Language Art, 6(1): pp. 7-30, 2021, Shiraz, Iran
DOI: 10.22046/LA.2021.01 DOR: 98.1000/2476-6526.1399.6.7.18.1.1575.32
فصلنامه هنر زبان، دوره ۶، شماره ۱، سال ۲۰۲۱، از صفحه ۷ تا ۳۰

استراتيجيات بناء الرصيد المعجمي وفق مستويات المتعلمين في مهارة الكتابة

(دراسة ميدانية على متعلمي العربية من غير الناطقين بها في بنغلاديش)

طلحة أشرف الزمان
طالب باحث في برنامج الدراسات العليا بقسم اللغة العربية بجامعة قطر،
وعضو فريق البحث في اللسانيات والعلوم المعرفية

الدكتور مصطفى بوعناني[1]©
أستاذ كلية الآداب والعلوم- قسم اللغة العربية – و رئيس فريق البحث في اللسانيات العربية، واللسانيات المعرفية، واللسانيات التعليمية - جامعة قطر

(Received: 29 October 2020; Accepted: 18 December 2020; Published: 28 February 2021)

ملخص

تحاول هذه الدراسة اكتشاف الاستراتيجيات الملائمة لبناء الرصيد المعجمي في المستويات المختلفة من تعلم اللغة العربية بالاستناد إلى ثلاثة اختبارات Y/N - (اختبار نعم/لا) و MC (اختبار الاختيار من متعدد) واختبار مهارة الكتابة – أجريت على عينة من متعلمي العربية من غير الناطقين بها، مفترضة بأن استراتيجيات بناء المعجم وتعلمه تختلف حسب فئة المتعلمين المستهدفة، سواء أكانوا من الناطقين بالعربية أو من غير الناطقين بها. وتهدف الدراسة إلى وضع استراتيجيات محددة لبناء مدونات وقوائم كلمات تساعد في تصميم المناهج وتقويمها. لقد أثبتت نتائج الاختبارات المذكورة قوة علاقة الرصيد المعجمي بمهارة الكتابة حيث يساهم الرصيد المعجمي في تفسير مهارة الكتابة بنسبة ٥٣% أي أن أكثر من نصف مكونات مهارة الكتابة هو الرصيد المعجمي. كما أن اكتشاف تفاصيل العلاقة بينهما أفاد بمعرفة استراتيجيات بناء الرصيد المعجمي وتطويره وفق مستويات المتعلمين، فقوائم الشيوع المبنية على العد بوحدة الرأس (Lemma) مناسبة للتعليم والتقييم للمتعلمين من المستويات المبتدئة والمتوسطة، وقوائم الشيوع المبنية على وحدة الجذر (Root) مناسبة للمتعلمين من المستويات المتقدمة.

الكلمات الأساسية: الرصيد المعجمي، قوائم الشيوع، وحدة الرأس، وحدة الجذر، متعلمو العربية من غير الناطقين بها.

[1] Email: mbouanani@qu.edu.qa © (المؤلف المراسل)

مقدمة

تتراكم لدى متعلمي اللغة عبر مراحل التعلم المختلفة المعرفة المعجمية المكونة من الكلمات المفردة والمركبات والعبارات المسكوكة، وتتجلى تلك المعرفة عند تعامله مع مختلف الأنشطة اللغوية من خلال المهارات اللغوية الأربعة. ومن المسلّم أن استراتيجيات اكتساب المعجم وتعلم الكلمات تختلف من مرحلة إلى أخرى حسب مستويات المهارة للمتعلم، فالمتعلم من المستوى المبتدئ أو المتوسط لا يرصد الكلمات ولا يعالجها ويختزنها ذهنيا بنفس الشكل الذي يحدث في المستوى المتقدم. كذلك من البديهي أن تختلف الاستراتيجيات لبناء الرصيد المعجمي وفق الفئات المستهدفة من متعلمي اللغة الأولى والثانية.

في سبيل ذلك، يروم هذا البحث التركيز على الوحدات اللغوية عامة وعلى وحدتي الرأس[١] (Lemma) والجذر (Root) خاصة باعتبارهما أهم الاستراتيجيات التعليمية لبناء الرصيد المعجمي في اللغة العربية، وتحديد ما يناسب منهما لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها في المستويات المختلفة من التعلم.

سنسعى من خلال اكتشاف الوحدات المعجمية المناسبة للمستويات المختلفة من المتعلمين، المساهمة في تطوير استراتيجيات تعليم المعجم وتقييمه والعمل على بناء قوائم ومدونات هادفة تحمل في طياتها مؤشرات وظيفية ومهارات محددة لكفاءة المتعلم. "وما دام المستوى المعجمي من اللغة العربية يتأسس وفق شروط مخصوصة على مفاهيم ومعلومات صرفية (الجذر والاشتقاق والتصريف...) تشكل عمق البناء فيه، وأساس تميزه عن مجموعة من الأنساق الأخرى" (بوعناني وآخرون ٢٠١٥، ١٤) فلا شك أن استراتيجيات بناء الرصيد المعجمي ووحدات انتظامه وتخزينه في ذهن المتعلم تتحدد وفق خصوصيات صرفية عربية تختلف عن الخصوصيات الصرفية للغات الأخرى كما تؤكد عليها دراسات عديدة تدرس بناء المعجم الذهني لمتعلمي العربية من الناطقين بها (بوعناني وآخرون ٢٠١٥) و(Idrissi & Kehayia 2004) و(Masrai & Milton 2016)، لكننا نفترض في هذا البحث بأن استراتيجيات بناء الرصيد المعجمي وتطور الوعي والإنجاز الصرفي لدى متعلمي اللغة الثانية تختلف عن متعلمي اللغة الأولى، فاستراتيجية بناء الرصيد المعجمي بالاعتماد على الجذور لا تناسب متعلمي العربية من غير الناطقين بها، لأن الوعي التصريفي والاشتقاقي لديهم لا يتطوران معا، وإنما بشكل منفصل كما سيأتي تفصيله لاحقا.

وفي صدد البحث عن استراتيجيات بناء الرصيد المعجمي لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها سنجري ثلاثة اختبارات على عينة مكونة من ٤٠ طالبا من خريجي الجامعات القومية العربية ببنغلاديش[٢] الذين يواصلون الدراسات العليا:

- اختبار مهارة الكتابة
- واختباران للرصيد المعجمي (نعم/لا[١] - Y/N والاختيار من متعدد[٢] - MC).[٣]

[١] أغلب الأبحاث والدراسات تعتمد تعريب المصطلح (الليمة) لكن المعتمد لدينا في البحث مصطلح الرأس مقابل الليمة، حيث تعد بها رؤوس الكلمة التي تنضوي تحتها تصريفات عديدة بشرط ألا تتغير مقولتها، كما سيأتي تفاصيلها.

[٢] تنتشر الجامعات القومية العربية في بنغلاديش منذ استقلالها، وقد كانت تعد مثابة وحيدة لطالبي علم الشريعة في شبه القارة الهندية. تتبع هذه الجامعات في نظامها التعليمي ومناهجها لجامعة "دار العلوم ديوبند" التي تقع في يوبي – الهند، ولها مشروع ناجح ونظام مبتكر في تعليم الشريعة الإسلامية لغير العرب، والذي يحتم التركيز على تعليم اللغة العربية بشكل أساسي وعلى كافة الوسائل الحديثة المعنية بالقرآن والسنة وتبليغهما (شعيب ٢٠١٨).

وقد دفعَنا ما نلاحظ من ضعف عام في المهارات التعبيرية باللغة العربية لدى طلاب الجامعات القومية من جهة، وتهميش المعجم في المواد التعليمية اللغوية من جهة أخرى؛ الوقوف مع الخريجين عند موضوع "الرصيد المعجمي" للاطلاع على مدى التمكن فيه مقارنة بمدى التمكن في المهارة التعبيرية الكتابية، حتى نكتشف من المقارنة المذكورة دور الرصيد المعجمي في تكوين مهارة الكتابة للمتعلمين، ومن ثم استراتيجيات بنائه وفق مستويات المهارة.

الإطار النظري:

١. الرصيد المعجمي:

نتحدث في هذا المحور عن مفهوم المعرفة المعجمية وأبعادها وضرورة التركيز على أبعاد المعرفة المعجمية وبُعد الرصيد المعجمي خاصة، أي البعد الكمي، وعن مساهمة المدونات الحديثة وتقنياتها في معرفة استراتيجيات بناء الرصيد المعجمي وتقييمه، وعن ضرورة الاعتماد على الكلمات الشائعة لفهم معايير تعلم المعجم ورصد مراحل اكتسابه.

١,١. من مفهوم المعرفة المعجمية إلى أبعادها

يشير مفهوم "المعرفة المعجمية" إلى معرفة لغوية متعددة الأوجه تتضمن الكثير من معارف الكلمة؛ النطقية والكتابية والشكلية والمعنوية والإدراكية والإنجازية وما إلى ذلك، فلا توجد قائمة نهائية تحيط بها، ولا يستطيع حتى الناطق باللغة معرفة الكلمة من كل الجوانب المعجمية (بوعناني وآخرون ٢٠١٥، ٧؛ و Milton 2013, 58).

وقد حاول نيشن (Nation 2001, 27) تحديد الجوانب التي يمكن رصدها تحت إطار المعرفة الكاملة للكلمة، حيث أعد جدولا تعريفيا لها على أساس ثلاثية الشكل والمعنى والاستخدام، وكل هذه الجوانب الثلاثة منقسمة إلى الإدراك والإنجاز (Perception/Production)، فمعرفة الكلمة عنده هي معرفة الأشكال المختلفة للكلمة والأوجه المختلفة لمعانيها ومكونات استخدامها، كما نلخصه في الجدول الآتي:

جدول ١: ملخص المعرفة المعجمية عند نيشن (Nation 2001)

الشكل	معرفة الأشكال المختلفة للكلمة لا تقتصر على البنيات الكتابية أو الصوتية، وإنما تضمن معرفة أجزاء الكلمة أيضا.
المعنى	معرفة المعنى لا تنحصر في المعنى الأساسي، بل تشمل أيضا معرفة المفاهيم والمرجعيات والاقترانات الدلالية.
الاستخدام	معرفة استخدام الكلمة هي معرفة الوظائف النحوية لها ومعرفة متلازماتها ومعرفة طريق استعمالها فيما بين الكلمات مثل عبارات القسم.

ومن الانتقادات التي وجهها (Milton 2013, 59) إلى الجدول التعريفي المذكور:

---

[١] اختبار نعم/لا (Y/N) هو نموذج اختبار معد لغرض قياس الرصيد المعجمي الإدراكي للمختبَر، حيث تقدم له قائمة من الكلمات التي تغطي مستويات شيوع محددة ويطلب منه تأشير الكلمات التي يعرفها بعلامة نعم والتي لا يعرفها بعلامة لا. ويسمى هذا النوع من التقييم نموذج فحص القائمة (Checklist) (Eyckmans 2004, 18-19).

[٢] اختبار مصمم لغرض قياس الرصيد المعجمي الإدراكي للمختبر، ويأتي السؤال على هيئة كلمة متبوعة بجملة أو مثال تستخدم فيه هذه الكلمة، وأمام كل سؤال قائمة من الأجوبة على هيئة تعريفات، وعلى المشارك أن يختار التعريف المناسب لكلمة السؤال من ضمن خيارات الأجوبة، علما بأنه لا يوجد سوى تعريف واحد صحيح مناسب للكلمة والباقي مشتتات (Distractors). وبالتالي فالسؤال يتضمن جملة تحتوي على الكلمة المقصودة والإجابات متعددة ما بين صحيحة ومضللة. يسمى هذا النوع من التقييم نموذج الاختيار من متعدد (MC=Multiple Choice) (Nation 2012).

[٣] الهدف من إجراء الاختبارين هو الحصول على الصدق الهيكلي والتزامني لاختبارات الرصيد المعجمي ونتائجها، لأن اختبارات الرصيد المعجمي بطبيعتها وأدواتها ظنية غير قطعية، أي ضعيفة الدلالة، إذ لا يوجد دليل مباشر على ما يتم قياسه فيها بالتحديد. ولذلك يحتاج الباحثون إلى القيام بخطوات أخرى للتغلب على الضعف في الهيكل أو سلوك المشاركين.

- عدم التدقيق في توصيف البنيات المختلفة للمعرفة بصفة عامة.
- عدم توضيح معرفة أجزاء الكلمة، فالتعريف غير واضح بالنسبة إلى الصيغ المشتقة أو الإضافات والتغييرات التي تنشئ كلمات جديدة.
- عدم إيضاح معرفة انتظام الكلمات والاقترانات بينها.

ولأجل التخلص من التعقيدات الموجودة في مفهوم المعرفة المعجمية حصل تحول في التوجه المعجمي من المفهوم إلى الأبعاد، فاقترح ميلتون (Milton 2013, 58-63) التركيز على الأبعاد الثلاثة للمعرفة المعجمية، وهي الحجم والعمق والطلاقة، ويطلق على الأول الرصيد المعجمي، وهو الجانب الكمي من المعجم، أما العمق والطلاقة فيتعلقان بالجانب الكيفي منه. فالرصيد المعجمي - حجم المعجم - يقصد به مهارة المتعلم في معرفة الكلمة وربطها بمعناها وترجمتها في اللغة الأولى له. وعمق المعجم يرتبط بمعرفة استخدام الكلمة وانتظامها أو اقترانها بكلمات أخرى. أما الطلاقة فهي بعد إضافي غير مستقل عن البعدين الأولين، ويعنى بها المعرفة بالكلمة من جانب التلقائية والعفوية أي مدى جاهزية الكلمة وحضورها عند التعرف.

ومن الجدير بالذكر في هذا المقام أن مسألة الفصل بين الحجم والعمق أو الجانب الكمي والكيفي ترجعنا إلى أصل الاختلاف في تعامل المتخصصين مع أبعاد المعجم. فهناك من ينتهج المقاربة البعدية (Dimensional approach) ويفرق بين الحجم والعمق كما ذكرنا آنفا، ومنهم من يتبع المقاربة الاستمرارية (Continuum approach) وهو يعترف بالأبعاد على أي حال لكن لا يفرق بينهما؛ فالمذهب الأخير يرى أن الاتساع أو حجم المعجم هو المقصود المهيمن في المعرفة المعجمية بأكملها بشكل مستمر من غير انقطاع، والتركيز على الجانب الكمي هو المهم لتحقيق الإتقان في الأداء اللغوي، لأن التطور في عمق المعرفة المعجمية يحدث بتطور في حجمها، فلا عبرة لعمق المعجم ما دام أنه يؤدي نفس تأثير حجم المعجم. ومع أن المذهب الأول يفرق بين بعدي الحجم والعمق إلا أنه لم يصف العمق بشكل دقيق، كما لا توجد اختبارات متطورة أيضا في هذا الجانب (Pignot-Shahov 2012, 38-39).

۲،۱،۱. مدونات الشيوع:

إن تطور المدونات الحاسوبية وقدرتها في حفظ البيانات وتقنيات فرزها فتح آفاقا جديدة لمعرفة ظواهر تعلم المعجم. فمدونات الشيوع الحديثة هي تحويل برمجي للنصوص، حيث ترصد فيها قوائم دقيقة للكلمات على استراتيجيات الشيوع. ومعلوم أن كلمات اللغة تتفاوت من حيث الشيوع في الاستخدام، واحتمالية التعرض لأشيع الكلمات أكثر من الكلمات الأقل شيوعا، لأن الكلمات الأكثر شيوعا هي الكلمات الأكثر استخداما في لغة ما. وكثرة الاستخدام مؤشر على سهولة التعامل مع الكلمة نطقا وتعلما، فالتعلم يكون أسهل كلما كانت الكلمات أشيع. وهكذا فالكلمات الشائعة هي التي تحدد مستويات تعلم المعجم وطرق بناء الرصيد المعجمي مأخوذا في الاعتبار التساؤلات التالية:

- ما هي الكلمات التي ينبغي معرفتها في كل مستوى؟
- وما مصداقية تلك الكلمات في اللغة المستهدفة؟ (Masrai & Milton 2016, 15-16)

ولا شك أن تتبع الإجابة عنها سيفيد بمعرفة طرق إعداد المدونات والقوائم اللغوية في الظاهر لكنه في الأصل يجلبنا إلى عمق التخصص المعرفي حول استراتيجيات بناء الرصيد المعجمي وتطويره وتقييمه لدى المتعلمين في كل مستوى.

ثم إن استخدام المدونات في دراسات اللغة العربية ليس حديثا، فقد استخدمها علماء العربية القدماء، لكنها لم تكن منظمة كالمدونات الحديثة المحوسبة. ومؤخرا بدأت المدونات العربية المحوسبة تتطور في الدول الغربية بمساعدة الباحثين العرب، وبالاستلهام من مدونات اللغات الغربية الأخرى كالإنجليزية والاسبانية والفرنسية والألمانية. فالجهود حثيثة لتحقيق وسم النصوص العربية الآلية، وقد وصل الباحثون إلى ما يقرب من نسبة ١٠٠% من الدقة في الوسم الآلي للكلمات حسب الخصائص النحوية والصرفية (Abdul Razak 2011, 97-98).

٢,١. استراتيجيات بناء الرصيد المعجمي

تكمن أهمية استراتيجية الشيوع في تنظيم العناصر المعجمية وعدّها على شكل قوائم دقيقة قابلة للتقييم. وحسب اطلاعي فإن قوائم الشيوع يتم بناؤها أو اختيارها للدراسات بالتركيز على أربع جوانب بالمجمل:

١- وحدات العد
٢- المعرفة المعجمية الإدراكية/ الإنجازية
٣- الفئة المستهدفة
٤- حجم المعجم

١,٢,١. وحدات العد

جوهر العمل في إعداد القوائم هو اختيار وحدات دقيقة للعد (Units Of Count) تناسب الأهداف وتكون معيارا وأساسا في ترتيب الكلمات الشائعة وتسلسلها داخل المدونة.

هناك عدة وحدات مستخدمة للعد في المدونات، منها ما يعرف بوحدة الرمز (Token) ويقصد بها مجموع الكلمات الموجودة في النص رمزا – صيغة - وعددا من دون أي تصنيف نوعي أو رأسي أو أسري لها (Oxford Reference 2020). فهي وحدة شاملة لا علاقة لها بعدّ الكلمات الشائعة خاصة، غير أنها تعتبر خطوة تمهيدية رئيسية باستخراج كافة الكلمات من المدونة ووضعها في قائمة والتعرف من ثم على الكلمات المتكررة منها وغير المتكررة. فالعمل إلى هذا الحد ولو كان إنجازا كبيرا لكنه لا يفي بالأغراض التعليمية والتقييمية، بل يبقى بحاجة إلى الضبط والتطوير من العد السردي المحض إلى العد المنهجي حسب الأهداف.

ومنها وحدة النوع (Type) أي ما تعد بها أنواع الكلمات المستخدمة في النص بالتسلسل والترتيب (Oxford Reference 2020). والفرق بين عد الرمز والنوع أن الأول يسرد جميع الكلمات فردا فردا وقائمتها لا تتبع منهج الشيوع في تنظيم الكلمات وذكر تسلسلها. أما الثاني فيذكر أنواع الكلمات مرتبة بحسب عدد مرات تكرار أفرادها، وهو من المعايير المستخدمة لإعداد قوائم الشيوع. ويقصد بالإحصاء النوعي عدّ التغيرات الشكلية - الصرفية والنحوية - فلا يذكر المتغير الواحد للكلمة إلا مرة حسب درجة شيوعه في تسلسل القائمة.

وبناء على وحدة النوع يختلف حجم القوائم العربية والانجليزية كثيرا، ففي العربية تبدو القوائم طويلة بسبب التعقيدات الصرفية والنحوية العربية في حين تكون القوائم الإنجليزية أقصر منها لقلة التعقيدات الصرفية والنحوية فيها. على سبيل المثال، تندرج صيغ الفعل "كتب، كتبا، كتبوا، كتبت..." في العربية كل منها كصنف مختلف يحتل موقعا مستقلا في القائمة، بينما يقابل هذه الصيغ في الإنجليزية كلمة واحدة من صنف واحد تستخدم عن جميع الصيغ المذكورة وهو الفعل "Wrote".

لكن مشكلة إدراج التصريفات المختلفة للكلمات في مدارج مختلفة في القائمة تطرح سؤالا حول مدى جدوى هذه القائمة للاستفادة منها في مجال التعليم والتقييم، وذلك لأن المتعلم الذي يعرف النظام الصرفي العربي لا يبذل جهودا مستقلة للتعرف على جميع الكلمات المتفقة في الجذر واحدة فواحدة مثل الكلمات المختلفة في الجذر،

وبالتالي فلا فائدة في سرد كل هذه التصريفات المشتقة من جذر واحد في القائمة باعتبارها أنواعا مختلفة، فتطول المدونة العربية من دون جدوى وتفقد مصداقيتها في بناء قوائم ناجحة للشيوع.

ويؤيد عدم تناسب النظام التصريفي في العربية للعد النوعي الإحصاءُ الذي قام به معصراوي وميلتون (Masrai & Milton 2016, 32) لمدونة شاروف (Sharoff 2006) بناء على وحدة النوع، حيث تبين أن أشيع أربعة آلاف كلمة نوعية (Type) تمثل ٦٠% فقط من النصوص العربية - المعتمدة في المدونة -، بينما أشيع أربعة آلاف كلمة حسب وحدة الرأس (Lemma) تمثل ٩٨% من النصوص. فالحاصل هو أن وحدة النوع ليست إلا إحصاء شكليا، وفي الحقيقة لا مصداقية له في استراتيجيات تعلم المعجم وتقييمه.

ومثله تماما الإحصاء الالكتروني المعتمد فقط على الفراغات (Space) بين الكلمات، بمعنى أن كل مجموعة متصلة من الحروف يعتبرها الحاسوب كلمة بغض النظر عن بنيتها الداخلية، ومن ثم تدرج في القائمة كل من "قال" و"وقال" مثلا ككلمتين منفصلتين حسب مرتبتهما من الشيوع. ومع أنهما نفس الفعل رمزا وصنفا إلا أن الثاني مسبوق بحرف العطف ومتصل به فيحسبه الحاسوب كلمة أخرى. وهذه الطريقة أبعد مصداقية في تحقيق الأهداف التعليمية والتقييمية، بل وتأتي القائمة على هذا المنهج أطول وأسهب من الإحصاء بالنوع. وتنتهج هذا المسلك "المدونةُ اللغوية العربية لمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية" التي ترصد حاليا أكثر من ٣٠ ألف كلمة شائعة وتهدف إلى احتواء مليار (بليون) كلمة في اللغة العربية، وطبعا لا صعوبة هنا في الإحصاء الشكلي-الالكتروني، وإنما يكمن التحدي في المرحلة التالية وهي الإحصاء التحليلي، الذي هو غاية بناء المعجم الشائع.

ومن أكثر وحدات العد استخداما لتعداد الشيوع وحدة الرأس (Lemma)، وتعد بها رؤوس الكلمة التي تنضوي تحتها تصريفات عديدة (Lextutor, 2017) باعتبار أن معرفة رأس الكلمة يلزم منها معرفة تلك التصريفات. والفرق بينها وبين الوحدات السابقة أن وحدة الرأس تتجاوز الإحصاء الشكلي للكلمات إلى التحليل الصرفي لها، فكل رأس مع تصريفاته الشائعة يتمثل بكلمة واحدة في القائمة، لكن يشترط في احتواء الرأس للتصريفات ألا تتغير مقولتها، مثل رأس الفعل Govern، إذ يتضمن التصريفات (Governs, Governed, Governing) ولا يتضمن Government، لأن الأخير من مقولة الاسم لا الفعل فتعد كلمة أخرى من رأس الاسم في القائمة.

وقريب من وحدة الرأس في العدّ وحدةُ الأسرة (Family) أي أسرة الكلمات، وتعد بها رؤوس الكلمة مع تصريفاتها كما هو الحال في وحدة الرأس؛ سوى أنها لا يشترط في العد بها اتحاد الصنف المقولي (Lextutor 2017)، فهي تشمل التصريفات والمشتقات غير الشائعة من المقولات الأخرى كذلك، بافتراض أن معرفة عضو من أسرة الكلمة يؤدي إلى معرفة سائر أعضائها من الصيغ التصريفية والاشتقاقية، والفرق بين التصريف والاشتقاق أن الأول عبارة عن تغيرات نحوية وزمنية تشكل صيغا مختلفة لنفس الوحدة المعجمية، أما الثاني فهو عبارة عن تغيرات معجمية تؤدي إلى وحدات معجمية أخرى من نفس الأسرة (Guilui & Fraser 2016, 5).

والظاهر أن وحدة الرأس والأسرة مبنيتان على طبيعة اللغات الهندو أوروبية، ومفهوم الكلمات الشائعة بناء على الوحدتين مفهوم وارد ومستخدم في استراتيجيات التعليم والتقييم، بل وإن طريقة عد الكلمات من منظور الوحدتين تكشف عن سر التطور المعجمي لدى المتعلمين. فوحدة الرأس (lemma) تحتوي الصيغ الأساسية (Base Forms) وتصريفاتها الأكثر شيوعا في تلك اللغات؛ حيث يتم تعلمها والتعرف عليها وتخزينها في المراحل المبتدئة، أما الصيغ المشتقة فهي أقل شيوعا وانتظاما، فتكتسب في المراحل المتقدمة بشكل مستقل عن الكلمات الأساسية (Masrai & Milton 2016, 18-23).

٢,٢,١. المعرفة الإدراكية/ الإنجازية (Perception/Production Knowledge)

وبناء على الاستقلالية المذكورة بين الصيغ الأساسية والمشتقة في مدى الشيوع ومراحل الاكتساب تؤكد دراسة نيشن (Nation 2007, 39) أن الرأس هي الوحدة الأنسب والأصلح لدراسة المعرفة الإنجازية، بينما تصلح وحدة الأسرة لدراسة المعرفة الإدراكية، لأن عكس ذلك يؤدي إلى نتائج وتقادير غير عادلة، فإذا استخدمت قوائم الشيوع المبنية على وحدة الأسرة كمعايير لاختبارات المعرفة الإنجازية مثلا فإن المتعلم المختبر سيحصل على درجات أقل من المستحق في الكلمات الأكثر شيوعا أو أكثر من المستحق في الكلمات الأقل شيوعا، إذ ليس ضروريا أن عدم معرفته لاستخدام بعض الأفراد النادرة المنتمية إلى أسرة واحدة يلزم منه عدم معرفة الاستخدام لكل أفرادها، وكذلك معرفة الاستخدام لبعض الأفراد الأكثر شيوعا لا يستلزم معرفة استخدام جميع أفراد الأسرة. بل وبشكل طبيعي كما ذكرنا سابقا فإنه يجب علينا الأخذ في الاعتبار عند بناء معايير التعليم والتقييم موضوع استقلالية المراحل والشيوع بين أفراد الأسرة الواحدة.

وكذلك الأمر إن استخدمت وحدة الرأس لاختبارات المعرفة الإدراكية فالمختبَر ربما يحصل على درجات أكثر من المستحق في الكلمات الأقل شيوعا، لأن الكلمات المصنفة على أنها أقل شيوعا في القوائم المبنية على وحدة الرأس تلاحَظ بأنها أفراد من الأسر المصنفة على أنها الأكثر شيوعا في القوائم المبنية على وحدة الأسرة، وبالتالي ستأتي القوائم الأولى بتقدير وتقييم مبالغ فيه لمعرفة المتعلم بالكلمات الأقل شيوعا.

٣,٢,١. الفئة المستهدفة

ومن البديهيات في لسانيات المدونة أن بناء القوائم وتكوينها يتم وفق طبيعة الفئة المستهدفة منها، فإذا كانت القائمة معدة للناطقين بلغة ما فلا يناسب استخدامها لأجل غير الناطقين بها مثلا (Nation 2007, 38).

ومن هنا يرى أمثال دانغ وويب (Dang & Webb 2016, 2) وريكس (Ricks 2015) صلاحية وحدة الرأس لإعداد القوائم واستخدامها لتقييم المعرفة الإدراكية لدى متعلمي اللغة الثانية، نظرا إلى محدودية الوعي الصرفي لديهم وعدم صدق الفرضية في حال قياس مدركاتهم بأسر الكلمات. وسبق أن ذكرنا أن قوائم الشيوع المبنية على أساس وحدة الأسرة هي أشمل وأعم من التي تبنى على وحدة الرأس التي لا تتضمن إلا رأس الكلمة والصيغ الصرفية لها.

أما (Dang & Webb 2016, 3) فيقترح حلا وسطا لبناء القوائم ينطلق من وحدتي الأسرة والرأس معا ويسميها (Family lemma/Flemma) حيث تعد فيها الرؤوس المنتمية إلى مقولات مختلفة داخل كل وحدة أسرية شائعة، وذلك لتفادي المشكلة المذكورة حول فرضية وحدة الأسرة أولا، إذ لا يفترض في هذه الحالة أن معرفة عضو من الأسرة تستلزم معرفة سائر الأعضاء وإنما يفترض أنها تؤدي إلى معرفة بعض أعضائها من رؤوس مختلف المقولات، وأن معرفة الرؤوس تستلزم تحديدها في مقولة معينة. على سبيل المثال، أسرة كلمة (Study) فيها ستة أعضاء بالمجموع تتوزع على ثلاثة رؤوس مختلفة من حيث المقولة، على النحو الآتي:

Study (Study, Studied, Studies, Studying)

Studious (Studious)

Studiously (Studiously)

وعلى حد تعبيرهم فإن لكلمة Study ثلاث وحدات أسـ-رأسية (Flemmas)[1]. وتهدف هذه الفرضية إلى بناء قوائم بيداغوجية تساعد المعلمين في تخطيط المناهج حسب المراحل، حيث يعلم الرأس الأشيع داخل الأسر الشائعة في المراحل المبتدئة، وفي المراحل اللاحقة يعلم الرؤوس الأقل شيوعا في نفس الأسر.

٤,٢,١. حجم المعجم

اكتشفت الدراسات المعرفية الحديثة قِيَما وأهدافا تربوية للأحجام المختلفة من قوائم الشيوع بدءا من مستوى الألف الأول إلى مستوى أربعة عشر ألفا فما فوقه. ومن هنا يجب عند بناء القوائم تحديد حجم يناسب الهدف المطلوب تحليله أو تقييمه في الدراسة.

ومن أشهر قوائم اللغة الإنجليزية المعتمدة في دراسات المعرفة المعجمية الإدراكية:

- قائمة الشيوع المبنية على أسر الكلمات التي أعدها شميث (Shmitt 2001) لتطوير اختبار مستوى المعجم الإدراكي (VLT الذي أسسه نيشن (Nation 1993)) استنادا إلى المدونة الوطنية البريطانية (BNC Consortium 1994)، حيث قسمها إلى خمسة مستويات: أشيع ٢٠٠٠ كلمة / ٣٠٠٠ كلمة / ٥٠٠٠ كلمة / ١٠٠٠٠ كلمة / الكلمات الأكاديمية.

- قائمة الكلمات الشائعة وفق أسر الكلمات لنيشن (Nation) التي استخدمها في النسخة المتطورة من اختبار الرصيد المعجمي الإدراكي (VST-2007, 2012)، وهي موزعة على أربعة عشر مستوى؛ من مستوى ١٠٠٠ كلمة إلى ١٤٠٠٠ كلمة بالتسلسل، استنادا إلى أحدث نسخة من المدونة الوطنية البريطانية لنيشن عام (٢٠٠٧) كمرجع لقائمة الكلمات الشائعة بدلا من مدونة (1994) المستندة إلى النصوص القديمة من (١٩٤٠-١٩٥٠) التي لا تمثل المعجم الحالي للغة الانجليزية.

- قائمة ويب وساساو (Webb & Sasao 2017) الموزعة على خمسة مستويات متسلسلة لأول خمسة آلاف أسرة شائعة، والتي أنشؤوها في النسخة المتطورة من اختبار مستوى المعجم الإدراكي (VLT) انطلاقا من نفس الوحدة والمدونة لنيشن.

ولا شك أن القوائم المذكورة بأحجامها المتنوعة تمثل محطات مهمة في حجم المعجم/الرصيد المعجمي ومربوطة بمؤشرات وظيفية ومهارات محددة في كفاءة المتعلم. غير أن كلا منها مبني على أسر الكلمات؛ لِما ناقشناه سابقا من ضرورة الاعتماد عليها في دراسة المعرفة الإدراكية.

وفي المقابل فإن القوائم المعتمدة والمتداولة في لسانيات المدونة العربية نادرة جدا. ورغم بناء مدونات عربية عدة مثل (Sharoff 2006, 2007) و (Kilgarriff et al. 2011)، فالتقدم محدود في هذا المجال، لأن أغلبها ليست "موسومة" بحسب أقسام الكلمة وليست متاحة للعامة. ومن الملاحظ أن معظم المدونات العربية لا تتضمن تصنيفا صوريا للأجناس الأدبية ولا تعطي أرقاما محددة عن الكلمات الموجودة فيها. ويبين السليطي (Al-Sulaiti and Atwell 2005) أن سبب ذلك يعود إلى أن مطوري هذه المدونات ركزوا أساسا على أهدافهم البحثية الخاصة ولم يعنوا بإتاحتها للاستعمال العام.

لكننا نتساءل بشكل عام: ما هي منهجية التعرف على مصداقية الأحجام المختلفة في القوائم؟ أو كيف بإمكاننا معرفة قيمتها وصلاحيتها؟

[1] اخترنا أن نعتمد مصطلح (أسـ-رأسية) مقابلا عربيا لهذا المصطلح الإنجليزي.

إن الأحجام المختلفة للقوائم ونسبة تغطيتها (Coverage) لنصوص المدونة تفيدنا بتفاصيل الإجابة عن السؤال المذكور. حيث أعد كل من ميلتون ومعصراوي (Masrai & Milton 2016, 25) قائمة أشيع أربعة عشر ألف كلمة باعتبار وحدة الرأس من مدونة (Sharoff 2006, 2007) ووزعها على أحجام مختلفة لمعرفة نسبة تغطيتها لنصوص المدونة فكان كما يلي:

جدول ٢: مستويات الشيوع ونسب تغطيتها للنصوص في العربية

حجم الرصيد	نسبة التغطية %
10	12
100	34
1000	66
2000	76
3000	82
4000	86
5000	89
9000	95
14000	98

كما أن نسبة تغطية الأحجام المذكورة من الرؤوس العربية تشبه نسبة تغطية نظيرتها من الرؤوس الإنجليزية بدرجة كبيرة، فهي دليل مؤكد على صدق التغطية للجدول المذكور. غير أننا لم نعثر على دراسات اهتمت بقوائم الشيوع القائمة على الأسرة أو الجذر ونسب تغطيتها للنصوص العربية، إلا أنه من المتوقع جدا أن عددا قليلا من الكلمات الأسرية أو الجذرية ستغطي قدرا أكبر من النصوص، كما يؤكد ذلك ويب وساساو (Webb & Sasao 2017, 36) بالنسبة إلى اللغة الإنجليزية؛ إذ إن أشيع ألف كلمة أسرية تغطي حوالي ٦٥% إلى ٨٥% من النصوص الشفوية والكتابية.

يتضح مما سبق أن نسب التغطية المذكورة تعرفنا بالأحجام المختلفة للرصيد المعجمي وأدوارها وتعتبر مؤشرا جيدا لفاعليتها في تطوير معايير التعليم والتقييم.

٢. الدراسات السابقة:

من المعلوم أن التوافق الطبيعي بين وحدات العد والوحدات الصرفية للغات الهندو-أوربية وعدم توافقها مع اللغة العربية كان في صالح المدونات والمعاجم الأجنبية وتحديد مداخلها، حيث أدى ذلك إلى تطويرها ومن ثم إفادتها في تحديد الظواهر المختلفة لتعلم المعجم وكشف استراتيجيات بناء الرصيد المعجمي. وفي المقابل صار الأمر معقدا جدا بالنسبة إلى ضبط القوائم العربية وتنظيم مداخلها رغم أن الحاجة ملحة إلى استخدام الوحدات للضبط والتنظيم وفق استراتيجيات التعليم والتقييم. وبالتالي نعود إلى سؤال البحث: ما هي الوحدات التي بإمكاننا الاعتماد عليها لبناء الرصيد المعجمي لمتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها؟

وبما أن دراستنا حول بناء الرصيد المعجمي تركز على استراتيجيات التعليم والتقييم، والكلمات الشائعة أو قوائم الشيوع المبنية على وحدتي الرأس والأسرة هي التي تعول عليها الأدبيات في تصميم الاختبارات والمناهج، صار

من المتقرر ذكر التفاصيل المنهجية المرتبطة بوحدتي الرأس والأسرة كما ناقشتها الدراسات السابقة في سياق اللغة العربية. لكن الدراسات العربية تعتمد على الجذر بدل الأسرة، لأن الجذر وحدة صرفية عربية مميزة، ثم إنه يشبه الأسرة في الاحتواء الشامل للكلمات، وبالتالي تتحدد استراتيجيات بناء الرصيد المعجمي في اللغة العربية في وحدتي الرأس والجذر، كما يؤكد على ذلك (بوعناني وآخرون ٢٠١٥، ٢٥-٢٦) بأن المعلومات الصرفية في اللغة العربية تتمركز في بناء مكونات المعجم الذهني على مستويين إثنين:

١- مستوى الفصل بين بابي التصريف والاشتقاق. كما هو الحال في وحدة الرأس، حيث يميز فيها بين الوعي التصريفي المرتبط بالزمن (الماضي والحاضر والمستقبل) والجنس (المذكر والمؤنث) والعدد (المفرد والمثنى والجمع) والتعيين (المعرفة والنكرة)، والوعي الاشتقاقي المرتبط بالمسالك الدلالية بالاعتماد على الأوزان والصيغ المشتقة. فالفصل بين الوعي التصريفي والاشتقاقي في اللغة العربية يثير التساؤل حول ما إذا كانا يتطوران معا أم بشكل منفصل.

٢- مستوى اعتماد الجذور الأصول وهذا بطبيعة الحال من تصنيفات وحدة الجذر. ويركز فيه على تصنيف الجذور الثلاثية أو الرباعية أو الخماسية.

وبناء على المستويين يمكن القول بأن الاعتماد على مستوى وحدة الجذر كوحدة لعد الكلمات في قوائم المعرفة الإدراكية يكون صالحا لمتعلمي العربية من الناطقين بها، كما تثبته دراسة (Idrissi & Kehayia 2004) أن الجذر الثلاثي المكون من ثلاثة صوامت هو المكون الصرفي الأساسي في تشكيل الكلمات العربية وتنظيم الوحدات المعجمية وتمثيلها في المعجم الذهني للناطقين بالعربية، غير أن الاعتماد عليها في قوائم المعرفة الإنجازية تعيد نفس تساؤلات الاعتماد على وحدة أسرة الكلمات كما فصلناها سابقا، للتشابه بين الوحدتين في احتوائهما الشامل للأعضاء المشتركة في الجذر والأسرة تصريفا واشتقاقا.

ويناقش معصراوي وميلتون (Masrai & Milton 2016, 18-23) مدى تناسب وحدة الرأس ومصداقيتها في اللغة العربية مقارنة باللغات الهندو-أوروبية وفق إحصاءات أجراها على قوائم الشيوع المبنية على وحدة الرأس لمعرفة نسب تغطيتها للنصوص العربية والأجنبية، فيؤكدان على أن نسب التغطية (Lexical Coverage) للأحجام المختلفة من القوائم تتشابه إلى حد كبير بين اللغة العربية والانجليزية واليونانية. ومع ذلك فهما يريان بأن بناء الرصيد المعجمي في اللغة العربية بالاستناد إلى القوائم المبنية على وحدة الرأس يقلل من شأن استراتيجيات التعليم والتقييم في اللغة العربية. لأن إجراءات التصريف والاشتقاق في العربية أكثر قياسية (Regular) وشمولا (Extensive) من اللغة الإنجليزية، حيث الوعي التصريفي والاشتقاقي يتطوران معا من دون فصل بينهما في المراحل المبتدئة بالنسبة إلى متعلمي العربية من الناطقين بها بفضل التعرف على الجذور العربية، أما في اللغات الإنجليزية واليونية، فالكلمات الأساسية (Base Words) المبنية على وحدة الرأس[١] (lemma) يتم تعلمها والتعرف عليها وتخزينها في المراحل المبتدئة، أما الكلمات المشتقة التي تنضوي تحت وحدة الأسرة (Family)، فتكتسب في المراحل المتقدمة بشكل مستقل عن الكلمات الأساسية. هذا فيما يتعلق ببناء الرصيد المعجمي لمتعلمي العربية من الناطقين بها.

[١] أغلب الأبحاث والدراسات تعتمد تعريب المصطلح (الليمة) لكن المعتمد لدينا في البحث مصطلح الرأس مقابل الليمة، حيث تعد بها رؤوس الكلمة التي تنضوي تحتها تصريفات عديدة بشرط ألا تتغير مقولتها، كما سيأتي تفاصيلها.

أما ما يخص متعلمي العربية من غير الناطقين بها فإننا نعتقد أن مستوى الاعتماد على وحدة الجذر كوحدة في قوائم المعرفة الإدراكية لا يتناسب معهم كاستراتيجية للتعليم والتقييم، ومع تعرفهم على الجذور العربية والنظام الصرفي العربي في المراحل المبكرة إلا أن الوعي التصريفي والاشتقاقي يتطوران لديهم بشكل منفصل. فيتطور مستوى الوعي التصريفي والقدرة الإنجازية التصريفية أولا في المراحل المبتدئة ثم مستوى الوعي الاشتقاقي والقدرة الإنجازية الاشتقاقية في المراحل المتقدمة. ونستدل على ذلك برأي دانغ وويب (Dang & Webb 2016, 2) حول محدودية الوعي الصرفي لدى متعلمي اللغة الثانية والاحتياج إلى تبني وحدة الرأس (Lemma) التي تفصل بين الوعي التصريفي والاشتقاقي وتلتزم بالحدود المقولية بين الكلمات المشتركة في الجذر.

٣. البعد التطبيقي للبحث:

١,٣. أهداف البحث وفرضياته:

يهدف البحث إلى وضع استراتيجيات ومستويات لبناء الرصيد المعجمي لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها من خلال اكتشاف الوحدات المعجمية التي يبنى عليها الرصيد المعجمي في المستويات المختلفة من المتعلمين، واضعا في الاعتبار التساؤلات التالية: ما هي الكلمات التي ينبغي معرفتها في المستويات المبتدئة أو المتقدمة؟ وما هي الوحدات التي نعتمد عليها لبناء الرصيد المعجمي وفق مستويات المتعلمين المختلفة؟

ويفترض البحث بأن استراتيجيات بناء الرصيد المعجمي ومستويات الوعي والإنجاز الصرفي لدى متعلمي اللغة الثانية تختلف عن متعلمي اللغة الأولى، وأن الوعي التصريفي والوعي الاشتقاقي يتطور لدى متعلمي اللغة الثانية بشكل منفصل في حين أنهما يتطوران معا لدى متعلمي اللغة الأولى.

٢,٣. منهجية البحث:

تعتمد منهجية الاشتغال في البحث على ركيزتين أساسيتين:

- تحديد مستوى مهارة الكتابة والرصيد المعجمي للمتعلم؛
- اكتشاف الاستراتيجية المحددة لبناء الرصيد المعجمي وفق مستويات المهارة.

ولذلك أجرينا ثلاثة اختبارات على عينة مكونة من ٤٠ طالبا من خريجي الجامعات القومية العربية ببنغلاديش[١] الذين يواصلون دراساتهم العليا:

- اختبار مهارة الكتابة، حيث يطلب فيه كتابة مذكرة يومية أو مقال نقاشي حول إيجابيات وسائل التواصل الاجتماعي وسلبياتها
- واختباران للرصيد المعجمي (نعم/لا[٢] - Y/N والاختيار من متعدد[٣] - MC).[١]

---

[١] تنتشر الجامعات القومية العربية في بنغلاديش منذ استقلالها، وقد كانت تعد مثابة وحيدة لطالبي علم الشريعة في شبه القارة الهندية. تتبع هذه الجامعات في نظامها التعليمي ومناهجها لجامعة "دار العلوم ديوبند" التي تقع في يوبي – الهند، ولها مشروع ناجح ونظام مبتكر في تعليم الشريعة الإسلامية لغير العرب، والذي يحتم التركيز على تعليم اللغة العربية بشكل أساسي وعلى كافة الوسائل الحديثة المعنية بالقرآن والسنة وتبليغهما (شعيب ٢٠١٨).

[٢] اختبار نعم/لا (Y/N) هو نموذج اختبار معد لغرض قياس الرصيد المعجمي الإدراكي للمختبَر، حيث تقدم له قائمة من الكلمات التي تغطي مستويات شيوع محددة ويطلب منه تأشير الكلمات التي يعرفها بعلامة نعم والتي لا يعرفها بعلامة لا. ويسمى هذا النوع من التقييم نموذج فحص القائمة (Checklist) (Eyckmans 2004, 18-19).

[٣] اختبار مصمم لغرض قياس الرصيد المعجمي الإدراكي للمختبر، ويأتي السؤال على هيئة كلمة متبوعة بجملة أو مثال تستخدم فيه هذه الكلمة، وأمام كل سؤال قائمة من الأجوبة على هيئة تعريفات، وعلى المشارك أن يختار التعريف المناسب

فتقدم الاختبارات الثلاثة ورقيا/ كتابة، مراعاة للتجانس في صيغ الاختبار (شفوية أو كتابية) بين جانبي الرصيد المعجمي ومهارة الكتابة. ولأجل تقوية الصدق الهيكلي والتزامني لاختبارات الرصيد المعجمي اعتمدنا على اختبارين في جانب الرصيد المعجمي، وأسندناهما إلى نفس القائمة.

١,٢,٣. تصميم اختبارات الرصيد المعجمي:

وفي سياق تصميم النموذجين Y/N وMC وتقييمهما استفدنا كثيرا من تجربة ريكس (Ricks 2015) عن "تطوير اختبارات الشيوع في جانبي الحجم (الرصيد المعجمي) والعمق لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها".

فاخترنا كلمات الاختبارين للرصيد المعجمي من قائمة أكثر خمسة آلاف كلمة شائعة عربية لباكوالتر وباركنسون (Buckwalter & Parkinson 2011) المبنية على وحدة الرأس (Lemma) انطلاقا من رأي دانغ وويب (Dang & Webb 2016, 2) حول محدودية الوعي الصرفي لدى متعلمي اللغة الثانية والاحتياج إلى تبني وحدة الرأس. أما اختيار الكلمات الشائعة دون غيرها لاختبار الرصيد المعجمي فلأن جدول الشيوع ينقذ الباحث من الانحياز في اختيار الكلمات إلى صنف معين أو إلى كتاب معين. واعتمادنا على حجم خمسة آلاف كلمة شائعة يعود إلى أنه جيد من ناحية الصدق والصلاحية حيث يغطي ما نسبته ٨٩% من النصوص العربية، وفي الوقت نفسه فإنه حجم متوسط ومناسب للاختبارات قصيرة الأمد. وبالتالي تُوزع الخمسة آلاف كلمة الشائعة على خمس مستويات ألفية؛ بواقع ألف كلمة في كل مستوى، ونقوم بتقييم معرفة المختبر وتشخيصها وتحديد الرصيد الذي يمتلكه في كل مستوى منها باختبار منفصل، وذلك باختيار ٣٠ كلمة من كل مستوى.

وبعد أن اتفقنا على إجراء خمسة اختبارات موزعة على خمسة مستويات؛ بواقع ثلاثين كلمة في كل اختبار، علينا أن نحدد الصنف المقولي لهذه الكلمات الثلاثين انطلاقا من وحدة الرأس. وبهذا الصدد فقد اعتمدنا النسبة التي اعتمدها شميت (Schmitt 2001) بين عدد الأسماء والأفعال والصفات في كل اختبار، وهي نسبة (5:3:2)، أي خمسة أسماء مقابل ثلاثة أفعال وصِفَتين.

٢,٢,٣. تصميم اختبار مهارة الكتابة

في اختبار مهارة الكتابة، طلبنا من المشاركين الكتابة في أحد موضوعين: إما مقالة نقاشية حول وسائل التواصل الاجتماعي إيجابياتها وسلبياتها، أو مذكرة يومية لوصف حدث مهم في حياتهم، وذلك في حدود (٥٠٠) كلمة، فيختار أحدهما للإجابة. وبما أن الهدف -على الوجه الأعم- من الاختبار هو قياس الكفاءة اللغوية لا قياس النشاط اللغوي، فلا فرق عندنا في التحليل بين من اختار الكتابة الأدبية أو العلمية، إذ لا ينصب التحليل هنا على الاختبار كأنشطة تواصلية، وإنما باعتباره كفاءة تواصلية.

وقد استبعدنا جانب الكتابة الوظيفية - مثل: طلب الوظيفة - من الخيارات المذكورة في الاختبار، نظرا إلى الحجم المطلوب كتابته وهو ٥٠٠ كلمة، وعادة تكون الكتابة الوظيفية قصيرة لا يتجاوز حجمها ١٥٠ كلمة، فمن الصعب رصد مستوى الكفاءة بهذا الحجم الصغير من الكتابة، وبالتالي اخترنا ٥٠٠ كلمة، أي ما يعادل صفحتين بحجم الخط ١٦.

لكلمة السؤال من ضمن خيارات الأجوبة، علما بأنه لا يوجد سوى تعريف واحد صحيح مناسب للكلمة والباقي مشتتات (Distractors). وبالتالي فالسؤال يتضمن جملة تحتوي على الكلمة المقصودة والإجابات متعددة ما بين صحيحة ومضللة. يسمى هذا النوع من التقييم نموذج الاختيار من متعدد (MC=Multiple Choice) (Nation 2012).

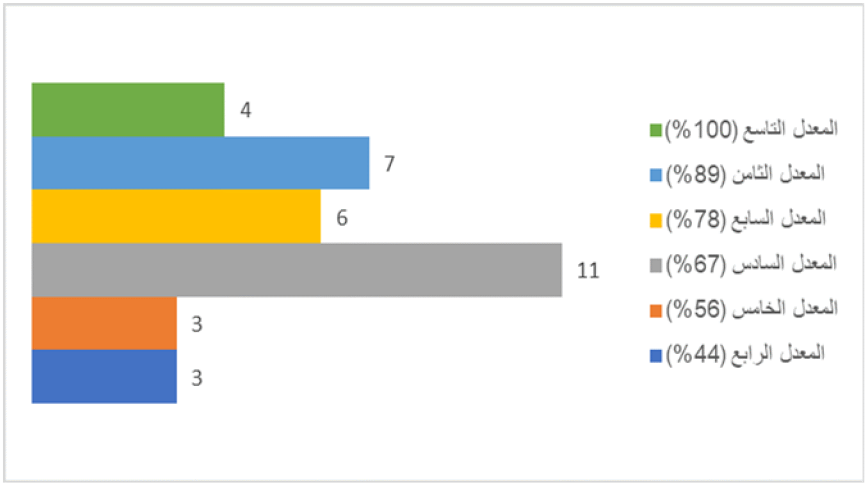
[١] الهدف من إجراء الاختبارين هو الحصول على الصدق الهيكلي والتزامني لاختبارات الرصيد المعجمي ونتائجها، لأن اختبارات الرصيد المعجمي بطبيعتها وأدواتها ظنية غير قطعية، أي ضعيفة الدلالة، إذ لا يوجد دليل مباشر على ما يتم قياسه فيها بالتحديد. ولذلك يحتاج الباحثون إلى القيام بخطوات أخرى للتغلب على الضعف في الهيكل أو سلوك المشاركين.

أما معايير التقييم في اختبار مهارة الكتابة فتمت بالتنسيق مع واصفات (Descriptors) الاختبار المعياري الآيلتس (IELTS) والإطار المرجعي الأوروبي العام للغات (CEFR). ومن أجل ملاءمة معايير التقييم في اختبار مهارة الكتابة مع حجم البحث ومحدودية الزمن – أي أخذ القدر المناسب من المعايير لمعالجتها في ظرف الباحث وبحثه، فمن المستحيل التعامل مع جميع المعايير اللغوية وغير اللغوية لتقييم مهارة الكتابة في بحث واحد - تم حصر معايير التقييم في الكفاءة المعجمية بشكل أساسي.

٤. نتائج الدراسة

١,٤. عرض النتائج

فيما يخص اختبار مهارة الكتابة قمنا بعملية التقييم فيه على تسع معدلات (Band scores) من ١ إلى ٩ على غرار معدلات الآيلتس (IELTS) التسعة، فنصف المشاركين، أي ١٧ منهم، حصلوا معدلات من المستوى المتوسط، والنصف الآخر حصلوا معدلات من المستوى المتقدم، بينما لم يحصل أحد على معدلات من المستوى المبتدئ. وعليه فقد توزعت معدلات المشاركين على النحو الآتي:

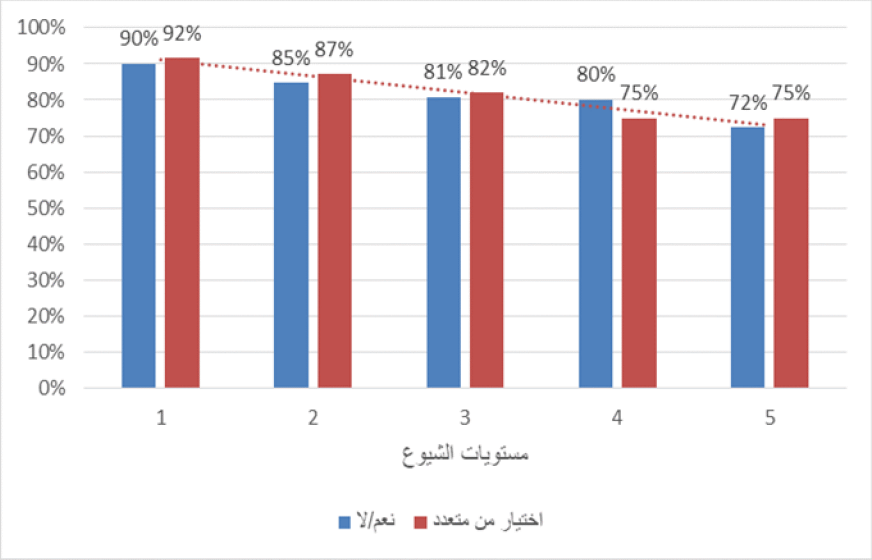


الشكل رقم ١: توزيع المعدلات على المشاركين في اختبار مهارة الكتابة

يبين هذا الشكل عدد المشاركين الحائزين على كل معدل، وبيان النسب المئوية لهذه المعدلات، ويظهر فيه انحصار أدائهم على المعدلات الستة الأخيرة.

. أما اختبارات الرصيد المعجمي فترصد فيها الدرجات بجمع الدرجات الفردية التي حصل عليها المشارك في كل مستوى من مستويات الشيوع الخمسة وحساب الدرجة الكلية من مجموعها. وبما أن اختبارَي الرصيد المعجمي يقاسان بنفس القائمة المبنية على **وحدة الرأس** فإن من المناسب أن نعرض نتائجهما معا.

الشكل التالي يبين متوسط درجات المشاركين في مستويات الشيوع الخمسة في Y/N وMC:



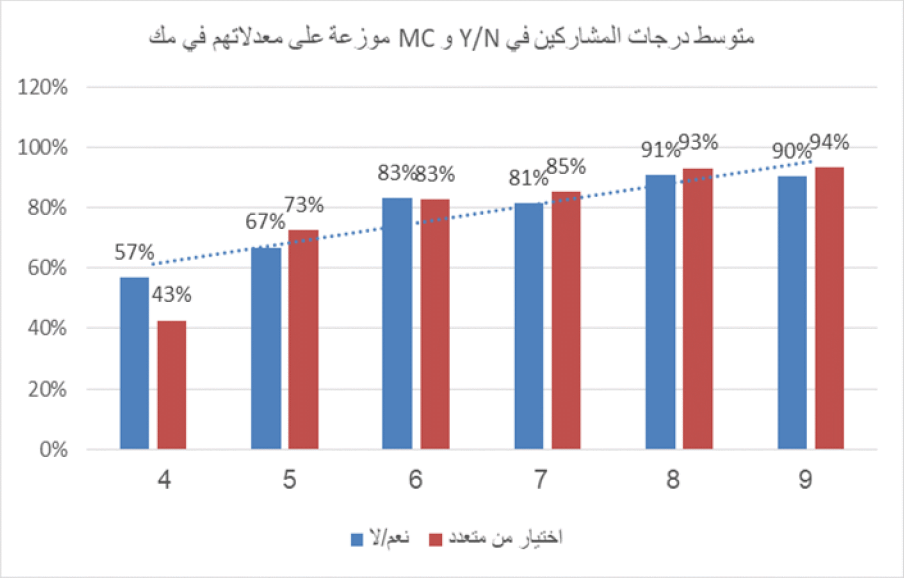
الشكل رقم ۲: متوسط درجات المشاركين في مستويات الشيوع الخمسة في Y/N و MC

نلاحظ في هذا الشكل انحدارا تدريجيا في درجات مستويات الشيوع للاختبارين ما يدل على مصداقية القائمة، كذلك صدق وحدة الرأس وصلاحيتها في بناء قوائم الشيوع، فكلما كان المعجم أشيع كانت معرفة المشارك بالكلمات أكثر، وكلما كان المعجم أقل شيوعا كانت المعرفة أقل.

لكن قد يتساءل متسائل لماذا التركيز على نوع معين من الرصيد المعجمي وهو الرصيد المعجمي الشائع، في حين أن دراستنا تبحث عن استراتيجيات بناء الرصيد المعجمي مطلقا؟

أقول إن السؤال جوهري ويرتبط بفكرة بناء الرصيد المعجمي على قوائم الشيوع. لأن الكلمات الشائعة تنقذ الدراسة من الانحياز إلى كتاب أو تصنيف معين، ثم إنها تحمل في طياتها مؤشرات تربوية ومعرفية لتعليم المعجم وتعلمه. فالنتيجة الظاهرة في الشكل السابق تفيد بأن قياس الرصيد المعجمي من خلال قوائم الشيوع ومستوياتها قياس صادق وصالح.

الشكل التالي كذلك يؤكد ما ذكرناه آنفا. فالمحور الأفقي يعرض معدلات المشاركين في اختبار مهارة الكتابة، والمحور الرأسي يعرض متوسط درجاتهم في اختباري الرصيد المعجمي:



الشكل رقم ٣: متوسط درجات المشاركين في Y/N و MC موزعة على معدلاتهم في مك

والشاهد من الارتفاع التدريجي المرسوم أنه كلما ارتفع مستوى المعرفة المعجمية زاد مستوى مهارة الكتابة. فهذا دليل واضح على قوة الرصيد المعجمي في تكوين مهارة الكتابة، ومن ثم على صدق منهجية بناء الرصيد المعجمي وتقييمه بوحدة الرأس. فالانحدار والارتفاع المتقاربان من حيث اتجاه القيم (الدرجات) وحجمها في الشكلين (٢) و(٣) دليل واضح على الترابط القوي بين الاختبارين (Y/N) و(MC) حيث حصلنا بينهما على ترابط (Correlation) بنسبة ٧٢%. وذلك يحقق هدفنا من إجراء الاختبارين لتقييم الرصيد المعجمي أي صدق النتائج، كما يؤكد على صدق النماذج ووثوقيتها أيضا. فحصول الصدق والوثوقية في النتائج والنماذج بالمقارنة هي ضرورة منهجية لإثبات صلاحية التصميم والتقييم في اختبارات الرصيد المعجمي، لأنه لا يوجد دليل مباشر على ما يتم قياسه فيها بالتحديد.

٢,٤. التحليل والمناقشة:

من أجل فحص دور الرصيد المعجمي المبني على وحدة الرأس في تكوين مهارة الكتابة وقدرة تفسير مهارة الكتابة بالرصيد المعجمي أجرينا التحليل الانحداري (Regression Analysis) على نتائج المشاركين بين مجموع درجاتهم في Y/N و MC ودرجاتهم في اختبار مهارة الكتابة[١]، حيث حصلنا على تباين (Variance) بنسبة ٥٣%، ما يدل على قوة العلاقة بين نتائج المشاركين وجودة تطابقها. بمعنى أن ٥٣% من مكونات الأداء الكتابي هو الرصيد المعجمي أي أكثر من نصف مكوناته. وبالتالي ثبتت جودة أداء الرصيد المعجمي من وحدة الرأس وقدرته في تكوين مهارة الكتابة وتفسيرها بصفة عامة. إلا أن هذا القدر لا يكفي للإجابة عن السؤال الاستراتيجي للبحث أي ما هي الوحدات التي نعتمد عليها لبناء الرصيد المعجمي وفق مستويات المتعلمين المختلفة؟ هل وحدة الرأس مناسبة لكل مستوى؟

[١] بصفة عامة من دون تحديد المستويات

وللإجابة عليه أجرينا تحليلين آخرين للانحدار بين نتائج المشاركين الذين حازوا على المستويات المتوسطة في اختبار مهارة الكتابة ودرجاتهم الكلية في اختباري الرصيد المعجمي، كذلك بين نتائج المشاركين الذين حازوا على المستويات المتقدمة في اختبار مهارة الكتابة.

وبالتالي لاحظنا أن نتائج الرصيد المعجمي لم تستطع - بشكل جيد - تفسير نتائج المشاركين الذين حازوا على المستويات المتقدمة في اختبار مهارة الكتابة، حيث حصلنا على تباين بنسبة ضعيفة وهي ٣٤%، ما يدل على أن نسبة الرصيد المعجمي في مكونات مهارة الكتابة عند المتقدمين حوالي الثلث فقط. بينما استطاعت نتائج الرصيد المعجمي بشكل جيد تفسير نتائج المشاركين الذين حازوا على المستويات المتوسطة في اختبار مهارة الكتابة، حيث حصلنا على التباين بنسبة ٥٩%، ما يدل على أن نسبة الرصيد في مكونات مهارة الكتابة في المستوى المتوسط أكثر من النصف. وقلنا سابقا بأنه لم يحز أحد من المشاركين على المستويات المبتدئة في اختبار مهارة الكتابة لذلك لم نجر أي تحليل على المستويات المبتدئة. وعلى كل فالسؤال هنا: لماذا لم تستطع نتائج الرصيد المعجمي تفسير أداء المستوى المتقدم من المتعلمين بشكل جيد مقارنة بالمستوى المتوسط؟

وبعد مراجعة أوراق الأجوبة لاختبار مهارة الكتابة للمشاركين من جميع المستويات لاحظنا أمرين اختلف فيهما المستوى المتوسط عن المتقدم. فالمشاركون من المستوى المتوسط – أي B1, B2, B3 - جميعهم اختاروا كتابة مذكرة يومية ولم يختر أحد منهم كتابة المقال عن وسائل التواصل الاجتماعي، والأمر الثاني الملحوظ هو كثرة استخدام الجمل الفعلية والفعل الماضي من الجذر الثلاثي المجرد فيه، والزهد في الجمل الإسمية واستخدام الأسماء والصفات المشتقة. بينما اختار المشاركون من المستويات المتقدمة المذكرات والمقالات كلتيهما، كذلك يوجد توازن ملحوظ في استخدامهم للجمل الإسمية والفعلية واستخدام الأسماء والأفعال والصفات المشتقة منها، وبالنسبة إلى الأفعال يوجد تنوع زمني فيها من الماضي والحاضر والمستقبل، كما يوجد تطور في استخدام الجذور من الثلاثي والرباعي والمجرد والمزيد فيه. وقد لاحظنا أيضا أن معظم المشاركين ممن يستخدمون الفعل المضارع يستخدمون الصفات المشتقة، أما أولئك الذين يستخدمون الفعل الماضي فنادرا ما يستخدمون الصفات. هذا فيما يتعلق بالقدرة الإنجازية للتصريف والاشتقاق.

أما الوعي التصريفي والاشتقاقي للمشاركين فقد وجدنا في أداء اختبارات الرصيد المعجمي ما يؤكد الملاحظات المذكورة آنفا في المنجز التصريفي والاشتقاقي، فالمدونة (B/P) التي اعتمدنا عليها لإجراء اختباري الرصيد المعجمي تحتوي على أشيع خمسة آلاف كلمة، متضمنة ٢٨٠٠ اسم، وما بين ١٠٠٠-١١٠٠ فعل، وكذلك ١٠٠٠-١١٠٠ صفة. ويذكر ريكس (Ricks 2015, 96) أن قلة وجود الأفعال ضمن قوائم الشيوع يعود إلى أن قائمة (B/P) تمثل المعجم المعاصر؛ وفي اللغة العربية المعاصرة يفضل استخدام الاسم الفعلي – أي المصدر - بدل الأفعال. ومع الحضور القليل للأفعال ضمن القائمة إلا أن نسبة الأجوبة بدت صحيحة أكثر في جانب الأفعال مقارنة بالأسماء في اختبار الرصيد المعجمي للمشاركين من المستويات المتوسطة. فالمشارك ط٨ مثلا استطاع أن يتعرف بشكل صحيح على ٦٠% من أسئلة الأفعال في اختبار نعم/لا، أما في جانب الأسماء والصفات فكانت نسبة التعرف ٥٦%.

وبناء على ما سبق يمكن القول بأن هناك ترابطا بين التعرف والاستخدام للأفعال الماضية من الجذر الثلاثي المجرد فيه واختيارهم اليوميات بدل المقالات، لأن اليوميات يناسبها استخدام تلك الأفعال المعبرة عن المواقف الملموسة، وبالتالي يمكننا أن نقول إن استخدام مقولة الأفعال هو من خصائص الكلمات المنجزة والمدركة لدى المستوى المتوسط من متعلمي العربية من غير الناطقين بها.

ونعقب هذا الاستنتاج بسؤال آخر: هل هذا يؤكد أن الجذر الثلاثي هو المكون الصرفي الأساسي في تشكيل الكلمات العربية وتنظيم الوحدات المعجمية وتمثيلها في المعجم الذهني للناطقين بغير العربية مثل الناطقين بها؟

إن ما اطلعنا عليه في نتائج المشاركين من كثرة تعرفهم الأفعال واستخدامها مقارنة بقلة تعرفهم الصفات المشتقة واستخدامها يدل على أن فكرة الجذور قد لا تمثل أساس المعجم الذهني لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها من المستوى المتوسط، لكنها قد تمثل الأساس بالنسبة إلى المستوى المتقدم منهم، لأنهم يعرفون ويستخدمون الأفعال والصفات مع كامل الوعي التصريفي والاشتقاقي. وهذا الأمر يعني أن وحدة الرأس لا تستطيع تفسير الرصيد المعجمي بالنسبة إلى المستوى المتقدم، فالرصيد المعجمي لدى المتقدمين كثير، كما لاحظنا بأن لديهم قدرة الإدراك والإنجاز في التعامل مع الأفعال والصفات المشتقة منها مع كامل الوعي التصريفي والاشتقاقي، ما يدل على ارتقائهم إلى مستوى وحدة الجذر.

وبما أن الرصيد المعجمي لدى المتقدمين أكثر فالخيط الذي ينظم رصيدهم هو الجذر، بخلاف المستوى المتوسط لأن رصيدهم أقل والوعي الصرفي لديهم محدود، فتنتظم الكلمات في ذهنهم حسب المقولات النحوية على نظام وحدة الرأس، وتقتصر قدرة الإدراك والإنجاز لديهم في التعامل مع الأفعال دون الصفات المشتقة منها غالبا. ويدل ذلك على أنهم ما زالوا في مستوى وحدة الرأس حيث يملكون الوعي التصريفي دون الاشتقاقي. ولذلك نلاحظ في نتائج المشاركين بأن وحدة الرأس استطاعت تفسير الرصيد المعجمي وإحاطته بشكل جيد بالنسبة إلى المستوى المتوسط

ومع أن المشاركين في البحث لم تكن من المستوى المبتدئ ولم نجر أي اختبارات وتحاليل على هذا المستوى غير أنه يمكن قياسه على المستوى المتوسط في قلة الرصيد وعدم الوعي الاشتقاقي لديهم.

ويتبين مما ذكرنا أن وجه الضعف في تفسير نتائج الرصيد المعجمي للمستوى المتقدم هو اختيار قائمة خمسة آلاف كلمة شائعة المبنية على وحدة الرأس، لأن القائمة المبنية على وحدة الرأس لا تتكافأ مع المستويات المتقدمة من مهارة الكتابة، وإنما هي مناسبة للمستويات المتوسطة والمبتدئة كذلك، حيث لاحظنا عند تحليل نتائج (Y/N) و(MC) أن المشاركين المصنفين في المستويات المتوسطة من مهارة الكتابة تتفاوت درجاتهم في اختبارات الرصيد المعجمي، أما المصنفون في المستويات المتقدمة فدرجاتهم جميعا عالية في اختبارات الرصيد المعجمي لا تتفاوت إلا قليلا، مما يعني أنهم قد تجاوزوا في تعلم المعجم مستوى الخمسة آلاف كلمة الشائعة إلى مستويات أعلى.

ومن المثير للاهتمام أن المشاركين في البحث رغم دراستهم النظرية للجذور العربية والنظام الصرفي العربي في المراحل المبكرة إلا أن الوعي التصريفي والاشتقاقي يتطوران لديهم بشكل منفصل، كما تبين ذلك لنا من نتائج الاختبارات المذكورة آنفا، حيث يتطور مستوى الوعي التصريفي والقدرة الإنجازية التصريفية أولا في المراحل المبتدئة، ثم يتطور مستوى الوعي الاشتقاقي والقدرة الإنجازية الاشتقاقية في المراحل المتقدمة. وهذا بخلاف متعلمي العربية من الناطقين بها حيث الوعي التصريفي والاشتقاقي لديهم يتطوران معا في المراحل المبكرة من دون فصل بينهما.

خلاصات

معظم الدراسات المنجزة في سياق اختبارات الرصيد المعجمي جعلت من متعلمي العربية من الناطقين بها عينة وأثبتت أن وحدة الجذر هي الأساس في تشكيل الكلمات العربية لديهم. غير أن دراستنا تتميز من ناحية الفئة المستهدفة والوحدة المعتمدة فيها، مفترضة بأن استراتيجيات بناء الرصيد المعجمي وتطور الوعي والإنجاز الصرفي لدى متعلمي اللغة الثانية تختلف عن متعلمي اللغة الأولى.

وقد استخلصنا من خلال هذه الدراسة الميدانية الوحدات التي ينبني عليها الرصيد المعجمي في المستويات المختلفة من مهارة المتعلمين على الوجه الأخص، حيث نعتبرها استراتيجيات لبناء الرصيد المعجمي وفق الموجهات الآتية:

- تعد وحدة الرأس (Lemma) التي تقوم على أساس التصنيف المقولي في حساب الكلمات الشائعة وترتيبها استراتيجية مناسبة لبناء الرصيد المعجمي في المستويات المبتدئة والمتوسطة.
- تعد وحدة الجذر (Root) التي تقوم على أساس التصنيف الصرفي في حساب الكلمات الشائعة وترتيبها استراتيجية مناسبة لبناء الرصيد المعجمي في المستويات المتقدمة.
- وبناء على ذلك تقرر لدينا أن الوعي التصريفي والقدرة الإنجازية التصريفية لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها يتطور في المستويات المبتدئة حيث ينتظم الرصيد المعجمي في الذهن بناء على وحدة الرأس، ثم يتطور الوعي الاشتقاقي والقدرة الإنجازية الاشتقاقية في المستويات المتقدمة حيث ينتظم الرصيد المعجمي في الذهن بناء على وحدة الجذر. ونستنتج من ذلك أن استراتيجيات بناء الرصيد المعجمي ومستويات الإدراك والإنجاز الصرفي لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها مختلفة عن متعلمي العربية من الناطقين بها، فالوعي التصريفي والوعي الاشتقاقي يتطوران لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها بشكل منفصل في حين أنهما يتطوران لدى متعلمي العربية من الناطقين بها بشكل متزامن.
- وأيضا توصل البحث إلى مجموعة من النتائج الأخرى المهمة تتلخص فيما يلي:
- العلاقة بين الرصيد المعجمي ومهارة الكتابة علاقة خطية، فزيادة حجم المعجم تطّرد مع زيادة مهارة الكتابة.
- نسبة الرصيد المعجمي في مكونات مهارة الكتابة ٥٣%.
- وتؤكد النتائج المذكورة نتائجَ الدراسات السابقة التي أجريت على اللغات الأجنبية (ميلتون[١] (٢٠١٠) وستاير[٢] (٢٠٠٨))، مما يعني أن العلاقة بين الرصيد والكتابة في سياق تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها مماثلة لنظائرها في سياق تعلم اللغات الأجنبية. كما تكتشف من قوة العلاقة بين الرصيد المعجمي ومهارة الكتابة وجودة التطابق بينهما في نتائج المشاركين؛ جودةُ أداء الرصيد المعجمي القائم على وحدة الرأس وقدرته في تكوين مهارة الكتابة وتفسيرها لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها بصفة عامة.

إن هذه النتائج والخلاصات عموما تبرز دور الرصيد المعجمي في تطوير المهارات التعبيرية لدى طلبة الجامعات القومية العربية ببنغلاديش، وضرورة الاعتماد على استراتيجيات بناء الرصيد المعجمي وفق مستويات المتعلمين في مناهج تعليم اللغة العربية لتلك الجامعات. فإهمال المكون المعجمي الذي هو أكثر من نصف مكونات مهارة الكتابة وقصر التركيز على المكونات اللغوية الأخرى سبب قوي لفشل المناهج التقليدية في تحقيق الأهداف التعليمية.

حدود البحث وآفاقه

النتائج التي توصلنا إليها تمثل تحديدات أولية في سياق البحث، وربما تفتح آفاقا جديدة للباحثين المتخصصين. فالاختبارات المجراة في جانب الرصيد المعجمي كانت مصممة على قائمة الشيوع المبنية على وحدة الرأس فقط، حيث يبقى إجراء اختبارات الرصيد المعجمي بالاعتماد على وحدة الجذر حاجة منهجية لا بد منها للتأكد من

[١] اكتشف التباين بنسبة ٥٠% بين الرصيد المعجمي ومهارة الكتابة، بمعنى أن ٥٠% من مكونات الأداء الكتابي هو الرصيد المعجمي.
[٢] اكتشف التباين بنسبة ٥٢% بين الرصيد المعجمي ومهارة الكتابة، بمعنى أن ٥٢% من مكونات الأداء الكتابي هو الرصيد المعجمي.

صدق النتائج المذكورة بشكل أدق وأعمق، وأيضا لأجل فحص دور الرصيد المعجمي الشائع المبني على وحدة الجذر في تكوين مهارة الكتابة بكافة مستوياتها. كما أن موضوع الوعي التصريفي للمستويات المبتدئة والمتوسطة والوعي التصريفي والاشتقاقي للمستويات المتقدمة يحتاج إلى تعمق أكثر بإجراء اختبارات ميدانية أخرى واضعا في الاعتبار التساؤلات الآتية:

هل توجد دواعي تربوية وتعليمية في سياق تعليم الكلمات العربية لغير الناطقين بها للاعتماد على التصنيفات الأجنبية للمقولات النحوية بذكر الصفات قسيما للأسماء؟ كيف يتطور المعجم العربي لديهم من منظور المقولات النحوية؟

ما حدود الوعي التصريفي والوعي الاشتقاقي في اللغة العربية؟ هل يتطوران معا في المهارات اللغوية لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها؟ أم أن الوعي التصريفي في المهارات يحصل في المستويات المبتدئة والوعي الاشتقاقي في المستويات المتقدمة؟

المصادر و المراجع:

بوعناني، مصطفى، زغبوش، بنعيسى، وعلوي، إسماعيل (٢٠١٥). المعجم الذهني واللغة العربية. منشورات مختبر العلوم المعرفية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز – جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس - المغرب.

شعيب، م. (٢٠١٨). "الاعتراف الحكومي لشهادات المدارس القومية في بنغلاديش". موقع ساسة بوست. الرابط: https://www.sasapost.com/opinion/governmental-recognition-of-national-schools/

References

Abdul Razak, Zainur Rijal, (2011). *Modern Media Arabic: a Study of Word Frequency in World Affairs and Sports Sections in Arabic Newspaper*. PhD dissertation. University of Birmingham.

Al-Sulaiti, L. and E. Atwell. (2005) "*Extending the Corpus of Contemporary Arabic.*" In Proceedings of Corpus Linguistics Conference, Birmingham: University of Birmingham.

Bouanani, Mustafa, Zaghboush, Benaissa, and Alawi, Ismail (2015). *Mental lexicon and the Arabic language*. Publications of the Cognitive Science Laboratory, College of Arts and Humanities, Zahr Al-Mahraz - Sidi Muhammad bin Abdullah University, Fez - Morocco.

Dang, T. N. Y., & Webb, S. (2016). Making an essential word list for beginners. In I. S. P. Nation (Ed.), *Making and using word lists for language learning and testing* (pp. 153–167). Amsterdam: John Benjamins.

Eyckmans, J. (2004). *Measuring Receptive Vocabulary Size: Reliability and Validity of the Yes/No Vocabulary Test for French-speaking Learners of Dutch*. The Netherlands: LOT.

Guillou, Liane, & Fraser, Alaxender. (2016). *Inflection and derivation*. CIS, Ludwig-Maximilians-Universität München. Pp1-5.

Idrissi, A. & Kehayia, E. (2004). Morphological units in the Arabic mental lexicon: Evidence from an idividual with deep dyslexia. *Brain and Language, 90*, 183-197.

Lextutor, (2017). "Families v. lemmas". Link: https://www.lextutor.ca/familizer/define.html#:~:text=A%20family%20is%20a%20group,with%20different%20parts%20of%20speech.&text=A%20lemma%20is%20like%20a,from%20different%20parts%20of%20speech.

Masrai, A. & Milton, J. (2016). "How Different Is Arabic from Other Languages? The Relationship between Word Frequency and Lexical Coverage". *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3:1, pp.15-35

Milton J., Wade, J. & Hopkins, N. (2010). Aural word recognition and oral competence in a foreign language. In R. Chacón-Beltrán, C. Abello-Contesse, & M. Torreblanca-López (Eds.), *Further insights into non-native vocabulary teaching and learning* (pp. 83-98). Bristol: Multilingual Matters.

Milton, J. (2013). "*Measuring the contribution of vocabulary knowledge to proficiency in the four skills*". L2 Vocabulary Acquisition, Knowledge and Use. Eurosla Monographs Series 2.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, I. S. P. (2007). "Fundamental issues in modelling and assessing vocabulary knowledge". In Daller, H., Milton, J. and Treffers-Daller, J. (Eds.). *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge.* Cambridge; Cambridge University Press.

Nation, P. (2012). *'The vocabulary size test'*. (PDF, without publication information).

Oxford reference, (2020). Oxford University Press. Link: https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803110417743

Pignot-Shahov, Virginie (2012). "Measuring L2 Receptive and Productive Vocabulary Knowledge". *Language Studies Working Papers.* Vol.4, Pp.37-45

Ricks, R. (2015). *The Development of Frequency-Based Assessments of Vocabulary Breadth and Depth for L2 Arabic*. Ph.D. thesis, Georgetown University, Washington.

Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary. A Vocabulary Research Manual.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Schmitt, N., Schmitt, D., & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the vocabulary levels test. *Language Testing, 18*(1), 55–88.

Shoaib, M. (2018). "*Government recognition of national school certificates in Bangladesh.*" Politicians Post website. Link: https://www.sasapost.com/opinion/governmental-recognition-of-national-schools /

Stæhr, L. S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *Language Learning Journal*, *36*(2), 139-152.

Webb, S., Sasao, Y., & Balance, O. (2017). 'The updated vocabulary levels test: developing and validating two new forms of the VLT'. *International Journal of Applied Linguistics.* 168:1, 33 – 69. John Benjamins Publishing Company.

المدونات:

المدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

https://corpus.kacst.edu.sa/about.jsp

BNC Consortium, (1994). first edition. http://www.natcorp.ox.ac.uk/corpus/index.xml?ID=consortium

BNC Consortium, (2007). Retrieved from The British National Corpus, version 3 (BNC XML Edition): http://www.natcorp.ox.ac.uk/

Buckwalter, T., & Parkinson, D. (2011). *A frequency dictionary of Arabic: Core vocabulary for learners*. Routledge.

Kilgarriff, A. (2006). *BNC database and word frequency lists* [Online]. http://www.kilgarriff.co.uk/bnc-readme.html#lemmatised.

Sharoff, S. (2006). Creating general-purpose corpora using automated search engine queries. In. Baroni, M. & Bernardini, S. (eds.) *WaCky! Working papers on the Web as corpus.* (pp. 63-98). Gedit, Bologna.

HOW TO CITE THIS ARTICLE
Bouanani, M., & Ashrafuzzaman, T. (2021). Vocabulary Building Strategies According to Learners' Levels in Writing Skill A field study on non-native Arabic learners in Bangladesh. *Language Art*, 6(1): 7-30, Shiraz, Iran. [in Arabic]
DOI: 10.22046/LA.2021.01
URL: https://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/246

Language Art, 6(1): pp. 7-30, 2021, Shiraz, Iran
DOI: 10.22046/LA.2021.01 DOR: 98.1000/2476-6526.1399.6.7.18.1.1575.32
فصلنامه هنر زبان، دوره ۶، شماره ۱، سال ۲۰۲۱، از صفحه ۷ تا ۳۰

استراتژی‌های ساخت واژگان با توجه به سطح زبان‌آموزان در مهارت نوشتن

(یک مطالعه میدانی در مورد زبان‌آموزان غیرعرب زبان در بنگلادش)

طلحه اشرف الزمان

دانشجوی کارشناسی ارشد گروه زبان عربی، دانشکده علوم و هنرها، دانشگاه قطر، دوحه، قطر.
(عضو تیم تحقیقاتی زبان‌شناسی و علوم شناختی)

دکتر مصطفی بوعنانی[1]©

استاد زبان‌شناسی عربی، زبان‌شناسی شناختی و تعلیمی زبان‌ها، کالج علوم و هنرها، دانشگاه قطر، دوحه، قطر.

(تاریخ دریافت: ۸ آبان ۱۳۹۹؛ تاریخ پذیرش: ۲۸ آذر ۱۳۹۹؛ تاریخ انتشار: ۱۰ اسفند ۱۳۹۹)

این مطالعه سعی دارد جهت توسعه اندوخته واژگانی در سطوح مختلف یادگیری زبان عربی، بر اساس سه آزمون؛ سوالات بله یا خیر، چند گزینه‌ای و آزمون تشریحی استراتژی‌های مناسب را بدست آورد، که بر روی نمونه‌ای از زبان‌آموزان غیرعرب زبان آزمایش شده است. فرض مطالعه این است که ساخت واژگان و استراتژی‌های یادگیری با توجه به گروه هدف یادگیرندگان (عرب زبان یا غیرعرب زبان) متفاوت است. هدف از این مطالعه توسعه استراتژی‌های خاص برای ساخت پیکره و لیست لغات است که به طراحی و ارزیابی برنامه‌های درسی کمک می‌کند. نتایج آزمون‌های ذکر شده قدرت رابطه بین کمیت واژگان و مهارت نوشتن را اثبات کرده است زیرا کمیت واژگان ۵۳٪ به تفسیر مهارت نوشتن کمک می‌کند. این بدان معناست که کمیت واژگان بیش از نیمی از عوامل مهارت نوشتن را تشکیل می‌دهد. علاوه بر این، روند کشف جزئیات رابطه بین این دو، ما را به استراتژی‌های مناسب برای ایجاد و توسعه کمیت واژگان با توجه به سطح زبان‌آموزان، راهنمایی می‌کند که لیست‌های بسامد مبتنی بر لما به عنوان یک واحد شمارش، برای آموزش و ارزیابی زبان‌آموزان سطح مبتدی و متوسط مناسب‌تر هستند، در حالی که لیست‌های بسامد مبتنی بر ریشه لغات برای زبان‌آموزان پیشرفته مناسب‌تر است.

واژه‌های کلیدی: اندوخته واژگانی، لیست بسامد، واحد لما، واحد ریشه، زبان آموزان غیرعرب.

© (نویسنده مسؤول)
[1] Email: mbouanani@qu.edu.qa

Language Art, 6(1): pp. 7-30, 2021, Shiraz, Iran
DOI: 10.22046/LA.2021.01 DOR: 98.1000/2476-6526.1399.6.7.18.1.1575.32
Article No.: 61.21.139912.730

ORIGINAL REVIEW

Vocabulary Building Strategies According to Learners' Levels in Writing Skill
(A field study on non-native Arabic learners in Bangladesh)

Talha Ashrafuzzaman
MA student in Arabic language Department. College of Arts and Sciences -Qatar University (Doha- Qatar). (Member of Linguistics and Cognitive sciences Research team.)

Dr. Mostafa Bouanani[1]©
Professor of Arabic Linguistics, Cognitive Linguistics & Didactic of Languages, College of Arts and Sciences, Qatar University, Doha, Qatar.

(Received: 29 October 2020; Accepted: 18 December 2020; Published: 28 February 2021)

This study tries to discover the appropriate strategies for developing vocabulary size (word bank) in different levels of Arabic language learning, depending on three tests: Y/N (Yes or No test), MC (Multiple choice test), and writing skill test, that were given to a sample of non-native Arabic learners. The assumption of the study is that vocabulary building and learning strategies vary according to the target group of learners, i.e. whether they are native or non-native speakers of Arabic. The study aims to develop specific strategies for building corpora and word lists that help in curriculum design and evaluation. The results of the mentioned tests proved the strength of the relation between vocabulary size and writing skill as the former explains as much as 53% of the later. This means vocabulary size forms more than half of writing skill factors. Additionally, the process of discovering the details of the relation between the two gave us insights into the proper strategies for building and developing vocabulary size according to learners' levels, indicating that frequency lists based on the lemma as a counting unit are more suitable for teaching and evaluation for learners from beginner and intermediate levels, while root-based frequency lists are more appropriate for advanced learners.

***Keywords*:** Vocabulary Size, Frequency Lists, Lemma Unit, Root Unit, Non-Native Arabic Learners

[1] Email: mbouanani@qu.edu.qa © (Corresponding Author)