Al-Ḍād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol6no1.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

استراتيجيات تطور المعارف المعجمية عند المتعلم المغربي: المستويات الابتدائية نموذجا

The Strategies of the Development of the Lexical knowledge for the Moroccan Students: Elementary Levels as a Model

Mohammed Hammou
Faculty of Education Sciences, Mohammed V University, Morocco
yassermohammed042@gmail.com

ملخص

يسعى هذا البحث إلى الكشف عن الطرق التي يحدد بها المتعلم المغربي معاني المفردات بالإضافة إلى تحديد مدى تطور معارفه المعجمية من المستوى الأول إلى المستوى الرابع. وذلك عن طريق اختبار للمعارف المعجمية خضعت له عينة من 80 متعلما ومتعلمة توزعت بين المستويات الابتدائية التالية: المستوى الأول، والمستوى الثاني، والمستوى الثالث، والمستوى الرابع. وبني الاختبار على عدد من المفردات التي تم أخذها من النصوص القرائية الموجودة في الكتب المدرسية الحكومية التي تستعمل في تدريس اللغة العربية في المستويات الابتدائية بالمغرب.

الكلمات المفتاحية: المعارف المعجمية، المتعلم المغربي، المستويات الابتدائية

Abstract

This research seeks to reveal the ways in which the Moroccan learner determines the meanings of vocabulary, in addition to determining the extent of the development of his lexical knowledge from the first level to the fourth level. Through a lexical knowledge test, a sample of 80 male and female students was divided into the following primary levels: the first level, the second level, the third level, and the fourth level. The test is based on a number of vocabulary taken from the reading texts found in government textbooks that are used in teaching Arabic at the elementary levels in Morocco.

Keywords: lexical knowledge, Moroccan students, elementary levels

Article History:

Received: *10/06*/2022 Accepted: *25/06*/2022 Published: *31/07*/2022

Al-Ḍād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol6no1.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

المقدمة

يعتبر الكتاب المدرسي مكونا أساسيا في عملية التدريس ويتم تأليفه بالرجوع إلى مجموعة من الضوابط والمعايير كما يتم تأليفه من طرف جهة متخصصة. وفي المغرب، تتكلف مديرية البرامج والمناهج بوزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة بتأليفها. وتتعدد المؤلفات في هذا الخصوص وتتنوع جهويا ومحليا داخل التراب الوطني. وذلك نابع من خصوصيات كل جهة كما تتحكم في هذا التنوع أيضا اللجان التي تسهر على تأليف هذه الكتب. وكثيرا ما تؤثر هذه الأخيرة في عملية التأليف فيكون التأثير سلبيا أو إيجابيا وهو ما يمكن أن يستشفه المرء عندما يطلع على الكتب المدرسية المؤلفة فيقارن بينها وبين الدراسات التربوية واللسانية. فبعضها يحترم بعض نتائج هذه الدراسات، في حين أن البعض الآخر لا يفعل[1]، وكثيرة هي النقاشات التي أحدثتها الكتب المدرسية في الساحة التربوية المغربية خاصة في المراحل الابتدائية. لذلك، تمثل عملية الرجوع إلى الدراسات اللسانية والتربوية وتكوين لجان خاصة تسهر على تطبيق نتائج تلك الدراسات على عملية تصميم وتأليف الكتب المدرسية أمرا بالغ الأهمية، كما أن معرفة خصائص الفئة التي تستهدفها هذه المناهج لا يقل أهمية عن العملية الأولى. وفي هذا الإطار، يهدف هذا البحث إلى دراسة الطرق التي يتفاعل بها المتعلم مع المفردات اللغوية فيحدد معانيها بالإضافة إلى مراقبة عملية تطور معارفه المعجمية ما بين المستويات الدراسية، وهو أمر سيمكن مصممي المناهج من إعادة النظر في الطرق التي يوضع فيها المعجم في الكتب المدرسية لتدريس اللغة العربية، كما سيكون مفيدا للمعلم أثناء عملية شرحه للمفردات اللغوية وتقديمها للمتعلم، فمعرفة الطرق التي يفضلها هذا الأخير في عملية تحديد معاني المفردات اللغوية سيكون مفيدا جدا في عملية التعليم على المستوى المعجمي.

إشكالية البحث

تتجلى إشكالية هذه الدراسة في وجود قصور في طرق التعامل مع المعجم في كتب تدريس اللغة العربية في المدارس الابتدائية بالمغرب. ولتجاوز هذا القصور لا بد من الانطلاق من الكيفية التي يتمثل بها المتعلم معاني المفردة اللغوية، ومن الطرق التي يحدد بها معاني مفردة معينة للاستفادة منها في تطوير مكون المعجم في الكتب المدرسية ليستجيب للإستراتيجيات التي يتعامل بها المتعلم مع المعجم؛ ومن شأن ذلك تعزيز عملية التعلم المعجمي لدى المتعلم.

أسئلة البحث

- ما المقصود بالمعارف المعجمية؟ وما حدودها؟

[1] يمكن العودة إلى دراسة حليمة أغربي الموسومة ب: **دور اللسانيات المعرفية في تعليم اللغة العربية دراسة تطبيقية** المنشورة سنة 2020.

Al-Ḍād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol6no1.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

- كيف يحدد المتعلم المغربي معاني المفردات اللغوية عند تعريفها؟
- ما الإستراتيجيات التي يفضلها المتعلم المغربي في عملية تحديده لمعاني للمفردات اللغوية؟
- كيف تتطور المعارف المعجمية للمتعلم المغربي ما بين المستويات الدراسية؟

أهداف البحث

وضعت لهذه الدراسة مجموعة من الأهداف الأساسية نحددها كما يلي:

- تحديد المقصود بالمعارف المعجمية وحدودها.
- معرفة الكيفية التي يحدد بها المتعلم المغربي معاني المفردات اللغوية عند تعريفها.
- معرفة الاستراتيجيات التي يفضلها المتعلم المغربي في عملية تحديده لمعاني للمفردات اللغوية.
- تحديد كيفية تطور المعارف المعجمية للمتعلم المغربي ما بين المستويات الدراسية.

منهج البحث

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي وذلك لرصد وتصنيف التعاريف التي أعطتها العينة لمجموعة من المفردات اللغوية التي تنتمي إلى حقل البيئة والطبيعة وتحليلها وتتبع مسار تطورها ما بين المستوى الأول والرابع. وقد تم اختيار حقل البيئة والطبيعة باعتباره حقلا دلاليا مشتركا بين وحدات الكتب المدرسية المشتغل عليها في جميع المستويات الدراسية المذكورة؛ وذلك سيسمح بتتبع تطور المعارف المعجمية للمتعلم ما بين المستويات الدراسية في نفس الحقل الدلالي.

حدود البحث

يقف البحث الحالي عند حدود جمع التعاريف التي أعطتها العينة لمجموعة من المفردات اللغوية التي تنتمي إلى حقل الطبيعة وتصنيفها بحسب الطريقة التي تم بها تحديد معانيها، كما أن الدراسة تقف عند حدود المستويات الابتدائية التالية: المستوى الأول، والمستوى الثاني، والمستوى الثالث، والمستوى الرابع.

فرضيات البحث

سننطلق في هذا البحث من الفرضيات التالية:

Al-Ḍād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol6no1.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

- إستراتيجيات تحديد المعنى ستتم بنسب كبيرة لصالح التعريف بإعطاء الخصائص المميزة للمفردات اللغوية وستعرف تطورا ما بين المستوى الأول والرابع.
- النسبة المئوية لإستراتيجيات تحديد المعنى بالترادف والتضاد ستزداد ما بين المستوى الأول والرابع.
- نسب التعيين والترجمة إلى اللغة الأم/اللهجة ونسب التعاريف المفقودة ستتناقص ما بين المستوى الأول والرابع.

الدراسات السابقة

اتسعت دائرة الاهتمام بالمعرفة المعجمية خلال العقود الأخيرة، وتعددت الدراسات والأبحاث التي حاولت مقاربة هذه المعرفة من الناحية النظرية ومن الناحية التطبيقية. فساهمت البحوث في هذا الميدان في تطوير المناهج التعليمية الخاصة بتدريس اللغات، وقد استفادت اللغة العربية من هذه الدراسات. فعمل الباحث العربي على تطبيق مقتضياتها على اللغة العربية وعلى مناهجها التعليمية، وأفرزت لنا هذه الحركة العلمية مجموعة من الدراسات التي تعددت كذلك بتعدد المقاربات (أغربي، 2020؛ الخلوفي، 2014؛ عقلي، 2018؛ عبد النوري، 2018، 2017أ، 2017ب؛ غربي، 2015؛ وهاس، 2020)، ونعرض أسفله بعضا من هذه الدراسات:

أ- دراسة حليمة أغربي الصادرة سنة 2020 بعنوان: "دور اللسانيات المعرفية في تعليم اللغة العربية دراسة تطبيقية"

وهي من الدراسات التي تناولت المعجم في الكتاب المدرسي، والتي هدفت منها الباحثة إلى تسليط الضوء على أهمية الدرس اللساني في بناء الدرس اللغوي بالمرحلة الابتدائية انطلاقا من مقاربة اللسانيات المعرفية. وذلك بتبني مركزية المعجم لأجل تنظيم وبناء النسق التصوري، وكذا دعم النحو لتمكين المتعلم من التواصل في وضعيات مختلفة في إطار اللسانيات المعرفية. ومن النتائج التي توصلت لها الباحثة في ما يخص دراستها للمعجم في الكتاب المدرسي من خلال مجموعة من النماذج نعرضها كالتالي:

أولا: تقديم مجموعة من التعاريف ناقصة بحيث يتم التركيز على صفة أو خاصية تشترك فيها الدخلة المعجمية مع الدخلات الأخرى، ويتم تغيير الخاصيات والصفات المميزة لها. ومن الأمثلة التي أوردتها الباحثة على ذلك تعريف شواظ ب "اللهب"، ويتخلل ب "يدخل بين."

ثانيا: تقديم تعريف غامض لا يفي بالحاجة مثل تعريف النول ب"خشبة يحاك عليها الثوب."

Al-Ḍād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol6no1.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

ثالثا: تقديم تعاريف دائرية فضفاضة من قبيل: ذريعة، التوسل ب"وسيلة وحجة واهية وضعيفة."

رابعا: تقديم تعريف غامض لا يفي بالحاجة مثل تعريف الندى ب"البلل القليل."

خامسا: تقديم تعريف مضلل مثل تعريف تحث ب"تعجل تعجيلا متواصلا."

سادسا: تقديم تعريف مغلوط لا ضابط له مثل تعريف الأجرام ب"ج. جرم الأجساد."

ب- دراسة الحسن عبد النوري سنة 2017 بعنوان: "القدرة المعجمية لدى تلاميذ السنة السادسة من التعليم الابتدائي وتأثيرها في فهم النص المقروء"

استهدفت دراسة الحسن التعرف على القدرة المعجمية لدى المتعلمين ومدى تأثيرها في فهم النص المقروء. ولجمع المعطيات تم توزيع ثلاثة اختبارات على عينة مختارة بطريقة عشوائية تضم 100 متعلم ومتعلمة يتابعون دراستهم بالسنة السادسة من التعليم الابتدائي؛ بحيث قام باختبار يهدف إلى قياس الرصيد المعجمي من خلال اختيار ثلاثين مفردة مشروحة في الكتاب المدرسي للمستوى الثالث والرابع والخامس (10 مفردات في كل مستوى) وطلب من المتعلمين تعريفها، بحيث تراوحت درجة صعوبة المفردات ومألوفيتها ما بين صعبة جدا وصعبة ومتوسطة الصعوبة، سهلة، وسهلة جدا.

وأما الاختباران الآخران فيهدفان لمعرفة العلاقة التي تربط بين الرصيد المعجمي للمتعلمين بفهمهم القرائي، ثم معرفة مدى مسايرة المعجم الوظيفي للنصوص المقروءة لرصيدهم المعجمي بحيث يضمان قسما للمعجم الوظيفي وقسما لفهم المقروء. ويربط كل اختبار بنص قرائي مختار عشوائيا من كتاب المتعلم للمستوى السادس ابتدائي، ويطلب من المتعلم شرح ثماني مفردات من خلال سياقها داخل النص والإجابة عن أسئلة تدور حول أفكار النص ومضمونه.

وبينت نتائج الدراسة –بالاعتماد على المنهج الإحصائي- على أن العينة يعانون من ضعف قدرتهم المعجمية مما انعكس سلبا على فهمهم للنص المقروء. ثم إن مفردات النصوص المقروءة متوسطة الصعوبة مما جعل الفهم القرائي ضعيفا. كما أظهرت النتائج أيضا أن ثمة علاقة ارتباط موجبة بين مستوى قدرة المتعلمين المعجمية ومستوى فهمهم للنص المقروء، أي كلما ارتفعت نتائجهم في المعجم ارتفعت تبعا لذلك نتائج الفهم القرائي لديهم والعكس صحيح. كما أكدت الدراسة على ضرورة إدراك المدرسين والمدرسات لأهمية معجم النص المقروء في تحصيل فهم قرائي جيد، فعدم

Al-Ḍād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol6no1.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

مألوفية المفردات عامل يؤدي إلى ضعف الفهم القرائي، وضرورة انتقاء مؤلفي كتب القراءة لنصوص تتضمن مفردات تناسب المرحلة النمائية للمتعلمين ووسطهم السوسيولساني والسوسيوثقافي.

ت- دراسة فاطمة الخلوفي سنة 2014 بعنوان: "أثر الكفاية المعجمية في التمكن من اللغة تطور معايير التمكن من تخزين مفردات اللغة إلى بناء كفاية معجمية"

هدفت الدراسة إلى عرض الخصائص العامة لتدريس مفردات اللغة في المدرسة الابتدائية، ورصد أثر المعارف المعجمية في تمكين المتعلم من التحكم في مهارات الفهم والإنتاج وتحقيق أهداف التعلمات في المرحلة الابتدائية، والوقوف على أثر الأنشطة التدريسية في بناء الكفاية المعجمية وتعميق التفكير في الشروط الضرورية لتطوير تدريس المعجم وفق مقاربات حديثة واقتراح مسالك لتدريب المتعلم على التعلم المعجمي في المدرسة. ولتحقيق هذه الأهداف، قامت الباحثة بوصف وتحليل الوضعية الراهنة لتدريس مفردات اللغة في المرحلة الابتدائية انطلاقا من البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بالتعليم الابتدائي (2011). وقد توصلت الخلوفي إلى أن هذه الأخيرة أولت أهمية لتنمية الكفايات التواصلية للمتعلمين على مستوى الفهم والإنتاج وعلى المستوى الشفوي والكتابي كذلك. لكنها -وبالرغم من تبنيها مبدأ المقاربة بالكفايات- لا تزال تتحدث عن إنماء رصيد لغوي بدل الحديث عن الكفاية المعجمية التي تعد مكونا أساسيا لتزويد المتعلم بالمفردات وخصائصها اللغوية وسياقات استعمالها، والتي لها أثر في تمكن المتعلم من تحقيق مستوى أعلى من التحكم في اللغة.

مفاهيم البحث

بنيت الدراسة على بعض المفاهيم التي تتطلب تحديدا إجرائيا، ويعرضها الباحث كالتالي:

- المستويات الدراسية: تتكون المرحلة الابتدائية بالمغرب من ست مستويات أو مراحل دراسية تمثل ست سنوات. كل مستوى أو مرحلة يعادل سنة. وفي هذه الدراسة، تم التركيز على المستويات الابتدائية التالية: المستوى الأول، والمستوى الثاني، والمستوى الثالث، والمستوى الرابع، ولا بد من الإشارة إلى أنه سيتم اعتماد مصطلح "المستويات الدراسية" تعبيرا عن المراحل الدراسية المشار إليها أعلاه.

- الإستراتيجيات: حددتها أكسفورد (1990) بأنها "النشاطات المحددة التي يقوم بها المتعلم لجعل تعلمه سهلا وسريعا وممتعا أكثر، وموجها ذاتيا، وفعالا وأكثر نقلا لمواقف جديدة" (ص.8). وتتعدد الإستراتيجيات التي يستعملها المتعلم حسب سياق التعلم. لكنها جميعا تساعد المتعلم على التنيظم الذاتي لتعلمهم، وتوجيهه نحو الاستقلالية والفعالية. وفي هذه الدراسة، نستعمل مفهوم الإستراتيجيات على أنها الطرق التي يعتمد عليها المتعلم في تحديده لمعاني المفردات اللغوية.

Al-Ḍād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol6no1.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

المحور الأول: المعارف المعجمية

هناك علاقة تأثير وتأثر واضحة بين المعرفة المعجمية وباقي المهارات اللغوية. فكلما كان حجم الرصيد المعجمي لدى المتعلم كبيرا كان أداؤه جيدا في عملية القراءة على سبيل المثال، كما أن تحسن هذا الأداء يؤدي إلى تطوير ونمو الرصيد المعجمي لديه (Stanovich, 2009). ويمكن النظر إلى المعرفة المعجمية على أنها معرفة ذات أبعاد مختلفة (شكلية، دلالية، تداولية)[2]، وسيأتي شرحها في الفقرة التالية.

1.1. المقصود بالمعرفة المعجمية

عادة ما ينطوي تعلم معجم اللغة الهدف على عمليات معقدة وطويلة تحتاج التركيز والدقة. فمعرفة مفردة ما تتطلب مراعاة مجموعة من العناصر. وهذه المعرفة قد تكون على نوعين؛ استقبالية أو إنتاجية، وعادة ما تكون الأولى سهلة مقارنة مع الثانية. فالأولى أي المعجم الاستقبالي يتضمن مفردات يستطيع المتعلم فهمها من الدخل المنطوق أو المكتوب بينما الثاني أي المعجم الإنتاجي فهو يشمل مفردات تتطلب عملية التعبير بها من خلال المحادثة أو الكتابة (Nation, 2001).

يشير نيشون Nation (2001) إلى أن مصطلحي استقبالي/إنتاجي يغطي كل ما يمكن أن يضمن في "معرفة مفردة ما"، وقد جمع هذه العناصر في مفاهيم هي:

- الشكل (منطوق، مكتوب/خطي)
- المعنى (الشكل/المعنى، التصور/المرجع، والترابطات بين المعاني)
- الاستعمال (الوظيفة النحوية، المتلازمات، قيود الاستعمال)

بالنسبة للشكل، فعلى المتعلم أن يكون قادرا على التعرف على المفردات وإنتاجها بدقة نطقيا، ويجب أن تتوفر لديه القدرة على تهجئتها كذلك. بالإضافة إلى التعرف على أجزائها، والقدرة على استخدام هذه الأجزاء لخلق خصائص شكلية أخرى، وفي ما يخص المعنى، فعلى المتعلم أن يكون قادرا على فهم معنى المفردة، وتحديد معانيها عندما يعاد تركيبها داخل سياق ما. وعليه أن يكون قادرا على تحديد العلاقات الدلالية للمفردة مع مفردات أخرى. وبالنسبة لاستعمالها،

[2] يمكن العودة إلى Laufer & Nation (1999) وإلى Nation (2001).

Al-Ḍād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol6no1.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

فيجب أن يكون لدى المتعلم القدرة على استعمال المفردة وإعادة إنتاجها في جمل استعمالا صحيحا بحيث يستطيع فهمها وربطها بمتلازماتها وترددها ومواضع استعمالها في السجل اللغوي، كما ينظر إلى متعلمي اللغة على أنهم يكتسبون معرفة المفردات بشكل تدريجي، كما أن إتقان هذا الجانب الواحد لا يعني بالضرورة إتقان الجوانب الأخرى (Schmitt & Meara, 1997).

لطالما أشارت الدراسات إلى أهمية المعرفة المعجمية في تدريس اللغات (Schmitt & Nation, 2011; McCarthy, 1997) لكن عندما يتعلق الأمر بصياغة تلك الأهمية في المناهج التعليمية فإننا نجد بعض مصممي المناهج يغفلون عن تطبيق ما تتوصل إليه تلك الدراسات لا سيما ما يتعلق بعملية انتقاء المفردات (أي المفردات التي يجب أن تدرس)، ونجد مثل هذه المشاكل مطروحة في سياق المناهج التعليمية لتدريس اللغة العربية بالمغرب (أغربي، 2020). لذلك فمن الضروري أن تطرح أسئلة من قبيل:

أ- كيف يمكننا أن ننتقي المفردات لتدريسها؟
ب- وأي مفردات يجب أن يتم تدريسها؟
ج- كيف يمكننا تقديم مفردات جديدة للمتعلم؟ وعلى أي أساس يجب أن تقدم؟
د- وكيف يمكننا مساعدة المتعلمين على التمكن من المعجم؟

وهكذا، فالمعرفة المتعلقة بالمفردات معرفة معقدة ومتعددة الأبعاد. فمعرفة المفردة معرفة كاملة تتضمن أنواعا مختلفة من المعارف اللغوية التي تتراوح بين النطق، والتهجئة، والتصريف (Meara, Haastrup & Henriksen, 2000; Richards, 1976 ; Nation, 1990 1996;). ومعرفة التركيب النحوي للمفردة والعلاقات الدلالية مع المفردات الأخرى في اللغة كالأضداد، والمرادفات، والمفردات التي تتعدد معانيها، والمتلازمات (Henriksen, 1999; Read, 2000;).

اقترح كل من لوفر ونيشون (1999) Laufer & Nation ثمانية أنواع مختلفة من المعارف المطلوبة للحديث عن معرفة مفردة ما. لكن تم تعديلها وأصبحت تسعة جوانب (Moghadam et al., 2012):

1- معرفة الشكل المنطوق للمفردة.
2- معرفة الشكل المكتوب للمفردة.
3- معرفة الأجزاء المكونة للمفردة والتي لها معان.

Al-Ḍād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol6no1.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

4- معرفة الارتباط بين شكل معين وبين المعنى.

5- معرفة المفاهيم التي قد تحملها المفردة والعناصر التي يمكن أن تشير إليها.

6- معرفة المفردات المرتبطة بمفردة معينة.

7- معرفة الوظائف النحوية للمفردة.

8- معرفة المتلازمات اللفظية للمفردة.

9- معرفة سجل المفردة وترددها.

وأشار مقدم وآخرون (2012) .Moghadam et al إلى أن معرفة المفردات ليست علاقة كل كاملة بموجبها يتم التعامل مع الكلمة كوحدة كلية لا أجزاء لها، بل هي إجراء منهجي بحيث يتم تعلم أنواع مختلفة من المعرفة حتى يتم التعرف على جميع جوانب المعرفة التي يحملها عنصر ما. فالحصول على المعرفة الكاملة للمفردة يحتاج إلى عمليات كبيرة للتعرف على جميع الجوانب المعرفية المذكورة سابقا. وبالتالي، فإن عددا كبيرا من المفردات خاصة غير المألوفة أو الأقل شيوعا قد يتم تعلمها بطريقة جزئية فقط. كذلك يبدو من المحتمل أن يتم اكتساب بعض الجوانب قبل غيرها. ويري مقدم وآخرون (2012) .Moghadam et al أن الجزء المعرفي المتعلق بمعرفة الشكل والمعنى يمكن الحصول عليه قبل الجوانب الأخرى كالمتلازمات والمعاني التي تأخذها المفردة في السجل اللغوي للجماعة اللغوية (Schmitt & MacCarthy,1997; Schmitt, 1998; 2000).

2.1. حجم المعرفة المعجمية

يشير مصطلح حجم المعرفة المعجمية إلى عدد المفردات التي يعرفها المتعلم في مستوى معين من الكفاءة اللغوية (Nation, 2001). ويتعالق هذا الأمر مع قضية الحجم الكمي الذي يحتاجه متعلم اللغة للقراءة أو الكلام أو حتى الكتابة وهو إشكال آخر يجرنا إلى تحديد عدد المفردات التي يعرفها المتكلم الأصلي باللغة خاصة عندما نتحدث عن تعلم اللغة الثانية. ولو أننا في السياق المغربي، لا يزال الأمر يحتاج إلى جهد للإجابة عن هذه الأسئلة بالنظر إلى خصوصية المتعلم المغربي الذي يتواجد في بلد يتسم بالتعدد اللغوي[3]. "فهناك من جهة لغات الأمومة التي تتمثل في الأمازيغية والدارجة. ومن جهة أخرى، هناك عربية المدرسة واللغة الأمازيغية كلغة رسمية تدرس بالمدارس بناء على التعديلات

[3] للمزيد حول موضوع التعدد اللغوي بالمغرب يمكن العودة إلى الشارني (2017).

Al-Ḍād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol6no1.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

الدستورية التي قام بها المغرب في شتنبر 2012 بالإضافة إلى اللغات الأجنبية الأخرى كالفرنسية والإنجليزية" (إدموليد، 2013).

يبدأ طفل يبلغ من العمر سنتين في تطوير 300 مفردة، ويقدر الباحثون رصيده في عمر 12 سنة ب 12000 مفردة. ويبدأ في تطوير هذا الرصيد انطلاقا من محيطه الاجتماعي، ومن محيطه الأكاديمي كذلك في المراحل اللاحقة (Crystal, 2002).

وأشار بيك ومكيون (1991) في سياق اللغة الإنجليزية لغة أولى إلى أن طفل ما بين 5 و6 سنوات يعالج ما مقداره 2500 إلى 5000 مفردة. بينما يرى سينكر (1981) أن الطفل قبل أن يبدأ في تعلم القراءة في المدرسة فهو يعرف حوالي 5000 إلى 7000 مفردة. لهذا، يقترح بعض التربويين مثل Brewster, Ellis and Girard (2002) أن يدرس لهؤلاء المتعلمين الصغار الأطفال ما بين 500 مفردة إلى 1000 مفردة. وبالنسبة للطالب الجامعي، فرصيده المعجمي ببساطة يكون غنيا يتجاوز 20000 مفردة (Goulden, Nation, & Read, 1990).

3.1. عمق المعرفة المعجمية

من الواضح جدا أن معرفة مفردة ما لا يعني فقط معرفة معناها الواحد في نص (سياق) معين. فالمتعلمون يحتاجون أيضا إلى معرفة العلاقات النحوية والدلالية ما بين المفردات كالتضاد والترادف، ويحتاجون معرفة خصائصها النطقية وتهجئتها. لذلك، لا ينبغي النظر إلى المفردات من بعد واحد، بل ينبغي اعتبارها عناصر متعددة الأبعاد (Qian & Schedl, 2004).

يشير مقدم وآخرون (2012) .Moghadam et al إلى أن عمق المعرفة المعجمية "عبارة عن شبكة من الترابطات بين المفردات" (ص.558) ويؤكد أن هذا الأمر يتعلق بكيفية ارتباطها وتفاعلها مع بعضها البعض، والعودة إلى كيفية استخدامها في السياق، ومن شأن هذا أن يشمل كيفية ترابطها مع أشكال التعبير، وكيف تتكون معانيها المتعددة والمحتملة.

إن عمق المعرفة المعجمية يستخدم – على نطاق واسع – للإشارة إلى مجموعة متنوعة من الخصائص التي تتميز بها المفردة بما في ذلك معانيها، ارتباطاتها ومتلازماتها، وأنماط استخدامها في العبارات، وكذا الأنماط التي يحتمل أن تستخدم في إطارها، بالإضافة إلى الارتباطات التي تخلقها الكلمة في ذهن المستعمل، مما يعني أن المفردة سترتبط بمفردات وأفكار أخرى في المعجم الذهني للمتعلم (Moghadam et al., 2012).

Al-Ḍād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol6no1.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

المحور الثاني: الدراسة الميدانية

نتولى في هذا الجزء عرض الدراسة الميدانية التي أنجزت على عدد من المفردات اللغوية التي تنتمي لحقل الطبيعة، والتي أخذت من مجموعة من النصوص القرائية في الكتب المدرسية للغة العربية في المستويات التعليمية الابتدائية المشتغل عليها. وفي الفقرات التالية نفصل في معطيات الدراسة.

1.1 أدوات البحث

تمت هذه الدراسة باستخراج مجموعة من المفردات التي تنتمي لحقل الطبيعة والبيئة من النصوص القرائية في المستويات المذكورة. وقد جمعت البيانات المذكورة لتحلل باستخدام برنامج التحليل الإحصائي:

SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)

1.2 عينة البحث

أنجزت هذه الدراسة على عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية تتكون من 80 متعلما ومتعلمة (39 ذكرا و 41 أنثى)، من أربع مستويات (من المستوى الأول إلى المستوى الرابع)، بحيث نجد في كل مستوى 20 متعلما ومتعلمة. ولا بد أن يشار إلى أن هذه العينة تنتمي لخلفيات لغوية متباينة. فهناك المتعلم الأمازيغي، وهناك المتعلم العربي (اللهجة المغربية)، وهناك المتعلم الذي اكتسب الأمازيغية واللهجة المغربية معا قبل التحاقه بالمدرسة الابتدائية.

إجراءات الدراسة الميدانية

يأتي هذا البحث في سياق دراسة ميدانية[4] أجريت في شهر فبراير 2021 في مؤسستين تعليميتين بالمغرب؛ الأولى، هي "ابتدائية سيدي بوسكري" بسميمو نواحي مدينة الصويرة، والمؤسسة الثانية التي أجريت فيها الدراسة هي "ابتدائية للا أمنة" بالمدينة (الصويرة). وقد اعتمدت الدراسة الميدانية على المقابلات الفردية للعينة التي تم اختيارها بطريقة عشوائية. وقد عرض عليهم أثناء المقابلة مجموعة من المفردات التي تنتمي إلى حقل الطبيعة والبيئة وطلب منهم إعطاء تحديد معنى (تعريف) لكل مفردة.

[4] - أجريت الدراسة على شقين؛ ويمثل البحث الحالي الشق الثاني من الدراسة. وبالنسبة للشق الأول فهو تحت عنوان: "مألوفية مفردات النصوص القرائية: مقررات اللغة العربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية نموذجا" ويمكن الاطلاع عليه بالرجوع إلى أعمال مؤتمر اللغة العربية الدولي الخامس بالشارقة: تعليم اللغة العربية وتعلمها، تطلع نحو المستقبل (المتطلبات، الفرص، والتحديات) تحت شعار "بالعربية... نبدع". يناير – 2022م. صص: 119–130.

Al-Ḍād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol6no1.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

الجدول (1): الكتب التي أخذت منها المفردات المشتغل عليها حسب المستويات.

المستويات	الكتاب المدرسي	الوحدة المشتغل عليها
الأول	المفيد في اللغة العربية (طبعة 2018)	الوحدة (5): البيئة والطبيعة
الثاني	مرشدي في اللغة العربية (طبعة 2018)	الوحدة (5): عالم الحيوان
الثالث	مرشدي في اللغة العربية (طبعة 2019)	الوحدة (3): الماء والحياة
الرابع	المفيد في اللغة العربية (طبعة 2019)	الوحدة (5): الغابة

في الجدول أسفله، نفصل في عدد المفردات المشتغل عليها حسب المستويات:

الجدول (2) : عدد المفردات من حقل الطبيعة والبيئة المشتغل عليها في المستويات الأربع.

المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث	المستوى الرابع	مجموع المفردات
45	57	91	111	304

المحور الثالث: عرض البيانات ومناقشتها

1. عرض البيانات

تم جمع التعاريف التي حدد بها كل متعلم (ة) المفردات المشتغل عليها، وتم تصنيف طرق تحديدهم لمعاني هذه المفردات إلى مجموعة من الفئات، ونمثل لها في الجدول أسفله:

Al-Ḍād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol6no1.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

الجدول (3): إستراتيجيات تحديد المتعلمين لمعاني المفردات اللغوية.

طرق تحديد المعنى	أمثلة
المرادف	وردة: زهرة / الطيور: العصافير
الضد	الجنوب: الشمال / اليمين: اليسار
التعيين	الإشارة باليد لشجرة في الحديقة
إعطاء الأمثلة وتركيب المفردة في الجمل	الحيوانات: مثل الأسد والزرافة والنمر / غرس: غرس الفلاح الشجرة
إعطاء الخصائص المميزة	طائر: يطير / ضفدع: أخضر، يقفز
إعادة نفس المفردات من خلال: تذكيرها أو تأنيثها أو جمعها، تنكيرها أو إيرادها معرفة	الفراشات: جمع فراشة / الطيور: الطائر
الترجمة إلى اللغة الأم / اللهجة	إلى اللغة الأمازيغية أو إلى العامية المغربية: الشمس: ⵜⴰⴼⵓⴽⵜ[5] / ضفدع: جرانة[6]
تعاريف مفقودة	حكموا على المفردات أنهم يعرفونها لكنهم لم يستطيعوا إيجاد الطريقة المناسبة ليعبروا بها عن معناها

وانطلاقا من الجدول أعلاه، تم حساب النسب المئوية التي تمثلها كل فئة حسب مستويات المتعلمين، وكانت النتيجة كالتالي:

[5] – الشمس، وتنطق Tafukt باللغة الأمازيغية.

[6] – ضفدع باللهجة المغربية.

Al-Ḍād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol6no1.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

الجدول (4): النسب المئوية لإستراتيجيات تحديد المتعلمين لمعاني المفردات المشتغل عليها:

	المستويات	المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث	المستوى الرابع
إستراتيجيات تحديد المعنى	المرادف	5.34 %	0.91 %	1.42 %	1.62 %
	الضد	0.86 %	0.91 %	0.08 %	0.81 %
	التعيين	1.06 %	1.64 %	0.17 %	1.62 %
	إعطاء الأمثلة وتركيب المفردة في الجمل	10.42 %	14.86 %	39.30 %	52.67 %
	الخصائص المميزة	29.67 %	39.30 %	18.53 %	14.58 %
	إعادة نفس المفردات من خلال: تذكيرها أو تأنيثها أو جمعها، تنكيرها أو إيرادها معرفة	30.74 %	28.33 %	19.51 %	13.45 %
	الترجمة إلى اللغة الأم / اللهجة	4.27 %	6.94 %	4.81 %	2.99 %
	تعاريف مفقودة	17.64 %	7.12 %	16.13 %	%12.23
المجموع		100 %	100 %	100 %	100 %

2. مناقشة النتائج وتفسيرها على ضوء الفرضيات

الفرضية الأولى: إستراتيجيات تحديد المعنى ستتم بنسب كبيرة لصالح التعريف بإعطاء الخصائص المميزة للمفردات اللغوية، وستعرف تطورا ما بين المستوى الأول والرابع.

Al-Ḍād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol6no1.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

انطلاقا من الجدول رقم (4)، يلاحظ أن النسب الأكبر لإستراتيجيات تحديد المعنى التي يستعملها هؤلاء المتعلمون تتمركز في "الخصائص المميزة"، واستعمال "الأمثلة وتركيب المفردات في الجمل" وخاصة الأفعال. فترد في كل التعاريف في شكل جمل من قبيل: فعل **غرس**: غرس الفلاح الشجرة، وهو ما يمكن تفسيره بالعودة إلى أعمار المتعلمين والتي لا تتجاوز 12 سنة. فالمتعلم في هذه المرحلة لا تزال قدراته اللغوية والمعرفية في طور النمو. لذلك، يكون من الصعب بالنسبة إليه إعطاء تعاريف للأفعال أو للمفردات ذات الطابع التجريدي. لذلك، يلجؤون إلى إعادة استعمالها في جملة، وهكذا مثلت نسبة استعمال الخصائص المميزة (29.67 %) في المستوى الأول، وهي النسبة الثانية في الترتيب في هذا المستوى بعد أن حققت إستراتيجية إعادة نفس المفردات من خلال: تذكيرها أو تأنيثها أو جمعها، تنكيرها أو إيرادها معرفة؛ الرتبة الأولى بنسبة (30.74 %)، ويمكن تفسير ذلك بالمستوى اللغوي لمتعلمي المستوى الأول. فهذا المستوى يمثل السنة الأولى في التعليم الابتدائي. لذلك، فمرحلة تعلمهم للغة العربية ما زالت في بدايتها، كما سجلت الخصائص المميزة في المستوى الثاني نسبة (39.30 %)، وهي النسبة الأولى مقارنة مع باقي النسب في هذا المستوى. فأما المستوى الثالث فقد بلغت فيه نسبة (18.53 %)، وهي في الترتيب الثالث بعدما سجلت إستراتيجية إعطاء الأمثلة وتركيب المفردات في الجمل النسبة الأولى (39.30 %)، وهو أمر منطقي عند متعلمي هذا المستوى الذين يفترض فيهم تمكنهم من رصيد معجمي كاف، كما أنهم قد تعرفوا على مكونات الجملة، مما يتيح لهم القدرة على إعطاء الأمثلة وتركيب الجمل. وقد حققت إستراتيجية إعادة نفس المفردات من خلال: تذكيرها أو تأنيثها أو جمعها، تنكيرها أو إيرادها معرفة الرتبة الثانية بنسبة (19.51 %)، وبالنسبة للمستوى الرابع فقد حققت الخصائص المميزة نسبة (14.58 %)، وهي في المرتبة الثانية بعدما حققت إستراتيجية الأمثلة والتركيب في جملة نسبة كبيرة تبلغ (52.67 %).

وهكذا نكون قد تأكدنا من ضرورة إعادة النظر في الفرضية الأولى التي تقول إن **إستراتيجية تحديد المعنى ستتم بنسب كبيرة لصالح التعريف بإعطاء الخصائص المميزة للمفردات اللغوية، وستعرف تطورا ما بين المستوى الأول والرابع**. فهذه النسب تتركز أكثر فقط في المستوى الأول والثاني، بينما تتركز النسب الأكبر في المستوى الثالث والرابع لصالح إستراتيجية إعطاء الأمثلة وتركيب المفردة في الجمل، بالإضافة إلى أن هذه النسب تتطور فقط ما بين المستوى الأول والثاني. وعلى كل، يمكننا أن نقول إن استعمال الأمثلة والخصائص المميزة يوحي بوجود نوع من التطور، وبالنسبة لاستعمال الأمثلة والتراكيب في جمل نجد أن هناك تطورا ما بين المستوى الأول والرابع بحيث نلاحظ أن نسب الاستعمال تتزايد (10.42 % في المستوى الأول، و14.86 % في المستوى الثاني، و39.30 % في المستوى الثالث، و52.67% في المستوى الرابع)، وهو أمر يشير إلى تطور المحتوى الدلالي واتساعه وفي نفس الوقت تعمق معارفهم المعجمية. وأما التطور الذي يمكننا الحديث عنه على مستوى استعمال الخصائص المميزة، فهو تطور عكسي أي أن

Al-Ḍād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol6no1.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

الاستعمال ينخفض مع تقدم المستويات على الرغم من الارتفاع الموجود في المستوى الثاني (39.30 %)، بحيث لدينا في المستوى الأول (29.67 %)، وفي المستوى الثاني (39.30 %)، في المستوى الثالث (18.53 %)، وفي المستوى الرابع تمثل النسبة (14.58 %). هذا التطور العكسي يشير كذلك إلى أن القدرة المعجمية للمتعلم بدأت تتعمق وتتطور من الناحية الدلالية. فبدلا من أن يعرف المتعلم الطائر بأنه كائن يطير، يمكنه أن يقدم أنواعا مختلفة من الأمثلة على الطيور ويصفها. لينظر إلى الجدول أسفله:

الجدول (5): النسب المئوية الخاصة بإعطاء الأمثلة وتركيب المفردات في الجمل والخصائص المميزة حسب المستويات الدراسية.

المستويات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
إعطاء الأمثلة وتركيب المفردة في الجمل	10.42 %	14.86 %	39.30 %	52.67 %
الخصائص المميزة	29.67 %	39.30 %	18.53 %	14.58 %

الفرضية الثانية: النسب المئوية لإستراتيجية تحديد المعنى بالترادف والتضاد ستتزايد ما بين المستوى الأول والرابع.

وقد سجلت النسب الأقل في استعمال "الترادف" و"التضاد" و"التعيين"؛ بحيث حقق استعمال الترادف في المستوى الأول (5.34 %)، بينما حقق في المستوى الثاني نسبة (0.91 %)، وبلغ في المستوى الثالث نسبة (1.42 %)، وفي المستوى الرابع (1.62 %). وبالنسبة لاستعمال التضاد فقد بلغت نسبة الاستعمال في المستوى الأول (0.86 %)، وفي المستوى الثاني (0.91 %)، وفي المستوى الثالث نسبة (0.08 %)، وفي المستوى الرابع (0.81 %). وفي ما يخص طرق التعيين بالإشارة إلى الشيء في العالم الخارجي فقد حققت النسبة في المستوى الأول (1.06 %)، وحققت في المستوى الثاني (1.64 %)، وانخفضت في المستوى الثالث إلى (0.17 %)، وفي المستوى الرابع بلغت (1.62 %).

Al-Ḍād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol6no1.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

وهكذا نكون قد تأكدنا كذلك من الفرضية الثانية، والتي تقول إن **النسب المئوية لإستراتيجية تحديد المعنى بالترادف والتضاد ستتزايد ما بين المستوى الأول والرابع**. فكما هو واضح في الجدول أسفله، فالنسب تبدو منخفضة، كما أنها متفاوتة ولا يبدو أنها تتطور بشكل تدريجي ومنطقي ما بين المستوى الأول والرابع، وهو ما يمكن أن نعتبره عنصرا إيجابيا يبين أن المتعلم يركز على المعرفة الموسوعية للمفردة، ويبني نظرته التحليلية والتفكيكية للغة. وبالتالي، فهو يعدد الخصائص المميزة للمفردة، فيبني ويوسع ويعمق من معارفه المعجمية، فيتجاوز ثنائية الترادف والتضاد. فمن البديهي أن كل مفردة لغوية تحمل في ذاتها خصائص وسمات تميزها عن باقي المفردات حتى عن المفردة التي يمكن أن يقال عنها مرادف. فكلمات من قبيل "شاهد ونظر ورأى" يمكن أن يحكم عليها بأن كل واحدة منها ترادف الأخرى، لكنها في جوهرها تصف أوضاعا مختلفة من نقط مرجعية مختلفة.

الجدول (6): النسب المئوية الخاصة بالمرادف والضد حسب المستويات الدراسية.

المستويات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
المرادف	5.34 %	0.91 %	1.42 %	1.62 %
الضد	0.86 %	0.91 %	0.08 %	0.81 %

الفرضية الثالثة: نسب التعيين والترجمة إلى اللغة الأم / اللهجة ونسب التعاريف المفقودة تنخفض ما بين المستوى الأول والرابع.

وبالنسبة لإستراتيجية التحديد بالتعيين وبالترجمة؛ فالأولى أي التعيين، ليس هناك ترتيب تطوري منطقي للنسب المئوية المسجلة عبر المستويات: (1.06 %) في المستوى الأول، (1.64 %) في المستوى الثاني، (0.17 %) في المستوى الثالث، (1.62 %) في المستوى الرابع. وهي على كل حال نسب منخفضة جدا، وهو شيء إيجابي؛ لأن التعيين أو الإشارة باليد لتحديد معنى المفردة، يعكس ضعف القدرة المعجمية للمتعلم، وضعف قدرته اللغوية.

وأما الترجمة إلى اللغة الأمازيغية أو إلى العامية المغربية فنسبها منخفضة مقارنة مع نسب الخصائص المميزة والأمثلة. لكنها كذلك لا توضح وجود أي تطور في الانخفاض أو الارتفاع: (4.27 %) في المستوى الأول،

Al-Ḍād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol6no1.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

(6.94 %) في المستوى الثاني، (4.81 %) في المستوى الثالث، (2.99 %) في المستوى الرابع؛ وانخفاضها شيء إيجابي كذلك بافتراض أن ارتفاع نسبها لن يكون إلا دليلا على ضعف القدرة المعجمية واللغوية للمتعلم.

بالنسبة للتعاريف المفقودة فقد بلغت نسبتها في المستوى الأول (17.64 %)، وهي نسبة كبيرة. لكن يمكن تفسيرها بالنظر إلى المستوى الذي يدرس فيه المتعلم. فمتعلمو المستوى الأول لم يطوروا بعد قدراتهم المعجمية واللغوية بصفة عامة. ونلاحظ أن النسبة انخفضت في المستوى الثاني إلى (7.12 %) بينما ارتفعت مجددا في المستوى الثالث إلى (16.13 %)، وانخفضت من جديد في المستوى الرابع إلى (12.23 %). ويمكننا القول إن نسبة التعاريف المفقودة قد انخفضت عموما ما بين المستوى الأول والرابع. لينظر إلى الجدول أسفله:

الجدول (7): النسب المئوية الخاصة بالترجمة والتعيين والتعاريف المفقودة حسب المستويات الدراسية.

المستويات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
الترجمة إلى اللغة الأم / اللهجة	4.27 %	6.94 %	4.81 %	2.99 %
التعيين	1.06 %	1.64 %	0.17 %	1.62 %
تعاريف مفقودة	17.64 %	7.12 %	16.13 %	%12.23

الخاتمة

تمثل عملية دراسة الإستراتيجيات التي يتفاعل بها المتعلم مع المادة المدروسة بصفة عامة أحد أنجع الدراسات التي يمكن الاعتماد عليها في تصميم المناهج التعليمية. فهي تتيح للمصممين فهم كيفية تفاعل المتعلم مع المحتوى، كما تتيح للمعلم فهما أعمق للطرق التي يستقبل بها المتعلم المعرفة استقبالا إيجابيا، وهو ما يمكنه أن يستغله فيطور طرقا وإستراتيجيات تساهم في عملية التدريس داخل الفصل الدراسي.

ومن الملاحظ أن الكثير من الكتب المدرسية تعتمد في شرحها للمفردات على طريقة المرادف والضد خاصة في شرح مفردات نصوص مهارة القراءة. وهي طريقة لا تعطي للمتعلم المعاني الدقيقة للمفردة. لذلك، يفضل تجاوز هذه

Al-Ḍād Journal
DOI: https://doi.org/10.22452/aldad.vol6no1.3
e-ISSN: 2637-1146
https://ejournal.um.edu.my/index.php/aldaad/index

الطريقة وتوسيعها إلى عطاء الخصائص المميزة للمفردة وتدعيمها بأمثلة تمت للواقع بصلة، ويمكن كذلك الاستفادة في هذا الجانب من الدراسات التي أنجزت في إطار اللسانيات المعرفية.

تعتبر نتائج الدراسة الحالية غير كافية. ولهذا، ننصح بدراسات أكثر –وعلى عينات أكبر– على الطرق التي يتفاعل بها المتعلم مع معاني المفردات اللغوية، وكيفية الاستفادة منها في تدريس المعجم، وفي تصميم الكتب المدرسية عامة.

References

Aghribī, H. (2020). *Daur al-Lisāniyyāt al-Ma'rifiyyat fī Ta'līm al-Lughah al-'Arabiyyat Dirāsat Taṭbīqiyyat*. Kunūz al-Ma'rifat li al-Nashr wa al-Tauzi'.

Al-Ḥasan, A. (2017). *Al-Muqārabat al-Mu'jamiyyat wa Ta'līm wa Ta'allum al-Lughat*. Al-Ish'ā': Fī al-Lisāniyyāt wa al-Tarjamat, (8), 97-110.

Al-Ḥasan, A. (2017). *Al-Qudrat al-Mu'jamiyyat ladā Talāmīdh al-Sanat al-Sādisat min al-Ta'līm al-Ibtidā'ī wa Ta'thīrihā fī Fahm al-Naṣ al-Maqrū'*. Majallat al-Ṭufūlat al-'Arabiyyat, (72), 9-33.

Al-Khalūfī, F. (2014). *Athar al-Kifāyah al-Mu'jamiyyat fī al-Tamakkun min al-Lughat Taṭawwur Ma'āyīr al-Tamakkun min Takhzīn Mufradāt al-Lughat ilā Binā' Kifayat Mu'jamiyyat*. Majallat al-Tadrīs Kulliyyat 'Ulūm al-Tarbiyat, (6), 9-24.

Al-Nūrī, A. (2018). Ṭabī'at al-Ma'rifat al-Mu'jamiyyat wa Dauruhā fī al-Tamakkun min al-Lughat wa Isti'mālihā. *Majallat Ansāq*, 2(2), 135-146.

Al-Shārfī, A. (2017). *Al-Lughat wa al-Lahjat Madkhal li al-Susiyulisaniyyāat al-'Arabiyyah*. Kulliyyat 'Ulūm al-Tarbiyat bi Jāmi'at Muḥammad al-Khāmis bi al-Ribāṭ.

'Aqlī, M. (2018). Al-Qudrat al-Mu'jamiyyat wa Āfāquhā al-Ta'līmiyyat Muqarabat Lisaniyyat Waẓifiyyat. Kunūz al-Ma'rifat li al-Nashr wa al-Tauzi'.

Beck, I.L. and McKeown, M.G. (1991). Social studies texts are hard to understand: Mediating some of the difficulties. *Language Arts*, 68, 482-490.

Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2002). *The primary English teacher's guide* (2nd ed.). London: Penguin Books.

Crystal, D. (2002). *Language Death*. Cambridge, University PressOnline ISBN: 9781139871549. DOI: https: https://doi.org/10.1017/CBO9781139871549

Gharībī, 'A. (2015). *Naẓariyyat al-Kafā'ah al-Mu'jamiyyat wa al-Ma'āyīr al-Dilāliyyat al-Iṣṭilāḥiyyyat*. Majallat al-Ādāb wa al-Lughāt bi Jāmi'at al-Jazā'ir, 8(11), 137-157.

Goulden, R., Nation, P., & Read, J. (1990). How large can a receptive vocabulary be?. *Applied Linguistics*, 11(4), 341–363.

Haastrup, K., & Henriksen, B. (2000). Vocabulary acquisition: Acquiring depth of knowledge through network building. *International Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.

Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 303-317.

Idmoulid, M. (2013). Al-Ta'addud al-Lughawī bi al-Maghrib "al-Lughat al-Um wa Lughat al-Tamadrus". *Al-Majallat al-Tarbawiyyat al-Duwaliyyat al-Mutakhaṣṣiṣat*, 2(8), 825-839.

Laufer, B., nation Nation, P. (1999). A Vocabulary-Size Test of Controlled Productive Ability. *Language Testing*, 16, 33-51. http://dx.doi.org/10.1177/026553229901600103

Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. In G. Brown, K, Malmkjaer and J. Williams (Eds.), *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. (pp. 35-53) Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Moghadam, S. H., Zainalb, Z., Chaderpour, M. (2012). A Review on the Important Role of Vocabulary Knowledge in Reading Comprehension Performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66 (2012) 555 – 563.

Nation ISP. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Newbury House, New York.

Oxford, L.R. (1990). *Language Learning Strategies What Every Teacher Should Know*. Heinle And Heinle Publishers.

Qian, D.D., & Schedl, M. (2004). Evaluation of an in-depth vocabulary knowledge measure for assessing reading comprehension. *Language Testing*, 21(1), 28-52.

Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. (1976*). The role of vocabulary teaching*. TESOL Quarterly; 10(1): 77- 89.

Schmitt, N. (1997). Vocabulary Learning Strategies. In D. N. Schmitt, & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy,* (pp. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N. (1998). Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: Longitudinal study. *Language Learning* 48.2, 281 -317.

Schmitt, N. (2000) *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.

Schmitt, N., & Meara, P. (1997). Researching vocabulary through a word knowledge framework: Word association and verbal suffixes. *Studies in Second Language Acquisition,* 19 (01), 17-36.

Stanovich, K. E. (2009). "Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *The Journal of Education*. Vol. 189, No. 1/2. 23-55. Sage Publications, Inc.

Wahās, H. (2020). Al-Kifāyat al-Mu'jamiyyat wa Istrātījiyyāt Ta'allum al-Mu'jam. *Majallat al-Mayādīn li al-Dirāsāt fī al-'Ulūm al-Insaniyyat*, 136-157.