

## المقالات

## إستراتيجيات تعلم المعجم وتعليمه

د. عبد الرحيم ناجح

جامعة شعيب الدكالي-الجديدة- المملكة المغربية

## المقدمة:

يتصل تعلم المعجم اتصالاً وثيقاً بتعلم اللغة، وذلك لأن الوحدة المعجمية حاملة لكل السمات التي ترصد سلوكها التركيبي، ومكوناتها الصرفية والدلالية وبنيتها الصوتية وسجلها التداولي. ومن ثم، فإن إستراتيجيات تعلم المعجم لا تنفك عن إستراتيجيات تعلم اللغة.

يفترض أن تكون النظريات التي تفسر تعلمه هي ذاتها التي تفسر تعلم اللغة. وتتصل الميكانيزمات التي تفسر تعلم المعجم بمجالات مختلفة: اللسانيات وعلم النفس المعرفي والبيداغوجيا وغيرها. نقر بصعوبة الإجابة عن الأسئلة التالية: كيف يتعلم الطفل الكلمة؟ أي كيف يتعلم معناها ونطقها وكتابتها؟ وكيف يتم تخزينها واسترجاعها؟ وكيف يتم توظيفها توظيفاً ملائماً في سياقات مختلفة؟ في مقال واحدة. لذلك، نقتصر في هذا المقال على تسليط الضوء على الإستراتيجيات التي يعتمد عليها المتعلم في تعلم كلمات جديدة، وعلى الكيفيات الديدانكتيكية التي يمكن أن يلجأ إليها المدرس من أجل تعليم المعجم للطفل. ويكمن مبرر المزوجة بين تعلم المعجم وتعلمه في ضرورة الأخذ بعين الاعتبار الإستراتيجيات التي يسلكها المتعلم في اختيار إستراتيجيات تعليم المعجم؛ لأن أية إستراتيجية تعليم لا تراعي إستراتيجيات التعلم، تفضي لا محالة إلى نتائج لا ترقى إلى المستوى المطلوب.

المقال منظم كالتالي: نتطرق في البداية إلى العوامل التي تسهم في اكتساب المعجم. ونستقصي الإستراتيجيات التي يستند إليها المتعلم من أجل تعلم المعجم. ثم نختم بالإستراتيجيات التي يتعين أن يتبعها المدرس قصد تدريس المعجم للأطفال.

## 1. عوامل اكتساب المعجم:

يفترض أن تقوم إستراتيجيات تعلم المعجم من قبل المتعلم، والإستراتيجيات التي يتعين أن يسلكها المدرس في تعليمه على العوامل المسهمة في تعلم مفردات اللغة موضوع التعلم. في هذا الصدد، يؤكد غريفز (Graves,2000) أن الحافز إلى تعلم كلمات جديدة عامل أساسي في تعلم المعجم، وأن حافز المتعلم لتعلم كلمات جديدة يزداد حين يكون منطلق التعلم قائم على لغته الأم وثقافته. لذا، قد يستند تعلم المعجم وتعليمه إلى احترام ثقافة المتعلم، وتلبية حاجاته النفسية والاجتماعية. ويؤكد بيميلر (Bimeillir,2005) على أهمية المحيط العائلي والمدرسي في تعلم المعجم. صحيح أن المحيط العائلي الذي يروج معجماً يشبه المعجم المروج داخل الوسط المدرسي يشجع المتعلم على تعلم المفردات الجديدة داخل المدرسة، وبالتالي يحصل تطور لافت في تعلم اللغة موضوع التعلم مقارنة بالأوساط السوسيوثقافية الهشة التي تروج معجماً مختلفاً عن معجم المدرسة سواء من حيث حجمه أو من حيث نوعيته. وعليه، يبدو أن عوامل اكتساب المعجم تتصل بالمتعلم من حيث حاجاته النفسية والاجتماعية، وبالمدرسة من حيث التقنيات الموظفة والطرق المستعملة، وبالمحيط الأسري من

حيث اللغة الموظفة، والقدرة على ترويح ثقافة القراءة، وإغناء معجم الطفل.

ونفترض أن هناك عوامل تتصل بطبيعة اللغة الهدف؛ بطبيعة صرفها وصواتتها ودلالاتها وتداولها. فتعلم معجم اللغات التي تمتلك سيرورات صرفية اشتقاقية (derivational)، و صرفية (inflectional) مطردة أكثر أيسر من تعلم معجم لغات صرفها غير مطرد. وأن اللغات التي تتوافر على سيرورات صرفية شفافة؛ أي يكون خرج السيرورة الاشتقاقية شفافاً، حيث تقدم بنيتها الصرفية قرائن لتخمين معناها تكون أيسر من اللغات التي لا تتوافر على سيرورات صرفية شفافة. لاحظ أن خرج السيرورة الاشتقاقية المتمثلة في إصاق الصرفية (است) للجذع (قطع)؛ (استقطع) تتيح قرائن لتعرف معنى الكلمة، مقارنة بخرج السيرورة الاشتقاقية المتمثلة في إصاق الواسطة (infix) «ت» للجذع «سكن»، التي لا تقدم قرائن تفيد معنى الكلمة خرج السيرورة الاشتقاقية (استكان)، حيث يعتقد متعلم اللغة العربية أنها عنصر من الأسرة الصرفية لـ«كان»، وهي عنصر من الأسرة الصرفية لـ«سكن».

## 2. إستراتيجيات تعلم المعجم:

يحدد شميث (Shmith,2000) إستراتيجيتين مختلفتين لتعلم المعجم. يتحدد دور الإستراتيجية الأولى في الاكتشاف، بوصفها إستراتيجية اكتشاف معنى الكلمة لأول مرة. ويتحدد دور الثانية في تعزيز معنى الكلمات التي سبق أن تعرفها.

### 2.1. إستراتيجيات التحديد:

يكتشف المتعلم معنى الكلمة الجديدة استناداً إلى معرفته الصرفية باللغة الهدف. ويتم ذلك من خلال تحليل الكلمة إلى اللواحق والجذور والجذوع، أو البحث عن مقابل الكلمة الجديدة في اللغة الأم، وتخمين المعنى من خلال سياق النص وغيرها. ويشير شميث (2000) إلى أن إستراتيجيات التحديد يمكن أن تتضمن إستراتيجيات اجتماعية، تتمثل في سؤال المتعلم مُدرسه عن مرادف الكلمة، أو مقابلها في اللغة الأم، أو سؤال زملائه في القسم عن معنى الكلمة الجديدة.

### ■ استعمال القرائن الداخلية

تسمح هذه الإستراتيجية بتحديد معنى الكلمات التي تمت قراءتها أو سماعها انطلاقاً من القرائن اللسانية الداخلية (السوابق والجذور واللواحق). غير أننا نجهل في غياب دراسات ذات الصلة السن الذي يلجأ فيه الطفل إلى هذه الإستراتيجية، والمعارف السابقة التي يفترض أن يمتلكها الطفل. انطلاقاً مما سلف، نطرح التساؤلات التالية: ما حدود هذه الإستراتيجية، وما صعوباتها، وما المبادئ التي تحكمها، وما الاختلافات التي تطرحها من لغة إلى أخرى؟

صحيح أن أجزاء الكلمة تقدم قرائن لتعرف معناها. فالمتعلم الذي يعرف «خرج» يمكنه أن يعرف معنى «استخرج»، شريطة معرفة معنى السابقة «است» كما أن الذي يعرف معنى «قطع»، يفترض فيه أنه قادر على معرفة معنى «قطع». غير أنه يصعب في بعض الأحيان أن تسعفه القرائن الداخلية في تعرف معنى الكلمة؛ لأن معرفة «استكان» لا تنطلق من معرفة «كان». لذلك نرى أن لهذه الإستراتيجية حدوداً ينبغي أخذها بعين الاعتبار.

في هذا الصدد، يميز أولمان (Ullman, 1962) بين الكلمات الشفافة، والكلمات ذات الشفافية الخادعة (Transparency Deceptive). يُقصد بالكلمات ذات الشفافية الخادعة التي يبدو أنها تقدم قرائن تفيد معناها، لكنها ليس كذلك. ويميز أولمان بين ثلاثة أنماط من الكلمات الشفافة: الكلمات الشفافة صرفياً، وهي الكلمات التي يتعرف المتعلم معناها انطلاقاً من أجزاءها، والكلمات الشفافة صوتياً، وهي التي يتعرف المتعلم معناها انطلاقاً من صوتها شأن (crack) (شَقُّ)، والكلمات الشفافة دلاليًا، وهي الكلمات التي يصل

المتعلم إلى معناها المجازي انطلاقاً من معناها الحرفي مثل (jacket-potato)؛ أي بطاطس مشوية بقشرتها. نحتاج، إذن، إلى تحديد لائحة الكلمات الشفافة صرفياً ودلالياً وصوتياً في اللغة العربية. كما نحتاج إلى تحديد لائحة الكلمات ذات الشفافية الخادعة. وذلك، لأن تعليم المعجم يتصل اتصالاً وثيقاً بالتحليل البنيوي للكلمات، الذي لا يكون مسعفاً في جميع الحالات.

### ■ إستراتيجية استعمال القرائن الخارجية.

تؤكد جياسون وثيريولت (Giasson&Thériault,1987) أن المتعلم يوظف القرائن التي توفرها الجملة أو النص، شأن القرائن الدلالية والتركيبية، والتعريفات التي يقدمها النص، والأمثلة والصور من أجل تخمين معاني الكلمات غير المألوفة.

### ■ التوليف بين إستراتيجية استعمال القرائن الداخلية والخارجية.

يتعرف المتعلم معنى الكلمة من خلال توظيف القرائن الداخلية التي تتيحها الكلمة (سوابق ولواحق...). ويلجأ إلى استعمال القرائن الخارجية عندما ينظر في داخل الكلمة وخارجها بقصد تحليل بنيتها الصرفية، والنظر في موقع الكلمة داخل الجملة، والأخذ بعين الاعتبار الإطار العام للنص.

### 2.2. إستراتيجيات تعزيز المعنى :

■ إستراتيجيات الذاكرة: تعنى بربط الكلمة بتجربة شخصية سابقة، وبمرادفاتها، وأضدادها، وتوظيف الارتباطات الدلالية (semantic-maps) وغيرها. فالمتعلم عندما يتعلم معنى الكلمة الجديدة، يقوم بربطها بضمها (دخل ضد خرج)، وبمرادفها (دخل، ولج،...).

■ الإستراتيجيات المعرفية: يقصد بها التكرار اللفظي والمكتوب للكلمة التي تم تعرف معناها، والاحتفاظ بالكلمة في المذكرة (notebook)، وإنشاء لوائح للكلمات الجديدة.

■ الإستراتيجيات الاجتماعية: يقصد بها التفاعل مع المتكلمين الناشئين، ودراسة وتطبيق المعنى داخل مجموعة من المتعلمين، من خلال إجراء مناقشات حولها، وتوظيفها في تركيب جمل وغيرها.

■ الإستراتيجيات الميطامعرفية: تتحدد من خلال استعمال الوسائط (الأفلام والجرائد والأناشيد)، والاستمرار في دراسة الكلمة، وأن يختبر المتعلم نفسه بروائز الكلمات (word tests).

### 3. إستراتيجيات تعليم المعجم:

تكمن أهمية المعجم في تطوير مقدرة المتعلم على فهم النصوص، وعلى تمكينه من التواصل بشكل عام. وبما أنه يصعب عملياً تعليم المعجم بأكمله؛ لأنه يتطور باستمرار، فإنه ينبغي التفكير في الإستراتيجيات التي من شأنها أن تجعل تعليم المعجم قادراً على الاضطلاع بهذه الأدوار. في هذا السياق، يؤكد ناكي (Nagy,1988 :17) أن تعليم المعجم بشكل فعال، يقتضي المزاوجة بين المقاربتين التعريفية والسياقية من خلال تقديم تعريفات ملائمة وتوضيحات تخص استعمال الكلمة في سياقات طبيعية. ويلفت الانتباه إلى أن المزاوجة بينهما لا تحقق بالضرورة تعليماً فعالاً للمعجم. ومع ذلك، تبقى المزاوجة الشرط الأدنى لتعليم جيد. في هذا الصدد، يرى أن هناك ثلاث خصائص تسم تعليم المعجم، الذي بإمكانه تطوير قدرة المتعلم على فهم المقروء تتمثل في: الإدماج والتكرار والاستعمال الدال (meaningful use).

الإدماج: تتمثل الخاصية الأولى التي تسم التعليم الفعال للمعجم في إدماج الكلمات التي تم تعليمها في معرفة أخرى. ويتأسس هذا الأمر على حجتين: تتمثل الأولى في كون المعرفة مبنية. ولا تتكون من لائحة من الوقائع المنفصلة. وتقوم الثانية على كون فهمنا للمعلومة الجديدة ينطلق من ربطها بمعارفنا السابقة.

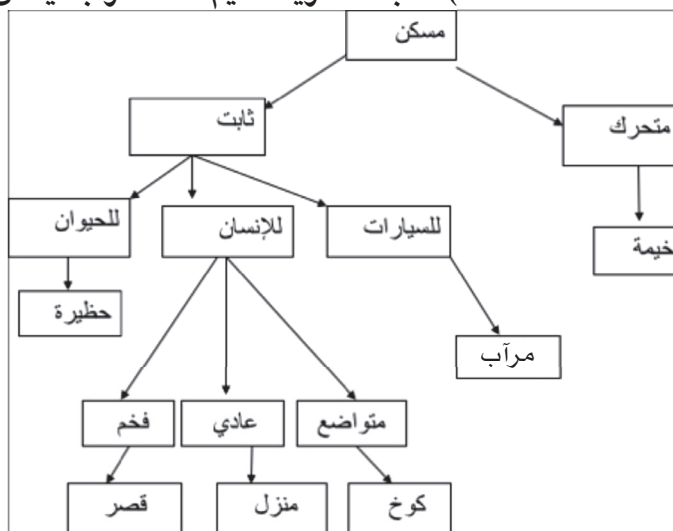
من أهم الطرق التي يمكن اللجوء إليها داخل الفصل الدراسي لتحقيق إدماج الكلمة الجديدة في المعارف السابقة، يقترح ناجي الربط الدلالي من خلال توظيف تقنية الزوبعة الذهنية. يختار المدرس كلمة أو مجموعة كلمات ترتبط بموضوع معين أثناء قراءة قصة أو نص ما، شأن «الخوف». يكتبها على السبورة، ثم يطلب من المتعلمين أن يكتب كل واحد ما خطر له. يتوقع أن يكتبوا لائحة من الكلمات شأن (الليل، الوحش، الأسد، الهلع، الشبح، القشعريرة، الموت...). بعد ذلك، يطلب منهم أن يصنفوا إنتاجاتهم، ويساعدهم على تسمية كل حقل. يمكن أن يساعدهم على تقديم كلمات تجسرها علاقة التضاد بالموضوع المختار مثل (شجاع، باسل...) . وبعد أن تتم تسمية الحقل، يمكن للمدرس أن يقدم كلمات لم يقترحها المتعلمون. ثم يطلب منهم أن يجدوا لها موضعاً في الحقل التي تمت تسميتها، ثم يقود المدرس نقاشاً، يدور حول الكيفية التي ترتبط بها الكلمات الجديدة بالكلمات المألوفة. كما يمكنه أن يحتهم على خلق قصص تدور حول مواقف وتجارب مخيفة، سبق لهم أو لأصدقائهم أن عاشوها.

تمكن هذه الطريقة من تحقيق مجموعة من الأهداف، من بينها أنها تعمل على تنشيط المعارف السابقة التي يمتلكها المتعلم، وتسعف المدرس في تقييم معرفة المتعلمين، كما أنها تقدم قاعدة غنية للقراءة والكتابة.

وتوجد طريقة أخرى يمكن توظيفها قصد تحقيق إدماج الكلمة أو الكلمات الجديدة في المعارف السابقة. ويتعلق الأمر بـ «تحليل السمة الدلالية» (semantic feature analysis). يقترح المدرس لائحة من الكلمات، شأن (منزل، دار، قصر، خيمة، كوخ، حظيرة...). نفترض أنها مألوفة لدى المتعلم، ونقصد تعليمه كلمة «مرآب». يقدم المدرس الجدول التالي:

المسكن	للإنسان	للحيوان	للتخزين	ثابت	متحرك
منزل	+	-	-	+	-
خيمة	+	-	-	-	+
قصر	+	-	-	+	-
كوخ	+	-	-	+	-
حظيرة	-	+	-	+	-
مرآب	-	-	+	+	-

كما يمكن أن يلجأ المدرس إلى التصنيف لإدماج الكلمة في المعارف السابقة؛ لأن بعض المعاني تنتظم في إطار علاقات تصنيفية (taxonomic-relationships). هب أننا نريد تعليم كلمة مرآب. يمكن أن يقدمها المدرس وفق الطريقة التالي:



التكرار: يتصل بما يسمى بـ «فرضية عنق الزجاجة» (bottleneck hypothesis). وفقاً لهذه الفرضية، يمتلك القارئ فقط قدرة معالجة محدودة بالنسبة للمهام التي تتطلب انتباهاً واعياً. وإذا استطاع القارئ أن يتعرف كل الكلمات الموجودة في النص بشكل جيد، فإن تعريفها يتم بشكل آلي. ومن ثم، يتوجه كل الانتباه إلى الفهم.

إن المتعلم الذي سبق له أن صادف الكلمة عدة مرات، لا يمكن أن يتوقف عندها خلال القراءة قصد تعرفها، وفك ترميزها. ومن ثم، يتوجه انتباهه إلى الفهم أكثر. هب أن المتعلم صادف كلمة «قشعريرة» لأول مرة في النص. لا بد أن يستغرق وقتاً أكبر في فك ترميزها وتعرفها. وبالتالي لا يتوجه انتباهه إلى بناء معنى الجملة، بخلاف الذي صادفها العديد من المرات. «فوفقاً لفرضية عنق الزجاجة، يترتب عن امتلاك المتعلم لمعرفة محدودة لمعاني الكلمات آثاراً وخيمة على الفهم، شأنه في ذلك شأن عدم القدرة على فك الترميز. وأن القدرة على إنتاج تعريف صحيح للكلمة، لا يضمن تذكر معناها بسرعة، ودون جهد خلال القراءة. لذا، يجب ألا يحرص تعليم المعجم على تعرف معنى الكلمات فقط، بل على إعطائها المعنى بسرعة، وبسهولة خلال القراءة.

الاستعمال الدال: تقوم هذه الخاصية على مسألة أساسية، مفادها أن معرفة المتعلم للكلمة لا يعني بالضرورة أنه قادر على استعمالها استعمالاً مناسباً، والعكس صحيح. حيث يمكن أن يستعمل الكلمة استعمالاً ملائماً، دون أن تكون له القدرة على إعطاء تعريف لها. لذا، ينبغي أن يرمي تعليم المعجم إلى إكساب المتعلم القدرة على استعمال الكلمات. إن المدرس الذي يقدم أنشطة تستدعي من المتعلمين إعطاء معاني للكلمات أو مرادفات لها، يختلف في أهدافه عن المدرس الذي يقدم أنشطة لمتعلميه، يطلب منهم استعمال الكلمات في جمل مفيدة.

فضلا عن الإستراتيجيات المذكورة أعلاه، يمكن أن يلجأ المدرس إلى إستراتيجية السياقات الطبيعية. يقدم المدرس نصا يتضمن الكلمات التي يتوخى إكسابها للمتعلمين. ويحثهم على اكتشافها، وإجراء مناقشات واسعة بشأنها. ويطلب منهم توظيفها في جمل مختلفة، ثم في نصوص. كما يمكنه أن يستعين بإستراتيجية التعريف من خلال حثهم على البحث عن معنى الكلمات في القواميس. كما بوسعهم أن يقدم لهم جملاً تتضمن الكلمات غير المعروفة، ثم يطلب منهم أن يستبدلوها بكلمات معروفة؛ كأن يقدم لهم الجملة التالية: « يعيش الدغفل في الغابة»، ويحثهم على استبدال كلمة «دغفل» بصغير الفيل.

#### خاتمة وتوصيات:

لقد وقفنا في هذا المقال على بعض العوامل المسهمة في اكتساب المعجم، ومستويات المعالجة، وعلى مجموعة من الإستراتيجيات المتبعة من طرف المتعلم، أي إستراتيجيات الاكتشاف والتعزيز. تتعلق الأولى بتعرف الكلمة لأول مرة، بينما تتصل الثانية بتعزيز تعرفها بعد ذلك، رصدنا مجموعة من الإستراتيجيات التي يمكن للمدرس أن يتوسل بها بغاية تحقيق تعلم فعال للمعجم. يتعلق الأمر باستعمال القرائن السياقية، واستعمال القرائن الخارجية، وكذا التوليف بينها. ثم سلطنا الضوء على الخصائص التي يجب أن توجه تعليم المعجم، والمتمثلة في التكرار والإدماج والاستعمال الدال.

استناداً إلى ما سبق نوصي بما يلي:

- إيلاء تعليم المعجم الأهمية المنوطة به في تعليم اللغة العربية وتعلمها.
- توعية مدرسي اللغة العربية بأنواع الإستراتيجيات التي يلجأ إليها متعلم اللغة العربية قصد تعلم المعجم.
- توعية مدرسي اللغة العربية بالإستراتيجيات التي يمكن أن يسلكها المدرس من أجل تعليم معجم اللغة العربية.

## المراجع

## المراجع الأجنبية:

Biemiller, A. (2005). Size and sequence in vocabulary development: Implications for choosing words for primary grade vocabulary instruction. In E. H. Hiebert and M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 223–242). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Retrieved August 18, 2009, from PsycINFO database.

Giasson, J., T. J. (1987). Apprentissage et enseignement de la lecture. In: *Revue Française de Pédagogie*, 79, 83-84.

Graves, M. F. (2000). A vocabulary program to complement and bolster a middle-grade comprehension program. In B. Taylor, M. F. Graves, and P. van den Broek (Eds.), *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades* (pp. 116-135). New York: Teachers College Press.

Nagy, W. E. (1988). *Vocabulary instruction and reading comprehension*, Technical report No 431. Urbana-champaign: Center for the Study of Reading.

Saragi, T. , Nation, P. , & Meister, G. (1978). *Vocabulary learning and reading*, System 6, 70-78.

Schmitt, Norbert. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ullman, S. (1962). *Semantics: An introduction to the science of meaning*. New York: Barnes and Noble.