İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

darulfunun ilahiyat

ARAŞTIRMA MAKALESİ / RESEARCH ARTICLE

darulfunun ilahiyat, 33(1): 279–302

DOI: 10.26650/di.2022.33.1.1087872
http://ilahiyatjournal.istanbul.edu.tr

Başvuru: 14.03.2022
Revizyon Talebi: 31.03.2022
Son Revizyon: 29.04.2022
Kabul: 06.05.2022
Online Yayın: 30.05.2022

الكفايات الـمُعجميَّة لـمُتَعَلِّمي العربيَّة مِن غير النَّاطقين بها ومَدى تطابُقِها مع الأداء الـمُتوقَّع للطُّلاب، "دراسة تطبيقيَّة"

Ana Dili Arapça Olmayan Öğrenciler İçin Sözlüksel Yeterlilikler ve Öğrencilerin Beklenen Performansına Uygunluğu "Uygulamalı Bir Çalışma"

Lexical Competencies For Non-Native Arabic Learnets and Their Nonformity with the Expected Performance of Students "Applied Study"

Ahmet Derviş Müezzin[*], **Mai Gomaa Suhail Gomaa**[**]

المُلخَّص:

تُمثِّل المفردات أهميَّةً كبيرةً وحجرَ أساسٍ في اكتسابِ اللُّغاتِ بشكلٍ عامٍّ واللُّغة الثَّانية على وجه الخُصوص؛ ومن خلالها يتمكَّن الـمُتعلِّمُ من التَّعبيرِ عن أفكارهِ ودواخلِه وآرائه وحاجاته بشكلٍ صحيحٍ ومفهوم، وقلَّة المفردات لدى الدَّارِس تُسبِّب فَقْرًا لُغويًّا وعُزوفًا مؤقَّتًا عن التَّواصُل باللُّغة الهدف، كما أنَّ استخدام كلمات وتراكيب غير مُناسبة للسِّياق قد يؤدِّي إلى صعوبةٍ في الفهم، ومهما أتقن الطالب قواعدَ اللُّغة دون تطويرِ أدائه اللُّغويّ لن يصلَ إلى درجةِ الكفاءةِ. ولذلك حاولنا من خلالِ هذه الدِّراسة التركيز على مفهوم الكِفايةِ الـمُعجميّة التي تُعدُّ مهارةً يمكن تطويرها من قِبل المُتعلِّم وإرشادات الـمُعلِّم ليصل الطَّالب إلى مرحلة الطَّلاقة في التَّحدّث والكتابة وهو ما وقفنا عنده في الدِّراسة التطبيقيّة لمجموعةٍ من طلاب جامعة 19 مايو(Ondokuz Mayıs Üniversitesi) في مركز اللُّغة العربيّة (ADİM)، وبيّنا أنواع المفردات باعتبارها اللَّبنة التي يقوم عليها الـمُعجم الذهنيّ للمُتعلِّم، وبتَطورها وطريقة توظيفها ينتج عنها تطوّر كفاياته ومهاراته اللُّغوية أيضًا، كما قُمنا باستعراض مشكلة ضعف الكفايات اللغويّة لدى المتعلمين الأتراك وتحليلها وعزوها إلى أسبابها عبر مجتمع الدِّراسة وعرض بعض النَّصائح والإستراتيجيّات لزيادة الحصيلة اللُّغويّة لدى الطُّلاب وتحسين أدائهم اللُّغويّ. المنهج الـمُستخدم في هذه الدراسة هو منهج الأساليب المختلطة ما بين المنهج الكمي من أجل الكشف عن أسباب مشكلة البحث، والمنهج النوعي من أجل الوصول إلى بيانات تمكننا من تفسير هذه المشكلة وتحديد أسبابها في عيّنة البحث، وقد تم تطبيق إستراتيجيّات من شأنها رفعُ الكفايات، مع قياس مَدى كفاءتها من خلال تحليل استبانات الطُّلاب.

الكلمات المفتاحيَّة

الكِفايات اللُّغوية، الكفايات الـمُعجميّة، تعليم اللُّغة العربيّة، المفردات، الاستراتيجيّات

Öz

Kelime hazinesi, dil öğreniminin temel taşıdır. Zira öğrencinin düşünce, fikir, görüş ve ihtiyaçlarını doğru ve anlaşılır bir şekilde ifade etmesini sağlar. Genel olarak dilleri ve özel olarak ikinci bir dili edinmede büyük önem taşır. Bu nedenle öğrencinin kelime hazinesi yetersizliği dil yoksulluğuna ve hedef dillerde geçici iletişim isteksizliğine yol açar. Ayrıca uygun olmayan sözcük ve yapıların kullanılması anlamada birtakım güçlüklere neden olabilir. Öğrenci, dilsel performansını geliştirmeden dilin gramerine ne kadar hâkim olursa olsun, gramer kurallarını ne kadar eksiksiz ve tam kullanırsa kullansın yeterlilik seviyesine ulaşamaz. Bu nedenle, öğrenci tarafından geliştirilebilen bir beceri olarak nitelendirilen "sözcüksel yeterlilik kavramı"nı incelemeyi uygun gördük. Çalışmamızda Öğretmenin öğrenciyi konuşma ve yazma hususunda akıcılık aşamasına getirebilmesi için bulunduğu tavsiyelere ve verdiği talimatlara odaklanmaya çalıştık. Ondokuz Mayıs Üniversitesi öğrencilerinden oluşan bir grubun Arapça Dil Merkezinde (ADİM) yapılan deneysel çalışmalarında elde ettiğimiz bulguları paylaştık. Kelime türlerini, öğrencinin zihinsel sözlüğünün dayandığı yapı taşı olarak nitelendirdik. Yine kelime türlerinin öğrencinin gelişiminin ve çalışma yönteminin yeterliliklerinin ve dil becerilerinin de gelişmesine yol açtığını açıklamaya çalıştık. Ayrıca çalışmamızda Türk öğrenciler arasındaki zayıf dil yetenekleri sorununu da inceledik, analiz ettik ve

* Ahmet Derviş Müezzin (Dr. Öğr. Üyesi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Arapça Mütercim Tercümanlık Bölümü, Samsun, Türkiye. E-posta: moazen.ahmad@gmail.com ORCID: 0000-0002-8702-6371

** **Sorumlu Yazar:** Mai Gomaa Suhail Gomaa (Öğr. Gör.), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Arapça Mütercim Tercümanlık Bölümü, Samsun, Türkiye. E-posta: mai.suhail8@gmail.com ORCID: 0000-0002-0910-7328

Atıf: Muezzin, Ahmet Dervis, Gomaa Suhail, Mai. "Ana Dili Arapça Olmayan Öğrenciler İçin Sözlüksel Yeterlilikler ve Öğrencilerin Beklenen Performansına Uygunluğu" Uygulamalı Bir Çalışma" *darulfunun ilahiyat* 33, 1 (2022): 279–302. https://doi.org/10.26650/di.2022.33.1.1087872

This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

çalışma topluluğu genelinde nedenlerine bağlamaya çalıştığımız gibi öğrencilerin dil çıktılarını artırmak ve dil performanslarını iyileştirmeleri amacıyla bazı ipuçları ve stratejiler sunduk. Bu çalışmada kullanılan yöntem, nicel ve nitel yaklaşım yöntemidir. Nitekim araştırmaya konu problemin nedenlerini ortaya koymak amacıyla nitel yaklaşımdan, problemin açılımı ve örneklemede nedenlerini belirlemeyi sağlayan verilere erişmek için de nitel yaklaşım yararlanılmıştır. Ayrıca çalışmamızda öğrencilerin anketleri analiz edilerek yeterlilikleri ölçülürken bu yeterlilikleri artıracak bazı stratejiler de uygulanmıştır.

Anahtar Kelimeler
Dil yeterlilikleri, Sözcüksel yeterlilikler, Arapça öğretimi, Kelime bilgisi, Stratejiler

Abstract
Vocabulary is the cornerstone of language acquisition and second language learning. Vocabulary allows learners to clearly express their thoughts, opinions, and needs, and a lack of vocabulary or linguistic poverty results in a temporary reluctance to communicate in the target language. No matter how well a student masters grammar, without developing linguistically, they cannot achieve adequate proficiency. This applied study focused on the lexical speaking and writing competencies of (40) preparatory grade students from the Language Center at Ondokuz Mayıs University. A mixed-methods approach was used to examine the vocabulary the learners used as building blocks to develop their mental lexicon and the teaching methods that enhanced their competencies and language skills. A questionnaire was conducted on 40 female graduates from schools for imams and preachers and graduates of Anatolian schools. The questionnaire had seven questions designed to assess the feasibility of the strategies used to improve their language proficiency. Several strategies to raise lexical competency were implemented, the efficiencies of which were determined from an analysis of student questionnaires. This study was important because it sought to identify the reasons for the weak language competencies in some Turkish-speaking students of Arabic, especially in preparatory classes.

Keywords
Linguistic competencies, Lexical competencies, Teaching Arabic, Vocabulary, Strategies

Extended Summary

Vocabulary is the cornerstone of language acquisition and second language learning. Vocabulary allows learners to clearly express their thoughts, opinions, and needs, and a lack of vocabulary or linguistic poverty results in a temporary reluctance to communicate in the target language. No matter how well a student masters grammar, without developing linguistically, they cannot achieve adequate proficiency.

Limitations and methodology of the research:

Time limit: The first semester of the academic year 2021-2022. Spatial boundary: Ondokuz Mayıs University. Objective limit: The plan was to describe the methods used to present vocabulary, identify the causes of common Turkish learner errors, analyze those errors, and link the causes to the teaching, the learner, the learner's mother tongue, or poor linguistic habits. To elucidate the answers to the research problem, a mixed quantitative and qualitative approach was used to access data that enabled as full analysis as possible given the research sample.

It was confirmed that vocabulary was a key part of language learning, that certain lexical units, verbal associations, and coined phrases were important, and that there was a direct relationship between the vocabulary stored in the learner's mental lexicon and their language ability. The study confirmed that the methods used to present vocabulary are important, with the most popular being vocabulary presented as part of the curricula and books on teaching Arabic to non-native speakers, both of which present vocabulary at the

beginning of the unit. However, the contextual school method leaves the vocabulary to the end of the unit, and another method colors the new vocabulary to motivate the student to guess the meaning or ask the teacher. Strategies for introducing vocabulary to the learner and preparing them to receive new vocabulary were also discussed.

This study was important because it sought to identify the reasons for the weak language competencies in some Turkish-speaking students of Arabic, especially in preparatory classes. There were three main reasons found for these competency weaknesses.

The first reason is related to the nature of the Arabic language, which has many synonyms, broken plurals and derivations, and many meanings for one word. There is also a linguistic commonality between some Arabic and Turkish words, which can result in deceptive analogies.

The second reason involves the use of literal translation due to a lack of familiarity with language learning or to avoid using new vocabulary. Linguistic fossilization also resulted in error repetition. Most learners tended to rely on the significant verbal commonalities between their mother tongue (Turkish) and their target language (Arabic), which also meant they were less likely to apply morphology to formulate the appropriate words.

The third reason is related to the teacher, who tended to simplify the hadith or text to help learners understand, which provided poor structural forms, and did not mirror the structures used by native speakers. Further, little time was allocated to learning vocabulary.

Study population and results:

A questionnaire was conducted on a sample of 40 preparatory grade students during the 2021-2022 school year at the Arabic Language Center, Ondokuz Mayıs University, in Samsun, Turkey. Informed çonsent was obtained. All students spoke Turkish, were female graduates from schools for imams and preachers, and (P) all were graduates of Anatolian schools. The questionnaire had seven questions designed to assess the feasibility of the strategies used to improve their language proficiency, from which the following were found:

- research papers and in-class presentations made the students more self-confident and able to learn and acquire new vocabulary and figurative expressions;

- recalling and using vocabulary in different contexts and similar and different educational and life situations helped in learning new vocabulary;

- various linguistic stimuli and visual clips used by the teacher in the classroom stimulated new vocabulary acquisition;

- the teacher helped the student develop their linguistic competency;

- each student developed a self-lexicon they used to refine in conversations and when writing about their daily learning;

● smartphone applications were useful in promoting language acquisition and vocabulary.

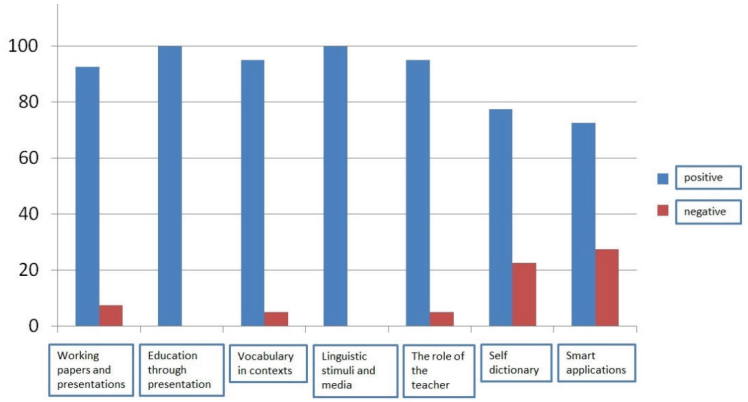


Fig. (1) Study survey statistics

Suggestions and recommendations:

Based on the results, some suggestions are given to raise the lexical competence of the learners:

1. use research paper and oral presentations strategies;

2. use stories, films, and videos;

3. continuously develop the linguistic performance;

4. help students create their own dictionaries;

5. direct students to use smartphone applications and other devices.

This study recommends that students create a library of readable materials suitable for each level to enrich their linguistic lexicons, such as stories, tales, and visual and audio clips, and use smartphone applications daily both in class and as part of their extracurricular activities. It is also suggested that the authors of books and educational series for the teaching of Arabic to non-native speakers enrich the books with rich exercises that focus on the use of vocabulary and its contextual meanings, provide extensions, exercises, and help question banks, allocate conversation practice at each level, and include individual and group project presentations on a weekly or bimonthly basis. It also suggested that students be given educational lectures on the nature of learning foreign languages. Finally, it is suggested that teachers employ feedback with students, administrators, and sub-committees within the educational environment to develop both the students and themselves.

1. مدخل للبحث

1.1. مشكلة البحث وأهميته:

مشكلة البحث في ظاهرة الفقر اللغوي والعَوَز لدى الطالب التركيّ من خلال عجزه عن فهم نصوصٍ مقروءةٍ أو إيصال رسالته أو التعبير عن فكرته بطلاقةٍ – شفهيًّا أو كتابيًّا أثناء تقييم مُخرجات العملية التعليمية في الصفوف التحضيرية، والسبب في ذلك كما سيمر معنا من خلال مجتمع الدراسة يرجع إلى فقر معجمه اللغوي رغم وجود أكثر من 12 ألف مفردة عربية بالمعجم التركيّ.

و تكمن أهمِيَّة البحث في تحديد الكفايات المعجمية للمتعلم التركي، والاستفادة من التقابل اللغوي بين العربية والتركية وتحليل أنماط الأخطاء في أداء الفعل الكلامي للمتعلمين للوقوفِ على أسبابِ الضعف، واستخدام استراتيجيّات تعليم المفردات لإغناء المعجم الذهني للطالب مما سينعكس على أدائه اللغويّ ودرجة إتقانه للمهارات اللغوية الأربع.

2.1. أهداف البحث:

- توضيح المصطلحات والمفاهيم الخاصّة بالكفاية المعجميّة، وأقسام الوحدات المعجميّة.
- بيان العلاقة الطردِيّة بين المفردات المُخزّنة في المعجم الذهني والكفاية اللغوية في المهارات المختلفة.
- تفسير مشكلات الضعف اللغويّ لدى المتعلمين الأتراك، وتحليلها من خلال مجتمع الدراسة.
- عرض بعض الإستراتيجيّات والنصائح لتقديم المفردات في الدَّرس اللغوي وتقديم بعض الإحصائيّات عبر استبانات الدراسة.

3.1. أسئلة البحث:

- ما أهمية المفردات ومدارس تقديم المفردات في المواد التعليمية؟
- ما هي العلاقة بين ثراء المعجم الذهني للطالب وأدائه اللُّغوي؟
- ما هي أسباب انخفاض الأداء المتوقع من الطالب الناطق باللغة التركية؟
- ما أهم الاستراتيجيات التي يمكن أن تزيد من الرصيد المعجمي للطالب داخل الدرس وخارجه؟

4.1. حدود ومنهجيَّة البحث:

- الحد الزماني: الفصل الأول لعام 2022-2021.
- الحد المكاني: جامعة 19 مايو (Ondokuz Mayıs Üniversitesi).
- حدود البحث الموضوعيّة تتمثل في وصف طرق تقديم المفردات، وأسباب الأخطاء الشائعة لدى المتعلم التركيّ، وتحليل تلك الأخطاء وردها إلى أسبابها المتعلقة بالمعلم أو المتعلم أو طبيعة اللغة الأم للمتعلم أو العادات اللغوية الخاطئة.
- المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو منهج الأساليب المختلطة ما بين المنهج الكمي من أجل كشف

أسباب مشكلة البحث، والمنهج النوعي من أجل الوصول إلى بيانات تمكننا من تحليل هذه المشكلة وتحديد عينة البحث.

5.1. مجتمع الدراسة

طُلّاب الصّفوف التّحضيريّة للعام الدراسي 2022-2021 بمركز اللغة العربية الملحق بجامعة التاسع عشر من مايو بمدينة سامسون التُّركيَّة، من الناطِقين باللغة التركيّة، والبالغ عددهم (40 طالبةً) من شُعبتي (G) خريجات مدارس الأئمة والخُطباء، و(P) خريجات مدارس الأناضول.

2. مقدّمة

تُشكل المفردات حجر أساسٍ في عملية اكتساب اللغة الثانية؛ حيث تعد أداةً تساعد المتحدث على التعبير شفهيًا وكتابيًا عمّا يدور في ذهنه بشكل سليم، كما أنها جزء لا يتجزأ من مهارات القراءة والاستماع، والمتعلم الذي لا يمتلك حصيلةً لغويةً مناسبةً يصعب عليه صياغة أفكاره أو العثور عما يساعده على التواصل باللغة، وعليه فإن تنمية الحصيلة اللغوية وإدراك المعلم والمتعلم لأهمية تكوين الثروة اللغوية للغة المنشودة يُعد بوابةً للوصول إلى الكفاية اللغوية.

وقد لاحظنا أنّ الطالب التركيّ قد يدرس وقتًا طويلًا لكنّه يعاني من نقصٍ في القُدرة اللغوية وخاصَّة التواصُليّة؛ فيستخدم بعض المفردات الخاطئة في التعبير عن نفسه ومشاعره. ويشغلنا كثيرًا سؤال: كيف لمتعلّم قضى كل تلك الساعات في دراسة اللغة أن يعجز عن إيجاد التعبير المناسب؟ ولماذا يستخدم أحيانًا كلمات لا تناسب السياق؟

وقبل أن نناقش أسباب تلك الإشكاليّة وحلولها سنتطرق إلى التعريف بمعنى الكفايات المعجميّة والمفردات والمعجم الذهني للمتعلّم.

1.2. مصطلحات البحث.

المفردات: هناك تعريفات عدة للمفردات، ولكن بحسب التربويين فإن **المُفردات:** «مجموعة من الوحدات الصوتيّة المؤلَّفة بطريقةٍ مُعينة لكي ترمز للأشياء الحسية والأفكار المُجرَّدة»،[1] **أو هي** «اللفظة والكلمة التي تتكوّن من حرفين فأكثر، وتدل على معنى سواءً كانت فعلًا أم اسمًا أم أداة»،[2] وبناءً عليه فإنّ كل ما يحتاجه المُتحدِّث للتعبير عن المعنى الحِسّي أو المُجرَّد عبر أسماءٍ وأفعالٍ وحروفِ المعاني تدخل في نطاق المفردات.

الكِفاية والكِفاية المُعجميَّة: الكِفاية لُغةً: كَفى يَكْفِي كِفايةً: إذا قام بالأمر، ويُقال كَفاكِ هذا الأمر: حَسْبُك، وفي الحديثِ «مَنْ قَرَأَ بالآيَتَيْنِ مِنْ آخِر سُورةِ البقَرةِ فِي لَيْلَةٍ كَفَتَاهُ، أي: أغنَتاه عن قِيام اللَّيل».[3] ويجب أن نفرق بين مُصطلحي (**الكفاءة والكِفاية**)؛ **فالكِفاية** «هي امتلاك معرفة أو مهارة كافية بحسبِ تعريف «Merriam Webster» وهي القُدرة على فعل شيءٍ ما بشكل جيد أو فعّال كما ذكر «Coubuild»،[4] وظهر المفهوم الأول للكفاية مرتبطًا بنظرية النحو التوليدي لتشومسكي الذي يعتبر الكفاية معرفةً مكتسبةً

1 سلطان، منير ، *بلاغة الكلمة والجملة والجمل*،(الإسكندرية: منشأة المعارف، 1997م)، 27.

2 الغالي، ناصر عبد الله، وعبد الحميد، عبد الله، *أسس إعداد الكتب التدريسية لغير الناطقين بالعربية* ، (القاهرة: دار الاعتصام، 1991م)، 87.

3 ابن منظور ، جمال الدين محمد بن مكرم، معجم *لسان العرب*، تحقيق: عامر حيدر (بيروت: دار الكتب العلمية، 2003م)، 15: 225.

4 الحدقي، إسلام يسري، *الكفاءة اللغوية نماذجها وأطرها* ، (إسطنبول: دار أكدم، 2021م)، 15.

مخزونة في عقل المتعلم، وهذا التعريف يجعل الكفاية اللغوية أمرًا فطريًّا كما يحصره في الجوانب النفسية أو الإدراك الداخليّ.

وقد خالفه الكثيرون مثل «هايمز» فقالوا إن اللغة ليست ملكةً ذهنيَّةً مستقلّة، وإنما يكتسبها الإنسان، وهي كالعضلة تقوى بالممارسة والتدريب.

وقد عرّف «هنري أوليك» الكفاية المعجميّة بأنها: «قدرة المتعلّم على الفهم الشفهي والكتابيّ وعلى توظيف ما يحتاجه وما يتعرّض له من وحدات معجميّة في وضعيّات تواصليّة مُعينة»،[5] ويتّفقُ الباحثان مع ما ورد في هذا التعريف؛ فهو لم يذكر الوحدات المعجميّة بمفردات اللغة وتراكيبها وثنائياتها فحسب بل أكّد على توظيفها في سياقات تواصُليّة أيضًا، كما ربط ما بين الفهم الشفهي والكتابيّ، وأشار إلى أن الكفاية المعجمية تشمل الإنتاج والاستقبال في آنٍ معًا. والكفاية كما نراها كباحثين في هذا المجال: يمكن أن توصف بـالحدُّ الأدنى من الأداءِ الذي يُمكّن المتعلم من التعبير عن أفكاره بشكلٍ يناسبُ مستواه اللغويّ، وبشكلٍ يفهمه الناطق الأصليّ للغة، وهذا يتحقق بالتناغم ما بين: معرفة اللغة وإدراكها، والقدرة على الإنتاج اللُّغويّ والتأليف بين مخزون المفردات والجمل.

المعجم الذهني: يعتبر الاكتساب المعجمي أساسًا لتعلُّم اللغة الأم أو اللغة الثانية؛ فهو يعزّز تطوير الكفاية التواصليَّة، ويُعرّف «فاي وكوتلر» المعجم الذهني بأنه «قائمة الكلمات في الرأس»،[6] وبحسب «**رو - Rou**» هو مجموع تمثُّل المفردات على مستوى الذهن؛ إذ تجمع بين السياق والأبعاد الدلاليّة للمفردات، والتي تساعد على اكتساب اللغة والتمكن منها ثم التعبير عنها».[7]

والمعجم الذهني قابل للتطور وإثراء حصيلته على مدار حياة الإنسان؛ وكلما زادت المواقف والخبرات التواصلية زادت حاجة الإنسان إلى زيادة مفرداته بما يتناسب مع حاجاته اللغوية. وليتمكن الإنسان من زمام اللغة فإنه لا يحتاج إلى حفظ معاجمها وقواميسها، وإنما يحتاج إلى ما يخدم أهدافه منها ويمكنه من التواصل وفهم المتحدث وسماع ومشاهدة الإعلام.

3. أهمية المفردات في تعلم اللغات

تلعب المفردات دورًا حيويًّا في عملية بناء مهارات اللغة سواءً كانت استقبالية (كالاستماع والقراءة) أو إنتاجية (كالمحادثة والكتابة)؛ فالمفردات بوابة الكفاءة واكتساب المتعلم للمفردات وغنى معجمه الذهني يهيؤه ويمكّنه من تحقيق تواصل ناجح باللغةِ الهدف ويمكّنه من التعبير عمّا يدور في ذهنه، ولذا نجد أن المتعلم الذي يفتقر معجمه الذهنيّ إلى المفردات يجد صعوبةً في إيجاد الكلمات التي تعبر عن مشاعره أو الدفاعِ عن أفكاره. ومن هذا المنطلق إذا أدرك المعلم والمتعلم أهميَّة وخطورة الدور الذي تلعبه المفردات، تضافرت الجهود لتنمية الثروة اللغوية للدارس من خلال تخزين المفردات وإعادة توظيفها في سياقات عدّة لإثراء معجمه اللغوي.

وبناء على ذلك يقول «فيرمييير»: «إنَّ معرفة المفردات هي مفتاح الفهمِ والإفهام وإن الجزء الأكبر من تعلم اللغة مرتبط بتعلُّم مفرداتها الجديدة».[8] والعناصر اللغوية للغة العربيَّة إنَّما تتمثل في ثلاثة عناصر ألا

5 وهاس، هشام ، و الفران، محمد، «الكفاية المعجمية واستراتيجيات تعلم المعجم»، *مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانيّة* المجلد الثاني، العدد الأول، 144.

6 وهاس، و الفران، «الكفاية المعجمية»، 140.

7 وهاس، و الفران، «الكفاية المعجمية»، 135.

8 عبايل، عبد اللطيف، «دور استراتيجيات تدريس المفردات في تنمية وبناء القُدرة اللُّغويَّة لدى المُتعلّمين في اللغة الثانية والأجنبية»، *مجلة مقاربات في التعليمية*، العدد الأول (2021م): 331.

وهي: الأصوات، والمفردات، وعبارات لُغوية وتراكيب وقواعد،[9] وهذه العناصر هي المادة الحقيقية التي تعين المتعلم على تعلم مهارات اللغة، ومن لم يسيطر عليها لا يتمكن من السيطرة على مهارات اللغة بمستوياتها المتعددة. [10] وقد أكّد علماء ولغويون على أهمية وضرورة تدريس مفردات اللغة بشكل صريح، ورأى اللُّغويان Waring" و Nation» أن تخصص لها ساعات وأنشطة تهدف إلى تمكين المتعلمين من تنمية ثروتهم اللغوية للوصول إلى كفايتهم اللغوية ومن ثمّ الإنتاج الشفهي والكتابي والتفاعل اللغوي بلغةٍ سليمةٍ.[11]

وبناءً على ذلك نلاحظ أنّ اللغة كالهرمِ مبنيةً على أصوات تكوّنُ المُفردات التي هي لبِنات اللغة، يربطها ببعضها نظامٌ لُغويّ، كما نتفق كباحثين على أنماط بعض المتعلّمين الذين قد سبق لهم دراسة اللغة ولديهم قدرٌ من المعرفة اللغويّة أنّ المتعلِّم الذي يدرُس القواعد فقط- حتى وإن كانت من خلال نصوصٍ- دون اهتمامٍ بدرس المفردات لا يستطيعون التعبير، كما أنّ الطلّاب الذين يُخصص لهم وقت للمفردات وتوظيفها ويمارسون أنشطة لغويَّةً مبنيّة على المفردات لديهم قدرة أكبر على التحكم بمعجمهم اللُّغويّ واستخدام وتوظيف الكلمة المناسبة في الموقف المناسب.

وقد ذكرت الباحثة فاطمة الخلوفي في دراستها[12] أنه يجب على الطالب أن يكون قادرًا على:

- التعرف على المفردة شفهيًّا عبر القراءة والاستماع.
- تعريف المفردة وكتابتها.
- إدراك التفاعل القائم بين التركيب والمعجم وعلى استعمال الكلمة في سياقها التركيبي.
- أن يكون قادرًا على التمكن من استعمال المفردة الصحيحة داخل سياق في التعبير الشفهي والكتابي.

وبحسب الاتجاه البنيويّ كان عدد المفردات المخزنة في المعجم الذهني للمتعلم مؤشّرًا ومقياسًا لتمكن المتعلم من المكون المعجمي للغة الهدف بحسبِ «Florin 1993»، وهذا ما تغيّر فيما بعد حيثُ إن اللغة ليست مفردات فقط، ولا يمكن أن ننظر إليها بشكل معزول، وقد أشار محمد رزق شعير إلى أهمية المعاني السياقية لدى اللغويين الذينَ يقررون قاعدةً رئيسةً لفهم المعنى؛ وهي: لا تسألني عن معنى الكلمة بل اسألني عن موقعها في الجملة؛[13] بل وهناك عناصر أخرى تترابط لتصل بالمتعلم إلى الإنتاج السليم ومنها المعنى السياقي للكلمات، والمعارف المرتبطة بهذه الكلمات صرفيًّا ونحويًّا وتداوليًّا.

ولذلك يُخطئ الطالب أخطاء فادحة إذا استخدم الترجمة الآلية (ترجمة غوغل) مُهملًا المعاني السياقية والترتيب النحوي الصحيح للكلمة، والفروق الصرفية بين لغته الأم واللغة الهدف.

وقد توصّل لوفر"Laufer 1992" و «نيشن Nation 2001" « إلى أهميةِ تقييم الكفاية المعجمية للمتعلم عن طريق: حَجم المفردات التي ألمّ بها المتعلم، والمعارف المرتبطة بتلك المفردات في المرتبة الأولى، يليها

9 العلوي، محمد إسماعيل، *الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها*، (الرياض: مركز الملك عبد الله، دار وجوه للنشر، ط1، 2017م)، 81.

10 الفوزان، عبد الرحمن، *إضاءات لمعلمي العربية للناطقين بغيرها*، (الرياض: العربية للجميع،ط2، 2015م)، 205.

11 Waring, Rob ve Paul Nation, "Second Language Reading and Incidental Vocabulary Learning," *Angles on the English Speaking World* (2004): 4. 97-110.

12 الخلوفي، فاطمة، «أثر الكفاية المعجمية في التمكن من اللغة»، *مجلة علوم التربية*، العدد السادس (يونيو 2014م): 11.

13 قدّوم، محمود، وآخرون، *إستراتيجيات تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك مقاربات في التعليم المباشر والإلكتروني* (إسطنبول: دار أكدم، 2020م)، 194.

التمكُّن من فهم المقروء والمسموع والتعبير الشفهي والكتابي بلغةٍ سليمةٍ. لذا ينبغي للمعلم التركيز على تحفيز المتعلم نحو تجاوز الفهم السطحي للمفردات المدخلة إلى الفهم العميق وتوضيح المرادفات والاستخدامات السياقية للمفردة بما يتناسب مع المستوى اللغوي للطالب.

1.3. أنواع المفردات:

حاول الباحثون الأجانب والعرب تصنيف الوحدات المعجمية المكونة للغات تصنيفات مختلفة ومنهم «فوكس» الذي رأى أنّ المفردات خمسة أنواع:[14]

- الأول: الكلمات المنفردة
- الثاني: العبارات الثابتة
- الثالث: العبارات المتغيرة
- الرابع: الأفعال التعبيرية (الفعل+ حرف جر)
- الخامس: العبارات الاصطلاحية

وهذا التقسيم يناسب لغات عدّة منها العربية، غير أنَّ الباحثة هند القحطاني[15] قد ذكرت في دراستها بشكلٍ أكثر تفصيلًا للوحدات المعجمية وأنواعها وهي: وحدات معجمية بسيطة، ووحدات معجمية مركّبة؛ فالوحدات المعجمية البسيطة إمّا كلمات وظيفيّة كأدوات الربط وأدوات الشرط أو الاستفهام؛ وهي تؤدي معنىً نحويًّا ووظيفةً أساسيَّة في المعنى الكليّ للجملة، وكلمات المحتوى كقلم ورجل وسافر. وأما الوحدات المعجمية المركبة فتنقسم إلى:

• مُتضادّات ومُترادفات: فالمترادفات تحمل معاني لغوية متقاربة وإن لم تكن متطابقة في العربية، والمتضادات تحمل معاني متقابلة، وهي إضافة إلى كونها وحدة معجمية تمثل أيضًا وسيلةً ناجعةً في شرح المفردات الجديدة للمتعلِّم ينتهجها معلمون كُثُر إما لزيادة الحصيلة اللغوية للطالب أو لتوضيح مفردةٍ مجرّدةٍ، ككلمة (عدوّ ضد صديق) أو (عادَ مرادف رجع).

• تعبيرات اصطلاحية: وهي مكونة من كلمتين أو أكثر، انتقل معناها من المعنى الحقيقي إلى المعنى الاصطلاحي، واتفق عليه اللغويون كـ (ابن السبيل).

• متصاحبات: اقتران لفظ بآخر لمصاحبة معجمية كـ (فحيح الأفعى، وصهيل الفرس).

• متلازمات: وهي اقتران لفظ بلفظ آخر كالأفعال المتعدية بحروف الجر (رغب في/ رغب عن).

• مادة معجمية متعددة الكلمات.

• تعبيرات مقننة: وهي الكلمات المستعملة استعمالًا تداوليًّا ضمن سياق يفهمه المنتج والمستقبل مثل: بلا شك وأخيرًا وليس آخرًا.

14 أبو عمشة، خالد حسن، العلوي إسماعيل وآخرون، *المفردات والتراكيب اللغويّة عبر المستويات اللّغويّة لدارسي العربيّة في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات* (الأردن: دار كنوز المعرفة، 2014)، 249.

15 القحطاني، هند بنت شارع، *الكفاية المعجمية لدى الناطقات بغير العربية والناطقات بها دراسة مقارنة*، دراسة منشورة في السجل العلمي للمؤتمر الدولي الثالث لمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية)، 369.

• تعبيرات مألوفة: كعبارات التحية والتهاني والمجاملات.

ويرى الباحثان أنّ هذه التقسيمات ربما تتداخل أو تشترك في بعض النقاط، وقد عرضَ الباحث محمد حمدان الرقب ظاهرة التلازم اللغويّ ومجالاته، ودوره في التقابل اللغوي وتحليل أخطاء الطلاب، ولا يسعنا من تلك الدراسة أن نعرض كل الآراء في تقسيماته، ولكن يمكننا أن نوجز الوحدات المعجمية على الشكل التالي:

• الكلمات المفردة من أسماء وأفعالٍ لازمة أو مفردة.

• المتلازمات اللَّفظِيَّة:[16] وعلى رأسها الأفعال المتعدية بحرف جرٍّ مثل: (حصل على / تخرّج في/ بحث عن/ اتّصلَ بـِ)، المركبات الوصفية أو الإضافية مثل: أحمر قانٍ، أبيض ناصِع، صاحب الجلالَةِ.

• العبارات المسكوكة: والتي تكون موجزةً لها معانٍ محددة مثل: لقِيَ مَصْرَعَهُ / لَقِيَ حَتْفَهُ / وافَتْهُ المَنِيَة/ جريمة نَكْراء، أو تلك التي تستخدم في التهاني والتحية والمجاملات مثل: كُل عامٍ أنتم بخير، أهلًا وسهلًا وغيرها.

2.3. نظريات تعليم اللغة الثانية، ومدارس تقديم المفردات:

اجتهد الباحثون واللغويون لدراسةِ كيفيةِ استقبال العقل للمفردات الجديدة في اللغة الهدف، وتضافرت الجهود لاكتشاف الطرق المُثلى لبناء المعجم الذهني، واستفاد التربويون من النظريات السلوكية المختلفة لاكتساب اللغة الأجنبية، وهي نظريات كثيرة لكننا نذكر أهمّها مثل:

• النَّظريَّة التَّوليديَّة التحويليَّة تحت راية «تشومسكي» الذي يعتقد أنّ اكتساب اللغة الثانية مختلف عن اكتساب اللغة الأم، وأنّه يتطلّب عمليات عقليّة معقّدة، وأنّ اللغة الأم تؤثّر بشكلٍ أو بآخر في اكتساب اللغة الثانية، وأن النظام الداخليّ وقواعد اللغة الأم ينتقل لا شعوريّا إلى اللغة الهدف.

• النَّظريَّة البِنائِيَّة لِـ»جون بياجيه» التي ترى أن: اللغة تتطور مع التطور المعرفي للإنسان، وأنها كأي مهارةٍ تعتمد بشكلٍ أساسيّ على جهد المعلم في الأنشطة الصفية لإكساب الطالب اللغة، ولا تنكر دور المتعلّم في استقبال الأنشطة ومن ثمّ الإنتاج على غرارها.

ويرى الباحثان أنّ عمليّة تعلُّم اللغة الأجنبية لا يمكن حصرها في إحدى النظريّات، وإنما هي عمليّة متداخلة فالمتعلِّم في بدايةِ تعلُّمه لغة أجنبيّة يبدأ بنقل عادات لغته الأم لا شعوريًّا إلى اللغة الهدف وهذا على مستوى الأصوات وطريقة النُّطق والنبر والتنغيم، فتجد التركيَّ المبتدئ - كما وجدنا من خلال مجتمع الدراسة - ينطق القاف (G) ويُحوّل الذَّال إلى (Z) كما ينطق الضمَّ مُشرَّبًا بصوت (Ü) التُركيّ مُتأثرًا بلغته، وعلى المستوى النَّحويّ يُنهي جملته العربيّة بالفعلِ فيقول (صباحًا إلى المدرسةِ أذهبُ) مطبِّقًا قواعد لغته التي تُؤخِّر الفعل لنهايةِ الجملةِ، وعلى المستوى الدلاليّ حيثُ يستخدم المسافر بمعنى الضَّيف.

وعلى اختلاف النظريّات والمدارس في تعليم اللغةِ الثانية، فإن أشهر طرق تعليم اللغات الأجنبية كما ذكرها الباحث محمد إسماعيلي العلويّ تتلخّصُ في:

• النظرية التقليدية: والتي تتبنى طريقة النحو والترجمة، بإمداد المتعلم بقائمة المفردات الجديدة بلغته الأم، وهي مُتّبعة لدى كثير من المؤسّسات التُّركيَّة وهي سلاح ذو حدّين؛ فمن إيجابياتها الفهم العميق الدقيق للمفردات الصعبة، ومناسبة الأعداد الكبيرة في الصفوف التي تزيد عن 20 طالبًا في الصَّف الواحد ولا

16 الرقب، محمد حمدان ، *التلازم اللغوي مقاربات تعليمية* (الأردن: عالم الكتب، 2019م)، 72.

يناسبها الاعتماد على الطريقة التواصليّة، كما تناسب بعضَ كبار السِّن أو الذين لم يتلقوا تعليمَ لغةٍ أجنبيةٍ ويجهلون طرق استنباط المعنى، لكنها تعتمد على الحفظ والتخزين، وأكدت الاتجاهات الحديثة سطحيتها وعدم جدواها خاصةً في جانب الممارسة والإنتاج الشفهي.[17]

• النَّظَرِيّة التّواصُلِيَّة: تنطلق من مبدأ يقتضي تعامل العقل البشري لا مع المفردات والمصطلحات الجامدة، وإنما يحتاج إلى فعلٍ تواصُلي؛ فيولي الاهتمام للتواصل بالمفردات، واستعمالها بشكل حقيقيّ في مجالات الحياة، ولذا فإن المتعلِّم جزءٌ فاعل في العملية التعليمية، والمفردات يجب أن تخدم أهداف تلقّيهم اللغة الهدف. [18]

ومن هنا ترى الدراسة أنّ برامج الصف التحضيري لكليات الإلهيات التركية يجب أن تراعي تلك النقطة فيكون الهدف من الدراسة العربية لأغراضٍ عامَّةٍ ويكون ذلك في المستويات المبتدئة حيث يُمد المتعلم بكلمات الحقول الدلالية الأساسية المناسبة للتواصل مع التركيز على قوائم المفردات التي من شأنها أن تعزز لغة الطالب الدينية وتجعله قادرًا على التعامل مع فصحى التراث، وكتب العلوم الشرعية، فالمناهج يجب أن تسدد وتقارب.

وإذا ألقينا نظرةً على الكتب التعليمية العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى لوجدنا أن الكلمات داخل المناهج التعليمية للناطقين بغير العربية قد تم تناولها بثلاثة أشكالٍ تبنتها ثلاث مدارس أشار إليها خالد أبو عمشة[19] وهي:

• المدرسة الأولى: المدرسة المُعجميّة وآليتها وضع قوائم الكلمات في بدايةِ كلّ وحدةٍ لأن المعجم هو الأساس الذي تُبنى عليه المهارات وتتمثل في كتاب (الكتاب)،[20] و(العربية المعاصرة) لجامعة ميتشجن.

• المدرسة الثانية: المدرسة السياقيّة التي تلحق قائمة المفردات والتراكيب بعد النّص وبنهاية كل وحدةٍ، ونرى ذلك في سلسلة (العربية بين يديك).[21]

• المدرسة الثالثة: «نوع لاحق للمدرسة السياقية وهي توجه الطالب لفهم المفردة خلال السياقِ فتضعها بلونٍ مُغايرٍ كسلسلة (جامعة الإمام)، وتترك شرح المفردة للقاعةِ الصفيّة ونشاط المُعلّم في طرح السؤال، والمتعلم في التخمينِ والاستنتاج».[22]

ويرى الباحثان أنّ المدرسة الأولى هي الأفضل بالنّسبةِ للمتعلِّم المبتدئ الذي لمّا يتعلّم مفرداتٍ تعينه على فهم السياق، والثالثة تناسبُ المستويات المتوسطة والمتقدمة، فالطالب في المُستوى الأوّل في النُّصوص القرائيّة- على سبيل المِثال- يتعرَّضُ للكلماتِ الجديدةِ وصورِها في بدايةِ الوحدة، وفي المستوى المُتوسِّط يُمكننا أن ندمج بين المدرسة الثالثة التي تُظلِّلُ الكلمات الجديدة فيقوم المُتعلِّم بالتخمين، والمُعلِّم بالتَّوجيه والتَّمثيلِ والتَّصويرِ والتَّبيين ليستنتج المتعلِّم المعنى، كما يستخدم المدرسةَ الثانية بإلحاق قائمة المُفردات بنهايةِ الوحدة تثبيتًا لها، وهكذا يستطيع المُعلِّم الدمج بينها للاستفادة بمزايا كُلٍّ منها.

17 أبو عمشة، خالد حسين، والعلوي، محمد إسماعيل وآخرون، *الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها* (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية وعناصرها،2017م)، 89.

18 أبو عمشة، وآخرون، *الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية*، 89.

19 أبو عمشة، وآخرون، *الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية*، 88.

20 أبو عمشة، وآخرون، *الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية*، 88.

21 أبو عمشة، وآخرون، *الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية*، 88.

22 أبو عمشة، وآخرون، *الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية*، 88.

4. طرق تقديم وتنمية المفردات لدى المتعلّم

ذكرنا أنّ المفردات بوّابة لوصول المتعلم إلى الكفاءة اللغويّة –إن تكاملت مع باقي المهارات- وأن الحصيلة الثريّة للمتعلم تصل به إلى مستوى أعلى إن ساعدهُ المعلم على بناء معجمهِ وإثرائِهِ بجعله ديناميكِيًّا من خلال توظيف الوحدات المعجمية البسيطة والمركبة بشكلٍ دائمٍ مما يعمل على ترسيخ المفردات في ذهنه. وهناك إستراتيجيّات وتقنِيّات كثيرة لتقديم المفردات والوحدات الصوتيّة الجديدة داخل الصُّفوف التعليمِيّة وخارجها، نعرض اليسير منها هنا كما ورد في الدراسات السابقة، وهي:

1) إستراتيجيّة استخدام الصورة لشرح المعاني:

تُعدُّ الصُور إحدى أهم الوسائل التعليميّة؛ فتساعد على تكوين صورة ذهنيّة للمفردات وإدراك المعاني المجردة بشكلٍ أسهل وتتمُّ عملية عرض الصور المثيرة لقريحة الطالب للتعبير عنها، وعرض الكلمات ومناقشتها وبناء الجمل والسياقات المتعددة، والصور يمكن أن تستخدم لتعليم الكلمات بالصور البسيطة أو لتنمية الإنتاج الشفهي باختيار صور مُركّبة تصلح للوصف.

2) إستراتيجية تدوير المفردات:

ويقصد بها تعرُّض الطالب إلى المفردات الجديدة مراتٍ عدّة؛ فالإنسان يحتاج إلى رؤية المفردة وسماعها والتحدث بها وكتابتها أكثر من 16 مرة لتثبت في عقله وتُخزّن في الذاكرة طويلة المدى مما يستدعي دفع المعلم الطالب لتوظيف الكلمات الجديدة واستعمالها في حديثه وكتاباته حتى ينتقل من مرحلةِ الاستقبال والفهم السطحي إلى تثبيتها في معجمه الذهني والإنتاجي، ومن آليّاته: أن يسأل المعلّم الطلاب أسئلة جوابها تلك المفردات أو يتواصل معهم بها أو يكتبها على السبورة ويطلب استخدامها، أو أن يطلب من طلابه كتابة موضوعٍ أو حوارٍ يتضمّنُ تلك الكلمات والتعبيرات، مع تعزيز ذلك السلوك بشكل مستمرٍ، وهناك بعض السلاسل التي قامت بمعالجة هذا الأمر فاستخدمت المفردات في دروس القراءة والمحادثة إضافةً إلى القاعدة النحوية الموجودة بالوحدة والكتابة كسلسلة اللسان المبين، وقد ظهر أثر ذلك على الأداء اللغويّ للطلاب.[23]

3) إستراتيجية الإعداد المُسبق أو القبلِيّ:

تقوم على إشراك المتعلّم في العملية التعليميّة؛ فيقوم المعلّم بتقديم قائمة المفردات وطلب تقسيمها إلى أسماء وأفعال ووضعها في جمل مفيدة أو حكاية والإجابة عن بعض الأسئلة لتثبيت معاني الكلمات الجديدة وحلّ أوراق العمل التي يُجهّزها المعلّم لعملية تدوير المفردات مِمّا يُسهّل على المتعلّم حفظ الكلمات واستحضارها فيما بعد، كما يُتيحُ للمعلّم التوسُّع داخل الدرس، وشرح المفردات والتراكيب في سياقات أخرى مختلفة بناء على الخلفيّة المسبقة لدى الطالِب مما يجعل الدرس مثمرًا ومُوسّعًا ويشعر المتعلم بقيمة جهوده الذاتية في إعداد الدرس وعدم قلقه من تلقي معلومات جديدة.

4) إستراتيجية الربط بين المفردات:

أساسُها التأليف بين روابط وهميّة أو تخيُّليّة بين المفردات والتي ليست من حقلٍ دلاليّ واحد أو التي لا علاقة لها ببعضها، والطالب بهذه الإستراتيجيّة يعملُ على توظيف الكلمات في جمل وإنشاء ما يشبه القِصّة، وحدَّدها الباحث جاري سمول في تقنية (انظر والتقط واربط). فإذا أعطينا للطالبِ مجموعةً من المفردات مثل: (الفطور، السُّوق المركزية، يَسْقِي، أشعر، يُعالِجُ، قِصَّة) يمكن أن تُجمع على

23 أبو عمشة، وآخرون، *الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية*، 98-97.

نحو: أتناول الفطور كل يوم ثم أذهب إلى السوق المركزية، وأسقي أزهاري بعد عودَتي، وعندما أشعر بالتعب أعالج الألم بسماع قصة، وهذه الوسيلة تثبت نجاحًا لدى الكبار والصغار لأن تلك الروابط التخيُّليّة مهما كانت مضحكة فإنها تسهم بشكلٍ أو بآخر في تذكّر المتعلّم واستدعاء المفردة بوسيلةٍ خاصّة به وربما لا يعرفها سواه.

5. إشكالية ضعف الكفاءة لدى بعض المتعلمين: الواقع والأسباب والأخطاء الشائعة

ومن خلال تجربتنا في تعليم اللغة العربية كلغة ثانية مع طلاب من مختلف الجنسيات، وجدنا أنّ بعض الطلاب في برامج تعليم اللغة العربية عامة، وطلاب الصفوف التحضيرية لكليات الإلهيات التركية خاصّة- الذين هم محل مجتمع الدراسة - نسبة منهم لديهم ضعف في الكفايات اللغوية مُقارنةً بعدد الساعات التدريسيّة، ويُبدونَ أداءً لُغويًا أقل من المُتوقَّع، رغم التقارب الكبير بين اللُّغتين العربية والتركية –وإن لم تكونا من نفس العائلة اللغوية- خاصة في المُفردات. وتحاول هذه الدراسة أن ترصُدَ إشكالية ضعف الحصيلة اللغوية والأخطاء الشائعة لدى المتعلّمين، وقد قسّمت الدراسة إلى: قسم يتعلّق بطبيعة اللّغة والتقابُل اللّغوي، وقسم خاص بالمُتعلّم والمُعلّم، وقسم أخير خاص بالمناهج التّعليميّة، وفيما يلي تفصيل لذلك.

1.5. أسباب مُتعلِّقة بالطبيعة اللغوية:

• **اللغة العربية وكثرة المترادفات:** تتميّز العربية بكونها لغة غنيّة تحتوي على الكثير من المفردات والمترادفات، وتلك المُترادِفات- وإن شكّلت فروقًا طفيفةً- تُشكِّل نوعًا من الإرباك للطالب الذي يتعلّم اللغة ولم يكتسِب تلك المُترادفات أو حتى سُبل التفريق بينها من خلال السياق، فهو يرى: (طريق / سبيل / شارع / درب) نوعًا من المُشتَقّات التي قد تُعيق فهمه أو إنتاجه إن عرف مُرادِفًا وجهل الآخر.

• **ظاهرة تعدد المعاني (الاشتراك البوليسيمي):** أي كون الكلمة تحملُ معنًى أوّليًّا يتبادر إلى الذهن، ومعاني إضافية أو ثانوية. ولفظ الاشتراك «البوليسمي» يتكون من (poly) متعدد و(semy) المعنى، والمصطلح كما يذكر محمد رزق شعير «دلالة كلمة واحدة على عدد من المعاني المختلفة التي تربطها علاقة دلالية بمعنى مركزيّ»،[24] والمثال على ذلك كلمة (عين) التي تعني (عضو الإبصار) و(الجاسوس) و(بئر الماء) أو (الفتحة في الباب) وغيرها من المعاني. والتعرف على تلك الدلالات يتطلّب الرجوع إلى المعاجم، والتعرّض لها في سياقاتها.

• **جموع التكسير :** إن الطالب الأجنبي وخاصةً التركي يلقى صعوبة بالغة في حفظ الكلمات بسبب الجموع غير القياسيّة في اللغة العربية، والتي يحتاج فيها إلى الحفظ والسّماع، ولاحظنا أنّ أغلب أخطاء الطالب التركي تكون في هذا الباب عادة لعدم وجوده في اللغة التركيّة التي تستخدم لاحقة (/LAR LER) للجمع بشكلٍ عام.

• **النظائر المُخادعة:** وهو تشابه كلمتين لفظًا مع اختلافهما في المعنى، واللغة التركية المليئة بالكلمات العربية قد استخدمت من الكلمات المستعارة بعض الكلمات بمعاني مختلفة وهو ما يُطلق عليه (النَّقل السَّلْبِيّ)، وهذا بالتأكيد ينعكس على أداء الطالب اللغوي والبعد عمّا يريدُ التعبير عنه. ففي التُركيّة كلمة «ضَربة DARBE» تعني «انقلاب» و«المُسافرMİSAFİR» هو الضَّيف، كما أنّ «BAHSETMEK»بحث تعني التحدُّث، وكلمة «استِثمارİSTİSMAR» تحمل المعنى السلبي للاستغلال، وكلمة «تجاوُز

24 شعير، محمد رزق، قدّوم، محمود، *إستراتيجيات تعليم العربية للطلاب الأتراك مقاربات في التعليم المُباشر والإلكترونيّ* (إسطنبول: دار أكدم، 2020م)، 212.

TECAVÜZ» تعني «اغتصاب» و»ميمونMAYMUN» التي بمعنى مُبارك في العربية ومعناها في التركية «قرد» وكلمة «مساعدةMÜSAADE « تعني «إذن» كما أنّ المعلم إن مدح طلابه قائلًا لهم أنتم «أبطالAPTAL « فسيفهمون معنى الذم لأنها في التركية تعني «غَبِيّ» مما يستدعي من المعلم إلمامه بتلك الاختلافات المندرجة تحت علم التقابل اللغوي لِتوقُّع أخطاء المتعلِّم وتصحيحها. وقد استعارت اللغة التُّركيَّة بعض الجموع العربيَّة وأحلّتها محل المفرد، ومن ذلك (EŞYA) بمعنى شيءٍ، و(AHLAK) بمعنى خُلُقٍ، و(TÜCCAR) للتّاجِر، وخَشَب (AHŞAP)، و(EVRAK) بمعنى ورقة ومثلها (EVLAT/ EŞKIYA/ AKRABA/ SAHABE). بمعنى صَحابِيّ وقريب وشَقِيّ أو قاطع طريق وولد. والنظائر المخادعة سلاحٌ ذو حدّين يمكنُ أن يستخدمها المتعلم إيجابيًّا لتذكُّر الاختلاف الدلالي أو تقِف حجر عثْرةٍ في سبيلِ تعلُّمه وتعبيرِه وتشكّل نوعًا من الإرباكِ في عمليةِ الفهمِ.

• **الاشتقاق والتغيُّر البنائيّ للكلمة:** لعلّ أهم ما يميّز العربية ظاهرة الاشتقاق والتَّصريف وهي تختلف عن التركية التي هي لغة لواحِق أو إلصاق، لا تتغير فيها أصول الكلمة وإنما يتغيّر المعنى بإضافة كل لاحِقةٍ. كما أنّ الأوزان الصرفيّة التي يعرفها العربيّ بالسليقة يستغرق غير الناطق باللغة- من الطلاب الأتراك- وقتًا طويلًا لإدراك ماهيّتها ويستطيع تصريف الأفعال ويستخدم الصيغة أو الوزن المناسب لما يريد فيعرف الفرق بين دَخل وأدخل، ومُدخِل ومُدخَلات، ولذا نجدُ أنّ الطالبَ رُبّما يجد الكلمةَ أو تصريف الفعل الذي يعرفه مسبقًا فلا يهتدي إلى المعنى ظانًّا أنها كلمة جديدة أو فعل مختلف.

2.5. أسباب متعلقة بالمتعلم:

من المعروف أن المتعلم يقوم بدور فاعل في العملية التعليميّة ولا يُمثّل جانب الاستقبال فقط وإنما يقع على عاتقه عمليّة الإنتاج أيضًا، وهناك بعض الظواهر العامّة التي لاحظناها من خلال مجتمع الدراسة الذي نواته الطالب الناطق باللغة التركية منها:

• عدم تعلم لغة ثانية، وعدم إدراك ماهية تعلم اللغة واستخدام الترجمة الحرفية ونقل النظام اللغوي للغة الأم؛ فالطالب بدلًا من تعلُّم وحفظ العبارات المسكوكة مثلًا يلجأ إلى المترجم الفوريّ فينقل العبارة كاملةً ولا يُحاول تحسينها أو التأكُّد من صحتها أو مقارنتها مع ما درس، كأن يقول في المناسبات الدينية (شَمْعتُك مباركة) التي هي ترجمة حرفيّة لعبارة التهنئة التركية (Kandiliniz mübarek olsun) والتي يمكن أن تكون (كُلّ عامٍ وأنتم بخير بِمُناسبةِ ليلة القدر/ مَوْلِد النبي/ فتح مكّة..).

• إهمال حفظ المفردات أو تجنب استخدام الوحدات المعجمية المتعلّمة، ومداومة التعبير بالكلمات البسيطة المحفوظة خلال المستويات المبتدئة وتدويرها للتعبير عن الأفكار الأكثر عمقًا بشكل سَطحِيّ ومثاله: كأن يقول الطالب (أجمع النقود بدلًا من أدّخِرُ، وأُعطي هدِيَّة وآخُذُ هدِيَّة بدلًا من أُهدِي أو نَتَهادَى، ودرس بدلًا من مؤتمرٍ عِلمِيّ أو مجلِسٍ).

• التحجُّر اللُّغوِي: ونعني به ثبوت الخطأ لدى المتعلم في نطق صوتٍ أو استعمال الصيغ الصرفية أو التراكيب النحوية ثبوتًا دائمًا أو مؤقتًا . وقد يحدث في الأبنية الصحيحة أيضًا مثل: تقديم الصفة على الموصوف، أو استخدام صيغة فعل واحِدة لكل الضمائِر (الطلابُ يقرأ ويفهم ويحضر الدروس) أو الخلط بين أسماء الإشارة فيقول الطالب (هؤلاء الكتب) وغيرها من الأخطاء الثابتة المتكرّرة التي نلحظها.

• ظن الطالب التركي أن المشترك اللفظي بين اللغة الأم واللغة الهدف يغني عن حفظِ المفرداتِ الجديدة؛ فيلجأ دومًا إلى الكلماتِ من لغته مع إهمال النظير في اللغة الهدفِ مما يُسبّبُ فقرًا لغويًّا معجمِيًا وكلامًا مكرَّرًا بعيدًا عن البيان ومثال ذلك: (الأم عظيمةٌ لأنها اعتِناء الأولاد، اعتِناء التربية اعتِناء الطعام اعتِناء

الدرس وشَفقت ومَرحمت موجود كثيرًا جدًّا) فنرى في الجملة أن الطالب ركّز على استخدام المصدر (اعتِناء) الموجود بالتركيّة وكرَّره دون تصريفه، كما استخدم الكلمات شفقة ومرحمة بطريقة النُّطق التركيّة التي تحوّل التاء المربوطة إلى تاء مفتوحة، كما استغنى عن (لديها رحمة أو رحيمة) بوضع كلمة (موجود) في نهاية الجملة تطبيقًا لقواعد لغته الأم.

- عدم الاهتمام بالتطبيق الصرفيّ وبالتالي عدم التعرف على مشتقات الكلمات أو فهم معاني أحرف الزيادة.

3.5. أسباب متعلقة بالمعلم:

لاحظ الباحثان من خلال تدريس العربيّة بأماكن عدّة في تركيا أن هناك بعض الظواهر التي قد لا ينتبه إليها المعلّم لكنها تسهم بشكلٍ أو آخر في تراجع المستوى اللغويّ للطالب أو عدم وصوله إلى الأداء المطلوب ومن ذلك:

- استخدام أسلوب مبسّط أكثر من اللازم في التحدث مع الطالب -يصِل إلى الرَّكاكَةِ أحيانًا- لإفهامه بسهولةٍ فيكثر المعلِّم من قولِ: يوجد وموجود..، أو يطلبُ من الطالب أن يُكرِّرَ بقول: لُطفًا تكرار، ويبسّط الجملة إلى «هل فعلت امتحانًا؟ هل فعل المريضُ عمليات؟» بدلًا من «أجريتَ اختبارًا أو أجرى الطبيبُ عمليَّةً» مما ينعكِسُ سلبًا على أداءِ الطالبِ المُستمِع الذي يظُنُّ أن هذا التركيب هو الطبيعي للناطق باللغة، والأصلُ أن يلتقط الإنسان اللغة السليمة من أهلها بشكلها الطبيعي، وليس بفهم كل كلمة وإنما بفهم وتخمين المعنى الكُلّي ومن ثمّ اكتساب تلك القوالب والجمل وإضافتها إلى المعجم الذِّهنِيّ بشكلٍ آلي.
- إهمال استراتيجيّات تعلُّم المفردات والتركيز على القوالب المحفوظة والفهم القرائي.
- عدم تخصيص ساعات كافية للتطبيق اللغوي تُمكِّن المتعلّم من استدعاء ما خزّنه معجمه، والمُعلّم من تحسينِ الأداءِ اللُّغوِيّ للمُتعلِّم.

6. مقترحات وتوصيات لرفع الكفاية المعجمية لدى المتعلمين من خلال مجتمع الدراسة

1. استخدام إستراتيجيات الأوراق البحثية وتقديم العروض التقديميّة الشفهية: الطالب يستطيع الوصول إلى مفردات وتراكيب وسياقات جديدة لا ينساها بالتَّعلّم الذاتيّ، فتكليف الطالب بتقديم عروض عن موضوعات ممّا درس أو خارج موضوعات الدراسة مما يستهويه بشكل دوريّ شهريًّا أو أُسبوعيًّا يرفع من مستوى أدائه اللغوي، وكفاءته في التعبيرِ ويعزّز من تعلُّمه الذاتيّ.

2. استخدام القصة والأفلام والمقاطع المرئيّة: المقاطع الصامتة أو الناطِقة كمُثير لغويّ مع استخدام المفردات والتراكيب والأمثال المتعلمة من القصص المرئية تُعدّ من أفضلِ المُحفّزات الخارجيّة؛ فالاستماع يزيد الألفة بين الطالب واللغة الهدف، كما يُعزز ثقة الطالب بنفسه؛ فتعزيز الثقة لدى متعلمي العربية أولوية يجب العمل على تحقيقها،[25] كما أنّ طلب إعادة سرد المسموع أو المُشاهَد مما يحفّز العقل على توظيفِ المفردات والتراكيب المتعلّمة في سياقاتٍ مختلفة مما يرفع الكفاءة اللغويّة ويطوّر المعرفة اللُّغويّة لدى الطلاب.

3. تطوير الأداء اللغوي للطالب بشكل مستمرّ: تطوير الأداء في المستويات اللغويّة المتوسّطة والمتقدّمة يُعنى به ألّا تقبل من المتعلم في المستوى المتقدم ما يُقبل في المستويات المبتدئة من استعمال لمفردات بسيطة لا تناسب مستواه، وهذا يقتضي تنبيه الطالِب دائمًا لأهمية توظيف المفردات الجديدة والتراكيب اللغويّة

25 مؤذن، أحمد درويش، *معايير للتفوق في تعلم وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها* (أنقرة: صون جاغ للنشر الأكاديمي، 2020م)، 129.

المدروسة وعدم الوقوف على أعتاب المستويات المبتدئة دون تطوير؛ فمثلًا لا تقبل قول الطالب: «يوجد بعضُ الأولاد فوق الجبل» بل قُل: هُناكَ ثُلّةٌ من الأولاد يعتلون الجبل.

لا تقْبَل: «الإمام أبوحنيفة فعلَ شرحًا للحديث» بل قُل: «الإمام بيّن ووضّح وفسّر الحديثَ»

لا تقْبَل: «الوحدة يوجد 5 دروس» بل قُل: «الكِتابُ يحوي ويضُمُّ ويتكوَّنُ مِن....»

لا تقْبَل: «أنا زيارةُ مسجد الأزهر» بل قُل: «قُمتُ بزيارة المسجد».

4. مساعدة الطالب على إنشاء مُعجمه بنفسه: المُتعلّم يحتاج إلى اطّلاعٍ دائمٍ على المفردات والقوالب اللغوية التي يتعلّمها في الموقف اللُّغَوِيّ المناسِب، ومما يساعدهُ على ذلك أن يكون له معجمه الخاص يُدوّن فيه مفرداته ويساعده على زيادة حصيلته مع تثبيتها بالتطبيق المستمر؛ وقد أثبتت تلك الوسيلة نجاعتها مع كلّ مستخدميها من متعلّمي اللغات الأجنبية؛ ففي البداية يقسمه بحسب الحقول الدلالية، ثم يجعل قسمًا للأسماء، وقسمًا للأفعال، ثم قسمًا للأفعال المتعدية بحروف الجر والمتلازمات اللفظية انتهاءً بقسم التعبيرات المجازية الجميلة التي يتعلمها.

5. توجيه الطلّاب لاستخدام تطبيقات الهاتِف مثل (MEMRISE) وغيرها: يمكن للتّقنيّات والتطبيقات المستحدثة أن تساعد كثيرًا في تحفيز الذاكِرة والتَّعلُّم الذاتي؛ فكما يشير الباحث أحمد درويش مؤذن إلى أهمية التكنولوجيا في تعليم اللغات، ويؤكد أيضًا على أنها «تقوم بدور المرشد للطالب، ولا تستغني عن الأستاذ والموجه الحقيقي، ولكنها مكمّلة له»،[26] فصار تعلّم اللغة لا يتمّ دون دورٍ للتطبيقات أو مواقع التواصل الاجتماعي التي تسهم بشكل أو بآخر يوميًّا في اكتساب الطالب للغة الهدف وهي أيضًا «تحفّز القدرات اللغوية والذهنية عند الطالب، وتجعله يشارك نشاطاته اللغوية مع أستاذه وأصدقائه، وتسهل عليه الحصول على المعلومة بأيسر الطرق وأكثرها دقّة».[27]

ومن تلك التطبيقات المفيدة تطبيق الهواتف الذكيّة (Memrise) الذي يُتيحُ للمُعلّم إنشاء قوائم المُفردات للطُلّاب مع إدراج المعاني باللغة الأم أو إدراج الصور التي تُغني عن الترجمة، ويُتيح للمتعلّم تثبيت 44 كلمة في الساعة الواحدة بتدريبات متنوعة، وغيرها الكثير من التطبيقات المساعدة.

7. إحصائيّات البحث وتحليلها

في إطار الدراسة التطبيقية تم توجيه استبانة لعينة الدراسة والتي كان عددها (40 طالبة) لشُعبتين من طلاب الصف التّحضيري لكلية الإلهيات بمركز اللغة العربية (ADİM) في الفصل الدراسي الأول لعام 2021/2022م.

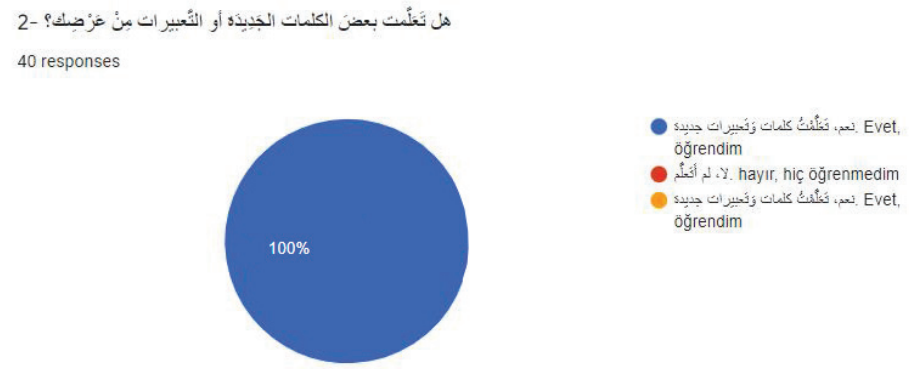
وكانت على النحو التالي:

26 مؤذن، *معايير للتفوق في تعلم وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*، 134.

27 مؤذن، *معايير للتفوق في تعلم وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*، 134.

السؤال الأول: هل وجدت نفسك أكثر ثقةً وتعلُّمًا عندما عرضت موضوعًا بالعربية أمام أصدقائك؟

وقد أشارت النتائج إلى أن 92.5% من الطالبات قد استفدن من إستراتيجيّة العروض التقديمية المُتبعة بشكلٍ أسبوعّي للصفوف، ونسبة لا تتعدى 7.5% لم يجدن أن شيئًا تغيّر، ونستنتج أن الطالبات لم يستفدن علميًا فحسب بل قد اكتسبن ثقةً بالنفس عند التحدث، وهذه من أهم ثمار ونتائج هذه الإستراتيجية، حيث أتاحت المجموعات التعاونية والعروض الفردية فرصة للطالبات الخجولات اللاتي لا يمتلكن شجاعة للتحدث أمام الجمهور في تطوير مهارات العرض لديهنَّ وأبدين تطورًا ملحوظًا على مدار الفصل.



وكان السؤال الثاني: هل تعلّمت بعض الكلمات الجديدة أو التعبيرات من عرضك؟ وقد كانت نسبة الطالبات اللاتي رأين أنهن تعلّمن كلمات وتعبيرات 100%، وهذا يدل على مدى نجاح هذه الإستراتيجية في إثراء معجم الطالبات الذهنيّ، وقد كان هذا الثراء على مستويين: المستوى الأول مستوى الموضوعات المقدمة حيث زادت مفردات الطالبات في الحقل الدلالي الخاص بالموضوع؛ فتعلّم الطلاب كلمات جديدة عن (المناسبات ووصف الأشخاص والطقس والتعريف بالمدن التركيّة) على سبيل المثال، والمستوى الثاني: تعبيرات ومفردات للتواصل مع المُستمعين وإثارة اهتمامهم مع تزيين الكلام بتعبيرات مجازيّة، والاهتمام بالصوت والتنغيم.

وكان السؤال الثالث: هل تستطيع استخدام بعض الكلمات المتعلّمة في مُحادثات أخرى؟

فأجاب 95% بنعم، و5% بلا، وهذا يثبت ما أشرنا إليه من كون العروض التقديمية تساعد الطالب ليس على تعلّم الكلمات الجديدة فحسب، بل وتبرهن على تثبيت المفردات في المعجم الذهني للطالب وتيسير استدعائها في مواقف وسياقات جديدة.

السؤال الرابع في الاستبانة: هل المقاطع المرئيّة أثناء الدرس مفيدة من أجل تعلّم مفردات جديدة؟

وقد أجمع الطلاب بنسبة 100% أن مقاطع الفيديو المرئية تفيدهم في تعلّم كلمات جديدة، وهذا دليل على أن المُثيرات اللغوية الخارجية كفيديو تعليميّ موجّه لموضوع الدرس أو نشيد أو حتى مقطع صامِت مع توظيف المعلم له باستدعاء مفردات جديدة لتعليمها للطالب يفيده في إثراء معجمه، خاصّةً أنه سيكون مفيدًا للمتعلّم صاحب الذكاءِ البصريّ الذي يتعلم بالصورة أو صاحب الذكاء السمعي الذي يتعلّم بالسَماع في آنٍ واحد.

في السؤال الخامس من الاستبانة وُجه للطلاب سؤال: هل يُساعدك المعلم في تطوير أدائك اللغوي في جميع المستويات؟

وقد أقرت نسبة كبيرة قدرها 95% أن المعلم يساعدهم بشكلٍ دائمٍ في تطوير أدائهم، ورأت نسبة 5% أن المعلم يساعدهم أحيانًا، وهذا إثبات لدور المعلم المهم في تقدّم مستوى طلّابه؛ فالتقدّم كما ذكرنا يعني أن يُحسن المعلم مستوى طالبه اللغوي دائمًا حتى يستطيع المتعلّم التحدث في موضوعٍ بلغةٍ أفصح كلما تقدم مستواه، ونشير إلى أن عدد الطلاب في الصف الواحد في مجتمع الدراسة (20 طالبة)، يكون المعلم مسؤولًا عن تعليم شعبتين بحيث يتابع تدرُّج مستوى مهارات الاستقبال لديهم (القراءة والاستماع) إضافةً إلى إنتاجهم اللغوي في مهارات (التحدُّث والكتابة) بشكلٍ يوميّ داخل الصفِّ وخارجه.

السؤال السادس: هل ترى أن صُنع معجمك بنفسك أو تدوين الكلمات الجديدة في دفترك الخاص يساعد على تقوية حصيلتك اللغوية؟

وقد كانت إجابة 77% من الطلاب (دائمًا) و 22% أحيانًا، وهذا يعني اعتماد أغلب الطلاب على تدوين كلماتهم المُتعلّمة ومحاولة تبويبها قد ساعدهم على التعلُّم؛ وهذا الأمر يحتاج إلى توجيهٍ من المعلم حيث يختلف تبويب المعجم الشخصي في كل مستوى من مستويات تعلُّم اللغة؛ فنجده في المستوى المبتدئ الأول مُقسّمًا إلى الحقول الدلاليّة مما يسهل على المتعلّم سرد جميع المفردات الخاصة التي يتعلمها في الصف بحسب الموضوع (التعارف/ الأسرة/ الدِّراسة/ الخضراوات /الفاكهة/ الألوان/ أيام الأسبوع/ شهور السنة.. إلخ) كما يستطيع إضافة مُلحق لجمع ما يتعلّق بالقواعد البسيطة التي يتعلَّمها مثل (بعض أدوات الاستفهام/بعض أسماء

الإشارة.. إلخ) واستخدام تلك الكلمات والرجوع إليها بسهولةٍ في الوقت اللازم، والبناء عليها في المستويات الأعلى دون الحاجة إلى تصفح الكتب مرةً أخرى، وفي المستويات المتوسطة يمكن للمعلم تنبيه طلابه إلى اتباع طريقةٍ واحدة أو طرق مختلفة لإنشاء المعجم؛ فيمكن أن يكون مُبوبًا بحسب الوحدات أو أبجديًا يشتمل على قسمٍ للأسماء وآخر للأفعال مما يسهل على الطالب عملية البناء، وفي مراحل تالية يقوم الطالب بإضافة قسم للتراكيب والقوالب اللغوية، والتعبيرات البليغة التي يجمعها قراءة أو مشافهةً ليصقل بها كلامه، وكلّما صغر حجم المعجم زاد نفعه حيث يرافق الطالب في كل مكان ويستعين به أثناء إجرائه محادثات أو كتابة الموضوعات والرسائل ويطالعه خلال الدرس أو في المواصلات العامة لينتقي منها ما شاء.

السؤال السابع والأخير في الاستبانة: هل تستخدم التطبيقات الذكية لتعلم مفردات جديدة في اللغة العربية؟

وقد كانت إجابات الطلاب على نحو 72.5% من الطلاب يستخدمون التطبيقات الذكية لتعلّم مفردات جديدة بينما 27.5% لا يستخدمونها، وهذا يدل على محاولة نسبةٍ ليست بالقليلة التعلّم الذاتي والاستفادة من هواتفهم في التقدم اللغوي، كما أن النسبة الأقل لم تستخدم التطبيقات الذكية وهذه النسبة ربما تفضل الطرق الكلاسيكية في التعلّم أو تجهل الأثر الهائل لاستخدام التكنولوجيا وتوظيفها علميًا أو ليست لديها الدافعية الكافية لبذل مزيد من الوقت في أنشطة لا صفيّة، وهناك الكثير من التطبيقات والمواقع التي أشرنا إليها قد تفيد الطلاب في تعلُّم اللغة ومفرداتها مثل:

- MEMRISE
- DUOLINGU
- FUN EASY LEARN
- GLOBAL ARABIC OPEN PLATFORM
- موقع الجزيرة لتعلّم العربية، وغيرها الكثير.

الخاتمة والتّوصيات

وجدنا أنّ الكفاية المعجمية هي من ضمن الكفايات اللُّغويَّة التي تُكْتَسَبُ، وأن عملية اكتساب المفردات وبناء المعجم الذهني مسألة تقتضي من المعلم جُهدًا لتوجيه المتعلّم وإدارة أنشطةٍ صفيّة ولا صفيّة تُعينه في نهاية المطاف على اكتساب المفردات وتثبيتها وتوظيفها في سياقات مختلفة. وأشرنا إلى أهميّة المفردات والذخيرة اللّغويّة التي تؤدي بالمتعلّم إلى سُبُل النجاح وتطوير كفاءته ليس في التحدّث فقط وإنما في كل مهارات اللغة.

ومن ثمّ بيّنا أنواع المُفردات أو الوحدات المُعجميّة- كما سمّاها اللُّغويُّون- التي تنقسم إلى وحدات مُفردة مثل: الأسماء والأفعال، والوحدات المعجميّة المُركّبة مثل: المتلازمات اللَّفظِيَّة وعلى رأسها الأفعال المتعدية بحرف جرٍّ مثل: حصل على، والمركبات الوصفية أو الإضافية مثل: أحمر قانٍ، صاحب الجلالَةِ، والعِبارات المسكوكة: مثل: لقِيَ مَصْرَعَهُ.

وقد تتبعنا مدارس تقديم المفردات في كتب تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها فكانت ثلاث مدارس:

- مدرسة تقدم الكلمات في بداية الوحدة
- مدرسة تقدمها في نهاية الوحدة.
- مدرسة تضع الكلمات الجديدة بلونٍ مختلف وتترك شرحها للموقف التعليمي والصف.

وقد مزجنا بين المدرسة الأولى والثالثة في الدراسة؛ حيث قدمنا قائمة بأهم الكلمات مع تدريبات قبلية، ومن ثم طلبنا من الطلاب تخمين معاني الكلمات الجديدة داخل السياقات وأثبتنا بعض المشاكل والتحديات التي تواجه المعلم والمتعلم أثناء مجتمع الدراسة.

وجاءت إشكالية البحث الرئيسة في ضعف الكفايات المعجمية عند الطلاب الأتراك في الصفوف التحضيريّة فوجدنا أنّ أسباب ذلك الضعف يكمن في ثلاثة مواطن هي: أسباب خاصّة بالمعلّم وأخرى خاصّة بالمتعلّم وثالثة لها علاقة بطبيعة اللغة التركية أو العربية، وقد ظهر لنا ذلك من خلال مجتمع الدراسة، وختمنا بإستراتيجيّات تقديم المفردات ووسائل تنمية الثروة اللغوية لدى الطلّاب مثل تكليفهم بعروض تقديميّة أو بقراءة قصصٍ واستخراج المفردات والتعبيرات وإعادة توظيفها، والاستفادة من الأناشيد العربيّة وتوجيههم إلى إنشاء قوائم المفردات الجديدة باستخدام تطبيقات الهاتف وإنشاء معجمهم الخاص لسهولة استدعاء الكلمات والتعبيرات المهمة في المواقف الحياتية والكتابات، وقد دلّلنا على ذلك من خلال استبانةِ الدراسة التي قدمت إلى عينة تتكون من 40 طالبة في مركز اللغة العربية بجامعة 19 مايو التركية بمدينة سامسون.

التوصيات:

- توجيه الطلاب لاستخدام تطبيقات الهواتف الذكية بشكلٍ يومي كجزء من العملية التعليمية والأنشطة اللاصفية.

- إنشاء مكتبة للمواد المقروءة من قصص وحكايات، والمرئية والمسموعة من مقاطع وصوتيات مناسبة لكل مستوى لإغناء المعجم اللغوي للطلاب.

- توجيه معدّي الكتب والسلاسل التعليمية لتعليم العربية للناطقين بغيرها إلى إثراء الكتب بتدريباتٍ غنيةٍ تركز على تدريب الطالب على استخدام المفردات ومعانيها السياقية، وتأليف ملحقات وتدريبات وبنوك أسئلة مساعدة.

• تخصيص ساعات لمهارة المحادثة في كل مستوى لتقديم عروض طلابية بمثابة مشروعات فردية وجماعيّة بشكل أسبوعي أو نصف شهريّ.

• تقديم محاضرات توعوية للطلاب عن ماهيّة تعلم اللغات الأجنبية.

• توجيه المعلمين نحو التغذية الراجعة والاستفادة منها في تطوير أنفسهم ومحيطهم التعليمي أثناء العملية التعليمية سواء أكانت من الطلاب أو من خلال الإدارة أو من خلال اللجان الفرعية.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.
Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemiştir.
Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.
Bilgilendirilmiş onam: Bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

Peer-review: Externally peer-reviewed.
Conflict of Interest: The authors have no conflict of interest to declare.
Grant Support: The authors declared that this study has received no financial support.
Informed consent: Informed consent was obtained.

المراجع:

ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. *معجم لسان العرب*. تحقيق: عامر حيدر. بيروت: دار الكتب العلمية، الأولى، 2003م.

أبو عمشة، خالد حسن، العلوي، إسماعيل، محمد وآخرون. *المفردات والتراكيب اللغوية عبر المستويات لدارسي العربية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات*. الأردن: دار كنوز المعرفة، الطبعة الأولى، 2014م.

الحدقي، إسلام يسري. *الكفاءة اللغوية نماذجها وأطرها*. إسطنبول: دار أكدم، 2021م.

الخلوفي، فاطمة. « أثر الكفاية المعجمية في التمكن من اللغة. مجلة علوم التربية.» *مجلة علوم التربية*، العدد 6 (يونيو 2014م).

الرقب، محمد حمدان. *التلازم اللغوي مقاربات تعليمية*. الأردن: عالم الكتب، الأولى، 2019م.

سالم، محمد سعيد. «واقع تدريس اللغة العربية في تركيا «جامعة تشوقورأووا أنموذجا» تحديات وطموح وحلول.» *مجلة كلية الإلهيات بجامعة تشوقور أووا*، العدد 20 (2020م).

سلطان، منير. *بلاغة الكلمة والجملة والجمل*. الإسكندرية: منشأة المعارف، 1997م.

شعير، محمد رزق، قدّوم، محمود. *إستراتيجيات تعليم العربية للطلاب الأتراك مقاربات في التعليم المُباشر والإلكترونيّ*. إسطنبول: دار أكدم، 2020م.

عبايل، عبد اللطيف. «دور استراتيجيات تدريس المفردات في تنمية وبناء القُدرة اللُّغويَّة لدى المُتعلّمين في اللغة الثانية والأجنبية.» *مجلة مقاربات في التعليمية*، العدد الأول (يونيو 2021م).

عبد النوري، الحسن. «دور معرفة المفردات في بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم.» *مجلة العربية* مجلد7، عدد 2 (2019م).

العلوي، محمد إسماعيل. *الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها*. الرياض: مركز الملك عبد الله، دار وجوه للنشر، الأولى، 2017م.

العناتي، وليد. *اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*. الأردن: دار الجوهرة، 2003م.

الغالي، ناصر عبد الله، عبد الحميد، عبد الله. *أسس إعداد الكتب التدريسية لغير الناطقين بالعربية*. القاهرة: دار الاعتصام، 1991م.

الفوزان، عبد الرحمن. *إضاءات لمعلمي العربية للناطقين بغيرها*. الرياض: العربية للجميع، الثانية، 2015م.

القحطانيّ، هند بنت شارع، *الكفاية المعجمية لدى الناطقات بغير العربية والناطقات بها دراسة مقارنة*. دراسة منشورة في السجل العلمي للمؤتمر الدولي الثالث لمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود. الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

مدكور، علي أحمد. *الإطار المعياري العربي لتعليم العربية للناطقين بغيرها، تعليم، تعلم، تقويم*. القاهرة: دار الفكر العربي، 2016م.

مؤذّن، أحمد درويش. *معايير للتفوق في تعلم وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*. أنقرة: دار صون جاغ للنشر الأكاديمي، 2020م.

وهاس، هشام، والفران، محمد، «الكفاية المعجمية واستراتيجيات تعلم المعجم»، *مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانيّة* المجلد الثاني، العدد الأول.

Kaynakça/References

‘Abâyil, ‘Abdullatîf. “Devru İstirâtîciyyâti Tedrîsi’l-Mufredât fî Tenmiyeti ve Binâi’l-Kudrati’l-Luğaviyye Lede’l-Mute‘allimîn fi’l-Luğati’s-Sâniyeti ve’l-Ecnebiyyeti.” *Mecelletu Mukârabât fi’t-Ta‘lîmiyye*, sayı:1 (Haziran 2021): 128-154.

‘Abdunnûrî, el-Hasan. “Devru Ma‘rifeti’l-Mufredât fî Binâi’l-Kifâyeti’l-Luğaviyye lede’l-müte‘allim.” *Mecelletu’l-Arabiyye* 6, sayı: 2 (2019): 34-48.

el-‘Alevi, Muhammed İsmâ‘îl. *ed-Delîlu’t-Tedrîbî fî Tedrîsi Mehârâti’l-Luğati’l-‘Arabiyye ve ‘Anâsirihâ li’n-Nâtikîne bi-Ğayrihâ*. Riyad: Merkezu’l-Melik ‘Abdillâh, Dâru Vucûh li’n-Neşr, 2017.

el-‘Anâtî, Velîd. *el-Lisâniyyâtu’t-Tatbîkiyye ve Ta‘lîmu’l-Luğati’l-‘Arabiyye li-Ğayri’n-Nâtikîne bihâ*. Ürdün: Dâru’l-Cevhera, 2003.

Ebû ‘Amşe, Hâlid Hasan, Muhammed İsmâ‘îl el-‘Alevî ve diğerleri. *el-Mufredâtu ve’t-Terâkîbu’l-Luğaviyye ‘Abra’l-Musteveyât li-Dârisi’l-‘Arabiyyeti fî Dav’i’l-İtâri’l-Merca‘iyyi’l-Ûvrûbbiyyi’l-Muşteraki li’l-Luğât*. Ürdün: Dâru Kunûzi’l-Ma‘rife, 2014.

el-Fevzân, ‘Abdurrahmân. *İdâ’ât li-Mu‘allimî el-‘Arabiyye li’n-Nâtikîne bi-Ğayrihâ*. Riyad: el-‘Arabiyye li’l-Cemî‘, 2015.

el-Ğâlî, Nâsır ‘Abdullâh, ‘Abdulhamîd ‘Abdullâh. *Ususu İ‘dâdi’l-Kutubi’t-Tedrîsiyyeti li-Ğayri’n-Nâtikîne bi’l-‘Arabiyye*. Kahire: Dâru’l-İ‘tisâm, 1991.

el-Hadkî, İslâm Yusrî. *el-Kefâ’etu’l-Luğaviyye Nemâzicuhâ ve Uturuhâ*. İstanbul: Akdem, 2021.

el-Halûfî, Fâtıma. “Eseru’l-Kifâyeti’l-Mu‘cemiyye fi’t-Temekkün mine’l-Luğati.” Mecelletu Kulliyyeti ‘Ulûmi’t-Terbiye, sayı 6 (Haziran 2014): 9-24.

İbn Manzûr, Ebu’l-Fazl Cemâluddîn Muhammed b. Mukerrem. *Mu‘cemu Lisâni’l-‘Arab*. Thk., ‘Âmir Haydar. Beyrut: Daru’l-Kutubi’l-‘İlmiyye, 2003.

el-Kahtânî, Hind binti Şâri‘. “el-Kifâyetu’l-Mu‘cemiyye Lede’n-Nâtikâti bi-Ğayri’l-‘Arabiyye ve’n-Nâtikâti bihâ Dirâse Mukârane”, Dirâse Menşûra fi’s-Sicili’l-‘İlmî li’l-Mu’temeri’l-Devliyyi’s-Sâlis li-Ma‘hedi’l-Luğaviyyâti’l-‘Arabiyye bi-Câmi‘ati’l-Melik Su‘ûd, Riyad: Merkezu’l-Melik ‘Abdillâh b. Abdilazîz ed-Devlî li-Hıdmeti’l-Lugati’l-‘Arabiyye.

Medkûr, ‘Alî Ahmed. *el-İtâru’l-Mi‘yâriyyi’l-‘Arabiyyi li-Ta‘lîmi’l-‘Arabiyye li’n-Nâtikîne bi-Ğayrihâ, Ta‘lim, Te‘allum, Takvîm*. Kahire: Dâru’l-Fikri’l-‘Arabî, 2016.

Muezzin, Ahmed Dervîş. *Me‘âyîr li’t-Tefevvuk fî Te‘allum ve Ta‘lîmi’l-Luğati’l-‘Arabiyye li’n-Nâtikîne bi-Ğayrihâ*. Ankara: Son Çağ, 2020.

North, Brian. “Trolls, Unicorns and the CEFR: Precision and Professionalism in Criticism of the CEFR.” *CEFR Journal Research and Practice*, Volume 2 (June 2020): 8-24.

er-Rakb, Muhammed Hamdân. *et-Telâzum el-Luğavî Mukârabât Tâ‘lîmiyye*. Ürdün: ‘Âlemu’l-Kutub, 2019.

Sâlim, Muhammed Sa‘îd. “Vâki‘u Tedrîsi’l-Luğati’l-‘Arabiyye fî Turkiyâ, Câmi‘atu Çukurova Enmûzecen, Tehaddiyât ve Tumûh ve Hulûl.” *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 20, sayı 2 (2020): 591-601.

Sultân, Munîr. *Belâğatu’l-Kelime ve’l-Cumle ve’l-Cumel*. el-İskenderiyye: Munşe’etu’l-Ma‘ârif, 1997.

Şu‘ayr, Muhammed Rızk ve diğerleri. *İstirâtîciyyetu’t-Ta‘lîmi’l-‘Arabiyye li’t-Talebeti’l-Etrâk, Mukârabât fi’t-Ta‘lîmi’l-Mubâşir ve’l-İliktrûnî*. Ed., Mahmûd Muhammed Kaddûm. İstanbul: Akdem, 2020.

Vehhâs, Hişâm ve Muhammed el-Ferrân. “el-Kifâyetu’l-Mu‘cemiyye ve İstrâtîciyyâtu Te‘allumi’l-Mu‘cem.” *Mecelletu’l-Meyâdîn li’d-Dirâsât fi’l-‘Ulûmi’l-İnsâniyye* 2, sayı: 1 (2020): 136-157.

Waring, Rob ve Paul Nation. “Second Language Reading and Incidental Vocabulary Learning.” *Angles on the English Speaking World* (2004).

Zhang, Limei. *Metacognitive and Cognitive Strategy Use in Reading Comprehension*. Singapore: Springer, 2018.