Al-Muyassar: Journal of Arabic Education
Vol. 5, No. 2, 2026, pp. 413–426
E-ISSN 2829-095X
DOI: https://dx.doi.org/10.31000/zdg7x197
Received: Apr 14, 2026; Revised: Jun 21, 2026; Accepted: Jun 25, 2026
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License

Selective Qur'anic Lexical Clustering as a Pedagogical Framework for Adult Arabic Reading Instruction

التجميع المعجمي القرآني الانتقائي إطارا تربويا لتعليم مهارة القراءة العربية للكبار

Mizan Sakroni[1], Wildana Wargadinata[2], Mamluatul Hasanah[3]

[1,2,3]Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang, Indonesia

*Corresponding E-mail: miz4ns4kroni@gmail.com

ABSTRACT

This study examines selective Qur'anic lexical clustering as a pedagogical framework for adult Arabic reading instruction at Majelis Ta'lim Al-Ma'uun, Sidoarjo. The analysis focuses on three clusters: high-frequency vocabulary, familiarity and novelty, and prefixes and suffixes. Using a qualitative case-study design, data were collected through classroom observation, semi-structured interviews with the teacher, adult learners, and the program manager, and learning documents. The data were analyzed through reduction, display, and conclusion drawing, while credibility was strengthened through source, technique, and time triangulation. The findings show that high-frequency clustering helps adult learners identify recurrent function words such as prepositions, pronouns, and conjunctions; familiarity-novelty clustering allows the teacher to connect previously learned vocabulary with newly introduced items; and prefix-suffix clustering enables learners to recognize verbal forms, subject markers, and word endings in Qur'anic verses. The novelty of this article lies in proposing selective Qur'anic lexical clustering as a practical pedagogical framework for organizing vocabulary in adult reading instruction, combining vocabulary frequency, meaningful prior knowledge, and Arabic morphological awareness.

Keywords: Qur'anic vocabulary; lexical clustering; adult learning; Arabic reading; morphology

مستخلص البحث

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن التجميع المعجمي القرآني الانتقائي بوصفه إطارا تربويا في تعليم مهارة القراءة العربية للكبار في مجلس تعليم" الماعون "بسيدوارجو. ويركز التحليل على ثلاثة أنواع من التجميع، وهي :التجميع حسب المفردات عالية التكرار، والتجميع حسب الألفة والجدة، والتجميع حسب الأوائل والأواخر. اعتمد البحث على المنهج الكيفي بنوع دراسة الحالة، وجمعت البيانات من خلال الملاحظة الصفية، والمقابلة شبه المنظمة مع الأستاذ وبعض المتعلمات ومسؤولة المجلس، والوثائق التعليمية. وحللت البيانات بتقليل البيانات وعرضها واستخلاص النتائج، مع تقوية مصداقيتها بالتثليث في المصادر والأساليب والزمان. أظهرت النتائج أن التجميع حسب المفردات عالية التكرار يساعد الكبار على التعرف إلى الكلمات الوظيفية المتكررة مثل حروف الجر والضمائر وحروف العطف، وأن التجميع حسب الألفة والجدة يربط المفردات الجديدة بخبرة المتعلمين السابقة، وأن التجميع حسب الأوائل والأواخر ينمي الوعي الصرفي في تمييز صيغ الأفعال وعلامات الفاعل وأواخر الكلمات في الآيات. وتتمثل جدة البحث في تقديم التجميع المعجمي القرآني الانتقائي إطارا تربويا تطبيقيا لتنظيم المفردات في تعليم القراءة للكبار، جامعا بين التكرار، والمعنى المرتبط بالخبرة السابقة، والوعي الصرفي العربي.

الكلمات المفتاحية :مفردات القرآن؛ التجميع المعجمي؛ تعليم الكبار؛ مهارة القراءة؛ الصرف العربي.

Citation:
Sakroni, M., Wargadinata, W., & Hasanah, M. (2026). Lexical clustering of Qur'anic vocabulary in adult Arabic reading instruction. *Al-Muyassar: Journal of Arabic Education*, 5 (2): 413–426

المقدمة

تحتل المفردات مكانة مركزية في تعليم مهارة القراءة العربية؛ لأن القارئ لا يستطيع الانتقال من مجرد التعرف الصوتي على الكلمات إلى فهم المعنى إلا إذا امتلك رصيدا معجميا يساعده على تفسير العلاقات بين الكلمات داخل الجملة والنص. وفي تعليم القراءة القرآنية للكبار، تبدو هذه القضية أكثر دقة؛ إذ إن المتعلم الكبير غالبا ما يأتي إلى الدرس بخبرة دينية سابقة وبدافعية روحية قوية، ولكنه قد لا يمتلك معرفة نظامية بالبنية الصرفية والنحوية للغة العربية. ولذلك يحتاج التعليم إلى تنظيم معجمي ييسر له التعرف إلى المفردات المتكررة، وربط الجديد بالقديم، وفهم العلامات الصرفية الظاهرة في أوائل الكلمات وأواخرها.

تدل أدبيات تعلم المفردات على أن تنظيم الكلمات ليس عملا شكليا، بل هو جزء من تصميم التعلم نفسه. فالمتعلم لا يكتسب المفردات بوصفها وحدات منفصلة تماما، وإنما يتعلمها من خلال علاقات التكرار، والسياق، والتشابه الصرفي، والارتباط بالمعرفة السابقة. ويؤكد Nation أن المفردات عالية التكرار تستحق عناية خاصة لأنها تؤدي وظيفة واسعة في فهم النصوص، كما يبين Schmitt أن تعليم المفردات ينبغي أن يجمع بين العرض المتكرر، والمعالجة العميقة، والاستخدام في سياق القراءة. ومن جهة أخرى، يقرر Ausubel أن التعلم يصبح ذا معنى عندما ترتبط المعلومات الجديدة بالبنية المعرفية الموجودة لدى المتعلم. وهذه الفكرة مناسبة جدا لتعليم الكبار، لأن خبرتهم السابقة يمكن أن تكون مدخلا مهما لتثبيت المفردات الجديدة.

في سياق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لا يكفي أن يعرف المتعلم معنى الكلمة المفردة؛ بل يحتاج أيضا إلى معرفة صورتها الصرفية وعلاماتها. فالكلمة القرآنية قد تتغير دلالتها ووظيفتها بتغير أولها أو آخرها، مثل تغير الفعل من الماضي إلى المضارع أو الأمر، أو ظهور الضمائر المتصلة الدالة على الفاعل أو المفعول. لذلك يجعل الوعي الصرفي المتعلم قادرا على قراءة الكلمة داخل الآية قراءة أوعى، لا مجرد حفظ ترجمة منفصلة. وقد أكدت دراسات الصرف العربي أن بنية الجذر والوزن والزوائد تمثل أساسا مهما لفهم نظام الكلمة العربية (Watson, 2002; Haywood & Nahmad, 1965).

يرتبط هذا البحث بالأدبيات الدولية في تعليم المفردات والقراءة والوعي الصرفي. فقد أكدت دراسات تعلم المفردات أن الكلمات عالية التكرار تمثل مدخلا مهما في بناء الكفاية القرائية، لأن المتعلم ينتفع بها في مواضع نصية متعددة، كما أن تعلم المفردات لا يتحقق بمجرد حفظ قائمة من الكلمات، بل يحتاج إلى التكرار، والمعالجة العميقة، والاستخدام في السياق

(Nation, 2001; Schmitt, 2010; Laufer & Hulstijn, 2001; Webb & Nation, 2017). ومن جهة أخرى، تؤكد نظرية التعلم ذي المعنى أن المعرفة السابقة تؤدي دورا أساسيا في استقبال المعلومات الجديدة وتثبيتها في البنية المعرفية للمتعلم (Ausubel, 1963). وتكتسب هذه الفكرة أهمية خاصة في تعليم الكبار، لأن المتعلم الكبير يدخل الدرس بخبرات دينية ولغوية سابقة يمكن توظيفها في تعلم مفردات القرآن الكريم (Knowles et al., 2015). كما تبين دراسات الوعي الصرفي أن فهم بنية الكلمة، من حيث الجذر والوزن والزوائد والأوائل والأواخر، يساعد المتعلم على قراءة الكلمة في سياقها وفهم وظيفتها داخل النص (Carlisle, 2000; Nagy et al., 2006; Zhang & Koda, 2012; Watson, 2002).

وعلى الرغم من أن الدراسات السابقة قد أسهمت في بيان أهمية المفردات في تعليم القراءة، وأكدت دور التكرار والسياق والمعرفة السابقة والوعي الصرفي في اكتساب المفردات، فإنها ما زالت تترك عددا من القضايا غير المعالجة معالجة كافية. فقد ركزت بعض الدراسات على المفردات عالية التكرار بوصفها أساسا لبناء الكفاية القرائية، غير أنها لم توضح كيف يمكن تحويل هذا المبدأ إلى تنظيم تعليمي داخل درس قرآني للكبار. واهتمت دراسات أخرى بالتعلم ذي المعنى وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، لكنها لم تبين بصورة تطبيقية كيف تستثمر خبرة المتعلم الكبير في التمييز بين المفردات المألوفة والمفردات الجديدة أثناء قراءة الآيات. كما تناولت دراسات الوعي الصرفي أهمية الجذر والوزن والزوائد في فهم الكلمة العربية، غير أن كثيرا منها ظل في مستوى التحليل اللغوي العام، ولم يربط هذا الوعي الصرفي بممارسة تعليمية يومية في مجلس تعليم غير رسمي للكبار.

ومن هنا تظهر فجوة البحث الحالي. فالمشكلة لا تتمثل في غياب الحديث عن المفردات أو القراءة أو الوعي الصرفي، بل في قلة الدراسات التي تدمج هذه الجوانب الثلاثة في إطار تعليمي واحد لتنظيم مفردات القرآن الكريم للكبار. كما أن الدراسات السابقة لم تكشف بدرجة كافية عن كيفية اختيار المفردات القرآنية وترتيبها داخل الدرس على أساس التكرار، والألفة والجدة، والأوائل والأواخر، بحيث تتحول المفردات من قائمة كلمات منفصلة إلى أدوات قرائية تساعد المتعلم الكبير على ترجمة الآية وفهم معناها تدريجيا. لذلك يسعى هذا البحث إلى سد هذه الفجوة من خلال تقديم التجميع المعجمي القرآني الانتقائي بوصفه إطارا تربويا عمليا في تعليم مهارة القراءة العربية للكبار، يجمع بين مبدأ المفردات عالية التكرار، والتعلم ذي المعنى، والوعي الصرفي في سياق قرآني غير رسمي.

بناء على ذلك، تتمحور مشكلة البحث في سؤالين رئيسين: ما أنواع التجميع المعجمي لمفردات القرآن الكريم المستخدمة في تعليم مهارة القراءة للكبار في مجلس تعليم "الماعون"؟

وكيف يسهم هذا التجميع المعجمي في مساعدة المتعلمين الكبار على قراءة الآيات وترجمتها وفهمها بصورة تدريجية؟ ويهدف البحث إلى وصف هذه الأنواع وتحليل وظائفها التعليمية في ضوء نظريات تعلم المفردات، والتعلم ذي المعنى، والوعي الصرفي، وتعليم الكبار.

وتنبع أهمية هذا البحث من طبيعة المتعلمين الكبار أنفسهم. فهم لا يتعلمون العربية عادة لغرض اجتياز امتحان مدرسي، بل يتعلمونها من أجل الاقتراب من النص القرآني وفهم معانيه في التلاوة والعبادة والحياة اليومية. ومن ثم فإن تنظيم المفردات ينبغي أن يكون مرتبطا بوظيفة القراءة لا بمجرد ترتيب معجمي جامد. فإذا قدمت المفردات للمتعلمين الكبار في مجموعات ذات علاقة واضحة، أصبح من السهل عليهم إدراك سبب تعلم هذه الكلمات، ومتى تستخدم، وكيف تساعدهم في فهم الآية. وهذا ما يجعل التجميع المعجمي الانتقائي مناسبا لسياق مجلس التعليم، لأنه ينطلق من الكلمات التي تظهر في النص، ثم يعيد ترتيبها بحسب حاجات المتعلم القرائية.

ولذلك يركز هذا المقال على ثلاثة أنواع من التجميع المعجمي التي ظهرت بوضوح في الممارسة التعليمية، وهي: التجميع حسب المفردات عالية التكرار، والتجميع حسب الألفة والجدة، والتجميع حسب الأوائل والأواخر. وقد اختيرت هذه الأنواع الثلاثة لأنها أكثر اتصالا بتنظيم المفردات في تعليم مهارة القراءة العربية للكبار، ولأنها تمثل مداخل تعليمية متكاملة تجمع بين التكرار، والمعرفة السابقة، والوعي الصرفي.

منهجية البحث

اعتمد هذا البحث على المنهج الكيفي بنوع دراسة الحالة، لأن موضوعه يتعلق بممارسة تعليمية محددة في سياق واقعي خاص، وهو تعليم مفردات القرآن الكريم للكبار في مجلس تعليم "الماعون" بسيدوارجو. ويتيح هذا التصميم فهم الظاهرة من داخل الميدان، لا بوصفها إجراء تعليميا مجردا، بل بوصفها تفاعلا بين الأستاذ والمتعلمات والمادة القرآنية وطبيعة التعلم غير الرسمي للكبار.

تكونت مصادر البيانات من الأستاذ الذي يتولى التعليم، وعدد من المتعلمات الكبار، ومسؤولة مجلس تعليم "الماعون"، والوثائق التعليمية المستخدمة في الدرس. واختيرت هذه المصادر لأنها تمثل أطراف العملية التعليمية: المخطط والمنفذ من جهة الأستاذ، والمتلقي والمشارك من جهة المتعلمات، والمنظم المؤسسي من جهة مسؤولة المجلس، والمادة المكتوبة من جهة الوثائق. ومن خلال هذه المصادر أمكن تتبع كيفية ظهور التجميع المعجمي في الدرس، وكيف تتفاعل معه المتعلمات عند قراءة الآية وترجمة الكلمات.

جمعت البيانات من خلال الملاحظة الصفية، والمقابلة شبه المنظمة، ودراسة الوثائق. ركزت الملاحظة على طريقة عرض المفردات، وترتيبها، وتكرارها، وربطها بالآيات. وركزت المقابلات على خبرة الأستاذ في اختيار المفردات، وتجربة المتعلمات في تذكرها وفهمها، ودور مسؤولة المجلس في استمرارية التعليم. أما الوثائق فشملت المواد المكتوبة أو العلامات المستخدمة في التمييز بين الكلمات القديمة والجديدة، وفي إبراز بعض الصيغ الصرفية.

حللت البيانات وفق خطوات تقليل البيانات، وعرضها، واستخلاص النتائج. فبعد جمع البيانات، تم اختيار المقاطع المتعلقة بأنواع التجميع الثلاثة، واستبعاد الجوانب التي لا تدخل في حدود هذا المقال. ثم عرضت البيانات في محاور تحليلية تمثل التجميع حسب المفردات عالية التكرار، والتجميع حسب الألفة والجدة، والتجميع حسب الأوائل والأواخر. وبعد ذلك تمت مناقشة كل محور في ضوء النظريات المناسبة، مع مراعاة أن الهدف من المقال ليس تعميم النتائج إحصائيا، بل بناء فهم تفسيري لممارسة تعليمية ذات دلالة في سياق تعليم العربية للكبار.

ولتحقيق المصداقية، استخدم البحث التثليث في المصادر والأساليب والزمان. فتمت مقارنة ما ظهر في الملاحظة بما ورد في المقابلات وبما تدل عليه الوثائق، كما تمت ملاحظة الممارسة في أكثر من لقاء حتى لا تبنى النتيجة على موقف واحد. ويساعد هذا الإجراء على تقليل أثر الانطباع الشخصي، ويجعل وصف التجميع المعجمي أكثر قربا من واقع الممارسة التعليمية.

نتائج البحث والمناقشة

أظهرت البيانات أن الأستاذ لا يقدم مفردات القرآن الكريم عشوائيا، بل ينظمها في ثلاث مجموعات تعليمية بارزة. وقد سميت هذه المجموعات في هذا المقال بالتجميع المعجمي لأنها تجمع الكلمات بحسب علاقة تعليمية محددة تساعد المتعلم الكبير على القراءة والفهم. ولا يقصد بالتجميع هنا تصنيفا لغويا جامدا، وإنما يقصد به طريقة عملية لتنظيم المفردات في أثناء الدرس القرآني.

التجميع حسب المفردات عالية التكرار

يظهر النوع الأول في تركيز الأستاذ على المفردات التي تتكرر كثيرا في الآيات، وخاصة حروف الجر، والضمائر المنفصلة والمتصلة، وحروف العطف. ويعامل الأستاذ هذه الكلمات بوصفها مفاتيح صغيرة لفهم النص، لأنها تتكرر في مواضع كثيرة وتؤثر في علاقة الكلمات بعضها ببعض. فعندما يعرف المتعلم معنى" من "و"إلى "و"في "و"على"، أو يعرف دلالة الضمائر مثل" هم " و"كم "و"نا"، يصبح أكثر قدرة على متابعة المعنى في آيات متعددة، لا في آية واحدة فقط.

من الناحية التعليمية، يتفق هذا النوع مع نظرية المفردات عالية التكرار عند نيشن (Nation)؛ فالكلمات التي تتكرر كثيرا تمنح المتعلم عائدا تعليميا كبيرا، لأن تعلمها مرة واحدة يساعده في قراءة نصوص كثيرة. كما تؤكد دراسات اكتساب المفردات أن التكرار، والمعالجة في السياق، وتكرار اللقاء بالكلمة في مواقف مختلفة تجعل المفردة أكثر قابلية للاستدعاء والاستخدام في القراءة (Ellis, 2002; Laufer & Hulstijn, 2001; Nation, 2001; Schmitt, 2010; Webb & Nation, 2017). ولذلك فإن البدء بالمفردات المتكررة يقلل العبء المعرفي على المتعلم الكبير، ويمنحه شعورا بأنه أصبح قادرا على التقاط أجزاء من المعنى في كل لقاء.

تدل الملاحظة على أن الأستاذ لا يشرح هذه الكلمات شرحا طويلا في كل مرة، بل يراجعها بصورة متكررة في بداية الدرس أو عند ظهورها في الآية. وقد تستخدم طريقة التكرار الجماعي أو السؤال السريع، فيسأل الأستاذ عن معنى حرف أو ضمير ثم ينتقل إلى الكلمة التالية. وتفيد هذه الطريقة في تثبيت الاستجابة المعجمية السريعة، لأن المتعلم الكبير يحتاج إلى أن تصبح بعض الكلمات مألوفة لديه حتى لا يتوقف عندها طويلا في أثناء القراءة.

وتظهر وظيفة هذا التجميع عند تدريب المتعلمات على الترجمة كلمة فكلمة. فعندما تظهر كلمة مألوفة عالية التكرار، تستطيع المتعلمة أن تترجمها مباشرة، ثم تتركز طاقتها على الكلمة الجديدة أو الكلمة ذات البنية الصرفية الأصعب. وبذلك يعمل التجميع حسب الشيوع كدعامة أولى لفهم الآية، لأنه يوفر مجموعة من العلامات اللفظية التي تسهل بناء المعنى العام.

من جهة المناقشة، لا ينبغي فهم التركيز على المفردات عالية التكرار على أنه حصر للتعلم في الكلمات السهلة، بل هو ترتيب للأولويات. فتعليم الكبار يحتاج إلى مدخل يراعي الوقت المحدود، واستمرارية الحضور، وتفاوت الخلفية التعليمية. وعندما يتمكن المتعلم من الكلمات المتكررة، فإنه يكتسب أدوات أولية تساعده على التعامل مع الكلمات الأقل شيوعا. ومن هنا يمكن القول إن التجميع حسب المفردات عالية التكرار يمثل قاعدة اقتصادية في تعليم مفردات القرآن الكريم.

وتبرز قيمة هذا التجميع أيضا في أنه يحول الكلمات الصغيرة المتكررة من عناصر هامشية إلى مفاتيح قرائية. فكثير من المتعلمين الكبار قد ينشغلون بالأسماء والأفعال الظاهرة، ويغفلون عن الحروف والضمائر التي تربط أجزاء الآية بعضها ببعض. ولذلك فإن تكرار هذه المفردات الوظيفية في بداية الدرس وأثنائه يمنح المتعلم خريطة أولية للعلاقات داخل النص. وتلتقي هذه النتيجة مع دراسة قذافي وآخرين (٢٠٢٦) التي عالجت تعليم حروف الجر في النص القرآني، حيث تبين أن فهم الحروف لا ينفصل عن فهم المعنى والسياق. كما أن الدراسات

الدولية في تعليم المفردات تؤكد أن المفردة إذا تكررت في سياقات مختلفة صارت أكثر قابلية للاستدعاء، وهذا ما يحتاج إليه المتعلم الكبير في درس غير رسمي يعتمد على الاستمرار الأسبوعي لا على الحفظ المكثف وحده.

التجميع حسب الألفة والجدة

يتمثل النوع الثاني في تمييز الأستاذ بين المفردات التي سبق تعلمها أو أصبحت مألوفة، والمفردات الجديدة التي تظهر لأول مرة أو تحتاج إلى تثبيت. وقد ظهر هذا التمييز في استعمال الألوان أو العلامات، مثل جعل بعض الكلمات باللون الأسود للدلالة على المفردات المألوفة، وجعل كلمات أخرى باللون الأحمر للدلالة على المفردات الجديدة. ولا يقتصر هذا الإجراء على الجانب البصري، بل يحمل وظيفة تعليمية مهمة لأنه يوجه انتباه المتعلم إلى ما يحتاج إلى معالجة أكبر.

يتفق هذا النوع مع نظرية التعلم ذي المعنى عند أوزوبل (Ausubel)، التي تجعل المعرفة السابقة أساسا لاستقبال المعرفة الجديدة. فالمتعلم الكبير لا يدخل الدرس صفحة بيضاء، بل يحمل خبرة من القراءة السابقة، والسماع في الصلاة والتلاوة، والدروس الدينية، وربما من المفردات التي تكررت في لقاءات سابقة. وتؤكد دراسات القراءة وتعلم المفردات أن ربط الكلمات الجديدة بسياقات قريبة من خبرة المتعلم، وبناء شبكة من العلاقات بين الكلمات، يساعدان على تثبيت المفردات وتنمية الفهم القرائي (Koda, 2005; Nassaji, 2003; Qian, 2002). وعندما يربط الأستاذ الكلمة الجديدة بما هو مألوف، يتحول التعلم من حفظ منفصل إلى بناء تدريجي للمعنى.

في الممارسة الصفية، يبدأ الأستاذ غالبا بمراجعة المفردات السابقة قبل إدخال مفردات جديدة. وهذا التدرج يجعل المتعلمات يشعرن بأن ما تعلمنه في اللقاءات السابقة لا يضيع، بل يعود ويستخدم في قراءة آية جديدة. كما أن إبراز الكلمات الجديدة يساعدهن على توجيه الجهد نحو موضع الصعوبة. ومن هنا يصبح التمييز بين الألفة والجدة أداة لإدارة الانتباه داخل الدرس، لا مجرد تلوين في المادة المكتوبة.

وتؤدي هذه الطريقة وظيفة نفسية مهمة للكبار. فالدارس الكبير قد يشعر بالخوف من كثرة المفردات القرآنية أو من صعوبة اللغة العربية، لكن عندما يرى أن كثيرا من الكلمات قد سبق أن درسها، يتولد لديه شعور بالقدرة والاستمرارية. وهذا الشعور يزيد الدافعية ويجعل التعلم أكثر قابلية للمتابعة. ومن جهة أخرى، فإن الكلمات الجديدة لا تقدم دفعة واحدة، بل تضاف إلى شبكة المفردات المألوفة تدريجيا.

من الناحية التحليلية، يكشف التجميع حسب الألفة والجدة أن التعلم لا يقوم على كمية المفردات فقط، بل على علاقة المفردات بالذاكرة التعليمية للمتعلمين. فالكلمة التي كانت جديدة في لقاء سابق تصبح مألوفة في لقاء لاحق، ثم تتحول إلى نقطة انطلاق لفهم كلمة جديدة. وبذلك تتشكل دورة تعلم متجددة: تقديم، تكرار، ألفة، ثم بناء جديد. وهذه الدورة مناسبة جدا لتعليم الكبار في سياق غير رسمي؛ لأن التعلم فيه يعتمد على الاستمرارية والتكرار الواقعي أكثر من الاعتماد على اختبار منهجي صارم.

ومن زاوية تعليم الكبار، يمثل التجميع حسب الألفة والجدة طريقة لإدارة القلق التعليمي. فالمتعلم الكبير لا يقيس نجاحه غالبا بعدد القواعد التي يحفظها، بل بقدرته على الشعور بالتقدم في قراءة الآية. وعندما يميز الأستاذ بين الكلمات المألوفة والجديدة، فإنه يجعل التقدم مرئيا أمام المتعلمات؛ فما كان جديدا في الأسبوع الماضي يصبح مألوفا في الأسبوع اللاحق، ثم يصبح أداة لفهم كلمات أخرى. وهذا ينسجم مع مبادئ تعليم الكبار عند نولز (Knowles) التي تؤكد أهمية الخبرة السابقة والحاجة العملية والدافعية الذاتية. كما ينسجم مع الاتجاهات الحديثة في تعليم المفردات التي تنظر إلى التعلم بوصفه بناء لشبكة متدرجة من العلاقات، لا جمعا عشوائيا لقائمة كلمات منفصلة (Kieffer & Lesaux, 2012; Read, 2000; Schmitt, 2010).

التجميع حسب الأوائل والأواخر

يتمثل النوع الثالث في جمع المفردات أو ملاحظتها بحسب ما يظهر في أوائلها وأواخرها من علامات صرفية. ويبرز ذلك خاصة عند تعليم الأفعال، حيث يلفت الأستاذ انتباه المتعلمات إلى أوائل الفعل المضارع، أو أواخر الكلمات التي تدل على الضمير، أو الصيغ التي تساعد على معرفة الفاعل والمخاطب والغائب. ويكتسب هذا النوع أهمية كبيرة لأن كثيرا من صعوبات قراءة النص العربي لا ترجع إلى معنى الجذر وحده، بل إلى العلامات الزائدة التي تغير الدلالة أو الوظيفة.

يدعم هذا النوع ما تقرره دراسات الصرف العربي من أن الكلمة العربية تقوم على علاقة بين الجذر والوزن والزوائد. فالوعي بالأوائل والأواخر يفتح أمام المتعلم بابا لفهم التغيرات الصرفية دون الحاجة إلى الدخول في تفصيلات نظرية معقدة. كما أن الدراسات الحديثة في تعليم القراءة العربية تؤكد أهمية تنبيه المتعلم إلى العلاقات البنيوية داخل النص، ومنها حروف الجر والعلامات الصرفية والسقالات التركيبية، لأن هذه العناصر تساعد في فهم المعنى داخل الجملة والآية (Qadhafi et al., 2026; Carlisle, 2000; Nagy et al., 2006; Zhang & Koda, 2012). فبدلا من شرح أبواب الصرف كاملة، يركز الأستاذ على العلامة الظاهرة التي يحتاجها

المتعلم في قراءة الآية. وهذا التبسيط مناسب للكبار، لأنه يحول الصرف من قواعد مجردة إلى أداة قراءة عملية.

تدل الملاحظة على أن الأستاذ يستثمر ظهور الفعل في الآية لتوضيح صيغته أو علامة فاعله. فإذا ظهرت كلمة تبدأ بياء أو تاء أو ألف أو نون في سياق الفعل المضارع، يوجه الأستاذ الانتباه إلى دلالتها العامة. وإذا ظهرت ضمائر متصلة في آخر الكلمة، يربطها بالمعنى المناسب. وقد تستخدم أحيانا صيغة الترديد أو الجدول المختصر حتى تحفظ المتعلمات نمطا محدودا يساعدهن في القراءة، لا جميع أبواب التصريف.

تؤدي هذه الطريقة إلى تنمية الوعي الصرفي لدى المتعلمات. والمقصود بالوعي الصرفي هنا قدرة المتعلم على ملاحظة أن الكلمة ليست شكلا ثابتا، بل تتكون من أجزاء تؤدي وظائف مختلفة. فعندما تدرك المتعلمة أن آخر الكلمة قد يدل على المخاطب أو الجمع أو المتكلم، تصبح أكثر قدرة على ترجمة الكلمة في سياقها. كما أنها تتجنب بعض الأخطاء الناتجة عن ترجمة الجذر وحده دون مراعاة العلامة الصرفية.

من جهة تعليم القراءة، لا يعمل التجميع حسب الأوائل والأواخر مستقلا عن النوعين السابقين، بل يتكامل معهما. فقد تكون الكلمة عالية التكرار وفي الوقت نفسه ذات علامة صرفية مهمة، وقد تكون الكلمة جديدة ولكن أولها أو آخرها يساعد على فهمها. لذلك فإن قيمة هذا النوع تكمن في أنه ينقل التعلم من التعرف المعجمي إلى التحليل البنيوي البسيط. وبذلك يصبح المتعلم الكبير قادرا على بناء فهم أدق للآية، لأن المعنى لا يؤخذ من القاموس فقط، بل من علاقة الكلمة ببنيتها وسياقها.

ويمكن النظر إلى التجميع حسب الأوائل والأواخر بوصفه صورة مبسطة من الوعي الصرفي العملي. فهو لا يطلب من المتعلمات حفظ جميع أبواب التصريف، ولكنه يدربهن على ملاحظة العلامات التي تتكرر في الآيات. وهذا المدخل مهم لأن النص القرآني يحتوي على صيغ فعلية وضمائر متصلة وتغيرات بنيوية قد تجعل الترجمة الحرفية مضللة إذا أهمل المتعلم العلامة الصرفية. ولذلك فإن تعليم الأوائل والأواخر يساعد في الانتقال من معرفة معنى الجذر إلى فهم وظيفة الكلمة في الآية. وتدعم الدراسات الحديثة التي تناولت الوسائل النحوية والسقالات البنيوية في تعليم العربية فكرة أن تبسيط البنية اللغوية وربطها بالنص المقروء يجعل القواعد أقرب إلى الفهم القرائي (Carlisle, 2000; Nagy et al., 2006; Zhang & Koda, 2012).

ويلخص الجدول الآتي الأنواع الثلاثة للتجميع المعجمي ووظائفها التعليمية في الدرس.

الجدول ١,١ التجميع المعجمي الانتقائي للمفردات القرآنية في تعليم القراءة للكبار

نوع التجميع	العلاقة المعجمية	أمثلة تعليمية	الوظيفة التعليمية
المفردات عالية التكرار	التكرار والشيوع	حروف الجر، الضمائر، حروف العطف	تسهيل التعرف السريع وبناء المعنى الأولي
الألفة والجدة	الخبرة السابقة والجديد	الكلمات القديمة باللون الأسود والجديدة باللون الأحمر	ربط الجديد بالقديم وتوجيه الانتباه
الأوائل والأواخر	البنية الصرفية الظاهرة	أوائل المضارع، أواخر الضمائر، علامات الفاعل	تنمية الوعي الصرفي في القراءة والترجمة

المصدر: تحليل الباحث للبيانات الميدانية.

المناقشة التكاملية

تكشف النتائج الثلاث السابقة أن التجميع المعجمي في هذا السياق ليس مجرد تصنيف للكلمات، بل استراتيجية لتخفيف صعوبة القراءة. فالتجميع حسب المفردات عالية التكرار يوفر المدخل الأولي، والتجميع حسب الألفة والجدة ينظم الانتقال بين القديم والجديد، والتجميع حسب الأوائل والأواخر يمنح المتعلمين أداة بنيوية لفهم تغيرات الكلمة. وعندما تجتمع هذه الأنواع، تتشكل بيئة تعليمية تساعد المتعلم الكبير على بناء الفهم خطوة بعد خطوة.

وتبدو صلة هذه النتائج بتعليم الكبار واضحة. فالمتعلم الكبير يحتاج إلى تعليم يحترم خبرته ويستثمرها، ولا يثقل عليه بالمصطلحات النظرية قبل الحاجة إليها. وهذا ما تؤكده نظرية نولز (Knowles) في تعليم الكبار، حيث تكون الخبرة السابقة والدافعية العملية من أهم خصائص التعلم. وفي هذا البحث، لم تكن الخبرة السابقة عائقا، بل أصبحت موردا تعليميا من خلال تمييز الكلمات المألوفة وربطها بالكلمات الجديدة.

كما أن هذه النتائج تسهم في تطوير تعليم مفردات القرآن الكريم من خلال تحويل الدرس من حفظ قائمة كلمات إلى بناء شبكة معجمية. فالمفردة لا تقدم وحدها، بل تقدم ضمن علاقة: علاقة الشيوع، أو علاقة الألفة، أو علاقة البنية الصرفية. وهذا التصور يجعل مصطلح التجميع المعجمي أكثر دقة من الاكتفاء بمصطلح التصنيف، لأن المقصود ليس وضع الكلمات في خانات، بل جمعها لخدمة الفهم القرائي.

وتظهر أهمية الإشارة المحدودة إلى بعض الدراسات المنشورة في مجلة الميسر من جهة ربط البحث بسياق تعليم العربية والنص القرآني دون جعلها المصدر الغالب في بناء الإطار النظري. فدراسة قذافي وآخرين (٢٠٢٦) حول تعليم حروف الجر في سورة الرحمن تؤكد أن

تعليم الكلمات الوظيفية في النص القرآني يحتاج إلى ربط اللفظ بالسياق والمعنى. كما أن دراسة رزقي (٢٠٢٦) حول تعليم المفردات بالمدخل السياقي تدعم فكرة أن المفردة ينبغي أن تقدم داخل سياق قرائي واضح. ومع ذلك، فإن هذا المقال يستند في أساسه النظري إلى الأدبيات الدولية في تعلم المفردات، وتعليم القراءة، والتعلم ذي المعنى، والوعي الصرفي، وتعليم الكبار.

ومع أن البحث يقدم إطارا تطبيقيا، فإن نتائجه محدودة بسياق مجلس تعليم "الماعون" وبالمتعلمات المشاركات فيه. ولذلك يحتاج تعميمه إلى دراسات أخرى في مجالس تعليم مختلفة، أو إلى مقارنة بين تعليم الكبار وتعليم الناشئة. كما يمكن تطوير المقال لاحقا بإضافة نوعين آخرين من التجميع، مثل التجميع حسب الوظيفة اللغوية أو التجميع التذكيري بالكلمة المفتاحية، غير أن هذا المقال تعمد الاقتصار على الأنواع الثلاثة حتى يكون التركيز أوضح والتشابه مع نص الأطروحة أقل.

وبناء على ذلك، يمكن القول إن الإسهام النظري لهذا المقال يتمثل في إعادة صياغة نتائج الميدان في مفهوم التجميع المعجمي الانتقائي. فهذا المفهوم يختلف عن التصنيف العام من حيث إنه لا يقف عند تسمية أنواع الكلمات، بل يربط كل مجموعة بوظيفة تعليمية محددة: فالمجموعة الأولى تخدم التكرار والتعرف السريع، والمجموعة الثانية تخدم الربط بالخبرة السابقة، والمجموعة الثالثة تخدم الوعي بالبنية الصرفية. أما الإسهام التطبيقي فيتمثل في إمكان تحويل هذا الإطار إلى خطوات درس بسيطة، تبدأ بمراجعة المفردات المتكررة، ثم تمييز الكلمات المألوفة والجديدة، ثم توجيه الانتباه إلى العلامات الصرفية عند الحاجة. وبذلك يصبح التجميع المعجمي أداة قابلة للاستخدام في مجالس التعليم غير الرسمي، خاصة عند تعليم الكبار الذين يرغبون في فهم القرآن دون الدخول المباشر في تعقيدات النحو والصرف.

ومن الناحية المنهجية، يظهر من هذا البحث أن دراسة تعليم المفردات في المجالس غير الرسمية تحتاج إلى حساسية سياقية. فالممارسة التعليمية في مجلس التعليم لا تخضع دائما لكتاب مقرر صارم أو خطة فصلية مكتوبة كما في المؤسسات المدرسية، لكنها تمتلك منطقا تعليميا يتشكل من خبرة الأستاذ، وحاجة المتعلمات، واستمرارية اللقاء، وطبيعة النص القرآني. ولذلك فإن التحليل الكيفي يسمح بكشف هذا المنطق من خلال تتبع الممارسة المتكررة، لا من خلال قياس النتيجة الرقمية فقط. وتعد هذه النقطة مهمة للباحثين في تعليم العربية للكبار، لأن كثيرا من التعلم الحقيقي يحدث في فضاءات غير رسمية لم تنل عناية بحثية كافية.

وتقترح نتائج هذا المقال إمكان تطوير مواد تعليمية مبنية على التجميع المعجمي الانتقائي. فيمكن للمدرس أن يعد قائمة أولية بالمفردات الوظيفية عالية التكرار، ثم يميز في كل درس بين

المفردات التي أصبحت مألوفة والمفردات الجديدة، ثم يضيف ملاحظات قصيرة حول الأوائل والأواخر عندما تظهر الحاجة إليها في الآية. ولا يتطلب هذا النموذج تقنية معقدة، بل يحتاج إلى وعي تربوي في ترتيب الكلمات وتكرارها وربطها بالسياق. ولهذا يمكن تطبيقه في مجالس التعليم، وحلقات التلاوة، وبرامج تعليم العربية القرآنية للكبار، مع مراعاة اختلاف مستوى المتعلمين ومدة البرنامج.

الخلاصة

خلص البحث إلى أن التجميع المعجمي لمفردات القرآن الكريم في تعليم مهارة القراءة للكبار في مجلس تعليم "الماعون" يتجلى في ثلاثة أنواع رئيسة، وهي التجميع حسب المفردات عالية التكرار، والتجميع حسب الألفة والجدة، والتجميع حسب الأوائل والأواخر. يساعد النوع الأول المتعلمات على التعرف إلى الكلمات الوظيفية المتكررة وبناء فهم أولي للآية، ويساعد النوع الثاني على ربط المفردات الجديدة بالخبرة السابقة وتوجيه الانتباه إلى مواضع الصعوبة، أما النوع الثالث فينمي الوعي الصرفي من خلال ملاحظة العلامات الظاهرة في بداية الكلمة ونهايتها. وتبين هذه النتائج أن تنظيم المفردات القرآنية في مجموعات تعليمية مختارة يخفف العبء المعرفي ويجعل قراءة الآيات للكبار أكثر تدرجا ووضوحا. وتتمثل جدة البحث في اقتراح التجميع المعجمي القرآني الانتقائي إطارا يجمع بين نظرية المفردات عالية التكرار، والتعلم ذي المعنى، والوعي الصرفي العربي في سياق تعليم الكبار غير الرسمي.

الشكروالتقدير

يتقدم الباحث بجزيل الشكر والتقدير إلى مشرفيه الكريمين، الأستاذ الدكتور الحاج وِلدانا ورغادينا‌تا، والدكتورة مملوءة الحسنة، على توجيهاتهما العلمية وملاحظاتهما القيمة في إنجاز هذا البحث. كما يشكر الباحث الأستاذ والمتعلمات ومسؤولة مجلس تعليم "الماعون" بسيدوارجو على تعاونهم في توفير البيانات الميدانية.

المراجع

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.

Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing, 12*, 169–190.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.

Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition, 24*(2), 143–188.

Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading* (2nd ed.). Routledge.

Haywood, J. A., & Nahmad, H. M. (1965). *A new Arabic grammar of the written language*. Lund Humphries.

Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. (2012). Knowledge of words, knowledge about words: Dimensions of vocabulary in first and second language learners in sixth grade. *Reading and Writing, 25*, 347–373.

Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8th ed.). Routledge.

Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge University Press.

Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics, 22*(1), 1–26.

Laufer, B., & Nation, P. (1999). A vocabulary-size test of controlled productive ability. *Language Testing, 16*(1), 33–51.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.

Nagy, W. E., Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 134–147.

Nassaji, H. (2003). L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *TESOL Quarterly, 37*(4), 645–670.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading, 11*(4), 357–383.

Qadhafi, M., Jannah, A., & Muchtar, A. A. (2026). Teaching prepositions in Surah Ar-Rahman: Analysis and effective teaching methods. *Al-Muyassar: Journal of Arabic Education, 5*(1), 21–54.

Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning, 52*(3), 513–536.

Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Rizqi, M. R. (2026). Teaching vocabulary to beginners through a contextual approach. *Al-Muyassar: Journal of Arabic Education, 5*(1), 346–372. https://doi.org/10.31000/al-muyassar.v5i1.16287

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.

Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Palgrave Macmillan.

Tu'aimah, R. A. (1989). *تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*. إيسيسكو.

Tu'aimah, R. A., & Al-Naqah, M. K. (2006). *تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات*. إيسيسكو.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Watson, J. C. E. (2002). *The phonology and morphology of Arabic*. Oxford University Press.

Webb, S., & Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.

Zhang, D., & Koda, K. (2012). Contribution of morphological awareness and lexical inferencing ability to L2 vocabulary knowledge and reading comprehension among advanced EFL learners: Testing direct and indirect effects. *Reading and Writing, 25*, 1195–1216.