

جامعة الأزهر
كلية اللغة العربية بأسبوط
المجلة العلمية

اكتساب المفردة العربية في السياق التفاعلي
دراسة إيكولوجية لخطاب متعلمي العربية لغة ثانية
Arabic Vocabulary Acquisition in Interactive Contexts
An Ecological Study of Second Language Learners' Discourse

إعداد

د/ حسن فايع الألعي

المملكة العربية السعودية ، جامعة الملك خالد،

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

(العدد الرابع والأربعون)

(الإصدار الثالث-أغسطس)

(الجزء الأول (١٤٤٦هـ / ٢٠٢٤م)

الترقيم الدولي للمجلة (ISSN) 2536- 9083

اكتساب المفردة العربية في السياق التفاعلي دراسة إيكولوجية لخطاب متعلمي العربية لغة ثانية

حسن فايع الألحي

قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

البريد الإلكتروني : hfalalmace@kku.edu.sa

المخلص:

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف كيفية اكتساب المفردة العربية لدى متعلمي العربية لغة ثانية، من منظور إيكولوجي يربط بين السياق التواصل، والانفعال، والوظيفة. تنبع المشكلة من الفجوة بين المفردات المُدرَّسة تقليديًا وتلك المستخدمة فعليًا في الحياة اليومية، مما يؤثر في رسوخها بالذاكرة. اعتمدت الدراسة المنهج المختلط، وجمعت البيانات من (١٠٠) طالب دولي بجامعة الملك خالد، باستخدام استبانة إلكترونية تضمنت أسئلة كمية ونوعية. أظهرت النتائج أن السياقات التفاعلية الواقعية (كالأسواق والمواقف الاجتماعية) شكَّلت المصدر الأساسي لاكتساب المفردة بنسبة تجاوزت (٧٤٪)، مقابل دور محدود للبيئة الصفية، كما بينت النتائج أن الفهم والرسوخ يرتبطان باستخدام المفردة في موقف حي ذي دلالة وظيفية أو انفعالية. توصي الدراسة بإعادة تصميم مناهج المفردات لتكون أكثر ارتباطًا بالسياق التداولي، واعتماد استراتيجيات مثل لعب الأدوار والمحاكاة.

الكلمات المفتاحية: الاكتساب اللغوي، الإيكولوجيا اللغوية، السياق التفاعلي، المفردة العربية، متعلمو العربية .

Arabic Vocabulary Acquisition in Interactive Contexts An Ecological Study of Second Language Learners' Discourse

Hassan Faye'a Al-Almai, College of Arts and Humanities, King Khalid University, Kingdom of Saudi Arabia

Email: hfalalmaee@kku.edu.sa

Abstract:

This study explores how Arabic vocabulary is acquired by learners of Arabic as a second language through an ecological lens that emphasizes interaction, emotion, and communicative function. The research problem stems from a gap between vocabulary taught in classrooms and that used in real-life situations, affecting long-term retention. Employing a mixed-methods design, the study surveyed 100 international students at King Khalid University using a questionnaire combining quantitative and qualitative elements. Findings revealed that real-life interactive contexts—such as markets and social encounters—were the primary sources of vocabulary acquisition (over 74%), while classroom instruction played a limited role. Results also showed that words are better understood and retained when tied to emotional or functional contexts. The study recommends rethinking vocabulary curricula to align with real-world usage and adopting strategies like role-play and simulation to enhance lexical development.

Keywords: *Language Acquisition, Ecolinguistics, Interactive Context, Arabic Vocabulary, Arabic Learners.*

مقدمة

تُعَدُّ المفردة ركيزة أساسية في بناء الكفاية اللغوية، كونها اللبنة الأساسية لمهارات الفهم والإنتاج اللغوي، والداعم للعمليات النحوية والدلالية والتداولية (Nation , ٢٠٠١، ص ٣؛ Ellis, ٢٠٠٨، ص ١٧؛ Larsen-Freeman, ٢٠٠٣، ص ١٩). لفترات طويلة، اقتصر تدريس المفردات على الأساليب التقليدية القائمة على التكرار، والترجمة، والتلقين، دون الاهتمام الكافي بالسياقات التفاعلية التي تتشكل فيها الكلمات ومعانيها (Van Lier, ٢٠٠٤، ص ٨٢)، وقد نتج عن هذا القصور ظهور مقاربات حديثة تنظر إلى المفردة على أنها كيان تتولد قيمته ضمن التفاعل اللغوي.

من أبرز هذه المقاربات "الإيكولوجيا اللغوية للمفردة" (Lexical Ecology)، التي تنطلق من فرضية أن اكتساب الكلمات لا يتم في فراغ، بل ضمن بيئة تواصلية شاملة، يتفاعل فيها المتعلم مع المكان والموقف، إضافة إلى الحاجة التعبيرية، والانفعال، والتمثّل الثقافي (Schmidt, ٢٠١٠، ص ٢٢؛ Kramsch, ٢٠٠٢، ص ١٤). ويُفهم مفهوم الإيكولوجيا هنا بالمعنى اللساني، مشيراً إلى مجموعة الظروف الطبيعية والاجتماعية والنفسية التي تحكم ظهور واستخدام الظاهرة اللغوية في المجتمع (Gee, ٢٠١٥، ص ٥٢). في ضوء هذه الرؤية، تُصبح المفردة بمثابة كائن حي يتطور أو يضمحل بناءً على البيئة التداولية التي ينشأ فيها (العامري، ٢٠١٨، ص ٦٢). هذا المنظور يتجاوز المنهج البنيوي التقليدي الذي يتعامل مع المفردة على أنها عنصر ثابت يُقدّم في قوائم ويُشرح بمعزل عن الاستعمال (Lakoff, ١٩٨٧، ص ٣؛ Widdowson, ١٩٧٨، ص ٥٢). في مجال تحليل الخطاب (Discourse Analysis)، تطورت النظرة للغة من كونها مجرد نظام من القواعد إلى اعتبارها ممارسة اجتماعية مرتبطة بالسياق، والهوية، والسلطة (Fairclough, ١٩٩٢، ص ٧١؛ Norton, ٢٠٠٠، ص ٣٩).

ضمن هذا الإطار، لا يمكن فهم اكتساب المفردة بمعزل عن خطاب الحياة اليومية، حيث تُنتج الكلمات وتتطور معانيها من خلال تبادل الأدوار، والمواقف، والانفعالات (أبو دقة، ٢٠٢١، ص ١٨٢).

لا يزال تعليم المفردة العربية للناطقين بغيرها يعاني من تبسيط مفرط في طرائقه ونماذجه (بدران، ٢٠١٩، ص ٣٦)، إذ يعتمد بشكل كبير على الشرح المباشر، والترجمة الآلية، أو القوائم المعجمية، متجاهلاً البيئة التداولية التي ينشأ فيها المعنى (الزعيبي، ٢٠٢٠، ص ٣٨؛ البلوي، ٢٠٢٠، ص ١١٠). يتجلى هذا القصور بوضوح في شكاوى الطلاب الدوليين الناطقين بلغات أخرى غير العربية من أن المفردات التي يكتسبونها في الفصول الدراسية قلما تُستخدم في الواقع العملي، وأنهم غالباً ما يكتسبون مفردات أكثر فائدة من خلال تفاعلهم اليومي خارج المقررات التعليمية (القرني، ٢٠٢٢، ص ٩٤).

من هذا المنطلق، تتجلى أهمية هذه الدراسة، التي تسعى إلى تحليل الإيكولوجيا اللغوية للمفردة كما يدركها الطالب الدولي الناطق بغير العربية في ممارساته الخطابية اليومية بالعربية.

تهدف الدراسة إلى استكشاف العوامل التي تسهم في تثبيت المفردة أو تلاشيها في ذاكرة الطالب، وذلك من خلال رصد تجربته الذاتية بدلاً من الاعتماد على تقييمات خارجية فقط.

وتكمن أصالة هذه الدراسة في تركيزها على المتعلم على أنه فاعل لغوي محوري، يعيش اللغة، ويتفاعل معها، ويعيد تشكيلها وفقاً لبيئته الثقافية والاجتماعية.

الفصل الأول

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار المفاهيمي والنظري: نحو فهم إيكولوجي للمفردة

لطالما قامت النظريات التقليدية في تعليم المفردات على فرضية ثابتة، مفادها أن الكلمة تُفهم بوصفها وحدة معجمية مستقلة، وأن تعلّمها يتم من خلال التكرار والحفظ والربط بالمعنى القاموسي (Nation, ٢٠٠١, Ellis, ٢٠٠٨; Larsen-٢٠٠٨; Freeman, ٢٠٠٣). وقد انعكست هذه الرؤية في نماذج تدريسية اختزلت المفردة في (قائمة) تُعرض ثم تُختبر، كما هو الحال في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها المعتمدة على منهج تقديمي جامد لا يُعير اهتمامًا كافيًا للموقف أو للسياق التداولي بالصورة التي تتطلبها مهارات تعليم اللغة.

غير أن هذا التصور خضع لمراجعة نقدية واسعة النطاق في العقدين الأخيرين، مع بروز ما يُعرف بـ"المنظور الإيكولوجي لتعلّم اللغة (Ecological Approach to Language Learning)"، حيث يرى (Van Lier ٢٠٠٤، ص ١٢٠)،

و (Richards & Schmidt ٢٠١٠، ص ٨٨) أن اللغة لا تُكتسب في الفراغ، بل داخل نظام بيئي (ecological system) يتكوّن من عناصر مادية، كالمكان، والحركة، والجسد، وعناصر نفسية، كالانفعال، والإدراك، والنية، وعناصر اجتماعية، كالسلطة، والهوية، والدور الخطابي. وضمن هذا الإطار، لا تُفهم المفردة إلا بوصفها وحدة تداولية تتولّد من التفاعل، وتتغذى من الحاجة، وتنقرض إن لم تُستعمل.

وُتعيد (Kramsch ٢٠٠٢، ص ٦٠) هذا التصور إلى جذوره في التداولية والسيمائيات الثقافية، حيث يصبح المعنى ناتجًا عن (سوق رمزي) تتحكم فيه أطراف الحوار، والنية، والهوية. وتتفق هذه الرؤية مع ما طرحه (Gee ٢٠١٥، ص ٤٥) حين وصف اللغة بأنها (ممارسة اجتماعية) لا يمكن فصلها عن الخطاب، والهوية، والمجتمع. فالكلمات لا تُكتسب في الفصل الدراسي فقط، بل في الشارع، والمقهى،

والسوق، والمنزل، حيث تُستخدم وتُختبر وتُعاد صياغتها. وفي السياق العربي، تشير دراسات تطبيقية حديثة - مثل دراسة العامري (٢٠١٨) - إلى أن الطلاب الذين يحتكون بالمجتمع العربي خارج الصف يكتسبون مفردات أكثر وأدوم من أولئك الذين يقتصرُونَ على الدراسة (المنهجية الصفية Classroom) وهذا يطرح سؤالاً حاسماً: هل المفردة في الكتاب أو المقرر التعليمي هي ذاتها المفردة في الواقع؟

المفردة بين المقاربة التقليدية والمقاربة السياقية:

حاولت بعض المقاربات النظرية المعجمية، كالمقاربة الإدراكية (Cognitive Lexical Approach)، تجاوز نموذج الحفظ من خلال التركيز على شبكات المعنى والترابط الذهني بين الكلمات (Widdowson, ١٩٨٧, Lakoff, ١٩٧٨; Schmitt, ٢٠١٠). ومع أن هذا التحول ساعد في تفسير كيفية تنظيم المعجم الذهني، إلا أنه لم يُجب عن سؤال جوهري: كيف تُكتسب الكلمة في سياق حي؟ وقد اقتربت بعض النظريات من الإجابة عن هذا الإشكال، أبرزها ما طرحه (Schmitt ٢٠٠٨) الذي يميز بين التعرّض المتكرّر للكلمة في سياقات متنوعة، والتعرّض المتكرر لها في السياق نفسه، مؤكداً أن التنوع السياقي أكثر فاعلية في ترسيخ المعنى. وتدعمه في ذلك (Laufer & Hulstijn ٢٠٠١)، اللتان رأتا أن التعلّم التلقائي (incidental learning) الذي يتم خلال تفاعل حقيقي يكون أكثر رسوخاً من التعلّم المقصود الذي يعتمد على الشرح المباشر للمفردات.

لكن على الرغم من وفرة هذه النظريات الأجنبية، فإن أغلب المناهج العربية لا تزال تميل إلى تدريس المفردة من خلال الشرح اللغوي أو الترجمة، دون ربطها بسياق وظيفي يُتيح للطالب استخدامها أو اختبارها. وقد لاحظت (الهاشمي، ٢٠٢٢) في دراستها الميدانية على متعلمي العربية أن "المفردة التي تُشرح في الصف كثيراً ما

تُنسى خارج الصف، في حين ترسخ المفردة التي تُستخدم في موقف حيّ، حتى وإن لم تُشرح".

المفردة داخل الخطاب: من المعجم إلى السوق التواصلي

لا يكتمل الحديث عن المفردة دون استحضار حقل تحليل الخطاب (Discourse)

(Analysis)، الذي أسهم في تطوير رؤية وظيفية ومعيشة للكلمة. إذ يرى

(Fairclough ١٩٩٢) أن الخطاب هو المجال الذي تُنتج فيه اللغة بوصفها

سلطة وتمثيلاً وموقفاً. وفي هذا السياق، تتحوّل المفردة إلى (حدث اجتماعي) يرتبط بدور المتكلم، وهويته، وسياق الكلام.

ومن ثم، فإن تعلّم الكلمة لا يعني فقط حفظاً لصيغتها، بل اندماجاً في سياقها

التداولي، وفهماً لوظيفتها ضمن الموقف. وقد لاحظت (Norton ٢٠٠٠) في

دراساتها عن اللغة والهوية أن الكلمة لا تُكتسب إلا عندما يشعر المتعلم أن له (حقاً

في استخدامها)، أي أن البيئة يجب أن تُشعره بالأمان والجدوى التعبيرية.

على الرغم من أن تعليم العربية للناطقين بغيرها قد شهد تطوراً ملحوظاً من حيث عدد

البرامج والمقررات، فإن المقاربات البحثية في حقل المفردة ظلت - في معظمها -

أسيرة نظرة أحادية ترى أن الإشكال في ضعف اكتساب المفردات يعود إلى الطالب

ذاته أو إلى كثافتها، لا إلى طريقة تقديمها أو إلى السياق الذي تُقدّم فيه.

ففي دراسة (أبو دقة، ٢٠٢١) مثلاً، يبرز التركيز على "صعوبات التعلّم" بوصفها

ناتجة عن الفجوة بين خلفية الطالب الثقافية والمعجم المستخدم في الكتب. ويُفهم

من هذا الطرح أن العلاج يكون بتبسيط المفردة أو إعادة شرحها، في حين أن جوهر

المشكلة - كما تدافع عنه هذه الدراسة - لا يكمن في المفردة بحد ذاتها، بل في بيئة

استعمالها، أي في بعدها التداولي والوظيفي الذي تتشكّل فيه.

أما (بدران، ٢٠١٩)، فقد سعت إلى اختبار دور لعب الأدوار والأنشطة الصفية في

ترسيخ المفردة، وهي خطوة منهجية محمودة، لكنها - كما تشير نتائجها - بقيت

مقيدة بالإطار الصفي المغلق، ولم تتجاوز إلى اختبار فعالية هذه المفردات خارج الصف، أو مدى رسوخها في الخطاب الواقعي للطالب. ما تفتقر إليه هذه الدراسة هو تتبع الكلمة في حياة الطالب اليومية بعد تعلّمها، وهو ما تسعى هذه الورقة إلى تحقيقه من خلال استقراء تمثّلات الطلاب أنفسهم.

في حين حاولت (الزعبي، ٢٠٢٠) أن تقارن بين أثر التعلّم الصفي والتعلّم من التفاعل المجتمعي، لكنها اعتمدت على مقاييس كمية (عدد الكلمات، درجات الاستيعاب)، دون تحليل لخطاب الطالب أو مشاعره أو دوافعه التعبيرية، وكأنّ التعلّم محصور في المنتج الكمي لا في السلوك التداولي.

المفارقة أن بعض الدراسات - مثل (البلوي، ٢٠٢٠) - دعت إلى "تضمين المفردات الأكثر شيوعاً" في المناهج، في محاولة لمجاراة الواقع، لكنها لم تطرح السؤال الحاسم: هل الشيوخ يكفي؟ وهل الكلمة الشائعة فعلاً تُستخدم في الموقف الحي؟ أم أن هناك (مفردات استعمالية) غير مدرجة في القوائم الرسمية، لكنها هي التي تمنح الخطاب طبيعته التفاعلية؟

حتى الدراسات الحديثة التي تناولت استخدام التكنولوجيا - مثل (القرني، ٢٠٢٢) - في تعليم المفردة، ركزت على المنصات والتمارين التفاعلية، لكنها لم تربط المفردة بالتجربة الذاتية أو بموقف تعبيري واقعي. فبقي التفاعل رقمياً، لا حياتياً، وهذا ما يُضعف البعد الإيكولوجي الذي يستند إلى الموقف والمكان والجسد والانفعال.

جميع الدراسات العربية السابقة - وإن قدّمت إضاءات قيّمة في توصيف المشكلة - إلا أنها بقيت حبسية تصور يرى المفردة إمّا: وحدة معجمية صعبة تحتاج تبسيطاً أو ترجمة، أو محتوى مقرّراً يجب تدريسه في الكتب.

لكن لم تنظر أيّ منها إلى المفردة بوصفها تمثّلاً تداولياً تفاعلياً يتشكّل داخل التواصل اليومي، حيث يُنتج الطالب معناها، لا يستهلكه فقط. كما أنها لم تعالج الفارق بين ما يتعلّمه الطالب داخل الصف، وما يقوله ويفهمه في السوق أو الشارع أو المسكن.

من هنا، فإن هذه الدراسة تقدم منظورًا مختلفًا وأصيلًا، يجعل من الطالب ذاتًا فاعلة لغويًا، ويحلل المفردة من خلال أدائها الحقيقي في الحياة، لا من خلال وجودها في الكتاب أو التمرين الصفي.

الفجوة البحثية والإضافة العلمية:

في ضوء ما سبق، يمكن القول إن هناك فجوة حقيقية في الدراسات اللغوية التطبيقية تتجلى في:

- غياب التكامل بين الأبعاد التداولية، والخطابية، والانفعالية في تحليل اكتساب المفردة.

- نقص الدراسات الميدانية التي تستند إلى خطابات الطلاب بوصفهم مشاركين في إنتاج المعنى، لا مجرد متلقين.

- قلة الدراسات التي تتناول المفردة في بيئة تعليم العربية للناطقين بغيرها من منظور وظيفي إيكولوجي عابر للمقرر الدراسي.

وهنا تتجلى أهمية هذه الدراسة، إذ تقدم معالجة شمولية لاكتساب المفردة من خلال تحليل تجارب الطلاب الواقعية وخطاباتهم التفاعلية، في ضوء المفاهيم الإيكولوجية والتداولية وتحليل الخطاب. وتستمد الدراسة أصالتها من اعتمادها على تمثّلات المتعلم نفسه، لا على توقعات المعلّم أو بنية المقرر، كما تقدم مساهمة علمية في اقتراح نموذج لفهم المفردة ككائن لغوي متحوّل، ينمو في السياق لا خارجه.

الفصل الثاني

منهجية الدراسة

بناءً على ما تمّ مناقشته سابقاً من إشكالات نظرية ونقص في الدراسات السابقة المتعلقة بمعالجة المفردة من منظورها الإيكولوجي التداولي، تبرز الحاجة إلى بناء إطار منهجي يسمح بفحص المفردة لا في قواميسها أو كتب تدريسها، بل في سياق استخدامها الحقيقي داخل الخطاب التفاعلي للطلاب. وتأسيساً على ذلك، صُممت هذه الدراسة اعتماداً على منهج مختلط (Mixed Methods) متعدد الأدوات، يوفر مدخلاً علمياً لفهم المفردة من حيث ظهورها، وتأثيرها، واستمراريتها في الذاكرة والخطاب.

سؤال الدراسة وبنائه المفاهيمي:

استناداً إلى مشكلة الدراسة وأهدافها، انطلقت هذه الورقة من سؤال بحثي رئيس يتفرّع عنه سؤالان فرعيان:

السؤال الرئيس:

- كيف تُكتسب المفردة العربية لدى الطلاب الدوليين في بيئة تفاعلية واقعية، وما ملامح البنية الإيكولوجية التي تتجلى في خطاباتهم؟

السؤالان الفرعيان:

- ما السياقات اللغوية والاجتماعية التي يُرجّحها الطلاب لاكتساب المفردة؟
- ما الخصائص التداولية والانفعالية والوظيفية للمفردة كما تظهر في خطابات الطلاب التلقائية؟
- وقد استندت صياغة هذه الأسئلة إلى مقابلات علمية دقيقة للمفاهيم الأساسية فيها:
- المفردة (Vocabulary): تُقابل اصطلاحاً في الأدبيات الأجنبية بـ Lexical Item، وتشير إلى الوحدة المعجمية بوصفها مكوناً دلالياً وظيفياً، لا مجرد كلمة.

- **الاكتساب (Acquisition):** وهو مقابل Vocabulary Acquisition، ويُقصد به تعلّم المفردات بشكل تلقائي أو من خلال التعرّض في سياق طبيعي دون شرح صريح.

- **السياق التفاعلي الواقعي (Authentic Interactive Context):** أي المواقف الطبيعية التي يمارس فيها الطالب اللغة في الحياة اليومية (Real-life Language Use Contexts).

- **الإيكولوجيا اللغوية (Language Ecology):** وهي Ecological Linguistics، وتشير إلى البيئة المتكاملة التي تظهر فيها اللغة، بما يشمل الأبعاد النفسية والاجتماعية والثقافية.

- **الخطاب (Discourse):** يُقابل Spoken or Written Discourse، وهو إنتاج لغوي مشحون بدلالة اجتماعية يتجلى في تفاعلات المتعلّمين.

وهكذا، فإن الغرض من السؤال لا يقتصر على قياس عدد المفردات المتعلّمة، بل يشمل تحليل السياقات التي تظهر فيها المفردة، واستعمالاتها، ومعانيها المركبة داخل خطابات المتعلم بوصفه كائنًا لغويًا فاعلاً.

تصميم المنهج واختيار مدخله:

اعتمدت الدراسة على المنهج المختلط الوصفي التحليلي (Mixed-Method Descriptive-Analytical Design)، والذي يُقابل في التصنيفات المنهجية الإنجليزية بـ Explanatory Sequential Mixed Method. وقد تم اختياره لأنه الأنسب لفهم الظواهر اللغوية التي تجمع بين جوانب كمية (أنماط متكررة) وجوانب كيفية (تجارب وتمثّلات)، كما أوصى بذلك Creswell و Dörnyei.

ففي حين لا يكشف التحليل الكمي وحده عن العمق التداولي والانفعالي للمفردة، فإن التحليل النوعي لا يكفي بمفرده لرصد الاتجاهات العامة بين الطلاب. ومن ثم، فإن دمج المقاربتين يعزز من شمولية الدراسة ويمنحها بعدًا تحليليًا وتعميميًا في آنٍ

واحد.

العينة ومجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من طلاب قسم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الملك خالد. وتم اختيار عينة قصدية (Purposive Sample) مكونة من (١٠٠) طالب دولي في المستويين الثالث والرابع، لامتلاكهم الكفاءة اللغوية الأساسية التي تمكّنهم من خوض مواقف لغوية واقعية.

وقد اقتصرَت العينة على الذكور، نظرًا لعدم وجود طالبات دوليات في القسم خلال فترة جمع البيانات، وهو قيد واقعي لا منهجي، يعكس طبيعة المجتمع الأكاديمي وقت الدراسة. ووفقًا لـ (Patton ٢٠٠٢)، فإن العينة القصدية تُعدّ مناسبة عندما يكون الهدف هو الفهم العميق لظاهرة محددة من خلال مجموعة قادرة على التعبير عنها بوضوح، وهو ما ينطبق على هذه العينة.

أداة الدراسة وتصميمها الوظيفي:

تمثّلت أداة الدراسة في استبانة إلكترونية (Electronic Questionnaire)، واحتوت على ثلاثة أقسام رئيسية:

- ١- البيانات الشخصية: مثل الجنسية، العمر، عدد سنوات تعلّم العربية، الخبرة في بيئة عربية؛ بهدف ضبط المتغيرات المؤثرة في السياق التفاعلي.
- ٢- أسئلة مغلقة: (Close-ended) صُممت على مقياس ليكرت ثلاثي لتحديد السياقات والوسائل التي يفضلها الطالب لاكتساب المفردة، ورأيه في مدى بقائها في ذاكرته.
- ٣- أسئلة مفتوحة: (Open-ended) طلبت من الطالب وصف تجربة واقعية اكتسب فيها مفردة عربية من خلال موقف تفاعلي، وشرح السياق الذي ساعده على الفهم. وقد صُممت لتفعيل ما يسميه (Gee ٢٠١٥) بـ "تحليل خطاب المتعلم" كأداة لفهم تمثّلاته لتجربته اللغوية.

وقد خضعت الاستبانة لتحكيم علمي من قبل أساتذة متخصصين في تعليم اللغة وتحليل الخطاب، لضمان الصدق البنائي (Construct Validity) والملاءمة التداولية للمصطلحات.

إجراءات جمع البيانات:

تم جمع البيانات خلال شهر مارس من عام ٢٠٢٥، حيث أرسلت الاستبانة عبر البريد الجامعي الرسمي للطلاب، بعد الحصول على موافقة الهيئة الأكاديمية، والالتزام التام بالقواعد الأخلاقية للبحث العلم، وشملت تعليمات الاستبانة:

- توضيح أهداف الدراسة.

- التأكيد على طوعية المشاركة وسريتها.

- ضمان استخدام البيانات لأغراض علمية فقط.

أدوات التحليل وتفسير البيانات:

اعتمدت الدراسة على مستويين من التحليل:

١- التحليل الكمي: باستخدام الأساليب الوصفية (التكرارات، النسب المئوية، الجداول البينانية) للكشف عن الاتجاهات العامة في اكتساب المفردة.

٢- التحليل النوعي: بالاعتماد على تحليل المحتوى الموضوعي (Thematic Content Analysis) وفق نموذج (٢٠٠٦) Braun & Clarke، لتحديد أنماط

السياق التداولي والانفعالي التي تظهر في خطابات المتعلمين.

وقد استخدمت المقابلات العلمية لتصنيف الاستجابات في أربعة أنماط رئيسية:

- التفاعل الحسي (Perceptual Interaction)

- الانفعال المصاحب (Affective Trigger)

- الاستعمال الوظيفي (Functional Use)

- الفجوة بين المقرر والسوق (Curriculum vs. Usage Gap)

ضمانات الصدق والموثوقية:

صدق المحتوى (Content Validity) تحقق من خلال مراجعة الأداة من قبل خبراء متخصصين.

- صدق البناء (Construct Validity) تحقق بمقارنة النتائج مع تصورات نظرية تداولية.

- الاعتمادية (Reliability) تم التأكد منها عبر اختبار أولي لعينة محدودة قبل التطبيق الكامل.

- التثليث المنهجي (Methodological Triangulation) تم تحقيقه بدمج البيانات الكمية والكيفية، كما أوصى (Yin, ٢٠١٤, ص ٢٢٣).

وهكذا، فإن المنهجية المعتمدة في هذه الدراسة لا تقتصر على الوصف الإحصائي لاكتساب المفردة، بل تسعى إلى إعادة بناء التجربة الحقيقية للمفردة كما يعيشها الطالب في بيئة عربية، تمهيداً لتحليل أعمق في الفصل التالي لخطابات المتعلمين، وفهم مفرداتهم داخل إيكولوجيا الخطاب التفاعلي.

الفصل الثالث

عرض وتحليل البيانات

يتناول هذا الفصل تحليل استجابات الطلاب الدوليين الناطقين بلغات غير العربية حول كيفية اكتسابهم للمفردة العربية داخل السياقات الواقعية التفاعلية، ومدى فاعلية البيئات الصفية وغير الصفية في بناء معجمهم الذهني.

ويهدف هذا التحليل إلى الإجابة عن السؤال البحثي الرئيس:
كيف تُكتسب المفردة العربية لدى الطلاب الدوليين الناطقين بغير العربية في بيئة تفاعلية واقعية، وما ملامح البنية الإيكولوجية التي تتجلى في خطاباتهم؟
ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس سؤالان فرعيان:

- ١- ما السياقات اللغوية والاجتماعية التي يُرجّحها الطلاب لاكتساب المفردة؟
- ٢- ما الخصائص التداولية والانفعالية والوظيفية للمفردة كما تظهر في خطابات الطلاب التلقائية؟

وقد استند التحليل إلى دمج أداتين بحثيتين: الأداة الكمية (الأسئلة المغلقة)، والأداة النوعية (الأسئلة المفتوحة).

وذلك بهدف تمكين المقاربة العلمية من تتبع ظاهرة لغوية مركبة تتجلى في الخبرة الذاتية والسلوك اللغوي الواقعي معاً.

خصائص العينة والسياق التعليمي:

يُعد توصيف خصائص العينة خطوةً أساسية في تفسير نتائج الدراسة وتحديد مدى قابليتها للتعميم على الفئة المستهدفة. يوضح الجدول التالي مجموعة من المتغيرات السياقية والتعليمية الخاصة بعينة الدراسة، والمكوّنة من طلاب دوليين يدرسون في قسم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

المتغير	الوصف
عدد المشاركين	١٠٠ طالب
المستوى الدراسي (الكفاية اللغوية)	المستوى الثالث والرابع
نوع العينة	قصدية من الذكور فقط
سبب اقتصارها على الذكور	عدم وجود طالبات دوليات في القسم وقت جمع البيانات
سنوات تعلّم العربية	من سنة إلى أربع سنوات
العيش في بيئة عربية	٨١٪ نعم - ١٩٪ لا

عدد المشاركين:

يمثل عدد المشاركين قاعدة بيانات مناسبة لإجراء تحليل وصفي، كما يسمح بالقيام بتقاطعات داخلية (tabulation-cross) بين المتغيرات، مثل العلاقة بين العيش في البيئة العربية والمصدر الرئيس لاكتساب المفردات.

ووفقاً لما يؤكدّه Dörnyei في أبحاثه حول تعليم اللغة، فإن عينة مكونة من ١٠٠ مشارك تُعد كافية في الدراسات التربوية النوعية التي تهدف إلى تحليل الاتجاهات العامة، لا إلى التعميم الإحصائي.

الكفاية اللغوية لدى العينة المشاركة:

يشير المستوى الدراسي (الثالث والرابع) إلى أن المشاركين قد تجاوزوا مرحلة التأسيس اللغوي، ودخلوا مرحلة تبدأ فيها اللغة بالتحول من "موضوع دراسي" إلى "وسيلة تفاعل" و"أداة حياة". وهذا المستوى ملائم لرصد أثر السياق الواقعي في اكتساب المفردة، إذ يكون الطالب فيه أكثر انخراطاً في مواقف حقيقية خارج الصف. كما أن هذا المستوى اللغوي يؤهلهم للتأمل في تجربتهم اللغوية وتحليلها، بما يتوافق مع الأهداف النوعية للدراسة وتحليل الخطابات الذاتية للمتعلمين.

نوع العينة:

قد يبدو للوهلة الأولى أن اقتصار العينة على الذكور يُضعف من التمثيل النوعي، إلا أن هذا القيد ناتج عن واقع مؤسسي إداري، لا عن اختيار منهجي. فقد أوضحنا سابقاً أن القسم لم يكن قد استقبل أي طالبة دولية أثناء فترة جمع البيانات.

البُعد المنهجي:

هذا القيد لا يؤثر في صلاحية النتائج ضمن هذا الإطار المؤسسي المحدد، لكنه يُحد من إمكانية تعميمها مستقبلاً على الفئة النسائية. وتوصي هذه الدراسة بتوسيع نطاق الأبحاث المستقبلية لتشمل الطالبات، خصوصاً في ضوء ما تشير إليه دراسات النوع الاجتماعي من أن تجربة تعلّم اللغة تتقاطع مع عناصر الهوية وخلفية النوع الاجتماعي (الجنسية).

سنوات تعلّم العربية (١ □ ٤ سنوات):

يمثّل هذا التنوع في عدد سنوات تعلّم العربية بُعداً تحليلياً مهماً، إذ يُفسّر بعض الفروقات في إدراك المفردة أو في تفاعل الطالب معها وفقاً لنضجه اللغوي وتطوّره التواصل. فطالب السنة الأولى يتعامل مع الكلمة كمفتاح أولي للغة، بينما طالب السنة الرابعة قد يستخدمها كأداة للتعبير وإنتاج المعنى داخل مواقف تفاعلية أكثر تعقيداً.

وقد أشار Ellis إلى أن سلوك تعلّم المفردة يتغير تبعاً للخبرة اللغوية التراكمية، مما يجعل سنوات التعلّم متغيراً أساساً في تفسير نتائج مثل: استخدام المفردة خارج الصف، والاستيعاب في المواقف الواقعية، وترسيخ المعنى عبر التجربة الحية.

العيش في بيئة عربية (٨١٪ نعم □ ١٩٪ لا):

تُعد هذه النسبة ذات دلالة مركزية في تأكيد السياق الإيكولوجي للمفردة، وهو الأساس النظري الذي تنطلق منه هذه الدراسة. فالغالبية العظمى من الطلاب قد عاشوا - لفترات متفاوتة - في بيئات عربية حقيقية، مما أتاح لهم تعرّضاً مباشراً

للمفردة ضمن مواقف حياتية متعددة، كالتعامل مع السوق، والسكن، والمواصلات، والتفاعل مع المجتمع المحلي.

وقد أثبت Meara و Alptekin في أبحاثهما أن العيش في بيئة اللغة المستهدفة يعزز فرص التعرض العرضي (Incidental) Exposure، وهو من أنجع الأساليب لاكتساب المفردة بشكل غير مقصود ولكن فعال ومستدام.

التحليل الكمي: المصادر والسياقات والاستراتيجيات

الجدول رقم (١): المصدر الرئيس لاكتساب المفردات

النسبة المئوية	عدد الطلاب	المصدر
٧٤٪	٧٤	المواقف التفاعلية الواقعية
١٨٪	١٨	الشرح الصفي من المعلم
٨٪	٨	القاموس أو الترجمة الذاتية

أولاً: دلالة التوزيع الإحصائي

تشير نتائج الجدول إلى أن غالبية ساحقة من الطلاب (٧٤٪) اعتمدوا على المواقف التفاعلية الواقعية بوصفها المصدر الرئيس لاكتساب المفردات، بينما جاءت الوسائل الصفية التقليدية (كالشرح أو القاموس) في مراتب متأخرة لا تتجاوز مجتمعة ٢٦٪. وتعدّ هذه النتيجة مؤشراً دالاً على تحوّل في تمثّل الطالب لطبيعة المفردة؛ فلم تعد تُفهم بوصفها وحدة معجمية معزولة، بل بوصفها عنصراً دلالياً وظيفياً ينبثق من التفاعل الواقعي والخطاب الحي.

ثانياً: تفسير النتائج في ضوء خصائص العينة

تتعمّق دلالة هذه النتائج عندما تُربط بخصائص العينة الموضحة سابقاً (الفقرة ٤.١)، إذ إن:

- أغلبية العينة ينتمون إلى المستويين الثالث والرابع، أي أنهم يمتلكون كفاءة لغوية تتيح لهم التفاعل مع سياقات لغوية معقدة.

- نسبة كبيرة منهم (٨١٪) عاشوا في بيئة عربية، مما يعني أنهم تعرضوا بالفعل لمواقف حياتية يومية تفاعلية.

ومن ثم، فإن تفضيلهم المواقف الواقعية كمصدر للمفردة لا يُعد انطباعاً فردياً فقط، بل نتيجة مباشرة لانخراطهم في تجربة تعلم تفاعلية حقيقية.

ثالثاً: المقارنة بين المصادر الثلاثة لاكتساب المفردة

أ- المواقف التفاعلية الواقعية (٧٤٪)

تشير هذه الفئة إلى السياقات الحياتية اليومية التي يُمارس فيها الطلاب اللغة، مثل التسوق، المواصلات، السكن، والحوار مع الناطقين بالعربية. وتعكس هذه النسبة العالية وعياً تداولياً متقدماً لدى المتعلمين، حيث يُدركون أن الكلمة تولد من الحاجة التواصلية لا من التلقين أو الشرح.

تتوافق هذه النتيجة مع ما طرحه (Gee, ٢٠١٥، ص ١٢٢)، الذي يرى أن المفردة لا تكتسب دلالة حقيقية إلا عندما تُستخدم في موقف تواصلية حي يُبنى فيه المعنى داخل "ممارسة سياقية" (*Situated Practice*) .

ب- الشرح الصفي من المعلم (١٨٪)

يمثل الشرح الصفي مصدراً مهماً، لكنه أقل فاعلية في نظر الطلاب. وقد يرجع اعتماد بعضهم عليه إلى أنهم في مراحل مبكرة من التعلم، ولا يزالون يحتاجون إلى توجيه مباشر لفهم المفردات. إلا أن النسبة المتدنية تؤكد ضرورة إعادة تشكيل دور المعلم من "شارح" إلى "ميسر سياقي"، كما تدعو إلى ذلك المقاربات الحديثة في تعليم المفردات.

ج- القاموس أو الترجمة الذاتية (٨٪)

تمثل هذه الفئة الحد الأدنى من فعالية الاكتساب، إذ تفتقر عادةً إلى الأبعاد التداولية والانفعالية المصاحبة. وقد أشارت دراسات عديدة إلى أن الاعتماد المفرط على الترجمة الآلية يُفضي إلى "فهم سطحي غير تواصلية"، مما يُضعف رسوخ المفردة في

الذاكرة طويلة الأمد.

رابعاً: التأويل التداولي الإيكولوجي

في ضوء الإطار النظري الذي تتبناه الدراسة، يمكن فهم هذه النتيجة ضمن ما يُعرف بـ "المسار الإيكولوجي لاكتساب المفردة"، حيث: تولد الكلمة داخل موقف واقعي، وتُستوعب استناداً إلى حاجة تواصلية، وتُستبقى في الذاكرة بفعل التفاعل الوجداني أو الحسي الذي رافقها.

وهذا يتوافق مع التصوّرات التداولية لدى Kramsch و van Lier، اللذين أكدا أن المفردة تبنى اجتماعياً، وتُحمّل بالمعنى من خلال التفاعل اللغوي الحي.

خامساً: انعكاسات النتائج على تعليم المفردة

إذا كانت هذه النتائج تُظهر تفوّق السياق الواقعي في بناء المفردة، فإن ذلك يستوجب إعادة النظر في تصميم المحتوى التعليمي للمفردات، بحيث: لا يُقدّم المعجم في شكل قوائم جامدة، بل يُدمج ضمن مواقف تمثيلية، ومحاكاة حوارية، ولعب أدوار، ويرتبط مباشرة بحاجات الطالب الاجتماعية والتواصلية داخل البيئة الحقيقية. السياقات التي ترسخ المفردة:

الجدول رقم (٢): السياقات التي تساعد على ترسيخ المفردة

النسبة المئوية	عدد الطلاب	السياق
٧٨٪	٧٨	الحياة اليومية
١٦٪	١٦	الأنشطة الجامعية غير الصفية
٦٪	٦	الدروس الصفية التقليدية

أولاً: قراءة وصفية مبدئية

تُظهر النتائج بوضوح أن السياقات الواقعية اليومية هي الأكثر فاعلية في ترسيخ المفردة، حيث اختارها ٧٨٪ من المشاركين. بينما جاءت الأنشطة الجامعية غير الصفية في المرتبة الثانية بنسبة ١٦٪، وحلت الدروس الصفية التقليدية في المرتبة الأخيرة بنسبة ضئيلة ٦٪.

ثانياً: ربط النتائج بالسياق التعليمي والسؤال البحثي

تتسق هذه النتائج مع خصائص العينة التي أوضحناها سابقاً، إذ إن أغلب المشاركين عاشوا في بيئات عربية حقيقية، واكتسبوا اللغة في مواقف حياتية واقعية. ومن ثم، فإن تفضيلهم للسياق اليومي لا يعكس رأياً افتراضياً، بل تجربة واقعية ناضجة. كما تُجيب هذه النتائج مباشرة عن السؤال الفرعي الأول: "ما السياقات اللغوية والاجتماعية التي يُرجّحها الطلاب لاكتساب المفردة؟"

ليكون الجواب الحاسم: السياق الاجتماعي اليومي، لا السياق التعليمي المؤسسي.

ثالثاً: الحياة اليومية كسياق تداولي ومعجمي

الحياة اليومية ليست مجرد تواصل عفوي، بل هي ساحة تداول نشطة تُستدعى فيها المفردة لتلبية حاجات واقعية (شراء، استفسار، شكر، اعتذار...). وهذه الحاجة هي ما يُكسب المفردة معناها ووظيفتها.

وقد أكد Nation أن المفردات المكتسبة في مواقف واقعية تُستدعى لاحقاً بشكل أسرع وأكثر دقة. وأشارت Kramersch إلى أن اللغة لا تُفهم خارج سياقها الثقافي-الاجتماعي، ما يجعل الحياة اليومية بيئة مثالية لبناء دلالة المفردة.

رابعاً: الأنشطة الجامعية غير الصفية – سياق وسط

يمثل هذا السياق (١٦٪) بيئة هجينة تجمع بين الرسمي وغير الرسمي، كالمعارض الثقافية، أو الندوات التفاعلية، أو لقاءات الزملاء. ويؤكد Richards أن مثل هذه السياقات إذا ما نُسقت ضمن الخطة التدريسية الرسمية، فإنها تُمثل بيئة مكملة قادرة

على تغطية ما يعجز الصف التقليدي عن تحقيقه.

خامساً: الدروس الصفية التقليدية – حضور ضعيف

تشير النسبة المتدنية (٦٪) إلى ضعف تأثير الحصص الصفية التقليدية في ترسيخ المفردة، ويُحتمل أن يعود ذلك إلى:

- الطابع النمطي للتقديم (قوائم، شرح نظري).
 - غياب التفاعل الواقعي.
 - التركيز على الكم لا على الاستخدام.
 - الفجوة بين اللغة المقررة واللغة المستخدمة فعلياً.
- وهو ما يتوافق مع طرح Graves حول محدودية الطرائق التقليدية التي لا تراعي البعد التداولي للمفردة.

سادساً: الربط بين جداول الاكتساب والترسخ

عند الربط بين:

- مصدر المفردة (الجدول ١: المواقف الواقعية – ٧٤٪)
 - وسياق ترسيخ المفردة (الجدول ٢: الحياة اليومية – ٧٨٪)
- يتضح انسجام عميق بين موقع الاكتساب وموقع الرسوخ، مما يُعزز فرضية هذه الدراسة بأن المفردة لا تُكتسب فقط في السياق، بل تُبنى وتُحفظ داخله.
- الوسيلة الأفضل لفهم مفردة جديدة

الجدول رقم (٣): الوسيلة الأفضل لفهم المفردة

الوسيلة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
السياق التفاعلي	٨٧	٨٧٪
القاموس أو المترجم	٩	٩٪
سؤال المعلم مباشرة	٤	٤٪

أولاً: قراءة كمية للمؤشرات

تكشف النتائج عن تفوق شبه مطلق للسياق التفاعلي كوسيلة لفهم المفردة الجديدة، حيث أشار إليه ٨٧٪ من المشاركين، في حين اقتصرَت الوسائل التقليدية (القاموس وسؤال المعلم) على ١٣٪ فقط، ويعكس هذا ما يمكن تسميته بـ"الوعي السياقي المعجمي"، أي إدراك الطالب لفاعلية السياق التواصل في توليد المعنى.

ثانياً: من "من أين تأتي الكلمة؟" إلى "كيف تُفهم؟"

ترتبط هذه النتيجة مباشرة بالسؤال البحثي الرئيس، وتُعزز أيضاً نتائج الجدولين السابقين، لتكشف مساراً واضحاً:

- المفردة تُكتسب من الواقع.
 - تُفهم ضمن تفاعل حيّ.
 - تُرسخ نتيجة حاجة أو انفعال.
- أي أن السياق الحوار-التفاعلي لم يعد خياراً مساعداً، بل وسيلة مركزية لفهم المفردة، مقارنة بالقاموس أو المعلم.

ثالثاً: دلالة "السياق التفاعلي" كمصدر للمعنى

تشير النسبة المرتفعة لاختيار "السياق التفاعلي" كوسيلة لفهم المفردة إلى أن الطلاب لا يعتمدون على التعريفات الجاهزة فحسب، بل يُفعلون استراتيجيات إدراكية متعددة، منها:

- تتبّع الإيماءات وتعبيرات الوجه.
 - ربط الكلمة بسلوك الطرف الآخر.
 - استنتاج المعنى من موضوع الحديث.
 - ملاحظة نبرة الصوت أو تكرار الكلمات.
- وتُعرف هذه الاستراتيجيات مجتمعة في علم اكتساب اللغة بـ استراتيجيات استنتاج المعنى من السياق (context) (Inferring from) ، وهي موضوع رئيس في

دراسات (Nation , ٢٠٠١ , ص ٢٠٧) و (Schmitt , ٢٠١٠ , ص ١١٩) حيث أكدوا أن: "القدرة على فهم المفردة من السياق تتفوق على البحث عنها في القاموس من حيث التثبيت في الذاكرة والاستخدام التلقائي لاحقاً".

رابعاً: ضعف الاعتماد على القاموس والمعلم

أ- القاموس أو المترجم (٩٪)

تعكس هذه النسبة المتدنية عدة احتمالات:

- أن الطلاب قد جربوا استخدام القاموس لكنهم وجدوه محدود الفعالية في إيصال المعنى الكامل.

- أو أنهم تجاوزوا مرحلة المبتدئ، وأصبحوا أكثر اعتماداً على مهاراتهم الاستنتاجية. وقد أشار (Laufer , ١٩٩٠ , ص ٢١٥) إلى أن المعنى المستخلص من القاموس غالباً ما يكون سطحيًا، وغير مرتبط بالسياق التداولي، مما يُضعف استدعاءه لاحقاً.

ب- سؤال المعلم (٤٪)

يمثل هذا الخيار أقل الوسائل استخدامًا، مما يدل على:

- تراجع مكانة المعلم كمصدر وحيد للمعنى.

- ميل المتعلمين إلى الاستقلالية التداولية.

- ربما الخوف من الإحراج أو التردد داخل الصف.

وقد أشار (Richards & Schmidt , ٢٠١٠ , ص ٩٨) إلى أن المتعلم الذي يُدرب على فهم المفردة من السياق يصبح أكثر اعتماداً على نفسه، وهو ما يُعرف بـ "المتعلم الاستراتيجي (Strategic Learner)".

خامساً: بناء "مثلث الاكتساب الإيكولوجي"

بدمج نتائج الجداول (١)، (٢)، و(٣)، نحصل على ما يمكن تسميته بـ:

"مثلث الاكتساب الإيكولوجي"، حيث:

- تُكتسب المفردة في موقف تواصل، وتُفهم من خلال سياق تفاعلي، وترسخ في الحياة اليومية الواقعية.

ويعكس هذا النموذج تصور الدراسة للمفردة بوصفها كائنًا تداوليًا ديناميكيًا، لا وحدة لغوية ساكنة.

هل تُنسى الكلمة إن لم تُستخدم؟

الجدول رقم (٤): مصير المفردة في حال عدم الاستخدام

النسبة المئوية	عدد الطلاب	الرأي
٩٤ %	٩٤	نعم، تُنسى إذا لم تُستخدم
٦ %	٦	لا، تبقى في الذاكرة

أولاً: دلالة الاستجابة الساقطة (٩٤%)

تُعد هذه واحدة من النتائج الأكثر اتفاقاً في الدراسة؛ حيث يُجمع ٩٤ % من الطلاب على أن المفردة تُنسى إن لم تُستخدم. وهو ما يدل على وعي معجمي تداولي متقدم لدى العينة، يدركون أن التفعيل هو الشرط الأساس لبقاء الكلمة في الذاكرة، لا مجرد التلقين أو الاستظهار.

ثانياً: ربط النتيجة بالإطار النظري للدراسة

تنسجم هذه النتيجة مع نظرية إيكولوجيا المفردة التي تتبناها الدراسة، والمستمدة من (van Lier, ٢٠٠٤, ص ٧٦، و(Kramsch, ٢٠٠٢, ص ٩٩) والتي تنظر إلى المفردة باعتبارها:

- نتاجاً سياقياً واجتماعياً.

- كياناً ديناميكياً يُبنى بالتركرار، والتوظيف، والاحتكاك بالمواقف.

وقد أشار (Schmitt, ٢٠٠٨, ص ٦٦) إلى مفهوم "المعجم الذهني النشط" (Active Mental Lexicon)، حيث تبقى الكلمات نشطة في الذهن فقط إذا تم استعمالها بشكل متكرر وفعال.

ثالثاً: تكامل مراحل المفردة – من الاكتساب إلى الاستمرار

تبيّن الجداول الأربعة أن المفردة تمر بأربع مراحل:

المرحلة	الجدول	الاستنتاج
الاكتساب	١	من المواقف التفاعلية الواقعية
الفهم	٣	من خلال السياق التفاعلي
الترسيخ	٢	في الحياة اليومية
الاستمرار	٤	فقط إذا تم استخدامها

وهذا ما عبّر عنه (Laufer, ٢٠٠٥, ص ٨١) بقوله: "الكلمات التي لا يُعاد تفعيلها في الذاكرة تفقد شرعيتها التداولية لدى المتعلم".

تفعيل المفردة في الصف: الحوار الواقعي ولعب الأدوار

الجدول رقم (٥): أثر الحوار الواقعي داخل الصف في فهم المفردة

الاستجابة	العدد	النسبة المئوية
أوافق بشدة	٣٧	٣٧٪
أوافق	٤٣	٤٣٪
محايد	١١	١١٪
لا أوافق	٦	٦٪
لا أوافق أبداً	٣	٣٪

أ – دلالة الأغلبية المؤيدة (٨٠٪)

يرى ٨٠٪ من الطلاب أن الحوار الواقعي داخل الصف يعزز فهم المفردة، وهذا يدل على تحوّل الصف من بيئة تلقينية إلى ساحة تداولية حقيقية عندما يُفعل الخطاب التفاعلي.

ب – الإطار التداولي

وفق النظرية التداولية، تُكتسب المفردة داخل سياق تواصل حقيقي يحتوي على: نية تواصلية، وظيفة لغوية، وتفاعل حي؛ وهذا ما يجعل الكلمة "أداة أداء" لا "وحدة شرح".

ج - مقارنة بالنتائج السابقة

الجدول	النتيجة الأساسية	علاقتها بالجدول (٥)
١	المفردة تُكتسب من الواقع	الصف يمكن أن يُحاكي هذا الواقع
٢	الحياة اليومية تُرسخ المفردة	الصف قد يمثل حياةً افتراضية واقعية
٣	السياق التفاعلي هو الأنجع في الفهم	الحوار الواقعي يحقق هذا التفاعل
٤	المفردة تُنسى إن لم تُستخدم	الحوار أحد أوجه الاستخدام

د - تفسير الحياد والرفض (١٤٪)

تتوزع النسبة المتبقية بين: تجارب صفية غير تفاعلية، وعدم توافر تمثيل حقيقي، وقلق الأداء أو عدم التفاعل مع النموذج التعليمي.

الجدول رقم (٦): التعلّم من خلال لعب الأدوار

الاستجابة	العدد	النسبة المئوية
أوافق بشدة	٤٤	٤٤٪
أوافق	٣٨	٣٨٪
محايد	٨	٨٪
لا أوافق	٧	٧٪
لا أوافق أبدًا	٣	٣٪

أ - دلالة الأغلبية (٨٢٪)

تُظهر النتائج تأييداً قوياً لفكرة أن لعب الأدوار يعزز اكتساب المفردة. ويشير (٢٠٠١, Bygate, ص ١١٧) إلى أن لعب الأدوار يُعد "أداءً تواصلياً موجهاً"، يُحاكي المواقف الواقعية ويثبت المعنى في الذاكرة.

ب - التحليل المقارن

النسبة المؤيدة	الأداة	الجدول
٨٠٪	الحوار الواقعي	٥
٨٢٪	لعب الأدوار	٦

وهذا يدل على أن الصف يمكن أن يصبح بيئة تداولية فعالة، إذا ما استخدمت أدوات تفاعلية محاكية للواقع.

ج - الحياد والرفض (١٨٪)

قد تُعزى إلى: ضعف التصميم، والقلق الاجتماعي، وغياب التوجيه الفعال. ويوصي (٢٠٠٥, Dörnyei, ص ١٠٩) بتوفير مناخ نفسي آمن عند تنفيذ الأنشطة التفاعلية لضمان فعاليتها.

الجدول رقم (٧): تذكر المفردات المكتسبة داخل الصف

النسبة المئوية	العدد	الاستجابة
٤٦٪	٤٦	أوافق بشدة
٣٦٪	٣٦	أوافق
١٠٪	١٠	محايد
٥٪	٥	لا أوافق
٣٪	٣	لا أوافق أبداً

أ- دلالة قوية (٨٢٪)

تشير إلى أن إدماج المفردة في موقف تمثيلي داخل الصف يجعلها: أكثر رسوخاً، وأسرع استدعاءً، وأوثق صلة بالوظيفة الاجتماعية.

ب- العلاقة بين التعلم والتذكر

تتفق مع ما أشار إليه (٢٠٠٠، Baddeley، ص ٨٤) و Schmitt،

(٢٠١٠، ص ٦٥) أن التفاعل والسياق والانفعال هي محفزات للذاكرة المعجمية.

ج- الصف كتجربة تفاعلية موازية للمواقع

حين يُصمم الصف ليحاكي الواقع: يُصبح حاضنة لغوية، ويعيد تعريف العلاقة بين المتعلم والمفردة.

د- الحياد والرفض (١٨٪)

تشير إلى تحديات يجب معالجتها من خلال: تحسين تصميم الأنشطة، ومراعاة الفروقات النفسية بين المتعلمين، وتنويع أساليب تقديم المفردات.

التحليل المقارن: من الصف كأداة تعليم إلى الصف كفضاء تداولي

يشير الاتساق العددي بين الجداول الثلاثة إلى أن الموقف التفاعلي داخل الصف لا يقتصر على توليد المعنى أو تسهيل الفهم، بل يمتد أيضاً إلى دعم الذاكرة المعجمية وترسيخ المفردة.

الصف لم يعد مجرد "مرحلة تعلم"، بل أصبح أيضاً "مرحلة ترسيخ".

ربط النتائج بالنظرية الإيكولوجية

تؤكد هذه النتائج الفرضية الإيكولوجية التي ترى أن المفردة لا تنفصل عن السياق الزمني والمكاني الذي تم تعلمها فيه، ولا عن: التفاعل الجسدي واللفظي المصاحب، والانخراط الذهني والعاطفي أثناء الحدث، والذاكرة الحسية والانفعالية التي تحفظ التجربة.

وهذا ما تُشير إليه (Kramsch, ٢٠٠٢, ص ٥٧) في حديثها عن "الذاكرة الثقافية التفاعلية"، حيث تُدمج الكلمة بالهوية والمعنى والسياق الثقافي.

التحليل النوعي: المفردة كتجربة معيشة

مدخل إلى التمثلات النوعية

تركّز الدراسات النوعية على تحليل التجربة من داخلها، مستندة إلى لغة المتعلم وتمثلاته الذاتية. ولتحقيق ذلك، طُلب من المشاركين وصف مواقف واقعية تعلّموا فيها مفردات عربية جديدة. ثم جرى تحليل تلك التمثلات ضمن أطر تداولية وسياقية بهدف فهم كيفية اكتساب المعنى الحقيقي للمفردة داخل السياق الحي. وتم تصنيف هذه التمثلات النوعية ضمن أربعة محاور كبرى: السياق الحسي، والوظيفة التداولية، والشعور والانفعال.

الوعي التداولي.

تحليل النماذج النوعية

التحليل التداولي	وصف الطالب	النموذج
ربط حسي-بصري مباشر بين الكلمة والمكان والإشارة الجسدية.	"قال لي زميلي: انتظرنني على الرصيف، وأشار بيده للطريق".	المفردة الحسية (رصيف)
تكرار في سياق مؤسسي (الشراء) يؤدي إلى رسوخ دلالي وظيفي.	"كنت في السوق، وكل مرة يقولون لي: عندك فاتورة؟ فعرفت معناها".	المفردة الوظيفية (فاتورة)
ترميز وجداني للكلمة داخل الذاكرة الانفعالية.	"زميلي قال لي (أنا متضايق) وكان شكله غاضب، ففهمت الكلمة من تعبيره".	المفردة الشعورية (متضايق)
وعي تداولي بالفجوة بين	"العرب لا يتكلمون مثل كتاب	المفردة غير

اللغة المؤسسية ولغة الواقع.	(العربية بين يديك)، كلماتهم	الموجودة بالكتاب
	مختلفة".	

دلالات التمثلات النوعية:

- ١- السياق ليس حياديًا، بل محمّل بعناصر حسية وانفعالية ووظيفية.
- ٢- المتعلم لا يكتفي بالفهم، بل يُدرك سبب الكلمة وسياقها وقصدها.
- ٣- الكتب الدراسية وحدها لا تكفي، إذ إن المتعلم يكتشف مفردات لا توجد في النصوص الرسمية، بل تتشكل عبر الممارسة اليومية.
- بناء المعنى داخل الخبرة: من الكلمة إلى الحدث
- النماذج السابقة تبرهن أن الكلمة ليست مجرد دلالة معجمية، بل:
- "رصيف" = مكان لتكوين مواعيد وانتظارات.
- "فاتورة" = عنصر مؤسسي داخل السوق يحمل وظيفة اجتماعية.
- "متضايق" = حالة شعورية تُفهم انفعاليًا من دون شرح.

خلاصة تحليل الأبعاد الإيكولوجية:

السياق التداولي	الوصف	أثره على التعلم
الواقعي	السوق، الحافلة، التواصل اليومي	يولّد الحاجة المعنوية ويوفر سياقًا غنيًا بالاستخدام.
الانفعالي	الغضب، الفرح، التوتر	يُرسّخ المفردة في الذاكرة العاطفية طويلة المدى.
الحسي	إشارات جسدية، مواقع مكانية، تفاعل بصري	يُسرع الفهم بالإدراك المباشر غير اللفظي.
الصفي التفاعلي	لعب أدوار، تمثيل، محاكاة	يمنح الكلمة وظيفة تداولية داخل موقف شبه واقعي.

الاستنتاج الختامي للفصل: المفردة ككائن تداولي إيكولوجي

أولاً: من الكلمة المجردة إلى الحدث التواصل

لم يعد المتعلم يتعامل مع الكلمة كمعجم جامد، بل بات يربطها بـ: مكان (رصيف، سوق...)، وموقف (طلب، شكر، مجاملة...)، وانفعال (فرح، ضيق، دهشة...)، وتجربة اجتماعية (مساعدة، مفاوضة....).

وهذا التحول يجعل المعجم الذهني لدى المتعلم نشطاً تداولياً، لا مجرد تجميع ساكن للمفردات. كما أشارت (Kramsch, 2002, ص ٦٣) "المتعلم لا يدخل اللغة كلغة فقط، بل يدخل إلى عالم اجتماعي ثقافي".

ثانياً: الصف كفضاء تداولي محتمل

تُظهر النتائج أن الصف - إذا أُعيد تصميمه - يمكن أن يصبح بيئة تداولية مؤثرة عبر: الحوار الحقيقي لا الصوري، والمحاكاة الواقعية لا الافتراضية، واستخدام الموقف لتثبيت الوظيفة اللغوية، لا التلقين.

ثالثاً: خريطة السياق الإيكولوجي للمفردة

المرحلة	الوصف
الاكتساب	يتم عبر موقف حقيقي وحاجة لغوية فعلية.
الفهم	يتعزز من خلال السياق التفاعلي والملاحظات الحسية.
الرسوخ	يحدث من خلال التكرار والانخراط العاطفي/الوظيفي.
الاستدعاء	يتم حين ترتبط الكلمة بتجربة واقعية ومعنى شخصي.

رابعاً: مفارقة الكتب الدراسية

أبرز الطلاب وجود فجوة بين المفردات "المصنّعة" في الكتب، وتلك الحقيقية المتداولة. وهذا يستدعي: إعادة تصميم المناهج لتتصل بالسياق الواقعي، ودمج الحياة اليومية في المحتوى، وتجاوز المفردات المنقاة ثقافياً إلى مفردات حيّة وواقعية.

خامساً: دلالة تربوية عميقة

جميع نتائج هذا الفصل تؤدي إلى توصية مركزية: يجب أن تُدرّس المفردة داخل سياق تواصلٍ دلالي-انفعالي، لا مجرد كلمة تُعرّف وتُحفظ. وهذا يعني: تقديم المفردة ضمن حدث لغوي حيّ، وممارستها في موقف وظيفي، وربطها بالسياق الثقافي والاجتماعي والنفسي للمتعلمين.

الخاتمة:

انبثقت هذه الدراسة من سؤال جوهري تمثل في: كيف يُبنى المعنى المعجمي لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها عبر التفاعل التداولي داخل السياقات الواقعية والصفية؟

وقد جاءت هذه الدراسة استجابة لحاجة ملحة لفهم المفردة، لا بوصفها مجرد وحدة لغوية تُشرح أو تُترجم، بل بوصفها ظاهرة تواصلية معيشة تُكتسب من خلال التفاعل الاجتماعي والسياق التداولي. وقد وظفت الدراسة منهجاً وصفيّاً تحليليّاً مزدوجاً (كميّاً ونوعيّاً)، لتحليل بيانات مأخوذة من عينة قصدية مكوّنة من (١٠٠) طالب دولي في المستويين الثالث والرابع بجامعة الملك خالد.

انطلقت هذه الدراسة من ملاحظة نقص واضح في البحوث التي تُعنى بتمثّلات الطالب الداخلية للمفردة في سياقات تعلّم العربية بوصفها لغة ثانية. وعلى خلاف كثير من الدراسات التي ركّزت على المنهج أو المعلم أو الكتاب (الطبيبي وآخرون، ٢٠١٩؛ أبو دقة، ٢٠٢١)، اختارت هذه الدراسة أن تركز على المتعلّم ذاته، لا بوصفه متلقّياً سلبيّاً، بل فاعلاً لغويّاً وثقافياً يحمل المعنى ويبنيه في ضوء تفاعله مع محيطه.

لقد كشفت نتائج هذه الدراسة - كما دلّ عليها التحليلان الكمي والنوعي - أن المفردة لا تُكتسب في الفراغ، ولا تُفهم من القاموس، بل تُبنى داخل بيئة تفاعلية تتقاطع فيها عناصر الإدراك، والانفعال، والموقف، والحاجة. وقد أظهر المشاركون وعياً حاداً بالفجوة بين المفردة المدرسية والمفردة الحياتية، مما يدعو إلى إعادة النظر جذريّاً في سياسة تعليم المفردات.

وتتّرح الدراسة تجاوز نموذج "القائمة المعجمية" نحو نموذج "الحدث التداولي"، الذي يرى الكلمة بوصفها تجربة حية تُفهم وتُشعر وتُستخدم، لا كعنصر لغوي يُلقّن. وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج المهمة، أبرزها ما يأتي:

- فاعلية السياقات التفاعلية الواقعية، حيث أشار أكثر من (٧٤٪) من أفراد العينة إلى أن المواقف الحياتية تُعد المصدر الرئيس لاكتساب المفردة.
- دور السياق في الفهم، فأكد (٨٧٪) من المشاركين أن السياق التفاعلي هو الوسيلة الأفضل لفهم الكلمة الجديدة.
- العلاقة بين الاستخدام والنسيان : رأى (٩٤٪) أن المفردة تُنسى إذا لم تُستخدم، وهو ما يعكس وعيًا تداوليًا ومعجميًا متقدمًا.
- إدراك نوعي متقدم، إذ أظهرت البيانات النوعية أن المتعلمين لا يربطون المفردة بتعريف جامد، بل بموقف حيوي، أو شعور، أو صورة حسية، مما يدل على تمثّل تداولي نشط للغة.
- وحققت الدراسة مجموعة من الاستنتاجات العلمية، منها مايلي:
- المفردة ليست بنية لغوية فقط، بل تجربة إدراكية وانفعالية واجتماعية.
- الصف الدراسي، إذا أُعيد تصميمه تداوليًا، يمكن أن يُحاكي السياق الواقعي في فاعليته، وربما يتفوق عليه في الضبط والتغذية الراجعة.
- الفهم الحقيقي للكلمة لا يبدأ من التعريف، بل من الموقف التداولي، ويُستبقى من خلال التكرار التفاعلي والانخراط الشخصي.
- المعجم النشط للمتعلم لا يُبنى بالتلقين، بل من خلال الإدراك، والانفعال، والتجربة (Kramsch, ٢٠٠٢, ص ٧٥-٦٢)؛ (Schmitt, ٢٠٠٨, ص ١٠٣).
- التوصيات:
- إعادة هيكلة المناهج ببنائها حول مواقف حياتية تواصلية لا وحدات لغوية مجرّدة.
- تفعيل الصف التفاعلي عبر استراتيجيات لعب الأدوار، والمحاكاة، والنقاش.
- تأهيل المعلمين تداوليًا من خلال تدريبهم على التفاعل اللحظي، وتحليل السياق، وتوجيه الوظيفة اللغوية.
- تمكين الطالب من استرجاع تجاربه اللغوية من خلال السرد أو الكتابة الانعكاسية.

- تقليص الفجوة بين اللغة المكتوبة والمستخدمَة عبر مراجعة الكتب الدراسية بما يتلاءم مع الواقع اللغوي والاجتماعي للمجتمع المستهدف.
- إجراء دراسات مماثلة على الطالبات الدوليات.
- توسيع قاعدة البيانات لتشمل تسجيلات مرئية ومسموعة للمواقف التفاعلية.
- دراسة أثر الخلفية الثقافية والانفعالية على فهم المفردة.
- تحليل الكتب التعليمية من منظور تداولي لا معجمي فقط.
- بناء نموذج تطبيقي إيكولوجي لتدريس المفردات.

المراجع العربية:

١. أبو دقة، م. (٢٠٢١). التحديات الثقافية في تعلم العربية بوصفها لغة ثانية. مجلة تعليم اللغة العربية، ١٧(٢)، ٦٧.٤٥ - <https://ejournal.uin-malang.ac.id/index.php/ijole/article/view/18697>
٢. الحازمي، م. (٢٠٢١). بناء المعجم الذهني عند متعلمي العربية. مجلة تعليم العربية لغير الناطقين به، ٦(١)، ٩٨.١٢٤ - <https://journals.ksu.edu.sa/arabiclearning/article/view/22503>
٣. الخطيب، ه. (٢٠١٨). تمثيلات الهوية اللغوية لدى متعلمي العربية. المجلة الدولية للغات والمجتمعات، ٦(٢)، ٨٩.١١٠ - <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/83738>
٤. الخليوي، س. (٢٠١٨). استراتيجيات تعليم المفردات للناطقين بغير العربية: دراسة تطبيقية. مجلة دراسات لغوية، ١٤(٢)، ٥٥.٧٤ - (مؤرشفة في مكتبة الملك فهد الوطنية)
٥. الربيعي، ن. (٢٠٢٠). تعليم المفردات في ضوء المقاربة التداولية. دراسات في اللغات، ١٢(١)، ١٣٠.١٥٤ - <http://revues.univ-biskra.dz/index.php/langues/article/view/7122>
٦. الزهراني، ص. (٢٠١٧). أثر التفاعل الصفّي في تنمية الكفاءة التواصلية. المجلة العربية لتعليم اللغات، ٩(٣)، ٢١٠.٢٢٩ - (طلب مباشر من المجلة الورقية).
٧. سليمان، ه. (٢٠٢٢). السياق التفاعلي في تدريس العربية. مجلة تعليم اللغات، ١٠(٢)، ٩١.٧٥ - <https://journals.uob.edu.bh/ijal/article/view/4710>
٨. الطيّبي، أ. وآخرون. (٢٠١٩). المحتوى الثقافي لنصوص القراءة في كتاب "القطرات السوداء". مجلة تشرّين لآداب والعلوم الإنسانية، ٤١(٤)، ٥٣١.٥٠٦ -

<https://journal.tishreen.edu.sy/index.php/humlit/article/view/5797>

٩. مجلة جامعة .العبيدي، ك. (٢٠١٩). أثر المحيط الثقافي على اكتساب المفردات ٣٢. ٥٤-، ٣٣(١)بغداد للغات، ٣٢.

<http://www.jcofbaghdad.uobaghdad.edu.iq/index.php/JCOFB/article/view/154>

١٠. القحطاني، س. (٢٠٢٣). اللغة بوصفها ممارسة ثقافية: دراسة تداولية. مجلة العلوم اللغوية والتطبيقية، ٧(٢)، ١١٥-١٤١.

<https://journals.squ.edu.om/index.php/linguistics/article/view/3471>

المراجع الأجنبية

11. Bygate, M. (2001). *Speaking*. Oxford University Press.
<https://global.oup.com/academic/product/speaking-9780194371353>
12. Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner*. Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410613349>
13. Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
<https://global.oup.com/academic/product/the-study-of-second-language-acquisition-9780194422574>
14. Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press
15. Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacies* (5th ed.). Routledge.
<https://www.routledge.com/Social-Linguistics-and-Literacies/Gee/p/book/9781138823792>
16. Kramsch, C. (2002). *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. Continuum.
<https://archive.org/details/languageacquisit0000kram>

17. Laufer, B. (2005). *Focused tasks for vocabulary learning*. In *EUROSLA Yearbook 5*, 223–250.
<https://doi.org/10.1075/eurosla.5.11lau>
18. Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
19. Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning*. Longman.
<https://www.routledge.com/Identity-and-Language-Learning-Gender-Ethnicity-and-Educational-Change/Norton/p/book/9780582381292>
20. Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (4th ed.)*.
<https://www.routledge.com/Longman-Dictionary-of-Language-Teaching-and-Applied-Linguistics/Richards-Schmidt/p/book/9781408204606>
21. Schmitt, N. (2008). *Instructed second language vocabulary learning*. *Language Teaching Research*, 12(3), 329–363.
<https://doi.org/10.1177/1362168808089921>
22. Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Palgrave Macmillan.
<https://link.springer.com/book/10.1057/9780230293977>
23. Swain, M. (2005). *The Output Hypothesis: Theory and Research*. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 471–483). Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781410612700-38/output-hypothesis-merrill-swain>
24. van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Springer.
<https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4020-7912-5>
25. Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press.

<https://archive.org/details/teachinglanguage0000widd>

26. Zimmerman, C. B. (1997). *Do reading and interactive vocabulary instruction make a difference? TESOL Quarterly*, 31(1), 121–140.

<https://doi.org/10.2307/3587978>

الملاحق: بيانات داعمة

تُقدم الملاحق موادًا إضافية تفصيلية تُثري الفهم للبحث دون إثقال متنه، وتهدف هذه الملاحق إلى تعزيز الشفافية وتوثيق البيانات الأولية والتحليلات الداعمة للنتائج المقدمة في الدراسة.

يحتوي هذا القسم على مجموعة من الرسوم البيانية والجداول التي تمثل البيانات الكمية المستخلصة من استبانات المسح. وتُقسم هذه البيانات إلى فئتين رئيسيتين:

البيانات الديموغرافية:

تُقدم هذه الرسوم معلومات حول خصائص عينة الدراسة، مثل توزيع المشاركين حسب العمر، والمستوى الدراسي الحالي، وعدد سنوات دراسة اللغة العربية، بالإضافة إلى خبرتهم السابقة في العيش أو الدراسة ببيئة عربية.

تصورات الطلاب حول اكتساب المفردات وتعلمها:

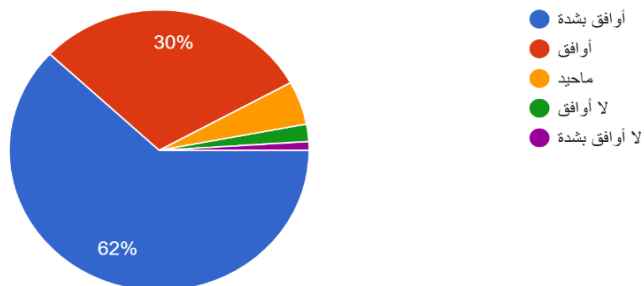
تُظهر هذه الرسوم البيانية استجابات المشاركين حول كيفية اكتسابهم للمفردات. وتغطي جوانب متعددة مثل تأثير المواقف الحوارية والأنشطة الصفية القائمة على لعب الأدوار، وأهمية السياقات الواقعية والعملية في الفهم والتذكر، ودور التفاعل اليومي مع الناطقين بالعربية، ومشاهدة الأفلام والبرامج، والتواصل في المواقف الاجتماعية والطارئة.

اكتساب المفردة العربية في السياق التفاعلي دراسة إيكولوجية لخطاب متعلمي العربية لغة ثانية



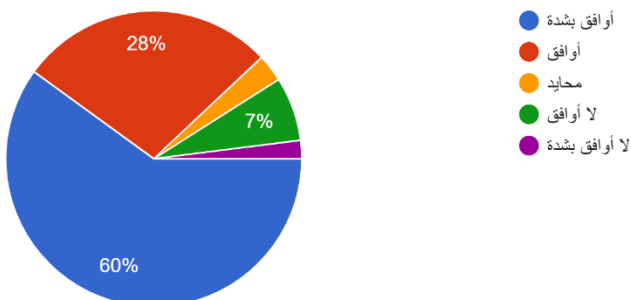
أشرح الكلمات الجديدة لزملائي؛ مما يساعدني على فهمها بشكل أفضل.

100 responses



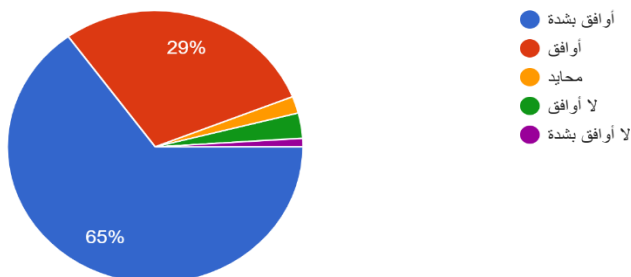
ألاحظ أنني أتذكر الكلمات التي أتعلّمها من المواقف الصفية أكثر من غيرها.

100 responses



أفهم الكلمات الجديدة بسهولة عندما يستخدمها المعلم في حوار واقعي.

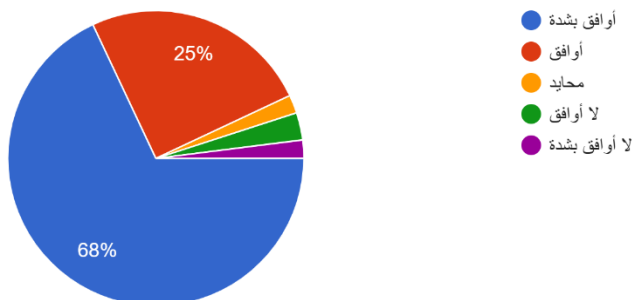
100 responses



اكتساب المفردة العربية في السياق التفاعلي دراسة إيكولوجية لخطاب متعلمي العربية لغة ثانية

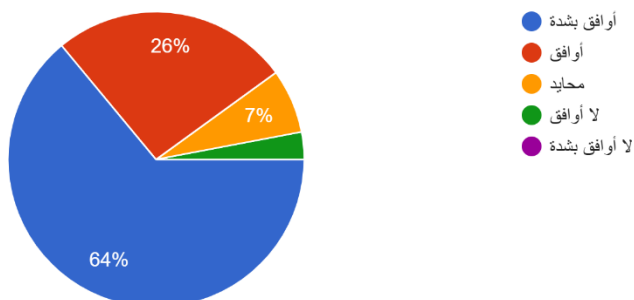
اكتسب كلمات جديدة عند ما أشارك في مناقشات داخل الصف

100 responses



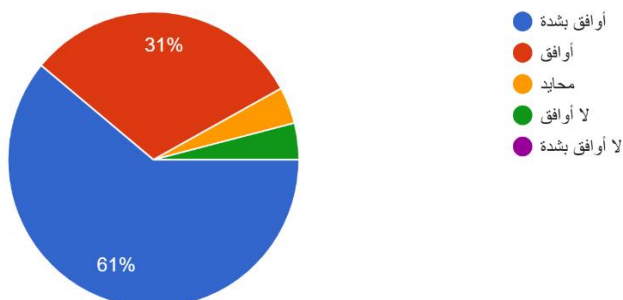
الأنشطة الصفية التي تعتمد على لعب الأدوار تساعدني على اكتساب مفردات

100 responses

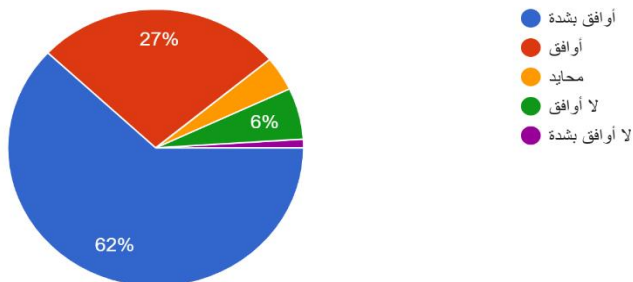


عند ما تشرح المفردات في سياق عملي، يسهل عليّ تذكرها

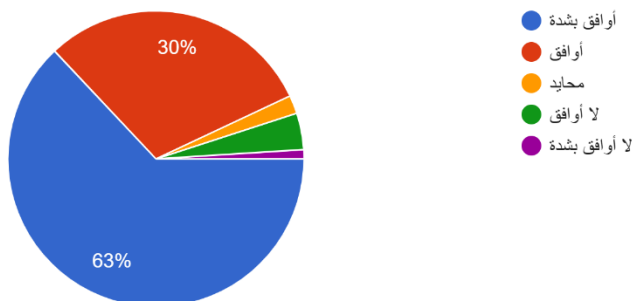
100 responses



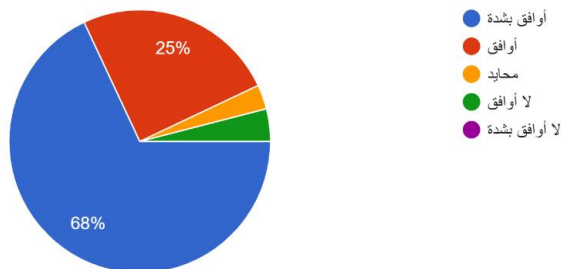
أستخدم الكلمات الجديدة في مواقف صفية أكثر من استخدامها خارجها
100 responses



السياق الذي يُطرح فيه السؤال داخل الصف يساعدي على فهم مفرداته
100 responses



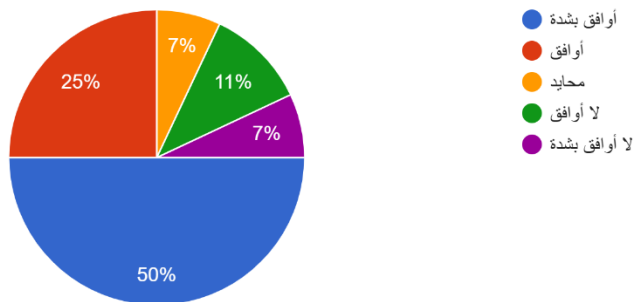
طريقة عرض المعلم للكلمة تؤثر في سهولة تذكرها
100 responses



اكتساب المفردة العربية في السياق التفاعلي دراسة إيكولوجية لخطاب متعلمي العربية لغة ثانية

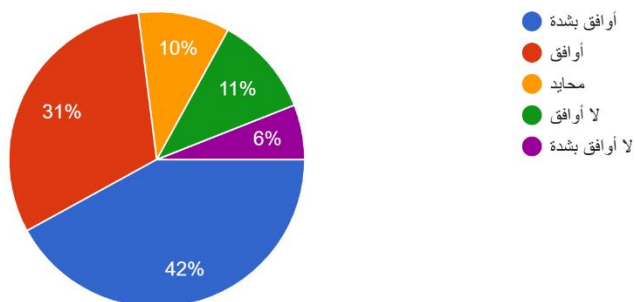
أتعلم كلمات جديدة من خلال التحدث مع الناطقين بالعربية خارج الصف

100 responses



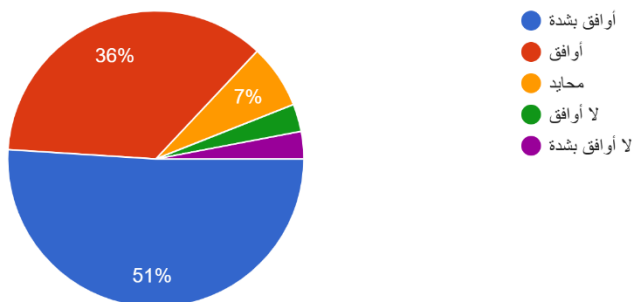
المواقف الحياتية اليومية - كالتسوق والعيادة - تساعدني على اكتساب مفردات

100 responses



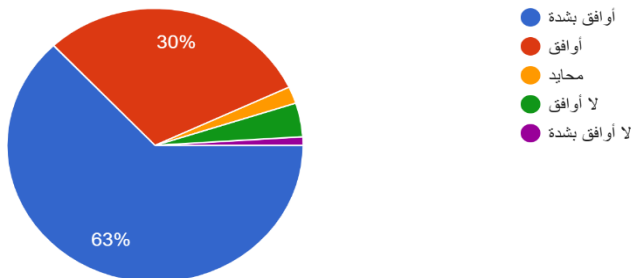
أستفيد من مشاهدة الأفلام والبرامج العربية في تعلم المفردات

100 responses



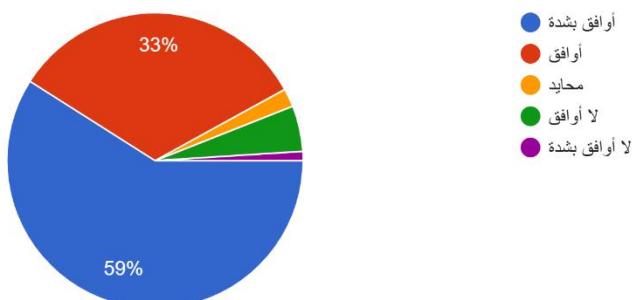
السياق الذي يُطرح فيه السؤال داخل الصف يساعدني على فهم مفرداته.

100 responses



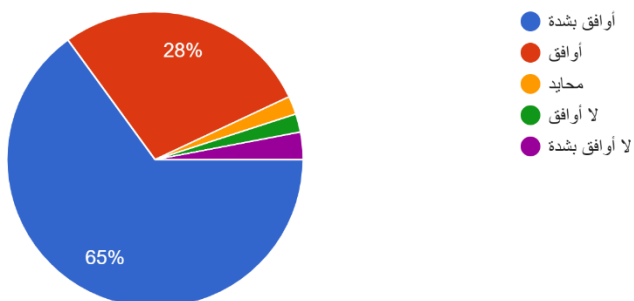
أستخدم المفردات بشكل أفضل بعد استعمالها في مواقف حقيقية.

100 responses



التواصل باللغة العربية مع زملاء من دول مختلفة يطور لغتي.

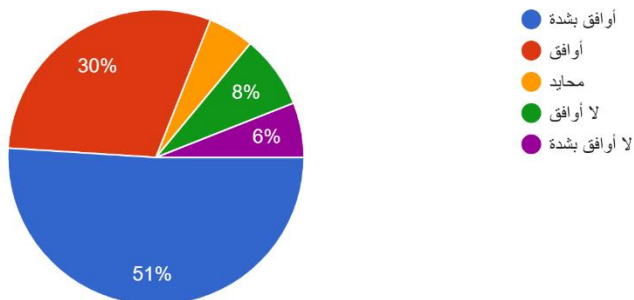
100 responses



اكتساب المفردة العربية في السياق التفاعلي دراسة إيكولوجية لخطاب متعلمي العربية لغة ثانية

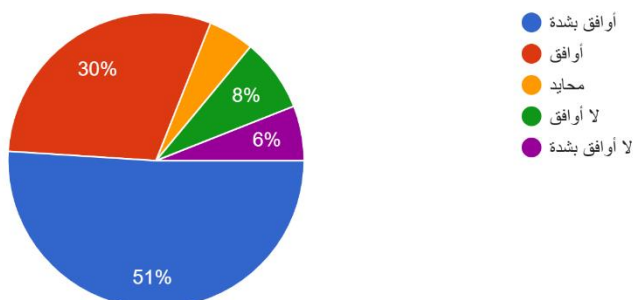
أكتسب كلمات جديدة عند المشاركة في المناسبات الاجتماعية

100 responses



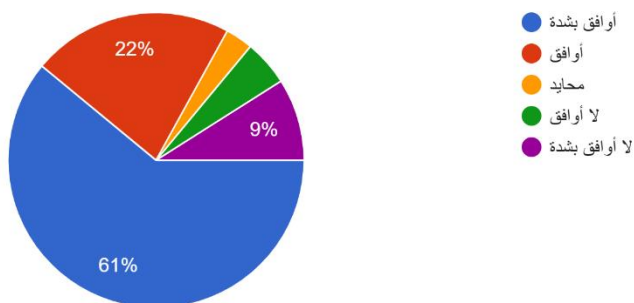
أكتسب كلمات جديدة عند المشاركة في المناسبات الاجتماعية

100 responses



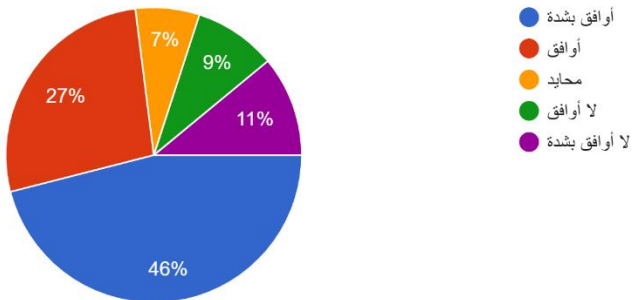
أكتسب مفردات جديدة عندما أعيش في بيئة ناطقة بالعربية

100 responses



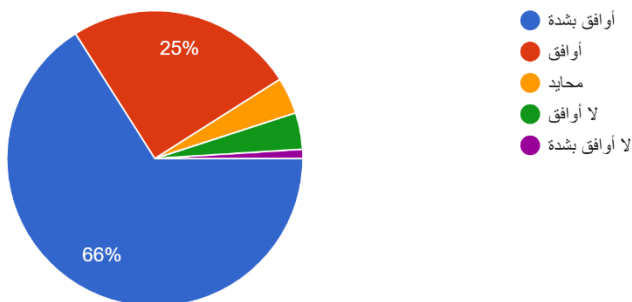
المحادثات اليومية مع العرب تطور مفرداتي

100 responses



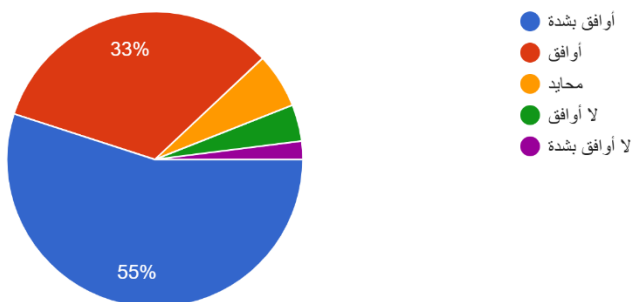
السياق التداولي يزيد من سرعة فهمي للكلمات الجديدة

100 responses



المواقف الطارئة، مثل: السؤال عن الاتجاهات، تزيد من مفرداتي

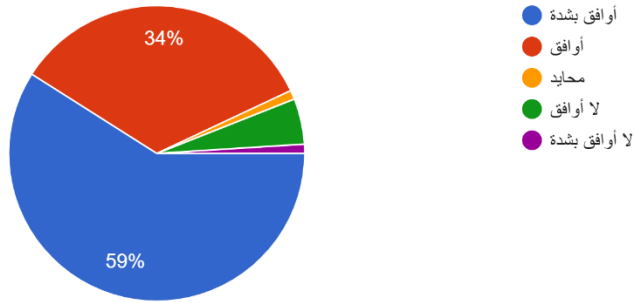
100 responses



اكتساب المفردة العربية في السياق التفاعلي دراسة إيكولوجية لخطاب متعلمي العربية لغة ثانية

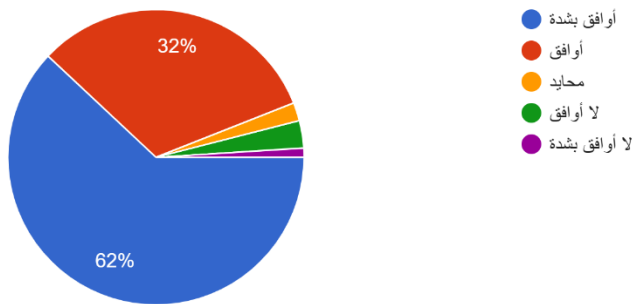
التدريس القائم على المواقف أكثر فاعلية من حفظ الكلمات منفردة

100 responses



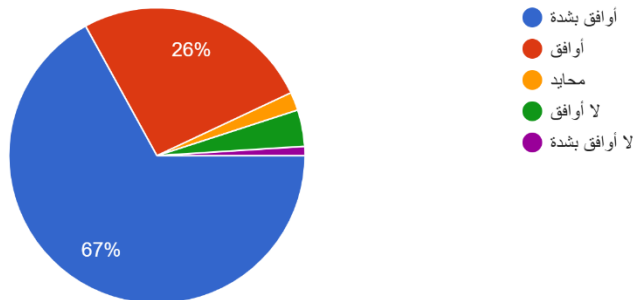
السياق الواقعي يجعل الكلمات أكثر ارتباطاً بالحياة وأسهل في التذكر

100 responses



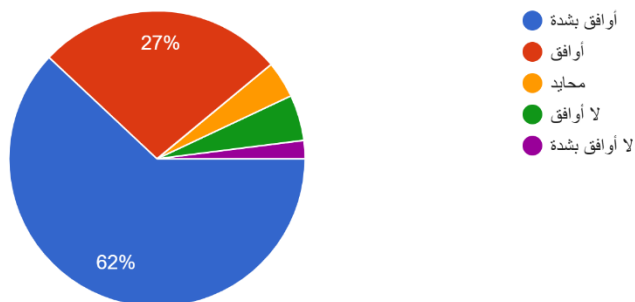
أستفيد أكثر عندما أتعلم الكلمات في سياق واقعي وليس عبر الترجمة

100 responses



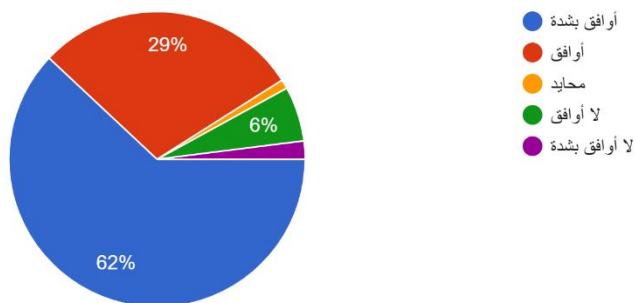
السياق التداولي يوضح الفرق بين الكلمات القريبة في المعنى

100 responses



السياق الذي أتعلم فيه الكلمة يؤثر في استخدامها لاحقاً

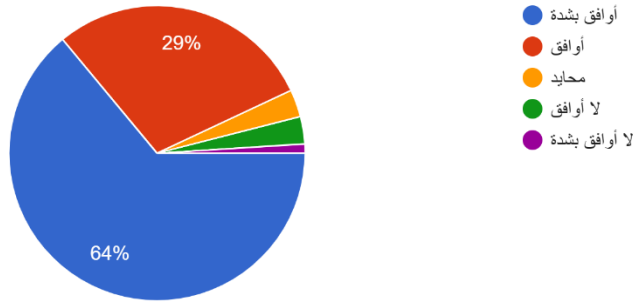
100 responses



اكتساب المفردة العربية في السياق التفاعلي دراسة إيكولوجية لخطاب متعلمي العربية لغة ثانية

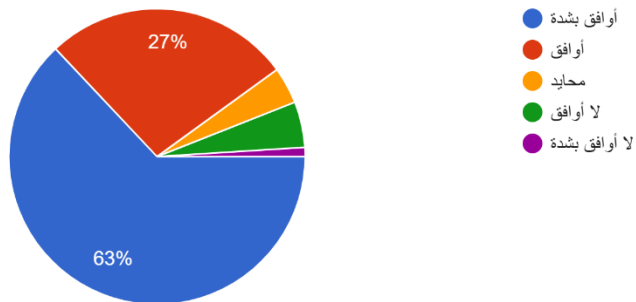
وجود هدف تواصل في الموقف يساعدني على استخدام الكلمة الصحيحة

100 responses



أفضل تعلم المفردات من خلال المواقف الحياتية أكثر من الحفظ الفردي

100 responses



السياق الثقافي للكلمة يساعدني في فهم معناها بشكل أعمق

100 responses

