نموذج تدريسي قائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها

إعداد
د . سيد رجب محمد إبراهيم
مدرس المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة عين شمس

نموذج تدريسي قائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها

د / سيد رجب محمد إبراهيم
مدرس المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة عين شمس

ملخص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى بناء نموذج تدريسي قائم على بعض توجهات نظرية الحقول الدلالية ؛ لتنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط .

وتلخص مشكلة الدراسة في ضعف مهارات فهم المسموع لدى المستوى المتوسط ، والافتقار إلى عدد من التوجهات والنظريات الحديثة التي تسهم في تنمية هذه المهارات ؛ ومن ثم استهدف الدراسة بناء نموذج تدريسي يمكن أن يسهم في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى هؤلاء الدراسين ، وقياس مدى فاعليته من خلال بناء اختبار استماعي يقيس مستويات الفهم . وطبق النموذج تدريسيا على عينة من دراسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط قبليا وبعديا للحصول على النتائج .

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة فاعلية النموذج التدريسي المقترح في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي المستوى المتوسط في مهارات حقول فهم النص الاستماعي على مستوى الألفاظ ومعانيها ، ومستوى المعاني العامة والمعاني التفصيلية ، ومستوى المعاني الأسلوبية ، ومستوى الدلالات الضمنية .

الكلمات المفتاحية : الحقول الدلالية – مهارات فهم المسموع

A Teaching Model Based On the Theory of Semantic Disciplines to Develop Comprehension Listening Skills for Speakers of Other Languages Who Study Arabic.

Dr. Sayed Ragab Mohamed Ibrahim: lecturer of curriculum & Instruction, Faculty of Education, Ain Shams University.

This study aimed at designing a teaching model based on some of the guidance of the semantic discipline theory to develop comprehension listening skills for speakers of other languages who study Arabic in the intermediate level. The problem of the study can be summarized in the weakness of comprehension listening skills for intermediate level students because of the lack of modern guidance and theories which may contribute to develop these skills. Therefore, this study aimed at designing a teaching model which may contribute to develop comprehension listening skills for those students as well as measuring its effectiveness through designing a listening test that measures comprehension levels.

The teaching model was applied to a sample of speakers of other languages who study Arabic.

The most important results reached by the study represented in the effectiveness of the teaching model in developing comprehension listening skills for intermediate level students in listening text comprehension discipline skills at the levels of utterances and their meanings, the general meanings and detailed meanings, the stylistic meanings and the implicit semantic meanings.

key words : Semantic Disciplines - Comprehension Listening Skills

نموذج تدريسي قائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها

أولا : المقدمة.

يعد الاستماع من المهارات اللغوية المهمة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، بوصفه الركيزة الأولى لتعليم اللغة واكتساب مفرداتها وتراكيبها، فضلًا عن استيعاب معانيها ومضامينها؛ حيث يسهم في اكتساب متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها لمهارات عديدة تعينهم على فهم النصوص، وتعرف مدلول كلماتها ومعانيها ، فالاستماع يعد فنًا لغويًا مسئولًا عن تنمية مهارات اللغة الأخرى من تحدث وقراءة وكتابة ، وبالتالي فهو مصدر اكتساب اللغة وزيادة ثروتها لدى المتعلمين .

ويمثل الاستماع جزءًا حيويًا من تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها ، ومصدرًا من مصادر تحصيل المعلومات وفهمها ، فهو وسيلة الدارسين لإعمال مهارات الفهم والاستيعاب لكل ما يطرح من نصوص وخطب ومناقشات ودروس عبر المسجلات الصوتية والإذاعية وكافة وسائل الإعلام المختلفة (رشدي طعيمة ، محمد مناع،٢٠٠١، ٨٠)

ويستهدف تعليم الاستماع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مهارات عدة من مثل : فهم العناصر الخاصة والفهم الكلي للنص المسموع ؛ فضلا عن استخلاص المعاني العامة والمعاني الضمنية (فتحي يونس ، محمد الشيخ ، ٢٠٠٣ ، ١٥٨) ، كما يستهدف تحديد مضمون النص المسموع ، واستخلاص الغرض منه، وتحديد عناصره وتتبعها وتحليلها ، وتعرف ما يحمله من أفكار ومعان، وتفسير بعض تراكيبه (محمود الناقة ، ٢٠١٧، ١٠٢) ؛ وبالتالي فإن مهارات الفهم الاستماعي للنصوص تبدأ بدراسة الوعاء اللغوي لها من مفردات وكلمات وتراكيب وتعرف معانيها، ثم إدراك أهم أفكاره ومعانيه الضمنية بناء على ما حُصل من مفردات وتراكيب .

ويوجد عديد من الدراسات أكدت أهمية الاستماع ودوره الرئيسي في تعلم اللغة الثانية واكتساب مهاراتها من ناحية تعرف أصوات اللغة وفهم معاني المفردات والتراكيب ، وتعرف غرض المتحدث ، بجانب استعمال اللغة المسموعة في التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم ، مما جعل هناك اهتمامًا متزاديًا بتنمية مهارات الاستماع لدى الناطقين بغير العربية بوصفها عاملًا مهمًا في اكتساب اللغة وإنتاجها، ومن هذه الدراسات : (هداية هداية ، ٢٠١٢) (خلف الديب وآخرون، ٢٠١٣)

ونظرًا لأهمية مهارات الاستماع وتنميتها لدى الدارسين الناطقين بلغات أخرى ، فإن هناك توجهات حديثة ونظريات تساعد الدارس على اكتساب مهارات فهم المسموع ، ومن هذه النظريات: نظرية الحقول الدلالية ، التي تتعامل مع النص من منظور حقول دلالية يتعين على الدارس تعرفها وفهمها كي يدرك باقية الحقول ، فهناك حقول تتعلق بالمفردات وحقول تتعلق بالمعاني وكذا الأفكار والأغراض ...إلخ وغيرها من الحقول الدلالية التي

تسهم في تقسيم النص وفهمه والربط بين أجزائه؛ وبالتالي فإن دراسة النص المسموع ترتكز إلى تعرف الدارس لحقل كلماته ومعانيه العامة والضمنية ، ثم دراسة حقل مضمونه وفكره الفرعية ، واستخلاص دلالته .

وتعتبر نظرية الحقول الدلالية من أكثر النظريات حداثة في دراسة المعني ، حيث يتلخص مبدأها في جمع الكلمات أو المعاني المتقاربة ذات الملامح الدلالية المشتركة وجعلها تحت لفظ عام يجمعها ، من مثل : كلمة " وعاء " يمكن أن يدخل تحتها كلمات : كوب ، كأس ، قدر ، إناء ..إلخ ، وكذا أفكار الفكرة الخاصة بالنص يدخل تحتها : فكرة عامة وفكرة فرعية ، وفكرة قديمة وفكرة حديثة ...إلخ ، وأساس هذه الحقول جميعًا هي الكلمات والتراكيب الواردة في النص ، بمعنى آخر أن نظرية الحقول الدلالية تقسم النص إلى مجموعات لغوية أو قطع لغوية كاملة يطلق عليها اسم معين ويندرج تحتها كافة الجزئيات اللغوية (أحمد مؤمن، ٢٠٠٧ ، ١٣٥)

كما تهتم نظرية الحقول الدلالية بالكشف عن العلاقات وأوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين هذه الحقول ، واستخلاص ما بينها من علاقات ترابطية ، بوصف اللغة نظام له عناصر، وقيمة كل عنصر من عناصرها يتحدد ويفهم بمكانه وعلاقته داخل الحقل اللغوي (باديس لهويمل، ٢٠١٤، ١٥٦) وبالتالي فإن حقول الكلمات ومعانيها تترابط بحقول السياق اللغوي ، الذي يكوّن بدوره حقولًا جديدة تعين القارئ أو الدارس على فهم اللغة أو النص اللغوي، فتتكون حقول المعاني ثم فهم السياق العام ثم حقول الأفكار ثم حقول الدلائل والبراهين ...إلخ تلك الحقول التي تشير إلى تحليل بنية النص اللغوي من خلال حقول لغوية (عمار شلواي ، ٢٠٠٢ ، ٤٢) .

وبالرغم من أهمية مهارات الاستماع للدارسين الناطقين بلغات أخرى، إلا أن هناك قصورًا في تنمية هذه المهارات في مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، وتتلخص جوانب القصور كما أوردتها الأدبيات في (على مدكور إيمان هريدي، ٢٠٠٦ ، ٥٣) (هاني أسماعيل ، ٢٠١٦، ١٥٨ : ١٦٠) (محمود الناقة، ٢٠١٧ ، ٩١) : قلة توافر المعلم المؤهل والمختص في تدريس مهارات اللغة العربية، بجانب قصور المواد التعلمية التي تسهم في تنمية مهارات الاستماع، وندرة التركيز في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها على مهارات الاستماع الرئيسية والتمييز السمعي، فأغلب الاهتمام منصب على الكتابة والقواعد النحوية والبلاغية وجعل الاستماع مهارة هامشية في أثناء التدريس ، وعدم مناسبة المادة المسموعة للدارسين ومستواهم العقلي ، ويضاف إلى ذلك وجود فجوة بين الاستراتيجيات التدريسية الحديثة وبين المواد والنصوص السمعية التي تقدم للدارسين ، فتتلخص مهارة تدريس الاستماع في الاستماع إلى النص؛ بغية حل تدريبات النص والإجابة عن أسئلته ؛ ومن ثم يغيب التخطيط الجيد من قبل المعلم لأهداف تدريس الاستماع ومستوياته ومهاراته المنوطة من عملية التدريس والتعليم، وقد يهتم المعلم بتدريس مهارات الاستماع في أثناء تدريسه لمهارتي القراءة والكتابة ، وقد يكتفي بأن يجعلها نشاطًا في نهاية الحصة دون التدريس الواعي لفن الاستماع .

كما أضاف بعضهم (Hussein Elkhafaifi , 2005) (محمد بو نجمعة ، ٢٠١٦) أن من أهم صعوبات تدريس الاستماع وتنمية مهاراته تتمثل في الدور الازدواجي في تعليم اللغة العربية ؛ أي الخلط بين اللغة الفصحي والعامية في أغلب الوثائق السمعية البصرية ، فضلا عن الاختلاف بين مواصفات اللغة الشفوية التي يرتكز إليها الاستماع عادة ، وبخاصة إن كانت المواد التعليمية برامج تليفزيونية مختلفة في أكثر من مصدر إذاعي ، حيث تختلف لغتها من حيث الأسلوب والمضمون واللهجة نفسها ، بما يؤدي إلى ضعف تماسك النص المسموع، وعدم قدرة الدارسين على فهمه واستيعاب مضامينه .

ونظرا لمظاهر القصور السابقة فإن ميدان تدريس الاستماع غالبًا ما يفتقر إلى الاهتمام بتنمية مهاراته، وبخاصة بمهارات الفهم العام والفهم الدقيق لدى الدارسين ، مما يؤكد أهمية السعي نحو تقديم استراتيجيات جديدة تتعامل مع تنمية مهارات الاستماع بشكل يحقق الفهم العام للنص .

ثانيا : الإحساس بالمشكلة .

نظرا لقصور الاهتمام بتنمية مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها – كما أشارت الأدبيات – وافتقار الممارسات التدريسية إلى إجراءات وخطوات تسهم في تنمية هذه المهارات ، فإن هذا الأمر يشير إلى وجود صعوبات أو مشكلات لدى الدارسين في اكتسابهم لهذه المهارات ، وذلك من خلال مصادرة عديدة ، وهي :

المصدر الأول ، الأدبيات من بحوث ودراسات سابقة: أكدت ضعف دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مهارات الاستماع ، ومن مظاهر هذا الضعف : وجود صعوبة في استنتاج بعض معاني النص المسموع نتيجة لاختلاف الأصوات والنطق ، مما يشير إلى وجود صعوبات في التمييز السمعي لدى الدارسين بين الحقيقة والخيال ، وبين الصيغ اللغوية الدالة على الاستفهام والتعجب والرأي، فضلا عن ضعف قدرتهم على استنتاج المعني العام من النص، واستخلاص بعض المعلومات أو ذكرها في تتابعها كما وردت في النص المسموع ، بجانب صعوبة تحديد بعض دلالات الألفاظ والتراكيب المسموعة ، والهدف المقصود من النص المسموع ؛ نتيجة قلة التركيز من الدارسين وندرة تدريبهم على مهارات الإنصات الجيد (هداية إبراهيم ، ٢٠١٢) (محمد أحمد ، ٢٠٠٧)(خلف الديب ، هداية على ، ٢٠١٣) (أحمد حسن ، ٢٠١٦) (هاني إسماعيل ، ٢٠١٦) (محمد بو نجمة، ٢٠١٦) (مروان السمان ، ٢٠١٧) (محمو الناقة ، ٢٠١٧) .

المصدر الثاني : آراء بعض الخبراء المختصين في تعليم العربية للناطقين بغيرها وكذا المعلمين الممارسين لتعليم العربية للجاليات غير العربية من خلال بعض مواقع التواصل الاجتماعي المعنية بتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى وبعض المواقع التعليمية في

كثيرمن الدول(*)، وما جاء في هذه المواقع جمعيًا عن واقع تدريس الاستماع للناطقين بلغات أخرى؛ حيث أشاورا جمعيًا إلى أن مهارات الاستماع تنحصر عند تدريسها في تلقي الأصوات وتكرارها ؛ بغية النطق ، لكن الاهتمام بمهارات الفهم العام والفهم الدقيق والخاص للنص المسموع غالبًا ما يكون غائبًا في أثناء التعليم، ويُركز عليه في دروس القراءة ، واعتبار الاستماع نشاط مبدئي وتمهيدي لجذب الطلاب ، وإن وجد ينحصر في الفهم العام والمستخلص من النص ، فضلا عن أن مهارات الاستماع أحيانًا كثيرة ما يستبدلها المعلم بمهارات القراءة من حفظ للمعاني وفهم للأفكار العامة للنص ، ويغيب تمامًا مع الوقت تدريس الاستماع وتنمية مهاراته .

المصدر الثالث : الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث من خلال الاستطلاع الإلكتروني (*)عبر جوجل دريف ، حيث وجهت إلى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من مختلف الدول العربية والأجنبية ، وتضمنت بيانات حول مدى خبراتهم في التدريس ، والمستوى التعليمي الذين يدرسون له؛ حيث طُلب منهم إبداء الرأي حول ثلاثة أسئلة : ما أهم مهارات الفهم الاستماعي التي تستهدف تخطيطًا وتنفيذًا مع الطلاب الناطقين بلغات أخرى ؟ وما أهم المهارات الضعيفة التي يحتاج الدارسون إلى تنميتها ؟ وما أهم الإجراءات التدريسية المتبعة في تدريس نص الاستماع ؟ وقد جاءت إجابات المعلمين كما يلي ، فيما يتعلق بالسؤال الأول : كانت معظم المهارات المستهدفة من مهارة الاستماع استخلاص بعض المعاني والأفكار وتحديد المعنى العام من النص. أما السؤال الثاني فكانت الإجابة تؤكد ما جاء في السؤال الأول ؛ حيث يفتقر الدارسون إلى التمكن من مهارات استنتاج بعض المعلومات الضمنية في النص المسموع ، كما تضعف قدراتهم على تحديد إيحاءات بعض الكلمات وتحديد ما تحمله من دلالات طالما أن النص غير مقروء ، فضلًا عن وجود ضعف لديهم في التركيز بشكل دقيق على تحديد معلومة أو كلمات معينة في أثناء الاستماع . أما إجابة السؤال الثالث فقد تلخصت في أن معظم إجراءات التدريس تنحصر في سماع النص وتكراره من أجل حل بعض التدريبات والأسئلة المتعلقة بما جاء في النص .

ومن خلال ما سبق من قصور في الاهتمام بمهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها ، وكذا غياب الممارسات التدريسية التي تتجه نحو مهارات الفهم

---

* مواقع التواصل الاجتماعي مثل : صفحات إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، الإعداد التربوي لمعلم اللغة العربية ، رابطة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها ...إلخ وغيرها من المواقع التي تهتم بتعليم العربية لغير أبنائها في شتى بقاع العالم .

* موقع الاستطلاع الإلكتروني :

https://docs.google.com/forms/d/16MjcrjtLUHz3hWkZeqRHfNhzWIslCuzzgag4vEornXg/edit

الاستماعي وتنميتها، فإن هناك ضرورة ملحة للاهتمام بهذه المهارات لدى الدارسين وتنميتها؛ كون الاستماع الركيزة الرئيسية لفهم اللغة العربية وإفهامها للآخرين .

وفي حدود علم الباحث لم يجد دراسة تناولت على وجه التحديد تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها – وبخاصة – تستند في ذلك إلى نظرية الحقول الدلالية التي تقع من ضمن نظريات دراسة المعنى في الأدب العربي القديم والمعاصر ، ومن هنا نبعت فكرة هذه الدراسة .

ثالثا: تحديد المشكلة.

تتلخص مشكلة الدراسة في افتقار دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها إلى مهارات الفهم الاستماعي وبخاصة مهارات الفهم العليا ، والافتقار إلى التوجهات والنظريات التي يمكن أن تتسق وطبيعة هذه المهارات من مثل نظريات دراسة المعنى - نظرية الحقول الدلالية - وللتصدي لهذه المشكلة تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

كيف يمكن بناء نموذج تدريسي قائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة التالية:

ما أسس بناء نموذج تدريسي قائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها ؟

ما النموذج التدريسي القائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها ؟

ما تأثير النموذج التدريسي القائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها ؟

رابعا: حدود الدراسة .

تقتصر هذه الدراسة علي:

بعض مهارات الفهم الاستماعي المتعلقة بالفهم العام والضمني والتي تتناسب وطبيعة الحقول الدلالية ، والتي أجمعت عليها الأدبيات من دراسات وبحوث في ميدان تعلم العربية للناطقين بلغات أخرى.

المستوى المتوسط في تعليم العربية للناطقين بغيرها ؛ حيث يقع هذا المستوى بين مستوى تمكن الدارسين من مهارات التمييز السمعي وبين مهارات الفهم الاستماعي العليا من نقد وتحليل وإبداع ؛ ومن يمكن تنمية مهارات الفهم الدقيق والضمني لدى دارسي هذا المستوى، تمهيدًا لإتقانهم لمهارات الفهم الاستماعي العليا في المستويات المتقدمة .

بعض مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في القاهرة ، نظرًا لكون مدينة القاهرة تمتلئ بمثل هذه المراكز ، فضلا عن كونها بيئة ممثلة لجنسيات عدة تتوافد إليها لتعلم العربية ومنها مثلا : مركز تعليم اللغة العربية بمركز الشيخ زايد بجامعة الأزهر ،

ومراكز تعليم العربية بمدينة نصر والمهندسين ..إلخ وغيرها من المراكز المنتشرة في القاهرة.

خامسا: تحديد المصطلحات.

النموذج التدريسي : خطوات محددة في ضوء أسس نظرية الحقول الدلالية وقواعدها ، يتبعها عدد من الإجراءات التدريسية التي تستهدف دراسة النصوص اللغوية المسموعة؛ بغية تنمية مهارات فهمها واستيعابها لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها .

الفهم الاستماعي : تفاعل متعلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها مع النص المسموع من خلال تركيز الانتباه وتوظيف عادات الإنصات الجيدة ، من أجل تحديد مضمونه واستخلاص معانيه وأغراضه ، فضلا عن الاحتفاظ بمعلوماته واستدعائها في مواقف عدة تشير إلى فهم الدارسين لمضمون النص المسموع واستيعابه .

نظرية الحقول الدلالية : مجموعة من الأسس اللغوية والقواعد التي تحكم عملية دراسة النصوص اللغوية فهمًا وتفسيرًا وتحليلًا ، واستيعاب معانيها وألفاظها وفق حقول دلالية محددة من شأنها تجزئة النص إلى حقول فرعية تدل على دلالة أو معنى يسهم في التعبير عن حقل أكبر داخل النصوص ؛ بغية فهم النصوص فهمًا دقيقًا وعميقًا (*).

سادسا: خطوات الدراسة وإجراءاتها.

تحددت خطوات الدراسة الحالية وإجراءاتها كما يلي :

تحديد أسس بناء النموذج التدريسي القائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها ، وذلك من خلال:

دراسة الأدبيات التي تناولت طبيعة نظرية الحقول الدلالية .

دراسة الأدبيات التي تناولت طبيعة مهارات الفهم الاستماعي للدارسين الناطقين بلغات أخرى .

دراسة طبيعة الدارسين الناطقين بلغات أخرى وخصائصهم.

بناء النموذج التدريسي القائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها ، وذلك من خلال:

تحديد الأهداف.

تحديد المحتوي.

تحديد خطوات التدريس وفنياته وإجراءته .

بناء اختبار الفهم الاستماعي .

قياس تأثير النموذج التدريسي القائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وذلك من خلال:

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

---

* توصل الباحث إلى هذا التحديد بناء على ما أوردت الأدبيات من تعريفات في الجزء النظري من هذه الدراسة.

تطبيق الاختبار قبليًا على المجموعة التجريبية .
تطبيق النموذج التدريسي على المجموعة التجريبية.
تطبيق الاختبار بعديا على المجموعة التجريبية .
استخراج النتائج وتحليلها وتفسيرها.

سابعا: أهمية الدراسة .

تتمثل أهمية الدراسة فيما تقدمه لكل من:

معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها : توجه أنظار المعلمين في الميدان إلى توظيف النظريات التخصصية والمداخل اللغوية المتعلقة بتعلم العربية في الميدان ، ومحاولة تطبيق قواعدها وأسسها في تنمية مهارات اللغة الأربعة .

دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها : تساعد الدارسين على تعلم خطوات دراسة النصوص اللغوية بدءًا من دراسة الألفاظ ودورها في تأدية المعنى ، وصولا إلى تحديد الأفكار العامة والأغراض ؛ بما يسهم في تحقيق الفهم والاستيعاب الكامل لمكونات النصوص .

الباحثين: توجه أنظار الباحثين إلى محاولة توظيف هذه النظرية في تنمية مهارات اللغة العربية الأخرى مثل : النحو والبلاغية وتنمية الثروة اللغوية.

الإطار النظري : نظرية الحقول الدلالية ومهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط

يستهدف عرض هذا الإطار إلى تحديد أمرين ، الأول : تحديد أسس بناء النموذج التدريسي في ضوء توجهات نظرية الحقول الدلالية وقواعدها ، والثاني : تحديد مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط ؛ ولتحقيق هذين الأمرين يتناول الإطار بعدين : طبيعة نظرية الحقول الدلالية في دراسة النصوص وتفسيرها ، وطبيعة الفهم الاستماعي لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها . وتفصيل هذين البعدين كما يلي :

البعد الأول : نظرية الحقول الدلالية .

يهدف عرض هذا البعد إلى استخلاص الأسس التي يمكن في ضوئها بناء النموذج التدريسي ؛ لتنمية مهارات الفهم الاستماعي للدارسين الناطقين بلغات أخرى ، ولتحقيق هذا الهدف يتناول هذا البعد لنقاط ست ، هي : مفهوم الحقول الدلالية ، وأهميتها في دراسة المعنى، وأنواع العلاقات الحاكمة داخل الحقل الدلالي ، ومبادئها الرئيسية ، وأنواع معاني الحقول الدلالية ، والأسس المستخلصة من طبيعة المحاور السابقة . ويمكن تفصيل ذلك كما يلي :

أولا : مفهوم الحقول الدلالية .

تشير نظرية الحقول الدلالية إلى رائدها الألماني (هردر) ، وقد أشار إليها علماء كُثر ، ومنهم العالم اللغوي دي سوسير؛ حيث تتصل الفكرة بما يسمى القيمة اللغوية أو

المعني اللغوي المستفاد من دراسة نص لغوي محدد ، إذ إن قيمة الكلمة تعد عنصرًا واحدًا من عناصر المعنى الكلي ، بل وتزداد القيمة عندما تتصل الكلمة بغيرها من الكلمات في سياقات عدة داخل النص اللغوي . (مهند فيصل ، أحمد جهاد ، ٢٠١٤، ٢١٩). ويشير هذا الكلام إلى أن فهم النص اللغوي وتحديد معناه العام يتطلب دراسة بنيته اللغوية ؛ فإدراك الكلمات ومعانيها يسهم في إدراك التراكيب والجمل، مما يعني إدراك الفكرة العامة للنص ، أي أن حقول الكلمات ومعانيها تساعد الدارس على إدراك حقول الجمل ، وبالتالي تعرف حقول الأفكار العامة ، وبالتالي فإن قمية حقول الأفكار لا تكتسب إلا إذا تعرف الدارس قيمة الحقول المعبرة عنها مثل حقول الجمل وحقول المعاني والكلمات.

وتناولت أدبيات عديدة مفهوم الحقل الدلالي أو نظرية الحقول الدلالية (مهند فيصل، أحمد جهاد، ٢٠١٤ ، ٢٠٤) (بادريس لهويمل ، ٢٠١٤، ١٤٨) (أحمد جواد ، ٢٠٠٢، ٤٣) ؛ حيث إشارت جمعيا إلى أن تعريف الحقل الدلالي يتخلص في :

كلٌّ متكامل من الكلمات ذات المعاني المشتركة ؛ عموده الفقرى الألفاظ والكلمات التي توجد في شكل مجموعات ، تقوم كل مجموعة بتغطية مجال مفاهيمي محدد يدل على معنى ما ؛ مثلا مجال المعاني ومجال الأفكار ومجال التشبيهات ...إلخ وأساسها الكلمات والألفاظ.

قطاع متكامل من المادة اللغوية ، فكرته جمع الكلمات والمعاني المتقاربة معا في سياق لغوي معين تعبيرا عن شيء عام ، أي أن الحقل الدلالي كلمات ترتبط بعضها ببعض للتعبير عن دلالة محددة .

نظام لغوي يتضمن كلمات وألفاظًا ، يجمعها علاقة أو دلالة ما ، ومن ثم فهو نظام يتضمن دلالات عديدة كل واحدة منها لها وسائط من مثل: الكلمات والتراكيب التي تعبر عنها ؛ وصولا إلى دلالة عامة يندرج تحتها كافة الدلالات .

بدراسة التعريفات السابقة لتحديد مفهوم لنظرية الحقول الدلالية ، يُستخلص أن دراسة النصوص اللغوية وفهمها ، تتطلب :

تعرف كلماتها وتحديد معانيها سواء أكانت هذه المعاني مباشرة أو ضمنية ؛ ومن ثم فإن دراسة حقول النصوص اللغوية من ألفاظ وكلمات وتحديد العلاقة فيما بينها هي مؤشر لفهم معاني النصوص وأفكارها وأغراضها ومضامينها ، مما يجعل دراسة هذه النصوص تتضمن حقولا للمعاني وحقولا للأفكار وحقولا للأغراض .....إلخ الحقول الدلالية التي تسهم في دراستها فهما وتفسيرا وتحليلا .

الكشف عن العلاقات الحاكمة بين هذه المعاني ودورها في التعبير عن أفكار النصوص وأغراضها .

دراسة حقولها الجزئية لإدراك حقولها الكلية ؛ أو ما يعرف بدراسة الحقول الجزئية للوصول إلى الحقول الكلية ، وجوهر هذه الحقول جمعيًا تعرف المفردات والتراكيب وتحديد معانيها ، وعلاقتها بغيرها داخل النص .

وهناك من يضيف ملمحًا مغايرًا في تحديد مفهوم الحقل الدلالي ، وهو أن الحقل الدلالي: مجموعة من العموميات والخصوصيات اللغوية ، تندرج تحتها حقول دلالية تعبر عنها وتشير إليها بواسطة كلمات وألفاظ وتراكيب لغوية ، تؤلف في سياق معين لتدرك هذه العموميات وتلك الخصوصيات (عمار شلواي ، ٢٠٠٢ ، ص ص ٢٨-٢٩) . وهذا التعريف يشير إلى ملمح مهم في طبيعة الحقل الدلالي وهو أن النصوص اللغوية تتضمن حقلين لغويين دلاليين ، هما : حقل العموميات ، والثاني حقل الخصوصيات ؛ حيث يتضمن حقل العموميات كُلًا من الأفكار العامة والمعاني الكلية وكذا الأفكار الفرعية والأغراض العامة ، بينما يتضمن حقل الخصوصيات كُلًا من حقل المعاني وحقل الدلالات وكذا حقل الألفاظ والتراكيب ، وكِلَا الحقلين كلٌّ متماسك لا ينفصلان في سياق لغوي واحد ، يعبر كل منهما عن الأخير ويختفي أحدهما باختفاء الثاني .

ومن خلال العرض السابق لملامح مفهوم نظرية الحقول الدلالية يمكن تحديد تعريف هذه النظرية إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها :

مجموعة من الأسس اللغوية والقواعد التي تحكم عملية دراسة النصوص اللغوية فهمًا وتفسيرًا وتحليلاً ، واستيعاب معانيها وألفاظها وفق حقول دلالية محددة من شأنها تجزئة النص إلى حقول فرعية تدل على دلالة أو معنى يسهم في التعبير عن حقل أكبر داخل النصوص ؛ بغية فهم النصوص فهمًا دقيقًا وعميقًا للحقول .

ثانيا : أهمية الحقول الدلالية في دراسة المعنى .

تتمثل أهمية دراسة النصوص اللغوية وفقا لحقول معانيها أو دلالتها في عدد من النقاط ، وهي (باديس لهويمل، ٢٠١٤ ، ص ص ١٥٦- ١٥٧):

تزود الدارس بقائمة من المفردات التي تسهل عليه إدراك معاني النصوص اللغوية التي يدرسها ؛ لينطلق منها إلى دراسة أفكارها العامة ومضامينها ، فضلا عن مساعدته على كيفية التعبير عما يفهمه في ضوئها ، فكلما كانت حقول النص محددة وواضحة المعنى للدارس مكنه ذلك من سهولة التعبير عن مضمونها وأغراضها .

تمكن الدارس من الكشف عن معلومات ضمنية متعددة لم تصرح بها حقول النص ، فيدرج المتعلم معاني التراكيب وما وراء كل لفظ ، وما سبب توظيفه ؟ وما علاقته بغيره ؟ ثم ما علاقته بموضوع النص ؟ أي تمكن هذه النظرية الدارس من ممارسة عمليات التفسير والاستنتاج والتخمين لفهم النص واستيعابه ، بما يزود الدارس بمعان عديدة وجديدة .

تزود الدارس بمعان عديدة وجديدة لاستعمال الألفاظ والتراكيب ، حيث تسهم في مساعدته على تحري المعاني الضمنية والأغراض من وراء استعمال الألفاظ والكلمات داخل النص اللغوي .

تساعد المتعلم على الكشف عن العلاقات والروابط الحاكمة لحقول النص وألفاظه وتراكيبه، ثم الروابط الحاكمة بين أفكاره بعضها ببعض ، بمعنى أنها تسهم في تكوين رؤية شاملة لدى المتعلم عن علاقة حقول النص الجزئية ببناه الكلية وفق حقول محددة ؛ ليدرك المتعلم أن النص في حد ذاته حقل لغوي يندرج تحته حقول جزئية تعبر عنه وتتربط به .

ومن خلال عرض أهمية نظرية الحقول الدلالية في دراسة النصوص وفهمها وتحليها فإن هذه الأهمية تشير إلى أن :
دراسة مفردات النصوص اللغوية خطوة أساسية لفهم فكرته ومضمونه ، ومن ثم فإن إدراك المعاني العامة والتفصيلية لن يتأتى إلا من خلال إدراك المعاني ، وكلاهما من شأنهما مساعدة الدارس على إدراك المعني العام من النص .
دراسة حقول النص المتعلقة بالألفاظ والتراكيب لها معان مباشرة وأخرى ضمنية ؛ ومن ثم فهناك ضرورة لمساعدة الدارس على تحديد أي المعاني يمكن إدراكه مباشرة ، وأيها يحتاج منه جهد لتحديد المعنى المراد والشائع من استخدام ألفاظ معينة أو كلمات لها إيحاءات محددة .

ثالثا : العلاقات الدلالية الحاكمة لحقول النصوص اللغوية.

لما كان علم الدلالة قائمًا على الفكرة القائلة :" بأنه يمكن تحديد معنى الكلمات بموجب ارتباطها بالكلمات الأخرى " ، فإن هذا الأمر يفرض وجود علاقات داخلية تحكم كل حقل من حقول اللغة داخل النص؛ ومن ثم حدد رواد هذه النظرية خمس علاقات دلالية لإدراك الحقول وتعرف معانيها ومدلولاتها، وتمثلت هذه العلاقات في : الترادف ، والاشتمال ، وعلاقة الجزء بالكل ، والتضاد ، والتنافر.

وتفصيل هذه العلاقات كما يلي :

١. علاقة الترادف .

ويتحقق الترادف حين يوجد اشتراك بين جانبين أو اشتراك أكثر من لفظ في معنى واحد ، كما يتحقق إذا دخلت كلمة مكان أخرى في سياق لغوي ولم يتغير المعنى ؛ حيث استقر أنصار الحقول الدلالية على أن الترادف من الناحية المعجمية يعني : اتفاق شبه تام بين معنى الكلمتين المترادفتين ، مثلا : كلمة (أم) (والدة) ، وقد أطلق البلاغيون على هذه العلاقة (حقول القرابة الدلالية) داخل الحقل اللغوي . (عمار شلواي ، ٢٠٠٢، ٤٢) ومعنى هذا الكلام أن الترادف من العلاقات الحاكمة التي تربط ألفاظ النص ومعانيه وتراكيبه بعضها ببعض ، بحيث تعبر عن معان مشتركة داخل النص اللغوي؛ أي أن عملية تحديد هذه المعاني المتشابهة داخل النص يزيد من عملية دراسته وفهمه .

٢. علاقة الاشتمال.

تعد هذه العلاقة من أهم العلاقات في التركيب النحوي للغة ، ويختلف الاشتمال عن الترادف ؛ حيث اعتبره اللغويون تضمنًا من طرف واحد أو من ناحية واحدة ، بحيث يكون (أ) مشتملا على (ب) ، وذلك حين يكون (ب) أعم في التقسيم التصنيفي أو التفريعي ، مثال : كلمة (فرس) تنتمي إلى فصيلة أعلى وهي (حيوان) ، ويطلق على اللفظ المتضمن اسم اللفظ الأعم أسماءً عدة : الكلمة الرئيسية والكلمة الغطاء والكلمة المتضمنة والكلمة العامة ..وغيرها من الأسماء التي يندرج تحتها مسميات فرعية وصفات ومعلومات وحقائق متعدة تنتمي إلى هذا اللفظ الأعم (أحمد مختار، ١٩٩٨، ٩٩)

والاشتمال بهذا المعني قد أطلق عليه المختصون اللغويون (الجزئيات المتداخلة) تلك التي تعبر عن مجموعة من الألفاظ والتراكيب ، كل لفظ منها على حدة متضمن فيما بعده ومتعلق به ، وبل وتحدث الفائدة من خلاله (أحمد جواد، ٢٠٠٢ ، ٤٤) وهذه العلاقة تشير إلى مبدأ مهم في دراسة النصوص اللغوية وهي : تضمن الأفكار العامة والأغراض لأجزاء فرعية تعبر عنها من مثل : الألفاظ والمعاني والتراكيب تعد جزءًا صغيرًا متضمنًا في معنى أكبر كالفكرة العامة والغرض العام من النص ، مما يشير إلى ضرورة تحديد علاقة الوعاء اللغوي داخل النص بالأفكار والمعاني ، وعلاقة الأفكار والمعاني بالمعنى العام للنص لكي يتحقق عنصر الاشتمال بين حقول النص اللغوي.

٣. علاقة الجزء بالكل .

وتعبر هذه العلاقة عن ترابط أجزاء النص بكلياته ، أو الترابط بين الحقول الدلالية داخل النص ؛ الحقول الجزئية والحقول الكلية ، فمثلا : علاقة اليد بالجسم ، والفرق بين هذه العلاقة وعلاقة الاشتمال أن : اليد ليست نوعًا من الجسم بل جزء منه ، بخلاف كلمة " فرس " فهو نوع من الحيوان وليس جزءًا منه . (أحمد مختار ، ١٩٩٨، ١٠٢) وتعني هذه العلاقة داخل النص اللغوي أن هناك حقول جزئية وحقول كلية لغوية تعبر عن النص من حيث المعنى والفكرة والأسلوب والمضمون ، وبالتالي فإن كلمات النص حقول جزئية للتعبير عن الجمل والمعنى ، والمعاني والجمل حقول جزئية للتعبير عن الأفكار ، والأفكار حقول معبرة عن قضايا النص وصولا إلى حقول أكبر وهي الهدف العام من النص وغرضه ، وكل جزء مما سبق يعد حقلا جزئيًا يشترك مع غيره ليعبر عن حقل أكبر، شريطة أن تسخر كل هذه العناصر للتعبير عن معنى واحد .

٤. علاقة التضاد أو التخالف.

وهو كل مادل على معنين متضادين أو متقابلين ، مثل (حي وميت) ، (حار وبارد) ..إلخ ، وقد اعتبره اللغويون من العلاقات المهمة لحقول النص اللغوية ، وقد أورد المختصون أنواعًا عدة للتضاد ، وهي كما يلي :

التضاد الحاد أو غير المتدرج : وذلك في كلمات مثل : حي وميت ، متزوج وأعزب.

التضاد المتدرج : ويقع في كلمات من مثل : غالٍ – حار – دافئ – معتدل ، ويمكن أن يكون هناك تضاد متدرج بين الأزواج المتضادة ، ويطلق عليه التضاد الداخلي ، مثال: الجو حار – الجو بارد ، يمكن أن يوضع بينهما تضادات داخلية مثل : الجو دافئ والجو مائل للبرودة .

التضاد العكسي : وهو علاقة بين أزواج من الكلمات معينة ، مثل : باع واشترى – زوج وزوجة ، فلو قلنا " محمد باع منزلا لعمر " تفيد أن عمرا اشترى المنزل، ومن ثم فإن هذا النوع من التضاد لا يوجد بدون الآخر .

التضاد الاتجاهي : وذلك في كلمات مثل : أعلى وأسفل، يصل ويغادر ، يأتي ويذهب، فجميع الكلمات تجمعها حركة في أحد الاتجاهين وهما اتجاهان متضادان .

التضاد العمودي : وهو في كلمات من مثل : الشمال بالنسبة للشرق والغرب ، حيث يقع عموديًا عليهما .
التضاد التقابلي أو الامتدادي : وذلك في : الشمال بالنسبة للجنوب ، والشرق بالنسبة للغرب.
٥. علاقة التنافر .

ترتبط هذه العلاقة بفكرة النفي مثل التضاد ، ويقصد بها : تباعد الكلمات وتنافرها داخل الحقول الدلالية للنص، ويتحقق التنافر إذا كان (أ) لا يشتمل على (ب) ، مثال : العلاقة بين الخروف والفرس ، وكذا القط والكلب ؛ حيث كلها كلمات من حقل لغوي واحد ولكنها متنافرة فالخروف لا يشبه الفرس إلا في انتمائه لفصيلة الحيوان ولكنه متنافر معه في الصفات والوصف والوظائف. كما يدخل تحت التنافر ما يسمى بالمجموعات الدورية ، مثل : الشهور والفصول والأيام والأسابيع. (أحمد جواد، ٢٠٠٢ ، ٤٦)

ومن خلال عرض العلاقات الحاكمة لحقول النصوص اللغوية ، يمكن استخلاص ما يلي :

ضرورة تركيز النموذج التدريسي على عدد من الخطوات الإجرائية التي تتجه نحو دراسة الكلمات والألفاظ والتراكيب داخل النص اللغوي ، من حيث : تحديد معانيها والمقارنة بينها، فضلا عن تحديد علاقتها الحاكمة من تضاد وجمع وإفراد واشتراك لغوي ..إلخ تلك العلاقات والمعاني التي تزيد من فهم الدارس للنص وتعرف معانيه وفكرته .

الاهتمام في أثناء دراسة النص اللغوي بدراسة حقوله الجزئية ثم دراسة حقوله الكلية ، فضلا عن تحديد العلاقة فيما بينها ؛ أي مساعدة الدارس على إدراك تفاصيل النص اللغوي والانتهاء بالعموميات والكليات ، بحيث تركز الإجراءات التدريسية على دراسة حقول الألفاظ والكلمات والتراكيب وتعرف معانيها ، ثم تتدرج لدراسة حقول الأفكار والأغراض والأساليب.

رابعا : مبادئ نظرية الحقول الدلالية .

حدد اللغويون أربعة مبادئ أسست في ضوئها نظرية الحقول الدلالية ، وهذه المبادئ : مبدأ الاستبدال ، ومبدأ التلاؤم ، ومبدأ التسلسل والترتيب ، ومبدأ الاقتران ، وفيما يلي تفصيل لكل مبدأ منها على حدة (محمد أسعد ، ٢٠٠٠، ص ص ١٩١ -١٩٢) (رشيد العبيد ، ٢٠٠٢ ، ٢٠٢):

١. مبدأ الاستبدال .

ويقصد به تغيير استعمال المفردات، بحيث يمكن أن تحل بعض المفردات مكان غيرها في الاستعمال داخل النص اللغوي، مما يحدث تنوعًا في المعنى والمقصد ، فمثلا كلمة (وجل) و(خائف) و(متهيب من) كلها مفردات مترادفات لنفس المعنى أو نفس المفهوم وهو " الخشية والخوف " . وهذا الكلام يشير إلى أن النص متنوع في ألفاظه ومفرداته ، تلك التي تشير إلى تنوع المعاني والأغراض، وهذا يتناسب مع مستوى الفهم الحرفي لمفردات النصوص اللغوية .

٢. مبدأ التلاؤم .

ويعني هذا المبدأ افتراض علاقة قائمة بين حقول النص اللغوي سواء على نطاق المفردات أو التراكيب أو الجمل أو حتى على مستوى المعاني ؛ ومن ثم فوجود علاقة حاكمة بين حقول النص الجزئية والكلية يعد أمرًا مهمًا ، بل شرطًا رئيسيًا لفهم النص واستيعابه، وبالتالي لابد أن تكون حقول النص اللغوية متلائمة مع بعضها بعض ، بحيث تشكل كلًا متكاملا ، فالمفردات متلائمة مع المعاني ، والاثنان متلائمان مع أفكار النص وقضاياه ، وما سبق كله متلائم مع فكرة النص العامة.

٣. مبدأ التسلسل والترتيب .

ويقصد به أن أي نص لغوي يُفترض فيه تسلسل وترتيب معين في اخيار كلماته وانتقائها، فضلا عن انتقاء جمله لتعبر جميعا عن معنى محدد ينبغي وصوله إلى الدارس أو المتعلم، وهذا بدوره يشير إلى تسلسل المعاني والأفكار وتتابعها وترابطها في كل موحد، وبالتالي فإن التسلسل والترتيب يرتبط بشكل مباشر بالمبدأ الثاني ، فوجود أحداهما متلعق بالآخر ، وبدون تلاؤم ينتفي التسلسل والترتيب والعكس .

٤. مبدأ الاقتران.

ويعني اقتران بعض المفردات داخل حقولها الدلالية واشتراكها معا في التعبير عن دلالة معين أو معنى ما ، فاقتران كلمة (يعض) بالأسنان تعد تمييزا للفظ (أسنان) من لفظ (أسنان المشط - أسنان المنشار) ...إلخ ، مما يعني وجود مصاحبة بين الكلمات داخل الحقول الدلالية لتعبر عن المعنى المطلوب، وبالتالي فإن مبدأ الاقتران دائما وأبدا يشير إلى حقول الدلالة الضمنية غير المباشرة للكلمات والألفاظ والتراكيب .

وبدراسة المعايير الأربعة السابقة التي استندت إليها نظرية الحقول الدلالية يمكن استخلاص ثلاثة أبعاد ينبغي الاعتماد عليها وتبنيها عند دراسة النصوص اللغوية وتحقيق مهارات فهمها واستيعابها، فضلا عن ضرورة تضمينها في إجراءات النموذج التدريسي في هذه الدراسة، وتتمثل هذه الأبعاد :

بعد المعاني المباشرة والحرفية للحقول الدلالية ؛ أي المعاني والدلالات المباشرة للكلمات والألفاظ والتراكيب .

بعد المعاني الضمنية والمجازية للحقول الدلالية ؛ أي تلك المعاني والمضامين الموحية بما وراء الكلمات والألفاظ ويصعب تحديدها مباشرة .

بعد العلاقة الترابطية بين المعاني وتعبيرها عن الحقول الأكبر؛ أي مدى اتساق كل من المعاني المباشرة وغير المباشرة بفكرة النص ومضمونه .

خامسا : أنواع معاني الحقول الدلالية .

حدد أصحاب نظرية الحقول الدلالية خمسة معاني تعبر عن حقول النصوص اللغوية، بل اعتمدت على هذه المعاني الخمسة بوصفها حقول فهم النص واستيعابه ، مركزة على أن العمود الفقري لهذه الحقول الخمسة من المعاني يتمثل في دراسة الألفاظ والتراكيب وتعرف معانيها ودلالاتها ، بحيث تصنف كل مجموعة من الألفاظ والتراكيب على هذه

الحقول الخمسة ، بمعنى آخر أن دراسة الألفاظ والتراكيب وتعرف معانيها هي خطوة رئيسية في تحديد الحقل الدلالي الذي تنتمي إليه ، وهذه المعاني :

المعنى الأساسي أو المركزي : يقصد به المعنى العام أو المفهومي للنص اللغوي ، ويسمى أحيانًا بالمعنى التصوري الرئيسي الذي يدور حوله الموقف الاتصالي بين القارئ أو المتحدث وبين النص اللغوي ، ويركز هذا النوع على المعاني العامة والمباشرة للكلمات والألفاظ ، والتي من شأنها نقل الأفكار والأغراض للمتلقي؛ ومن ثم فإن المعني المعجمي للكلمة يطلق عندما نحدد معناها منفردة بعيدة عن السياق ، لكن كلما حدد المعنى داخل السياق اللغوي زاد المتلقي فهما واستيعابه لما يتلقى .

المعنى الإضافي أو الثانوي : ويقصد به تلك المعاني المتتابعة والتفصيلة المرتبطة بالمعاني الأساسية ، وبمعنى آخر يعبر ذلك النوع عن المعاني والصفات المعجمية المتعددة داخل النص ، واختيارها بشكل مناسب لا يتحقق إلا من خلال السياق اللغوي؛ ومن ثم فإن هذا النوع من المعاني يفرض تنوعا وتعددا في المعاني المتعلقة بالكلمة الواحدة داخل النص .

المعنى الأسلوبي : ويقصد به تلك المعاني الناتجة عن توظيف التراكيب والكلمات التي تحمل خصائص أسلوبية معينة ؛ بحيث يعبر عنها من خلال توظيف المعاني الأدبية والأساليب الإنشائية والخبرة ، وكذا أساليب المجاز والكنايات والاستعارات وغيرها من الأساليب التي تضفي معاني جديدة للنص .

المعنى النفسي : ويشير إلى دلالات الألفاظ والتراكيب ومدى وقعها في نفس المتلقي، وبالتالي فهو معنى فردي ذاتي ، ويظهر في الأحاديث العادية للأفراد عن تجاربهم الشخصية وعن حياتهم ومشكلاتهم ومشاعرهم من فرح وحزن وضيق وسرور وضعف وقوة ...إلخ .

المعنى الإيحائي : وهو ما تتركه بعض الكلمات والألفاظ من ظلال إيحائية وتأثيرات توحي بمعان محددة ، وهناك نوعان من التأثيرات :

التأثير الصوتي : مثل كلمة(صليل) لأصوات السيوف ، وكلمة (خرير) لصوت المياه.

التأثير الدلالي : ويعني ما تتركه بعض المعاني الأكثر شيوعا في نفوس المتلقين ، وتسمى بالمعني المنعكس مثل : الكلمات المكروهة أو المحظورة ، كأن يستخدم كلمات مثل : الموت والمصيبة والطامة ...إلخ .

بعد عرض أنواع المعاني الدلالية السابقة التي تحكم حقول دراسة النصوص اللغوية وفهمها وتفسيرها يمكن الخروج ببعض الأسس التي تراعي في أثناء بناء النموذج التدريسي ، وتلك الأسس تتلخص فيما يلي :

أن يستند النموذج التدريسي في خطواته الرئيسية إلى خمسة محاور أو حقول أساسية تتعامل مع أنواع المعاني الخمسة السابقة ، فيتضمن حقلا يتعامل مع المعاني المباشرة والأساسية وعموميات النص اللغوي ، وحقلا ثانيا يتعامل مع المعاني الإضافية والتفصيلة وفرعيات النص وإجزائه الأخرى ، وحقلا ثالثا يتعامل مع الجانب الأسلوبي في النص

ومدى تأثيره في عموميات النص وتفاصيله ، وحقلا رابعا يتعامل مع الدلالات والمعاني الضمنية وحقلا يتعامل مع المعاني الإيحائية الناتجة عن توظيف الكلمات والتراكيب .
أن يراعي النموذج التدريسي في إجراءاته التدريسية دراسة كل حقل من حقول المعاني على حدة ، رابطا بينه وبين الحقول الأخرى ؛ حتى يتحقق وحدة الحقول جمعيا في التعبير عن فكرة النص ومعانيه .

سادسا : الأسس المستخلصة من المحاور السابقة .

يمكن فيما يلي استخلاص عدد من الأسس التي يستند إليها في بناء النموذج التدريسي بعد حذف الأسس المكررة بعد كل محور مما سبق؛ بغية تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها ، وهذه الأسس تدور حول ضرورة:
تضمن النموذج التدريسي لخطوات محددة كل خطوة تتعلق بحقل لغوي محدد ، فيكون هناك حقل يدرس مفردات النص اللغوي ومعانيها، ثم بعد ذلك يخصص حقل لدراسة تفاصيل النص اللغوي من أفكار ومعلومات، ثم حقل لدراسة الأفكار العامة والأغراض، ثم يحدد حقل لدراسة أساليب النص اللغوي؛ بحيث يكون كل حقل لغوي مرتبط بما بعده .
ألا تقتصر الإجراءات التدريسية للنموذج على دراسة كلمات النصوص وألفاظها لتحديد معانيها، بل إن أهم شرط لفهم هذه النصوص هو الكشف عن العلاقات الحاكمة بين هذه المعاني ودورها في التعبير عن أفكار النصوص وأغراضها .
تركيز النموذج التدريسي على عدد من الخطوات الإجرائية التي تتجه نحو دراسة الكلمات والألفاظ والتراكيب داخل النص اللغوي، من حيث : تحديد معانيها والمقارنة بينها، فضلا عن تحديد علاقتها الحاكمة من تضاد وجمع وإفراد واشتراك لغوي ..إلخ تلك العلاقات والمعاني التي تزيد من فهم الدارس للنص وتعرف معانيه وفكرته .
الاهتمام في أثناء دراسة النص اللغوي بدراسة حقوله الجزئية ثم دراسة حقوله الكلية ، فضلا عن تحديد العلاقة فيما بينهم ؛ أي مساعدة الدارس على إدراك تفاصيل النص اللغوي والانتهاء بالعموميات والكليات ، بحيث تركز الإجراءات التدريسية على دراسة حقول الألفاظ والكلمات والتراكيب وتعرف معانيها ، ثم تتدرج لدراسة حقول الأفكار والأغراض والأساليب.
أن يستند النموذج التدريسي في خطواته الرئيسية إلى خمسة محاور أو حقول أساسية تتعامل مع أنواع المعاني الخمسة السابقة ، فيتضمن حقلا يتعامل مع المعاني المباشرة والأساسية وعموميات النص اللغوي ، وحقلا ثانيا يتعامل مع المعاني الإضافية وفرعيات النص وأجزائه الأخرى ، وحقلا ثالثا يتعامل مع الجانب الأسلوبي في النص ومدى تأثيره في عموميات النص وتفاصيله ، وحقلا رابعا يتعامل مع الدلالات والمعاني الضمنية وحقلا يتعامل مع المعاني الإيحائية الناتجة عن توظيف الكلمات والتراكيب .
تضمين الإجراءات التدريسية لثلاثة أبعاد رئيسية تساعد الدارس على دراستها وفهمها ، وهذه الأبعاد :

بعد المعاني المباشرة والحرفية للحقول الدلالية ؛ أي المعاني والدلالات المباشرة للكلمات والألفاظ والتراكيب .
بعد المعاني الضمنية والمجازية للحقول الدلالية ؛ أي تلك المعاني والمضامين الموحية بما وراء الكلمات والألفاظ ويصعب تحديدها مباشرة .
بعد العلاقة الترابطية بين المعاني وتعبيرها عن الحقول الأكبر؛ أي مدى اتساق كل من المعاني المباشرة وغير المباشرة بفكرة النص ومضمونه .
البعد الثاني : طبيعة الاستماع ومهاراته لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

يحتل الاستماع مكانة مهمة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها ، فهو المهارة التي لا تكاد تنقطع حاجتهم إليها لتعرف جوانب اللغة وإتقانها حتى بعد انتهائهم في مراحل الدارسة ، ومن ثم تحظى مهارة الاستماع بمكانة مهمة ومتميزة في برامج تعليم اللغات الثانية ، حيث يستقبل الدارس مجموعة من الرموز الصوتية ، يكون من خلالها كلمات ذات معنى يربطها بخبراته السابقة ؛ فيتفاعل معها ويحاول تعرف المفردات والتراكيب ومعانيها (رشدي طعيمة ، ١٩٨٦ ، ٢٢٢) ، بل واستخدامها في المواقف المختلفة ، فضلا عن الاهتمام بتفسير ما يسمعه في ضوء الظروف المحيطة بموقف الحديث ؛ ومن ثم أصبحت مهارة الاستماع مهارة لغوية واجتماعية في الوقت ذاته . (فتحي يونس ، محمد الشيخ ، ٢٠٠٣، ١١٠) ؛ ومن ثم يعتبر الاستماع والفهم مهارتين متكاملتين من مهارات اللغة التي ينبغي أن يتدرب المتعلمون عليها منذ بدء تعلمهم اللغة العربية لأهميتهما في السيطرة على اللغة سيطرة وظيفية (محمود الناقة ، ٢١٠٧، ٨٢) .

ومن ثم اجتمعت معظم الأدبيات على أن الفهم في الاستماع (فتحي يونس، محمد الشيخ، ٢٠٠٣، ١٠٩) (هداية هداية ، ٢٠١٢ ، ٣٠) (على مدكور ، ٢٠١٢، ٦٩) (حسن شحاتة ومروان السمان ، ٢٠١٢، ١٥) (خلف الديب وأخرون ، ٢٠١٣ ، ١١٤) (أحمد حسن ، ٢١٠٦، ٧) (هاني إسماعيل ، ٢٠١٦ ، ١٥٨) (محمود الناقة ، ٢١٠٧ ، ٨٣) : عملية تفاعل دارسو اللغة العربية الناطقين بغيرها مع المادة المسموع ؛ من خلال تركيز الانتباه والاهتمام والإنصات لهذه المادة ؛ بغية إعادة بنائها فهما وتفسيرها وتحليلها يتناسب وقدراته العقلية عن طريق تحديد مضمونها واستنتاج معانيها أغراضها .

ويمكن تقسيم مهارة الفهم الاستماعي إلى مهارات فرعية تسهم في تحقيق الفهم العام للنص المسموع ، وهذه المهارات متتابعة متتالية كما أنها مترابطة متداخلة، بينها علاقات قوية من التأثير والتأثر، وتتمثل هذه المهارات في : التمييز السمعي للكلمات والتراكيب المسموعة ، إدراك المعني العام للنص المسموع ، الاحتفاظ بالمادة المسوعة في الذاكرة ، التفاعل مع النص المسموع واستخلاص معانيه وتفسير معانيه . (نبيل عبد الهادي وآخرون ، ٢٠٠٣ ، ١٥٩) (محمود الناقة ، ٢١٠٧ ، ٨٣)

ومن خلال الملامح السابقة التي أوردتها الأدبيات لتحديد طبيعة عملية الفهم الاستماعي ، يمكن تحديده إجرائيا في هذه الدراسة على أنه : تفاعل متعلمو اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى مع النص المسموع من خلال تركيز الانتباه وتوظيف عادات الإنصات، من

أجل تحديد مضمونه واستخلاص معانيه وأغراضه ، فضلا عن الاحتفاظ بمعلوماته واستدعائها في مواقف عدة تشير إلى فهم الدارسين لمضمون النص المسموع واستيعابه .

وقد اتفقت الأدبيات على عدد من مهارات الفهم الاستماعي للدارسين الناطقين بلغات أخرى ، ولتحديد مهارات الفهم الاستماعي فإنه يوجد عدد من المصادر حاولت تحديدها، وبالتالي فقد استندت الدارسة الحالية إلى عدة مصادر لتحديد مهارات الفهم الاستماعي ، وهذه المصادر هي : الأدبيات والمراجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، معايير الإطار المرجعي الإوربي، معايير أكتفل . وتفصيل ذلك فيما يلي :

المصدر الأول : الأدبيات والمراجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

عرضت الأدبيات مهارات الفهم الاستماعي لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها ، وصنفت هذه المهارات وفقا لمستويات عدة، وأجمعت على أنها تتلخص في (على مدكور وإيمان هريدي ، ٢٠٠٦) (رشدي طعيمة ، محمود الناقة ، ٢٠٠٦) (محمود شرابي، ٢٠١١) (خلف الديب ، وهداية هداية، ٢٠١٣) (ناصر الراجح ، ٢٠١٤) (أسامة عبد المقصود، ٢٠١٥) (مصطفي رسلان وآخرون، ٢٠١٥) (أحمد حسن، ٢١٠٦، ٧) (هاني إسماعيل ، ٢٠١٦) (هدى أبو العز ، ٢٠١٦) (الأزهر الشريف ، ٢٠١٦) (محمود الناقة ، ٢٠١٧) :

يحدد معاني كلمات النص المسموع.
يحدد علاقات التضاد والتشابه بين كلمات النص .
يستنتج معاني الكلمات فى ضوء سياقها المسموع .
يحدد عنوان النص الذى استمع إليه.
يذكر معلومات وردت فى النص المسموع .
يستنتج الفكرة الرئيسية فى النص المسموع .
يحدد الأفكار الفرعية فى النص المسموع.
يحدد غرض المتحدث .
يحدد التتابع الزمانى و المكانى فيما استمع إليه .
يلخص ما استمع إليه.
يرتب الأفكار التى وردت في النص ترتيبا زمنيا .
يميز الأساليب فيما يسمع (استفهام –تعجب - نفى – نهى).
يميز بين الحقيقة والرأى فيما يسمع .
يميز بين الحقيقة والخيال فيما يسمع.

وبدراسة هذه المهارات السابقة يلاحظ أن الأدبيات جمعيا قد صنفت هذه المهارات وفقا لمستويات عدة ، فمنها من يصنفنها إلى : مستوى الفهم السطحي والفهم الاستنتاجي والناقد ، ومنها ما يصنفها إلى مستوى فهم النص المسموع ومستوى استنتاج دلالاته ومعانيه ، ومنها ما يصنفها إلى مستوى فهم النص المباشر ومستوى فهم النص الضمني

ومستوى فهم النص الإبداعي ، وغيرها من المستويات التي تعبر عن مستويات تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها .

المصدر الثاني : الإطار المرجعي الأوربي .

تناول الإطار المرجعي الأوربي لتعليم اللغات مهارات الفهم المسموع ، وأورد فيه مهارات عديدة طبقا لمستويات تعليم اللغة العربية ، واندرجت تحت مسمى أنشطة التلقي أو مهارات التلقي لدى دارسي اللغة فيما يخص الاستماع والتحدث ، ومن هذه المهارات (الإطار المرجعي الأوربي، ٢٠١٦ ، ٨٠) :

الاستماع إلى البيانات والإرشادات والمحادثات وفهمها وما تتضمنه من معلومات وأفكار؛ تحديد مضمونها وأهم المعلومات الواردة فيها .

الاستماع والإنصات لما ترسله وسائل الإعلام من تسجيلات صوتية وتحقيق عملية فهمها واستيعابها .

وينقسم الهدف العام من الاستماع للدارسين الناطقين بلغات أخرى طبقا للإطار المرجعي الأوربي إلى :

الفهم العام : معرفة ما المقصود عمومًا من النص المسوع أو فكرته العامة أو بعض المعلومات العامة الوارد في النص من خلال بعض الكلمات المفتاحية المساعدة على ذلك .

الفهم الانتقائي : ويقصد به معرفة معلومات محددة ، واستنتاج معان خاصة تتطلب إنصاتا كبيرا من قبل الدارس ، ويحدث هذا الفهم عقب تحقيق الدارس للفهم العام ، فيدرك العموميات ثم يدرج الخصوصيات في معلومات النص المسموع .

الفهم التفصيلي : ويقصد به تحديد معلومات النص الفرعية وأفكاره ، والتفاصيل المتعلقة بالفهم العام ، وتحديد أهم التفاصيل الواردة ؛ ومن ثم يتطلب هذا الفهم تركيزا أكثر من المستويات الأخرى .

الفهم الاستنتاجي : ويعني استنتاج المعاني والمضامين وأغراض الحديث السموع ، واستنتاج المعلومات الصحيح وتعرف الخطأ في تلقي المعلومات والأفكار ، فضلا عن استنتاج الدلالات والإيحاءات الضمنية في النصوص المسموعة .

المصدر الثالث : معايير أكتفل للكفاءة اللغوية .

تناولت معايير أكتفل للكفاء اللغوية مهارات اللغة في ضوء جانبين ، الأول يتعلق بجانب إنتاج اللغة متمثلا في الكلام والكتابة ، والثاني يتعلق بجانبي استقبال اللغة الاستماع والقراءة ، وتصف هذه المعايير خمسة مستويات رئيسية للكفاءة في مهارة الاستماع ، وهي : المتفوق والمتميز والمتقدم والمتوسط والمبتدئ ؛ حيث يمثل كل مستوى رئيسي طيفًا من القدرات أو مجموعة مهارات يتعين على دارس اللغة العربية الناطق بغيرها اتقانها ، وتنظر هذه المعايير إلى مهارة الاستماع بوصفها مهارة تفسيرية ، تعتمد على استيعاب المسموع وفهمه لكم المعلومات التي يتمكن الدارس من استخلاصها واستنتاجها ، وتتخلص ملامح المستوى المتوسط في مهارة فهم المسموع وفقا لما جاء في هذه المعايير في : أن الدارس يستطيع أن يستوعب طيفًا واسعًا من أنواع اللغة وتراكيبها وأساليبها ومستوياتها

في مواضيع متخصصة وغير متخصصة عبر وسائل عدة (ACTFL , 2003, 15) (Erwin Tschirner , 2012 , 20) (Goldfield , 2010 , 21) (معايير أكتفل للكفاءة اللغوية ، ٢٠١٢، ١٥ - ١٦) وتمثلت هذه الملامح في مهارات تشير إلى تمكن الدارس من فهم اللغة المسموعة واستيعابها ، وهي:

تحديد أهم المعلومات العامة التي وردت في النصوص التي يسمعها .

استنتاج المعاني الضمنية التي تقف وراء الكلمات والألفاظ ، والناتجة عن التلاعب اللفظي في أثناء السياق .

استخلاص المعلومات الدقيقة والمركزة التي يصعب على المستمع العادي تحديد من خلال المواد المسموعة .

تحديد أهم الأفكار والتفاصيل بل والأفكار العامة للنصوص المطولة والمكثفة التي يستمع إليها إلى فترات كبيرة .

تقييم التراكيب المستخدمة ومدى صحتها في التعبير عن المعنى والغرض المقصود من المواد المسموعة .

فهم ظلال المعاني ودقة التعبير عنها ، بتحديد أهم الكلمات والتراكيب والموازنة بينها وبين ما تعبر عنه داخل النص الواحد .

وبعد عرض المهارات الخاصة بمهارات الفهم المسموع من خلال المصادر الثلاثة السابقة يلاحظ ما يلي : أن جميع المصادر استقرت على عدد من مهارات الفهم الاستماعي تتعلق ببعض الأبعاد الخاصة بفهم النص المسموع واستيعابه ؛ فهناك مهارات تتعلق بفهم معاني الكلمات والألفاظ والتراكيب ، وهناك مهارات تتعلق بفهم الأفكار العامة وكذا الفرعية وبعض التفاصيل داخل النص المسموع ، وهناك مهارات تتعلق بالأساليب اللغوية .

ومن خلال نظرية الحقول الدلالية لدراسة النصوص اللغوية وتقسيمها إلى حقول تسهم في فهمها واستيعابها فإنه يمكن تصنف المهارات السابقة وفقا لحقول معانيها ولمبادئها وأسسها إلى :

حقول الألفاظ ومعانيها .

تحديد مترادفات الكلمات ومضادها .

تحديد المعاني السياقية لكلمات النص المسموع.

حقول المعاني التفصيلية والمعاني العامة في النص .

ذكر معلومات معينة وردت فيما يسمع .

تحديد الأفكار الفرعية في النص المسموع .

ترتيب الأفكار المسموعة ترتيبا زمنيا .

ترتيب الأفكار المسموعة طبقا لورودها في النص.

تحديد عنوان النص المسموع .

تحديد الفكرة العامة للنص المسموع .

تلخيص ما استمع إليه في جمل مفيدة .
حقول المعاني الأسلوبية في النص المسموع .
تمييز الأساليب اللغوية فيما يسمع (استفهام – أمر – نهي .....إلخ) .
التمييز بين الحقيقة والرأي فيما يسمع .
التمييز بين الحقيقة والخيال فيما يسمع .
حقول المعاني الضمنية والدلالات في النص المسموع .
تحديد غرض المتحدث من كلامه .
تحديد دلالات الألفاظ والتراكيب .

بناء النموذج التدريسي القائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط وتطبيقه والتأكد من فاعليته.

ويعرض هذا المحور لعدة نقاط، تمثلت في: بناء النموذج، وتطبيقه ونتائجه، ووضع التوصيات والمقترحات. وتفصيل ذلك فيما يلي:

أولا: بناء النموذج التدريسي:

يتضمن بناء النموذج الخطوات التالية:

١- تحديد مهارات الفهم الاستماع (أهداف النموذج)

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

الأدبيات التي تناولت طبيعة الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها ، مثل: (خلف الديب ، وهداية هداية، ٢٠١٣) (هاني إسماعيل ، ٢٠١٦) (هدى أبو العز ، ٢٠١٦) (الأزهر الشريف ، ٢٠١٦) (محمود الناقة ، ٢٠١٧).

الإطار المرجعي الأوربي لتعليم اللغات الثانية (٢٠١٦) .

معايير أكتفل للكفاءة اللغوية (٢٠١٢).

رأي الخبراء والمتخصصين والمعلمين في الميدان .

وتضمنت القائمة في صورتها المبدئية أربع عشرة مهارة من مهارات الفهم الاستماعي المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط (انظر ملحق ١ قائمة مبدئية بمهارات الفهم الاستماعي).

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 (انظر ملحق ٢ قائمة بأسماء السادة المحكمين)، وذلك في شكل استبانة قسمت إلي أربعة أعمدة؛ حيث خصص 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 حقول الألفاظ ومعانيها وهي (تحديد مترادفات الكلمة ومضادها) إلى (تحديد متقلبات الكلمات ومعانيها ومفردها وجمعها ومضادها ..إلخ)، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات كون هذه المهارات كلها تتعلق بمتقلبات الكلمات، فضلا عن شمولها لكافة المتقلبات ، كما اقترح المحكمون حذف مهارة (ترتيب الأفكار المسموعة طبقا لورودها في النص) وقد وافق الباحث على حذفها نظرا لتشابهها مع المهارة السابقة لها وهي (ترتيب الأفكار المسموعة ترتيبا زمنيا) ؛ لتصبح القائمة في صورتها النهائية (انظر ملحق ٣ القائمة في صورتها النهائية) .
٢- وضع محتوى النموذج:
وُضع محتوى النموذج التدريسي من الكتاب المقرر للدارسين في المستوى المتوسط بمركز الشيخ زايد ، واختير خمسة دروس لتنمية مهارات الاستماع لدى دارسي المستوى المتوسط خلال العام الدراسي ٢٠١٨، وفقا للخطة التدريسية داخل المركز من حيث توزيع الدروس والأنشطة وتوقيتاتها ، وهذه الدروس هي : من نوادر البخلاء للجاحظ ، الثعلب والديك ، العدل في الإسلام ، ابن بطوطة الرحالة الحالم ، عندما يتكلم الحيوان .
٣- خطوات النموذج التدريسي وإجراءاته:
بُني النموذج التدريسي القائم على نظرية الحقول الدلالية في ضوء مجموعة من الأسس اشتقتها الدراسة الحالة من طبيعة الإطار النظري لهذه الدراسة ، تمثلت في:
تحديد مهارات الفهم الاستماعي المناسبة لطلاب المستوى المتوسط .
تحديد الأسس والتوجهات التدريسية المستخلصة من طبيعة النظرية الحقول الدلالية (انظر الأسس المستخلصة من البعد الأول في الإطار النظري عقب كل محور).
ترجمة هذه الأسس والتوجهات إلى خطوات إجرائية تدريسية تعكس ملامح نظرية الحقول الدلالية وتراعي مهارات الفهم الاستماعي التي حددت سابقا ، مع تحديد بعض الإجراءات التدريسية المنبثقة من كل خطوة على حدة تحقيقا لتنمية مهارات الفهم الاستماعي ، وتمثلت هذه الخطوات في :
الخطوة الأولى : التهيئة لدراسة حقول النص الاستماعي .
الخطوة الثانية : دراسة حقول الألفاظ ومعانيها .
الخطوة الثالثة : دراسة حقول المعاني التفصيلية .
الخطوة الرابعة : دراسة حقول المعاني الكلية أو الثانوية .
الخطوة الخامسة : دراسة حقول المعاني الأسلوبية .
الخطوة السادسة : دراسة حقول الدلالات والإيحاءات.
وتفصيل هذه الخطوات وإجراءاتها كما يلي :
الخطوة الأولى: التهيئة لدراسة حقول النص الاستماعي .

يقوم المعلم في هذه الخطوة بتهيئة المتعلمين لدراسة حقول النص الاستماعي وفهمه ، وذلك من خلال عدد من الإجراءات التي يحددها لهم قبل البدء في عملية الاستماع وتحقيق مهاراته، بعد أن يتأكد المعلم من مناسبة المكان وبعده عن المشوشات التي تعوق تحقيق مهارات الاستماع المستهدفة، وذلك من خلال :

يحدد لهم بعض عادات الاستماع الجيدة التي تمكنهم من تحقيق فهم النص واستيعابه، من مثل :

التركيز جيدًا لكلام المتحدث ، ومحاولة تعرف الكلمات والألفاظ التي تساعدهم على فهم غرض المتحدث وفهم مضمون كلامه ، وقد ينبههم في أثناء الاستماع إلى تلك الألفاظ والتراكيب، بوصفه نوعا من شد الانتباه وإعطاء نموذج لمساعدتهم على الاستماع الجيد وتحقيق مهاراته .

التركيز لما يسمع ، وعدم مناقشة المتعلمين بعضهم بعض في أثناء سماع النص ، حتى يتحقق أكبر قدر ممكن من عملية الاستماع والإنصات .

الالتزام بوقت النص المسموع ، وعدم الاستئذان أو الدخول متأخرًا في بداية عملية الاستماع ؛ حتى لا يسبب ذلك غموضًا لبقية الدارسين .

يحدد للدارسين أهداف عملية الاستماع ، وهنا ينبههم المعلم إلى أن النص المسموع سوف يعاد أكثر من مرة ، وكل مرة لتحقيق هدف مغاير ، وقد يقسم المعلومات إلى أجزاء ، بحيث في كل جزء يُسمع يعالج مهارات جديدة ، وبالتالي لابد أن يوضح لهم أهداف عملية الاستماع في كل مرة من مثل : تعرف معاني النص ، وتحديد تفاصيله ومضمونه وأفكاره ، وتحديد ما ورد فيه من أساليب أدبية...إلخ ، وبعد وقت من تدريب الدارسين على تلك المهارات ، يجعلهم يستمعون إلى النص مرة واحدة ويطبقون جميع المهارات التي تدربوا عليها سابقا بشكل كلي .

الخطوة الثانية : دراسة حقول الألفاظ ومعانيها .

بعد تهيئة المتعلمين إلى دراسة حقول نص الاستماع ، يبدأ المعلم في تدريس النص المسموع، وأول خطوة هي الاستماع إلى النص بهدف تعرف كلماته وألفاظه وتحديد متقلباتها من معنى وجمع وتضاد واشتراك لغوي بين الكلمات ، ويتحقق ذلك من خلال الإجراءات التالية :

يطلب من طلابه الاستماع إلى النص وتدوين الكلمات التي يسمعونها سواء الكلمات البسيطة المعروفة أو الصعبة ، وذلك بهدف : تخمين معاني الكلمات وتحديد معناها ، وقد يعيد المعلم النص المسموع مرة ثانية ، بهدف زيادة عملية الإنصات ، وقد يقسم مجموعات كل مجموعة تركز على بعض المعلومات المسموعة ، موجها إياهم إلى الإجابة عن الأسئلة التالية: ما معني الكلمات التالية ؟ ما مفرد هذه الكلمات ؟ ما مضاد الكلمات التالية ؟ هل تعرفون معني الجملة التالية ؟ ما المشترك اللغوي بين كذا وكذا ؟ ما علاقة كلمتي كذا وكذا في النص المسموع ؟ وغيرها من الأسئلة التي تستهدف ألفاظ النص

وكلماته وتراكيبه . وقد يطرح عليهم عددا من الإجابات ويختارون من بينها ، ويناقشهم في إجاباتهم ويصححها .
يختار المعلم عددًا من الجمل الواردة في النص المسموع ؛ بغية اختيار كلمة منها أو تركيب معين ؛ لتحديد الطلاب المعني السياقي منه ، وبعد أن ساعدهم على تحديد معاني النص المباشرة والمعروفة ، وبالتالي يعيد المعلم النص مرة أخرى طالبا منهم تحديد المعاني في سياقيها المسموع ، وقد يطرح عليهم الأسئلة التالية :
ما المعني المناسب لكملة كذا من خلال النص المسموع ؟
اختر المعني المناسب لكلمة كذا في الجملة التالية .
منْ منكم يميز كلمة كذا في الجملتين التاليتين بناء على النص السابق؟
اختر مما يلي المعنى المناسب لكلمة كذا كما جاءت في النص المسموع ؟
وقد يكرر المعلم النص لطلابه حتى يركزوا على استخلاص المعني السياقي المناسب ، ثم يناقشهم في إجابات الأسئلة ، موضحا لهم الفرق بين المعاني المباشرة والمعاني الضمنية أو السياقية للكلمة الواحدة .
(هنا يكون المعلم قد ساعد الدارسين على إدراك معاني كلمات النص وألفاظه ، وتعرف العلاقات بين الكلمات من جمع وتحديد للمعنى والتضاد ، ومن ثم يبدأ الدارسون في دراسة حقل آخر يعتمد على هذا الحقل وهو حقل المعاني التفصيلية للنص المسموع)
الخطوة الثالثة: دراسة حقول المعاني التفصيلية .
ينقل المعلم طلابه إلى دراسة حقل جديد ، بعد دراستهم لحقل المفردات والتراكيب ومتقلباتها، فيدرسون حقلا أكثر عمقا واتساعا وهو حقل المعاني التفصيلية ، فيساعدهم على التقاط التفاصيل والجزئيات الواردة في النص المسموع ، فضلا عن التقاط بعض المعلومات والشخصيات والأحداث الأكثر تفصيلا للنص المسموع ، ويقوم بعدد من الإجراءات التي تمكنه من ذلك :
يشد انتباه الدارسين إلى التركيز الهادف في أثناء الاستماع من أجل التقاط بعض الأمور التي تسهم في فهم النص واستيعابه بشكل كبير، مثل :
الانتباه إلى بعض المعلومات التي وردت في النص بدقة ، ومن ثم التمييز بين المعلومات التي لم تذكر .
العمل على تعرف معلومات النص التي ترد على لسان المتحدث ، أي تحديد أهم المعلومات التي يدور حولها النص المسموع ؛ أي أهم الأفكار الفرعية التي دار الحديث حولها .
الانتباه إلى ترتيب المعلومات والأحداث ، ومن ثم يشد انتباههم إلى تحديد المعلومات التي بدأ بها الحديث والتي انتهى إليها .
يساعد المعلم الطلاب على إدراك الأمور السابقة وتحديدها ، وسبيله في ذلك :
شد انتباههم في أثناء الاستماع إلى الألفاظ والتراكيب المفتاحية التي تساعدهم على ذلك ، وقد يشير في أثناء الاستماع إلى جملة أو تركيب معين يدل على فكرة أو ترتيب معين أو

شخصية معنية، ثم يتركهم يستعمون إلى النص ويفعلون مثلما فعل ، واضعًا الأسئلة التالية أمامهم لتهيئتهم إلى الإنصات الجيد :
من منكم يستطيع أن يذكر بعض المعلومات التي جاءت في المسموع ؟
من منكم يمكنه التحدث عن موضوع معين كما جاء في النص المسموع؟
يعطي معلومات متعددة ويقول لهم : هل سمعتم هذه المعلومات في النص السابق؟
هل قال المتحدث الجمل التالية ... ؟ أين وقعت الأحداث ؟ ومتي؟ وما أهم شيء لفت أنظاركم ؟
هل يستطيع أحد استعادة أفكار النص بشكل مرتب ومنظم مثلما سمع ؟
يناقش المعلم الدارسين في إجاباتهم موجهًا إياهم إلى تحديد الكلمات والألفاظ والجمل التي تدل على فكرة ما أو معلومة مهمة أو تسلسل معين في عرض المعلومات ، وقد يجعلهم يربطون بين ما أدركوه من معان وبين المعلومات التي يريدهم أن يحددوها ، وهنا من المهم أن يعيد المعلم النص مرة أو مرتين من أجل التركيز على تفاصيله .
وقد يقسم المعلم الدارسين إلى مجموعات تعاونية في أثناء الاستماع ويوزع عليهم بعض الأوراق المدون بها بعض الأسئلة السابقة حتى يدربهم على التقاط تفاصيل النص المسموع ، فمجموعة تهتم بالأفكار الفرعية للحديث ، ومجموعة تهتم بتمييز المعلومات المهمة والواردة في النص، وثالثة تهتم بتتابع الأفكار والأحداث طبقا لتتابعها في النص.
(من خلال الخطوات السابقة يكون المعلم قد ساعد الدارسين على إدراك حقول الألفاظ والكلمات ومعانيها، ودراسة المعاني التفصيلية من أفكار ومعلومات ..إلخ ، مركزا على الكلمات المفتاحية المساعدة على ذلك).
الخطوة الرابعة : دراسة حقول المعاني الكلية أو الثانوية .
يقوم المعلم في هذه الخطوة بتدريب الدارسين على إدراك عموميات النص المسموع، ولن تتحقق هذه الخطوة إلا إذا اتقن الدارسون دراسة حقول الألفاظ ومعانيها وتفاصيلها سابقا ، وهنا يمكن للمعلم تكرار النص لاستخلاص الأفكار العامة أو يوجههم في أثناء دراستهم للتفاصيل إلى تحديد تلك العموميات ، موضحا لهم ضرورة ربط المعاني التفصيلية السابقة بمعاني النص العامة والكلية؛ حيث يطلب منهم الاستماع إلى النص من أجل التركيز على الفكرة العامة ، وعلى بعض الجمل الكلية التي تلخص مضمون النص ..إلخ وغيرها من الحقول العامة التي تدور حول مضمون النص وفكرته ، وذلك من خلال الإجراءات التالية :
يوجه المعلم الدارسين إلى تحديد الكلمات والجمل والتراكيب التي تسهم في تحديد الحقول العامة في النص المسموع : فقد يطرح المعلم عليهم الأسئلة التالية :
من منكم يستطيع أن يلخص معلومات النص التي سمعتموها في فكرة عامة تعبر عن كل هذه المعلومات ؟ أو ما الفكرة العامة لهذا النص المسموع ؟
هل أحد منكم يمكنه أن يضع فكرة عامة تندرج تحتها معلومات النص المسموع؟

يناقش المعلم الطلاب حتى يجعلهم يحددون فكرة النص العامة ، وقد يجعلهم في ظل المجموعات يضعون أكثر من فكرة .
ثم يوجههم إلى تلخيص النص المسموع في نقاط محدد، وهنا يجعل الطلاب يربطون بين معاني النص التفصيلية والكلية حتى يلخصوا النص في نقاط محددة ، وذلك من خلال طرح أسئلة من مثل :
من يمكنه حكاية مع سمع ؟
من يستطيع أن يلخص النص المسموع في جمل محددة ؟
وهنا يطلب المعلم من الطلاب تلخيص ما تعلموه، وقد يجعل كل مجموعة تلخص النص بأسلوبها ، ويقارن بينهم جميعا ويعرض تلخيص كل مجموعة، ثم يختار الأفضل .
بعد إدراك الطلاب للمعاني العامة وتلخيص النص، يطلب المعلم منهم أن يضعوا عنوانًا مناسبًا للنص المسموع : من خلال مناقشة تعاونية بينهم باستعادة المعاني والأفكار حتى يختاروا عنوانا مناسبا أو مغايرا للنص المسموع .
(ومن خلال ما سبق يكون المعلم قد ساعد الدارسين على دراسة المعاني العامة وإدراكها من خلال إدراك علاقتها بما قبلها من معان تفصيلية).
الخطوة الخامسة : دراسة حقول المعاني الأسلوبية .
ينتقل المعلم وطلابه إلى حقل جديد من حقول النص المسموع ، وهو دراسة حقل المعاني الأسلوبية ، فبعد أن أدركوا حقول الألفاظ والمعاني التفصيلية والمعاني الكلية ، يتعلين عليهم إدراك حقول المعاني الأسلوبية باتباع الإجراءات التالية :
يطلب المعلم من الدارسين الرجوع إلى الإنصات لمعلومات النص ، محددًا لهم بعض المهام الأخرى ، موجههم إلى التركيز على الكلمات والتراكيب الصوتية التي تنقل معاني الاستفهام والتعجب والتأكيد وغيرها ، مثل :
تحديد الأساليب الواردة في النص من أمر واستفهام ونهي ونفي ...إلخ .
تصنيف الأساليب الأدبية وتحديد نوعها وتحديد علاقتها بفكرة النص ومعانيه.
وقد يساعدهم المعلم في ذلك الأمر، كأن يسألهم مثلا : أي منكم يمكنه تحديد أسلوب الاستفهام في قول المتحدث ؟ ما الأسلوب الذي استخدمه المتحدث في كلامه ؟ ثم يناقش المعلم الطلاب في مدى ارتباط الأساليب ونوعها في التعبير عن مضمون النص وفكرته.
(من خلال إدراك المعاني الأسلوبية يكون الدارسون قد فهموا حقلًا مغايرًا من حقول الدلالة داخل النص المسموع).
الخطوة السادسة : دراسة حقول الدلالات والإيحاءات.
بعد دراسة الطلاب لحقول النص وفهمها واستيعابها ، يختم المعلم خطواته التدريسية بمساعدتهم على استخلاص الدلالات والإيحاءات ، وذلك من خلال الإجراءات التالية :
يوجه المعلم الدارسين إلى تحديد الكلمات الموحية والمعبرة من مجاز واستعارة وكناية وغيرها من الكلمات الموحية والمعبرة، وسبيل المعلم طرح الأسئلة التالية :
ماذا يقصد المتحدث من قوله كذا ؟

بم توحي هذه الكلمات والتراكيب ؟ ما المراد من الجملة التالية ؟
وهنا يساعد المعلم الدارسين على تحديد هذه الكلمات الموحية التي تعبر عن معان جديدة . يناقش المعلم الطلاب حول الإجابات السابقة ليصل معهم إلى غرض المتحدث وتحديد الدلالات الضمنية والإيحائية .

(ومن خلال ما سبق يكون المعلم قد ساعد الدارسين على إدراك حقول الدلالات والمعاني الضمنية للنص المسموع).

وبعد عرض خطوات النموذج التدريسي وإجراءاته، يمكن أن تلخص هذه الخطوات والإجراءات جمعيا فيما يلي :

تهيئة الدارسين لدراسة حقول النص المسموع وشد انتباههم إلى عادات الاستماع الجيد.
دراسة حقول الألفاظ والكلمات وتحديد متقلباتها مثل المعنى والتضاد والجمع ..إلخ .
دراسة حقول المعاني التفصيلية ، من تحديد للمعلومات والأفكار الفرعية وغيرها.
دراسة حقول المعاني العامة والثانوية من تحديد فكرة النص وعنوانه وتلخيصه .
دراسة حقول المعاني الأسلوبية، من خلال أساليب اللغة من أمر واستفهام ونهي وغيرها .
دراسة حقول المعاني الضمنية وأغراض النص المسموع .

٤. تقويم النموذج التدريسي:

يتمثل تقويم النموذج التدريسي في اختبار مهارات الفهم الاستماعي لطلاب المستوى المتوسط :

يعد اختبار الفهم الاستماعي هو أداة التقويم التي تستهدف تحديد مستوى الدارسين قبل تطبيق النموذج وبعده ؛ ومن ثم التأكيد من فاعليته ، ولكي يقوم الباحث ببناء الاختبار قام بدراسة مجموعة من الأدبيات التي تناولت بناء اختبارات في تنمية مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها ، وبخاصة اختبارات الفهم الاستماعي (فتحي يونس ، محمد الشيخ ، ٢٠٠٣ ، ١٥٨) (خلف الديب وآخرون، ٢٠١٣)(هاني إسماعيل ، ٢٠١٦) (محمود الناقة ، ٢٠١٧، ١٠٢) وتبين منها مجموعة من الأسس ينبغي مراعاتها عند البناء، وهي:

أن يكون محتوى الاختبار من الموضوعات التي تعكس قيمًا اجتماعية ، وتتميز بالسهولة والوضوح ، والبعد عن توظيف الكلمات والعبارات الصعبة ، فضلا عن أن تكون الموضوعات المقدمة في شكل حوار بين بعض الأشخاص أو قصة بسيطة يستمع إليها الدارس ؛ ليتفاعل معها ويتعرف مضمونها ، ويفضل إعادة نصوص الاستماع بحسب المهارات المستهدفة فقد يكون الاستماع لفهم المفردات والتراكيب ، وقد يكون للتميز بين بعض المعلومات ، وقد يكون لفهم فحوى الرسالة، وقد يكون لاسترجاع بعض المعلومات...إلخ الأهداف من عملية الاستماع.

أن تكون أسئلة الاختبار: واضحة في معناها ، مرتبطة ارتباطا مباشرة بالنص المسموع، وتدور في فلك مفرداته وتراكيبه ، فضلا عن ضرورة تنوعها ما بين الأسئلة المباشرة التي تركز على استدعاء المعلومات ، والتي تتطلب تركيزا كبيرا وإنصاتا دقيقا لفهم ما وراء الرسالة المسموعة وأفكارها ومعانيها .

ومن خلال الأمور السابقة - التي أخذها الباحث في الاعتبار عند بناء الاختبار - يمكن عرض خطوات بناء الاختبار كما يلي (انظر ملحق ٤ اختبار مهارات الفهم االاستماعي للدارسين في المستوى المتوسط في صورته المبدئية):

محتوى الاختبار: اختير محتوى الاختبار من خلال حوار بين شخصين حول موضوع معين، يغلب على الحوار الشكل القصصي، حيث يعكس هذا الحوار بعض القيم الاجتماعية التي يحتاج إليها دارسو اللغة العربية الناطقين بغيرها، على أن يعاد تكرار النص في أثناء الاستماع طبقا لتصنيف المهارات المستهدفة في كل حقل على حدة(*).

مواصفات أسئلة الاختبار ودرجاتها. خصص لكل مهارة من مهارات الفهم الاستماعي سؤالان، وبعض المهارات خصص لها سؤال واحدة ، وبعضها الثالث خصص له ثلاثة أسئلة ، فتكون الاختبار من أربعة وعشرين سؤالا، وزعت على النحو التالي:

ثلاثة وعشرون سؤالا (اختيار من متعدد) لقياس اثنتي عشرة مهارة، وقد خصص لكل سؤال من هذه الأسئلة درجة واحدة .

سؤال واحد مقالي وهو سؤال تلخيص النص في جمل مفيدة ، وخصص له ثلاث درجات؛ نظرًا لطبيعة الإجابة عن هذه الأسئلة، التي تتطلب الكتابة في شكل جمل محددة ومفيدة تعبر عن مضمون النص المسموع .

قُسم الاختبار إلى أربعة حقول ؛ حقل يستهدف الألفاظ ومعانيها ، وحقل يستهدف الأفكار، وحقل يستهدف الأسلوب ، وحقل يستهدف الدلالات والإيحاءات .

وبالتالي يكون مجموع درجات الاختبار(٢٦) ستًا وعشرين درجة، وفيما يلي مواصفات أسئلة الاختبار.

جدول(١) لعرض المواصفات والأوزان النسبية لمهارات الفهم الاستماعي

مهارات الفهم الاستماعي للدارسين في المستوى المتوسط	عدد المفردات	الوزن النسبي لكل مهارة	توزيع المهارات على أسئلة الاختبار
حقول الألفاظ ومعانيها .			
تحديد متقلبات الكلمات والألفاظ (معانيها ومفردها وجمعها وتضادها ..إلخ).	٣	١٢.٧%	الأسئلة : الأول والثاني والثالث
تحديد المعاني السياقية لكلمات النص المسموع.	٢	٨.٣%	السؤال الرابع والسؤال الخامس

* سجل محتوى الاختبار ورفع على الموقع التالي :
http://www.mediafire.com/file/ihf18y8yy250ypj/%D8%B5%D9%88%D8%AA+%D9%86%D8%B5+%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%AE%D8%AA%D8%A8%D8%A7%D8%B1.m4a

مهارات الفهم الاستماعي للدارسين في المستوى المتوسط	عدد المفردات	الوزن النسبي لكل مهارة	توزيع المهارات على أسئلة الاختبار
حقول المعاني التفصيلية والمعاني العامة في النص.			
ذكر معلومات معينة وردت فيما يسمع .	٢	٨.٣%	السؤال السادس والسؤال السابع
تحديد الأفكار الفرعية في النص المسموع .	٢	٨.٣%	السؤال الثامن والسؤال التاسع
ترتيب الأفكار المسموعة ترتيبا زمنيا .	٢	٨.٣%	السؤال العاشر والسؤال الحادي عشر
تحديد عنوان النص المسموع	١	٤.٢%	السؤال الثاني عشر
تحديد الفكرة العامة للنص المسموع	١	٤.٢%	السؤال الثالث عشر
تلخيص ما استمع إليه في جمل مفيدة.	١	٤.٢%	السؤال الرابع عشر
حقول المعاني الأسلوبية في النص المسموع .			
تمييز الأساليب اللغوية فيما يسمع (استفهام – أمر – نهي .....إلخ).	٢	٨.٣%	السؤال الخامس عشر والسؤال السادس عشر .
التمييز بين الحقيقة والرأي فيما يسمع .	٢	٨.٣%	السؤال السابع عشر والسؤال الثامن عشر
التمييز بين الحقيقة والخيال فيما يسمع .	٢	٨.٣%	السؤال التاسع عشر والسؤال العشرون
حقول المعاني الضمنية والدلالات في النص المسموع .			
تحديد غرض المتحدث من كلامه	٢	٨.٣%	السؤال الحادي والعشرون ، السؤال الثاني والعشرون .
تحديد دلالات الألفاظ والتراكيب	٢	٨.٣%	السؤال الثالث والعشرون ، السؤال الرابع والعشرون .
المجموع		١٠٠	أربع وعشرون سؤالا

تعليمات الاختبار ومفتاح تصحيحه:

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

الالتزام بعادات الاستماع وآدابه؛ مثل التهيؤ للاستماع والإنصات وعدم الكلام ، وغيرها من الأمور المهمة لعملية الإنصات .

التركيز على النص في أثناء تكراره ، فكل مرة يعاد لغرض معين محدد داخل الاختبار.

قراءة أسئلة الاستماع جيدا وبدائلها ، والربط بينها وبين ما يسمع من معلومات .

وقد أُقترحَ مفتاح تصحيح لأسئلة الاختبار، يوضح الإجابة المقترحة للأسئلة، كما يوضح توزيع الدرجات (انظر ملحق ٥ مفتاح تصحيح الاختبار).

موضوعية الاختبار:

صدق الاختبار:

يعني الصدق طبقا لما جاء في الأدبيات : قياس الاختبار ما وضعه من أجله، ومن ثم تحقيقه للمهارات والأهداف التي صِيغ من أجلها (صفوت فراج ، ٢٠١٢، ٢٦٦)، ومن

خلال استعراض جدول مواصفات الاختبار السابق يتضح أنه تضمن جميع المهارات؛ ومن ثم يكون صادقا من حيث المحتوى، وللتحقق من صدقه عُرض على مجموعة من متخصصي المناهج وطرق تدريس اللغة العربية في ميدان تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، وبعض معلمي العربية للناطقين بلغات أخرى في مركز الشيخ زايد (انظر ملحق ٢ قائمة بأسماء السادة المحكمين على الاختبار)، وطلب منهم إبداء الرأي في مدى:

اتساق أسئلة الاختبار مع مهارات الفهم الاستماعي .

ملاءمة صياغة الأسئلة واتساق البدائل المطروحة.

سلامة ووضوح تعليمات الاختبار.

وقد دار نقاش بين الباحث والمحكمين حول أسئلة الاختبار ومدى اتساقها ومناسبتها، وجاءت آراؤهم بمناسبة الاختبار لمستوى الدارسين في المستوى المتوسط، وضرورة تعديل صياغة بعض الكلمات والجمل والتراكيب التي قد تشكل صعوبة عند الدارسين في أثناء استماعهم ، وقد قام الباحث بإجراء هذه التعديلات وتغيير بعض الصياغات في متن النص المسموع في الأسئلة التي وردت فيها مثل هذه الكلمات والتراكيب؛ ومن ثم أصبح الاختبار في صورته النهائية (انظر ملحق ٦ اختبار مهارات الفهم الاستماعي في صورته النهائية).

التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد إجراء التعديلات السابقة للاختبار طُبق استطلاعيًا بهدف:

تحديد الصعوبات والمشكلات التي يمكن أن تواجه الدارسين في أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار.

تحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار.

حساب معامل ثبات الاختبار.

حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار.

واختيرت عينة عشوائية للتجربة عددها عشرون دارسا – في مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – الأزهر الشريف ، وذلك في يوم الإثنين الموافق ٢٣/ ١٠ / ٢٠١٧م. وبعد تطبيق الاختبار وتصحيحه، وكانت نتائجه:

- أسئلة الاختبار تلائم الدارسين في المستوى المتوسط ؛ فلم يجد الباحث صعوبات في أثناء إجابة الدارسين عن أسئلة الاختبار.

زمن الاختبار:

حُدد من خلال (على ماهر، ٢٠٠٧، ٢٧٤):

حساب الزمن الذي يستغرقه كل دارس من الدارسين في أثناء تطبيق الاختبار، ثم حساب متوسط هذا الزمن؛ ليكون هذا المتوسط الزمن التقديري للاختبار ككل:

ومن ثم كان زمن الاختبار من خلال المعادلة التالية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{مجموع أزمنة الدارسين}}{\text{مجموع عددهم}}$$

١٤٠٠ دقيقة = ٧٠ دقيقة
٢٠

ويضاف خمس دقائق لتصفح الاختبار وقراءة تعليماته ليكون الزمن التقريبي: ٧٥ دقيقة ؛ وذلك نظرا لإعادة الاختبار مرتين على الأقل أو ثلاثة لمناسبة الدارسين ومستواهم اللغوي في المستوى المتوسط .

معامل ثبات الاختبار:

حُسب بطريقة إعادة الاختبار من خلال استخدام معادلة سبيرمان وبراون (فؤاد البهي، ٢٠٠٦، ٣٨١) (على ماهر، ٢٠٠٧، ١٦٥) ويقصد بها تطبيق الاختبار على عينة من الدارسين يطلق عليها عينة التقنين، ثم يعاد تطبيق نفس الاختبار على العينة نفسها مرة أخرى بعد فترة زمنية لا تقل عن أسبوع، ثم يحسب معامل ثبات الاختبار من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات الدارسين في التطبيق الأول والتطبيق الثاني ؛ حيث طبق الاختبار الأول يوم الإثنين ١٦ أكتوبر ٢٠١٧م ، بينما طبق الاختبار مرة ثانية من أجل الثبات يوم الإثنين ٢٣ أكتوبر ٢٠١٧م .

ومن ثم حُسب معامل الارتباط بين درجات الدارسين في التطبيقين الأول والثاني (انظر ملحق " ٧ " درجات الدارسين في التطبيقين) باستخدام معادلة بيرسون(سليمان الخضري وآخرون، ٢٠٠٨، ٩٣) كما يلي:

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

وقد كان معامل ثبات الاختبار (ر) = ٧٣, % وهي النسبة المقبولة إحصائيا .

حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:

وذلك بهدف تحديد مدى سهولة أو صعوبة هذه المفردات؛ ومن ثم حذف المفردات التي يزيد معامل سهولتها عن نسبة محددة (هي ٨٠ %) وكذلك حذف المفردات التي يقل معامل سهولتها عن نسبة محددة (هي ٢٠ %). ويحسب معامل السهولة لكل سؤال بحساب المتوسط الحسابي لعدد الإجابات الصحيحة على هذا السؤال بالنسبة إلى العدد الكلي للإجابات الصحيحة والخطأ معا. وتعد العلاقة بين معامل السهولة ومعامل الصعوبة علاقة عكسية فإذا كان معامل السهولة لأحد أسئلة الاختبار يساوي ٧٠ % فإن معامل الصعوبة لهذا السؤال يساوي ٣٠ %، ولحساب معامل السهولة استخدمت المعادلة التالية (فؤاد البهي، ٢٠٠٦، ٤٤٦):

معامل السهولة لمفردة من مفردات الاختبار = عدد الإجابات الصحيحة

عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخطأ

وباستخدام المعادلة السابقة على مفردات الاختبار اتضح أن معاملات سهولة مفردات الاختبار قد تراوحت بين (٠.٢٨ – ٠.٧٠)؛ ومن ثم تراوحت معاملات صعوبة مفردات الاختبار بين (٠.٣٣ – ٠.٦٥)، وهذا يعني أن تباين المفردات أكبر من ٢٠. %، وهذا يعني أن أسئلة الاختبار تتمتع بدرجة صعوبة مقبولة.

٥- وضع دليل المعلم.

إن بناء نموذج تدريسي قائم على نظرية الحقول الدلالية ، يستهدف تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها يفرض التخطيط لدليل تدريسي إجرائي لعملية تنفيذه ؛ ومن ثم فإن هذا النموذج يتطلب وضع دليل للمعلم لتنفيذه، ومن ثم هدف الدليل إلى تقديم مجموعة من الإرشادات والتوجيهات لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتوسط لتطبيق النموذج وتنفيذه؛ مساعدةً له في تنمية مهارات الفهم الاستماعي، وقد تضمن هذا الدليل (انظر ملحق ٨ دليل المعلم لتنفيذ النموذج):

مقدمة عن النظرية المستهدفة : نظرية الحقول الدلالية .

أهداف النموذج (مهارات الفهم الاستماعي لدارسي المستوى المتوسط).

المحتوى: (خمسة نصوص استماعية : نوادر البخلاء للجاحظ ، الثعلب والديك ، العدل في الإسلام ، ابن بطوطة الرحالة الحالم ، عندما يتكلم الحيوان).

خطوات النموذج التدريسي إجراءاته.

تخطيطا لتدريس بعض النصوص ؛ تنميةً لمهارات الفهم الاستماعي .

ثانيا: تطبيق النموذج التدريسي.

يهدف هذا المحور الى تحديد خطوات التطبيق الميداني للنموذج التدريسي القائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط ، ويتضمن كلا من:

١. التصميم التجريبي المستخدم في الدراسة واختيار العينة :

استخدمت الدراسة تصميمًا تجريبيًا يعتمد على مجموعة واحدة ؛ واختيرت عينة الدراسة من مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، وكان عدد دارسي المستوى المتوسط عشرين دارسًا . وفيما يلي بيان بحجم العينة.

جدول (٢) اختيار عينة الدراسة

م	المركز أو المعهد	العدد	نوع المجموعة
١	مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	٢٠	التجريبية

٢. التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي المستوى المتوسط :

يهدف التطبيق القبلي للاختبار إلى تحديد مستوى مهارات الدارسين في المستوى المتوسط في مهارات الفهم الاستماعي ، وكان ذلك في يوم الإثنين ٢٣ أكتوبر ٢٠١٧م .

٣. تدريس النموذج التدريسي القائم على نظرية الحقول الدلالية :

استمر تدريس النموذج التدريسي المقترح من الفترة ٣٠ أكتوبر ٢٠١٧م وحتى ٢٢ يناير ٢٠١٨م ، بواقع ثلاث حصص استماعية في الأسبوع ، وفيما يلي عرض الجدول الزمني للتدريس:

جدول (٣) الزمن المخصص لتنفيذ النموذج التدريسي

الدرس	عنوان الدرس	خطوات النموذج التدريسي	عدد الحصص لكل درس
الأول	نوادر البخلاء	تهيئة الدارسين لدراسة حقول النص المسموع وشد انتباههم إلى عادات الاستماع الجيد. دراسة حقول الألفاظ والكلمات وتحديد متقلباتها دراسة حقول المعاني التفصيلية دراسة حقول المعاني العامة والثانوية . دراسة حقول المعاني الأسلوبية. دراسة حقول المعاني الضمنية وأغراض النص المسموع	خمس حصص (أربع حصص + حصة تقويم)
الثاني	الثعلب والديك	تهيئة الدارسين لدراسة حقول النص المسموع وشد انتباههم إلى عادات الاستماع الجيد. دراسة حقول الألفاظ والكلمات وتحديد متقلباتها دراسة حقول المعاني التفصيلية دراسة حقول المعاني العامة والثانوية . دراسة حقول المعاني الأسلوبية. دراسة حقول المعاني الضمنية وأغراض النص المسموع	خمس حصص (أربع حصص + حصة تقويم)
الثالث	العدل في الإسلام .	تهيئة الدارسين لدراسة حقول النص المسموع وشد انتباههم إلى عادات الاستماع الجيد. دراسة حقول الألفاظ والكلمات وتحديد متقلباتها دراسة حقول المعاني التفصيلية دراسة حقول المعاني العامة والثانوية . دراسة حقول المعاني الأسلوبية. دراسة حقول المعاني الضمنية وأغراض النص المسموع	خمس حصص (أربع حصص + حصة تقويم)
الرابع	ابن بطوطة الرحالة الحالم .	تهيئة الدارسين لدراسة حقول النص المسموع وشد انتباههم إلى عادات الاستماع الجيد. دراسة حقول الألفاظ والكلمات وتحديد متقلباتها دراسة حقول المعاني التفصيلية دراسة حقول المعاني العامة والثانوية . دراسة حقول المعاني الأسلوبية. دراسة حقول المعاني الضمنية وأغراض النص المسموع	خمس حصص (أربع حصص + حصة تقويم)
الخامس	عندما يتكلم الحيوان .	تهيئة الدارسين لدراسة حقول النص المسموع وشد انتباههم إلى عادات الاستماع الجيد. دراسة حقول الألفاظ والكلمات وتحديد متقلباتها	خمس حصص (أربع حصص + حصة تقويم)

الدرس	عنـــــوان الدرس	خطوات النموذج التدريسي	عـدد الحصـص لكل درس
		دراسة حقول المعاني التفصيلية دراسة حقول المعاني العامة والثانوية . دراسة حقول المعاني الأسلوبية. دراسة حقول المعاني الضمنية وأغراض النص المسموع	
المجموع	نصـــوص استماعية		خمس وعشرون حصة

** وقد سار تدريس النموذج وتطبيقه في الخطوات التالية:
عرض الباحث خطوات النموذج التدريسي وإجراءاته على المعلم ، وكيفية تطبيقه مع نصوص الاستماع المقرر دراستها في مركز الشيخ زايد ، كما ناقش الباحث دور دليل المعلم في كيفية تنفيذ خطوات النموذج التدريسي .
تابع الباحث إجراءات التدريس في أثناء تنفيذ المعلم للنموذج التدريسي، وذلك بهدف: تعرف أهم الملحوظات على تدريس الاستراتيجية ومدى تناسبها والدراسة ، رصد المشكلات التي يمكن أن تصادف المعلمة في أثناء التدريس، ومناقشة التغلب عليها.
ج- حضور الباحث لعدد من اللقاءات المحددة مع المعلم، ومتابعة عملية التدريس وإجراءاتها؛ ومناقشة المعلم في أية صعوبات قد تحدث، مع عقد لقاء في نهاية التدريس لتقييم ما دُرس .
٥. التطبيق البعدي للاختبار.
طُبق اختبار مهارات الفهم الاستماعي على الدارسين الناطقين بلغات أخرى في يوم الثلاثاء الموافق ٢٦ / ٢ / ٢٠١٨ (انظر ملحق رقم ٩ درجات الدارسين في الاختبار البعدي)؛ وذلك لقياس مدى نمو مهارات الفهم الاستماعي لديهم بعد تطبيق النموذج التدريسي ، ومن ثم قياس فاعليته في تنمية هذه المهارات (انظر ملحق رقم ١٠ نماذج من إجابات الطلاب في الاختبار وقائمة بأسمائهم).
٦. المعالجة الإحصائية لنتائج التطبيق:
حسبت قيمة " ت " للمتوسطين المرتبطين؛ لمقارنة نتائج أفراد مجموعة الدراسة قبل تطبيق النموذج وبعده؛ للتأكد من فاعليته في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط .
ولاستخدام اختبار " ت " للمتوسطين المرتبطين، قام الباحث باختيار ما يسمى باعتدالية البيانات من خلال حساب معامل الالتواء عن طريق المعادلة التالية:

$$\text{معامل الالتواء} = \frac{٣ (\text{م} - \text{ط})}{\text{ع}}$$

حيث إن:

مج س

م = المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في التطبيقي البعدي ——— = ٧.٤
ن
ط = الوسيط لدرجات الطلاب في التطبيقي البعدي

ع = الانحراف المعياري لهذه الدرجات = $\sqrt{\frac{ح\ ٢}{ن}}$

حيث إن ح٢ = س – م (درجة كل طالب – ،سوسط) بالتعويض في معادلة الالتواء =٢.٤٤

وبمقارنة معامل الالتواء نجد أنه ينحصر بين (- ٣، ٣) وطبقا لانحصاره بين هذين القيمتين فإنه يصح استخدام اختبار " ت " للمتوسطين المرتبطين لعينة قوامها عشرون طالبا، عن طريق المعادلة التالية (خطاب: ٢٠٠١: ص ١٥٣):

$$ت = \frac{م\ ف}{\sqrt{\frac{ع\ ٢\ ف}{ن - ا}}}$$

حيث يمثل (م ف): متوسط الفروق بين درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي، و يمثل (ع ٢ ف): تباين الفروق بين درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي و البعدي، ويمثل (ن) عدد طلاب مجموعة الدراسة، واستخدم الباحث برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) لتطبيق هذا القانون، واستخراج النتائج.

كما حُسب حجم التأثير للبرنامج القائم على ما بعد البنائية، والذي يشير إلى حجم الفرق بين القياسين القبلي والبعدي، وحُسب حجم التأثير بتحويل القيمة المحسوبة لـ (ت) للفروق بين القياسين إلى مربع اتيا ((η2)) تلك التي تعطي مؤشراً لفاعلية البرنامج، وذلك كما يلي (سعد عبد الرحمن، ١٩٩٨، ص ١٣٦):

$$\text{ايتا}\ ٢ = \frac{ت٢}{ت٢ + د\ ح}$$

حيث: (ت٢) = التاء المحسوبة للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة عينة الدراسة، (د. ح) = درجة حرية الاختبار (ن – ١).

وتشير قيمة (ايتا٢) إلى حجم أثر البرنامج، فيكون حجم تأثيره إذا كان أقل من ٠.٠١، ويكون متوسطا إذا كان أقل من ٠.٠٦ وأكبر من ٠.٠١، ويكون كبيرا إذا كان ما بين (٠.٠٦- ٠.٠١٤)، ويكون كبيرا جدا إذا كان أكبر من ٠.٠١٤ (عزت عبد الحميد، ٢٠١١، ص ص ٢٦٧ – ٢٧١)

ثالثا: نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها وتوصياتها.

ويعرض هذا المحور أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وكذا التوصيات والمقترحات، وذلك كما يلي:

١. نتائج الدراسة:

تلتزم الدراسة الحالية في عرضها للنتائج التي توصلت إليها بالإجابة عن الأسئلة البحثية الفرعية وبخاصة الأسئلة : الثالث والرابع والخامس ، ونصها:

ما أسس بناء نموذج تدريسي قائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها ؟

ما النموذج التدريسي القائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها ؟

ما تأثير النموذج التدريسي القائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها ؟

بالنسبة للسؤال الثالث : فقد حددت الدراسة في إطارها النظري أهم الأسس التربوية التي يستند إليها النموذج في ضوء نظرية الحقول الدلالية ؛ ومن ثم بناء النموذج وتحديد خطواته وإجراءاته .

بالنسبة للسؤال الرابع : فقد حددت الدراسة أهداف النموذج ومحتواه وإجراءات التدريس المشتقة من طبيعة نظرية الحقول الدلالية، وكذا الأنشطة وأدوات التقويم ، ولحقه دليل للمعلم، وذلك في الجزء الخاص ببناء النموذج وتطبيقه.

بالنسبة للسؤال الخامس : فقد صيغ الفرض الرئيسي التالي للإجابة عنه:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات الفهم الاستماعي لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، صيغت الفروض الخمسة التالية :

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات حقول الألفاظ ومعانيها في النص المسموع لصالح القياس البعدي.

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات المعاني التفصيلية والمعاني العامة في النص المسموع لصالح القياس البعدي.

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات المعاني الأسلوبية في النص المسموع لصالح القياس البعدي.

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات المعاني الضمنية والدلالات في النص المسموع لصالح القياس البعدي.

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات الفهم الاستماعي ككل لصالح القياس البعدي.

وتفصيل هذه الفروض كما يلي :

نتائج الفرض الفرعي الأول : لاختبار صحة هذا الفرض ، قورنت نتائج درجات الدارسين في القياس القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات حقول الألفاظ ومعانيها في النص المسموع ، وهي مهارتان ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٤) الفروق بين متوسطي درجات الدارسين في القياسين القبلي والبعدي لمدى تمكنهم من مهارات حقول الألفاظ ومعانيها في النص المسموع

مهارات حقول الألفاظ ومعانيها في النص المسموع	نوع القياس	متوسط درجات الطلاب	الانحراف المعياري للفروق (ع ف)	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ٣٩	حجم التأثير قيمة (ايتا٢)	دلالة حجم التأثير
تحديد متقلبات الكلمات والألفاظ (معانيها ومفردها وجمعها وتضادها ..إلخ).	القياس القبلي	.٤٥	.٥١	٣.٢٧	٢.٠٢	.١٤	كبير
	القياس البعدي	١.٢٥	.٩٦				
تحديد المعاني السياقية لكلمات النص المسموع.	القياس القبلي	.٤٢	.٥١	٢.٥٥	٢.٠٢	.١١	كبير
	القياس البعدي	١.١	.٨٥				
مهارات حقول الألفاظ ومعانيها في النص المسموع ككل	القياس القبلي	.٩٠	.٠١	٧.٩٨	٢.٠٢	.٢٩	كبير
	القياس البعدي	٢.٠	.٣٠				

من خلال الجدول السابق يتضح:

يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لمدى نمو مهارات حقول الألفاظ ومعانيها في النص المسموع ؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة في كل مهارة على حدة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، كما أن للنموذج التدريسي فاعلية في تنمية تلك هذه المهارات ؛ لأن قيمة (ايتا) أكبر من ٠.٠٦، وبذلك يمكن قبول هذا الفرض.

نتائج الفرض الفرعي الثاني : لاختبار صحة هذا الفرض ، قورنت نتائج درجات الدارسين في القياس القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات حقول المعاني التفصيلية والمعاني العامة في النص المسموع، وهي ست مهارات ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٥) الفروق بين متوسطي درجات الدارسين في القياسين القبلي والبعدي لمدى تمكنهم من مهارات حقول المعاني التفصيلية والمعاني العامة في النص المسموع

مهارات حقول المعاني التفصيلية والمعاني العامة في النص المسموع	نوع القياس	متوسط درجات الطلاب	الانحراف المعياري للفروق (ع ف)	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ٣٩	حجم التأثير قيمة (ايتا٢)	دلالة حجم التأثير
ذكر معلومات معينة وردت فيما يسمع .	القياس القبلي	.٥٢	.٥١	٤.٩٤	٢.٠٢	.٢٠	كبير
	القياس البعدي	١.٢٨	.٤٤				

مهارات حقول المعاني التفصيلية والمعاني العامة في النص المسموع	نوع القياس	متوسط درجات الطلاب	الانحراف المعياري للفروق (ع ف)	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ٣٩	حجم التأثير قيمة (ايتا٢)	دلالة حجم التأثير
تحديد الأفكار الفرعية في النص المسموع	القياس القبلي	.٥٠	.٥١	٥.٣٦	٢.٠٢	.٢٢	كبير
	القياس البعدي	١.٣٩	.٤٨				
ترتيب الأفكار المسموعة ترتيبا زمنيا .	القياس القبلي	.٥٠	.٦٤	٢.٥٤	٢.٠٢	.١٢	كبير
	القياس البعدي	١.١	.٧٩				
تحديد عنوان النص المسموع .	القياس القبلي	.٤٤	.٥١	٥.٣٥	٢.٠٢	.١٢	كبير
	القياس البعدي	١.٤٥	.٦٠				
تحديد الفكرة العامة للنص المسموع	القياس القبلي	.٥٥	.٦٠	٤.٠٠	٢.٠٢	.١٧	كبير
	القياس البعدي	١.٤٤	.٧٠				
تلخيص ما استمع إليه في جمل مفيدة	القياس القبلي	.٤٨	.٥٨	٣.٣٩	٢.٠٢	.١٥	كبير
	القياس البعدي	١.٢	.٦٩				
مهارات حقول المعاني التفصيلية والمعاني العامة في النص المسموع ككل .	القياس القبلي	٣.٣٢	.٠٢	١٥.٨	٢.٠٢	.٤٥	كبير
	القياس البعدي	٧.٧٠	.٤٤				

من خلال الجدول السابق يتضح:

يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لمدى نمو مهارات حقول المعاني التفصيلية والمعاني العامة في النص المسموع ؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة في كل مهارة على حدة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، كما أن للنموذج التدريسي فاعلية في تنمية تلك هذه المهارات ؛ لأن قيمة (ايتا) أكبر من ٠.٠٦، وبذلك يمكن قبول هذا الفرض.

نتائج الفرض الفرعي الثالث : لاختبار صحة هذا الفرض ، قورنت نتائج درجات الدارسين في القياس القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات حقول المعاني الأسلوبية في النص المسموع، وهي ثلاث مهارات ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٦) الفروق بين متوسطي درجات الدارسين في القياسين القبلي والبعدي لمدى تمكنهم من مهارات حقول المعاني الأسلوبية في النص المسموع

مهارات حقول المعاني الأسلوبية في النص المسموع .	نوع القياس	متوسط درجات الطلاب	الانحراف المعياري للفروق (ع ف)	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ٣٩	حجم التأثير قيمة (ايتا٢)	دلالة حجم التأثير
تمييز الأساليب اللغوية فميا يسمع (استفهام – أمر - نهي)	القياس القبلي	.٣٥	.٤٢	٥,٨٠	٢.٠٢	.٢٣	كبير
	القياس البعدي	١.٢	.٣٠				
التمييز بين الحقيقة والرأي فيما يسمع .	القياس القبلي	.٤٠	.٥٠	٥.٣١	٢.٠٢	.٢١	كبير
	القياس البعدي	١.٢٢	.٣٣				
التمييز بين الحقيقة والخيال	القياس القبلي	.٣٧	.٤٨	٢.٨٠	٢.٠٢	.١١	كبير

مهارات حقول المعاني الأسلوبية في النص المسموع .	نوع القياس	متوسط درجات الطلاب	الانحراف المعياري للفروق (ع ف)	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ٣٩	حجم التأثير قيمة (ايتا٢)	دلالة حجم التأثير
فيما يسمع .	القياس البعدي	.٨٠	.٥٣				
مهارات حقول المعاني الأسلوبية في النص المسموع ككل .	القياس القبلي	١.٢٥	.٤٤	١٠.١٦	٢.٠٢	.٢٥	
	القياس البعدي	٣.٠٢	.٦٦				

من خلال الجدول السابق يتضح:

يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لمدى نمو مهارات حقول المعاني الأسلوبية في النص المسموع ؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة في كل مهارة على حدة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، كما أن للنموذج التدريسي فاعلية في تنمية تلك هذه المهارات ؛ لأن قيمة (ايتا) أكبر من ٠.٠٦، وبذلك يمكن قبول هذا الفرض.

نتائج الفرض الفرعي الرابع : لاختبار صحة هذا الفرض ، قورنت نتائج درجات الدارسين في القياس القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات حقول المعاني الضمنية والدلالات في النص المسموع، وهي مهارتان ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٧) الفروق بين متوسطي درجات الدارسين في القياسين القبلي والبعدي لمدى تمكنهم من مهارات حقول المعاني الضمنية والدلالات في النص المسموع

مهارات حقول المعاني الضمنية والدلالات في النص المسموع	نوع القياس	متوسط درجات الطلاب	الانحراف المعياري للفروق (ع ف)	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ٣٩	حجم التأثير قيمة (ايتا٢)	دلالة حجم التأثير
تحديد غرض المتحدث من كلامه	القياس القبلي	١.١٠	.٤٢	٣.٧٨	٢.٠٢	.١٣	كبير
	القياس البعدي	١.٧٨	.٦٨				
تحديد دلالات الألفاظ والتراكيب	القياس القبلي	.٩٥	.٢٢	٢.٨٨	٢.٠٢	.١١	كبير
	القياس البعدي	١.٣٤	.٦٥				
مهارات حقول المعاني الضمنية والدلالات في النص المسموع ككل	القياس القبلي	١.٢٢	.٤٩	٩.٦٦	٢.٠٢	.٣٢	كبير
	القياس البعدي	٢.٩٩	.٦٦				

من خلال الجدول السابق يتضح:

يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لمدى نمو مهارات حقول المعاني الضمنية والدلالات في النص المسموع ؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة في كل مهارة على حدة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، كما أن للنموذج التدريسي فاعلية في تنمية تلك هذه المهارات ؛ لأن قيمة (ايتا) أكبر من ٠.٠٦، وبذلك يمكن قبول هذا الفرض.

نتائج الفرض الفرعي الخامس : لاختبار صحة هذا الفرض ، قورنت نتائج درجات الدارسين في القياس القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات الفهم الاستماعي ككل ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٨) الفروق بين متوسطي درجات الدارسين في القياسين القبلي والبعدي لمدى تمكنهم من مهارات الفهم الاستماعي ككل

مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها	نوع القياس	متوسط درجات الطلاب	الانحراف المعياري للفروق (ع ف)	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ٣٩	حجم التأثير قيمة (ايتا٢)	دلالة حجم التأثير
المهارات ككل	القياس القبلي	٨.٢٦	١.١١	١٨.٢٨	٢.٠٢	.٤٨	كبير
	القياس البعدي	١٤.٢	١.٦٦				

من خلال الجدول السابق يتضح:

يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لمدى نمو مهارات الفهم الاستماعي ككل ؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة في كل مهارة على حدة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، كما أن للنموذج التدريسي فاعلية في تنمية تلك هذه المهارات ؛ لأن قيمة (ايتا) أكبر من ٠.٠٦، وبذلك يمكن قبول هذا الفرض.

٢. مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت نتائج الدراسة السابق ذكرها أن للنموذج التدريسي القائم على نظرية النظرية الحقول الدلالية فاعلية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط ، حيث جاء ترتيب حقول فهم النص المسموع ومهاراته على النحو التالي : جاءت مهارات حقول المعاني التفصيلية والمعاني العامة بأعلى نسبة في حجم التأثير ، بينما جاء في الترتيب الثاني مهارات حقول المعاني الضمنة والدلالات ، وتليها مهارات حقول الألفاظ ومعانيها ، وأخيرًا مهارات حقول المعاني الأسلوبية، وذلك يرجع إلى الأسباب التالية:

تدريس النص المسموع وفقًا لطبيعة نظرية الحقول الدلالية وأسسها التي تتعامل مع النص المسموع وفقا لحقول محددة ، يتقنها الدارس ثم ينتقل إلى الحقل الذي يليه ، بما يسهم في تركيز عملية الاستماع وتوجيه الدارسين نحو الإنصات الجيد للنص وتحصيل أكبر قدر ممكن من المعلومات .

تضمن النموذج التدريسي لمجموعة خطوات محددة تتعلق بكل حقل على حدة؛ ومن ثم تنوع الأهداف والأغراض لكل مرة يستمع إليها الدارس ، فيستمع الدارس لاستنتاج المعاني ، ومرة ثانية لتحديد المعاني العامة والتفصيلية .

استناد النموذج التدريسي لخطوات مترابطة ومتكاملة ، تساعد الدارس على بناء المعرفة وتكاملها من أجل فهم النص المسموع ككل ، فيتعرف الدارس المعاني ومتقلباتها ، ثم يوظفها من أجل إدراك المعاني العامة والجزئية ، ثم يخلص إلى أهم الأساليب المتعلقة بتلك

المعاني العامة ، بما يشكل في نهاية النص المسموع وعيا متكاملا لفهم النص بصورة إجمالية ، وفقًا مراحل استماعية متعددة .

٣. التوصيات:

في ضوء مشكلة الدارسة وما كشفت عنه من نتائج توصى بما يلي:

إعادة النظر في طرق تدريس النصوص الاستماعية لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء الإجراءات والخطوات التدريسية المتضمنة في النموذج التدريسي المقترح في ضوء نظرية الحقول الدلالية .

إعادة النظر في طرق تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على الطرق والاتجاهات وكذا النظريات الحديثة في تنمية مهارات اللغة ، وبخاصة تنمية مهارات فهم المسموع .

رابعا: المقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج وتوصيات، فإنها تقترح إجراء البحوث التالية في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها :

برنامج قائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية الثروة اللغوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها .

استراتيجية مقترحة في ضوء نظرية الحقول الدلالية لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتقدم .

تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء نظرية الحقول الدلالية .

المراجع:

أحمد جواد (٢٠٠٢) : الحقول الدلالية وإشكالية المعنى، العراق ، مجلة المورد – بحوث ومقالات، المجلد ٣٠ ، العدد الثاني .

أحمد حسن (٢٠١٦) : توظيف استراتيجيات الفهم القرائي في تنمية مهاراتي الاستماع والتحدث لدارسي العربية الأتراك ، إسطنبول ، مؤسسة إسطنبول للتعليم والأبحاث ISAR " تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، إضاءات ومعالم " ٧-٩ أكتوبر – ٢٠١٦.

أحمد مختار (١٩٩٨) : علم الدلالة ، القاهرة ، عالم الكتب ، ط ٥.

أحمد مؤمن (٢٠٠٧) : اللسانيات ، النشأة والتطور، الجزائر ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط٣.

أسامة عبد المقصود (٢٠١٥): فاعلية استخدام أفلام الرسوم المتحركة ثلاثية الأبعاد في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى الناطقين بغير العربية. رسالة ماجستير. غير منشورة. معهد البحوث والدراسات العربية- جامعة الدول العربية.

باديس لهويميل (٢٠١٤) : نظرية الحقول الدلالية بين التراث العربي والفكر الإنساني المعاصر، مخبر الممارسات اللغوية ، الجزائر ، مجلة الممارسات اللغوية ، العدد ٢٢، رقم MD 753482

خلف الديب (٢٠١٣) : أثر التفاعل بين استراتيجية التدريس واللغة الأم في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها ، السعودية ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، العدد ٤٢، الجزء ١ .

خلف الديب عثمان، وهداية إبراهيم (٢٠١٣): أثر التفاعل بين إستراتيجية التدريس واللغة الأم في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع (٤٢)، مج (١).

رشدي طعيمة (١٩٨٦) : المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى – جامعة أم القرى .

رشدي طعيمة ، محمد مناع (٢٠٠١) : تدريس العربية في التعليم العام ، نظريات وتجارب ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

رشدي طيعمة ومحمود الناقة (٢٠٠٦): تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو.

رشيد العبيد (٢٠٠٢) : مباحث في علم الدلالة واللسانيات ، بغداد ، دار الشئون الثقافية العامة .

صفوت فراج (٢٠١٢) : القياس النفسي ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو مصرية ، ط٦

على مدكور وإيمان هريدي (٢٠٠٦) : تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، النظرية والتطبيق ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

عمار شلواي (٢٠٠٢) : نظرية الحقول الدلالية ، كلية الآداب والعلوم – جامعة محمد خيضر ، مجلة العلوم الإنسانية ، العدد الثاني .

فتحي يونس ومحمد عبد الرؤوف الشيخ (٢٠٠٣) : المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب ، من النظرية إلى التطبيق ، القاهرة ، مكتبة وهبه .
مجلس أوروبا، ترجمة عبد الناصر عثمان صبير (٢٠١٦مـ). الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها. الطبعة الأولى، مكة: معهد اللغة العربية جامعة أم القرى.
محمد أسعد (٢٠٠٠) : في علم الدلالة ، القاهرة، زهراء الشرق .
محمد السيد أحمد (٢٠٠٧) : برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في ضوء مدخل التواصل اللغوي ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد ٦٣.
محمد بو نجمة (٢٠١٦) : تدريس مهارة الاستماع للصفوف المتقدمة من خلال المناظرة ، دراسة تطبيقية ، إسطنبول ، مؤسسة إسطنبول للتعليم والأبحاث ISAR " تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، إضاءات ومعالم " .
محمد بوعمامة (٢١٠٣) : نظرية الحقول الدلالية عند العرب : دراسة تأصيلية تطبيقية في كتاب الفرق لابن فارس اللغوي ، الجزائر ، كلية الآداب واللغات ، جامعة الحاج لخضر .
محمود الناقة (٢٠١٧): المرجع المعاصر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ الأسس والمداخل واستراتيجيات التدريس. القاهرة: دار الفكر العربي.
محمود شرابي (٢٠١١): فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخلي التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والقراءة الجهرية والكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. رسالة دكتوراه. غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية- جامعة القاهرة.
مروان السمان (٢٠١٧) : استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها من المسلمين ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد ٢٢١.
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.
مهند فيصل ، أحمد جهاد (٢٠١٤) : دور النظريات الحديثة في تحديد المعنى ، بغداد ، كلية التربية – ابن رشد للعلوم الإنسانية ، مجلة الأستاذ ، العدد ٢٠٩ ، المجلد الأول.
ناجح أبو عرابي ، صالح حمدان (٢٠١٦) : توظيف استراتيجية تدوير المهمة في مهاراتي القراءة والاستماع للناطقين بغير العربية ، إسطنبول ، مؤسسة إسطنبول للتعليم والأبحاث ISAR " تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، إضاءات ومعالم " .

ناصر الراجح (٢٠١٤): تصور مقترح للهاتف الجوال لتنمية مهارة الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. رسالة ماجستير. غير منشورة. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

نبيل عبد الهادي وآخرون (٢٠٠٣) : مهارات في اللغة والتفكير ، الأردن ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .

هاني إسماعيل (٢٠١٦) : تعليم الاستماع لغير الناطقين بالعربية : الأهداف – الصعوبات – الاستراتيجيات ، الإمارات العربية المتحدة ، مؤتمر اتجاهات حديثة في تعلم اللغة العربية وتعليمها، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج .

هداية هداية (٢٠١٢) : استراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم اسمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة الإمام محمد بن سعود ، العدد ٢٤

هدى أبو العز (٢٠١٦): فعالية برنامج مقترح متعدد الوسائط قائم على المواقف الحياتية في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. رسالة ماجستير. غير منشورة. كلية التربية- جامعة المنصورة.

ACTFL Integrated Performance :(2003)ACTFL Assessment, American Council on the Teaching of Foreign Languages.

Goldfield, Joel(2010) Comparison of the ACTFL Proficiency Guidelines and the Common European Framework of Reference (CEFR), USA: Fairfield University.

(2012) ; Aligning Frameworks of Reference in Erwin Tschirner Language Testing. The ACTFL PROFICIENCY Guidelines and the Common European Framework of Reference for Languages, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 2 Perfect Paperback.

(2005) : Listening Comprehension and Anxiety Hussein Elkhafaifi in the Arabic Language Classroom , the modern Language Journal,89,ii, P209 .