تنمية مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء نظرية الحقول الدلالية والإطار المرجعي الأوروبي (CEFR)

الباحثة: إيمان عبد الرحمن إسماعيل

الملخص:

هدف البحث الاستفادة من النظريات اللغوية كنظرية الحقول الدلالية لتنمية مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي للغات (CEFR). لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بدراسة أسس، ومبادئ، وأهمية نظرية الحقول الدلالية، وكذلك طبيعة مهارات فهم المقروء وأهميتها ومعايير الإطار المرجعي الأوروبي التي تناولت تلك المهارات.

توصل البحث لتحديد قائمة لمهارات فهم المقروء المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المستهدف تتضمن ثلاثة معايير: بنية النص، وتحليل النص، والاستجابة للنص.تم عرض تلك القائمة على مجموعة من السادة المحكمين المختصين وبناءً على آرائهم والدراسات السابقة تم التوصل إلى قائمة نهائية لمهارات فهم المقروء.

في ضوء تلك القائمة تم إعداد تصور مقترح لوحدة تعليمية تهدف لتنمية تلك المهارات. عرض البحث أسس بناء تلك الوحدة، والأنشطة والتدريبات المصاحبة لها، ودليل للمعلم لتنفيذها، واختبار لقياس مهارات فهم المقروء لدى الدارسين. قدم البحث أيضًا مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة بناءً على ما توصلت إليه نتائجه.

Abstract:

This research aimed to make use of linguistic theories such as the semantic fields to improve reading comprehension skills among non-native speakers of Arabic language in the intermediate level in the light of the criteria of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). To achieve this aim, the researcher studied the principles and

the importance of semantic fields' theory and reading comprehension skills as well.

The research managed to identify a list of the appropriate reading comprehension skills for Arabic non-native learners in the intermediate level, includes three criteria: text structure, text analysis and text response. The researcher presented this list to a group of specialized arbitrators and according to their comments, a final list for reading comprehension skills was achieved.

In the light of this list, an educational module was prepared to improve those skills. The research showed the bases for building this unit, the companion activities and exercises, a guide for teachers to implement this unit and a test for measuring reading comprehension skills.

The research presented a set of suggested researches and recommendations based on its results.

مقدمة

يشهد مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إقبالًا متزايدًا في الآونة الأخيرة؛ فما شهده العالم من أحداث الحادي عشر من سبتمبر عام ٢٠٠١، وما تلاها من حرب العراق، وثورات الربيع العربي زاد من رغبة الغرب في التعرف على عادات وثقافات الدول العربية والإسلامية. كذلك العولمة الاقتصادية والرغبة في الانفتاح على الأسواق العربية فكان تعلم العربية طريقًا لتيسير التعاملات التجارية. كل ما سبق وغيره من العوامل أسهم في تزايد أعداد الراغبين في تعلم اللغة العربية وذلك لأغراض مختلفة منها الدينية، والسياسية، والثقافية، والسياحية، والتعليمية.

وقد اتسع نطاق تعلم اللغة العربية وتعليمها؛ حيث تم الاعتراف باللغة العربية لغة رسمية في الجمعية العامة للأمم المتحدة والهيئات التابعة لها، ونتيجة لهذا فقد عُنيت جامعات،

ومدارس، ومؤسسات كثيرة بتدريسها. (الناقة، ١٩٨٥)؛ بل أصبحت اللغة العربية تُدرس إجباريًا في كثير من البلدان الإسلامية في جنوب شرق آسيا وفي إفريقيا، كما زاد الإقبال على تعلمها في أوروبا وأمريكا، وأصبحت كذلك ضمن اللغات الأجنبية التي يختار الطالب بينها في المدارس الثانوية بأمريكا وفرنسا وغيرها. (طعيمة، ١٩٨٦)

ونتيجة لهذا الإقبال على تعلم اللغة العربية، فقد اهتمت الدول سواء في الشرق أو الغرب بتعليم العربية وتجلى ذلك في إنشاء معاهد تعليم العربية، وإعداد البرامج والمواد التعليمية المقدمة للدارسين في الجامعات، والمعاهد، والمراكز التعليمية المختلفة على مستوى العالم.

ويحتاج متعلم اللغة العربية للعديد من المهارات للتواصل مع غيره، فكان التأكيد على تعلم اللغة العربية بفنونها الأربعة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. ولكل مهارة من تلك المهارات أهميتها في بناء القدرة اللغوية للمتعلم. (مدكور، ١٩٩١)

وتعد القراءة أحد فنون اللغة، ووسيلة لاكتساب المعارف والمعلومات ونقلها من جيل لآخر. وللقراءة أهمية كبيرة في تنمية الثروة اللغوية لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وزيادة معارفهم. فعلى الرغم من أهمية مهارات اللغة الأربع، إلا أن للقراءة أهمية كبيرة كبديل مناسب للاتصال باللغة مع نقص الفرص المتاحة لممارسة اللغة شفهيًا من خلال الاستماع والتحدث. (الناقة، ١٩٨٥). فالقراءة وكما يراها كلًا من Nation(٢٠٢٠) و Macalister مصدر للتعلم وللمتعة أيضًا.

وإذا كانت القراءة بهذه الأهمية؛ فإن فهم المقروء أهم مهارات القراءة التي لابد أن يكتسبها المتعلمون، فكلما كان المتعلم قادرا على فهم النص المقروء أدى ذلك إلى تزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة، واكتسابه مهارات النقد في موضوعية، وتعويده إبداء الرأي، وإصدار الأحكام على المقروء بما يؤيدها، ومساعدته على ملاحظة الجديد لمواجهة ما يصادفه من مشكلات، وتزويده بما يعينه على الإبداع. (عبد الهادي، ٢٠٠٣، ص.٢٣)

وبذلك تساعد مهارات فهم المقروء الدارسين على الاستفادة من اللغة في التواصل، بل والسيطرة على فنون اللغة، من خلال امتلاك مهارات النقد وإبداء الرأي، وإدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج. ويؤكد حافظ (٢٠٠٨، ص.١٦٨) إلى أن أهمية فهم المقروء للناطقين بغير العربية تتمثل في أنه يرتقي بلغة المتعلم، ويزوده بأفكار ثرية ومعلومات مفيدة، ويساعد المتعلم على التعمق في النص المقروء، والتوصل إلى علاقات جديدة، كما يُكسب المتعلمين مهارات النقد

الموضوعي، ويعوده على إبداء الرأي، بل وينمي لدى المتعلمين القدرة على التنبؤ من خلال المعلومات المقدمة في النص المقروء.

شهد علم اللسانيات التطبيقية تطورًا كبيرًا في الآونة الأخيرة، ويُعنى ذلك العلم بدمج تطبيقي للنظريات اللغوية لخدمة اللغة من أجل تيسير سبل تعليم وتعلم اللغات. ونظرية الحقول الدلالية واحدة من تلك النظريات التي لها أهمية كبيرة خاصة في تعليم اللغات الأجنبية، فقد استفاد علم اللغة التطبيقي من العلاقات الدلالية لتكون وسيلة رئيسة في شرح الألفاظ والمعاني الجديدة، فالترادف والأضداد والمشتركات اللفظية من أهم الوسائل التي يُستفاد منها لتقديم المفردات والألفاظ والمعاني في اللغة الهدف على اختلاف المراحل التعليمية. (عمر، ١٩٨٥)

تمثل دراسة النصوص وفق نظرية الحقول الدلالية أهمية كبيرة لما تقدمه من تسهيل لعملية إدراك المعاني والمفردات من خلال شبكة العلاقات التي تربط المفردات ببعضها، كما تقوم نظرية الحقول الدلالية على تصور عام للغة بأنها نظام متجانس توجد فيه الكلمات على شكل مجموعات، وكل مجموعة تعبر عن مجال معين يسمى بالحقل الدلالي. (عزوز، ٢٠٠٢)

ومما يؤكد أهمية نظرية الحقول الدلالية اعتمادها على أن معاني اللغة لا توجد بمعزل عن بعضها في الذهن، بل ندرك تلك المعاني من خلال ربط الكلمات ببعضها، مما يعطينا صورة متكاملة عن طبيعة اللغة وكلماتها والروابط التي تربط الكلمات مما يجعل عملية إنتاج اللغة أيسر، كما تمدنا بكلمات عديدة لكل موضوع على حدة مما يسهل اختيار الألفاظ الملائمة من خلال الكلمات العديدة داخل الحقل الدلالي الواحد. (عمر، ١٩٨٥)

ويعد الإطار المرجعي الأوروبي (CEFR) الذي أعده مجلس أوروبا وصدرت نسخته الأولى عام ٢٠٠١ دستورًا لتعليم وتقييم اللغات الأجنبية في العديد من دول العالم؛ فهو عبارة عن سُلم لمستويات إتقان اللغة، وتظهر أهمية الإطار المرجعي الأوروبي في أنه مرجع مهم لما يقدمه من توصيف للأداء وللمعارف اللغوية لدارسي اللغة في المستويات اللغوية المختلفة بداية من المستوى المبتدئ ومرورا بالمستوى المتوسط وانتهاء بالمستوى المتقدم. (الحدقي، ٢٠١٧، ص.١٠) وقد أوصت دراسة الشيخ علي (٢٠١٥، ص٢١٤) بضرورة الاستفادة من الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات في تصميم وتنفيذ وتقويم المناهج المعدة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

والقراءة وفقًا للإطار المرجعي الأوروبي لم تعد مهارة لجمع المعلومات أو فهمها فقط، بل هي نشاط تواصلي تفاعلي يتكامل مع الأنشطة الإنتاجية كالتحدث والكتابة مثال ذلك: قراءة النصوص الأدبية كالقصص وأدائها، ومخاطبة الجماهير من خلال الخطب، والتسوق عبر الإنترنت.

فأنشطة القراءة متنوعة كالقراءة للفهم التفصيلي، والقراءة للحصول على معلومة، والقراءة لاتباع المعلومات، والقراءة للمتعة وجميعها أنشطة قابلة للتطبيق.

مشكلة البحث

تتحدد مشكلة البحث في ضعف دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مهارات فهم المقروء، والافتقار لتبني النظريات اللغوية الحديثة مثل نظرية الحقول الدلالية لتنمية مهارات فهم المقروء، وهو ما أكدت عليه العديد من الدراسات والبحوث السابقة.

الدراسات السابقة

- دراسة Cuesta. L (٢٠٢٢) التي سعت لتنمية مهارتي فهم المقروء والكتابة من خلال الألعاب وذلك في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي.
- ودراسة (Natova, ٢٠٢١) التي قامت بتقييم نصوص فهم المقروء المقدمة للمستوى المتوسط في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي والتي أظهرت نتائجها أظهر غالبية المتعلمين المختبرين فهمًا لما لا يقل عن ٩٠٪ من مفردات النص المقابلة لمستواهم.
- دراسة (رجب، ٢٠٢٠) التي أشارت إلى وجود ضعف في مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها والافتقار إلى التوجهات الحديثة والنظريات اللغوية التي يمكن الاستعانة بها لتنمية تلك المهارات.
- وسعيًا للهدف ذاته فقد أكدت دراسة (عبد الغفار، ٢٠١٩) على أهمية النظريات اللغوية الحديثة في تنمية مهارات اللغة، وأكدت فاعلية استراتيجية قائمة على نظرية الحقول الدلالية في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- دراسة سليمان (٢٠١٩) التي أكدت على تلك الأهمية حيث أشارت إلى أهمية الحقول الدلالية في بيان العلاقة بين المفردات واستنباط معانيها ودلالاتها المختلفة، وتوظيفها في سياقات مختلفة.

- دراسة (بكير، ٢٠١٦) التي أكدت على أهمية تعليم المفردات عن طريق قوائم ومحددات دلالية من خلال الترادف والتضاد والمشترك اللفظي يساعد في تماسك النتاج اللغوي للمتعلم.

- دراسة (الشيخ علي، ٢٠١٥) التي أوصت بضرورة الاستفادة من الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات في تصميم وتنفيذ وتقويم المناهج المعدة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

- دراسة (مرسي، ٢٠٠٨) التي أكدت على وجود ضعف لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها نتج عن عدم وعي الدارسين بتلك المهارة، وأرجع ذلك إلى الاهتمام بتصويب الأخطاء النحوية والصوتية أكثر من الاهتمام بمهارات فهم المقروء، وسعت الدراسة إلى تنمية تلك المهارات من خلال مدخل القراءة الاستراتيجية.

- دراسة (Thomure, ٢٠٠٨)التي أكدت أن ضعف مستوى الطلاب في اللغة العربية يرجع إلى عدة أمور منها عدم وجود هيئة موحدة تتولى علاج هذا الضعف في حين أن اللغات الأوروبية تنطلق من إطار مرجعي أوروبي مشترك للغات.

- دراسة (أبو شيخي، ٢٠٠١) أكد فيها على أن مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ترجع إلى النقص الحاد في الاستفادة من الاتجاهات والنظريات اللغوية الحديثة في بناء المناهج.

- وكان من بين المؤتمرات التي أكدت على ضعف دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها "المؤتمر الدولي في إندونسيا، ٢٠١٤" و"المؤتمر الدولي في الهند ٢٠١٧" اللذان أكدا على وجود ضعف لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في أكثر من دولة في فهم المقروء، وتحديد غرض الكاتب من النص، وفهم المعاني من السياق.

منهج البحث

يستخدم هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي لوصف وتحليل الأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث ومن ثم تحديد مهارات فهم المقروء المناسبة لمجموعة البحث، وكذلك إعداد وحدة تعليمية تهدف لتنمية مهارات فهم المقروء لدى الفئة المستهدفة من البحث.

أهداف البحث

هدف البحث إلى إعداد قائمة مضبوطة بمهارات فهم المقروء المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، تم عرض القائمة على مجموعة من السادة المحكمين لمعرفة مدى مناسبتها لمستوى الدارسين ومعايير الإطار المرجعي الأوروبي. ثم بناء نموذج تدريسي مقترح قائم على مبادئ نظرية الحقول الدلالية، ومستند لمعايير الإطار المرجعي الأوروبي لتنمية مهارات فهم المقروء لدى الدارسين. كما تم وضع دليل المعلم للمساعدة في تنفيذه.

الإطار النظري

الحقول الدلالية وتنمية مهارات فهم المقروء في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي

المبحث الأول: مفهوم وطبيعة فهم المقروء

يعد فهم المقروء الغاية المنشودة من عملية القراءة، وأهم أهدافها وأغراضها؛ فالانطلاق أو البطء في القراءة يعتمد على فهم القارئ لما يقرأ، فمهما ترجم القارئ الرموز المكتوبة أمامه في النص إلى مسمياتها ونطقها فلا يصبح بذلك قارئًا جيدًا إذا لم يفهم ما قرأ وهو ما أكده كلًا من (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٩)، و(رزق، ٢٠١٩)، ولقد تناولت العديد من الأدبيات لطبيعة فهم المقروء من زوايا مختلفة يستعرضها البحث كالتالي:

- فهم المقروء كعملية عقلية:

يرى كلًا من (موسى،٢٠٠١)، (جاب الله،٢٠٠٧)، و(حافظ،٢٠٠٨.)، و(قاسم والمزروعي، ٢٠٠٩)، (شحاتة والسمان،٢٠١٢)، (الحديبي،٢٠١٢)، (شحاتة،٢٠١٦)، (ياقوت، ٢٠١٧) ،و (القرني،٢٠٢٠)، و(عبد النوري،٢٠٢١) أن فهم المقروء عملية عقلية معرفية تعتمد على تحديد معنى النص من خلال الربط بين الكلمات والجمل والفقرات، وإدراك العلاقات بين أجزاء النص لتفسيره وتحليله، وتنظيم الأفكار الواردة به ، واستنتاج المعاني الصريحة والضمنية بالنص المقروء.

- ربط الرمز بمعناه:

فهم المقروء يعني ربط الرمز بمعناه، واستخراج المعنى من السياق، واستخدام المعلومات الواردة بالنص المقروء في أنشطة مستقبلية. وهو ما ذهب إليه كلًا من (يونس،٢٠٠٧)، (The Muskingum University Center, ٢٠١١)، (الحديبي،٢٠١٢)

- تفاعل مع النص المقروء:

خلُص كلاًّ من (Thompson, ٢٠٠٠)، (Snow, Catherine, ٢٠٠٢) و(عبد الباري، ٢٠١٠)، (Hà, Bellot, ٢٠٢٠) ، و(سيفين، ٢٠٢١) إلى أن فهم المقروء عملية تفاعلية بين ثلاثة عناصر هي: القارئ، والنص المقروء، والسياق بحيث يتمكن القارئ من خلالها استخلاص المعنى، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية بالنص معتمدًا على خبراته السابقة وربطها بالنص المقروء لاستخلاص المعنى.

- عملية استراتيجية:
- تتطلب التخطيط والتنسيق بين مراحل ثلاث لعملية القراءة وهي؛ قبل، وأثناء، وبعد القراءة حيث يقوم القارئ بتحديد هدفه من القراءة، ثم فهم المفردات والجمل الواردة بالنص المقروء، والربط بينها مستخدمًا استراتيجيات مختلفة لفهم النص، عاكسًا خبراته السابقة على ما يقرأ، وهو ما ذهب إليه كل من (شحاتة، النجار، ٢٠٠٣)، و(الظنحاني،٢٠١١) (مرسي، ٢٠١٨)

يتضح من خلال دراسة الأدبيات والدراسات السابقة لطبيعة فهم المقروء ما يلي:

– فهم المقروء عملية عقلية معقدة تبدأ بإدراك الرموز، وإيجاد العلاقات بينها، والوصول لمعانيها ودلالاتها.

– عملية بنائية تعتمد على خبرات القارئ السابقة في تحديد المعاني المباشرة والضمنية بالنص المقروء.

– يشمل تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية الواردة بالنص المقروء، وإيجاد صياغات جديد لما يقرأ، والنقد وإبداء الرأي.

– تتطلب التخطيط لمراحلها الثلاث: قبل، وبعد، وأثناء القراءة.

– يصل القارئ للأفكار، وخبرات جديدة من خلال التفاعل بينه وبين النص المقروء وتوظيف خبرته السابقة في فهم ما يقرأ، وتفسيره، وتحليله وفق مستويات مختلفة.

أهمية فهم المقروء

يعد فهم المقروء من أهم مهارات القراءة، وهو ذروة مهاراتها، وأساس عملياتها؛ بل وسيلة للسيطرة على مهارات اللغة كلها؛ فالفهم هو الهدف من القراءة؛ فالقارئ الذي يفهم ما

يقرأ يكون أداؤه جيدًا غالبًا، كما أن تعلم اللغة مرهون بفهم مفردات هذه اللغة وتراكيبها وتعبيراتها واستيعاب ثقافتها، ولا يتم ذلك إلا من خلال تحقيق عملية فهم المقروء.

يرى القرني (٢٠٢٠) أن فهم المقروء يعد أساس انطلاق الدارس لتعلم واستيعاب موضوعات اللغة العربية، وكذا باقي المواد الدراسية فهو يزود المتعلم بأفكار ثرية ومعلومات مفيدة تكسبه مهارات النقد، وإبداء الرأي، وإصدار الأحكام، وحل المشكلات في ظل نمو معلوماتي متسارع.

ويؤكد رجب (٢٠٢٠) أن فهم المقروء الهدف الأساسي من تدريس القراءة، وبخاصة لدراسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، وتظهر تلك الأهمية في إكساب الدارسين مفردات وتراكيب جديدة تمكنهم من إنتاج اللغة واستعمالها. كذلك فإن معايشة النصوص المقروءة وفهمها يكسب الدارسين مهارات عديدة مثل التمييز بين المعلومات وتصنيفها، وإبداء الرأي، وتحديد المعاني الصريحة والضمنية بالنص المقروء، ومعرفة غرض الكاتب من النص.

أما قاسم (٢٠٢١) فيؤكد أن تنمية مهارة فهم المقروء ضرورة تفرض نفسها على تعلم اللغات، فهو من أهم وسائل التعلم الذاتي؛ فتفاعل القارئ مع النص المقروء، وربطه بين ما يقرأ وخبراته، وخياله، وأفكاره فتنمو لديه القدرة على النقد، والتحليل وتكوين أفكار جديدة يستخدمها في مواقف حياتية مشابهة. وهو ما أكدت عليه الفقي (٢٠٢٢) أن فهم المقروء يكسب الدارس قدرة على النقد وإبداء الرأي والحكم على ما يقرأ، فيصبح قارئًا ناقدًا نشطًا، يوظف ما يقرأ لفهم تاريخ وثقافة اللغة الهدف.

أكد عبد النوري (٢٠٢١) على أهمية فهم المقروء خاصة في تعلم اللغات الأجنبية حيث يساعد على تنمية مفردات المتعلمين، وخبراتهم من خلال تفاعل القارئ مع النص المقروء للوصول لغرض الكاتب واستخلاص المعنى ويظهر ذلك في أداء الدارس المعرفي والوظيفي، وإثراء خبراته الاجتماعية، واستفادته من الأفكار المقروءة في مواقف حياتية مختلفة.

ويشير حافظ (٢٠٠٨،١٦٨) إلى أن أهمية فهم المقروء للناطقين بغير العربية تتمثل في أنه:

- يزود الدارسين بأفكار ثرية ومعلومات مفيدة
- ينمي الثروة اللغوية ويكسب الدارسين مفردات وتراكيب جديدة.
- يتيح الفرصة للدارسين لإدراك المعارف والمعلومات والتواصل مع الثقافات الأخرى.
- يساعد الدراسين على استنتاج علاقات جديدة بين أفكار النص المقروء.
- ينمي مهارات التفكير العليا لدى الدارسين خاصة مهارات النقد وإبداء الرأي.

-ينمي مهارات الاستنتاج لدى الدارسين من خلال الوعي بالمعاني الضمنية في النص المقروء.

مستويات فهم المقروء ومهاراته

لفهم المقروء مستويات عدة، ويشتمل كل مستوى على مجموعة من المهارات تتنوع بين إدراك المعاني، وتحديد الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية، وتفسيرها، والتنبؤ بالنتائج. يختلف كل قارئ عن غيره في مستواه القرائي، فلا تتشكل مهارات فهم المقروء فجأة لدى المتعلمين بل تتدرج في مستويات يشتمل كل مستوى منها على مجموعة من المهارات التي يجب أن يكتسبها الطلاب.

تنوعت التصنيفات التي تناولت مستويات فهم المقروء، منها ما قسم تلك المستويات تبعًا للمادة المقدمة للطلاب كالتالي: مستوى فهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة، وفهم النص ككل. مثال ذلك دراسة كلًا من جاب الله، ومكاوي، وعبدالباري (٢٠١١) وكذلك أنور (٢٠٢١).

في حين قسم فضل الله (٢٠٠١)، وبشير(٢٠١٩) مستويات فهم المقروء إلى ثلاثة مستويات وهي:

- مستوى الفهم الحرفي: وفيه يتعرف الدارس معاني الكلمات الواردة بالنص المقروء، ويقوم بتحديد الأفكار العامة، واستيعاب التعليمات الواردة بالنص المقروء.
- مستوى الفهم الدلالي: يستخدم فيه الدارس خبراته السابقة لمعرفة دلالة الكلمات والجمل الواردة بالنص المقروء، وتحليل المشاعر الواردة بالنص، وفهم التعبيرات المجازية.
- مستوى الفهم الإبداعي: ينتقل فيه الدارس إلى معرفة ما بين السطور، وتحديد غرض الكاتب من النص، وإبداء رأيه فيما قرأ.

وقد صنف كلًا من الناقة،وحافظ (٢٠٠٢)، وإبراهيم (٢٠١٠) ، شحاته، والسمان (٢٠١٢)، والحديبي (٢٠١٢)، والقحطاني (٢٠١٨) مستويات فهم المقروء إلى خمسة مستويات وهي:

- مستوى الفهم المباشر: ويشمل مهارات تحديد مرادف ومضاد الكلمات الواردة بالنص المقروء، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية، والترتيب الزماني والمكاني لأحداث النص المقروء.

- مستوى الفهم الاستنتاجي: ويشمل قدرة القارئ على تحديد المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب في النص، واستنتاج ما بين الأفكار من علاقات مثل علاقة السبب والنتيجة، واستنتاج غرض الكاتب من النص، وفهم ما بين السطور.

- مستوى الفهم النقدي: ويشمل إصدار القارئ الأحكام على ما يقرأ وتقويمه، وتكوين رأئ حول ما ورد بالنص من أفكار، وكذلك التمييز بين المعقول وغير المعقول من أفكار النص.

- مستوى الفهم التذوقي: ويقصد به إحساس القارئ بما أحسه الكاتب وتعبيره عن ذلك بأسلوبه ويشتما هذا المستوى على بعض المهارات منها؛ اختيار أقرب المعاني إلى الكلمات الواردة بالنص، وإدراك دلالة الكلمات والتعبيرات الواردة بالنص المقروء.

- مستوى الفهم الإبداعي: يقوم فيه القارئ بابتكار أفكار جديدة، وإيجاد علاقات بين المعلومات والحقائق الواردة بالنص كأن يقترح حلول للمشكلات الواردة بالنص المقروء، أو يتوقع الأحداث بناءً على فرضيات معينة ذكرها الكاتب، أو تحديد نهاية جديدة لقصة ما.

من خلال ما تناولته الأدبيات والدراسات السابقة من تصنيفات لمستويات فهم المقروء ومهاراته يتضح اشتراكها جميعًا في تدرجها وترابطها، ففهم النص ككل لن يحدث إلا إذا فهم الدارس معنى ودلالة الكلمات والجمل والفقرات. كما أنه لكي يكون القارئ مبدعًا لابد أن يفهم معاني النص ويستنتج ما به من علاقات، ويقرأ ما بين السطور، ويعرف ما بالنص المقروء من معاني صريحة و ضمنية.

وتأكيدًا على أهمية مهارات فهم المقروء وسعيًا لتنميتها وإكسابها لمتعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية فقد اهتمت الأطر المرجعية العالمية لتعليم اللغات بتلك المهارات واضعة لها واصفات تحدد مستوى الكفاءة المطلوب إكسابه للدارسين في كل مستوى.

المبحث الثاني: الأطر المرجعية العالمية في تعليم اللغات

اهتم المختصون بتعليم اللغات وتعلمها بوضع أطر ومعايير محددة تكون مرجعًا سواء للمعلمين أو المتعلمين، وتهدف تلك الأطر إلى ضبط عملية تعليم اللغة للناطقين بغيرها وتوحيد رؤية تعليمها؛ فتقنين عملية تعليم اللغات الأجنبية وفق إطار محدد يضمن نجاح مخرجاتها، ووضع حلول للمشكلات التي تواجه القائمين عليها. كما أكد محمود (٢٠٢٠) أن تحديد الأهداف، والمحتوى، والاستراتيجيات التدريسية المناسبة، ووسائل التقويم لتراعي احتياجات المتعلمين يجعلهم قادرين على استخدام اللغة بشكل تواصلي.

بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية أدركت الولايات المتحدة الأمريكية أن عملية تقييم اللغات لموظفيها لا تتسم بالمعيارية، حيث تستخدم عبارات مثل ممتاز، وطلق دون وجود واصفات محددة لأداء الشخص ولا الاهتمام بتقييم مهارات اللغة الأربع. الأمر الذي دفع معهد الخدمة الخارجية الأمريكية(FSI) بالتعاون مع الوكالات الحكومية الأمريكية Foreign Services Institution بوضع معايير لتعليم اللغات عُرفت باسم مقياس FSI Scale واعتمدت عام ١٩٥٨. تضمن مقياس FSI ستة مستويات تتراوح من ٠ (الكفاءة الصفرية) إلى ٥ (ما يعادل متحدثًا أصليًا متعلمًا). (govtilr.org, ٢٠٢٢)

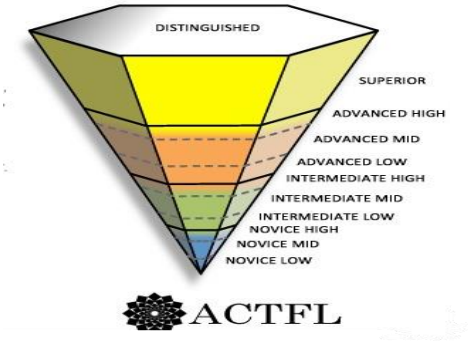
اعتمد الناتو مقياس FSI عام ١٩٦٨، ثم بحلول عام ١٩٨٥ تم تعديله ليشمل مستويات جديدة (+)، وعرف باسم معايير المائدة المستديرة ILR (Interagency Language Roundtable . قدم هذا المعيار وصفًا تفصيليًا للسلوك اللغوي في المستويات المختلفة للطالب تبدأ من ٠ (الكفاءة الصفرية) إلى ٥ (ما يعادل متحدثًا أصليًا متعلمًا)، المستويات المشار إليها برمز (+) مثال ٢+ تعني أن الدارس تجاوز المستوى الثاني لكنه لم يصل بعد للمستوى الثالث..(براق،٢٠٢١)

كما اهتم معيار ILR بالمهارات اللغوية الأربعة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) ووضع لها واصفات تحدد أداء الطلاب في كل مستوى، ففي المستوى المتوسط اهتم المعيار بمهارات فهم المقروء ووضع لها واصفات الأداء التالية:

- فهم وتحديد الأفكار العامة للنص المقروء.
- فهم وتحديد الأفكار فرعية.
- التنبؤ بتسلسل نصوص أصيلة حول مواضيع مألوفة للدارس.

- فهم نصوص تتضمن معلومات السيرة الذاتية، وخطابات الأعمال، وموضوعات تتعلق باهتماماته المهنية.
- تلخيص النص المقروء.
- المناقشة وإبداء الرأي فيما قرأ (govtilr.org, ٢٠٢٢)

في عام ١٩٨٦، اشتقت من معايير الطاولة المستديرة معايير جديدة هي معايير المجلس الأمريكي ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) وقد وُضعت تلك المعايير لتقييم كفاءة متحدث اللغة الأجنبية. قسمت إرشادات أكتفيل مستويات الكفاءة اللغوية إلى المبتدئ والمتوسط والمتقدم والمتفوق والمتميز وتنقسم المستويات الثلاثة الأولى إلى: المبتدئ الأدنى والمبتدئ الأوسط والمبتدئ الأعلى، والمتوسط الأدنى والمتوسط الأوسط والمتوسط الأعلى، والمتقدم الأدنى والمتقدم الأوسط والمتقدم الأعلى. أما المتفوق والمتميز ظلا مستويان رئيسيان فقط. (أبو عمشة، ٢٠٢٢)



شكل ١ مستويات أكتفيل

تصف إرشادات المجلس الأمريكي ما يستطيع متعلم اللغات الأجنبية أن يفعله وهي معايير لا تستند إلى منهج معين أو طريقة خاصة في تعليم اللغة، بل تهتم بكيفية استخدام اللغة للتواصل مستخدمة قوائم أستطيع أن "I can do...." لمعرفة ما يمكن لمتعلم اللغة فعلة في مهارات اللغة الأربعة في كل مستوى ومن ثم تقييمه والانتقال من مستوى لآخر. (actfl.org)

قسمت إرشادات أكتفل للكفاءة اللغوية القراءة إلى خمسة مستويات رئيسية: المتميز والمتفوق والمتقدم والمتوسط والمبتدئ. وتنقسم المستويات الرئيسية للمتقدم والمتوسط والمبتدئ إلى مستويات ثانوية هي الأعلى والأوسط والأدنى. تصف الإرشادات المهام التي يستطيع متعلم اللغة

القيام بها في كل مستوى والمحتوى المتعلق بتلك المهام ، فجاءت مهارات فهم المقروء في المستوى المتوسط تبعًا لإرشادات أكتفل كالتالي:

- فهم نصوص في أبسط حالات الترابط.
- فهم رسائل موجودة في أحداث يومية وموضوعات شخصية واجتماعية.
- فهم معلومات من نصوص مألوفة كالإعلانات والمنتديات على الشابكة.
- ربط وترتيب الأحداث التي بها تسلسل زمني.
- استنتاج المعنى معتمدًا على دلائل سياقية.

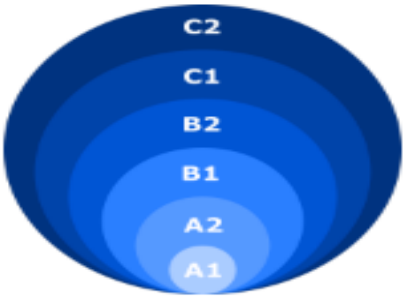
الإطار المرجعي الأوروبي

الإطار المرجعي الأوروبي وثيقة صادرة عن مجلس أوروبا عام ٢٠٠١ بغرض توحيد تعليم اللغات بدول أوروبا حيث يقدم الإطار وصفًا للمعارف والمهارات التي يتعين على الدارسين اكتسابها ليكونوا قادرين على استخدام لغة ما بشكل اتصالي، كما لم يغفل الإطار المرجعي الأوروبي السياق الثقافي للغات. (CEFR, ٢٠٠١)

يتميز الإطار المرجعي الأوروبي عن غيره من الأطر المرجعية الأخرى كونه لا يقتصر على تقسيم المستويات اللغوية فقط بل يراعي أن يتناسب ذلك مع الأهداف الموضوعة للبرنامج تبعًا لحاجات الدارسين ، كما يقدم عدد الساعات المتوقعة لإنجاز كل مستوى ومعايير التقييم مؤكدًا على أن اللغة وسيلة للتواصل. كل ذلك يسهم في توحيد جهود واضعي المناهج والمعلمين والمؤسسات التعليمية ومرجعًا لهم لإعداد المناهج وتصميم الاختبارات ومنح الشهادات اللغوية فأصبح الإطار المرجعي الأوروبي دستورًا لتعليم اللغات في كثير من دول العالم . (الحدقي، ٢٠١٧)

ينقسم الإطار المرجعي الأوروبي إلى قسمين:

– **رأسي:** يضم سلم مستويات إتقان المتعلم للغة وتتدرج من المبتدئ مرورًا بالمتوسط ثم المتقدم. ينقسم كل مستوى لمستويين فرعيين(مبتدئ أول، مبتدئ ثان ، متوسط أول، متوسط ثان، متقدم أول، متقدم ثان)



شكل ٢ مستويات الإطار المرجعي الأوروبي

–أفقي: يشمل واصفات لأداء متعلم اللغة الأجنبية وكذلك المعارف اللغوية التي يجب أن يكتسبها في كل مستوى، وتغطي تلك الواصفات ما يلي: (مناع، ٢٠٢١)

١– الكفايات اللغوية التواصلية.

٢– الأنشطة التواصلية.

٣– الاستراتيجيات التواصلية.

٤– الكفايات العامة.

وللإطار المرجعي الأوروبي خصائص ميزته عن غيره من الأطر المعيارية الأخرى في تعليم اللغات وتعلمها منها:

- الشمول:

حيث يشتمل الإطار على مؤشرات أداء لكل مستوى لغوي محدد وكذلك المعارف والمهارات التي يجب أن يكتسبها المتعلم في كل مستوى.

- الشفافية:

ويُقصد بها وضوح الأهداف العامة والفرعية الخاصة بكل مستوى لغوي، وكذلك وضوح صياغة مؤشرات الأداء لكل مستوى لغوي.

- الترابط:

يتميز الإطار المرجعي الأوروبي بالترابط بين احتياجات المتعلمين وخصائصهم والمحتوى المقدم لهم، ومعايير التقويم؛ فمؤشرات أداء الطلاب مشتقة من المعايير الموضوعة لكل مستوى، ومرتبطة بالمواقف التي تختبر تلك المؤشرات والأنشطة التي تحقق ذلك.

- المرونة:

الإطار المرجعي الأوروبي يعطي توجيهات عامة يستعين بها المهتمون بعملية تعليم وتعلم اللغات مع إتاحة الفرصة لمستخدميه للإبداع والاجتهاد أثناء تطبيقه؛ فالإطار يحدد المعايير ومؤشرات الأداء ومواصفات استراتيجية التدريس وكذلك التقويم ولكنه يترك الخطوات الإجرائية لمستخدميه.

- القابلية للقياس:

تتميز المعايير ومؤشرات الأداء التي وضعها الإطار المرجعي الأوروبي بقابليتها للملاحظة والقياس ومن ثم تسهل عملية التقويم التي بدورها تنمي مستوى الدارسين. (coe.int)

تتضح أهمية الإطار المرجعي الأوروبي في وضعه معايير تمكن القائمين على عملية تعليم اللغات من الحكم على مستوى الدارسين وبالتالي اعتماد المؤهلات اللغوية؛ حيث يسهل معرفة نقاط القوة والضعف في مستوى الدارسين من خلال مؤشرات أدائهم فما يتوافر منها في أداء الطلاب يعد نقاط قوة والعكس فيتحقق لهم الانتقال من مستوى لآخر تبعًا لما يتحقق من تقدم في مستواهم. (عرابي، ٢٠١٦)

كما يحدد الإطار الأهداف اللغوية في ضوء احتياجات الدارسين، ومستوياتهم اللغوية، وخبراتهم السابقة، وما ينبغي أن يدرسونه، واختيار المحتوى المناسب مما يساعد في برامج التعلم الذاتي وتنمية وعي الدارسين بما يدرسونه، واستخدام أدوات التقويم الذاتي. (الإطار المرجعي الأوربي، ٢٠١٦)

القراءة تبعًا للإطار المرجعي الأوروبي ليست نشاط لجمع المعلومات فقط، بل هي نشاط تواصلي يتفاعل فيه الدارسون كمستقبلين للغة ومنتجين لها. تتكامل القراءة مع غيرها من المهارات كما تشمل أنشطة جديدة نسبيًا مثل القراءة للفهم العام، والفهم التفصيلي، والقراءة للحصول على معلومة، واتباع تعليمات، والقراءة للمتعة وكلها أنشطة قابلة للتطبيق. (Arikan, ٢٠١٥)

أورد الإطار أن نصوص فهم المقروء تكون متعلقة بالحياة اليومية وفهم التعليمات والمكاتبات والمراسلات التي تتناول موضوعات الأحداث والمشاعر والآمال أي ينبغي أن تكون متعلقة باهتمامات المتعلم. وقد جاءت مهارات فهم المقروء في المستوى المتوسط B١ كالتالي:

جدول ١ مؤشرات الأداء بالإطار المرجعي الأوروبي

المهارات	مؤشرات الأداء

القراءة بغرض الاطلاع	**يستطيع أن يستخرج معلومات مهمة من نصوص متداولة حول الحياة اليومية مثل الخطابات وكتيبات المعلومات ويفهمها.** **يستطيع أن يبحث عن المعلومات المطلوبة في نصوص طويلة وأن يجمع معلومات من نصوص مختلفة أو من أجزاء من النص.**
قراءة المكاتبات والمراسلات	**يستطيع فهم ووصف الأحداث والمشاعر في الخطابات الشخصية ورسائل البريد الإلكتروني بحيث يمكنه تبادل الخطابات مع أصدقاء المراسلة.**
فهم الحجج والمعلومات	**يستطيع أن يستخلص أهم النتائج المدعمة بالحجج والبراهين عند تناول موضوع ما حتى وإن لم يستطع الإلمام بجميع أجزائه.**
فهم الإرشادات والتعليمات المكتوبة	**يستطيع فهم الإرشادات واضحة الصياغة مثل تعليمات وسائل المواصلات أو استعمال جهاز كهربائي مثلًا.**
التعرف على الدلالات	**يستطيع أن يستنتج معاني الكلمات التي لا يعرفها من السياق في نصوص متعلقة باهتمامه أو مجال تخصصه.**
معالجة النصوص	**يستطيع جمع مقاطع قصيرة من النص مستخدمًا نفس مفردات النص الأصلي في سياقات أخرى.** **يستطيع إعادة ترتيب النص.**

وبالنظر للجدول يتضح أن الإطار المرجعي الأوروبي قدم المستويات اللغوية بشكل أهداف سلوكية تتميز بسهولة قياسها، وتمثل تللك الأهداف ما يمكن أن يفعله المتعلم. صدرت العديد من التحديثات للإطار المرجعي الأوروبي منذ نشأته عام ٢٠٠١م مثل ذلك التحديث الصادر عام ٢٠١٨ والذي تضمن إضافات على بعض الواصفات، ثم صدرت طبعة جديدة من المجلد المصاحب الصادر عام ٢٠٢٠م بها بعض الاختلافات الطفيفة منها ما يتناول القراءة كنشاط ترفيهي(أنشطة الاستقبال/ فهم المقروء). تضمنت واصفات هذا المقياس القدرة على قراءة نصوص

خيالية وواقعية، والسير الذاتية، والمدونات، والبيع والشراء عبر الإنترنت وغيرها من النصوص المتعلقة باهتمامات المتعلمين وهو ما يعد مقياسًا جديدًا لم يكن ضمن النسخة الصادرة عام ٢٠٠١م. (الحدقي،٢٠٢٠)

المبحث الثالث: طبيعة نظرية الحقول الدلالية وعلاقتها بفهم المقروء

اللغة وسيلة الإنسان للتعبير عن ذاته، وأفكاره، وأداة تواصله مع المجتمع المحيط به. وفي ظل التغيرات المتسارعة في العلوم، وكثرة المفاهيم والمصطلحات التي تظهر يوميًا دفع ذلك الإنسان إلى تطويع النظريات اللغوية الحديثة لتجميع مفردات اللغة بطرق تساعد على سرعة الوصول لمعانيها ومن ثم تيسير تعلم اللغات وتعليمها.

نظرية الحقول الدلالية واحدة من تلك النظريات التي لها أهمية كبيرة في تعليم اللغات بما تحمله من معاني جديدة ودلالات ؛ فالمترادفات، والأضداد، والمشتركات اللفظية تساعد على سهولة وتماسك الإنتاج اللغوي للمتعلم. فربط الكلمات التي تشترك في دلالتها بمعنى عام يجمعها يوضح معناها؛ فكلمة أحمر يتضح معناها بضمها لمجموعة كلمات مثل " أخضر، أصفر، أزرق". وكذلك التقديرات التي تمنح للطلاب في الامتحانات فمثلًا جيد تُفهم بمقارنتها بجيد جدًا ومتوسط. (الفجر، ٢٠١٢).

ظهرت نظرية الحقول الدلالية في النصف الأول من القرن العشرين على يد علماء سويسريون وألمان أمثال إسبن Ispen، وترير Trier ١٩٣١ ، دى سوسير De Saussure ١٩٢٢ الذي يُعد رائدًا لنظرية الحقول الدلالية فيرى دى سوسير أن اللغة نظامًا من مجموعة من العناصر، وتتحدد قيمة كل عنصر من خلال علاقته بباقي العناصر ممثلًا ذلك بقطع الشطرنج، فقيمة كل قطعة تتوقف على موقعها في الرقعة.(العريان، ٢٠١٦)

تقوم نظرية الحقول الدلالية على أساس تنظيم الوحدات المعجمية في مجالات أو حقول دلالية تجمع بينها وهناك حقول دلالية رئيسية وتضم داخلها حقول فرعية، فمثلا يعد حقل النباتات حقلا رئيسيا ، ويضم في داخله حقولا فرعية هي حقل الزهور وحقل الأشجار وحقل الأعشاب.

وقد بدأ العرب في التفكير في هذا النوع من الدراسة اللغوية منذ القرن الثاني الهجري أي أنهم قد سبقوا الغرب في ذلك، وعلى الرغم من أنهم تناولوا فكرة الحقول الدلالية , إلا أنهم لم يستخدموا مصطلحاتها بشكلها المعاصر مثال ذلك كتاب " تهذيب الألفاظ " لابن السكيت، رسالة الإنسان والإبل والخيل للأصمعي، والمخصص لابن سيدة، وفقه اللغة للثعالبي . (عمر، ١٩٨٢).

تعريف الحقل الدلالي:

تعددت التعريفات التي تناولت الحقول الدلالية فيرى فندريس(١٩٥٠) بأنها مجموعة من الكلمات تتقارب في معناها وتتميز بوجود ملامح دلالية مشتركة، وتكتسب معناها بعلاقتها بما يجاورها من كلمات. أما مونان فيرى أن الحقول الدلالية هي مجموعة من الوحدات المعجمية التي تشتمل على مفاهيم تدخل ضمن مفهوم عام أو مظلة عامة يحددها العقل وهو ما أكده عمر (١٩٨٦)، يونس (٢٠٠٤)، إسماعيل (٢٠٢١) بأنها مجموعة من الكلمات ترتبط في دلالتها وتوضع تحت لفظ عام يجمعها. يتضح من التعريفات السابقة للحقل الدلالي أن معنى الكلمة عند أصحاب هذه النظرية هو عبارة عن محصلة علاقتها بالكلمات المشتركة معها في نفس الحقل؛ لذلك قاموا ببيان العلاقات داخل كل حقل دلالي وكانت كالتالي: (عمر، ١٩٨٢)

- الترادف:

يتحقق الترادف بين كلمتين إذا وجد بينهما تضمن فيكون (أ) و (ب) مترادفتين إذا كان (أ) يتضمن (ب)، (ب) يتضمن (أ) مثال "أب، والد"، وكذلك " نجل، ابن".

- الاشتمال:

يختلف الاشتمال عن الترادف حيث يتم فيه التضمن من طرف واحد؛ فيكون (أ) مشتملًا على (ب) إذا كان (ب) أعلى في التقسيم مثال ذلك: كلمة "رجل" تنتمي إلى "إنسان" مما يعني أن رجل تتضمن معنى إنسان.

- علاقة الجزء بالكل:

مثل علاقة (مقبض، باب) ، وتختلف علاقة الاشتمال أو التضمن عن علاقة الجزء بالكل في أن المقبض جزء من الباب ولكن ليس نوعًا منه.

- التضاد:

يشتمل التضاد على أنواع متعددة منها:

- تضاد حاد (غير متدرج) : مثال ذلك " ميت، حي" و " ذكر، أنثى" نلاحظ أن نفي أحدهما يعني الاعتراف بالآخر؛ فإذا قلنا أنه ليس ميتًا تعني أنه حي ، ولا يمكن وصف هذه المتضادات بأوصاف مثل "قليلًا، إلى حد ما".
- تضاد متدرج: مثال ذلك " ساخن، بارد" وفيه يكون إنكار أحدهما لا يعني الاعتراف بالآخر؛ فالحساء ساخن قد تعني أنه ساخن

بالنسبة لدرجة حرارة محددة للحساء، أو ساخن بالنسبة لدرجة حرارة السوائل عمومًا، أو ساخن بالنسبة للسوائل الموجودة معه على الطاولة.

- تضاد العكس: يكون بين زوج من الكلمات: مثال " زوج، زوجة" و" باع، اشترى" فإذا قلنا أن محمد باع سيارة لمحمود فذلك يعني أن محمود اشترى سيارة من محمد.
- التضاد الاتجاهي: وتكون الكلمات فيه متضادة بالنسبة لمكان ما. مثال ذلك " شمال، جنوب" و " أعلى، أسفل" و " يأتي، يذهب" و "يصل، يغادر"
- التنافر: يتحقق التنافر بين كلمات الحقل الدلالي الواحد إذا كان (أ) لا يشتمل على (ب) والعكس؛ أي عدم التضمن من الطرفين مثال ذلك " كلب، قطة" في حقل الحيوان وكذلك الكلمات في حقول الألوان، وشهور السنة، وأيام الأسبوع.

أنواع الحقول الدلالية: (عمر،١٩٨٢)

قسم أولمان Ullman الحقول الدلالية إلى ثلاثة أقسام:

١- الحقول المحسوسة المتصلة: مثل حقل الألوان.

٢- الحقول المحسوسة المنفصلة: مثل حقل العلاقات الأسرية

٣- الحقول التجريدية: مثل ألفاظ الخصائص الفكرية.

الحقل الدلالي أو الحقل المعجمي هو مجموعة من الكلمات ترتبط دلالاتها وتوضع عادة تحت لفظ عام يجمعها. ومثال ذلك مجموعة كلمات مثل (أحمر- أزرق – أصفر – أخضر – أبيض – أسود – ...) تندرج جميعها تحت حقل "الألوان" (عمر،١٩٨٢)

من خلال العرض السابق لمفهوم الحقول الدلالية فإن هناك محاولات من قبل الباحثين للوصول إلى تصنيفات شاملة تستوعب جميع مفردات اللغة، واعتمدوا في ذلك على ضم الحقول الدلالية الصغيرة –التي تجمعها علاقات دلالة مشتركة– معا لتكوين حقول أكبر وهكذا حتى تحصر المفردات كلها ومثال ذلك أنهم يخصصون حقلا للحرف والمهن وحقلا للرياضة وحقلا للتعليم ثم يجمعون كل هذه الحقول معا تحت حقل واحد يشملها جميعها وهو حقل النشاطات الإنسانية، ومثل هذه الحقول المجموعة في حقل أكبر ليست مانعة للتبادل مع الحقل العام ولا مع بعضها إلا أن هناك حقولًا لا يمكن أن يحدث بينها تبادل مثل حقل الحيوانات وحقل المصنوعات فإذا كانت

الوحدات المعجمية منتمية إلى حقل الحيوانات فهي ليست منتمية إلى حقل المصنوعات والعكس صحيح.

أهمية نظرية الحقول الدلالية:

تقوم نظرية الحقول الدلالية على أساس أن اللغة بناء لنظام متجانس من الكلمات، وأن المعاني لا توجد بمعزل عن بعضها البعض في الذهن بل يميل الفرد دومًا لتثبيت تلك المعاني من خلال اكتشاف نظام يجمعها؛ فالكلمات تثبت في الذهن بعائلة لغوية تجمعها. كذلك تكتسب كل مفردة قيمتها الدلالية تبعًا لوظيفتها داخل السياق وانتمائها لحقل دلالي محدد. (حجازي، ١٩٩٨) وهو ما يساعد دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها على سهولة تصنيف واختزان مفردات اللغة في أذهانهم، ومن ثم تسهل عملية إنتاج اللغة.

يؤكد أصحاب نظرية الحقول الدلالية على أن اللغة نظام متكامل، وقيمة كل عنصر لا تتحدد إلا من خلال علاقته بباقي اعناصر النظام؛ فمعنى الكلمات يتضح من خلال علاقتها بالكلمات الأخرى داخل النص وهو ما يؤكد عليه علماء اللغة من أن الكلمات لا تشكل وحدة مستقلة، فبعض اللغويين يرفض اكتساب اللغة في شكل كلمات فمهما حفظ المتعلم من مفردات للغة الهدف فإنه يظل عاجزًا عن فهم نصوصها ما لم يربط تلك المفردات بالسياق الذي قيلت فيه وبالسياق النحوي والصرفي والدلالي. (حسام الدين، ١٩٩٨)

تعكس تصنيفات الحقول الدلالية أيضًا للعادات والتقاليد والعلاقات الاجتماعية، وكذلك التغيرات التي حدثت في لغة ما وبالتالي يساعد ذلك على اختيار المحتوى المناسب المقدم لدارسي اللغات بشكل عام، ودارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بشكل خاص.

- الكشف عن العلاقات وأوجه الشبه والخلاف بين الكلمات التي تنضوي تحت حقل معين وبينها وبين المصطلح العام الذي يجمعها. فمثلا كلمة "كوب" يمكن دراستها مع كلمات مثل "فنجان" و"كأس" و"إبريق" باعتبارها كلمات تدل على أنواع من الأوعية وفي نفس الوقت يتبين أوجه التقابل والتشابه بينها كالفرق بين الكوب والفنجان والكأس وهكذا. (عمر، ١٩٩٨، ١١١)
- كشف الفجوات المعجمية –أي عدم وجود الكلمات المطلوبة للتعبير عن شيء ما– داخل الحقل الدلالي ومثال ذلك تلك الفجوة الموجودة في اللغة العربية التي تظهر عند تصنيف الحيوانات بحسب الجنس والعمر حيث نجد أن اللغة العربية فيها كلمات تعبر عن جنس وعمر الإنسان مثل "رجل– امرأة – ولد – بنت"

ولكنها لا تفعل ذلك بالنسبة لكل الحيوانات ولذل لو أعددنا قائمة بكل أمثلة الحيوانات فسنكتشف عددا هائلا من الفجوات في المفردات المعجمية وهذا ينطبق على جميع اللغات. (عمر، ١٩٩٨، ١١٢)

- تمدنا الحقول الدلالية بقوائم من الكلمات لكل موضوع على حدة مما يسهل على المتكلم أو الكاتب في موضوع معين اختيار ألفاظه بدقة وانتقاء الملائم منها لغرضه.
- كشفت الحقول الدلالية عن كثير من العموميات والأسس المشتركة التي تحكم اللغات في تصنيف مفرداتها. (عمر، ١٩٩٨، ١١٢)
- بيّنت الحقول الدلالية أوجه الاتفاق والاختلاف بين اللغات على مستوى الحقول والكلمات. (الخولي، ٢٠٠١)

أسس ومبادئ نظرية الحقول الدلالية

ترتكز نظرية الحقول الدلالية على أسس رئيسة منها: (عمر،١٩٨٢)، و(إسماعيل، ٢٠٢١)، و(إبراهيم، ٢٠١٩)

١- الاستبدال:

ويقصد به أن تحل مفردة محل أخرى لاستعمالها داخل النص مما يؤدي لزيادة الثروة اللغوية لدى المتعلم مثال ذلك أجمل، وأحلى.

٢- الاقتران:

أي اشتراك بعض المفردات داخل الحقل الدلالي للتعبير عن معنى محدد. مثال "أسنان المشط" و"أسنان المنشار"

٣- التلاؤم:

ويعني أن تتلاءم جميع حقول النص من مفردات وجمل وتراكيب فيما بينها للتعبير عن معنى محدد. وكذلك تتلاءم المفردات داخل الحقل الدلالي الواحد مثل الألوان، أو تتلاءم بعض المفردات كونها توضع تحت باب الصفات.

٤- التسلسل:

ويفترض هذا المبدأ وجود تسلسل وتدرج في عرض النص سواء في المفردات أو الأحداث وذلك بغرض إيصال معنى محدد. كذلك تسلسل في المفردات مثل أيام الأسبوع وشهور السنة لها ترتيب متسلسل.

مبادئ نظرية الحقول الدلالية: (عزوز،٢٠٠٢)

١– لا توجد وحدة معجمية لا تنتمي إلى حقل دلالي معين.

٢– لا تنتمي الوحدة المعجمية لأكثر من حقل دلالي، فلا تأتي الكلمة الواحدة في حقليين دلاليين فكلمة كوب مثلًا سنجدها في حقل الوعاء ولن نجدها في حقل الفاكهة مثلًا.

٣– لا يمكن إغفال السياق الذي ترد فيه الكلمة، فلا تُدرس الوحدة المعجمية بعيدًا عن سياقها.

٤– لا تدرس الوحدة المعجمية مستقلة عن تركيبها النحوي. فالكلمات تكتسب معناها من علاقتها بالكلمات الأخرى التي تحيط بها في النص المقروء، فالسياق والتركيب النحوي هما المسؤولان عن إعطاء المعنى المقصود.

علاقة نظرية الحقول الدلالية بفهم المقروء

من خلال عرض أسس ومبادئ نظرية الحقول الدلالية، وكذلك أنواع الحقول الدلالية والعلاقات فيما بينها يتضح أن لنظرية الحقول الدلالية أهمية كبيرة في تعليم اللغات ومهاراتها وتحديدًا ما يختص بمهارة فهم المقروء. فتصنيف المفردات بشكل يسهل معه معرفة المترادفات والمتضادات، مع عدم إغفال السياق يساعد على إثراء الحصيلة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وفهم الجمل والعبارات المقروءة، وتحليل المعاني لفهم النص المقروء ككل؛ فالنص المقروء حقل لغوي يندرج تحته حقول جزئية تعبر عنه وتترابط فيما بينها.

تمكن نظرية الحقول الدلالية المتعلمين من الكشف عن معلومات ضمنية لم يصرح بها في النص؛ فتعرف المتعلم معنى اللفظ ، وما وراء التركيب، وعلاقته بغيره يستنتج ويخمن غرض الكاتب ويبدي رأيه فيما قرأ؛ فيتحقق معه فهم النص المقروء وتنمية مهارات الفهم المباشر والاستنتاجي والناقد. (إبراهيم، ٢٠١٩).

يساعد تصنيف الوحدات المعجمية وفق الحقول الدلالية متعلمي اللغات الأجنبية على إدراك العلاقات الدلالية، وأوجه الشبه والاختلاف بين الكلمات التي تنتمي لحقل دلالي واحد مما يساعدهم على انتقاء ألفاظهم بسهولة، واستخدام مفردات اللغة بشكل أمثل، بالإضافة إلى تنمية قدراتهم على فهم الجمل والنصوص المقروءة وتحليل معانيها. (عبده، ٢٠٢٣)

تتسق أيضًا نظرية الحقول الدلالية مع ما أوصى به الإطار المرجعي الأوروبي من تقديم موضوعات اللغة بشكل يلبي أهداف المتعلمين، ويرتبط بحياتهم اليومية، من خلال تقديم

موضوعات مثل الأسرة، والملابس، والأطعمة ..وغيرها من موضوعات الحياة اليومية. فنجد أن نظرية الحقول الدلالية تمدنا بقوائم متكاملة من الكلمات حول تلك الموضوعات مما يساعد دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها على تصنيفها واختزانها في ذهنهم مما يسهل معه إنتاج اللغة.

كما تساعد نظرية الحقول الدلالية على تنشيط الخبرات اللغوية السابقة للدارسين وذلك من خلال استرجاع المفردات ذات الصلة التي درسوها سابقًا وربطها بما هو جديد. كذلك اشتقاق عدد كبير من المفردات التي تنتمي لحقل دلالي واحد، واستخدامها مرة أخرى في جمل من إنشاء الطالب مما يتحقق معه فهمه لتلك المفردات ودلالتها. (سليمان، ٢٠١٩)

في ضوء تلك التصنيفات الواردة بالدراسات السابقة والأدبيات وبدراسة الأطر المرجعية العالمية وبخاصة الإطار المرجعي الأوروبي لمعرفة مهارات فهم المقروء اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها قامت الباحثة بإعداد قائمة بمهارات فهم المقروء اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط ومن ثم العمل على تنميتها.

قائمة مهارات فهم المقروء

قامت الباحثة بتحديد مهارات فهم المقروء اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، وللتأكد من موضوعية تلك المهارات قامت الباحثة بإعداد استبانة بتلك المهارات وعرضها على مجموعة من السادة المحكمين المختصين بتدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. أوصى السادة المحكمون بما يلي:

١- تعديل صياغة بعض المهارات، ودمجها معًا مثل المهارة الثالثة، والرابعة فتصبح الصياغة كالتالي: يحدد الفكرة الرئيسة، والأفكار الفرعية بالنص.

٢- حذف بعض المهارات كالمهارة الثانية، والمهارة الثامنة عشرة وذلك لتضمنهم في مهارات أخرى، وقد وافقت الباحثة على تلك التعديلات لتصبح الاستبانة في صورتها النهائية كما يلي:

المعيـــــار	مهارات فهم المقروء
أولاً: بنية النص	يحدد عنوان النص.
	يحدد الفكرة الرئيسة والفكر الفرعية بالنص.
	يحدد معنى كلمة من السياق.
	يحدد العلاقة بين أفكار النص.
	يحدد الترتيب الصحيح للفكر الرئيسة والفرعية للنص.
ثانياً: تحليل النص	يستنتج غرض الكاتب.
	يستنتج النهاية المناسبة للنص.
	يستنتج القيم المتضمنة في النص.
	يستنتج الوصف المناسب للشخصيات.
	يستنتج الوصف المناسب للأماكن والأحداث.
ثالثًا: الاستجابة للنص	يميز بين المقدمات والنتائج مستخدما خبرته.
	يميز بين ما له صلة بالموضوع وما ليس له صلة به.
	يميز بين الفكرة الصحيحة والفكرة الخطأ.
	يميز بين الحقيقة والرأي.
	يميز بين الحقيقة والخيال.

تصور مقترح للوحدة التعليمية ودليل تدريسها

مرت عملية إعداد الوحدة التعليمية بمراحل تتضح في الشكل التالي:

مراحل إعداد الوحدة التعليمية

أولًا: مرحلة ما قبل التصميم

- دراسة البحوث والأدبيات السابقة المتعلقة بالمحتوى التعليمي مثل دراسة (مرسي، ٢٠٢٠) و(الشيخ علي، ٢٠١٥) ، و(طعيمة، ١٩٨٦) التي أوصت بما يلي:
  - تحديد الأهداف.
  - التدرج في عرض المادة التعليمية أي الانتقال من المهارات البسيطة للمركبة ومن الجزء إلى الكل.
  - وضوح المادة التعليمية ومناسبتها لاحتياجات الدارسين.
  - مراعاة السياق الاجتماعي والتواصلي للغة.
  - تنوع الأنشطة
  - تنوع التدريبات
  - تنوع الاستراتيجيات المستخدمة.
  - مناسبة طول النص ومفرداته لمستوى الدارسين واشتماله على المهارات المراد تنميتها.

أهداف الوحدة التعليمية:

هدفت الوحدة إلى تنمية مهارات فهم المقروء لدى دراسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى استنادًا لأسس ومبادئ نظرية الحقول الدلالية، ومعايير الإطار المرجعي الأوروبي.

أسس بناء الوحدة التعليمية

استند بناء الوحدة التعليمية إلى مجموعة من الأسس التي تقوم على التكامل بين مبادئ نظرية الحقول الدلالية، وإرشادات الإطار المرجعي الأوروبي في تعليم اللغات الأجنبية بهدف تنمية مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها .

كما استندت الوحدة التعليمية على مجموعة من الأسس التربوية، والنفسية، واللغوية، والثقافية منها:

- اشتمال البرنامج على الأهداف الموضوعة له وتحقيقها.
- وضوح المادة المقدمة وخلوها من التعقيد.
- التدرج في عرض المادة التعليمية
- مراعاة احتياجات المتعلمين، وميولهم.
- مراعاة الخصائص النفسية للمتعلم وجعله مشاركًا إيجابيًا من خلال التشجيع.
- استثارة دافعية الطلاب ومشاركتهم في العملية التعليمية من خلال تدريبات تقدم قبل الدرس لتحقيق عنصر التشويق والجذب لما سيقدم.
- الإخراج الجيد للوحدة التعليمية من صور، وألوان، وجداول.
- استخدام اللغة العربية الفصحى، والابتعاد عن العامية.
- عدم استخدام لغة وسيطة.
- وضوح الألفاظ والتراكيب والبعد عن الغموض.
- استخدام مفردات لغوية شائعة ومعاصرة.
- تقديم محتوى ثقافي يتناسب مع مستوى الدارسين ويعكس الثقافة العربية والإسلامية.

ثانيًا: مرحلة التصميم: وتم فيها اختيار المحتوى المقدم للطلاب وكان كالتالي:

محتوى الوحدة التعليمية:

تكونت الوحدة التعليمية من ثلاثة دروس وهي (طالب جديد، أيهما تفضل، ابن بطوطة). تم اختيار دروس الوحدة التعليمية بما يحقق أهدافها ويتوافق مع معايير الإطار المرجعي

الأوروبي. تكاملت الدروس فيما بينها لتنمية مهارات فهم المقروء الخاصة ببنية النص، وتحليل النص، والاستجابة للنص.

ثالثًا: مرحلة التنفيذ

قامت الباحثة بإعداد دليل المعلم لتدريس الوحدة التعليمية ليرشد المعلم للإجراءات التدريسية للوحدة بما يحقق تنمية مهارات فهم المقروء لدى الدارسين. اشتمل دليل المعلم على ما يلي:

- مقدمة الدليل.
- الأهداف العامة للوحدة.
- الأهداف الإجرائية للوحدة.
- الخطوات التدريسية المتبعة لتدريس كل درس.

رابعًا: مرحلة التقويم للوحدة التعليمية

تمت عملية التقويم على ثلاث مراحل:

- مرحلة التقويم القبلي: من خلال الأسئلة التي تقدم للطلاب قبل الدرس لإثارة دافعيتهم للدرس.
- مرحلة التقويم التكويني: من خلال التدريبات والأسئلة التي يوجهها المعلم للطلاب أثناء الدرس.
- مرحلة التقويم البعدي: قامت فيها الباحثة بإعداد اختبار لقياس مدى تمكن الدارسين من مهارات فهم المقروء المقدمة في دروس الوحدة الثلاث.

أيهما تفضل؟

أهداف الدرس الإجرائية:

متوقع بنهاية الدرس أن يكون الطالب قادرًا على أن:

١- يستنتج غرض الكاتب.

٢- يستنتج النهاية المناسبة للنص

٣- يستنتج القيم المتضمنة في النص.

٤- يستنتج الوصف المناسب للشخصيات.

٥- يستنتج الوصف المناسب للأماكن والأحداث.

مرحلة ما قبل القراءة:

- **التمهيد:**

١- إلقاء التحية على الطلاب وتلق الرد منهم.

٢- اكتب اسم الدرس ورقم الصفحة وتاريخ اليوم على السبورة.

٣- اسأل الطلاب الأسئلة التمهيدية التي تسبق الدرس وناقشهم في الصورة المصاحبة للدرس وذلك لجذب انتباه الطلاب لموضوع الدرس الجديد، وربطه بخلفيتهم المعرفية السابقة.

فكر في إجابة الأسئلة الآتية:

- هل تسكن في طابق مرتفع أم منخفض في بنايتك؟
- هل تفضل استعمال المصعد أم السلم؟

ويمكنك عزيزي المعلم مساعدة الطلاب من خلال مناقشتهم في إجاباتهم والتوضيح أن البنايات قد تكون مرتفعة، ومتعددة الطوابق، وقد تكون غير مرتفعة. يفضل البعض السكن في الطابق المنخفض والبعض يفضل السكن في الطابق المرتفع.

٤- اطلب من الطلاب قراءة عنوان النص وملاحظة الصورة المصاحبة له.

٥- اسألهم عن توقعاتهم حول موضوع النص، وناقشهم فيه.

٦- قسم الطلاب إلى مجموعات متنوعة تمثل عدد فقرات الدرس واجعل كل مجموعة تختار لها اسمًا.

٧- أخبرهم أنك ستكلفهم بمهام لتنفيذها أثناء الدرس، وسيتم منح نقاط للإجابات الصحيحة وتسجيل نقاط كل مجموعة وإعلان المجموعة الفائزة بنهاية الدرس.

٨- أخبرهم بأهداف الدرس.

النص المقروء:

أيهما تفضل؟

يُفضل كثير من الناس استئجار شقق في الطوابق المرتفعة بالبنايات الشاهقة، وذلك لبعدها عن مصادر الضوضاء، كما أنها بعيدة أيضا عن مسببات تلوث الهواء فيستطيع ساكنها أن يتنسم عبير الهواء النقي. وإذا جلس في الشرفة ليلا استمتع بمنظر المدينة وهي تسبح في النور. لكن زياد له رأي آخر! استأجر زياد شقة جميلة في الطابق الأول من بناية عالية لأنه لا يفضل صعود السلم، كما أنه يخشى المرتفعات.

في يوم شديد الحر خرج زياد للجلوس في شرفة منزله ليلًا، فإذا برجل يخرج إلى نافذة شقته في الطابق العاشر ويستنجد به طلبًا للمساعدة، فاتجه زياد إلى المصعد ووجد بابه مفتوحاً فدخل المصعد وأغلق الباب، ولكن المصعد لم يتحرك. أخبره الحارس أن المصعد معطل.

تردد زياد بين الاستسلام لخوفه وبين نجدة جاره، إلا أنه قرر أن يصعد سلم بنايته لأول مرة لمساعدة الجار. أخذ العرق يتصبب من جبينه، وأدركه التعب، وهو يصعد طابقاً تلو الآخر. الحمد لله لقد وصل سالماً إلى الدور العاشر، فاتجه إلى باب الشقة وقبل أن يدق الجرس .....

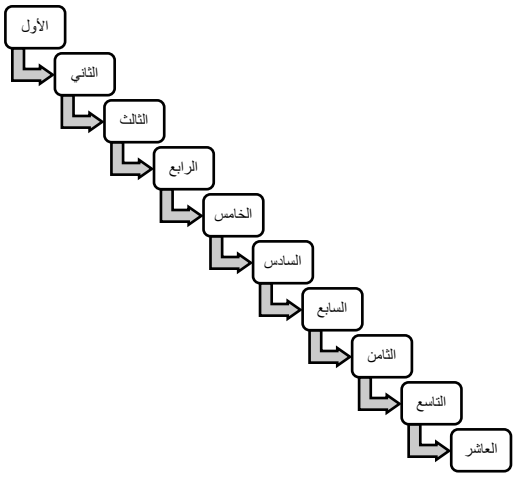
مرحلة القراءة:

١- يطلب المعلم من الطلاب أن يبدأوا قراءة صامته للنص.

٢- يطلب المعلم من الطلاب وضع خط تحت الكلمات الجديدة التي لا يعرفون معناها ويكتبها على السبورة في شكل مجموعات تنتمي لحقل دلالي واحد

التسلسل الدلالي:

٣- يقدم المعلم المفردات الجديدة المنتمية لحقل دلالي واحد (الأعداد الترتيبية) ويضعها في شكل يجمعها ويعرضها في شكل يظهر تسلسلها مثال:



الترادف والتضاد:

٤- يقدم المعلم المفردات من خلال علاقات دلالية تجمعها مثل الترادف والتضاد في الصفات مع تقديم نموذج للمفردة في سياق كنموذج للطلاب.

٥- ناقشهم في معانيها للتأكد من فهمها، واطلب منهم وضعها في جمل جديدة للتأكد من فهمها.

٦- اطلب من الطلاب توظيفها في سياقات أخرى، فالمفردة تكتسب معناها من خلال السياق.

الكلمة	المضاد	الجملة
شجاع	جبان	أحمد شجاع لأنه قرر مساعدة جاره.
عادل	ظالم	

٧- عندما يتأكد المعلم من فهم الطلاب لمفردات الدرس في جمل وسياقات مختلفة، ينتقل لتقسيم النص إلى فقرات.

٨- اطلب من الطلاب قراءة الفقرة الأولى وتحديد الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية بها للانتقال من الجمل للفقرات.

٩- يقدم المعلم نموذجًا يحتذي به الطلاب في الفقرات التالية، ويكتبه على السبورة كالتالي:

الفقرة الأولى			
الفكرة الرئيسة	الأفكار الفرعية	المفردات الجديدة	أسئلة على الفقرة
زياد لا يفضل الطوابق العالية	–الطوابق المرتفعة بعيدة عن الضوضاء – الطوابق المرتفعة بعيدة مسببات التلوث. – زياد يخشى المرتفعات.	شاهق شرفة ضوضاء مصعد	–أين يسكن زياد؟ – لماذا يفضل البعض الأدوار المرتفعة؟ –لماذا لا يفضل زياد الأدوار المرتفعة؟

١٠–يطلب المعلم من الطلاب قراءة النص مرة أخرى قراءة صامتة، ويطلب منهم أن يكملوا خريطة النص التالية:

١١–عند انتهاء الطلاب من ملء الخريطة السابقة يشارك المعلم إجابات كل مجموعة ويصححها. تساعد استراتيجية الخرائط على تخزين المعلومات التي يقرأها الطالب في شكل حقول محددة تسهل عليه استدعاء عناصر النص بدقة، وتوقع ما قد يحدث بعد ذلك سواءً في هذا النص أو في نصوص أخرى مما يساعده على التمكن من مهارتي تحديد هدف الكاتب من النص، ووضع نهاية للنص.

مرحلة ما بعد القراءة:

١– مناقشة الطلاب فيما قرأوا وتسجيل النتائج على السبورة.

٢– حل التدريبات المصاحبة للدرس واختر طالبًا للسؤال وآخر للإجابة.

– أين يسكن زياد؟

– ما صفات زياد في رأيك؟

– ضع نهاية للنص من عندك.

٣– إذا أخطأ الطالب، أعط فرصة لطالب آخر.

٤– يعود الطالب إلى النص مرارًا وتكرارًا لحل الأسئلة وبالتالي يتمكن من ربط مفردات النص بفقراته، والربط بين الفقرات للوصول لفهم النص ككل.

٥– توظيف ما تعلمه الطلاب من مهارات فهم المقروء في مهارات أخرى مثل التحدث مع زملائه عن مكان سكنه أو يكمل نص قصير كتابة عن المكان الذي يسكن فيه.

د- إملأ الفراغ بنفسك:

اسمي.....، أسكن في.....، تقع الشقة في الطابق.....، يوجد بالبناية..... تتكون شقتي من.....، و.....، و.....، و.....

شقتي قريبة من.....، ولكنها.....

٦- في نهاية الدرس أعط الطلاب واجب منزلي.

٧- يعلن المعلم اسم المجموعة الفائزة والتي حصلت على أعلى النقاط ويكافئها.

التقويم:

أ- أجب عن الأسئلة الآتية:

١- ما النهاية المناسبة للنص في رأيك؟

أي نهاية يراها الطالب مناسبة للنص من وجهة نظره.

٢- ما مرادف شاهقة؟ مرتفعة وما مضاد يصعد؟ ينزل

٣- أين يسكن زياد؟ في الطابق الأول ولماذا؟ لأنه لا يفضل صعود السلم، كما أنه يخشى المرتفعات.

٤- صف حال زياد أثناء صعوده لمساعدة جاره؟

أخذ العرق يتصبب من جبينه، وأدركه التعب

٥- لماذا يفضل البعض السكن في البنايات المرتفعة كما فهمت من النص؟

لبعدها عن مصادر الضوضاء، كما أنها بعيدة أيضا عن مسببات تلوث الهواء فيستطيع ساكنها أن يتنسم عبير الهواء النقي.

ب- اختر الإجابة الصحيحة مما يأتي:

١- من صفات زياد...

– الشجاعة – الصبر – العدل – الأمانة

٢- هدف الكاتب من هذا النص الحث على...

– طلب العلم – السكن في الطابق الأول – مساعدة الآخري – احترام الآخرين

٣– من القيم التي نتعلمها من النص...

– النظافة – العدل – الشجاعة – الصدق

٤– لم يستخدم زياد المصعد لأنه...

– شاهق – ضيق – واسع – معطل

ج–ابحث عن:

مرادف: غرفة– طابق– تعب

مضاد: مرتفع– حر– إيجار

ت	م	ل	ي	ك	د
ب	ن	س	و	ق	و
ر	خ	ك	ح	ص	ر
د	ف	ح	ج	ر	ة
خ	ض	و	ل	ي	ب
إ	ج	ه	ا	د	ل

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات

هدف هذا البحث توظيف نظرية الحقول الدلالية كواحدة من النظريات اللغوية الحديثة لتنمية مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي للغات (CEFR). توصلت الباحثة إلى تحديد قائمة محكمة لمهارات فهم المقروء اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في هذا المستوى. في ضوء تلك القائمة المحكمة تم إعداد وحدة تعليمية تستهدف تنمية تلك المهارات، وإعداد دليل معلم لمساعدة المعلمين على تدريسها للطلاب، وكذلك إعداد اختبار لقياس مدى تحقيق الوحدة

لأهدافها، وتحديد مستوى الطلاب في تلك المهارات. تأتي أهمية ما توصل له هذا البحث لكل من:

– مخططي، ومعدي مناهج وبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: حيث يقدم هذا البحث قائمة بمهارات فهم المقروء اللازمة للدارسين في المستوى المتوسط من طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي، وقد يُستعان بهذه القائمة لبناء برامج مماثلة.

– منفذي المناهج: يقدم هذا البحث وحدة تعليمية قائمة على نظرية الحقول الدلالية في تنمية مهارات فهم المقروء في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي.

– المستفيدين من هذه البرامج والمناهج: يساعد هذا البحث الدرسين للغة العربية من غير الناطقين بها على التمكن من مهارات فهم المقروء أثناء القراءة.

– الباحثين في الميدان: يفتح هذا البحث المجال أمام الباحثين لإعداد دراسات وبرامج أخرى حول تنمية مهارات فهم المقروء واستخدام نظريات لغوية حديثة في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي.

التوصيات:

– تدريس نصوص فهم المقروء لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء مهارات فهم المقروء، والخطوات والإجراءات التدريسية التي تضمنتها الوحدة المقترحة في ضوء نظرية الحقول الدلالية ومعايير الإطار المرجعي الأوروبي للغات.

– الاهتمام بتوظيف النظريات اللغوية الأخرى في إعداد المحتوى التعليمي المقدم لتنمية مهارات اللغة العربية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

– عقد دورات تدريبية لتعريف معلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على الأطر المرجعية العالمية في تعليم اللغات الأجنبية، وكيفية تصميم المواد التعليمية، والمقررات، والاستراتيجيات التي تتسق مع معايير تلك الأطر.

– استخدام قائمة مهارات فهم المقروء التي توصلت لها الباحثة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

المقترحات:

تقترح الدراسة البحوث التالية في ميدان تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

- تنمية مهارات التحدث لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء نظرية الحقول الدلالية ومعايير الإطار المرجعي الأوروبي لتعليم اللغات الأجنبية.
- برنامج قائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- تقويم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي للغات.

المصادر والمراجع:

١. إبراهيم، سيد رجب محمد، استراتيجية تدريسية قائمة على نظريات دراسة المعنى لتنمية مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، مجلد٤٤ , العدد٣ ، القاهرة*، ٢٠٢٠م.

٢. إبراهيم، كريستين زاهر حنا، الفهم القرائي ومستوياته. *مجلة القراءة والمعرفة، العدد ١٠٥ ، القاهرة*، ٢٠١٠م.

٣. إبراهيم، مجدي عزيز، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم ، ط١، عالم الكتاب، القاهرة، ٢٠٠٩م.

٤. أبو الروس، عادل منير إسماعيل، برنامج مقترح باستخدام الحاسوب في ضوء اهتمامات دراسي العربية من الناطقين بلغات أخرى وفعاليته في تنمية مهارات الفهم القرائي، جامعة الأزهر، القاهرة، ٢٠٠٩.

٥. أبو شيخي، عز الدين، المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية، معهد اللغة العربية جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٩م.

٦. أبو عمشة، خالد حسين، تطبيقات معايير المجلس الأمريكي في تعليم اللغات الأجنبية، ط١، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان ، ٢٠٢٢م.

٧. أحمد، أنس بن حسين، استراتيجية خريطة القصة وأثرها في تنمية الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بمعهد نعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. *المجلة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، مجلد١ ,العدد٧ ،المدينة المنورة*، ٢٠٢١م.

٨. جاب الله، علي سعد، ومكاوي، سيد فهمي، وعبد الباري، ماهر شعبان، تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ٢٠١١م.

٩. الجهني، عبد الرحمن محمد سعيد المروائي، نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى .*المجلة التربوية، العدد ٨٩*، ٢٠٢١م.

١٠. حافظ، وحيد السيد إسماعيل، فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الجمعي واستراتيجية(K- W- L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. *مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، العدد ٧٤، القاهرة، ٢٠٠٨م*

١١. الحدقي، إسلام يسري علي، تحديثات الإطار المرجعي الأوروبي٢٠١٧ ... ما الجديد؟ https://bit.ly/CEFR٢٠١٧

١٢. الحديبي، علي بن عبدالمحسن بن عبدالتواب، تأثير استراتيجية إتقن المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، *المجلة التربوية، مجلد ٢٧ , العدد ١٠٦ ، مركز النشر العلمي، الكويت*، ٢٠١٢م.

١٣. حسام الدين، كريم زكي، التحليل الدلالي، إجراءاته ومناهجه، ج١، ط١، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، ٢٠٠٠م.

١٤. حسنين، أحمد طاهر، نحو منهج شامل لتعليم اللغة العربية: نظرية الاكتمال اللغوي عند العرب، *دراسات عربية وإسلامية*، جامعة القاهرة – مركز اللغات الاجنبية والترجمة التخصصية، العدد ٥، القاهرة، ١٩٨٦م.

١٥. الخولي، حجازي، محمود فهمي، مدخل إلى علم اللغة، ط١، دار قباء، القاهرة، ١٩٩٨م.

١٦. الخولي، محمد علي، *علم الدلالة علم المعنى*، ط١، دار الفلاح للنشر والتوزيع. الأردن، ٢٠٠١م.

١٧. رزق، سحر فوزي، فاعلية برنامج في اللغة العربية قائم على التدريس المتمايز في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة الإبداعية لتلميذات المرحلة الإعدادية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد ٣٤، العدد٣، القاهرة، ٢٠١٩م.

١٨. رسلان، مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط١، دار الكتب القومية، القاهرة، ١٩٨٦م.

١٩. سليمان، محمود جلال الدين ، معايير تعليم المفردات في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء نظرية الحقول الدلالية، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، مجلد٢ , العدد٢* ، استونيا، ٢٠١٩م.

٢٠. شحاتة، حسن سيد حسن ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط١، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٤م.
٢١. شحاتة، حسن سيد حسن ، و النجار، زينب، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط١، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ، ٢٠٠٣م.
٢٢. الشيخ علي، هداية إبراهيم، تصور مقترح لتعلم اللغة العربية تواصليا في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، مجلة اللسانيات العربية،العدد ١، الرياض، ٢٠١٥م.
٢٣. طعيمة، رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ط١، جامعة أم القرى، مكة المكرمة،١٩٨٦م.
٢٤. الظنحاني، محمد عبيد، فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم، ط١، عالم الكتب، القاهرة ، ٢٠١١م.
٢٥. عاشور، راتب قاسم، الحوامدة، محمد فؤاد، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها اللغة العربية، ط١، عالم الكتاب الحديث، عمان، ٢٠٠٩م.
٢٦. عبد الباري، ماهر شعبان، سيكولوجيا القراءة وتطبيقاتها التربوية، ط١، دار المسيرة، عمان، ٢٠١٠م.
٢٧. عبدالنوري، الحسن، الفهم القرائي وعوامل نجاحه: مقاربة سيكومعرفية، *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد ٨٠*، بيروت، ٢٠٢١م.
٢٨. عبده، أحمد عبده عوض، درويش، عفت حسن سعيد، و الإبشيهي، أسماء محمد السيد، فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية مهارات التحدث لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.مجلة كلية التربية، العدد ١٠٨، القاهرة، ٢٠٢٣م.
٢٩. عرابي، مصطفى عزب، إطار معياري مقترح لتنمية الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. كلية الدراسات العليا. جامعة القاهرة، ٢٠١٦م.
٣٠. العربي، أسامة زكي السيد علي .(٢٠١٤) .برنامج مقترح قائم على الإطار المرجعي الأوروبي المشترك
٣١. العريان، محمد عبد الحفيظ.، علم الدلالة نشأة وتطور. ط٢، جامعة الأزهر، القاهرة، ٢٠١٦م.

٣٢. عزوز، أحمد، أصول تراثية في نظرية الحقول الدلالية، ط١، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٢٠٠٢م.
٣٣. عمر، أحمد مختار، علم الدلالة، ط١، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٥م.
٣٤. فضل الله، محمد، مستويات الفهم القرائي اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة، *مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية جامعة عين شمس، العدد١٧، القاهرة، ٢٠٠١م.*
٣٥. قاسم، رهام علي، ديوب، وائل، و شاهين، رباب رمضان، مهارات الفهم القرائي المتضمنة في مادة العربية لغتي للصف الرابع الأساسي في سورية، *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، مجلد٤٣, العدد٤، دمشق، ٢٠٢١م.*
٣٦. قاسم، محمد، المزروعي، كريمة، فاعلية حلقات الأدب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد٨٦، القاهرة، ٢٠٠٩م.
٣٧. القحطاني، سعيد سعد هادي، تقويم مستوى الفهم القرائي لدى طلاب اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك خالد. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، *العدد١٧٧*، القاهرة، ٢٠١٨م.
٣٨. القرني، محمد علي سعيد ، مستوى تمكن معلمي لغتي الجميلة من أساليب تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس في تعليم محافظة بلقرن. *مجلة العلوم التربوية، مجلد ٢٢ ، العدد ٢* ، القاهرة ٢٠٢٠م.
٣٩. لغرام، عبد الجليل، مفهوم نظرية الحقول الدلالية، *مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية، العدد ١٣* ، الجزائر، ٢٠١٨م.
٤٠. محمود، مصطفى عرابي عزب، هريدى، إيمان أحمد محمد، و عبدالعاطى، محمد لطفى محمد جاد، إطار معياري مقترح لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، *مجلة القراءة والمعرفة، العدد٢٢١ ، القاهرة، ٢٠٢٠م.*
٤١. محمود، هالة أنور محمد، استخدام نظرية نحو النص في تنمية الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط. *مجلة كلية التربية ، مجلد٣، العدد ١٢٥ ،القاهرة، ٢٠٢١م .*

٤٢. مدكور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، ط١، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩١م.
٤٣. مرسي،عمرو مختار، إستراتيجيات تنمية المهارات اللغوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة لسانيات العربية وآدابها، مجلد١، العدد١، القاهرة، ٢٠٢٠م.
٤٤. الناقة، محمود كامل ، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى– مداخلة، طرق تدريسة، ط١، معهد تعليم اللغة العربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٨٥م
٤٥. الناقة، محمود كامل، وحافظ، وحيد السيد، تعليم اللغة العربية (مداخله وفنياته)، ط١، مطبعة الإخلاص، القاهرة، ٢٠٠٢م.
٤٦. ياقوت، شهيرة محمود، تأثير استخدام الأنشطة التقنية الحديثة في تنمية الفهم القرائي لدارسي اللغة العربية من الأجانب في المستوى المتوسط .*مجلة بحوث في تدريس اللغات، العدد١ ،القاهرة، ٢٠١٧م.*
٤٧. يونس، فتحي علي، استراتيجيات تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ط١، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ٢٠٠١م.

المراجع الأجنبية:

١. ACTFL Language Connects: https://www.actfl.org/resources (Retrieved January ١٥, ٢٠٢٣)
٢. Castillo- Cuesta, L. Using Genially Games for Enhancing EFL Reading and Writing Skills in Online Education *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research,* ٢٠٢٢.
٣. Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment-

Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasburg ,٢٠٢٠.

٤. Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment- Companion volume, Council of Europe Publishing, Cambridge University, ٢٠٠١.

٥. Council of Europe: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/uses-and-objectives (Retrieved: January ٢٠, ٢٠٢٣)

٦. Hà, T.A. and Bellot, A.R, "Assessing storytelling as a tool for improving reading comprehension in the EFL primary classroom", English Teaching: Spain. Practice & Critique, Vol. ١٩, ٢٠٢٠.

٧. Interagency Language Roundtable language skill level description- Reading: https://www.govtilr.org/Skills/ILRscale٤.htm (Retrieved: December ٢١, ٢٠٢٢)

٨. John Lyons, Semantics, Cambridge University press, ١٩٧٧.

٩. Maccagno, Laura M. "Effectiveness of Semantic Mapping in Increasing Reading Comprehension for English Language Learners". Capstone Projects and Master's Theses, ٢٠١٩.

١٠. Masrai Ahmed, Vocabulary and Reading Comprehension Revisited: Evidence for High-

Mid-, and Low-Frequency Vocabulary Knowledge, ٢٠١٩.

١١. Nation, I., & Macalister, J. Teaching ESL/EFL reading and writing. Routledge, ٢٠٢٠.

١٢. Natova, I. Estimating CEFR reading comprehension text complexity. *Language Learning Journal,* ٤٩. ٢٠٢١

١٣. Nuttall, C. Teaching reading skills in a foreign language. Oxford press, ١٩٩٦.

١٤. Snow, Catherine, Reading for understanding: Toward a Research and development program in reading comprehension. Pittsburgh: Office of education research and improvement, ٢٠٠٢.

١٥. Thamrin, Nani Ronsani, Widodo Pratomo. Developing Higher Thinking Skills (HOTS) For Reading Comprehension Enhancement, Journal of physics, ٢٠١٩.

١٦. Thompson, Sara. Effective content reading Comprehension and retention strategies. Educational resource Information center (ERIC), ٢٠٠٠.

١٧. Thomure, Hanada Taha. The status of Arabic Language teaching Today, Education, business and society, ٢٠٠٨.