تقويم المعجم العقلي للطلاب المعلمين وتصور مقترح لتنميته

إعداد

د/ محمد السيد الزيني

أستاذ مساعد بقسم المناهج

كلية التربية - جامعة المنصورة

تقويم المعجم العقلي للطلاب المعلمين وتصور مقترح لتنميته

إعداد

د/ محمد السيد الزيني

أستاذ مساعد بقسم المناهج كلية التربية جامعة المنصورة

أولا: المشكلة وخطة دراستها:

مقدمة:

المفردات اللغوية هي العنصر الثاني من عناصر اللغة – بعد الأصوات والحروف–، وهي العنصر الدلالي الأول الذي يكتسبه المتعلم، إذ لا يتم تعلم الحروف والأصوات دون توظيفها في مفردات ذات معنى تبين جدوى تعلمها؛ لذا يعد تعلم المفردات اللغوية مطلبا أساسيا من مطالب تعلم اللغة، وشرطا من شروط إجادتها.

والمتعلم الذي يمتلك سعة أكبر من المفردات اللغوية – إذا تساوت كل العوامل الأخرى – أكثر احترافا في مجال كبير من المهارات اللغوية مقارنة بذوي السعة الأقل (Meara, 1996, 37).

وثمة أدلة تدعم إسهام المفردات اللغوية بشكل دال في كل أوجه الكفاءة اللغوية، فلا تكتسب أي مهارة لغوية دون مفردات كافية تُمَكِّن من ممارستها حتى قُدِّر دور المفردات في الاستيعاب بأنه يتراوح بين ٧٠-٨٠% (Nagy and Scott, 2000).كما أن تعليم المفردات اللغوية يساعد على تطوير قدرات الدارسين ونجاحهم الأكاديمي (Bromley, 2007, 528).

وتثير المفردات اللغوية قضايا مهمة، فمفهومها وأساليب قياسها واستراتيجيات تنميتها تتطور باستمرار نتيجة النمو المطرد في النظريات اللسانية والبحوث المنبثقة عنها.

ومن أولى هذه القضايا أن المفردات التي يكتسبها الفرد تشكِّل بمجملها "حصيلته اللغوية"، ولكن إذا أردنا "تقدير" "الحصيلة اللغوية" فهل نعد من وحداتها مثلا "(نمشي walk، ويمشي walks، والمشي walking، ومَشَى walked..) باعتبارها كلمات مختلفة؟ أم نعدها كلمة واحدة باعتبارها صيغا مختلفة لنفس الوحدة الدلالية (مشى)؟" (الوعر، ٢٠٠١، ٣٩).

وبعبارة أخرى هل الكلمة "متوالية من الحروف منفصلة بمسافات عن غيرها من الكلمات"، فنعد كلا من (نمشي ويمشي والمشي..) كلمة مستقلة، أم المقصود بالكلمة "بنيتها العميقة"، ومن ثم فكل ما سبق "صيغ" forms لكلمة واحدة هي (مشى)؟

وهل يعد التعبير: "انتقل إلى الرفيق الأعلى" كلمة واحدة؛ لأنه يؤول إلى وحدة دلالية واحدة هي "مات"؟ أم إنه أربع كلمات؟

يشير هذا إلى أن مصطلح "مفردة" أو "كلمة" يستخدم بطريقة غامضة في دلالته على المعنى؛ لذا فقد عزف اللسانيون عن استخدامه في هذا المجال، وابتكروا مصطلحا جديدا أدق يدل على الوحدة الدلالية هو lexeme أو (العَجَمة).

ومن ثم يمكننا أن نقول إن الوحدة الدلالية (العجمة) "انتقل إلى الرفيق الأعلى" تتكون من أربع كلمات، وإن (نمشي ويمشي والمشي..) صيغ لكلمة واحدة هي (مشى).

ومن ثم فقد تغيرت "الوحدات" التي تقاس بها "الحصيلة اللغوية"، فأصبحت لا تقتصر على المفردات، بل تشمل التعبيرات اللغوية idioms، والمتصاحبات اللغوية collocations، والتعبيرات الفعلية phrasal verbs، والأمثال الشعبية proverbs.. وقائمة طويلة من الوحدات المرتبطة ببعضها لفظا ومعنى مما يدخل تحت مسمى العبارية phraseology، وكلها ذات دور كبير في الفهم والتعبير والترجمة وغيرها من الأنشطة والمهارات اللغوية، مما ينبغي أن يكون ذا مردود مباشر على البعد التربوي لتعليم اللغة.

وأصبح هناك وعي كافٍ بأن الحصيلة اللغوية لا تسلك مسلك الكلمات المنفردة التي تضم إلى بعضها في تراكيب نحوية، ولكنها تملك ميلا كبيرا أن تظهر في وحدات عبارية متعددة الكلمات multiple word phraseological units، بحيث لا يؤخذ المعنى المقصود منها من حاصل جمع كلماتها، ولكن من العبارة ككل، ومع تطور البحث أصبح واضحا أن العبارية ليست مجرد سمة سطحية محدودة، بل تعد سمة محورية واسعة الانتشار للغة (Schmitt, 2010, 117).

ولكن امتلاك "حصيلة لغوية" يظل موضع شك في ضمان استخدامها في سياقاتها المناسبة؟

ويتضح مغزى هذا السؤال من خبرة الباحث نفسه، فبعد فراغه من أحد دروس اللغة العربية لبعض دارسيها الماليزيين، سأله أحدهم عن درجته العلمية؟ وعندما أجاب الباحث، علَّق الماليزي بلغة عربية فصيحة: "أستاذ، أنت طويل!!". ولما كان الباحث لا يتمتع بميزة واضحة في طول القامة، أثار تعليق الدارس الماليزي دهشته، ولكنه لم يلبث أن تبيَّن له من بقية الحوار أن الدارس لا يحسن استخدام كلمة "طويل" في سياقاتها المناسبة، فهو يملك الكلمة في إطار "حصيلته اللغوية"، ومع هذا يفتقد بُعدا مهما لهذه الكلمة هو "العمق".

ومن هذا ما رُوِيَ أن ابن هرمة سَمِعَ أديبا ينشد قوله:

باللهِ ربّك إن دَخَلْتَ فَقُلْ لها هذا ابنُ هَرْمَةَ قائمًا بالبابِ

فقال له: لم أقل: "قائما"، أكنت أتصدق؟ فقال: "قاعدا". فقال: أكنت أبول؟ قال: فماذا؟ قال: "واقفا"، وليتك عرفت ما بين هذين من قدر اللفظ والمعنى (بدوي، ١٩٩٠، ٨).

هنا تبدو "الحصيلة اللغوية" مفهوما ذا طبيعة استاتيكية، يشير إلى "رصيد" معين من الوحدات اللغوية، أو "كمية" معينة من المفردات والتعبيرات.. وتظل الكفاءة اللغوية – في إطار هذا المفهوم "العددي" – منقوصة.

فمن يحفظ قوائم الكلمات؛ ليزيد "حصيلته اللغوية" يحتاج أن يتدرب أيضا على استخدامها بدقة في سياقاتها المناسبة، ويشار إلى هذا بـ"عمق المفردات" words depth، ومن هنا ينشأ مفهوم "الثروة اللغوية" vocabulary باعتباره مفهوما "كيفيا" يُعَبِّرُ عن الكفاءة في استخدام المفردات في سياقات متنوعة مناسبة.

فـ"عمق" المفردات يشير إلى ما نعرفه عن المفردة أو مدى دقة اختيارها في سياق معين من بين مفردات أخرى قريبة منها، وإن طُبِّق هذا على المثال السابق لتبيَّن أن الماليزي المذكور لو كانت له دراية بعمق كلمة "طويل" لأدرك الفرق بينها وبين "المكانة"، ولكنه لم يكن يملك من عمق الدلالة ما يجعله يميز بينهما.

فإذا أضيف إلى عمق المفردة سرعة النفاذ إليها واستدعائها من المعجم العقلي، بحيث تسعف المتحدث، فلا يتريث ولا يتلعثم فيمثل ذلك بعدا ثالثا يتعلق بتلقائية الأداء اللغوي.

ولقياس "عمق" المفردات لدى الدارسين يستخدم الفاحصون أسئلة تعتمد على وصف الكلمة بكلمات أخرى، ومن ثم يتضمن التداعي association (Meara & Wolter, 2004).

فيقال في هذا إن: الحسون "طائر مُغَرِّد"، والغيظ "غَضَبٌ لم يُنفَذْ".. ولكن معنى هذه الكلمات يزيد عن حمولتها اللغوية، فليس هناك سور يحيط بمعناها تماما.

فكلمتا "عَزَبٌ" و"عانِس" تعنيان أكثر من "رجل غير متزوج" و"امرأة غير متزوجة"، فكلمة "عَزَبُ" تتضمن أفكارا عن التحرر، والإباحية، أمَّا كلمة "عانس" فتثير لكثير من الناس أفكارا عن السن المتقدمة، والوحدة، وفقدان المرغوبية و(إمكانية امتلاك كثير من القطط)، وهذه الأفكار تعبِّر عن معانٍ ضمنية للكلمات لدى الفرد تعكس معرفته الموسوعية encyclopedic knowledge (Littlemore, 2009, 71).

ومن ثم لا تحمل الكلمة "مقدارا ثابتا" من المعنى، ويُطلَق على هذه المعاني الضمنية المستوحاة من خبرة الفرد وثقافته "معرفة موسوعية"؛ لأن الكلمة أصبحت ضمن هذا المنظور دالة لخبرة الشخص التراكمية المتعددة الأبعاد: اجتماعية وثقافية وانفعالية...

ومن أهم إسهامات المعرفة الموسوعية إفادة المعلمين والباحثين بدراسة كيفية ارتباط الكلمات ببعضها في عقل الدارس، فهي تشكل – بمجملها – "شبكة" network ذات حجم معين، وعدد معين من الوصلات links بين الكلمات.

وهذه الوصلات قد تكون رأسية استبدالية paradigmatic تتضمن كلمات من نفس الحقل الدلالي كالعلاقة بين كلمة "كرسي" وكلمات: منضدة، أريكة، أثاث.. أو أفقية تركيبية تلاؤمية syntagmatic، تتضمن علاقات التصاحب اللغوي للكلمة المحثة كما بين كلمة "كرسي" ويجلس، أو مؤتمر، أو وصلات مرتبطة بصيغة الكلمة.. (Holme, 2009, 171).

فالمعرفة الموسوعية تصنع من شبكة معقدة من ارتباطات الأفكار، تسمى "المعرفة الشبكية" network knowledge، ويستخدم مصطلح بناء الشبكة network building لوصف عملية إعادة الدارس بناء شبكته الدلالية؛ لكي تناسب كلمات جديدة (Littlemore, 2009, 72).

وضمن المعرفة الموسوعية ترتبط الكلمة بعدة أطر أو مجالات مفهومية conceptual domain، فكلمة "كتاب" تحيل على مجال الأشياء المادية الملموسة، باعتبار الكتاب شيئا ماديا ذا حجم وشكل ووزن وما إلى ذلك من الخاصيات، وعلى مجال الطباعة، ومجال اللغات، ومجال كل ما هو مكتوب، ومجال التعليم، ومجال المبادلات التجارية باعتبار الكتاب بضاعة لها ثمن وتباع وتشترى إلى غير ذلك من المجالات الممكنة (غربية، ٢٠١٠، ٤٠).

والمعرفة الموسوعية كبيرة ومعقدة، ولكنها ليست منظمة عشوائيا، فهي تُبنَى حول الأُطُر frames التي أحسن فيلمور توضيحها من خلال المثال: إذا سأل شخص عن معنى كلمة "مرمى" (goal) فقيل له: قائمتان وعارضة وشبكة، فلن يعطيه ذلك فكرة جيدة عن معنى الكلمة إلا إذا كان على علم بلعبة كرة القدم أو كرة السلة أو كرة اليد.. فلكي نعرف المقصود بالمرمى ينبغي أن يكون لنا خلفية معرفية عن هذه الألعاب وكيف وأين تُلعب، فكرة القدم وكرة السلة وكرة اليد.. تمثل أطرا محتملة يمكن أن نفهم منها "مرمى" (Littlemore, 2009, 74).

ومن منطلق المعرفة الموسوعية وطبيعة تكوينها وتنظيمها نشأ مفهوم "المعجم العقلي" mental lexicon باعتبار المفردات وحدة نفاذ إلى المعنى اعتمادا على التداعي واتخاذ الكلمة نقطة انطلاق أكثر من اعتبارها هدفا في حد ذاتها.

فالمعجم العقلي ليس مجرد بورتفوليو من الكلمات وتعريفاتها، وسماتها النحوية، بل نقطة نفاذ لمخزن المعرفة الذي تتكامل فيه الصوتيات والدلالة والتداولية.. ولا يضع أي فرق بين فهمنا معنى كلمة واستيعابنا كيفية استخدامها (Holme, 2009, 161-162). وإذا كان المعجم الخارجي (الورقي أو الإلكتروني) بنية ثابتة شبه منتهية، فإن المعجم العقلي بنية ووظيفة دينامية تتغير وتنتظم بصورة مستمرة، وتخضع للزيادة والنسيان المستمرين (زغبوش، ٢٠١٤، ١٤٤).

ومن ثم فتنمية المعجم العقلي للطلاب تتضمن أكثر من استخدام الكلمات في سياقاتها المناسبة أي "كيفية اتصال هذه الكلمات ببعضها في المعجم العقلي" وبناء روابط موسعة extensive linkages بين عناصر المعجم العقلي مما يعبر عنه بكثافة الشبكة (Read, 2004, 221).

الإحساس بالمشكلة:

مما سبق يتضح أن الكشف عن حجم المعجم العقلي وطريقة تنظيمه يكتسب أهمية بالغة لما له من تأثير على مردودية المتعلم ومستواه المعرفي واستراتيجيات تعلمه، فالإجراء التربوي الذي يرتكز على فهم البنية المعرفية للمتعلم يتسم بالنجاعة، ومن ثم يسهم تقويم المعجم العقلي للمتعلم في مساعدته على تنظيمه بفاعلية أكبر، وتخزين المعطيات واستعادتها بيسر، وإكسابه استراتيجيات معرفية لتكثيف الروابط بين مكوناته (زغبوش، ٢٠١٤، ١٤٤).

إلا أن الدراسات السابقة في هذا المجال تشير إلى أن المعجم العقلي وما يقترن به من مفاهيم الحصيلة والثروة اللغوية من الجوانب الصعبة في مجال تعليم وتعلم اللغات؛ لأنها – على الرغم من كثرة الأبحاث والدراسات التي أجريت في مجالها – عسيرة القياس موضوعياً.

"فكيف يستطيع الباحث تحديد جميع المفردات التي يحتفظ بها التلميذ في ذهنه؟ بالإضافة إلى مشكلات تحديد عدد معلوم للمفردات اللغوية في كل مرحلة، ووجود فجوة بين الطلاب في معرفة الكلمات، ومشكلة نمطية التدريس" (عبد الباري، ٢٠١١، ٣٩٤-٣٩٩-أ).

ويحفل الميدان التربوي ببحوث كثيرة هدفت لتنمية الثروة اللغوية باستخدام: استراتيجية الكلمة المفتاحية (عبد الرازق، ٢٠٠٨) والماعات السياق (فراج، ٢٠١٠) والخرائط الدلالية (Hamdan; Alharbi, 2016)، والبرامج الإثرائية في القراءة القائمة علي التعلم الذاتي (فايد،

٢٠٠٦)، والقائمة على القصص النبوي (محمد، ٢٠١٢)، والقائمة على الفروق الدلالية بين الألفاظ القرآنية (الشحات، ٢٠١٦)، والمعجم القائم على نظريتي الحقول الدلالية والسياقية (البلحي، ٢٠١٧)...

إلا أن تدبر هذه البحوث والدراسات يُفضي إلى أن هناك قدرا كبيرا من عدم الوضوح واللبس يكتنف مجال تعليم الثروة اللغوية، فما مفهوم الثروة اللغوية؟ وما الوحدة التي تُحْسَب كميا في ضوئها؟ وكيف – من جهة اختبارية – يمكن قياسها؟ وما أبعادها الأخرى التي ينبغي أن توضع في الاعتبار عند تقويمها؟...

كل ما سبق يمثل مشكلة واضحة، وليس هناك اتفاق على أساس معين يجري في ضوئه تقديم إجابة مقنعة عنها.

فمن جهة المفهوم تكاد تكتفي البحوث والدراسات السابقة في تحديد مفهوم الثروة اللغوية ببعد واحد هو "الكم"؛ لذا تقرر أن الفرق بين الحصيلة اللغوية والثروة اللغوية وغيرها من المصطلحات هي مجرد اختلاف تسميات للنمو المعرفي في المفردات (فراج، ٢٠١٠، ١٧)

ومع هذا فاللبس واضح بين الدراسات السابقة في تحديد وحدة الثروة اللغوية فقد عدها الشيخ (٢٠٠٠، ٧٤) مجموع المفردات، وعوض والعيسوي (٢٠٠٠، ١٤١) الألفاظ والجمل والعبارات، وتبعتهما دراسة (محمد، ٢٠١٢، ٢٣٤) في اعتبارها: الكلمة والجملة والنص، وضمنت – من ثم – اختبار الثروة اللغوية أسئلة عن معاني المفردات والجمل وأسئلة تتناول فكرة النص، مما يعني أن هذه الدراسات لم تضع خطا فاصلا بين الثروة اللغوية والفهم القرائي.

ومن جانب آخر عرفها مناصرة (٢٠٠٧، ٩٧) بأنها: الوحدات الأساسية للمعنى، وترمز إلى المعاني في الذهن وظلال المعاني. ولا يقل مصطلحا "الوحدة الأساسية للمعنى" و"ظلال المعنى" غموضا في التحديد والقياس عما سبق من مصطلحات.

ومن ناحية الأبعاد الأخرى – بخلاف الكم الذي يحظى بالمقبولية لدى الباحثين – تكاد تخلو الدراسات والبحوث السابقة من أبعاد مهمة في الثروة اللغوية كالعمق والتلقائية والتنظيم .. وغيرها.

ومع أن دراسة الشحات (٢٠١٦، ٦٥) اتخذت خطوة تجاه "عمق" الثروة اللغوية حينما استخدمت برنامجا قائما على الفروق الدلالية بين الألفاظ القرآنية، إلا أنها ركزت على مهارات "متعلقة" بالثروة اللغوية، وليس الثروة اللغوية في حد ذاتها مصنفة هذه المهارات إلى "استقبال، وإنتاج" بحيث أصبحت مهارات الإنتاج أقرب إلى مهارات "التركيب اللغوي" منها إلى الثروة

اللغوية بمفهومها الدقيق، ومن هذه المهارات: استخدام ألفاظ الأضداد في جمل، وتوليد جمل متعددة من مفردات حقل دلالي واحد، واستعمال المفردة في سياقات لغوية مختلفة..

كما عُنِي بحث (إبراهيم، ٢٠١٢) بجانب مهم من جوانب الثروة اللغوية هو تعليم التعبيرات الاصطلاحية، ومع هذا يظل التراكم العلمي في هذا المجال غير متسق في ضوء صورة مفهومية واضحة ترشد البحث التربوي وتوجهه.

وينعكس هذا على تدريس الثروة اللغوية، فالعديد من المعلمين تواجههم مشكلات في تحديد الاستراتيجيات المناسبة لتدريس المفردات اللغوية، وقد لا تتناسب هذه الاستراتيجيات مع كل مفاهيم ومستويات تعليم المفردات اللغوية.

لذا فقد هدف البحث الحالي إلى تحديد هذه المفاهيم بدقة، في ضوء وحدة قياسها والأبعاد المكونة لها، ووضع مقياس لها يهدف إلى تقويمها، واتخذ عينته من الطلاب المعلمين؛ لما ينبغي أن يتصف به معجمهم اللغوي من عمق وثراء.

فالمعلم – بصفة خاصة – يحتاج ثروة لغوية كبيرة ومتنوعة المجالات؛ ليمكنه مساعدة طلابه في تنمية ثروتهم اللغوية، ومهاراتهم الثقافية واللغوية التي تمكنهم من تحقيق التواصل مع غيرهم (Dupuis, et. al, 2003, 33).

تحديد المشكلة:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في عدم وجود اختبار يمكن في ضوئه قياس الأبعاد المتنوعة للمعجم العقلي، ومن ثم عدم إمكانية تقويم المعجم العقلي للطلاب المعلمين بكلية التربية؛ وعدم إمكانية تقديم مقترحات لتنميته، لذا فالتساؤل الرئيس في هذا البحث:

- **كيف يقاس المعجم العقلي للطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟**

وتنبثق عنه الأسئلة التالية:

١- ما أبعاد المعجم العقلي لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟

٢- ما مدى توفر أبعاد المعجم العقلي لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟

٣- ما التصور المقترح لتنمية المعجم العقلي للطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟

أهـــــداف البحـــــث:

يهدف هذا البحث إلي ما يلي:

١- تحديد مفهوم المعجم العقلي وأبعاده لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

٢- تحديد أبعاد المعجم العقلي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

٣- تقويم أبعاد المعجم العقلي للطلاب المعلمين بكلية التربية.

٤- تقديم تصور مقترح لتنمية المعجم العقلي للطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

أهميـــــة البحـــــث:

يستمد البحث الحالي أهميته مما يمكن أن يفيد به في المجالات التالية:

١- لفت أنظار واضعي المناهج ومطوريها لضرورة العناية بقياس المعجم العقلي للطلاب.

٢- تضمين المناهج الدراسية أطرا فكرية حديثة لتنمية أبعاد المعجم العقلي للطلاب.

٣- تزويد المعلمين بالأساليب المناسبة لتقويم المعجم العقلي لطلابهم.

٤- تزويد المعلمين بمقترحات وتضمينات تربوية تساعد في اقتراح استراتيجيات جديدة لتنمية المعجم العقلي لطلابهم.

٥- تعد منطلقاً لدراسات أخرى في مجال قياس الثروة اللغوية وتنميتها.

٦- تفتح أفاقاً جديدة لتنمية مهارات لغوية تعتمد على الثروة اللغوية والمعجم العقلي بالأساس كالفهم القرائي والتعبير الكتابي والتذوق الأدبي..

٧- تساعد التربويين والمعلمين على إيجاد حلول للضعف اللغوي الناتج عن ضعف المعجم العقلي، وقلة الثروة اللغوية.

حـــــدود البحـــــث:

يقتصر هذا البحث على ما يلي:

١- عينة من طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية؛ لأنهم يعدون لتدريس اللغة العربية، وينبغي أن يتسم معجمهم العقلي بالثراء والعمق والتنوع؛ ليمكنهم استيعاب أكبر قدر من ممكن من الثروة اللغوية، وتكثيف العلاقات بين وحداتها، والتدرب على استراتيجيات تنميتها لدى تلاميذهم.

٢- أبعاد المعجم العقلي: السعة والعمق والتلقائية والتنظيم؛ لأنها أهم أبعاد المعجم العقلي، وأكثرها تأثيرا في أداء الطلاب المعلمين اللغوي والتدريسي.

أداة البحـــــث:

اختبار أبعاد المعجم العقلي للطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية. (من إعداد الباحث)

منهـــج البحـــث:

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي؛ لمراجعة أدبيات البحث؛ وإعداد الإطار النظري وتحديد الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيراته؛ لإعداد أداة البحث وتحليل وتفسير نتائج تطبيقها، وتقديم التصور المقترح في ضوء ذلك.

مصطلحـــات البحـــث:

تقـــويـــم Evaluation:

يعرف بأنه: "إصدار حكم كمي/ رقمي، أو كيفي/ وصفي أو هما معا على الأشخاص أو الأشياء أو الصفات في ضوء أسس داخلية أو خارجية (معايير، مستويات، محكات) بغرض عملية التحسين والتعديل والتطوير (سليمان، أبو علام، ٢٠١٠، ٩٥).

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه تحديد مواضع القوة والضعف في أبعاد المعجم العقلي للطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

معجـــم عقلـــي Mental lexicon:

عرفه معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي بأنه: "نظام ذهني يتضمن كل المعلومات التي يعرفها شخص عن الكلمات، وتتضمن هذه المعلومات ما يأتي:

١- معرفة كيفية نطق الكلمة.

٢- الأنماط النحوية التي تستخدم فيها الكلمة.

٣- دلالة أو دلالات الكلمة.

والمنظومة الكاملة للكلمات التي يستخدمها المتحدث أو المتحدثة باللغة تشكل معجمه الذهني (ريتشاردز، ٢٠٠٧، ٣٩٣-٣٩٤).

وعرفه بوعناني (٢٠١٢، ٢٦) بأنه: مجموع المعلومات التي يمتلكها الفرد عن وحدات معجم لغته بما في ذلك المعلومات الصوتية والإملائية والصرفية والدلالية والتركيبية أيضا، وهي

المعلومات التي يتم وفقها تنظيم العتاد المعجمي في الذهن ارتباطا بطبيعة الذاكرة محل التنظيم، وبطبيعة المسارات المعرفية المنشطة في كل إجراء.

ويعرفه الباحث إجرائيا في ضوء ما سبق بأنه عدد معين من الوحدات المعجمية (السعة)، وأشكالها المنطوقة أو المكتوبة ودلالاتها التي تمكن من التمييز الدقيق بينها (العمق)، منتظمة (التنظيم) بما يُسَهِّل النفاذ إليها (التلقائية)، ويتحصل من هذا (٤) أربعة أبعاد للمعجم العقلي هي: السعة، والعمق، والتنظيم، والتلقائية.

ثانيا: المعجم العقلي مفهومه وأبعاده وأساليب تقويمه:

المحور الأول: مفهوم المعجم العقلي وأبعاده:

دار مفهوم المفردات اللغوية التي يمتلكها الفرد فترة طويلة حول "الكم"، وناسب ذلك الحديث عن "الحصيلة اللغوية" باعتباره مفهوما "كميا" يدور حول "عدد" هذه المفردات، ثم تجاوزه البحث اللساني إلى رؤية أكثر شمولا.

فحينما ظهرت المدارس السياقية أصبح تعلم المفردات أكبر من قدرة الدارس على ترجمة كلمة أو تعبير إلى لغته القومية وإيجاد مقابل لها، ومن قدرته على تحديد معناها في المعاجم، وقد قيل إن "معيار الكفاءة في تعلم المفردات اللغوية – بالإضافة إلى ما سبق – في القدرة على استخدام الكلمة المناسبة في الموقف والسياق المناسب، وإلا فما جدوى حفظ الدارس عددا من الكلمات التي لا يعرف كيف يستخدمها؟" (طعيمة، ١٩٨٩).

وهو المفهوم الذي طُرِح وقتئذ بحيث ينظر إلى "المفردات" باعتبارها محصلة السياقات المستخدمة فيها، ومن ثم يفرض رؤية نصية في التعامل مع المفردات اللغوية واستراتيجيات تنميتها، ويزيد عليها بعدا آخر لا يقل أهمية عن "السعة" هو "العمق" depth مما اقترن بـ"الثروة اللغوية" كمفهوم أكثر شمولا.

ومن ثم لم يعد تعلم المفردات اللغوية مجرد مقابلة كلمة بكلمة أو عبارة بنظيرتها من لغتين، أو على حد تعبير Holme ليس "ببساطة عملية إيجاد مكافئات equivalents من اللغة الأم للكلمة الجديدة في اللغة الأجنبية (Holme, 2009, 174).

إلا أن البحثين اللساني والتربوي لم يلبثا أن تجاوز الرؤية السياقية للثروة اللغوية من خلال إعادة النظر في فكرتين مهمتين: وحدة القياس، وترابطات المعاني (التداعي).

إذ لم يعد يقتصر مفهوم المفردات اللغوية على الكلمات المفردة فقط؛ بل أصبح يتضمن – إلى جانب الكلمات – قائمة طويلة من الوحدات المعجمية المرتبطة ببعضها لفظا ومعنى كالتعبيرات اللغوية، والمتصاحبات، والتعبيرات الفعلية، والأمثال الشعبية.. مما يدخل تحت مسمى العبارية، وكلها ذات دور كبير في الأنشطة والمهارات اللغوية.

والفكرة الأخرى المعاني الإيحائية أو تداعي association المعاني، وقد اتضح مما سبق أن كل كلمة تملك أكثر من حمولتها اللغوية؛ لأن المعاني تنتظم في الذهن بكيفية معينة تساعد على سرعة النفاذ إليها، واستدعائها من "المعجم العقلي"، وسهولة الانتقال من معنى لآخر.

فمعاني الكلمات التي نستمدها من الخبرة تكوِّن مقولات categories أو شبكات معان meaning networks لا يمكن أن تلتقط من خلال وصف سماتها الأساسية، أو بتعريفها معجميا، والكلمة تقوم من خلالها بدور نقطة نفاذ إلى هذا المخزن من المعرفة الذي أصبح يُطلَق عليه "معرفة موسوعية" (Langker, 1987).

ومن تشير "المعرفة الموسوعية" إلى كل ما نختزنه من معرفة في عقولنا في صورة شبكة معقدة من الارتباطات بين الأفكار (Evans and Green, 2006).

ومن هنا ظهر بُعد آخر في الثروة اللغوية هو "التنظيم" organization مقترنا بمفهوم "المعجم العقلي" وأنه ليس مجرد بورتفوليو من الكلمات وتعريفاتها، بل شبكة هائلة من المعاني والروابط المتداخلة بينها" (Holme, 2009, 161).

وتنمية الثروة اللغوية عبارة عن "بناء روابط موسعة extensive linkages بين عناصر المعجم العقلي (Raid, 2004, 221; Littlemore, 2009, 72).

وهذه الروابط قد تكون أفقية syntagmatic أو رأسية paradigmatic فالعلاقات الرأسية تتضمن كلمات من الحقل الدلالي نفسه، والعلاقات الأفقية تتضمن التصاحب اللغوي للكلمة، (Littlemore, 2009, 73).

ومن جانبه فقد بلور الإطار المرجعي لتعليم اللغات الأجنبية المكوِّن المتعلق بالمفردات اللغوية ضمن "الكفاءة اللغوية"، وأطلق عليه "الكفاءة المعجمية" lexical competence، وقدَّم تعريفا لها في ضوء المفردات والتراكيب والصيغ النحوية، وتمثِّل الكفاءة المعجمية البنية التحتية لاستعمال اللغة في تحقيق الأنشطة التواصلية (بريسول، ٢٠١٦، ٢٩).

ومما سبق يتضح أن تطور مفهوم المعجم العقلي فرض أبعادا جديدة في تصوره، واستلزم استراتيجيات جديدة في تعليمه، وأساليب تنميته، والأنشطة الملائمة لذلك.

وفيما يلي عرض مفصل لهذه الأبعاد:

أ) السعـــــة Size:

تعد سعة المفردات words breadth التي يمتلكها الفرد عنصرا مفتاحيا في كفاءته اللغوية، فكلما زادت المفردات التي يمتلكها زادت قدرته على الفهم والتعبير عن المعاني.

ويشار إلى مجموع المفردات التي يمتلكها الفرد بـ"حصيلته اللغوية"، فالحصيلة اللغوية مفهوم "كمّي" يُعَبِّر عن "عدد"، يمكن أن يختبر من خلال اختبارات قوائم الكلمات checklist tests، أو اختبارات الاختيار من متعدد multiple-choice.

وكانت استراتيجيات تنمية الحصيلة اللغوية تعتمد على تصور "مفرداتي" يقوم على قوائم الكلمات words lists، ومن ثم استظهارها، والتدريب على صحائف دراسة المفردات study words sheets، وهو توجه تربوي يتناسب مع تصور الحصيلة اللغوية باعتبارها عدد المفردات وكميتها، وباعتبار "الكلمة" هي وحدة "العدّ".

ولما كانت اللغة تتضمن قدرا هائلا من المفردات قد يكون من المستحيل اختباره، وقديما قيل: "لا يُحيط باللغة إلا نبي"، فاللغة كم كبير يصعب، إن لم يكن مستحيلا، على دارس أن يستوعبه كله، فمن المعتقد أن الناطق الأصلي باللغة يملك قرابة (٣٠) ألف كلمة، ومن ثم تفرض الانتقائية نفسها، فلابد من اختيار مفردات يُكتفَى باختبارها؛ لتعد مؤشرا على الحصيلة اللغوية، ومن ثم تفرض الانتقائية حساب تكرار المفردات ودرجات شيوعها (الزيني، ٢٠١٦، ٣٤).

المفردات الشائعة common words هي التي تميل للتكرار في استخدام لغة معينة، ولقد كانت بحوث شيوع المفردات من المجالات النشطة في البحوث اللغوية منذ ١٩٢٠م وما بعدها، وما زالت كذلك بسبب سهولة إجراء بحوث شيوع الكلمات وأنماط توزيع الكلمة باستخدام الحاسب الآلي؛ لذا فقد ظهرت فكرة قوائم تكرار الكلمات word frequency lists على اعتبار أن الكلمات ذات الشيوع المرتفع ينبغي العناية بتعليمها أولاً (ريتشاردز، ٢٠٠١، ٢٧-٢٨).

وقد أظهرت بحوث شيوع الكلمات حقائق مثيرة حول استخدام المفردات، فقد تم اكتشاف - على سبيل المثال - أن هناك عدداً قليلاً من الكلمات حوالي ٣٠٠٠ كلمة تشكل ما نسبته ٨٥% من الكلمات المستخدمة في الحياة اليومية.

والشيوع لا يعني بالضرورة الفائدة؛ لأن شيوع الكلمات يعتمد على نوع العينات اللغوية التي تم تحليلها، فالكلمات الشائعة في الكتابة الرياضية ستختلف عن تلك التي تشيع في القصص، كما يجب أن تكون الكلمات شائعة في نطاق واسع من العينات اللغوية المختلفة، ويسمى هذا انتشار الكلمة أو تشتت العينة في المتن، فالكلمات ذات الشيوع المرتفع وذات الانتشار الواسع تعد أكثر الكلمات فائدة في أغراض تعليم اللغة (ريتشاردز، ٢٠٠١، ٢٩).

ومع ذلك فقد تبين بعد فترة وجيزة أن الشيوع والانتشار ليسا كافيين ليكونا أساساً تبنى عليه قوائم الكلمات؛ لأن الكلمات ذات الشيوع المرتفع وذات الانتشار الواسع في النصوص المكتوبة ليست بالضرورة الكلمات الأكثر قابلية للتدريس في دورة لغوية تمهيدية، فكلمات مثل pen وbook وdictionary وdesk على سبيل المثال ليست كلمات شائعة، ولكن قد يكون هناك حاجة لها في بداية دورة في تعليم اللغة، فهناك إذن معايير أخرى تستخدم لتحديد قوائم الكلمات مثل قابلية التدريس teachability (Schimtt, 2010, 188).

ب) العمـــــق Depth:

لا يشترط في "الحصيلة اللغوية" كمفهوم "كمي" الدراية بكيفية استخدامها في سياقاتها المناسبة، فمن يُرِد زيادة حصيلته اللغوية يحفظ قوائم الكلمات؛ أمَّا "الثروة اللغوية" vocabulary كمفهوم "كيفي" فيرتبط باستخدام المفردات بدقة في سياقاتها المناسبة، ويشار إلى هذا البعد بـ"العمق" depth.

وتوضيحا لهذا المفهوم يحكي واحد من خبراء تعليم الإنجليزية أنه لَمَّا زار نيجريا انتابه مرض أول وصوله، ثم بدأ يتحسن، وحينما شعر مضيفه النيجيري بذلك، قال له: "Milton, you're looking very fat today."

"ملتون، تبدو بدينا اليوم"، وكم سببت له كلمة fat من دهشة لما تحمله في الإنجليزية من معاني السمنة overweight، في حين أنه كان وقتئذ رشيقا يميل إلى النحافة، ولكنه عَرَف في أثناء مُقَامِه أن لغة "الهوسا" في نيجيريا تستخدم البدانة تعبيرا عن الصحة وأحيانا الثروة، ولَمَّا سأل في لغتهم عما يُقال للمريض إذا نَقِهَ، وبدأ يتعافى، فعَرَف أنَّه يُقال له شيء قريب من ذلك.

لقد كان النيجيري يقصد: "Milton, you're looking really well today."

ج) التنظيـــــم Organization:

تبلغ سرعة المتكلم العادي في معالجة معجمه العقلي ١٥٠ كلمة في الدقيقة، ويمكن مضاعفة هذا المعدل في حالات السرعة الكبيرة، فإذا وضعنا في الاعتبار أن المتكلم الكهل يمتلك رصيدا معجميا يبلغ ٣٠ ألف كلمة تقريبا، وعليه أن يختار الوحدة المعجمية المناسبة كلما تكلم، فله عندئذ ٣٠ ألف إمكانية اختيار، ولما كان المتكلم عادة لا يكون له إشكال ولا تباطؤ رغم سرعة الكلام بحيث تندر الأخطاء وزلات اللسان مما يمثل مهارة معرفية مشتركة بين الناس، ويضع قيودا على النظريات التي تفسر سرعة النفاذ المعجمي (الزناد، ٢٠٠٩، ٨٨).

ويدفعنا الثراء المفرداتي الذي يتمتع به المعجم العقلي سواء من جهة العدد أم المعلومات المرتبطة بكل مفردة ونفاذنا السريع إليها – على الرغم من هذه الكثرة الهائلة – إلى التساؤل عن كيفية انتظامها بما يمكننا من النفاذ إليها بتلك السرعة؟

فيبدو تنظيم المعجم العقلي متوفرا على عدد هائل من قنوات النفاذ تكفل مرونة عمله ونجاعته، فكل امرئ يمكنه النفاذ إلى معجمه العقلي انطلاقا من أنواع مختلفة من المعلومات اللسانية كإنتاج كلمات بنفس القافية (معلومات صوتية)، أو كلمات تبدأ أو تنتهي بحرف معين (معلومات إملائية)، أو كلمات من نفس المقولة (معلومات نحوية)، أو كلمات من نفس الفئة (معلومات دلالية).. (زغبوش، ٢٠١٤، ١٠٧).

ويُطلق على هذا "التداعي" الذي ظهر تنظيم مفهوم "المعجم العقلي" في ضوئه، بحيث يُنظَر إلى المفردة باعتبارها نقطة انطلاق أكثر من اعتبارها هدفا في حد ذاتها، وبعبارة أخرى اعتبارها وحدة نفاذ للمعرفة الموسوعية التي يمتلكها الفرد.

وتشير المعرفة الموسوعية إلى كل ما نختزنه من معرفة في عقولنا في صورة شبكة معقدة من الارتباطات بين الأفكار (Evans and Green, 2006). أو مخزون كبير large inventory من المعرفة المنظمة structured knowledge (Evans & Green, 2006, 206). فالمعرفة الموسوعية من صنع شبكة معقدة من الروابط بين الأفكار (Littlemore, 2009, 71) .

ويشمل محتوى هذا المخزون المعرفة الضمنية denotative information، ويحتوي على كافة التضمينات connotations التي ارتبطت بهذه المفردات والتعبيرات على مدار الفترة التي تعرضنا فيها لها، ومن ثم فالمعرفة اللغوية linguistic knowledge لا يمكن النظر

إليها منفصلة عن المعرفة عن العالم، والمعرفة الدلالية لا يمكن أن تُرى منفصلة عن المعرفة التداولية (Evans & Green, 2006, 206).

فإن جزءا من معارفنا حول (الجمل) تفيد أنه يصبر على العطش على الرغم من أن هذا المعطى ليس جزءا من مفهوم (الجمل) الذي يتحدد بأنه حيوان عاشب ذو أربعة أرجل وسنام.. (زغبوش، ٢٠١٤، ١٠٩).

فمعاني الكلمات التي نستمدها من الخبرة تصنف في مقولات categories، أو شبكات معان meaning networks لا يمكن أن تلتقط من خلال تعريفها معجميا، فالمعجم العقلي ليس مجرد بورتفوليو من الكلمات وتعريفاتها، بل شبكة هائلة من المعاني والروابط المتداخلة بينها" (Holme, 2009, 161). والكلمة تقوم من خلالها بدور نقطة نفاذ إلى هذا المخزن من المعرفة (Langker, 1987).

وترتبط عناصر المعجم العقلي بروابط متبادلة هائلة صيغية ودلالية مع بعضها مما يشكِّل في النهاية شبكة روابط كبرى هي "المعجم العقلي".

هذه الروابط لا تؤدي فقط إلى استخدام معجمي مناسب، بل إلى مزيد من التلقائية أيضا في استخدام هذه المعرفة (كالقدرة على التفكير في الكلمات المسجوعة، والقدرة على استدعاء التلازمات والترادفات المناسبة..)، فمن المعتقد أن المعجم العقلي المنظم جيدا يُحسِّن النفاذ (أو الاهتداء) accessability (Schmitt, 2010, 58).

وتظهر الروابط المعجمية العقلية في مخرجات لغوية عديدة، منها زلات اللسان (حينما نقصد شيئا ونتلفظ بغيره)، فالكلمة التي قيلت خطأً ذات ارتباط ما بالكلمة المرادة كقولك: يسار لليمن، أو الثلاثاء وتقصد الأربعاء.. (Aitchison, 2003, 88).

ومن مظاهر الروابط في المعجم العقلي أيضا "الكلمة على طرف اللسان"، فحينما يكون لشخص مفهوم في عقله ولا يستطيع تذكر الكلمة الدالة عليه فإنه يلجأ غالبا إلى كلمات مرتبطة بها محاولا استعادة الكلمة التي يبحث عنها، وقد تكون الرابطة هنا "الصيغة"، فمن لا يستطيع تذكر كلمة "اعتناق" قد يقول: عُنُق، أو عِناق أو عِنْق.. وقد تكون الرابطة "المعنى" فيقول: التزام أو اتباع أو اعتقاد.. (Brown & McNeil, 1966).

د) التلقـــــائيـــــة Automaticity:

تتوازى في المعجم العقلي السرعة الفائقة في الأداء اللغوي مع دقة كبيرة في اتخاذ القرار المعجمـي الصـحيح واسـتعادة الوحـدات المعجميـة المناسـبة بمعلوماتهـا الصـوتية والصـرفية والإملائية والدلالية والتركيبية والتداولية المختزنة في الذاكرة، ثم وضعها في المكان المناسب في المتوالية اللغوية (بوعناني، ٢٠١٢، ٢٠).

ويُطلَق على هذه الظاهرة – أي توازي سرعة النفاذ lexical access ودقته في معالجة المعجم العقلي – "التلقائية".

وفي تفسير سرعة النفاذ ودقته التي توفر التلقائية في الأداء اللغوي للمعجم العقلي فرضيتان:

١- **الاستحضار Retrieving:** وهو الرجوع إلى رصيد موجود جاهز محفوظ لانتقاء وحدة صالحة للقول، ويقوم على اعتبار المعجم العقلي رصيدا سلبيا من المعارف المتعلقة بالكلمات، أي أنه جملة من الكلمات المحفوظة في الذهن مكتملة عدد ونوعا، وجاهزة لتنتقى حسب الحاجة.

٢- **البنـاء Constructing:** وهو توليد الوحدة المعجمية توليدا آنيا أي في زمن إنتاج القول، ويقوم على أن تكوين المتكلم قاعدة يركب بموجبها الوحدات المعجمية دون العودة إليها واحدة واحدة في رصيد محفوظ (الزناد، ٢٠٠٩، ٨٥).

وتتسق رؤية البناء مع فرضية بنائية الذاكرة وأن المرء حينما يحاول استعادة معلومة من ركام المعلومات التي تمثلها في دماغه، فإنه يكون ملزما بجمعها من شتاتها بسرعة فائقة (بوعناني، ٢٠١٢، ١٧).

ومما يرجح فرضية البناء ما يسمى الفجوة المعجمية lexical gap، وهي أن يريد المتكلم معنى معينا فلا تحضره الكلمة التي تؤديه، فيعمد إلى كلمة قريبة منها في المعنى، أو عند الحاجة إلى كلمة ذات صيغة صرفية أو اشتقاقية لم يسبق له حفظها، فيجري قاعدة تصريفية أو اشتقاقية يصوغ بها الكلمة بصيغة مناسبة، وفي كلتا الحالتين يعتمد على معرفة عملية قوامها يملأ بها الفجوة بوحدة معجمية ينشئها في حال القول (Butterworth, 1989, 108). وتشير هذه الظاهرة إلى أن استعادة مفردة يتضمن عمليتين: الانتقاء المعجمي الذي يسترجع المعلومات الدلالية والتركيبية للمفردة، والأخرى الترميز الصوتي أي استعادة المعلومات الصوتية والصرفية للمفردة (بوعناني، ٢٠١٢، ٢١).

أي أن استعادة مفردة تتضمن معالجة متوازية لشكلها ومعناها، وقد يتعثر أحد جانبي المعالجة، فيحضر الشكل ويتعذر المعنى كمن يواجه كلمة وهو مستيقن من معرفتها، ومع هذا يعجز عن استعادة معناها، أو يحدث العكس كما في تجربة الكلمة على طرف اللسان التي يعرف فيها المرء دلالة المفردة تماما، لكنه يخفق في إنجازها لفظا، أي أنه لا يستطيع النفاذ إلى شكلها اللغوي، فالفكرة موجودة لكنه يعوزها التعبير اللفظي (زغبوش، ٢٠١٤، ١٠٨). ومن جانب فمن البَيِّن أن التضمينات التربوية تختلف اختلافا جوهريا بناء على الفرضيتين في تنمية الثروة اللغوية، خاصة كلما أمكن للبحث التربوي قياس التلقائية measuring automaticity بالدقة المطلوبة.

المحور الثاني: تقويم أبعاد المعجم العقلي:

ينبغي أن يكون الباحثون في مجال المعجم العقلي قادرين على اختيار أو تصميم أدوات أو إجراءات تصف بصدق ودقة أبعاده.

وفيما يتعلق باستكشاف الطرق التي تختلف فيها أشكال المقاييس، افترض ريد (Read, 2000, 8-10) أن أشكال هذه المقاييس تختلف وفق التصنيف الموضح في الشكل التالي:

منفرد Discrete قياس معرفة الثروة اللغوية أو استخدامها كبنية مستقلة.	↔	**مدمج Embedded** قياس معرفة الثروة اللغوية أو استخدامها كجزء من بنى أكبر.
انتقائي Selective قياس يركز على عناصر معينة من الثروة اللغوية تمثل بؤرة التقويم.	↔	**شامل Comprehensive** قياس يضع في اعتباره محتوى الثروة اللغوية للمادة المدخلة كلها (مهام قرائية/ استماعية) أو استجابات المتقدم للاختبار (مهام كتابية / تحدثية)
مستقل عن السياق **Context-independent** قياس الثروة اللغوية ينتج فيه المتقدم للاختبار الاستجابة المتوقعة بدون إحالة إلى أي سياق.	↔	**معتمد على السياق** **Context-dependent** قياس الثروة اللغوية يقوم قدرة المتقدم للاختبار على وضع المعرفة السياقية في الاعتبار لإنتاج الاستجابة المتوقعة.

شكل (١) أبعاد تقويم الثروة اللغوية

وفيما يلي إجراءات قياس الأبعاد التي سبق تحديدها للمعجم العقلي:

أ) قياس سعة الثروة اللغوية Measuring size:

تتضمن كثير من البحوث حساب العناصر المعجمية لغرض ما، كحساب عدد العناصر اللغوية التي اكتسبها الدارس، أو استنتاج عدد المفردات اللازمة للدارس لفهم نصوص معينة، أو حساب عدد المفردات الأكاديمية التي يتضمنها كتاب معين.

والقضية الأساسية في عد الثروة اللغوية وضع وحدة القياس، فطرق مختلفة لعد الوحدات المعجمية ستقود إلى نتائج مختلفة بصورة كبيرة، ومشكلة رئيسة في الدراسات المعجمية أن أشكال السعة قد قررت، ولكن بدون إحالة واضحة لكيفية اشتقاقها، وما يلي يوضح الطرائق الرئيسة لعد الثروة اللغوية (Schmitt, 2010, 187):

١- **المداخل والأنماط Tokens and types:** تشير المداخل tokens إلى عدد الوحدات المعجمية المستخدمة في نص، بينما تشير الأنماط (الأشكال) types إلى عدد الكلمات المختلفة في النص، ومن ثم فالنص التالي يتضمن (٥) خمسة مداخل و(٤) أربعة أنماط؛ لأن كلمة fat تكررت مرتين: Fat cats eat fat rats

٢- **صيغ الكلمة Word forms:** أكثر طريقة أساسية في حساب الثروة اللغوية هي عد كل صيغة للكلمة بشكل منفصل، وفي الجدول (١) أرفق شميت Schimtt, 2010) (188 كل الصيغ التي أمكنه العثور عليها لكلمة teach وفقا لتقدير مكنز BNC مع تكراراتها، ويلاحظ أنها بلغت (١١) إحدى عشرة صيغة مختلفة للكلمة:

جدول (١): صيغ كلمة teach وتكراراتها وفقا لتقدير مكنز BNC

Form	Frequency	Form	Frequency
Teach	3298	Teachable	12
Taught	4224	Teachability	1
Teaching	9581	Teachableness	1
Teaches	536	Unteachable	8
Teacher	9145	teacher-like	0
Teachers	12370		

١- اللمات Lemmas هي مجموعة صيغ كلمات مرتبطة ضمن طبقة الكلمة word class أي الكلمات التي لها نفس الوظيفية كالأفعال والأسماء والصفات والظروف .. (ريتشاردز، ٢٠٠٧، ٧٤١)

وهي الكلمة في صيغتها المنطوقة مع كل صيغها التصريفية كما – في اللغة الإنجليزية – : do, does, did, and done (Colman, 2009, 418)

٢- عائلات الكلمات Words families: بينما اللمات هي عبارة عن مجموعة صيغ كلمات مرتبطة ضمن طبقة الكلمة word class فكلمات من فئات كلمات أخرى يمكن أيضا أن تربط بصيغة قاعدية base form، فبالنسبة لفعل teach كمثال هناك الاسم teacher، والصفة teachable، صيغ هذه الكلمات ذات معان مرتبطة، وتتناسب مع fit with اللمة teach، فنحن نطلق على كل صيغ الكلمات المرتبطة دلاليا عائلة الكلمة word family.

٣- تتضمن اللغة الصيغية Formulaic Language: تتضمن اللغة الصيغية كثيرا من المكونات التي تعطي في النهاية وحدة معجمية واحدة مثل:

- المتلازمات اللفظية idioms.
- التعبيرات الاصطلاحية collocations.
- الأمثال الشعبية proverbs.

وأقرب مصدر شامل لهذه اللغة الصيغية المعاجم، مع أنها تتفاوت كثيرا في النطاق الذي تغطيه، ففي اللغة الإنجليزية أكبر المعاجم شمولا هو معجم أكسفورد Oxford English Dictionary ومع هذا فهو يفتقد كثيرا من العناصر مثل: الاصطلاحات العلمية scientific terminology وأسماء كثير من السمات الجغرافية.

وبالنسبة للغة العربية قديما وحديثا كثير من مظان اللغة الصيغية – بالإضافة إلى المعاجم – مثل: "المضاف والمنسوب" للثعالبي، و"جواهر الألفاظ" لقدامة بن جعفر، و"معجم الحافظ للمتصاحبات اللغوية"، و"معجم المأثورات اللغوية والتعابير الأدبية".. وغيرها كثير.

ومن أكثر طرق تأسيس سعة الثروة اللغوية شيوعا تأسيس المجتمع الأصلي الكلي للوحدات المعجمية التي يمكن أن تعرف، واختيار عينة منها لتصميم اختبار عليها، ومن ثم افتراض أن النسبة المئوية للعناصر المجاب عنها إجابة صحيحة تمثِّل نسبة العناصر المعروفة في المجتمع الكلي.

ويقرر شميت Schimtt (2010, 193) أنه لا يوجد مرجع واحد يتضمن كل العناصر المعجمية التي يمكن أن تعرف: الكلمات العالية والمتوسطة والقليلة التكرار، والتتابعات الصيغية

formulaic sequences، والكلمات والتعبيرات التقنية technical words and phrases، وأسماء الماركات brand names، وأسماء الأشخاص والأماكن.

وقد اعتمد الباحث في قياس "سعة" المعجم العقلي للطلاب المعلمين على تصنيف (عمر، ٢٠٠٠، ١٧) وفريقه البحثي في "المكنز الكبير" الرصيد الإيجابي للمفردات العربية الذي يمكن استخدامه في لغة العصر الحديث إلى الفئات التالية:

١- رصيد إيجابي معاصر يمثل اللغة الحية السائدة Current Arabic.

٢- مستوى لغة المثقفين: وهو النمط المشترك الذي يربط المثقفين بعضهم مع بعض، ويستخدمونه لنقل أفكارهم إلى جمهورهم.

٣- رصيد إيجابي تراثي: لا يصادفه الباحث إلا في النصوص القديمة، ولا يستخدمه إلا المتصلون بالتراث في المناسبات الخاصة.

وقد التزم الباحث اختيار المفردات الاختبارية وفقا لما حدده "المكنز الكبير" موزعة بالتساوي على الأقسام الثلاثة (رصيد إيجابي، لغة مثقفين، رصيد إيجابي تراثي).

ويمكن قياس سعة المعجم العقلي من خلال الأنماط التالية من الأسئلة حسب مستوى الدارس، ونوعه (ناطق أصلي/ ناطق بلغة أخرى):

أ) تكوين كلمة (أو كلمات) من حروف معطاة.

ب) تكوين كلمة (أو كلمات) تتضمن حرفا مُعْطَى في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها.

ج) إكمال جملة بكلمة مناسبة.

د) ذِكْر كلمات تدل على معرفة معنى كلمة معطاة: المضاد، المفرد، الجمع ..

هـ) السؤال المباشر عن معنى مفردة.

ومن أمثلة ذلك:

١- كون من الحروف التالية كلمة، ثم اكتبها:

أ) ن – ر – و ب) ت – ص – و ج) ل – ب – ك

٢- كون من كل مجموعة من الحروف التالية كلمتين، ثم اكتبهما:

أ) م – ل – ح ب) ل – ع – م ج) س – ك – ر

٣- اكتب ثلاث كلمات تبدأ بالحرف المذكور كما بالمثال:

أ) ب ..بَدر.. - ..باب.. - ..بِنْت..

ب) ط ..... - ..... - .....

ج) ش ..... - ..... - .....

٤- اكتب ثلاث كلمات تنتهي بالحرف المذكور كما بالمثال:

أ) ب .. دُبٌّ.. - ..قلب.. - ..نابٌ..

ب) ط ..... - ..... - .....

ج) ش ..... - ..... - .....

٥-ضع كلمة مناسبة مكان النقط تكمل جملة مفيدة:

أ) ذهب الطبيب إلى.....

ب) صلى المسلم في.....

ج) ..... القطار إلى المحطة.

ب) قيـــاس العمـــق Measuring depth:

تركز مقاييس السعة على "كم" العناصر المعجمية ?how much، أما مقاييس "العمق" فتركز على "إجادة" ?how well العناصر المعروفة، ومع هذا فالمصطلحان ليسا منفصلين الثروة اللغوية (Schmitt, 2010, 216):

ويشير عمق المعجم العقلي إلى دقة اختيار المفردة في سياق معين من بين كلمات أخرى قريبة منها، ويمكن قياس العمق من خلال المؤشرات التالية:

١- اختيار الكلمة الدقيقة التي تتم سياقا معينا من خلال مجموعة كلمات متقاربة المعنى.

٢- اختيار مضاد كلمة من بدائل متقاربة المعنى.

٣- التمييز بين مفردات من حيث الترادف أو عدمه مع التعليل.

٤- ترتيب مفردات تنتمي لحقل دلالي معين من حيث سمة معينة.

ومن أمثلة ذلك:

١- اختر الكلمة المناسبة مما بين القوسين:

أ) لم يتأخر السائق، لقد وصل بـ.... (سرعة – عجلة – فجأة)

ب) ..... الطالب المحاضرة. (جاء – حضر – أتى)

ج) كنت مع أخي.... جارنا المريض (نزور – نذهب – نعود)

٢- اختر مضاد الكلمة التي تحتها خط مما بين القوسين:

أ) خسر الفرس السباق (كسب – ربح – حصل)

ب) اكتمل البدر في السماء (صَغُر – نقص – قَلَّ)

٣- مَيِّز أزواجِ المفردات التالية من حيث الترادف أو عدمه مع التعليل:

أ) الحِلم والصبر. ب) المكر والذكاء.

٤- رتِّب المفردات التالية حسب المطلوب بين القوسين:

أ) المشي – العدو – السعي (السرعة)

ب) شُفِيَ – نَقِهَ – تعافى (الصحة)

ج) قيـــاس التنظيـــم Measuring organization:

يـولي قيـاس تنظـيم المعجـم العقلـي أكبـر عنايتـه للمعنـى المتـداعي (أو الإيحـائي) associative meaning الذي يحاول من خلاله قياس شبكة اقتران الكلمات من خلال:

أ) حجم الشبكة size of network:

ب) عدد الوصلات number of links:

فالمتحدثون الأصليون باللغة – على سبيل المثال – يعرفون كلمات أكثر، وواعون بوصلات أكثر بينها، ومن ثم تتسم شبكة اقتران الكلمات لديهم بأنه أوسع broader وأكثف denser مقارنة بدارسي اللغة غير الناطقين بها (Meara & Wolter, 2004).

والمعنى المتداعي (أو الإيحائي) لكلمة هو مجموع المعاني التي ترد على تفكير الفرد إذا ما تداعت هذه الكلمة إلى سمعه، فمثلا في اختبار تداعي الكلمات تذكر كلمة (مثير) للفرد، ويُطلَب منه أن يسرد قائمة بكل الأشياء التي قد تخطر على ذهنه (الاستجابة) حيال هذه الكلمة، على سبيل المثال (ريتشاردز، وآخرون، ٢٠٠٧، ٤٦):

المثير	الاستجابة
جرو	دافئ
	صغير
	مكسو بالفراء
	مفعم بالحياة
	هرة صغيرة

والعديد من الدراسات التي أجريت على تداعي الكلمات قدمت أدلة تؤكد أن تعلم الثروة اللغوية لا يحتاج مزيدا من الكلمات بقدر ما يحتاج كيفية ارتباط هذه الكلمات ببعضها (Meara, 2007).

ومن ثم فنمو الثروة اللغوية يتضمن بناء المزيد من الروابط الموسعة extensive linkages بين عناصر المعجم العقلي (Raid, 2004, 221; Littlemore, 2009, 72).

ويوجد تواز واضح بين شبكات التداعي association networks والمعرفة الموسوعية، فالمعرفة اللغوية لا يمكن أن تنفك من معرفة العالم، لذا فالمعرفة الموسوعية والمعجم العقلي إلى حد كبير وجهان لعملة واحدة (Littlemore, 2009, 72).

وفيما يتعلق بنوع الروابط التي تحكم هذه التداعيات فقد صنفها العديد من الباحثين إلى روابط رأسية استبدالية paradigmatic تتضمن كلمات تنتمي إلى نفس الحقل الدلالي، فكلمة كرسي تستدعي علاقات رأسية دلالية تربطها بـ "منضدة" و"أثاث".. أو علاقات أفقية تلاؤمية تركيبية syntagmatic أي علاقات تتابع أو التلازم بين الكلمة وغيرها من الكلمات في متوالية الكلام، فكلمة "كرسي" تستدعي كلمات مثل: يجلس، ومؤتمر. (ريتشاردز، ٢٠٠٧، ٦٧٤).

وأضافت فتزباترك (Fetzpatric, 2006, 131) نوعا من الروابط يعود إلى صيغة الكلمة form-based associations وهو يشير إلى روابط الاشتقاق والتصريف والتشابه الصوتي (السجع والجناس)..

وزاد عليها بعض الباحثين التداعيات الصوتية clang association، وهي التي تكون بين الكلمات أو العبارات بناء على التشابه في النطق بدلا من المعنى كما في دكتور وديكتاتور (Colman, 2009, 136).

وصنف بوعناني (٢٠١٢، ٣٠-٣١) انتظام المعجم الذهني العربي في أبعاد: المشابهة الصوتية، والإملائية (معان مختلفة معبر عنها بألفاظ متشابهة كحقود ووقود)، والدلالية (انتماء الوحدات المعجمية إلى نفس الفئة المفهومية أو الحقل الدلالي مثل ذهب، انطلق، سار، وحصان، فرس، حمار)، والمقولة النحوية (الانتماء لنفس المقولة النحوية مثل: الفعلية، الاسمية، الظرفية، الحالية..).

ويتم اختبار بعد التنظيم في المعجم العقلي من خلال تقديم أزواج من الكلمات، ويُطلَب من المتعلم ذكر نوع التداعي بينها كما في:

حصان	بني
طائر	أزرق
منضدة	كرسي
سعادة	حزين

والطريقة الأساسية في قياس تنظيم المعجم العقلي هو تداعي الكلمات، فمن الواضح أن التداعي يمد باستبصارات عن تنظيم المعجم العقلي، ولكن بنفس الدرجة يقال إن بيانات التداعي غالبا عسيرة التفسير، وأنه مازال من غير الواضح كم ارتباط يمكن أن تخبرنا عن تنظيم المعجم العقلي، ويبدو أن هذا المدخل ما يزال بحاجة لفتح علمي جديد في المنهجية التي يمكن أن تكشف إمكانياته المؤكدة.

وفيما يتعلق بالتداعي توجد مشكلتان هما: اختيار الكلمات المحثة، والمشكلة الأخرى تصنيف استجابات التداعي، وهو ما صنفته البحوث والدراسات السابقة في (٣) ثلاث مقولات أساسية هي:

- رأسية (استبدالية دلالية) paradigmatic:
- أفقية (تلاؤمية تركيبية) syntagmatic:
- صوتية clang:

وهذه المقولات لم تبرر لكل أنماط التداعيات المحتملة مثل التضمن.

كما قررت فتزباترك أيضا أن هذا التصنيف شديد العمومية، فقد استنتجت أن فئة الروابط الرأسية تتضمن علاقات مختلفة مثل: الترادف، الهرمية، الوصف.

بينما المقولات التركيبية تتضمن تلازمات متنوعة (س، ص) أو (ص، س) والكلمات التي تعد جزءا من متواليات صيغية، ولوصف هذه المشكلة يمكن استخدام نظام تصنيفي أدق، وبالإضافة إلى هذه المقولات صنفها نيشن (٢٠٠١) في ثلاث مقولات كبرى هي:

١- المعنى

٢- الموضع

٣- الصيغة

وقد طوَّر الباحث أداة أشمل لقياس تنظيم المعجم العقلي من مفرداتها إيراد مجموعة من الكلمات، ثم يُطلَب من المفحوص توصيل الكلمات التي يوجد بينها ترابط، وذكر نوعه.

ضع علامة (√) على الكلمات المرتبطة بالكلمة المذكورة:

حامل أ.□ سيء ب.□ يقين ج.□ أحلام د.□ خَبَر هـ.□ غَفَر

و.□ بَعِير ز.□ المِسْك ح.□ امرأة ط.□ ولود ي.□ متحامل

ثم حَدِّد نوع الارتباط:

أ- ..... ب- ..... ج- ..... د- ..... هـ-.....

و- ..... ز- ..... ح- ..... ط-..... ي- .....

د) قيـــاس التلقـــائيـــة Measuring automaticity:

يتجه معظم البحث في قياس الثروة اللغوية إلى "المعرفة"، وليس التلقائية؛ لأن المعرفة اللغوية هي الجانب الأهم من جهة، ولصعوبة قياس التلقائية باختبارات الورقة والقلم من جهة أخرى، وتتمثل أهمية التلقائية في أنها أحد أوجه السيطرة على الثروة اللغوية التي ينبغي أن تولى عناية أكبر في قياس المعجم العقلي، ولحسن الحظ فقد يسرت سبل التكنولوجيا سبيل اختبار هذا الجانب من الثروة اللغوية من خلال التقنيات القائمة على الحاسوب أو الإنترنت، وفي كلتا الحالتين يمكن من خلال تلك التقنيات حساب الزمن الذي يستغرقه المفحوصون في تقديم استجاباتهم الثروة اللغوية (Schmitt, 2010, 216).

ويعتمد قياس تلقائية المفردات على اعتبار الزمن متغيرا رئيسا في أسئلة المفردات اللغوية، فإذا كان الاختبار يتضمن مثلا (٣٠) ثلاثين سؤالا يتم الاستعانة بقائمة تقدير تحليلية؛ لتحديد مستوى الدارسين في زمن الإجابة عن هذه الأسئلة، ويمكن أن تقسم إلى أربعة مستويات: الأول وهو الذي استغرق في الإجابة ٨٠% فأقل من زمن الاختبار، ويخصص له (٣) ثلاث درجات في التلقائية، والمستوى الثاني وهو الذي يستغرق في الإجابة أكثر من ٨٠% إلى ٩٠% من زمن الاختبار، وتخصص له (٢) درجتان، والمستوى الثالث أكثر من ٩٠% حتى ١٠٠% من زمن الاختبار، وتخصص له (١) درجة واحدة، أمَّا الذي لا يستكمل الإجابة بنهاية الاختبار فلا يحصل على درجة في التلقائية.

والأفضل في هذا المجال استخدام الاختبارات الإلكترونية التي تبين بدقة زمن الإجابة عن كل سؤال من أسئلة الاختبار.

ثالثا: إجراءات قياس أبعاد المعجم العقلي للطلاب المعلمين:

هدف البحث الحالي إلى تقويم بعض أبعاد المعجم العقلي للطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية، وقد استلزم ذلك تحديد هذه الأبعاد التي ستكون موضع قياس، وإعداد اختبار لقياسها، وفيما يلي عرض تفصيلي لتلك الإجراءات:

١- إعداد قائمة بأبعاد المعجم العقلي لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية:

هدفت القائمة إلى تحديد أبعاد المعجم العقلي؛ لاستخدامها كأساس لإعداد اختبار لتقويم المعجم العقلي لدى الطلاب المعلمين عينة البحث، وقد اعتُمِدَ في إعداد هذه القائمة على ما يلي:

أ) مراجعة الدراسات والبحوث السابقة التي عنيت بالثروة اللغوية (الشيخ، ٢٠٠٠؛ Shoaib, 2004؛ فايد، ٢٠٠٦؛ عوض، ٢٠٠٩؛ فراج، ٢٠١٠؛ محمد، ٢٠١٢؛ إبراهيم، ٢٠١٢؛ محمد، ٢٠١٣؛ الشحات، ٢٠١٦؛ Mohammad, 2016؛ البلحي، ٢٠١٧).

ب) دراسة الأدبيات التربوية التي تناولت الثروة اللغوية (المعتوق، ١٩٩٦؛ Schmitt, 2010؛ عبد الباري، ٢٠١١-أ).

ج) القوائم السابقة التي صممت لهذا الغرض (فراج، ٢٠١٠؛ محمد، ٢٠١٢؛ إبراهيم، ٢٠١٢؛ محمد، ٢٠١٣؛ الشحات، ٢٠١٦؛ Mohammad, 2016؛ البلحي، ٢٠١٧).

وتم التوصل إلى (٤) أربعة أبعاد للمعجم العقلي، والمعايير المنبثقة عنها، وهي:

جدول (٢) الصورة الأولية لقائمة أبعاد المعجم العقلي ومؤشراتها

م	البعد	مؤشرات أبعاد المعجم العقلي
١	السعة	أ) تكوين كلمة (أو كلمات) من حروف معطاة. ب) تكوين كلمة (أو كلمات) تتضمن حرفا مُعْطَى في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها. ج) إكمال جملة بكلمة مناسبة. د) الاستدلال على معنى كلمة معطاة بذكر لازمها (مضاد، جمع..). هـ) تحديد معنى مفردة بمرادف أو تعريف.
٢	العمق	أ) تحديد الكلمة الأدق التي تتم سياقا معينا. ب) تحديد مضاد كلمة من بدائل متقاربة المعنى. ج) التمييز بين المفردات المترادفة وغير المترادفة. د) تحديد التلازمات اللغوية المناسبة لكلمة. هـ) ترتيب مفردات منتمية لنفس الحقل الدلالي من حيث سمة معينة.
٣	التنظيم	أ) تحديد علاقات المعنى للمفردة. ب) استنتاج نوع علاقات المعنى بين المفردات. ج) استنتاج أكبر قدر من تداعيات المفردات.
٤	التلقائية	أ) استدعاء المفردة من المعجم العقلي في أقل وقت ممكن. ب) تمييز عمق المفردة في أقل وقت ممكن. ج) تنظيم المفردات في أقل وقت ممكن.

وللتحقق من صحة القائمة تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من خبراء تعليم اللغة العربية بلغت (٨) ثمانية محكمين؛ لتحديد مدى صحتها العلمية، وتضمنها المؤشرات المتوقعة من الطلاب المعلمين، وقد حظيت جميع الأبعاد القائمة بنسبة موافقة أكبر من ٨٠%، ولكن المؤشرات (أ،ب) للبعد الأول لم تصل إلى نسبة مقبولة في التحكيم؛ لعدم مناسبتها لمستوى الطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة بكلية التربية، ولم يحصل المعيار (ج) أيضا على نسبة مقبولة من موافقة المحكمين؛ لانتمائه إلى الفهم القرائي بصورة أوضح من المعجم العقلي، ومن ثم استبعدها الباحث المعايير (أ، ب، ج) من الصورة النهائية للقائمة.

٢- إعداد اختبار أبعاد المعجم العقلي لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية:

١- هدف الاختبار:

هدف الاختبار إلى تقويم أبعاد المعجم العقلي لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

٢- مصادر بناء الاختبار:

اعتُمِدَ في بناء الاختبار على المصادر التالية:

- قائمة أبعاد المعجم العقلي والمؤشرات المنبثقة عنها السابق تحديدها.
- الدراسات والبحوث السابقة في مجال الثروة اللغوية (الشيخ، ٢٠٠٠؛ Shoaib, 2004؛ فايد، ٢٠٠٦؛ عوض، ٢٠٠٩؛ فراج، ٢٠١٠؛ محمد، ٢٠١٢؛ إبراهيم، ٢٠١٢؛ محمد، ٢٠١٣؛ الشحات، ٢٠١٦؛ Mohammad, 2016؛ البلحي، ٢٠١٧).
- الأدبيات المرتبطة بالثروة اللغوية وكيفية تقديرها تقديرا موضوعيا (المعتوق، ١٩٩٦؛ Schmitt, 2010؛ عبد الباري، ٢٠١١-أ).

٣-وصف الاختبار:

تكون الاختبار من ثلاثة أقسام أساسية وفقا لأبعاد المعجم العقلي السابق تحديدها:

القسم الأول من الاختبار: (قياس السعة) الدرجة الإجمالية (٥٠) خمسون درجة:

تكون القسم الأول من الاختبار من (٥٠) خمسين سؤالا موضوعيا (اختيار من متعدد)، موزعة وفقا لجدول المواصفات بحيث يقيس كل (١٢) اثني عشر سؤالا (١) مؤشرا واحدا باستثناء الوحدات اللغوية الممتدة (١٤) أربعة عشر سؤال لوزنها النسبي الأكبر كما يلي:

السؤال الأول: مفردات لغة المثقفين (١٢) اثنا عشر سؤالا (اختيار من متعدد) بمعدل (١) درجة واحدة لكل مفردة.

السؤال الثاني: مفردات إيجابية معاصرة (١٢) اثنا عشر سؤالا (اختيار من متعدد) بمعدل (١) درجة واحدة لكل مفردة.

السؤال الثالث: مفردات إيجابية تراثية (١٢) اثنا عشر سؤالا (اختيار من متعدد) بمعدل (١) درجة واحدة لكل مفردة.

السؤال الرابع: الوحدات اللغوية الممتدة (١٤) أربعة عشر سؤالا (اختيار من متعدد) بمعدل (١) درجة واحدة لكل مفردة.

القسم الثاني من الاختبار (قياس العمق) الدرجة الإجمالية (٥٠) خمسون درجة:

تكون القسم الثاني من الاختبار من (٣٠) ثلاثين سؤالا موضوعيا جزئيا (تكملة واختيار من متعدد)، مندرجة تحت (٥) خمسة أسئلة رئيسة موزعة وفقا لجدول المواصفات بحيث يقيس كل سؤال رئيس (١) مؤشرا واحدا كما يلي:

السؤال الأول: تمييز المفردات المترادفة وغير المترادفة مع التعليل (٥) خمسة أسئلة بمعدل (١) درجة واحدة لتحديد الترادف من عدمه و(١) درجة واحدة للتعليل والإجمالي (١٠) درجات.

السؤال الثاني: اختيار الكلمة المناسبة لسياق معين (٥) خمسة أسئلة (اختيار من متعدد) بمعدل (٢) درجتان لكل مفردة، والإجمالي (١٠) عشر درجات.

السؤال الثالث: اختيار الكلمة المناسبة للعلاقة الدلالية (٥) خمسة أسئلة (اختيار من متعدد) بمعدل (٢) درجتان للمفردة والإجمالي (١٠) عشر درجات.

السؤال الرابع: الكلمة الدالة على الصفة المناسبة (١٠) عشرة أسئلة (تكملة).

السؤال الخامس: ترتيب كلمات تنتمي لحقل دلالي (٥) خمسة أسئلة بمعدل (٢) درجتان للمفردة والإجمالي (١٠) عشر درجات.

القسم الثالث من الاختبار (قياس التنظيم) الدرجة الكلية (٥٠) خمسون درجة:

تكون القسم الثالث من الاختبار من (٢) سؤالين رئيسين موضوعيين يتضمن الأول (٥) خمسة أسئلة جزئية (تكملة واختيار من متعدد)، ويتضمن الثاني (٣) ثلاثة أسئلة جزئية موزعة وفقا لجدول المواصفات بحيث يقيس كل سؤال رئيس (١) مؤشرا واحدا كما يلي:

السؤال الأول: اختيار الكلمات المرتبطة بكلمة معينة (٥) خمسة أسئلة مع ذكر نوع الارتباط (٣٥) خمس وثلاثون كلمة مرتبطة و(٣٥) علاقة ارتباط الدرجة الكلية (٣٥) خمس وثلاثون درجة.

السؤال الثاني: كتابة المفردات المرتبطة بمفردة معينة (٣) ثلاثة أسئلة مع ذكر نوع الاختبار (١٠) كلمات مرتبطة بكل مفردة من المفردات الثلاثة (١٥) خمس عشرة درجة.

القسم الرابع: (قياس التلقائية) الدرجة الإجمالية (٥) خمسون درجة:

يتم حساب الزمن الذي يستغرقه الطالب المعلم في الإجابة عن كل من الأقسام الثلاثة، ثم حساب الزمن الذي يستغرقه في الإجابة عن الاختبار كله مقسوما على الزمن الكلي؛ ثم تحديد درجة الطلاقة وفقا لمقياس متدرج مرفق في نموذج تصحيح الاختبار.

٤- صـــلاحيـــة الاختبـــــار:

بعد صوغ الاختبار في صورته الأولية، تم عرضه على مجموعة من الخبراء في تعليم اللغة العربية بلغت (٨) ثمانية محكمين، بهدف التحقق من صلاحيته كأداة لتقويم أبعاد المعجم العقلي لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة، على ضوء ما أشار به المحكمون، من حذف بعض مفرداته لعدم مناسبتها للطلاب المعلمين، وإعادة صياغة بعض الأسئلة، وضبط بعض المفردات بالشكل.

٥- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

طُبِّق الاختبار على مجموعة من الطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة بشعبة العربية بلغ عددهم (١٠) عشرة طلاب؛ وذلك لتحديد خصائص الاختبار الإحصائية والتحقق من وضوح تعليماته.

٦- زمـــن الاختبـــــار:

تم حساب زمن الاختبار من خلال المعادلة التالية:

ومن ثم بلغ الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار (٩٠) تسعون دقيقة تقريبا موزعة على ثلاثة أقسام بمعدل (٣٠) ثلاثون دقيقة للقسم الواحد.

٧- ثبـــات الاختبـــــار:

لتحديد معامل ثبات الاختبار اتبعت طريقة إعادة التطبيق، فطُبِّق الاختبار على عينة التجربة الاستطلاعية، ثم أُعِيد تطبيقه على نفس العينة بعد أسبوعين، ثم حُسِبَ معامل الارتباط بين درجات الاختبار في التطبيقين الأول والثاني باستخدام معادلة "بيرسون" لحساب معامل الارتباط من الدرجات الخام بالطريقة العامة، فكان معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٨٧%) أي أن معامل ثبات الاختبار (٨٧%) وهي قيمة مناسبة تدل على ثباته.

٨- الصورة النهائية للاختبار:

بعد التحقق من سلامة ضبط الاختبار إحصائياً، بلغ عدد مفرداته (٨٨) ثمانية وثمانين سؤالاً، وبذلك يكون الاختبار قد وضع في صورته النهائية وأصبح قابلاً للتطبيق.

٦. التجـــربـــة الميـــدانيـــة:

اختيار عينة البحث:

اختيرت عينة البحث من الطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة المنصورة؛ وقد شملت مجموعة البحث (٤٣) ثلاثة وأربعين طالبا وطالبة.

التطبيق القبلي لأداة البحث:

تم تطبيق اختبار أبعاد المعجم العقلي لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية على عينة البحث يوم الأحد الموافق ٢٠١٧/١١/١٩م، ثم عولجت البيانات إحصائياً، واحتفظ الباحث بالدرجات.

رابعا: نتـــائـــج البحـــث:

الإجابة عن السؤال الأول، ونصه:

"ما أبعاد المعجم العقلي لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟"

وقد أجيب عن هذا السؤال من خلال إعداد قائمة بأبعاد المعجم العقلي لدى الطلاب المعلمين والمؤشرات المنبثقة عنها، تمثلت في (٤) أربعة أبعاد، تضمنتها الصورة النهائية لقائمة أبعاد المعجم العقلي للطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

الإجابة عن السؤال الثاني، ونصه:

"ما مدى توفر أبعاد المعجم العقلي لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟"

وتتعلق بقياس أبعاد المعجم العقلي لدى الطلاب المعلمين عينة البحث للتحقق من الفروض البحثية التي حاول البحث التحقق من صحتها، ومن ثم يمكن تناول نتائج اختبار الفروض البحثية فيما يلي:

نتائج اختبار فرض البحث:

صيغ فرض البحث على النحو التالي:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية على اختبار المعجم العقلي ككل.

ولاختبار فرض البحث عولجت البيانات باستخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة بمقارنتها بمتوسط فرضي يمثل (٥٠%) من الدرجة الكلية لاختبار المعجم العقلي، وأسفرت عن النتائج التي يوضحها الجدول التالي:

الجدول (٣) :الفرق بين متوسط درجات الطلاب المعلمين والمتوسط الفرضي وقيمة ت ودلالتها الإحصائية على الاختبار ككل

المتغير	العدد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	الدلالة
المعجم العقلي	٤٣	١٠٠	١٠٢,٤٢	١٥,٩٣	٤٢	٠,٩٩٦	غير دالة إحصائياً

ويوضح الجدول (٣) أن الفرق بين المتوسطين الحسابي والفرضي غير دال إحصائيا، إذ بلغت قيمة ت (٠,٩٩٦) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير إلى وقوع المعجم العقلي ككل في المستوى المتوسط لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية؛ لذا فقد قُبِل الفرض الأول، وهو عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابي والفرضي في اختبار المعجم العقلي ككل.

ومع هذا فمتوسط أداء الطلاب المعلمين على اختبار المعجم العقلي ككل لم يصل إلى حد الكفاية وهو (٦٠%) من الدرجة الكلية، وهذا يعني أيضا أنه بعيد عن حد التمكن (٨٠%) من الدرجة الكلية، مما يشير إلى حاجة الطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية إلى استراتيجيات لتنميته، وهو ما يتفق مع دراسة (Suliman, 2012) التي أكدت الحاجة إلى تنمية المعجم العقلي للطلاب المعلمين باستخدام استراتيجيات: استخدام القاموس أحادي اللغة، واستنتاج معنى الكلمات من خلال السياق، وتعلم المفردات التفاعلية والاجتماعية.

وحيث إن المعجم العقلي يتكون وفقا للأساس النظري للبحث الحالي من (٤) أربعة أبعاد رئيسة هي: السعة والعمق والتنظيم والتلقائية؛ لذا تعين تحديد صورة تفصيلية لمستوى أداء العينة على أبعاد المعجم العقلي، ومن ثم فقد اختبرت الفرضيات الفرعية التالية:

١- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية في بُعْد سعة المعجم العقلي.

٢- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية في بُعْد عمق المعجم العقلي.

٣- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية في بُعْد تنظيم المعجم العقلي.

٤- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية في بُعْد تلقائية المعجم العقلي.

اختبار الفرض الفرعي الأول:

لاختبار الفرض الفرعي الأول عولجت البيانات باستخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة بمقارنتها بمتوسط فرضي يمثل (٥٠%) من درجة بُعْد السعة على اختبار المعجم العقلي، وأسفرت عن النتائج التي يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤) الفرق بين متوسط درجات الطلاب المعلمين والمتوسط الفرضي وقيمة ت ودلالتها الإحصائية على سعة المعجم العقلي

المتغير	العدد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	الدلالة
سعة المعجم العقلي	٤٣	٢٥	٢٩,٦٩	٧,٠٤٥	٤٢	*٤,٣٧	دالة إحصائياً

* دالة عند مستوى ≤ ٠,٠٥

ويوضح الجدول (٤) أن الفرق بين المتوسطين الحسابي والفرضي ذو دلالة إحصائية؛ لصالح المتوسط الأعلى (الحسابي)، مما يشير إلى ارتفاع سعة المعجم العقلي عن المستوى المتوسط لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية؛ لذا فقد رُفِضَ الفرض الأول، وقُبِل الفرض البديل بوجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المتوسط الحسابي في سعة اختبار المعجم العقلي.

وتشير نتائج اختبار سعة المعجم العقلي لدى الطلاب المعلمين – عينة البحث – إلى أن متوسط أدائهم بلغ (٥٩,٣٨%) من الدرجة الكلية، وهو يقترب جدا من حد الكفاية وهو (٦٠%)، إلا أنه ما يزال بعيدا عن حد التمكن وهو (٨٠%) من الدرجة الكلية، مما يشير إلى حاجة الطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية إلى استراتيجيات تنمية سعة معجمهم العقلي، وهو ما يتفق مع بحوث ودراسات كاستراتيجية الكلمة المفتاحية (عبد الرازق، ٢٠٠٨) وإلماعات السياق (فراج، ٢٠١٠) والخرائط الدلالية (Hamdan; Alharbi, 2016)، والبرامج القائمة على التعلم الذاتي (فايد، ٢٠٠٦) والقصص النبوي (محمد، ٢٠١٢) والمعجم القائم على نظريتي الحقول الدلالية والسياقية (البلحي، ٢٠١٧).

اختبار الفرض الفرعي الثاني:

لاختبار الفرض الفرعي الثاني عولجت البيانات باستخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة بمقارنتها بمتوسط فرضي يمثل (٥٠%) من درجة بُعد العمق على اختبار المعجم العقلي، وأسفرت عن النتائج التي يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥) :الفرق بين متوسط درجات الطلاب المعلمين والمتوسط الفرضي وقيمة ت ودلالتها الإحصائية على عمق المعجم العقلي

المتغير	العدد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	الدلالة
سعة المعجم العقلي	٤٣	٢٥	٢١,٤٨	٣,٥٢	٤٢	٦,٥٢٧*	دالة إحصائياً

* دالة عند مستوى ≤ ٠,٠٥

ويوضح الجدول (٥) أن الفرق بين المتوسطين الحسابي والفرضي ذو دلالة إحصائية؛ لصالح المتوسط الأعلى (الفرضي)، مما يشير إلى الانخفاض الملحوظ في مستوى عمق المعجم العقلي عن المتوسط لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية؛ لذا فقد رُفِضَ الفرض الأول، وقُبِل الفرض البديل بوجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المتوسط الفرضي في اختبار عمق المعجم العقلي.

ويتفق هذا مع ما توصلت إليه دراسة (الشحات، ٢٠١٦) أن تنمية عمق المعجم العقلي يحتاج إلى التدريب على فروق المترادفات، وممارسة تحليل مفردات النصوص الفصيحة وعلى رأسها القرآن الكريم، وتذوقها.

اختبار الفرض الفرعي الثالث:

لاختبار الفرض الفرعي الأول عولجت البيانات باستخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة بمقارنتها بمتوسط فرضي يمثل (٥٠%) من درجة بعد التنظيم على اختبار المعجم العقلي، وأسفرت عن النتائج التي يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦) :الفرق بين متوسط درجات الطلاب المعلمين والمتوسط الفرضي وقيمة ت ودلالتها الإحصائية على تنظيم المعجم العقلي

المتغير	العدد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	الدلالة
سعة المعجم العقلي	٤٣	٢٥	٢٤,١٣	٤,٤٦	٤٢	١,٢٦	غير دالة إحصائياً

* غير دالة عند مستوى ≤ ٠,٠٥

ويوضح الجدول (٦) أن الفرق بين المتوسطين الحسابي والفرضي غير دال إحصائيا، مما يشير إلى أن مستوى تنظيم المعجم العقلي لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية لا يختلف عن المتوسط الفرضي؛ لذا فقد قُبِلَ الفرض الصفري.

وهي تتفق مع بحث (إبراهيم، ٢٠١٢) الذي وجه عنايته إلى جانب مهم من جوانب تنظيم المعجم العقلي، وهو تعليم التعبيرات الاصطلاحية، والمتلازمات اللغوية، وقد كان هذا بالفعل من جوانب القصور التي كشف عنها اختبار تنظيم المعجم العقلي للطلاب المعلمين عينة البحث، فقد لوحظ تركيزهم على نوعي ارتباط المفردات (المعنى: ترادف، تضاد، اندراج، تضمن..، الصيغة: فعل، مصدر، اسم فاعل، اسم مفعول، صيغة مبالغة، أفعل تفضيل..) مع غياب شبه كامل لارتباطات (الموضع) التي تعني التلازمات اللغوية، والتعبيرات الاصطلاحية، والتراكيب الفعلية.

اختبار الفرض الفرعي الرابع:

لاختبار الفرض الفرعي الرابع عولجت البيانات باستخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة بمقارنتها بمتوسط فرضي يمثل (٥٠%) من درجة بعد التلقائية على اختبار تلقائية المعجم العقلي، وأسفرت عن النتائج التي يوضحها الجدول التالي:

جدول (٧) : الفرق بين متوسط درجات الطلاب المعلمين والمتوسط الفرضي وقيمة ت ودلالتها الإحصائية على تلقائية المعجم العقلي

المتغير	العدد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	الدلالة
سعة المعجم العقلي	٤٣	٢٥	٢٧,٠٩	١١,٥٢	٤٢	١,١٩	غير دالة إحصائياً

* غير دالة عند مستوى ≤ ٠,٠٥

ويوضح الجدول (٧) أن الفرق بين المتوسطين الحسابي والفرضي غير دال إحصائيا، مما يشير إلى أن مستوى التلقائية في المعجم العقلي لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية لا يختلف عن المتوسط الفرضي؛ لذا فقد قُبِل الفرض الصفري بعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين الفرضي والحسابي في اختبار تلقائية المعجم العقلي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه البحوث السابقة التي تناولت أهمية التلقائية والسرعة في المعالجة اللغوية عموما (Hansen, 2008؛ أبو عكر، ٢٠١٣؛ عبد الباري، ٢٠١١–ب).

كما تتفق مع البحوث التي عنيت باستراتيجيات وبناء برامج تنمية المهارات الشفوية والمحادثة والتحدث (عبد الغني، ٢٠١٣؛ درويش، ٢٠١٣؛ أبو العز، ٢٠١٦؛ عويضة، ٢٠١٧؛ جبل، ٢٠١٧).

مناقشة النتائج وتفسيرها:

١- أظهرت نتائج اختبار فرض البحث عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين الفرضي والحسابي على اختبار المعجم العقلي ككل للطلاب المعلمين عينة البحث، وتدل هذه النتيجة على أنهم يتسمون بمعجم عقلي متوسط، ولما كان المعجم العقلي للطلاب المعلمين يعطي مؤشرا مهما على كفاءتهم اللغوية، وهو لم يصل إلى مستوى الكفاية (٦٠%) أو مستوى التمكن الذي يبدأ من (٨٠%) من الدرجة الكلية على الاختبار؛ لذا تتبين هذه النتيجة بوضوح حاجة هؤلاء الطلاب المعلمين إلى تنمية معجمهم العقلي.

٢- توصلت النتائج التفصيلية لأداء الطلاب المعلمين – عينة البحث – على اختبار المعجم العقلي إلى تكوين صورة كاملة عن المعجم اللغوي للطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية، وهي تتسم بالتفاوت الكبير في مستوى أداء الطلاب المعلمين على أبعاده المختلفة (السعة والعمق والتنظيم والتلقائية) كما يلي:

- لم يصل أداؤهم إلى حد الكفاية (٦٠%) فضلا عن حد التمكن (٨٠%) في بُعد "السعة" في مستوى لغة المثقفين، ولغة التراث التي تمثل الزاد الأكاديمي للطالب المعلم الذي يمكنه من استيعاب نصوص العربية الفصيحة، وتدريسها، ومن ثم يحتاج إلى استراتيجيات وبرامج تنمي سعة معجمه العقلي.
- وجود قصور واضح في البُعد المتعلق بـ"عمق" المعجم العقلي للطلاب المعلمين عينة البحث عن الوصول إلى متوسط الأداء على اختبار المعجم العقلي (٥٠%) بما يؤشر إلى احتمال مواجهتهم صعوبات تتعلق بالتذوق اللغوي للمستوى الفصيح من اللغة.
- لم يصل أداء العينة في بُعد "التنظيم" إلى حد الكفاية (٦٠%) فضلا عن حد التمكن (٨٠%)، بما يؤشر إلى احتمال مواجهة الطلاب المعلمين صعوبات تتعلق بدقة وتلقائية الأداء الشفوي والكتابي؛ لصعوبة استدعاء الوحدات المعجمية من المعجم العقلي، ومن ثم يؤكد ضرورة تدريبهم على تنظيم المعجم العقلي باستخدام استراتيجيات التصنيف والتفصيل والتداعي والتصوير..؛ لزيادة كفاءة وسرعة معالجة الوحدات المعجمية.
- عدم الوصول إلى حد الكفاية في بُعد التلقائية بما يشير إلى حاجة الطلاب المعلمين عينة البحث إلى مزيد من ممارسة الفصيحة الميسرة بصورة مكثفة في سياقاتها التواصلية الشفوية والكتابية.

٣- تشير نتائج دراسات علم اللغة النفسي إلى أن تنمية المعجم العقلي تزيد ثقة الدارسين بأنفسهم خاصة عندما تواجههم عثرة كلامية أو كتابية، ويتغلبون عليها، ومن ثم تزيد قدرتهم على اكتساب مهارات التواصل اللغوي بشكل جيد (Brown, 2011, 12). كما أن تنمية أبعاد المعجم لدى الطلاب المعلمين يمدّهم بمهارات تضمن تفاعلهم الجيد وهم يواجهون المفردات والبنى اللغوية الجديدة عليهم.

الإجابة عن السؤال الثالث، ونصه :

"ما التصور المقترح لتنمية المعجم العقلي للطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟" وفيما يلي يقدم الباحث تصورا مقترحا يتناول تنمية أبعاد المعجم العقلي لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية كما في الجدول (٨):

جدول (٨) التصور المقترح لتنمية أبعاد المعجم العقلي لدى الطلاب المعلمين

الأبعاد	نواتج التعلم	الاستراتيجيات	المحتوى	الأنشطة	التقويم
السعة	زيادة الحصيلة اللغوية للطلاب المعلمين.	التسييق. التطريز. القراءة الموجهة.	نصوص استماع وقراءة.	استخدام المعاجم الورقية والإلكترونية	إكمال جملة بكلمة مناسبة. استدلال على معنى كلمة معطاة بذكر لازمها (مضاد، جمع..). تحديد معنى مفردة بمرادف أو تعريف.
العمق	تمييز فروق المترادفات. تحديد مضاد المفردة. تعرف التلازمات اللفظية للمفردة.	التأصيل. التحرير. الربط الاشتقاقي. علاقات المعنى.	نصوص تكاملية.	استخدام معاجم المعاني. أنشطة الحبك.	تحديد الكلمة الأدق التي تتم سياقا معينا. تحديد المضاد الصحيح لمفردة من بدائل متقاربة. تمييز بين المفردات المترادفة وغير المترادفة. تحديد التلازمات اللغوية لمفردة. ترتيب مفردات الحقل الدلالي من حيث سمة.
التنظيم	تصنيف المفردات في ضوء علاقات المعنى.	التأطير. التصنيف. شبكة المفردات. الترابطات اللغوية.	نصوص فائقة.	الخرائط الدلالية. أنشطة التناص. القراءة الإلكترونية.	تحديد تداعيات المفردة. استنتاج نوع التداعي بين المفردات. استنتاج أكبر قدر من التداعيات بين المفردات.
التلقائية	زيادة سرعة وصول الطالب المعلم إلى الوحدة المعجمية المختزنة في عقله.	المناقشة والحوار. تمثيل الأدوار.	نصوص أصلية ومواقف حياتية.	إجراء محادثات وإلقاء وخطابة. قراءة القصص وإعادة الحكي.	إنتاج المفردات في أقل وقت ممكن. استنتاج عمق المفردات في أقل وقت ممكن. تنظيم المفردات في أقل وقت ممكن.

ويتسم التصور المقترح بما يلي:

١- ارتباطه بحل مشكلة حقيقة يعاني منها الطلاب المعلمون في واقعهم التعليمي والتدريسي، وبمواقف حقيقة تلتقي مع حاجاتهم التدريبية.

٢- تحديد نواتج التعلم المرغوبة مما يسهل التعلم وإدراك الطالب المعلم المطلوب منه في البداية.

٣- تغطية الأبعاد المختلفة للمعجم العقلي للطلاب المعلمين (السعة والعمق والتنظيم والتلقائية).

٤- إعطاء الطلاب المعلمين الفرصة لاكتساب استراتيجيات تنمية الأبعاد المختلفة للمعجم العقلي في أطر ذات معنى، ومن أهمها:

- التسييق Contextualization: إدخال الوحدة المعجمية في سياقات تامة، وتكوين جمل منها، من خلال الاستعمالات اللغوية المختلفة.
- التطريز Prosody: أي (الأداء المعبِّر) إشارة إلى القراءة التعبيرية expressive reading التي تظهر في التنغيم المعبر عن المعنى وفترات التوقف المناسبة.
- القراءة الموجهة Guided Reading: أي قراءة موضوع جهريا، ثم إعادة القراءة؛ للوقوف على تفاصيل الموضوع، واستنتاج إلماعات السياق ومعرفة القارئ لدلالاتها المختلفة.
- التحرير Editing: استقصاء المكونات الدلالية semantic component للمفردة لتوضيحها أقصى ما يمكن بحيث لا تترك مجالا للبس بينها وبين المفردات القريبة منها، وهي ترتكز على نظرية التحليل التكويني للمعنى componential analysis of meaning.
- الربط الاشتقاقي Derivative linkage: تفسير المفردة وفقا للسياق الذي وردت فيه، ثم الربط بينها وبين دلالة مفردة أخرى حسية تنتمي إلى نفس الجذر اللغوي؛ كما بين الرمح العسول وعسلان الذئب، وجُنح العشي وجنوح السفينة، بهدف مزيد من إيضاح المعنى.
- التأصيل Rooting: تفسير المفردة سياقيا، ثم توضيح دلالتها الأصلية المستمدة من المادة اللغوية لها، ثم إيراد بعض استعمالات المادة اللغوية، وتفسيرها وفقا للدلالة الأصلية، كتفسير (الاعتصام) بأصله اللغوي (عَصَم) الاستمساك، ومنه سُمِّي الحبل عِصاما، وعصم الله العبد من المعصية..
- التأطير Framing: وضع معنى المفردة في إطار، أو مجالات معرفية، كالمثال في معنى "مرمى" (goal) أنه: قائمتان وعارضة وشبكة، لن يعطي فكرة جيدة عن الكلمة إلا لمن على علم بلعبة كرة القدم أو كرة السلة أو كرة اليد.

٥- استخدام الأنشطة المتنوعة والوسائط المختلفة في المحتوى لضمان تفاعل الطلاب المعلمين معه، واستثارة دافعيتهم للتعلم.

٦- اقتراح أساليب تقويمية متنوعة لتحديد فاعلية التصور في تنمية الأبعاد المختلفة للمعجم العقلي للطلاب المعلمين.

٧- الحرص على تصميم تعليمي يحقق تبادل الخبرات واكتساب المعلومات والمفاهيم والمعارف، بما يساعد على تحقيق مستوى مرتفع من اكتساب المهارة.

خامساً: توصيات البحث:

١- توعية الطلاب المعلمين بأبعاد المعجم العقلي وأساليب قياسه، واستراتيجيات تنميته، وتوجيههم إلى ضرورة تدريبهم بصورة مكثفة ومنظمة على ذلك.

٢- إعداد برامج خاصة لتنمية الأبعاد المختلفة للمعجم العقلي للطلاب المعلمين.

٣- إعادة النظر في محتوى برامج إعداد الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية؛ لتضمينها جوانب تنمية المعجم العقلي.

٤- إيلاء عناية خاصة لعمق المعجم العقلي وتنظيمه؛ إذ إن البحث الحالي أظهر قصورا واضحا فيهما، ومن ثم حاجة الطلاب المعلمين الماسة لتنمية هذين البعدين.

٥- إعادة النظر في برامج إعداد معلم اللغة العربية في ضوء نتائج تقويم أبعاد المعجم العقلي للطلاب المعلمين.

٦- تبني خطة استراتيجية لتنمية المهارات اللغوية في ضوء مؤشرات المعجم العقلي.

٧- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية؛ لتدريبهم على استراتيجيات تنمية المعجم العقلي لتلاميذهم، وأساليب تقويمه، وتوظيفها في الوصول بهم إلى الكفاءة اللغوية.

٨- إعداد مواد تعليمية متنوعة لتنمية المعجم العقلي لدى فئات متنوعة من الطلاب في مراحل تعليمية مختلفة.

سادساً: مقتـــرحـــات البحـــث:

بناء على نتائج هذا البحث وامتدادا له يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

١- استخدام استراتيجيات التأطير والتصنيف والترابطات اللغوية لتنظيم المعجم العقلي لدى الطلاب المعلمين.

٢- استخدام استراتيجيات التسييق والتطريز والقراءة الموجهة لتنمية سعة المعجم العقلي لدى الطلاب المعلمين.

٣- استخدام استراتيجيات التأصيل والتحرير وعلاقات المعنى لتنمية عمق المعجم العقلي لدى الطلاب المعلمين.

٤- برنامج قائم على النصوص الأصلية والمواقف الحياتية؛ لتنمية التلقائية في المعجم العقلية لدى الطلاب المعلمين. .

٥- دراسة تقويمية مقارنة لأبعاد المعجم العقلي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٦- تقويم برامج تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم في ضوء أبعاد المعجم العقلي للطلاب.

٧- برنامج قائم على التذوق اللغوي لتنمية بعض أبعاد المعجم العقلي لطلاب المرحلة الثانوية.

٨- برنامج مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية على استراتيجيات تنمية المعجم العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

المـــــراجـــــع

- إبراهيم، محمد عبد الرحمن (٢٠١٢). مناهج مقترحة لتعليم التعبيرات الاصطلاحية للناطقين بغير العربية، **مجلة الدراسات اللغوية والأدبية**، عدد خاص، فبراير.
- أبو العز، هدى محمود (٢٠١٦). فعالية برنامج مقترح متعدد الوسائط قائم على المواقف الحياتية في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها،، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- أبو عكر، محمد نايف (٢٠١٣). برنامج قرائي حاسوبي لتنمية مهارتي السرعة والفهم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.
- بدوي، أحمد أحمد (١٩٩٠). **من بلاغة القرآن**، القاهرة، مكتبة مصر.
- بريسول، أحمد (٢٠١٦). تدريس المعجم. **آفاق لغوية، أعمال مهداة إلى الأستاذ إدريس السغروشني، معهد الدراسات والأبحاث للتعريب**، الرباط، المغرب، ص ص ٢٥-٥٠.
- البغدادي، أبو الفرج قدامة بن جعفر (٢٠٠٣). **جواهر الألفاظ**، تحقيق عبد الحميد، محمد محيي الدين، القاهرة، الهيئة العامة لقصور الثقافة.
- البلحي، جهاد حمدي (٢٠١٧). بناء معجم مدرسي في اللغة العربية قائم على نظريتي الحقول الدلالية والسياقية لتنمية الثروة اللغوية والاتجاه نحو استخدامه لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام, رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- بوعناني، مصطفى (٢٠٠٦). أهمية المعجم الذهني في إنجاز اللغة وإدراكها المعالجة المعجمية وتحت المعجمية للوحدات اللغوية، **مجلة الطفولة العربية**، الجمعية الكويتية لتقد الطفولة العربية، مج ٧، العدد ٢٨، ص ص ٤٣-٥٨.
- بوعناني، مصطفى (٢٠١٢). المعجم الذهني في اللسانيات المعرفية مكوناته وأبعاد انتظامه ومسارات النفاذ إليه، **مجلة أبحاث معرفية**، مختبر العلوم المعرفية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، العدد ١، ص ص ١١-٣٦.
- جبريل، محمد منصور (٢٠١٦). المصاحبة اللغوية في شعر أبي بكر عتيق الكشناوي، مجلة الإنسان والمجال، **مجلة معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية**، المركز الجامعي نور البشير، الجزائر، العدد ٤، أكتوبر، ص ص ١٤٧-١٧٠

- جبل، عبد الكريم محمد حسن (٢٠١٥). **في علم الدلالة دراسة تطبيقية في شرح الأنباري للمفضليات**، القاهرة، مكتبة الآداب.
- جبل، محمد محمد عبد الوهاب (٢٠١٧). فاعلية الأنشطة القائمة على شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الشفوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- حسام الدين، كريم زكي (٢٠٠٠). **التحليل الدلالي إجراءاته ومناهجه**، القاهرة، دار غريب.
- درويش، حسن السيد أحمد (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخلي التحليل اللغوي والتواصل اللغوي في تنمية مهارات الكلام والتحدث لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- ريتشاردز، جاك (٢٠٠١). **تطوير مناهج تعليم اللغة**، ترجمة غالي، ناصر بن عبد الله؛ والشويرخ، صالح بن ناصر.
- زغبوش، بن عيسى (٢٠١٤). المعجم الذهني الأسس النظرية والإجراءات المنهجية والمتغيرات التجريبية، **اللغة والمعرفية بعض مظاهر التفاعل المعرفي بين اللسانيات وعلم النفس**، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز بفاس، مختبر العلوم المعرفية، ص ص ١٠٣-١٥٥.
- الزناد، الأزهر (٢٠٠٩). **نظريات لسانية عرفنية**، بيروت، الدار العربية للعلوم ناشرون.
- الزيني، محمد السيد (٢٠١٦). **تصميم مناهج اللغة العربية**، المنصورة، دار المنار.
- السرحان، عبد الرحمن قبلان أسمر (٢٠١٠). دور العلاقات الدلالية المعنوية للمفردات في بناء القواعد النحوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم، جامعة آل البيت، الأردن.
- سليمان، أمين علي؛ أبو علام، رجاء محمود (٢٠١٠). **القياس والتقويم في العلوم الإنسانية أسسه وأدواته وتطبيقاته**، ط٢، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
- الشحات، أسماء محمود (٢٠١٦). برنامج قائم على الفروق الدلالية بين الألفاظ القرآنية لتنمية المهارات ذات الصلة بالثروة اللغوية لطلاب كلية التربية شعبة اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمياط.

- الشيخ، محمد عبد الرؤوف (٢٠٠٠). أثر استخدام كل من السجع و الجناس والوزن على تنمية الثروة اللغوية والتعبير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، **مجلة القراءة والمعرفة**، مصر، العدد ١، ص ص ٦٠-١١٠.
- صالح، هبة قناوي (٢٠١٦). تنمية اكتساب الثروة اللغوية باستخدام بعض تقنيات الذاكرة في تدريس اللغة الألمانية كلغة أجنبية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية**، مصر، العدد ٤، المجلد ٤٠، ص ص ١٣-٥٥.
- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٥). **دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية**. مكة المكرمة، معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى.
- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٩). **تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه**، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط.
- عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١١- أ). **تعليم المفردات اللغوية Learning vocabulary**، عمان، دار المسيرة.
- عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١١- ب). فاعلية استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ١١٧، يوليو، ص ص ١٤٢-١٨٤.
- عبد الرزاق، مفيدة (٢٠٠٨). فعالية طريقة الكلمة المفتاحية في اكتساب المفردات دراسة ميدانية في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في ماليزيا، رسالة ماجستير، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
- عبد الغني، هناء فاروق أحمد (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية المناقشة في تنمية مهارات التحدث باللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- علي، محمد يونس علي (٢٠٠٣). أصول المدارس اللسانية الحديثة، الكويت، **مجلة عالم الفكر**، العدد١، ج٣٢، يوليو وسبتمبر.
- عمر، أحمد مختار (٢٠٠٠). **المكنز الكبير معجم شامل للمجالات والمترادفات والمتضادات**، الرياض، سطور.

- عوض، أحمد عبده؛ والعيسوي، جمال (٢٠٠٠). **تطبيقات وتدريبات على فنون اللغة وفروعها تخطيطا وتنفيذا وتقويما**، كفر الشيخ، مكتبة الجامعة.
- عويضة، عصام اللاشي (٢٠١٧). برنامج تواصلى مقترح لتنمية مهارات المحادثة باللغة العربية لدى دارسى اللغة العربية الناطقين بلغات أخر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- غربية، عبد الجبار (٢٠١٠). **مدخل إلى النحو العرفاني**، تونس، كلية الآداب والفنون والإنسانيات بمنوبة، مسكيلياني للنشر.
- فايد، غادة كامل (٢٠٠٦). تصور مقترح لبرنامج إثرائي في القراءة قائم على التعليم الذاتي لتنمية الثروة اللغوية ومهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية , رسالة ماجستير, كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.
- فراج، هاني عبد الله (٢٠١٠). فعالية استراتيجية قائمة على نظرية إلماعات السياق في تنمية الثروة اللغوية وبعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- فياض، سليمان (١٩٩٣). **معجم المأثورات اللغوية**، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- لافي، سعيد عبد الله (٢٠٠٨). الترابطات اللغوية استراتيجية بنائية لتنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، **مجلة كلية التربية**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ١٣٣، مايو.
- المرشدي، محمد حسن (٢٠١٥). الاشتقاق وتنمية الثروة اللغوية لدى الناطقين بغير العربية قضايا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها, مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية, السعودية, ص ص ٢٣-٣٩.
- المعتوق، أحمد محمد (١٩٩٦). الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسائل تنميتها، الكويت، **عالم المعرفة**، العدد ٢١٢.
- مناصرة، يوسف عثمان (٢٠٠٧). تقويم محتوى تعليم المفردات الجديدة في كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي من الأردن، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد ٦٥.

- موسى، محمد سعد (٢٠٠٤). برنامج متكامل لتنمية الثروة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية من خلال أبواب المشترك والترادف والاشتقاق في الدرس القرآني، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.
- الناقة، محمود كامل، وحافظ، وحيد السيد (٢٠٠٢). **تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخله وفنياته**، القاهرة، مطبعة الإخلاص للطباعة والنشر.
- الهمذاني، عبد الرحمن بن عيسى (١٩٨٦). **الألفاظ الكتابية**، بيروت، دار الكتاب العربي.
- الوعر، مازن (٢٠٠١). **دراسات نحوية ودلالية وفلسفية في ضوء اللسانيات المُعاصرة**، دمشق، دار المتنبي.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Aitchison, J. (2003). *Words in the Mind An Introduction to the Mental Lexicon* (3rd ed.). Oxford, UK Black-well.
- Bromley, K. (2007). Nine things every teacher should know about words and vocabulary instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50, 528-536.
- Brown, H. (2011) . Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Acquisition . *Language Learning***,** 82(3), pp.1-44.
- Brown, R., & McNeill, D. (1966). The "tip of the tongue" phenomenon. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, *5*(4), 325-337.
- Cameron, L. (2002). Measuring vocabulary size in English as an additional language. *Language Teaching Research*. 6,2, 145-173.
- Colman, A. (2009). *Oxford Dictionary of Psychology*, New York, Oxford University Press.
- Cubukcu, F. (2008). Enhancing vocabulary development and reading comprehension through metacognitive strategies, *Issues In Educational Research*, 18 (1) ,1-11.

- Dupuis, V., Heyworth, F., Leban K., Szesztay, M. & Tinsley T. (2003). *Facing the future: Language Educators Across Europe*. Council of Europe Publishing, European Centre for Modern Languages.
- Ehri, L. (2005): Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.
- Ehri, L. C., and McCormic, S. (1998). Phases of Word Learning: Implications for Instruction for Delayed and Disabled Readers, *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Reading Difficulties*, 14, 135-163.
- Evans, V. and Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press
- Eviatar, Z. & Ibrahim, R. (2000). Bilingual is as bilingual does: Metalinguistic abilities of Arabic-speaking children. *Applied Psycholinguistics*, *21*, 451–471.
- Fetzpatric, T. (2006). Habits and rabbits, Word associations and the L2 lexicon. *EUROSLA Yearbook* 6: 121-145.
- Hamdan, M. H; Alharbi, N. A. (2016). The Effect of Semantic Mapping Strategy Instruction on EFL Elementary Stage Students' Vocabulary Acquisition" , *Journal of Faculty of Education*, Banha University, Egypt, No. 109, Vol. 27, PP. 646-679.
- Hansen, G. F. (2004). The Arabic writing system's influence on reading acquisition in Arabic as a foreign language, Unpublished doctoral dissertation, Centre for Contemporary Middle East Studies, University of Southern Denmark.
- Hansen, G. F. (2008). *Visual word recognition in Arabic: Towards a language-specific reading model*. Centre for Contemporary Middle East Studies, University of Southern Denmark Working Paper Series No.13.

- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development, *Studies in Second Language Acquisition* 21, 2:303-317.
- Holme, R. (2009). *Cognitive Linguistics and Language Teaching*, New York: Palgrave Macmillan.
- Ibrahim, R., Eviatar, Z., Aharon-Peretz, J. (2002): The characteristics of Arabic slow its processing. *Neuropsychology*, 16 (3), 322-326.
- Ismail, O. (2008). The effectiveness of using the keyword and context to develop vocabulary achievement and retention of EFL preparatory stage pupils a comparative study, M.A degree, Faculty of Education, Mansoura University.
- Jarvis, S. (2000). Methodological rigor in the Study of Transfer: Identifying L1 Influence in the Interlanguage Lexicon. *Language Learning*, 50 (20), 245-309.
- Kindle, K. (2010). Vocabulary Development During Read-Aloud: Examining The Instructional Sequence. *Literacy Teaching And Learning*,14(1),65-88.
- Laraba, S. (2007). Developing vocabulary strategies in learners of English at university level: First-Year L.M.D Students. Unpublished doctoral thesis, Mentouri University ,Constantine.
- Littlemore J. (2009). *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Meara, P. & Wolter, B. (2004). V_Links, beyond vocabulary depth. *Angles on the English Speaking World*, 4, 85-96.
- Meara, P. (1996). The classic research in vocabulary acquisition, in Anderman, G. and Rogers, M.(eds), *words, words, words*. Clevedon: Multiligual Matters. pp. 27-40.
- Nagy, W.E., & Scott, J.A. (2000). Vocabulary processes. In M.L. Kamil, P.B. Mosentahl, B.D. Pearson & R. Barr, *Handbook of reading research*, Vol. III. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates (pp. 269-284).

- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, J. & Stage, S. (2007). Fostering the development of vocabulary knowledge and reading comprehension though contextually-based multiple meaning vocabulary instruction. *Special Education And Communication Disorders Faculty Publications*,30(1),1-22.
- Nilsen, E. S. (2003). The acquisition of word identification skills in beginning readers, Acadia University, Canada.
- Pritchard, R. (2009). Vocabulary development in the science class room: Using hypermedia authoring to support English .*The Tapestry Journal*, 1(1), 15-29.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary* , Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, J. (2004). Research in teaching vocabulary, *Annual Review of Applied Linguistics*, 24: 146-161.
- Salahuddeen, A. (2013). Near-synonymy in the glorious Quran and its realization in English. *College of Basic Education Researchers Journal*,12(4). 981-1010.
- Santos, M. (2003). Three empirical studies on the academic vocabulary knowledge of U.S. language-minority community college students. Unpublished Doctoral thesis, Harvard Graduate School Of Education, Cambridge.
- Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. New York: Palgrave Macmillan.
- Schreiber, P. (1980). On the acquisition of reading fluency, *Journal of reading behavior*. Vol. 12(3), pp. 177-186.

- Shoaib R. (2004). The relationships among training primary school pupils on some memory strategies, their learning styles and developing their English language learning, M.A degree, Damietta Faculty of Education Mansoura University.
- Soltani, R. & Pazhakh, A. (2014). The effect of extensive reading on vocabulary development in EFL learners in Dehdasht Language Institute. *Practice And Theory In Systems Of Education*, 5 (4) , 387 - 398.
- Suliman, A. (2012). The effectiveness of vocabulary learning strategies in developing the mental lexicon of the EFL learners (A quasi experimental study), Unpublished doctoral thesis, Faculty of Arts, Omdurman Islamic University.
- Weaver, C. (1994). *Reading Process and Practice*, 2nd ed., Portsmouth NH: Heinemann.
- Willis. J. (2008). *Teaching the brain to read: Strategies for improving fluency, Vocabulary and comprehension*, Alexandria, VA, Association for Supervision for Supervision and Curriculum Development.