استراتيجية تدريسية قائمة على نظريات دراسة المعنى لتنمية مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها

إعداد

أ.م. د / سيد رجب محمد إبراهيم

أستاذ المناهج والتدريس المساعد

كلية التربية جامعة عين شمس

هدف البحث إلى بناء استراتيجية تدريسية قائمة على نظريات دراسة المعنى في ميدان اللغويات الحديثة، وقياس فاعليتها في تنمية مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وفقًا لمستويات أربعة: مستوى فهم المعاني والتراكيب وتحديد معانيها، ومستوى الفهم العام والتفصيلي لمعلومات النص، ومستوى الفهم الدلالي والضمني لبنى النص، وأخيرا مستوى الفهم الأسلوبي لبنى النص، وتحددت مشكلة البحث في: ضعف مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، والافتقار إلى النظريات الحديثة التي يمكن أن تتناول دراسة النص فهمًا وتحليلًا؛ وتسهم في تنمية مهارات فهم المقروء لدى.

وللتصدي لهذه المشكلة حدد البحث عددًا من الخطوات والإجراءات لحلها، تلخصت في: تحديد مهارات فهم المقروء المناسبة للدارسين، وبناء استراتيجية لتدريس القراءة في ضوء نظريات دراسة المعنى وتحديد إجراءاتها التفصيلية، ثم بناء اختبار في مهارات فهم المقروء ، ثم وضع دليل للمعلم لتنفيذ هذه الاستراتيجية، واختيار مجموعة البحث للتطبيق، ثم التدريس مدة شهرين ونصف للدارسين، وتطبيق اختبار الفهم قبليًا وبعديًا ، ومقارنة النتائج واستخراج أهم ملاحظات التطبيق ، فضلًا عن وضع عدد من التوصيات والمقترحات .

وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج، أهمها: وجود فاعلية للاستراتيجية المقترحة في مستويات فهم المقروء لدى الدارسين في المستوى المتوسط، ووجود فاعلية

في كل مستوى على حدة من مستويات فهم المقروء، وقد تراوحت نسب الفاعلية بين فاعلية كبيرة وفاعلية كبيرة جدا، ووجود فاعلية متوسطة في ثلاث مهارات من مهارات فهم المقروء. ثم أوصت بعدد من المقترحات البحثية، منها: بناء برامج ونماذج تدريسية في ضوء نظريات دراسة المعنى لتنمية مهارات الكتابة وكذا التذوق الأدبي لدى الدارسين.

الكلمات المفتاحية: نظريات دراسة المعنى – فهم المقروء.

Teaching strategy based on theories of the study of meaning to develop Reading Comprehension Skills for Speakers of Other Languages Who Study Arabic.

Dr. Sayed Ragab Mohamed Ibrahim

Assistant Professor of curriculum and Arabic Instruction

Faculty of Education, Ain Shams University.

Abstract

This study aimed to build a teaching strategy based on theories of the study of meaning in the field of modern Linguistics, and to measure its effectiveness in developing the reading comprehension skills among students who study Arabic while they speak other languages according to four levels understanding the meanings and structures and determining their meaning, public and detailed understanding of text information, and semantic and implicit comprehension of text structures, and finally stylistic understanding of text structure.

To address this problem, the study identified a number of steps and procedures to solve it, namely to identify the skills of reading comprehension appropriate for learners, and to build a strategy for teaching reading in the light of theories of

meaning study and determining its detailed procedures. Other procedures included: building a test for reading comprehension skills, developing a guide for the teachers to implement this strategy, choosing one experimental group for the application, teaching for two and a half months to learners according to the proposed strategy, and applying the test of understanding before and after teaching, and comparing the results and extract the most important observations of the application, as well as the suggesting a number of recommendations and proposals.

The study reached a number of results, the most important of which are: the effectiveness of the proposed strategy in the levels of literacy among learners, and the presence of effectiveness in each level of reading comprehension. Finally, the study proposed a number of research proposals, including building programs and teaching models in light of the theories of meaning study to develop writing skills as well as the literary taste of students.

Keywords : theories of the study of meaning - Reading Comprehension

استراتيجية تدريسية قائمة على نظريات دراسة المعنى لتنمية مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها

إعداد

أ.م. د / سيد رجب محمد إبراهيم

أستاذ المناهج والتدريس المساعد - كلية التربية جامعة عين شمس

أولا: المقدمة.

تحظي مهارة القراءة بمكانة مهمة بين مهارات اللغة الأربع؛ حيث تعد ميدانًا مهمًا يكتسب فيه دارسو اللغة ثروةً لغويةً، ويتعرفون أنماطًا لغوية من جملٍ وتراكيبَ متعددةٍ يوظفونها في إنتاجهم اللغوي، فضلًا عن اكتسابهم المعلومات والحقائق التي تمكنهم من التعايش والتواصل مع أبناء اللغة ، وفهم المجتمع الذي يعيشون فيه ، وتعرف عاداته وثقافته ؛ فيتواصلون تحدثًا وكتابةً مع الناطقين الأصلين .

وتعد القراءة مهارةً أساسيةً من مهارات تعلم أية لغة أجنبية، بل تعد المهارة البديلة لمهارات الاتصال الشفهي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، فهي وسيلة لاستمرارهم في عملية التعلم، فضلًا عن كونها أداتهم في اكتساب المعرفة والثقافة العربية وتكوين الثروة اللغوية، وكي يحقق الدارس استمرارًا لتعلمه ويكتسب مهارات اللغة وثقافتها، عليه اكتساب مهارات القراءة الأربع، وهي: التعرف والنطق والفهم والنقد وحل المشكلات (محمود الناقة، ٢٠١٧، ١٣١).

ويعد الفهم هو الغايةُ الرئيسية من تدريس القراءة، وبخاصة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستويين المتوسط والمتقدم؛ إذ تظهر أهميته في مساعدة الدارسين على اكتساب مفردات وتراكيب ومعان، تمكنهم من إنتاج اللغة واستعمالها، فضلا عن اكتسابهم لمهارات عديدة في أثناء معايشتهم للنصوص القرائية دراسةً وفهمًا، من مثل : تحديد التفاصيل والحقائق ، والتمييز بين معلومات النص وتصنيفها ، والكشف عن المعاني الضمنية والأغراض المستهدفة من وراء البناء اللغوي للنص (محمد

حبيب، ٢٠٠٠، ٥٥) .؛ ومن ثم فإن العمود الفقري لمهارة القراءة هو الفهم ، حيث يعد الركنَ الأصيل لهذه المهارة وقوامها .

وإن كان الفهم المهارة الأصيلة التي تُستهدف من تدريس القراءة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، فإن ذلك يتطلب ضرورة الاهتمام بتنمية مهاراته وإكسابها للدارسين في أثناء تعاملهم مع نصوص القراءة دراسةً وفهمًا واستيعابًا، وذلك من خلال تبني بعض النظريات الحديثة في دراسة النص اللغوي، والتي تستهدف في فلسفاتها ومبادئها دراسة النصوص القرائية؛ بغية فهمها وتحليلها واستيعابها، ولعل من أهمها عند اللغويين: نظريات دراسة المعنى؛ ومن ثم يمكن إيجاد علاقة ارتباطية بين نظريات دراسة المعنى وطبيعة فهم المقروء ومهاراته.

وتعد نظريات دراسة المعنى من التوجهات الحديثة في علم الدلالة؛ حيث ترتكز في دراسة النصوص إلى تعرف المعاني المباشرة والضمنية، فضلًا عن تحديد الأفكار العامة والرئيسية، وتبيان علاقة الألفاظ والتراكيب في تعبيرها عن المعنى العام والأفكار الأخرى، والكشف عن دفائن دلالة الكلمات والتراكيب، والبحث عن العلاقة التي تحكم الأفكار العامة والجزئية ومدى التكامل بينها (محمد يونس، ٢٠٠٤، ١٥)

وتتسم نظريات دراسة المعنى بتنوع توجهاتها وفلسفاتها، حيث تعد مجالًا واسعًا لدراسة النصوص والتعامل معها فهمًا واستيعابًا، فمنها: النظرية الإشارية، والنظرية التصورية، ونظرية تكوين المعنى، ونظرية أفعال الكلام، والنظرية الدلالية، والنظرية السياقية، .... إلخ النظريات التي تركز في دراستها للنصوص على فهم المعاني والأفكار العامة والتفاصيل واستخلاصها؛ أي الأساسيات التي ينطلق منها الدارس في فهم النص والتفاعل معه معايشةً وتفسيرًا وتحليلًا.

وتتميز نظريات دراسة المعنى بتنوع مبادئها والغايات المستهدفة من دراسة النصوص القرائية، فمنها ما يركز على تحديد المعاني المباشرة للألفاظ والتراكيب، أي العلاقة بين اللفظ ومدلوله ، ومنها ما يركز على توظيف خبرات الدارس السابقة في أثناء

دراسته للنص لتعرف الأفكار وتصحيحها وتصنيفها والتمييز بينها، ومنها ما يركز على دراسة المعاني الضمنية والأغراض الشائعة في البناء اللغوي للنص، وتحديد الألفاظ والتراكيب الدالة على ذلك أو ما يسمى بالاهتمام بالكشف عن دلالات الوعاء اللغوي للنص القرائي، ومنها ما يركز على المعاني الأسلوبية الناتجة من توظيف الأساليب اللغوية الإنشائية والخبرية، والتي تتكامل مع معاني النص وأفكاره ومضامينه(عبد المجيد جحفة ، ٢٠٠٠، ٢٤)؛ ونظرا لهذا التنوع يمكن الجمع بين عدد من هذه النظريات وبخاصة مبادئها وتوجهاتها، ومن ثم استخلاص عدد من الأسس والتوجهات التدريسية التي تستهدف بناء استراتيجية لتدريس مهارات القراءة وفق خطوات منظمة ومرتبة، تسهم في تحقيق مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وهذا هدف البحث الحالي.

وبالرغم من أهمية القراءة وضرورة الاهتمام بمهاراتها لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها، واستهداف الفهم بوصفه الغاية الرئيسية لها، إلا أن هناك افتقارًا إلى تبنى التوجهات الحديثة في التدريس، والتي يمكن من خلالها تنمية مهارات فهم المقروء لدى هؤلاء الدراسين، وقد أشارت الأدبيات إلى وجود قصور في الاهتمام بمهارات فهم المقروء لدى هذه الفئة والإجراءات التدريسية المتعلقة بها، ومن هذه الأدبيات: (فتحي يونس ، ٢٠٠٥، ٣٩) (رشدي طعيمة ومحمد مناع، ٢٠٠٦، ٢٤٨) (المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الرياض ، ٢٠٠٦)(على مدكور وإيمان هريدي ، ٢٠٠٦، ٧٦) (على الحديبي ، ٢٠١٢، ١٩٦-١٩٧) (المؤتمر الدولي لتعلم العربية للناطقين بغيرها في قطر ، ٢٠١١) (عمرو جلالة ، ٢٠١٧) وغيرها من الأدبيات التي حددت مجموعة من مظاهر القصور في الاهتمام بهذه المهارات، والتي تمثلت في:

- تشتت أهداف تعليم القراءة وتنوعها واختلافها باختلاف مراكز تعليم العربية، مما يؤدي إلى الافتقار إلى وجود منهج موحد يركز على مهارات فهم المقروء التي تناسب مستوى الدراسين في التعامل مع النصوص دراسةً وفهمًا وتفسيرًا.

- قصور الاهتمام بتبني طرائق التدريس الحديثة التي تخاطب مهارات فهم المقروء لدى الدارسين، وبخاصة في المستويين المتوسط والمتقدم، وقصور في الاهتمام بتجاوز مهارات الفهم المباشر والحرفي للنص - أي مهارات الفهم الأساسية - إلى الاهتمام بمهارات الفهم العليا من مثل: مهارات الاستنتاج والتحليل والنقد في أثناء تدريس النصوص القرائية.
- ندرة وجود المواد التعليمية المقدمة للدارسين والتي تسهم في تدريب المتعلمين على دراسة النصوص فهمًا وتفسيرًا وتحليلًا، فضلًا عن افتقار الأنشطة التعليمية المقدمة إلى مهارات المستويات العليا لتعليم القراءة من مثل: التركيز على ما وراء النص من أغراض ومضامين واستنتاجٍ لدلالات التراكيب.
- وجود فجوة بين المواد القرائية التي تقدم للدارسين ومستوى تفكيرهم، فغالبًا تفتقر النصوص القرائية إلى مراعاتها للنضج العقلي والمعرفي للدارس، والتي غالبا قد تفوق مستواهم العقلي أو تكون أقل من مهاراتهم؛ فيحدث افتقارٌ لطبيعة عملية الفهم وتحقيق مهاراته العامة والتفصيلية.
- قصور الاهتمام بتنوع أساليب التقويم؛ فغالبا ما تقتصر الكتب التعليمية، وكذا الطرائق التدريسية في التعامل مع تقييم مهارات القراءة على : توظيف الأسئلة التي يتضمنها النص أو تدور في فلك المعنى والفكرة والقيم المستخلصة؛ دون تقويم الدارس بشكل حقيقي، مما يجعل عملية تقويم القراءة تركز بشكل رئيسي على مستوى التذكر والاسترجاع للمعاني والأفكار.

ونظرا لمظاهر القصور السابقة في الاهتمام بتنمية مهارات فهم المقروء لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها، فإن ميدان تعليم القراءة وتنمية مهاراتها يشير إلى ضرورة الاهتمام بتبني بعض التوجهات الحديثة في دراسة النصوص القرائية؛ لتنمية مهارات دراستها فهمًا واستيعابًا.

ثانيا: الإحساس بالمشكلة.

نظرًا لوجود قصور في الاهتمام بتنمية مهارات فهم المقروء وأساليب معالجتها تدريسًا وتدريبًا لدي دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، فقد أدى ذلك إلى وجود ضعف لدى الدارسين في هذه المهارات، وهناك مصادر عدة أشارت إلى هذا الضعف وأكدته، وهذه المصادر ثلاثة:

المصدر الأول : الأدبيات من بحوث ودراسات، من مثل: (محمد سالم ، ٢٠٠١) (أسامة السيد ، ٢٠٠٥) (اعتماد عفيفي، ٢٠٠٦) (أحمد على ، ٢٠١٢) (على الحديبي ، ٢٠١٢) (خالد عرفان وهداية إبراهيم ، ٢٠١٤) (خالد الحربي ، ٢٠١٥) (خالد هلال ، ٢٠١٥) (محمد عبد الوهاب، ٢٠١٦) (شعبان أبو غزالة وآخرون، ٢٠١٧) (أبو الدهب البدري ، ٢٠١٩)؛ حيث أشارت جمعيها إلى :

- ضعف الدارسين وبخاصة في المستويين المتوسط والمتقدم في قدرتهم على تحديد بعض المعاني السياقية، فضلًا عن افتقارهم إلى التمييز بين المعلومات والأفكار وتصنيفها وإبداء الرأي فيها، بجانب وجود صعوبات في استنتاج بعض المعاني والدلالات الضمنية للألفاظ والتراكيب.
- وجود صعوبات لدى بعض الدارسين في البحث عن التفاصيل والمعلومات المركزة والعميقة؛ أي القدرة على تنمية مهارات القراءة المركزة التي تستهدف معلومات محددة من مثل: استخلاص الصفات وتحديد الشخصيات وتحديد معلومة ما، فضلا عن ضعف قدرتهم على التمييز بين المعلومات التي وردت في النص والتي لم ترد مطلقا.

المصدر الثاني: المؤتمرات الدولية والعالمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من مثل: (المؤتمر الدولي في الرياض ، ٢٠٠٦) (المؤتمر الدولي في قطر ، ٢٠١١) (المؤتمر الدولي في إندونيسيا ، ٢٠١٤) (المؤتمر الدولي في الهند ، ٢٠١٧) وغيرها من المؤتمرات التي أكدت ضعف دارسي العربية الناطقين بغيرها في أكثر من دولة؛

حيث يعانون من صعوبة في فهم الأفكار والتمييز بينها، وتحديد بعض الأفكار الضمنية والأغراض، فضلا عن ضعف قدرتهم على تحديد غرض الكاتب وفهم المعاني السياقية. كما أكدت هذه المؤتمرات جمعيا ضرورة تطوير استراتيجيات التدريس الخاصة بتعليم القراءة والاهتمام بمهاراتها.

المصدر الثالث: دراسة استطلاعية قام بها الباحث، وذلك من خلال موقع إلكتروني (*)، حيث وُجهت الدراسة إلى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في أكثر من دولة (مصر والإمارات والأردن وقطر وألمانيا وتركيا)؛ حيث كانت العينة متنوعة بين المعلمين وذوي الخبرة في الميدان، وتضمنت الدراسة بعض البيانات عن سنوات خبرة المعلم والمستوى الذي يدرس له، وطلب منهم إبداء الرأي في توصيف واقع تعليم القراءة وطبيعة المهارات وإجراءات التدريس، وذلك من خلال سؤالين، الأول: ما الصعوبات التي يعاني منها الدارسون في أثناء دراستهم للنصوص القرائية؟ والثاني: ما الإجراءات التدريسية والأنشطة التي تقدم لهم في أثناء تدريس نص قرائي؟ **وقد أسفرت نتائج الدراسة عن**:

بالنسبة للسؤال الأول : والمتعلق بالمهارات الضعيفة التي يعانها منها الدارسون، فقد اتفقت معظم الآراء على بعضٍ من مظاهر الضعف التي أوردتها الأدبيات والمؤتمرات الدولية من مثل: ضعف تحديد المعاني السياقة ودلالات الألفاظ ، وضعف في التمييز بين المعلومات الرئيسية والفرعية، فضلا عن ضعف في تحديد دلالات التراكيب وتحديد الحالة الشعورية للكاتب في دراسة بعض النصوص ذات الطابع القصصي أو الشعري البسيط.

*** عبر جوجل درايف ، لبناء استطلاع الرأي ، من خلال الرابط التالي :**
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdOCqR2Id4V0C_6F83B_jKMcR0BlSABKcJ3HUJoiyRH8l4uNg/viewform

أما السؤال الثاني : والمتعلق بالإجراءات التدريسية المتبعة في تدريس القراءة ، فهناك من أكد التزام كل معلم بكتيب الإرشادات المتبع في مراكز تعليم العربية، وهو قد لا يساعد على تنمية مهارات الفهم لاتصافه بالعمومية؛ ومن ثم شيوع الخبرات التدريسية القائمة على هذه الإرشادات، وبعض آخر أكد أنه أمر اجتهادي لكل معلم، فالمعلم هو الباحث عن الطرائق والأساليب وانتقاء ما يصلح لتدريسه؛ ومن ثم لا توجد طرق محددة أو إجراءات تساعد على تنمية مهارات الفهم بشكل متكامل ومتوازن، فضلا عن أن معظمهم أكد أن درس القراءة ينتهي بانتهاء النص ومعالجة بعض التدريبات القرائية المصاحبة له، وتدريب الدارسين عليها ؛ مما يشير إلى غياب رؤية واضحة لتدريس القراءة وتنمية مهاراتها.

ومن خلال ما سبق من قصور في الاهتمام بمهارات فهم المقروء، وغياب تبنى بعض الاستراتيجيات والتوجهات الحديثة في تدريس القراءة وتنمية مهارتها، فضلا عن ضعف مهارات الفهم لدى الدارسين، فإن ذلك يحتاج إلى ضرورة تبنى بعض النظريات الحديثة التي تهتم بدراسة النصوص فهمًا وتفسيرًا وتحليلًا، وفي مقدمتها نظريات دراسة المعنى وتكوينه؛ بغية تحقيق أهداف تعليم القراءة لدى هؤلاء الدارسين. وفي حدود علم الباحث لا توجد دراسة حاولت بناء استراتيجية لتدريس القراءة وتنمية مهاراتها مستندة في خطواتها وإجراءاتها إلى مبادئ نظريات دراسة المعنى وتكوينه لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها، ومن هنا نبعت فكرة هذه الدراسة.

ثالثا: تحديد المشكلة.

تتلخص مشكلة البحث في ضعف دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في امتلاك مهارات فهم النصوص القرائية، والافتقار إلى التوجهات الحديثة والنظريات اللغوية التي يمكن الاستناد إليها لتنمية مثل هذه المهارات، ومنها نظريات دراسة المعنى وتكوينه. وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن بناء استراتيجية تدريسية قائمة على نظريات دراسة المعنى لتنمية مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

١- ما مهارات فهم المقروء المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

٢- ما أسس بناء استراتيجية تدريسية قائمة على نظريات دراسة المعنى لتنمية مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

٣- ما الاستراتيجية التدريسية القائمة على نظريات دراسة المعنى لتنمية مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

٤- ما تأثير الاستراتيجية التدريسية القائمة على نظريات دراسة المعنى في تنمية مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

رابعا: حدود البحث .

يقتصر هذا البحث علي:

١- المستوى المتوسط؛ حيث يمثل مرحلة وسطى بين المستويين المبتدئ والمتقدم وهو أكثر المستويات مناسبة لعلاج أية صعوبات تنتج عن المستوى المبتدئ أو يعاني منها الدارسون قبل الشروع في تنمية مهارات الفهم العليا في المستوى المتقدم.

٢- بعض مهارات فهم المقروء التي تتناسب مع طبيعة مجموعة البحث من حيث تعدد الجنسيات واللغات والأعمار، والتي يستقر عليها التحكيم بنسبة مرتفعة.

٣- مركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – المركز الثقافي الإسلامي القطري*؛ نظرًا لكونه من المراكز المعتمدة في استقطاب متعلمي العربية

* يعد هذا المركز الأكبر في قطر، وبه جنسيات عديدة وبخاصة من ماليزنا وتايلاند وتركيا ومعظمهم مسلمون، ويدرسون وفق منحٍ دراسيةٍ، يحفظون القرآن. ويستند إلى الإطار المرجعي الأوربي في تعليم العربية بوصفه إحدى الوثائق المعتمدة في الميدان، أما المحتوى المقدم يكون

للناطقين بغيرها في قطر، فيتضمن جنسيات عديدة وثقافات مختلفة تُؤهل جميعًا لامتلاك قدرٍ معين من مهارات القراءة والكتابة لدراسة اللغة العربية والتعمق في فنونها وفقا لمستويات ثلاثة، فضلا عن دراستهم للقرآن الكريم، مما يجعل هذا المركز بيئة ممثلة وطبيعية للتطبيق.

خامسا: تحديد المصطلحات (**):

١- **استراتيجية:** مجموعة من الخطوات والإجراءات والفنيات التدريسية المشتقة من طبيعة نظريات دراسة المعنى ومبادئها وأسسها، والمنظمة بشكل محدد ومتدرج ومتكامل يسهم في تمكين دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط من دراسة النص وفهمه وتفسيره وتحليله .

٢- **مهارات فهم المقروء:** إيجاد المعنى العام للنص المقروء، وتحديد أفكاره وقيمه وأغراضه، وتعرف ما يتضمنه النص من معلومات وحقائق والتمييز بينها، وتوظيفها في مواقف لغوية عديدة.

٣- **نظريات دراسة المعنى:** مجموعة الأسس والمبادئ التي تستهدف دراسة النصوص اللغوية فهمًا وتفسيرًا واستيعابًا، من خلال دراسة أربعة جوانب رئيسية، هي: جانب معاني الألفاظ والتراكيب وتحديدها، وجانب عموميات النص وتفاصيله، وجانب المعاني الضمنية والدلالية، وأخيرا جانب المعاني الأسلوبية للنص؛ تلك التي يشتقها البحث الحالي لبناء استراتيجية تدريسية تستهدف تنمية مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.

حرًا بين القائمين بالتدريس، شريطة أن يحقق نواتج تعلم البرنامج، ويستخدم القائمون بالتدريس في المركز عددًا من السلاسل التعليمية المشهورة من مثل: الكتاب الأساس وسلسلة الأزهر. ويؤهل هؤلاء الدارسين في مستويات مبتدئة كي يتمكنوا من مهارات القراءة والكتابة تبعا لاهتماماتهم وجنسياتهم وطبيعة لغتهم، حتى يتمكنوا من الانضمام إلى المستويات المتوسطة والمتقدمة لدراسة اللغة العربية بشكل موحد لكافة الدارسين.

* * استند الباحث في تحديده للمصطلحات إلى أدبيات الإطار النظري من بحوث ودراسات متعلقة بطبيعة متغيرات الدراسة.

سادسا: خطوات البحث وإجراءاته.

يسير البحث وفق الخطوات والإجراءات الآتية:

١. **تحديد مهارات فهم المقروء المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، وذلك من خلال:**

أ. دراسة الأدبيات التي تناولت طبيعة فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

ب. طبيعة متعلمي دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.

ج. رأي الخبراء والمختصين في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

٢. **تحديد أسس بناء الاستراتيجية التدريسية القائمة على نظريات دراسة المعنى لتنمية مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وذلك من خلال:**

أ. دراسة الأدبيات التي تناولت طبيعة نظريات دراسة المعنى.

ب. دراسة الأدبيات التي تناولت طبيعة فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

ج. طبيعة متعلمي دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.

٣. **بناء الاستراتيجية التدريسية القائمة على نظريات دراسة المعنى لتنمية مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وذلك من خلال:**

أ. تحديد أهداف الاستراتيجية. ب. تحديد محتوى الاستراتيجية

ج. تحديد فنيات التدريس وإجراءاته وفنياته. د -بناء اختبار فهم المقروء

هـ -وضع دليل المعلم لتنفيذ الاستراتيجية التدريسية.

٤. **قياس فاعلية الاستراتيجية التدريسية القائمة على نظريات دراسة المعنى لتنمية مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وذلك من خلال:**

أ- اختيار عينة تجريبية من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.

ب- تطبيق الاختبار قبليا على المجموعة التجريبية.

ج- تطبيق الاستراتيجية التدريسية على المجموعة التجريبية.

د- تطبيق الاختبار بعديا على المجموعة التجريبية.

ه- استخراج النتائج وتحليلها وتفسيرها.

سابعا: أهمية البحث .

تتمثل أهمية البحث فيما تقدمه لكل من:

١- **مخططي المناهج والبرامج في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:** يساعد هذا البحث المخططين في الميدان على بناء مناهج وبرامج للناطقين بغير العربية تستند إلى طبيعة مهارات فهم المقروء وفقا للقائمة التي ستحددها هذه الدراسة، فضلا عن تبنى بعض الاتجاهات الحديثة من مداخل ونظريات لغوية تنمي مثل هذه المهارات وتضمينها في فلسفات تدريس هذه البرامج والمناهج.

٢- **معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها:** توجه معلمي الميدان إلى توظيف الاستراتيجية التدريسية المستندة إلى طبيعة نظريات دراسة المعنى؛ مما يعطي لهم فرصة أكبر لتحقيق مهارات فهم المقروء لدى الدارسين، وفتح مجال لتوظيف كل نظرية على حدة في مواقف لغوية.

٣- **دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها:** تساعد المتعلمين على اكتساب مهارات فهم المقروء، واكتسابهم خطوات دراسة التعامل مع النصوص

ومعايشتها وفهمها واستيعابها بدءًا من دراسة المعاني المباشرة ثم تعرف الأفكار والمضامين الضمنية وصولا إلى المعاني الأسلوبي.

٤- **الباحثين**: تشد أنظار الباحثين وتوجههم نحو محاولة توظيف نظريات أخرى في تنمية مهارات تعليم العربية لدارسيها الناطقين بغيرها، أو توظيف هذه النظريات في بحوث أخرى مثل: مهارات التذوق الأدبي لدى الدارسين أو القراءة الناقدة أو الإبداعية.

الإطار النظري: نظريات دراسة المعنى ومهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط

يهدف عرض هذا الإطار إلى تحقيق أمرين، **الأول:** تحديد أسس بناء الاستراتيجية التدريسية المستندة إلى طبيعة نظريات دراسة المعنى وتكوينه، **والثاني:** تحديد مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؛ **ولتحقيق هذين الأمرين يتناول هذا الإطار بعدين رئيسيين، هما**: طبيعة نظريات دراسة المعنى، وطبيعة فهم المقروء لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها. **وتفصيل ذلك كما يلي**:

أولا: طبيعة نظريات دراسة المعنى وتكوينه في اللغة.

تعتبر قضية دراسة المعنى فهمًا وتفسيرًا وتحليلًا من القضايا الرئيسية التي تهدف إليها عمليات قراءة النص عند اللغويين، بل أصبح المعنى ووصوله إلى القارئ أو الدارس ملمحًا مهمًا في الميدان اللغوي والتربوي؛ إذ ترتكز قضية المعنى ودراستها إلى مبدأ الترابط بين الألفاظ والتراكيب، وبين ما تعبر عنه من معان وأفكار وأغراض؛ ضمانة تكامل المعنى ووصوله إلى ذهن القارئ والدارس. (محمد يونس، ٢٠٠٤، ١٥)

ويعد المعنى ودراسته وتعرفه وتحديده ضربًا رئيسًا من ضروب علم الدلالة عند اللغويين، حيث صُنف المعنى إلى مستويين رئيسيين تنطلق منهما كافة النظريات، **المستوى الأول** : المعاني اللغوية التي تفهم من طبيعة المفردات والتراكيب داخل النص، ومن خلال طريقة اختيار الكلمات وانتقائها، **والمستوى الثاني**: المعاني اللغوية التي تفهم

من طبيعة السياق والبناء اللغوي للنص، من أفكارٍ ضمنيةٍ ومعانٍ تكمن وراء النص؛ ومن ثم يعد المستويان السابقان أساسيين لدراسة المعنى في أية نصوص لغوية، ثم تتفرع النظريات الأخرى لدراسة المعلومات العامة والجزئية وتصنيفها، والتمييز بينها، فضلا عن الاهتمام بالمعاني الأسلوبية التي تشير إلى طبيعة الأساليب اللغوية داخل النص، ولكل نظرية توجه وهدف لدراسة المعنى وتكوينه. (عبد القادر قنيني، ٢٠٠٠، ١٢-١٤)

ويقصد بنظريات دراسة المعنى إجرائيا وفقا للمعنى السابق: مجموعة الأسس والمبادئ التي تستهدف دراسة النصوص اللغوية فهمًا وتفسيرًا واستيعابًا، من خلال دراسة أربعة جوانب رئيسية، هي: جانب معاني الألفاظ والتراكيب وتحديدها، وجانب عموميات النص وتفاصيله، وجانب المعاني الضمنية والدلالية، وأخيرًا جانب المعاني الأسلوبية للنص؛ تلك التي يستند إليها البحث الحالي لبناء استراتيجية تدريسية تستهدف تنمية مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.

وتتعدد نظريات دراسة المعنى للنصوص اللغوية عند اللغويين والباحثين، ويعرض هذا المحور لأربع نظريات، هي: **النظرية الإشارية والتصويرية وتكوين المعنى وأفعال الكلام؛** من حيث تعرف طبيعة كل نظرية ومبادئها اللغوية في دراسة النص، وقد استهدف البحث الحالي هذه النظريات على وجه الخصوص؛ **لأمرين، الأول:** تدرج هذه النظريات معًا وتكاملها فهي أكثر النظريات تكاملًا وتدرجًا لدراسة النص وتفسيره وتحليله، **والثاني:** تعد من أكثر النظريات مناسبة لمهارات فهم المقروء ولمستوى الدارسين، بخلاف النظريات الأخرى التي تهتم بالمهارات العليا مثل الإبداع والتذوق في دراسة النص اللغوي. **وتفصيل هذه النظريات كما يلي:**

١. النظرية الإشارية.

وتهتم هذه النظرية بالوحدة اللغوية المكوَّنَة من الدال والمدلول داخل النص اللغوي، فهذه الوحدة هي المسئولة عن تكوين معنى في ذهن القارئ؛ فتبحث هذه النظرية عن معنى الكلمة داخل النص ومعناها خارجه، بشرط تكوين معنى عام أو فكرة عامة لهذه المعاني (Bunnin , J,2004,p 595)؛ ومن ثم تتبنى هذه النظرية فكرة أن المعنى لا فائدة منه دون سياق لغوي وإشارة أو دليل له داخل النص المقروء، فيما أسمته النظرية بالعلاقة القائمة بين الكلمات ومعانيها وما تعبر عنه ويستقر في ذهن القارئ (جمال حمود، ٢٠١١، ١٢٥)؛ ومن ثم فإن العلاقة بين مكونات النص تنحصر في علاماته اللغوية أو إشارته – أي المفردات والتراكيب – وما تعبر عنه من معان ومضامين وأفكار.

وتهتم النظرية بالربط بين خبرات القارئ وبين المعاني التي يقرؤها داخل النص، لتكوين معنى آخر، وبالتالي فإن النظرية الإشارية ترتكز إلى تلك المعاني الواضحة والصريحة التي يفهما القارئ وتلك الضمنية التي تكون بين ثنايا النص ومعلوماته؛ ومن ثم فإنها تهتم بدلالات الألفاظ والتراكيب وإيحاءاتها ومدى ارتباطها بسياق النص ومضمونه (Rast H ,Erich , 2006 , pp 11-12).

وتستند النظرية الإشارية إلى مبادئ أربعة، تتلخص في (محمد يونس، ٢٠٠٤، ١٨) (عبد الحميد بوترعة، ٢٠١٢، ٩١) (Percival, Philip , 2000,p 495) **:**

- **المبدأ الأول : الذهن** ، ويقصد به تلك المعلومات الموجودة في ذهن المتلقي في أثناء القراءة عن فكرة أو معنى النص القرائي، بمعنى آخر توظيف الخبرات السابقة وربطها بالنص .
- **المبدأ الثاني : الوجود الخارجي** ، ويقصد به تلك المعلومات التي تتلامس ومعلومات النص ومدى ارتباطها بالمجتمع الخارجي الذي يعيش فيه الإنسان .

- **المبدأ الثالث: الوجود اللفظي،** ويعني المعاني والمفاهيم والدلالات التي تؤكد المعنى في ذهن القارئ، أي تلك المعاني المباشرة التي يتوقع من القارئ توظيفها في إنتاجه للغة.
- **المبدأ الرابع، الوجود الكتابي،** ويعني وجود مجموعة من الحروف المكونة للكلمات والتراكيب والتي تؤدي بدورها إيصال معان عدة إلى القارئ.

وبدراسة هذه المبادئ الأربع السابقة يلاحظ أن النظرية الإشارية تقرر أن النص المقروء لابد وأن يتضمن مكونات أربعة، هي: النص المكتوب المعني بعملية القراءة، ثم توافر البنية اللغوية من ألفاظ وتراكيب تعبر عن معانٍ وأفكارٍ، ثم مكون ثالث وهو القارئ الذي يوظف خبراته مع النص ويتفاعل معها لينتج لغة، وأخيرًا ربط مضمون النص وفكرته بالمجتمع الخارجي، وبالتالي فإن عملية دراسة النص القرائي وفهمه وتفسيره تتطلب تدريب الدارسين على خطوات دراسة النصوص المقروءة من تحديد للمعان والأفكار ووصولها إلى أذهانهم؛ ومن ثم ربطه بالمجتمع وتحقيق عملية الفهم.

وللنظرية الإشارية أساسان مهمان في دراسة النصوص وتحديد معانيها ومضامينها، ويمثلان منطلقات هذه النظرية، وهما: الإشارة لا الإحالة، والتعين، وفيما يلي تفصيل لهذين الأساسين (عبد القادر قنيني ، ٢٠٠٠، ١٠-١٣) (Wolenski,Jan,1998,p495) (Jerrold , 2004 , p39) :

أ. **الإشارة لا الإحالة** : ويفرق أصحاب النظرية بين الإشارة والإحالة في دراسة المعني واستيعابه ، حيث توضح النظرية أن الإشارة تعني العلاقة بين اللفظ والمعنى، وبين الكلمات والمفردات اللغوية وبين الأفكار أو المعاني العامة داخل السياق اللغوي، بينما الإحالة تعني العلاقة بين اللفظ والمفهوم العام بغض النظر عن السياق الوارد فيه، مثلا (سيد المرسلين) بالإحالة هو سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، فقد وُصِفَ بهذه الصفة، بينما الإشارة تعني تأويل هذه المقصود

وتعرف معانيه في السياق اللغوي من خلال تفسيره وتحليله وتتبع سبب التسمية وغيرها من الإشارات الضمنية التي يحملها التعبير. وهذا يشير إلى ضرورة دراسة المعاني المباشرة والضمنية في النصوص والتكامل بينهما.

ب. **التعيين**: ويشير إلى أن الألفاظ أحيانا تتميز بإبهامها الشديد، بحيث لا تتضح معانيها إلا من خلال السياق التي وردت فيه، ومن ضروب التعيين لتحديد المعني عند اللغويين:

- **تعين الترادف والتضاد ومتقلبات الألفاظ:** وذلك من خلال تعرف وظيفة الكلمات ومتقلباتها من معنى وتضاد ومفرد وجمع ومشترك لفظي، وما بينها من علاقات تسهم في فهم النص.
- **تعيين الأشخاص:** وذلك من خلال إرجاع الضمائر المختلفة إلى ما تشير إليه، وذلك في بعض السياقات اللغوية التي توظيف فيها حبكة القصص.
- **تعيين الزمان والمكان:** وذلك من خلال تعرف الألفاظ والكلمات الدالة على الزمان والمكان، ومدى توظيفها في التعبير عن معنى أكبر في النص، فبدون هذين العنصرين قد يفقد القارئ بعض المعاني. وهذا يعني أن هناك إشارات تساعد القارئ على فهم النص، من مثل: الزمان والمكان وعلاقات الترادف بين توظيف هذه الألفاظ في النص، فضلا عن هذه التعينات جمعيًا من الخطوات الأولى التي يتعين على القارئ التمكن منها لفهم النص تفسيرًا وتحليلًا.

ومن خلال مبادئ النظرية الإشارية وأسسها يمكن الخروج ببعض التوجهات والإشارات التي يمكن توظيفها في بناء الاستراتيجية التدريسية هدف البحث، مثل:

- الاهتمام في أثناء دراسة النصوص القرائية بتدريب الدارسين على مستويات فهم السياق اللغوي في النصوص القرائية من خلال الاهتمام بمستويين، هما: الأول تلك المعاني المباشرة لموقع الكلمة والمتعارف عليها (الإحالة)، والثاني

تأويل المعني واستخلاص بعض المضامين والأغراض وتحديد ما وراء السطور من معان(الإشارة).

- توجيه الدارسين في أثناء دراستهم للنصوص القرائية إلى تعرف إشارات الكلمات والألفاظ من معان مباشرة وتضاد وغيرها من متقلبات الكلمات، فضلًا عن تدريبهم على استخلاص العلاقات الترادف والتضاد بين الألفاظ والتراكيب، بوصفها خطوة أساسية لفهم النص والبدء في معايشة مضمونه وأفكاره.

٢. النظرية التصورية -الذهنية.

تعد النظرية التصورية من أهم النظريات التي تدعم النظرية الإشارية السابقة، وتتلامس معها في بعض الأسس والمبادئ، فهي ترتكز في دراستها للنصوص اللغوية إلى الربط بين ما في ذهن القارئ وبين معلومات النص وأفكاره، ثم تحليليه وتفسيره واكتساب ما يتضمنه من معان وقيم (منقور عبد الجليل ، ٢٠٠٢، ٨٦)، وذلك من خلال المحفزات الذهنية أو الإشارات العقلية، مثل : الصور والكلمات الشائعة والمخططات الذهنية وخرائط الكلمات والأفكار ...إلخ تلك الإشارات التي تجعل القارئ قادرًا على التعامل مع النص فهمًا وتفسيرًا وتحليلًا (نعيمة سعدية ، ٢٠٠٩، ١-٣).

وتستند النظرية التصورية إلى عدة مبادئ، هي:(عبد المجيد حجفة،٢٠٠٠،٢٤) (يحيي عبابنة وآمنة الزعبي،٢٠٠٥،٩٥) (أحمد مختار،٢٠٠٦،٢٢٣) (عائشة عويسات،٢٠١٠،٣٤) (مصطفي الحداد،٢٠١٣،٥٦):

- **المبدأ الأول: الربط بين معلومات النص وخبرات القارئ،** حيث تركز النظرية على تلك التصورات الذهنية لدى القارئ وربطها بالنص، بهدف تحقيق أمرين: **الأول** تصحيح المعلومات التي يعرفها القارئ، و**الثاني** بناء معلومات جديدة وتكوين ثروة لغوية جديدة، وبناء اللغة ذهنيًا بشكلٍ متدرجٍ، من أجل توظيفها في مواقف إنتاج اللغة.

- **المبدأ الثاني: تجهيز المعلومات في الذاكرة وبنائها،** ويشير هذا المبدأ إلى آلية دراسة النصوص وفهمها، من خلال تقسيم معلومات النص إلى أقسام تعزز فهم كل جزئية على حدة والربط بين جميع الأجزاء في نهاية دراسة النص، بحيث يتكسب القارئ المعنى تدريجيًا ويستطيع التعبير عنه.
- **المبدأ الثالث: تعدد المعاني والأفكار الذهنية،** ويعني هذا المبدأ أن لكل نص عددًا من المعاني والأفكار المتعددة، لابد من تحديدها وتعرفها وتصنيفها، وتعرف المختلف منها والمتشابهة؛ ليخرج القارئ في النهاية بعدد من المعاني العامة والمعاني الخاصة، ولن يتأتى ذلك إلا إذا كان هناك مخطط ذهني لكافة العموميات والخصوصيات في النص؛ ومن ثم يبدأ القارئ بعتبات فهم النص من أفكار عامة ومعان مباشرة إلى المعاني الضمنية والأغراض الخفية، والكشف عن العلاقات الحاكمة لتراكيب النص ومعانيه.
- **المبدأ الرابع: التمييز بين دلالات الألفاظ المفردة والألفاظ المركبة،** ويشير هذا المبدأ إلى الاهتمام بدلالات الألفاظ ومطابقتها لما في ذهن القارئ ومدى معرفته بها؛ وصولا للمعني المناسب (الألفاظ المفردة). فضلا عن الاهتمام بالدلالات والأغراض والمعاني التي تفهم بواسطة التراكيب والجمل، وهو مستوى أعلى من الدلالات المفردة، ثم الكشف عن مدى توافق كل من دلالات الألفاظ المفردة مع دلالات الألفاظ المركبة.
- **المبدأ الخامس: الأفكار والمعاني عالم مستقل، وعالم متشعب داخل النص،** وهنا يشير المبدأ إلى أن النص وأفكاره ومعانيه لا تزال في جانب مستقل تمامًا ما لم تربط وتتوافق مع طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه الإنسان؛ ومن ثم ضرورة دراسة النص اللغوي من جانبين: مضمون النص وفهمه، ثم ربطه بالعالم الخارجي للقارئ ومدى توافقه معه.

- **المبدأ السادس: إعمال القدرات العقلية والتصورية لفهم النص،** ويؤكد هذا المبدأ أن القارئ لن يفهم ما يتضمنه النص من معلومات وإشارات ما لم يُعْمل القدرات الذهنية لديه من توقع وملاحظة وتركيز في أثناء القراءة وتدوين ملاحظات وتصنيف للمعلومات والأفكار.. إلخ وغيرها من القدرات التي تسهل عملية دراسة النص وفهمه وتفسيره.

وبدراسة المبادئ السابقة لطبيعة النظرية التصورية، يلاحظ أنها تشير إلى عدد من الأسس التي يمكن الاستفادة منها في بناء الاستراتيجية التدريسية لتنمية مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، وهذه الأسس:

- الاهتمام بتعرف معلومات الدارس السابقة عن موضوع النص بوصفه إجراءً تمهيدًا لدراسة النص وتعرف معانيه وأفكاره.
- ضرورة توجيه الاهتمام في أثناء دراسة النص إلى تدريب الدارسين على قراءته قراءة صامتة كاشفة هادفة عن المعنى العام وبعض التفاصيل الفرعية لتحديد مضمون النص وهدفه.
- الاهتمام بالأنشطة والإجراءات التي تساعد الدارسين على تقسم النص المقروء؛ لتحديد المعاني والأفكار جزءًا جزءًا ثم الربط بينهما، فيتعرف الدارس بعض المعاني ثم ينتقل إلى الأفكار العامة ثم الجزئية ثم الربط بين هذه الأجزاء في شكل علاقة تكاملية، تسهم في معايشة النص وفهمه، وتعرف غرضه ومضمونه؛ ليكتمل الفهم في ذهن الدارس.
- الاهتمام بتوجيه الدارسين إلى عمليات معالجة النصوص المقروءة، مثل: تحديد الكلمات الصعبة وكتابة بعض الملاحظات حول بعض التراكيب غير المفهومة، وملاحظة الكلمات الرئيسية في النص، وغيرها من العمليات التي تمكن الدارس

من فهم النص، ثم توجيه انتباهه نحو ربط ما تعلمه بما يوجد في المجتمع من قيم وأفكار.

٣. نظرية تكوين المعنى.

تركز هذه النظرية على تجزئة المعاني والمعلومات في النصوص اللغوية إلى مكونات فرعية، لمساعدة القارئ على تحقيق أمور ثلاثة، هي: تحديد المعاني العامة للنصوص، استخلاص العلاقات الحاكمة لبناء المعلومات وتوظيف التراكيب في النصوص، وأخيرًا استخلاص أهم المعلومات أو المعاني أو الشفرات اللغوية المميزة للنص؛ أي الفهم العميق لالتقاط غرض أو دلالة أو معلومة خاصة في النص؛ ومن ثم تستند هذه النظرية إلى تحليل اللغة إلى عناصرها من أجل فهمها وتحليلها وتكوين معان عدة (كلود جرمان ، ريمون لوبلون، ٢٠٠٥ ، ٧٨) .

إذن تستند نظرية تكوين المعنى إلى مبدأ التجزئة والتفكيك لبنى النص اللغوي، فتدرس البنية الداخلية من ألفاظ وتراكيب ومدى تعبيرها عن مقومات أكبر في النص من أفكار وأغراض، وذلك من خلال مبدأ التصنيف والتمييز، فتصنف لغة النص إلى ما هو عام وإلى ما هو خاص، وما هو رئيسي وما هو ثانوي، مع الاهتمام بالألفاظ والتراكيب والمواضع اللغوية في النص التي تؤيد ذلك، ثم تجمع كل هذا تحت ملمحٍ رئيسيٍّ وهو المعنى العام؛ وهو غاية النظرية (أحمد مختار، ٢٠٠٦، ١٢١). وهذا يشير إلى أن تكوين المعنى لدى القارئ وتحديده لابد أن يتدرج من الفرعيات إلى العمومية في شكل كلي متدرج، ثم إعمال مهارات الاستنتاج والتصنيف والتمييز بين المعلومات ومعالجتها لاستخدامها في التواصل.

ولنظرية تكوين المعنى مبادئ عدة، حددها اللغويون (أحمد مؤمن، ٢٠٠٥، ٢٤٨-٢٥٠) (عبد الفتاح البركاوي، ٢٠٠٥، ١٧٦) (نواري سعودي، ٢٠١١، ١٩٨-٢٠١)، وهي كما يلي:

- **المبدأ الأول: دراسة القيد التركيبي والقيد الدلالي للألفاظ،** ويقصد بهذا المبدأ أن دراسة المعنى وتكوينه في ذهن القارئ يكون وفقًا لقيدين: الأول التركيبي، ويعني تجميع المعاني والدلالات لتكوين معان أكبر وفقًا لمنحى تصاعديًا أو تنازليًا؛ أي أن تعرف المعاني المباشرة وتحديدها ثم تحديد الأفكار الفرعية ثم استخلاص المعنى العام أو الفكرة العامة للنص وقد يكون العكس. أما الثاني وهو القيد الدلالي، ويعني تلك الدلالات غير الشائعة في النص، تلك التي يكشف غرض الكاتب وهدفه.
- **المبدأ الثاني: تكوين المعنى مرهون بالمحددات اللغوية،** ويشير هذا المبدأ إلى أن تحليل المعنى وتكوينه يكون من خلال ثلاثة محددات تساعد القارئ على تكوين المعنى وتوظيفه تحدثًا وكتابةً، وهذه المحددات هي: **المفاتيح الرئيسية في النص** ، ويعني تلك المحددات العامة التي تحكم بناء الألفاظ والتراكيب في النص وتسهم في فهم مضمون النص اللغوي بعامة، **المفاتيح الثانوية في النص** وتعني المحددات الثانوية في النص من معلومات فرعية وتفاصيل ومفاهيم وأماكن وأزمنة وشخصيات وغيرها، **وأخيرًا المفاتيح المميزة،** وتسمى بالمحددات العميقة والتي تحتاج لدراسة وتفكر لتحديدها بدقة، فتشمل المعاني الدلالية والدقيقة وتحديد بعض الأغراض التي تكمن وراء السطور التي تميز النص عن غيره من النصوص.
- **المبدأ الثالث: التحليل وفقا لمبدأ التصنيف والإلمام،** ويعني هذا المبدأ أن تكوين المعنى واستيعابه لابد أن يسبقه تصنيف وتجميع وإلمام لكافة الملامح الأساسية له من أفكار عامة ومضامين مباشرة وكذا ما يتضمنه النص من دلالات غير مباشرة ومعان خفية، بمعنى أن تصنيف المعلومات وتمييزيها وكذا المعاني والأفكار من الأمور التي تيسر عملية تكوين المعنى وتحديده وتكامله بشكل جيد لدى القارئ.

وبدراسة طبيعة نظرية تكوين المعني ومبادئها يلاحظ وجود أساسين مهمين من أسس بناء الاستراتيجية التدريسية، وهما:

- أن تستند الاستراتيجية إلى عدد من الخطوات المتدرجة لدراسة النص وفهمه، فتبدأ بدراسة النص بتحديد العموميات من مضامين وأفكار عامة، ثم البحث عن التفاصيل والأفكار الفرعية والتمييز بينها، ثم تدريب الدارسين على قراءة النص مرة أخرى بهدف تحديد ما وراء ألفاظه وتراكيبه من دلالات ومضامين.
- أن تهتم الاستراتيجية بأنشطة التفكير التي تركز على التصنيف والتجميع والتمييز، فتوجه خطوات الاستراتيجية نحو التدريب على التمييز بين ما هو رئيسي وبين ما هو فرعي، والعلاقة بينهما، ومن ثم التمييز بين معلومات النص من حيث الأهمية وترتيبها ومدى منطقيتها، وغيرها من الإجراءات التي تساعد الدارس على تمييز المعلومات وإعادة ترتيبها وتكوينها.

٤. نظرية أفعال الكلام .

وتتبنى هذه النظرية مسلمة أن اللغة ليست للإخبار فقط ونقل المعلومات والأفكار للقارئ والمتلقي، وإنما تؤدي وظيفة مهمة أخرى وهي التأثير الاجتماعي في الآخرين، عبر ما يُعرف بالصيغ اللغوية التي تؤثر في نفس القارئ وتقنعه بما يقرأ، فضلا عن الاهتمام بمدى تأثير المعاني المباشرة وغير المباشرة على المتلقي؛ ومن ثم فإن هذه المُسَلّمة تشير إلى تلك الأساليب اللغوية التي تنقل المعنى إلى القارئ وتجعله يعايش النص ويتأثر به، ويكون هذا من خلال مواقف الأمر والنهي والمدح والذم والاعتذار والندم وغيرها من المواقف التي يتعين على القارئ أن يكتشفها في أثناء دراسته للنصوص، ومن ثم توظيفيها في إنتاجه للغة(محمد يونس، ٢٠٠٤، ٣٣-٣٥). وهذا الكلام يشير إلى الوظيفة الأسلوبية في دراسة النصوص، وأن النص كي يكتمل فهمه لابد من تعرف الأساليب التي وظفها الكاتب، ثم تحديد دلالاتها في إثراء المعنى وتكوينه في ذهن القارئ.

وقد قسم أصحاب هذه النظرية الأفعال اللغوية والتي يوظفها الكاتب في نصه، ويتعن على القارئ قراءتها وفهمها؛ بغية إيصال المعنى إلى ثلاثة أقسام، وهي (عمر بلخير ونوارة بو عباد، ٢٠١٢، ١٢٠):

- **الفعل اللفظي**: ويعني به تلك الألفاظ التي تشير إلى المعاني المقيدة والمتعارف عليها في نطاق حدود النص من ترادف وتضاد وأفكار عامة وعناوين فرعية وغيرها؛ أي تلك المعاني التي تفهم مباشرة ولها معان محددة لا تحتاج إلى سياق لغوي لتعرفها وتحديدها.
- **الفعل غير اللفظي (وهو محور نظرية أفعال الكلام)**: ويعني به تلك الألفاظ التي تعبر عن المعاني السياقية والتي قد لا يتوقعها القارئ من خلال الأساليب اللغوية وتوظيفها وفقا لأغراض محددة أرادها الكاتب من أمر واستفهام ونهي ومدح وذم ..إلخ ، وما تعبر عنه من دلالات وإيحاءات ، وهنا قسم اللغويون الفعل غير اللفظي إلى نوعين ، هما : **الأفعال الخبرية التقريرية** ، وتشمل كافة المعاني والمضامين التي تحملها التراكيب وتعبر عن خبر معين أو تقرير ما يحمل الصدق أو الكذب، والمعيار هنا مدى منطقية وقبول القارئ لهذه المعاني ومدى ارتباطها بالمجتمع. **أما النوع الثاني الأفعال الإنشائية**، ويشمل المعاني والمضامين التي تحملها التراكيب ولكنها لا تصف أو تُخبر عن أمر ما، وإنما يتوافر فيها معياران، هما: معاني مباشرة صريحة، ومعاني غير مباشرة ضمنية تنقلها الأساليب من النص إلى ذهن القارئ.
- **الفعل المترتب على النطق:** وهذا الفعل يقصد به التركيز على تلك الألفاظ المؤثرة في نفس القارئ عند النطق بها وقراءتها وفقا لمعانيها، والتي تحدث تأثيرًا واقتناعًا في نفس القارئ، ومن ثم اعتبر اللغويون أن هذا الفعل قد يكون أكثر الأفعال تأثيرًا وتوصيلًا للمعنى إلى ذهن القارئ وترسيخه وتمثله.

وبدراسة طبيعة نظرية أفعال الكلام، يلاحظ أنها تشير إلى عنصر مهم لاكتمال عملية فهم النصوص تفسيرًا وتحليلًا، وهو: أن دراسة النصوص فهمًا وتفسيرًا تستند إلى تدريب الدارسين على ثلاثة أهداف رئيسية، تتمثل في: المعاني الحرفية والضمنية، المعاني الأسلوبية، المعاني الصوتية، وهو ما سينعكس على إجراءات التدريس التي سوف تُضمن في الاستراتيجية التدريسية هدف الدراسة.

وبدراسة النظريات الأربع السابقة لتحديد المعنى ودراسته من خلال النصوص اللغوية، يلاحظ أنها:

- اتفقت أن دراسة النصوص اللغوية وتحديد معانيها ومضامينها تستند إلى خطوات تدريجية تتناسب وطبيعة مهارات الدارس، فتبدأ من البسيط إلى المركب، لتكوّن المعارف والمعاني تدريجيًا، فلابد من تعرف الأفكار والمعاني المباشرة للنص، ثم التدريج لدراسة جانب الدلالات والمضامين غير المباشرة للنص، بحيث لا يقدم أمر على أمر.
- قد شكلت محاور دراسة النص وفهمه وتفسيره، من حيث البدء بتحديد معاني النصوص وربطها بالخبرات الشخصية، ثم إعمال مهارات الذهن من استنتاج واستخلاص وتصنيف ومقارنة، وكلها عمليات شكلت محاور فهم النصوص واستيعاب معانيها وأفكارها.
- أشارت إلى أن دراسة النص وفهمه يستند إلى معان ثلاثة لابد من إكسابها تدريجيا للدراس، وهذه المعاني تتمثل في: المعاني الناتجة عن القراءة الجهرية لتراكيب النص وألفاظه، ثم المعاني الناتجة عن الوعاء اللغوي المباشرة وغير المباشرة، ثم الاهتمام ثالثا بالمعاني الناتجة عن الأساليب اللغوية في النص.
- شكلت تكاملًا وتدرجًا في حد ذاتها، فدراسة النص لابد أن تكون من منظور إشاري يركز على المعاني وتحديد الألفاظ الدالية عليها، ثم دراسة النص من منظور تصوري يركز على ربط الخبرات بالنص مع الاهتمام بالأفكار جمعيها

وتصنيفها والتمييز بينها، ثم دراسة النص من منظور تكوين المعنى والتركيز على الجانب الدلالي والضمني، ثم أخيرًا دراسة النص من منظور أسلوبيّ لغويّ يركز على دلالة الأساليب اللغوية في النص.

إذن يمكن تلخيص أهم المبادئ التي تستند إليها النظريات الأربع لدراسة النصوص وتعرف معانيها وتحديدها وإيصالها للدارس، في أبعاد أربعة يمكن أن تُلخص الخطوات الرئيسية للاستراتيجية، وهي:

- **الجانب الأول، المعاني المباشرة للنص:** ويتضمن معاني الألفاظ ومتقلباتها من تضاد وجمع وإفراد وغيرها؛ فضلا عن الاهتمام بالجانب الصوتي.
- **الجانب الثاني، العموميات والتفاصيل في النص:** ويتضمن الأفكار العامة والرئيسية وكذا التفاصيل والأفكار والمعاني الفرعية أو الثانوية التي تدعم العموميات في النص، فضلا عن التمييز بينها وتصنفيها والعمل على توظيف الخرائط الذهنية.
- **الجانب الثالث: المعاني الضمنية والدلالية لتراكيب النص:** ويتضمن كافة الدلالات والإيحاءات والأغراض الضمنية لتراكيب النص، أي استخلاص ما وراء النص والتراكيب.
- **الجانب الرابع: المعاني الأسلوبية اللغوية (الإنشائية والخبرية):** ويتضمن كافة المعاني الناتجة عن الأساليب اللغوية الإنشائية والخبرية التي وظفها الكاتب في نصه.

<u>ثانيا: طبيعة فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.</u>

تحتل القراءة مكانةً مهمةً لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، فهي مهارة رئيسية من مهارات تعلم أية لغة أجنبية، فهي تتيح مجالًا واسعًا لاكتساب المفردات والتراكيب والمعاني وتنمية مهارات التفكير والتعامل مع النص من حيث: التفسير والتحليل وإنتاج اللغة؛ ويعد الفهم القرائي هدفًا مهمًا من أهداف تعليم القراءة للناطقين

بغيرها؛ حيث يمر الدارس في أثناء تعلمه للقراءة وتحقيق مهاراتها بمراحل عدة، تبدأ بمرحلة تعرف الأنماط الصوتية، ثم تعرف دلالة الكلمات ومعانيها، ثم تعرف المعنى في النص، واستخلاصه وتوقعه، وتحديد الأفكار والأغراض (محمود الناقة ، ٢٠١٧، ١٣١) .

وقد تنوعت الأدبيات في تحديدها لطبيعة عملية فهم المقروء، ومحاولة تحديد مهاراته ومستوياته؛ ومن ثم سوف يعرض هذا المحور نقطتين، هما: مفهوم فهم المقروء، ومهاراته؛ بغية التوصل إلى تحديد إجرائي لمهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط. وتفصيل ذلك كما يلي:

١. مفهوم فهم المقروء.

تعددت الأدبيات في تحديد طبيعة فهم المقروء، من مثل (فتحي يونس، ٢٠٠٠، ٣٦٥) (رشدي طعيمة ومحمود الناقة، ٢٠٠٦، ٥٤) (سعيد لافي ، ٢٠٠٦ ، ١٢٢) (مصفطي رسلان، ٢٠٠٨، ١٣٧) (عبد العظيم صبري، ٢٠١٢، ٢٠٠) (على الحديبي ، ٢٠١٢، ٢٠٠) (خالد هلال ، ٢٠١٥، ١٦٣) (على مدكور ، ٢٠١٦، ٢٨٧) (أبو الدهب البدري ، ٢٠١٩، ٣٦٥) ، وغيرها الكثير من أدبيات الميدان ، ومعظمها لخص تعريف فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها فيما لي :

- نشاط ذهني تأملي يقوم به الدارس من أجل تفسير المادة المقروءة وتحليلها والحكم عليها.
- مجموعة العمليات والإجراءات التي يقوم بها دارس اللغة العربية للوصول إلى المعاني المتضمنة في النص وتحديد أهم الأفكار والأغراض.
- إعادة بناء المعني من خلال تفاعل العربية مع المادة المقروءة وتفسيرها وتحليلها وفقا لمستويات خمس: الفهم المباشر والاستنتاجي والناقد والتذوقي والإبداعي.

- مجموعة الإجراءات التي تهتم بالتنبؤ والاستنتاج للمعاني وتفسيرها وإعمال مهارات حل المشكلات.

وبناء على ما أوردته الأدبيات من ملامح لفهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، يمكن تحديد هذا المفهوم إجرائيا في هذا البحث بأنه : إيجاد المعنى العام للنص المقروء، وتحديد أفكاره وقيمه وأغراضه، وتعرف ما يتضمنه النص من معلومات وحقائق والتمييز بينها، وتوظيفها في مواقف لغوية عديدة.

٢. مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.

تناولت الأدبيات من بحوث ودراسات مهارات فهم المقروء، وقد تنوعت في تحديدها لهذه المهارات، فمنها ما قسم مهارات فهم المقروء إلى مستويات محددة: الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي والفهم الناقد والفهم التذوقي والفهم الإبداعي – وهذا التقسيم هو الشائع بين أكثر الأدبيات، وهناك من الأدبيات ما حدد هذه المهارات وفقًا لمعايير الأطر المرجعية في تعليم اللغات الثانية، وهناك ما صنفها وفقا لطبيعة عينة الدارسين وحاجاتهم؛ ومن ثم يعرض هذا المحور ثلاثة مصادر يستخلص منها مهارات فهم المقروء ومستوياته، وهذه المصادر:

- الأدبيات التي تناولت مهارات فهم المقروء.
- الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعليم اللغات.
- معايير أكتفل في تعليم اللغات. **وتفصيل هذه المصادر كما يلي:**

المصدر الأول: الأدبيات التي تناولت مهارات فهم المقروء.

والأدبيات هنا لها منهجان في تحديد مهارات فهم المقروء للمستوى المتوسط، الأول : تحديدها وفقًا لمستويات الفهم المتعارف عليها، والثاني: تحديدها بشكل إجمالي يضمن فهمًا عامًا للنص وللأفكار وأهم القيم والحقائق دون التركيز على مهارات التفكير العليا مثل النقد والإبداع، ومن هذه الأدبيات : (فتحي يونس ، ٢٠٠٠، ١٧٢) (محمد لطفي ،

٢٠٠٣، ٣٩-٤٠) (أبو البشر آدم ، ٢٠٠٩، ٢٠٩) (ماهر شعبان ، ٢٠٠٩، ٨٥-٨٦) (على الحديبي ، ٢٠١٢، ٢٠٨) (عبد العظيم صبري ، ٢٠١١، ٧٧) (خالد هلال ، ٢٠١٥، ١٦٨) (محمد عبد الوهاب، ٢٠١٦، ١٢) (مصطفي رسلان وآخرون ، ٢٠١٦) (محمود الناقة ، ٢٠١٧، ١٣٢) (أبو الدهب البدري، ٢٠١٩، ١٧٥) وفيما يلي عرض لهذين المنهجين:

المنهج الأول: وقد قسم مهارات فهم المقروء لمتعلمي اللغة العربية وللناطقين بغيرها إلى مستويات عدة، هي:

- **مستوى الفهم المباشر للنص،** ويشمل: تحديد معاني الكلمات، تحديد الفكرة العامة، وتحديد الأفكار الجزئية، وتحديد الترتيب الزماني والمكاني للمعلومات ..إلخ .
- **مستوى الفهم الاستنتاجي،** ويشمل: استنتاج أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، واستنتاج علاقات السبب والنتيجة، واستنتاج غرض الكاتب، واستنتاج بعض القيم والأفكار الضمنية وكذا المعاني.
- **مستوى الفهم الناقد، ويشمل:** تمييز الأفكار الثانوية من الأساسية، والتمييز بين الحقائق والآراء، وكذا التمييز بين الأفكار ومدى اتصالها بالنص المقروء، وإبداء الرأي في بعض جوانب النص من لغة وكلمات وألفاظ وعرض للأفكار وترابطها وغيرها.
- **مستوى الفهم التذوقي، ويشمل** تحديد القيم الجمالية للألفاظ والتراكيب واستخلاص قيم النص، وتحديد الحالة الشعورية أو جو النص، وتحديد الصور الأدبية والموسيقي وغيرها.
- **مستوى الفهم الإبداعي، ويشمل:** التنبؤ بالأحداث والحقائق، وابتكار عناوين جديدة للنص، واقتراح حلول جديدة للمشكلات التي وردت في النص، فضلا عن

اقتراح نهايات جديدة لقصة ما، وإعادة ترتيب أفكار النص والأحداث بشكل جديد ومغاير.

المنهج الثاني: وقد حدد مهارات فهم المقروء لدارسي العربية الناطقين بغيرها جملة واحدة؛ بحيث تتوافر مجموعة من المهارات الإجمالية لفهم النص وفهم مكوناته وبخاصة في المستوى الثاني، دون الإشارة بشكل رئيسي لمهارات النقد والإبداع المتعلقة بمستويات الفهم العليا، وهذه المهارات:

- أن يستنتج الدارس المعنى العام من النص المكتوب.
- أن يحدد معنى المفردات من السياق.
- أن يحدد معاني الجمل وتتابعها في فقرات، مع إدراك علاقات المعاني التي يربط بينها.
- أن يحدد الأفكار الجزئية والتفاصيل، وأن يستنتج العلاقات المكونة للفكرة الرئيسية .
- يميز بين الآراء والحقائق في النص المقروء، ويميز الحجج التي ساقها الكاتب في نصه.
- يرتب الأفكار الرئيسية والفرعية حسب ورودها في النص.
- يحدد عنوانًا للنص، ويحدد شخصيات القصة التي يقرؤها .
- يستخلص اتجاه الأديب نحو الشخصيات والقضايا المختلفة.
- يحدد بعض الأساليب البلاغية في النص ودلالتها.

المصدر الثاني : الإطار المرجعي الأوربي لتعلم اللغات الأجنبية .

بدراسة الإطار المرجعي يلاحظ أنه أورد عددًا من المهارات المتعلقة بمستويات الدارسين في تعلمهم للغة إلى ثلاثة مستويات رئيسية، كل مستوى يتضمن مستويين فرعيين، فالمستوى المتوسط يتضمن متوسط أول ومتوسط ثان؛ ومن ثم فإن أهم

المرجعيات أو المؤشرات التي وردت في المتوسط B1-B2 ، في مهارات تعلم القراءة للدارسين تمثلت في (الإطار المرجعي الأوربي، ٢٠١٦ ، ٨٣-٨٥) :

- فهم المحتوى الأساس للنصوص المقروءة ومناقشتها وربطها بالمجتمع، وفهم التفاصيل من معلومات وأفكار وحقائق وآراء للنصوص القرائية.
- التمييز بين الآراء والأفكار والحقائق التي وردت في النصوص، بحيث يتجاوز الدارس مستوى التعامل البسيط مع المعلومات إلى مهارات تصنيفها ومقارنها والتمييز بينها، ثم التعبير عنها.
- تحديد بعض التفاصيل المهمة؛ أي الفهم العميق للنص المكتوب، بحيث يحدد الدارس بعض المعلومات دون غيرها، وذلك في النصوص المطولة أو القصص التي تحمل قيمًا ترتبط بالمجتمع.
- تفسير الكلمات والتراكيب اللغوية داخل النصوص المركبة وإعمال السياق اللغوي، واستخلاص المعاني من سياقات عدة.
- التعامل مع الإرشادات والتوجيهات والحقائق والمعلومات، وترتيبها حسب ورودها في سياق النص القرائي.
- استنتاج الدلالات والمعاني التي تعكسها استخدامات التراكيب والأساليب اللغوية داخل النص، وما يمكن وراء النص من معانٍ وأغراضٍ ومرامٍ.

المصدر الثالث: معايير أكتفل.

حددت معايير المجلس الأمريكي لتدريس اللغات عددًا من المهارات الخاصة بالكفاءة اللغوية، حيث حُدد لكل مهارة بعض الإرشادات أو التوجهات التي تعكس أداءات لتحقيقها، وقد قُسِمت معايير أكتفل أداء الدارسين بعامة إلى: المتفوق والمتميز والمتقدم والمتوسط والمبتدئ. وتمثل هذه المستويات شكلًا هرميًا متدرجًا في اكتساب مهارات اللغة، وينقسم كل مستوى من هذه المستويات إلى تقسيمات فرعية أخرى، فكل مستوى منها ينقسم إلى المستوى الأعلى والأوسط والأدنى (Goldfield, Joel, 2010 , 1-6).

وتفسر معايير أكتفل القراءة بأنها مهارة تعتمد على تمكين الدارس من تحديد المعلومات واستنتاج العلاقات والمعاني والمضامين من المادة المكتوبة وصولًا إلى مستوى إتقان اللغة وإنتاجها والتواصل بها؛ أي تحقيق الكفاءة اللغوية التواصلية في كافة التعاملات باللغة، وتقع مهارات القراءة في المستوى المتوسط من هذه المعايير بين مهارات الفهم العام والرئيسية، وبين مهارات الفهم العليا، مثل: النقد والإبداع ، فتحتل مرحلة وسطى بينهما؛ ومن ثم تركز المعايير على المهارات الرئيسية لفهم المقروء والتفاعل معه والتي تؤهل الدارس للمستويات المتقدمة في دراسة اللغة واكتساب مهاراتها (Erwin Tschirner , 2012) (Goldfield, Joel, 2010 , 1-6) (ACTFL,2003)، وقد تمثلت هذه المهارات :

- يحدد المعلومات من نصوص بسيطة ونصوص مطولة ومركبة؛ تتضمن معلومات وحقائق وآراء، يتعين على الدارس تحديدها واستخلاص بعضها وإبداء الرأي فيها.
- يفهم مستخلصًا المعنى العام من النصوص التي يقرؤها سواء أكانت بسطة أو مطولة أو نصوص أدبية من مثل القصص والمقالات، ويربط ما تعلمه بالمجتمع الذي يعيش فيه.
- يحدد المعلومات الأساسية في النصوص التي يقرؤها، وكذا يتعرف المعلومات التفصيلية الجزئية.
- يستنتج المعاني السياقية والأهداف الضمنية من خلال مفردات النص وتراكيبه، واستعمالها في مواقف لغوية جديدة وسياقات مختلفة.
- يميز بين بعض معلومات النصوص المقروءة، بحيث يعمل مهارات التصنيف والتمييز، فيميز التتابع الزمني والمكاني، وتسلسل المعلومات، ويميز المعلومات والحقائق والآراء.

وبدراسة المصادر الثلاثة السابقة لمهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، يلاحظ ما يلي في هذه المصادر:

- أن هناك منهجيات وتوجهات في تصنيف مهارات فهم المقروء إلى مستويات خمس: فهم مباشر واستنتاجي وناقد وتذوقي وإبداعي، وأخرى تصنف وفقًا للمستوى المتقدم والمتوسط والأدنى وغيرها؛ وبدراسة المنهجيات والجمع بينها، نجد أن المستوى المتوسط يناسبه مستويات الفهم المباشر والاستنتاجي وبعض مهارات المستوى الناقد، وبالتالي يصعب تمامًا تقسيم مهارات فهم المقروء وفقًا للمستويات الخمسة وبخاصة في المستوى المتوسط، فهناك المستوى المتقدم المعنى بالمهارات العليا في الفهم .
- أن طبيعة المصادر الثلاثة بالرغم من تعدد مناهجها في تقسيم مهارات فهم المقروء وتحديدها إلا أنها جمعيا تشترك في مهارات رئيسية لفهم النص واستيعابه، بداية من تعرف المعنى العام والأفكار والمعاني والتمييز بينها واستخلاص القيم والاتجاهات والأغراض، مما يشير إلى إمكانية الاستفادة منها جميعا في وضع قائمة مبدئية بمهارات فهم المقروء.
- أن طبيعة نظريات المعنى التي قُدمت في البحث ، يمكن الاستفادة منها في تقسيم هذه المهارات والجمع بين هذه التوجهات جميعا في شكل قائمة مبدئية بمهارات فهم المقروء ومستوياته، حيث اهتمت نظريات دراسة المعنى بالنص من حيث أربعة محاور: تحديد المعاني، ثم الفهم العام للمعلومات، التدرج في دراسة ما وراء النص من قيم واتجاهات، وأخيرا دراسة أساليب المادة المكتوبة؛ والشكل التالي يوضح مناسبة النظريات الأربع لمهارات فهم المقروء وتحديد إجرائي لمستويات الفهم :

شكل (١) مخطط لتوظيف نظريات دراسة المعنى في تقسيم مهارات فهم المقروء وتحديدها

إذن الشكل السابق يوضح التكامل بين نظريات دراسة المعنى الأربع، وتلامسها مع طبيعة مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، حيث تتكامل النظريات وتتدرج في دراسة النص، وهذا ما يسعي إليه البحث في بناء الاستراتيجية التدريسية المقترحة؛ **ومن ثم يمكن تحديد مهارات فهم المقروء وفقا لما سبق في مستويات أربعة، هي:**

- **المستوى الأول: فهم معاني الكلمات والتراكيب وتحديدها،** ويشمل: تحديد المعاني المباشرة للمفردات والألفاظ ، يستخلص المعاني السياقية من النص ، تحديد العلاقات الحاكمة بين الألفاظ والتراكيب .

- **المستوى الثاني: الفهم العام والتفصيلي للمعلومات،** ويشمل : تحديد الفكرة العامة للنص المقروء، تحديد بعض التفاصيل والمعلومات داخل النص، التمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية في النص، تحديد شخصيات قصة ما، ترتيب الأفكار والمعلومات حسب وردودها في النص، التمييز بين الحقائق والآراء في النص، التمييز بين المعلومات التي تتصل بنص ما والتي لا تتصل .
- **المستوى الثالث: الفهم الضمني والدلالي لبنى النص،** ويشمل: تحديد الانفعالات والعواطف الشائعة داخل النص، تحديد دلالة التراكيب والألفاظ في النص، استنتاج غرض الكاتب من النص، استخلاص بعض القيم المتضمنة في النص.
- **المستوى الرابع : الفهم الأسلوبي لبنى النص** ، ويشمل : تحديد الأساليب اللغوية في النص (الخبرية والإنشائية) ، تحديد دلالة توظيف الأساليب اللغوية في النص .

بناء استراتيجية التدريس القائمة على نظريات دراسة المعنى لتنمية مهارات فهم المقروء لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط وتطبيقها وبيان فاعليتها.

ويعرض هذا المحور لعدة نقاط، تمثلت في: بناء الاستراتيجية، وتطبيقها واستخراج نتائجها، ووضع التوصيات والمقترحات. وتفصيل ذلك فيما يلي:

أولا: بناء الاستراتيجية التدريسية في ضوء نظريات دراسة المعنى :

يتضمن بناء الاستراتيجية الخطوات التالية:

١-تحديد مهارات فهم المقروء (أهداف الاستراتيجية المقترحة)

وقام الباحث باستخلاص هذه المهارات وتحديدها من خلال مصادر عديدة منها:

أ. الأدبيات التي تناولت طبيعة فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مثل: (فتحي يونس ، ٢٠٠٠) (أبو البشر آدم ، ٢٠٠٩) (على

الحديبي ، ٢٠١٢) (عبد العظيم صبري ، ٢٠١١) (خالد هلال ، ٢٠١٥، ١٦٨) (محمد عبد الوهاب، ٢٠١٦) (مصطفي رسلان وآخرون ، ٢٠١٦) (محمود الناقة ، ٢٠١٧) (أبو الدهب البدري، ٢٠١٩)

ب. الإطار المرجعي الأوربي لتعليم اللغات الثانية (٢٠١٦) .

ج. معايير أكتفل للكفاءة اللغوية (٢٠١٢).

د. المؤتمرات الدولية المتعلقة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حول العالم.

ه. رأي الخبراء والمختصين والمعلمين في الميدان.

وتضمنت القائمة في صورتها المبدئية سبع عشرة مهارة من مهارات فهم المقروء المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط (انظر ملحق١ قائمة مبدئية بمهارات فهم المقروء).

موضوعية المهارات.

قام الباحث بعرض قائمة المهارات على مجموعة من المحكمين وعددهم ثلاثة عشر محكمًا من مختصي المناهج وطرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وبعض المعلمين في هذا الميدان والممارسين لها لسنوات عديدة في أكثر من دولة (انظر ملحق ٢ قائمة بأسماء السادة المحكمين)، وذلك في شكل استبانة قسمت إلي أربعة أعمدة؛ حيث خُصص **العمود الأول** من اليمين للمهارات، وخصص **العمودان الثاني والثالث** لإبداء الرأي في كل مهارة، وطُلب من المحكم وضع علامة (√) في العمود الأول (مناسب) إذا وافق على المهارة، والعلامة نفسها في العمود الثالث (غير مناسب) إذا لم يوافق، أما **القسم الرابع** وهو مخصص (لتعديل الصياغة) فطلب من المحكم تعديل صياغة المهارات إذا كانت تحتاج لذلك، كما طلب من السادة المحكمين أن يضيفوا أية مهارات أخرى إذا رأوا ضرورة ذلك.

وتلخصت آراء المحكمين في: تعديل صياغة مهارة واحدة تتعلق بمهارات معاني النص وهي (استنتاج المعاني السياقية في النص) إلى (تحديد معاني المفردات من

السياق)، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات كون الصياغة الثانية أدق في المعنى والتوضيح من الأولى؛ فالمقصود هو التحديد الإجرائي للكلمة سياقيًا . وبهذا تصبح القائمة في صورتها النهائية (انظر ملحق ٣ القائمة في صورتها النهائية) .

٢-تحديد محتوى الاستراتيجية القرائية:

وُضع محتوى الاستراتيجية التدريسية من سلسلة كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتوسط بمركز الشيخ زايد - الأزهر الشريف ، **واختيرت هذه السلسلة على وجه التحديد للأسباب التالية : أولا،** كونها من أهم السلاسل في تعليم العربية للناطقين بغيرها في الميدان وأشهرها واعتمادها في أكثر من مكان، **وثانيا** : أعدها مجموعة من خبراء التخصص وأساتذته ، **وثالثا** : تشابه طبيعة عينة الدراسة- محل التطبيق- مع طبيعة الدارسين في الأزهر الشريف من حيث : العمر ودرجة الإلمام ببعض قواعد اللغة العربية في المستوى المتوسط ، فضلا عن طبيعة حفظ القرآن الكريم لهؤلاء الدارسين مما جعل هذه السلسلة دون غيرها أقرب إلى الدارسين ، **ورابعا** : تشابه بيئة الدارسين، حيث يوجد عدد كبير من الدارسين من ماليزيا وتايلاند وموريتانيا وتركيا ، مما يجعل طبيعة السلسلة وموضوعاتها قريبة من طبيعة الدارسين واهتماماتهم. **ومن ثم فهذا كله أوجد توافقًا وملاءمةً لتطبيق بعض من دروس هذه السلسلة.**

ومن ثم اختيرت ستة دروس من سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها-الأزهر الشريف، لتكوَّن محتوىً للاستراتيجية التدريسية المقترحة وتحقق التناسب والملاءمة مع طبيعة الدارسين، وهذه الدروس هي: **الحمامة والثعلب ومالك الحزين، هداية النمل وعجائب صنع الله، موريتانيا بلد المخطوطات النادرة، الثعلب والديك – نص شعريًا، قصة مَثل، دولة تركيا.** وهي أقرب الدروس لطبيعة الدارسين وديانتهم وجنسياتهم وبلادهم واهتماماتهم .

٣- خطوات الاستراتيجية التدريسية وإجراءاتها.

بُنيت الاستراتيجية التدريسية القائمة على نظريات دراسة المعنى في ضوء مجموعة الأسس التربوية المشتقة من طبيعة الإطار النظري، ومحاولة إيجاد علاقة تكامل وترابط بين نظريات دراسة المعنى وطبيعة فهم المقروء ومهاراته تأسيسًا لبناء الاستراتيجية، **وتمثلت هذه الأسس في:**

أ. تحديد مهارات فهم المقروء لدى دارسي المستوى المتوسط.

ب. تحديد الأسس والتوجهات التدريسية المستخلصة من طبيعة نظريات دراسة المعنى (انظر الأسس المستخلصة من البعد الأول في الإطار النظري عقب كل محور).

ج. ترجمة هذه الأسس والتوجهات إلى خطوات إجرائية تدريسية تعكس مبادئ نظريات دراسة المعنى وأسسها، وتتوافق مع طبيعة مهارات فهم المقروء المحددة سابقًا، بجانب تحديد بعض الإجراءات التدريسية المصاحبة بعدد من الأنشطة المنبثقة في كل خطوة من خطوات الاستراتيجية؛ تنميةً لمهارات فهم المقروء، على أن يكون قوام الخطوات والإجراءات إحالة الدارس إلى النص مرارًا وتكرارًا لدراسة المعنى وتكوينه؛ لفهم النص واستيعاب معلوماته ، وتمثلت هذه الخطوات في:

- **الخطوة الأولى: تهيئة الدارسين للنص المقروء.**
- **الخطوة الثانية: القراءة الجهرية المعبرة لتكوين المعنى العام.**
- **الخطوة الثالثة: دراسة الوعاء اللغوي للنص وتعرف معانيه.**
- **الخطوة الرابعة: القراءة الصامتة الموجهة لفهم مكونات النص (العموميات والتفاصيل).**
- **الخطوة الخامسة: دراسة المعاني الدلالية العميقة لتكون المعنى وتكامله.**
- **الخطوة السادسة: دراسة الأساليب الخبرية والإنشائية في النص.**

- **الخطوة السابعة: التقييم الذاتي لمكونات فهم النص (صحيفة التقييم).**

وتفصيل هذه الخطوات وإجراءاتها كما يلي:

الخطوة الأولى: تهيئة الدارسين للنص المقروء.

يقوم المعلم بتهيئة الدارسين للتعايش مع النص القرائي والاقتراب منه، ومحاولة البدء في دراسة مكوناته من معانٍ وأفكارٍ ومعلومات وقيم، وذلك من خلال:

١. يوظف المعلم عددًا من الصور والفيديوهات أو القصص المعروفة والمشهورة كي يساعد الدارسين على استدعاء خبراتهم السابقة ويجذبهم نحو قضية النص، وقد يوظف عددًا من الفيديوهات المرئية للموضوع الذي يعالجه النص القرائي قبل الشروع في دراسة مكونات النص وفهمه واستيعابه، ثم يطرح عليهم عددًا من الأسئلة حول وسيلة التهيئة، من مثل: عمَ تعبر الصور السابقة؟ وماذا تفهمون منها؟ من يحكي لنا مخلصًا للفيديو الذي شاهده؟ وغيرها من الأسئلة التي تشجع الدارسين على المناقشة والتحدث حول مضمون وسائل التهيئة المستخدمة في النص.

٢. يناقش المعلم الدارسين فيما تعبر عن الوسائل السابقة محاولًا مساعدتهم على توظيف خبراتهم الشخصية أو المعرفية، وهنا قد يوظف أنشطة ماذا تعرف عن كذا؟ ماذا تحب أن تعرف؟ بحيث يدير حوارًا ليجعل الدارسين يشعرون بأهمية النص القرائي، ويثير فضولهم نحو ما سيتضمنه من معلومات وأفكار؛ تمهيدًا لدراسته وفهمه واستيعابه.

(وهنا يكون قد حقق المعلم بعضًا من ملامح النظرية التصورية التي تهتم بمحاولة دراسة عددًا من العوامل التي تساعد على تهيئة النص واستدعاء الخبرات السابقة لدى الدارسين في التعامل مع النص)

الخطوة الثانية: القراءة الجهرية المعبرة لتكوين المعنى العام.

تعد القراءة الجهرية من المفاتيح اللغوية الرئيسية في جذب الدارسين نحو دراسة النص وفهم معانيه وأفكاره، بعد ربط خبراتهم السابقة بالنص وتهيئتهم لدراسته، وهنا

تتجه القراءة الجهرية نحو التركيز على الألفاظ والتراكيب المفتاحية التي من شأنها إرسال إشارة إلى ذهن الدارس نحو المعنى أو القضية أو الفكرة التي يدور حولها النص، ويتحقق ذلك من خلال الإجراءات التالية:

١. **يقدم المعلم نموذجًا لقراءة النص قراءة جهرية يحتذى به؛** ليدرب الدارسين على التقاط بعض المعاني من خلال استماعهم للقراءة الجهرية المعبرة، على أن يركز الدارسون في أثناء القراءة الجهرية على الربط بين المعنى والتراكيب والمفردات المقروءة في النص ، بحيث يشد المعلم انتباههم في أثناء النطق إلى المعنى، فلا ينصرفون إلى النطق دون المعنى، وهنا يفضل أن تكون القراءة في فقرات متتابعة لمحاولة التقاط المعنى بشكل مستمر، وقد يُسمعهم النص مسجلًا ويعرضه على الدارسين ويكلفهم بسماعه مرة أخرى وملاحظة النص قبل دراستهم للنص مع تكليفهم بتحديد المعاني التي تعرفوها في النص .

٢. **يختار المعلم دارسًا ممنْ يثق في قراءتهم ويجعله يقرأ مرة ثانية أمام زملائه، ويتابعه المعلم والدارسون معًا:** وفي هذه المرة يطلب منهم الإجابة عن بعض الأسئلة في أثناء قراءة زميلهم ومتابعته، من مثل:

- ماذا تفهمون من قراءة زميلكم؟ ما الفكرة التي يدور حولها النص؟ ما المعنى الذي وصل إليكم من قراءة زميلكم؟ أي منكم يستطيع أن يحدثنا في جملٍ مفيدة ومعبرة عن المعاني التي فهمها؟ وقد يحدد لهم عددًا من التراكيب والجمل المفتاحية في أثناء القراءة، ويطلب منهم تفسير قراءة زميلهم أو بم توحي لهم؟ وغيرها من الأسئلة التي تعينهم على الاقتراب من النص ومعايشته.

يقوم المعلم بنقاش مع الدارسين حول أهم المعاني التي تعرفوها أو حددوها في النص، وبعض المعلومات والأفكار التي التقطوها في أثناء القراءة؛ تمهيدًا لدراسة النص فهمًا وتفسيرًا، وقد يجعلهم يدونون هذه المعلومات والأفكار على السبورة أو في دفاترهم للمقارنة بينها وبين ما سيدرسونه لاحقًا لمكونات النص.

(هنا يكون المعلم قد وظف بعضًا من ملامح نظريات دراسة المعنى، حيث ساعد الدارسين على تحرى بعضًا من المعاني والأفكار من خلال القراءة الجهرية والتي أكدتها نظرية أفعال الكلام من إعمال للجانب الشفهي الصوتي لتكوين المعنى، فضلا عن الاهتمام بالبحث عن الفكرة العامة والتقاطها وأهم المفاتيح النصية التي تعين على فهم النص ودراسته وهذا ما أكدته النظرية التصورية).

الخطوة الثالثة: دراسة الوعاء اللغوى للنص وتعرف معانيه.

وهذه الخطوة ترتكز إلى دراسة المعاني المتعلقة بالمفردات والكلمات المباشرة، أي تحديد المعاني الحرفية للكلمات التي لا تحتاج إلى تأويل أو دلالات، بل تكون معانيها واضحة ومحددة؛ تمهيدا لدراسة النص وتحديد فكرته وقضيته الرئيسية، والتركيز على التفاصيل والمعلومات الفرعية، ويتحقق ذلك من خلال:

١. **توجيه الدارسين إلى قراءة النص قراءة صامتة هادفة من أجل :** تدوين بعض الملاحظات أو تحديد بعض المواضع التي يجد الدارسون فيها صعوبة في تحديد معانيها، فيحددون الكلمات أو الألفاظ بوضع خط تحتها، أو وضعها في خريطة المفردات التي تتضمن المفردة ومعناها ووضعها في جملة مفيدة، بحيث يحيلهم المعلم إلى النص كي يحددوا المعاني المقصودة دون إحالتهم إلى القاموس اللغوي في بداية تعرف معاني الألفاظ والكلمات، وقد يوظف هنا العمل الثنائي لكل دارسين معًا في تحديد المعاني، ثم مناقشتها معًا للتوصل إلى المعنى المحدد، وقد يطرح عليهم الأسئلة التالية مختارًا الألفاظ والتراكيب: ما معني هذه المفردات؟ ما مفرد الألفاظ التالية؟ وما جمع الكلمات التالية؟ هل تعرفون معنى الجملة التالية؟ ما الكلمات التي تدل على المفرد والتي تدل على الجمع؟ وغيرها من الأسئلة التي لا تدع مجالًا للدارس لغياب معنى معين داخل النص. ثم يناقش المعلم الدارسين في هذه المعاني ويحاورهم لتحديدها بدقة تمهيدًا لتكون معنى أكبر وهو الأفكار والقيم المتضمنة في النص.

٢. **ينقل المعلم الدارسين إلى مستوى مغاير للألفاظ ودراستها وذلك بتوجيههم إلى** تحديد معاني الكلمات من خلال سياقات لغوية متعددة وكذا تحديد المشترك اللفظي بين تراكيب الوعاء اللغوي للنص، فيوظف أسئلة من مثل: ما المعنى المراد من السياق التالي؟ ميز المعنى المناسب للكلمات التالية؟ ما الكلمات التي تتشابه في المعنى مما يلي؟ ضع كل كلمتين بينهما تضاد في الجدول التالي؟ وغيرها من الأسئلة التي تساعد الدارسين على تحديد المعاني السياقة وتعرف العلاقات التي تحكم الكلمات والألفاظ في النص.

ثم يناقش المعلم الدارسين في إجابات الأسئلة السابقة، مصححًا الإجابات الخطأ، موجهًا الدارسين وفق مجموعات لعمل خريطة مفردات كاملة للنص لتوظيفها في فهم مكونات النص الأخرى.

(هنا يكون المعلم قد حقق مبادئ النظري الإشارية في دراسة المعنى كاملًا، من خلال تحديد الرمز ومدلوله، والبحث عن المعاني في المستوى المباشر للنص، وتدريب الدارسين على البحث عن متقلبات الكلمات والألفاظ من معنى ومفرد وجمع وتضاد، والبحث عن المعاني الجزئية والبسيطة والعلاقات التي تحكم معاني النص، وهذا أيضا من إشارات النظرية التصورية)

الخطوة الرابعة: القراءة الصامتة الموجهة لفهم مكونات النص (العموميات والتفاصيل).

ويندمج الدارس في هذه الخطوة بشكلٍ كبيرٍ في دراسة مكونات النص، فيمارس عدة مهارات عقلية تمكنه من فهم مكونات النص ومعلوماته وتصنيفها، فيلاحظ ويفسر ويحلل ويصنف ويميز؛ باحثًا عن الأفكار والمعاني الكلية والجزئية المكونة لهيكل النص، ويقوم المعلم هنا بالخطوات التالية:

١. **يوجه الدارسين إلى قراءة النص قراءة صامتة هادفة لتحديد فكرة النص أو المعنى العام منه**، من خلال إجابة بعض الأسئلة المدونة أمامهم، ويقسمهم إلى مجموعات،

بحيث تجيب كل مجموعة عن الأسئلة، ويدير المعلم نقاشًا بين كافات الإجابات ويصححها ليصل مع الدارسين إلى الإجابة المحددة، وهذه الأسئلة من مثل: ما الفكرة التي يمكن أن تلخص موضوع النص؟ ماذا فهمتم من النص؟ دوَّنوا جملة واحدة لإجابة السؤال، أو عم يتحدث النص؟ ما الموضوع العام الذي يمكن أن نضعه لهذا النص ويرتبط ارتباطا مباشرة بعنوانه؟

ثم يناقش المعلم كافة الإجابات ويترك فرصة للدارسين لعرض ما توصلوا إليه، وقد يحيلهم إلى ما حددوه سابقًا في القراءة الجهرية من أفكارٍ ومعانٍ للاستفادة منها، كي يحددوا في النهاية فكرة النص الرئيسية أو قضيته أو مضمونه العام.

٢. **ينقل المعلم الدارسين إلى مستوى أعمق في دراسة النص المقروء، فيوجههم إلى نوع آخر من القراءة وهي القراءة البحثية الاستكشافية عن دقائق المعلومات والأفكار والتفاصيل،** فيقسمهم إلى مجموعة ويضع أمام كل مجموعة عددًا من الأسئلة التي يجيبون عنها، بحيث يدربهم على التصورات الذهنية للأفكار وإيجاد الروابط بينها ومحاولة تكامل الفكرة والمعنى معًا في أذهانهم في أثناء دراسة النص وتعرف تفاصيله الدقيقة، وذلك من خلال:

أ. يوجه المعلم الدارسين إلى قراءة كل فقرة من فقرات النص وتدوين المعنى العام منها أو الفكرة التي تدور حولها في جمل بسيطة مفيدة، على أن تقوم كل مجموعة بعرض الأفكار الفرعية التي تعبر عنها كل فقرة في النص، وقد يضع أمامهم بعض الأسئلة من مثل: عم تعبر هذه الفقرة؟ ماذا تفهمون من كل فقرة؟ ما الفكرة التي تتحدث عنها الفقرات؟ ثم يناقش المعلم الدارسين في إجاباتهم حتى يصل معهم إلى تحديد للأفكار الفرعية للنص والتي تعبر عن الفكرة العامة.

ب. يشد المعلم انتباه الدارسين إلى ضرورة تنظيم المعلومات في شكل يتناسب وطبيعة الذهن وعملياته، من خلال تصميم خريطة ذهنية للأفكار، تضمن الفكرة العامة وما

يندرج تحتها من أفكار فرعية، على أن تعرض كل مجموعة الخريطة المكلفة بتصميمها.

٣. **يوجه المعلم الدارسين إلى قراءة النص مرة ثانية بغرض آخر أكثر عمقًا ودراسة لمعلومات النص، والهدف هنا البحث عن معلومات محددة أو تفاصيل معينة:**

أ. يضع المعلم أمام الدارسين عددًا من الأسئلة تربطهم بقراءة النص والالتزام بإجاباتها، **من مثل**: أسئلة عن تحديد صفة معينة لشخصية ما، البحث عن بعض الحقائق والمعلومات، تحديد بعض المعلومات التي وردت على لسان المؤلف، تحديد بعض الأدلة والبراهين الواردة في النص. إلخ تلك الأسئلة التي تتطلب قراءة مركزة وعميقة للنص.

ب. يناقش الدارسين في إجابات الأسئلة السابقة، وقد يحليهم أكثر من مرة إلى قراءة النص والبحث عن الإجابة المطلوبة، حتى يستقر مع الدارسين على المعلومات المطلوبة والإجابات الصحيحة.

٤. **يساعد المعلم الدارسين بعد تعرفهم لأفكار النص ومعلوماته الفرعية، على تنشيط الذهن من خلال مهارات التصنيف والتمييز بين المعلومات التي حددوها مسبقًا**، فيوجههم نحو التمييز بين المعلومات أو الأفكار التي وردت في النص والتي لم ترد، وبين المعلومات التي تعبر عن رأي والمعبرة عن حقيقة، وكذا التراكيب المعبرة عن الخيال ..إلخ الأسئلة المعبرة عن التمييز بين المعلومات وتحليلها والتدقيق في ثنايا النص، **وسبيل المعلم هنا** :

أ- يقدم المعلم نموذجًا لمهارات التمييز بين المعلومات، فيضع أمامهم معلومتين ويطرح عليهما بعض الأسئلة، مثل: أية معلومة وردت في النص؟ وقد يطرح بعض الشخصيات أو التصرفات أو المعاني وغيرها ويطلب منهم تحديد الشيء الوارد في النص، أو يسأل مثلا: أية معلومة لم ترد في النص؟ أو الشخصيات التالية لم يتحدث عنها الكاتب؟ وغيرها من الأسئلة، وقد يوظف المعلم أسلوب طرح البدائل لتيسير

عملية الفهم لدى الدارسين، ويناقشهم في ذلك حتى يوضح لهم كيفية التمييز بين المعلومات وتحليلها وتصنيفها.

ب- يوجه المعلم الدارسين وفقًا للعمل الجماعي لتنفيذ ما يلي:

- ترتيب المعلومات والأفكار وفقًا لورودها في النص (ويطرح المعلم عددًا من المعلومات بشكل عشوائي ويترك لهم الترتيب الصحيح).
- تمييز المعلومات والأفكار التي لم ترد في النص أو الشخصيات التي لم ترد في النص حتى يكتمل فهم النص (وهنا يطرح المعلم معلومة أو فكرة واحدة غير موجودة في النص وسط عددًا من معلومات النص ويترك لهم فرصة التمييز والتحديد).
- تمييز التراكيب الدالة على الخيال والدالة على الحقيقة (وهنا يطرح المعلم عددًا من التراكيب أو يوجههم نحو بعض الفقرات التي تتضمن ذلك).

ج- يناقش المعلم الدارسين حول هذه التكليفات ويصحح الإجابات ويحليهم إلى النص مرارًا وتكرارًا لتركيز عملية الفهم وتكوين المعنى بشكل صحيح، ثم تعرض كل مجموعة ما توصلوا إليه ليتأكد المعلم من فهم الدارسين للنص ومكوناته والتمييز بين معلوماته، وقد يلخص الدارسون ما توصلوا إليه مع المعلم في شكل خرائط ذهنية أو جداول لتنظيم المعلومات.

(هنا يكون المعلم قد وظف عددًا من ملامح النظرية التصويرية من فهم عموميات النص وتفاصيله، فضلًا عن تجهيز المعلومات في ذهن الدارس وفهما تدريجيًا وتكاملها، وتدريب الدارسين على مهارات التمييز والتصنيف والتحليل لمعلومات النص)

<u>الخطوة الخامسة: دراسة المعاني الدلالية العميقة لتكون المعنى وتكامله.</u>

يقوم المعلم في هذه الخطوة بتوجيه الدارسين نحو دراسة مستوى أكثر عمقًا للمعاني والدلالات في النص، كي يكتمل فهم النص المباشر والضمني، حيث يوجههم نحو دراسة المعاني الدلالية الضمنية لتكوين الفهم العام واكتماله، وذلك من خلال الإجراءات التالية:

١. توجيه الدارسين لوضع مجموعة من التخمينات الذهنية والتصورات حول دلالات استخدام بعض التراكيب والكلمات في النص، وذلك بهدف أمرين: الأول تحديد بعض الحالات والانفعالات الشخصية التي تعبر عنها هذه التراكيب، والثاني: تحديد الدلالة والمعنى الضمني والمقصود من وراء توظيف هذه التراكيب أو ما يسمى بغرض الكاتب، وسبيل المعلم هنا: تدوين عدد من الأسئلة التي تخاطب الجانب الذهني والعقلي لدى الدارسين، من مثل:

- ماذا يعني الكاتب من قوله كذا؟ بم توحي كلمة أو تركيب كذا؟ ما المعنى الذي يريد الكاتب أن يطرحه على القارئ من قوله كذا؟ بم تصف حالة الكاتب في قوله كذا؟ هل كان حزينًا أم مسرورًا أم ماذا؟
- ما السلوك الذي يريده الكاتب من قوله كذا؟ ما القيمة التي يريد الكاتب أن يضعها أمام المجتمع والقارئ؟

٢. يناقش المعلم الدارسين في إجابات هذه الأسئلة، وقد يقدم نموذجًا لهم، ويحدد لهم بدائل تعبر عن مجموعة من الدلالات والمعاني والإيحاءات والمشاعر وغيرها، ويدربهم على ذلك ويوضح لهم كيفية تحديد هذه الإجابات ويترك لهم بقية المعالجة اللغوية لتراكيب النص وجمله.

(ومن خلال ما سبق يكون المعلم قد وظف بعضًا من ملامح النظرية التصورية ونظرية تكوين المعنى من تحديد للدلالات والانفعالات وكذا استنتاج المعاني المضنية وبعض القيم الضمنية التي تكمن وراء المعلومات).

<u>الخطوة السادسة: دراسة الأساليب الخبرية والإنشائية في النص.</u>

وتعد هذه الخطوة آخر خطوات دراسة النص وتعرف مكوناته؛ حيث يقوم المعلم بتوجيه الدارسين نحو تحرى الأساليب التي وظفها الكاتب في النص ليعبر عن فكرته وآرائه، وهنا ووفقًا لمستوى الدارسين يركز المعلم على تمييز الأساليب الإنشائية والخبرية وتحديد دلالاتها، وذلك من خلال:

١. يقدم المعلم للدارسين نموذجًا من النص يوضح فيه الفرق بين الأسلوب الإنشائي بأنواعه والأسلوب الخبري، مدعمًا بأمثلة من النص ومن خبرات الدارسين قياسًا، ثم يتركهم في مجموعات تعاونية لتحديد عدد من الأساليب التي وظفها الكاتب في النص، ويطرح عليهم بدائل التوضيح مثلا: هل هذا الأسلوب يعبر عن استفهام أم نفي أم أمر أم تعجب أم أسلوب نداء؟ وقد يخطط لأنشطة متعددة لهذا الأمر تيسرًا لفهم نوع الأسلوب وتحديده في النص.

٢. يناقش المعلم الدارسين في الخطوة السابقة، مركزًا على دلالة الأساليب وتوظيفها، ويوجه نحو استخدام كل أسلوب هل استخدم للاستفهام أم للحصول على معلومة محددة أم للتهديد أم الدعاء؟ وغيرها من الأغراض، أم لتقرير حقيقة ما وتوصيل عددًا من المعلومات وغيره من الأغراض والدلالات المرتبطة بالمعنى في النص، مع التعديل والتصحيح للدارسين، وقد يوظف مجموعة من الأشكال الكتابة في شكل جداول أو تنظيم لأشكال لتصنيف الأساليب ودلالاتها في النص.

(ومن خلال ما سبق يكون المعلم قد وظف بعضًا ملامح نظرية أفعال الكلام من خلال مساعدة الدارسين على تحديد الأساليب الخبرية والإنشائية وتعرف دلالاتهما في النص).

الخطوة السابعة: التقييم الذاتي لمكونات فهم النص (صحيفة التقييم).

ويقوم المعلم هنا بتوجيه كافة الدارسين إلى تقييم مدى فهمهم للنص ومعانيه وأفكاره تقييمًا ذاتيًا، وذلك من خلال صحيفة تقييم ذاتية ليتعرف الدارسون مدى فهمهم للنص وما الصعوبات التي لا تزال لديهم وتحتاج لمعالجتها في دروس القراءة اللاحقة ومحاولة التركيز عليها في دراسة نصوص أخرى؟ وذلك من خلال الصحيفة التالية:

مكونات فهم النص وعناصره	نعم أولا	ذكر الدليل والمطلوب
- هل حددت معاني الكلمات في النص ؟		
- هل استخلصت الفكرة العامة للنص؟		
- هل حددت الأفكار الفرعية؟		
- هل حددت عددا من المعلومات والتفاصيل حول فكرة النص أو شخصياتها؟		
- هل ميزت بين الحقيقة والآراء الشخصية في النص؟		
هل ميزت بين المعلومات الحقيقة والخيال في النص؟		
- هل استخلصت بعض الدلالات والإيحاءات لتراكيب النص.		
- هل استنتجت هدف الكاتب من النص؟		
- هل حددت القيم المتضمنة في النص؟		
- هل ميزت الأساليب اللغوية في النص الإنشائية والخبرية؟		
- هل هناك صعوبات تواجهك بعد الانتهاء من دراسة النص؟		

شكل (٢) صحيفة تقييم ذاتية لمهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط

<u>وبعد عرض خطوات الاستراتيجية التدريسية وإجراءاتها في تنمية مهارات فهم المقروء لدى دراسي اللغة العربية في المستوى المتوسط ، يمكن إجمال الخطوات الرئيسية لهذه الاستراتيجية في:</u>

- تهيئة الدارسين لدراسة النص القرائي وتشجيعهم على الحوار والمناقشة وتوظيف الخبرات السابقة لمعايشة النص والاقتراب منه.
- قراءة النص قراءة جهرية معبرة عن معانيه وأفكاره، لمساعدة الدارس على تكوين معنى عام أو فكرة عن قضية النص ومضمونه.
- تحديد معاني الوعاء اللغوي للنص، وتعرف متقلبات الألفاظ والتراكيب (المعنى والتضاد والمفرد والجمع والمشترك اللفظي ..إلخ) تمهيدًا لدراسة النص وتحديد أفكاره ومضامينه .

- القراءة الموجهة للكشف عن أفكار النص العام ومضامينه، والبحث عن تفاصيله ومعلومات الجزئية، والقراءة الدقيقة لتحديد معلومات بعينها.
- القراءة الواعية للتمييز بين معلومات النص وترتيبها، وتصنيفها والتمييز بينها.
- دراسة النص دراسة دلالية لاكتمال المعنى واستيعابه؛ وذلك من خلال استنتاج المعاني الضمنية والدلالات والإيحاءات؛ أي إعمال مهارات ما وراء النص.
- دراسة الأساليب الخبرية والإنشائية وتعرف دلالتها في تكوين المعنى واكتمال الأفكار وفهمها.
- التقييم الذاتي للدارس من خلال صحيفة يسجل فيها ما تعلمه وما يحتاج أن يتعلمه أو ما يقابله من صعوبات بعد دراسة النص والانتهاء من معايشته والتفاعل معه.

٤. تقويم الاستراتيجية التدريسية القائمة على نظريات دراسة المعنى لتنمية مهارات فهم المقروء لدى دراسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.

يتمثل تقويم الاستراتيجية التدريسية في **اختبار مهارات فهم المقروء لدى دراسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط:**

لما كان البحث يستهدف بناء استراتيجية تدريسية لتنمية مهارات فهم المقروء في ضوء نظريات دراسة المعنى، فإن الأمر يتطلب أداة تقويم تحدد مستوى تمكن دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط من هذه المهارات؛ ومن ثم التأكد من فاعليتها قبل تطبيقها وبعدها، ولبناء الاختبار قام الباحث بدراسة الأدبيات التي تناولت بناء اختبارات لقياس مهارات فهم المقروء لدى دراسي العربية الناطقين بغيرها ، ومن هذه الأدبيات: (رشدي طعيمة ومحمد علاء، ٢٠٠٦) (أبو البشر آدم ، ٢٠٠٩، ٢٠٩) (على الحديبي ، ٢٠١٢، ٢٠٨) (نادية العساف وختام الوزان ، ٢٠١٤، ١٧٧-١٧٩)، وتبين من خلالها مجموعة من الأسس يمكن تصميم اختبار لهذه الفئة، وهي:

- **أن يكون غلاف الاختبار،** ذات شكل محدد فتحتوي على (اسم الطالب ونوع الاختبار والمؤسسة التي ينتمي إليها الدارس، والعلامة الكلية والجنسية والمستوى الذي يدرسه المتعلم) وغيرها من البيانات المعروفة في تصميم الاختبارات من مثل: الوقت والدرجة والتعليمات...إلخ.
- **أن يكون محتوى الاختبار:** متضمنًا لعدد من النصوص القرائية الشائعة والمعروفة بين الدارسين، سواء لكتاب معروفين أو نصوص لبعض الدول الإسلامية أو التي يعيش فيها الدارسين، وأن تكون من النصوص التي لم يدرسها المتعلم قبل ذلك، ويوظف بعض الصور في عرض محتوى الاختبار.
- **أن تكون أسئلة الاختبار:** ذات طابع واضح ومباشر في الاستجابة المطلوبة، وأن تتنوع الأسئلة وتتعدد في صياغاتها وأشكالها اللغوية، وأن تكون دائمًا بصيغة الإثبات وعدم توظيف أسئلة النفي قد الإمكان، وأن تعالج المستوى الضمني للمعلومات وعدم التركيز على المستوى المباشر منعًا للحفظ لدى الدارس، فضلًا عن مراعاة عنصر التخمين لدى الدارسين في الأسئلة الموضوعية.

وبعد تحديد هذه الأمور -التي أخذها الباحث في الاعتبار عند بناء الاختبار -يمكن عرض خطوات بناء الاختبار كما يلي :

- **محتوى الاختبار:** اختيرت ثلاثة نصوص متنوعة، شعر وقصة ونص قرائي، وهي: نص الأزهر الشريف، وقصة من أجل قطرة ماء، ونص المستقبل؛ وهي نصوص أقرب لمستوى الدارسين ولكتّاب مشهورين.
- **مواصفات أسئلة الاختبار ودرجاتها:** تضمن الاختبار أنواعا متعددة من الأسئلة الموضوعية من مثل الاختيار من متعدد والإكمال ..إلخ وبعض من الأسئلة المقالية، وقد خُصص لكل مهارة من مهارات فهم المقروء في المستويات الأربعة سؤالان فيما عدا بعض المهارات، وهي : المهارة الأولى من المستوى الأول (تحديد المعاني المباشرة للمفردات والألفاظ) فقد وضع لها ستة أسئلة لتشعب المعاني

وكثرتها داخل أي نص قرائي، وكذا المهارة الأولى من المستوى الأخير من مستويات الفهم (تحديد الأساليب الخبرية والإنشائية في النص) ، فقد وضع لها أربعة أسئلة نظرًا لتنوع الأساليب الإنشائية ما بين نداء واستفهام وتعجب. إلخ. وبالتالي تكون الاختبار من أربعين سؤالًا، وخُصص لكل سؤال درجة واحدة لتكون درجات الاختبار النهائية أربعين درجة (انظر ملحق ٤ اختبار فهم المقروء في صورته المبدئية).

جدول(١) لعرض المواصفات والأوزان النسبية لمهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط

مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط	عدد المفردات	الوزن النسبي لكل مهارة	توزيع المهارات على أسئلة الاختبار
المستوى الأول : مهارات فهم معاني الكلمات والتراكيب وتحديدها .			
- تحديد المعاني المباشرة للمفردات والألفاظ.	٦	١٥٪	السؤال : الأول والثاني والثالث عشر والرابع عشر والسادس والعشرون والسابع والعشرون
- تحديد معاني الكلمات من خلال السياق .	٢	٥٪	السؤالان : الثالث والثامن والعشرون .
- تحديد العلاقات الحاكمة بين الألفاظ (ترادف وتضاد)	٢	٥٪	السؤالان : الرابع والخامس عشر .
المستوى الثاني : مهارات الفهم العام والتفصيلي لمعلومات النص			
- تحديد الفكرة العامة للنص المقروء .	٢	٥٪	السؤالان : الخامس والسادس عشر
- تحديد بعض التفاصيل والمعلومات داخل النص .	٢	٥٪	السؤالان : السادس والسابع عشر
- تحديد الشخصيات الواردة في القصة .	٢	٥٪	السؤالان : الثامن عشر والتاسع والعشرون
- ترتيب الأفكار والمعلومات حسب ورودها في النص .	٢	٥٪	السؤالان : السابع / والسؤال الثلاثون
- التمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية في النص .	٢	٥٪	السؤالان : الثامن ، والواحد والثلاثون
- التمييز بين الحقائق والآراء في النص .	٢	٥٪	السؤالان : التاسع ، والثاني والثلاثون

مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط	عدد المفردات	الوزن النسبي لكل مهارة	توزيع المهارات على أسئلة الاختبار
- التمييز بين الحقائق والخيال في النص .	٢	٥٪	السؤالان : العاشر ، والثالث والثلاثون
- التمييز بين المعلومات التي تتصل بالنص والتي لا تتصل .	٢	٥٪	السؤالان : الحادي عشر ، والتاسع عشر
المستوى الثالث : مهارات الفهم الضمني والدلالي لبنى النص :			
- تحديد الانفعالات والعواطف الشائعة في النص	٢	٥٪	السؤالان : الرابع والثلاثون ، والسادس والثلاثون .
- تحديد دلالة التراكيب والألفاظ في النص.	٢	٥٪	السؤالان : الثاني عشر ، والعشرون
- استنتاج غرض الكاتب من النص .	٢	٥٪	السؤالان : الواحد والعشرون ، والخامس والثلاثون .
- استخلاص بعض القيم المتضمنة في النص.	٢	٥٪	السؤالان : الثاني والعشرون ، والخامس والثلاثون
المستوى الرابع : مهارات الفهم الأسلوبي لبنى النص .			
- تحديد الأساليب اللغوية في النص (الخبرية والإنشائية) .	٤	١٠٪	السؤال : الثالث والعشرون ، والخامس والعشرون، والثامن والثلاثون ، والتاسع والثلاثون
- تحديد دلالة توظيف الأساليب اللغوية في النص	٢	٥٪	السؤالان : الرابع والثلاثون ، والأربعون .
المجموع	**٤٠ مفردة**	**١٠٠**	**أربعون سؤالا**

- **تعليمات الاختبار ومفتاح تصحيحه:**

ويقصد بها مجموعة الإرشادات والتوجهات التي تساعد المعلم على تطبيق الاختبار بدقة، وتوجه الدارسين إلى كيفية الإجابة، وتتمثل فيما يلي:

- قراءة النصوص قراءة صامتة قبل البدء في إجابة الأسئلة.
- قراءة أسئلة النصوص بشكل كامل قبل البدء في الإجابة
- الانتهاء من إجابة أسئلة كل نص على حدة، ثم البدء في الذي يليه.
- وقد أُقترِحَ مفتاح تصحيح لأسئلة الاختبار يحدد الإجابة الصحيحة للأسئلة، كما يوضح توزيع الدرجات (انظر ملحق ٥ مفتاح تصحيح الاختبار).

- **موضوعية الاختبار:**

- **صدق الاختبار:**

أجمعت الأدبيات التربوية أن تحقيق صدق الاختبار عندما يقيس ما وُضِع من أجله، ومن ثم تحقيقه للمهارات والأهداف التي صِيغ من أجلها (ديوبولد فان دالين، ٤١٠، ٢٠٠٣)، ومن خلال استعراض جدول مواصفات الاختبار السابق يتضح أنه تضمن جميع المهارات؛ ومن ثم يكون صادقًا من حيث المحتوى، وللتحقق من صدقه عُرض على مجموعة من مختصي المناهج وطرق تدريس اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها، وبعض معلمي العربية للناطقين بغيرها في بعض الدول (انظر ملحق ٢ قائمة بأسماء السادة المحكمين على الاختبار)، وطلب منهم إبداء الرأي في مدى : اتساق أسئلة الاختبار مع مهارات فهم المقروء ، ومدى ملاءمة صياغة الأسئلة واتساق البدائل المطروحة ، وسلامة ووضوح تعليمات الاختبار.

وأقر المحكمون بمناسبة أسئلة الاختبار ومدى اتساقها ومناسبتها لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، مع الاهتمام بتعديل صياغة بعض البدائل في الأسئلة للوضوح والسهولة، وقد قام الباحث بتعديل صياغة ما أشار إليه المحكمون، وبالتالي أصبح الاختبار في صورته النهائية ولم يجر أية تعديلات على مفتاح تصحيح اختيار. (انظر ملحق ٦ اختبار مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في صورته النهائية).

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار وتحديد مستوى الدارسين قبليا:**

بعد إجراء التعديلات السابقة للاختبار طُبق استطلاعيا بهدف: تحديد أية صعوبات قد تواجه الدارسين في أثناء تطبيق الاختبار، وتحديد الزمن المتوقع للإجابة عن الاختبار، فضلا عن حساب معامل ثباته.

واختيرت عينة البحث لإجراء التجربة الاستطلاعية من مركز تعليم العربية للناطقين بغيرها في المركز الثقافي الإسلامي القطري، وكان عدد الدارسين ستة عشر

دارسًا، وذلك يوم الثلاثاء الموافق ٢١ مايو ٢٠١٩، وكانت نتائج التجربة الاستطلاعية كما يلي:

- بخصوص أسئلة الاختبار، فلم يجد الباحث أية صعوبة في صياغتها أو فهمها؛ نظرا لأنها -قدر الإمكان – روعي فيها التدرج والتوضيح وغلبة الجانب الموضوعي فيها.

- **زمن الاختبار:**

وحُدد عن طريق حساب الزمن الذي يستغرقه كل دارس من الدارسين على حدة في إجابة أسئلة الاختبار، ثم حساب متوسط هذا الزمن جملة واحدة ويقسم على عدد الدارسين؛ ليكون هذا المتوسط هو الزمن التقديري للاختبار ككل؛ ومن ثم أُستخدمت المعادلة التالية لحسابه (على ماهر، ٢٠٠٧، ٢٧٤):

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{مجموع أزمنة الدارسين}}{\text{مجموع عددهم}} = \frac{١٢١٠}{١٦} = ٧٥ \text{ دقيقة}.$$

- **معامل ثبات الاختبار:**

حُسب بطريقة التجزئة النصفية للاختبار من خلال استخدام معادلة سبيرمان وبراون (فؤاد البهي، ٢٠٠٦، ٣٨٣):

$$\text{ر أ أ} = \frac{\text{ن ر}}{١ + (\text{ن} - ١)\,\text{ر}}$$

حيث: ر أ أ ترمز إلى معامل ثبات الاختبار

ن = عدد أجزاء الاختبار ر = معامل ارتباط جزئي الاختبار.

و قد قسم الاختبار إلى جزأين متكافئين: جزء للأسئلة الفردية وجزء للأسئلة الزوجية؛ ومن ثم تأخذ المعادلة الصورة التالية (انظر ملحق ٧ يوضح درجات الدارسين الفردية والزوجية في اختبار مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط):

$$\text{ر أ أ} = \frac{\text{٢ر}}{\text{١ + ر}}$$

وقد حُسب (ر) معامل الارتباط بين نصفي الاختبار باستخدام معادلة بيرسون كما يلي (سليمان الخضري، ٢٠٠٨، ٩٣):

$$\text{ر} = \frac{\text{ن مج س ص – مج س مج ص}}{\sqrt{\text{ن مج س ٢ - (مج س) ٢ x ن مج ص ٢ - (مج ص) ٢}}}$$

حيث س: درجات الطلاب في الجزء الأول من الاختبار.

ص: درجات الطلاب في الجزء الثاني من الاختبار ن: عدد الطلاب = ١٦ دارسًا.

وبالتعويض في المعادلة السابقة كان معامل ثبات الاختبار (ر أ أ) = ٧٦,

كما استخدم الباحث البرنامج الإحصائي (spss) للتأكد من ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية وكان معامل ثبات الاختبار = ٧٨, مما سبق يتضح أن للاختبار درجة ثبات يمكن الوثوق بها عند تطبيقه.

أما عن تحديد مستوى الدارسين في هذا الاختبار قبليًا سوف يأتي في مكانه الخاص بتطبيق الاستراتيجية، وتبيان فاعليها وبخاصة في نتائج البحث عند المقارنة بين التطبيقين القبلي والبعدي.

٥-بناء دليل المعلم.

لما البحث الحالي يستهدف بناء استراتيجية قائمة على نظريات دراسة المعنى لتنمية مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط ، فإن تطبيق هذه الاستراتيجية وتجريبها وبيان أثرها يتطلب وضع دليل للمعلم يحدد له آليات تطبيقها وتحقيق أهدافها؛ ومن ثم هدف الدليل إلى تقديم مجموعة من الإرشادات والتوجيهات لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتوسط

لتطبيق الاستراتيجية وتنفيذها؛ تحقيقا لأهدافها وتنميةً للمهارات المستهدفة، وقد تضمن هذا الدليل (انظر ملحق ٨ دليل المعلم لتنفيذ الاستراتيجية وأوراق العمل المصاحبة):

- مقدمة عن نظريات دراسة المعنى.
- أهداف الاستراتيجية (المتمثلة في مهارات فهم المقروء).
- المحتوى: (ست دروس قرائية: **الحمامة والثعلب ومالك الحزين، هداية النمل وعجائب صنع الله، موريتانيا بلد المخطوطات النادرة، الثعلب والديك – نص شعري، قصة مثل، دولة تركيا)**
- خطوات الاستراتيجية التدريسية وإجراءاتها.
- تخطيطًا لتدريس موضوعين من خلال الاستراتيجية.

ثانيا: تطبيق الاستراتيجية التدريسية.

يهدف هذا المحور إلى تحديد خطوات التطبيق الميداني للاستراتيجية التدريسية لتنمية مهارات فهم المقروء لدى دراسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، ويتضمن كلًا من:

١. التصميم التجريبي المستخدم في البحث :

استخدم البحث تصميمًا تجريبيًا يعتمد على مجموعة واحدة؛ نظرًا لطبيعة الفئة المستهدفة وصعوبة توفير أكثر من مجموعة في المستوى الواحد؛ ولذلك لأمرين، الأول: أن هذه الفئات تكون مسجلة في برنامج دراسي واحد لا يضم سوى مجموعة واحدة، والثاني: طبيعة حرية المحتوى واختياره يجعل المجموعة الواحدة أكثر التصميمات مناسبةً واختيارًا.

٢. اختيار عينة البحث :

اختيرت عينة البحث من مركز تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها في المركز الثقافي الإسلامي القطري، وكان عدد الدارسين محل التطبيق ستة عشر دارسًا، وفيما يلي بيان بحجم العينة.

جدول (٢) بيان حجم العينة محل الدراسة

م	المركز	العدد	نوع المجموعة
١	مركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها-المركز الثقافي الإسلامي القطري.	١٦	التجريبية

٣. التطبيق القبلي لاختبار مهارات فهم المقروء:

يهدف التطبيق القبلي للاختبار إلى تحديد مستوى مهارات الدارسين في المستوى المتوسط لمدى امتلاكهم لمهارات فهم المقروء، وكان ذلك في يوم الثلاثاء الموافق ٢١ / ٥/ ٢٠١٩م.

٤. تدريس الاستراتيجية التدريسية لتنمية مهارات فهم المقروء:

استمر تدريس الاستراتيجية المقترحة مدة شهرين ونصف في الفترة من ٢٠١٩/٥/٢٨ وحتى ٢٠١٩/٨/٦م، بواقع ثلاثة لقاءات أسبوعية، وكل لقاء مدته ساعتان، وفيما يلي الجدول الزمني للتدريس:

جدول (٣) الزمن المخصص لتنفيذ الاستراتيجية التدريسية

الدرس	عنوان الدرس	خطوات الاستراتيجية التدريسية	عدد اللقاءات لكل نص قرائي
الأول	الحمامة والثعلب ومالك الحزين	خطوات التدريس وفقا للاستراتيجية القائمة على نظريات دراسة المعنى	(أربعة لقاءات+ لقاء تقويم) مدة اللقاء ساعتان
الثاني	هداية النمل وعجائب صنع	- تهيئة الدارسين للنص المقروء. - القراءة الجهرية المعبرة لتكوين	(أربعة لقاءات+ لقاء تقويم) مدة اللقاء ساعتان

الدرس	عنوان الدرس	خطوات الاستراتيجية التدريسية	عدد اللقاءات لكل نص قرائي
	الله .	المعنى العام. - دراسة الوعاء اللغوي للنص وتعرف معانيه. - القراءة الصامتة الموجهة لفهم مكونات النص (العموميات والتفاصيل). - دراسة المعاني الدلالية العميقة لتكون المعنى وتكامله - دراسة الأساليب الخبرية والإنشائية في النص - التقييم الذاتي لمكونات فهم النص (صحيفة التقييم) **(تختلف بعض المهارات وتحقيقها من نص للآخر تبعا لدرجة توافرها في نص ما وطواعية المحتوى لتحقيق هذه المهارة)**	
الثالث	**موريتانيا بلد المخطوطات النادرة**		**(أربعة لقاءات+ لقاء تقويم) مدة اللقاء ساعتان**
الرابع	**الثعلب والديك – نص شعري**		**(أربعة لقاءات+ لقاء تقويم) مدة اللقاء ساعتان**
الخامس	**قصة مثل**		**(أربعة لقاءات+ لقاء تقويم) مدة اللقاء ساعتان**
السادس	**دولة تركيا**		**(أربعة لقاءات+ لقاء تقويم) مدة اللقاء ساعتان**
المجموع	**ست دروس قرائية**		**ثلاثون لقاء موزعة على شهرين ونصف**

**** وقد سار تدريس الاستراتيجية وتطبيقها وفقًا للخطوات التالية:**

أ- ناقش الباحث مع القائم بالتدريس خطوات الاستراتيجية وإجراءاتها التفصيلية، وكيفية استخدامها في التدريس، كما ناقش معه دور دليل المعلم المصاحب لتطبيق هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات فهم المقروء؛ حيث أُتفق سابقًا على المهارات المستهدفة والتي تتماشي وطبيعة المركز وأهداف برامجه.

ب- تابع الباحث إجراءات التدريس، بهدف: تعرف أي ملحوظات على تدريس الاستراتيجية ومدى تناسبها وطبيعة الدارسين، فضلًا عن رصد المشكلات التي قد تظهر في التطبيق، ومناقشتها وكيفية التغلب عليها.

د-اجتماع الباحث والقائم بالتدريس كل فترة لتعرف التغذية الراجعة وأهم الملاحظات التي يراها القائم بالتدريس، وأهم الأمور التي ينبغي تعديلها وتصحيحها لقلة تناسبها وطبيعة الدارسين.

٥. التطبيق البعدى للاختبار.

طُبق اختبار مهارات فهم المقروء على دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في يوم الأربعاء الموافق ٧ / ٨ / ٢٠١٩ (انظر ملحق رقم ٩ درجات الدارسين في الاختبار البعدي للاختبار) أي بعد انتهاء فترة التدريس؛ وذلك لقياس مدى نمو مهارات فهم المقروء لديهم بعد تطبيق الاستراتيجية التدريسية المقترحة، ومن ثم قياس فاعليتها. (انظر ملحق ١٠ نماذج من إجابات الدارسين وإفادة التطبيق)

٦. المعالجة الإحصائية لنتائج التطبيق:

اعتمد البحث الحالي في معالجة النتائج على الأساليب الإحصائية الملائمة لطبيعة البحث وهي (سليمان الخضري وآخرون، ٢٠٠٨، ١٨٧):

اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Sign Rank Test)للعينتين المرتبطتين.

اختبار ويلكوكسون الذى يسمي اختبار الرتب الإشاري من الاختبارات اللابارامترية التي تستخدم كبديل لاختبار (ت) للعينتين المرتبطتين من البيانات، وذلك في حالة عدم تحقق شروط اختبار (ت) للقيم المرتبطة؛ ويستخدم مع العينة التي قوامها أقل من عشرين، ويتطلب هذا الاختبار:

١. حساب الفروق بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي.
٢. حساب الفروق المطلقة أي تجاهل الإشارات السالبة.
٣. ترتيب الفروق المطلقة تصاعديا بحيث يأخذ أقل فرق الرتبة ١ ، والأكبر منه الرتبة ٢ ، وهكذا وفي حالة الفروق المتساوية يتم حساب المتوسط الحسابي لرتب هذه الفروق.
٤. حساب مجموع رتب الفروق الموجبة (+T) ومجموع رتب الفروق السالبة (-T).
٥. مقارنة القيمة الصغرى سواء كانت (+T) أو (-T) المقابلة لقيمة n بالجداول الجدولية عند مستوي ٠,٠٥، ٠,٠١ للطرفين أو الطرف الواحد .

٦. ويتوقف الحل عند هذه الخطوة إذا كان عدد الفروق الموجبة والسالبة أقل من أو يساوى ٣٠، وعندما تزيد الفروق الموجبة والسالبة عن ٣٠ أي في حالة العينات الكبيرة يتم التعويض بمجموع رتب الفروق الأصغر في معادلة اختبار ويلكوكسون التالية:

$$Z = \frac{T_{Smaller} - 0.25\,n(n+1)}{\sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}}}$$

حيث n= عدد الأفراد، T= مجموع رتب الفروق الأصغر سواء الموجبة أو السالبة.

٧. ثم نقارن قيمة (Z) بالقيم المتعارف عليها في المنحني الاعتدالي وهي:

أ- (١,٦٥ للطرف الواحد، ١,٩٦ للطرفين) عند مستوى ٠,٠٥.

ب- (٢,٣٣ للطرف الواحد، ٢,٥٨ للطرفين) عند مستوى ٠,٠١.

وتكون قيمة اختبار ويلكوكسون دالة إحصائيًّا عند مستوي ٠,٠٥ أو ٠,٠١ عندما تكون قيمة (Z) أكبر من هذه القيم المشار إليها أو المتعارف عليها.

- كما حُسب حجم التأثير للاستراتيجية وفقا لاختبار ويلكوكسون ، من خلال المعادلة التالية:

$$r_{prb} = \frac{4T_{+}}{n(n+1)} - 1$$

حيث إن +T تشير إلى مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة، وN تشير إلى عدد أزواج الدرجات ، فإذا كان معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة أقل من ٤, كان التأثير ضعيفا ، وإذا كان أكبر من ٤, وأصغر من ٧, كان متوسطا ، وإذا كان أكبر من ٧, وأقل من ٩, كان كبيرا ، أما إذا كان أكبر من ٩, فهو كبير جدا .

ثالثا: نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها وتوصياتها.

ويعرض هذا المحور أهم النتائج التي توصل إليها البحث وكذا التوصيات والمقترحات، وذلك كما يلي:

١. نتائج البحث :

يلتزم البحث الحالي في عرضه للنتائج التي توصل إليها بالإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة، والذي نصه:

ما تأثير الاستراتيجية القائمة على نظريات دراسة المعنى لتنمية مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

وللإجابة عن هذا السؤال صِيغ الفرض الرئيسي التالي:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياس القبلي والقياس البعدي لمدى نمو مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط لصالح القياس البعدي.

ومن ثم صيغت الفروض الفرعية الأربعة التالية؛ للتأكد من صحة الفرض الرئيسي، كما يلي:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياس القبلي والقياس البعدي لمدى نمو مهارات فهم معاني الكلمات والتراكيب وتحديدها لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط لصالح القياس البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياس القبلي والقياس البعدي لمدى نمو مهارات الفهم العام والتفصيلي لمعلومات النص لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط لصالح القياس البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياس القبلي والقياس البعدي لمدى نمو مهارات الفهم الضمني والدلالي لبنى النص لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط لصالح القياس البعدي.

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياس القبلي والقياس البعدي لمدى نمو مهارات الفهم الأسلوبي لبنى النص لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط لصالح القياس البعدي. **وفيما يلي تفصيل للفروض السابقة:**

نتائج الفرض الأول: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياس القبلي والقياس البعدي لمدى نمو مهارات فهم معاني الكلمات والتراكيب وتحديدها لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط لصالح البعدي، وهي ثلاث مهارات، كما يلي:

جدول (٤) الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياس القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات فهم معاني الكلمات والتراكيب وتحديدها

مهارات فهم معاني الكلمات والتراكيب وتحديدها	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	قيمة Z المحسوبة	حجم الأثر ودلالته
تحديد المعاني المباشرة للمفردات من النص.	السالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٩٨	٤,٢٥	٣,٧٠	١,٣
	الموجبة	٥,٠٠	٨,٠٠	١٥٨,٠				كبير جدا
تحديد معنى المفردات من خلال السياق.	السالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	,٩٣	١,٨٨	٣,٠٧	.٧٣
	الموجبة	١,٠٠	٦,٥٠	١٢٠,٠				كبير
تحديد العلاقات الحاكمة بين الألفاظ (الترادف والتضاد)	السالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	,٨٩	٢,٥٦	٢,٨٩	١,١
	الموجبة	٢,٠٠	٨,٥٠	١٣٦,٠				كبير جدا
مهارات فهم معاني الكلمات والتراكيب وتحديدها	السالبة	٢,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٤,٠٠	٩,٦٣	٥,٤٠	,٨٩
	الموجبة	٨,٠٠	٧٧,٠	١٢٩,٠				كبير
قيمة (z) المحسوبة تكون دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) إذا وصلت أو تعدت القيمة (١,٦٤) **قيمة (z) المحسوبة تكون دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) إذا وصلت أو تعدت القيمة (٢,٣٣)**								

- يتضح من خلال الجدول: أن للاستراتيجية التدريسية فاعلية في تنمية مهارات فهم معاني المفردات والتراكيب وتحديدها، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث في القياس القبلي والبعدي، وعددها ثلاث مهارات لصالح القياس البعدي، حيث إن قيمة (Z) المحسوبة أكبر من قيمة (Z) الجدولية في كل مهارة من المهارات علي حده (فقيمة Z المحسوبة تتراوح بين ٢,٨٩ - ٣,٧٠؛ أي أدني قيمة وأعلي قيمة، بينما Z الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢,٣٣). وبذلك يمكن قبول هذا الفرض. كما يتضح من الجدول السابق تأثير المعالجة التجريبية، حيث إن حجم التأثير أكبر من ٤, (وهي الحد الأدنى لفاعلية الاستراتيجية) مما يؤكد فاعليتها.

نتائج الفرض الثاني: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياس القبلي والقياس البعدي لمدى نمو مهارات الفهم العام والتفصيلي لمعلومات النص لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط لصالح البعدي، وهي ثماني مهارات، كما يلي:

جدول (٥) الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياس القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات الفهم العام والتفصيلي لمعلومات النص

مهارات الفهم العام والتفصيلي لمعلومات النص	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	قيمة Z المحسوبة	حجم الأثر ودلالته
تحديد الفكرة العامة للنص المقروء.	السالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	,٦٢	١,٢٥	٢,٧٧	١,٠٠
	الموجبة	١,٠٠	٤,٥٠	١٣٦,٠				كبير جدا
تحديد بعض التفاصيل والمعلومات داخل النص.	السالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٠٠	,٧٦	١,٣٣	٢,٩٩	,٩٣
	الموجبة	١,٠١	١,٠٠	١٣٢,٠				كبير جدا
تحديد الشخصيات الواردة في القصة.	السالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٠٠	,٨٠	١,٩٠	٣,٥٥	١,١١
	الموجبة	١,١٠	٢,٠٠	١٤٠,٠				كبير جدا
ترتيب الأفكار	السالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	,٥٠	١,٢٢	٢,٠٠	,٤٥

والمعلومات حسب ورودها في النص.	الموجبة	١,٠٠	٥,٠٠	١٠١,٠٠			متوسط
التمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية في النص.	السالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	.٦٤	١,٠١	٢,٥٨	,٧١
	الموجبة	١,٠٠	٥,٠٦	١١٩,٥				كبير
التمييز بين الحقائق والآراء في النص.	السالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	,٦٧	١,٩٩	٢,٩٠	,٧٢
	الموجبة	,٤٣	٤,٣٠	١٢٠,٠				كبير
التمييز بين الحقيقة والخيال في النص.	السالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	.٧٥٢	٢,٠٢	٢,٨٩	,٧٧
	الموجبة	,٦٥	٣,٢٢	١٢١,٥٠				كبير
التمييز بين المعلومات التي تتصل بنص ما والتي لا تتصل.	السالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	.٥٥	١,١٢٢	٢,٠٠	.٤٤
	الموجبة	١,٠٠	٣,٠٠	١٠٠,٠٠				متوسط
مهارات الفهم العام والتفصيلي لمعلومات النص ككل	السالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٨٧ .٥	٨,٣٠	٣,٩٠	١,٠١
	الموجبة	.٤٤	٨,٥٠	١٣٨,٠٠				كبير

قيمة (z) المحسوبة تكون دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) إذا وصلت أو تعدت القيمة (١,٦٤)

قيمة (z) المحسوبة تكون دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) إذا وصلت أو تعدت القيمة (٢,٣٣)

- يتضح من خلال الجدول: أن للاستراتيجية التدريسية فاعلية في تنمية مهارات الفهم العام والتفصيلي لمعلومات النص، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث في القياس القبلي والبعدي، وعددها ثماني مهارات لصالح القياس البعدي، حيث إن قيمة (Z) المحسوبة أكبر من قيمة (Z) الجدولية في كل مهارة من المهارات على حده (فقيمة Z المحسوبة تتراوح بين ٢,٠٠ – ٣,٥٥؛ أي أدني قيمة وأعلي قيمة، بينما Z الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ = ١,٦٤). وبذلك يمكن قبول هذا الفرض. كما يتضح من الجدول السابق تأثير المعالجة التجريبية، حيث إن حجم التأثير أكبر من ٤,. (وهي الحد الأدنى لفاعلية الاستراتيجية).

نتائج الفرض الثالث: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياس القبلي والقياس البعدي لمدى نمو مهارات الفهم

الضمني والدلالي لبنى النص لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط لصالح القياس البعدي، وهي أربع مهارات، كما يلي:

جدول (٦) الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياس القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات الفهم الضمني والدلالي لبنى النص

مهارات الفهم الضمني والدلالي لبنى النص	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	قيمة Z المحسوبة	حجم الأثر ودلالته
تحديد الانفعالات والعواطف الشائعة داخل النص .	السالبة	٠,٠٠	٠,٥٠	١,٠٠	٠,٧٥	١,٤٧	٣,٠٥	.٧٥
	الموجبة	.١٠٠	٨,٥٥	١٢٠,٠				كبير
تحديد دلالة التراكيب والألفاظ في النص .	السالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٠٠	,٨١	١,٧٨	٢,٢٧	.٧٤
	الموجبة	,٨٨	٧,٠٠	١١٨,٠٠				كبير
استنتاج غرض الكاتب من النص.	السالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	,٤٣	,٩٥	٢,٠٠	.٤٤
	الموجبة	١,٠٣	٣,٠٣	٩٨,٠٠				متوسط
استخلاص بعض القيم المتضمنة في النص .	السالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	.٨٣	١,٨٢	٢,٩٤	.٧٦
	الموجبة	١,٠٠	٣,٥٠	١٢١,٠٠				كبير
مهارات الفهم الضمني والدلالي لبنى النص ككل	السالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٨	٦,٠٠	٤,٩٠	.١,٢٠
	الموجبة	٥,٠٠	٨,٥٠	١٤٧,٠				كبير جدا
قيمة (z) المحسوبة تكون دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) إذا وصلت أو تعدت القيمة (١,٦٤)								
قيمة (z) المحسوبة تكون دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) إذا وصلت أو تعدت القيمة (٢,٣٣)								

- يتضح من الجدول السابق : أن للاستراتيجية التدريسية فاعلية في تنمية الفهم الضمني والدلالي لبنى النص، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث في القياس القبلي والبعدي، وعددها أربع مهارات لصالح القياس البعدي، حيث إن قيمة (Z) المحسوبة أكبر من قيمة (Z) الجدولية في كل مهارة من المهارات علي حده (فقيمة Z المحسوبة تتراوح بين ٢,٠٠

- ٣,٠٥؛ أي أدني قيمة وأعلي قيمة، بينما Z الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ = ١,٦٤). وبذلك يمكن قبول هذا الفرض. كما يتضح من الجدول السابق تأثير المعالجة التجريبية، حيث إن حجم التأثير -في المهارات الأربع أكبر من ٤,. (وهي الحد الأدنى لفاعلية الاستراتيجية) مما يؤكد فاعليتها.

نتائج الفرض الرابع : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياس القبلي والقياس البعدي لمدى نمو مهارات الفهم الأسلوبي لبنى النص لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط لصالح القياس البعدي ، وهي مهارتان ، كما يلي :

جدول (٥) الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياس القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات الفهم الأسلوبي لبنى النص

مهارات الفهم الأسلوبي لبنى النص	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	قيمة Z المحسوبة	حجم الأثر ودلالته
تحديد الأساليب اللغوية في النص (الخبرية والإنشائية)	السالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٩٩	٤,٠٩	٤,٩٩	١,١
	الموجبة	٤,٠٠	٧,٥٠	١٣٩,٠				كبير جدا
تحديد دلالة توظيف الأساليب اللغوية في النص .	السالبة	١,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٠٢	٢,٤٥	٢,٧٧	,٧٧
	الموجبة	٢,٠٠	٥,٥٠	١٢٦,٠				متوسط
مهارات الفهم الأسلوبي لبنى النص	السالبة	١,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٧	٦,٢٥	٣,٧٧	.٨٠
	الموجبة	٦,٠٠	٨,٩٠	١٣٠,٠				كبير
قيمة (z) المحسوبة تكون دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) إذا وصلت أو تعدت القيمة (١,٦٤) **قيمة (z) المحسوبة تكون دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) إذا وصلت أو تعدت القيمة (٢,٣٣)**								

- يتضح من الجدول السابق : أن للاستراتيجية التدريسية فاعلية في تنمية مهارات الفهم الأسلوبي لبنى النص؛ حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة

٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث في القياس القبلي والبعدي، وعددها ست مهارات لصالح القياس البعدي، حيث إن قيمة (Z) المحسوبة أكبر من قيمة (Z) الجدولية في كل مهارة من المهارات علي حده (فقيمة Z المحسوبة تتراوح بين ٢,٧٧ - ٣,٧٧؛ أي أدني قيمة وأعلي قيمة، بينما Z الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢,٣٣). وبذلك يمكن قبول هذا الفرض. كما يتضح من الجدول السابق تأثير المعالجة التجريبية، حيث إن حجم التأثير - في المهارتين أكبر من ٤,. (وهي الحد الأدنى لفاعلية الاستراتيجية) مما يؤكد فاعليتها.

نتائج الفرض الخامس : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياس القبلي والقياس البعدي لمدى نمو مهارات فهم المقروء ككل لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط لصالح القياس البعدي ، كما يلي :

جدول (٥) الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين للمهارات ككل

مهارات فهم المقروء ككل لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	قيمة Z المحسوبة	حجم الأثر ودلالته
مهارات فهم المقروء ككل	السالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٥,٠٠	١٤,٤٣	٢٧,٧٥	١,٢١
	الموجبة	٩,٠٠	٩,٥٠	١٤٥,٠				كبير جدا
قيمة (z) المحسوبة تكون دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) إذا وصلت أو تعدت القيمة (١,٦٤) **قيمة (z) المحسوبة تكون دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) إذا وصلت أو تعدت القيمة (٢,٣٣)**								

- يتضح من الجدول السابق: أن للاستراتيجية التدريسية فاعلية في تنمية مهارات فهم المقروء ككل ، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث في القياس القبلي والبعدي، وعددها ست مهارات

لصالح القياس البعدي، حيث إن قيمة (Z) المحسوبة أكبر من قيمة (Z) الجدولية في المهارات ككل (فقيمة Z المحسوبة أكبر من قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢,٣٣). وبذلك يمكن قبول هذا الفرض. كما يتضح من الجدول السابق تأثير المعالجة التجريبية، حيث إن حجم التأثير -في المهارات ككل –أكبر من ٤,. (وهي الحد الأدنى لفاعلية الاستراتيجية) مما يؤكد فاعليتها في تنمية مهارات فهم المقروء لدى الدارسين في المستوى المتوسط.

٢. مناقشة النتائج وتفسيرها:

❖ **أظهرت نتائج البحث السابق أن للاستراتيجية التدريسية القائمة على نظريات دراسة المعنى فاعليةً في تنمية مهارات فهم المقروء لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط ؛ وذلك يرجع إلى الأسباب التالية:**

- تضمين الاستراتيجية التدريسية عددًا من الخطوات والإجراءات التي تركز على دراسة المعنى بشكل عام وتفصيلي، فكل خطوة من خطوات النص تأكد المعنى دراسة وفهمًا وتفسيرًا، فضلًا عن تدرج المعنى من العام إلى الخاص .
- تنوع إجراءات التدريس الخاصة بدراسة نصوص القراءة، حيث تضمنت الاستراتيجية خطوات عدة من قراءة جهرية وقراءة صامتة وفهم وتحليل لكافة المكونات، فركزت الاستراتيجية على مهارات الفهم العادي ثم التدرج إلى الفهم العميق والضمني والدلالي، فضلًا عن ممارسة مهارات تفكيرية كثيرة من تحليل وتصنيف ومقارنة وتمييز، مما ساعد الدارسين على فهم النص ودراسته ومعايشته.
- استناد الاستراتيجية إلى أبعاد أربعة متدرجة متكاملة لدراسة النص، فتبدأ بالتدريب الدارسين على فهم المعاني المباشرة ثم الفهم العام والتفصيلي ثم ينتقل الدارس إلى الفهم الضمني والدلالي لتراكيب النص، ثم في النهاية تدريب الدارسين على الفهم الأسلوبي للنص، وكلها تشكل منظومة متكاملة ومترابطة.

❖ **كما أظهرت نتائج البحث أنه:**

وفقا لعدد الرتب السالبة والموجبة لأفراد عينة البحث يلاحظ أن جوانب دراسة النص القرائي نمت بشكل تدريجي، حيث يوجد تقدم وفاعلية في كافة المهارات في جميع مستويات فهم المقروء بدرجة كبيرة وكبيرة جدا، لكن لوحظ وجود درجة من الفاعلية "متوسطة" في عدد من المهارات وهي:

١. **مهارة ترتيب الأفكار حسب ورودها في النص:** وقد ترجع إلى كم الأفكار المتعددة في النصوص القرائية، بحيث يجد الدارسون صعوبة في ترتيبها ترتيبًا صحيحًا كاملًا، وهذه من صعوبات فهم المقروء لديهم، حيث ينجحون في ترتيب بعض الأفكار ويخلطون في البقية، فقد تحتاج لوقت أكبر وقراءة النص أكثر من مرة، وقد تحتاج لنشاط كتابي يرجع إليه الدارس مرة أخرى.

٢. **مهارة التمييز بين ما يتصل بالنص وما لا يتصل:** وهذه المهارة مرتبطة بسابقتها، حيث لا تزال هناك صعوبة لدى بعض الدارسين في التمييز بين معلومات النص والمعلومات خارجة، نظرا لكثرة المعلومات وتشعبها، مما يحتاج لتدريب على تحديد معلومات النص في شكل خريطة، ثم نعطي له نماذج عدة كي يكتسب هذه المهارة.

٣. **مهارة استنتاج غرض الكاتب**: وترجع صعوبة هذه المهارة في كون الدارسين يخلطون بينها وبين فكرة النص العامة وكذا الفرعية، مما يستدعي تدريبًا مكثفًا لوضع الفكرة والغرض معًا، وتدريب الدارسين على التفريق بينهما، ضمانة لعدم الخلط بينهما.

٣. التوصيات:

وفي ضوء مشكلة البحث وما كشف عنه من نتائج توصى بما يلي:

أ- تضمين مهارات فهم المقروء ومستوياتها في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها ومحاولة تدريب الدارسين عليها، كي يتمكنوا من مهارات الفهم العليا.

ب- الاستناد إلى نظريات دراسة المعنى بهدف تنمية مهارات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مهارات الاستماع والتحدث والكتابة، اقتداءً بالاستراتيجية المقترحة.

ج- تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على توظيف النظريات اللغوية الحديثة المتخصصة في تعليم اللغة العربية دراسة وفهمًا وتفسيرًا.

رابعا: المقترحات:

وفي ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج وتوصيات، فيمكن اقتراح التخطيط لبحوث في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من مثل:

- تقويم محتوى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الأطر المرجعية لتعليم اللغات.
- برنامج قائم على نظريات دراسة المعنى لتنمية مهارات فهم المسموع لدى دارسي المستوى المتقدم الناطقين بغيرها.
- استراتيجية قرائية تدريسية في ضوء نظريات دراسة المعنى لتنمية مهارات الكتابة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- نموذج تدريسي قائم على نظريات دراسة المعنى لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم.

المراجع العربية والأجنبية

- أبو البشر آدم (٢٠٠٩): الاستراتيجيات والمهارات اللغوية الفعالية في عملية القراءة : لمحات من نتائج البحوث اللغوية والتربوية الحديثة ، **مجلة العربية للناطقين بغيرها** ، معهد اللغة العربية ، جامعة أفريقيا العالمية ، العدد٨.
- أبو الدهب البدري (٢٠١٩) : توظيف استراتيجية البيت الدائري في تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو تعليم القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ، **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية** ، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية – المدينة المنورة، العدد ٢٣ .
- أحمد حسن على (٢٠١٢) : **بناء برنامج متكامل في الدين الإسلامي لدارسي اللغة العربية من الأجانب وتأثيرها على تنمية مهارات القراءة والاتجاه نحو تعلم اللغة العربية** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية – جامعة عين شمس .
- أحمد مختار (٢٠٠٦) : **علم الدلالة** ، القاهرة ، عالم الكتب .
- أحمد مؤمن (٢٠٠٥) : **اللسانيات ، النشأة والتطور** ، الجزائر ، ديوان المطبوعات الجامعية .
- اعتماد عبد الصادق عفيفي (٢٠٠٦) : الصعوبات اللغوية وطرق علاجها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- دراسة تحليلية في ضوء المصادر اللغوية والتربوية ، **مجلة كلية التربية** – جامعة الأزهر ، ١٢٩، (٢).
- جامعة كارنيجي ميلون (٢٠١١): **"تحديات تدريس اللغة العربية لغير أهلها في القرن الحادي والعشرون"** ، مؤتمر جامعة كارنيجي ميلون في قطر بتاريخ ٤ - ٥ ربيع الأول ١٤٣٢هـ والموافق ٩ - ١٠ فبراير ٢٠١١م.
- جامعة كيرالا (٢٠١٧) : **المؤتمر الدولي حول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيهرا ، توقعات وتحديات** ، الهند ، جامعة كيرالا ، في الفترة من ١٣-١٥ فبراير ٢٠١٧.
- جامعة مولانا مالك إبراهيم (٢٠١٤): **مرجعيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في قارات العالم الأربع**، المؤتمر الدولي الثاني عن تجربة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

بمناسبة الاحتفال باليوم العالمي للغة العربية , جامعة مولانا مالك إبراهيم - مالانج إندونيسيا، ١٨-١٩ / ١١ / ٢٠١٤ م

- جمال حمود (٢٠١١) : **المنعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة** ، المغرب ، الرباط ، منشورات الاختلاف .
- خالد عرفان وهداية إبراهيم (٢٠١٤) : تصور مقترح لبرنامج قراءة إثرائي في ضوء المدخل الوظيفي لطلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، **مجلة معهد اللغة العربية** ، جامعة إفريقيا العالمية ، الخرطوم .
- خالد هلال (٢٠١٥) : فاعلية استراتيجية التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة أسيوط ، المجلد ٣١ ، العدد ٤ .
- ديوبولد فان دالين (٢٠٠٣): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة: محمد نبيل نوفل وآخرين، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية.
- رشدي أحمد طعيمة ومحمد علاء الدين الشعبي (٢٠٠٦)**: تعليم القراءة والأدب، استراتيجية مختلفة لجمهور متنوع**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- رشدي طعيمة ومحمود الناقة (٢٠٠٦) : **تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات** ، الرباط ، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ، إيسيسكو.
- سامية عبد الله (٢٠١١) : **فاعلية برنامج مقترح للطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية على استخدام بعض استراتيجيات الفهم القرائي في تنمية مستوياته والوعي بما وراء المعرفة لدى تلاميذهم** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية- جامعة الفيوم .
- سعد عبد الرحمن (١٩٩٨): **القياس النفسي (النظرية والتطبيق)**، القاهرة، دار الفكر العربي، ط ٣.
- سعيد لافي (٢٠٠٦) : **أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية** ، المؤتمر العلمي الثامن عشر " مناهج التعليم

وبناء الإنسان " ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة ، الفترة ما بين ٢٥-٢٦ يوليو ٢٠٠٦.

- عائشة عويسات (٢٠١٠) : **تواصلية الأسلوب في روميات أبي فراس الحمداني** ، رسالة ماجستير منشورة ، الجزائر، جامعة قاصدي مرباح .
- عبد الحميد (٢٠١٢) : الإحالة النصية وأثرها في تحقيق تماسك النص القرآني ، **مجلة الأثر** – الجزائر – جامعة الوادي .
- عبد العظيم صبري (٢٠١١) : برنامج قائم على مدخل كل اللغة في تنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها ، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، كلية التربية – جامعة عين شمس ، العدد١٧١.
- عبد الفتاح البركاوي (٢٠٠٥) : **مدخل إلى علم اللغة الحديث** ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- عبد القادر قنيني (٢٠٠٠) : **المرجع والدلالة في الفكر اللساني الحديث** ، لبنان – إفريقيا ، الشرق .
- عبد المجيد حجفة (٢٠٠٠) : **مدخل إلى الدلالة الحديثة** ، المغرب ، دار توبقال .
- عزت عبد الحميد محمد حسن. (٢٠١١). **الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPPS**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- على أحمد مدكور وإيمان أحمد هريدي (٢٠٠٦): **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- على الحديبي (٢٠١٢) : تأثير استراتيجية " أتقن" المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ، **مجلة العربية للناطقين بغيرها** ، جامعة أفريقيا العالمية – معهد اللغة العربية ، العدد١٣.
- على سعد جاب الله (٢٠١٦) : فاعلية استراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ، رابطة التربويين العرب ، العدد٧٤.

- على ماهر خطاب (٢٠٠١): **القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- على مدكور (٢٠١٦) : **الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها** ، القاهرة ، دار الفكر الإسلامي.
- عمرو جلالة وشعبان غزالة وفتحي إبراهيم (٢٠١٧) : **فاعلية مدخل المهام في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الناطقين بغير العربية الدارسين بالأزهر** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية – جامعة الأزهر.
- فتحي يونس (٢٠٠٠): **استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، القاهرة، كلية التربية – جامعة عين شمس.
- فؤاد البهي السيد (٢٠٠٦): **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، القاهرة، دار الفكر العربي.
- كلود جرمان ، ريمون لوبلون (٢٠٠٥) : **علم الدلالة** ، ترجمة نور الهدى لوشن ، الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث.
- ماهر شعبان (٢٠٠٩) : فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، كلية التربية – جامعة عين شمس ، العدد ١٤٥.
- محمد حبيب (٢٠٠٠) : **أسس القراءة وفهم المقروء ، بين النظرية والتطبيق** ، الأردن – عمان ، دار عمار للطباعة والنشر والتوزيع ، ط ٢ .
- محمد صلاح الدين سالم (٢٠٠١) : **تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى الدارسين في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بالعريش ، جامعة قناة السويس .
- محمد عبد الوهاب (٢٠١٦) : فاعلية استراتيجية التعلم الإلكتروني المقلوب القائم على الكتب الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية ، **المجلة التربوية** ، جامعة سوهاج – كلية التربية ، المجلد ٤٤.

- محمد لطفي (٢٠٠٣) : فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، **مجلة القراءة والمعرفة** ، العدد ٢ .
- محمد يونس (٢٠٠٤) : **مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب** ، ليبيا ، دار الكتاب الجديدة المتحدة .
- محمود الناقة (٢٠١٧) : **المرجع المعاصر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، الأسس والمداخل وطرائق التدريس**، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- مصطفى رسلان وآخرون (٢٠١٦): **سلسلة الأزهر الشريف لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها- المستوى المتقدم – الكتاب الأول**. القاهرة: مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- مصطفي الحداد (٢٠١٣) : **اللغة والفكر وفلسفة الذهن** ، الأردن ، دار ورد الأردنية .
- مصطفي رسلان (٢٠٠٨): **تعليم اللغة العربية**، القاهرة، كلية التربية – جامعة عين شمس.
- منقور عبد الجليل (٢٠٠٢) : **علم الدلالة ، أصوله ومباحثه في التراث العربي** ، منشورات اتحاد الكتاب العرب- دمشق .
- نادية مصطفي العساف وختام الوزان (٢٠١٤): أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، الأردن، المجلد ٤١، العدد الأول.
- نعيمة سعدية (٢٠٠٩) : **عود الضمير بين اللسانيات الحديثة والنحو العربي – استراتيجية الإحالة** ، الجزائر – محاضرة بجامعة بسكرة .
- نواري سعودي (٢٠٠١): **محاضرات في علم الدلالة** ، الرياض ، عالم الكتب الحديث ، مكتبة الملك فهد الوطنية .
- هداية إبراهيم (٢٠١٥) : **المهام اللغوية التواصلية واكتساب اللغة الثانية** ، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المؤتمر الدولي بإسطنبول ، تركيا ، في الفترة من ٢٥-٢٦ إبريل.
- وحيد السيد حافظ (٢٠٠٨) : فاعلية استخدام التعليم التعاوني الجمعي واستراتيجية (kwl) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ، **مجلة القراءة والمعرفة** ، العدد ٧٤.

- يحيي عبابنة وآمنة الزعبي (٢٠٠٥) : **علم اللغة المعاصر** ، الأردن – إربد ، دار الكتاب الثقافي .

- ACTFL(2003):**ACTFL Integrated Performance Assessment,** American Council on the Teaching of Foreign Languages
- Bunnin, Nicholas&Yu, Jiyuan (2004) **The Blackwell Dictionary of Western Philosophy**, Oxford, Blackwell Publishing.
- Erwin Tschirner (2012) ; **Aligning Frameworks of Reference in Language Testing.** The ACTFL PROFICIENCY Guidelines and the Common European Framework of Reference for Languages, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 2 Perfect Paperback.
- Goldfield, Joel(2010) **Comparison of the ACTFL Proficiency Guidelines and the Common** European Framework of Reference (CEFR), USA: Fairfield University.
- Katz, Jerrold, J., (2004) ,**Sense, Reference, and Philosophy**, Oxford, Oxford University Press.
- Percival Philip (2000) " **Theoretical Terms: Meaning and Reference**" In A Companion to Philosophy of Science, ed by W. H. Newton-Smith, Oxford, Blackwell Publishers LTd.
- Rast, Erich, Herrmann, (2006) **Reference and Indexicality**. D.Thesis, Roskilde University Denmark
- Wolenski, Jan (1998) "Notes on Reference" **In Logic and Logical Philosophy** (vol., 6).