

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL İSLAM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
ARAP DİLİ VE BELAGATI BİLİM DALI

YABANCILARA ARAPÇA SÖZCÜK ÖĞRETİMİ STRATEJİLERİ
UYGULAMALI VE ANALİTİK BİR ARAŞTIRMA

Yüksek Lisans Tezi

DOAA AHMED MOHAMMED MOHAMMED ELAFIFI

İSTANBUL,2020

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL İSLAM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
ARAP DİLİ VE BELAGATI BİLİM DALI

**YABANCILARA ARAPÇA SÖZCÜK ÖĞRETİMİ STRATEJİLERİ
UYGULAMALI VE ANALİTİK BİR ARAŞTIRMA**

Yüksek Lisans Tezi

DOAA AHMED MOHAMMED MOHAMMED ELAFIFI

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi ALİ BENLİ

İSTANBUL,2020

الجمهورية التركية

جامعة مرمره- معهد العلوم الاجتماعية

العلوم الإسلامية الأساسية الفرع الرئيسي للعلوم

قسم اللغة العربية وبلاغتها

رسالة الماجستير

استراتيجيات تعليم المفردات العربية للناطقين بلغات أخرى
دراسة تحليلية تطبيقية

الطالبة: دعاء أحمد محمد محمد العفيفي

الأستاذ المشرف: د. علي بنلي

عضو الهيئة التدريسية بجامعة مرمره الحكومية

إسطنبول 2020

المحتويات

I	المحتويات
III.....	فهرس الأشكال
IV.....	فهرس الجداول
V.....	المختصرات
VI.....	ÖZET
VII	ABSTRACT
VIII	ملخص
1.....	المقدمة
5.....	1 الباب الأول : موقع المفردات في تعليم اللغات الثانية
5.....	1.1 المبحث الأول :الكلمة وأنواعها
5.....	1.1.1 ما هي الكلمة ؟
6.....	1.1.2 أنواع المفردات
10.....	1.1.3 أسس اختيار المفردات
11.....	1.1.4 ماذا يُقصد بمعرفة كلمة ما ؟
16.....	1.2 المبحث الثاني: مكانة المفردات في تعلم اللغة الثانية
16.....	1.2.1 أهمية المفردات في تعلم اللغة الثانية
18.....	1.2.2 علاقة المفردات بالمهارات الأخرى
21.....	1.3 المبحث الثالث: اللسانيات وتعليم مفردات اللغة الثانية
21.....	1.3.1 المفردات و طرائق تعليم اللغات الأجنبية
24.....	1.3.2 موقع المفردات في التنظير اللساني
41.....	2 الباب الثاني: المفردات بين النظرية والتطبيق
41.....	2.1 المبحث الأول: اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الثانية
43.....	2.1.1 أوجه الشبه بين اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الثانية
44.....	2.1.2 أوجه الاختلاف بين اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الثانية
46.....	2.2 المبحث الثاني: استراتيجيات التعلم
49.....	2.2.1 نظريات تعلم المفردات

2.3	المبحث الثالث: أساليب تدريس المفردات	52
2.3.1	دور المعلم في تعليم المفردات	52
2.3.2	أساليب توضيح المعنى	53
2.3.3	تخمين المعنى من السياق	53
2.3.4	اشتقاق الكلمة أو بنيتها	56
2.3.5	استخدام المعجم	60
2.3.6	استخدام قوائم المفردات	63
2.3.7	الترجمة	65
2.3.8	تقديم المفردات والنظريات الدلالية	69
2.3.8.1	الحقول الدلالية	69
2.3.8.2	الخراط الدلالية	70
2.3.9	الترادف والتضاد	70
2.3.10	التقارض اللغوي	71
2.3.11	استخدام الصور والمجسمات	73
3	الباب الثالث: دراسة لواقع استخدام استراتيجيات تعليم المفردات	74
3.1	هدف الدراسة	74
3.2	حدود الدراسة ومنهجها	74
3.3	الدراسات السابقة	75
3.4	تحليل بيانات أفراد العينة	77
3.5	صدق الاستبانة	80
3.6	النتائج الإحصائية للاستبانة	81
3.7	نتائج الاستبانة	91
4	النتائج والتوصيات	93
4.1	نتائج البحث	93
4.2	التوصيات	94
	المصادر والمراجع	95
	الملحقات	102

فهرس الأشكال

46.....	استراتيجيات التعلم
77.....	توزيع أفراد العينة على حسب الجنس
78.....	توزيع أفراد العينة حسب الدرجة العلمية
79.....	توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة
80.....	اختبار صدق وثبات الاستبانة
81.....	دور المعلم
82.....	مساهمة الإكثار من نصوص القراءة في تطوير مهارات المتعلم الإنتاجية – الكتابة والمحادثة
82.....	مساهمة الإكثار من نصوص الاستماع في تطوير مهارات المتعلم الإنتاجية – الكتابة والمحادثة
83.....	مساهمة المفردات في تطوير مهارات المتعلم الإنتاجية – الكتابة والمحادثة
83.....	مساهمة القواعد في تطوير مهارات المتعلم الإنتاجية – الكتابة والمحادثة
84.....	لمساعدة المتعلم على اكتساب المفردات الجديدة
84.....	مجموعات المفردات التي يحتفظ بها المتعلم في ذاكرته طويلة المدى خلال وقت قصير
85.....	فائدة عرض المفردات التي بينها علاقات دلالية
86.....	الترجمة و التذكر
86.....	هل تعد الترجمة أسلوبًا ناجحًا أم عائقًا للتعلم مع عدم وجود مقابل لكل المفردات في اللغة الأم؟
87.....	تعلم المفردات متعددة المعاني عن طريق الترجمة
87.....	فائدة تعلم المفردات مترجمة إلى لغة المتعلم الأم عند تعرضه لها لأول مرة
88.....	ما يقوم به المعلم عند سؤال المتعلم عن معنى كلمة من خارج الدرس

فهرس الجداول

31.....	نظرية الملامح الدلالية.....
42.....	احتمالات ستيرن (Stern) احتمالات لاكتساب اللغة.....
58.....	الأوزان العشرة.....
89.....	مناسبة الاستراتيجيات للمستويات اللغوية.....



المختصرات

ص	صفحة
ط	طبعة
ج	جزء
م	مجلد
P	page
Vol.	Volume
Eds.	Editions
AFL	Arabic as a Foreign Language
EFL	English as a Foreign Language
SSLA Journal	Studies in Second Language Acquisition Journal
RELC Journal	Regional Language Centre Journal
TESOL Journal	Teaching English to Speakers of Other Languages

ÖZET

Bu araştırma genel çerçevesine uygulamalı dilbilimin altına girmektedir ve diğer dilleri konuşmakta olanlara Arapça kelime öğretiminde ulaşılan bilgilerden yararlanmaktadır. Bu çalışma, Arap dili öğretmenlerinin sözcük öğretiminde yabancı dil olarak kullandıkları stratejiler ve bu stratejilerden bazılarının hakkında görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu konunun seçimi, yabancı dil öğretiminde sözcüğün öneminden, öğretimi ve öğreniminden ayrıca öğrencilerin dil düzeyini geliştirmede oynadığı rolden kaynaklanmaktadır.

Araştırma şu bölümlerden oluşmaktadır:

Giriş: Çevirisiyle birlikte araştırmanın bir özetini, daha sonra, araştırmanın önemini ve problemlerini içeren giriş, ayrıca, benimsenen metodoloji ve itimat edilen önceki çalışmaları içermektedir.

İlk Bölüm: İçinde, sözcüğün ikinci dillerin öğretimindeki pozisyonu ve öneminden, yabancı dil öğretiminin yöntemlerinde sözcüğün yerinden, ayrıca dilbilimsel kuramlaştırma, anlambilimsel dilbilim, psikolojik dilbilim, metinsel dilbilim ve diğerlerindeki değeri hakkından söz etmekteyiz.

İkinci Bölüm: Araştırmanın bu bölümünde, teoriden uygulamaya geçilmiştir, ana dilde sözcük edinim ile ikinci dil arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri sunulmuştur, ayrıca genel olarak öğrenim stratejileri ve özel olarak sözcük öğreniminin stratejilerini de ele alınmıştır, üstelik sözcük öğretimi için yöntem ve stratejileri detaylı olarak açıklanmıştır.

Üçüncü Bölüm: Bu uygulamalı bölümde, yabancılara Arapça öğretiminde çalışmakta olan öğretmenlerinin, sözcük öğretim stratejileri ve öğrencilerin dil düzeylerine uygunlukları hakkında görüşlerini incelemek, ve bu stratejilerden bazılarının ilişkin görüşlerini ortaya çıkartmak için bir anket yapılmıştır.

Dördüncü Bölüm: Bu bölümde, araştırmanın sonuçları bazı önerilerle birlikte sunulmuştur.

ABSTRACT

This research falls in the general framework under the applied linguistics and, utilizing what it reached in teaching Arabic vocabulary to speakers of other languages This study aimed to uncover the strategies used by teachers of the Arabic language as a foreign language in teaching vocabulary and their opinions on some of these strategies. The choice of this subject stemmed from the importance of the word, its study, and teaching in the teaching of foreign languages and its role in developing the linguistic level of learners.

We divided the research as follows:

Introduction: It contained a summary of the research with its translation, then an introduction which contained the importance of the research and its problem in addition to the methodology it adopted and the previous studies it relied on.

The first section: In it, we dealt with the position of vocabulary and its importance in teaching second languages, and we also discussed the status of vocabulary in methods of teaching foreign languages, and its position in linguistic theorizing, semantic linguistics, psychological linguistics, textual linguistics, and others.

Section Two: In this section of the research we moved from theory to practice, and presented the differences and similarities between the acquisition of vocabulary in the mother tongue and the second language, we also dealt in this section with learning strategies in general and strategies for learning vocabulary in particular, and we also dealt in detail with methods and strategies for teaching vocabulary.

Section Three: In this applied section, we conducted a questionnaire to study the opinions of Arabic teachers for speakers of other languages about vocabulary teaching strategies and their suitability for the linguistic levels of learners, in addition to revealing their beliefs related to some of these strategies.

Section Four: In this section, we have presented the findings of the research, along with some recommendations.

ملخص

يندرج هذا البحث في إطاره العام تحت اللسانيات التطبيقية، واستثمار ما توصلت إليه في تعليم المفردات العربية للناطقين بلغات أخرى، وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الاستراتيجيات التي يوظفها معلمو اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في تعليم المفردات وآرائهم حول بعض هذه الاستراتيجيات وكان اختيار هذا الموضوع نابعا من أهمية الكلمة ودراستها وتدريسها في تعليم اللغات الأجنبية والدور الذي تلعبه في تطوير المستوى اللغوي للمتعلمين.

وقد قسمنا البحث على النحو التالي:

المدخل: وقد جاء فيه ملخص البحث مع ترجمته، ثم المقدمة والتي احتوت على أهمية البحث ومشكلته بالإضافة إلى المنهجية التي تبناها و الدراسات السابقة التي اعتمد عليها.

القسم الأول: وقد تطرق البحث فيه إلى موقع المفردات وأهميتها في تعليم اللغات الثانية، كما تناول أيضا مكانة المفردات في طرائق تعليم اللغات الأجنبية ، وموقعها في التنظير اللساني، كالسانيات الدلالية، والسانيات النفسية، والسانيات النصية، وغيرها.

القسم الثاني: وفي هذا القسم من البحث والذي جاء بعنوان المفردات بين النظرية و التطبيق، وأوجه التشابه والاختلاف بين اكتساب المفردات في اللغة الأم واللغة الثانية، كما جاء في هذا القسم عرض لاستراتيجيات التعلم بشكل عام واستراتيجيات تعلم المفردات بشكل خاص، كما تناول بالتفصيل أبرز أساليب تدريس المفردات.

القسم الثالث: وفي هذا القسم التطبيقي والذي تم فيه تحليل نتائج الاستبانة التي أجريت لدراسة آراء معلمي العربية للناطقين بلغات أخرى حول استراتيجيات تدريس المفردات، ومناسبتها للمستويات اللغوية للمتعلمين، بالإضافة إلى الكشف عن اعتقاداتهم المتعلقة ببعض هذه الاستراتيجيات.

القسم الرابع: وقد ورد فيه النتائج التي توصل إليها البحث مع بعض التوصيات.

المقدمة

إن اللغة ظاهرة تميز المجتمع الإنساني عن غيره من الكائنات الأخرى، فقد استعمل الإنسان اللغة منذ آلاف السنين، للتعبير عن احتياجاته وللتواصل مع الآخرين، وكما جاء في تعريف ابن جني (المتوفي 392هـ) للغة في كتابه الخصائص في باب القول على اللغة أنها "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"¹، وهذا التعريف يعد من أكثر التعريفات التي تتسق مع طبيعة اللغة حيث استبعد ابن جني الخطأ الشائع أن اللغة ظاهرة مكتوبة، ومن خلال التعريف يوضح ابن جني طبيعة اللغة من جانب ووظيفتها من الجانب الآخر، كما أن هذا التعريف يُعد من أكثر التعريفات التي تتفق مع كثير من التعريفات الحديثة للغة.²

ويمكننا القول اعتماداً على تعريف ابن جني أن أي نظام لغوي يتكون من مجموعة من الأصوات تتألف منها كلمات يمكنها أن تكون جملاً لأداء معنى، وبواسطتها يتواصل الناس مع بعضهم ويعبرون عن أغراضهم.

ولما كانت الكلمة حلقة من حلقات التواصل اللغوي، كان من اللازم اعتبارها عنصراً أساسياً في تعلم اللغات بشكل عام وتعلم اللغات الأجنبية أو الثانية بشكل خاص، ولأهمية الكلمة ودراستها وتدريسها في عملية تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية كانت المفردات محور هذا البحث.

ورغم أن العديد من الدراسات الحديثة التي أجريت في مجال تعليم اللغات الأجنبية تؤكد على أهمية المفردات ودورها في قدرة المتعلم على استخدام اللغة وأن مهارات اللغة الأربع تعتمد بشكل أساسي على حصيلة المتعلم من المفردات خصوصاً في مراحل اللغة الأولى، وأن معرفة المتعلم بقدر كافٍ من الكلمات الشائعة يمكّنه من استعمال اللغة وتعلمها بنجاح إلا أن هذه الأهمية لم تنعكس على الأبحاث والدراسات المتعلقة بالمفردات العربية.

¹ ابن جني، أبي الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1955، ج1، ص33.

² حجازي، محمود فهمي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، 1998، ص10.

أهمية البحث:

عند تعليم اللغات بشكل عام يستلزم تعليم جوانب متعددة، ولما كانت كل لغة تتمتع بمجموعة من الصفات والخصائص الخاصة فكان من الطبيعي أن تحتاج كل لغة عند تعليمها بوصفها لغة ثانية إلى مجموعة من الاستراتيجيات التي تناسب طبيعتها الخاصة، وهذا ما يجري عند تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتعد المفردات واحدة من أهم الجوانب التي يحتاجها المتعلم لإتقان لغة ما، ورغم ذلك فإن ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها يعاني من قلة الأبحاث و الدراسات المتعلقة بالمفردات بشكل عام، وباستراتيجيات تعليم المفردات وتوجهات المعلمين في توظيفهم لهذه الاستراتيجيات أثناء تدريسهم المفردات.

يشمل تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى تعليم المفردات، والقواعد، والنطق، والتعبير، والقراءة، والثقافة؛ فإن اللغة تتكون من مفردات تحكمها مجموعة من القواعد، لذلك فإن التواصل يمكن أن يتحقق عن طريق المفردات التي يعرفها الطالب وإن احتوى كلامه على بعض الأخطاء النحوية، بينما قلة المفردات يعيق عملية التواصل بدرجة كبيرة.

تلعب المفردات دورًا كبيرًا في وصول متعلم اللغة للكفاءة اللغوية التي تمكنه من التحدث والكتابة والاستماع والقراءة والتواصل مع أبناء اللغة، فكلما كانت ذخيرة المتعلم المفرداتية واسعة، كانت فرصته للوصول إلى المستويات المتقدمة أكبر، لذلك فقد حاولنا في هذه الدراسة إلقاء الضوء على أهمية المفردات في تعليم العربية بوصفها لغة ثانية؛ فإن نقص المفردات لدى المتعلمين يُشكّل المصدر الرئيسي لمشاكلهم.

وقد ميّز بعض اللسانيين بين استراتيجيات تعلم المفردات واستراتيجيات تعليمها، حيث رأت سناوي (Sanaoui)³ أن استراتيجيات تعلم المفردات هي العادات التي يتبعها الطلاب في تعلم المفردات، أما استراتيجيات تعليم المفردات فتشمل الأفعال والإجراءات التي يقوم بها المعلم في الغرفة الصفية من أجل تعليم المفردات وممارستها، فاستراتيجيات التعلم هي التي يقوم بها المتعلمون بينما استراتيجيات التعليم هي التي يقوم بإجرائها المعلم.

³ Sanaoui, R., *Adult Learners' Approaches to Learning Vocabulary in Second Languages*. The Modern Language Journal, 1995, 79: 15-28.

ويشكل وعي المعلم بأهمية المفردات وطرق واستراتيجيات تدريسها عاملاً أساسياً في تخطي المتعلمين لمشكلاتهم مع نقص المفردات، فكان من الضروري الوقوف على آراء المعلمين حول مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تعليم المفردات العربية.

الدراسات السابقة:

شكّل كتاب "مفاهيم خاطئة حول تعلم وتعليم المفردات" لصاحبه كيث فولس (Keith Folse)⁴ نقطة انطلاق في هذا البحث حيث تناول الكتاب ثماني مغالطات حول تعلم وتعليم المفردات معتمداً على الدراسات والأبحاث التي أجريت في مجال تعليم اللغات الأجنبية.

وقد اعتمد البحث أيضاً على بعض الدراسات التي أجريت مجموعة من الاستبانات على متعلمي اللغة العربية للكشف عن أثر استخدام بعض استراتيجيات تعلم المفردات أو الاستراتيجيات التي يستخدمها بعض الطلاب أثناء التعلم ومن هذه الدراسات:

دراسة الهاشمي وعلي⁵ للكشف عن الاستراتيجيات التي يستخدمها دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها.

دراسة الشويرخ (Al-shuwairekh) دراسة للكشف عن العلاقة بين استخدام استراتيجيات تعلم المفردات والنجاح في تعلمها، واختبار العوامل الفردية والظرفية والاجتماعية في استخدام المفردات.⁶

كما استفاد البحث من دراسة أجراها أبو عمشة عن المفردات والتراكيب اللغوية عبر المستويات اللغوية لدارسي العربية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.⁷

⁴ فولس، كيث، مفاهيم خاطئة حول تعلم وتعليم المفردات، ترجمة إبراهيم بن رافع القرني، النشر العلمي والمطابع جامعة الملك سعود، الرياض، 2010.

⁵ الهاشمي، عبد الله وعلي، محمود، استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 8، عدد 2، 2012.

⁶ Al-Shuwairekh, S., *Vocabulary learning strategies used by AFL (Arabic as a Foreign Language) learners in Saudi Arabia*, Unpublished PHD dissertation, University of Leeds, 2001.

⁷ أبو عمشة، خالد حسين، المفردات والتراكيب اللغوية عبر المستويات اللغوية لدارسي العربية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، المؤتمر الدولي الأول في مركز اللغات بالجامعة الأردنية تحت عنوان أنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، الأردن، 2014.

مشكلة البحث:

انطلاقاً من أهمية اكتساب الثروة اللفظية كونها أهم تحد يواجه المتعلمين وكون المعلم حلقة أساسية في هذه العملية فكان السؤال الرئيسي: ما الإجراءات التي تُمكن المتعلم من تكوين حصيلة من المفردات تساهم في تطوير مستواه اللغوي؟

ومن خلال هذا السؤال الرئيسي يسعى البحث للإجابة عن هذه الأسئلة الفرعية:

1. ما أهمية تدريس المفردات في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية؟
2. ما الاستراتيجيات التي يفضلها المعلمون في تدريس المفردات العربية وفقاً للمستويات؟
3. ما اعتقادات المعلمين المتعلقة ببعض هذه الاستراتيجيات؟

منهجية البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي الذي اهتم بالكشف عن أهمية المفردات و أساليب تدريسها وموقعها في التنظير اللساني، كما كانت الاستبانة هي أداة الدراسة في القسم التطبيقي في البحث وقد تم تناول نتائجها بالدراسة والتحليل.

1 الباب الأول : موقع المفردات في تعليم اللغات الثانية

1.1 المبحث الأول :الكلمة وأنواعها

1.1.1 ما هي الكلمة ؟

حاول علماء اللغة في الشرق والغرب أن يضعوا تعريفات مختلفة للكلمة، وكما قال تمام حسان أن "الكلمة لا يمكن أن تُعرَّف تعريفاً ينطبق عليها في كل اللغات و إنما تستقل في كل لغة بتعريف خاص مُستقى من طبيعة اللغة ووسائلها الخاصة في التركيب"⁸، فوجد الكثير من تعريفات علماء العرب للكلمة تعرضوا فيها للكلمة واللفظ والقول، فقد عرفها الأشموني بأنها "قول مفرد" وقد شرح القول بأنه "لفظ دال على معنى"⁹ كما جاء تعريف صاحب شذور الذهب مماثلاً لتعريف الأشموني بأن "الكلمة قول مفرد"¹⁰، كما ربط ابن عقيل بين الكلمة ومعناها حيث عرف الكلمة بأنها "الكلمة هي اللفظ الموضوع لمعنى مفرد"¹¹.

وقد فرق تمام حسان بين الكلمة واللفظ في قوله " الفرق بين الكلمة واللفظ هو فرق بين اللغة والكلام، فاللغة (و الكلمة وحدة من وحداتها) صامتة، والكلام (واللفظ جزء من نسقة) محسوس، واللغة سُكون والكلمة حركة" فهو يرى أن الكلمة تكون مكتوبة أما اللفظ فمسموع.¹²

وقد حاول اللغويون المحدثون أن يضعوا تعريفاً للكلمة ومن أشهر هذه التعريفات تعريف بومفيلد (Boomfeild) "الكلمة هي أصغر وحدة لغوية حرة"¹³، و هي تختلف عن المورفيم الذي يعني أصغر وحدة لغوية ذات معنى، لأن الكلمة الواحدة ربما تتكون من أكثر من مورفيم ، مثال: كلمة "عامل" تتكون من مورفيم واحد أما كلمة "العامل" فهي تتكون من مورفيمين هما ال التعريف و عامل و هكذا كلمة "العاملون" فهي تتكون من ثلاثة مورفيمات هي ال + عامل + ون، وكل مورفيم من هذه المورفيمات يفيد معنى خاص.

⁸ حسان، تمام، *مناهج البحث في اللغة*، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1990، ص 225.

⁹ الأشموني، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، منهج السالك إلى ألفية ابن مالك، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، 1955، ط1، ج1، ص 10.

¹⁰ ابن هشام، جمال الدين أبو محمد عبد الله بن يوسف، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2001، ص 10.

¹¹ ابن عقيل، قاضي القضاة بهاء الدين عبد الله، شرح ابن عقيل، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة 1980، ط 20، ج 1، ص 16.

¹² حسان، تمام، *اللغة العربية معناها ومبناها*، دار الثقافة العربية، القاهرة، 1994، ص 317.

¹³ Boomfield, L, *Language*, George Allen & Unwin LTD, London, 1935, P 178.

كما أن للكلمة العربية صفات خاصة فكل كلمة لها جذر و ربما تأتي مجردة بدون أي حروف زيادة على الجذر وربما تكون مزيدة و قد تكون هذه الحروف سابقة بمعنى أن تأتي في بداية الكلمة أو داخله بأن تكون في وسط الكلمة أو لاحقة في آخرها، ومن المفيد أن يلفت المعلم نظر الطالب لهذه الخصوصية التي تتميز بها الكلمات العربية؛ لذلك فإن استثمار علم الصرف العربي والاشتقاق في تدريس المفردات أمر ضروري؛ فالكلمة "هي المادة الأساسية التي يبحثها علم الصرف وهي في الحقيقة أهم الوحدات اللغوية لأنها تشكل أهم مستوى للوحدات الدلالية"¹⁴.

ويمكننا أن نجتمع ما سبق في تعريف تمام حسان للكلمة العربية حيث قال "صيغة ذات وظيفة لغوية معينة في تركيب الجملة تقوم بدور وحدة من وحدات المعجم، وتصلح لأن تفرد، أو تحذف، أو تحشى، أو يغير موضعها، أو يستبدل بها غيرها، في السياق، وترجع في مادتها إلى أصول ثلاثة، وقد تلحق بها زوائد"¹⁵

1.1.2 أنواع المفردات

إن المفردات كما عرفها الناقبة هي " أدوات حمل المعنى كما أنها في ذات الوقت وسائل للتفكير، فبالمفردات يستطيع المتكلم أن يفكر ثم يُترجم فكره إلى كلمات تحمل ما يريد"¹⁶ وعند تقسيم المفردات يمكننا أن نرى تقسيمات عديدة ولكن أكثرها شيوعاً ما ذكره رشدي طعيمة¹⁷:

1. تقسيمها على حسب المهارات اللغوية: يمكن أن تقسم المفردات كالتالي:

- أ. مفردات للفهم understanding vocabulary : وهي تنقسم أيضاً إلى نوعين :
 - الاستماع و يقصد بها مجموع المفردات التي يستطيع الفرد التعرف عليها عندما يتصل بنص مسموع.
 - القراءة ويقصد بها مجموع المفردات التي يستطيع الفرد التعرف عليها عندما يتصل بها من خلال نص مطبوع.

ب. مفردات للكلام speaking vocabulary وهي أيضاً تنقسم إلى نوعين :

- عادية informal ويقصد بها مجموع المفردات التي يستخدمها الفرد في حياته اليومية.

¹⁴ الضامن، حاتم صالح، علم اللغة، وزارة التعليم العالي، جامعة بغداد بيت الحكمة، 1989، ص57.

¹⁵ حسان، تمام، اللغة العربية معناها ومبناها، ص258.

¹⁶ الناقبة، محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه مدخله طرق تدريسه، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة، 1985، ص161.

¹⁷ طعيمة، رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة، 1986، ط1، ج2، ص 616-618.

- موقفية formal وهي مجموعة الكلمات التي يحتفظ بها الفرد في ذاكرته ليستخدمها في موقف معين أو مناسبة معينة.

ت. مفردات للكتابة writing vocabulary وهي كذلك تنقسم إلى نوعين:

- عادية وهي التي يستخدمها الفرد في الاتصال الكتابي الشخصي مثل أخذ الملاحظات أو كتابة اليوميات أو المذكرات.

- موقفية وهي التي يستخدمها الفرد في مواقف الاتصال الكتابي الرسمي مثل تقديم طلب للعمل أو استقالة أو كتابة تقرير إلخ.....

ث. مفردات كامنة potential vocabulary وتنقسم كذلك إلى نوعين:

- سياقية context ويقصد بها مجموع الكلمات التي يمكن تفسيرها من السياق الذي وردت فيه.

- تحليلية analysis ويقصد بها مجموع الكلمات التي يمكن تفسيرها اعتماداً على خصائصها الصرفية كأن نرى ما يزيد عليها أو ينقص من الحروف أو في ضوء الإلمام بلغات أخرى.

2. ويمكن تقسيم المفردات أيضاً على حسب الاستخدام على النحو التالي:

- الكلمات النشيطة Active words

تلك الكلمات التي تُعلم ليستخدمها الطالب في إنتاجه محادثة وكتابة، كما أنها تُدرّس للاستعمال، وعند تدريس هذه الكلمات يجب على المعلم أن يُدرب الطالب على معنى الكلمة ونطقها و تهجئتها واستعمالها.

- الكلمات الخاملة passive words

تلك الكلمات التي يُتوقع من الطالب أن يفهمها إذا تعرض لها استماعاً أو قراءة، وهذه الكلمات تُدرّس للاستيعاب، و عند تدريس هذه الكلمات يُدرب الأستاذ الطالب على المعنى فقط حيث يستطيع الطالب فهمه إذا سمعه أو قرأه.

جميع الكلمات للطالب المبتدئ تعتبر كلمات نشيطة. و تظهر الحاجة إلى التفريق بين الكلمات عند تقدم الطالب في مراحل تعلم اللغة الأجنبية و تكبر قائمة المفردات الجديدة.

ومن المهم أن نعرف أن هذا التقسيم للكلمات ليس تقسيماً ثابتاً ، فبعض الكلمات تنتقل بشكل مستمر من الكلمات الخاملة إلى النشيطة و هذا يحدث عند تقدم الطالب في مستويات اللغة الثانية.

عند تعلم اللغة لأغراض خاصة يكون لكل برنامج لغوي كلماته النشيطة ، فبعض الكلمات تكون خاملة في برنامج لغوي ما ونشيطة في غيره؛ لأن لكل حقل من حقول المعرفة مفرداته و مصطلحاته،

فالمفردات النشيطة في برنامج يعني بالمصطلحات التجارية تكون مفردات خاملة في برنامج آخر خاص بتعليم اللغة لأغراض طبية .

الكم الذي يعرفه كل منا من الكلمات الخاملة أكبر بكثير من الكلمات النشيطة فنحن نعرف العديد من الكلمات و نفهمها عندما نقرأها أو نسمعها ولكن ليس بالضرورة أن نستخدمها جميعها وتكون نشيطة في كلامنا أو كتابتنا، فهي كلمات مخزونة في الذاكرة نتذكرها حين نسمعها ولكنها لا تقفز إلى الذاكرة بسرعة عندما نتكلم أو نكتب.

الكلمات النشيطة في الكتابة أكبر عددًا من الكلمات النشيطة في المحادثة؛ لأن الشخص عندما يكتب يكون لديه فرصة أكبر للتفكير و تذكر الكلمات و استدعائها من الذاكرة ومن ثم استخدامها أثناء الكتابة وهذا ما لا يكون متوفرًا عادة أثناء الكلام بالإضافة إلى أن موضوعات الكتابة عرضة للتقييم بشكل أكبر و تكون أكثر جدية و رسمية مما يبرز احتياجها للتنوع و الدقة في المفردات.

3. يمكن أيضًا تقسيم الكلمات بشكل آخر وهو تقسيمها على حسب المعنى إلى كلمات وظيفية و كلمات محتوى و كلمات عنقودية ، الكلمات الوظيفية لها أسماء أخرى فتسمى الكلمات الخاوية حيث أنها لا تحمل محتوى كبيرًا و يُطلق عليها أيضًا الكلمات التركيبية لأن لها وظيفة غير أداء العنى في حين يسميها البعض بالكلمات النحوية لأنها تساهم في بناء التركيب النحوي. هناك فروق عديدة بين هذه الأنواع الثلاثة من الكلمات:

- الكلمات الوظيفية:

تربط الكلمات الوظيفية كلمات المحتوى ببعضها البعض، مثل في جملة (ذهب الولد إلى المدرسة) كلمة "إلى" جعلت الجملة سليمة تركيبًا وربطتها ولكن لو قرأنا الجملة بدونها لفهمنا المعنى، الكلمات الوظيفية تشمل الحروف، وتشكل الكلمات الوظيفية نسبة ضئيلة من كلمات اللغة ، كما أن ليس لها سوى معنى دلالي و في بعض الأحيان لا يكون لها معنى في حد ذاتها مثل (أن) في جملة (أريد أن أستريح).

- كلمات المحتوى:

تساهم كلمات المحتوى في نقل المعنى بشكل أساسي، مثل في جملة (ذهب الولد إلى المدرسة) فكلمات المحتوى تشمل عادة الأسماء والأفعال و الصفات ومعظم كلمات اللغة هي من كلمات المحتوى، كما أن كلمات المحتوى تعطي نوعين من المعاني: معنى دلالي و معنى وجداني.

- الكلمات العنقودية:

يقصد بها مجموع الكلمات التي تنقل معنى معيناً وهي مستقلة بذاتها وإنما تحتاج إلى كلمات أخرى مساعدة تنقل من خلالها معنى خاصاً للمستقبل مثل كلمة (رغب)، فهذه الكلمة تكون بمعنى أحب في قولنا: رغب في ، بينما يتغير معناها تماماً وتكون بمعنى انصرف في قولنا: رغب عن.

في عملية تدريس اللغة يشكل التفريق بين كلمات المحتوى والكلمات الوظيفية أهمية كبيرة في تعليم المفردات من حيث طريقة تعليم كل منهما فالكلمات الوظيفية يجري تعليمها كجزء من تركيب لغوي بينما كلمات المحتوى تدرس على أساس أنها من المفردات بأسلوب تدريس المفردات الذي سيأتي ذكره فيما بعد وكذلك الكلمات العنقودية مع توضيح أن هذه الكلمات تأتي مع كلمات مساعدة هي التي تعطيها معنى خاصاً.

4. تقسم المفردات أيضاً على حسب التخصص : وتنقسم في هذا النوع أيضاً إلى قسمين :

- كلمات خادمة service words:

ويقصد بها مجموع الكلمات العامة التي يستخدمها الفرد في حياته اليومية وفي المواقف العادية كذلك المواقف الرسمية غير التخصصية.

- كلمات تخصصية special content words :

وهي مجموع الكلمات التي تنقل معاني خاصة أو تستخدم بكثرة في مجال معين. وتسمى أيضاً بالكلمات المحلية local word أو كلمات الاستخدام.

5. ومن العلماء من رأى تقسيم الكلمة تقسيماً ثلاثياً على النحو التالي:18

- المعنى: المعنى العام والخاص و الإيحائي والسياقي والنفسي إلخ.
- الشكل: شفوية، كتابية، نوعها وشكلها الصرفي.
- الاستعمال: وظائفها النحوية، متلازماتها، سماتها الخاصة كالذكورية وغيرها.

18 أبو عمشة، المفردات والتراكيب اللغوية، ص 251.

1.1.3 أسس اختيار المفردات

إن اللغة العربية مثل كل اللغات تحتوي على كم كبير من المفردات و على من يريد أن يتعلمها كلغة أجنبية أن يختار منها وينتقي، وقد يقوم مؤلف الكتاب التعليمي باختيار هذه الكلمات أو أن يقوم المعلم نفسه بهذه المهمة وفي كلتا الحالتين تتم عملية انتقاء أو اختيار للمفردات ولا بد لهذه العملية من معايير.¹⁹

تعددت معايير اختيار المفردات وتداخلت لكن من أهم تلك المعايير كما ذكرها الخولي:²⁰

- معيار الشيوع أو التواتر فدائماً ما تُفضل الكلمة شائعة الاستخدام على غيرها وعادة ما تساهم قوائم المفردات الشائعة في هذا الأمر، فالكلمات الشائعة تكون مفيدة عادة، فعندما تكون هناك أكثر من كلمة تعبر عن نفس المعنى تقريباً تكون الأولوية للكلمة الأكثر تكراراً والتي ستجعل المتعلم يتحدث بشكل مألوف.
- معيار القرب أو الملاصقة وهو إعطاء الأولوية للكلمات التي تتعلق بالبيئة المباشرة للمتعلم.
- معيار السهولة وهو إعطاء الأولوية للكلمات القياسية التي تخلو من صعوبة إملائية أو صوتية.
- معيار الفائدة أو كما يطلق عليه البعض معيار الأهمية حيث تقدم المفردات التي تشبع حاجة المتعلم في موضوعات معينة ذات أهمية بالنسبة له أو موضوعات كثيراً ما يحتاج المتعلم التعبير فيها على تلك المفردات التي من النادر أن يستخدمها، بغض النظر عن مدى سهولتها أو صعوبتها.
- معيار الشمول حيث تفضل المفردات التي تستخدم في عدة مجالات أو سياقات مختلفة على تلك المفردات ذات الاستخدام المحدود مثل: كلمة دار و كلمة بيت حيث أننا نجد أن كلمة بيت أكثر استخداماً فنقول بيتنا، بيت العنكبوت، بيت القصيد... إلخ.²¹

وقد لخصها أبو عمشة في بحثه عن المفردات والتراكيب في سياق تعليمها للناطقين بغير العربية إلى ستة أسس هي:²²

1. الشيوع: تفضيل الكلمة الواسعة الاستخدام على غيرها.
2. التوزع أو المدى: تفضل الكلمة المستعملة في كل البلاد العربية على الشائعة في بعضها فقط.

¹⁹ طعيمة، المرجع، ج 2، ص 618.

²⁰ الخولي، محمد علي، أساليب تدريس اللغة العربية، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض، ط3، 1989، ص100.

²¹ طعيمة، رشدي أحمد، تعليم القراءة والأدب استراتيجيات متنوعة لجمهور متنوع، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006 ص297.

²² أبو عمشة، المفردات و التراكيب اللغوية، ص 251.

3. الألفة: تفضّل الكلمة المألوفة على المهجورة.
4. الشمول: تفضيل الكلمة التي تعطي أكثر من مجال على المحصورة في مجال واحد.
5. الأهمية: تفضّل الكلمة التي يحتاج إليها الدارس أكثر من غيرها.
6. العروبة: تفضّل الكلمة العربية على غيرها.

كما أضاف أيضاً أنه عند الوصول بالدارس إلى المستوى التجريدي والمعنوي للمفردات ينبغي اعتماد معياريين لتقديم المفردات و اختيارها من القائمة.

المعيار الأول: هو أهمية المفردة على المستوى التركيبي للغة.

والمعيار الثاني: هو درجة حاجة الدارس للمفردات المعنوية.

ويفضل استعمال المفردات الجديدة في تراكيب مألوفة، و المفردات المألوفة في تراكيب ومواقف جديدة، و المفردة الجديدة تختلف درجة كونها جديدة حيث أنها قد تكون جديدة في بنائها، وقد تكون جديدة في نطقها، وقد تكون جديدة في معناها ودلالاتها بقسميها الدلالة الخاصة و الدلالة العامة وقد تكون جديدة في ذلك كله.²³

1.1.4 ماذا يُقصد بمعرفة كلمة ما ؟

من المتوقع لجواب هذا السؤال هو إن كان الطالب يعرف معنى الكلمة فهو بالطبع يعرف هذه الكلمة، ولكن في الحقيقة معرفة كلمة ما معرفة حقيقية لا يقتصر على معرفة المعنى فحسب.

من المعروف أن الكثير من الكلمات في اللغة العربية تحمل أكثر من معنى وربما يتغير معنى بعض الكلمات بتغير السياق الذي وردت فيه فلا يعني بالضرورة ترجمة الطالب لكلمة ما أنه يعرفها معرفة تامة.

وقد تناول هذا الموضوع العديد من المهتمين بمجال اللسانيات، منهم العالم اللساني مايكل ولاس (M.Wallace) الذي يرى أن معرفة كلمة باللغة الهدف كمعرفة الناطق الأصلي لها تعني الاقتدار على التعرف التام على المفردة في صورتها المنطوقة والمكتوبة، وإدراك ظلال المعنى وارتباطات المفردة بغيرها، مع ربطها بموضوع أو مفهوم مناسب، فضلاً عن القدرة على استدعائها وقت الحاجة،

²³ طعيمة، رشدي أحمد، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة، 1985، ص222.

واستعمالها استعمالاً سياقياً ونحويّاً بشكل صحيح، واستعمالها استعمالاً صحيحاً مع الكلمات التي تتضمن معها (المتلازمات اللفظية).²⁴

أما كارتن (McCarten) فهو يرى أن معرفة معنى الكلمة هو أمر معقد حيث أن معرفة كلمة ما يتضمن:²⁵

- 1- كيفية استعمال الكلمة إنتاجياً، مع القدرة على استدعائها وقت الحاجة للاستعمال الفعال.
 - 2- معرفة الاحتمالات المختلفة لمعنى الكلمة وفقاً للسياق في الخطاب المنطوق أو المكتوب أو كليهما.
 - 3- معرفة الأطر النحوية التي يمكن أن توضع فيها الكلمة، والبنى العميقة، والاشتقاقات التي يمكن تحصيلها منها.
 - 4- معرفة علاقة هذه الكلمة بغيرها من مفردات اللغة المتعلّمة، وكلمات اللغة الأم المتصلة بها.
 - 5- معرفة شيوع الكلمة ووظيفتها، ووظائفها الخطابية والتداولية، وأسلوبية استعمالها.
 - 6- معرفة المعاني التي تتصل بها، وأنماطها التلازمية.
 - 7- معرفة الكلمة بوصفها جزءاً من عبارات محددة يستدعيها الاستعمال كلما اقتضت الحاجة لذلك. وفي نفس السياق فقد رأى رشدي طعيمة أن معيار الكفاية في تعلم المفردات هو أن يستطيع المتعلم نطق المفردات نطقاً صحيحاً وفهماً سواءً أكانت مستقلة أم في سياق لغوي، فضلاً عن معرفة المتعلم لطريقة الاشتقاق من المفردات، وقدرته على استخدام الكلمة المناسبة في الوقت المناسب.²⁶
- وكما ورد من قبل فإن الكلمات التي تحمل معنى في ذاتها و تقوم بنقله في الجملة بشكل أساسي هي كلمات المحتوى و التي تنقسم إلى نوعين من المعاني، الأول هو المعنى الدلالي للكلمة و هو معناها الموضوعي الذي لا يختلف من شخص إلى شخص آخر و هو معنى عام مشترك بين ناطقي هذه اللغة أما النوع الآخر فهو النوع الوجداني والذي يمكننا أن نطلق عليه المعنى الضمني أيضاً وهو الذي يحمل صبغة ذاتية انفعالية تختلف من شخص إلى آخر و من شعب إلى آخر و قد يتأثر هذا المعنى بالتجارب الشخصية للفرد وربما بمعتقداته أيضاً.

²⁴Wallace, Michael J (1982). *Teaching vocabulary*. Heinemann Educational Books, London; Exeter, NH.

الوارد في : العناتي، وليد أحمد، مفردات العربية دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية، الرياض، 2009، ص 502.

²⁵ McCarten, J., *Teaching Vocabulary, Lessons from the Corpus, Lessons for the Classroom*, Cambridge University press. UK., 2007, P 696-700.

²⁶ طعيمة، رشدي أحمد، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، 1989، ص 194.

ودائمًا ما يكون المعنى الدلالي واضح ومباشر بينما المعنى الوجداني فهو لا يكون دائمًا على نفس القدر من المباشرة والوضوح، فالمعنى الضمني أو الوجداني لكلمة يمكن أن يتغير بمرور الوقت من معنى سلبي إلى معنى إيجابي والعكس و يمكن أيضًا أن يختلف هذا المعنى لنفس الكلمة من ثقافة إلى أخرى أو من شخص إلى آخر.

مثال : كلمة (نحيف) في نفسها تحمل معنى محايدًا إلا أن البعض عندما يسمعون جملة (تبدو نحيفًا) يعتبرونها إطرًا إيجابيًا بينما يعتبرها البعض الآخر تعليقًا سلبيًا وهذا يعتمد بشكل عام على تجارب الشخص الذاتية بينما تحمل كلمة (رشيق) معنى أكثر إيجابية عندما نتحدث عن الوزن وتحمل كلمة (هزيل) معنى سلبيًا.

ولذلك فإن من شروط معرفة كلمة ما أن يستطيع المتعلم أن يفرق بين معنى المفردة الدلالي والضمني وظلال المعنى بالإضافة إلى أن يستطيع استخدامها في سياقات مختلفة بشكل صحيح مع متلازماتها اللفظية إن وجدت.

وعلى ذلك يمكننا أن نستنتج أن المفردات في أي لغة من اللغات مسألة معقدة ومعرفة معنى كلمة ليس أمرًا مباشرًا لذلك إذا أردنا من الطالب أن يبرهن على معرفته لكلمة و نتأكد من معرفته إياها معرفة جيدة فعليًا أو لا أن نتأكد أنه تعلمها جيدًا فالتعلم الوافي يستلزم تعليمًا وافيًا، فالكلمة ليست مجرد معنى ولا مرادفًا ولا ترجمة ولا استخدامًا فحسب بل في الواقع معرفة كلمة ما هي مهمة متعددة الجوانب، لكن يمكننا أن نلخص مكونات معرفة الكلمة كما تناولها الخولي²⁷ بشكل مبسط في هذه النقاط:

1. أن يفهم الطالب معنى الكلمة إذا سمعها أو قرأها.
2. أن يستطيع المتعلم أن ينطق هذه الكلمة نطقًا صحيحًا إذا أراد استخدامها أثناء الكلام.
3. أن يستطيع المتعلم كتابة الكلمة كتابة صحيحة.
4. أن يستطيع استخدامها استخدامًا سليمًا ضمن سياق لغوي أثناء الكلام والكتابة - وفي سياقات مختلفة إذا كانت الكلمة تتحمل ذلك -.
5. أن يستطيع قراءة الكلمة إذا رآها مكتوبة منفردة أو في سياق لغوي.
6. و أن يفعل كل ذلك بسرعة عادية دون تردد أو تلثم.

²⁷ الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، ص 102.

ويظهر لنا أنه من الصعب على متعلم اللغة الثانية أن يتقن كل هذه المعارف المتعلقة بالمفردات إتقاناً كاملاً، و دائماً ما ستظل معرفته بمفردات اللغة الثانية منقوصة مهما تمكّن من اللغة؛ لأن في كثير من الأحيان ما يقتصر معرفة المتعلم بالمفردات على المعرفة النظرية التي لا تمكنه من استخدامها بشكل مرّن في كل حالاتها وأشكالها وسياقاتها المتنوعة، مما يجعله يقع في أخطاء في الاستعمال رغم وصول المتعلم إلى مستوى متقدم في اللغة . وتقودنا هذه النقطة إلى التفريق بين تعلم المفردات واكتسابها وأثره في تعذر تحصيل الكفاية المعجمية وهذا ما يشير إليه العناتي حيث أوضح أن " تعلم المفردة مرحلة أدنى من اكتسابها، فتعلمها يعني أن هذا المتعلم قد قدمت له هذه المفردة بمعناها ودلالاتها وعلاقتها بغيرها من المفردات، ولكن هذه المعرفة تظل منقوصة حين يعجز عن توظيفها في سياق مناسب أو ضمها إلى كلمة أخرى تتلازم معها و أما الاكتساب فيعني أن المتعلم تجاوز مرحلة المعرفة النظرية الاستقبالية إلى استعمالها وتوظيفها نحويًا وسياقيًا و أسلوبيًا مكافئًا لاستعمال ابن اللغة، ولعل هذه المعرفة الاكتسابية اللاواعية لا تتحصل إلا بالممارسة الاجتماعية و اللغوية المباشرة"²⁸.

ومن هنا يمكننا أن نلخص هذه النقطة في أن معرفة متعلم اللغة الثانية بكلمة ما تظل منقوصة إلى أن يستطيع استخدامها نحويًا وسياقيًا وأسلوبيًا ووظيفيًا بنفس كفاءة ابن اللغة وهو ما تصعب على المتعلم أن يصل إليه في كل السياقات بنفس الكفاءة، وهو ما يؤدي بنا إلى أن المتعلم الأجنبي و إن وصل إلى مستوى متقدم في اللغة الهدف فإن الكفاية المعجمية لديه تبقى قاصرة نسبيًا حيث أن معرفة كلمة ما مهمة متعددة الجوانب والمستويات يمكن أن نلخصها فيما يلي:

1. مستوى النطق والتهجئة: أن يستطيع المتعلم ربط الحرف بالصوت فيتقن نطق الكلمة وكتابتها في نفس الوقت، فأحياناً ما يسبب نطق بعض الكلمات وكتابتها إشكالاً مثلاً قراءة أو كتابة الكلمات التي تنتهي بألف مقصورة مثل (على ، إلى ، كبرى) وغيرها من المفردات.
2. الاستخدام: يستطيع استخدامها في كل السياقات وأن يقدر على استبدالها بمرادفاتها، كما أنه يقدر على فهم واستخدام الكلمة بمعناها الأساسي والضمني أو ما يعرف بظل المعنى بالإضافة إلى قدرته على استعمال المفردة مع متلازماتها.
3. المستوى النحوي والصرفي: يجب على المتعلم أن يعرف نوع الكلمة هل هي اسم أم فعل أم صفة أم مصدرًا وكيفية استخدامها بناء على نوعها وخصائصها، فبعض المعلمين يظن أن الطالب يستطيع دائماً أن يلاحظ الفرق في الاستخدام بين أقسام الكلمة أو بين المشتقات وهذا ما يحتاج إلى توجيه الطالب

²⁸ العناتي، مفردات العربية، ص 507.

ومساعدته على الإلمام بهذه التفاصيل وتدريبه على الاستخدامات المختلفة في ضوء المعرفة النحوية و
الصرف، ليستطيع اختيار الكلمة المناسبة واستخدامها في سياق مناسب بما يتفق مع القواعد النحوية.



1.2 المبحث الثاني: مكانة المفردات في تعلم اللغة الثانية

1.2.1 أهمية المفردات في تعلم اللغة الثانية

على الرغم من اتفاق جمهور معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، بأهمية تعليم المفردات الجديدة للدارسين، إلا أنه من الملاحظ قلة الأبحاث والدراسات التي عيّنت بها على مرّ عقود طويلة من الزمن، ولم يظهر الاهتمام الكافي بها إلا في مرحلة متأخرة، يمكن القول إنها بدأت منذ منتصف التسعينات من القرن الماضي.²⁹

يستلزم تعلم اللغة الثانية تعلم جوانب متعددة لتلك اللغة تشمل المفردات والقواعد والنطق والتعبير والقراءة والثقافة بل ولغة الجسد. ومع الأسف جرت العادة عند تعليم اللغة الثانية على أن يكون نصيب المفردات من الاهتمام أقل من نصيب أي من الجوانب الأخرى وخاصة القواعد. وربما يمكن أن نقرر دون شك أن المفردات هي أهم عناصر التمكن من اللغة الثانية.

على مدى سنوات اقتصرت دراسة اللغة الأجنبية على التحليل النحوي من خلال ترجمة الأعمال المكتوبة و يُلاحظ استبعاد المفردات أكاديميًا، أو اقتصار تقديمها على المنهج التعليمي في الفصول و من النادر أن نجد كتبًا أو سلاسل تعرض المفردات ثم تقدم تدريبات عليها و ربما اشتملت برامج اللغة على درس في القواعد أو درس في القراءة ولكنها من النادر أن تخصص درسًا للمفردات ، فمنذ زمن يفترض في دراسة اللغة الثانية أن المتعلم سيحصل على المفردات الكافية بدون تدريسها بشكل مباشر.

يُعبّر عن ذلك عالم اللغة البريطاني ويلكنز (Wilkins) بقوله: "بمقدورنا التعبير بشكل بسيط دون الإلمام بالقواعد لكننا لا نستطيع التعبير على الإطلاق دون معرفة المفردات اللازمة"³⁰، والقواعد على أهميتها، لا تغني الدارس غير الناطق بالعربية عن التمكن من المفردات أولاً وقبل كل شيء، فهي المشكلة الكبرى، والتحدّي الأصعب، الذي يواجهه الدارس في فهم النصوص المقروءة والمسموعة، فالمعرفة المفرداتية تعدّ أمرًا حاسمًا في فهم هذه النصوص، فضلاً عن دورها في الإنتاج اللغوي، المتمثّل بمهارتي المحادثة والكتابة. وفي السياق ذاته، ولإثبات الرأي نفسه، وجد كل من لوفر وسم (Laufer & Sim) أنّ المعرفة المفرداتية هي الأكثر أهميةً من بين العناصر الثلاثة اللازمة لتحقيق القدرة على القراءة في اللغة الثانية، يليها في الأهمية معرفة أدوات الخطاب، لتقع القواعد والتراكيب النحوية في المرتبة الثالثة والأخيرة في الأهمية.³¹

²⁹ فولس، مفاهيم خاطئة حول تعلم وتعليم المفردات، المقدمة ص ك.

³⁰ Wilkins, D., *Linguistics in language teaching*, Arnold, London, 1972, P 111.

³¹ Laufer, B. & Sim D., *Measuring and explaining the reading threshold needed for English for academic purposes texts*, Forging language annals, vol.18, 1985, p 405-411.

وفي استطلاع رأي أجري في ختام برامج أكاديمية مكثفة لمتعلمي اللغة الانجليزية كلغة ثانية أفاد المتعلمون البالغون أن اكتساب المفردات هو السبب الرئيسي فيما يتعرضون له من مشكلات و هم يدركون هذا المأزق و يدركون أيضاً أن المفردات هي الأداة التي يفتقرون إليها ليتمكنوا من الوصول إلى الإنتاج اللغوي الذي يتطلعون إليه. وفي استطلاع رأي أجري على عدد من متعلمي اللغة الانجليزية كلغة ثانية في ختام برنامج أكاديمي مكثف³² أفصح الطلاب عن رغبتهم الجامعة في تلقي المزيد من المفردات من خلال التدريس المباشر و اقترحوا "زيادة و تطوير المفردات" في المرتبة الثانية كوسيلة لتطوير تلك البرامج بعد إتاحة فرصة أكبر للتحدث داخل الفصل الدراسي. وهذا يبين بوضوح إدراك متعلمي اللغة الثانية لمدى أهمية المفردات في نجاح تعلم اللغة الثانية . وقد لاحظ ميرا (Meara) أن "متعلمي اللغة الثانية أنفسهم يعترفون بأنهم يواجهون صعوبة كبيرة مع المفردات ، وبمجرد تخطي المراحل الأولية لاكتساب اللغة الثانية، يدرك غالبية المتعلمين أن اكتساب المفردات هو المصدر الأكبر و الوحيد لمشاكلهم".³³

كما أن دارسي اللغات الأجنبية يرون أن مسألة تعلم المفردات من أكثر المسائل صعوبة في عملية تعلم اللغة الهدف حيث يتعين على المتعلم لتحصيل الثروة اللفظية اكتساب العديد من المعارف المتداخلة و المتنوعة مثل معرفة معاني الكلمات و كيفية كتابتها وصيغها، بالإضافة إلى استخداماتها وعلاقاتها بالكلمات الأخرى من حيث التصاحب والتضاد والاشتراك اللفظي.³⁴

ويرجع ستال وناجي (Stahl, S. A., & Nagy) صعوبة تعلم الكلمات إلى ثلاثة أسباب:³⁵
أولها: أنها ذات طبيعة متنامية، فلكي يكتسب المتعلم الكلمة لابد أن يتعرض لها أكثر من مرة في سياقات متنوعة؛ إذ تبدأ عملية اكتساب المفردة من مجرد ملاحظتها إلى استيعاب معناها وإدراك خصائصها الصرفية والدلالية، إلى معرفة استخداماتها في السياقات المتنوعة.
وثانيها: أن معنى الكلمة غير ثابت، بل يتغير وفقاً للسياق الذي ترد فيه .
وثالثها: أن الكلمات تتداخل فيما بينها؛ فمعرفة معنى كلمة ما كثيراً ما يرتبط بمعرفة معاني كلمات أخرى، ويتمثل ذلك فيما بين الكلمات من علاقات ترادف وتصاحب وتضاد وتجانس في اللفظ.

³²فولس، مفاهيم خاطئة حول تعلم وتعليم المفردات، ص 33.

³³ Meara.P. *vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning*, Language teaching linguistics, 1980, p 221.

³⁴ Çelik, S. & Toptaş, V., *Telling ELT Tales out of School: Vocabulary learning Strategy Use of Turkish EFL Learners*, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2010, Vol.3, p 62-70.

³⁵ Stahl, S. A., & Nagy, W. E., *Teaching word meanings*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2006, p18-19.

1.2.2 علاقة المفردات بالمهارات الأخرى

رغم أن التركيز على القواعد لم يعد الآن بالقدر الذي كان منتشرًا في السابق إلا أن المفردات مازالت في المراحل الأولى في الدراسات اللغوية، ففي الماضي كان العرف يجري على اعتبار القواعد أكثر أهمية من المفردات و نتج عن هذا كم هائل من الأبحاث في مجال القواعد على حساب مجال المفردات.³⁶

وانعكاسًا لتلك النظرة لاحظ ميجواشكا (Maiguaschka) أن دور المفردات كان ثانويًا ويهدف فقط إلى إيضاح بعض النقاط المتعلقة بالقواعد. وهناك سبب للمكانة المتدنية للمفردات مقابل القواعد و هو أن معلمي اللغة أنفسهم لا ينظرون إلى المفردات على أنها أمر معقد، فهم يعتقدون أن تعلم المفردات لا يعدو كونه مجرد حفظ لقوائم الكلمات و معانيها. كما أنه في الكثير من الأحيان يُعتقد أن المفردات أمر يمكن للمتعلمين اكتسابه بأنفسهم، ولا حاجة إلى إجراء أي عملية تعليمية خاصة بها مع استمرارهم في التركيز على القواعد و أنماط الجمل. إلا أن هذا الرأي أخذ في التغير مع تزايد البحوث حول كيفية اكتساب المتعلمين لمفردات اللغة الثانية.³⁷

وعند النظر إلى علاقة المفردات بمهارة كالقراءة نرى و بشكل واضح أن المفردات هي العنصر الأساسي في تنمية القدرة على القراءة فهناك العديد من الباحثين (الدرس Alderson 1984 ، نيشن و كودي Nation and Coady 1988 ، هاينز Haynes 1993 ، ديفس Davis 1994 ، وغيرهم) الذين لاحظوا وجود علاقة بين المعرفة بمفردات اللغة الثانية و بين القدرة على القراءة . وقد أشار هوكن و بلوخ (Huckin & Bloch) إلى أن قراء اللغة الثانية يعتمدون بشكل كبير على المعرفة المفرداتية عند النظر إلى نص مقروء لمحاولة استنباط معنى الكلمة غير المعروفة لهم، كما أن نقص هذه المعرفة هو العائق الأكبر الذي يجب على متعلمي اللغة الثانية التغلب عليه.³⁸

وعلى ذلك فإن الطالب أكثر ما يحتاجه لكي يتمكن من فهم نصٍ مقروءٍ هو كمّ من المفردات يؤهله لفهم هذا النص فليس العائق أمام القارئ هو نقص استراتيجيات القراءة بل هو نقص المعرفة المفرداتية والحاجة إليها فعند ترتيب العناصر اللازمة و الضرورية لقراءة نص ما بحسب الأهمية على النحو التالي: المعرفة المفرداتية، ثم الموضوع، ثم مؤشرات الخطاب، و أخيرًا التراكيب النحوية. أي أن

³⁶ فولس، مفاهيم خاطئة حول تعلم وتعليم المفردات، ص 34.

³⁷ فولس، مفاهيم خاطئة حول تعلم وتعليم المفردات، ص 36-37.

³⁸ Huckin, T., & Bloch, J., *Strategies for Inferring Word Meaning in Context: A cognitive model*, In T. Huckin, M. Haynes, & 1. Coady (Eds), *second language reading & vocabulary acquisition* Norwood, NJ, Ablex, 1993, P154.

المفردات تأتي في المرتبة الأولى من حيث الأهمية. وهذا ما ينطبق بشكل واضح على مهارة الاستماع أيضاً.

وعلاوة على ذلك فإن المفردات تعتبر العنصر الأساسي للتمكن من الإنتاج في مهارة الكتابة وكذلك في مهارة المحادثة حيث أن الواقع يشهد و الدراسات التجريبية قد كشفت أن القراء، والكتاب، و المتحدثين، و المستمعين الجيدين هم ممن لديهم حصيلة مفرداتية كبيرة تمكنهم من القيام بمهام هذه المهارات. وهذا يقودنا إلى التأكيد على صحة هذا القول بأن: " اللغة تتكون من مفردات نحوية لا من نحو مفرداتي أو معجمي"³⁹ فبدون القواعد قد يكون الاتصال ممكناً وإن كان يحتوي على بعض الأخطاء بينما سيكون مستحيلاً بدون مفردات. فالناس بشكل عام يمكنهم إيصال المعنى باستخدام قدر قليل من القواعد الصحيحة بينما يؤدي استخدام المفردة غير الصحيحة إلى إعاقة عملية التواصل بدرجة كبيرة. فيمكننا القول استناداً على ذلك بأنه على المعنيين بتدريس اللغة العربية كلغة ثانية من المعلمين والتربويين وواضعي المناهج أن يذهبوا لما هو أبعد من مجرد التركيز التقليدي على القواعد وهذا لا يعني أن نهمل القواعد بل يدعو إلى التركيز على الأنماط البنوية لكل مستوى من مستويات الكفاءة اللغوية للمتعلمين، والنظر إلى الجوانب المختلفة للمفردات التي يجب التركيز عليها تعلمًا وتعليمًا. فإن المعلمين بحاجة إلى أن يجعلوا المفردات أحد الأهداف الأساسية لمقرراتهم.

ومما سبق نخلص إلى أنه على المعلمين أن يدركوا أن قدرة طلابهم على فهمهم وفهم ما يقدمونه يتأثر بشكل مباشر بحصيلتهم المفرداتية، فإن فهمهم لمدرسهم الذي يتحدث باللغة العربية سيعتمد على لغة الجسد في البداية و على مقدار صبر المعلم وطلابه على تحصيل المعرفة المفرداتية التي ستمكنهم من التواصل اللغوي الحقيقي وسيعتمد أيضاً على إدراك المعلم لما يعرفه طلابه أو يجهلونه من المفردات اللازمة لهم في هذا المستوى، وهذا يعني أيضاً أن المعلم في حاجة إلى أن يتواصل مع المتعلمين بلغة تناسب مستواهم أو ربما تزيد قليلاً وهذا ما يشير إليه كراشن (Krashen)⁴⁰ بالرمز (I+1) حيث يشير هذا الحرف إلى مستوى الكفاءة اللغوية للمتعلم، بينما يشير +1 إلى مستوى أعلى قليلاً من قدرة الطلاب الحالية في اللغة الجديدة. ولكن على المعلم أن يعتمد بشكل أساسي على مفردات بسيطة وتجنب العبارات و التعبيرات الاصطلاحية وكذلك العامية عندما يبدو الطالب غير فاهم لما قال المعلم ولا يجب على المعلم أن يعيد صياغة ما قاله في بادئ الأمر أو شرحه بل يجب أن يحاول إعادة الكلمات نفسها لإتاحة

³⁹ Lewis, M., *The Lexical Approach*. Hove, UK: Language Teaching Publications, 1993, p36.

⁴⁰ Krashen, S., *we acquire vocabulary and spelling by reading. Additonal evidence fort he input hypothesis*, The Modem Language Journal, 1989, 73(4),P440-464.

فرصة للطالب كي يفهم ما قاله في المرة الأولى. و إذا كانت المفردات تبدو مفهومة في المرة الثالثة أو الرابعة يمكن للمعلم حينها أن يعيد صياغة بعض الأجزاء التي يريد إيصالها لطلابه.

على المعلم أيضًا ان يكون على دراية بالمشاكل اللغوية التي تنشأ من نقص المفردات عند طلابه حيث تتراوح مشاكل العديد من المتعلمين ما بين عدم فهمهم لقطعة قراءة أو مقطع مسموع وبين عدم قدرتهم على التعبير بدقة عن موضوع ما كتابة وتحديثًا بسبب عدم معرفتهم لعدد كبير من المفردات المطلوبة للتعبير في هذا السياق.

على المعلم أن يدرك عدد المفردات الغير معروفة لطلابه في كل مادة علمية مقدمة له سواء كانت نصًا مقروءًا أو مسموعًا؛ عدم معرفة عدد قليل من المفردات ليس أمرًا سيئًا لكن إذا كثرت المفردات الجديدة خاصة الكلمات التي يصعب فهمها فإن ذلك سيؤثر سلبيًا على ما هو مطلوب منهم. فالهدف من النشاط هو أداء هذه المهارة سواء كانت قراءة أو استماعًا و ليس تعلم الكثير من المفردات الجديدة، وفي حال وجود الكثير من المفردات الجديدة يجب على المعلم عدم استخدام هذه المادة أو إعادة صياغتها .

تستغرق عملية اختيار المفردات وقتًا طويلاً و عملية التعرض لهذه المفردات ثم تفعيلها و إجراء تمارين مكثفة عليها تستغرق وقتًا طويلاً أيضًا، وتكمن المشكلة أن في كثير من الأحيان لا يتاح للمعلم الوقت الكافي لذلك وعلى هذا فإن المعلم عليه أن يقوم باختيار المواد التعليمية التي تركز على المفردات وتجعلها هدفًا من أهدافها وفتغنييه عن القيام بهذا الدور حيث أنها تقدمها في قوائم أو على الأقل تكون الكلمات الجديدة مصحوبة بكلمات تفسيرية أو مكتوبة بخط مختلف . و تحتوي في الوقت نفسه على التدريبات و التمارين التي تساعد الطلاب على التدريب على المفردات ، فعادة يكون المعلم بحاجة إلى مواد تعليمية تظهر أهمية المفردات و تولي لها اهتمامًا من خلال التدريبات ليس لتدعيم المفردات فحسب بل لاسترجاع المفردات.

و من الضروري أيضًا أن تدرج المفردات في جميع الاختبارات التي يقوم بها المعلم أيًا كانت المهارة المستهدفة.

1.3 المبحث الثالث: اللسانيات وتعليم مفردات اللغة الثانية

1.3.1 المفردات و طرائق تعليم اللغات الأجنبية:

هناك طرائق متنوعة لتعليم اللغات الأجنبية و قد جرى حولها الكثير من الجدل و انتصر لكل طريقة بعض المختصين و أوضحوا مزايا و عيوب كل منها.

طرائق تعليم اللغات الأجنبية على اختلافها و اختلاف أسسها النظرية فإنها كانت تهدف بشكل عام إلى تمكين الطالب من إتقان اللغة على نحو شمولي فلم تكن تعتني بالتفاصيل الدقيقة لتعليم اللغة العربية على مستوياتها المختلفة و لذلك فإنه من الطبيعي ألا يكون للمفردات محل اهتمام مستقل أو مكانة واضحة في هذه الطرائق و فيما يلي بيان يوضح الأسس التي تعتمد عليها هذه الطرائق و موقع المفردات فيها ، و أهم هذه الطرائق هي:

1. طريقة النحو والترجمة:

تعد هذه الطريقة من أقدم الطرائق حتى أن البعض يدعوها بالطريقة القديمة أو التقليدية، وتهدف هذه الطريقة بشكل أساسي إلى تطوير مهارة الطالب في مهارتي القراءة والكتابة و تغفل تمامًا مهارة المحادثة. و تعتمد هذه الطريقة على اللغة الأم عن طريق الترجمة كوسيلة أساسية للوصول إلى هدفها كما تولي اهتمامًا كبيرًا للقواعد النحوية كوسيلة لتعلم اللغة وضبط صحتها.

اعتمدت طريقة النحو والترجمة على تقديم المفردات على شكل قوائم ثنائية اللغة كما أنها استفادت أيضًا من المعاجم الثنائية،⁴¹ ولأن هذه الطريقة تضع القواعد كأساس لإتقان اللغة لذلك كانت تزداد قيمة الكلمة كلما كانت تثبت قاعدة نحوية أو تقدم دليلاً عليها.

اعتماد هذه الطريقة بشكل أساسي على النصوص الكلاسيكية والأدبية جعل المفردات المقدمة للطلاب من المفردات التي تناسب هذا النوع من النصوص و ركز على استخدام هذه المفردات كتابة مع إهمالها محادثةً و بالتالي كانت المفردات التي يحتاجها الطالب في حياته اليومية و المفردات الأكثر شيوعاً أبعد ما يكون عن الذي يقدم له، فطريقة النحو و الترجمة لا تعتمد طريقة واضحة لاختيار المفردات بل تقدم المفردات التي ترد في النصوص المختارة فحسب.⁴²

2. الطريقة المباشرة:

⁴¹ Schmitt.N., *Vocabulary in language teaching* , cambridge university press, USA, 2000, p1.

⁴² العناتي، مفردات العربية، ص 486.

جاءت الطريقة المباشرة للرد على طريقة النحو و الترجمة فأولت اهتمامًا كبيرًا لمهارة المحادثة على أساس أن اللغة هي وسيلة للتواصل عن طريق الكلام بشكل أساسي كما أنها تجنبت استخدام الترجمة تمامًا ولم تستخدم هذه الطريقة القواعد النحوية كوسيلة لإكساب اللغة كسابقته. يتعلم الطالب المفردات في هذه الطريقة في داخل الصف عن طريق التفاعل المباشر باللغة الهدف و من ثم فأغلب المفردات التي يتعلمها الطالب تكون من الواقع المحيط به.⁴³

كما أشار الخولي فإن "هذه الطريقة تستخدم الاقتران المباشر بين الكلمة وما تدل عليه. كما تستخدم الاقتران المباشر بين الجملة و الموقف الذي تستخدم فيه و لهذا سميت بالطريقة المباشرة"⁴⁴ كانت أهم ركيزة في هذه الطريقة هي المحاكاة سواء في استخدام المفردات أو إنتاج تراكيب مشابهة للتراكيب التي يتعرض لها الطالب. ولأن هذه الطريقة لا تستخدم اللغة الأم في توضيح معاني الكلمات ولا تعتمد على الترجمة لذلك فإن كثير من الوقت يضيع ويبدل المعلم والطالب معًا الكثير من الجهد للوصول لمعنى المفردة و في أحيان ليست قليلة يصل الطالب إلى معنى غير دقيق للمفردة خصوصًا للمفردات المجردة المحسوسة .

3. الطريقة السمعية الشفوية:

جاءت هذه الطريقة أيضًا للرد على الطريقتين السابقتين ، كما سميت أيضًا بأسماء أخرى منها الطريقة اللغوية وأسلوب الجيش لأنها استخدمت أول ما استخدمت في تعليم العسكريين الأمريكيين اللغات الأجنبية.

صبت هذه الطريقة اهتمامها على المحادثة على حساب الكتابة و على ذلك رتبت المهارات الأربعة على هذا النحو: استماع ثم محادثة ثم قراءة ثم كتابة، فجاءت مهارة الاستماع قبل مهارة القراءة بين مهارات الاستقبال كما سبقت مهارة المحادثة مهارة الكتابة في مهارات الإنتاج. ولأن هذه الطريقة ركزت على مهارتي الاستماع والمحادثة بشكل أساسي فكانت المفردات غالبًا ما تكون من المفردات الأكثر شيوعًا ليستطيع الطالب استخدامها في المحادثة وهذا ما يخدم فلسفة هذه الطريقة و لكن هذا حصر المفردات المقدمة للطالب في المفردات المألوفة السهلة وأهمل المفردات التي تنتمي إلى المستويات الأخرى الأكثر صعوبة و اختزل الأنماط اللغوية المختلفة.

⁴³العناتي، مفردات العربية، ص 487.

⁴⁴ الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، ص 22.

4. الطريقة التواصلية:

نشأت هذه الطريقة بعد اعتراض اللساني الاجتماعي الأمريكي دل هايمز (Dell H. Hymes) على مفهوم الكفاية اللغوية الذي وضعه تشومسكي (Noam Chomsky) والذي يركز على النواحي النفسية والإدراكية و لا يلتفت إلى النواحي الاجتماعية و هو ما رآه هايمز مفهوماً قاصراً⁴⁵، ومن هنا اقترح هايمز مفهوم الكفاية التواصلية و الذي يعني القدرة على استخدام اللغة استخداماً صحيحاً يراعي مقتضيات المقام المختلفة، وهو ما عبرت عنه العرب بـ "لكل مقام مقال".

وقد أثرت فكرة الكفاية التواصلية على طرائق تعلم اللغات الأجنبية حيث أصبح الهدف من تعلم اللغة هو قدرة المتعلم الأجنبي على التواصل باللغة الهدف ، و كغيرها من طرائق تعليم اللغات الأجنبية لم تركز هذه الطريقة على المفردات و إنما ركزت على الاستخدام المناسب للأنماط التواصلية للأنماط التواصلية انطلاقاً من أن اللغة خطاب متكامل.

و خلاصة القول هنا أن "مفردات اللغة الأجنبية مثل مفردات اللغة الأم، فمثلاً يكتسب ابن اللغة مفرداتها في سياقات مختلفة وبتدرج طبيعي كذلك حال مفردات اللغة الثانية ، فإنها تكتسب بالتعرض التواصلية للغة الثانية"⁴⁶

5. المنهج الطبيعي:⁴⁷

اعتمد هذا المنهج على المدخلات المفيدة أو المادة اللغوية القابلة للاستيعاب بشكل أساسي ولم يركز على الإنتاج النحوي السليم في المقام الأول، لذلك احتلت المفردات مكانة كبيرة فيه كونها هي الحاملة للمعنى ولأهميتها في اكتساب اللغة الثانية من منظوره.

اعتنت هذه الطريقة بالمفردات كغيرها من جوانب اللغة و رأت أن من الضروري أن تكون المدخلات شائقة و متصلة بالموضوع و قد رأى كراشن (Krashen) أن أفضل طريقة لتعليم المفردات للمبتدئين هي القراءة وقد تبني هذه الفكرة التي أوردها في مقالته التي تدعو إلى اكتساب المفردات من خلال القراءة.⁴⁸

⁴⁵ Schmitt, N., *Vocabulary in language teaching*, P14.

⁴⁶ Coady, j. Huckin, T., *Second language vocabulary acquisition*, Cambridge university press, USA., 1998, P15.

⁴⁷ Coady, j. Huckin, T., *Second language vocabulary acquisition*, p15.

⁴⁸ Krashen, S., *we acquire vocabulary and spelling by reading. Additonal evidence fort he input hypothesis*, 73(4), P440-464.

6. منهج القراءة و التعلم الموقفي:

وهذا المنهج فيه اتجاهان يسيران معاً، الاتجاه الأول في أمريكا والذي قام على أفكار مايكل ويست (Michael West) وقد اعتمد على تكثيف القراءة لتطوير تعلم المفردات واكتسابها ، ويعتبر ويست من أكبر المساهمين في فكرة قوائم المفردات الشائعة بالقائمة التي أعدها وسُميت بقائمة الخدمة العامة للغة الإنجليزية وأوصى باستخدامها في المواد التعليمية عام 1953 ، أما الاتجاه الثاني ففي بريطانيا قام هارولد بالمر (Harold E. Palmer) بإنشاء حركة تعليم اللغة موقفياً والتي تعتمد على اختلاق مواقف تحاكي المواقف التي ربما يتعرض لها متعلم اللغة الثانية كحوار في السوق أو الفندق أو الحافلة. وتعد هذه الحركة أول طريقة تقدر المفردات في تعليم اللغة الثانية وتقدمها على أسس علمية في المواد التعليمية. ويعتبر العمل الذي قام به كل من بالمر و ويست هو حجر الأساس لوضع مبادئ لضبط المفردات التي تقدم في المواد التعليمية و كانت محاولتهما هي الخطوات الأولى لتقديم أساس علمي لاختيار المفردات لتأسيس مبادئ تصميم منهج في تعليم اللغة الثانية.

ومما سبق نستطيع أن نستنتج أنه رغم تعدد الطرق التي اعتنت بتدريس اللغات الأجنبية إلا أنها لم تولي اهتماماً بالمفردات كعنصر مستقل وهذا ما انتهى إليه شمت (Schmitt) في تقييمه لطرائق تدريس حيث أوضح أن "السمة الغالبة على هذه المناهج إلا منهج القراءة والتعليم الموقفي، أنها لم تعالج المفردات بطريقة منهجية"⁴⁹

1.3.2 موقع المفردات في التنظير اللساني:

"لم تلق المفردات عناية كبيرة في التنظير اللساني بمختلف مدارسه، بدأت حركة الاهتمام بالمفردات منذ سبعينيات القرن الماضي و لقد أسهم هذا الاهتمام في إسهامات في اللسانيات التطبيقية في تطوير وتعليم المفردات على نحو لافت."⁵⁰

⁴⁹ Schmitt, N., *Vocabulary in language teaching*, P.17.

⁵⁰ العناتي، مفردات العربية، ص 490.

ولكن هذا كان ظاهرًا في اللسانيات الغربية بينما ما تزال اللسانيات التطبيقية العربية مقصورة في أن تسهم في تطوير تدريس المفردات العربية للناطقين بغيرها.

أولاً: لسانيات الدلالة Semantic linguistics:

ينقسم علم اللغة إلى قسمين رئيسيين هما علم اللغة النظري والذي يعتبر علم الدلالة واحدًا من علومه و علم اللغة التطبيقي و الذي يهتم بتدريس اللغات بالإضافة إلى علم المعجم والترجمة و علم اللغة الاجتماعي والنفسي.

علم الدلالة هو أكثر علوم اللسانيات صلة بالمفردات، فعلم الدلالة كما يدل عليه اسمه يبحث في دلالات المفردات ومعانيها المختلفة، بالإضافة إلى انتظام هذه الدلالات وتفرعها. وأشهر تعريف لها في الأصول العربية ما ذكره عليُّ بنُ محمَّد الجرجاني (ت 816 هـ) في قوله: "الدَّلالةُ هي كَوْنُ الشَّيْءِ بحالةٍ يلزَمُ مِنَ العِلْمِ بها العِلْمُ بشيءٍ آخرَ، والشَّيْءُ الأوَّلُ هو الدَّالُّ، والثَّاني هو المدلول"⁵¹. وقد انعكست إنجازات النظرية اللسانية الحديثة في علم الدلالة ونشأت نظريات دلالية جديدة أو تطورات عن صورها القديمة، ولعل أبرز تلك النظريات المعاصرة تتمثل في:

1. العلاقات الدلالية:

تربط علاقات متنوعة بين معاني الكلمات ومعاني الجمل أيضاً، وتنقسم هذه العلاقات بين التشابه والاختلاف و أحياناً تكون بين هذا وذاك فتكون على درجة من الغموض في المعنى.

- العلاقات الدلالية المتشابهة تتضمن:

1. الترادف : وهو أن تتماثل كلمتين أو أكثر في المعنى فتكون كل منها مرادفة للأخرى و يمكن أن تحل محلها دون إحداث أي خلل في المعنى ويعد الخولي⁵² هذا التبادل هو أفضل معيار للترادف ويسميه ترادف تبادلي اشتمالي فالترادف إما أن يكون كاملاً مثل : (والدي = أبي / غني = ثري) فكل كلمة من تلك الكلمات يمكن استبدالها بمرادفتها في جميع السياقات أما الترادف الجزئي مثل : (عالٍ = مرتفع) لا ينطبق عليهما هذا الشرط حيث أننا يمكننا أن نقول (جبل عالٍ أو جبل مرتفع) بينما نقول (عالي الهمة ولا نقول مرتفع الهمة) فلو كان الترادف كاملاً لأمكننا ذلك. وفي الحقيقة يعد الترادف الكامل في اللغة نادر الحدوث حيث أنه من الصعب أن تتطابق كلمتان دون وجود فرق في المعنى أو الاستعمال.

⁵¹ الجرجاني، علي بن محمد، معجم التعريفات، تحقيق محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، 2012، ص 91.

⁵² الخولي، محمد علي، علم الدلالة، دار الفلاح، الأردن، 2001، ص 93.

2. التناظر: إذا تماثل معنى كلمتين فهما مترادفتان أما إذا تماثل معنى جملتين فهما متناظرتان، فالترادف هو علاقة بين معنى كلمتين بينما التناظر هو علاقة بين معنى جملتين. وللتناظر نوعان: الأول: هو استخدام نفس الكلمات في الجملتين باستثناء كلمة واحدة تستبدل بمرادفتها، مثل: سار أحمد والنهر أو مشى أحمد والنهر. والنوع الثاني: وهو التناظر عن طريق التحويل، مثل: كسر الولد الزجاج أو الزجاج كسره الولد. 3. الإنضواء: وهي إذا كانت الكلمة "س" تدرج تحت الكلمة "ص" فهي تنضوي تحتها، ويطلق عليه الاشتمال أيضًا. مثال: التفاح ينضوي تحت الفاكهة و هكذا. 4. الاستلزام: وهي علاقة بين جملتين، فإذا كانت الجملة الأولى صادقة فهذا يستلزم صدق الجملة الثانية منطقيًا. مثال: قابلت رجلاً ، قابلت شخصًا. فإذا كنت قد قابلت رجلاً فهو شخص بالضرورة. هذه المصطلحات الأربعة الهامة العلاقة بينهما هي الآتي: ⁵³

1. الترادف والتناظر هما علاقة تماثل في المعنى.
2. الترادف علاقة بين الكلمات متماثلة المعني والتناظر علاقة بين الجمل متماثلة المعنى.
3. الترادف انضواء متبادل والتناظر استلزام متبادل.
4. الاستلزام يمكن أن يكون في اتجاه واحد وكذلك الانضواء.
5. الترادف علاقة في اتجاهين وكذلك التناظر.
6. الترادف والانضواء علاقة بين الكلمات والتناظر والاستلزام علاقة بين الجمل.

- علاقات الاختلاف بين المعاني: ⁵⁴

من بين العلاقات التي تربط بين المعاني التي تنتمي إلى حقل دلالي واحد علاقات الاختلاف وهي:

1. التضاد: هو حالة اختلاف كامل في المعني بين الكلمات، فمن كان مبيئاً لا يكون حيّاً وما كان بارداً لا يكون ساخناً وهكذا، وللتضاد أنواع منها: التضاد الحاد و التضاد العكسي والدائري و العمودي والمتدرج والجزئي و غيرها.

⁵³ الخولي، محمد علي ، علم الدلالة، ص 102-103.

⁵⁴ الخولي، محمد علي ، علم الدلالة، ص 115-127.

2. التناقض: هو اختلاف في المعنى بين الجمل، وتكون الجملتان في حالة تناقض إذا استحال أن تكونا صادقتين في آن واحد، مثل: ولد إبراهيم عام 1985 و جملة أخرى عن إبراهيم ذاته، ولد إبراهيم عام 1990، فالجملة الأولى تناقض الجملة الثانية في المعنى و العكس صحيح، فلا يمكن أن تكون كلا الجملتين صادقتين.

التضاد يشبه التناقض حيث أن كلاهما علاقة اختلاف لكن التضاد هو اختلاف بين معني الكلمات و التناقض هو اختلاف بين معنى الجمل.

- غموض المعنى: 55

هو أيضًا أحد العلاقات الدلالية بين الكلمات و سبب هذا الغموض هو اشتراك معنيين أو أكثر في كلمة واحدة وهذا هو سبب الغموض و يطلق عليه أيضًا الاشتراك اللفظي.

الاشتراك اللفظي: ويقصد به هو وجود كلمة واحدة لها معنيان أو أكثر، أي أن الكلمة "س" يمكن أن تعني المعنى "ص" أو "ع" تكتب وتنطق في هذه الحالات بنفس الطريقة مثال: كلمة (سن) إما أن تعني عمر أو سن من الأسنان، فالمعنيان عمر و سن من الأسنان مشتركان في نفس الكلمة بنفس الحروف والنطق دون أي اختلاف. و في اللغة العربية إذا تتطابقت الكتابة تتطابق اللفظ غالبًا عكس الإنجليزية فيمكن أن نجد اشتراكًا لفظيًا فقط مثل كلمة (I و eye) مشتركتان لفظيًا لا كتابيًا أو اشتراكًا كتابيًا فقط بين الكلمتين دون وجود اشتراك لفظي مثل كلمة read الفعل يقرأ في زمن المضارع و كلمة read الماضي منه، فطريقة نطق الفعلين مختلفة رغم اشتراكهما كتابيًا. في العربية حالات الاشتراك اللفظي دون الكتابي محدودة جدًا مثل (يحيا - فعل مضارع، يحيي - اسم علم مذكر).

الاشتراك اللفظي يختلف عن الترادف حيث أن الاشتراك اللفظي يعني أن تكون الكلمة الواحدة متعددة المعاني وهذه المعاني ليست مترادفة، فكلمة عين يمكن تعني عين الإنسان أو عين الماء أو عين الإبرة أو الجاسوس وغيرها من المعاني فكل هذه المعاني ليست مترادفة ولكنها مشتركة لفظيًا في كلمة عين.

انتهت الدراسات الدلالية إلى تصنيف العلاقات الدلالية إلى تصنيفات متعددة وأبرز هذه العلاقات الدلالية ما ذكرناه في الفقرات السابقة وتقوم جملة العلاقات الدلالية التي تربط معنى الكلمة بغيرها من الكلمات من تشابه المعاني أو اختلافها أو غموضها و ما تستدعيه من إحياءات نفسية أو عاطفية، وما تقتضيه من مفردات تُلَازِمها (المتلازمات اللفظية) إلخ..، أما ما يتصل بنطاق بحثنا فيما يتعلق بالحقول

55 الخولي، محمد علي، علم الدلالة، 139-164.

الدلالية فقد استفاد اللسانيون التطبيقيون من العلاقات الدلالية لتكون وسيلتهم الرئيسة في شرح معاني الكلمات الجديدة في اللغة الأجنبية، فالترادف والاشتراك اللفظي والتضاد كانت أهم الوسائل التي يستعين بها المعلم لتقديم مفردات اللغة الجديدة على تفاوت المراحل التعليمية. كما كانت المتلازمات اللفظية وسيلة مهمة لتحديد سلوك المفردات في السياقات التداولية المختلفة، واختلاف المعاني السياقية و الاصطلاحية حين تنتقل دلالة مفردة إلى دلالة مفردة جديدة ينشئها التركيب المتلازم. فهذه العلاقات الدلالية بين المفردات اعتبرها اللسانيون التطبيقيون أحد الأدوات التي يمكن للمعلم استخدامها لشرح المفردة الجديدة بخلاف استخدامها أيضاً في قوائم المفردات الثنائية اللغة التي تقوم بشكل أساسي على مفهوم المكافئ الدلالي (الترجمي) فيمثل نقطة أساسية و جوهرية في تعليم اللغة لغير الناطقين بها حيث أن تلك القوائم تقوم على مبدأ التشابه أو التكافؤ الدلالي.

2. نظرية الحقول الدلالية

تحتوي اللغة الواحدة على مئات الآلاف من الكلمات وربما أكثر، وكل مجموعة من هذه الكلمات تندرج تحت صنف أو عنوان ويتراوح عدد هذه الكلمات بين كلمتين إلى آلاف الكلمات، فالحقل الدلالي علاقة معنوية تربط بين عدد من الكلمات وتختلف هذه الحقول سعة وعناصرًا حسب التصنيف فقد يكون عامًا واسعًا أو أكثر دقة وتضييقًا، وتربط الكلمات داخل الحقل الدلالي الواحد خصائص نموذجية تجعله متميزًا عن غيره.

مفهوم النظرية⁵⁶: "الحقل الدلالي أو الحقل المعجمي هو مجموعة من الكلمات ترتبط دلالاتها وتوضع عادة تحت لفظ عام يجمعها".

ووفقًا لهذه النظرية لكي يتحقق فهم معنى كلمة يجب أن تُفهم كذلك مجموعة الكلمات المتعلقة بها دلاليًا، و الهدف من هذه النظرية هو النظر لكل كلمة كونها جزء من حقل دلالي مع مجموعة من الكلمات الأخرى و النظر في هذه العلاقات التي تجمع بينها.

ويتفق أصحاب هذه النظرية على جملة من المبادئ هي:⁵⁷

1. لا وحدة معجمية عضو في أكثر من حقل.
2. لا وحدة معجمية لا تنتمي إلى حقل معين.
3. استحالة دراسة المفردات بعيدًا عن تركيبها النحوي.
4. لا يصح إغفال السياق الذي ترد فيه الكلمة.

⁵⁶ عمر، أحمد مختار، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1998، ص 79.

⁵⁷ Lyons, J., *Semantics*, Vol.1 Cambridge university, 1977, p 268-269.

وقد وسع بعضهم مفهوم الحقول الدلالية ليشمل: ⁵⁸

- الكلمات المترادفة والكلمات المتضادة
- الأوزان الاشتقاقية وأطلق عليها الحقول الدلالية الصرفية
- أجزاء الكلام وتصنيفاتها النحوية
- الكلمات السنتجماتية syntagmatic fields وتشمل مجموعة الكلمات المشتركة في الاستعمال وإن كانت لا تنتمي لنفس الموقع النحوي مثل (كلب ونباح / طعام ويقدم)
- نظرية الحقول الدلالية تساعدنا في جوانب عديدة نظريًا وتطبيقيًا على حد سواء: ⁵⁹

1. تسهل الحقول الدلالية عملية كشف العلاقات بين معاني الكلمات كالتراصف والتضاد والانصواء، لأن هذه العلاقات بالأساس هي علاقات بين كلمات من حقل دلالي واحد.
2. صنع معجم يعتمد على الحقول الدلالية ليكون عندنا تجميع للكلمات قائم على المعنى ليس على الترتيب الأبجدي فقط.
3. تقسيم الكلمات إلى حقول دلالية يجعل الدراسات المقارنة بين اللغات أسهل وأشمل فنعرف أين تتشابه اللغات وأين تتقابل على مستوى الكلمات.
4. الحقول الدلالية تعطينا صورة متكاملة عن طبيعة اللغة، لأنها تقوم على التصنيف والتجميع المعتمد على الدلالة والمعنى.

وعلى المستوى التطبيقي فقد هدت هذه النظرية اللسانيين التطبيقيين و مؤلفي مناهج اللغة الثانية إلى عدد من طرق تعليم المفردات منها: التعليم بالحقول الدلالية، والعائلة الدلالية، والخرائط الدلالية، والكلمة المفتاح.

ولكن استخدام هذه النظرية في تعليم المفردات سلاح ذو حدين ففي تجربة أجراها وارنج (Waring) ⁶⁰ على مجموعة من المتحدثين باليابانية و متعلمي الإنجليزية بوصفها لغة ثانية حيث قدم لهم كلمات من ثلاثة أزواج تنتمي لحقل دلالي واحد و ثلاثة أزواج أخرى تشكل مجموعة غير مترابطة، وكانت النتيجة أن المتعلمين استطاعوا إلى وقت أقل بنسبة 50% لإتقان مجموعة الكلمات غير المترابطة مقارنة بالكلمات التي يربطها حقل دلالي واحد. وتوصلت الدراسة إلى أن التجميع الدلالي لمفردات اللغة الثانية يمثل عائقًا أمام عملية تعلم المفردات، بينما يسهم التجميع الموضوعي في تيسير تعلم المفردات.

⁵⁸ عمر، أحمد مختار، علم الدلالة، ص 80-81.

⁵⁹ الخولي، علم الدلالة، ص 181-182.

⁶⁰ Waring, R., *The negative effects of learning words in semantic sets. System*, 25(2), 1997, p 261-274.

و من النتائج المثيرة للاهتمام ما تبين من أن درجة التأثير الايجابي للتعلم من خلال التجميع الموضوعي لم تكن موازية للتأثير السلبي للتعلم من خلال التجميع الدلالي. وبمعنى آخر، كان التعلم عن طريق التجميع الموضوعي مفيداً لمختلف المتعلمين بدرجات متفاوتة، وفي المقابل، أثبت التعلم عن طريق التجميع الدلالي عدم جدواه في جميع الحالات تقريباً.

ولكن يمكن الاستفادة من الحقول الدلالية في هذه الحالات:

لا يقدم المعلم الكلمات بشكل أولي في مجموعات دلالية بل يقدمها باستخدام طريقة العرض الموضوعي قدر الإمكان و يقوم بتخصيص التمارين والأنشطة التي تعرض مفردات المجموعة الدلالية المتجاورة للمراجعة فقط وليس عند بداية التعلم حيث تكون المجموعات الدلالية ذات جدوى عند مراجعة المفردات.

غالبًا ما تعد الكلمات المنتمية إلى العديد من الحقول الدلالية أساسًا للألعاب اللغوية. فالأنشطة تعتمد على تصنيف المفردات داخل الحقول الدلالية ربما تكون وسيلة ممتازة لمراجعة المفردات المعروفة أو التي سبق التعرض لها ولو بشكل بسيط في حين أن هذه الأنشطة تكون مربكة للغاية لمن يتعلم هذه المفردات للمرة الأولى.

3. نظرية الملامح الدلالية المميزة:

تحليل الكلمة يحتاج إلى تحليلها إلى سمات مميزة الملامح ذات العلاقة، وتقوم هذه النظرية على أن لكل ملامح دلالية تميزها، فقد تشترك مع غيرها في بعض الملامح ولكنها تنفرد عنها بملامح أخرى وتعتمد هذه النظرية في تحليلها للملامح الدلالية على تقنية العلامتين الرياضيتين (+، -) فالعلامة (+) تعني أن السمة الدلالية موجودة والعلامة (-) تعني افتقاد الكلمة لهذه السمة. وقد وضع الخولي هذه التحليل في هذا المثال:⁶¹

الكلمة	اللامح / السمات الدلالية			
	حيّ	إنسان	ذكر	صغير السن
ولد	+	+	+	+
بنت	+	+	-	+
رجل	+	+	+	-
امراة	+	+	-	-

نظرية الملامح الدلالية

وبهذا الشكل وتوضح هذه النظرية عن طريق السمات المشتركة أو المختلفة و توضح علاقات الترادف والتضاد بين الكلمات من الحقل الدلالي الواحد، وإذا ربطنا هذه النظرية بموضوع البحث فقد أصبحت هذه النظرية أسلوبًا لتعليم الطلبة غير الناطقين باللغة معنى الكلمات المقصودة، وإنما يكون ذلك بالتركيز على أبرز الملامح الدلالية الواسمة للكلمة. وظاهر أن هذه الملامح الدلالية تمثل ضابطًا و معيارًا مهمًا لاستعمال الكلمات في سياقات مختلفة، وإذ يستطيع المتعلم أن يحدد ما يصلح من الاستعمالات لسياق محدد وما لا يصلح .

⁶¹ الخولي، علم الدلالة، ص 198.

ثانيًا: اللسانيات النفسية Psycholinguistics:

كان من تداخل اللسانيات و علم النفس نشأة هذا الفرع الذي ينسب أحيانًا إلى علم النفس وأحيانًا إلى اللسانيات، تعنتي اللسانيات النفسية بدراسة الظواهر اللغوية بوصفها سلوكًا يمكن إخضاعه للدراسة وفقًا للمناهج والأساليب النفسية المختلفة، وينصب اهتمام اللسانيات النفسية على دراسة عمليتي الاكتساب و الأداء اللغويتين و ما يرتبط بها من آليات فكرية ومعرفية متنوعة.⁶²

ومن هنا فإن إسهام اللسانيات النفسية في تعلم اللغة الثانية وتعليمها و اكتسابها إسهامًا محوريًا، ذلك أنها تسعى إلى الوصول إلى العوامل النفسية والعقلية التي تساعد في إنجاح هذه العملية ومن المعروف أن الأسس النفسية كانت مصاحبة للنظريات اللسانية الرئيسية كعامل رئيسيٍّ موجهٍ ومنظمٍ لهذه المدارس سواء المدرسة البنوية التي اعتمدت على علم النفس السلوكي التي أقرت أنه لا فرق بين اكتساب اللغة الأم و تعلم اللغة الثانية وأنه لا دور للعقل في تلك العملية، ومن هنا نشأت الطريقة السمعية الشفوية والتي تنص على التكرار والمحاكاة للأنماط اللغوية حتى يتم اختزانها، وهذا ما عارضته المدرسة التحويلية وعلى رأسها تشومسكي الذي نقض البنوية وقوّض أركانها معتمدًا على علم النفس المعرفي الإدراكي والذي لم يقبل أن يتعلم الإنسان اللغة كالحوان في تغييب كامل لدور العقل في هذه العملية ، وإن كانت التحويلية لم تقدم طريقة محددة في تعليم اللغات الثانية فإنها قدمت أفكارًا كانت أساسًا مهمًا لنظريات تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها.

و على هذا يتضح لنا أن اللسانيات النفسية وثيقة الصلة بمجال تعلم واكتساب اللغات و لعبت دورًا كبيرًا في تطبيق أسسها في مجالات تعليم اللغات الأجنبية كلها من إعداد المواد العلمية و طرق التدريس و طرق القياس والتقييم و إعداد الاختبارات إلى تأهيل المعلمين وتدريبهم.

وإذا حاولنا ربط ما سبق بتعليم المفردات لوجدنا أن اللسانيات النفسية أسهمت إسهامًا مهمًا وأساسيًا، فقد أضحت خلاصاتها أساسًا في معالجة المفردات فيما يتعلق بعلاقة المعجم الذهني في اللغة الأولى بالمعجم الذهني في اللغة الثانية، وكيفية تمثيل كل واحد منهما في الدماغ و الذاكرة و تمثيل المعنى و صعوبة الكلمة و اللغة البيئية.

فقد ناقشت جوانا شانل (Joanna Channal) ⁶³ في كتاب (تعليم المفردات و اللغة) في فصل خاص علاقة اللسانيات النفسية باكتساب مفردات اللغة الثانية وركزت على تشكل المعجم الذهني لمفردات اللغة الثانية و قد وضعت أولويات ثلاثة لمناقشة هذه المسألة وهي:

⁶² العناتي، وليد أحمد، اللسانيات التطبيقية وتعليم العربية لغير الناطقين بها، دار الجوهرة، عمان ، 2003، ص 23.

⁶³ Channal, Joanna, Psycholinguistic considerations in the study of l2 Vocabulary acquisition in: Carter .R & McCarthy M. , Vocabulary and language teaching, 1988, p83-96.

1. التمييز بين التعلم و الاكتساب، و خلاصته أن التعليم عملية أما الاكتساب فهو النتيجة النهائية لهذه العملية ومن هنا يأتي الفرق بين ما يُسمى بالتعرض و الإنتاج، حيث أن التعرض هو محاولة للتعرف على المفردات وتعلّمها بينما الإنتاج فهو استخدام ما تم تعلّمه من مفردات بشكل صحيح.
2. الحاجة إلى تصور لكيفية معالجة الكلام.
3. طبيعة العلاقة بين المعجم الذهني لأحادي اللغة والمعجم الذهني لمتعلم اللغة الثانية من حيث التشابه والاختلاف و التنظيم .

ومن هذه الأولويات الثلاثة وصلت شائل (Channal) إلى نتائج و إن لم تعدها نتائج حاسمة ولكنها نصّت على أن المعجم الذهني للغة الأولى الكلمات فيه مرتبة صوتيًا: نبر الكلمات ثم بنية المقطع. ويكون فيه النحر منظمًا تنظيمًا عاليًا بالإضافة إلى أن الكلمات تربطها شبكة قوية تربط الإنتاج بالاستقبال، كما أنها رأت أن المعجم الذهني للغة الأولى واللغة الثانية عند الشخص نفسه مرتبط صوتيًا ودلاليًا على شكل واضح ويستطيع أن يربط بينهما ربطًا واعيًا.⁶⁴

وفي نفس الكتاب تناول كل من كارتر وماكارثي (Carter .R & McCarthy)⁶⁵ هذه المسألة - المعجم الذهني- من ثلاثة جوانب:

1. التذكر: حل كل من كارتر وماكارثي (Carter .R & McCarthy) الدراسات التي تناولت كيفية حفظ المفردات والربط بين المفردة ومعناها في اللغة الأجنبية وقد توصلوا إلى أن القدرة على استدعاء المفردة من الذاكرة يتناسب طرديًا مع الحفظ وارتباط المفردة بالمعنى، فكلما زاد الارتباط بين المفردة وصورتها الذهنية أي معناها زادت القدرة على تذكرها.
2. صعوبة الكلمة أو سهولتها: صعوبة الكلمة في اللغة متعلق بصعوبتها في اللغة الأم كأن تكون صعبة النطق أو متعددة المعاني أو صعبة الكتابة، لذلك فإن التركيز على الربط بين المعنى والشكل يمثل منهجًا سديدًا في استدخال معنى المفردة ومعالجته.
3. اللغة البيئية أو المرحلية: وهو مصطلح خاص بمتعلمي اللغة الثانية عندما يحافظون على بعض ميزات لغتهم الأولى ، من بعض قواعد الكتابة والتحدث أو في استخدامهم للمفردات واللغة البيئية مبنية بشكل خاص على تجارب المتعلمين وتختلف على حسب اللغة الأم لكل منهم؛ لأنها مرتبطة بالمعجم الذهني للغة الأم ومن هنا توصل كاتر وماكارثي (Carter .R & McCarthy) إلى أن معظم الدراسات تشير إلى أن المعجم الذهني لمتعلم اللغة الثانية متماثل للمعجم الذهني لأحادي اللغة.

⁶⁴ Channel, Joanna , *Psycholinguistic considerations in the study of l2 vocabulary acquisition*, p.96.

⁶⁵ Carter .R & McCarthy M. , *Vocabulary and language teaching*. p12,13,15,16

وعلى ذلك فإن فكرة المعجم الذهني التي تناولتها اللسانيات النفسية و التي حاولت أن تجد طريقاً لكيفية احتفاظ متعلم اللغة الثانية للمفردات واختزانها حيث أوضحت مدى تأثير المعجم الذهني للغة الأم على متعلم اللغة الثانية حتى أنه يحدد أحياناً مدى سهولة أو صعوبة الكلمة في اللغة الثانية فمتعلم اللغة الثانية يربط بين كلا المعجمين ربطاً واعياً، بالإضافة إلى أن مسألة تذكر المفردات في اللغة الثانية يعتمد على ربط المفردة بالمعنى أي بصورتها في معجم المتعلم الذهني لذلك نجد أن استخدام وسائل لربط المعنى بالمفردة ذهنياً مثل (الصورة، والصوت، والترجمة و غيرها..) من الطرق الفعالة التي تدعم المعجم الذهني للمتعلم .

وكما ذكرنا أن اللسانيات النفسية اهتمت أيضاً بفكرة اكتساب اللغة وتعلمها بشكل عام واكتساب المفردات بشكل خاص وقد تناولها العالم اللغوي شميت (Schmitt) ⁶⁶ في نقطتين وهما:

1. اكتساب مفردات اللغة الثانية لا يختلف عن اكتساب مفردات اللغة الأولى حيث أن كلاً منها يتبع طريقتين متشابهتين وهما التعلم الظاهري وهو الخارجي المقصود والتعلم العرضي وهو القائم على المصادفة . كما أنه يرى أن هناك متغيرات مهمة تؤثر على اكتساب مفردات اللغة الثانية بشكل خاص ألا وهي اللغة الأولى نفسها وعمر المتعلم ودوافعه و مدى تعرضه للغة بالإضافة إلى الثقافة، وينتهي في هذه النقطة إلى أن هذه العوامل المؤثرة يصعب لأي نظرية أن تأخذها جميعاً بعين الاعتبار كونها عوامل متغيرة.

2. الدور الذي تلعبه الذاكرة في اكتساب مفردات اللغة الثانية وقد قسم الذاكرة إلى قسمين:

- الذاكرة قصيرة المدى: والتي تمثل أداة مهمة للتنبؤ بمقدار تحصيل المتعلم من المفردات و القواعد وقت التعلم.

- الذاكرة طويلة المدى: فتمثل أداة لقياس ما استقر من اللغة في لا وعي المتعلم.

ويرى شميت (Schmitt) في علاقة المفردات بالذاكرة " أن موضوع تعلم المفردات إنما هو نقل المعلومات المعجمية من الذاكرة قصيرة المدى و هي مستقرها في أثناء معالجة اللغة، إلى الذاكرة طويلة المدى" ⁶⁷ ومن هذا نستنتج أن الذاكرة قصيرة المدى تختص بالتعلم والتي يحتفظ فيها المتعلم بالمفردات أثناء فترة التعلم وتكون حاضرة في ذهنه، أما الذاكرة طويلة المدى فتلك التي تختص بالاكتساب والاستدخال فحين تصير المفردة جزءاً من معرفة اللغة الأجنبية المستقرة في اللاوعي يستطيع استرجاعها بسهولة وقتما شاء فعندها يعد قد اكتسبها.

⁶⁶ Schmitt, N., *Vocabulary in language teaching*, P 116.

⁶⁷ Schmitt, N., *Vocabulary in language teaching*, P.123.

ثالثاً: اللسانيات النصية Text linguistics:

اعتنت اللسانيات النصية بالدلالة و المعجم ولكن لم تقتصر عناية اللسانيات النصية بالمفردة فحسب، بل تجاوزت ذلك إلى بنية النص والخطاب حيث أن المفردة لا تقتصر وظيفتها على المعنى الدلالي الذي تعبر عنه بل إنها تسهم إسهاماً مباشراً في تماسك النص شكلاً ومضموناً. ويتشعب دور الكلمة و يتعدد حيث يُنظر إلى بنيتها الصرفية وموقعها النحوي داخل النص وتلازمها مع غيرها من المفردات فكل هذا يسهم بشكل كبير لتوضيح مقاصد النص، فالكلمة تلعب دوراً هاماً لعلاقاتها داخل الجملة بغيرها من العناصر من خلال سلوكها النحوي.

وهذا يقودنا إلى عدة دراسات تناولت هذه الفكرة و اعتنت بتعليم المفردات من خلال نصوص و سياقات مختلفة إيماناً بأنه لا يمكن تعليم المفردات بمعزل عن السياق الذي تستخدم فيه مستدلين في هذا على أخطاء المتعلمين الناتجة عن تعلم المفردات في قوائم و أثر هذه الأخطاء على بنية النص و مضمونه، بالإضافة إلى أن رؤية المفردات داخل نص يعد مثلاً لمتعلم اللغة الثانية على كيفية استخدام المفردات من قبل الناطقين باللغة أنفسهم حيث تتبنى اللسانيات النصية فكرة استثمار النص في القراءة الفاهمة من خلال تقديم نصوص حقيقية وواقعية.

كما أن اللسانيات النصية قدمت دراسات اهتمت باختبارات الكفاية اللغوية و التواصلية اعتماداً على استعمال المفردات المناسبة للسياق من حيث العلاقات النحوية والتلازم اللفظي، وقد توصلت هذه الدراسات إلى عدد من المناهج التي تستثمر الرؤى المعجمية، والمعجمية التركيبية في تعليم المفردات وسميت هذه المناهج بالمنهج المعجمي الدلالي.

دراسة رونالد كارتر (Ronald Carter) ⁶⁸ التي تناولت استثمار تدريب ملء الفراغات لتعليم الطلاب كيفية إكمال بنية النص باللغة الهدف باستخدام المفردات و التراكيب المعجمية المناسبة لإنتاج نص متماسك ومفهوم وأهم ما نصت عليه الدراسة هو:

- تدريب المتعلم على استعمال أدوات الربط بين الجمل والفقرات في النص الواحد من خلال ملء الفراغات، و استكمال نصوص منقوصة بانتقاء مفردات و تراكيب وعناصر أسلوبية مناسبة لبنية النص.
- مناقشة المتعلمين فيما يكتبون من نصوص لإظهار وجوه التفكك في بنية النص والعمل على معالجة أخطاء المتعلمين المفرداتية و التركيبية في كتاباتهم وحواراتهم.

⁶⁸ Carter.R, Vocabulary, cloze and discourse, in: Carter .R & McCarthy M, Vocabulary and language teaching. p161-180

- دراسة كارتر ومكارثي (Carter .R & McCarthy) ⁶⁹ في سياق آخر تناولوا بالدراسة استخدام الوحدات المعجمية وبيان أثرها حيث يقدمان عددًا من الاقتراحات لتقديم نحو النص وتحليل الخطاب في تعليم مفردات اللغة الأجنبية وأهم ما تضمنته الدراسة هو:
- بيان أثر العلاقات الدلالية (الترادف والتضاد والتكرار اللفظي) في تماسك النص.
 - وبيان إمكانية استثمار المتغيرات اللسانية الإجتماعية الخارجية في تماسك النص ومنها: أهداف الخطاب ومناسبته وعلاقة المتكلم بالمخاطب و طريقة التواصل مكتوب أو منطوق.
 - بيان تحكم طبيعة النص ونوعه بالوحدات المعجمية (المفردات و التراكيب متعددة الدلالة، و المصطلحات).
 - التمييز بين كلمات المحتوى و الكلمات الوظيفية وأثر ذلك في التماسك النصي و لاسيما دور الكلمات الوظيفية.
 - بيان كيفية انتقاء المفردات المناسبة للسياق.
- كما تناول مكارثي (McCarthy) أيضًا أنماط المفردات و كيفية إسهامها في الخطاب الحوارى المنطوق و أهم ما تضمنته هذه الدراسة هو:
- قيام الدراسة على أسس اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات تواصلًا.
 - التركيز على المفردات ذات الطابع التفاعلي.
 - كيفية استعمال المفردات استعمالًا نظاميًا لأغراض تفاعلية.
- دراسة جيمس ناتنجر ⁷⁰ (J.Nattinger) والتي ركزت على الاتجاهات الحديثة لتعليم المفردات حيث تناول التراكيب المعجمية التي تتألف من كلمة أو أكثر و لكنها تعامل كوحدة واحدة و جعلها عنصرًا أساسيًا في اكتساب كفاية تداولية في استعمال المفردات واقتراح لذلك ثلاث طرق لتدريس هذه التراكيب المعجمية هي: التفاعل الاجتماعى و الموضوعات الضرورية و أدوات الخطاب. وأوضح منزلة هذه التراكيب و أهميتها في تماسك النص و لاسيما النص الحوارى.

⁶⁹ Carter.R in: Carter .R & McCarthy M , *Vocabulary and language teaching*, p.201-220.

⁷⁰ Nattinger,J., *Some current trends in vocabulary teaching*. in: Carter ,R. and McCarthy, M., *Voabulary and language teaching*, 1988, P 62-82.

رابعاً: اللسانيات الاجتماعية Sociolinguistics:

اعتنت اللسانيات الاجتماعية بدراسة اللغة في المجتمع وربط البنية اللغوية بالبنية المجتمعية و التأثير المتبادل بينهما و من أهم أفكار اللسانيات الاجتماعية فكرة السياق المقامي والمقالي و ما يتفرع عنها، كما اعتنت اللسانيات الاجتماعية بمفهوم التواصل وعناصره وكيفية تحقيقه و السياقات التي تحكم هذا التواصل.

ومن أهم ما يتصل بتعليم المفردات هو أن اللسانيات الاجتماعية اتجهت اتجاهًا لسانيًا اجتماعيًا يعتمد على دراسة المفردات ومعانيها تواصلًا و من أهم النظريات التي تناولت هذا الموضوع هي نظرية السياق وصاحبها فيرث (Firth) و من تبعه من اللسانيين أمثال (هالدي Halliday)، ومكنتوش (Mcintosh)، وميتشل (Mitchell) وما طوره ليونز (Lyons) في النظرية السياقية للمعنى، تنطلق هذه النظرية من تعريف أصحاب هذه النظرية للكلمة بأنها: "استعمالها في اللغة أو الدور الذي تؤديه أو الطريقة التي تستعمل لها" حيث أن فيرث (Firth) يصرح بأن المعنى لا ينكشف إلا من خلال تسييق الوحدة اللغوية أي وضعها في سياقات مختلفة، فالكلمة تكتسب معناها من السياق سواء كان عاطفيًا أو موقفيًا أو ثقافيًا. و أيضًا يرى أن معاني الوحدات اللغوية لا يمكن تحديدها إلا من خلال ملاحظة الوحدات اللغوية التي تجاورها.⁷¹

أسهمت هذه النظرية في نشوء منهج تعليم اللغة تواصلًا وتأليف مناهج مبنية على فكرة الكفاية التواصلية وتطبيقاتها المختلفة، فقد استثمرت فكرة النشاطات التواصلية لتوظيفها بشكل محوري في المناهج لا سيما التواصل الشفوي إذ يكتسب المتعلم الكفاية التواصلية من خلال التعرض لمواقف لغوية واقعية وطبيعية مختلفة تزيد من فاعلية كفايته. والهدف من هذه الأنشطة التواصلية هو:⁷²

1. تعزيز طلاقة المتعلم في استعمال معرفته باللغة الهدف.
2. زيادة ثقة المتعلم بنفسه باكتسابه مهارات التفاعل الاجتماعي.
3. التفاعل مع الطبيعة غير التنبؤية للحوار.
4. تحسين مستوى الدقة النحوية.

ومن الظاهر أن هذه الأنشطة التواصلية تقدم فرصًا جيدة لتعلم المفردات الجديدة، بالإضافة إلى تعلمها في سياقات مختلفة كما أنها تقدم فرصًا لتصحيح أخطاء التواصل أو استعمال المفردة بشكل خاطئ سياقيًا.

⁷¹ عمر، أحمد مختار، علم الدلالة، ص 68-70.

⁷² العناتي، مفردات العربية، ص 516.

وعلى ذلك فإن هذا المنهج التواصلية يجعل المتعلم يلجأ لاستراتيجيات متعددة للوصول إلى المعنى أو المفردة المطلوبة ليستطيع المضي قدماً في الحدث التواصلية و من هذه الاستراتيجيات الدوران حول المعنى بشرحه أو توضيحه بما يملكه من مفردات كأن يشرح كلمة توزيع بأن يقول معي طعام وأعطي كل شخص جزء منه أو بعضه . كما أن نظريات السياق أسهمت أيضاً في إنشاء المعاجم السياقية ومعاجم الاستعمال و كذلك انتشرت المعاجم الاصطلاحية المتخصصة التي يستعملها متعلمو اللغة الأجنبية لأغراض خاصة.

خامساً: اللسانيات الحاسوبية computational linguistics: 73

تعد اللسانيات أحدث أفرع اللسانيات حيث أنها تنقل المعرفة النظرية باللغة إلى سياقات تطبيقية تتناسب مع مقتضيات العصر ويمكن القول بأن اللسانيات الحاسوبية تسهم إسهاماً فاعلاً في تعليم اللغات لأبنائها وللناطقين بغيرها و من أهم هذه الإسهامات:

- توفير فرص التعليم الذاتي بعيداً عن البيئة التعليمية التقليدية.
- توفير فرص أكبر للتعرض للغة الأجنبية في سياقات طبيعية تعوّض افتقار المتعلم نظراً لتعلمه بعيداً عن بلد اللغة.

- إمكانية قياس التعلم الذاتي ومدى التقدم في إنجاز المهام اللغوية المطلوبة.
- الاقتدار على تمثيل اللغة تمثيلاً واقعياً كما يمارسها أهلها، لاسيما في الأفلام المسجلة.
- التنوع في المواد اللغوية حسب المستوى، وحسب الرغبة، وحسب العناصر اللغوية.

تعد السطور القليلة السابقة محاولة لتوضيح إسهامات اللسانيات الحاسوبية في تعلم اللغات بشكل عام، أما إسهاماتها في تعلم وتعليم المفردات بشكل خاص فهو يتمحور حول تطوير قوائم المفردات الشائعة أو كما تعرف بعد توسيعها بالذخيرة اللغوية، وتتمثل فوائد هذه القوائم الشائعة أو الذخيرة اللغوية في:

- تصنيف المفردات داخلها تصنيفات متنوعة حسب الشروع، والمجال، وقيود الاستعمال.
- تقدم المعاني المختلفة للمفردة الواحدة.
- بيان علاقة الكلمة بغيرها من المفردات ولاسيما المتلازمات اللفظية و الوحدات المعجمية المختلفة.
- بيان السياقات التداولية المختلفة للمفردة.
- التمييز بين المعاني اللغوية والمعاني الاصطلاحية للمفردة.

73 العناني، مفردات العربية، ص 517-523.

- بيان الخصائص النحوية والصرفية و الكتابية للمفردة.
 - الاستعمال الاستراتيجي للمفردات بوصفها أداة لبناء الخطاب وتماسكه.
 - الفرق بين استعمال المفردات في الخطاب المكتوب والخطاب المنطوق.
- و خلاصة القول أن الذخيرة اللغوية تقدم صورة واضحة وواقعية لسلوك المفردة في الاستعمال اللغوي و توضح دورها في بنية اللغة، أما ما يخص تعليم مفردات اللغة الأجنبية وكيفية استثمار الذخيرة اللغوية لرفع كفاية المتعلم المعجمية فلعل أهم غاياتها هو جعل تعليم المفردات سواء للغة الأجنبية أو الأم عملاً علمياً منهجياً مضبوطاً ليس عملاً تراكمياً ذاتياً وهذا ما ينعكس على المعلم والمتعلم والمنهج التعليمي على حد سواء.

الذخيرة اللغوية وتعليم اللغة الثانية:

يعتبر أبرز استثمار للذخيرة اللغوية يظهر في تصميم وبناء المناهج والمواد العلمية المقدمة للمتعلمين ولا سيما في تعليم اللغة لأغراض خاصة حيث يجب أن يتم في عملية إعداد المناهج تحري أشيع المفردات وضمها للمواد التعليمية معتمدين على فكرتين رئيسيتين وهما: ⁷⁴

الضبط: وهي فكرة ضبط عدد المفردات المقدمة على نحو تقريبي حيث أن الحصيلة المعجمية يختلف حجمها باختلاف المستوى فمقدار حصيلة المبتدئ من المفردات تختلف عن مقدار حصيلة المتوسط أو المتقدم.

التدرج: وتنقسم فكرة التدرج إلى قسمين، الأول التدرج في السياق حيث يقدم المفردات الأشيع إلى الأقل شيوعاً فشيوع هذه المفردات يدل على مدى حضورها في الاستخدام اللغوي الواقعي. أما القسم الثاني فهو التدرج في كم أو مقدار الحصيلة المعجمية نفسها حيث ينبغي أن يتم التدرج في عدد المفردات من مستوى إلى آخر ولا تكرر المفردات في أكثر من مستوى وإنما تُستثمر في بناء شبكات من العلاقات اللغوية لجعل الحصيلة المعجمية أوسع وأرقى .

وتسهم هذه المفردات الشائعة في خدمة المفردات الأقل شيوعاً من خلال تقديم فرص مناسبة لتطوير استراتيجيات التخمين والاستنتاج من السياق حيث أن نسبة كبيرة من هذه المفردات هي مفردات وظيفية ليست مفردات محتوى أي أنها غالباً ما تكون حروف جر أو أدوات ربط أو غيرها.

⁷⁴ العناتي، مفردات العربية، ص 521.

ويمكن أيضًا استثمار محتوى الذخيرة اللغوية في بناء معاجم تعليمية وصفية سواء كانت معاجم عامة أو متخصصة، فيمكن للمتعلمين ولا سيما المبتدئين أن يحصلوا على معلومات مهمة من هذه المعاجم التعليمية وذلك مثل: المعنى المعجمي أو السياقي أو التواصلية التداولية، وتعد الغاية القصوى من هذه الذخيرة هو إعداد معجم إلكتروني متطور متعدد الاستعمالات تُتقنيات الحاسوبية الحديثة.

وإذا حاولنا توضيح فائدة الذخائر اللغوية للمعلم فإنها توفر له قاعدة بيانات واسعة تساعده على بناء نشاطات وتدريبات إثرائية مصاحبة للنهج المقرر وتتمثل هذه المساعدة في: ⁷⁵

- بناء قائمة مفردات شائعة تمثل اللغة المتعلمة حقيقياً وواقعياً.
- بناء قوائم العلاقات الدلالية التي تتجاوز المفردة إلى التراكيب.
- بناء معجم مرحلي يتضمن مفردات مناسبة للمتعلمين على حسب مستواهم.
- تحصيل مواقف واقعية لاستعمال المفردات، ونقل المتعلمين من مرحلة الاستقبال إلى الإنتاج.
- بيان أثر المفردات في بناء النص وتماسكه.
- توجيه المتعلمين نحو الاستراتيجيات المناسبة لتعلم المفردات الجديدة.

ويعتبر أثر الذخيرة اللغوية في الدرس اللغوي أثراً عظيماً حيث وصفه شمت (Schmitt) بقوله "إن مشاريع الذخيرة اللغوية أسهمت في تحول الدرس المعجمي من الاعتناء بالكلمة وحدها إلى العناية بالعناقيد و التراكيب الدلالية، والتحول من معاملتها بوصفها وحداتٍ منعزلة إلى النظر إليها بوصفها عنصراً مندمجاً في بنية النص" ⁷⁶.

⁷⁵ العناني، مفردات العربية، ص 523.

⁷⁶ Schmitt, N., *Vocabulary in language teaching*, P 89.

2 الباب الثاني: المفردات بين النظرية والتطبيق

2.1 المبحث الأول: اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الثانية

يرى أصحاب النظرية السلوكية أن "متعلم اللغة الأولى هو حلم معلم اللغة الثانية، أي تلميذ ينمي ثروته اللفظية بطريقة ما لا نعرفها وينطق بشكل سليم وتنساب لديه الأنماط النحوية والصرفية كأنها حلم دون أن تمثل صداً دائماً" ⁷⁷ حيث كانوا يرون أن الاكتساب يعتمد على الاستظهار المستمر وتكوين العادة وهؤلاء يرون أن متعلم اللغة الثانية يسلك السبيل نفسه كذلك.

يرى دوجلاس براون ⁷⁸ (H.Douglas Brown) أنهم مخطئون و يرجع الخطأ لما يفترضونه عن اللغة الأولى و يرجعه أيضاً إلى القياس بين اللغتين، فحين قدم البحث التوليدي والمعرفي إسهاماته القوية في اكتساب اللغة الأولى أدرك معلمو اللغة الثانية الخطأ في الخلط بين اكتساب اللغة الأولى والثانية و قد جاءت إشارات التحذير الأولى عن طريق عالم النفس المعرفي أوزبل (Ausubel)، وحين أخذت النظرية التوليديّة في أواخر الستينيات تحظى بالقبول اشتد نقد قياس اكتساب اللغة الثانية على اللغة الأولى و جعلت المقالات تكشف عن أوجه النقص في هذا القياس و لكنها في الوقت نفسه أدركت أن هناك أوجه للتشابه إذا أُحسن استخدامها حيث يمكن من خلالها أن نخلص إلى نتائج بناءه في تعلم اللغات الثانية.

عند النظر لاكتساب اللغة الأم نجد أن الأمر قائم بشكل أساسي على التكرار و الممارسة وهو ما نحتاج أن نقوم به أيضاً أثناء تعلم اللغة الثانية. يجب أن نمارس أولاً الأصوات ثم الكلمات المفردة ثم الجمل فذلك هو الترتيب الطبيعي لتعلم اللغة الثانية. ⁷⁹

إن الطفل الصغير يستعمل اللغة دون أن يتعلم شيئاً من النحو الشكلي إذ لا يخبره أحد شيئاً عن الأسماء أو الأفعال ومع ذلك يتعلم اللغة بشكل متقن وهذا ما نريد أن نصل بمتعلم اللغة الثانية إليه من خلال مجموعة من الاستراتيجيات.

يرى الدكتور رشدي طعيمة أن من أكثر المصطلحات التي يشيع الخلط بينها من قبل المشتغلين بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هي مصطلح اكتساب اللغة Language Acquisition، و مصطلح تعلم اللغة Language Learning، حيث يرى أن المشكلة لا تكمن في تبادل الاستخدام أحياناً بل المشكلة الحقيقية هي الخلط في مفاهيم المصطلحين لذا وجب توضيح الفرق بينهما. ⁸⁰

⁷⁷ Stern H.H., *Perspectives On Second Language Teaching*, Toronto, Ontario Institute for Studies In Education, 1970, P.58.

⁷⁸ براون، هـ دوجلاس، *أسس تعلم اللغة وتعليمها*، ترجمة د. عبده الراجحي و د. علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1994، ص 59.

⁷⁹ براون، *أسس تعلم اللغة وتعليمها*، ص 58.

⁸⁰ طعيمة، المرجع، ج 1، ص 79.

يقصد باكتساب اللغة: "العملية غير الشعورية و غير المقصودة التي يتم بها تعلم اللغة الأم فيكتسبها الفرد و هو غير واع بذلك، ولا يكون هناك مخطط، فالذي يكتسب لغته الأولى لا يتلقى دروساً لاكتسابها"⁸¹؛ فإكتساب اللغة كما شرحه طعيمة يعني التقاط اللغة في مواقف طبيعية وبشكل لا إرادي من المتعلم.

بينما تعلم اللغة والذي وصفه طعيمة بأنه " العملية الواعية التي يقوم بها الفرد عند تعلم لغة ثانية"، حيث فصل ذلك "بأنها الوعي بقواعد لغة ما ومعرفتها والقدرة على التحدث بها".⁸² ونستنتج مما قاله طعيمة أن اكتساب اللغة غالباً ما يكون في البيئة الطبيعية للغة حيث يتصل الفرد بمتحدثي هذه اللغة بشكل مباشر وينغمس في ثقافة هذا المجتمع ، فيدرك بما لديه من حس لغوي دلالات الكلمات وتبنى عنده السليقة اللغوية التي تجعله يستخدم هذه اللغة بشكل تلقائي. أما تعلم اللغة فيتم عادة بين جدران الفصول الدراسية وغالباً في غير بيئة اللغة الأصلية، ويعتمد بشكل أساسي على مبدأ الانتقاء Selection.⁸³ وهذا لا يعني أن اكتساب اللغة لا يمكن أن يكون في غير بيئتها أو أن تعلم اللغة لا يتم إلا في بيئة اللغة ولكنها احتمالات أقل انتشاراً. حيث وضع ستيرن (Stern) احتمالات اكتساب اللغة بهذا الشكل:⁸⁴

بيئة اللغة	حجرة الدراسة	
Target Language Environment	Classroom	
احتمال ضعيف Less Likely	احتمال قوي Most likely	تعلم اللغة / Learning
احتمال قوي Most Likely	احتمال ضعيف Less Likely	إكتساب اللغة / Acquisition

وقد رجح ستيرن استخدام كلمة "احتمال قوي" حيث أن من الوارد وجود استثناءات، كأن تعيش عائلة مهاجرة في مجتمع آخر منعزلة بأبنائها عن المجتمع ولغته، فعند تعلمهم للغة هذا المجتمع يصعب أن يطلق على هذه العملية إكتساب للغة.

⁸¹ طعيمة، المرجع، ج1، ص 80.

⁸² طعيمة، المرجع، ج1، ص 80.

⁸³ طعيمة، المرجع، ج1، ص 81.

⁸⁴ Stern, H.H., *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, 1991, P392.

2.1.1 أوجه الشبه بين اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الثانية

يمكن الإقرار بأن تعلم اللغة الثانية واكتساب اللغة الأم بينهما أوجه تشابه وكذلك أوجه اختلاف، ومن أهم أوجه الشبه :⁸⁵

- الممارسة: من الواجب على متعلم اللغة أن يمارسها كما يمارس الطفل الصغير اللغة في مراحله الأولى ويكرر ما يسمعه عدة مرات، فالممارسة شرط لتعلم اللغة أو اكتسابها.
- التقليد: المحاكاة حيث أن الأصوات أو الكلمات التي يسمعها الطفل تلعب دورًا كبيرًا في اتقانه للغة، وهو ما يحدث أيضًا في تعلم اللغة الثانية إذ يحاكي متعلم اللغة الثانية ما يسمعه من أنماط ويقتدي بالنماذج المحيطة به وهذا ما يبرز أهمية النموذج اللغوي المقدم لمتعلم اللغة من غير الناطقين بها.
- الفهم: يصل الطفل إلى فهم المنطوق من الكلمات قبل أن يقدر على استعماله والأمر نفسه يصدق على متعلم اللغة الثانية ، فقدوته على فهم المفردات والتعبيرات أعلى من قدرته على استخدامها، حيث أن القدرة على الإنتاج اللغوي تتطلب من المهارات أكثر مما يتطلبه فهم المسموع أو المقروء.
- ترتيب المهارات اللغوية: تأتي مهارة الاستماع في المرتبة الأولى بين المهارات في تعلم اللغة الثانية كما هو الحال في اللغة الأم حيث تبدأ أولى مراحل التعبير اللغوي عند الطفل بفهم ما يسمعه ثم نطق ما يسمعه سواء في شكل كلمات مفردة أو جمل متكاملة.
- تعلم النحو: عندما يكتسب الطفل لغته الأم لا يعنه نظامها النحوي ولا قواعدها بل يستخدم اللغة كما يستخدمها أهلها ثم يتعلم قواعدها في مراحل تالية من مراحل نموه اللغوي، فهو يقلد أولاً دون دراية بنظام أو معرفة بأصول وفي مرحلة تالية يعرف نظامها ويتعلم منطقتها، والأمر نفسه يحدث مع متعلم اللغة الثانية حيث لا داعي أن نصدمه بقواعد النحو ومصطلحاته في بداية التعليم مما قد يجعله يعزف عن دراسة اللغة وتعلمها بل من الأفضل أن نقدم له أنماطًا لغوية ونماذجًا أسلوبية تجعله يألف اللغة وتراكيبها.

⁸⁵ طعيمة، المرجع، ج1، ص90-91.

2.1.2 أوجه الاختلاف بين اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الثانية

ومن أهم أوجه الاختلاف بين تعلم اللغة الثانية واكتساب اللغة الأولى:⁸⁶

- اختلاف الدوافع: اكتساب اللغة الأولى أمر حيوي في حياة الإنسان بينما تعلم اللغة الثانية ناتج عن دوافع خارجية مصدرها حاجات طارئة يريد إشباعها وأغراض يرجو تحقيقها و تختلف هذه الدوافع وتتغير؛ فوظيفة اللغة بالنسبة لمتعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها تختلف إلى حد كبير عن وظيفتها بالنسبة للطفل العربي كما تختلف أهميتها أيضاً عند كل منهما.
- اختلاف البيئة: من الشائع في تعليم اللغات الثانية أنه يتم تعليمها في بيئات غير بيئاتها، فغالبًا ما تقتصر علاقة متعلم اللغة الثانية في غير بيئتها على الساعات التي يقضيها في مكان دراسته فاللغة في هذه الحال لا تكون اللغة التي يتعلمها أسلوبًا للتفاهم أو وسيلة للاتصال في المجتمع المحيط به، على عكس ما يحدث مع الطفل الذي يكتسب لغته الأم في بيئتها ويتلقى من أهلها المفردات الكثيرة والتراكيب الصحيحة ويدرك المفاهيم الدقيقة لهذه اللغة، وهذا ما يحرم منه متعلم اللغة الثانية.
- فقدان النموذج: كما ذكرنا من قبل أن متعلم اللغة ومكتسبها يحتاج إلى نموذج لكي يحاكيه ويقلده وهذا ما يفتقده متعلم اللغة الثانية في غير بيئتها في الكثير من الأحيان، فغالبًا ما يُحاط متعلم اللغة بكثير من المتعلمين ويكون المعلم هو النموذج الوحيد الذي يقلده بينما الطفل الذي يكتسب لغته الأم فكل من حوله عادة ما يكونوا نماذجًا يمكن تقليدها.
- اختلاف الوقت: وهذه النقطة مرتبطة بالنقطة السابقة حيث أن الطفل الذي يكتسب لغته الأم يستغرق هذا النشاط وقته كله بينما متعلم اللغة الثانية فالوقت الذي يقضيه في تعلم اللغة محدود بساعات برنامج الدراسة ومدته.
- مواقف التعلم: يتعلم الطفل لغته الأم في مواقف مختلفة وطبيعية وهو ما يُحرم منه متعلم اللغة الثانية حيث يتعلم اللغة بما يتناسب مع جدية المواقف وعمق الأهداف التي تمكنه من مزاوله نشاط تجاري أو اتصال ثقافي أو ممارسة شعائر دينية أو غيرها من الأهداف.
- وعلى ذلك فالطفل يبذل جهدًا لاستخلاص القواعد النحوية واشتقاق أصول الكلام وهو ما لا يعانيه متعلم اللغة الثانية حيث أن المادة التعليمية ومعلم اللغة الثانية يوفران عليه هذا الجهد.

⁸⁶ طعيمة، المرجع، ج1، ص 109-120.

وفي هذا السياق نخلص إلى أن تعليم اللغة الثانية بشكل خاص يعني " أي نشاط مقصود يقوم به فرد لمساعدة فرد آخر للاتصال بنظام من الرموز اللغوية يختلف عن ذلك الذي ألفه وتعود الاتصال به".⁸⁷

وعندما نتكلم عن عملية التعلم و التعليم بشكل عام فإنه يوجد طرفان أساسيان في هذه العملية وهما المعلم والمتعلم، فكل منهما له أساليبه وتقنياته التي يعتمد عليها ليحقق هدفه في هذه العملية و هذا ما سنتناوله في المبحث القادم.

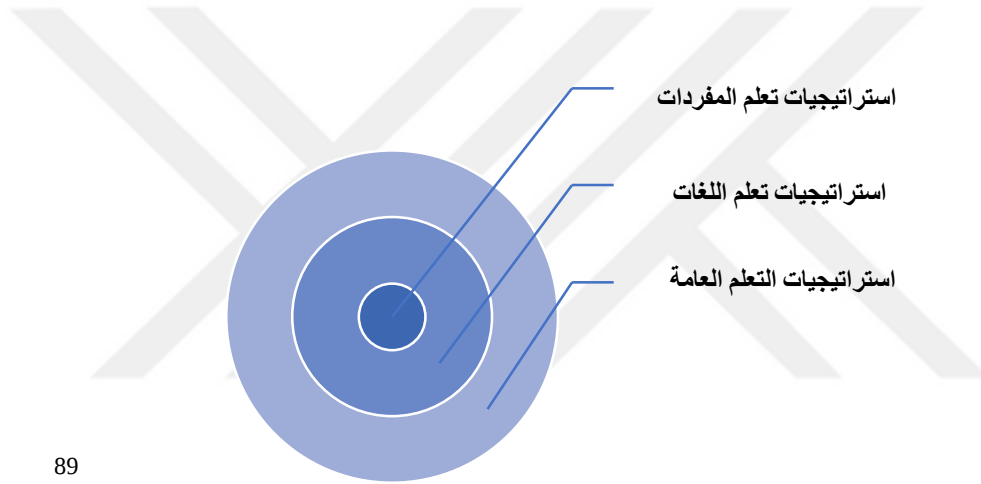


⁸⁷ طعيمة، المرجع، ج1، ص118.

2.2 المبحث الثاني: استراتيجيات التعلم

بناء على ما سبق نرى بوضوح أن اكتساب الطفل للغة الأم يختلف عن تعلم شخص بالغ للغة الثانية و إن اتفق معه في بعض الجوانب التي ذكرناها في المبحث السابق، وفي هذا المبحث نحاول أن نقف على أساليب المتعلم واستراتيجياته لتعلم اللغة الثانية والتي تنقسم إلى نمطين: هما استراتيجيات التعلم واستراتيجيات الاتصال، الأولى تتصل "بالمدخل" المعالجة والتخزين والاسترجاع أما الثانية فتتصل "بالمخرج" أي كيف تعبر عن موقف في اللغة و كيف نتعامل مع ما نعرف.⁸⁸

ولأن استراتيجيات تعلم المفردات تعد جزءاً من استراتيجيات تعلم اللغة الثانية بشكل خاص كان من الضروري أن يتطرق البحث إليها.



89

استراتيجيات التعلم

لا توجد طريقة واحدة تؤدي إلى "يوتوبيا" في تعلم اللغات إذ نرى بعض الطلاب ينجحون رغم استراتيجيات التعلم المختلفة وترجع استراتيجيات التعلم للمدرسة المعرفية وتعد تحولاً مهماً في نظريات تعلم اللغة الثانية وتطبيقاتها ويعتبر واحد من أهدافها الأساسية هو الحد من مركزية المعلم وإسناد دوراً أكبر للمتعلم، وقد وضع الباحثون وصفاً لطلاب اللغة –الجيدين- من خلال استراتيجيات شخصية يتراوح عددها بين سبع و عشر استراتيجيات (اختلفت فيها استراتيجيات الاتصال بالتعلم)⁹⁰.

⁸⁸ براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 120.

⁸⁹ العناتي، مفردات العربية، ص 534.

⁹⁰ براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 120.

وهي بشكل عام:

- أسلوب تعلم شخصي و استراتيجي تعلم إيجابية.
- تناول نشط لفكرة التعلم.
- تناول منفرد للغة الهدف.
- معرفة كيفية التعامل مع اللغة الهدف.
- استراتيجيات التجريب والتخطيط.
- البحث المستمر عن المعنى.
- الرغبة في الممارسة.
- الرغبة في استعمال اللغة الهدف في اتصال حقيقي.
- مراقبة ذاتية وحاسة نقدية في استخدام اللغة الهدف.
- تنمية اللغة الهدف باعتبارها نسقًا مختلفًا وتعلم التفكير بها.

وقد توصلت البحوث التي أجريت في منتصف السبعينيات إلى تحديد خصائص معينة للتعلم فقد درس عدد من الباحثين أربعة وعشرين استراتيجية استخدمها متعلمو الانجليزية باعتبارها لغة ثانية في الولايات المتحدة وقسموا هذه الاستراتيجيات إلى ثلاثة فئات⁹¹.

1- الاستراتيجية المعرفية الماورائية:

وهي وظيفة تنفيذية تتضمن تخطيط التعلم و التفكير في عملية التعلم في أثناء حدوثها ومراقبة فهم المتعلم أو إنتاجه، ثم تقويم التعلم بعد إنجازه.

2- الاستراتيجية الاجتماعية والوجدانية:

وهي تتعلق بنشاط الوسط الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين أثناء تعلم اللغة وإنتاجها تواصلًا.

3- الاستراتيجية المعرفية:

وهي الأكثر إنحصارًا في واجبات تعلم بعينها وتتضمن التناول المباشر للمادة نفسها وهذه الاستراتيجية التي سنتناولها بشيء من التوضيح كونها المتعلقة بتعلم المفردات لأنها تعني بواجبات معينة على الطالب و منها تعلم الكلمات .

⁹¹ براون، أسس تعلم اللغات وتعليمها، ص 121.

الاستراتيجيات المعرفية تتضمن التكرار والتزود و الترجمة وأخذ الملاحظات و الاستنباط و عادة الربط و التصويرية والتمثيل السمعي و الكلمة المفتاح و التناص والإضافة والنقل و الإستقلال .

وهذه الاستراتيجيات المتعلقة بشكل مباشر باكتساب وتعلم المفردات :

- استراتيجية الكلمة المفتاح: تذكر كلمة جديدة في اللغة الثانية عن طريق:

1. توحيدها في كلمة في اللغة الأم تشبه الكلمة الجديدة

2. توليد صورة بعض العلاقات بين الكلمة الجديدة و الكلمة المألوفة

- استراتيجية التكرار: محاكاة نموذج لغوي بما يتضمنه من ممارسة واضحة و مراجعة صامتة

- استراتيجية التصويرية: ربط المعلومات الجديدة بمفاهيم مرئية في الذاكرة.

- التمثيل السمعي: استرجاع الصوت من أجل كلمة أو عبارة أو ما هو أكبر.

- الإستقلال: استعمال المعلومات لتخمين معاني العناصر الجديدة و التنبؤ بالنتائج أو ملء المعلومات الناقصة.

- الاستنباط: تطبيق القواعد تطبيقاً واحداً لإنتاج اللغة الثانية أو لفهماها.

وقد أشارت واندون (Wenden) إلى أهمية معرفة استراتيجيات التعلم الناجح لدى طلاب اللغة الثانية وأكدت أن استراتيجيات التعلم هي مفتاح الاستقلال ومن ثم يستطيع المعلم أن يستفيد مما يجعل الطالب ناجحاً أو غير ناجح وعليه أن يهيئ بيئة الدرس لتوظيف هذه الاستراتيجيات لتحقيق النجاح.⁹²

ويرى براون (H.Douglas Brown) أنه لا يزال أمامنا الكثير جداً مما ينبغي أن نتعلمه في

مجال اكتشاف استراتيجيات التعلم المثلى من أجل اكتساب ناجح للغة الثانية.⁹³

وتعتبر معرفة المعلم باستراتيجيات التعلم أمراً في غاية الأهمية حيث أن المعلم في هذه العملية يلعب دور المرشد والموجه أكثر من أن كونه ملقناً أو محفظاً للمادة العلمية فإن أستطاع أن يوجه طلابه إلى إتقان مجموعة من الاستراتيجيات التي من شأنها رفع معدل اكتسابهم للغة وإتقانهم لها فيعتبر قد أعطاهم خلاصة معارفه في اللغة الهدف حيث أن تعلم لغة ثانية أمر ليس مرتبطاً بزمان معين خصوصاً بزمان الساعة الصفية لذا فمن الضروري أن يتعرف الطالب على هذه الاستراتيجيات التي تيسر له مسألة تعلم اللغة ذاتياً في المستقبل وليستخدمها سواء في تعلم المفردات أو في باقي المهارات والكفايات اللغوية بشكل واع.

⁹² Wenden, Anita L., *Learner strategies.*, TESOL Newsletter, 1985, 19 (5), p 1-7.

⁹³ براون، أسس تعلم اللغات وتعليمها، ص 124.

فمن ناحية المعلم فإن تعليمه لطلبته كيف يتعلمون يبسر عليهم إنجاز المهام التعليمية، ويزيد الأهداف والمهارات المُنجزة، ويقدم للمتعلم طرقاً منهجية منظمة لمتابعة تعلمهم ومن ثم قياسه.⁹⁴ ويرى شمت (Schmitt) أن توجيه المتعلمين إلى استراتيجيات معينة يعتمد على عدد من العوامل، منها⁹⁵:

- مستوى الكفاية اللغوية الذي حصله المتعلم.
- اللغة الأم وثقافة المتعلم.
- دوافع المتعلم.
- المهمة اللغوية المطلوب إنجازها، مثلاً: طبيعة النص المُعَلَّم.
- طبيعة اللغة الثانية.

2.2.1 نظريات تعلم المفردات

تحظى استراتيجيات التعلم بشكل عام واستراتيجيات تعلم المفردات بشكل خاص بأهمية كبيرة، وتكمن هذه الأهمية كما يري بافيشيك (Pavicic) في "أنها تعود المتعلم على تنظيم تعلمه والاستقلال فيه وممارسة التعلم الفعّال خارج القاعة الصفية" كما أضاف أيضاً أنها "توسع دور المعلم، وتمكنه من مساعدة المتعلمين و توجيههم، والتعاون معهم، وتشخيص تعلمهم، وتزويدهم بالأفكار و المقترحات، ومشاركتهم في عملية التواصل"⁹⁶.

وكما ذكرنا في البداية أن استراتيجيات تعلم المفردات تنبثق من استراتيجيات تعلم اللغة بشكل عام، ومن أشهر تعريفات استراتيجية تعلم اللغة هو تعريف ريبيكا أوكسفورد (Oxford) لها بأنها "سلوكيات وأفعال يقوم بها المتعلم لجعل تعلمه للغة ناجحاً وموجهاً ذاتياً وممتعاً"⁹⁷.

يوجد الكثير من التصنيفات التي تناولت استراتيجيات التعلم بشكل عام و من أشهر هذه التصنيفات:

- تصنيف أوكسفورد⁹⁸ (Oxford)

⁹⁴ العناتي، مفردات العربية، ص 534.

⁹⁵ Schmitt, N., *Vocabulary in language teaching*, P 133.

⁹⁶ Pavicic.T.V, *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*, Clevedon, UK: Multilingual Mattres,2008, P.55.

⁹⁷ Oxford,R. , *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990, P 8.

⁹⁸ Oxford,R. & crookall,D., *Vocabulary Learning: A Critical Analysis of Techniques*. TESL Canada Journal,1990, 7(2), p 9-30.

يعد هذا التصنيف من أشمل التصنيفات و أكثرها تفصيلاً، فقد قسم استراتيجيات تعلم اللغة إلى مجموعتين، الأولى مباشرة يقوم فيها المتعلم بمعالجة المعلومات اللغوية بشكل مقصود في مواقف وأنشطة لغوية، أما المجموعة الثانية غير مباشرة حيث تتعلق بعملية التعلم وإدارتها، وتنقسم كل من المجموعتين إلى ثلاث مجموعات فرعية؛ فالاستراتيجيات المباشرة تتضمن:

- استراتيجيات الذاكرة المتعلقة بتذكر المعلومات الجديدة ومراجعتها.
- الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة باستيعاب اللغة و إنتاجها.
- الاستراتيجيات التعويضية التي يقوم فيها الدارس بتعويض النقص في معرفته اللغوية أثناء استخدامه للغة.

أما الاستراتيجيات غير المباشرة فتتضمن:

- الاستراتيجيات فوق المعرفية المتعلقة بتنسيق عملية التعلم.
 - الاستراتيجيات العاطفية المتعلقة بتنظيم المشاعر.
 - الاستراتيجيات الاجتماعية المتعلقة بالمتعلم واستعانتة بالآخرين.
- كما صنف بعض العلماء مجموعة من التصنيفات تتعلق باستراتيجيات تعلم المفردات بشكل خاص، ومن أهم هذه التصنيفات:

- تصنيف شميت (Schmitt)

ويُعد هذا التصنيف من التصنيفات المهمة حيث صنف استراتيجيات تعليم المفردات إلى مجالين: الأول: استراتيجيات الاكتشاف: هي التي تشير إلى استراتيجيات استنتاج معاني الكلمات الجديدة. الثاني: استراتيجيات الدمج: وهي التي تتضمن استراتيجيات تثبيت معاني الكلمات. ثم قسم شميت هذين النوعين إلى خمسة مجالات فرعية وهي: استراتيجيات التحديد، والاستراتيجيات الاجتماعية، واستراتيجيات الذاكرة و الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات فوق المعرفية.

- تقسيم نيشون (Nation)

قسم نيشون عملية تعلم المفردات إلى ثلاثة أنواع: 99 أولها: التخطيط والتي تتضمن اختيار الكلمات التي تحتاج إلى تركيز مع تحديد وقت التركيز عليها. وثانيها: المصادر، وفيها يحاول المتعلم استنتاج معلومات عن الكلمة بالاستفادة من تحليل بنية الكلمة والسياق والقرائن المتصلة بها.

⁹⁹ Nation, P., *Learning vocabulary in another language*, Cambridge University Press, 2001, p 24-30.

وثالثها: العمليات، وتتعلق ب تثبيت المعرفة بالكلمات من خلال الملاحظة والاسترجاع والتوليد.

ولخص نيشون استراتيجيات تعلم المفردات في أربع استراتيجيات أساسية هي¹⁰⁰:

1. تخمين المعنى من السياق.
2. التعلم المقصود باستخدام الكلمات ثنائية اللغة.
3. تحليل أجزاء الكلمة للمساعدة في تذكرها.
4. استخدام المعجم.

- تصنيف جو وجونسون (Gu & Johnson)

ومن التصنيفات المعروفة أيضاً تصنيف جو وجونسون (Gu & Johnson)¹⁰¹ و الذي قسّم الاستراتيجيات إلى قسمين أساسيين يندرج تحت كل قسم منهما ثلاث استراتيجيات فرعية، القسم الأول: استراتيجيات التنظيم فوق المعرفي والتي تتضمن استراتيجيات التخمين، واستخدام المعجم، وتسجيل الملاحظات. أما القسم الثاني: الاستراتيجيات المعرفية والتي تحوي استراتيجيات المراجعة، والترميز، والتكرار، والتنشيط.

ويمكننا تلخيص استراتيجيات تعلم المفردات بناء على التصنيفات التي ذكرناها إلى خمس فئات

هي:

1. معالجة الكلمات الجديدة
2. تخمين المعنى
3. استخدام المعجم
4. تدوين الملاحظات
5. الذاكرة و الاستدعاء

¹⁰⁰ Nation, P., *Lexical Awareness in Second Language Learning* , In J. Cenoz and N. H. Hornberger (Eds.) Encyclopedia of Language and Education 2nd, Vol. 6, Knowledge about Language, 2008, p 167-177.

¹⁰¹ GU, Y. Gender, *Academic Major, and Vocabulary Learning Strategies of Chinese EFL Learners*. RELC Journal, 2002, 33(1), p 35 -54.

2.3 المبحث الثالث: أساليب تدريس المفردات

2.3.1 دور المعلم في تعليم المفردات

كما ذكرنا من قبل أن المعلم يلعب دورًا مهمًا في توجيه المتعلمين وإرشادهم وأن معرفته بالاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون عادة أثناء عملية التعلم بشكل عام وتعلم المفردات بشكل خاص تجعله أكثر وعيًا في إدارة هذه العملية وتكون مساعدته للمتعلمين وتوجيههم لاستخدام الاستراتيجيات والتعاون معهم، وتشخيص تعلمهم، وتزويدهم بالأفكار والمقترحات، ومشاركتهم في عملية التواصل أكثر فاعلية.¹⁰²

ينقسم تدريس المفردات إلى استراتيجيتين كما أشار لها هانس وزكارين (Haynes & Zakarian) هما:¹⁰³

- التعليم المباشر للمفردات: وهو ما يظهر في بعض المناهج التعليمية بوضوح فنرى قوائم المفردات الجديدة في بداية دروس الكتاب، يليها عدد من الأسئلة والتدريبات، التي تهدف إلى تفعيل المفردات وإضافتها إلى معجم الطالب اللغوي، ويتم تعليمها على نحو قصدي وبصورة مباشرة ليكتسبها الطالب.
- التعليم غير المباشر للمفردات: وهو تعليم عرضي يتم من خلال نصوص القراءة أو دروس الاستماع أو نشاطات المحادثة، حيث يكتسب الطالب المفردات ويتعلمها من خلال تعرضه لها متداخلة مع المهارات الأخرى.

تبدأ عملية تعلم الكلمات عندما يتعرض المتعلم لكلمات جديدة أثناء تعلمه اللغة واستخدامه لها، وحينما يواجه المتعلم كلمة جديدة فإنه إما أن يهمل الكلمة الجديدة ويواصل القراءة أو الاستماع، أو أن يخمن معناها من السياق بناء على القرائن اللغوية الموجودة فيه أو يسأل شخصًا عن معناها أو يبحث عن المعنى في المعجم.¹⁰⁴ كما أن المتعلم يستطيع أن يحدد أهمية الكلمة بالنسبة للسياق؛ فليس كل الكلمات مهمة لفهم محتوى أو موقف لغوي معين، وليس من المعقول أن يقف المتعلم عند كل كلمة لا يعرف معناها، خاصة عند وجود عدد كبير منها، وهذا ما تدعمه فريزر (Fraser) بذكر بعض نتائج الدراسات

¹⁰² Pavicic. T.V, *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*, p.55.

¹⁰³ Haynes, J. & Zaccarian, D., *Teaching English language Learners Across the content areas*, Alexandria, Virginia USA, 2010, p.54.

¹⁰⁴ الهاشمي، وعلي، *استراتيجيات تعلم المفردات*، ص107.

التي خلصت إلى أن متعلمي اللغات الأجنبية يصرفون انتباههم إلى الكلمات حين يكون هناك ثمة حاجة خاصة لذلك وبشكل انتقائي.¹⁰⁵

2.3.2 أساليب توضيح المعنى

هناك عدة أساليب لتوضيح معاني المفردات، ويعتمد نجاح المعلم في تدريس المفردات على عدة عوامل منها مفهومه للمقصود بتعلم المفردات وكيفية تقديمها وفهمه لفلسفة الكتاب المقرر في تقديم المفردات وطريقة تعليمها للدراسين.¹⁰⁶

القاعدة التي يجب ألا ينساها أي معلم للغة هي ضرورة تعليم المفردات في سياق طبيعي (موقف) أو لفظي حتى تكون وظيفة الكلمة واضحة في ذهن المتعلم.¹⁰⁷ أما أساليب شرح معاني المفردات وتداخلها مع استراتيجيات التعلم التي يعتمد عليها المتعلم والمغالطات الشائعة عنها هذا ما سنتناوله نظريًا بالتفصيل الآن وعمليًا عن طريق استبانة موجهة للمعلمين تستكشف آراءهم واستخدامهم لهذه الاستراتيجيات والأساليب سترد نتائجها في الباب الثالث.

2.3.3 تخمين المعنى من السياق

استراتيجيات تخمين المعنى من السياق تتضمن توظيف القرائن والمعلومات المتاحة التي تحيط بالكلمة لاستنتاج معناها، حيث يقوم المتعلم بتحديد نوع الكلمة إذا كانت اسم أو فعل أو حرف، وينظر في وظيفتها النحوية في الجملة¹⁰⁸، وتكمن أهمية هذه الاستراتيجية في أنها تتطلب معالجة معمقة للكلمات في السياق، ومما قد يسهم في استيعاب النص باعتباره وحدة متكاملة، إضافة إلى النظر إلى أهمية الكلمات باعتبارها وحدات دلالية ومعجمية بطريقة قد لا تسمح بها الاستراتيجيات الأخرى، وذلك لأنها تسمح للمتعلم بالاندماج مع النص لاكتشاف معنى الكلمة واختبار صحة ما توصل إليه، وقد يؤدي الجهد الذهني الذي بذله إلى احتفاظه بالكلمة ومعناها في الذاكرة.¹⁰⁹

استراتيجية تخمين المعنى من السياق ليست فعالة في كل الحالات؛ فنجاحها يتأثر بعدة عوامل، بعضها يرجع إلى المعلم والبعض الآخر إلى المتعلم وبعضها يتعلق بالنص. وقد تبدو فكرة عرض

¹⁰⁵ Fraser, C. A., *Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading*. SSLA, 21, 1999, p 225- 241

¹⁰⁶ طعيمة، المرجع، ج 2، ص 209.

¹⁰⁷ صيني، محمود إسماعيل وعبد العزيز، ناصف مصطفى وحسين، مختار الطاهر، مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها تطبيقات عملية لتقديم الدروس وإجراء التدريبات، ط2، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1985، ص86.

¹⁰⁸ الهاشمي، وعلي، استراتيجيات تعلم المفردات، ص107.

¹⁰⁹ Kaivanpanah, S., & Alavi, M. *Deriving Unknown Word Meaning from Context: Is it Reliable?* RELC Journal, 2008., 39(1), p 77- 95.

المفردات خلال السياق جذابة، لكن استرينج (Strenberg) حذر قائلاً "إن الاستخدام الطبيعي أو الدارج لطريقة معينة لا يقتضي ضمناً أفضليتها"¹¹⁰ ولذلك، من الممكن أن يكون المتعلمون قادرين على الوصول إلى المعنى من خلال السياق، إلا أن هذه النتيجة بحد ذاتها لا تعزز استبقاء المعنى. وقد أضاف ناجي وهرمان (Nagy & Herman) أن العديد من الدراسات التجريبية بينت أن استنتاج المعنى من السياق أقل فاعلية من التدريس المباشر المكثف لمعاني المفردات.¹¹¹

وقد أجريت العديد من الدراسات حول تعلم المفردات الجديدة من خلال تخمين المعنى من السياق، ومن هذه الدراسات المطولة الدراسة التي أجراها هولستيجن (Hulstijn) والتي كانت مكونة من خمس تجارب تم من خلالها اختبار فرضية نسبة استبقاء المعاني المستنبطة من السياق بواسطة المتعلمين أعلى من نسبة استبقاء المعاني المقدمة لهم وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج:¹¹²

- يقرأ المتعلمون النص لاستيعاب المحتوى، ويتذكرون في الغالب شكل ومعنى الكلمة التي استنبطوا معناها أكثر من المعنى المعطى لهم.
- يستنبط متعلمو اللغة الثانية في الغالب المعنى الخاطئ للكلمات من النص إذا لم تكن هناك دلالات كافية لاستنتاج المعنى.
- يجب ألا يتمحور نقاش العملية التعليمية في اللغة الثانية حول ما إذا كان من الأفضل جعل المتعلمين يستنبطون معاني الكلمات بأنفسهم بدلاً من إعطائهم تلك المعاني، بل يجب أن يكون التركيز على استخدام أكثر الأساليب فاعلية.

وقد علّق هولستيجن (Hulstijn) على النقطة الأولى كونها ميزة لهذه الاستراتيجية حيث يمكن للمتعلّم تذكر المفردات التي استنبطها من السياق بنسبة أعلى ولكنها في الحقيقة ليست ميزة طوال الوقت؛ فالمتعلم يستنبط المعنى الخاطئ كما يستنبط المعنى الصحيح ومن هنا يجب على المتعلم أن يتلقى تغذية راجعة للتأكد من أن المعنى الذي اكتشفه من خلال دلالات السياق هو المعنى الصحيح وتصحيح ما استنبطه إذا كان خاطئاً ومن هذه الطرق الرجوع إلى المعجم أو إلى أي مصدر آخر.

¹¹⁰ Sternberg, R., *Most Vocabulary is learned from context*. In M. McKeown & M. Curtis (Eds), *The nature of vocabulary acquisition*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1987, p.94.

¹¹¹ Nagy, W., & Herman, P., *Breadth and depth of vocabulary knowledge*, In :M. McKeown & M. Curtis (Eds), *The nature of vocabulary acquisition*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1987, p 19-36.

¹¹² Hulstijn, J. *Retention of inferred and given word meanings: experiments in incidental vocabulary learning*. In P. Arnaud, & H. Bejoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics*, 1992, London: Macmillan Academic and professional limited. P 113-125.

ولكي يستخدم المتعلم دلالات السياق بشكل فعال يجب أن تكون لديه حصيلة مفرداتية كبيرة وإن المتعلمين الذين يعرفون عددًا أكبر من المفردات هم من لديهم القدرة على استخدام تلك المفردات لتعلم عدد أكبر منها من خلال السياق.¹¹³

وقد أجري الهاشمي وعلي¹¹⁴ دراسة على مجموعة من دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية في ماليزيا ودرجات استخدام المتعلمين لمجموعة من استراتيجيات تعلم المفردات، وفيما يتعلق باستخدامهم لاستراتيجية تخمين المعنى من السياق حيث أكدت الدراسة على أن نجاح هذه الاستراتيجية يعتمد على معرفة المتعلم بمفردات أخرى من السياق، وقدرته النحوية، وكفاءته اللغوية التي تؤثر بشكل مباشر وواضح في قدرته على تخمين المعنى.

وقد أوضحت نتائج الدراسة أن المتعلمين عادة ما يوظفون أربعًا من استراتيجيات تخمين المعنى وهي البحث على كلمات أو تعبيرات أخرى تدعم المعنى الذي توصل إليه المتعلم، واستخدام الوظيفة النحوية للكلمة أو العبارة في تخمين المعنى، بالإضافة إلى استخدام المتعلم لمعرفته بالموضوع النص عند تخمين المعنى، وأيضًا اعتماده على بنية الكلمة وتصريفها، وقد كانت أقل نسبة فيما يعتمد المتعلمون عليه أثناء عملية تخمين المعنى من السياق هو معارفهم العامة و استعانتهم بالبناء المنطقي للنص.

وقد دلت النتائج التي توصلوا إليها على أن المتعلمين يواجهون صعوبة في توظيف استراتيجية تخمين المعنى من السياق، على الرغم من أهميتها في تعلم مفردات اللغة العربية إذ يصعب على المتعلم اللجوء إلى المعجم للبحث عن معنى كل كلمة، فاللغة العربية غنية بالثروة اللفظية مما يُظهر الحاجة إلى التعامل باستمرار مع كلمات جديدة، أو كلمات تحمل معنى جديد في السياقات المختلفة التي يواجهها المتعلم.

يمكن تلخيص ما يستطيع المعلم فعله باستخدام استراتيجية تخمين المعنى من السياق كما يرى فولس (Folse)¹¹⁵ فيما يلي:

- يمكن للمعلم استخدام استراتيجية تخمين المعنى من خلال دلالات السياق باعتبارها استراتيجية جيدة للقراءة مع الوضع في الاعتبار أن المتعلمين لن يكون بمقدورهم الاعتماد عليها كاستراتيجية تعويضية لتنمية المهارات، أي أنها بدون شك استراتيجية جيدة لتحسين مستوى القراءة في اللغة الثانية، وليست لتحسين مستوى المفردات.

¹¹³ فولس، مفاهيم خاطئة حول تعلم وتعليم المفردات، ص 108.

¹¹⁴ الهاشمي، وعلي، استراتيجيات تعلم المفردات، ص 112.

¹¹⁵ فولس، مفاهيم خاطئة حول تعلم وتعليم المفردات، ص 108-112.

- كما أن هذه الاستراتيجية لا تعد ذات كفاءة عالية لتحسين مفردات المتعلم بشكل سريع إلا أن التدريب على استخدام دلالات السياق يمكن أن يُحسّن من قدرة المتعلم اللغوية بشكل عام وقدرته على القراءة بشكل خاص والتي بالتأكيد ينتج عنها تحسّن في المعرفة المفرداتية.

- يجب على المعلم أن يختار تمارين وأنشطة لاستخدام هذه الاستراتيجية تتوافق مع مستوى كفاءتهم اللغوية، فعلى المعلمين أن يعرفوا أن المتعلمين بحاجة إلى معرفة قدر كبير من المفردات ليستخدموا دلالات السياق بكفاءة، وعلى المعلم أن يعي أن مطالبة المتعلم تخمين معاني المفردات من سياق نص يحتوي على العديد من الكلمات المبهمة أمر يثير الإحباط ويثبط الهمة، فالمتعلمون يعلمون مسبقاً أن ما يمتلكونه من المفردات غير كاف، لذلك اختيار النص المُقدم لهذا الغرض في غاية الأهمية حتى لا تتفاقم المشكلة.

- لكي يتمكن المعلم من تقديم التغذية الراجعة بشكل مباشر على التمارين التي تتطلب من المتعلمين تخمين المفردات معتمدين على دلالات السياق يجب أن يتم إجراؤها في داخل الغرفة الصفية أو خلال الدرس أو الاستعانة ببرنامح حاسوبي يقوم بهذه المهمة، حيث أن الهدف الذي يجعل المتعلمين يقومون بتخمين المعاني من السياق هو أن المجهود العقلي اللازم لإنجاز هذه المهمة يجعلهم قادرين على تذكر الكلمة و المعنى بشكل أفضل، ولكن المشكلة تكمن في أن المتعلمين يمكنهم تخمين المعنى الخاطئ كما يمكنهم تخمين المعنى الصحيح وبالتالي سيتذكر المتعلم المعنى الذي خمنه بغض النظر عن دقة ذلك المعنى، لذلك فإن من الأفضل هو أن يقوم المتعلمون بإتمام الأنشطة المتعلقة بدلالات السياق ثم يلقون التغذية الراجعة بشكل فوري، حتى لا يتعرضوا للتخمينات الخاطئة.

- يمكن أن تساهم القراءة في نمو المفردات ، خاصة عندما تكون مصحوبة بتمارين المفردات، فقد ينتج عن القراءة تحسّن في الحصيلة المفرداتية ولكن لكي يحدث هذا بشكل ثابت يجب أن يؤدي المتعلمون هذه الأنشطة والتمارين التي تركز على المفردات، وتعد التمارين المباشرة أكثر فائدة لأنها لا تقتصر على تعليم المتعلمين عدداً أكبر من المفردات، وإنما تُكسبهم معرفة عميقة بهذه المفردات.

2.3.4 اشتقاق الكلمة أو بنيتها

من المهم أن يعرف متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها أن الصرف العربي هو عبارة عن أبنية وقوالب وأوزان تُصاغ عليها الألفاظ وفق قواعد وحدود معينة، كما أن لكل لغة من لغات العالم قواعدها وأسسها التي تصوغ بموجبها ألفاظها وكلماتها، وفنحن نجعل المتعلم يطلّع على الأبنية والأوزان الصرفية بالشكل الذي يخدم تعرفه على المفردات فيدرك على سبيل المثال أن كلمة "جدائل" هي مفردة عربية تدل على الجمع لأنها جاءت على وزن فعائل كما في حديقة حدائق، وحقيبة حقائب. كما ينبغي

للمتعلم أن يلم بأن بناء الصرف العربي يعني التقلبات التي تُلحق بعض التغيير في الكلمة منفردة، سواء ما يلحق الأفعال من تغيير عند تحولها من الماضي إلى المضارع و إلى الأمر و إلى المصدر وهكذا.¹¹⁶ وبناء على ذلك فيمكن أن نوضح معنى الكلمة بذكر بعض الكلمات الأخرى التي تشترك معها في الجذر ويعرف المتعلم معناها، فنبين له كلمة "مكتبة" بربطها بكلمة "كتاب" أو "كتب" أو الجذر "كتب".¹¹⁷

وعند ذكر تعلم المفردات عن طريق الاشتقاق والبنية الصرفية فمن المعروف أن الأوزان العربية وفكرتها نظام رياضي توليدي إجرائي يهتم به اللغوي اللساني العربي الذي يرى في اللسان صورة ومادة معًا، أما ما يخص متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها فهذه الأبنية الصرفية و الأوزان بمثابة قوالب فكرية تصاغ فيها الألفاظ وتتحدد بها المعاني الكلية والمفاهيم العامة، فمعرفة توفر عليه كثير من الجهد الذهني من جهة وذلك بتخصيص صيغة/ قالب فكري عام يدل على شيء أو معنى عام يسهُل تمثله واستحضاره في الذاكرة حيث ترسم له دلالة عامة أو أكثر لكل ما جاء على تلك الصيغة من مفردات، كأن يعرف دلالة الكلمات العامة على وزن فاعل أو مفعول وغيرها من الأوزان، ومن جهة أخرى تمكنه من توليد و خلق الألفاظ عن طريق محاكاة ما يسمعه من ألفاظ اعتمادًا على تلك القوالب و الأبنية بشكل آلي قياسًا على ما سمعه منها فبإمكان المتعلم مثلاً عندما يسمع فعل ماضي على وزن فَعَلَ يستطيع أن يعرف مضارعه على وزن يَفْعُلُ فإذا سمع حسنُ لقال يَحْسُنُ، وإن لم يسمعه من قبل وذلك لمعرفة هذه البنية الصرفية.¹¹⁸

ومن الأفكار التي يجب أن تحظى بقدر أكبر من الاهتمام ما يُعرف بالأوزان العشرة وهو ميزان لفظي اصطلاحه المستشرقون على اتخاذه وتبنيه بناء على مفهوم الميزان الصرفي التراثي الذي وضعه اللغويون العرب من أحرف "فعل" لوزن الكلمات العربية القابلة للتصريف، ومع تقدم مجال تعليم اللغات الأجنبية عمومًا استبصر بعض المستشرقين في بدايات القرن العشرين طريقة رياضية في ترتيب الأوزان الصرفية تُساعد الدارسين على تعلم النظام الصرفي بسهولة بالغة على مستوى المبنى والمعنى، فجعلوها كلها في خمسة عشر وزنًا، ووجدوا أن الخمسة الأخيرة منها مهملة، وهي من الرباعي ومزيد الخماسي والسداسي، وأكدوا على الأوزان العشرة الأولى، ولذلك اشتهرت فيما بعد بـ"الأوزان العشرة"

¹¹⁶ أبو عمشة، خالد، بنية الكلمة وكيفية تقديمها للناطقين بغير العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، مؤتمر معهد ابن سينا التاسع، 2016، ص 415.

¹¹⁷ صيني، محمود إسماعيل وعبد العزيز، ناصف مصطفى وحسين، مختار الطاهر، مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها تطبيقات عملية لتقديم الدروس وإجراء التدريبات، ص 86.

¹¹⁸ أبو عمشة، خالد، بنية الكلمة، ص 422.

التي أضحت معلومة الترتيب والنظام، وبدأت تشتهر في المدارس الاستشرافية و المؤسسات الأكاديمية التي تُعنى بتعليم العربية للناطقين بغيرها، وبل لا تستغرب اهتمام الدارسين بهذا النظام لأهميته في معرفة الأوزان والمشتقات وبالتالي المعاني.¹¹⁹

إن طرق تعليم الناطقين بغير العربية و تعلمهم للغات تعتمد على آلية تقسيم الفعل إلى صيغ متدرجة حسب عدد الحروف المُشكّلة للفعل، وهي طريقة رقمية تتخذ من مبدأ التدرج الرقمي معياراً لها على هذا النحو:¹²⁰

الوزن الأول	فعل
الوزن الثاني	فَعَلَ
الوزن الثالث	فاعِل
الوزن الرابع	أَفْعَلَ
الوزن الخامس	تَفَعَّلَ
الوزن السادس	تفاعِل
الوزن السابع	انفعل
الوزن الثامن	افتعل
الوزن التاسع	افعلّ
الوزن العاشر	استفعل

الأوزان العشرة

علمًا بأن بقية الصيغ العربية للأفعال قليلة الاستعمال في مثل هذه الحالة التعليمية لا ينبغي تقديمها على الأقل في المراحل الأولية، ومن مميزات هذا التقسيم:

- سهولة الحفظ، والتخزين في الذاكرة اللغوية.
- سرعة الاستحضار.
- حرية الحركة في عملية الاستبدال الاشتقائي، مما يتيح له فرصة تعدد الجمل، وتوليد المعاني والدلالات المختلفة.

¹¹⁹ أبو عمشة، خالد، و شنيك، هبة عبد اللطيف، الأوزان العشرة للناطقين بغير العربية النظرية والتطبيق، دار كنوز، الأردن، 2018، ص15.

¹²⁰ أبو عمشة، خالد، بنية الكلمة وكيفية تقديمها للناطقين بغير العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية، ص423-425.

- السيطرة على فهم اشتقاق المصدر، وبيان دوره في توسيع الحقول الدلالية و الوظيفية للجملة العربية.

وقد أضاف اللساني سمير استيتية أنه عند تقديم المفردات اللغوية ينبغي أن يُراعى لأي مستوى من مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قدرة هؤلاء المتعلمين على اكتساب المهارات الاشتقاقية؛ إذ لا يكفي أن يعرفوا كلمتي قرأ وقراءة مثلاً وإن كان هذا مهماً في حد ذاته، إذا لابد أن يتحقق المعلمون من أن متعلميهم يدركون العلاقة القائمة بين قرأ وقراءة ، فإن أدركوا هذه العلاقة كان من السهل عليهم أن يدركوا الصلة بين كتب وكتابة والصلة بين سبح وسباحة وهكذا بالنسبة لأفعال أخرى ومصادرهما.¹²¹

كما أوضح أبو عمشة وشنيك في كتابهما عن الأوزان العشرة أنها ذات فوائد جمة وقد أجملاها فيما يلي:¹²²

- تبيين ما يطرأ على الكلمة من تغييرات.
- تبيين للمتعلّم ما يطرأ على الكلمة من حذف وقلب.
- تبيين ما في الكلمة من حروف أصلية أو زائدة باختصار شديد.
- تبيين الحركات والسكون.
- تبيين التقديم والتأخير في الحروف الأصلية والزائدة.
- تساعد على تمييز الأفعال بين ما هو ثلاثي وما هو رباعي وما هو خماسي.
- إفهام المتعلم التغييرات الصرفية التي طرأت على الكلمة.
- يمكن القول إن الميزان الصرفي أفضل وسيلة لتنمية مفردات الدارسين اللغوية عبر توظيف استراتيجية الاكتشاف عبر الجذر والوزن.
- يمكّن الميزان الصرفي الدارسين من امتلاك مهارة القراءة الجاهرة والصامتة، دون الحاجة إلى ظهور الحركات القصيرة على كلماتها.
- يساعد المتعلم في تعزيز مهارات الكتابة والتهجئة الصحيحة عبر توظيف الأوزان ومعانيها.
- تمكّن الدارسين من إيجاد الكلمات التي يحتاجون التعبير عنها دون التعرض إليها بالضرورة و ذلك عبر تطبيق مبادئ الميزان الصرفي.

¹²¹ استيتية، سمير شريف، علم اللغة التعليمي، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، 1998.

¹²² أبو عمشة، و شنيك، الأوزان العشرة، ص 16-20.

- الميزان الصرفي يعزز الثقة لدى الدارسين في عملية اكتسابهم للغة، ويدفعهم نحو الاستزادة و الإقبال عليها لما يرونه من انعكاس على كفاءتهم اللغوية.
- وقد أكدنا أيضاً أن ما يتميز به من يدرسون وفقاً للأوزان العشرة عمن يدرسون الميزان الصرفي القديم أنهم يتسمون بـ:
- نطق الأصوات بطريقة أفضل من أقرانهم.
- لديهم مقدرة أفضل على ضبط بنية المفردات ضبطاً صحيحاً.
- لديهم مقدرة على توليد الألفاظ التي يحتاجون إليها.
- لديهم مقدرة أفضل على اشتقاق المعاني، وتخير المعنى المناسب للمفردة من سياقها.
- لديهم فهم أعمق لما يجري على المفردات من تغييرات بنائية.
- لديهم سرعة أكبر في فهم الجملة العربية و بالتالي الفقرة أو المعنى العام للنص.
- يُظهرون كفاءة لغوية عامة أحسن من غيرهم.

وبناء على ما سبق فعلى المعلم بوصفه المرشد والموجه والميسر المساعدة في إقدار المتعلمين على السيطرة على الصرف العربي من خلال منظومة الأوزان العشرة التي يعتقد كثير من الباحثين بجودها و أهميتها في رفع وتطوير الكفاءة اللغوية، والمقدرة على توليد الكلمات التي يحتاج إلى التعبير عنها.

2.3.5 استخدام المعجم

إذا سألنا أنفسنا عن الذي يقوم به المتعلم عندما يصادف مفردة أو كلمة غير مألوفة، فالجواب أنه سيلجأ إلى الاختيار بين أحد الخيارات التالية: 1. تجاوز الكلمة ومتابعة القراءة، 2. محاولة تخمين المعنى من السياق، 3. البحث عن معنى الكلمة في المعجم.¹²³

فمن المعروف أن متعلم اللغة الأجنبية يحتاج إلى استخدام المعجم باستمرار لفهم معاني الكلمات الجديدة أو التأكد من معنى كلمة تعلمها سابقاً.¹²⁴

وقد أفاد نايت (Knight) أن استخدام المعجم يبقى مفيداً وضرورياً في كثير من الأحيان، فالمعجم أحد مصادر تعلم اللغة وتزويد المتعلمين بمعلومات جوهرية تتعلق بالمفردات بما في ذلك كيفية نطقها

¹²³ فولس، مفاهيم خاطئة حول تعلم وتعليم المفردات، ص 147-148.

¹²⁴ Tseng, W., & Schmitt, N., Toward a Model of Motivated Vocabulary Learning: A Structural Equation Modelling Approach., Language Learning, 2008, 58(2), p 390.

ورسمها واشتقاقاتها ومعانيها واستخداماتها. وبهذا يسهم في إغناء المعرفة المعجمية لدى المتعلم، ويعزز استيعابه القرائي، ومن ثم عملية تعلم المفردات.¹²⁵

وتأكيداً على أهمية استخدام المعجم ذكر كل من أوكسفورد وكروكال (Oxford & Crookall) أن "الجهد الذي يبذله المتعلم في الكشف عن معنى الكلمة في المعجم يساعد على ترسيخ معناها في الذهن"¹²⁶، وهذا ما أكد عليه المعتوق في كتابة الحصيلة اللغوية أنه إذا ما صاحب ذلك الجهد تكرار للتعرض إلى الكلمة، وتكرار البحث عن المفردات في المعجم، واستدعاء الكلمة في عملية الإنتاج والتعبير، زادت فاعلية المعجم بوصفه مصدرًا لإغناء الحصيلة اللغوية، وتضاعفت نسبة اكتساب المفردات الجديدة منه.¹²⁷

ومن ناحية المعلمين فقد أفاد نايت (Knight) أن العديد من المعلمين لا يشجعون استخدام المعاجم، وبدلاً من ذلك فإنهم ينصحون طلابهم بتخمين معنى الكلمة من السياق، على أن يكون استخدام المعجم سواء كان أحادي اللغة أو ثنائي اللغة الملجأ الأخير¹²⁸، وقد أضاف نايت بناء على دراسة أجراها على 105 متعلماً للغة الإسبانية، أن الطلاب الذين استخدموا معجماً ثنائي اللغة عند القراءة لم يتعلموا كلمات أكثر فقط، بل حصلوا أيضاً على درجات عالية في اختبارات فهم المقروء، مقارنة بأولئك الذين اعتمدوا على التخمين من السياق فحسب ولم يستخدموا المعجم نهائياً.¹²⁹

وخلاصة القول هنا أنه يجب على المعلمين أن يشجعوا استخدام المعاجم أكثر من استخدام دلالات السياق فقط، وبناء على ذلك ربما يحتاج المعلمون إلى أن يدرسوا المتعلمين استراتيجيات مختلفة ومتنوعة فيما يخص استخدام المعاجم.¹³⁰

أما فيما يخص استخدام أي نوع من المعاجم أحادية أو ثنائية اللغة وأي منها أكثر فاعلية ليستخدامها المتعلم في البحث عن المفردات، ووفقاً لما قام به فولس (Folse) في دراسته حول هذا فقد وجد أن نسبة 60% من المعلمين يفضلون استخدام المعاجم أحادية اللغة بينما ترى مجموعة كبيرة أخرى أن نوع القاموس المستخدم يجب أن يكون تبعاً لمستوى الكفاءة اللغوية للمتعلمين؛ بحيث يستخدم ذوو الكفاءة اللغوية العالية المعاجم أحادية اللغة بينما يستخدم ذوو الكفاءة اللغوية الضعيفة المعاجم ثنائية اللغة، وكثير

¹²⁵ Knight, S., *Dictionary Use While Reading: The Effects on Comprehension and Vocabulary Acquisition for Students of Different Verbal Abilities*. The Modern Language Journal, 1994, 78(3), p 286.

¹²⁶ Oxford, R., & Crookall, D., *Vocabulary Learning: A Critical Analysis of Techniques*, 7(2), p 13.

¹²⁷ المعتوق، أحمد محمد، *الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرنا وسائل تنميتها*، عالم المعرفة، الكويت، 1990، ص198.

¹²⁸ Knight, S., *Dictionary Use While Reading*, p.286.

¹²⁹ Knight, S., *Dictionary Use While Reading*, p.291-292.

¹³⁰ فولس، مفاهيم خاطئة حول تعلم وتعليم المفردات، ص 150.

من المعلمين يسمحون باستخدام المعاجم ثنائية اللغة في المستويات المبتدئة فقط على أن يكون استخدام المعجم أحادي اللغة هو الهدف النهائي لمتعلميهم¹³¹، كما أكدت دراسة أجراها الشويرخ أن عادة ما يختار المتعلمون المعجم وفقاً لتوصية من المعلم وأضاف أن استراتيجيات استخدام المعجم احتلت مرتبة متقدمة بين أكثر الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون.¹³²

وفيما يخص أفضلية أحد المعجمين أحادي أو ثنائي اللغة على الآخر، فقد أوضحت الدراسة التي أجراها النشوان أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية توضح أفضلية أحد المعجمين على الآخر رغم أنها أظهرت أن اتجاهات الدراسين إيجابية نحو استخدام المعجم أحادي اللغة، لكنه أكد من خلال الدراسة أن استعمال المعجم في حد ذاته يعد مهماً وضرورياً بصرف النظر عن نوعيته.¹³³

كما أظهرت نتائج الدراسة حاجة متعلمي العربية الماسة إلى المعاجم المتخصصة تكشف عن خصائص اللغة العربية، وتهتم بالخصائص الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية والبلاغية بأسلوب يبين ما للعربية من سمات عالية، كما أوضح بعض الأسس التي تجعل عملية الاكتساب والتحصيل اللغوي للمتعلم يسيره وطبعة، ومن هذه الأسس:¹³⁴

- تخصيص دروس أو جزء من الدرس على الأقل في التعليم والتعلم على استخدام المعاجم خصوصاً في بداية التعلم، بالإضافة إلى التمارين والنشاطات المنزلية التي تركز على ذلك أيضاً لإثراء حصيلة المتعلم اللغوية.
- لفت أنظار المتعلمين إلى المعاجم المتاحة، وأن لكل نوع مدرسة خاصة به.
- أن يبين المعجم هجاء الكلمة ونطقها ومرادفاتها وتأصيلها والكلمات المضادة لها دلاليًا.
- أن يضم المعجم بين دفتيه مادة موسوعية موجزة في العلوم والتكنولوجيا والإعلام والأماكن وكل ما يمكن تضمينه، مما يحقق حاجة الدارس.

¹³¹ فولس، مفاهيم خاطئة حول تعلم وتعليم المفردات ، ص157.

¹³² Al-Shuwairekh, S. Vocabulary learning strategies used by AFL (Arabic as a Foreign Language) learners in Saudi Arabia., University of Leeds. 2001, p 193.

¹³³ النشوان، أحمد محمد، اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استخدام المعجم، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج18، العدد 38، 2006، ص543.

¹³⁴ النشوان، اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استخدام المعجم، ص545-546.

2.3.6 استخدام قوائم المفردات

وقد ذكرنا من قبل أن تدريس المفردات ينقسم إلى استراتيجيتين كما أشار لهما هانس وزكارين (Haynes & Zakarian) ¹³⁵ أولهما التعليم المباشر للمفردات وهو ما يظهر في بعض المناهج التعليمية بوضوح فنرى قائمة المفردات الجديدة في بداية دروس الكتاب، ويليهما عدد من الأسئلة والتدريبات، التي تهدف إلى تفعيل المفردات وإضافتها إلى معجم الطالب اللغوي، ويتم تعليمها على نحو قصدي وبصورة مباشرة ليكتسبها المتعلم.

كما أن قوائم المفردات المترجمة إلى لغة المتعلم الأم أو إلى لغة وسيطة يعرفها تُعد واحدة من الاستراتيجيات الشائعة في تعليم المفردات حيث يرى البعض أنه يمكن للمتعلم بحفظ هذه القوائم تكوين حصيلة من المفردات و التراكيب التي يستطيع استعمالها وقتما يريد الاتصال. ¹³⁶

لكن عادة ما يُذكر أن تعليم المفردات مجردة من سياقها هو أمر عديم القيمة وطريقة غير فعالة لتعلم المفردات الجديدة، فقد لاحظ ميجواشكا (Maignashca) أن كثير من كتب تعليم اللغات الثانية ابتعدت عن تقديم قوائم المفردات بمقابلاتها المفترضة في اللغة الأم للمتعلم ¹³⁷، وقد أورد فولس (Folse) في كتابه مفاهيم خاطئة حول تعلم و تعليم المفردات ما قاله هولستيجن (Hulstijn) في مقابلة شخصية عن قوائم المفردات أن أسوأ ما يمكن قوله عن تعلم المفردات من القوائم هو أن هذا النشاط يمكن أن يكون باهناً لكنه فعال، ونتيجة لذلك فإن التحدي هو كيفية جعله نشاطاً ممتعاً آخذين بعين الاعتبار الكم الكبير من المفردات المراد تعلمها. ¹³⁸

ومن سلبيات كما يرى طعيمة أنها تجعل اللغة مجموعة من المفردات المجردة واللغة أكثر من ذلك، و أن المتعلم أحياناً سيشعر أنه يدرس مفردات ليس بحاجة إليها. ¹³⁹

ورغم أن البعض يظن أن تعليم المفردات من خلال قوائم المفردات ثنائية اللغة هو طريقة غير فعالة إلا أن الأدلة التجريبية التي تدعم هذا الظن قليلة جداً وقد أوضح كليبرتون (Clipperton) أنه "إذا كانت المفردات الجديدة تقدّم أولاً، فإنه ربما من الأفضل تقديمها مجردة من السياق" ¹⁴⁰ وقد أضاف كارتر (Carter) أن أصحاب المستويات المبتدئة يستفيدون أكثر من قوائم المفردات المقدمة مع ترجماتها

¹³⁵ Haynes, J. & Zacarian, D., *Teaching English language Learners Across the content areas*, p 54.

¹³⁶ طعيمة، المرجع، ج2، ص624.

¹³⁷ Maignashca, R., *Teaching and learning vocabulary in a second language: Past, Present, and future directions*. The Canadian modern language review, 50(1), 1993, p 89.

¹³⁸ فولس، مفاهيم خاطئة حول تعلم وتعليم المفردات، ص49.

¹³⁹ طعيمة، المرجع، ج2، ص625.

¹⁴⁰ Clipperton, R., *Explicit vocabulary instruction in french immersion*. The canadian modern language review, 1994, p 743.

بينما أصحاب المستويات المتقدمة فيستفيدون أكثر من تعلم المفردات من خلال السياق¹⁴¹، ويؤيد نويشن (Notion) هذا بقوة فيما يسميه طريقة سيل المفردات (Vocabulary Flood) للمتعلمين المبتدئين والذي يشتمل حتمًا على تعليم المفردات من خلال القوائم.¹⁴²

وفي دراسة أجراها برنس (Prince) حول دور الكفاءة اللغوية لمتعلمي اللغة الثانية وعلاقتها بطريقة تقديم المفردات، وقد وجد أن المتعلمين الأقل كفاءة كانوا قادرين على تذكر المفردات المقدمة من خلال قوائم المفردات المترجمة بشكل أفضل من تلك المقدمة من خلال السياق، أي أن هذه الدراسة أكدت أن بعض الدارسين يؤدون بشكل أفضل عندما تقدم لهم المفردات عن طريق القوائم المترجمة.¹⁴³ وقد لخص فولس (Folse) ردًا على ادعاءات عدم فائدة قوائم المفردات في أنه ربما هذه القوائم لا تكون شيقة لتقديم المفردات الجديدة، ولكن النقطة الجوهرية هنا هي أنه لا توجد أدلة عملية تؤكد أن تعلم المفردات الجديدة عن طريق القوائم طريقة غير فعالة بحد ذاتها، ورغم أن قصور هذه الطريقة كما يرى المعلمون أنها تقدم معرفة سطحية للمفردات الجديدة وأن المتعلمين لن يتمكنوا من استخدام المفردات بشكل فعلي إلا أن هذا التخوف وإن ظهر منطقيًا فيمكن الرد عليه باعتبار تقديم المفردات في قوائم ثنائية اللغة أو مع مرادفات أو حتى مع تعريف بسيط يعد خطوة أولى أساسية، فحصول المتعلمين على فهم بسيط للكلمة سيمكّنهم من فهم الكلمة في السياقات الاستقبالية (القراءة والاستماع) وكذلك استخدامها فيما بعد في سياقات إنتاجية (الكتابة والمحادثة)¹⁴⁴، وقد أكد شمت (Schmidt) على أنه على أقل تقدير فإن المتعلمين سيكونون قادرين على ملاحظة الكلمة، وهذا الانتباه للكلمة الجديدة في حد ذاته سيساعد في عملية تعلم المفردات.¹⁴⁵

وقد ذكر الهاشمي وعلي في دراستهما أن استخدام استراتيجية قوائم المفردات أو كما أسموها تدوين المتعلم للمفردات الجديدة مترجمة في دفتر ملاحظات تتأثر بعدة عوامل لنجاحها: أولاً: إيمان المتعلم بجدوى هذه الطريقة، وثانيًا: مستوى المتعلم في اللغة إذ يرى الباحثين أن تدوين الملاحظات أكثر فائدة للمتعلمين ذوي المستويات الدنيا، وثالثًا: نوع المفردات إذ يميل المتعلمون إلى تدوين ملاحظات عن

¹⁴¹ Carter, R. *Vocabulary and second/foreign language teaching*. Language Teaching, 1987, 20(1), p 3-16.

¹⁴² Nation, *Measuring readiness for simplified material: a test of the first 1,000 words of English*. In *Simplification: Theory and Application* ed. M.L. Tickoo, RELC Anthology Series No 31, 1993, p 193-203.

¹⁴³ Prince, P. *Second language vocabulary learning: The role of context versus translations as a function of proficiency*. The Modern Language Journal, 1995, 80(4), p 478-493.

¹⁴⁴ فولس، مفاهيم خاطئة حول تعلم وتعليم المفردات، ص 54-55.

¹⁴⁵ Schmidt, R. *The Role of Consciousness in Second Language Learning*. Applied Linguistics, 1990, Vol.11, p 140-141.

الكلمات التخصصية التقنية أكثر من غيرها من الكلمات، ورابعاً: البيئة التي تحدث فيها عملية تعلم اللغة، إذ يرى الباحثين أن المتعلمين في بيئات اللغة الأصلية لا يلجأوت إلى هذا النوع من الاستراتيجيات.¹⁴⁶ وبناء على ما سبق يمكننا القول بأن:

- قوائم المفردات ليست بالسوء الذي صُورت به، حيث لا يوجد دراسات تدعم هذا التصور والواقع أن العديد من المتعلمين يرغبون في التعلم باستخدام القوائم ويطلبون المزيد منها؛ لذا ينبغي على المعلمين أن يكونوا واعين لطرق استخدام القوائم بشكل احترافي يناسب طلابهم.¹⁴⁷
- ليس هناك ما يمنع تقديم المفردات في قوائم للمتعلمين ولكن يتعين على المعلمين أن يعطوا قائمة المفردات المهمة للتعلم المقصود اللاحق، أو ربما يقوموا بتحفيز المتعلمين وتشجيعهم على وضع قائمة خاصة للمفردات المهمة وفقاً لنظرتهم الخاصة لها و أهميتها من حيث التذكر والاسترجاع، كما يمكن استخدام هذه القوائم في إعداد بطاقات ومضية.¹⁴⁸

2.3.7 الترجمة

تعتبر الترجمة من الطرق التي طالما اعتمدت عليها أقدم طرق تدريس اللغات الثانية ، ولكن لا يزال الكثير من التربويين يؤمنون بفكرة أن الترجمة تعد وسيلة غير مجدية أو على أقل تقدير غير مقدمة على استراتيجيات أخرى، حيث يرى طعيمة أن الترجمة إلى لغة وسيطة هو آخر أسلوب يمكن أن يلجأ إليه المعلم وألا يتعجل في هذا الأمر.¹⁴⁹

لكن للترجمة ثعد من أكثر مجالات اللسانيات شمولاً وتشعباً ، إذ نجد لها العديد من الفوائد لاسيما في تعليم اللغات، ومن أهم تلك الفوائد:¹⁵⁰

- تُعد الترجمة مقياساً لاختبار كفاية المتعلم في تحصيل اللغة الثانية، ومن هذه الاختبارات، اختبارات التهجئة، واختبار صعوبة البني اللغوية، واختبار الاستيعاب، واستخدامها لاختبار كفاية الترجمة ذاتها، واختبار مشكلات لغوية معينة في اللغة الأجنبية.
- استخدام الترجمة يعد أساساً في إحدى طرائق تعليم اللغات، وهي طريقة النحو والترجمة.

¹⁴⁶ الهاشمي، و علي، استراتيجيات تعلم المفردات ، ص108.

¹⁴⁷ فولس، مفاهيم خاطئة حول تعلم وتعليم المفردات ، ص59.

¹⁴⁸ Hulstijn, J., Hollander, M., & Greidanus, T., *Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words*. The Modern Language Journal, 1996, 80(3), p 337.

¹⁴⁹ طعيمة، رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج2، ص627.

¹⁵⁰ العناتي، وليد أحمد، اللسانيات التطبيقية وتعليم العربية لغير الناطقين بها، ص57.

- إنشاء المعاجم ثنائية اللغة.
- يُستفاد من الترجمة في الدراسات التقابلية وذلك لأن معرفة البنى التركيبية والنظر اللغوية للغتين، تمثل شرطاً أساسياً لإتقان فن الترجمة وممارسته.

وقد تناول فولس (Folse) بعض الحجج التي تمنع المعلمين من استخدام استراتيجية ترجمة المفردات بشكل واسع، فقد رأى أن أهم ما يخشاه المعلمون أن تتحول دروس اللغة الثانية إلى محاضرات باللغة الأولى مع قليل من اللغة الثانية بالإضافة إلى أن المتعلمين لن يستخدموا اللغة الهدف في حديثهم بالشكل المطلوب، ولكنه يرى أن قيام المتعلمين بترجمة معاني المفردات في أذهانهم أو على دفاترهم ليس أمراً مزعجاً بل هي استراتيجية تُساعد المتعلمين على تذكر هذه المفردات، وبالتالي فهي طريقة فعالة لعملية التعلم.¹⁵¹

ومن الاعتراضات أيضاً التي أوردها فولس (Folse) عن ريفرز و تمبرلي (Rivers & Temperly) أن استخدام الترجمة في تدريس المفردات سوف يعيق عملية التعلم، ولكن ما يثير تخوفهما في الحقيقة هو استخدام اللغة الأم بشكل كامل أثناء الدرس، ويرى فولس (Folse) أن استخدام الترجمة لطلاب تجمعهم لغة أم واحدة في تقديم بعض المدخلات اللغوية يساعدهم كثيراً، فالاهتمام هنا يجب أن يكون منصّباً على الطرق أو الطريقة الأكثر تأثيراً و التي تساعد المتعلم على اكتساب أكبر قدر ممكن من مفردات اللغة الثانية بطريقة فعّالة وهذا يأتي في صالح استخدام الترجمة، كما يرى أيضاً أنه عند سماع المتعلم لكلمة لا يعرفها وقام المعلم بشرحها له باللغة الهدف فإنه عندما يصل إلى اللحظة التي يتوصل فيها إلى المعنى سيدرك أنه قام بترجمتها في عقله، وبالتالي يدعم فولس أن الترجمة عملية عقلية طبيعية لا تؤثر على تذكر المفردات ولا تجعل العقل كسولاً.¹⁵²

ومن السلبيات التي يراها بعض المعلمين في استخدام الترجمة أن هناك العديد من المفردات في اللغة الثانية ليس لها مقابل في اللغة الأم، أو يصعب ترجمتها بشكل دقيق، حيث ينتقد هيل (Hil) الترجمة إلى اللغة الأم كوسيلة للتواصل أو لتدريس المفردات لا اعتقاده أنه بشكل عام لا يوجد عادة تطابق دقيق بين لغة وأخرى وأن الترجمة إلى اللغة الأم للمتلم طريقة غير مباشرة تستغرق استخدام اللغة الأم يمكن أن يتم إنفاقه بشكل أفضل في استخدام اللغة الثانية.¹⁵³

رداً على هذه الفرضية يعتقد هارمر (Harmer) أنه يبدو من السخف التخلي عن استخدام الترجمة اعتماداً على أن هناك العديد من الكلمات التي ليس لها مقابل في اللغة الأم، إذا كان يمكننا من خلالها

¹⁵¹ فولس، كيث، مفاهيم خاطئة حول تعلم وتعليم المفردات، ص 80.

¹⁵² فولس، مفاهيم خاطئة حول تعلم وتعليم المفردات، ص 81.

¹⁵³ Hill, L. A., A Picture Vocabulary., London: Oxford University Press. 1965, p 23.

توفير الكثير من الوقت، وإن لم يفهم المتعلم كلمة ولم يتمكن المعلمون من التفكير في تفسيرها، فيمكنه ترجمتها بسرعة. ولكن يجب التحكم في هذا الأمر جيدًا¹⁵⁴، وهذا ما أيده والاس (Wallace) أن "ترجمة المفردات إلى لغة المتعلم الأم استراتيجية يجب أن تطبق بوعي كبير"¹⁵⁵

ومن الطبيعي أن تنشأ مشاكل هائلة عندما يصيغ الطلاب أفكارهم بلغتهم الأم ثم يترجمونها إلى اللغة الهدف؛ لأن بعض الكلمات لا يمكن ترجمتها بسهولة وبعض عناصر اللغة ليس لها مكافئ في اللغة الثانية لذلك يعتقد نيشن (Nation) أن قيمة الترجمة تعتمد على كيفية استخدامها ووقت استخدامها وهذا ما يحتاج إلى توجيه المعلم ووعيه بهذه الاستراتيجية.¹⁵⁶

وأخيرًا نقول إحدى الحجج التي تعارض استراتيجية الترجمة في تعليم المفردات إن المفردات متعددة المعاني أي أن الكلمة الواحدة قد تكون لها معان عديدة فيصعب ترجمتها، وردًا على هذه الإدعاء يرى فولس (Folse) أن متعلم اللغة الثانية ليس من الضروري أن يعرف جميع المعاني التي تحملها الكلمة وكذلك ليس من الصواب أن نقول أن المتعلم لا يعرف هذه الكلمة كونه لا يعرف كل المعاني التي تحملها.¹⁵⁷

وقد قامت جريس (Grace) بإجراء دراسة على متحدثين باللغة الإنجليزية من دارسي اللغة الفرنسية حول أثر تقديم المفردات مترجمة إلى لغة المتعلمين الأم عن طريق برنامج على الحاسوب وجاءت نتائج الدراسة مؤكدة أن الترجمة تُعد خيارًا حيويًا إن لم تكن اختيارًا مفضلًا للعديد من متعلمي اللغة الثانية في المستويات المبتدئة وقد أثبتت التجربة أن المتعلمين الذين كان لديهم وسيلة للحصول على المعنى في اللغة الأم كانت معدلات استبقاء معاني المفردات بشكل صحيح عندهم عالية لأن الفرصة أتاحت لهم للتأكد من المعنى من خلال الترجمة إلى اللغة الأم.¹⁵⁸

وهذا ما وصل إليه برنس (Prince) الذي ذكرناه من قبل عن تقديم قوائم المفردات مترجمة إلى لغة المتعلم الأم، والتي أكدت أن المتعلمين الأقل كفاءة كانوا قادرين على تذكر المفردات المقدمة من

¹⁵⁴ Harmer, J. *The Practice of English Language Teaching* (4th ed.). Pearson Longman, 1985, p 86.

¹⁵⁵ Wallace, M. *Teaching Vocabulary*. London: McMillan, 1987, p 48. الوارد في

Alfaki, Elyas & Ibrahim, Tariq, *Teaching Vocabulary: The Relationship between Techniques of Teaching and Strategies of Learning New Vocabulary Items*, Published by Canadian Center of Science and Education English Language Teaching; Vol. 7, No. 10; 2014, p 44.

¹⁵⁶ Nation, I. S. P. *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House., 1990, p 52.

¹⁵⁷ فولس، مفاهيم خاطئة حول تعلم وتعليم المفردات، ص 85.

¹⁵⁸ Grace, C., *Retention of word meaning inferred from context and sentence level translations: Implications for the design of beginnig level CALL software*. The Modern Language Journal, 1998, 82(4), p 533-544.

خلال قوائم المفردات المترجمة بشكل أفضل من تلك المقدمة من خلال السياق، أي أن هذه الدراسة أكدت أن بعض الدارسين يؤدون بشكل أفضل عندما تقدم لهم المفردات مترجمة.¹⁵⁹

وبناء على ما جاء في العديد من الدراسات والتي كانت نتائجها واضحة وتشهد بأن الترجمة في الحقيقة هي أداة مساعدة في تعلم و تعليم مفردات اللغة الثانية بشكل عام لذا يمكن للمعلم¹⁶⁰:

- ألا يمنع المتعلم من كتابة ترجمة أي كلمة جديدة ، فترجمة الكلمات الجديدة حتى لو ذهنيًا هي جزء طبيعي من تعلم الكلمة، فالترجمة استراتيجية أثبتت نجاحًا في المستويات المبتدئة وربما يقل استخدامها مع تطور مستوى المتعلمين وتُستبدل بأساليب أخرى كالترادف والتضاد وغيرها.
- أن يترك المعلم فرصة للمتعلمين الذين يتحدثون نفس اللغة الأم أن يقدموا المساعدة لبعضهم، فهذه فرصة ليقوم المتعلمون المتفوقون بمساعدة الأقل تحصيلًا.
- أن يتعلم ما يستطيع من لغة المتعلمين ، فكلما كان المعلم على دراية أكبر بلغات المتعلمين كلما كان الوضع أفضل.

¹⁵⁹ Prince, P. *Second language vocabulary learning: The role of context versus translations as a function of proficiency.*, p 478-493.

¹⁶⁰ فولس، مفاهيم خاطئة حول تعلم وتعليم المفردات، ص 92-93.

2.3.8 تقديم المفردات والنظريات الدلالية

2.3.8.1 الحقول الدلالية:

يتم ترتيب المفردات في كثير من كتب تعليم اللغات الثانية على شكل مجموعات أو حقول دلالية، مثل: (أيام الأسبوع أو الألوان أو الطقس) ، و تختلف باختلاف مستوى المتعلمين وكفاءتهم اللغوية، ففي الغالب يكون هناك اسم شامل صريح تدرج تحته مجموعة من المفردات المتجانسة، ويتسع مفهوم الحقول الدلالية ليشمل:¹⁶¹

- الكلمات المترادفة والكلمات المتضادة
- الأوزان الاشتقاقية وأطلق عليها الحقول الدلالية الصرفية
- أجزاء الكلام وتصنيفاتها النحوية
- الكلمات السنتجمائية syntagmatic fields وتشمل مجموعة الكلمات المشتركة في الاستعمال وإن كانت لا تنتمي لنفس الموقع النحوي مثل (كلب ونباح / طعام ويقدم).

وقد ساد الاعتقاد أن تقديم المفردات في مجموعات دلالية يساعد على تذكر الكلمات ومعانيها إلا أن في دراسة أجراها تنكهام (Tinkham) مقارنة بين معدلات التعلم لمجموعة من متعلمي اللغة الانجليزية كلغة ثانية في تجربتين؛ حيث بدأت نفس المجموعة بتعلم مفردات مترابطة دلاليًا ثم تليها مفردات غير مترابطة دلاليًا. وكشفت الدراسة أن المتعلمين كانوا قادرين على تعلم المفردات غير المترابطة دلاليًا بشكل أسرع من تعلمهم تلك المقدمة ضمن مجموعة دلالية واحدة؛ حيث احتاج المتعلمون إلى وقت أطول لتعلم المفردات التي تدرج تحت مجموعة أو حقل دلالي واحد مثل: (الألوان، الحيوانات،....) ، مقارنة بما احتاجوا إليه من وقت لتعلم المفردات التي لا يربطها حقل دلالي واحد، وبالتالي فإن نتائج هذه الدراسة تؤكد بشدة على أن المتعلمين قد واجهوا صعوبات أكبر عند تعلم المفردات المقدمة في مجموعات دلالية مقارنة مع المفردات الغير مترابطة دلاليًا، كما توصلت الدراسة أيضًا إلى أن التجميع الدلالي لمفردات اللغة الثانية يمثل عائقًا أما عملية تعلم المفردات، بينما يسهم تقديم المفردات بناء على تجميع موضوعي في تيسير عملية التعلم، فقد كان تعلم المفردات المجمعة موضوعيًا مفيدًا بدرجات متفاوتة وفي المقابل أثبتت النتائج أن تجميع المفردات دلاليًا كان غير مجديًا في جميع الحالات.¹⁶²

¹⁶¹ عمر، أحمد مختار، علم الدلالة، ص 80،8 .

¹⁶² Tinkham, T., *The effects of semantic clustering on the learning of second language vocabulary.* System, 1993, 21(3), p 371-380.

لكن يمكن استخدام المفردات التي تنتمي إلى مجموعات وحقول دلالية في التمارين والأنشطة التي تعرض هذه المفردات للمراجعة وليس عند بداية التعلم، فغالبًا ما تعد هذه المفردات أساسًا للألعاب اللغوية، بينما من الأفضل تقديم المفردات الجديدة للمرة الأولى باستخدام طريقة العرض الموضوعي (المحوري) قدر الإمكان.¹⁶³

2.3.8.2 الخرائط الدلالية: 164

تعد الخرائط الدلالية على المستوى التطبيقي واحدة من الاستراتيجيات التي هدت إليها نظرية الحقول الدلالية اللسانيين التطبيقيين و مؤلفي مناهج اللغة الثانية. فالخرائط الدلالية منهج قريب من الحقول الدلالية وتتخذ أشكالاً متنوعة كالمشجرات، والأشجار، وغيرها. ويُعد الهدف من استخدام هذه الاستراتيجية تحصيل أكبر قدر من المفردات التي يستدعيها موضوع ما؛ فإذا كان الموضوع المراد تعليمه مثلاً هو (التعليم) فهذا الموضوع يستدعي العديد من الحقول الدلالية الفرعية منها: العلم والتعلم، الكتب والقرطاسية، الأثاث الصفي، والعلاقات الإنسانية بين المعلم والمتعلم، والعلاقات بين المتعلمين أنفسهم، ويعتبر اتباع هذه الاستراتيجية في الغرفة الصفية يشجع المتعلمين على العمل الجماعي، بالإضافة إلى أنها تمنحهم فرصة لتذكر المفردات القديمة، والسؤال عن مفردات جديدة. وكل ذلك يؤدي إلى جعلهم يفكرون باللغة العربية.

2.3.9 الترادف والتضاد

يعتبر استخدام الترادف والتضاد وسيلة فعالة في توضيح المعنى لبعض المفردات، فمن الممكن شرح كلمة (ضخم) مثلاً بكلمة (كبير) أو كلمة (صباح) بذكر ضدها (مساء).¹⁶⁵ كما أن استعمال هذه الاستراتيجية في تعليم المفردات الجديدة يعتمد بشكل أساسي على حصيلة المتعلم المعجمية، فالمستوى اللغوي الذي بلغه المتعلم يتحكم في إمكانية استخدامها؛ فلا يمكن أن تُستخدم هذه الاستراتيجية في الأيام الأولى من التعليم، ولكن يمكن البدء في استخدامها بعد حصيلة مئتي كلمة من الكلمات الشائعة، وتزداد أهمية هذه الاستراتيجية كلما تتطور مستوى المتعلم ومضى في تعلم اللغة.¹⁶⁶

¹⁶³ فولس، مفاهيم خاطئة حول تعلم وتعليم المفردات، ص 72-73.

¹⁶⁴ العناتي، مفردات العربية، ص 546.

¹⁶⁵ صيني، وعبد العزيز، وحسين، مرشد المعلم، ص 88.

¹⁶⁶ العناتي، مفردات العربية، ص 542-543.

وقد أوصى طعيمة عند استخدام المترادفات التبسيط الشديد في ذكر المرادف وأن يكون قد ذكر فيما سبق للطالب دراسته وأن يكون مناسباً لمستواه اللغوي.¹⁶⁷

وتنتقل استراتيجية استخدام المترادفات من أسلوب يستخدمه المعلم إلى استراتيجية خاصة بالمتعلم عندما يتقن استعمال المعجم أحادي اللغة وعندما تؤهله كفايته اللغوية من تخمين معاني المفردات الجديدة من السياق. أما بالنسبة للمتضادات فيجب على المعلم أيضاً أن ينتبه إلى ضرورة أن تكون إحدى الكلمتين المتضادتين معروفة من قِبَل المتعلم ليسهل تطبيق هذه الاستراتيجية، فإذا كانت الكلمتان مجهولتين فإن هذا قد يؤدي إلى التباس المعنى.¹⁶⁸

2.3.10 التقارض اللغوي

من المعروف أن أي لغة من لغات العالم تشترك مع غيرها في بعض مفرداتها وهذا ما يُطلق عليه (الكليات اللغوية)، فافتراض اللغات من بعضها ظاهرة لغوية اجتماعية، لا تخلو منها لغة أو لهجة.¹⁶⁹

يمكن أن يستعان بهذه الاستراتيجية في مراحل التعليم الأولى فيما يشبه الترجمة اعتماداً على المفردات عربية الأصل الموجودة في لغة المتعلم الأم، مع الأخذ في الاعتبار التغيرات الصوتية والدلالية التي طرأت عليها، كما يمكن أن يكون لهذه المفردات مكاناً خاصاً في معجم المتعلم الذي أنشأه منذ بداية التعلم ويُعد لها قائمة خاصة.¹⁷⁰

لكن على المعلم أن ينتبه لما يُعرف بالنظائر المخادعة وهي كما عرفها محمود إسماعيل صيني وإسحاق أمين بأنها: "الكلمات التي تتشابه في الصيغة فقط وتختلف في المعنى"¹⁷¹، كما عرفها الراجحي بأنها: "تعبير فرنسي أصبح مصطلحاً مقبولاً في هذا المجال، يدل على وجود كلمات متشابهة بين لغتين في الحقيقة مختلفة في الاستعمال وتؤدي إلى أخطاء، ويحدث هذا في اللغات المتقاربة"¹⁷²

¹⁶⁷ طعيمة، المرجع، ج2، ص 626.

¹⁶⁸ العناتي، مفردات العربية، ص 543-544.

¹⁶⁹ فتحي، سوفي، أثر التقابل اللغوي في تعليم العربية لغير الناطقين بها، مقال متاح على الموقع <https://www.alukah.net/> بتاريخ 2015/06/4.

¹⁷⁰ العناتي، مفردات العربية، ص 544-545.

¹⁷¹ صيني، محمود إسماعيل، والأمين، إسحاق، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ط1، جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات، 1982، ص66، حاشية 19.

¹⁷² الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995، ص46، حاشية 1.

فالنظائر المخادعة عبارة عن كلمة في اللغة الثانية تأتي متشابهة لكلمة في اللغة الأولى، وتكون متشابهة في الهجاء أو النطق، ولكن المعنى مختلف تمامًا، أو جزئيًا في كلتا اللغتين.¹⁷³

فالكلمة إذا انتقلت من لغة إلى أخرى قد تتغير دلالتها إما جزئيًا أو كليًا، مما يسبب لبسًا عند استعمال المتعلم لها، فمثلًا اللغة التركية فيها كلمات عربية احتفظت بجزء من أصل معناها فقط، ومن ذلك كلمة (جزاء) في العربية قد تكون بمعنى ثواب أو عقاب، بينما نفس الكلمة في التركية (ceza) تدل على الجزاء بمعنى العقاب فقط، وبعض الكلمات تغيرت دلالتها تمامًا في التركية ومن ذلك كلمة (قف) في العربية تعني: مؤخرة العنق في حين أنها في التركية بنفس اللفظ (Kafa) لكنها تعني رأس.¹⁷⁴

وقد أوصى الحجوري معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في بحث أجراه على مجموعة من المتعلمين لغاتهم الأم تحتوى على نظائر مخادعة من بينها الأردية والتركية والملاوية بأن على المعلمين ومصممي المناهج التعليمية مراعاة كيفية تقديم النظائر المخادعة حيث أن لها تأثيرًا على معلمي اللغة العربية وقد أظهرت الدراسة أن هذا التأثير يتفاوت على حسب المستوى، كما يمكن الاستفادة من النظائر المخادعة وتوظيفها بأساليب متنوعة في العملية التعليمية، فمثلًا على مستوى الأصوات يتم توظيفها في المستوى المبتدئ للإفادة من تعلم نطق الأصوات بشكل صحيح ثم يتدرج توظيفها على مستوى المفردات و التراكيب تدريجيًا حسب احتياجات المتعلمين ومستوياتهم اللغوية كلما تقدم المستوى التعليمي حتى تصل إلى المستويات المتقدمة لتظهر الإفادة منها في الترجمة بين اللغات.¹⁷⁵

¹⁷³ الحجوري، صالح بن عياد، *النظائر المخادعة في تعليم اللغة الأجنبية و تعلمها اللغة العربية نموذجًا*، مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب و العلوم الإنسانية، عدد 2، 26، 2018، ص151.

¹⁷⁴ عبد الحميد، علي، *مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: كليات الإلهيات في تركيا نموذجًا قلب الصف هو الحل*، بحث منشور ضمن كتاب اللغة العربية في تركيا، ط1، الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، 2016، ص 363.

¹⁷⁵ الحجوري، صالح بن عياد، *النظائر المخادعة في تعليم اللغة الأجنبية و تعلمها اللغة العربية نموذجًا*، ص 182.

2.3.11 استخدام الصور والمجسمات

استخدام الصور و الرسومات في تعليم اللغات الأجنبية ليس جديداً، ولكنه أخذ في التزايد منذ أوائل القرن العشرين مع ظهور الطرائق المباشرة التي نبذت طريقة الترجمة ودعت إلى استخدام اللغة الهدف وحدها؛ فكان لابد لشرح المعاني من استخدام وسائل كالتمثيل و استعمال الأشياء الحقيقية و الصور الثابتة والمتحركة وغيرها من الوسائل البصرية.¹⁷⁶

تستخدم الصور والرسومات في كثير من كتب تعليم اللغات الأجنبية، فالصور تعتبر تمثيلاً دقيقاً للمعنى اللغوي، فيدل وجودها على معنى الكلمات دون الحاجة إلى ترجمتها إلى اللغة الأم، فالطالب في هذه الحالة يقيم علاقة مباشرة بين المعين البصري وهو الصورة و بين العنصر اللغوي وهو الكلمة، وهي علاقة تكون واضحة في العادة. فالصور تستخدم في استحضار المعنى من خلال ما يدل عليه أو استحضار المعنى من خلال ما الكلمة التي يراها أو يسمعها، فالصورة تسمح بعرض وفهم مباشر بكلمات معزولة وهذه العلاقة اللغوية بين الصورة والكلمة لا تبسط الفهم على الطالب فحسب وإنما تُسهل عليه عملية الحفظ، وبالتالي التذكر حينما ترد الكلمة في سياق لاحقاً أثناء العملية التعليمية.¹⁷⁷

كما يجب أن تتصف الصور والرسومات التي يستخدمها معلمو العربية للناطقين بغيرها ببعض المواصفات أهمها: أن تتناول الهدف المطلوب منها مباشرة، وأن تكون دقيقة وبسيطة.¹⁷⁸ ومن فوائد استخدام الصور في دروس تعليم اللغة الثانية: إثارة انتباه الطلاب، وجعل المتعلم مشاركاً فعالاً في الغرفة الصفية، كما أنها تدعم سهولة الحفظ خصوصاً فيما يتعلق بالمفردات والعبارات فتبقى في ذاكرة المتعلم بشكل أسرع و أفضل من الاستماع إليها؛ فأثر الصورة في الذاكرة أكبر من المادة المكتوبة، وعند استخدام الصور يقل اللجوء إلى استراتيجيات الترجمة، وينمي استخدام الصور المفردات لدي المتعلم و يقدم المعاني الصحيحة للعبارات في وقت قصير.¹⁷⁹

¹⁷⁶ الفاعوري، عوني، وأبو عوض، إيناس، أثر استخدام الصورة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، عمادة البحث عمان، المجلد 39، العدد 2، 2012، ص276.

¹⁷⁷ إبراهيم، حماده، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987، ص 198-199.

¹⁷⁸ الفاعوري، وأبو عوض، أثر استخدام الصورة، ص 277.

¹⁷⁹ الفاعوري، وأبو عوض، أثر استخدام الصورة، ص 282.

3 الباب الثالث: دراسة لواقع استخدام استراتيجيات تعليم المفردات

إن وعي المعلم بأهمية المفردات وبأنها أكبر تحدي يواجهه كثير من المتعلمين أثناء تعلمهم للغة وما يسببه النقص في المفردات من مصاعب لمتعلمي اللغة الثانية خلال مراحل تعليمهم المختلفة يسهم بشكل كبير في مساعدة المتعلمين في التغلب على تلك الصعوبات.

وللتقليل من الصعوبات التي يواجهها المتعلم أثناء تعلم اللغة على المعلم معرفة الاستراتيجيات المناسبة للاستخدام وفقاً للمستوى اللغوي للطالب، على سبيل المثال: استخدام الصور، أو المعجم، أو التحليل الصرفي وغيرها من الاستراتيجيات.

إن تحديد الاستراتيجيات التي يمكن للمعلم استخدامها أو توجيه المتعلم إليها ومعرفة مناسبتها للهدف الذي يرغب في تحقيقه ومستوى الطالب اللغوي من أهم ما يسهم في التخطيط الموضوعي والفعال للبرنامج التعليمي والمناهج التعليمية، كما سيسهم بلا شك في تعليمها وفق رؤية وأهداف واضحة و بالتالي اختيار أساليب واستراتيجيات تناسب هذه الأهداف.

وفي هذا الباب رغبة في الكشف عن توجهات معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى حول استخدام أبرز استراتيجيات وأساليب تدريس المفردات قمنا بإجراء استبانة - وهي أداة الدراسة - للوقوف على واقع تدريس المفردات العربية من خلال آراء المعلمين، كما قمنا بإحصاء وتحليل هذه النتائج وهو ما سيتم عرضه في الصفحات التالية من البحث.

3.1 هدف الدراسة

تسعى الدراسة إلى معرفة أهمية المفردات من وجه نظر المعلمين، كما تسعى أيضاً إلى معرفة آراء المعلمين حول مناسبة استخدام مجموعة من الاستراتيجيات وفقاً للمستويات اللغوية للمتعلمين، بالإضافة إلى الكشف عن اعتقاداتهم المتعلقة ببعض هذه الاستراتيجيات.

3.2 حدود الدراسة ومنهجها

اعتمدت الدراسة على بعض الدراسات النظرية والتطبيقية والتي شكلت الأساس التي اعتمدت عليه الباحثة لإعداد أسئلة الاستبانة، وقد كانت الاستبانة موجهة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في معاهد وجامعات مختلفة.

وقد اعتمدت الدراسة على إحدى تقنيات أخذ العينات غير العشوائية والمعروفة بكرة الثلج أو العينة الشبكية (Networking/ Snowball Approach) وفي هذا النوع من العينات يتم اختيار

العناصر الأساسية للعينة أولاً من قبل الباحث وبواسطتها يتم العثور على عناصر من ترشيح العناصر الأساسية وهكذا تنمو العينة مثل كرة الثلج.¹⁸⁰

تم إرسال نموذج الاستبانة إلى المشاركين عن طريق البريد الإلكتروني وتم الرد من قبل 89 معلماً هي عينة الدراسة. خلّلت هذه البيانات باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (IBM SPSS Statistics) الإصدار 26 لتقييم نتائج الاستطلاع.

3.3 الدراسات السابقة

أجريت بعض الدراسات التي اهتمت بتعلم المفردات وبالاستراتيجيات التي يستخدمها متعلمو اللغة الثانية، ومن أهم هذه الأبحاث التي اعتمدت عليها الدراسة:

أجرى الهاشمي وعلي (2012)¹⁸¹ دراسة للكشف عن الاستراتيجيات التي يستخدمها دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها، وقد توصلت الدراسة إلى أن أهمية تكرار المفردات كونها تحتوي على أصوات غير موجودة في لغتهم، كما اتفق الدارسون على أهمية السياق في تعلمهم المفردات العربية، وقد رأى المتعلمين أن معرفتهم بالاشتقاق والعلاقات الصرفية بين الكلمات على مستوى الجذر يساعدهم في تعلم كلمات جديدة، كما أشارت الدراسة إلى أن الظواهر اللغوية للمفردات كالترادف والتضاد هي ظواهر معنوية في اللغة العربية لا يمكن إنكارها كما أنها تفيد المتعلم عند الانتباه بها و الوعي بها.

كما أجرى الشويرخ (2001)¹⁸² دراسة للكشف عن العلاقة بين استخدام استراتيجيات تعلم المفردات والنجاح في تعلمها، واختبار العوامل الفردية والظرفية والاجتماعية في استخدام المفردات. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن متعلمي اللغة العربية يقومون باستخدام ودمج مجموعة من الاستراتيجيات المختلفة أثناء تعلمهم للمفردات، ويستخدمونها بترتيب واضح. كما توصلت الدراسة إلى سبع استراتيجيات هي الأكثر استخداماً وهي: اكتشاف معنى الكلمة من السياق، استخدام المعجم، تدوين الملاحظات، والحفظ، والممارسة. كما اتضح أن الاستراتيجيات تتأثر بالمنهاج المقرر الذي يدرسه الطلاب إضافة إلى أشكال العربية التي يستخدمونها خارج الصف.

¹⁸⁰ دياب، سهيل رزق، *مناهج البحث العلمي*، غزة، 2003، ص 100.

¹⁸¹ الهاشمي، عبد الله و علي، محمود ، *استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها*، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 8، عدد 2، 2012.

¹⁸² Al-Shuwairekh, S. *Vocabulary learning strategies used by AFL (Arabic as a Foreign Language) learners in Saudi Arabia*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Leeds, 2001.

وقام النشوان (2006)¹⁸³ بدراسة للتعرف على اتجاهات متعلمي العربية للناطقين بلغات أخرى نحو استخدام المعجم وتحديد أثر المعلم في ذلك، وقد تبين من خلال الدراسة أن المتعلمين يحملون اتجاهات إيجابية نحو المعجم خاصة المعاجم أحادية اللغة، وقد أظهر المعلمون وعيًا عاليًا باستراتيجيات استخدام المعجم وتقديرهم لجهود المعلمين في ذلك.

كما أجرت خوري (2008)¹⁸⁴ دراسة لاختبار أثر نظام الجذور والصيغ اللغوية في اللغة العربية على اكتساب المفردات لدى متعلمي اللغة العربية في أمريكا، وقد توصلت الدراسة إلى أن هذا النظام ساعد المتعلمين الذين في المستوى المبتدئ على تخمين معاني الكلمات التي لا يعرفونها وبناء كلمات جديدة رغم عدم وجود أثر إيجابي لهذا النظام على تذكر المتعلمين للمفردات.

دراسة أجراها الفاعوري وأبو عوض (2012)¹⁸⁵ عن أثر استخدام الصورة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام الصورة أثار انباه الطلاب وجعلهم أكثر تفاعلاً ومشاركة كما أنها سهلت حفظ المفردات و العبارات.

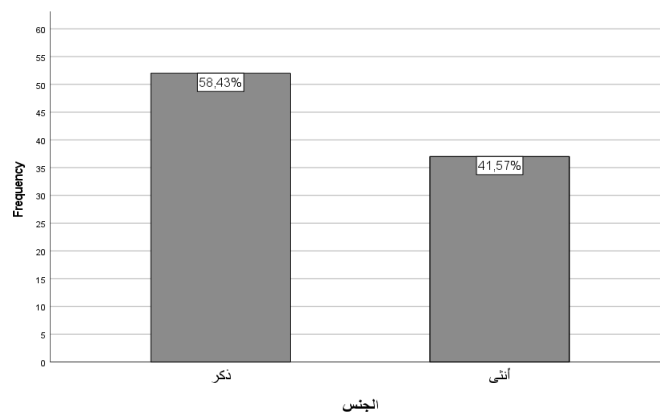
¹⁸³ النشوان، أحمد بن محمد. اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم. مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، 2006، 18(38).

¹⁸⁴ Khoury, G. *Vocabulary acquisition in Arabic as a foreign language: The root and pattern strategy*. Unpublished Ph.D. dissertation, Boston University, 2008.

¹⁸⁵ الفاعوري، عوني، وأبو عوض، إيناس، أثر استخدام الصورة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية ، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، عمادة البحث عَمَّان، المجلد 39، العدد 2، 2012.

3.4 تحليل بيانات أفراد العينة

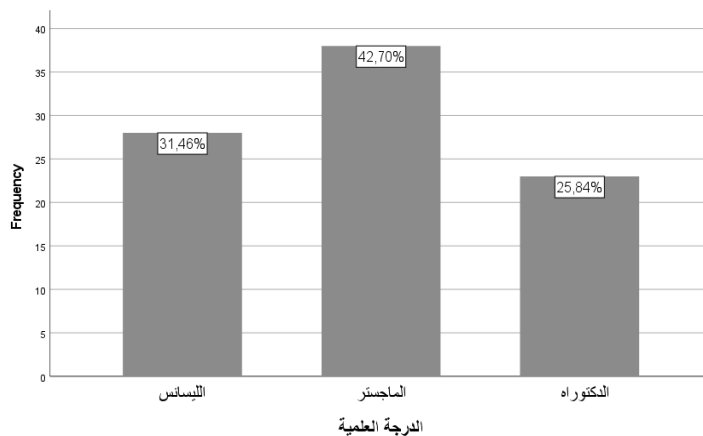
التوزيع الديموغرافي لأفراد عينة الاستبانة كانت على النحو التالي :
وقد كانت نسبة الذين أجابوا عن أسئلة الاستبانة من الرجال 85.4% وكانت نسبة النساء 6.41%.



الجنس		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	52	58,4	58,4
	أنثى	37	41,6	100,0
	المجموع	89	100,0	

توزيع أفراد العينة على حسب الجنس

وكان توزيع أفراد العينة على حسب المؤهل الدرجة العلمية 31.5% من الحاصلين على الليسانس، و42.7% من الحاصلين على الماجستير، و25.8% من الحاصلين على الدكتوراه أو أعلى منها.



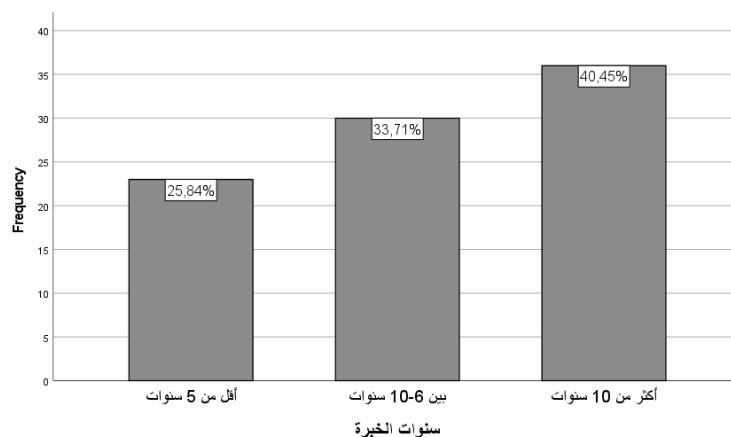
الدرجة العلمية

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	الليسانس	28	31,5	31,5
	الماجستير	38	42,7	74,2
	الدكتوراه	23	25,8	100,0
	Total	89	100,0	

توزيع أفراد العينة حسب الدرجة العلمية

كما كان توزيع أفراد العينة على حسب سنوات الخبرة كالتالي:

25.8% أقل من خمس سنوات، 33.7% بين ست وعشر سنوات، و40.4% أكثر من عشر سنوات.



سنوات الخبرة

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	أقل من 5 سنوات	23	25,8	25,8
	بين 6-10 سنوات	30	33,7	59,6
	أكثر من 10 سنوات	36	40,4	100,0
	Total	89	100,0	

توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة

3.5 صدق الاستبانة

صدق الاستبانة له عدة تعريفات ولكنها بشكل عام تُفيد أنه يجب أن تقيس الاستبانة ما وضع لقياسه أو أن تعكس الاستبانة المحتوى المراد قياسه وفقاً لأوزانه النسبية.¹⁸⁶ ولقياس صدق الاستبانة من ناحية المحتوى فقد صُممت انطلاقاً من مصادر متعددة تمثلت في أبحاث متعددة باللغة العربية والإنجليزية، بعد ذلك تم تحكيم الاستبانة من قبل متخصصين في هذا المجال تزيد خبرتهم عن عشر سنوات، وقد تم إجراء بعض التعديلات حتى خرجت في صورتها النهائية. أما لقياس صدق الاستبانة من ناحية الثبات فمعامل الثبات يكون بين 0 و 1، فإذا كان المعامل قريباً من 0 فهذا يشير إلى أن أداة القياس موثوقة. أما من الناحية المثالية، فمن المطلوب أن يكون معامل التكرار أعلى من 70٪ حتى يمكن اعتبار أداة القياس موثوقة.

Case Processing Summary				Reliability Statistics		
		N	%	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items		
Cases	Valid	89	100,0	Cronbach's Alpha	Standardized Items	N of Items
	Excluded ^a	0	,0			
	Total	89	100,0	,787	,815	36

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

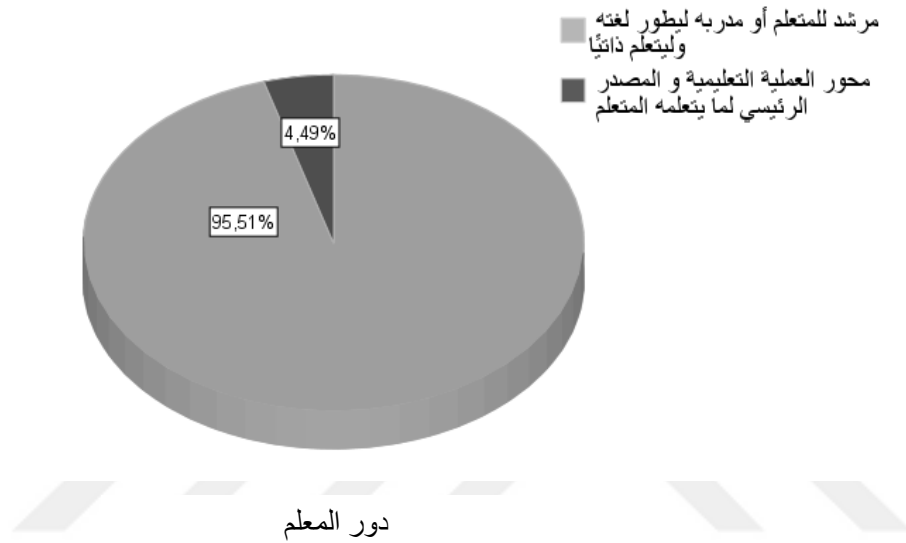
اختبار صدق وثبات الاستبانة

معامل صدق الاستبانة المحسوب بمقياس ألفا كرونباخ (Alpha-crobaach) جاءت قيمته 0.787 وهذه القيمة تدل على أن ثبات أداة الدراسة في صيغتها النهائية في مجتمع الدراسة.

¹⁸⁶ الجرجاوي، زياد علي، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، مطبعة أبناء الجراح، ط2، غزة، 2010، ص 105.

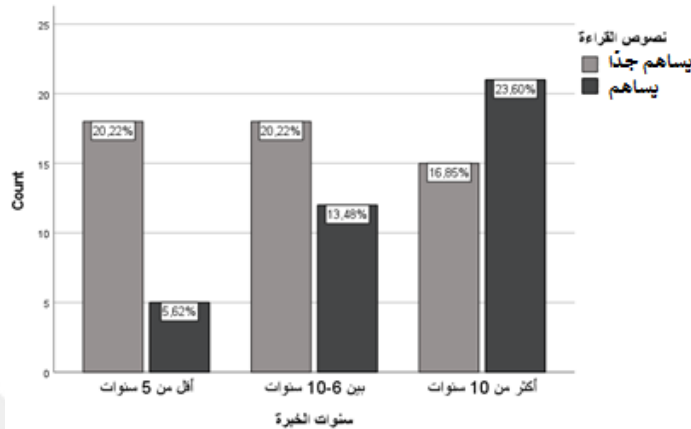
3.6 النتائج الإحصائية للاستبانة

في هذا القسم ، تم عرض النتائج التي حصلنا عليها من إجابات الاستبانة في شكل جداول تكرارية. ويمكن أيضاً رؤية توزيعات النسبة المئوية المحددة على الرسومات ذات الصلة. بداية في السؤال المتعلق برؤية المعلمين حول موقع المعلم أثناء تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية.



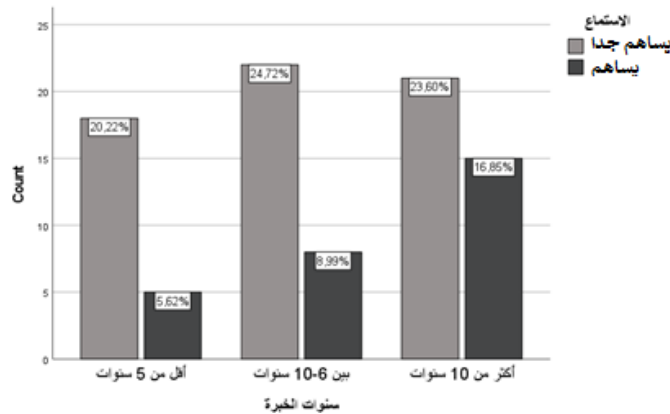
قد لوحظ في نتيجة هذا السؤال أن أغلب المعلمين يرون أن دور معلم العربية للناطقين بلغات أخرى هو أن يكون مرشداً ومدرّبا للمتعلم كي يطور لغته ويفتح له الباب ليتعلم ذاتياً فيما بعد، ولم يلاحظ تغير في النتيجة عند مقارنتها بسنوات الخبرة و الدرجة العلمية.

أما في السؤال المتعلق بدرجة مساهمة كل من الإكثار من القراءة، والاستماع، والمفردات، والقواعد في تطوير مهارات المتعلم الإنتاجية الكتابة والمحادثة أردنا معرفة درجة تأثير النتائج بعدد سنوات خبرة المعلمين، وكانت النتائج كالتالي:



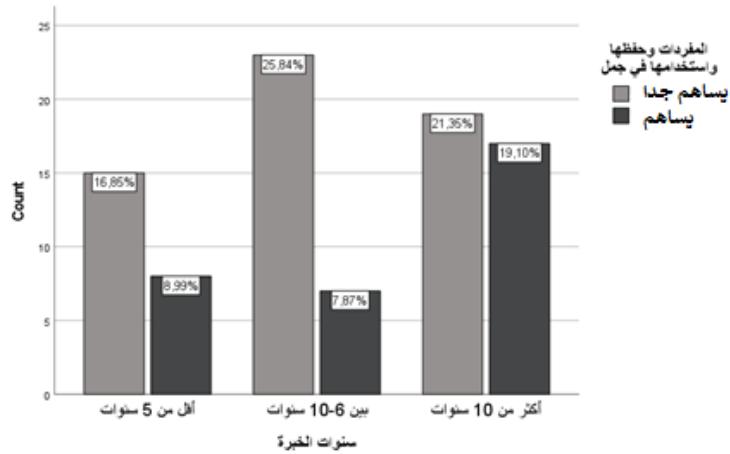
مساهمة الإكثار من نصوص القراءة في تطوير مهارات المتعلم الإنتاجية – الكتابة

وفقًا لآراء المعلمين في تأثير نصوص القراءة ومساهمتها في تطوير مهارات المتعلم الإنتاجية مقارنة بسنوات الخبرة فقد أظهرت النتائج أن مع تزايد سنوات الخبرة رأى المعلمون أن الإكثار من نصوص القراءة أقل مساهمة في تطوير مهارات المتعلم الإنتاجية الكتابة والمحادثة.



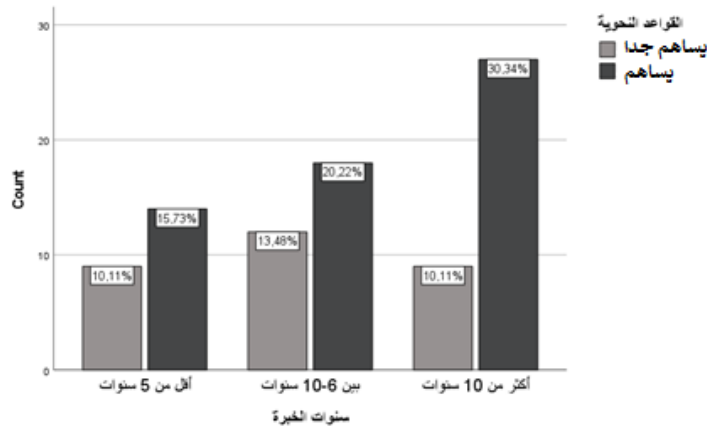
مساهمة الإكثار من نصوص الاستماع في تطوير مهارات المتعلم الإنتاجية – الكتابة والمحادثة -

كما أظهرت آراء المعلمين حول تأثير الإكثار من الاستماع في تطوير مهارات المتعلم الإنتاجية أن الاستماع في مقدمة ما يساهم في تطوير مهارات الكتابة والمحادثة، وكان آراء المعلمين الذين زادت سنوات خبرتهم عن العشر سنوات متقاربة بين الأكثر والأقل مساهمة.



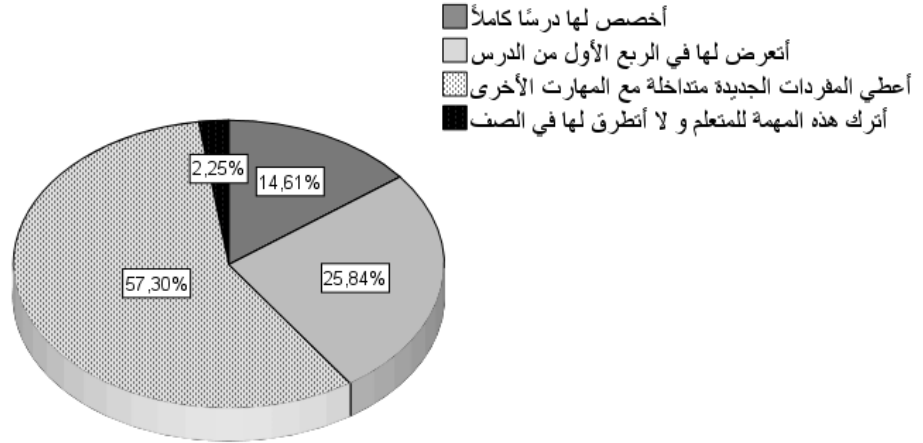
مساهمة المفردات في تطوير مهارات المتعلم الإنتاجية – الكتابة والمحادثة.

وقد أوضحت النتائج أيضًا أن آراء المعلمين حول مساهمة تعلم المفردات واستخدامها في جمل من إنشاء المتعلم في تطوير مهاراته الإنتاجية الكتابة والمحادثة، أن المفردات تساهم بشكل مباشر في تطوير مهارات المتعلم الإنتاجية رغم اختلاف عدد سنوات الخبرة، ولكن قد لوحظ أن المعلمين الذين تتعدى سنوات خبرتهم العشر سنوات أن نسبة اختيارهم لدرجة مساهمة المفردات في تطوير الكتابة والمحادثة متقاربة بين المرتبة الأولى والثانية.



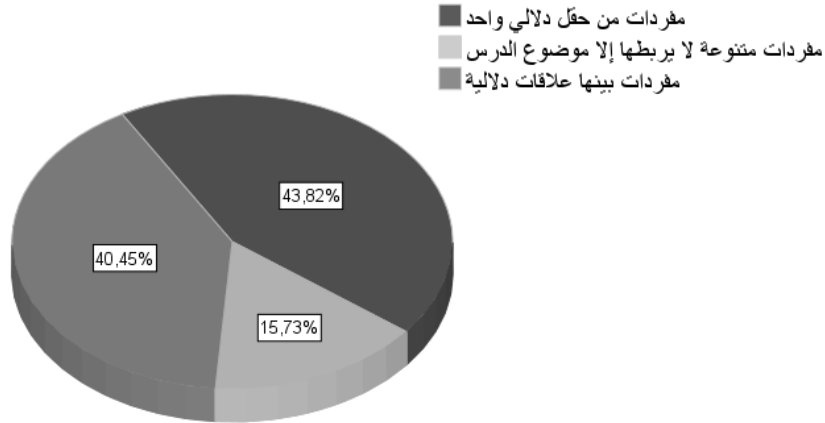
مساهمة القواعد في تطوير مهارات المتعلم الإنتاجية – الكتابة والمحادثة.

أما بالنسبة لمساهمة القواعد في تطوير مهارات المتعلمين الإنتاجية مقارنة بسنوات خبرتهم، فقد كانت جميع النتائج تشير إلى أن القواعد تأتي في مرتبة متأخرة من حيث مساهمتها في تطوير الكتابة والمحادثة، ولم يلاحظ فرق في الآراء باختلاف سنوات الخبرة.



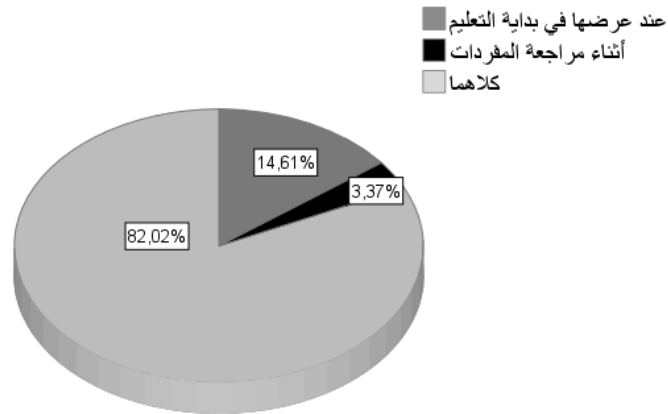
لمساعدة المتعلم على اكتساب المفردات الجديدة

وقد لوحظ من خلال إحصاء آراء المعلمين عن أفضل ما يساعد المتعلمين على اكتساب المفردات الجديدة أن نسبة 57.3% من المعلمين يرجحون إعطاء المفردات متداخلة مع المهارات، كما جاءت نسبة المعلمين الذين يدعمون عرض المفردات في ربع الدرس الأول 25%.



مجموعات المفردات التي يحتفظ بها المتعلم في ذاكرته طويلة المدى خلال وقت قصير

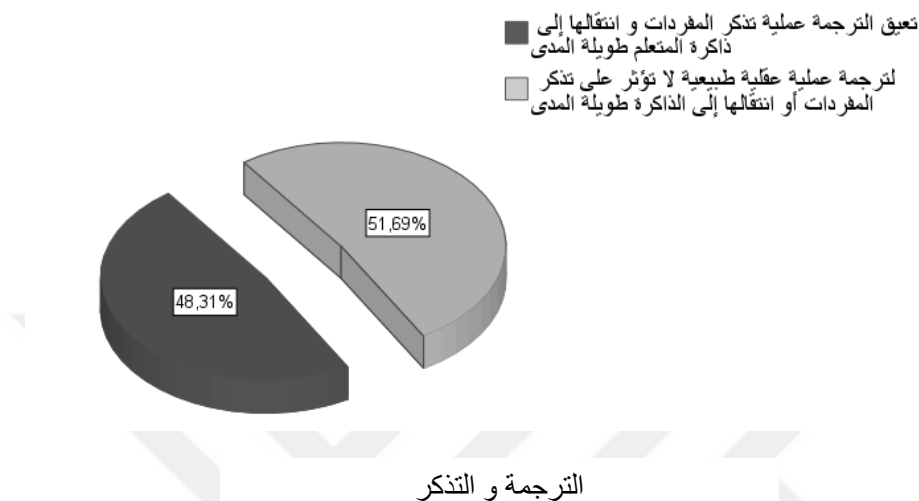
كما لوحظ أيضاً أن نسبة 43.8% من المعلمين قد رأوا أن المفردات التي يجمعها حقل دلالي واحد يحتفظ المتعلم بها في ذاكرته طويلة المدى في وقت قصير، كما لوحظ أيضاً أن نسبة 25% من المعلمين يرون أن المفردات التي يربطها علاقات دلالية كالترادف والتضاد وغيرها يحتفظ بها المتعلم في ذاكرته طويلة المدى في وقت قصير.



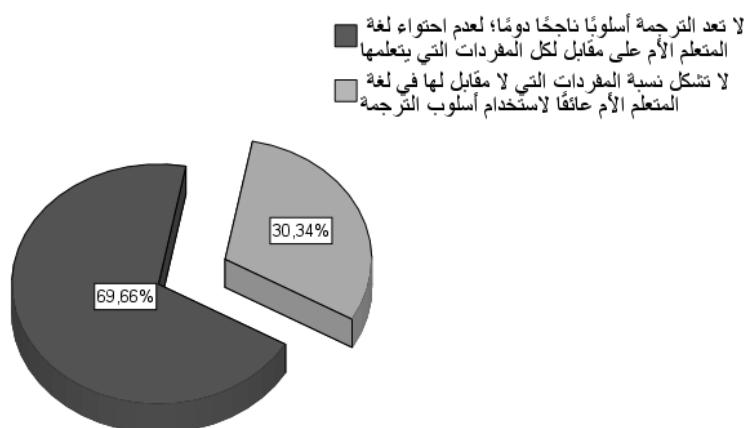
فائدة عرض المفردات التي بينها علاقات دلالية

كما جاءت نسبة المعلمين الذين يرون أن عرض المفردات مقسمة إلى مجموعات بينها علاقات دلالية يكون أكثر فائدة عند عرضها في بداية التعليم أو أثناء مراجعة الكلمات بنسبة 82%.

أما في هذه المجموعة من الأسئلة فقد حاولنا معرفة آراء المعلمين فيما يخص استخدام استراتيجية الترجمة لتعليم المفردات الجديدة وآراءهم حول تأثيرها على الذاكرة وفائدتها في اكتساب المفردات الجديدة.



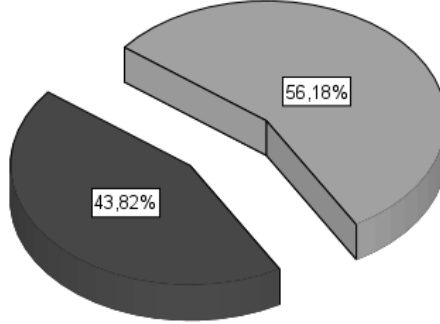
قد لوحظ أن آراء المعلمين حول إذا كانت الترجمة تعيق عملية التذكر و انتقال المفردات إلى ذاكرة المتعلم طويلة المدى ، أو أنها عملية طبيعية لا تؤثر على تذكر المفردات أو انتقالها إلى ذاكرة المتعلم طويلة المدى، ليس بينهما فرق واضح حيث أن الآراء انقسمت بين الاختيارين.



هل تعد الترجمة أسلوبًا ناجحًا أم عائقًا للتعلم مع عدم وجود مقابل لكل المفردات في اللغة الأم؟

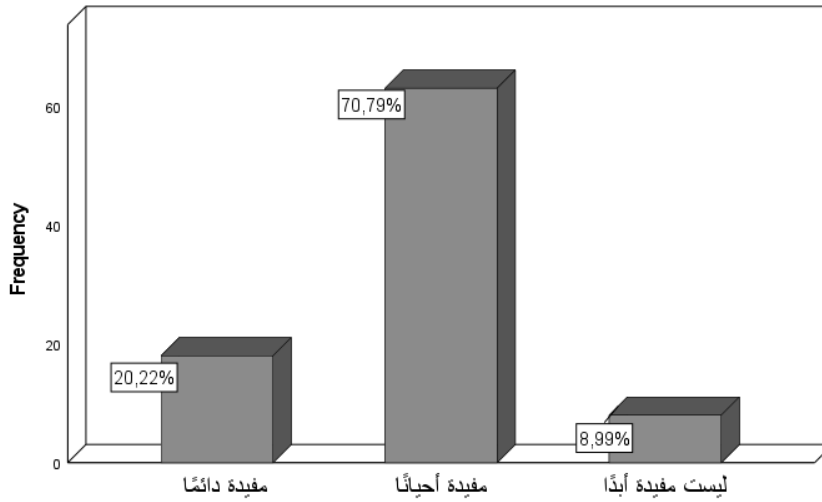
لوحظ أن نسبة 70% من المعلمين يرون أن الترجمة لا تعد أسلوبًا ناجحًا دومًا؛ لعدم احتواء لغة المتعلم الأم على مقابل لكل المفردات التي يتعلمها، كما كانت نسبة المعلمين الذين رأوا أن نسبة الكلمات التي ليس لها مقابل في لغة المتعلم الأم لا تشكل عائقًا في استخدام أسلوب الترجمة 30%.

بعض المفردات تكون متعددة المعاني و عن طريق
الترجمة يتعلم الطالب أحد هذه المعاني فقط
ليس من الضروري أن يعرف الطالب كل المعاني
التي تحملها الكلمة



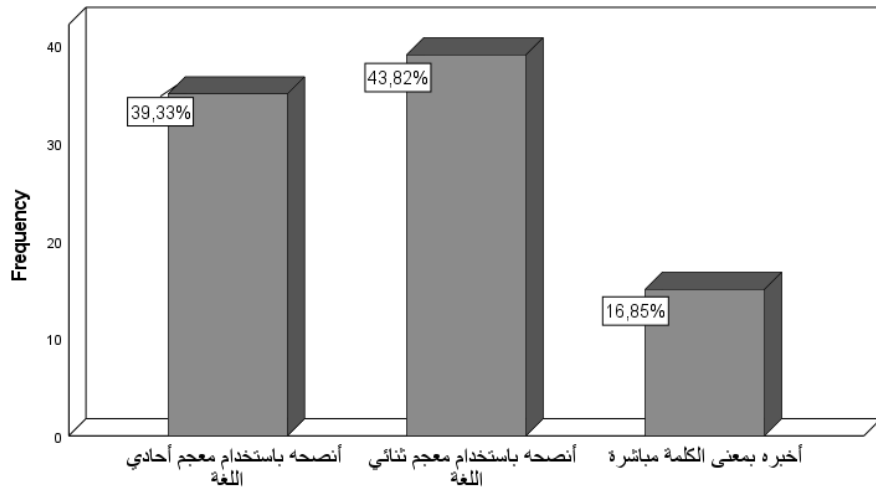
تعلم المفردات متعددة المعاني عن طريق الترجمة

كما لوحظ أن 43.9 من المعلمين يرى أن بعض المفردات تكون متعددة المعاني وعن طريق الترجمة يتعلم الطالب أحد هذه المعاني فقط، بينما رأى 56.2% من المعلمين أنه ليس من الضروري أن يعرف المتعلم كل المعاني التي تحملها الكلمة.



فائدة تعلم المفردات مترجمة إلى لغة المتعلم الأم عند تعرضه لها لأول مرة

وقد لوحظ من خلال إحصاء آراء المعلمين حول مدى فائدة إعطاء المتعلم المفردات مترجمة عند تعرضه لها للمرة الأولى أن معظم المعلمين بنسبة 70.9% أنها مفيدة أحياناً، وكانت نسبة 20.22% ترى أنها مفيدة دائماً.



ما يقوم به المعلم عند سؤال المتعلم عن معنى كلمة من خارج الدرس

كما رأى معظم المعلمين عند سؤال المتعلم عن معنى كلمة من خارج الدرس توجيهه إلى استخدام المعجم سواء كان أحادي اللغة بنسبة 39.33% أو ثنائي اللغة بنسبة 43.82%، وكانت نسبة المعلمين الذين يرجحون إخبار الطالب بالمعنى مباشرة 16.85%.

غير مناسب	مناسب	مناسب جدًا	المستوى	تناسب الاستراتيجيات و أنماط التدريبات مع المستويات
1,1	5,6	93,3*	المبتدئ	استخدام الصور والمجسمات
4,5	80,9*	14,6	المتوسط	
33,7	59,6*	6,7	المتقدم	
5,6	12,4	82,0*	المبتدئ	المفردات المشتركة مع لغة المتعلم الأم
7,9	67,4*	24,7	المتوسط	
15,7	55,1*	29,2	المتقدم	
14,6	36,0	49,4*	المبتدئ	الخرائط الدلالية (المشجرات ، الأسهم، ...)
2,2	59,6*	38,2	المتوسط	
3,4	42,7	53,9*	المتقدم	
16,9	30,3	52,8*	المبتدئ	القوائم ثنائية اللغة
18,0	69,7*	12,4	المتوسط	
33,7	47,2*	19,12	المتقدم	
31,5	57,3*	11,2	المبتدئ	تخمين المعنى من السياق
3,4	71,9*	24,7	المتوسط	
4,5	9,0	86,5*	المتقدم	
2,2	10,1	87,6*	المبتدئ	استخدام الكلمات من حقل دلالي واحد
1,1	75,3*	23,6	المتوسط	
15,7	64,0*	20,2	المتقدم	
5,6	37,1	57,3*	المبتدئ	المتراادات والتضاد
1,1	51,7*	47,2	المتوسط	
3,4	40,4	56,2*	المتقدم	
14,6	23,6	61,8*	المبتدئ	المعجم ثنائي اللغة
6,7	73,0*	20,2	المتوسط	
34,8	39,3*	25,8	المتقدم	
52,8*	44,9	2,2	المبتدئ	توجيه الطلاب لتخمين المعنى اعتمادًا من التحليل الصرفي
11,2	69,7*	19,1	المتوسط	
1,1	22,5	76,4*	المتقدم	

مناسبة الاستراتيجيات للمستويات اللغوية

وفي هذا السؤال استطلعنا آراء المعلمين حول مناسبة الاستراتيجيات للاستخدام وفقاً لمستويات المتعلمين، وقد جاءت آراء المعلمين على النحو التالي:

قد رأى المعلمون أن استخدام الصور والمجسمات والمفردات المشتركة مع اللغة الأم والخرائط الدلالية و القوائم ثنائية اللغة واستخدام المفردات التي تنتمي لحقل دلالي واحد و الترادف والتضاد بالإضافة إلى المعجم ثنائي اللغة استراتيجيات مناسبة جداً للمستوى المبتدئ، كما أظهر النتائج أيضاً أن المعلمين رأوا أن توجيه الطلاب لتخمين المعنى اعتماداً على التحليل الصرفي غير مناسب لهذا المستوى. كما رأوا بنسبة تتراوح بين 10% إلى 30% أن استخدام الخرائط الدلالية و القوائم ثنائية اللغة وتخمين المعنى من السياق غير مناسبة للمستوى المبتدئ.

أما بالنسبة للمستوى المتوسط فجاءت النتائج أن استخدام الصور والمجسمات، والمفردات المشتركة مع لغة المتعلم الأم، والخرائط الدلالية، والقوائم ثنائية اللغة، وتخمين المعنى من السياق، واستخدام المفردات من حقل دلالي واحد، والترادف والتضاد، والمعجم ثنائي اللغة، بالإضافة إلى توجيه الطلاب لتخمين المعنى اعتماداً من التحليل الصرفي.

وفي المستوى المتقدم كانت آراء المعلمين أن استخدام الخرائط الدلالية، وتخمين المعنى من السياق، والترادف والتضاد، بالإضافة إلى توجيه المتعلمين لتخمين المعنى اعتماداً على التحليل الصرفي استراتيجيات مناسبة جداً، كما كان استخدام المفردات المشتركة مع لغة المتعلم الأم، والقوائم ثنائية اللغة، والمعجم ثنائي اللغة، واستخدام المفردات من حقل دلالي واحد استراتيجيات مناسبة لهذا المستوى، وقد رأى قسم من المعلمين الذين تتراوح نسبتهم بين 30%-40% أن استخدام الصور والمجسمات، والقوائم ثنائية اللغة، والمعجم ثنائي اللغة غير مناسبة للمستوى المتقدم.

3.7 نتائج الاستبانة

- أجمع المعلمون على أن المعلم يلعب دور المرشد والموجه في تعليم اللغة لينشئ متعلمًا ذاتيًا أثناء وبعد انتهاء الدروس، وأنه ليس المصدر الرئيسي و الوحيد للمتعلم.
- وقد لوحظ أن النسبة الأكبر من المعلمين يرون أن حفظ وتعلم المفردات واستخدامها في جمل من إنشاء الطالب بالإضافة إلى الإكثار من الاستماع يأتيان في مقدمة ما يساهم في تطوير مهارات المتعلم الإنتاجية بينما جاء الإكثار من نصوص القراءة و تعلم القواعد في المرتبة التالية.
- كما تبين أن غالبية المعلمين يرون أن أكثر ما يساعد الطالب على اكتساب المفردات هو تقديمها متداخلة مع المهارات الأخرى، وقد كان من الملفت أن قليل من المعلمين بنسبة 14.61% يخصصون للتعليم المفردات درسًا كاملاً.
- ولم تكن سنوات الخبرة عاملاً مؤثرًا في تغيير نتيجة آراء الأساتذة حول تقديم المفردات التي تربطها علاقات دلالية أو المفردات التي يجمعها حقل دلالي واحد من كونها أكثر الطرق ترجيحًا فقد رأى المعلمون أن هذه الطرق تساعد المتعلم على حفظ وتذكر المفردات، وقد رجح القليل من المعلمين بنسبة 15.73% تقديم المفردات التي يربطها موضوع الدرس فحسب.
- كما كانت آراء المعلمين واضحة في أن العلاقات الدلالية بين المفردات مفيدة سواء استخدمت أثناء العرض الأول للمفردات أو أثناء مراجعة المفردات التي درست من قبل، ولم تتغير النتائج عند مقارنتها بسنوات الخبرة.
- وقد انقسمت آراء المعلمين حول تأثير الترجمة على حفظ المتعلم للمفردات وتذكره لها بين مؤيد ومعارض، كما انقسمت الآراء أيضًا حول استخدام الترجمة كونها تقدم معني واحد من معاني الكلمة متعدد المعاني فقسم من المعلمين رأى أنه ليس من الضروري أن يعرف المتعلم كل المعاني التي تحملها الكلمة بينما رأى القسم الآخر هذا من نقاط ضعف هذه الاستراتيجية.
- كما رأى غالبية المعلمين أن من الأسباب التي تعيق استخدام الترجمة هو وجود مفردات ليس لها مقابل في لغة المتعلم الأم.
- ولوحظ أيضًا فيما يخص تقديم المفردات مترجمة عند تعرض المتعلم لها لأول مرة أنها تعد استراتيجية مفيدة أحيانًا كما رأى معظم المعلمين، حيث رأت نسبة 8.9% من المعلمين أن الترجمة غير مفيدة أبدًا وتعد هذه النسبة قليلة جدًا.

- وقد كانت آراء المعلمين فيما يتعلق بمساعدة المتعلم لمعرفة كلمة جديدة غير متعلقة بالدرس هو توجيهه لاستخدام المعجم سواء كان أحادي أو ثنائي اللغة وكانت نسبة قليلة من المعلمين بمعدل 16.85% رأت اخبار المتعلم بمعنى الكلمة مباشرة.
- أما بالنسبة لدرجة مناسبة الاستراتيجيات على حسب المستوى اللغوي للمتعلم فقد رأى المعلمون أن كل الاستراتيجيات مناسبة للاستخدام في جميع المستويات بدرجات مختلفة إلا التحليل الصرفي للكلمات فقد رآه نسبة كبيرة من المعلمين غير مناسباً للمستوى المبتدئ.
- كما لوحظ أيضاً أن استخدام الصور والمجسمات والقوائم ثنائية اللغة والمعجم ثنائي اللغة أكثر مناسبة للمستوى المبتدئ وتقل النسبة كلما ارتفع المستوى اللغوي.
- وقد تبين أيضاً حسب آراء المعلمين أن تخمين المعنى من السياق أو من خلال التحليل الصرفي استراتيجيات مناسبة أكثر للمستوى المتقدم وتقل المناسبة كلما قلَّ المستوى اللغوي.

4 النتائج والتوصيات

4.1 نتائج البحث

يعد اكتساب المفردات كما أوضحت نتائج الاستبانة في مقدمة العوامل التي تساعد المتعلم على التطور والوصول إلى مستويات لغوية متقدمة، بالإضافة إلى أن تكوينه ل ذخيرة لغوية كبيرة يحد من المشكلات التي قد تواجهه أثناء القراءة والاستماع والمحادثة والكتابة.

لا يوجد استراتيجية سحرية واحدة لتعليم المفردات أو لتعلمها؛ فالاستراتيجية المستخدمة تتغير وفقاً لهدف الدرس سواء كان تعلم مفردات جديدة أو مراجعة مفردات سبق دراستها، كما أنها تتغير أيضاً وفقاً للمستوى اللغوي للطالب.

على المعلم أن يجعل المفردات من أساسيات كل درس وألا يتجاهلها لإدراكه بمدى أهميتها، فالتدريس المباشر للمفردات يعتمد على المعلم نفسه حيث أن المفردات لا تكون في مخطط الكثير من الكتب والبرامج الدراسية، كما عليه أيضاً أن يختار الطريقة المناسبة لتقديمها ومراجعتها واختبار المتعلمين فيها للتأكد من أنهم تعلموا الكم المتوقع أن يتعلموه.

ومن خلال البحث تبين أنه يمكن الاستفادة من المفردات المشتركة في اللغة الأم للمتعلمين خصوصاً في المستويات المبتدئة والمتوسطة، مع الأخذ في الاعتبار النظائر المخادعة من المفردات وتوظيفها في المستويات المبتدئة للإفادة من تعلم نطق الأصوات بشكل صحيح ثم التدرج في توظيفها على مستوى المفردات والتراكيب حسب احتياجات المتعلمين ومستواهم اللغوي.

لم يثبت أن استخدام قوائم المفردات لتعليم وتعلم المفردات طريقة غير فعالة على عكس الرأي الشائع، فقد رأها غالبية المعلمين مناسبة للمستوى المبتدئ والمتوسط أيضاً.

إن تقديم المفردات في مجموعات دلالية من الممارسات الشائعة في عرض المفردات في الكثير من الكتب والمناهج الدراسية، كما أن المعلمين وفقاً لنتائج الاستبانة رأوا أنها مناسبة للمستويات المبتدئة والمتوسطة سواء عند تقديم مفردات جديدة أو عند مراجعة المفردات؛ إلا أن الكثير من الدراسات أثبتت أن استخدام المفردات في مجموعات دلالية أكثر فائدة عند مراجعة المفردات و غالباً ما تكون أساساً مناسباً للألعاب اللغوية.

توظيف الترجمة في تعليم المفردات من القضايا الجدلية، فقد انقسمت آراء المعلمين حول استخدامها وأثرها في احتفاظ المتعلم بالمفردات في ذاكرته، لكن على الرغم من ذلك فالترجمة تعد استراتيجية مفيدة في الكثير من الأحيان ويمكن الاستفادة منها في تعليم المفردات.

تخمين المعنى من السياق أو من خلال التحليل الصرفي للكلمة من الاستراتيجيات المناسبة للمستويات المتقدمة، وعلى المعلمين تبيين أهميتها، لكنها لا تُغني عن التدريس المباشر للمفردات بأي حال من الأحوال.

استخدام المعجم أحادي أو ثنائي اللغة من الاستراتيجيات التي تدعم فهم أفضل للمفردات، كما أنها تدرب المتعلم على التعلم الذاتي وتسهم في تطوير حصيلته اللغوية، وعلى ذلك فقد أيد معظم المعلمين تشجيع طلابهم للبحث في المعجم وتطوير مهاراتهم في استعماله.

4.2 التوصيات

إن مجال تعلم وتعليم المفردات العربية بشكل خاص في حاجة إلى الإكثار من الدراسات التي تضع في عين الاعتبار خصوصية الكلمة العربية، وفي ضوء النتائج السابقة توصي هذه الدراسة بما يلي:

1. التعرف بشكل أشمل على الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتعليم المفردات العربية ومدى فاعليتها على أرض الواقع.
2. بذل الجهد في استخدام استراتيجيات مختلفة لتعليم المفردات بما يتناسب مع مستوى الطلاب وتشجيعهم على استخدام استراتيجيات التعلم المناسبة.

وعموماً توصي الدراسة بإجراء أبحاث ودراسات لمعرفة مدى فاعلية كل استراتيجية من استراتيجيات تعليم المفردات بشكل منفصل على عينة من المتعلمين، باستخدام أدوات أخرى للبحث كالاختبارات والمقابلات، للوقوف على نتائج أكثر دقة وعمقاً.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

- 1- إبراهيم، حماده، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987.
- 2- ابن جني، أبي الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، ج1، 1955.
- 3- ابن عقيل، قاضي القضاة بهاء الدين عبد الله، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، دار التراث، القاهرة، ج1، 1980.
- 4- ابن هشام، جمال الدين أبو محمد عبد الله بن يوسف، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2001.
- 5- أبو عمشة، خالد حسين، المفردات والتراكيب اللغوية عبر المستويات اللغوية لدارسي العربية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، المؤتمر الدولي الأول في مركز اللغات بالجامعة الأردنية تحت عنوان أنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، 2014.
- 6- أبو عمشة، خالد، بنية الكلمة وكيفية تقديمها للناطقين بغير العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، مؤتمر معهد ابن سينا التاسع، 2016.
- 7- أبو عمشة، خالد، و شنيك، هبة عبد اللطيف، الأوزان العشرة للناطقين بغير العربية النظرية والتطبيق، دار كنوز، الأردن، 2018.
- 8- استيتية، سمير شريف، علم اللغة التعليمي، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، 1998.
- 9- إسماعيل، محمود، والأمين، إسحاق، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ط1، جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات، الرياض، 1982.
- 10- الأشموني، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، منهج السالك إلى ألفية ابن مالك، تحقيق عبد الحميد، محمد محي الدين، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط1، ج1، 1955.
- 11- الجرجاني، علي بن محمد، معجم التعريفات، تحقيق محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، 2012.
- 12- الحجوري، صالح بن عياد، النظائر المخادعة في تعليم اللغة الأجنبية و تعلمها اللغة العربية نموذجًا، مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب و العلوم الإنسانية، جدة، ع2، م26، 2018.

- 13- الخولي، محمد علي، *أساليب تدريس اللغة العربية*، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض، ط3، 1989.
- 14- الخولي، محمد علي، علم الدلالة، دار الفلاح، الأردن، 2001.
- 15- الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995.
- 16- الضامن، حاتم صالح، علم اللغة، وزارة التعليم العالي، جامعة بغداد بيت الحكمة، بغداد، 1989.
- 17- العناتي، وليد أحمد، مفردات العربية دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية، الرياض، 2009.
- 18- العناتي، وليد أحمد، اللسانيات التطبيقية وتعليم العربية لغير الناطقين بها، دار الجوهرة، عمان، 2003.
- 19- الفاعوري، عوني، وأبو عوض، إيناس، أثر استخدام الصورة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، عمادة البحث، عمان، المجلد 39، العدد 2، 2012.
- 20- المعتوق، أحمد محمد، الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت، 1990.
- 21- الناقة، محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه مداخله طرق تدريسه، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة، 1985.
- 22- النشوان، أحمد محمد، اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استخدام المعجم، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، مكة المكرمة، ج18، ع38، 2006.
- 23- الهاشمي، عبد الله و علي، محمود، استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، عمان، مجلد 8، عدد 2، 2012.
- 24- براون، هـ دوجلاس "أسس تعلم اللغة وتعليمها" ترجمة د. عبده الراجحي و د. علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1994.

- 25- حجازي، محمود فهمي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، 1998.
- 26- حسان، تمام، مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1990.
- 27- حسان، تمام، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة العربية، القاهرة، 1994.
- 28- صيني، محمود إسماعيل، وعبد العزيز، ناصف مصطفى، وحسين، مختار الطاهر، مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، تطبيقات عملية لتقديم الدروس وإجراء التدريبات، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ط2، 1985.
- 29- طعيمة، رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج1، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة، 1986.
- 30- طعيمة، رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج2، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة، 1986.
- 31- طعيمة، رشدي أحمد، تعليم القراءة والأدب استراتيجيات متنوعة لجمهور متنوع، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006.
- 32- طعيمة، رشدي أحمد، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، معهد اللغة العربية جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985.
- 33- طعيمة، رشدي أحمد، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، 1989م.
- 34- عبد الحميد، علي، مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: كليات الإلهيات في تركيا أنموذجاً قلب الصف هو الحل، بحث منشور ضمن كتاب اللغة العربية في تركيا، ط1، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، 2016.
- 35- عمر، أحمد مختار، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1998.
- 36- فولس، كيث، مفاهيم خاطئة حول تعلم وتعليم المفردات، ترجمة إبراهيم بن رافع القرني، النشر العلمي والمطابع جامعة الملك سعود، الرياض، 2010.
- 37- فتحي، سويحي، أثر التقابل اللغوي في تعليم العربية لغير الناطقين بها، مقال متاح على الموقع <https://www.alukah.net> / بتاريخ 2015/06/4.

المراجع الأجنبية

- 38- Alfaki, Elyas & Ibrahim, Tariq, Teaching Vocabulary: The Relationship between Techniques of Teaching and Strategies of Learning New Vocabulary Items, Published by Canadian Center of Science and Education English Language Teaching; Vol. 7, No. 10, 2014.
- 39- Al-Shuwairakh, S. Vocabulary learning strategies used by AFL (Arabic as a Foreign Language) learners in Saudi Arabia., University of Leeds, 2001.
- 40- Boomfield, L, Language, George Allen & Unwin LTD, London, 1935.
- 41- Carter, R. Vocabulary and second/foreign language teaching. Language Teaching, 20(1), 1987.
- 42- Channel,joanna in Carter .R &McCarthy M. , vocabulary and language teaching, 1988.
- 43- Clipperton ,R. , Explicit vocabulary instruction in french immersion. The canadian modern language review, 1994.
- 44- Coady, j. Huckicn, T., Second language vocabulary acquisition, Cambridge university press, USA., 1998.
- 45- Fraser, C. A. Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. SSLA, 21, 1999.
- 46- Grace, C., Retention of word meaning inferred from context and sentence level translations: Implications for the design of beginnig level CALL software. The Modem Language Journal, 82(4), 1998.
- 47- GU, Y. Gender, Academic Major, and Vocabulary Learning Strategies of Chinese EFL Learners. RELC Journal, 2002, 33(1).
- 48- Haynes, J. & Zacarian, D., Teaching English language Learners Across the content areas, Alexandria, Virginia USA, 2010.
- 49- Harmer, J. The Practice of English Language Teaching (4th Eds.). Pearson Longman, 1985.
- 50- Hill, L. A., A Picture Vocabulary. London: Oxford University Press, 1965.

- 51- Huckin, T., & Bloch, J., Strategies for Inferring Word Meaning in Context: A cognitive model, In T. Huckin, M. Haynes, & I. Coady (Eds.), *second language reading & vocabulary acquisition*, Norwood, NJ, Ablex, 1993.
- 52- Hulstijn, J., Retention of inferred and given word meanings: experiments in incidental vocabulary learning. In P. Arnaud, & H. Bejoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics*, London: Macmillan Academic and professional limited, 1992.
- 53- Hulstijn, J., Hollander, M., & Greidanus, T., Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *The Modern Language Journal*, 80(3), 1996.
- 54- Kaivanpanah, S., & Alavi, M. Deriving Unknown Word Meaning from Context: Is it reliable? *RELC Journal*, 39(1), 2008.
- 55- Knight, S. Dictionary Use While Reading: The Effects on Comprehension and Vocabulary Acquisition for Students of Different Verbal Abilities. *The Modern Language Journal*, 78(3), 1994.
- 56- Krashen, S., we acquire vocabulary and spelling by reading. Additional evidence for the input hypothesis, *The Modern Language Journal*, 73(4), 1989.
- 57- Laufer, B. & Sim D., Measuring and explaining the reading threshold needed for English for academic purposes texts, *Forging language annals*, Vol.18, 1985.
- 58- Lewis, M., *The Lexical Approach*. Hove, UK: Language Teaching Publications, 1993.
- 59- Lyons, J., *Semantics*, Vol.1 Cambridge university, 1977.
- 60- Manguerra, R., Teaching and learning vocabulary in a second language: Past, Present, and future directions. *The Canadian modern language review*, 50(1), 1993.
- 61- McCarten, J., *Teaching Vocabulary, Lessons from the Corpus, Lessons for the Classroom*, Cambridge university press. UK., 2007.
- 62- Meara, P. vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning, *Language teaching linguistics*, 1980.
- 63- Nagy, W., & Herman, P., Breadth and depth of vocabulary knowledge: . In M. McKeown & M. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1987.

- 64- Nation, P. Learning vocabulary in another language, Cambridge University Press, 2001.
- 65- Nation, P. Lexical Awareness in Second Language Learning In J. Cenoz and N. H Hornberger (Eds.) , Encyclopedia of Language and Education 2nd, Vol. 6, Knowledge about Language, 2008.
- 66- Nation, P., Measuring readiness for simplified material: a test of the first 1,000 words of English. In Simplification: Theory and Application ed. M.L. Tickoo, RELC Anthology Series No 31, 1993.
- 67- Nation, I. S. P. Teaching and Learning Vocabulary. New York: Newbury House, 1990.
- 68- Nattinger, J., *Some current trends in vocabulary teaching*. In: Carter, R. and McCarthy, M. 1988.
- 69- Oxford, R., Language learning strategies: What every teacher should know, Boston: Heinle & Heinle, 1990.
- 70- Oxford, R., & Crookall, D., Vocabulary Learning: A Critical Analysis of Techniques. TESOL Canada Journal, 7(2), 1990.
- 71- Pavicic, T.V, Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition, Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2008.
- 72- Prince, P. Second language vocabulary learning: The role of context versus translations as a function of proficiency. The Modern Language Journal, 80(4), 1995.
- 73- Snaoui, R., Adult Learners' Approaches to Learning Vocabulary in Second Languages, The Modern Language Journal, 1995.
- 74- Schmitt, N., vocabulary in language teaching, Cambridge University Press, USA., 2000.
- 75- Schmidt, R. The Role of Consciousness in Second Language Learning. Applied Linguistics, Vol.11, 1990.
- 76- Stahl, S. A., & Nagy, W. E., Teaching word meanings. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- 77- Stern H.H. "Perspectives On Second Language Teaching" Toronto: Ontario Institute For Studies In Education, 1970.

- 78- Stern, H.H. Fundamental Concepts of Learning Teaching, Oxford University Press 1991.
- 79- Sternberg, R., Most Vocabulary is learned from context. In M. Mckeown & M. Curtis (Eds), The nature of vocabulary aquisition, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1987.
- 80- Tinkham, T. The effects of semantic clustering on the learning of second language vocabulary. System, 1993, 21(3).
- 81- Tseng, W., & Schmitt, N., Toward a Model of Motivated Vocabulary Learning: A Structural Equation Modelling Approach. Language Learning, 58(2), 2008.
- 82- Waring, R., The negative effects of learning words in semantic sets. System, 25(2), 1997.
- 83- Wenden, Anita L. Learner strategies. TESOL Newsletter, 1985, 19 (5).
- 84- Wilkins, D., Linguistics in language teaching, Arnold, London, 1972.
- 85- Çelik, S. & Toptaş, V., Telling ELT Tales out of School: Vocabulary learning Strategy Use of Turkish EFL Learners, Procedia Social and Behavioral Sciences, Vol.3, 2010.

الملحقات

أسئلة الاستبانة:

1. الاسم (اختياري)
2. الجنس:
 - ☐ ذكر
 - ☐ انثى
3. التخصص
4. الدرجة العلمية
 - ☐ الليسانس
 - ☐ الماجستير
 - ☐ فوق الماجستير
5. سنوات الخبرة
 - ☐ أقل من 5 سنوات
 - ☐ من 6 إلى 10 سنوات
 - ☐ أكثر من 10 سنوات
6. يجب على المعلم أن يكون
 - ☐ مرشد للطالب أو مدربه ليطور لغته وليتعلم ذاتيًا فيما بعد
 - ☐ محور العملية التعليمية والمصدر الرئيسي لما يتعلمه المتعلم .
7. رتب على حسب الأهمية

أكثر ما يساهم في تطوير مهارات المتعلم الإنتاجية – الكتابة والمحادثة. هو

4	3	2	1	
				نصوص القراءة (مقالات ، أخبار ، قصص).
				الاستماع (مقاطع الفيديو ، الأخبار ، الأفلام ، ...).
				المفردات وحفظها واستخدامها في جمل من إنشاء المتعلم.
				اتقان القواعد النحوية.

8. من الأفضل لكي أساعد المتعلم على اكتساب المفردات أن ☐

أخصص لها درسًا كاملاً.

☐ أتعرض لها في ربع الدرس الأول.

☐ أعطي المفردات الجديدة متداخلة مع المهارات الأخرى.

☐ أترك هذه المهمة للطالب ولا أتطرق لها في الصف.

9. أي هذه المجموعات يحتفظ بها المتعلم في ذاكرته طويلة المدى في وقت قصير.

☐ مفردات من حقل دلالي واحد (الألوان ، الحيوانات ، الفواكه)

☐ مفردات لا يربطها إلا موضوع الدرس (عطلة، ممتع، تذكرة ، الوصول، الغداء..)

☐ مفردات يبيتها علاقات دلالية (ترادف أو تضاد أو غيرها)

10. أرى أن عرض المفردات مقسمة إلى مجموعات بينها علاقات دلالية يكون أكثر فائدة

☐ عند عرضها في بداية التعلم.

☐ في أثناء مراجعة الكلمات.

☐ كلاهما.

تناسب الأساليب والأنماط مع المستويات

11. استخدام الصور والمجسمات أنسب للاستخدام في

الدرجة الأولى	الدرجة الثانية	الدرجة الثالثة	غير مناسب
المستوى المبتدئ			
المستوى المتوسط			
المستوى المتقدم			

12. المفردات المشتركة مع لغة المتعلم الأم أنسب للاستخدام في

الدرجة الأولى	الدرجة الثانية	الدرجة الثالثة	غير مناسب
المستوى المبتدئ			
المستوى المتوسط			
المستوى المتقدم			

13. الخرائط الدلالية (المشجرات ، الأسهم...) أنسب للاستخدام في

غير مناسب	الدرجة الثالثة	الدرجة الثانية	الدرجة الأولى	
				المستوى المبتدئ
				المستوى المتوسط
				المستوى المتقدم

14. القوائم ثنائية اللغة أنسب للاستخدام في

غير مناسب	الدرجة الثالثة	الدرجة الثانية	الدرجة الأولى	
				المستوى المبتدئ
				المستوى المتوسط
				المستوى المتقدم

15. تخمين المعني من السياق أنسب للاستخدام في

غير مناسب	الدرجة الثالثة	الدرجة الثانية	الدرجة الأولى	
				المستوى المبتدئ
				المستوى المتوسط
				المستوى المتقدم

16. استخدام الكلمات من حقل دلالي واحد (كلمات الأسرة، الطعام ،..) أنسب للاستخدام في

غير مناسب	الدرجة الثالثة	الدرجة الثانية	الدرجة الأولى	
				المستوى المبتدئ
				المستوى المتوسط
				المستوى المتقدم

17. المترادفات والتضاد أنسب للاستخدام في

غير مناسب	الدرجة الثالثة	الدرجة الثانية	الدرجة الأولى	
				المستوى المبتدئ
				المستوى المتوسط
				المستوى المتقدم

18. المعجم ثنائي اللغة أنسب للاستخدام في

غير مناسب	الدرجة الثالثة	الدرجة الثانية	الدرجة الأولى	
				المستوى المبتدئ
				المستوى المتوسط
				المستوى المتقدم

19. توجيه الطلاب لتخمين المعنى اعتماداً على التحليل الصرفي أنسب للاستخدام في

غير مناسب	الدرجة الثالثة	الدرجة الثانية	الدرجة الأولى	
				المستوى المبتدئ
				المستوى المتوسط
				المستوى المتقدم

اختر من الآراء التالية ما تؤيده فيما يخص استخدام الترجمة لتعليم المفردات الجديدة

20.

- ☐ تعيق الترجمة عملية تذكر المفردات وانتقالها إلى ذاكرة المتعلم طويلة المدى.
- ☐ الترجمة عملية عقلية طبيعية ليس لا تؤثر على تذكر المفردات أو انتقالها إلى ذاكرة المتعلم طويلة المدى.

21.

- ☐ لا تعد الترجمة أسلوباً ناجحاً دوماً؛ لعدم احتواء لغة المتعلم الأم على مقابل لكل المفردات التي يتعلمها.
- ☐ لا تشكل نسبة الكلمات التي لا مقابل لها في لغة المتعلم الأم عائقاً لاستخدام أسلوب الترجمة

22.

- ☐ بعض المفردات تكون متعددة المعاني وعن طريق الترجمة يتعلم الطالب أحد هذه المعاني فقط.
- ☐ ليس من الضروري أن يعرف الطالب كل المعاني التي تحملها الكلمة.

23. تعد ترجمة المفردات (إلى لغة المتعلم) لدى تعرضه لها لأول مرة:

- ☐ مفيد دائماً
- ☐ مفيد أحياناً
- ☐ ليس مفيداً أبداً

24. أنصح المتعلم عند حاجته لمعرفة كلمة ما من خارج الدرس

- ☐ يستخدم المعجم أحادي اللغة للوصول إلى المعنى بنفسه.
- ☐ يستخدم المعجم ثنائي اللغة للوصول إلى المعنى بنفسه.
- ☐ أخبره بمعنى الكلمة مباشرة.