# اتجاهات المعلّمين في تدريس المتلازمات اللفظية للمتعلمين غير الناطقين باللغة العربية في مرحلة الإعداد الجامعي

أماني ناوي
amani.nawi88@gmail.com
نور حميمي زين الدين
khamimi@usim.edu.my
كلية دراسات اللغات الرئيسة بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية

**الملخص**

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على وجهات نظر المعلمين واتجاهاتهم نحو صعوبة تعلّم المتلازمات اللفظية وحاجات تعليم هذه القضية لطلبة اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في مرحلة ما بعد الجامعة، فضلاً عن استكشاف طرق ملائمة لتعليم المتلازمات اللفظية لمتعلمي غير الناطقين باللغة العربية. ومن أجل تحقيق هذه الأهداف، تمّ اختيار أفراد الدراسة بطريقة غرضية (Purposive Sampling)، إذ يتكون المشاركون من جميع المعلمين الذين يدرسّون برنامج اللغة العربية بوصفها لغة ثانية بالمركز التمهيدي (Tamhidi Center) بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM). وقد استغلّ الباحثان الاستبيان من نوع شبه المفتوح لجمع المعلومات المطلوبة. وذلك للحصول على الإجابات أكثر دقة دون التقيد بإجابة محددة. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ معتقدات المعلمين نحو أساليب تعليم المتلازمات اللفظية كانت سلبية حيث إنّ منهج تعليم مفردات اللغة العربية المعمولة في ماليزيا ما زال يتبنّى منهجًا تقليديًا. كما توصلت النتائج إلى أنّ المعلمين يتّجهون اتجاهًا إيجابيًا نحو حتمية تعليم المتلازمات اللفظية لمتعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في مرحلة الإعداد الجامعي على وجه التحديد.

**كلمات مفتاحية:** *المتلازمات اللفظية، تعليم المتلازمات اللفظية في اللغة العربية، اتجاهات المعلّمين*

**Abstract**

The aim of current study is to gather the opinions and the perception of teachers about the difficulty of learning collocations among students and the needs of teaching this topic to the learners of Arabic as a second language at pre-university level, as well as exploring appropriate ways to teach Arabic collocations from teacher's perspectives. Purposive sampling method was used for this study which the participants are consisted of all teachers who are teaching the Arabic language program at the Tamhidi Center, Islamic Science University of Malaysia (USIM). The researchers used the open-ended questionnaire to collect the required information to obtain more accurate and in-depth responses without being restricted to a specific answer. The results of this study showed that the teachers' perception and belief towards collocation's teaching were negative as the curriculum of teaching Arabic vocabulary in Malaysia Education still rely on traditional methodologies. The results of this study also found that teachers have positive attitudes towards the necessity of teaching Arabic collocation to the Arabic Second Language Learners especially at the pre-university level.

**Keywords:** *Collocation, Teaching Arabic Collocation, Teacher's Perception*

**المقدمة**

إنّ تعلّم اللغة الأجنبية ينبني على تطوير مهارات متعددة، وهي مهارة الاستماع والقراءة والكتابة والمحادثة. وعلى الرغم من أنّ هذه المهارات يتمّ تركيزها بشكل منفصل في عملية التدريس، إلا أنّ ثمة عنصرين أساسيين لا يُستغنى عنهما في استخدام اللغة، وهما: المفردات والقواعد (Celce-Murcia, 2001). ولكنّ أشارت الدراسات السابقة إلى أنّ الأبحاث التي أجريت في مجال المفردات خاصة في تعليم المتلازمات اللفظية لم تنل حظًا وافرًا من اهتمام الباحثين الكثيرين بالمقارنة إلى تعليم قواعد اللغة النحوية (Celce-Murcia, 2001; Nunan, 2001; Swan, 2002). وفي منتصف الثمانينات من القرن العشرين، شهد مجال تعليم المفردات تطورًا ملحوظًا وعلى وجه التحديد ضمن مجال المتلازمات اللفظية نتيجة لوعي الباحثين بأهميتها الفائقة في تنمية المهارات اللغوية الأربعة ( Laufer, 1986; Carter, 1987, 1988; Sinclair & Renouf, 1988; Nation, 1990; Willis, 1990; Nattinger & DeCarrico, 1992; Lewis, 2000). كما أشارت دراسة حديثة لكل من Harun Baharudin (٢٠١٤) و Abdul Razif (٢٠١٥) أنّ من مشكلات اكتساب مهارات اللغة الثانية، استقبالا وإنتاجًا لدى المتعلمين، ترجع إلى معرفة ضعيفة بالمفردات اللغوية وما يرتبط بها من المتلازمات اللفظية.

لذلك عبّر أحمد رشدي طعيمة (١٩٨٦) اهتمامه على هذه القضية بقوله "إنّ معيار الكفاءة في تعلّم المفردات لا يتوقف في أن يكون الطالب قادرًا على نطق الحروف وفهم معاني الكلمات فحسب، وإنما ينبغي أن يقدر على استخدام تلك الكلمات في مكان مناسب". وهذا يعني أنّ تعلّم المفردات لا يقتصر على معرفة الألفاظ المفردة فقط، بل يشتمل على العبارات (phrases) التي تتكون من كلمتين أو أكثر وتستخدم ككلمة واحدة. وهذا ما نسميه في العربية بالمتلازمات اللفظية أو ما يطلق عليه بالإنجليزية بمصطلح "Collocation" (Gizem & Özlem,2016). فالمتلازمات اللفظية تشير إلى ظهور الكلمات بشكل متتابعة التي يستعملها أبناء اللغة بصورة طبيعية، وهي تؤدي دورًا مهمًا في تحديد انتقاء الكلمات المتلازمة لفظيًا بناءً على وملاءمتها (مجدي إبراهيم وأمنية أحمد، ٢٠١٨). وفي سياق تعليم اللغة الأجنبية، اتجّه العديد من الباحثين إلى أنّ المتلازمات اللفظية هي أفضل الأدوات التي يمكن أن يقدّمها المعلم إلى المتعلمين لتطوير معرفتهم للمفردات اللغوية وتحسين أدائهم في اللغة المستهدفة (Nation, 2001; Fatima Zohra, 2013). ومعرفة المتلازمات اللفظية على مدى واسع لدى المتعلّمين سوف تساعدهم على التعبير عما يريدونه من الأفكار بصورة طبيعية وفصيحة.

وترتيبًا على ذلك، أخذت المتلازمات اللفظية النصيب الأكبر في كثير من الدراسات الحديثة بمختلف الزوايا العلمية، أهمها الدراسات المعجمية نحو: دراسة روضة الحرزي (٢٠١١)، ومجدي حسين ومحمد ماجد (٢٠١٥)، وعلوش كمال (٢٠١٥) ، ودراسات اللسانيات الحاسوبية ( Ali Akbar,

2000; Crayton Walker, 2011; Nadja & Cornelia, 2002; Yu-Chia, Jason, Hao-Jan & Hsien-Chin, 2008; Elham Mohammadi, 2016)، ودراسات الترجمة ( Saifullah Kamalie, 2010; Khalil Hasan, 2012; Muhammad Luqman, Pabiyah & Zaitul Azma ,2014)، وكذلك دراسات تعليم اللغة الأجنبية وتعلّمها، مثل: الدراسات التي قام بها كل من Dina Abdel Salam (٢٠١٥)، وKun-huei Wu (٢٠١٥)، وUraidah Wahab (٢٠١٤)، و Stuart Webb et.al (٢٠١٣)، وBanu (٢٠١٣) ، ودراسة Zahra & M.Raouf (٢٠١٢) وغير ذلك من الدراسات المتماثلة. ومن ملاحظة الباحثَين، أنّ معظم الدراسات والأبحاث التي أجريت في هذا المجال كانت تهتم بدراسة عجز متعلّمي اللغة الإنجليزية في التعامل مع المتلازمات وإيجاد الحلول الممكنة للتغلب على هذه المشكلات.

أمّا دراسة مجال المتلازمات اللفظية من الناحية التعليمية في اللغة العربية ما زالت محدودة والضيق في المدى. كما أنّ البحوث التي تتعلق بدراسة اتجاهات المعلمين نحو قضية تعليم المتلازمات اللفظية وتعلّمها قليلة في عددها إلا الدراسة التي أجرتها Abdaoui Mounya (٢٠١٠)، و Özlem & Gizem (٢٠١٦). ومن هذا المنطلق، يرى الباحثان أنّ الاطلاع على اتجاهات المعلّمين تعتبر خطوة أولية تقود إلى عملية تعليم هذه الظاهرة اللغوية لمتعلّمي اللغة العربية خاصة في البيئة الماليزية لما لها دور بارز في تحقيق الكفايات التواصلية عند المتعلمين. وذلك تقوم الدراسة الحالية بتسليط الضوء على أهمية تعليم المتلازمات اللفظية لمتعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية من وجهات نظر معلّمي اللغة العربية في ماليزيا.

**ماهية المتلازمات اللفظية وخصائصها**

لا شك في أنّ المتلازمات اللفظية ظاهرة لغوية مشتركة بين جميع اللغات في العالم. والأحرى أن نقول بأنّ اللغة العربية تزخر بالمتلازمات اللفظية حيث تنبّه اللغويون العرب من علماء المسلمين الأوائل على رأسهم سيبويه، والجاحظ، والثعالبي، والجرجاني وغيرهم إلى هذه الظاهرة في معطيات كتبهم ومصنفاتهم المشهورة بفقه اللغة وعلى وجه التحديد ضمن مجال علم المعاني، ولكنهم لم يضعوا لها قاعدة ولا مصطلحًا خاصًا موحدًا (مجدي إبراهيم وأمنية أحمد، ٢٠١٨). لذلك، وجدت الاختلافات في تسمية هذه الظاهرة بين اللغويين القدامى والمحدثين حيث يرى القدامى بأنها التضام، والتوارد، والأقران اللفظي، والرصف. كما أطلق عليها بعض اللغويين المحدثين بعدة مسميات مثل: المتصاحبات اللفظية، والمتواردات، والتعبيرات الاصطلاحية، والعبارات السياقية وما شابه ذلك.

وفي النصف الأول من القرن العشرين بدأت فكرة المتلازمات اللفظية تحظى اهتمامًا وافرًا من قبل اللسانيين الغربيين حين عرفّ العالم اللغوي الإنجليزي Palmer (١٩٧٣) المتلازمات اللفظية في كتابه

المعنون بـ"A Grammar of English Words" بأنها "الاستعمال المألوف لكلمتين أو أكثر في جمل بحيث يصعب تغيير كلمة بأخرى منهما أو إضافة شيء آخر إلى الكلمات المرتبطة"، وضرب له مثالاً نحو: at last, give up, let alone, go without, carry on, as a matter of fact, all at once وهلم جرًا. وبيّن Palmer (١٩٧٣) كذلك أنّ للكلمة لها قيود الاستعمال حيث إنّ تلازم الكلمة مع كلمات أخرى محددة تشترك بينهما في الغالب الناحية الدلالية، مثل: كلمة "Died" تستخدم مع النبات، أمّا "Pass away" فهي تستعمل للإنسان، ولا يمكن استبدال كلمة "Died" بكلمة "Pass away" للنبات، لأنها ليست من صفاتها، برغم من أنّ كلا الكلمتين تؤدي إلى المعنى نفسه وهو الموت (مجدي إبراهيم وأمنية أحمد، ٢٠١٨).

وجاء بعد ذلك العالم البريطاني Firth (١٩٥٧) الذي يطوّر هذا المفهوم في نظرياته السياقية، إذ يقول بأنّ المتلازمات اللفظية أن "تعرف الكلمة من خلال قرينتها"، و"نتوقع أن تجيء الكلمتان متصاحبتين"، حيث توقّعهما في اللغة بحكم العادة والإلف، مع عدم إمكان إبدال إحدى الكلمتين بأخرى بسهولة فائقة (Brashi, 2005). فأعطى لنا مثالا على ذلك؛ حيث قال إنّ كلمة "Dark" يتوقع مجيئها في كثير من الأحيان مع كلمة "Night". كما في اللغة العربية أنّ كلمة "يتلو" تتصاحب بشكل دوام مع كلمة "القرآن" للدلالة على معنى القراءة، ولا يناسب استخدامها مع كلمة غيرها من "الكتاب" أو "الجريدة" للدلالة على نفس المعنى (Nurul Husna & Harun, 2016). ويُعدّ Firth هو أول من وضع للمتلازمات مصطلحًا علميًا معترفًا في الإنجليزية ألا وهي "Collocation" (Brashi, 2005). ولعل محمد أبو الفرج (١٩٦٦) كان أولّ من يحاول تأصيل هذا المصطلح في اللغة العربية حيث قام بتقديم مفهوم المصاحبة ترجمة لمصطلح "Collocation" الذي وضعه Firth (محمد حسن عبد العزيز، ١٩٩٠؛ حمادة، ٢٠٠٧).

وقد أثارت هذه الظاهرة اهتمام اللغويين المحدثين حيث وجد هناك العديد من التعريفات التي قدّمها العلماء والباحثون في تفسير المتلازمات، كما ذهب إليها كريم زكي حسام الدين (١٩٨٥)، إذ قال "إنّ المتلازمات اللفظية هي الكلمات المتتابعة في اللغة". في حين يرى M. Baker (١٩٩٢) أنّها "ميول الكلمات إلى استدعاء كلمات معينة، بحيث تمّ ظهورها بشكل متطابق ولها علاقة منطقية بين مفرداتها". أمّا Wray (٢٠٠٢) عرّف المتلازمات اللفظية بالكلمات التي جاءت متتالية بشكل متّصل أو مع وجود فاصل، وتحفظ في الذاكرة كجملة واحدة". وفي صعيد آخر، قدّم Daud et. al (٢٠٠٣) في معجمه اللسانيات الإنجليزية أنّ المتلازمات اللفظية "هي ظاهرة استخدام طبيعي لمفردات اللغة لإنتاج الكلام والكتابة، وفي بعض الأحيان تدل معنى هذه الكلمات على معنى اصطلاحي أو بلاغي". وبناءً على هذه التعريفات المتعددة، يمكن القول أنّ المتلازمات اللفظية هو الدمج بين الكلمات إذ يقوم استخدامها بحكم العادة وبشكل متتابعة وثابتة لإشارة إلى معنى معيّن.

فإنّ استخدام المتلازمات اللفظية يظهر جليًا في اللغة العربية عن طريق تعبير الناطقين بها شفهيًا أو تحريريًا، إذ يتميز أسلوبهم بقوة التأثير نتيجة استعمالهم للألفاظ المتلازمات (حسين قويدر، ٢٠٠٠). كما أكّده Hill (٢٠٠٠) "إنّ المتلازمات اللفظية كانت تستخدم في كل ما نقوله، أو نسمعه، أو نقرؤه، أو نكتبه بنسبة تصل إلى ٧٠ في المائة". ومن الخصائص التي تتميز بها المتلازمات اللفظية في اللغة العربية أنّها بديهية، وعلى سبيل المثال: يُقال في اللغة العربية عند الحديث عن أصوات الطيور في اللغة العربية، نعيق البومة، وهديل الحمامة، وزقزقة العصفور، ولا تحل كلمة (نعيق) محل (هديل) ولا (زقزقة) أو بالعكس. ولا يوجد السبب الذي يعلّل تلازم هذه الكلمات غير ائتلاف المجتمع واعتيادهم على الاستعمال في الكلام (محمد حسن عبد العزيز، ١٩٩٠).

وبالإضافة إلى ذلك، فإنّ المتلازمات في اللغة العربية في أغلب الأحيان تتصاحب مع كلمات محددة بشكل مقيدة حيث إنها لا تتمتع بحرية الاقتران، ولا تقبل بأي تغيير في مفرداتها ولا باستبدال تلك المفردات بكلمات مترادفة، كما يُقال في العربية (رجل طويل) ولا (رجل عالي) للتعبير عن " tall man". وعلى الرغم من أنّ معظم الألفاظ المتلازمة في اللغة العربية تعتمد على حكم العادة في استعمالها، والتي قد تمثل عقبة للمتعلمين في سبيل تعلّمها، إلا أنّهم يقدرون على ملاحظتها عن طريق أنماطها التركيبية (Uraidah Wahab,2014). كما يمكن الشعور بوجودها واكتشافها بسهولة إذا أسيء استخدامها لدى المتعلّمين (محمد أبو الرب، ٢٠١٧). وعلى هذا الأساس، تتجلّى أهمية الوصل إلى المتلازمات اللفظية وحصرها لخدمة المتعلمين سواء كانوا من الناطقين بها أو الناطقين بغيرها.

**تصنيفات المتلازمات اللفظية في اللغة العربية**

تنقسم المتلازمات اللفظية بشكل عام إلى المتلازمات المعجمية أو اللفظية (Lexical Collocation)، والمتلازمات النحوية (Grammatical Collocation) (Benson et.al,1997). والفرق بين المتلازمات النحوية والمعجمية، كما يراه Muhammad Luqman Ibnul Hakim et al (٢٠١٥)، يتمثل في أنّ المتلازمات النحوية هي التركيب الاسمي، أو الفعلي، أو الوصفي. في حين أنّ المتلازمات المعجمية هي الدمج الطبيعي (natural combination) بين المفردات (Yusra Al Sughair, 2007). كما بيّن Benson et.al (١٩٩٧) إنّ المتلازمات المعجمية هي التي تتكون من اسم، وصفة، وفعل، وظرف، بين أنّ المتلازمات النحوية هي التركيب الذي يتضمن وحدات أساسية للجملة وهي: اسم، وفعل، إضافة إلى حرف جر، وصفة، أو بنية نحوية أخرى، مثل: مصدر أو اسم الموصول.

وتندرج تحت المتلازمات النحوية وفقًا لـ Benson et.al (١٩٩٧) ثمانية أنواع، منها: اسم + حرف الجر، واسم + صيغة المصدر، وحرف الجر + اسم، وصفة + حرف الجر، وما إلى ذلك. كما تقسم المتلازمات المعجمية إلى سبعة أنواع، أهمها: فعل + اسم (فاعل)، وفعل + اسم (مفعول به)، واسم

+ صفة، واسم + فعل وهلم جرا. وبالإضافة إلى هذين القسمين، قسّم Hassan A. H. Gadalla (٢٠٠٩) المتلازمات اللفظية في اللغة العربية إلى ثلاثة مستويات وهي: المستوى المعجمي أو التركيب اللفظي (Lexical Pattern)، والتركيب النحوي أو القواعدي (Grammatical Pattern)، والتركيب الأسلوبي (Stylistic Pattern)، وتندرج في كل من هذه التراكيب أنماط كثيرة، إذ جاءت المتلازمات من نوع التركيب اللفظي عند غزالة عشرة أنماطٍ، وللتركيب القواعدي عشرون نمطًا، وللتركيب الأسلوبي خمسة أنماط أخرى (Brashi, 2005).

ومن ناحية أخرى، قسّم Emery (١٩٩١) المتلازمات اللفظية من حيث تلازمها أربعة أنواع، وهي: الأول: المتلازمات للفظية المفتوحة (Open collocations) التي تسمح بعملية الاستبدال في مفرداتها حيث كل واحد من الألفاظ التي يتصاحب بعضها بعضا يمكن استبدالها بلفظة أخرى تؤدي المعنى نفسه، مثل: بدأت الحرب أو المعركة "The war or battle began"، والثاني: المتلازمات المقيدة (Restricted collocations)، مثل: خسارة جسيمة "A big lost"، والثالث: المتلازمات المتّصلة (Bound collocations)، مثل: أطرقَ الرأسَ "He nodded his head"، وأخيرًا: التعابير الاصطلاحية (Idioms)، وعلى سبيل المثال: أعطاه الضوء الأخضر"to give the green light ".

في حين ذكر كل من مجدي حسين ومحمد ماجد (٢٠١٥) إنّ تلازم الكلمات ثلاثة أنواع، وهي:

١) تلازم قوي، أي التلازم القائم علاقة وطيدة بين طرفي الألفاظ، إذ يتوقع السامع الطرف الثاني من الألفاظ عند سماع الطرف الأول منه نتيجة إلى قوة تجمّعهما، وذلك مثل: تنفس الصعداء، وشراع السفينة، وغمد السيف.

٢) وتلازم متوسط، حيث تكون العلاقة بين مفردات الألفاظ على درجة من الخصوصية، ولكنها ليست بنفس القوة بالمقارنة إلى النمط الأول. ومثال على ذلك: "رحب الصدر" بمعنى طويل الأناة، و"رحب الفهم" بمعنى واسع العقل، و"رحب الباع" بمعنى الكريم.

٣) وتلازم بسيط، حيث تكون العلاقة بين مفردات الألفاظ متواردة بصورة عادية، لا تتصف بدرجة قوية من الخصوصية. ولا يستلزم تلازم المفردة الأولى بالمفردة الثانية من الألفاظ لقلة تكرارها ووجود بدائل أخرى تؤدي معناها، نحو: قام بمهمة، أو قام بدور، أو قام بخدمة.

وفي هذا الصدد، يعّقب الحافظ على تقسيمات Emery مؤكدًا على أنّه لم توجد المتلازمات اللفظية في اللغة العربية من كونها مفتوحة أو حرية، بل إنها تحتوي على المتلازمات من النوع المقيد (Restricted collocations)، والمتصل (Bound collocations)، والتعبيرات الاصطلاحية أو المجازية (Idioms) فحسب (Hussein Soori & Su'ad Awab, 2015). وعني بعض اللغويين والباحثين بتحديد خصائص المتلازمات في اللغة العربية حتى يتسنى للمتعلمين معرفة الفروق بين كل من المتلازمات

اللفظية والتعبيرات الاصطلاحية (Idiomatic Expression)، حيث قال أحمد أبو سعد (١٩٨٧) أنّ التعبيرات الاصطلاحية تتألف في الغالب من أكثر من كلمتين تؤدي إلى دلالة أخرى تختلف عما تقتضيه ظاهر التركيب، أي يتغير معناها من المعنى المعجمي إلى المعنى الاصطلاحي المتفق عليه الجماعة اللغوية. كما بيّن زمري منير بعلبكي (١٩٩١) التعبير الاصطلاحي له معنى خاص بلاغي يتحصل بطريق المجاز أو الكناية أو الاستعارة، نحو: "فلان كثير الرماد" أي بمعنى رجل كريم مضياف أو "شمرت الحرب عن ساقها" بمعنى اشتدت الحرب، ويصعب للمتعلمين فهمه إلا بدراسة ثقافة مجتمع اللغة الهدف.

وفي ضوء ما ذكره الباحثان، يبرز أنّ المتلازمات اللفظية ذات تراكيب مختلفة أنواع. كما يُلاحظ في بعض التقسيمات التي سبق عرضها أنّها تتداخل بعضها البعض بين المتلازمات اللفظية والتعابير الاصطلاحية أو المجازية، وذلك بين المتلازمات على المستوى المعجمي والمستوى النحوي. وتجدر الإشارة هنا أنّ هذه التصنيفات ليست ثابتة نهائية، لأنّ اللغة تتسم بالمرنة والحيوية بحيث إنها ترحب بالتغييرات التي تواكب الحداثة ومتطلبات العصر الراهن. كما تجدر الانتباه إليه هو أنّ أنماط المتلازمات اللفظية في اللغة العربية لم تتحكّم ببنيتها أو هيكلها المعجمي فحسب دون اعتبار للنحو، وإنما يحتاج بعضها البعض لإدراك المعنى المراد للكلمات أو الجملة.

**نظرية تعليم المتلازمات اللفظية**

ترتبط نظرية تعليم المتلازمات اللفظية المشهور بنظرية الأسلوب المعجمي ( Lexical Approach Theory) بالعالم Lewis (١٩٩٣) الذي ذهب إلى أن لفظة "lexis" هي كل كلمة موجودة في لغة ما لها معنى معجمي مع وظيفتها النحوية. وهو يرى اللغة بأنها تبنى من وحدات معجمية متعددة "multi-word chunks" تحمل مفهوم عام يحدده الحقل الدلالي أو القاعدة ( Masoud Hashemi et.al, 2012 ؛ Mark Graham, 2014). وهي عبارة عن أسلوب التعليم الذي يلقي الضوء على مجال تعليم اللغة حيث تفترض هذه النظرية أن اللغة تقتضي العلاقات بين المفردات التي تربط معنى كلمة واحدة بغيرها من الكلمات، أي يستطيع أن يدرك الدارس الكلمة معناها من حيث علاقاتها بكلمات أخرى.

وتبرز خصائص هذه النظرية بكونها تركز على تطوير مهارة الطلاب في فهم معنى المفردات المكتسبة من خلال تنمية ملكة تكوين الكلمات المتقاربة التي تتميّز بملامح دلالية مشتركة ( Mark Graham, 2014; Amelia Torres, 2012). كما أن منتهى قصد هذا المنهج أن يتمثل الدارس كيفية إسهام المفردات في توظيف المهارات اللغوية، ومن ثمَّ الاقتدار على استثمار هذه المعرفة في إنتاج اللغة الفصيحة وسليمة من الأخطاء (وليد العناتي، ٢٠١٠). ولهذا السبب، أشار Palmer (١٩٧٣) إلى أحقية تعلّم هذه الألفاظ المتلازمة بنفس الطريقة التي يتعلّم المتعلم الكلمات المفردة (Brashi, 2005).

وقد قدّم Nobert Schmitt (٢٠٠٠) وMoudraia (٢٠٠١) إسهامًا ذا قيمة عملاقة في تطوير هذه النظرية التعليمية حينما يؤكدا أن عقل المتعلم عند تعلمّه للمتلازمات اللفظية يستقبل الكلمة ويحتفظها في ذاكرته كوحدة معجمية ثابتة، بل يستطيع عقل الإنسان تخزين كمية كبيرة من هذه العبارات في الذاكرة طويلة المدى بدلاً من الذاكرة قصيرة المدى المحدودة، ويعني ذلك أنّ من الفعّال لدماغ الإنسان أن يتذكر ويسترجع مفردات اللغة عند تعلمها إذا كانت المفردات تقدَّم بشكل تجمعية متلازمة بدلاً من كلمات منفصلة (Amelia Torres, 2012; Uraidah, 2014). ومن ثمَّ تساعد معرفة المتلازمات اللفظية على إمكانية التنبؤ بالكلمة التي يمكن أن تجيء بعد كلمة أخرى (Özlem & Gizem,2016).

وأكّد ذلك Lewis (٢٠٠٠) أنّ العبارات القصيرة (short phrases) أسهل للحفظ والتخزين في ذاكرة المتعلم مقارنةً بالكلمات المنفردة. ويتبيّن أنّ هذه النظرية لا تشترط معرفة قواعد اللغة عنصرًا أساسيًا لتحقيق الاكتساب في اللغة الثانية، وإنما تهتم بالمتلازمات التي لها دور هام في تحديد دلالة الكلمات بمراعاة القواعد. وتختلف هذه الطريقة المعجمية عن الطريقة التقليدية من ناحية أنها تهتم بالحقل المعجمي والدلالي للكلمة على السواء في عملية التعليم والتعلم، حتى تعتبر الطريقة المعجمية بديلة متميزة وتكملة لطريقة النحو والترجمة التي تخص بتعليم القواعد اللغوية فقط (Amelia Torres, 2012). وبالنظر إلى أهمية المتلازمات الكبرى في تيسير عملية اكتساب اللغة، ينبغي على المعلمين أن يولوا اهتمامًا خاصًا بهذه الظاهرة اللغوية حتى يتمكن الطالب من ملاحظتها واستخدامها في إنتاج اللغة (Vasiljevic, 2014).

وخلاصة القول، تجلت لنا أنّ ثمّة علاقة وثيقة بين النظرية المعجمية ومفهوم المتلازمات اللفظية في بناء المعرفة الجديدة في ذهن المتعلم، حيث تهتم بتعريض الدارسين على كمية هائلة من الألفاظ المتلازمة لتحقيق مستوى عال من الكفاءة اللغوية. فهي تمنح الفرصة للمتعلم أن يفسّر ما يستقبله من المعلومات ويبني معنى جديدا بناءً على ما لديه من المعارف السابقة. فتعليم المصاحبة وفقًا للمنهج المعجمي ليس بمعنى التجاهل من قواعد اللغة لما لها تأثير مهم في المعنى المراد للكلمات، وإنما هي تدفع إلى معرفة الوحدات الأساسية للغة وهي المتلازمات التي تؤدي من خلالها وظيفة نحوية للغة.

## مشكلة الدراسة وأسئلتها

قضية المتلازمات اللفظية ليست قضية جديدة بالنسبة لميدان تعليم اللغة وتعلّمها. وفي سياق تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في ماليزيا، فإنّ الدراسات والبحوث التي أجريت في حقل تعليم المتلازمات اللفظية ما زالت محدودة جدًا (Abdul Halim & Che Radziah, 2007)، حيث يدور معظم هذه الدراسات حول المعوقات والصعوبات في اكتساب المهارات اللغوية لتحقيق التواصل الفعّال دون معالجة جذور المشكلة التي تعود إلى درجة معرفة المفردات لدى الطلبة (منى صالح،٢٠١٤). وعلى الرغم من أنّ

قضية ضعف اكتساب الطلبة للمفردات العربية التي تنشأ من استعمالات الألفاظ المتصاحبة يعتني بها كثير من الباحثين، إلا أنّ المعلّمين لم يولوا اهتمامًا كبيرًا بهذه القضية أثناء تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (Abdul Halim & Che Radziah, 2007). وتبرز مشكلة الدراسة في أنّ جلّ البحوث العربية في هذا المجال قامت على قياس اتجاهات الطلبة وإغفال عن تقدير اتجاهات المعلّمين. وذكر Gizem & Özlem (٢٠١٦) أنّ التعرف على اتجاهات المعلمين ضرورية لأنها تؤثر على مواقفهم نحو المادة بشكل عام، وعلى اختيار طرق التعليم بشكل خاص. وانطلاقًا من مشكلة الدراسة، يحاول الباحثان على إجابة عن جملة من الأسئلة كما يلي:

١. ما هي اتجاهات المعلمين نحو أهمية تعليم المتلازمات اللفظية لمتعلمي اللغة العربية في مرحلة الإعداد الجامعي؟
٢. ما هي اتجاهات المعلمين نحو التحديات والصعوبات في تعليم المتلازمات اللفظية في مرحلة الإعداد الجامعي؟
٣. ما وجهات نظر المعلّمين حول طرق فعالة لتعليم متعلمي اللغة العربية في مرحلة الإعداد الجامعي موضوع المتلازمات اللفظية؟

**أهداف الدراسة**

تطمح هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف على اتجاهات المعلّمين نحو صعوبة تعلّم المتلازمات اللفظية لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.
٢. تحديد أهم التحديات والصعوبات التي يعاني بها المعلمون في تعليم المتلازمات اللفظية في مرحلة الإعداد الجامعي.
٣. التركيز على الطرق المناسبة لتعليم المتلازمات اللفظية لمتعلمي اللغة العربية في مرحلة الإعداد الجامعي.

**منهجية الدراسة**

اعتمد الباحثان على تصاميم المنهج الوصفي (Descriptive Study) إذ استخدما أسلوب المسح في جمع بيانات الدراسة وتفسيرها. ويحتوي أفراد الدراسة على عشرة معلّمين يدرسّون مقررات اللغة العربية في الفصل الثاني للعام 2018/2019، بالمركز التمهيدي (Tamhidi Center) بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM). وتمّ اختيارهم اختيارًا قصديًا (Purposive sampling) على أساس تحقّق أغراض الدراسة. كما أقرّ Palinkas, Horwitz, Green, Wisdom, Duan & Hoagwood (٢٠١٥) أنّ

اختيار العيّنات، باستخدام هذا الأسلوب، سوف يساعد الباحثين على تفسير ظاهرة الدراسة بشكل مستهدف. أمّا بالنسبة لأداة البحث، تبنّت الدراسة أداة الاستبانة من النوع شبه المقيد التي صمّمتها Abdaoui Mounya (٢٠١٠) إذ تم تعديل بعض الفقرات مبنية على أهداف الدراسة بغية الحصول على وجهات نظر المعلمين نحو قضية الدراسة. فتتضمن استبانة المعلّمين عشرة أسئلة مقسمة إلى قسمين رئيسيين؛ وهما: القسم الأول: خلفيات العيّنة، والقسم الثاني: اتجاهات المعلّمين نحو تعليم المتلازمات اللفظية، حيث يتكوّن كل منهما على خمسة أسئلة فرعية. وتمّ تحليل البيانات لهذه الدراسة بطريقة كيفية وكمية.

**نتائج الدراسة**

تمّ حصر نتائج الدراسة المتوصل إليها من خلال الاستبانة في قسمين أساسيين، يتمثل القسم الأول في تحليل البيانات التي تتعلق بخلفيات الديموغرافية لأفراد الدراسة المشتملة على عدة المعلومات، أهمها: الجنس، والعمر، والجنسية، والمؤهلات العملية، والخبرات التعليمية. أمّا القسم الثاني فيخصّ تحليل البيانات المرتبطة بكشف اتجاهات المعلمين نحو تعليم المتلازمات اللفظية حيث يتضمن هذا القسم على أربعة أسئلة بارزة.

**البيانات الديموغرافية لأفراد الدراسة**

تمّ توزيع الاستبانة على جميع المعملين الذين يدّرسون برامج اللغة العربية في المركز التمهيدي ( Tamhidi Center) بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM). ويمكن ملاحظة نتائج خلفيات العيّنة على النحو الآتي:

جدول ١: الجنس

| الجنس | **العدد** | **النسبة المئوية** |
|---|---|---|
| الذكر | 6 | 60% |
| الأنثى | 4 | 40% |
| **المجموع الكلي** | **10** | **100%** |

يشير الجدول رقم (١) أعلاه إلى أنّ عيّنة المعلمين الذين يشاركون في إبداء آرائهم خلال الاستبانة يتكونون من عشرة أفراد. ويُلاحظ من النتائج أنّ عدد المعلمين (60%, n=6) وعدد المعلمات (40%, n=4) مما يشير إلى توازن الجنس بين الذكور والإناث لدى المعلمين في هذا المركز.

جدول ٢: الجنسية

| الجنسية | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ماليزي/ ماليزية | 10 | 100% |
| غير ماليزي/ ماليزية | 0 | 0% |
| **المجموع الكلي** | **10** | **100%** |

أبرزت النتائج الواردة في الجدول رقم (٢) أنّ كافة معلمي اللغة العربية في هذا المركز من المواطنين الماليزيين. وهذا يعني أنّه لا يوجد المعلمون الناطقون بالعربية الذين يدرسون اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في المرحلة الإعدادي لجامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM).

جدول ٣: العمر

| العمر | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| 25-30 | 2 | 20% |
| 31-35 | 6 | 60% |
| 36-40 | 1 | 10% |
| 40 فصاعدًا | 1 | 10% |
| **المجموع الكلي** | **10** | **100%** |

أمّا الجدول رقم (٢) فإنه يشير إلى الفئات العمرية لعيّنة الدراسة، إذ كانت أعلى النسبة لمعلّمي اللغة العربية في هذا المركز، هم الذين يبلغون ما بين 31-35 سنة (60%, n=6)، و(20%, n=2) منهم يقعون في الفيئة العمرية ما بين 25-30 عاماً، كما أنّ المعلمين الذين تبلغ أعمارهم 36-40 عامًا فصاعدًا، كانت نسبتهم (20%, n=2).

جدول ٤: المؤهلات العلمية

| المؤهلات العلمية | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| البكالوريوس | 8 | 80% |
| الماجيستر | 2 | 20% |
| الدكتوراه | 0 | 0% |
| **المجموع الكلي** | **10** | **100%** |

وبالنسبة إلى المؤهلات التعليمية عند معلّمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادي لجامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM). فإنّ معظم المعلّمين (80%, n=8) قد حصلوا على شهادة البكالوريوس مما تؤهلهم للعمل في هذا المجال، و(20%, n=2) منهم تمكنًّا من الحصول على شهادة علمية الماجستير، كما بيّنت النتائج أنّه لم يوجد من المعلّمين يحملون شهادة الدكتوراه.

جدول ٥: خبرات تعليم اللغة العربية

| خبرة التعليم | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| أقل من السنة | 0 | 0% |
| 1-5 سنوات | 3 | 30% |
| 6-10 سنوات | 7 | 70% |
| **المجموع الكلي** | **10** | **100%** |

أشار الجدول أعلاه إلى الخبرات التعليمية لدى المعلّمين حيث تبرز من النتائج أنّ الغالبية من المعلّمين لديهم خبرة طويلة في تدريس اللغة العربية؛ إذ (n=7) التي تساوي 70% من النسبة المئوية تبلغ مدة تعليمهم إلى 6-10 سنوات، و(30%, n=3) من المعلمين يقضون سنوات تدريسية ما بين 1-5 سنوات، كما أظهرت النتائج أنّ ليس هناك أحد من المدرسين الذين عندهم خبرة تعليمية أقل من ذلك.

**اتجاهات المعلمين نحو تعليم المتلازمات اللفظية**

يعرض هذا القسم نتائج الدراسة التي تتعلق بالاتجاهات نحو تعليم المتلازمات اللفظية لدى معلّمي اللغة العربية بمرحلة الإعداد الجامعي. وهناك أربعة أسئلة تقدّم على أفراد الدراسة بغية تحقيق أهداف الدراسة، وتم تحليل استجابة المعلمين في الجداول الآتية:

جدول ٦: مستوى التوعية بالمتلازمات اللفظية

| **س١) أيهما تركز عليه عند تعليم المفردات؟ ولماذا؟** | **العدد** | **النسبة المئوية** |
|---|---|---|
| – كلمة بمفردها | 6 | 60% |
| – كلمة مع مصاحبتها (مثل: رغب في، قام بِ، استمع إلى، استقال من، وغيرها.) | 3 | 30% |
| **المجموع الكلي** | **9** | **100%** |

السبب الإيجابي:

– لأن كثير من الطلبة لا يعرفون استعمالات بعض الكلمات في سياق صائب.

- أحيانًا فقط.
- طبعًا لأنّ بعض الأفعال تتعدى إلى حرف الجر.
- سأشير إلى مثل هذه الكلمات إذا وجدت الفروق في معانيها فقط.

السبب السلبي:

- لا، لا أركز على الكلمات المتلازمات اللفظية، لأنّها لا توجد من ضمن المقرر الدراسي.
- ليس عندهم فكرة أو معرفة عن هذه القضية من قبل.

أظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (٦) بأنّ (60%, n=6) معلَمي اللغة العربية يميلون إلى تعليم المفردات العربية بشكل منفرد بقلة الانتباه إلى الكلمات المتصاحبة. وتعبر هذه النتيجة في الحقيقة عن الطريقة المعتادة لدى معظم معلمّي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في ماليزيا. ومن الأسباب التي تؤدي إلى ذلك أنّ هذا الموضوع لم يكن ضمن المقررات الدراسية كإحدى موضوعات لازمة عند تدريس المفردات اللغوية، الأمر الذي يجعل المتعلّمين يتجاهلون هذه الظاهرة في تعلّم اللغة. وفي صعيد آخر، أجاب (30%, n=3) معلّمين ومعلمات بأنهم يولّوا اهتمامًا بهذه الظاهرة أثناء تعليم المفردات لأسباب عدة كما ذكرتها الباحثة في الجدول أعلاه.

جدول ٧: أهمية تعليم المتلازمات اللفظية

| س٢) في رأيك، هل تدريس المتلازمات اللفظية ضرورية؟ ولماذا؟ | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| - نعم | 10 | 100% |
| - لا | 0 | 0% |
| **المجموع الكلي** | **10** | **100%** |

السبب:

- التأكد من أنّ الطالب يستخدم المفردات بصورة صحيحة وفصيحة.
- لأنها تساعد الطلبة في تنمية مهارة الكتابة.
- لأنّ المتلازمات اللفظية ليست واردة في المعاجم العربية التي استخدمها الطالب إلا المتخصصة بها.

يلاحظ في الجدول رقم (٧) نتائج السؤال الثاني من أسئلة الاستبانة حيث إنّ جميع المعلمين الذين يدرسون اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في المرحلة الإعدادي لجامعة العلوم الإسلامية العالمية (USIM) يوافقون بأهمية تعليم موضوع المتلازمات اللفظية لدى دارسي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.

وأشار بعض أفراد العيّنة إلى حاجات تعليم هذه الظاهرة بالنظر إلى أنّها سوف تعين الطلبة غير الناطقين باللغة العربية على استخدام المفردات التي تمّ تعلّمها بطريقة صحيحة وفصيحة. وبجانب ذلك، قال أحد المعلّمين أنّ المتلازمات اللفظية يستلزم تعريضها إلى الطلبة لأنها غير موجودة في كثير من المعاجم العربية الثنائية اللغة إلا المتخصصة بها.

جدول ٨: مشكلات تعليم المتلازمات اللفظية

| س٣) في رأيك، ما هي المشكلة الرئيسية في تدريس المتلازمات اللفظية في اللغة العربية؟ |
|---|
| – ما عندهم المعرفة عن المتلازمات اللفظية. |
| – كثير من الطلبة يعتمدون على المعاجم الثنائية اللغة في البحث عن معاني الكلمات مما أنها في كثير من الأحيان لم توفر المعلومات عن كلمات متصاحبة. |
| – الطلبة لا يحبون القراءة من أجل استكشاف المعلومات الإضافية. |
| – قلّة التدريبات والتنبيهات من المعلّمين نحو هذه الألفاظ. |
| – المشكلة هي إمكانية التمييز بين معانيها. |
| – أحيانًا، معاني المتلازمات اللفظية متعددة ومختلفة تمامًا. |
| – معظم الطلبة لم يستوعب المفردات استيعابا كاملا، الأمر الذي يؤدي إلى التشويش في فهم المعنى. |

يعرض الجدول رقم (٨) اتجاهات المعلمين نحو صعوبات تعليم المتلازمات اللفظية لمتعلمي اللغة العربية. ومن أهم المعوقات التي أشار إليها المعلمون أنّ المصادر مثل المعاجم الثنائية اللغة التي تتضمن فيها هذه الألفاظ كانت محدودة جدًا. وبالإضافة إلى ذلك، أن الطلبة لم يدخروا جهدًا في سبيل البحث عن هذه المعلومات من خلال الكتب. ومن المشكلات الأخرى، بيّن أفراد العينة أنّ تعليم هذه الكلمات تحتاج إلى تدريبات وإرشادات كثيرة من المعلّم لكي يتعوّد الطالب على ظاهرتها وأنماطها. وهذا قد يرجع إلى أنّ المتعلمين لم يقتدر أحيانًا على التمييز بين معانيها المتعددة، الأمر الذي قد يؤدي إلى التشويش في فهم المعنى.

جدول ٩: طرق تعليم المتلازمات اللفظية

| س٤) يرجى إبداء رأيك واقتراحك عن كيفية تعليم المتلازمات اللفظية لمتعلّمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية؟ |
|---|
| – تقديم النصوص العربية الأصلية (authentic text) التي ترد فيها المتلازمات اللفظية. |
| – يجب على المعلمين تدريب الطلبة على استخدام المعاجم الأحادية اللغة في البحث عن معاني الكلمات. |

- تعليم المتلازمات اللفظية في موضوع مستقل.
- إعداد هذا الموضوع في المقرر الدراسي.
- الطلبة يحتاجون إلى ممارسة كثيرة.
- بيان مميزات المتلازمات اللفظية للطالب وذكر الفرق بين لغتي العربية والإنجليزية.
- تعليم هذا الموضوع يحتاج إلى تدريبات مكثفة.

يبيّن الجدول رقم (٩) اتجاهات أفراد العيّنة نحو أفضل الطرق لتعليم طلبة اللغة العربية المتلازمات اللفظية من وجهات نظر المعلمين. ويُلاحظ من النتائج، أنّ محاولة تعريف طلبة اللغة العربية بالمتلازمات اللفظية يجب أن يتمّ من خلال النصوص العربية الأصلية التي وردت فيها المتلازمات اللفظية. لذلك اتجه بعض المعلمين إلى تدريس هذا الموضوع بشكل مستقل وإدراجه ضمن المقررات الدراسية. ومن أهم المقترحات التي سجّلها بعض عيّنة المعلمين هي تكثير الممارسات والتدريبات المتنوعة في إعداد المواد المتعلقة بهذا الموضوع مع بيان المميزات أو الفروق في معانيها بين لغتي العربية والإنجليزية.

**مناقشة النتائج**

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات معلمي اللغة العربية ومعتقداتهم حول قضية تعليم المتلازمات اللفظية من خلال ثلاثة نواحي آتية، وهي: أهمية معرفة المتلازمات اللفظية لدى المتعلمين، والتحديات في تعليمها، وأفضل طرق تدريس هذه القضية لطلبة اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في ماليزيا. وفي الوقت نفسه، سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن أسئلة البحث التي تم تحديدها الباحثان. ويتّضح من خلال تحليل النتائج التي تم عرضها سابقًا، أنّ جميع المعلمين الذين يدرسون برامج اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في المركز التمهيدي بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM) يتجهون اتجاهات إيجابية نحو ضرورية تعليم المتلازمات اللفظية لطلبة اللغة العربية خاصة في مرحلة ما قبل الجامعة. ولكنّ من ناحية الممارسة، أغلبية المعلمين يهملون هذه القضية أثناء تدريس المفردات اللغوية، الأمر الذي قد يؤدي إلى عدم معرفة الدارسين عن المتلازمات اللفظية والإحساس بقلة أهميتها في تعلّم اللغة. ويدعم ذلك Lewis (2000) حيث ذكر أنّ المعلمين يلعب دورًا بارزًا في تعريض المتلازمات اللفظية على الدراسين وتزويدهم بالمفهوم الأساسي عنها في عملية تعليم المفردات.

وأشارت النتائج التي تتعلق بالسؤال الثاني الذي يخصّ بفحص التحديات والصعوبات في تعليم المتلازمات اللفظية تبعًا لاستجاباتهم إلى أنّ أهم التحديات تعترض عملية تعليم المتلازمات اللفظية وتعلّمها تعزى إلى مصادر المعلومات والوسائل التعليمية، حيث إنّ الكتب المدرسية المستخدمة حاليًا تنقصها المتلازمات اللفظية التي ينبغي على الدراسين تعلّمها، وهذا بالإضافة إلى أنّ المعاجم الثنائية اللغة

وعلى وجه الخصوص معاجم عربية–ملايوية لم تتناول المتلازمات اللفظية تناولاً مباشرًا لمراجعة الدارسين. ووافقت نتائج الدراسة الحالية بدراسة كل من Abdul Halim & Che Radziah (٢٠٠٧) حيث توصلا إلى أنّ مصادر المعلومات عن المتلازمات اللفظية أمام دارسي اللغة العربية محدودة جدًا، الأمر الذي يفضي الطلبة إلى سوء استخدام بعض المفردات التي تمّ تعلّمها. وعلاوة على ذلك، اقترح عيّنة المعلمين بتعليم هذه القضية في موضوع مستقل وإدخالها في جميع مقررات تعليم اللغة العربية. ويعقّب Nurul Husna & Harun (٢٠١٦) على ذلك بقولهما أنّ المتلازمات اللفظية قد تمّ تدريسها للمتعلمين دون وعي من ضمن الموضوعات النحوية مثل: الصفة والموصوف، والإضافة، وحروف الجر، دون الإشارة إلى مصطلح المتلازمات اللفظية.

وفيما يتعلق بالسؤال الثالث الخاص بكشف اتجاهات المعلمين نحو أنسب طرق تعليم المتلازمات اللفظية لمتعلمي اللغة العربية، أشارت النتائج إلى أنّ المعلمين يتجهون اتجاهات إيجابية نحو حتمية تعليم المتلازمات اللفظية باستخدام النصوص العربية الأصلية. وبالإضافة إلى ذلك، أظهرت نتائج استجابات المعلمين أنّ تعلّم هذه القضية بحاجة إلى التدريبات والنشاطات الخاصة والمكثفة من أجل اكتساب الكلمات المتصاحبة وتطوير مهارة استخدامها في اللغة. وتبعًا لذلك، فإنّ إعداد التدريبات التي ترتبط بالمفردات اللغوية ينبغي أن يركز على هذه القضية أكثر من تقييم حصيلة الدارسين للكلمات المفردة (Uraidah Wahab, 2014).

**الخلاصة**

تبيّن من خلال المناقشة أنّ ثمة اتجاهات سلبية في ممارسة المعلمين نحو أساليب تعليم المفردات الموجهة لطلبة مرحلة الإعداد الجامعي حيث إنّ معظمهم يحظو باهتمام أكثر على الكلمات المفردة بدلاً من التركيز على المتلازمات اللفظية في عملية التعليم. وعلى الرغم من ذلك، أظهرت النتائج أنّ معتقدات المعلمين نحو حاجة تعليم المتلازمات اللفظية تبدو إيجابية، إذ أنهم يعرفون بأهمية المتلازمات اللفظية في تنمية اكتساب المهارات اللغوية لدى دارسي اللغة العربية. كما يعتقد المعلمون بإمكانية تعليم هذه القضية في جميع المراحل الدراسية بإدراجها في الكتب المدرسية للغة العربية وكذلك من خلال الأنشطة والمهمات التي تركز على هذه الكلمات بصور واضحة ومباشرة (explicitly). وبالنسبة لطرق تعليم المتلازمات اللفظية، أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى بعض المواد والوسائل التعليمية التي ينبغي الأخذ بعين الاعتبار في سبيل تزويد متعلمي اللغة العربية بمعرفة المتلازمات اللفظية. ولا بد أن نبذل جهدنا في تطوير قوائم المفردات الواردة في الكتب المدرسي المستخدم في جميع المدارس والجامعات الماليزية والمؤسسات التعليمية، وفي المعاجم الثنائية الحديثة بأن تكون حاضرة بالمتلازمات اللفظية الزاخرة بين يدي المتعلمين.

## المراجع العربية

حسين قويدر. (٢٠٠٠). **العبارة الاصطلاحية في اللغة ماهيتها، خصائصها، مصادرها، أصنافها**. الطبعة الأولى. دار كنان للطباعة والنشر. دمشق: بغداد.

رشدي أحمد طعيمة. (١٩٨٦). **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**. مكة مكرمة: جامعة أم القرى.

روضة الحرزي. (٢٠١١). التعبيرات الاصطلاحية في قاموس المتلازمات اللفظية (انجليزي – عربي) لحسن غزالة: دراسة تحليلية. بحث لنيل درجة الماجستير في تخصص اللغة والنحو. جامعة اليرموك. الأردن: إربد.

زمري منير بعلبكي. (١٩٩١). معجم المصطلحات اللغوية: إنكليزي–عربي. بيروت: دار العلم للملايين. ط١.

علوش كمال. (٢٠١٥). نظرية الرصف وآفاق بناء معجم تاريخي للتعبير الاصطلاحي العربي. **مجلة الأثر**. العدد الثالث وعشرون.

محمد حسن عبد العزيز. (١٩٩٠). المصاحبة في التعبير اللغوي. القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد أبو الرب. (٢٠١٧). المتلازمات اللفظية. IUG Journal of Humanities Research. Vol 25, No1.

محمد مدي إبراهيم وأمنية أحمد عبد الويس إبراهيم. (٢٠١٨). تطور مفهوم التلازم اللفظي بين الغرب والعرب. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية. العدد الخاص (الثاني)– السنة العاشرة.

مجدي حسين أحمد شحادات ومحمد ماجد الدخيل. (٢٠١٥). مفهوم المتلازمات اللفظية: دراسة تطبيقية في معجم المتقن. Ar-Raniry: International Journal of Islamic Studies. Vol. 2, No.2

منى صالح العجرمي. ٢٠١٤). دراسة تقابلية بين تراكيب اللغة العربية واللغة الإنجليزية وأثر ذلك على فهم النص لدى متعلم اللغة العربية لغة ثانية. مجلة جامعة ابن رشد في هولندا. العدد الحادي عشر. ص٢٤–٤٤.

وليد العناتي. (٢٠١٠). تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية لغير الناطقين بها. البصائر، مجلة علمية محكمة. مجلد ١٣. العدد الثاني.

## المراجع الأجنبية

Abdaoui Mounya. (2010). *Teaching Lexical Collocations to Raise Proficiency in Foreign* Language *Writing*. Master Thesis in Applied Linguistics and Language Teaching. University of Mentouri, Constantine.

Abdul Halim Mohamad dan Che Radiah Mezah. (2007). "Kolokasi: Aspek penting dalam penguasaan bahasa Arab: Satu kajian di kalangan pelajar IPTA".

(Paper). *Persidangan Pengajaran dan Pembelajaran di Peringkat Pengajian Tinggi 2007.*

Abdul Razif Bin Zaini. (2015).Penguasaan Kosa Kata Bahasa Arab Dalam Kalangan Pelajar Melayu Di Peringkat Kolej Universiti. Tesis Ijazah Doktor Falsafah Fakulti Bahasa Dan Linguistik Universiti Malaya Kuala Lumpur.

Ali Akbar Jafarpour. (2000). *Data-Driven Learning and Teaching Collocation of Preposition: The Case of Iranian EFL Students.* Research on Foreign Languages Journal of Letters and Humanities. Issues 49. No.200.

Amelia Torres Ramírez. (2012). The lexical approach: collocability, fluency and implications for teaching. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*. No 18. Pp 237-254.

Banu Tekingul. (2013). *Collocation teaching effect on reading comprehension in advanced EFL setting*. Akdeniz Language Studies Conference 2012. Procedia - Social and Behavioral Sciences. Vol.70. Pp1078 – 1089.

Benson, M., Benson, E., & Ilson, R. (1997). *The BBI dictionary of English word combinations.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Brashi A.H. (2005). *Arabic Collocations: Implications for Translation*. Ph. D. Dissertation. Australia: University of Western Sydney.

Carter, R. (1988). Vocabulary, Cloze, and Discourse. In R. Carter & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary and language teaching* (pp. 161 - 180). London: Longman.

Celce-Murcia, M. (Ed.). (2001). *Teaching English as a second and foreign language* (3rd ed.). New York: Heinle & Heinle Thomson Learning.

Crayton Walker. (2011). How a corpus-based study of the factors which influence collocation can help in the teaching of business English. English for Specific Purposes. Vol.30. No.2. Pp101–112.

Daud, N., Dollah, N., & Zubir, B. (2003). *Linguistics Dictionary: English-Arabic Arabic- English*. Kuala Lampur: A. S. Noordeen.

Dina Abdel Salam El-Dakhs. (2015). *The Lexical Collocational Competence of Arab Undergraduate EFL Learners*. International Journal of English Linguistics. Vol.5. No.5.

Elham Mohammadi Foomani. (2016). Corpus-Based Versus Traditional Collocation Learning: The Case of Iranian EFL Learners. Journal of Social Science Studies.Vol. 3, No. 2.

Fatima Zohra Belkhir.(2013). A Survey on Teachers' Awareness and Attitudes on Computer- Corpus Data: An Assisted Technology-based EFL Vocabulary Selection and Instruction Source. 13th International Educational Technology Conference. Procedia - Social and Behavioral Sciences. Pp77 – 85.

Gizem Mutlu & Özlem Kaşlioğlu. (2016). *Turkish EFL Teachers' and Learners' Perceptions of Collocations*. Sakarya University Journal of Education, p81-99. DOI: http://dx.doi.org/10.19126/suje.220171

Harun Baharudin. (2014). Strategi Pembelajaran Kosa Kata Bahasa Arab dalam Kalangan Pelajar sekolah Menengah Agama di Malaysia. Tesis PhD, Kuala Lumpur: Universiti Malaya.

Hassan A. H. Gadalla. (2009). "Collocations Involving the Word Allah 'God' in Modern Standard Arabic: A Corpus-Based Study". *Bulletin of the Faculty of Arts, Assiut University, Egypt*. Vol. 32. Pp 9-42.

Hill, J. (2000). Revising priorities: From grammatical failure to collocational success. In M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation*, 47–70.

Hussien Soori & Su'ad Awab. (2015). Verb Noun Collocations in Arabic and Their Patterns in Lexicography. *JSASS*. Vol 2. Bil 2.

Khalil Hasan Nofal. (2012). Collocations in English and Arabic: A Comparative Study. English Language and Literature Studies; Vol. 2, No. 3.

Kun-huei Wu. (2010). The Effect of Teaching Collocations on the Students'Perceptions toward Language Learning. Studies in English Language Teaching. Vol. 3, No. 3.

Laufer, B. (1986). Possible changes in attitude towards vocabulary acquisition research. IRAL 24 (1), 69-75.

Lewis, M. 2000. Teaching collocation: Further developments in the lexical approach. England: Language Teaching Publication.

M. Baker. (1992). *In Other Words*. London. Routledge.

Mark Graham Sample. (2014). An Overview Of The Lexical Approach And Its Implementation At A Public Elementary School In South Korea. *Journal of International Education Research*. Vol.10 (4). p271-278.

Masoud Hashemi, Masoud Azizinezhad & Sohrab Dravishi. (2012). The investigation of collocational errors in university students' writing majoring in English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 31*. Pp555- 558.

Muhammad Luqman Ibnul Hakim Mohd Sa'ad, Pabiyah Hajimaming & Zaitul Azma Zainon Hamzah. (2014). Kepelbagaian Terjemahan Preposisi Arab dan Fungsinya dalam Bahasa Melayu. Jurnal Linguistik.Vol. 18(2).

Moudraia, O. 2001. Lexical approach to second language teaching.*ERIC Digest.* Retrieved August 22, 2018 from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455698.pdf

Nadja Nesselhauf & Cornelia Tschichold. (2002). Collocations in CALL: An Investigation of Vocabulary-Building Software for EFL. Computer Assisted Language Learning, 15:3, 251-279.

Nation, P. (1990). Teaching and learning vocabulary. New York: Newbury House.

Nattinger, J., & DeCarrico, J. (1992). Lexical phrases and language teaching. Oxford: Oxford University Press.

Nunan, D. (2001). Syllabus design. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed., pp. 55-65). New York: Heinle & Heinle Thomson Learning.

Nurul Husna Binti Abdul Aziz & Harun Bin Baharudin. (2016). Kolokasi Arab Dalam Pembelajaran Bahasa Arab Menengah Rendah. *Prosiding Kolokium Pendidikan Bahasa Arab 2016 (KOBAR 16)*. Universiti Kebangsaan Malaysia.

Nobert Schmitt. (2000). Vocabulary in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

P. Emery. (1991). Collocation in Modern Standard Arabic. Journal of Arabic Linguistics. 23(1). p56-65.

Palinkas, L.A., Horwitz, S.M., Green, C.A., Wisdom, J.P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). *Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research*. Adm Policy Mental Health, 42 (5), 533-44.

Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. New York: Cambridge University Press.

Saifullah Kamalie. (2010). Masalah Penterjemahan Kolokasi Bahasa Arab Ke Bahasa Melayu: Satu Kajian Teks Tafsir. Tesis PhD. Universiti Malaya. Kuala Lumpur.

Sinclair, J., & Renouf, A. (1988). A lexical syllabus for language learning. In R. Carter, & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary and language teaching* (pp. 140 - 158). London: Longman.

Stuart Webb, Jonathan Newton & Anna Chang. (2013). *Incidental Learning of Collocation*. A Journal of Research in Language Studies.Vol.63. No1.

Swan, M. (2002). Seven bad reason for teaching grammar - and two good ones. In J. C. Richards, & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: an anthology of current practice* (pp. 148 - 152). Cambridge: Cambridge University Press.

Uraidah Abdul Wahab. 2014. Penggunaan Penyusun Grafik Dalam Penguasaan *Kolokasi Bahasa Arab*. Kajian Master. Fakulti Bahasa dan Linguistik. Universiti Malaya.

Vasiljevic, Z. (2014). Teaching collocations in a second language: Why, what and how?. *ELTA Journal*. 2(2), 48-73.

Willis, D. (1990). *The Lexical syllabus*. London: Collins Cobuild.

Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. New York: Oxford University Press.

Yu-Chia Chang , Jason S. Chang , Hao-Jan Chen & Hsien-Chin Liou. (2008). *An automatic collocation writing assistant for Taiwanese EFL learners: A case of corpus-based NLP technology*. Computer Assisted Language Learning, 21:3, 283-299.

Yusra Al Sughair. (2007). *The Translation of Lexical Collocations In Literary Texts.* Master Thesis. College of Arts and Sciences, University of Sharjah.

Zahra Goudarzi & M. Raouf Moini. (2012). The Effect of Input Enhancement of Collocations in Reading on Collocation Learning and Retention of EFL Learners. International Education Studies Vol. 5, No. 3.