="list-style-type: none"> <li>• التصميم بألوان جذابة مع عناصر تفاعلية</li> <li>• استخدام رسومات جذابة لتعزيز النشاط أثناء الإجابة عن الأسئلة</li> <li>• تقديم فعالية صوتية في تعلم الإجابة الصحيحة والخاطئة</li> <li>• جذب الانتباه بفضل طبيعة اللعبة اللغوية التي تسهم في عملية التعلم</li> <li>• التعلم عبر التطبيق في الهاتف ممتع، حيث يساعد الطلبة على التعلم بشكل أفضل من الكتب الورقية</li> </ul>
٢	سهولة الاستخدام والفهم	<ul style="list-style-type: none"> <li>• سهولة التمييز في أهداف الأسئلة في جميع الموضوعات</li> <li>• سهولة التعرف إلى الإجابة الصحيحة والخاطئة مباشرة مع شرح واف</li> <li>• تنظيم النموذج الأولي جيد حسب الموضوعات ذات الصلة، وسهولة الاستخدام مع إرشادات مفهومة</li> </ul>
٣	تعزيز التعلم	<ul style="list-style-type: none"> <li>• فائدة كبيرة الطلبة في تعلم الموضوعات بشكل ممتع</li> <li>• تعزيز مستوى الفهم والاستيعاب من خلال المذكرات المقدمة</li> <li>• مساعدة الطلبة على التقدم بسرعة في عملية التعلم</li> </ul>

## ثانيا: مآخذ النموذج الأولي

### جدول رقم ٢٢، ٤: تعليقات الطلبة نحو مآخذ النموذج الأولي

الرقم	المآخذ	التعليقات
١	مشاكل واجهة المستخدم والتفاعل	<ul style="list-style-type: none"> <li>• تقديم التغذية الراجعة على شكل النافذة المنبثقة بغض النظر عن صحة وخطأ الإجابة</li> <li>• حجم الخط المستخدم صغير جدا</li> <li>• اختيارات الإجابة في بعض الأسئلة مشوشة، مما يؤدي إلى اختيار الإجابة الخاطئة</li> <li>• بعض الأسئلة تبدو متشابهة بالرغم من اختلافها مثل الاختبار الثاني بسبب الألوان المستخدمة</li> <li>• بعض حروف الجر ليست واضحة في المذكرات، مما يجعل الفهم أحيانا صعبا</li> <li>• الكلمات المستعملة في المذكرات ممتلئة بكثرة في كل صفحة، مما يجعل القراءة صعبة أحيانا</li> </ul>
٢	مشاكل الأداء والتقنية	<ul style="list-style-type: none"> <li>• الاضطرار إلى إعادة بدء الاختبار عندما يتجمد الهاتف</li> <li>• قلة في وقت الإجابة والمشاكل في الاتصال بالإنترنت</li> <li>• حجم النموذج الأولي كبير جدا بالنسبة للهاتف مما يستدعي إعادة تحميله عدة مرات</li> <li>• الحاجة إلى تحميل التطبيق واستخدام الإنترنت</li> <li>• شاشة الهاتف تظلم بسرعة كبيرة مما يجبر على إغلاق وإعادة فتح التطبيق</li> <li>• انتقال الرسوم المتحركة صعب بعض الشيء، مما يؤدي إلى الخروج من التطبيق فجأة</li> <li>• التطبيق يتطلب وقتا للتحميل، وهو ثقيل بعض الشيء</li> </ul>

## ثالثا: المقترحات

### جدول رقم ٢٣، ٤: تعليقات الطلبة نحو مقترحات النموذج الأولي

الرقم	المقترحات	التعليقات
١	تحسين التصميم والتفاعل	<ul style="list-style-type: none"> <li>• تفضيل استخدام الألوان الباستيلية التي تتضمن درجات لونية ناعمة وخفيفة لتعزيز</li> <li>• استخدام الخط العربي المألوف لدى الطلبة في الكتابة العلمية</li> <li>• تقديم شرح سريع لوظيفة الألوان المستخدمة</li> <li>• المزيد من صوت الموسيقى للتشويق والمتعة</li> <li>• تقديم التدريبات مع الفيديوهات والأغنية</li> <li>• الرقة والهدوء في التصميم الداخلي</li> </ul>
٢	تحسين تجربة المستخدم	<ul style="list-style-type: none"> <li>• تفضيل تنوع أسئلة الاختبار أو إضافة المزيد من الأسئلة</li> <li>• توفر أيقونة زر الخروج من النموذج الأولي بعد إكمال الاختبارات</li> <li>• المزيد من وقت الإجابة في الاختبار</li> <li>• من الأفضل أن يكون موضوع الأفعال المتعدية بحرف الجر شاملا مع المزيد من الأسئلة</li> <li>• من الأفضل عرض القائمة الكاملة لجميع الأسئلة التي تمت إجابتها لمراجعتها واستيعاب استعمال حروف الجر</li> <li>• اقتراح وضع ملاحظة صغيرة أو ملخص لكل سؤال للمساعدة على التذكر بشكل</li> </ul>
٣	دعم التعلم والفهم	<ul style="list-style-type: none"> <li>• من الأفضل توفير المعجم العربي-عربي بشكل صغير تحت كل سؤال لمساعدة الطلبة على فهم الجمل</li> <li>• استخدام طريقة النطق في التعلم خلال الصوت مع رؤية كل سؤال</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• إعداد تقديم اللعبة اللغوية في الدروس الأخرى لتوسيع نطاق التعلم</li> <li>• استخدام هذا التطبيق في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر من قبل الطلبة في المستقبل</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• الإجابة عبر موقع الانترنت أفضل من الهاتف الذكي</li> <li>• تغيير اللغة الأكثر سهولة في الأسئلة</li> </ul>	تحسين الوصول والتكنولوجيا	٤

### خلاصة نتائج تحليل استبانة التقويم التكويني للطلبة

- أظهر تحليل البيانات أن ٨٠% من العينة إناث، و ٨٩% منها تحمل الجنسية الماليزية، وتتراوح أعمار المشاركين غالباً بين ١٨ إلى ٢٧ عاماً. أعرب الطلبة عن انطباعات إيجابية نحو الوحدة الدراسية الإلكترونية، حيث حصلت جميع البنود على المتوسطات الحسابية تجاوزت ٤,٥. أبدى معظمهم نسبة مئوية عالية للبند "خط النص المستخدم مقروء" بالنسبة ٩٥,٩١% من بين البنود الأخرى، في حين سجلت أقل نسبة مئوية عامة للبند التاسع "انتقال الرسوم المتحركة مناسب" بالنسبة ٨٩,٠٩%. كما أظهرت النتائج المتعلقة بمحتويات النموذج الأولي، حيث حصلت جميع البنود على المتوسطات الحسابية تجاوزت ٤,٥، مما يعكس استجابة قوية من الطلبة. سجلت النتائج الأعلى نسبة مئوية عامة للبند الأول "محتويات النموذج ذات الصلة بالموضوع" بالنسبة ٩٦,٨٢%، بينما كانت أقل النسبة المئوية في البند الثاني حيث حصلت على ٩١,٨٢%.
- أشارت النتائج إلى أن هناك بعض البنود تتشابه من حيث النسبة المئوية العامة، حيث سجلت النسبة المئوية المتوسطة ٩٢,٢٧% للبند الأول "واجهة المستخدم المصممة جذابة" والبند العاشر "أداء النموذج بشكل عام ممتاز"، كما كانت النسبة المئوية للبند الخامس "استخدام الألوان مناسب" ٩٣,٦٤%، مما يشير إلى تشابه مع البند السادس "التفاعلية".

## خلاصة الفصل

تناول الباحث في هذا الفصل نتائج تحليل حاجات الطلبة في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر، مركزا على اكتشاف صعوبات تعلم الأفعال العربية بشكل عام، بما في ذلك الأفعال المتعدية بحرف الجر بشكل خاص. وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة طريقة التعلم التي يستخدمها الطلبة، والمقترحات المتعلقة بطريق التدريس الجديدة، كما تم طرح أسئلة لتحديد معرفة مدى تمكن الطلبة من التمييز بين الجملة الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي والفعل اللازم من حيث التركيب والصرف والدلالة. بالإضافة إلى ذلك، استكشف الباحث مدى قدرة الطلبة على التمييز بين الفعل المتعدي بنفسه والفعل المتعدي بحرف الجر بناء على التركيب والدلالة واكتساب اللغة الثانية. ثم صمم الباحث الوحدة الدراسية الإلكترونية القائمة على نظرية التباين خلال النموذج الأولي، وقدم هذا النموذج للخبراء لإبداء تعليقاتهم وملاحظاتهم. وبعد ذلك، قام الباحث بتعديل النموذج الأولي في المحتوى العلمي والفني. وتم إجراء الاختبار القبلي والاختبار البعدي وفي الأخير إجراء تقييم مدى قابلية الوحدة الدراسية الإلكترونية، ورضا الطلبة عن الوحدة الدراسية المصممة. أما خاتمة البحث، فستتضمن توضيح نتائج البحث مع التوصيات والمقترحات المتعلقة بها، وما يمكن إضافته في الدراسات المستقبلية، مع السعي نحو تضافر الجهود بين الباحثين لتوسيع نطاق المواد الدراسية.

## الخاتمة

### مناقشة النتائج

يركز هذا الفصل على دراسة النتائج التي توصل إليها الباحث بعد إتمام تصميم الوحدة الدراسية الإلكترونية وتطويرها لتعليم الأفعال العربية بوجه عام، والأفعال المتعدية بحرف الجر بوجه خاص، وذلك في ضوء توظيف نظرية التباين التي استُخدمت في تطوير النموذج الأولي للوحدة. كما تطرق الفصل إلى بيان مدى قابلية تصميم الوحدة الدراسية الإلكترونية، وخطوات إعدادها، وذلك في سياق تعليم طلبة قسم اللغة العربية وآدابها وقسم اللغة العربية للاتصال العالمي بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. وتشير النتائج المستخلصة إلى تحقيق أهداف الدراسة بصورة ملحوظة، ويمكن تلخيصها كما يأتي:

### أ) الصعوبات والمعوقات في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر

بناء على المستخلص من استبانة تحليل الحاجات في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر، يلاحظ أن درجة مستواهم بنسبة %٧٢,٣٦ وهي أقل مقارنة مع الأفعال العربية الأخرى، مما يدل على وجود صعوبات التعلم. ومن الصعوبات التي يواجهها الطلبة كما يلي:

١. ضعف التمييز بين الأنواع: سجلت نسبة الموافقة %٣٥ على أن الطلبة لم يتمكنوا في التمييز بين الفعل المتعدي بنفسه والفعل المتعدي بحرف الجر، مما يجعل اكتسابهم للأفعال المتعدية بحرف ضعيفا.

٢. قصور الفهم الدلالي: أغلب الطلبة لا يدركون الوظيفة الجوهرية لحروف الجر في تحديد المعنى، بل يتعاملون معها كعنصر ثانوي يمكن الاستغناء عنه أو استبداله دون وعيهم بأثر دلالي كبير. وهذا يدل على جهلهم بالسياق اللغوي وضعفهم الاستيعاب الدلالي المرتبط بالأفعال المتعدية بحرف الجر.

٣. الاعتماد على الترجمة الحرفية: يعتمدون معظم الطلبة على ترجمة دلالة حروف الجر المرتبطة بالأفعال بناء على لغتهم الأم، مما يؤدي في كثير من الأحيان إلى وقوعهم في أخطاء

واضحة. فقد أظهرت النتائج أن نسبة الموافقة على الترجمة غير ممكنة لم تتجاوز ٣٦%، وهو ما يشير إلى تأثير قوي للغة الأم، ويعكس اعتمادا مفرطا على المعاجم الثنائية بدلا من الاعتماد على الوعي السياقي في اللغة العربية.

٤. ضعف الفهم والتطبيق: كانت هناك صعوبة عند الطلبة في معرفة كيفية استخدام حروف الجر المناسبة مع الأفعال المتعدية، رغم أنهم لاحظوا أهمية الأفعال المتعدية بحرف الجر في بناء الجمل العربية، مما يؤدي إلى الأخطاء في الاستعمال. ويرجع سبب هذه الأخطاء وفقا لرأي كوردنر إلى التداخل بين اللغة الثانية واللغة الأم، مما يعيق قدرة الطلبة على فهم وتطبيق استخدام الأفعال المتعدية بحرف الجر بشكل صحيح. وتعتبر الأخطاء جزءا طبيعيا من عملية التعلم، ودراسة الفروق والتشابهات تساعد في تحديد النقاط التي يواجهها الطلبة الصعبة، مما قد يساهم في تحسين طرق تعلمهم للغة الثانية<sup>٣٠٦</sup>.

٥. الاختلافات في استخدام تلازم الأفعال المتعدية بحرف الجر: أظهرت النتائج أن الطلبة لا يتقنون استخدام الأفعال المتعدية مع حروف الجر الصحيحة بشكل صحيح؛ نتيجة ضعف مستوى الاستيعاب في معاني ودلالات الأفعال، ويواجهون صعوبات في فهم العلاقات بين الأفعال والحروف<sup>٣٠٧</sup>. ويمكن القول إن الطلبة الناطقين بغير العربية يميلون إلى توظيف مفردات اللغة العربية كوحدات معجمية منفصلة، دون الاعتماد الكافي على التراكيب اللغوية التي يجري عليها استعمال العرب، مما يؤدي إلى قصور في بناء الجمل على النمط العربي السليم. وقد أكد شيمت أن متعلمي اللغة الثانية غالبا ما يتعاملون مع الكلمات بوصفها وحدات مستقلة، دون مراعاة سياقها التركيبية في اللغة المستهدفة<sup>٣٠٨</sup>.

٦. غياب التعلم المبكر ما قبل الجامعة: من الأسباب التي تؤدي إلى هذا الغياب يمكن الاقتصار فيها على سبيل المثال لا الحصر، الأول: التحصيل الأكاديمي أو ما يقصد به المستوى العلمي الذي حققه الطالب وهذا يعكس مدى اكتسابه للمعرفة أو المهارات

<sup>306</sup> S. Pit Corder, *Error Analysis and Interlanguage* (Oxford University Press Walton, 1983), p5-6, doi:10.2307/326720.

<sup>307</sup> Mohamad Rofian & Nur Arisya, "Kemampuan Pelajar Peringkat Menengah Dan Pengajian Tinggi Dalam Menguasai Elemen Kolokasi Bahasa Arab Di Malaysia: Satu Kajian Literatu", p52

<sup>308</sup> Norbert Schmitt, *Researching Vocabulary, A Vocabulary Research Manual* (UK: Palgrave Macmillan, 2010), p12.

خلال الامتحانات وغيرها في المشروع الدراسي. وأكدت الدراسة التي تناولها الباحثان أماني وحيمي أن معظم الطلبة يتعلمون اللغة العربية كلغة ثانية قبل الالتحاق بالجامعة لديهم نقص في المعرفة والوعي فيما يتعلق بالمتلازمات اللفظية، بما في ذلك الأفعال المتعدية بحرف الجر، لذا يواجهون صعوبات في تركيب الجمل العربية<sup>309</sup>. والطلبة الذين تمت دراستهم في المرحلة الثانوية والتعليم العالي يفتقرون إلى فهم هذا الموضوع، مما يؤثر في قدرتهم على إتقان اللغة العربية<sup>310</sup>. وتأخير تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر من الناحية الأخرى يجعل من الصعب على الطلبة فهم اللغة العربية واستعمالها بشكل صحيح في مراحل متقدمة. والثاني: يعود إلى قلة الممارسة والتدريب في الاستعمال وفي الكتابة وأيضا قلة الكفاءة في فهم قواعد النحو، بما في ذلك الأفعال المتعدية بحرف الجر من أحد العوامل الرئيسة التي تسهم في ارتكاب الأخطاء وضعف المستوى العلمي<sup>311</sup>. والثالث: النظر إلى الاختلافات الفردية التي تنبع من الكفاءة اللغوية المختلفة، مما يعكس قدرة الطلبة على استخدام القواعد النحوية وخاصة في التركيب<sup>312</sup>. ويكمن هذا الاختلاف الحاصل بين الفرد المتعلم عن الآخرين في المعرفة المسبقة المتعلقة بلغته الأم في تعلم اللغة الثانية والتي تعتبر عاملا مهما يؤثر في مدى استيعاب المعلومات الجديدة<sup>313</sup>، وخاصة في الأفعال المتعدية بحرف الجر، بالإضافة إلى جهد الفرد الذي يبذله لاكتساب المعرفة اللغوية<sup>314</sup>، وهذا بالفعل يتباين بين الفرد المتعلم عن الآخر. والرابع: يعود أساسا إلى عدم توفر الموارد والمراجع، والكتب المقررة، أو نقص الوسائل التعليمية أو قلة المواد القرائية الإضافية كما

<sup>309</sup> Amani Nawi, Nurkhamimi Zainuddin, and Universiti Sains Islam, "Perspektif Awal Pelajar Terhadap Keperluan Pembelajaran Kolokasi Bahasa Arab di Peringkat Pra-Universiti", *Journal of Fatwa Management and Research*, (2018), p408-409.

<sup>310</sup> Mohamad Rofian Ismail and Nur Arisya Hazman, "Kemampuan Pelajar Peringkat Menengah Dan Pengajian Tinggi Dalam Menguasai Elemen Kolokasi Bahasa Arab Di Malaysia: Satu Kajian Literatur" *E-Jurnal Bahasa Dan Linguistik* 3, no. 2 (2021), p45.

<sup>311</sup> Rosni Samah Azlan Shaiful Baharum, "Persepsi Pelajar Universiti Awam Terhadap Kesalahan Bahasa Arab, Faktor Penyumbang Dan Implikasi." *Sains Humanika* 1, no. 2007 (2015), p37-38.

<sup>312</sup> Sulaiman Ismail et al., "Analisis Kesilapan Sintaksis Bahasa Arab Dalam Penulisan Karangan Pelajar Natif Bahasa Melayu Analysis of Arabic Syntactic Errors in Essays among Native Students of Malay Language," *International Journal of Language Education and Applied Linguistics* 11, no. 1 (2021): p32.

<sup>313</sup> الوهاب زكريا وحسين بين علي، "استيعاب الطلبة الناطقين بغير العربية لقواعد اللغة العربية في ضوء نظريات تعلم

اللغات"، *التجديد* (٢٠١٥)، المجلد ١٩، العدد ٣٧، ص ١٩٤.

<sup>314</sup> المرجع نفسه، ص ٢٠٤.

أكد ذلك الباحث روسني سامه<sup>٣١٥</sup>، ولا يلجأ الطلبة إلى مصادر قراءة أخرى غير المعاجم والقواميس عند البحث عن معلومات حول الأفعال المتعدية بحرف الجر<sup>٣١٦</sup>، وهذه الظاهرة تدل على محدودية المراجع في هذا المجال، مما يعيق استيعاب الطلبة للأفعال المتعدية بحرف الجر. إضافة إلى ذلك، لا يتم تدريس الأفعال المتعدية بحرف الجر بشكل مباشرة، وإنما تدرّس من ضمن القواعد العربية، حيث يتم تدريسها من جانب النحو والصرف، بدلا من التركيز على العلاقة بين دلالة التلازم والترابط بين الأفعال وحروف الجر<sup>٣١٧</sup>. وتحسن الإشارة إلى أن النتائج أظهرت لجوء الطلبة إلى المعاجم لفهم الأفعال المتعدية بحرف الجر، نظرا لقصور الكتب المقررة في توفير الشرح الكافي. وقد بلغت نسبة الرجوع إلى المعجم العربي %٧٠,٥٥، بينما بلغت نسبة استخدام المعجم ثنائي اللغة %٨٢,١٨، مما يكشف عن شيوع هذه الممارسة واعتماد الطلبة عليها بوصفها المصدر الرئيس لتعويض النقص في المقررات الدراسية<sup>٣١٨</sup>.

من الواضح مما سبق، أن الأفعال المتعدية بحرف الجر تمثل أصعب الموضوعات بالنسبة للطلبة بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، مما يتطلب عناية خاصة في المناهج الدراسية، ويحتاج إلى تدريس هذا الموضوع بشكل مبكر أكثر في المدرسة، مع التركيز على التطبيق.

## ب) تصميم وحدة دراسية إلكترونية بناء على نظرية التباين في تعليم الأفعال المتعدية بحرف الجر

ركزت الدراسة الحالية على عملية كيفية تصميم وتطوير النموذج الأولي المتعلق بالأفعال المتعدية بحرف الجر وإدراجها في الأنماط الأربعة لنظرية التباين بالاعتماد على نموذج أدي. قام الباحث

<sup>315</sup> Abdul Razif Zaini et al., "Pengajaran Bahasa Arab Di Malaysia: Permasalahan Dan Cabaran," *Jurnal Pengajian Islam* 12, no. 1 (2019), p49, <https://jpi.kuis.edu.my/index.php/jpi/article/view/4/4>.

<sup>316</sup> Amani Nawi, Nurkhamimi Zainuddin, "Perspektif Awal Pelajar Terhadap Keperluan Pembelajaran Kolokasi Bahasa Arab di Peringkat Pra-Universiti", (2018), p409.

<sup>317</sup> Amani Nawi, Nurkhamimi Zainuddin, and Lubna Abd Rahman, "Strategi Pengajaran Kolokasi Bahasa Arab Berasaskan Teori Lewis: Panduan Kepada Guru," *Jurnal Sultan Alauddin Sulaiman Shah* 9, no. 2 (2022): p41-42.

<sup>318</sup> Lily Hanefarezan, Ashinida Aladdin, et al, "Strategi Pembelajaran Kolokasi Bahasa Arab Dalam Kalangan Pelajar Universiti Awam Malaysia," *GEMA Online Journal of Language Studies* *Journal of Language Studies* 19, no. May (2019): p152.

بإعداد تصميم وتطوير الوحدة الدراسية الإلكترونية المسماة HudHudu خلال التطبيق التعليمي المسمى فيكما (figma) على الهاتف المحمول مستفيدا من دراسة البسام ورونيزا<sup>319</sup>. ويشمل النموذج الأولي قسم المذكرات وقسم التدريبات. وتمت عملية تطوير الوحدة الدراسية الإلكترونية كما تبين في الشكل التوضيحي الآتي:

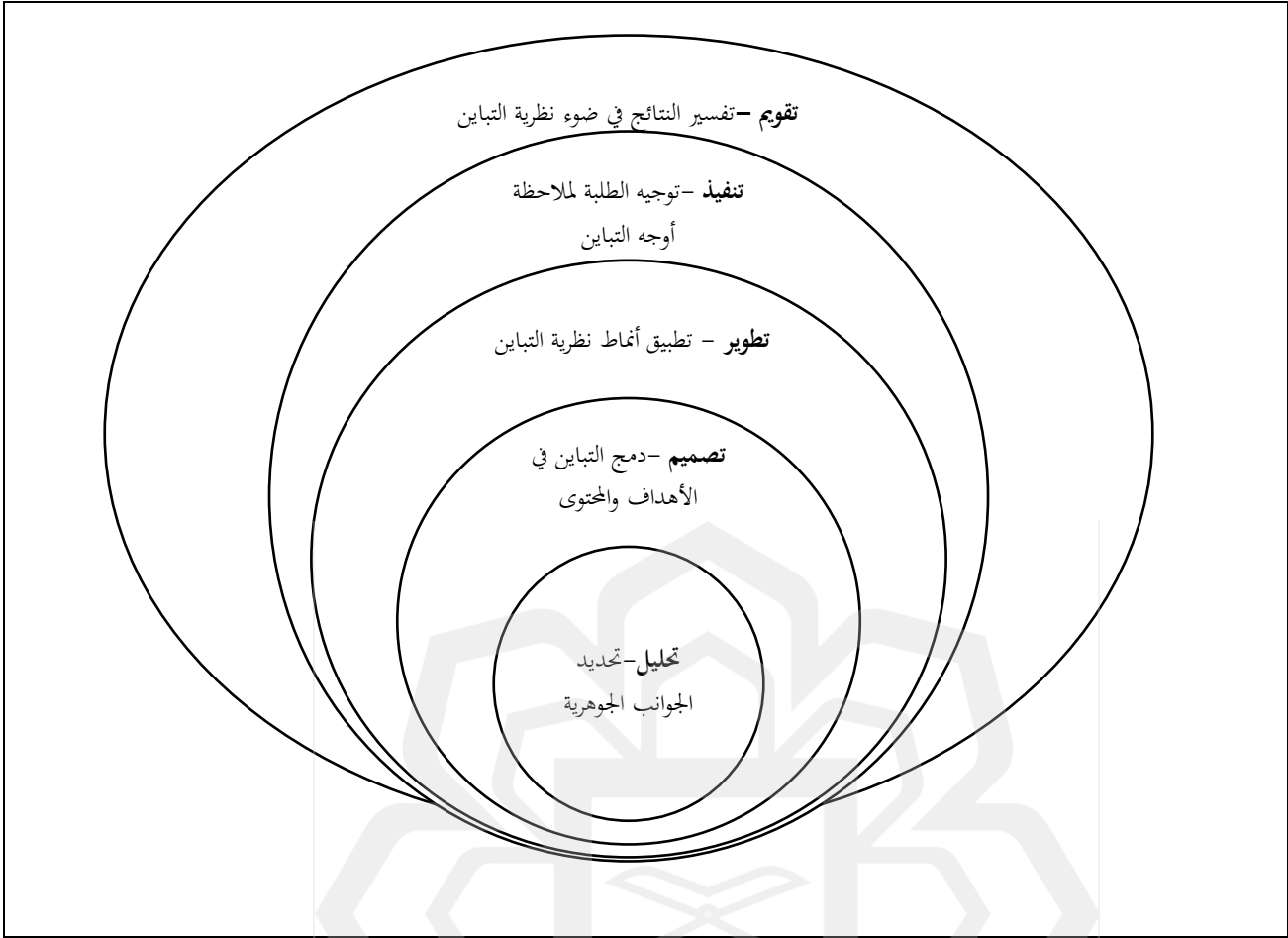
جدول رقم ٢٤، ٤: نموذج مقترح في تطوير الوحدة الدراسية الإلكترونية للأفعال المتعدية بحرف الجر

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● تحديد خلفيات الطلبة</li> <li>● كشف فجوة الأداء وصعوبات تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر</li> <li>● التعرف إلى المعرفة المسبقة للطلبة</li> <li>● تحليل البيئة التعليمية</li> <li>● تحديد الجوانب الجوهرية وفق نظرية التباين</li> </ul>	تحليل	١
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● تحديد الأهداف التعليمية</li> <li>● تحديد الموضوعات الدراسية (الفعل اللازم والفعل المتعدي، الفعل المتعدي بنفسه والفعل المتعدي بحرف الجر، تنوع حروف الجر للفعل المتعدي، الفعل اللازم والفعل المتعدي عن طريق النسبة والتخصيص)</li> <li>● اختيار الوسائط التعليمية</li> <li>● تخطيط المصادر والمراجع والمحتوى</li> <li>● استراتيجيات التعليم والتعلم</li> <li>● تصميم أدوات التقييم</li> </ul>	تصميم	٢
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● إنشاء النموذج الأولي خلال تطبيق فيكما</li> <li>● تطوير الوحدة الدراسية الإلكترونية</li> <li>● التقييم التكويني من الخبير وأفراد العينة</li> <li>● إجراء الدراسة الاستطلاعية</li> </ul>	تطوير	٣

<sup>319</sup> Areej Albassam and Rozniza Zaharudin, "Development of a Mobile Learning App for the Arabic Grammar Course for Third-Intermediate Students in Saudi Arabia," *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development* 12, no. 3 (2023): 1520–36, doi:10.6007/ijarped/v12-i3/19202.

٤	تنفيذ	<ul style="list-style-type: none"> <li>● عملية وضع المشروع في الدراسة الحقيقية</li> <li>● توجيه الطلبة لملاحظة أوجه التباين</li> <li>● معالجة التحديات التقنية</li> </ul>
٥	تقويم	<ul style="list-style-type: none"> <li>● تخطيط التقويم</li> <li>● تقويم جودة الأداء في الاختبار القبلي والبعدي</li> <li>● تفسير نتائج التعلم في ضوء نظرية التباين</li> </ul>

يتم تصميم الوحدة الدراسية الإلكترونية خلال النموذج الأولي بناء على الأنماط الأربعة لنظرية التباين في قسم الاختبار الذي يضم أربعة أقسام، بدءاً من المقارنة بين الفعل المتعدي والفعل اللازم في نمط التباين والاندماج في القسم الأول، ثم المقارنة بين الفعل المتعدي بنفسه والفعل المتعدي بحرف الجر في نمط التباين والاندماج والتعميم في القسم الثاني، مروراً إلى تنوع حروف الجر للفعل المتعدي في نمط الفصل والتعميم والتباين في القسم الثالث، وانتهاءً بنوعية دلالة التخصيص والنسبة لحروف الجر للفعل المتعدي والفعل اللازم في نمط التباين والاندماج في القسم الرابع.



رسم بياني رقم ١٢، ٤: تطبيق أنماط نظرية التباين في نموذج أدي

تمثل أنماط نظرية التباين مثل نمط التباين، والاندماج، والفصل، والتعميم أدوات فعالة في تعزيز التعلم. أسهم نمط التباين في إبراز الفروق التركيبية بين الفعل المتعدي والفعل اللازم، وكذلك الفروق في الدلالات التي تنتج عن تغيير حروف الجر للأفعال المتعدية، مما أظهر الطلبة القدرة على تحليل واستخدام الأفعال بحرف الجر بطريقة أكثر دقة، كما أن النمط يكشف عن فروق دلالة التخصيص والنسبة المرتبطة بحروف الجر في سياق الفعلين المتعدي واللازم.

أما نمط الاندماج، فيقدم التركيب المتعلق بالفعل المتعدي بنفسه والفعل المتعدي بحرف الجر في الوقت ذاته، ويتم ذلك بشكل تدريجي بزيادة عدد الاختيارات للإجابة من اختياريين إلى ثلاثة ثم أربعة اختيارات، في القسم الثاني كما ورد في دراسة شيما<sup>320</sup>. ويظهر هذا النمط أيضا من خلال تقديم تركيب الفعل اللازم والفعل المتعدي في القسم الأول، مع تقديم النمط

<sup>320</sup> Shima. T. N., "Design and Evaluation of Digital Board Game."

في القسم الرابع بشكل متزامن، اعتماد على فرضية نظرية التباين التي ترى أن عرض عدة خصائص وجوانب في الوقت نفسه يسهم في فهم أعمق للموضوع.

وفي **نمط الفصل** ساعد الطلبة في القسم الثالث على التركيز على فعل متعدد واحد وتغيير استعمال حروف الجر المستخدمة معه وامتداداتها الدلالية، مما أتاح لهم فهم كيفية تأثير أي تغير في حروف الجر على دلالة الفعل. أما **نمط التعميم**، فقد أتاح للطلبة تطبيق مفهوم الفعل المتعدي بحرف الجر في سياقات الجمل المتشابهة، كما يظهر في القسم الثاني. ويظهر هذا النمط أيضا في القسم الثالث، من خلال تعليم الطلبة كيفية توظيف الأفعال المتعدية مع حروف الجر المختلفة في سياقات متعددة لإظهار كيف يمكن أن يعبر الفعل نفسه عن دلالات مختلفة حسب حرف الجر المستخدم المعين. ويساعد هذا النمط الطلبة على تدريب فهم العلاقات بين الأفعال وحروف الجر، بحيث يقدرّون على تعميم هذا الفهم لإنشاء جمل جديدة من أنفسهم، وتمكينهم من بناء جمل متشابهة باستخدام نفس الفعل وحرف الجر في سياقات أخرى.

**ج) فروق درجات الاختبار القبلي والاختبار البعدي في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر**  
لقياس الفروق بين نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدي حول تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر، تم إجراء اختبار ويلكوكسون، حيث أظهرت النتائج أن التوزيع العام للرتب سجّل عدد الرتب السلبية أي الاختبار البعدي أقل من القبلي بستة حالات، بينما عدد الرتب الإيجابية سجلت الاختبار البعدي أعلى من القبلي بواحد وعشرين حالة، غير أن هناك ١٧ حالة تعادل فيها الاختباران. سجّل متوسط الرتبة للاختبار البعدي ١٥,٢٤، بالمقارنة مع متوسط الرتبة للاختبار القبلي ٩,٦٧، مما يدل على وجود تفوق ملحوظ في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي. كما أن قيمة p-value تعدل (٠,٠٠٢)، وهي أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين، حيث تحسن بشكل عام بعد استخدام الوحدة الدراسية الإلكترونية.

## د) قابلية الوحدة الدراسية الإلكترونية في تحسين تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر

أسفرت نتائج استخدام النموذج الأولي للوحدة الدراسية الإلكترونية عن تأثير إيجابي ملحوظ، مما يعكس مدى فعاليته على تجربة تعلم الطلبة للأفعال المتعدية بحرف الجر، حيث جاء قياس انطباعات الطلبة في مميزات النموذج الأولي وأدائه في جميع البنود "أوافق بشدة"، بناء على المتوسط الحسابي خط النص المستخدم مقروء (٤,٨)، تسلسل المعلومات (٤,٧٥)، ملاءمة الألوان، والتفاعلية (٤,٦٨)، ودية الاستخدام (٤,٥٧)، الخط المناسب، وضوح الإرشادات (٤,٥٢)، وأقل المتوسط الحسابي، انتقال الرسوم المتحركة (٤,٤٥).

كما أن الطلبة أبدوا موافقة قوية تجاه محتويات الوحدة، حيث حصلت جميع البنود "أوافق بشدة"، بناء على المتوسط الحسابي، محتويات ذات صلة (٤,٨٤)، رفع مستوى التعلم (٤,٨)، محتوى يحقق أهداف التعلم (٤,٧٥)، المذكرات المقدمة واضحة وسهلة (٤,٧٣)، المفهوم واللغة مناسبة، والتدريبات كافية، ومحتوى يساعد الطلبة على فهم الموضوع (٤,٧)، التدريبات متنوعة (٤,٦١)، وأقل المتوسط الحسابي (٤,٥٩) في بند استخدام اللغة السهلة. وهذا يبرز دور الوحدة الدراسية الإلكترونية في تعزيز تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر خاصة وتحقيق أهداف التعلم.

## الإسهام النظري

أسهمت هذه الدراسة في الجانب النظري من خلال توظيف نظرية التباين في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها، ولا سيما في تدريس التراكيب النحوية المعقدة مثل الأفعال المتعدية بحرف الجر. فقد أظهرت نتائج البحث بوضوح أن تطبيق أنماط التباين (التباين، والاندماج، والفصل والتعميم) أتاح للطلبة فرصة أعمق لتمييز الفروق الدلالية بدقة بين الأفعال المرتبطة بحرف الجر، مما يؤكد صلاحية النظرية في معالجة الظواهر النحوية التي تتحدد دلالتها حسب السياق، كما أن النظرية لا تقتصر على تعليم الأفعال في اللغة الإنجليزية كما في الدراسات السابقة، وإنما تمتد نطاقها أيضا في المجال التركيبي والدلالي، وهو ما يعد إضافة نوعية في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

## الإسهام المنهجي

وفيما يتعلق بالإسهام المنهجي، تتمثل هذه الدراسة نموذجاً متكاملًا في تصميم وحدة دراسية إلكترونية مبنية على الدمج بين نموذج أدي ونظرية التباين، مما أدى الأمر إلى إسهام جديد في البحث التربوي، نظرًا لأن تعليم الأفعال المتعدية بحرف الجر لم يتم توظيفه في إطار منظم. ويبين نموذج أدي خطوات دقيقة بدءًا من التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، وانتهاءً بالتقويم، حيث يمكن لباحثين آخرين تكييفها في موضوعات لغوية نحوية أخرى. إذن، تقدم القيمة المنهجية لهذه الدراسة إطارًا إجرائيًا قابلاً للتطبيق في بناء وحدات دراسية إلكترونية أخرى في مجال النحو والصرف وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

## التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يُوصي الباحث بما يأتي:

### ١. التوصيات العامة:

١. الحاجة الملحة إلى تخصيص مزيد من الوقت للدراسة الميدانية حتى تكون النتائج أكثر فعالية وتحفيزًا.
٢. من الأفضل إنتاج النموذج الأولي بدعم مالي من الحكومة أو الجهات الخاصة للباحثين، حيث إن الدراسة الحالية استخدمت منصة فيكما مجانًا لإنشاء النموذج الأولي عبر المشروع المصمم وليس المشروع المطور. واجهت هذه الدراسة أنواعًا من التحديات التي تعيق استعمال الوظائف المهمة في بناء التطبيقات، مثل التكبير (zoom in) والتصغير (zoom out)، أنواع الخطوط، نظام التنقل (navigation system)، انتقال الرسوم المتحركة، وتوافق التطبيق مع نظام أجهزة آيفون.
٣. إكثار وتنوع الأسئلة التي تم بناؤها في هذه الدراسة، مع زيادة عدد التمارين، ولا تقتصر على أربعة أقسام فقط.
٤. إمكانية تكامل استعمال نظرية التباين مع نظرية التعلم الأخرى في تعلم اللغة العربية عند رأي الباحث، حيث من المحتمل أن تكون النتائج أفضل وأحسن.

٥. إمكانية تطبيق تصميم الدراسة على الموضوعات الأخرى المتعلقة باللغة العربية.

## ٢. التوصيات الخاصة

### التوصيات إلى المعلم

١. توجيه المعلمين للمشاركة في دورات تدريبية حول استراتيجيات قائمة على الأنماط الأربعة لنظرية التباين، لتعزيز الفهم العميق والتفكير النقدي (critical thinking) لدى الطلبة في أساليب التعلم.
٢. تشجيع المعلمين على استخدام أدوات تقنية وتطبيقات تفاعلية تعزز من تفاعل الطلبة مع المادة.
٣. تشجيع المعلمين على تطوير أساليب تقييم متنوعة مثل الاختبارات التفاعلية والأنشطة العملية بدلا من مجرد الأنشطة النظرية، مما يتيح للطلبة التفاعل مع مادة التعلم بشكل فعال.

### التوصيات إلى الطلبة

١. تعزيز الاستقلالية أو التعلم الذاتي لدى الطلبة باستخدام موارد إضافية مثل التطبيقات، والمصادر الإلكترونية، والكتب الرقمية التي تساعدهم على اكتساب فهم أعمق للأفعال المتعدية بحرف الجر.
٢. الإكثار من التفكير النقدي والتجريبي لتجربة واختبار فهمهم لتعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر، وذلك بتطبيق الأمثلة بأنفسهم، ومحاولة التركيز على التعلم من خلال التحليل والمقارنة بين أنماط نظرية التباين.
٣. المشاركة في المناقشات الجماعية ليتفاعل الطلبة بعضهم بعضا في تبادل الأفكار وتحليل استخدامات الأفعال المتعدية بحرف الجر.

## التوصيات إلى مصمم الوحدة الدراسية الإلكترونية

١. استخدام تقنيات وأدوات رقمية لتحفيز الدافعية أثناء مشاركة الطلبة، مثل وضع الشارات والأوسمة والميداليات عند إتمام إجابة الأسئلة في الأنشطة التعليمية، لتشجيعهم على مواصلة التفاعل المستمر.
٢. توفير بيانات التفاعل الرقمي لفهم كيفية تفاعل الطلبة مع الوحدة وتطور أدائهم، وتحديد صعوباتهم في الإجابة، ومراقبة تفاعلهم، وإعداد التقارير التفاعلية، مما يساعد المصمم على تعديل الوحدة التي يتم إعادتها بشكل متكرر لتلبية حاجاتهم وتجربتهم.
٣. استخدام تصميم الأسئلة القائمة على التدرج، حيث يبدأ بأمثلة بسيطة إلى أن ينتقل إلى حالات تطبيقية أكثر تعقيدا، لمراقبة اكتساب المهارات للطلبة.
٤. إدراج عناصر الوسائط المتعددة التي تشجع الطلبة على استكشاف الوحدة بشكل أكثر جاذبية وتحفيزا.

## التوصيات للباحثين في مستقبل نظرية التباين

إن نظرية التباين تلعب دورا مهما للمعلم في تصميم تجارب التعلم للمتعلمين أنفسهم لتمكينهم من استيعاب مادة التعلم، حيث يأخذها المعلم بعين الاعتبار، لكشف صعوبات التعلم، وتحديد الجوانب الجوهرية للمحتوى من أجل تصميم أنماط مناسبة من أنماط نظرية التباين تمكن المتعلمين من تمييز هذا الجوانب وإدراكها. ويستعمل عبارة "جعل التعلم ممكنا" للدلالة على أن المعلم يخلق الظروف التي تسمح بحدوث التعلم، لكن المتعلم هو من يقوم بالفعل العقلي للتمييز والإدراك. في عملية التعلم، لا نستطيع إجبار المتعلمين على تمييز أي شيء؛ إذ عملية التمييز تعتمد على سلوكيات المتعلمين ومعرفتهم السابقة، وقوتهم الذهنية واهتمامهم بالتعلم والعديد من العوامل الأخرى.

ومن ناحية أخرى، تقدم نظرية التباين وجهة نظر بديلة عن سبب عدم تعلم الطلاب، باستثناء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في القدرة العقلية، لكن الأطفال ذوي الذكاء العادي من الضروري عدم تهميشهم عن المستوى المطلوب في الدراسة. فنظرية التباين التي تحدثنا عنها تستند إلى كيفية تجربة المتعلمين لمادة التعلم على عكس العديد من نظريات التعلم التي

تفسر التعلم بشكل عام<sup>321</sup>، فإن تطبيق هذه النظرية يركز على دقة الأشياء المعينة من التعلم. ولقد اقترح مارتون بعض الخطوات التي يمكن تطبيقها للمعلم في تحديد المادة وما يتوقع أن يتعلم منها الطالب:

١. تحديد هدف التعلم أي ما يتوقع أن يتمكن من القيام بشيء في نهاية الدرس.
٢. اكتشاف ما يمكن أن يفعله المتعلم بالفعل وما ينبغي له تعلمه لتحقيق الهدف (يبحث المعلم عن الجوانب الجوهرية لمادة التعلم)
٣. تحديد ما يتغير من أنماط التباين وما لم يتغير لتمييز الجوانب الجوهرية لمادة التعلم والتركيز عليها في وقت واحد.
٤. معرفة ما يتعين على المتعلم القيام به من أجل ملاءمة مادة التعلم وذلك عن طريق الأنشطة التي ينبغي تطبيق ما يتغير من أنماط التباين وما لم يتغير.
٥. تنفيذ الخطة وتعديلها باستمرار.
٦. اكتشاف ما تعلمه المتعلم.
٧. كتابة الاستنتاجات وتوثيقها من خلال ربط ما تعلمه المتعلم من مادة التعلم.

## المقترحات

- وسعياً لتحقيق الاستفادة القصوى من هذه الدراسة، يقترح الباحث ما يأتي:
١. إنشاء تصميم الوحدة الدراسية الإلكترونية لتعلم اللغة العربية على مسارات متعددة مثل المبتدئ، والمتوسط، والمتقدم.
  ٢. دمج نظرية التباين في تصميم وحدة دراسية إلكترونية للأفعال المتعدية بحرف الجر في المستوى المتقدم وفق الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR) أو معايير المجلس الأمريكي (ACTFL).
  ٣. تصميم وحدة دراسية إلكترونية للأفعال المتعدية بحرف الجر باستخدام نظرية التباين والإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات مع التركيز على تطوير المهارة التواصلية في المستوى المتقدم.

<sup>321</sup> Ibid, p198.

٤. تطوير وحدة دراسية إلكترونية للأفعال المتعدية بحرف الجر في المستوى المتقدم باستخدام الذكاء الاصطناعي: توظيف نظرية التباين وفق الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.

٥. تطوير وحدة دراسية إلكترونية باستخدام الذكاء الاصطناعي لتعليم الأفعال المتعدية بحرف الجر للناطقين بغير العربية: دراسة تطبيقية في اكتساب اللغة الثانية.

٦. تطوير وحدة دراسية إلكترونية لتعليم الأفعال المتعدية بحرف الجر للناطقين بغير العربية: دراسة تقابلية بين اللغة العربية والمليزية.

## خاتمة البحث

في ضوء ما توصل إليه البحث، أثبتت الوحدة الدراسية الإلكترونية المعتمدة على أنماط نظرية التباين قابليتها وفعاليتها في تحسين اكتساب الطلبة الناطقين بغير العربية في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا لموضوع الأفعال المتعدية بحرف الجر؛ إذ أظهرت نتائج التحليل بعد تطبيق الوحدة تحسنا ملحوظا في أداء الطلبة، على الرغم من الصعوبات التي واجهوها. كما أكد التحليل الإحصائي وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي لصالح العملية التعليمية، مما يشير إلى كفاءة هذه الوحدة ونجاحها في رفع مستوى إتقان الطلبة للأفعال المتعدية بحرف الجر وتحقيق أهداف البحث ضمن إطار الدراسة.

## قائمة المصادر والمراجع

### الكتب العربية

الأشموني، أبو الحسن، نور الدين. (١٩٥٥م). شرح الأشموني على ألفية ابن مالك. (ط١).  
تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد. بيروت: دار الكتاب العربي.

الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر. (١٩٩٢م). دلائل الإعجاز في علم المعاني. (ط٣). تحقيق:  
محمود محمد شاكر أبو فهر. القاهرة: مطبعة المدني.

ابن جني، أبو الفتح عثمان. (د.ت). اللمع في العربية. تحقيق: فائز فارس. الكويت: دار  
الكتب الثقافية.

حسان، تمام وآخرون. (د.ت). الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد  
اللغة العربية بجامعة أم القرى. د.م: د.ن.

حسان، تمام. (٢٠٠٩م). اللغة العربية معناها ومبناها. (ط٦). القاهرة: عالم الكتب.

الحملوي، أحمد. (٢٠١٠م). شذا العرف في فن الصرف. القاهرة: شركة القدس.

الخولي، محمد علي. (١٩٩٨م). التراكيب الشائعة في اللغة العربية دراسة إحصائية. عمان:  
دار الفلاح للنشر والتوزيع.

السجاعي، أحمد بن أحمد. (١٩٣٩م). حاشية على شرح قطر الندى وبل الصدى لابن  
هشام. القاهرة: مطبعة مصطفى البابي الحلبي.

ابن السراج، أبو بكر محمد. (د.ت). الأصول في النحو. تحقيق: عبد الحسين الفتلي. بيروت:  
مؤسسة الرسالة.

سعد علي زاير، وخضير عباس جري. (٢٠٢٠م). تصميم التعليم وتطبيقاته في العلوم الإنسانية. (ط١). عمان: الدار المنهجية

سيبويه، عمرو بن عثمان. (١٩٨٨م). الكتاب. (ط٣). تحقيق: عبد السلام محمد هارون، القاهرة: مكتبة الخانجي.

السيرافي، أبو سعيد الحسن. (٢٠٠٨م). شرح كتاب سيبويه. (ط١). تحقيق: أحمد حسن مهدي، وعلي سيد علي. بيروت: دار الكتب العلمية.

الشلوبيني، أبو علي. (د.ت). التوطئة. (د.ط). تحقيق: يوسف أحمد المطوع. د.م: د.ن.

صبري، ماهر إسماعيل. (٢٠٠٩م). المدخل للمناهج وطرق التدريس. (ط١). المنهل.

الطوبجي، حسين حمدي. (١٩٨٧م). وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم. (ط٣). الكويت: دار القلم.

عباس، حسن. (د.ت). النحو الوافي. (ط١٥). القاهرة: دار المعارف.

ابن عصفور، أبو الحسن علي. (١٩٩٨م). شرح جمل الزجاجي. (ط١). تحقيق: إميل بديع يعقوب. بيروت: دار الكتب العلمية.

العماري، عبد العزيز. (٢٠١٦م). الجملة العربية، دراسة لسانية. (ط٢). فاس: مطبعة آنفو، برانت.

الفاسي الفهري، عبد القادر. (١٩٩٩م). المعجم العربي، نماذج تحليلية جديدة. (ط٢). الدار البيضاء: دار توبقال.

فؤاد، العدوان، زيد سليمان، والحوامدة، محمد. (٢٠١٥م). تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق. الأردن، عمان: دار المسيرة.

الملياني، الأحمدى، موسى بن محمد. (١٩٧٩م). معجم الأفعال المتعدية بحرف. (ط ١). بيروت: دار العلم للملايين.

ابن يعيش، موفق الدين أبو البقاء. (٢٠٠١م). شرح المفصل للزمخشري. (ط ١). تحقيق: إميل بديع يعقوب، بيروت: دار الكتب العلمية.

### المقالات والمجلات والأوراق العلمية

إبراهيم، روزمالا، وإسمان، نواف. (٢٠٢٠م). دور حروف الجر في تغيير معاني الأفعال في كتاب العربية بين يديك (الكتاب الرابع). مجلة الدراسات الإسلامية موردينا، المجلد ١، العدد ١.

الأزهري، أحمد التجاني ثاني سعد. (٢٠٢٣م). التعدية بحروف الجر بين السماع والقياس. مجلة كلية اللغة العربية بالمنصورة، جامعة الأزهر. العدد ٤٢.

إسماعيل، ياسر، وصالح، راضية. (٢٠١٧م). الأفعال العربية المتعدية بالحرف من منظار اللغة الأجنبية: اللغة الماليزية نموذجاً. مجلة التجديد. المجلد ٢١، العدد ٤١ (أ).

أم كلثوم. (٢٠٢١م). الدراسة التقابلية في الأفعال المتعدية بحرف الجر في اللغة العربية واللغة الإندونيسية والاستفادة منها في تعليم اللغة العربية. مجلة راية في الإسلام. المجلد ٥، العدد ٢.

أبو بكر، رضوى، ومحمد، عتيقة شاكرا. (٢٠٢٤م). تحليل الأخطاء الكتابية في استعمال حروف الجر المقترنة بالأفعال لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة الماليزية في المعهد يعقوبية باجوق كلنتان. القناطير، المجلة الدولية للدراسات الإسلامية، المجلد ٣٣، العدد ٣.

حافظ، وحيد السيد إسماعيل. (٢٠١٣م). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية اللازمة لاستخدامهم التعليم الإلكتروني في تدريس اللغة العربية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر. المجلد ٢٤، العدد ٩٦.

الرماضين، محمد. (٢٠٢٥م). تحليل أخطاء استعمال حروف الجر في مهارات الكتابة. مجلة الباحثين الشباب الدولية في مجال اللغة. المجلد ٨، العدد ١.

الشبيل، عبير، ومصطفى بني ذياب. (٢٠١٩م). الأخطاء التركيبية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسة تحليلية. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، قسم اللغة العربية وآدابها، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. المجلد ١٠، العدد ١.

عبد الحافظ، زيد، وابن فترانتو، وجميلة، حسناء أولية. (٢٠٢٢م). الأفعال المتعدية بحرف الجر في كتاب القراءة الوافية المقرر للصف السادس، دراسة نحوية دلالية. مجلة اللغة والأدب العربي، المجلد ٨، العدد ١.

عبد الله، رحاب زناقي. (٢٠١٥م). برنامج للتغلب على صعوبات الكتابة التي تواجه المبتدئين الناطقين بغير العربية باستخدام الفصل المقلوب الافتراضي المعتمد على الألعاب الإلكترونية. مجلة كلية التربية. المجلد ١٦٢، العدد ٣.

عبد الوهاب، زكريا. (٢٠١٨م). النحو العربي الأساسي التطبيقي الميسر: دراسة وصفية تطبيقية. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، العدد ١.

عبد الوهاب، زكريا، والفارسي، حسين بن علي بن مسعود. (٢٠١٥م). استيعاب الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية لقواعد اللغة العربية في ضوء نظريات تعلم اللغات. مجلة التجديد، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، المجلد ١٩، العدد ٣٧.

عمر، محمد الأمين علي. (٢٠١٩م). الأفعال المتعدية واللازمة بين العربية والإنكليزية، دراسة تطبيقية في ترجمة معاني آيات مختارة من سورة الرعد. مجلة العلوم العربية والإنسانية في جامعة القصيم، المجلد ١٣، العدد ١.

الغامدي، حنان سالم أحمد. (٢٠٢٤م). الأثر التفاعلي لحروف الجر في بناء الجملة ومعناها. مجلة الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، كلية الآداب، جامعة ذمار، اليمن، المجلد ٦، العدد ٤.

القاضي، حميدة عبد الحميد حسين. (٢٠٢٢م). تنوع حروف التعدية وتغييرها بتنوع المعاني في الأفعال اللازمة في القرآن الكريم. المجلة العلمية في كلية اللغة العربية بأسسوط، جامعة الأزهر. العدد ٤١، العدد ٢.

منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة. (٢٠٢٠م). تحديد الاستراتيجيات وتطوير الوسائل والمنهجيات. المنتدى الدولي الافتراضي للغة العربية للناطقين بغيرها بعد كوفيد ١٩. الرباط، المملكة المغربية.

### البحوث والرسائل الجامعية

أفندي، محمد سعيد. (٢٠٢١م). حروف الجر وأثرها في معاني الأفعال المتعدية في القرآن الكريم وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية، دراسة تحليلية لغوية في سورة البقرة. رسالة الماجستير، جامعة السلطان الشريف قاسم الإسلامية الحكومية برياو.

أبو رحية، سمية سلمان نصر. (٢٠١٥م). الأفعال المتعدية لأكثر من مفعول في اللغة العربية واستعمالاتها في القرآن الكريم: دراسة نحوية تطبيقية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة.

عبد الله، نور أزلينا. (٢٠٠٩م). دلالة الأفعال الثلاثية المجرد من حيث التعدي واللزوم، دراسة تحليلية لبعض المعاجم العربية الملايوية، رسالة الماجستير، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

قمر الدين، سيتي مريم. (٢٠١٥م). صعوبات النحو العربي من وجهات نظر دراسي اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، رسالة الماجستير، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

كنالي، وجدان محمد صالح. (٢٠٠٠م). تحليل الأخطاء الكتابية في استعمال حروف الجر للطلبة الملايويين بقسم اللغة العربية وآدابها، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

لاتيه، وييسوط. (١٩٩٧م). معاني الأفعال الشائعة المتعدية بالحروف: دراسة دلالية تعليمية معجمية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

لقمان الحكيم، محمد نور (٢٠٢٢م). تصميم وحدة دراسية وتقييم فعاليتها في تعلم مهارة تصريف الأفعال باستخدام تقنية الواقع المعزز لدى الطلبة المتخصصين في اللغة العربية، رسالة الدكتوراه، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

ناوي، أماني. (٢٠١٤م). تصميم وحدات دراسية حاسوبية للتعبيرات الاصطلاحية في اللغة العربية: طلبة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا نموذجاً، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

نور حميمي، زين الدين. (٢٠١٤م). تطوير الوسائط المتعددة في تعليم مفردات اللغة العربية وتعلمها: برنامج موودل نموذجاً، رسالة الدكتوراه، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

نور الدين، فطري نور العين. (٢٠١٨م). تصميم وحدة دراسية باستخدام تقنية الواقع المعزز لتعلم اللغة العربية بالكلية الجامعية الإسلامية العالمية بسلانجور: دراسة تحليلية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

ياشيم، نور عاشقين. (٢٠١٣م). الأفعال الشائعة المقترنة بالحرف في وكالة أنباء برنامجاً بالعربية: دراسة لغوية حاسوبية في المدونات الإلكترونية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

- Abdul Razif Zaini, Noorshamsinar Zakaria, Hasmadi Hamdan, Muhammad Redzaudin Ghazali, and Mohd Rufian Ismail. (2019). Pengajaran Bahasa Arab Di Malaysia: Permasalahan Dan Cabaran. *Jurnal Pengajian Islam* 12, no. 1: 47–57. <https://jpi.kuis.edu.my/index.php/jpi/article/view/4/4>.
- Abdul Ghani, Mohammad Taufiq, Wan Ab Aziz Wan Daud, and Saipolbarin Ramli. “Arabic for Specific Purposes in Malaysia: A Literature Review.” *Issues in Language Studies* 8, no. 1 (2019): 1–14. doi:10.33736/ils.1293.2019.
- Abdul Razif Zaini, Noorshamsinar Zakaria, Hasmadi Hamdan, Muhammad Redzaudin Ghazali, and Mohd Rufian Ismail. “Pengajaran Bahasa Arab Di Malaysia: Permasalahan Dan Cabaran.” *Jurnal Pengajian Islam* 12, no. 1 (2019): 47–57. <https://jpi.kuis.edu.my/index.php/jpi/article/view/4/4>.
- Abdul Ghani, Mohammad Taufiq, Wan Ab Aziz Wan Daud, and Saipolbarin Ramli. “Arabic for Specific Purposes in Malaysia: A Literature Review.” *Issues in Language Studies* 8, no. 1 (2019): 1–14. doi:10.33736/ils.1293.2019.
- Abdul Razif Zaini, Noorshamsinar Zakaria, Hasmadi Hamdan, Muhammad Redzaudin Ghazali, and Mohd Rufian Ismail. “Pengajaran Bahasa Arab Di Malaysia: Permasalahan Dan Cabaran.” *Jurnal Pengajian Islam* 12, no. 1 (2019): 47–57. <https://jpi.kuis.edu.my/index.php/jpi/article/view/4/4>.
- Agbo, Aaron A. “Cronbach’s Alpha: Review of Limitations and Associated Recommendations.” *Journal of Psychology in Africa* 20, no. 2 (2010): 233–39. doi:10.1080/14330237.2010.10820371.
- Aishah, Musa, Ariffin Nur Afifah, and Hasan Asrol. “Noun-It-Right Snake and Ladder Board Game : Learning about Nouns – An Enhancement Tool in the Teaching of Grammar.” *Creative Practices in Language Learning and Teaching (CPLT)* 4, no. 1 (2016): 31–39.
- Al-Hamzi, Ali Mohammed Saleh, Mangatur Nababan, Riyadi Santosa, Djatmika, Sumarlam, and Henry Yustanto. “Frequent Linguistic Errors in the Writing of Yemeni EFL Arabic-Speaking Learners.” *Studies in English Language and Education* 10, no. 1 (2023): 350–68. doi:10.24815/siele.v10i1.26022.
- Albassam, Areej, and Rozniza Zaharudin. “Development of a Mobile Learning App for the Arabic Grammar Course for Third-Intermediate Students in Saudi Arabia.” *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development* 12, no. 3 (2023): 1520–36. doi:10.6007/ijarped/v12-i3/19202.
- Aldaresh, Ali Yunis. “Context Sensitivity and Language Specificity of Arabic Verb-Preposition Structure: The Case of English Learners of Arabic.” *International Journal of Linguistics* 5, no. 3 (2013): 177. doi:10.5296/ijl.v5i3.3933.
- Amani Nawi, Nurkhamimi Zainuddin, and Lubna Abd Rahman. “Strategi Pengajaran Kolokasi Bahasa Arab Berasaskan Teori Lewis: Panduan Kepada Guru.” *Jurnal Sultan Alauddin Sulaiman Shah* 9, no. 2 (2022): 38–52.

- Annie, Tong Siu Yin. "Learning English Tenses through the Theory of Variation." *Journal of Asia TEFL* 8, no. 2 (2011): 145–67.
- Asbulah, Lily Hanefarezan, Ashinida Aladdin, Maimun Aqsha Lubis, Mus'ab Sahrim. "Strategi Pembelajaran Kolokasi Bahasa Arab Dalam Kalangan Pelajar Universiti Awam Malaysia." *GEMA Online Journal of Language Studies* *Journal of Language Studies* 19, no. May (2019): 139–59.
- Asbulah, Lily Hanefarezan, Maimun Aqsha Lubis, Ashinida Aladdin, and Mus'Ab Sahrim. "The Level of Students' Engagement in Arabic within Public Universities." *Asia Pacific Journal of Educators and Education* 35, no. 1 (2020): 1–16. doi:10.21315/apjee2020.35.1.1.
- Awang, Noor Anida, Norhayati Che Hat, and Nurazan Mohmad Rouyan. "Analisa Kelemahan Kemahiran Menulis Bahasa Arab Dalam Kalangan Pelajar UNISZA." In *Prosiding Seminar Pengajaran & Pembelajaran Bahasa Arab 2014*, 1–11, 2014.
- Azlan Shaiful Baharum, Rosni Samah. "Persepsi Pelajar Universiti Awam Terhadap Kesalahan Bahasa Arab, Faktor Penyumbang Dan Implikasi." *Sains Humanika* 1, no. 2007 (2015): 35–42.
- Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan. "Dasar Pendidikan Kebangsaan (Edisi Keempat)." *Perpustakaan Negara Malaysia*. Putrajaya: Perpustakaan Negara Malaysia, 2017. <https://www.moe.gov.my/dasarmenu/dasar-pendidikan-kebangsaan>.
- Buckley, Ron. "Arabic, Modern Literary - A Reference Grammar." Librairie du Liban, 2004.
- Buckwalter, Tim., Parkinson, Dilworth. *A Frequency Dictionary of Arabic: Core Vocabulary for Learners*. Edited by M Rayson, P & Davies. 1st ed. Routledge, 2011.
- Chapelle, Carol. "Multimedia CALL: Lessons to Be Learned from Research on Instructed SLA." *Language Learning and Technology* 2, no. 1 (1998): 21–39.
- Cheng, Eddie W. "Learning through the Variation Theory: A Case Study." *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 28, no. 2 (2016): 283–92.
- Corder, S. Pit. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press Walton, 1983. doi:10.2307/326720.
- Demirel Ucan, Ayse, and Andrew Wright. "Improving the Pedagogy of Islamic Religious Education through an Application of Critical Religious Education, Variation Theory and the Learning Study Model." *British Journal of Religious Education* 41, no. 2 (2019): 202–17. doi:10.1080/01416200.2018.1484695.
- Elorriaga, Marisol, Mario Edelmiro Antunez, and Miguel Sandro Nicolino. "The Game as a Way to Deconstruction: Learning to Reason through Game." *Proceedings of*

- 2016 *International Conference on Interactive Mobile Communication Technologies and Learning, IMCL 2016*, no. October (2016): 43–45. doi:10.1109/IMCTL.2016.7753768.
- Gierlinger, Erwin Maria, Harald Spann, and Thomas Wagner. “Variation Theory in Austrian Initial EFL Teacher Education: Potentials and Challenges.” *International Journal for Lesson and Learning Studies* 5, no. 2 (2016): 130–41. doi:10.1108/IJLLS-12-2015-0045.
- Griethuijsen, Ralf A.L.F. van, Michiel W. van Eijck, Helen Haste, Perry J. den Brok, Nigel C. Skinner, Nasser Mansour, Ayse Savran Gencer, and Saouma BouJaoude. “Global Patterns in Students’ Views of Science and Interest in Science.” *Research in Science Education* 45, no. 4 (2015): 581–603. doi:10.1007/s11165-014-9438-6.
- Hasan, Mahbub, Md Shahadat Hossain Khan, and A. K.M.Foysal Ahmed. “Application of Variation Theory in STEM Education: A Comprehensive Guideline for STEM Teachers.” *MethodsX* 12, no. September 2023 (2024): 102500. doi:10.1016/j.mex.2023.102500.
- Hassan, Haslina, Nur Hizbullah, and Zakiyah Arifa. “Corpus Analysis of Conjunctions: Arabic Learners’ Difficulties With Collocations.” *Afaq Lughawiyyah* 1, no. 2 (2023): 321–39. <https://journal.unisza.edu.my/afaq>.
- Hsu, Chih Chao, and Tzone I. Wang. “Enhancing Concept Comprehension in a Web-Based Course Using a Framework Integrating the Learning Cycle with Variation Theory.” *Asia Pacific Education Review* 15, no. 2 (2014): 211–22. doi:10.1007/s12564-013-9311-8.
- Husni, Ronak, and Aziza Zaher. *Working with Arabic Prepositions. Working with Arabic Prepositions*. First. Routledge, 2020. doi:10.4324/9781315099101.
- Hussin, Mohamad. “Error Analysis of Form Four KSSM Arabic Language Text Book in Malaysia.” *Theory and Practice in Language Studies* 13, no. 1 (2023): 175–85.
- Ismail, Mohamad Rofian, and Nur Arisya Hazman. “Kemampuan Pelajar Peringkat Menengah Dan Pengajian Tinggi Dalam Menguasai Elemen Kolokasi Bahasa Arab Di Malaysia : Satu Kajian Literatur The Ability of Secondary and Higher Education Students in Mastering the Elements of Arabic Collocation in Malaysia :” *E-Jurnal Bahasa Dan Linguistik* 3, no. 2 (2021).
- Ismail, Sulaiman, Yuslina Mohamed, Zainur Rijal, Abd Razak, Mohamed Hj Ibrahim, and Zulkipli Isa. “Analisis Kesilapan Sintaksis Bahasa Arab Dalam Penulisan Karangan Pelajar Natif Bahasa Melayu Analysis of Arabic Syntactic Errors in Essays among Native Students of Malay Language.” *International Journal of Language Education and Applied Linguistics* 11, no. 1 (2021): 27–36.
- Ismail, Umami Syarah, Janudin Sardi@Mohd Yusop, Nadhilah Abdul Pisal, Amizura Hanadi Mohd Radzi, Nazri Atoh, Majdah Chulan, Noraini Ismail, and Mohamad Fathie Mohamad Zaki. “Monitor Model Theory as a Solution to Overcome the Problem of Mastering Arabic Grammar Among Students in Malaysia.” *Theory and Practice in Language Studies* 12, no. 8 (2022): 1516–24.

doi:10.17507/tpls.1208.07.

Jantke, Klaus P., and Tim Hume. "Effective Learning through Meaning Construction in Digital Role Playing Games." *2015 IEEE International Conference on Consumer Electronics, ICCE 2015*, 2015, 653–56. doi:10.1109/ICCE.2015.7066566.

K., A. G., and H. W. Fowler. *A Dictionary of Modern English Usage. American Speech*. Vol. 2, 1927. doi:10.2307/452900.

Kasher, Almog,. "The Term Al-Fi ' l Al-Muta ' Addī Bi - Ḥarf Jarr ( Lit . ' the Verb Which " Passes over " through a Preposition ' ) in Medieval Arabic" 13 (2013): 115–45.

Lee, Ming Che, Jia Wei Chang, Tzone I. Wang, and Zi Feng Huang. "Using Variation Theory as a Guiding Principle in an OOP Assisted Syntax Correction Learning System." *International Journal of Emerging Technologies in Learning* 15, no. 14 (2020): 35–52. doi:10.3991/ijet.v15i14.14191.

Lindström, Clare. "Two Tenses Are Better than One: Using Contrast and Complexity to Develop Grammatical Understanding." *International Journal for Lesson and Learning Studies* 6, no. 2 (2017): 124–34. doi:10.1108/IJLLS-10-2016-0034.

Ling Lo, Mun. *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning. Educational Action Reseach*, 2012.

———. *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Goteborgs Universitet, 2012.

Llorens-Largo, Faraon, Francisco J. Gallego-Duran, Carlos J. Villagra-Arnedo, Patricia Compan-Rosique, Rosana Satorre-Cuerda, and Rafael Molina-Carmona. "Gamification of the Learning Process: Lessons Learned." *Revista Iberoamericana de Tecnologías Del Aprendizaje* 11, no. 4 (2016): 227–34. doi:10.1109/RITA.2016.2619138.

Marton, F., and A.B.M Tsui. *Classroom Discourse and The Space of Learning*. Edited by Ference; Tsui.A.B.M Marton. London: Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, 2004. <https://www.ptonline.com/articles/how-to-get-better-mfi-results>.

Marton, Ference. *Necessary Conditions of Learning*. First publ. New York and London: Routledge, 2015. doi:10.2307/j.ctv22jnqm8.49.

———. "Phenomenography - Describing World around Us Conceptions." *Instructional Science* 10 (1981): 177–200.

Marton, Ference, and Ming Fai Pang. "On Some Necessary Conditions of Learning." *Journal of the Learning Sciences* 15, no. 2 (2006): 193–220. doi:10.1207/s15327809jls1502\_2.

Ministry of Education Malaysia (MoE). *Malaysia Education Blueprint 2015-2025 (Higher Education)*, Ministry of Education Malaysia § (2015).

- Mohd Asnorhisham Adam, and Abdul Rahim Hamdan. *Intervensi Penguasaan Menulis Literasi Bahasa Melayu Murid Menerusi Pendekatan Co-Linus*. *Jurnal Penyelidikan Pendidikan*. Vol. 18, 2017.
- Morrison, G.R., Ross, S.M., Kalman, H.K., Kemp, J.E. *Designing Effective Instruction*. 7th ed. Wiley, 2013.
- Mumu, Jeinne, Benidiktus Tanujaya, Rully Charitas, and Indra Prahmana. "Likert Scale in Social Sciences Research: Problems and Difficulties." *FWU Journal of Social Sciences* 16, no. 4 (2022): 89–101. doi:10.51709/19951272/Winter2022/7.
- Muslimin, Mohamad Siri, Norazah Mohd Nordin, and Ahmad Zamri Mansor. "The Design and Development of MobiEko: A Mobile Educational App for Microeconomics Module." *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 2017, 221–55.
- Nasser, Manal Mohamed Abdel. "The Polysemous Nature of Some Arabic Prepositions." *International Journal of Linguistics* 5, no. 2 (2013): 66–86. doi:10.5296/ijl.v5i2.3102.
- Nawi, Amani, Nurkhamimi Zainuddin "Perspektif Awal Pelajar terhadap Keperluan Pembelajaran Kolokasi Bahasa Arab di Peringkat Pra-Universiti." *Journal of Fatwa Management and Research*, 2018, 394–417.
- Nik Muhammad Rozi bin Nik Yusoff. "Analisis Ketepatan Dan Kesesuaian Kandungan Ilmu Sintaksis Dalam Buku Teks KBSM." Universiti Malaya, 2018.
- Norbert Schmitt. *Researching Vocabulary, A Vocabulary Research Manual*. UK: Palgrave Macmillan, 2010.
- Oxford, Rebecca L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle Publishers, 1990.
- Pang, Ming Fai. "Two Faces of Variation: On Continuity in the Phenomenographic Movement." *International Journal of Phytoremediation* 47, no. 2 (2003): 145–56. doi:10.1080/00313830308612.
- Paris.N.S, Tengku. "Design and Evaluation of Digital Board Game.Pdf." International Islamic University Malaysia, 2020.
- Peterson, Christine. "Bringing ADDIE to Life: Instructional Design at Its Best - Learning & Technology Library (LearnTechLib)." *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 12, no. 3 (2003): 227–41. <http://www.learntechlib.org/p/2074/>.
- Plummer, Julia D., and Arzu Tanis Ozcelik. "Preservice Teachers Developing Coherent Inquiry Investigations in Elementary Astronomy." *Science Education* 99, no. 5 (2015): 932–57. doi:10.1002/sce.21180.
- Robert, A.R., and V.D. John, eds. *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*. 4th ed. New York: Pearson, 2017.

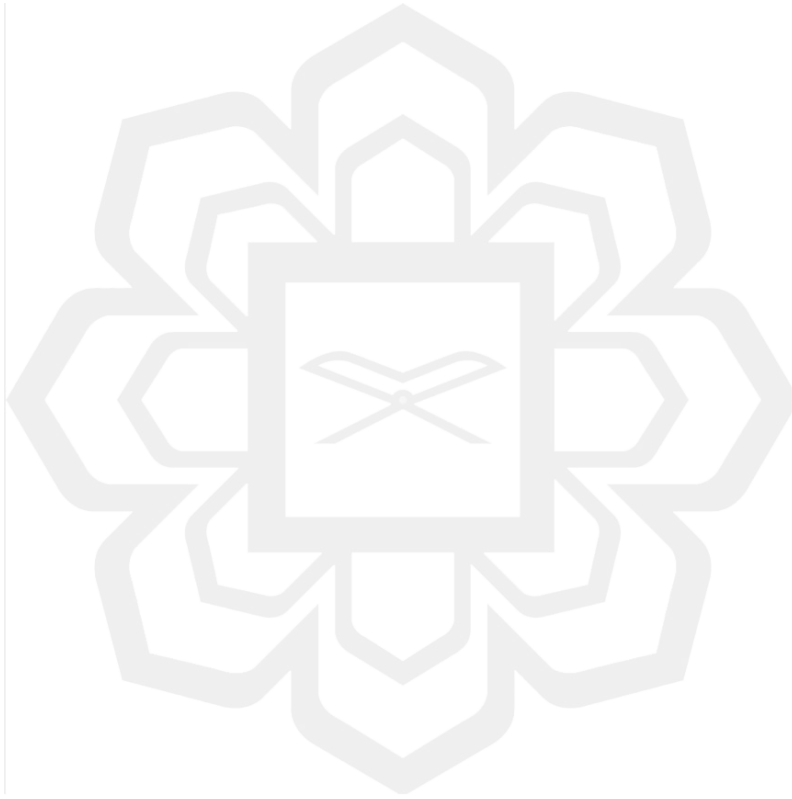
- Robert Maribe Branch. *Instructional Design : The ADDIE Approach*. Springer New York, 2009.
- Roy, Joseph. "The Perfect Approach to Adverbs Applying Variation Theory to Competing Models." Ottawa, 2014.
- Samantha Creel. "Verb-Particle Constructions in Arabic and English: A Contrastive Corpus Study of Learner and Native Language." University of Florida, 2022.
- Sharon E. Smaldino, Deborah L. Lowther, and Clif Mims. *Instructional Technology and Media for Learning. Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12th ed. Vol. 15. Pearson, 2019.
- Sulaiman, Sumaiyah, Nik Farhan Mustapha, Pabiyah Toklubok, and Wan Muhammad Wan Sulong. "Permasalahan Kemahiran Menulis Bahasa Arab Dalam Kalangan Pelajar Peringkat Pengajian Tinggi." *Jurnal Sultan Alauddin Sulaiman Shah* 5, no. 2 (2018): 142–51.
- Sullivan, Gail M., and Anthony R. Artino. "Analyzing and Interpreting Data From Likert-Type Scales." *Journal of Graduate Medical Education* 5, no. 4 (2013): 541–42. doi:10.4300/jgme-5-4-18.
- Taber, Keith S. "The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education." *Research in Science Education* 48, no. 6 (2018): 1273–96. doi:10.1007/s11165-016-9602-2.
- Tennyson, R.D., Schott, F., Seel, N., Dijkstra, S., ed. *Instructional Design: International Perspectives, Volume 1: Theory, Research and Models*. New York and London: Routledge, 2009.
- Thorsten, Anja. "How Teachers' Practice Knowledge Is Used and Challenged in a Learning Study Using Variation Theory as a Tool." *International Journal for Lesson and Learning Studies* 4, no. 3 (2015): 274–87. doi:10.1108/IJLLS-08-2014-0030.
- To, Kwok Kuen, and Ming Fai Pang. "A Study of Variation Theory to Enhance Students' Genre Awareness and Learning of Genre Features." *International Journal for Lesson and Learning Studies* 8, no. 3 (2019): 183–95. doi:10.1108/IJLLS-10-2018-0070.
- Walter Dick, Lou Carey, James O. Carey. *The Systematic Design of Instruction*. 8th ed. Vol. 148, 2015.
- Wan Mokhtar, Wan Rohani, Mohd Zaki Abd. Rahman, Mohamad Azrien Mohamed Adnan, and Nor Hazrul Mohd Salleh. "Penguasaan Tatabahasa Arab Dalam Kalangan Pelajar Asasi Universiti Awam Malaysia." *Al-Basirah* 7, no. 2 (2017): 23–41.

المواقع الإلكترونية:

معجم المعاني، <https://www.almaany.com/>، شوهد في ١٠ أكتوبر ٢٠٢٤.


ومعجم الغني <https://shamela.org/pdf/4abd4ef6b7cab80b358d5000b057d5c6>، شوهد في ١٠ أكتوبر ٢٠٢٤.

معجم المعاني، البحث عن كلمة (خَيْل) <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/>، شوهد في ٢٧ يوليو ٢٠٢٣.



## الملاحق

ملحق رقم ١ : استبانة تحليل حاجات الطلبة

	<p>كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا</p>
---	--

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،  
الطالب المحترم، والطالبة المحترمة،  
تحية طيبة،

تُوِّزَع هذه الاستبانة للحصول على آراء طلبة اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا لغرض تحليل حاجات الطلبة وكشف صعوباتهم ومشكلاتهم في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر، لرسالة الدكتوراه الموسومة بـ "تصميم وحدة دراسية إلكترونية للأفعال المتعدية بحرف الجر في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا". يرجى تعاونكم في ملء هذه الاستبانة بوضوح للإجابة عن جميع الأسئلة المطلوبة، وستُخزَّن جميع المعلومات سرية عند الباحث بأمان، ولن تُنشر لأغراض أخرى، ولكم جزيل الشكر وفائق الاحترام.

### إعداد الطالب

محمد نور صفوان بن حزين

طالب الدكتوراه في الدراسات اللغوية

القسم الأول: خلفية الطالب(ة)

١	الجنس	:	ذكر <input type="checkbox"/> أنثى <input type="checkbox"/>
٢	الجنسية	:	ماليزي(ة) <input type="checkbox"/> غير ماليزي(ة) <input type="checkbox"/>
٣	البريد الإلكتروني	:	_____
٤	رقم الهاتف	:	_____
٥	العمر	:	٢٢-١٨ <input type="checkbox"/> ٢٣-٢٧ <input type="checkbox"/> ٢٨ فصاعدا <input type="checkbox"/>
٦	السنة الجامعية	:	السنة الأولى <input type="checkbox"/> السنة الثانية <input type="checkbox"/> السنة الثالثة <input type="checkbox"/> السنة الرابعة <input type="checkbox"/>
٧	اللغة الأم	:	اللغة الملايوية <input type="checkbox"/> اللغة الإنجليزية <input type="checkbox"/> اللغة العربية <input type="checkbox"/> غيرها (اذكرها) _____
٨	خبرة تعلّم اللغة العربية	:	١ سن <input type="checkbox"/> سنتان <input type="checkbox"/> ٣ سنوات <input type="checkbox"/> ٤ سنوات <input type="checkbox"/> ٥ سنوات فما فوق <input type="checkbox"/>
٩	نوعية نظام التشغيل للهاتف	:	أندرويد <input type="checkbox"/> IOS <input type="checkbox"/> ويندوز <input type="checkbox"/>

القسم الثاني: أسئلة عن صعوبات تعلم الأفعال المتعدية بحرف جر.  
ما درجة تقويم مستواك العلمي في مهارة الأفعال الآتية؟ ضع علامة (✓) في الخانة التي  
تُناسب مستواك العلمي.

درجة المستوى العلمي				
٥	٤	٣	٢	١
ممتاز	جيد جدا	جيد	ضعيف	ضعيف جدا

رقم	الموضوع	درجة المستوى العلمي
١	الفعل اللازم (المثال: ضحك الطفل)	١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥ <input type="checkbox"/>
٢	الفعل المتعدي (المثال: قرأ محمد كتاباً)	١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥ <input type="checkbox"/>
٤	الفعل اللازم بحرف جر (المثال: جاء محمد من المدرسة)	١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥ <input type="checkbox"/>
٥	الفعل المتعدي بحرف جر (المثال: تخرّج محمد في جامعة مالايا)	١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥ <input type="checkbox"/>

### القسم الثالث: طريقة التعلم

(١) ما طريقة التعلم التي تحبّها عند تعلم الأفعال المتعدية بحرف جر؟ ضع علامة (✓) في الخانة:

المقياس				
١	٢	٣	٤	٥
لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق إلى حد ما	أوافق	أوافق بشدة

رقم	طريقة التعلم	المقياس
١	أتعلّم داخل الفصل بطريقة تقليدية	١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥ <input type="checkbox"/>
٢	أرجع إلى المعجم العربي (عربي-عربي)	١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥ <input type="checkbox"/>
٣	أرجع إلى المعجم ثنائي اللغة (عربي-ملايو/عربي-إنجليزي)	١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥ <input type="checkbox"/>
٤	أتعلّم من اللعبة اللغوية	١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥ <input type="checkbox"/>
٥	أتعلّم بنفسني خلال مطالعة الكتب	١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥ <input type="checkbox"/>
٦	أناقش في الفصل	١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥ <input type="checkbox"/>
٧	أسأل الخبراء	١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥ <input type="checkbox"/>
٨	أسأل صديقا	١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥ <input type="checkbox"/>
٩	أرجع إلى جوجل أو الذكاء الاصطناعي	١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥ <input type="checkbox"/>
١٠	هل لديك آراء أخرى؟ اذكرها	

القسم الرابع: اقتراحات طريقة التدريس بطريقة جديدة. (وإذا رأيت أن مقررات الأفعال المتعدية بحرف الجر في حاجة إلى مراجعتها، فما الذي تقترحه؟)

المقياس				
٥	٤	٣	٢	١
أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة

رقم	الاقتراحات	المقياس
١	استخدام المدكرة اليسيرة	١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥ <input type="checkbox"/>
٢	استخدام الخريطة الذهنية	١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥ <input type="checkbox"/>
٣	استخدام اللغة السهلة	١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥ <input type="checkbox"/>
٤	استخدام اللعبة اللغوية	١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥ <input type="checkbox"/>
٥	التدريب المكثف	١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥ <input type="checkbox"/>
٦	ذكر أخطاء الإجابة التي يجب معرفتها	١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥ <input type="checkbox"/>
٨	هل لديك اقتراحات أخرى؟ اذكرها	

القسم الخامس: معرفة مدى تمكن الطلبة من التمييز بين الجملة الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي والفعل اللازم بشكل صحيح.

(١) ما الخطوات التي اتخذتها لتفريق بين الفعل اللازم والفعل المتعدي؟ يرجى وضع علامة (✓) في الخانة التي تناسب معرفتك.

معرفة المفهوم بين الفعل اللازم والفعل المتعدي	<input type="checkbox"/>
التمييز بين تركيب الجملة الفعلية المكونة من الفعل اللازم والفعل المتعدي	<input type="checkbox"/>
معرفة تركيب الفعل والفاعل والمفعول في الجملة الفعلية	<input type="checkbox"/>
الاختلاف بين الفعل اللازم والفعل المتعدي يكمن في وجود المفعول به	<input type="checkbox"/>
استيعاب الفعل المتعدي بعد ترجمته إلى اللغة الأم ضمن سياق الجملة الفعلية	<input type="checkbox"/>
معرفة وحفظ الأوزان الصرفية الخاصة بالفعل اللازم والفعل المتعدي: مثال وزن الفعل اللازم: فَعَلَ يَفْعَلُ / انْفَعَلَ مثال وزن الفعل المتعدي: فَعَلَ يَفْعَلُ / أَفْعَلَ	<input type="checkbox"/>
معرفة الدلالات التي يتّصف بها الفعل اللازم، نحو: نحو: دلالة السجايا والغرائز، دلالة النظافة، دلالة الألوان، دلالة العيوب، دلالة السقم، دلالة العرض	<input type="checkbox"/>
معرفة إمكانية تحويل الفعل اللازم إلى الفعل المتعدي	<input type="checkbox"/>
معرفة إمكانية تحويل الفعل المتعدي إلى الفعل اللازم	<input type="checkbox"/>

٢) ما الخطوات التي اتخذتها للتفريق بين الفعل المتعدي بنفسه والفعل المتعدي بحرف الجر؟ يرجى وضع علامة (✓) في الخانة التي تناسب معرفتك.

استيعاب طبيعة الجملة العربية	<input type="checkbox"/>
معرفة حضور حروف الجر في الفعل المتعدي بحرف الجر	<input type="checkbox"/>
التمكن من معرفة الفعل والفاعل والمفعول به	<input type="checkbox"/>
التمكن من معرفة أن حرف الجر يقرن بالفعل المتعدي	<input type="checkbox"/>
معرفة أن حروف الجر لا تدخل على الفعل مباشرة	<input type="checkbox"/>
معرفة أن حروف الجر تقرن بفعل متعد بحرف جر ولا تقرن بفعل متعد بنفسه	<input type="checkbox"/>
معرفة أن دلالة الفعل المتعدي تتغير بتغير حرف الجر.	<input type="checkbox"/>
معرفة أن تعدي الفعل المتعدي بحرف جر لا يمكن أن يستعان بما في اللغة الملايوية	<input type="checkbox"/>
التعرف إلى صعوبة استيعاب دلالة الفعل المتعدي إذا تم حذف حرف جر	<input type="checkbox"/>
هل لديك معايير أخرى؟ اذكرها	

## ملحق رقم ٢: الاختبار القبلي والبعدي

تم تصميم هذا الاختبار للبحث عن مدى اكتساب الطلبة الأفعال المتعدية بحرف الجر، ويرمي هذا البحث إلى ما يمكن أن يتوقع من مستوى الطلبة في استيعاب الدرس المتعلق بالأفعال اللازمة والمتعدية عموماً والأفعال المتعدية بحرف الجر خصوصاً، مما سيمكّن الباحث من إعداد وتصميم الوحدة الدراسية المناسبة. والأسئلة التي صممها الباحث تنقسم إلى قسمين رئيسيين:

(١) التمكن من استعمال حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد وما يترتب عليه من اختلاف دلالاتها

(٢) تحليل استعمال حرف الجر بالفعل اللازم أو المتعدي عن طريق النسبة والفعل المتعدي عن طريق التخصيص.

### القسم الأول: تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد

الهدف من هذه الاستبانة: يتمكن الطالب من استعمال حروف الجر المتناوبة لفعل متعد واحد وما يترتب عليها من تباين دلالتها. قد يتعدى الفعل المتعدي بأكثر من حرف جر واحد، وكل حرف جر يقترن بالفعل يؤدي دلالة مختلفة عن الدلالة التي يؤديها غيره من حروف الجر.

السؤال: الفعل في الجمل الآتية تقترن بحروف جر مختلفة. اختر حروف الجر المناسبة واملأها في المكان الفارغ.

الباء	اللام	الكاف	واو القسم	باء القسم	تاء القسم	من	عن	في	كي
إلى	على	منذ	رُبَّ	خلا	عدا	حاشا	حتى	متى	لعل

(١) دعوت صديقي \_\_\_\_\_ وليمة ولم يجب الدعوة.

(٢) دعا الأب \_\_\_\_\_ ابنه \_\_\_\_\_ النجاح.

(٣) دعا السجين \_\_\_\_\_ من أدخله السجن ظلماً.

القسم الثاني: تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي بطريق التخصيص، وتقييد الفعل اللازم أو المتعدي بطريق النسبة.


الهدف من هذه الاستبانة: يميز الطالب الاستعمال الصحيح بين الفعل المتعدي المقترن بحرف الجر عن طريق التخصيص وهو فعل يطلب حرف الجر، ويمثل حرف الجر دلالة أساسية للفعل، وبين الفعل اللازم أو الفعل المتعدي المقترن بحرف الجر عن طريق النسبة باعتبار حرف الجر يمثل دلالة فرعية تكميلية للفعل ويمكن حذف حرف الجر.

#### ملاحظة:

النسبة (أو الفضلة) هي حروف الجر التي تدخل على الفعل اللازم والمتعدي لأجل تكميل وزيادة المعنى ويمكن حذف حرف الجر، وهي تعبر عن مكان الفعل وزمانه وصفته وسببه. والتخصيص (أو العُمدة) يراد به أن الجملة المتكونة من الفعل المتعدي لا يستقيم معناها إلا باستعماله مع حرف الجر.

السؤال: اكتب إجابتك (نسبة) أو (تخصيص) في المكان الفارغ معتمدا على حرف الجر المكتوب بخط عريض في الأسفل.

١. أكلت الحلوى بالملقعة. ( )
٢. قام بإغلاق الغرفة بقفل كبير. ( )
٣. خرج الطالب من الصف. ( )
٤. تشاغل الطالب عن واجباته المدرسية. ( )
٥. أصغى الجمهور إلى المحاضرة باهتمام. ( )

	<p>كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا</p>
---	--

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

تحية طيبة،

تُوزَع هذه الاستبانة على الطلبة لهدف تقويم مدى قابلية الوحدة الدراسية الإلكترونية في تعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. يرجى ألا تبخلوا على ملء المعلومات المتوفرة في هذه الاستبانة. شكرا جزيلا على حسن تعاونكم.

إعداد الطالب

محمد نور صفوان بن حزمين

طالب الدكتوراه في الدراسات اللغوية

القسم الأول: خلفية الطالب (ة)

١	الجنس	:	ذكر <input type="checkbox"/> أنثى <input type="checkbox"/>
٢	الجنسية	:	ماليزي (ة) <input type="checkbox"/> غير ماليزي (ة) <input type="checkbox"/>
٣	البريد الإلكتروني	:	_____
٤	رقم الهاتف	:	_____
٥	العمر	:	٢٢-١٨ <input type="checkbox"/> ٢٧-٢٣ <input type="checkbox"/> ٢٨ فصاعدا <input type="checkbox"/>
٦	السنة الجامعية	:	السنة الأولى <input type="checkbox"/> السنة الثانية <input type="checkbox"/> السنة الثالثة <input type="checkbox"/> السنة الرابعة <input type="checkbox"/>
٧	اللغة الأم	:	اللغة الملايوية <input type="checkbox"/> اللغة الإنجليزية <input type="checkbox"/> اللغة العربية <input type="checkbox"/> غيرها (اذكرها) _____
٨	خبرة تعلّم اللغة العربية	:	١ سنة <input type="checkbox"/> سنتان <input type="checkbox"/> ٣ سنوات <input type="checkbox"/> ٤ سنوات <input type="checkbox"/> ٥ سنوات فما فوق <input type="checkbox"/>
٩	نوعية نظام التشغيل للهاتف	:	أندرويد <input type="checkbox"/> IOS <input type="checkbox"/> ويندوز <input type="checkbox"/>

القسم الثاني: انطباع الطلبة نحو الوحدة الدراسية الإلكترونية خلال النموذج الأولي  
يرجى وضع علامة (٧) في الخانة المناسبة حول مميزات النموذج الأولي وأدائه استنادا إلى قائمة المقياس الآتية:

مقياس				
٥	٤	٣	٢	١
أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة

مقياس	مميزات النموذج الأولي وأداؤه	(أ)
<input type="checkbox"/> ١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥	جذابة	١
<input type="checkbox"/> ١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥	خط النص المستخدم مناسب	٢
<input type="checkbox"/> ١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥	خط النص المستخدم مقروء	٣
<input type="checkbox"/> ١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥	تسلسل المعلومات	٤
<input type="checkbox"/> ١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥	استخدام الألوان مناسب	٥
<input type="checkbox"/> ١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥	التفاعلية	٦
<input type="checkbox"/> ١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥	وَدَيَّة الاستخدام	٧
<input type="checkbox"/> ١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥	وضوح الإرشادات	٨
<input type="checkbox"/> ١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥	انتقال الرسوم المتحركة مناسب	٩
<input type="checkbox"/> ١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥	أداء النموذج بشكل عام ممتاز	١٠
مقياس	محتويات النموذج الأولي	(ب)
<input type="checkbox"/> ١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥	محتويات النموذج ذات الصلة بالموضوع	١
<input type="checkbox"/> ١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥	استخدام اللغة السهلة	٢
<input type="checkbox"/> ١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥	المفهوم واللغة مناسبة بمستوى الطلبة	٣
<input type="checkbox"/> ١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥	المذكرات المقدمة واضحة وسهلة	٤
<input type="checkbox"/> ١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥	التدريبات المقدمة كافية	٥
<input type="checkbox"/> ١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥	التدريبات المقدمة متنوعة	٦
<input type="checkbox"/> ١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥	محتوى الوحدات يساعدني على فهم الموضوع	٧
<input type="checkbox"/> ١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥	محتوى الوحدات يحقق أهداف التعلم	٨
<input type="checkbox"/> ١ <input type="checkbox"/> ٢ <input type="checkbox"/> ٣ <input type="checkbox"/> ٤ <input type="checkbox"/> ٥	رفع مستوى التعلم لدي	٩

القسم الثالث: الأسئلة المفتوحة

يرجى إعطاء تعليقاتك الإضافية والاقتراحات المناسبة نحو تحسين وحدة دراسية إلكترونية

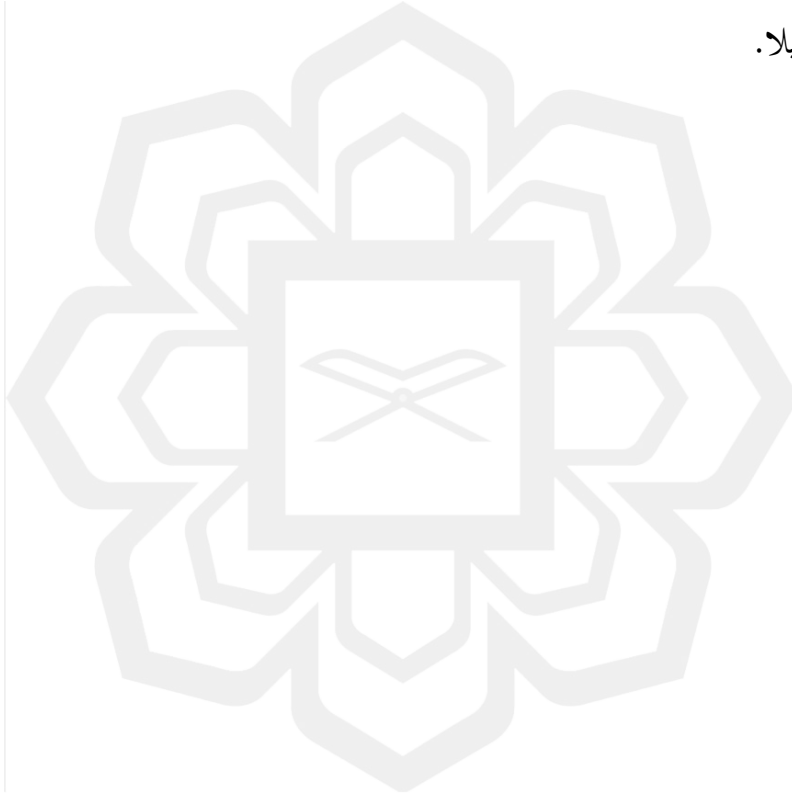
لتعلم الأفعال المتعدية بحرف الجر وتطويره.

(١) محاسن النموذج الأولي

(٢) مآخذ النموذج الأولي

(٣) المقترحات:

شكرا جزيلًا.



## ملحق رقم ٤ : خطاب رسمي إلى الخبير لمراجعة استبانة تحليل حاجات الطلبة



الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا  
INTERNATIONAL ISLAMIC UNIVERSITY MALAYSIA  
يونس بن علي الأندلسي الأندلسي  
Garden of Knowledge and Virtue  
Our Reference: IIUM/301/ARAB/13/16

LEADING THE WAY | SUSTAINABILITY INSTITUTE OF THE YEAR  
KHALIFAH • AMĀNAH • IQRA' • RAHMATAN LIL-ĀLAMĪN

ABDULHAMID ABUSULAYMAN  
KULLIYAH OF ISLAMIC REVEALED KNOWLEDGE AND HUMAN SCIENCES

Assoc. Prof. Dr. Nurkhamimi Zainuddin,  
Fakulti Pengajian Bahasa Utama,  
Universiti Sains Islam Malaysia Bandar Baru Nilai,  
71800 Nilai, Negeri Sembilan, Malaysia

Date: 18<sup>th</sup> September 2023

Assalamualaikum w.b.t,

Dear Dr,

**A LETTER REQUESTING FOR EXPERT'S OPINION AND SUGGESTIONS FOR ESTABLISHING CONTENT VALIDITY OF RESEARCH INSTRUMENT IN LEARNING ARABIC VERB-PREPOSITION STRUCTURE AMONG ADVANCED ARABIC LANGUAGE LEARNERS**

May this letter reach you in the best of your health and iman. The above matter is kindly referred to. I am writing to ask for your expert advice and support with regard to Bro **MUHAMMAD NURSAFWAN BIN HAZEMAN (G2014383)**, PhD's thesis. He is currently under my supervision for his thesis entitled:

تصميم الوحدة الدراسية الإلكترونية للأفعال المتعدية بحرف الجر في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا:  
دراسة وصفية وتحليلية

Enclosed below are the documents for your suggestions.

**Enclosure:**

- Needs Analysis Questionnaire
- Socio-demographic Background
- Rating Scale Questions in Learning Arabic Verb-preposition Structure

With regard to this, I humbly request you to go through the content of the instrument and provide him your valuable suggestions regarding accuracy, appropriateness and relevancy of the item included. The details of the subject matter are as per attached with this letter.

Your cooperation is highly appreciated.

Thank you and wassalam.

**ASSOC. PROF. DR. HASLINA BINTI HASSAN**

Supervisor,  
Department of Arabic Language and Literature,  
AbdulHamid Abu Sulayman Kulliyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences (AHAS KIRKHS),  
International Islamic University Malaysia,  
Kuala Lumpur, Malaysia.



Department of Arabic Language and Literature  
Kulliyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences  
International Islamic University Malaysia  
PO Box 10  
50728 Kuala Lumpur, Malaysia  
Telephone: (+603) 6421 5137/5136 | Fax: (+603) 6421 4870



# ملحق رقم ٥: خطاب رسمي إلى الخبير لمراجعة أسئلة الاختبارين وأسئلة النموذج الأولي



الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا  
INTERNATIONAL ISLAMIC UNIVERSITY MALAYSIA  
بوتنيون بيتي الإسلام والافتخار بالعلم  
Garden of Knowledge and Virtue

Our Reference: IIUM/301/ARAB/13/16

LEADING THE WAY

KHALIFAH - AMANAH - IQRA' - RAHMATAN UL-ALAMIN

SUSTAINABILITY INSTITUTION OF THE YEAR

ABDULHAMID ABUSULAYMAN

KULLIYAH OF ISLAMIC REVEALED KNOWLEDGE AND HUMAN SCIENCES

Dr. Mat Taib bin Pa,  
Fakulti Bahasa dan Linguistik,  
Universiti Malaya,  
50603 Kuala Lumpur,  
Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur, Malaysia

Date: 27<sup>th</sup> September 2023

Assalamualaikum w.b.t,

Dear Dr,

**A LETTER REQUESTING FOR EXPERT'S OPINION AND SUGGESTIONS FOR ESTABLISHING CONTENT VALIDITY OF RESEARCH INSTRUMENT IN LEARNING ARABIC VERB-PREPOSITION STRUCTURE AMONG ADVANCED ARABIC LANGUAGE LEARNERS**

May this letter reach you in the best of your health and iman. The above matter is kindly referred to. I am writing to ask for your expert advice and support with regard to Bro **MUHAMMAD NURSAFWAN BIN HAZEMAN (G2014383)**, PhD's thesis. He is currently under my supervision for his thesis entitled:

تصميم الوحدة الدراسية الإلكترونية للأفعال المتعدية بحرف الجر في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا:  
دراسة وصفية وتحليلية

Enclosed below are the documents for your suggestions.

**Enclosure:**

- Pre & Post Test Questions
- Prototype Test Questions

With regard to this, I humbly request you to go through the content of the instrument and provide him your valuable suggestions regarding accuracy, appropriateness and relevancy of the item included. The details of the subject matter are as per attached with this letter.

Your cooperation is highly appreciated.

Thank you and wassalam.

**ASSOC. PROF. DR. HASLINA BINTI HASSAN**

Supervisor,

Department of Arabic Language and Literature,

AbdulHamid Abu Sulayman Kulliyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences (AHAS

KIRKHS),

International Islamic University Malaysia,

Kuala Lumpur, Malaysia.



Department of Arabic Language and Literature  
Kulliyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences  
International Islamic University Malaysia  
PO Box 10  
50728 Kuala Lumpur, Malaysia  
Telephone: (+603) 6421 5137/5136 | Fax: (+603) 6421 4870



## ملحق رقم ٦: خطاب رسمي إلى الخيرة لمراجعة نظرية التباين



الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا  
INTERNATIONAL ISLAMIC UNIVERSITY MALAYSIA  
بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ  
Garden of Knowledge and Virtue

Our Reference: IIUM/301/ARAB/13/16

LEADING THE WAY

KHALIFAH - AMĀNAH - IQRA' - RAHMATAN UL-ĀLAMĪN

SUSTAINABILITY INSTITUTION OF THE YEAR

ABDULHAMID ABUSULAYMAN  
KULLIYAH OF ISLAMIC REVEALED KNOWLEDGE AND HUMAN SCIENCES

Dr. Tengku Nazatul Shima binti Tengku Paris,  
Akademi Pengajian Bahasa,  
Universiti Teknologi Mara Kampus Raub,  
27600 Felda Krau, Raub, Pahang

Date: 18<sup>th</sup> September 2023

Assalamualaikum w.b.t,

Dear Dr,

**SEEKING EXPERT'S VALIDATION AND ADVICE ON APPLICATION OF VARIATION THEORY IN LEARNING ARABIC VERB-PREPOSITION STRUCTURE AMONG ADVANCED ARABIC LANGUAGE LEARNERS**

May this letter reach you in the best of your health and iman by the grace of Allah s.w.t.

The above matter is kindly referred to. I am writing to ask for your expert advice and support with regard to Bro **MUHAMMAD NURSAFWAN BIN HAZEMAN (G2014383)**, PhD's thesis. He is currently under my supervision for his thesis. The purpose of his study is to use Variation Theory as a main tool in learning Arabic Verb-Preposition Structure among Arabic Language Department IIUM students.

Therefore, I would really appreciate it if you could lend your expertise to this student to review and validate his implementation of the subject matter in his study. I am kindly requesting the meeting be held between September 2023 until March 2024. Hence, you can specify your available timing during this period for him to adjust accordingly.

Your cooperation is highly appreciated.  
Thank you and wassalam.

**ASSOC. PROF. DR. HASLINA BINTI HASSAN**

Supervisor,  
Department of Arabic Language and Literature,  
AbdulHamid Abu Sulayman Kulliyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences (AHAS KIRKHS),  
International Islamic University Malaysia,  
Kuala Lumpur, Malaysia.



Department of Arabic Language and Literature  
Kulliyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences  
International Islamic University Malaysia  
PO Box 10  
50728 Kuala Lumpur, Malaysia  
Telephone: (+603) 6421 5137/5136 | Fax: (+603) 6421 4870



ملحق رقم ٧: خطاب رسمي إلى الخبير لمراجعة محتوى الوحدة الدراسية وتقنية النموذج  
الأولي



الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا  
INTERNATIONAL ISLAMIC UNIVERSITY MALAYSIA  
بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ  
Garden of Knowledge and Virtue

Our Reference: IIUM/301/ARAB/13/16

LEADING THE WAY

KHALIFAH - AMANAH - IQRA' - RAHMATAN UL-ALAMIN

SUSTAINABILITY INSTITUTION OF THE YEAR

ABDULHAMID ABUSULAYMAN  
KULLIYAH OF ISLAMIC REVEALED KNOWLEDGE AND HUMAN SCIENCES

Prof. Ts. Dr. Muhammad Sabri Sahrir,  
Department of Language and Literacy,  
Kulliyah of Education,  
International Islamic University Malaysia

Date: 25<sup>th</sup> October 2023

Assalamualaikum w.b.t,

Dear Prof. Ts. Dr.,

**APPOINTMENT AS AN EXPERT OF RESEARCH INSTRUMENT VALIDATION**

May this letter reach you in the best of your health and iman by the grace of Allah s.w.t.

I am pleased to appoint you as Research Instrument Expert with regard to my supervisee for his PhD's thesis. He is currently under my supervision for his thesis. The details of the appointment are as follows:

Name : Muhammad Nursafwan bin Hazeman  
Matric. No : G2014383  
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Haslina binti Hassan  
Research Topic : تصميم الوحدة الدراسية الإلكترونية للأفعال المتعدية بحرف الجر في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا: دراسة وصفية وتحليلية

The purpose of his study is to design a Digital Learning Model using ADDIE Model in learning Arabic Verb-Preposition Structure among Arabic Language Department IIUM students. Thus, he is in need of your review as an expert in the subject matter as follows:

1. The Module Lessons
2. The Program
3. The Test

The details of the subject matter are as per attached with this letter.

Your cooperation is highly appreciated.

Thank you and wassalam.

**ASSOC. PROF. DR. HASLINA BINTI HASSAN**

Supervisor,

Department of Arabic Language and Literature,

AbdulHamid Abu Sulayman Kulliyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences (AHAS

KIRKHS),

International Islamic University Malaysia,

Kuala Lumpur, Malaysia.



Department of Arabic Language and Literature  
Kulliyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences  
International Islamic University Malaysia  
PO Box 10  
50728 Kuala Lumpur, Malaysia  
Telephone: (+603) 6421 5137/5136 | Fax: (+603) 6421 4870



# ملحق رقم ٨: خطاب رسمي إلى الخيرة لمراجعة استبانة التقويم التكويني



الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا  
INTERNATIONAL ISLAMIC UNIVERSITY MALAYSIA  
بِنْدِيسْتِ الْإِسْلَامِ الْإِبْرَاهِيمِيِّ الْإِسْلَامِيِّ  
Garden of Knowledge and Virtue

Our Reference: IIUM/301/ARAB/13/16

LEADING THE WAY

KHALIFAH - AMĀNAH - IQRA' - RAHMATAN UL-ĀLAMĪN

SUSTAINABILITY INSTITUTION OF THE YEAR

ABDULHAMID ABUSULAYMAN

KULLIYAH OF ISLAMIC REVEALED KNOWLEDGE AND HUMAN SCIENCES

Dr. Fitri Nurul 'Ain binti Nordin,  
Akademi Pengajian Bahasa,  
Universiti Teknologi Mara,  
40450 Shah Alam, Selangor, Malaysia

Date: 18<sup>th</sup> September 2023

Assalamualaikum w.b.t,

Dear Dr,

**A LETTER REQUESTING FOR EXPERT'S OPINION AND SUGGESTIONS FOR ESTABLISHING CONTENT VALIDITY OF RESEARCH INSTRUMENT IN LEARNING ARABIC VERB-PREPOSITION STRUCTURE AMONG ADVANCED ARABIC LANGUAGE LEARNERS**

May this letter reach you in the best of your health and iman. The above matter is kindly referred to. I am writing to ask for your expert advice and support with regard to Bro **MUHAMMAD NURSAFWAN BIN HAZEMAN (G2014383)**, PhD's thesis. He is currently under my supervision for his thesis entitled:

تصميم الوحدة الدراسية الإلكترونية للأفعال المتعدية بحرف الجر في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا:  
دراسة وصفية وتحليلية

Enclosed below are the documents for your suggestions.

**Enclosure:**

- Formative Evaluation of initial prototype for samples and experts
- Socio-demographic Background
- Rating Scale Questions in Learning Arabic Verb-preposition Structure

With regard to this, I humbly request you to go through the content of the instrument and provide him your valuable suggestions regarding accuracy, appropriateness and relevancy of the item included. The details of the subject matter are as per attached with this letter.

Your cooperation is highly appreciated.

Thank you and wassalam.

**ASSOC. PROF. DR. HASLINA BINTI HASSAN**

Supervisor,

Department of Arabic Language and Literature,

AbdulHamid Abu Sulayman Kulliyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences (AHAS

KIRKHS),

International Islamic University Malaysia,

Kuala Lumpur, Malaysia.



Department of Arabic Language and Literature  
Kulliyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences  
International Islamic University Malaysia  
PO Box 10  
50728 Kuala Lumpur, Malaysia  
Telephone: (+603) 6421 5137/5136 | Fax: (+603) 6421 4870



ملحق رقم ٩: قائمة الأفعال المتعدية بحرف الجر المستخدمة في النموذج الأولي: الباء

اتصل	اتهم	أتى	أثقل	اجتمع
أحاط	احتفظ	احتفل	احتفى	أحسن
اختتم	اختصّ	اختلط	اختلى	أخذ
أخلّ	ارتبط	ارتطم	ازدحم	استبدل
استخفّ	استدلّ	استرشد	استعان	استعدّ
استمتع	استمسك	استهان	استهدى	استهل
أسرع	أشاد	اشتري	اشتغل	اشتعل
اشتھر	أصاب	اصطدم	أُصِيب	أضاء
أطاح	اعترف	اعتزّز	اعتصم	اعتنى
أُعجِب	أفاد	افتتح	افتخر	أفسد
أفلت	اقترن	اقتنع	أقرّ	أقسم
التحق	التزم	ألزم	امتاز	امتلأ
أمر	أمسك	أمطر	أمل	أمن
انبهر	انتحر	انتهى	انخدع	أنذر
انشغل	انفرد	اهتدى	اهتم	باح
بادر	باشر	بدأ	برّر	برع
بشّر	بعث	تأثّر	تاجر	تباهى
تبرّع	تحدّث	تحلّى	تشبّث	تشبّع
تشبّه	تظاهر	تعثّر	تعلّق	تعهدّ
تفاخر	تفرّد	تقيّد	تمنّع	تمسك
تنبأ	توقّد	توعّد	توهّج	جاء
جمّل	جهرّ	جهّز	جهل	حدا
حشا	حصر	حظي	حفّ	حكم
حلّم	حلّى	خاطر	خبر	ختم

دَكَّر	دَعَم	دَانَ	خَلَطَ	خَصَّرَ
رَضِيَ	رَحَّبَ	رَجِمَ	رَجَعَ	رَبَطَ
زَهَا	زَخَرَ	زَجَّ	رَمَى	رَفَقَ
سَرَّ	سَاوَى	سَاعَدَ	زَيَّنَ	زَوَّدَ
سَمَّى	سَمِعَ	سَمَحَ	سَلَّمَ	سَعَدَ
شَغَلَ	شُعِفَ	شَعَرَ	شَحَنَ	شَبَّهَ
صَرَّحَ	شَهَّرَ	شَهِدَ	شَكَّكَ	شَكَّ
طَوَّقَ	طَلَى	طَالَبَ	ضَحَّى	ضَجَّ
عَبَأَ	عَبَأَ	عَاقَبَ	عَادَ	ظَفَرَ
عَلِمَ	عَصَفَ	عُرِفَ	عَجَّلَ	عَبَثَ
غَطَّى	غَدَّى	عُنِيَ	عَمِلَ	عَمَرَ
فَرَحَ	فَتَكَ	فَاضَ	فَازَ	غَمَرَ
قَامَ	قَارَنَ	فُوجِئَ	فَسَّرَ	فَرَشَ
قَضَى	قَدَّرَ	قَتَلَ	قَبَلَ	قَايَضَ
لَاذَ	كَلَّفَ	كَفَرَ	كَسَا	قَعَقَ
مَدَحَ	مَاجَ	مَاتَ	لَقَّبَ	لَحَقَ
مَتَّى	مُنِّيَ	مَلَأَ	مَضَى	مَرَّ
هَلَكَ	هَدَّدَ	نَطَقَ	نَصَحَ	نَادَى
وَصَفَ	وَسَمَ	وَثَقَ	وَاجَهَ	هَنَأَ
				وَعَدَ

ملحق رقم ١٠ : قائمة الأفعال المتعدية بحرف الجر المستخدمة في النموذج الأولي: على

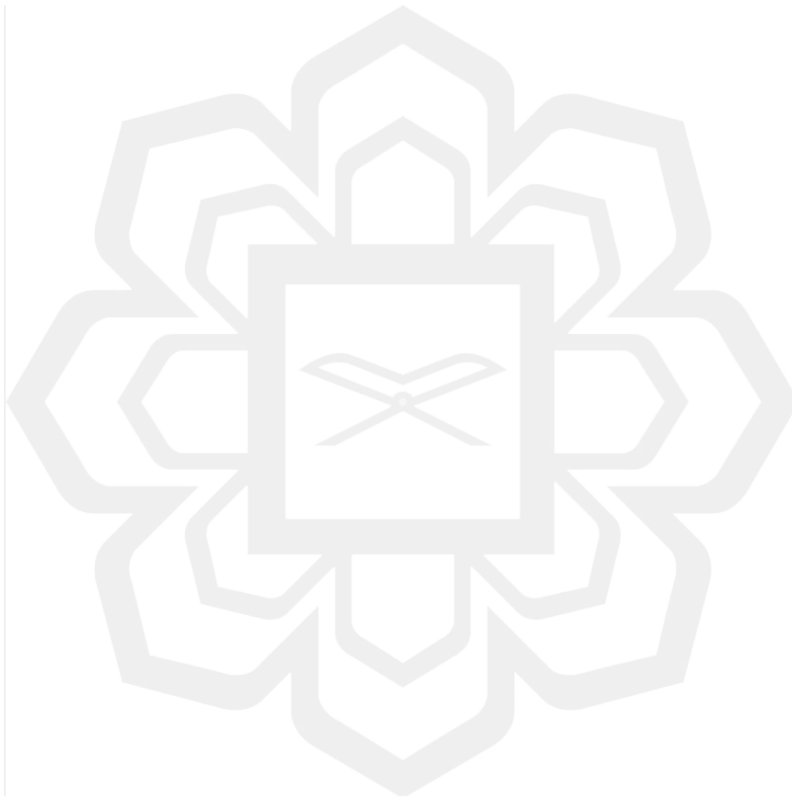
أبقى	اتكأ	أتى	أثاب	أثر
أنقل	أجبر	اجتمع	أجمع	أجهز
احتال	احتج	اختلف	أخذ	أدخل
أدرج	ارتكز	أرغم	أسبغ	استحوذ
استدل	استقر	استولى	أسس	أسف
أشاع	اشتمل	أشرف	أشفق	أصر
أطبق	أطلع	اطلع	أطلق	أعان
اعتاد	اعتدى	اعترض	اعتمد	أغار
أغمي	افترى	أفسد	أقام	اقتات
اقتصر	أقدم	أقسم	أكد	ألح
انطبق	انعكس	انفتح	أنفق	أوشك
برز	برهن	بنى	تأسس	تأمر
تجسس	تجسّى	تحامل	تحايل	تحسّر
تراعى	تدرّب	تردد	تساقط	تسامى
تستّر	تسلّط	تشابه	تطقل	تعذر
تعوّد	تغلب	تفاهم	تفوّق	تقدّم
تكتّم	تمدّد	تمرد	تمرّن	تنازع
تنافس	توافق	توفّق	ثار	ثبت
ثبّت	جاد	جار	جاوب	جرّ
جرؤ	جزع	جزى	جلس	حاز
حافظ	حاكم	حتم	حجر	حرج
حرص	حرّض	حرّم	حسد	حصل
حضّ	حظر	حكم	حلّ	حمل
حنّ	حنق	خرج	دلّ	دلّل

دَقّ	دعا	دَسّ	دأب	خلع
خفِي	راهن	ربا	رَبّت	رَجّح
رَكّب	رَكّز	زاد	زحف	ساد
ساعد	ساوم	سطا	سَلّم	سما
سَهّل	سيطر	شَبّه	شَجّع	شَدّد
شَقّ	شكر	شهد	صادق	صبر
صَدّق	صرف	صَمّم	صَوّت	ضغط
ضَيّق	طَبّق	طَرَأ	طرق	طعن
طغى	طلّ	عاب	عاقب	عَمّم
عثر	عرض	عَرّف	عزف	عطف
عَقّب	عكف	عَلّق	عمل	عَمّم
فرض	قاس	قام	قبض	قدر
قَدّم	قرع	قضى	قلق	لام
مَرّ	مَنّ	نافس	هَنَأ	هيمن
واظب	وجب	وَزّع	وَقّع	وقع

ملحق رقم ١١ : قائمة الأفعال المتعدية بحرف الجر المستخدمة في النموذج الأولي: من

ابتدأ	أجرّ	احتاط	احترس	احتمى
اختطف	أخذ	أخرج	أخلى	أراح
استاء	استخرج	استخلص	استراح	استعار
استعجب	استغرب	استفاد	استقال	استمدّ
استورد	اشمأزّ	أعفى	أفاد	أفاق
أفلت	اقتبس	اقترب	اقترض	اقتطع
امتدّ	انبعث	انتشل	انتفع	انتقم
انحدر	اندهش	انزعج	انسحب	انسلخ
انطلق	أنقذ	برأ	برئ	بعث
تأكد	تألّف	تاه	تبرأ	تحرّر
تحسّس	تحقق	تخلّص	تذمّر	تراجع
ترجم	تزوج	تسلّم	تشاءم	تصاعد
تضرّر	تظلم	تعب	تعجّب	تقرّب
تقرّز	تمكّن	تملّص	تنصّل	تهرّب
توتّر	ثار	جرّد	حدّد	حذر
حذف	حرّر	حرم	حصّن	حلّ
حمل	خاف	خجل	دهش	دنا
خلا	خفّف	سرق	سخر	سأم
زوّج	زاد	سكب	سلم	شكا
صحا	صدر	ضجر	ضحك	طرد
طلّق	عالج	عانى	غضب	فرع
فصل	قاسى	قبض	قلّص	كابد
مكّن	ملّ	منع	نيع	نجا
نزع	نزل	نفى	نفض	هرب

			وقتی	ورث
--	--	--	------	-----



ملحق رقم ١٢ : قائمة الأفعال المتعدية بحرف الجر المستخدمة في النموذج الأولي: في

أبطأ	اختصر	أخذ	أخطأ	أدمج
استثمر	استرسل	استغرق	استقرّ	استمرّ
أسرع	أسهب	أسهم	اشترك	أطال
أفرط	أفلح	اقتصد	اقتضب	ألحّ
أمعن	أمل	انخرط	اندمج	انغمس
انهمك	أهمل	بالغ	بتّ	بحث
بدأ	برز	برع	بكرّ	تاجر
تأخّر	تأقّل	تأنيّ	تثاقل	تجلّى
تحوّل	تحسّن	تخرّج	تخصّص	تدخل
تدرّج	تراخى	تردّد	ترعرع	تركّز
تساهل	تسبّب	تسرّع	تشارك	تشدّد
تشكّك	تصرّف	تعثر	تغلغل	تفكّر
تقدّم	تلكّأ	تمهّل	تناقش	تهاون
توافق	تواني	تورّط	جادل	جال
جدّد	حبس	حدّق	حدق	حشر
حصر	حقّق	حلّ	ذاب	دقّق
دفن	دخل	ركّب	رغب	رسب
سرح	سجّل	سبح	ساهم	ساعد
سارع	زهد	شارك	شرع	شكّ
صدر	ضلع	طعن	طمع	فكّر
فصّل	فشل	عطس	غرق	غالى
قصرّ	كمن	مضى	مكث	مهر
نبع	نجح	نحت	وثق	وسّع
وقع				

ملحق رقم ١٣ : قائمة الأفعال المتعدية بحرف الجر المستخدمة في النموذج الأولي: عن

أخبر	أحجم	أجلى	أبلغ	ابتعد
استعلم	استخبر	أخر	أخذ	اختلف
أضرب	أسفر	استقصى	استفهم	استفسر
أفصح	افترق	أعلن	أعرب	اعتذر
انشغل	انشطر	انحرف	انبتز	امتنع
انقطع	انفصل	انزل	انصرف	انشقّق
تأخر	تاب	بلّغ	بعُد	بحث
تراجع	تخلّى	تخلّف	تحوّل	تجاوز
تعزّب	تغاضى	تعطلّ	تسلّى	تسامى
تكلمّ	تكاسل	تقاعس	تقاعد	تعيبّ
توقّف	توانى	توارى	تنازل	تمحّض
جهل	جنح	جبنّ	ثنى	ثبّط
حدّث	حجز	حجب	حبس	حاد
رضي	رحل	دُهِل	دافع	حوّل
ستر	سأل	زجر	زاد	رغب
صان	شدّ	سها	سلى	سلى
ضلّ	صفح	صرف	صدف	صدر
عفا	عزل	عزف	عجز	عبّر
غاب	عوّق	عوّض	عمي	علا
كشف	قلّ	قصرّ	فتّش	غفل
ورث	نشأ	ناب	منع	كفّ

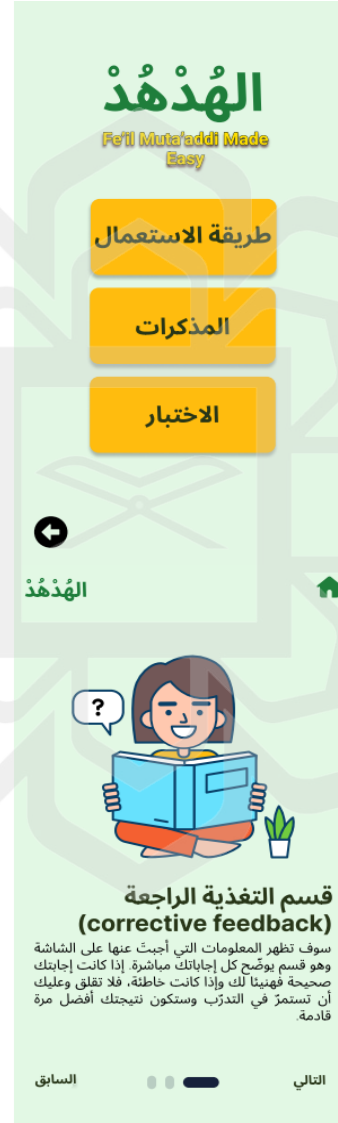
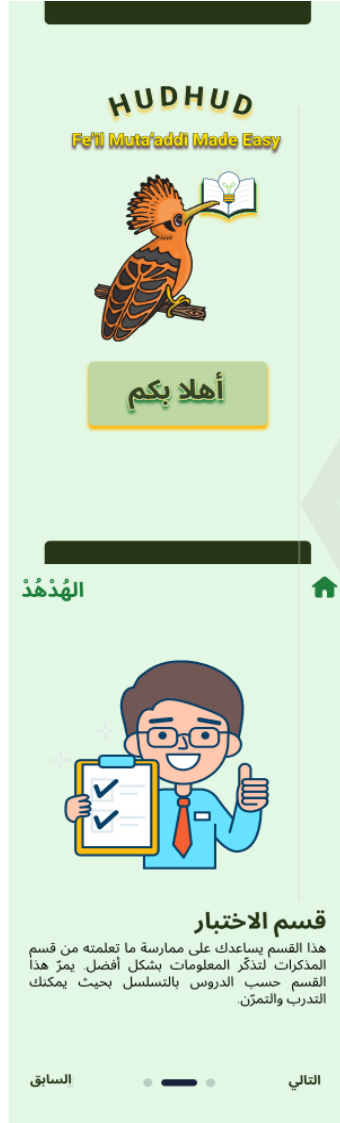
ملحق رقم ١٤ : قائمة الأفعال المتعدية بحرف الجر المستخدمة في النموذج الأولي: إلى

أخذ	اختصر	احتاج	أحال	أتى
استجاب	أساء	أرسل	ارتفع	أدى
أشار	استند	استكان	استقطب	استحال
أعاد	اضطر	أضاف	أصغى	اصطحب
انتسب	امتدّ	آل	أفضى	افتقر
انحطّ	انحاز	انتهى	انتمى	انتقل
انقسم	انعطف	انضمّ	اندفع	انخفض
باح	أومأ	أوصل	أهدى	اهتدى
تبرّع	تاق	بعث	باع	بادر
ترك	ترجم	تراجع	تحيّز	تحوّل
توجّه	تقدّم	تطلّع	تطرّق	تشوّق
حمل	حضر	جرح	جذب	توسّل
دخل	خلص	خرج	حوّل	حنّ
ردّ	ركن	رمى	ذهب	دعا
سحب	ساق	رمز	رجع	رحل
طمح	ضمّ	صعد	سكن	سعى
عمد	عزى	عزا	عبر	عاد
قسّم	قدّم	فطن	غادر	عهد
مشى	مال	لمّح	لفت	لجأ
هاجر	نقل	نظر	نسب	نزل
	ولج	وصل	هدف	هبط

ملحق رقم ١٥ : قائمة الأفعال المتعدية بحرف الجر المستخدمة في النموذج الأولي: اللام

أباح	أتاح	أجاز	أحلّ	أخضع
أذعن	أراد	استجاب	استحال	استخدم
استسلم	استعدّ	استكان	أسف	أعدّ
أعطى	أمكن	أوحى	بيّن	تحمّس
تخيّر	ترشّح	ترك	تصدّى	تعرّض
تعطّش	تقدّم	تمّم	تنكّر	جرى
حلا	حكى	حقّ	خطر	خطّط
دفع	راق	رثى	رشّح	رضخ
رقّ	رمز	روّج	سبح	سمع
سمح	سلمّ	سكن	شكا	صرّح
صلح	صوّت	ضمّن	طوّع	عرّض
فتح	غفر	قال	قدّم	كرّس
كشف	مدّ	مكنّ	مهّد	ندب
نصح	وقّر	وهب		

## ملحق رقم ١٦: النموذج الأولي في تطبيق فيكما



الهُدْهُدُ

### المذكرات

أقسام الأفعال من حيث  
المفعول به



الفعل اللازم  
فعل + فاعل



الفعل المتعدي  
فعل + فاعل + مفعول منصوب

الهُدْهُدُ

### المذكرات

#### الفعل المتعدي بنفسه

الفعل المتعدي منصوب مباشرة. ويمكن أن  
يتعدى الفعل إلى المفعول الأول والمفعول  
الثاني.

اشترى محمد كتاباً



علم الطلاب الأستاذ مريضاً



الهُدْهُدُ

### المذكرات

#### الفعل اللازم

الفعل الذي يتكون من فعل وفاعل

الطفل نام



لا يتعدى الفعل  
إلى مفعول به

يكتفي بفاعله

الهُدْهُدُ

### المذكرات

أقسام الأفعال من حيث  
المفعول به بواسطة حرف الجر

الفعل المتعدي  
بحرف الجر

فعل

فاعل

حرف الجر

م. به

وجه الدلالة في  
الفعل وحرف الجر

الفعل اللازم  
بحرف الجر

فعل

فاعل

حرف الجر

م. به

وجه الدلالة في  
حرف الجر  
والمفعول به

دلالة

الهُدْهُدُ

### المذكرات

#### الفعل المتعدي

الفعل الذي يتكون من فعل وفاعل  
ومفعول به

ركب الرجل السيارة



يتعدى الفعل إلى  
مفعول به

لا يكتفي بفاعله

الهُدْهُدُ

### المذكرات

#### الفعل اللازم بحرف الجر

الفعل الذي له مفعول به مجرور بواسطة حرف  
الجر؛ للدلالة على جهة مكان الانطلاق، وزمانه،  
أو صفة حدوث الفعل أو سبب الفعل

فعل فاعل حرف الجر مفعول به مجرور

للدلالة على:

1- جهة مكان الانطلاق

رجع محمد من القرية

2- زمان/مكان

استيقظ محمد في الصباح

3- سبب الفعل

حضرت لي إكرام الضيف

4- صفة حدوث الفعل

أغلقت الباب ب هذوء

**الْمَذْكُرَات**

**الفعل المتعدي بحرف الجر**

الفعل الذي له مفعول به مجرور بواسطة حرف الجر، فيكون حرف الجر جزءاً واحداً من الفعل في الدلالة، فدلالة الفعل تتغير بتغيير الحروف، ولا يمكن الاستثناء عنهما.

**فعل**   **فاعل**   **حرف الجر**   **مفعول به مجرور**

جزءاً واحداً في الدلالة  
دلالة الفعل تتغير بتغيير الحروف

**رغب**

فِي: رغب محمد في الدرس

دلالة الفعل: فُضِّل، أَحَبَّ

**عن:** رغب محمد عن الكذب

دلالة الفعل: كره، ترك

**الْمَذْكُرَات**

**الفعل المتعدي بحرف الجر**

**التصديق**

عَمِلَ: ليس من شأنه أن يتصرف عن رأيه

دلالة الفعل: حذر من الأثر وكنه

**إلى:** انصرف محمد إلى رواية أخرى

دلالة الفعل: تجاوز

**استمر**

مَدَّ: إن شاء الله الاستجابة لطلباتكم مستمرة

دلالة الفعل: استمر، ظل مطولاً به

**من:** يعجز محمد عن الأثر الأخرى

مما: يعجز محمد عن الأثر الأخرى

دلالة الفعل: فصل عن سياسته

**أثر:**

**أثر:** عجز محمد إلى أنه قد أن سافر

دلالة الفعل: انشغل وكنه

**عن:** عجز محمد عن كتابة الرسالة

دلالة الفعل: انصرف والفرار

**مراجعة**

**فعل متعد**   **فعل لازم**

**+ مفعول به**   **- مفعول به**

**الْمَذْكُرَات**

**أقسام الأفعال من حيث المفعول به بواسطة حرف الجر**

**التخصيص**

التخصيص (أو التهمة) يراد به أن الجملة المتكوّنة من الفعل المتعدي لا يستقيم معناها إلا باستعماله مع حرف الجر.

**النسبة**

النسبة (أو الفضلة) هي حروف الجر التي تدخل على الفعل اللازم والمتعدي لأجل تكميل الدلالة الفرعية وهي تعزّز عن مكان الفعل وزمانه وصفته وسببه، ويمكن حذف حرف الجر واسم المجرور

**الْمَذْكُرَات**

**علاقة النسبة و التخصيص في الجمل فيه الفعل والمفعول به بواسطة حرف الجر**

**النسبة**

**فعل لازم**   **فعل متعد**

**حرف الجر**   **اسم مجرور**

مثال: يمشي الرجل   **على قدميه**   مثال: أكلت الحلوى **بالمعلقة**

**وجه الدلالة في حرف الجر والمفعول به**

**الفعل المتعدي**   **الفعل اللازم**

**بنفسه + حرف الجر**   **بحرف الجر**

الهُدْهُدُ

**المذكرات**

علاقة النسبة و التخصيص في الجمل فيه  
الفعل والمفعول به بواسطة حرف الجر

التخصيص  
↓  
فعل متعد  
⊕

حرف الجر مفعول به مجرور

وجه الدلالة في  
الفعل وحرف الجر

مثال: دافع المواطن  
عن وطنه

الفعل المتعدي  
بحرف الجر

الهُدْهُدُ

**المذكرات**

انتهى قسم المذكرات  
لتختبر نفسك!

قسم الاختبار

الهُدْهُدُ

**جدول**

الفعل المتعدي X الفعل اللازم  
(بدون حرف الجر)

الفعل اللازم	الفعل المتعدي	
✓	✓	فعل
✓	✓	فاعل
✗	✓	مفعول به

الهُدْهُدُ

**اختبار 1**

التمييز بين  
الفعل المتعدي والفعل اللازم

نبدأ

الهُدْهُدُ

**جدول**

الفعل المتعدي X الفعل اللازم  
(بواسطة حرف الجر)

الفعل اللازم	الفعل المتعدي	
✓	✓	فعل
✓	✓	فاعل
✓	✓	مفعول به (مجرور)
حرف الجر + اسم المجرور	فعل + حرف الجر	وجود العلاقة
نسبة	تخصيص	نوع العلاقة

الهُدْهُدُ

**اختبار**

1/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازماً كان أو متعدياً

عين نوع كل فعل:  
متعدياً أو لازماً في الجمل الآتية

رأى محمد قطا جمياد بجانب  
البيت، فجرى نحوه بسرعة

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدُودُ

اختبار

1/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

رأى محمد قطا جميلا بجانب  
البيت، فجرى نحوه بسرعة

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدُودُ

اختبار

2/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

رأى محمد قطا جميلا بجانب  
البيت، فجرى نحوه بسرعة

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدُودُ

اختبار

2/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

رأى محمد قطا جميلا بجانب  
البيت، فجرى نحوه بسرعة

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدُودُ

اختبار

3/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

وقف أمام القاعة ثم عدَّ عدد  
المحاضرين

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدُودُ

اختبار

3/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

وقف أمام القاعة ثم عدَّ عدد  
المحاضرين

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدُودُ

اختبار

4/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

وقف أمام القاعة ثم عدَّ عدد  
المحاضرين

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدْهُدُ

اختبار

4/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

وقف أمام القاعة ثم عدَّ  
المحاضرين

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدْهُدُ

اختبار

5/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

توقفت السيارة لنفاد الوقود

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدْهُدُ

اختبار

5/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

توقفت السيارة لنفاد الوقود

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدْهُدُ

اختبار

6/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

أخبار مواقع التواصل لا تفيد  
الطلبة في دراستهم

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدْهُدُ

اختبار

6/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

أخبار مواقع التواصل لا تفيد  
الطلبة في دراستهم

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدْهُدُ

اختبار

7/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

نزلت بالأمس الأمطار غزيرة

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدْهُدُ

اختبار

7/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

نزلت بالأمس الأمطار غزيرة

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدْهُدُ

اختبار

8/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

تكوّنت الفيضانات بسبب الأمطار الغزيرة

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدْهُدُ

اختبار

8/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

تكوّنت الفيضانات بسبب الأمطار الغزيرة

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدْهُدُ

اختبار

9/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

تعافى المريض بعد أن أعطاه الطبيب الدواء

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدْهُدُ

اختبار

9/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

تعافى المريض بعد أن أعطاه الطبيب الدواء

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدْهُدُ

اختبار

10/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

تعافى المريض بعد أن أعطاه الطبيب الدواء

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدْهُدُ

## اختبار

التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا 10/20

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

تعافى المريض بعد أن أعطاه  
الطبيب الدواء

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدْهُدُ

## اختبار

التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا 11/20

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

عندما ضحك الطفل كانت  
الأم تبتسم

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدْهُدُ

## اختبار

التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا 11/20

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

عندما ضحك الطفل كانت  
الأم تبتسم

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدْهُدُ

## اختبار

التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا 12/20

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

يرى الأستاذ تلاميذه أبناءه

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدْهُدُ

## اختبار

التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا 12/20

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

يرى الأستاذ تلاميذه أبناءه

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدْهُدُ

## اختبار

التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا 13/20

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

ما كل ما يتمناه الناس يُدرِكُونَه

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدُودُ

اختبار

13/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

ما كل ما يتمناه الناس يُذَرِّكُونَهُ

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدُودُ

اختبار

14/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

يستيقظ الطالب مُتَكَبِّرًا

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدُودُ

اختبار

14/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

يستيقظ الطالب مُتَكَبِّرًا

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدُودُ

اختبار

15/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

وَحَبَّتْ اللّٰه تَرَاء وَمَا لِتَنْفِقَ  
فِيمَا يَرْضِيهِ

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدُودُ

اختبار

15/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

وَحَبَّتْ اللّٰه تَرَاء وَمَا لِتَنْفِقَ  
فِيمَا يَرْضِيهِ

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدُودُ

اختبار

16/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

يُخَالِفُ سَائِقِ السَّيَّارَةِ  
نِظَامَ الْمُرُورِ

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدْهُدُ

اختبار

التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا 16/20

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

يُخَالِفُ سَائِقِ السَّيَّارَةِ  
نِظَامَ المَرُورِ

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدْهُدُ

اختبار

التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا 17/20

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

الصَّابِرُ وَإِنْ سَاءَتْ أَحْوَالُهُ  
لَا يَبْأَسُ أَبَدًا

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدْهُدُ

اختبار

التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا 17/20

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

الصَّابِرُ وَإِنْ سَاءَتْ أَحْوَالُهُ  
لَا يَبْأَسُ أَبَدًا

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدْهُدُ

اختبار

التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا 18/20

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

بَعْدَمَا عَزَمَ الشَّابُّ نَالَ مَا كَانَ قَدْ  
حَظَّطَهُ

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدْهُدُ

اختبار

التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا 18/20

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

بَعْدَمَا عَزَمَ الشَّابُّ نَالَ مَا كَانَ قَدْ  
حَظَّطَهُ

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدْهُدُ

اختبار

التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا 19/20

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

اسْتَفْسِرَ الزَّائِرُ شَخْصًا لِيَدُلَّهُ  
عَلَى طَرِيقِ العُودَةِ

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدُودُ

اختبار

التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا 19/20

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

استفسر الزائر شخصا ليُدلَّهُ  
على طريق العودة

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدُودُ

اختبار

التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا 20/20

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

يقود أبي السفينة التي تُثقل  
البضائع

فعل متعد

فعل لازم

?

الهُدُودُ

اختبار

التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا 20/20

عين نوع كل فعل:  
متعديا أو لازما في الجمل الآتية

يقود أبي السفينة التي تُثقل  
البضائع

فعل متعد

فعل لازم

?

التغذية الراجعة

رأى:

فعل متعد بنفسه وله  
مفعول به (قطا)

→

التغذية الراجعة

جرى:

فعل لازم وليس له  
مفعول به، و (نحو)  
ظرف الزمان منصوب  
وليس مفعولا به

→

التغذية الراجعة

وقف:

فعل لازم وليس له  
مفعول به، و (أمام)  
ظرف مكان وليس  
مفعولا به.

→

<p> التغذية الراجعة</p> <p><b>عدّ:</b></p> <p>فعل متعدّد وله مفعول به (عدد)</p> <p></p>	<p> التغذية الراجعة</p> <p><b>توقّف:</b></p> <p>فعل لازم وليس له مفعول به، ووزن (تفعل) يكون لازما.</p> <p></p>	<p> التغذية الراجعة</p> <p><b>أفاد:</b></p> <p>فعل متعدّد وله مفعول به (الطلبة)</p> <p></p>
<p> التغذية الراجعة</p> <p><b>هطل:</b></p> <p>فعل لازم وليس له مفعول به.</p> <p></p>	<p> التغذية الراجعة</p> <p><b>تكوّن:</b></p> <p>فعل لازم وليس له مفعول به.</p> <p></p>	<p> التغذية الراجعة</p> <p><b>تعافى:</b></p> <p>فعل لازم وليس له مفعول به.</p> <p></p>

<p> التغذية الراجعة</p> <p><b>أعطى:</b></p> <p>فعل متعدّد وله مفعولان (ضمير الهاء) و(الدواء)</p> <p></p>	<p> التغذية الراجعة</p> <p><b>ضحك:</b></p> <p>فعل لازم وليس له مفعول به.</p> <p></p>	<p> التغذية الراجعة</p> <p><b>رأى:</b></p> <p>فعل متعدّد وله مفعولان (تلاميذ) و(أبناء)</p> <p></p>
<p> التغذية الراجعة</p> <p><b>أدرك:</b></p> <p>فعل متعدّد وله مفعول به (هـ)، والفعل أدرك من أفعال القلوب</p> <p></p>	<p> التغذية الراجعة</p> <p><b>استيقظ:</b></p> <p>فعل لازم وليس له مفعول به،</p> <p></p>	<p> التغذية الراجعة</p> <p><b>وهب:</b></p> <p>فعل متعدّد وله مفعولان (ضمير أنت -ك) و(ثراء ومالا)</p> <p></p>

 <p>التغذية الراجعة</p> <p><b>يخالف:</b></p> <p>فعل متعد وله مفعول به (نظام)</p> 	 <p>التغذية الراجعة</p> <p><b>ساء:</b></p> <p>فعل لازم وليس له مفعول به،</p> 	 <p>التغذية الراجعة</p> <p><b>عزم:</b></p> <p>فعل لازم وليس له مفعول به،</p> 
 <p>التغذية الراجعة</p> <p><b>استفسر:</b></p> <p>فعل متعد وله مفعول به (شخصا)</p> 	 <p>التغذية الراجعة</p> <p><b>نقل:</b></p> <p>فعل متعد وله مفعول به (البضائع)</p> 	 <p>مبارك عليك! لنتنقل إلى الاختبار الثاني</p>

## مراجعة

### متعد بحرف الجر

مفعول به  
مجرور بواسطة  
حرف الجر

### متعد بنفسه

مفعول به  
منصوب  
مباشرة

الهُدْهُدُ

## اختبار

1/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

كل ما يلي من الجمل الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي بنفسه إلا:

زار الولد جدته بالمساء

يدافع المسلم عن دينه وعرضه

?

الهُدْهُدُ



## اختبار 2

التمييز بين الفعل المتعدي بنفسه والفعل المتعدي بحرف الجر

نبدأ

الهُدْهُدُ

## اختبار

2/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

كل ما يلي من الجمل الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي بنفسه إلا:

أحب أن أطبخ طعامي بنفسي

عثرث على محفظة نسائية متروكة على الرصيف

?

الهُدْهُدُ

## اختبار

1/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

كل ما يلي من الجمل الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي بنفسه إلا:

زار الولد جدته بالمساء

يدافع المسلم عن دينه وعرضه

?

الهُدْهُدُ

## اختبار

2/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

كل ما يلي من الجمل الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي بنفسه إلا:

أحب أن أطبخ طعامي بنفسي

عثرث على محفظة نسائية متروكة على الرصيف

?

الهُدُءُ

## اختبار

التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا 3/20

كل ما يلي من الجمل الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي بنفسه إلا:

- التحق أخي بالجيش
- أنشأت الحكومة معارض للأحياء المائية

?

الهُدُءُ

## اختبار

التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا 4/20

كل ما يلي من الجمل الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي بحرف الجر إلا:

- حوّل الأطفال الفرقة ملعبا
- اعتنق الطالب على زميله لإنجاز واجباته

?

الهُدُءُ

## اختبار

التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا 3/20

كل ما يلي من الجمل الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي بنفسه إلا:

- التحق أخي بالجيش
- أنشأت الحكومة معارض للأحياء المائية

?

الهُدُءُ

## اختبار

التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا 5/20

كل ما يلي من الجمل الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي بحرف الجر إلا:

- هاجمت قوات الأمن المتظاهرين
- ينهى الإسلام عن شرب الخمر

?

الهُدُءُ

## اختبار

التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا 4/20

كل ما يلي من الجمل الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي بحرف الجر إلا:

- حوّل الأطفال الفرقة ملعبا
- اعتنق الطالب على زميله لإنجاز واجباته

?

الهُدُءُ

## اختبار

التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا 5/20

كل ما يلي من الجمل الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي بحرف الجر إلا:

- هاجمت قوات الأمن المتظاهرين
- ينهى الإسلام عن شرب الخمر

?

الهُدْهُدُ

### اختبار

6/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

كل ما يلي من الجمل الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي بحرف الجر إلا:

- ساعد الطبيب المريض
- احترس المارة من حُفَر الطريق
- هذه الفتاة لون شعرها يميل إلى السواد

?

الهُدْهُدُ

### اختبار

7/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

كل ما يلي من الجمل الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي بحرف الجر إلا:

- انحرف المُدمن عن الأخلاق الحسنة
- هز الانفجار أجزاء من العاصمة العراقية
- نصحتُ صديقي أن يبتعد عن أصدقاء السوء

?

الهُدْهُدُ

### اختبار

6/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

كل ما يلي من الجمل الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي بحرف الجر إلا:

- ساعد الطبيب المريض
- احترس المارة من حُفَر الطريق
- هذه الفتاة لون شعرها يميل إلى السواد

?

الهُدْهُدُ

### اختبار

8/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

كل ما يلي من الجمل الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي بحرف الجر إلا:

- يتوجه المواطنون إلى صناديق الاقتراع
- تدعو الكلاسيكية الأدباء إلى التمسك بالتراث
- رتب الطالب الأعمال اليومية وسجل تفصيلها في جدول

?

الهُدْهُدُ

### اختبار

7/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

كل ما يلي من الجمل الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي بحرف الجر إلا:

- انحرف المُدمن عن الأخلاق الحسنة
- هز الانفجار أجزاء من العاصمة العراقية
- نصحتُ صديقي أن يبتعد عن أصدقاء السوء

?

الهُدْهُدُ

### اختبار

8/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

كل ما يلي من الجمل الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي بحرف الجر إلا:

- يتوجه المواطنون إلى صناديق الاقتراع
- تدعو الكلاسيكية الأدباء إلى التمسك بالتراث
- رتب الطالب الأعمال اليومية وسجل تفصيلها في جدول

?

الهُدُءُ

## اختبار

التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا 9/20

كل ما يلي من الجمل الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي بنفسه إلا:

- يزعم الطفل القمر قريبا
- قدم الملك منْخًا وعظايا من ماله
- أصرَّ النظام الظالم على رفض الحوار ومبادرات السلام

?

الهُدُءُ

## اختبار

التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا 10/20

كل ما يلي من الجمل الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي بنفسه إلا:

- جعل المسافر حقييته مخذة
- أعلن الوزير عن زيادة رواتب العاملين في الوزارة
- كتب أستاذه عدة مقالات في موضوع الفلسفة الإسلامية

?

الهُدُءُ

## اختبار

التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا 9/20

كل ما يلي من الجمل الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي بنفسه إلا:

- يزعم الطفل القمر قريبا
- قدم الملك منْخًا وعظايا من ماله
- أصرَّ النظام الظالم على رفض الحوار ومبادرات السلام

?

الهُدُءُ

## اختبار

التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا 11/20

كل ما يلي من الجمل الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي بنفسه إلا:

- تولَّى الموظف إدارة الاجتماع
- يُعتبر الراعي الكلب مساعده
- اعترف الشاب بالخطأ ثم اعتذر عن ذلك الخطأ
- تواصل الشرطة تعزيز الرقابة الأمنية في المناطق التجارية

?

الهُدُءُ

## اختبار

التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا 10/20

كل ما يلي من الجمل الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي بنفسه إلا:

- جعل المسافر حقييته مخذة
- أعلن الوزير عن زيادة رواتب العاملين في الوزارة
- كتب أستاذه عدة مقالات في موضوع الفلسفة الإسلامية

?

الهُدُءُ

## اختبار

التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا 11/20

كل ما يلي من الجمل الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي بنفسه إلا:

- تولَّى الموظف إدارة الاجتماع
- يُعتبر الراعي الكلب مساعده
- اعترف الشاب بالخطأ ثم اعتذر عن ذلك الخطأ
- تواصل الشرطة تعزيز الرقابة الأمنية في المناطق التجارية

?

الهُدُودُ

اختبار

12/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

كل ما يلي من الجمل الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي بحرف الجر إلا:

- يترك المؤمن الذنوب والخطايا
- فازت فرنسا بكأس العالم في كرة القدم
- وافق الموظف على القرار تحت ضغط من رئيسته
- تسعى القوى الإقليمية إلى إعادة تقييم مصالحها

?

الهُدُودُ

اختبار

13/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

كل ما يلي من الجمل الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي بنفسه إلا:

- تنوي الحكومة رفع أسعار الكهرباء
- تستورد معظم البلدان العربية مواد غذائية
- تحزّر الشعب من الاستعمار بعد كفاح طويل
- يواجه الأطفال اليمينون متاعب الحياة القاسية

?

الهُدُودُ

اختبار

12/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

كل ما يلي من الجمل الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي بحرف الجر إلا:

- يترك المؤمن الذنوب والخطايا
- فازت فرنسا بكأس العالم في كرة القدم
- وافق الموظف على القرار تحت ضغط من رئيسته
- تسعى القوى الإقليمية إلى إعادة تقييم مصالحها

?

الهُدُودُ

اختبار

14/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

كل ما يلي من الجمل الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي بحرف الجر إلا:

- أثرت الأحداث التاريخية في أدب الرحلة
- طلبت الحكومة من المجتمع الدولي دعم المشروع
- سنتنصر على الأعداء، وعندئذ سيفرح الشعب
- القظة الخائفة أغمضت عينيها ثم فتحتها في حذر

?

الهُدُودُ

اختبار

13/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

كل ما يلي من الجمل الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي بنفسه إلا:

- تنوي الحكومة رفع أسعار الكهرباء
- تستورد معظم البلدان العربية مواد غذائية
- تحزّر الشعب من الاستعمار بعد كفاح طويل
- يواجه الأطفال اليمينون متاعب الحياة القاسية

?

الهُدُودُ

اختبار

14/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

كل ما يلي من الجمل الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي بحرف الجر إلا:

- أثرت الأحداث التاريخية في أدب الرحلة
- طلبت الحكومة من المجتمع الدولي دعم المشروع
- سنتنصر على الأعداء، وعندئذ سيفرح الشعب
- القظة الخائفة أغمضت عينيها ثم فتحتها في حذر

?

الهُدُءُ

## اختبار

التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا 15/20

كل ما يلي من الجمل الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي بنفسه إلا:

انزل أحمد عن أصحابه

أجرت المعارضة الحوار مع الحكومة

استخدم التاجر أموالا كثيرة للتجول والمرح

يتدئ المعلم العمل مبكرا ويعتبر كل عمله عبادة

?

الهُدُءُ

## اختبار

التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا 16/20

عين نوع الفعل المتعدي بنفسه أو الفعل المتعدي بحرف الجر في الجملة الآتية

استمع السياسي إلى آراء الناظرين

الفعل المتعدي بنفسه

الفعل المتعدي بحرف الجر

?

الهُدُءُ

## اختبار

التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا 15/20

كل ما يلي من الجمل الفعلية المتكونة من الفعل المتعدي بنفسه إلا:

انزل أحمد عن أصحابه

أجرت المعارضة الحوار مع الحكومة

استخدم التاجر أموالا كثيرة للتجول والمرح

يتدئ المعلم العمل مبكرا ويعتبر كل عمله عبادة

?

الهُدُءُ

## اختبار

التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا 17/20

عين نوع الفعل المتعدي بنفسه أو الفعل المتعدي بحرف الجر في الجملة الآتية

برع الإمام في العلوم الدينية

الفعل المتعدي بنفسه

الفعل المتعدي بحرف الجر

?

الهُدُءُ

## اختبار

التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا 16/20

عين نوع الفعل المتعدي بنفسه أو الفعل المتعدي بحرف الجر في الجملة الآتية

استمع السياسي إلى آراء الناظرين

الفعل المتعدي بنفسه

الفعل المتعدي بحرف الجر

?

الهُدُءُ

## اختبار

التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا 17/20

عين نوع الفعل المتعدي بنفسه أو الفعل المتعدي بحرف الجر في الجملة الآتية

برع الإمام في العلوم الدينية

الفعل المتعدي بنفسه

الفعل المتعدي بحرف الجر

?

الهُدْهُدُ

### اختبار

18/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

عين نوع الفعل المتعدي بنفسه أو الفعل المتعدي بحرف الجر في الجملة الآتية

رأى الطفل قطا جميلا بجانب البيت

الفعل المتعدي بنفسه

الفعل المتعدي بحرف الجر

?

الهُدْهُدُ

### اختبار

19/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

عين نوع الفعل المتعدي بنفسه أو الفعل المتعدي بحرف الجر في الجملة الآتية

أجرت المعارضة الحوار مع الحكومة

الفعل المتعدي بنفسه

الفعل المتعدي بحرف الجر

?

الهُدْهُدُ

### اختبار

18/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

عين نوع الفعل المتعدي بنفسه أو الفعل المتعدي بحرف الجر في الجملة الآتية

رأى الطفل قطا جميلا بجانب البيت

الفعل المتعدي بنفسه

الفعل المتعدي بحرف الجر

?

الهُدْهُدُ

### اختبار

20/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

عين نوع الفعل المتعدي بنفسه أو الفعل المتعدي بحرف الجر في الجملة الآتية

تُسجّل أسعار المواد الغذائية ارتفاعا

الفعل المتعدي بنفسه

الفعل المتعدي بحرف الجر

?

الهُدْهُدُ

### اختبار

19/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

عين نوع الفعل المتعدي بنفسه أو الفعل المتعدي بحرف الجر في الجملة الآتية

أجرت المعارضة الحوار مع الحكومة

الفعل المتعدي بنفسه

الفعل المتعدي بحرف الجر

?

الهُدْهُدُ

### اختبار

20/20 التمييز بين نوعين من الفعل لازما كان أو متعديا

عين نوع الفعل المتعدي بنفسه أو الفعل المتعدي بحرف الجر في الجملة الآتية

تُسجّل أسعار المواد الغذائية ارتفاعا

الفعل المتعدي بنفسه

الفعل المتعدي بحرف الجر

?



مبارك عليك!

لنتنقل إلى

الاختبار الثالث



### التغذية الراجعة

1. الفعل المتعدي بحرف  
الجر (التحق + ب)

2. الفعل المتعدي بنفسه  
(أنشأ)  
مفعول به منصوب  
(معارض)



### التغذية الراجعة

1. الفعل المتعدي بنفسه  
(زار)  
مفعول به منصوب (جدة)

2. الفعل المتعدي (دافع)  
بحرف الجر (عن)



### التغذية الراجعة

1. الفعل المتعدي بنفسه  
(جول) ينصب مفعولين  
اثنين (الغرفة) و(ملعباً)

2. الفعل المتعدي بحرف  
الجر (أسفر + عن)



### التغذية الراجعة

1. الفعل المتعدي بنفسه  
(أحب)  
مفعول به على شكل  
مصدر مؤول (أن)

2. الفعل المتعدي بحرف  
الجر (عثر + على)



### التغذية الراجعة

1. الفعل المتعدي بنفسه  
(هاجم)  
مفعول به منصوب  
(المتظاهرين)

2. الفعل المتعدي بحرف  
الجر (نهى + عن)



**التغذية الراجعة**

1. الفعل المتعدي بنفسه  
(ساعد) + فاعل  
(الطبيب) + مفعول به  
(المريض) منصوب

2. الفعل المتعدي بحرف  
الجر (احترس + من)

3. الفعل المتعدي بحرف  
الجر (مال + إلى)

**التغذية الراجعة**

1. الفعل المتعدي (زعم)  
مفعولين مباشرة (القمر  
وقريبا)

2. الفعل المتعدي بنفسه  
(قدم)  
مفعول به منصوب (منحاً)

3. الفعل المتعدي بحرف  
الجر (اصبر + على)

**التغذية الراجعة**

1. الفعل المتعدي بحرف  
الجر (الحرف + عن)

2. الفعل المتعدي بنفسه  
(مز)  
مفعول به منصوب (أجزاء)

3. الفعل المتعدي بحرف  
الجر (ابتعد عن)

**التغذية الراجعة**

1. الفعل المتعدي (جفل)  
مفعولين مباشرة  
(حقيبة ومخدة)

2. الفعل المتعدي بحرف  
الجر (اعلن + عن)

3. الفعل المتعدي بنفسه  
(كتب)  
مفعول به منصوب (عدة)

**التغذية الراجعة**

1. الفعل المتعدي بحرف  
الجر (نوحه + إلى)

2. الفعل المتعدي بحرف  
الجر (دعا + إلى)

3. الفعل المتعدي بنفسه  
(رتب)  
مفعول به منصوب  
(الأعمال)

**التغذية الراجعة**

1. الفعل المتعدي بنفسه  
(تولى)  
مفعول به منصوب (إدارة)

2. الفعل المتعدي بنفسه  
(اعتبر)  
مفعول به منصوب (الكلب)

3. الفعل المتعدي بحرف  
الجر (اعترف + بـ)

4. الفعل المتعدي بنفسه  
(تواصل)  
مفعول به منصوب (تعزير)

 **التغذية الراجعة**

1. الفعل المتعدي بنفسه  
(ترك)  
مفعول به (الذئب)

2. الفعل المتعدي بحرف  
الجر (فاز + ب)

3. الفعل المتعدي بحرف  
الجر (وافق + على)

4. الفعل المتعدي بحرف  
الجر (سعى + إلى)

→

 **التغذية الراجعة**

1. الفعل المتعدي بنفسه  
(نوى)  
مفعول به منصوب (رفع)

2. الفعل المتعدي بنفسه  
(استورد)  
مفعول به منصوب (مواد)

3. الفعل المتعدي بحرف  
الجر (حزّر + من)

4. الفعل المتعدي بنفسه  
(واجه)  
مفعول به منصوب (متاعب)

→

 **التغذية الراجعة**

1. الفعل المتعدي بحرف  
الجر (أثر + في)

2. الفعل المتعدي بحرف  
الجر (طلب + من)

3. الفعل المتعدي بحرف  
الجر (اتصّر + على)

4. الفعل المتعدي بنفسه  
(غمض)  
مفعول به منصوب (عينين)

→

 **التغذية الراجعة**

1. الفعل المتعدي بحرف  
الجر (انفعل + عن)

2. الفعل المتعدي بنفسه  
(أجرى)  
مفعول به منصوب (الحوار)

3. الفعل المتعدي بنفسه  
(استخدم)  
مفعول به منصوب (أموال)


4. الفعل المتعدي بنفسه  
(ابتدا)  
مفعول به منصوب (العمل)

→

 **استمع + إلى**

**الفعل المتعدي بحرف الجر**

→

 **برع + في**

**الفعل المتعدي بحرف الجر**

→

💡

رأى

الفعل المتعدي بنفسه وله  
مفعول به (قطا)

➔

الهُدْهُدُ

اختبار 3

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد

بدأ

💡

أجرى

الفعل المتعدي بنفسه وله  
مفعول به (الحوار)

➔

الهُدْهُدُ

اختبار

1/32

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد

اختر حروف الجر المناسبة واملأها  
في المكان الفارغ:

لم يأت الباحث \_ جديد في بحثه

أتى

ب

على

💡

تسجّل

الفعل المتعدي بنفسه وله  
مفعول به (ارتفاعا)

➔

الهُدْهُدُ

اختبار

1/32

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد

اختر حروف الجر المناسبة واملأها  
في المكان الفارغ:

لم يأت الباحث \_ جديد في بحثه

أتى

ب

على

➔

الهُدْهُدُ



## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 2/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها في المكان الفارغ:

خرج محمد \_ بيته

خرج

في إلى  
من على  
عن

الهُدْهُدُ



## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 3/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها في المكان الفارغ:

يختلف مفهوم الإسلام \_ مفهوم الإيمان

اختلف

في إلى  
عن

الهُدْهُدُ



## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 2/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها في المكان الفارغ:

خرج محمد \_ بيته

خرج

في إلى  
من على  
عن

الهُدْهُدُ



## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 4/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها في المكان الفارغ:

أخذ المُتَحَدِّثُ \_ المناقشة

أخذ

على ب  
في

الهُدْهُدُ



## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 3/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها في المكان الفارغ:

يختلف مفهوم الإسلام \_ مفهوم الإيمان

اختلف

في إلى  
عن

الهُدْهُدُ



## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 4/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها في المكان الفارغ:

أخذ المُتَحَدِّثُ \_ المناقشة

أخذ

على ب  
في

الهُدْهُدُ



## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 5/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها في المكان الفارغ:

خرج الأب بولده \_  
الحديقة لِلتَّنْزَهُ

خرج

إلى في  
من على  
عن

الهُدْهُدُ



## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 6/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها في المكان الفارغ:

جاء المُجْرِمُونَ \_فَعَلَ مُنْكَرٌ

جاء

ب  
إلى  
على

الهُدْهُدُ



## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 5/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها في المكان الفارغ:

خرج الأب بولده \_  
الحديقة لِلتَّنْزَهُ

خرج

إلى في  
من على  
عن

الهُدْهُدُ



## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 7/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها في المكان الفارغ:

دعا محمد \_أُمَّتَهُ بالهداية

دعا

على  
إلى  
ل

الهُدْهُدُ



## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 6/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها في المكان الفارغ:

جاء المُجْرِمُونَ \_فَعَلَ مُنْكَرٌ

جاء

ب  
إلى  
على

الهُدْهُدُ



## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 7/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها في المكان الفارغ:

دعا محمد \_أُمَّتَهُ بالهداية

دعا

على  
إلى  
ل

الهُدْهُدُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 8/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها  
في المكان الفارغ:

اختلف المُوَزَّخُونَ \_ تحديد تاريخ وصول  
الإسلام إلى مناطق عالم الملايو

اختلف

في

إلى

عن

الهُدْهُدُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 9/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها  
في المكان الفارغ:

أصبح الرجل عاطلاً عن العمل  
وتَرَدَّد من بيته \_ المَقْهَى أكثر من مرة

تردَّد

على

إلى

في

الهُدْهُدُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 8/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها  
في المكان الفارغ:

اختلف المُوَزَّخُونَ \_ تحديد تاريخ وصول  
الإسلام إلى مناطق عالم الملايو

اختلف

في

إلى

عن

الهُدْهُدُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 10/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها  
في المكان الفارغ:

خرج الباحث \_ الموضوع  
الذي تحدث عنه

خرج

في

إلى

من

على

عن

الهُدْهُدُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 9/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها  
في المكان الفارغ:

أصبح الرجل عاطلاً عن العمل  
وتَرَدَّد من بيته \_ المَقْهَى أكثر من مرة

تردَّد

على

إلى

في

الهُدْهُدُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 10/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها  
في المكان الفارغ:

خرج الباحث \_ الموضوع  
الذي تحدث عنه

خرج

في

إلى

من

على

عن

الهُدْهُدُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 11/32

اختر حروف الجر المناسبة وأملأها  
في المكان الفارغ:

أخذ الناقد \_ الكاتب لَقدّم ذكره  
المصادر

أخذ

على

ب

في

الهُدْهُدُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 12/32

اختر حروف الجر المناسبة وأملأها  
في المكان الفارغ:

إن الحريق بكاليفورنيا أتى \_  
خمسة عشر منزلا

أتى

ب

على

الهُدْهُدُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 11/32

اختر حروف الجر المناسبة وأملأها  
في المكان الفارغ:

أخذ الناقد \_ الكاتب لَقدّم ذكره  
المصادر

أخذ

على

ب

في

الهُدْهُدُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 13/32

اختر حروف الجر المناسبة وأملأها  
في المكان الفارغ:

دعا الناس \_ المجرم

دعا

على

إلى

ل

الهُدْهُدُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 12/32

اختر حروف الجر المناسبة وأملأها  
في المكان الفارغ:

إن الحريق بكاليفورنيا أتى \_  
خمسة عشر منزلا

أتى

ب

على

الهُدْهُدُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 13/32

اختر حروف الجر المناسبة وأملأها  
في المكان الفارغ:

دعا الناس \_ المجرم

دعا

على

إلى

ل

الهُدْهُدُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 14/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها في المكان الفارغ:

كلما **تقدّم** الشجاع \_ الأمام خطوة استخّنه عزّمه على متابعة الخطو

تقدم

ب

إلى

على

الهُدْهُدُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 15/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها في المكان الفارغ:

أخذ محمد \_ رأي أخيه

أخذ

على

ب

في

الهُدْهُدُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 14/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها في المكان الفارغ:

كلما **تقدّم** الشجاع \_ الأمام خطوة استخّنه عزّمه على متابعة الخطو

تقدم

ب

إلى

على

الهُدْهُدُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 16/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها في المكان الفارغ:

دعا خطيب مسجد الأقصى \_ الوحدة والتوحيد

دعا

على

إلى

ل

الهُدْهُدُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 15/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها في المكان الفارغ:

أخذ محمد \_ رأي أخيه

أخذ

على

ب

في

الهُدْهُدُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 16/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها في المكان الفارغ:

دعا خطيب مسجد الأقصى \_ الوحدة والتوحيد

دعا

على

إلى

ل

الهُدْهُدُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 17/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها في المكان الفارغ:

هذا الخبر **يتردد** \_ الألسنة بين الناس

تردّد

على

إلى

في

الهُدْهُدُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 18/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها في المكان الفارغ:

**خرج** الطالب \_ علم النحو

خرج

في

إلى

من

على

عن

الهُدْهُدُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 17/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها في المكان الفارغ:

هذا الخبر **يتردد** \_ الألسنة بين الناس

تردّد

على

إلى

في

الهُدْهُدُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 19/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها في المكان الفارغ:

**توقفت** القطارات الكهربائية \_ العمل مؤقتًا

توقف

عن

في

على

الهُدْهُدُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 18/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها في المكان الفارغ:

**خرج** الطالب \_ علم النحو

خرج

في

إلى

من

على

عن

الهُدْهُدُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 19/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها في المكان الفارغ:

**توقفت** القطارات الكهربائية \_ العمل مؤقتًا

توقف

عن

في

على

الهُدُودُ



## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 20/32

اختر حروف الجر المناسبة وأملأها  
في المكان الفارغ:

يقوم المسلمون \_ إنشاء  
المراكز الإسلامية

قام

ب

على

الهُدُودُ



## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 21/32

اختر حروف الجر المناسبة وأملأها  
في المكان الفارغ:

الرجل الذي يجلس على المقعد  
تقدّمَت به السنن

تقدم

ب

إلى

على

الهُدُودُ



## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 20/32

اختر حروف الجر المناسبة وأملأها  
في المكان الفارغ:

يقوم المسلمون \_ إنشاء  
المراكز الإسلامية

قام

ب

على

الهُدُودُ



## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 22/32

اختر حروف الجر المناسبة وأملأها  
في المكان الفارغ:

تحدث الرئيس التركي \_ حملات  
إعلامية غزبية

تحدث

عن

إلى

الهُدُودُ



## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 21/32

اختر حروف الجر المناسبة وأملأها  
في المكان الفارغ:

الرجل الذي يجلس على المقعد  
تقدّمَت به السنن

تقدم

ب

إلى

على

الهُدُودُ



## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 22/32

اختر حروف الجر المناسبة وأملأها  
في المكان الفارغ:

تحدث الرئيس التركي \_ حملات  
إعلامية غزبية

تحدث

عن

إلى

الهُدْهُدُ



## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 23/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها  
في المكان الفارغ:

أودّ أن أتحدّثَ \_\_ك في موضوع هام

تحدّث

عن

إلى

الهُدْهُدُ



## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 24/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها  
في المكان الفارغ:

كان طه حسين دائماً **يختلف** \_\_  
المدارس الدينية

اختلف

في

إلى

عن

الهُدْهُدُ



## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 23/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها  
في المكان الفارغ:

أودّ أن أتحدّثَ \_\_ك في موضوع هام

تحدّث

عن

إلى

الهُدْهُدُ



## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 25/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها  
في المكان الفارغ:

هذا الرجل دائماً **يتردد** \_\_ أموره  
ولا يثبت على رأي

تردد

على

إلى

في

الهُدْهُدُ



## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 24/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها  
في المكان الفارغ:

كان طه حسين دائماً **يختلف** \_\_  
المدارس الدينية

اختلف

في

إلى

عن

الهُدْهُدُ



## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 25/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها  
في المكان الفارغ:

هذا الرجل دائماً **يتردد** \_\_ أموره  
ولا يثبت على رأي

تردد

على

إلى

في

الهُدُودُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 28/32

اختر حروف الجر المناسبة وأملأها  
في المكان الفارغ:

جاء الرئيس \_ منطقة الخليج  
لمناقشة فكرة تخفيض أسعار النفط

جاء

ب

إلى

على

الهُدُودُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 27/32

اختر حروف الجر المناسبة وأملأها  
في المكان الفارغ:

توقف الرجل \_ مكانه لا يتحرك

توقف

عن

في

على

الهُدُودُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 26/32

اختر حروف الجر المناسبة وأملأها  
في المكان الفارغ:

جاء الرئيس \_ منطقة الخليج  
لمناقشة فكرة تخفيض أسعار النفط

جاء

ب

إلى

على

الهُدُودُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 28/32

اختر حروف الجر المناسبة وأملأها  
في المكان الفارغ:

يتقدم الرئيس \_ الجُزْب الآخر  
في الانتخابات

تقدم

ب

إلى

على

الهُدُودُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 27/32

اختر حروف الجر المناسبة وأملأها  
في المكان الفارغ:

توقف الرجل \_ مكانه لا يتحرك

توقف

عن

في

على

الهُدُودُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 28/32

اختر حروف الجر المناسبة وأملأها  
في المكان الفارغ:

يتقدم الرئيس \_ الجُزْب الآخر  
في الانتخابات

تقدم

ب

إلى

على

الهُدْهُدُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 29/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها  
في المكان الفارغ:

إعلان تمديد تقييد الحركة جاء  
\_\_ لسان وزير الدفاع

جاء

ب

إلى

على

الهُدْهُدُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 30/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها  
في المكان الفارغ:

فلسطين تُذَكِّرُ الأوروپيين بأن  
إسرائيل قامت \_\_ أرض مُغتَنَصبة

قام

ب

على

الهُدْهُدُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 29/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها  
في المكان الفارغ:

إعلان تمديد تقييد الحركة جاء  
\_\_ لسان وزير الدفاع

جاء

ب

إلى

على

الهُدْهُدُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 31/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها  
في المكان الفارغ:

توقف أمر التحقيقات بحادث سقوط  
الصاروخ \_\_ موافقة الرئيس

توقف

عن

في

على

الهُدْهُدُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 30/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها  
في المكان الفارغ:

فلسطين تُذَكِّرُ الأوروپيين بأن  
إسرائيل قامت \_\_ أرض مُغتَنَصبة

قام

ب

على

الهُدْهُدُ

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 31/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها  
في المكان الفارغ:

توقف أمر التحقيقات بحادث سقوط  
الصاروخ \_\_ موافقة الرئيس

توقف

عن

في

على

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 32/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها في المكان الفارغ:  
خرج الشعب \_ طاعة الرئيس

خرج

في إلى  
من على  
عن

التغذية الراجعة

خرج + إلى  
ظهر وغادر  
ذهب

خرج + في  
تجاوز وعدل  
نبغ في علم

خرج + على  
تمرد وثار عليه

## اختبار

تناوب حروف الجر المختلفة لفعل متعد واحد 32/32

اختر حروف الجر المناسبة واملأها في المكان الفارغ:  
خرج الشعب \_ طاعة الرئيس

خرج

في إلى  
من على  
عن

التغذية الراجعة

اختلف + عن  
لم يتفق على أمر ما

اختلف + إلى  
لرُدَّ وجاء إلى المكان المرة بلو الأخرى

اختلف + في  
وجود تباين الرأي ومعاكسه

التغذية الراجعة

أتى + ب  
أحضر الشيء وأوصله

أتى + على  
أهلك الشيء وقضى عليه

التغذية الراجعة

أخذ + في  
بدأ في شروع العمل

أخذ + ب  
التزم بشيء

أخذ + على  
التقد الشيء وأظهر مزاياه وعيوبه

**التغذية الراجعة**

**خرج + إلى**      **خرج + من**

ذهب      ظهر وغادر

**خرج + في**      **خرج + عن**

نبغ في علم      تجاوز وعدل

**خرج + على**

تمرد وثار عليه

**التغذية الراجعة**

**جاء + بـ**

ارتكب وفعل

**جاء + على**

صدر من شخص وظهر منه

**جاء + إلى**

أنى وأقبل

**التغذية الراجعة**

**دعا + ل**

طلب للشخص الخير

**دعا + على**

طلب للشخص الشر

**دعا + إلى**

الحث على العمل

**التغذية الراجعة**

**اختلف + عن**

لم يتفق على أمر ما

**اختلف + إلى**

تردد وجاء إلى المكان المرة تلو الأخرى

**اختلف + في**

وجود تباين الرأي ومعاكسه

**التغذية الراجعة**

**تردد + إلى**

قصد المكان مرارا وبين حين وآخر

**تردد + على**

تداول وانتقل من شخص إلى آخر

**تردد + في**

تشكك في أمر ما وارتاب

**التغذية الراجعة**

**خرج + إلى**      **خرج + من**

ذهب      ظهر وغادر

**خرج + في**      **خرج + عن**

نبغ في علم      تجاوز وعدل

**خرج + على**

تمرد وثار عليه

 التغذية الراجعة

أخذ + في

بدأ في شروع العمل

أخذ + ب

الترم بشيء

أخذ + على

انتقد الشيء وأظهر مزاياه  
وعُتِبَوه



 التغذية الراجعة


أتى + ب

أحضر الشيء وأوصله

أتى + على

أهلك الشيء وقضى عليه



 التغذية الراجعة

دعا + ل


طلب للشخص الخير

دعا + على

طلب للشخص الشر

دعا + إلى

الحث على العمل



 التغذية الراجعة

تقدّم + بـ

كَبُرَ وأَسْنُ

تقدّم + على

سبق وقُضِلَ على الآخر

تقدّم + إلى

تقَرَّبَ إلى المكان أو الشخص



 التغذية الراجعة

أخذ + في

بدأ في شروع العمل

أخذ + ب

الترم بشيء

أخذ + على

انتقد الشيء وأظهر مزاياه  
وعُتِبَوه



 التغذية الراجعة

دعا + ل

طلب للشخص الخير

دعا + على

طلب للشخص الشر

دعا + إلى

الحث على العمل



**التغذية الراجعة**

تردّد + إلى

قصد المكان مرارا وبين حين وآخر

تردد + على

تداول وانتقل من شخص إلى آخر

تردد + في

تشكك في أمر ما وارتاب

**التغذية الراجعة**

خرج + من

ظهر وغادر

خرج + إلى

ذهب

خرج + عن

تجاوز وعدل

خرج + في

نبغ في علم

خرج + على

تمزّد ونار عليه

**التغذية الراجعة**

توقّف + في

لا يتحرّك وثبت على مكان ما

توقّف + عن

تعطل وكفّ عن العمل

توقّف + على

اعتمد على شخص ووافق من طرف آخر

**التغذية الراجعة**

قام + بـ

فعل أمرا ما

قام + على

راقب الأمر ودام عليه

**التغذية الراجعة**

تقدّم + بـ

كبر وأسن

تقدّم + على

سبق وفضل على الآخر

تقدّم + إلى

نقرب إلى المكان أو الشخص

**التغذية الراجعة**

تحدّث + عن

أخبر بأمر ما وتكلّم عنه

تحدّث + إلى

خاطب شخصا وكلمه

 **التغذية الراجعة**

تحدّث + عن

أخبر بأمر ما وتكلّم عنه

تحدّث + إلى

خاطبَ شخصا وكلمه

 **التغذية الراجعة**

اختلف + عن

لم يتفق على أمر ما

اختلف + إلى

تردّد وجاء إلى المكان المرّة بلو الأخرى

اختلف + في

وجود تباين الرأي ومعاكسه

 **التغذية الراجعة**

تردّد + إلى

قصد المكان مرارا وبين حين وآخر

تردد + على

تداول وانتقل من شخص إلى آخر

تردد + في

تشكك في أمر ما وارتاب

 **التغذية الراجعة**

جاء + بـ

ارتكب وفعل

جاء + على

صدر من شخص وظهر منه

جاء + إلى

أتى وأقبل

 **التغذية الراجعة**

توقّف + في

لا يتحرّك ونبت على مكان ما

توقّف + عن

تعطل وكف عن العمل

توقّف + على

اعتمد على شخص ووافق من طرف آخر

 **التغذية الراجعة**

تقدّم + بـ

كبر وأسنن

تقدّم + على

سبق وقضّل على الآخر

تقدّم + إلى

تقرب إلى المكان أو الشخص

**التغذية الراجعة**

جاء + بـ

ارتكب وفعل

جاء + على

صدر من شخص وظهر منه

جاء + إلى

أبى وأقبل

**التغذية الراجعة**

قام + بـ

فعل أمرا ما

قام + على

راقب الأمر ودام عليه

**التغذية الراجعة**

توقّف + في

لا يتحرك وثبت على مكان ما

توقّف + عن

تعطل وكف عن العمل

توقّف + على

اعتمد على شخص ووافق من طرف آخر

**التغذية الراجعة**

خرج + إلى

خرج + من

ذهب

ظهر وغادر

خرج + في

خرج + عن

تجاوز وعدل

نبغ في علم

خرج + على

تمزّد ونار عليه

**مبارك عليك!**

**لنتنقل إلى**

**الاختبار الرابع**

**مراجعة**

التخصيص	النسبة
حرف الجر جزء واحد من الفعل في المعنى	يكمل حرف الجر واسم المجرور معنى الجملة
حذف أو تغيير حرف الجر يفسد الجملة/ يغير المعنى	حذف حرف الجر واسم المجرور لا يفسد الجملة

الهُدْهُدُ

اختبار

تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم على سبيل النسبة والتخصيص 1/20

عَينُ علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

سهرت بالليل وعملتُ بالناهار

نسبة

تخصيص

نبدأ

اختبار 4

تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم على سبيل النسبة والتخصيص

الهُدْهُدُ

اختبار

تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم على سبيل النسبة والتخصيص 2/20

عَينُ علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

مات الكلب بالجُوع

نسبة

تخصيص

الهُدْهُدُ

اختبار

تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم على سبيل النسبة والتخصيص 1/20

عَينُ علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

سهرت بالليل وعملتُ بالناهار

نسبة

تخصيص

الهُدْهُدُ

اختبار

تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم على سبيل النسبة والتخصيص 2/20

عَينُ علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

مات الكلب بالجُوع

نسبة

تخصيص

الهُدْهُدُ

اختبار

تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم على سبيل النسبة والتخصيص 1/20

عَينُ علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

سهرت بالليل وعملتُ بالناهار

نسبة

تخصيص

الهُدْهُدُ

اختبار

تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم على سبيل النسبة والتخصيص 3/20

عَينُ علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

تفقيتُ الطالبة عن المُحاضرة

نسبة

تخصيص

الهُدُودُ

## اختبار

تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص 3/20

عين علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

تغيّبتِ طالبة عن المُحاضرة

نسبة

تخصيص

?

الهُدُودُ

## اختبار

تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص 4/20

عين علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

صام من أول رمضان إلى آخره

نسبة

تخصيص

?

الهُدُودُ

## اختبار

تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص 4/20

عين علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

صام من أول رمضان إلى آخره

نسبة

تخصيص

?

الهُدُودُ

## اختبار

تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص 5/20

عين علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

انقلبتِ الجيش على الرئيس المَدَنِي

نسبة

تخصيص

?

الهُدُودُ

## اختبار

تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص 5/20

عين علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

انقلبتِ الجيش على الرئيس المَدَنِي

نسبة

تخصيص

?

الهُدُودُ

## اختبار

تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص 6/20

عين علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

استقبلنا الصُيُوف بالابتسام

نسبة

تخصيص

?

الهُدْهُدُ 

## اختبار

تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص 6/20

عَيِّن علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

استَقْبَلْنَا الصُّيُوفَ بِالْإِبْتِسَامِ

نسبة  
تخصيص  
?

الهُدْهُدُ 

## اختبار

تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص 7/20

عَيِّن علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

جَرَى سِبَاقَ الخَيْلِ فِي المَيْدَانِ

نسبة  
تخصيص  
?

الهُدْهُدُ 

## اختبار

تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص 7/20

عَيِّن علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

جَرَى سِبَاقَ الخَيْلِ فِي المَيْدَانِ

نسبة  
تخصيص  
?

الهُدْهُدُ 

## اختبار

تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص 8/20

عَيِّن علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

تَمَكَّنَ الجُنُودُ مِنَ التَّقَلُّبِ عَلَيْهِمُ

نسبة  
تخصيص  
?

الهُدْهُدُ 

## اختبار

تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص 8/20

عَيِّن علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

تَمَكَّنَ الجُنُودُ مِنَ التَّقَلُّبِ عَلَيْهِمُ

نسبة  
تخصيص  
?

الهُدْهُدُ 

## اختبار

تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص 9/20

عَيِّن علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

اشْتَرَيْتَ الكِتَابَ بِذَهْمَيْنِ

نسبة  
تخصيص  
?

الهُدْهُدُ

## اختبار

تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص 9/20

عَيِّن علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

اشترت الكتاب بـدُهْمَيْنِ

نسبة

تخصيص

?

الهُدْهُدُ

## اختبار

تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص 11/20

عَيِّن علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

فتح الرجل الباب بـقُوَّة

نسبة

تخصيص

?

الهُدْهُدُ

## اختبار

تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص 10/20

عَيِّن علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

تشاغَل الطالب عن واجباته المدرسية

نسبة

تخصيص

?

الهُدْهُدُ

## اختبار

تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص 11/20

عَيِّن علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

فتح الرجل الباب بـقُوَّة

نسبة

تخصيص

?

الهُدْهُدُ

## اختبار

تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص 10/20

عَيِّن علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

تشاغَل الطالب عن واجباته المدرسية

نسبة

تخصيص

?

الهُدْهُدُ

## اختبار

تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص 12/20

عَيِّن علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

غرقت القرية لارتفاع مستوى  
مياه البحر

نسبة

تخصيص

?

الهُدُودُ

## اختبار

تقيد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص

12/20

عَيِّن علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

غرقتُ القرية لارتفاع مستوى  
مياه البحر

نسبة

تخصيص

?

الهُدُودُ

## اختبار

تقيد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص

13/20

عَيِّن علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

تخلف زيد عن حضور الحفل  
لأسباب عائليَّة

نسبة

تخصيص

?

الهُدُودُ

## اختبار

تقيد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص

13/20

عَيِّن علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

تخلف زيد عن حضور الحفل  
لأسباب عائليَّة

نسبة

تخصيص

?

الهُدُودُ

## اختبار

تقيد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص

14/20

عَيِّن علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

استيقظتُ على نور الصباح

نسبة

تخصيص

?

الهُدُودُ

## اختبار

تقيد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص

14/20

عَيِّن علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

استيقظتُ على نور الصباح

نسبة

تخصيص

?

الهُدُودُ

## اختبار

تقيد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص

15/20

عَيِّن علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

ابتعدتُ عن المائدة

نسبة

تخصيص

?

الهُدْهُدُ 

## اختبار

تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص 15/20

عَنْ علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

ابتعدتُ عن المائدة

نسبة

تخصيص

?

الهُدْهُدُ 

## اختبار

تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص 16/20

عَنْ علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

أرغب في السفر إلى الصَّين

نسبة

تخصيص

?

الهُدْهُدُ 

## اختبار

تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص 16/20

عَنْ علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

أرغب في السفر إلى الصَّين

نسبة

تخصيص

?

الهُدْهُدُ 

## اختبار

تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص 17/20

عَنْ علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

لا أستمع إلى ما يقولونه

نسبة

تخصيص

?

الهُدْهُدُ 

## اختبار

تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص 17/20

عَنْ علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

لا أستمع إلى ما يقولونه

نسبة

تخصيص

?

الهُدْهُدُ 

## اختبار

تقييد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص 18/20

عَنْ علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

أريد أن أنام في سريري

نسبة

تخصيص

?

الهُدُودُ

## اختبار

تقيد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص

18/20

عَيِّن علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

أريد أن أنام في سريري

نسبة

تخصيص

?

الهُدُودُ

## اختبار

تقيد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص

20/20

عَيِّن علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

انزل أحمد عن أصحابه

نسبة

تخصيص

?

الهُدُودُ

## اختبار

تقيد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص

19/20

عَيِّن علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

يختلف مفهوم الإسلام عن  
مفهوم الإيمان

نسبة

تخصيص

?

الهُدُودُ

## اختبار

تقيد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص

20/20

عَيِّن علاقة (النسبة) أو (التخصيص) لحروف الجر  
بالأفعال المكتوبة بخط عريض في الجملة الآتية

انزل أحمد عن أصحابه

نسبة

تخصيص

?

الهُدُودُ

## اختبار

تقيد حرف الجر بالفعل المتعدي واللازم  
على سبيل النسبة والتخصيص

19/20

»

يختلف مفهوم الإسلام عن  
مفهوم الإيمان

نسبة

تخصيص

?

سهرتُ بالليل وعملتُ بالنهار

نسبة:  
التعبير عن زمان الفعل



  
**تمكّن الجنود من التغلّب عليهم**  
تخصيص:  
(تمكّن من) يدلّ على من يقدر  
على شيء

  
**اشترت الكتاب بدرهمين**  
نسبة:  
التعبير عن الكمية والوزن

  
**تشاغل الطالب عن واجباته المدرسية**  
تخصيص:  
(تشاغل عن) يدلّ على الإهمال

  
**فتح الرجل الباب بقوة**  
نسبة:  
التعبير عن صفة حدوث الفعل

  
**غرقت القرية لارتفاع مستوى مياه البحر**  
نسبة:  
التعبير عن سبب حدوث الفعل

  
**تخلّف زيد عن حضور الحفل لأسباب عائلية**  
تخصيص:  
(تخلّف عن) يدلّ على الغياب





انعزل أحمد عن أصحابه

تخصيص:  
(انعزل عن) يدل على الانعزال  
والانفصال



مبارك النجاح والتميز!