

إستراتيجية عرض المفردات في الكتاب المدرسي

Yogia Prihartini¹, Wahyudi Buska²

^{1, 2} Universitas Islam Negeri Sulthan Thaha Saifuddin Jambi

Email: yogia_prihartini@uinjambi.ac.id

ملخص

المفردات هي جمع الكلمة يعرف الناس أو المرء الذي جزء من اللغة المعينة. المفردات المرء يعرف بجمع كل الكلمات الفهم به ويستعمل بها لرتب الجمل الجديدة. من العموم، الغني المرء عن المفردات يظن بصورة عن درجة التربيته وتفكيره. من البيان السابق أن المفردات هي عبارة عن مجموعة من الكلمات التي تشكل اللغة التي عرفها الإنسان، وجمع من تلك الكلمات التي استخدمها في صياغة الجملة أو التواصل مع الجمهور. شخص الذي بنى الاتصالات مع استخدام المفردات المناسبة واطهار الذكاء الكافي ونظرة عامة على المستوى التعليمي للمستخدم اللغة. إستراتيجية عرض المفردات في الكتاب المدرسي منها عدد المفردات التي يشتمل عليها الكتاب، عدد المفردات الجديدة في كل درس، موقع تقديم المفردات الجديدة، طريقة تقديم المفردات الجديدة، التدريب على المفردات الجديدة.

الكلمة الأساسية: إستراتيجية، عرض المفردات، الكتاب المدرسي

التمهيد

أ. المفردات وأنواعها

١. المفردات

المفردات من عناصر اللغوية. و كما عرفنا أن عناصر اللغوية تتكون من الأصوات، والتركيب، والمفردات. أولاً: الأصوات تعني بحث عن مخارج الحروف وارتباط الأصوات بعضها ببعض وكيفية تأثير الصوت فيما يجاوره من أصوات أخرى. الأصوات في اللغة هي مادة الألفاظ، وأساس الكلام، والعمدة في تنويع الأداء وتلوينه، وإعطائه ريننا إضافيا يزيد من وضوح التعبير وصدقه في حمل فكرة المتكلم، أو التأثير بها في

السامع.^١ تعليم الأصوات أمر ضروري في أي برنامج لتدريس اللغات الأجنبية فالأصوات هي العنصر الرئيسي في أية لغة، ولا يمكن أن نتصور برنامج أو كتابا لتعليم لغة ما دون أن يكون للتدريب على الأصوات فيه جانب كبير.^٢

يعد اكتساب النطق الجيد للغة الهدف، من أصعب عناصر اللغة اكتسابا، ويعود ذلك إلى ناحية عضوية. وأصعب الأصوات على الدارس تلك الأصوات التي لا مثيل لها في لغته الأم، فالجهاز النطقي للغة الأم، وما يرتبط به من العادات النطقية يشكل صعوبة كبيرة للمتعلم غير الناطق باللغة، مما يتطلب كثيرا من العناية والتدريب.^٣ ولأنّ متعلم اللغة العربية قد تعود على سماع لغته الأم، ومنذ صغره، لم تكن أذنه تسمع إلا تلك الأصوات، لذا وجب أن يدرب مثل هذا الطالب على التمييز السمعي - بصورة مكثفة - بين الأصوات العربية، لكي يدرك تلك الاختلافات، التي لم يكن يدركها من قبل، وحتى يصبح بمقدوره التمييز السمعي بين هذه الاختلافات.

وحيثما يدرب الطالب على نطق الأصوات العربية، يدرك أن بعض ما يتعلمه من أصوات، يخالف لما في لغته. فيحاول تقليده غير أنه يجد مشقة في ذلك أول الأمر. وبالممارسة وكثرة المرات سيدرك أن هذا الصوت الجديد ليس مطابقاً للصوت الذي يعرفه في لغته، وهذه خطوة تقود إلى مزيد من الحرص والتدريب ليصل إلى الأداء الجيد .

تعد التدريبات على الثنائيات الصغرى من أهم تدريبات التمييز والإنتاج ؛ حيث يكون الصوت الهدف في هذه القوائم، الذي لا يماثل صوتاً من أصوات لغة الدارس مقابلاً للصوت القديم والمعلوم في لغة الدارس، أو الذي سبق للدارس تعلمه.

^١ عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، (مكة المكرمة: جامعة

أم القرى، ١٤٢٢هـ) ص. ١١٥

^٢ رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية. (مكة المكرمة: د. ط،

١٩٨٠م/ ١٣٠٥ - ١٤٠٦هـ) ص. ١٨٤

^٣ عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان. إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، (د. م، د. ط، ١٤٢٨ هـ)

التفريق بين الأصوات المتقاربة جداً في صفاتها أو مخارجها، وقد تشبهه على المتعلم. ومن ذلك: التفريق بين (س) و(ص)؛ وذلك أنهما صوتان متشابهان إلا في المخرج الثانوي؛ فصوت (ص) صوت مفخم (لثوي-مطبق) أما (س) فهو لثوي حسب. وهما صوتان يمثلان فونيمين مستقلين في العربية، ولكن متعلمي العربية غالباً ما لا يفرقون بينهما، ولا سيما الناطقون بالإنجليزية الذين يعاملون (س) و(ص) على أنهما تنوعان (ألفونان) لصوت واحد. فلا فرق عندهم بين: سَيْفٌ وصَيْفٌ، وسار وصار.... إلخ. وليس الأمر مقتصراً على هذين الصوتين بل يشمل أيضاً: (د،ض) و(ت،ط) و(ذ،ظ) و(الهمزة والعين) وغيرها، على اختلاف وجه التشابه.^٤

الهدف من تدريبات الأصوات أن يجيد الدارس، بقدر الإمكان، نطق الأصوات العربية، وأن يميز بينها عند سماعه لها، وليس الهدف وصفها وبيان مخارجها، ولذلك فإنه يستحسن ألا يشغل المدرس الدرس بالحديث النظري عن الأصوات، بل بمحاكاة النطق الصحيح والتدريب عليه.

وباختصار فإن أهم أنواع تدريبات الأصوات ثلاثة :^٥

أ. التعرف الصوتي ويقصد به إدراك الصوت وتمييزه عند سماعه منفصلاً أو متصلاً . مثل كلمة طريق قد يكتب التلميذ بكلمة "تريق"

ب. التمييز الصوتي ويقصد به إدراك الفرق بين صوتين وتمييز كل منهما عن الآخر عند سماعه أو نطقه.

ج. التجريد الصوتي ويقصد به استخلاص صفات الأصوات وإبرازها في مواضع مختلفة من الكلمة حتى يمكن تمييزها عن غيرها من الأصوات المقاربة لها في اللغة .

ثانياً: التركيب. كان الاتجاه السائد، لأمد طويل أن تكون دروس القواعد ساعات طويلة، يقضيها المدرس في الشرح والتفصيل، بينما يجلس طلابه، وكأن على رؤوسهم الطير، وقد أخلد بعضهم إلى النوم. أما النابهون منهم، فكانو يتابعون شرح

^٤ المرجع نفسه .

^٥ عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، المراجع السابق، ص. ٥٩-٦٠

المدرس، وهو يصول ويجول في أشتات قواعد اللغة، ويورد التفصيل لكل ما هو شاذ وغريب. وبعد أن ينتهي المعلم من بذل الجهد الذي يصرف فيه جل وقت الدارس، يطلب من الطلاب أن يأتوا بأمثلة متناثرة، لما تم شرحه لهم.^٦

من تجارب المدرسين، لاحظ كثير منهم أنه لا تعارض في حقيقة الأمر بين النظرية إلى تعلم اللغة بوصفها عادة (سلوك تحكمه العادة) والنظرية إلى اللغة بوصفها سلوكاً تحكمه القواعد، فنحن حين نتعلم لغتنا، أو أية لغة أخرى، نحتاج إلى فهم القواعد، كما نحتاج إلى التدريب المكثفة على استعمال اللغة، حتى نتمكن في النهاية من استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً، وذلك لأن استعمال اللغة والإتيان بصيغها، قد يكون عادة، ولكن اللغة أداة للتفكير، والانسان كائن عاقل، ولا يمكن أن يتجاهل المدرس هذه الحقيقة، إن أراد أن يستفيد من كل طاقات طلابه في عملية التعليم.

إن أوجه الاختلاف الكثيرة بين اكتساب العربية بوصفها لغة أولى، وتعلمها بوصفها لغة ثانية، يُعزّز دعوى ضرورة إيجاد كتب لتعليم العربية للناطقين بها، مختلفة عن كتب تعليمها للناطقين بغيرها. وقد يكون النحو المدرس لكل منهما، أهم اختلاف ينبغي أن تنطوي عليه تلك الكتب. فثمة أمور من النحو اكتسبها الناطقون بالعربية قبل دخولهم المدرسة، ولن يكونوا في حاجة إلى تعلمها، لأنها باتت جزءاً من كفايتهم اللغوية، يعرفونها معرفة ضمنية لا واعية، ويستخدمونها استخداماً علمياً صحيحاً. على الطرف الآخر نجد الطلاب الآخرين يحتاجون من النحو إلى كل شيء ليتعلموه، بسبب أن أذهانهم خالية من العربية، وكفايتهم بها من ثم تساوي الصفر عند البدء بعملية التعلم. ، ومن هذه الموضوعات^٧: أسماء الإشارة. الأسماء الموصولة. الضمائر المنفصلة والمتصلة. الأفراد والتثنية والجمع. (دون إعرابها)، التذكير والتأنيث. تأنيث الفعل للفاعل. التعريف والتنكير. المطابقة بين الصفة والموصوف. المطابقة بين المبتدأ والخبر. خلو

^٦ المراجع نفسه، ص ٦٨.

^٧ المراجع نفسه، ص ٦٩.

المضاف من أل . التاء المربوطة والهاء . صوغ فعل الأمر . تصريف الأفعال . نون الوقاية . الأعداد (دون تمييزها) ، التفريق بين الأعداد الأصلية والترتيبية .

الإحساس بصعوبة تدريس القواعد النحوية ليس وليد عصرنا ، وإنما تمتد له جذور عميقة في أغوار تاريخ الثقافة العربية للناطقين بها فهو مشكلة أكبر في كتب تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . وكثيرا ما يتم تدريسه بعيدا عن الغاية التي قصد من أجلها . فبعض مؤلفي هذه الكتب ينظرون إليه على أنه غاية في الوقت الذي كان ينبغي أن ينظر إليه فيه على أنه وسيلة لتقديم اللسان وضبط الاداء اللغوي وتفاهم الجيد بين الأفراد ، واللجوء إلى شرح القواعد النحوية بشكل مفصل بين عللها ويوضح مختلف المذاهب فيها صورة من صور الحديث عن فلسفة النحو وليس صورة من صور تعليم النحو ذاته .^٨

ثالثا: المفردات . المفردات هي مجموعة من الكلمات أو المفردات المعروفة للشخص أو مرء آخر ، أو هو جزء من اللغة المعينة . يتم تعريف المفردات واحدة باعتبارها مجموعة من كل الكلمات التي يفهمها الشخص ومن المرجح أن تستخدم الجملة الجديدة . الملكية يعتبر عموما لتمثيل المخابرات أو مستوى التعليم .

وفقا لالقرن ، والمفردات هي مجموعة من الكلمات التي تشكل اللغة . دور في إتقان المفردات المطلوب من الكفاءة الأربعة عند فاليه هو أن القدرة على فهم مهارات اللغة الأربع تعتمد اعتمادا كبيرا على القدرة من المفردات فيه . على الرغم من تعلم اللغة ليست مرادفا للتعلم فقط المفردات . بمعنى أن يكون إتقان اللغة ليست فقط ما يكفي لتحفظ الكثير من المفردات .

المفردات هي عبارة عن مجموعة من بعض الكلمات التي من شأنها أن تشكل اللغة . الكلمة هي أصغر جزء من اللغة التي هي حرة . ويمكن فهم هذا التمييز بين الكلمات مع مرفيم . مرفيم هي أصغر وحدة اللغة التي لا يمكن تقسيمها إلى أجزاء صغيرة ذات معنى الذي استقامة . فالكلمة التي تتكون من المرفيم ، مثل كلمة "معلم" في

^٨ رشدي أحمد طعيمة ، المرجع السابق ، ص . ١٨٥

اللغة العربية تتكون من مرفيم واحد .أما كلمة "المعلم" تتكون من مرفين هما "ال" و"معلم". و الكلمة من ثلاثة مرفيم هي على سبيل المثال كلمة "المعلمون" والذي يتكون من "ال"، "معلم" و "ون".^٩

المفردات عنصر أساسي من عناصر اللغة. ومع أهمية موقعها في كل من مهارات اللغة الأربع (استماع، كلام، قراءة ، كتابة) إلا أن هذا الموقع يتفاوت من مهارة إلى أخرى. ولعل أكثر المهارات توظيفا للمفردات واعتمادا عليها هي القراءة، حيث يفقد القارئ الموقف الحي الذي تستعمل فيه اللغة والذي يكون في غالب الأمر مصحوبا بقرائن تساعد على فهم اللغة وتسد ما قد ينشأ من خلل في توصيل معاني المفردات إلى أذهان المستمع.^{١٠} ليست القضية في تعليم المفردات أن يتعلم الطالب نطق حروفها فحسب، أو فهم معناها مستقلة فقط، أو معرفة طريقة الاشتقاق منها، أو مجرد وصفها في تركيب لغوي صحيح، إن معيار الكفاءة في تعليم المفردات هو أن يكون الطالب قادرا على هذا كله بالإضافة إلى شيء آخر هو أن يكون الطالب قادرا على استخدام الكلمة المناسبة في المكان المناسب.

توجيهات العامة في تدريس المفردات:

فيما يلي مجموعة من التوجيهات العامة التي قد تسهم في تدريس المفردات في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.^{١١}

أ. القدر الذي نعلم.

يتفاوت الخبراء في تحديد القدر المناسب من المفردات الذي ينبغي أن نعلمه للدارسين في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى. فبعضهم يقترح من ٧٥٠/١٠٠٠ كلمة للمستوى الابتدائي. ومن ١٠٠٠/١٥٠٠ كلمة للمستوى المتوسط. ومن ٢٠٠٠/١٥٠٠ للمستوى المتقدم. ويبدو أن هذا البعض متأثر بالرأي القائل بأن

^٩ المرجع نفسه،

^{١٠} رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق. ص. ١٨١

^{١١} رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، (الربط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم

والثقافة، ١٤١٠ هـ/ ١٩٨٩ م) ص، ١٩٤

تعليم الأطفال من ٢٠٠٠/٢٥٠٠ كلمة في المرحلة الابتدائية كاف لأن يكون لديهم قاموسا يفي بمتطلبات الحياة. على شريطة أن يتعلموا مهارتين أساسيتين : أولاهما تركيب الكلمات، وثانيهما كيفية استخدام القاموس.^{١٢}

وتعترض وليجا ريفرز على مبدأ تحديد رقم يستهدف البرنامج تعليمية للدارسين. فلا أحد يستطيع في رأيها أن يزعم أن ٣٠٠٠ كلمة أو حتى ٥٠٠٠ كلمة كافية لضمان الطلاقة في قراءة مختلف المطبوعة، في مختلف التخصصات، مهما روعي في اختيار هذا العدد من ضوابط.

من هنا نقول إن القدر الذي ينبغي أن يعلم في برامج تعليم العربية كلغة ثانية، أمر نسبي يتوقف على أهداف البرنامج، والمهارات اللغوية المطلوب إكسابها للدارسين، والمواقف التي يراد تدريبهم على الاتصال بالعربية فيها.

ب. قوائم مفردات

يتصور البعض أنه يمكن تعلم العربية كلغة ثانية ببساطة لو حفظ الطلاب قائمة تضم مجموعة من المفردات العربية شائعة الاستخدام، عالية التكرار، مترجمة للغاتهم الأولى أو إلى لغة وسيطة يعرفونها. ول هؤلاء البعض شيء من المنطق. إذ أن الهدف النهائي من تعلم اللغة أن يكون الطالب ذا حصيلة من المفردات والتراكيب التي يستطيع استعمالها وقتما يريد الاتصال باللغة. إلا أن لهذا التصور خطورته. وتكمن هذه الخطوره فيما يلي:

١. ينطلق هذا التصور من نظرة خاطئة للغة وعناصرها. إن اللغة أكثر من مجرد مجموعة من المفردات. إنها أصوات ومفردات وتراكيب. ثم سياق ثقافي.
٢. قد يؤدي مثل هذا التصور إلى تعسف بعض مناهج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في اختيار مفردات لا يحس الطالب بالحاجة إليها وليست ذا فائدة له.

^{١٢} رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه واساليبه، المرجع السابق ص. ١٩٦

٣. من شأن هذا التصور أن يحيل العملية التعليمية إلى عملية قاموسية أو معجمية بحتة، وهذا ضد الاتجاه الحديث في تعليم اللغات.

٤. يغفل هذا التصور أيضا أهم أساليب توصيل المعنى عند الاتصال الشفهي. ليست القضية قاصرة على ضم مجموعة من المفردات بعضها إلى بعض، إن المتحدث يستخدم غالبا عند الحديث مجموعة من الأساليب التي تتعدي حدود الألفاظ. مثل حركات الوجه والإشارة باليد فضلا عن الإيقاع والنبر والتنغيم. وكل هذه الأساليب يثري المفردات عند استعمالها ويجعل الاتصال عملية حية وليست معجمية ميتة. من هنا لا نستطيع أن نكتفي بتحفيظ مجموعة من المفردات للطلاب على افتراض قدرتهم على استعمالها في مواقف الاتصال بعد ذلك.

٥. أثبتت بحوث علم النفس التربوي أن الطالب يستطيع أن يتعلم الكلمات الواردة في جمل ذات معنى، وليست الكلمات المجردة عن سياقها. إن المعنى شرط للحفظ الجيد. ولقد عجز كثير من المفحوصين عند إجراء تجارب نفسية في هذا المجال عن حفظ كلمات مستقلة أو حروف لا رابط بينها.

٦. ثم إن الزعم بأن طالب سوف يحفظ الكلمات العربية إذا كانت مترجمة للغة الدارسين زعم خاطئ. فليس من اللازم أن يجد المعلم مقابلا لكل كلمة عربية في لغة الدارسين. فقد تؤدي كلمة عربية واحدة معنى جملة كاملة بلغة الدارس. والعكس صحيح خاصة إذا كان حديثا حول المصطلحات والمفاهيم.

٧. لعل من أسباب صعوبة الترجمة الحرفية للكلمات العربية أن الكلمة الواحدة قد يتعدد معناها بتعدد السياق الذي ترد فيه بل قد يكون لها معنى مخالف تماما لمعناها وهي مستقلة.

ج. أساليب توضيح المعنى.

قال رشدي أحمد طعيمة عن أساليب توضيحه معنى كما يأتي:^{١٣}

^{١٣} رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، المرجع السابق ص ١٩٨-١٩٩

١. إبراز ما تدل عليه الكلمة من أشياء (النماذج)، كأن نعرض قلما أو كتابا عندما ترد كلمة قلم أو كتاب.

٢. تمثيل المعنى ، كأن يقوم المعلم بفتح الباب عندما ترد جملة "فتح الباب".

٣. لعب الدور، كأن يلعب المعلم دور مريض يحس بألم في بطنه ويفحصه طبيب.

٤. ذكر المتضادات كأن يذكر لهم كلمة "بارد" في مقابل "ساخن" إن كان لهم سابق عهد بها.

٥. ذكر المترادفات ، كأن يذكر لهم كلمة "سيف" لتوضيح معنى كلمة "صمصام" إن كان لهم سابق عهد بكلمة سيف.

٦. تداعي المعاني وذلك بذكر الكلمات التي تشيرها في الذهن الكلمة الجديدة. كأن يذكر عند ورود كلمة "عائلة" الكلمات الآتية : زوج و زوجة وأولاد و أسرة....الخ.

٧. ذكر أصل الكلمة ومشقاتها. وهذا أيضا من أساليب توضيح المعنى فعند ورود كلمة "مكاتبه" مثلا يستطيع المعلم بيان أصلها (كتب). وما يشتق من هذا الأصل من كلمات ذات صلة بالكلمة الجديدة (كاتب، مكتوب، كتاب....الخ.) ويعتبر هذا الأسلوب أكثر فاعلية في اللغات التي تعتمد على الإلصاق أي تشيع فيها ظاهرة إلحاق زوائد على الكلمات تغير من معناها، مثل الإنجليزية.

٨. شرح معنى الكلمة بالعربية وذلك بشرح المقصود من الكلمة.

٩. تعدد القراءة، في حلق ورود كلمة جديدة في نص يقرأه الطلاب يمكن تكليفهم بقراءة النص قراءة صامتة عدة مرات حتى يستكشف أحدهم معناها. وبذلك يكتسب الطلاب اتجاهها إيجابيا نحو تعدد مرات القراءة. فالطالب مع تعدد مرات القراءة يفهم أكثر.

١٠. البحث في القاموس ، يمكن تكليف الطلاب في المستويات المتوسطة والمتقدمة بالبحث في القواميس العربية لتوضيح معنى الكلمة الجديدة.

١١. الترجمة إلى لغة بسيطة ، وهذا آخر أسلوب يمكن أن يلجأ إليه المعلم لتوضيح معنى الكلمة وعلى المعلم ألا يتعجل في هذا الأمر.

٢. أنواع المفردات

أنواع المفردات عند عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان يعني: ^{١٤}

(أ) أنواع المفردات حسب المهارات اللغوية:

مفردات للفهم : فهمها مسموعة وفهمها مقروءة.

مفردات للكلام : استعمالها في الكلام العادي أو موقف معين.

مفردات للكتابة : عادية أو موقفية.

مفردات كامنة : سياقية (تفهم من السياق) أو تحليلية (تفهم من تحليلها ومن خصائصها الصرفية).

(ب) أنواع المفردات حسب المعنى:

كلمات المحتوى (وهي المفردات الأساسية من أسماء وأفعال)

كلمات وظيفية (وهي مفردات الربط كحروف الجر والعطف..)

كلمات اعتقودية (وهي التي لا تنقل معنى معيناً وهي مفردة "رغب")

(ج) أنواع المفردات حسب التخصص :

كلمات خادمة تستخدم في مواقف كثيرة.

كلمات تخصصية تستخدم في مجال معين.

(د) أنواع المفردات حسب الاستخدام :

كلمات نشيطة يكثر استعمالها.

كلمات خاملة يقل استعمالها.

أنواع المفردات عند رشدي أحمد طعيمة.

^{١٤} عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، المرجع السابق، ص. ٦٠

لا يقتصر تحكيم مبدأ الانتقاء على عدد المفردات التي يشتمل عليها الكتاب وإنما يمتد أيضا إلى نوعها. إذ ينبغي تحكيم مجموعة من المعايير لتفضيل مفردات على أخرى. ومن الممكن التمييز بين ثلاثة تصنيفات يضم كل واحد منها نوعين من المفردات.

- مفردات حسية concrete ومجردة abstract

- مفردات نشيطة active وخاملة passive

- كلمات محتوى content words وكلمات وظيفية function words

ولنا أن نسأل عند تحليل كتاب أو تقويمه بأي نوع من المفردات يبدأ المؤلف. وما نسبة كل نوع إلى الآخر في ثنايا الكتاب كله؟ يهمننا بالطبع إثارة هذه الأسئلة عند تحليل كتب المستوى الابتدائي في تعلم اللغة. إذ هو المستوى الذي يستلزم وضع ضوابط أكثر في اختيار المفردات. ومثل هذا المستوى نرى أن تشيع الكلمات المحسوسة على المجردة، والكلمات النشيطة على الخاملة. مع الحرص في تعليم الكلمات الوظيفية إذ يجري تعليمها كجزء من تركيب لغوي وليس كمفردة مستقلة بذاتها.

ب. إستراتيجية عرض المفردات في الكتاب المدرسي.

١. إستراتيجية عرض المفردات في الكتاب المدرسي عند رشدي أحمد طعيمة.

أ) عدد المفردات التي يشتمل عليها الكتاب.

اللغة كم كبريا يصعب، إن لم يكون مستحيلا، على دارس أن يلم به. ومن ثم يفرض مبدأ الانتقاء نفسه. ولا بد من اختيار عدد من المفردات يكتفي المؤلف بتعليمها تاركا بقية الأمر في اتقان اللغة على ممارسة الفرد نفسه وما تسمح به ظروفه من اتصال بمتحدثي العربية أو كتاباتهم. والمشكلة أمام مؤلفي كتب تعليم العربية تتمثل في عدم وجود دراسة ميدانية على أساس منهج علمي سليم يجيب لنا عن هذا السؤال : كم عدد المفردات المناسب الذي ينبغي أن يتعلمه الدارس حتى يستطيع استعمال اللغة بكفاءة؟ ولا شك أن مثل هذه الدراسة تتطلب الإجراء في

مواقف مختلفة تتنوع فيها أهداف الدارسين وتباين ظروفهم حتى يظهر لنا ماهو مناسب لكل جمهور وفي كل ظرف.^{١٥}

على أية حال ينبغي أن يتعرف القائم بتحليل كتاب لتعليم العربية على عدد المفردات الواردة بالكتاب سواء من مقدمة الكتاب أو من قائمة المفردات بآخر الكتاب أو دليل المعلم أو اتصاله الشخصي بالمؤلف أو بعد كلمات كل درس، وليس له بعد ذلك من أجل إصدار حكم تقويمي إلا أن يعتمد على رؤية الخاص في ضوء طبيعة الميدان الذي يدور حوله برنامج تعليم العربية وفي ضوء متغيرات أخرى لا مجال لتفصيل القول فيها.

(ب) عدد المفردات الجديدة في كل درس

ينبغي ألا يتأرجح عدد المفردات الجديدة في دروس الكتاب، فتأتي كثيرة جدا في الدرس الأول ثم تخفض بشكل ملحوظ في الدرس الثاني فتزيد في الثالث وهكذا. ويسمطع القائم بالتحليل أن يحدد أمرين : أولهما متوسط عدد الكلمات الجديدة في الدروس وذلك بحساب عدد الكلمات الجديدة في كل درس ثم قسمتها على عدد الدروس. وثانيهما مدى التفاوت في تقديم المفردات الجديدة، أى عددها في كل درس وذلك باعداد خريطة للدروس يستدل منها على ما يقدم في كل درس على حدة.

هذا ما يخص التحليل، فإذا ما قدمنا الى التقويم وجدنا القول السابق نفسه يصدق في هذا المجال، أي لا توجد دراسات علمية ميدانية أو نظرية تحدد لنا العدد الأمثل للمفردات الجديدة في كل درس. إن هذا يتوقف كما قلنا على نوع الدارسين وكمية المفردات المرغوب تعليمها لهم و الظروف العامة الأخرى لبرنامج تعليم اللغة. وجدير بالذكر أن طاقة الصغار (١٠ أو ١١ سنة) على تعلم المفردات الجديدة في الدرس الواحد تصل إلى ثمان كلمات في الوقت الذي تصل فيه طاقة الكبار إلى ثلاثين كلمة جديدة في الدرس الواحد لو أحسن اختيارها وتقديمها في سياقات

^{١٥} رشدي أحمد طعيمة. دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، المرجع السابق، ص. ١٨٣

ذات معنى وتم التدريب عليها. وهذا ما اقترحته بعض الدراسات الأمريكية في هذا الميدان

(ج) موقع تقديم المفردات الجديدة :

أين تقدم المفردات الجديدة في كل درس؟ هل تقدم في شكل قائمة تسبق النصوص؟ أو من خلال نص يقدم في أول الدرس؟ أو في شكل قائمة تالية للنص؟ أو أن المؤلف لا ينص عليها تاركاً إدراكها والتعرف عليها لكل من المدرس والطالب يستخلصها من ثنايا النصوص الأساسية في الدروس؟^{١٦}

(د) طريقة تقديم المفردات الجديدة :

كيف يتم تقديم المفردات الجديدة في الدرس؟ هل يتم عرضها مجردة دون شرح لها أو ترجمة؟ أو أنها ترد قي شكل قائمة تقدم الكلمات فيها في سياق لغوي ذي معنى يوضح المقصود منها (مثل : رغب في رغب عن ... الخ) أو أنها تقدم في ثياق ثقافي من خلال موقف معناها وكيفية استعمالها؟ ثم كيف يتم تعليمها؟ هل باقتراحها بمجموعة من الصور التوضيحية لها؟ أم بذكر مترادفات أو متضادات توضح معناها؟ أم بتعريفها وشرح معناها؟ أم بتكليف المعلم بتمثيلها للدارسين؟

و طرق تقديم المفردات وشرحها عند ناصر عبد الله الغالي وعبد الحميد عبد الله ما يأتي:^{١٧}

١. تقديم كتاب مستقل للمفردات اللغوية يحوي مفردات اللغة المقدمة في الكتب المقرر، ويسمى هذا الكتاب المعجم المصاحب للكتاب المدرسي.
٢. تقديم المفردات اللغوية وشرحها في الهامش من نفس الصفحة في كتاب الطالب الأساسي أى في نهاية الصفحة.
٣. تقديم المفردات الجديدة في صدر الموضوع وقبل المتن.

^{١٦} المرجع نفسه، ص. ١٨٥

^{١٧} ناصر عبد الله الغالي والحميد عبد الله ، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، (الرياض: دار

الغالي للطبع والنشر والتوزيع، ١٩٩١)، ص. ٤٨.

والحقيقة أن لكل طريقة من هذه الطرق مميزات وعيوباً ولكن الذي نميل إليه هي الطريقة الأخيرة، حيث أنها تقرن المفردات اللغوية بالسياق الذي قدمت فيه، مما يجعلها قريبة إلى ذهن الدارس، هذا من جانب، ومن جانب آخر فإن معرفة المفردات الصعبة مقدماً قبل قراءتها في سياقها، يسهل على الدارس فهم المعنى العام والأفكار المتضمنة في النص. هذا بخلاف ما لو أتت في نهاية الصفحة فإن قراءتها ستكون عندما تقابله في النص، ومن ثم فإن ذهنه يصرف إلى معنى الكلمة والنظر فيها في الهامش، وربما يؤدي إلى الانصراف عن متابعة الفكرة العامة للنص والانشغال بمعنى الكلمة، ومن ثم فإن تقسيم المفردات اللغوية في بداية الموضوع قد يكون من الأفضل لو قدمت في نهاية الصفحة أو في كتاب مستقل.

هـ) التدريب على المفردات الجديدة.

نتناول هنا جانبين: أولهما طريقة التدريب على المفردات الجديدة، وثانيهما مدى توظيف هذه المفردات في الدروس التالية لتلك التي وردت فيها المفردات الجديدة. بالنسبة للجانب الأول نتساءل: هل يتم التدريب على المفردات الجديدة من خلال التدريبات؟ أم من خلال النصوص الأساسية في الدرس؟ أم من خلال ورودها في قراءات إضافية؟ أمل بالنسبة للجانب الثاني فنتساءل: هل يوظف المؤلف المفردات الجديدة في الدرس التالية؟ أو أن الأمر يقتصر على ورودها في الدرس وتدريب الطلاب عليها؟

و) المترادفات والمتضادات:

إلى أي مدى تحظى المترادفات والمتضادات باهتمام المؤلف؟ هل ترد في ثنايا الدروس أو أنها ترد في القائمة الختامية لمفردات الكتاب؟ وكيف يتم تدريسها؟ إن الميدان في حاجة إلى دراسة تحدد لنا مدى طاقة الطلاب على تعلم المترادفات والمتضادات وإدراك أوجه الفرق بينها. إلا أنه بشكل عام يمكن القول أن الأكثر من تقديم المترادفات والمتضادات أمر يربك الدارس ويعرضه لأوجه خلط كثيرة بين المفردات واستخداماتها خاصة في

المستويات الأولى لتعلم اللغة. إن الوضع الأمثل هنا هو أن تقدم له الكلمة الواحدة لتعني معنى واحداً في استخدام معين يألفه الدارس ويستطيع توظيفه بعد ذلك. إستراتيجية عرض المفردات في الكتاب المدرسي عند عبد الرحمن بن ابراهيم الفوزان. ليعرض المفردات الجديدة عند عبد الرحمن بن ابراهيم الفوزان ينبغي أن يراعي ما يأتي:^{١٨}

- أ. عدد المفردات الجديدة في الدرس الواحد مناسب.
 - ب. يتم التدريب على المفردات الجديدة وتثبيت مهناها بصورة جيدة.
 - ج. يتم عرض المفردات بتدرج مقبول.
 - د. يتم تعزيز المفردات السابقة بدرجة كافية.
 - هـ. يتم عرض المفردات الجديدة بتراكيب معروفة.
 - و. يتم التعريف بالمفردات الجديدة بوسائل تحقق الهدف.
 - ع. تختار المفردات في الموضوع الواحد بناء على الشيع.
- وهذه بعض التوصيات العامة في ما يخص المفردات منها :
- أ. أنه ينبغي أن يراعى عدد المفردات الذي يجب أن يقدم في الدروس الأولى من الكتاب الأساسي ، بحيث لا يتجاوز حداً معقولاً سواء بالكثرة أو القلة وذلك في ضوء نوعية الدارسين وإمكانياتهم .
 - ب. أنه ينبغي مراعاة التدرج في تقديم المفردات الجديدة ، بحيث تتقارب الدروس من حيث عدد كلماتها الجديدة . فلا تكثر في درس بشكل كبير وتقل في الدرس الذي يليه بشكل ملفت للنظر إنما تأخذ نوعاً من التقارب قلة أو كثرة .
 - ج. أنه ينبغي الاستفادة من الكلمات الشائعة في الكتب المطروحة حيث تبين أنها كلمات ضرورية ومناسبة .
 - د. أنه ينبغي البدء بالكلمات المحسنة التي يمكن للمعلم أن يقدمها بسهولة إما بالإشارة أو التمثيل والحركة أو إظهار الشيء نفسه ... الخ .^{١٩}

^{١٨} محمد ابراهيم الفوزان، المرجع السابق، ص. ١١٠

تعليق عام على قوائم المفردات:

لسنا نحسب المجال بمتسع هنا للتعليق التفصيلي على هذه القوائم جميعها .
ذلك التعليق الذي يمتد لدراسة خصائص كل منها والمنهج الذي اتبعته ، ومدى التأثير
بين كل منها والأخرى ، والفرق بينها وبين قوائم المفردات الغربية ومجالات الاستفادة
من كل منها وأوجه القوة والضعف فيها .. إلى غير ذلك من نقاط يشملها التعليق
العام عليها . إلا أننا مع ذلك يمكن أن نسجل النقاط السريعة الآتية حول قوائم
المفردات السابقة :^{٢٠}

١. من حيث مجال الاهتمام : تنقسم هذه القوائم إلى ثلاثة أنواع :

أ. نوع أعدّ خصيصاً لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى . وقد نصت
مقدمات هذه القوائم على ذلك مثل قائمة معهد الخرطوم الدولي وقائمة
رشدي طعيمة وغيرهما.

ب. ونوع أعدّ خصيصاً لتعليم اللغة العربية للناطقين بها . وقد نصت أيضاً
مقدمات هذه القوائم على ذلك مثل قائمة رشدي خاطر ومحمد محمود
رضوان وفتحي يونس وغيرهما.

ج. نوع أعدّ ليخدم كلا المجالين : تعليم العربية للناطقين ولغير الناطقين بها
فيضم معظم هذه القوائم مثل قائمة داود عبده وقائمة مكة للمفردات
الشائعة وغيرهما. والذي نراه هنا هو إمكانية الاستفادة من كافة هذه القوائم
لمعظم مجالات تعليم العربية سواء للناطقين بها أو للناطقين بغيرها . والعبرة
هنا في أسلوب الاستعمال وطريقة توظيف ما تشتمل عليه هذه القوائم .

٢. من حيث منهج الإعداد : تذكر بعض القوائم بوضوح منهج الإعداد وخطة
العمل التي اتبعها مؤلفوها لجمع الكلمات وتنظيمها ، فيما أغفل البعض الآخر
الحديث عن هذا المنهج.

^{١٩} د. محمود الناقة ورشدي أحمد طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعداده

تحليله تقويمه ص ٢٢٢

^{٢٠} محمد ابراهيم الفوزان، المرجع السابق، ص ٦٣.

٣. من حيث نوع المادة : اختلفت المادة التي استقى منها المؤلفون مفرداتهم . إن منهم من اقتصر على المواد المطبوعة؛ الكتب والصحف والمجلات، ومنهم من اقتصر على الكتب المدرسية ، ومنهم من اقتصر على لغة الحديث .

٤. من حيث حجم العمل : يتفاوت حجم هذه القوائم سواء من حيث عدد المفردات التي جمعت أو حجم العينة التي استقى منها المؤلفون هذه المفردات فمن حيث عدد المفردات يتراوح عددها ما بين ١٠٠٠ كلمة في بعض القوائم وقرابة الثلاثمائة ألف كلمة في بعضها الآخر . كما أن بعضها اقتصر على صحيفة أو صحيفتين وبعضها امتد إلى أكثر من ذلك .

٥. من حيث جنسية المؤلفين : ألف بعض هذه القوائم خبراء عرب وألف بعضها خبراء غير عرب. وكان لهذا التنوع أثره بالطبع في تحديد الهدف أو اختيار العينة أو انتقاء المفردات أو تخطيط العمل.

٦. من حيث منطقة الدراسة: اقتصر بعضها على بلاد عربية معينة مثل قائمة المفردات المصرية والليبية وقائمة الرصيد اللغوي الخاصة بالمغرب العربي وقائمة الحسون وهرمز الخاصة بالعراق وغيرها. وامتد بعضها الآخر إلا بلاد عربية مختلفة مثل قائمة برايل وفاخر عاقل وقائمة الرصيد اللغوي وقائمة رشدي طعيمة .

٧. من حيث جمهور القائمة: اختصت بعض القوائم بحصر مفردات الأطفال واقتصر الآخر بحصر مفردات الكبار. كما اختلفت الخصائص العامة لهذا الجمهور من قائمة لأخرى.

٨. من حيث الاعتماد على القوائم الأخرى: صدرت بعض هذه القوائم تحقيقاً لهدف معين يتوخاه مؤلفها دون تأثير بقوائم أخرى. مثل قائمة برايل وقائمة لطفي وقائمة رضوان وغيرها .

الخاتمة

المفردات عنصر أساسي من عناصر اللغة. ومع أهمية موقعها في كل من مهارات اللغة الأربع (استماع، كلام، قراءة، كتابة) إلا أن هذا الموقع يتفاوت من مهارة إلى

أخرى. ولعللى أكثر المهارات توظيفاً للمفردات واعتماداً عليها هي القراءة، حيث يفتقد القارئ الموقف الحي الذي تستعمل فيه اللغة والذي يكون في غالب الأمر مصحوباً بقرائن تساعد على فهم اللغة وتسد ما قد ينشأ من خلل في توصيل معاني المفردات إلى أذهان المستمع. ليست القضية في تعليم المفردات أن يتعلم الطالب نطق حروفها فحسب، أو فهم معناها مستقلة فقط، أو معرفة طريقة الاشتقاق منها، أو مجرد وصفها في تركيب لغوي صحيح، إن معيار الكفاءة في تعليم المفردات هو أن يكون الطالب قادراً على هذا كله بالإضافة إلى شيء آخر هو أن يكون الطالب قادراً على استخدام الكلمة المناسبة في المكان المناسب.

المراجع

- الناقة، محمود كامل، ٢٠٠٢م، أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها، مقالة سجلت في سجل "اللغة العربية إلى أين؟" أبحاث الندوة التي عقدتها المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة بالتعاون مع البنك الإسلامي للتنمية في الرباط - المملكة المغربية.
- الأدوية، ربيعة وآخرون، ١٤٢٢هـ، الكتاب المدرسي: الحوار لدورة اللغة العربية، مالانج: جامعة الإسلامية الحكومية.
- الجبان، منير، ٢٠٠١م، المراسلات وأسس الاتصال، دمشق-سورية: دار الفكر المعاصر
- الحديدي، علي، ١٩٦٦م، مشكلات التعليم اللغة العربية لغير العرب، دار الكتب للطباعة والنشر بالقاهرة.
- الحصين، عبد الله علي ويس عبد الرحمن قنديل، ١٩٩٤م، مهارات التدريس دليل التدريب الميداني، الرياض: بيت التربية.
- الخولي، محمد علي، ١٩٨٦م، أساليب تدريس اللغة العربية، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- الركابي، جوديت، ١٩٩٦م، طرق تدريس اللغة العربية، بيروت - لبنان: دار الفكر المعاصر ودمشق سورية: دار الفكر.

الصيني، محمد إسماعيل، ١٩٨٠، السجل للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، الرياض عمادة شؤون المكتبات.

الطويجي، حسين حمدي، ١٩٩٧م، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، الكويت: دار القلم الهاشمي، عابد توفيق، ١٩٨٥م، طرق تدريس التربية الإسلامية، بيروت: مؤسسة الرسالة. الهوال، حامد و إسماعيل الصوفي، ١٩٨١م، فن القراءة والتلخيص، مكتب الفلاح. براون، دوجلاس، ١٩٩٤، أسس تعليم اللغة و تعليمها، ترجمه عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، بيروت: دار النهضة العربية.

حسن ريان، فكري، ١٩٨٦، تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، مكتبة الفلاح، الكويت. صيني، إسماعيل محمود، وآخرون. ١٩٨٧، المعلم-الكتب-الطريقة-الوسائل (الجزء الثاني)، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، (الرياض: عمادة شؤون المكتبات جامعة الرياض).

طعيمة، رشدي أحمد، ١٩٨٩، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، جامعة المنصورة مصرى.

طويلة، عبد الوهاب عبد السلام، ١٩٩٢م، التربية الإسلامية وفن التدريس، الرياض: دار السلام. عبد الله، عبد الحميد و ناصر عبد الله الغالي، د. ت، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، (الرياض: دار الغالي للطبع والنشر والتوزيع عبد العزيز، محمد، ١٩٨٣، مفاهيم التقويم وأسس ووظائفه، الرياض: مكتبة التربية العربية لدول الخليج.

عثمان، عبد الرحمن أحمد، ١٩٩٥، مناهج البحث العلمي وطرق كتابة الرسائل الجامعية، دار جامعة افريقيا: العالمية، للنشر، الخرطوم.

عميرة، إبراهيم بسيوني، ١٩٩١، المنهج وعناصره، الطبعة الثالثة، دار المعارف، القاهرة. علي القاسمي، ١٩٨٠، الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، الجزء الثاني، الرياض: عماد شؤون المكتبات.

عبد الحميد عبد الله و ناصر عبد الله الغالي، ١٩٩١، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، (الرياض: دار الغالي للطبع والنشر والتوزيع).

مجاور، صلاح الدين، ١٩٩٧، المنهج المدرسي أسسه و تطبيقاته التربوية، القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد، محمد عبد الخالق، ١٩٩٦، اختبارات اللغة، الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.

معروف، نايف محمود، ١٩٩١، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت لبنان.

Agger, Ben.2003. *Teori Sosial Kritis Kritik, Penerapan dan Implikasinya*. Yogyakarta: Kreasi Wacana.

Anderson, Benedict., R. OG. 2001. *Imagined Communities*._Yogyakarta: Pustaka Pelajar
Berry, David, 1982. *Pokok-Pokok Dalam Sosiologi*, Jakarta: Rajawali

Buska, W., Prihartini, Y., & Hasnah, N. 2018. *Analysis of Students' Arabic Proficiency for Vocabulary Mastery in State Islamic Junior High School in Muaro Jambi*. INNOVATIO: Journal for Religious Innovation Studies, 18(1), 51-62.

Buska, W., Prihartini, Y., & Hasnah, N. 2018. *Dirâsah Tahlîliyyah Taqwîmiyyah 'An Al-Mufradât Fî Kitâb Manân Al-Azîz*. Arabiyat: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban, 5(2), 358-373.

David Kaplan,2012, *Teori Budaya*,Yogjakarta: Pustaka Pelajar.

Mudji Sutrisno,2005, *Teori-Teori Kebudayaan*, Yogyakarta,Penerbit Kanisius.

Prihartini, Y. 2018. *Peningkatan Maharah Al Kitabah Melalui Penerapan Media Lauhah Al Juyub Pada Siswa Mtsn Aceh Utara*. Jurnal Literasiologi, 1 (1), 20-20.

Prihartini, Y., & Wahyudi, W. 2018. *The Development of Integrated Learning Model To Improve Language Skills at Arabic Language*. IJER (Indonesian Journal of Educational Research), 3(1), 9-14.

Prihartini, Y., Wahyudi, W., Aliasar, A., Mukhaiyar, M., & Ungsi, A. O. M. 2018. *The Development of Arabic Learning Model by Using Multimedia of Computer at UIN STS Jambi*. Al-Ta lim Journal, 25(2), 135-143.

Prihartini, Y., Wahyudi, W., Nuraini, N., & DS, M. R. 2018. *Penerapan Konsep Matematika Dalam Pembelajaran Bahasa Arab Pada FTK Di UIN STS Jambi*. Tarbawi: Jurnal Ilmu Pendidikan, 14(2), 15-28.

Raharjo, Dawam, 1985. *Pergulatan Bumi Pesantren*. Jakarta: P3M

Sardar, Zianuddin dan Borin Van Loon. 2001. *Mengenal Cultural Studies for Beginners*. Bandung: Mizan.

Wahyudi, W. 2018. *2 Play And Work In The Curriculum Suatu Tinjauan Filsafat tentang Pengembangan Kurikulum PAUD*. SMART KIDS: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini, 1(1), 9-21.

Wahyudi, W. (2018). *Tingkat Kelayakan Tes Uas Bahasa Arab Pada Fakultas Ilmu Tarbiyah Dan Keguruan Di Uin Sulthan Thaha Saifuddin Jambi Tahun Ajaran 2016-2017*. Jurnal Al-Ashlah, 1(2).

Wahyudi, W., & Prihartini, Y. (2019, April). *Development of Arabic Learning Material Based on Eclectic Method*. In 3rd Asian Education Symposium (AES 2018). Atlantis Press.

Wina, Sanjaya, 2006, *Strategi Pembelajaran Berorientasi Standar Proses Pendidikan*, Jakarta, Kencana Prenada Media.

Yusraini, Y., & Prihartini, Y. 2017. *Pembelajaran Bahasa Arab Di Iain Sulthan Thaha Saifuddin Jambi*. Penamas, 27(2), 219-230.

Zamroni.2000. *Paradigma Pendidikan Masa Depan*. Yogyakarta: Bigraf Publishing.