التواصل اللساني ، المجلد 22 ، العددان : 1-2/2020 ، ص151-192

دور المعجم الذهني في تحصيل مهارة الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

سكينة الغماري

معهد التعريب ، جامعة محمد الخامس ، الرباط

soukaynaelghoumari@gmail.com

ملخص البحث:

مع تطور اللسانيات التطبيقية أخذ المستوى المعجمي يحظى باهتمام الباحثين والدارسين سواء بالبحث فيه أو طرائق تعليمه وتعلمه ؛ وذلك بالنظر إلى الدور الجوهري الذي يقوم به في تعلم اللغة ؛ فالمفردات ذات أهمية خاصة في تحديد مستوى المتعلم ولغته وقدراته ؛ كما أن القدرة على الفهم اللغوي تقاس باختبارات معاني الكلمات وأضدادها ، كما يمكن الكشف عن القدرة اللغوية من خلال اختبارات فهم المفردات ومعاني الجمل ، وبالتالي فهم معاني النص القرائي .

إن القدرة المعجمية أساس اكتساب اللغة وتعلمها وإنتاجها ؛ فهي المسؤولة عن تنظيم الجمل وتركيبها وربط المستويات اللغوية فيما بينها ، بل أكثر من ذلك تعتبر موطن المعلومات والمعارف التي بواسطتها يتحقق التواصل ، وتوضح مدى نجاح المتعلم في نشاط القراءة وتحقيق الفهم الفعال ، وأكد المختصون في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها والباحثون في اللسانيات التطبيقية وديداكتيك اللغات أن المتعلم يعاني عدة مشاكل في تعلم اللغة العربية ، وخاصة في تعلمه لمهارة الفهم القرائي مما يؤدي إلى ضعف قدرته التواصلية ؛ والسبب يعود إلى ضعف في قدرته المعجمية وكيفية توظيفها في تعلم مهارة الفهم القرائي .

ومن هذا المنطلق سنهتم في ورقتنا البحثية بدور المعجم الذهني وعلاقته بالفهم القرائي وتنمية مهاراته لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها ، ويمكن أن نحصر جوهر الإشكال في الآتي : ما هي الأسباب والعوائق التي تحول دون فهم متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها للنصوص القرائية؟ وكيف يمكن للقدرة المعجمية أن تنمي مهارات الفهم القرائي؟

الكلمات المفتاحية :

القدرة المعجمية- المعجم الذهني- الفهم القرائي- تنمية الفهم- متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها .

1. المعجم الذهني ودوره في تعليم اللغة وتعلمها

1.1. مفهوم المعجم الذهني/ القاموس

قبل الحديث عن الدور الذي يلعبه المعجم الذهني في فهم النصوص القرائية ، لا بد أولا من التفريق بين «المعجم» و «القاموس» وذلك لعدة اعتبارات ؛ أولا على مستوى الترجمة إذا عدنا إلى لفظ المعجم في المقابل الأجنبي الانجليزي يطلق عليه «*lexicon*» أما لفظ القاموس فيطلق عليه «*dictionary*» وهذا التفريق ليس اعتباطيا بل ناتج عن الاختلاف بين اللفظين .

فالمعجم هو المجموع المفترض واللامحدود من الألفاظ المعجمية التي تمتلكها جماعة لغوية معنية بكامل أفرادها . فكل متكلم بلغة معينة له مستوى من المعرفة المعجمية الخاصة به ؛ أي مجموعة من التصورات والتمثلات النطقية والخطية لكل المفردات التي اكتسبها من خلال معاشرته اللغوية مع أفراد جماعته التي ينتمي إليها ، والتي من خلالها يكون صورة وتمثيلا ذهنيا عن محتويات المفردات التي اكتسبها ، هذا وتستوجب «معرفة مجموع مفردات لغة من اللغات ، أو معجمها ، الإحاطة بعدد هائل من المعلومات عن هذه المفردات ، وضمنها خصائصها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية والبلاغية»[1] . أما القاموس فقد اختلف في تعريفه عن المعجم بكونه الكتاب الذي يحتوي على مفردات لغة معينة ويرتبها ترتيبا معينا ، مع تقديم شرح لمعانيها ، بالإضافة إلى معلومات أخرى ذات علاقة بها سواء أكانت تلك شروحا أم معلومات باللغة ذاتها أو بلغة أخرى .

وإذا نظرنا إلى المعجم وفق شروط استعماله فهو شقان : شق يفهمه الفرد ويستعمله ، وشق لا يستعمله ولكنه يفهمه إذا استعمله غيره ، فالمعجم بهذا المعنى يتضمن المفردات المستعلمة عكس القاموس الذي يتضمن المفردات المستعملة

(1) عبد القادر الفاسي الفهري ، المعجم العربي : نماذج تحليلية جديدة ، ص13 .

والمفردات الغير المستعملة . وبهذا فإن المعجم قابل للتجديد والتطوير عن طريق اكتساب مفردات جديدة في مجالات مختلفة على خلاف القاموس الذي ينحصر وفق زمان وقائمة محددة سلفا .

علاوة على ما سبق يجب عدم الخلط بين المعجم الذهني وبين القاموس الذهني ، «فالمعجم الذهني يشير إلى نسق من الخصائص الصواتية والصرفية والتركيبية والدلالية ، وهو غير منفصل عن الآلة النحوية ، ويضم معالجات متباينة متداخلة المستويات بينما يحيل القاموس الذهني إلى المخزون المفرداتي الذي يمتلكه متكلم لغة معينة ، والذي يخضع لنظام يحكم تنظيم وحداته ، ومجموعة من الاطرادات النسقية وغير النسقية بين عناصره»[1] .

2.1. الذاكرة واكتساب المفردات

نركز في هذا البحث على نقطتين أساسيتين ، تتجلى أولاهما في كيفية تمكن متكلم اللغة العربية من التكلم بها ؛ وهو قادر على بناء آلة معجمية ذهنية ، يستطيع أن يصدر القرارات والأحكام المعجمية التي تمكنه من أن يحكم على كلمة ما بأنها تنتمي إلى لغته ، أو لا تنتمي إليها ، وذلك بواسطة القدرة على التخزين الكثيف المنظم للمواد المعجمية . أما النقطة الثانية فتركز على متكلم اللغة العربية كلغة ثانية ، من خلال التعرف على المفردات داخل المعجم الذهني ومقابلها في لغته الأم . فكل مفردة إلا ولها تصورها الدلالي في ذهن أي متكلم .

وهذا الطرح يقودنا مباشرة إلى معرفة العلاقة بين الذاكرة كوظيفة تقوم بعملية تخزين المعاني اللغوية والمعلومات ، وبين المعجم الذهني الذي يضطلع بوظيفة توليد عدد لا محدود من المفردات .

ونسعى بهذا إلى «المعرفة النسقية ببنية المفردات والعلائق الصرفية بين الكلمات والوحدات والمفاهيم ، وهي التي تمكن من فهم ظواهر التعدد المعنوي وفهم الترادف وإيجاد الكلمات التي يحتاجها المتعلم من بين مجموع رصيده اللغوي ، كما تمكن من تمييز الوحدات المعجمية التي تستعمل بكيفية متكررة وتستخدم في الكلام والكتابة

(1) حافظ إسماعيلي علوي ، امحمد الملاخ ، المعجم الذهني والتقييس ، ص242 .

اليومية عن الوحدات المعجمية التي لا تستعمل إلا نادرا»[1] ؛ أي قدرة المتكلم على التمييز بين مفردات اللغة من ناحية أولى وتحديد العلاقات الدلالية بين الكلمات وأصولها وجذورها من ناحية ثانية .

إذا كانت عملية تدريس النص القرائي تنقسم إلى قسمين أساسيين هما : محتوى النص القرائي ثم إجراءات تبليغ هذا المحتوى إلى المتعلمين ، فإن الذاكرة بدورها تنقسم إلى المحتوى (الذاكرة المعجمية) ، وآليات تدبير هذا المحتوى .

وعليه لا بد من الوقوف على محتوى المعجم الذهني ومحتوى المادة الدراسية ؛ أي النص القرائي ، وآليات تناول كل من آليات اشتغال المعجم الذهني وإجراءات تبليغ النص القرائي .

فإذا كان موضوع هذا البحث يركز على العلاقة القائمة بين المعجم الذهني باعتبارها خصوصية فردية وعملية فهم النصوص القرائية باعتبارها مهارة من مهارات تعلم اللغة الثانية . فإن السؤال الذي يفرض نفسه هنا : ما منزلة المعجم الذهني في تعلم المفردات داخل النص القرائي؟

إن الهدف الأساس من هذا البحث هو إبراز مكانة المعجم الذهني لدى المتعلمين ضمن سيرورات اكتساب اللغة وفهمها وإنتاجها واستخلاص أهم تجلياته في تطوير العملية التعليمية التعلمية .

إن المقصود بالمعجم الذهني في علاقته بالذاكرة هو «ذلك الحيز من الذاكرة البعيدة المدى الذي تخزن فيه اللغة مقرونة بقواعد تدبيرها ، وتسمح للمتعلم بالنفاذ إليه وتوظيف مضامينه ومعطياته في عمليات فهم اللغة وإنتاجها وفق مداخل معجمية محددة»[2] .

واستخدام مصطلح مداخل معجمية بدلا من استخدام كلمات أو مفردات يفسر بما يلي :

«**أولا** : إن الفرد يمتلك معجما ذهنيا يشمل قسما مهما من الكلمات التي تنتمي إلى لغته .

---

(1) فاطمة الخلوفي ، أثر الكفاية المعجمية في التمكن من اللغة تطور معايير التمكن من تخزين مقررات اللغة ، إلى بناء كفايات معجمية ، ص10-11 .

(2) بنعيسى زغبوش ، المعجم الذهني وتطوير النظام التعليمي ، ص36-35 .

ثانيا : يحتوي هذا المعجم أيضا على أشكال تحقق هذه المداخل سواء في أصوات أو حروف . . .

ثالثا : ترتبط هذه المداخل بتحديداتها اللسانية كما نجد ذلك مثلا في القواميس العادية ، وترتبط أيضا بمعارف موسوعة خارج لسانية .

رابعا : يشتمل المعجم كذلك على الخصائص النحوية والتركيبية والمورفولوجيا للكلمات ، وعلى أشكال تنظيم هذه المداخل لتكوين جمل سليمة نحويا ومقبولة دلاليا .

خامسا : إن هذه المداخل قد تتمظهر على شكل كلمات تتكون من حرف واحد مثل «و» واو» العطف أو المعية . . . وقد تتمظهر في كلمة مستقلة «جمل» وقد يتكون المدخل من كلمتين « لوحة المفاتيح» «قوس قزح» أو من عدة كلمات كما هو الأمر في التعابير المسكوكة «ضرب عمرو أخماسا في أسداس» إن ما يميز هذه المداخل هي أنها ترتبط بدلالة محددة واحدة وقد تتحقق هذه الدلالة من خلال كلمة أو مجموعة كلمات .

سادسا : لا يمكن فصل هذه المداخل عن آليات تدبيرها ، وبذلك فالمعجم الذهني يتكون من محتوى معين ومن آليات لتدبير هذا المحتوى .

سابعا : إن هذا المعجم الذهني يسمح باستحضار التعاريف اللسانية للكلمات وأبعادها الموسوعة ، وتصحيح الأخطاء تلقائيا ، ومعالجة المترادفات ، والأضداد . والتراكيب اللغوية السليمة ، والتشبيهات ، والاستعارات ، وضبط خصوصيات السياق ، ومعارف أخرى تمثل البعد التداولي في الخطاب . . .»[1] .

تتطلب عملية اكتساب المفردات نشاط التذكر ، ويقصد بذلك القدرة على استحضار المفردات التي سبق التعرف عليها واسترجاعها في مواقف تعليمية مختلفة ، فالذاكرة تخلق نظاما على شكل شبكات ، مكونا من مفاهيم وعلاقات بين هذه المفاهيم ، واعتمادا على الذاكرة يكون بمقدور المتعلم إنتاج المفردات واستقبالها وفهمها من جهة أخرى ، كما يستطيع التعرف على المفردات إذا كانت تشكل جزءا

(1) المرجع نفسه ، ص38 .

من حصيلته اللغوية التي يستعملها أو يتلفظ بها ، كما أن التذكر السمعي أو البصري يساعده ، بشكل كبير ، على التذكر ؛ فعملية التذكر باعتماد الحواس تجعل المتعلم يربط الصلة بين البصر والمفردة وبمجرد النظر إلى الشكل اللفظي للمفردة يستطيع أن يتذكرها ، إلا أن هناك من هو أفضل في تذكر الصور .

وبالاعتماد على المدة الزمنية التي يحتفظ بالمعلومات الخاصة بالمفردة في الذاكرة ميز الباحثون بين نوعين منها :

أ . **الذاكرة المباشرة** : وهي التي تحتفظ بالمعلومات ؛ أي شكل المفردة ونطقها ؛ لمدة جد قصيرة فقط بعض ثواني ، وتفرغها لاستقبال معطيات جديدة ، باعتماد آلية النسيان أو بتمريرها إلى الذاكرة الطويلة الأمد .

وتتميز الذاكرة المباشرة بالقدرة على تخزين المعلومات ؛ وتبلغ هذه القدرة ثمان مفردات بالنسبة للمتعلم المبتدئ ، وعشرين كلمة بالنسبة للمتعلم الجيد . ثم مدة تخزين المعلومات ؛ وهي جد قصيرة لا تتعدى ثانية واحدة .

أما الذاكرة المباشرة السمعية فتتميز بالقدرة على التخزين الذي يتراوح ما بين أربع إلى ثمان ثوان .

ب . **الذاكرة الطويلة الأمد** : هي بمثابة معجم ذهني ، وهي المسؤولة عن تخزين المفردات سواء القديمة أو الجديدة والمعلومات المرتبطة بها حيث تنقل المفردة ومعلوماتها من الذاكرة المباشرة إلى الذاكرة الطويلة الأمد ، وتحتفظ بها لمدة أطول .

3.1. آليات اكتساب/ [1] تعلم المفردات

لكي نوضح كيفية تمثل المفردات في ذهن المتعلم ، لابد من التميز بين المعجم الذهني المخزن في رؤوسنا ، الذي يخول لنا التعرف على الكلمات المألوفة عند

(1) يمكننا تحديد الفرق بين الاكتساب والتعلم حسب ستيفن كراشن ، الاكتساب : هو عملية فطرية طبيعية وعفوية ، يكتسب بموجبها الفرد النسق اللغوي دون الحاجة إلى تعليم ، كما يحدث في اكتساب اللغة الأم . أما التعلم : فهو عملية موجهة توجيها عقلانيا منظما داخل برنامج دراسي ترعاه مؤسسات تعليمية رسمية ، وتحدث عملية التعلم نتيجة تمكن المتعلم من تعلم قواعد ومفردات اللغة بكيفية واعية ومقصودة واستعمالها لتحقيق الدقة اللغوية .

الاستماع أو القراءة وفهم معانيها ، وبالمقابل البحث عن الكلمة المناسبة لنقل فكرة عند التكلم أو الكتابة ، وبين المعجم الوظيفي المتمثل في مجموع الكلمات أو المفردات الموظفة في النصوص القرائية .

ومن بين الآليات الأساس التي يوظفها المتعلم أثناء اكتساب المفردات أو تعلمها ما يلي :

1.3.1. السياق في تحديد معنى المفردة

للسياق دور كبير في تحديد معاني المفردات ؛ فمعاني المفردات تتغير بتغير السياق الذي ترد فيه ، بالإضافة إلى تداخل المفردات فيما بينها ، فمعرفة معنى المفردة يتطلب معرفة معاني الكثير من المفردات التي تجاورها . وعملية فهم المفردات تتطلب إجراء تقنية ربط الكلمات في علاقات بالكلمة التي قبلها والتي تليها داخل النص ، «فالنص لا يتكون من مجموعة كلمات فحسب ، وإنما يتكون أيضا من تراكيب صرفية ونحوية ودلالية وسياقية وثقافية تنتظم وفقها تلك الكلمات . وقد تدل الكلمة الواحدة على عدة معان طبقا للسياق الذي ترد فيه . فالمعنى إذن ، هو الكلمة في التركيب والسياق» .[1] «فإذا أخذنا مقولة الفعل مثلا ، كيف نحدد معناه في الجملة؟ كيف نكتسبه وكيف نبني دلالته؟ نركز ، فيما يلي ، على مجموعة محدودة من الأفعال (خاصة أفعال الحواس) ، أو ما يمثل مفتاح الإدراك البصري ، لنبين كيف تبنى المعاني في مستويات مختلفة ، معاني أولى (أو أصلية) ، وثانية (أو موسعة) ، وثقافية ، خارجية عما يبنى في المعجم أو في التركيب ، بل كجزء من المعرفة الموسوعية التي تربط باللغة»[2] .

وعملية شرح المفردات داخل السياق تلعب دورا رئيسا في تحديد معنى الكلمة ؛ فالمتعلم الذي لا يستطيع استخلاص المعنى من السياق يواجه تحديات كبيرة تتعلق بإعاقة عملية الفهم والإنتاج . وإذا وقفنا على أنماط السياق يمكن أن نحددها على النحو الآتي :

(1) نادية العمري ، أسئلة العربية في التركيب والمعجمية والدلالة ، ص19 .

(2) المرجع نفسه ، ص20 .

أ - **السياق اللغوي** : يعرف السياق اللغوي بأنه موقع الكلمة داخل السلسلة الكلامية ، وعلاقتها بالمكونات الأخرى ؛ أي «البيئة التي تحيط بجزئيات الكلام من مفردات وجمل وخطابات» .[1] وللسياق اللغوي وظائف أساسية تتمثل في :

- الوظيفة الصوتية : لكل كلمة لغوية تأليف صوتي يقابلها ، ويتغير هذا الصوت بتغير اللفظ ، وأي تقابل بين الأصوات يؤدي إلى تغيير المعنى ، نحو : بابا/ماما ، بات/مات ، مد/شد . . .
- الوظيفة الصرفية : ونقصد بها التغيير الدلالي الذي يحدث للجذر عند إضافة مورفيمات محددة مثل جذر 'رسم' الذي ينتج الكلمات التالية : 'رسم الرسام رسما' و' مرسوم على الجدران' و 'مرسم الكلية' و 'يرسم الرسوم المتحركة' وكذا .
- الوظيفة التركيبية : تتحدد في بيان معنى الجملة ، نحو 'يعمل على' أي مستمر في العمل' و 'لم يعمل علي' بمعنى النفي ، و' إن علي قد عمل' أي التأكيد .
- الوظيفة المعجمية : يمكن الحديث عن الوظيفة المعجمية في قضية التضام ، ومنها المسكوكات نحو : أنف القوم ، والقيل والقال . . . والمشترك اللفظي والترادف .
- الوظيفة الدلالية : تتحدد وظيفتها داخل سياق موقف معين .

ب- **سياق الموقف** : هو ما يعرف بسياق الحال مثلا : عندما يقول الولد لصديقه ' اغلق النافذة ' فيجيب الصديق ' لا أشعر بالبرد' فجملة الجواب تختلف في ظاهرها عن السؤال ، إلا أنها جواب معنى قول الولد . فالعرف هنا يقتضي إغلاق النافذة في وقت معين ، وهذا ما فهمه الصديق على الرغم من أن الكلمات لا تشير إلى ذلك .

يتضمن سياق الموقف إذا ، مجموعة من الأشياء منها : الكلام الفعلي ، وطبيعة المتكلمين ، وطبيعة الأشياء المتحدث عنها ، والأفعال المصاحبة للكلام ، ووقت الكلام .

(1) سالم سليمان الخماش ، المعجم والدلالة للطلاب والمنتسبين ، ص47 .

ج- **السياق الثقافي** : «ويقتضي تحديد المحيط الثقافي أو الاجتماعي الذي يمكن أن تستخدم فيه الكلمة»[1] ، ونجد هذا في استعمال مجموعة من الكلمات في مجالات مختلفة ، مثلا نجد كلمة جذر لها معاني متعددة على حسب السياق الذي وجدت فيه ، فمعنى كلمة جذر اللغوي ليس هو معنى كلمة جذر عند دارس الرياضيات أو دارس التاريخ ، كما أنها ليس نفس المعنى عند المزارع .

نستنتج إذن ؛ أن عملية تعليم المفردات مباشرة بشكل منعزل عن السياق يعطي نسبة ضئيلة في نتائج تحصيل اكتساب/ تعلم المفردات ، بينما عملية تعلم المفردات وتنمية القدرة المعجمية يتم عن طريق تعلم المفردات داخل نصوص قرائية ؛ أي داخل سياقات مختلفة ، لتأتي مرحلة ممارسة المفردات داخل السياق ، باعتبار اللغة المنطوقة أساسية ومهمة بالنسبة إلى المتعلم ، لتأتي عملية الإنتاج اللغوي المتمثلة في إنتاج نص آخر عن موضوع معين ، لأن اللغة المكتوبة تبقى في الأساس ، اللغة التي تضم نسبة عالية من الكلمات التي تمكن منها المتعلم .

فالسياق إذا : هو الوسيلة لاكتساب/تعلم وتمثل المفردات بكيفية لائقة ومن خلاله ينمي المتعلم رصيده المعجمي .

2.3.1. عملية نطق الكلمات

تقتضي عملية تدريس نطق الكلمات عموما ، التميز بين دراستها كوحدات منعزلة ، الهدف منها التمرن على نطق الكلمات بشكل سليم من ناحية ضبط مخارج الأصوات وتحقيق الإدراك السمعي ، وبين دراستها كأصوات متصلة بهدف تكوين الكلمات والعبارات ؛ أي تدريس الصوت الناتج عن «تجاور الأصوات وكذا قواعد التأليف الخاصة بتجاور الأصوات والمقاطع ، وظواهر التنغيم والبنى التطريزية وغيرها في كل لغة»[2] . فتشكل الكلمة في ذهن المتعلم وهي حاملة بكل السمات الصوتية والصرفية تساعده على إدراك دلالتها ، ويبقى دور المكون المعجمي غير منحصر فقط على تحليل المفردات وتخزينها واسترجاعها ، بل تجاوز ذلك للقيام بالعمليات التفكيكية والتحليلية للمفردة كما تحلل الجملة في المكون التركيبي .

(1) أحمد مختار عمر ، علم الدلالة ، ص71 .

(2) ماجدولين النهيبي ، تدريس اللغة العربية وجديد النقل الديداكتيكي ، ص31 .

وبالحديث عن الجانب المنطوق للغة فإن أول مستوى يتبادر إلى الأذهان هو المستوى الصوتي ؛ فتمكن المتعلم من «معرفة مخارج الأصوات وصفاتها وكيفية نطقها»[1] تساعده على تمثل الكلمة بالشكل الصحيح ، إلا أن هناك دائما مشاكل تواجه المتعلم الناطق بغير العربية في نطق بعض الأصوات التي لا تتوفر عليها لغاته ، وهذه الأصوات غالبا هي المتقاربة في المخارج ، بالإضافة إلى مشكلة نطق بعض الأصوات الخاصة باللغة العربية والتي يصعب على المتعلم نطقها ومن هذه الأصوات مثلا الضاد وتداخلها مع الدال ، السين وتداخلها مع الصاد ، والهاء وتداخلها مع الحاء .

وهناك أمثلة كثيرة على تداخل أصوات اللغة العربية مع أصوات اللغة الأم للمتعلم ، مثلا[2] :

الصوت كما ينطق في العربية	الصوت كما ينطقه المتعلمون الأجانب
عين : عسل ، علي ، عمر . . .	أين : أسل ، ألي ، أمر
حاء : نحل ، سحاب ، حرب . . .	هاء : نهل ، سهاب ، هرب
قاف : قهوة ، قلم ، قسم . . .	كاف : كهوة ، كلم ، كسم . . .

فمعالجة الكلمات المراد تعليمها بنطقها تساعد المتعلم على تمثل السمات الصوتية للكلمة ، من خلال الخصائص والسمات المميزة للمفردة ؛ فمن شكلها المنطوق يستطيع أن يتمثل معنى المفردة .

4.1. آليات تنمية المعجم الذهني أثناء القراءة

يحظى المعجم باهتمام العديد من الأبحاث اللغوية والتربوية النفسية التي تبحث في اكتساب/تعلم اللغات الثانية ، وهذا الأمر يقودنا إلى «معرفة كيف يستطيع المتعلم أن يتمكن من تعلم الكلمات بطريقة أكثر فعالية ؛ أي كيف يمكنه أن يتعلم أكبر عدد

(1) فاطمة حيمورة ، والشيماء جعلاب ، وسائل الإعلام ودورها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، ص647 .

(2) المرجع نفسه ، ص647 .

ممكن من الكلمات في وقت وجيز وبأقل جهد»[1] . «ويمكن للمتعلم أن يستعين ببعض الاستراتيجيات لتعلم الكلمات أثناء القراءة ؛ منها الاقتراحات التي قدمتها (*mnémotechnique*) لمساعدة المتعلمين على الاحتفاظ بالكلمات ؛ وهي منهج المفاتيح والتي اعتمدت فيه الجانب الصوتي من خلال تشجيع المتعلمين على البحث في لغتهم الأم عن ارتباطات صوتية تذكرهم بصورة الكلمات التي من المفروض تعلمها والتعرف على دلالاتها ، مثلا لتعلم كلمات معينة يجب ربطها بلغة أخرى تشبهها في النطق ؛ إذ كلما كان الارتباط وثيقا كان ترسيخ الكلمة في الذهن أيسر»[2] .

وفي نفس السياق نجد عدة عوامل وآليات تساعد المتعلم على تنمية قدرته المعجمية داخل النصوص القرائية منها : ما يتصل بما هو بصري إدراكي كتمثل السمات البصرية للكلمة ؛ وذلك بتحديد معناها من خلال تواجدها في عدة سياقات ، من خلال ربطها بالحقل المعجمي الذي تنتمي إليه . بالإضافة إلى المؤشرات الخارجية للنص ؛ خصائص النص اللغوية ، وسياقه ، وظروفه ، وهدفه ، ومستواه اللغوي ، واهتمام القارئ ، نوعية النص . . . ، وكل العوامل التي تؤثر على النص وتجعل منه نصا مفهوما لدى المتعلم .

إن اعتماد المتعلم على التمثل البصري للكلمات وسياقات النص تسهم بشكل كبير في ادخال مفردات معجمية جديدة انطلاقا من مفردات مخزنة في ذاكرته . «وانطلاقا من فكرة المعجم الذهني ، الذي تترسخ فيه الكلمات انطلاقا من علاقاتها بكلمات أخرى ، يمكن أن يتم هذا الترسخ انطلاقا من عدة خصائص للكلمة : الحقل الدلالي الذي تنتمي إليه الكلمة ، أو أيضا صورتها الصوتية أو الإملائية ، أو كذلك معناها ، إذا أردنا أن نعرف ما إذا كانت الكلمة تتعلم بسهولة أكبر بالاعتماد على تيسير تفعيل الشبكة من خلال وجود سياق دال أو بالاعتماد على تقديم الكلمة بمفردها ، لكن من الممكن أيضا التفكير في أن التعلم يكون سهلا عندما نقوم ، أثناء عرض الكلمة ، بتفعيل أكثر من قناة إدراكية واحدة ، وذلك بتقديم ليس فقط الكلمة

(1) ربيعة العربي ، حافظ إسماعيلي علوي ، أشرف فؤاد المعجم الذهني النمذجة والتقييس ، ص149 .

(2) المرجع نفسه ، ص149 .

وترجمتها ، بل أيضا بعرض صورة تمثل معنى الكلمة أو تحققها الصوتي الذي ينتجه المتكلم الفطري ، في الآن نفسه»[1] .

عموما ، يقوم شكل الكلمة وخصائصها وكيفية تمثلها في الذهن بدور أساس في تنمية المعجم الذهني ، إضافة إلى توظيفها في سياقات مختلفة ، إن سيرورة المدخل المعجمي تقدم وصفا عاما ومعقولا للنمو المعجمي ، سواء بطريقة عادية أو بطريقة تعليمية .

5.1. مركزية المعجم الذهني في تعليم اللغة وتعلمها

عرف مجال تعليم اللغات الثانية تصورات ومقاربات حديثة ، ففي الآونة الأخيرة تم الانتقال من المقاربة التقليدية التي تركز على حفظ القواعد إلى المقاربة الحديثة التي تهتم بالمفردات داخل السياق النصي ، وفي ظل المدخل التواصلي يتم التركيز في تعليم اللغة على تمكين المتعلم من التواصل الفعال ، لهذا شكلت المفردات في المقاربة الحديثة أهمية بالغة في العملية التدريسية ، فهي بمثابة الشق الأساس في اكتساب اللغة في جميع مراحلها ومهاراتها سواء مهارة الفهم (الاستماع ، والقراءة) أو مهارة الإنتاج (المحادثة ، والكتابة) .

وارتبطت المفردات ارتبطا قويا بالمهارات اللغوية ، ولذلك فإن تنميتها تبقى رهينة بتحسين المفردات ، إن عجز المتعلم عن التواصل ناتج عن ضعف رصيده في المفردات وليس في القواعد النحوية «ولعل من دواعي الاهتمام بالمفردات في هذه المقاربة القول إنها تخول ولو نسبة جزئية من التواصل في حين أن البنى النحوية لا تخول ذلك ، وهذا معناه أن المتعلم يمكن أن يحقق نوعا من التواصل بدون قواعد لغوية ، إلا أنه يعجز عن ذلك بدون المفردات ، وتجدر الإشارة إلى أن تركيز هذه المقاربة على المفردات لا يعني تهميشها لدور القواعد النحوية في عملية التعلم ، بل يأتي بشكل ضمني وتشكل عنصرا هاما في المعجم»[2] .

إن تدريس المعجم في الطرق التقليدية احتل المرتبة الثانية ؛ لأنها اهتمت أولا بالاختلافات البنيوية والتركيبية للغة وكيفية تقطيعها ، ولما ظهرت المقاربات التواصلية

(1) المرجع نفسه ، ص150 .

(2) توفيق اليزيدي ، القدرة المعجمية ودورها في تعليم اللغة الثانية .

في تعليم اللغة وتعلمها ، تحول نموذج اللغة من التعليم إلى التعلم ثم إلى المحتوى ؛ كل هذا أدى إلى الاهتمام بتدريس المعجم والإلمام به باعتباره الأرضية المركزية في تعليم أي لغة وتعلمها ، فأصبح الحديث عن المقاربة المعجمية والبحث فيها كونها تنظر لنظام اللغة على أنه «تراكيب معجمية وليس تراكيب نحوية فقط وأن حقيقية تعلم اللغة والتواصل بها لا تنبني أساسا على القواعد النحوية بل على التراكيب المعجمية»[1] ، ومع ذلك فالأبحاث الراهنة لم تقدم جوابا كافيا عن الكيفية التي يكتسب بها المتعلم المفردات داخل السياق ، وكيفية تدريسه بطريقة فعالة .

تقدم سيرورة الفهم القرائي بعض المفاتيح للإجابة عن هذين السؤالين ؛ إذ أصبح من الواضح فيما يخص الأبحاث التي تشتغل حول اللغة الأولى ، أن الفهم القرائي لا ينحصر فقط في التعرف على الكلمات والجمل والنطق كما هي الحال في عملية القراءة ، بل يستلزم التسلح بإمكانيات وقدرات عقلية متنوعة تحتاج إلى الكثير من المران وإعمال الفكر .

فهذا يؤدي حتما إلى اكتساب مفردات جديدة من جهة ، ومن جهة أخرى فيما يخص تعلم اللغة الثانيةيكون الفهم القرائي أساسيا في نمو المعجم الذهني لدى المتعلم مقارنة مع تدريس المعجم بشكل منعزل عن السياق النصي . وبالتالي فالمعجم يعتبر أساس نمو اللغة ، وهذا راجع للعديد من التحديات التي تواجه المتعلم سواء في مهارة الاستقبال أو الإنتاج بسبب ضعف في القدرة المعجمية . ومن خلال ذلك يمكن ربط ذكاء المتعلم بقدرته المفرداتية على فهم النص القرائي .

6.1. علاقة المعجم بالتركيب

تطورت البحوث التوليدية ، في تحليلها للعلاقة بين المعجم والتركيب عبر مقارباتها المتعددة ، فإذا عدنا إلى نموذج البنى التركيبية (تشومسكي ، 1957) ، سنجد أن التركيز التام كان منصبا على التركيب لوحده وإقصاء المعجم ، أما في النموذج المعيار (تشومسكي ، 1965) ، تغير الوضع وأصبح الاهتمام بالمعجم ، ويرجع هذا التحول إلى الوعي بضرورة وجود المكون الدلالي في النظرية التوليدية التركيبية ، «فجاءت قواعد التفريع المقولي وقيود الانتقاء ، وتم تعيين وغُينت أنواع التحويلات

(1) عبد النوري الحسن ، المقاربة المعجمية وتعليم اللغة ، ص89 .

التي ننقل بواسطتها السمات التركيبية بين البنية العميقة والبنية السطحية ، وأصبح لكل وحدة معجمية مدخل معجمي يتضمن إطارا تفريعيا يحدد عدد موضوعاتها ونوعها المقولي ، ويتضمن خصائص الوحدة الانتقائية ؛ أي القيود الدلالية الموضوعية عليها»[1] ، وفي النظرية المعيارية الموسعة ظهر التوجه المعجمي واضحا ، وظهرت خلافات بين موقف الدلالة التوليدية المتمثل في عدم إمكانية الفصل بين التركيب والدلالة . ثم انتقل إلى نظرية «س خط» (تشومسكي ، 1981) ، التي اعتمد فيها التحويل « أ نقل « «أ» (تشومسكي ، 1978) ، فمن خلالها بسط القواعد المقولية صارت المركبات مسقط المعجم ؛ أي لها بنية واحدة تتكون من رأس ومخصص وفضلة . أصبح النحو في البرنامج الأدنى» يبنى على مكونين مركزيين : المكون المعجمي والنسق الحاسوبي ؛ يختص المكون المعجمي بخصائص الوحدات الفردية الصوتية والتركيبية والدلالية ، ويختص المكون الحاسوبي بالتركيب ويوظف الوحدات المعجمية ليشتق العبارات اللغوية المركبة»[2] .

يظهر من خلال ما أسلفناه أن» المعجم الذهني من مكونات النحو ، ويتضمن المعلومات الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية التي يعرفها المتكلم عن مفردات لغته ، سواء أفي جزئها المسموع/ المنطوق أم في جزئها الإملائي/ المكتوب ، ويتكفل المعجم الذهني بتدبير آليات إسقاط الصوت في المعنى ، فمبدئيا يتوسط المعجم الذهني محللين : المحلل التركيبي والدلالي للرسالة ، إلا أننا نجد من المقاربات ما بني على التصور المتعدد الأبعاد للمعجم الذهني باعتباره مكونا يشمل مجمل الخصائص اللسانية للكلمات ، وبالتالي لا مجال للفصل بين التمثيلات المعجمية ونظام اشتغال المحالات التركيبية و الدلالية»[3] .

أما عن علاقة التركيب بالمعجم في الجانب التعليمي ، فعملية التعلم وفهم النصوص القرائية لا تتم إلا داخل نسق لغوي واحد متكامل .

(1) نادية العمري ، المرجع نفسه ، ص41 .

(2) المرجع نفسه ، ص42 .

(3) حافظ إسماعيلي ، علوي وامحمد الملاخ ، المعجم الذهني والتقييس الحاسوبي ، ص242 .

2. المعجم الذهني ودوره في تنمية مهارة الفهم القرائي

1.2. تعريف الفهم القرائي

نجد في المعجم اللغوي أن الفهم القرائي يعني : «حسن تصور المعنى ، وجودة استعداد الذهن للاستنباط»[1] ، وعرفه معجم علم النفس التربوي : بأنه عملية ذهنية يقوم بها المتعلم لفك شفرة إرسالية مكتوبة أو شفوية ، وفهم النص القرائي تمرين يقترح على المتعلم قصد قراءة النص ثم الإجابة عن مجموعة من الأسئلة ترهن على فهم الرسالة»[2] . وإذا وقفنا عند تعريف الفهم القرائي الذي قدمه معجم علم النفس التربوي ، نلاحظ أن التعريف يحمل دلالات مهمة ، فاعتبار الفهم القرائي عملية ذهنية يقوم بها المتعلم لفك شفرة إرسالية مكتوبة أو شفوية ، ليست مسألة اعتباطية ؛ فمصطلح «الشفرة » و«الرسالة «غالبا ما نستعملهما في مجال التواصل .

نخلص من ذلك إلى أن ، الفهم وسيلة لتحقيق عملية التواصل التي تمكن المتعلم من استعمال اللغة وفك شفرتها ، وتتحقق عملية الفهم من خلال «معالجة وبناء الأفكار انطلاقا من اللغة المكتوبة . إنه بناء المعنى من خلال التفاعل بين معلومات النص الذي تتم قراءته ، ومعرفة المتعلم السابقة»[3] ؛ وهذا معناه أن عملية بناء المعنى تتم بربط المتعلم لمعارفه ومعلوماته السابقة بما يحتويه النص .

إن الهدف من تدريس مهارة القراءة هو تنمية القدرة على الفهم ؛ إذ إن الهدف الأساس من إعداد المتعلم ، عموما هو تمكينه من فهم ما تحتويه البنية اللغوية ؛ فإذا كنا ندرب المتعلم على التعرف على الكلمة ، ثم القدرة على نطقها بشكل سليم ، فإن الهدف من وراء ذلك هو جعل المتعلم قادرا على الفهم الصحيح للكلمات والعبارات ومعاني الرموز المكتوبة .

2.2. مستويات الفهم القرائي

إن الهدف من تحديد مستويات الفهم القرائي هو تسهيل مهمة المدرس ، من

---

(1) المعجم الوسيط ، ص 125 .

(2) عبد الكريم غريب ، المنهل التربوي ، ص189 .

(3) Brevik. How teachers teach and readers read, Developingreading comprehension in English in Norwegian upper secondary school. p12.

خلال تسطير أهداف تدريس النص القرائي ، ومعرفة الطرائق التي يجب استخدامها ، كما تساعده على صياغة أسئلة الفهم القرائي صياغة سليمة ، تمكّن المتعلم من فهم النص بطريقة جزئية بسيطة ، وللفهم القرائي مستويات عدة ، وكل مستوى يحمل داخله مجموعة من المهارات ، وعليه ، من الضروري معرفة مستويات الفهم القرائي لتحديد كل العمليات والاستراتيجيات المناسبة التي بإمكانها أن تنمي كفايات المتعلمين القرائية ، باعتبار تلك المستويات بمثابة تصنيفات أو تقسيمات متدرجة في الصعوبة تنطلق من السهل إلى الصعب ، على حسب مستوى التفكير الذي تعالجه .

ويمكن تحديد هذه المستويات كالتالي :

- **مستويات الفهم الأفقي**

يمكن الحديث عن ثلاثة مستويات للفهم القرائي وهي كالآتي

مستوى الكلمة	مستوى الجملة	مستوى الفقرة
- تحديد معنى الكلمة وفهم دلالاتها . - معرفة أضداد الكلمة . - إدراك العلاقة بين كلمتين . - القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة .	- تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها . - ربط الجملة بما يناسبها من معاني ونصوص متشابهة . - القدرة على تصنيف الجمل وفق ما تنتمي إليه من آراء وأفكار .	- إدراك ما تهدف إليه الفقرة . - وضع عنوان مناسب للفقرة . - إدراك الأفكار الأساسية في الفقرة . - تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وأراء .

عنونة الجدول

إذا تأملنا هذه المستويات سنجد أن هناك علاقة تبادلية فيما بينها ، فالمتعلم يحتاج إلى فهم الكلمات والجمل ليصل إلى فهم الفقرات ، لذا يجب على المدرس أثناء تخطيطه لدرس النص القرائي أن يحرص على شرح الكلمات وأضدادها ليساعد

المتعلم على فهم هذه الكلمات ، حتى يتمكن من فهم الجمل فهما يستطيع من خلاله أن يربط كل تلك الجمل ، ومن ثم يستطيع أن يتعرف على الأفكار الرئيسية للنص ، وهذا يستدعي معرفة العلاقات بين الجمل وربط الأسباب بالنتائج ومعرفة محتوى النص المقروء ، وبالتالي الوصول إلى فهم ما بين السطور وتفسيره .

يستلزم فهم النص القرائي مجموعة من المراحل أثناء قراءته ؛ وهذا يعني أنه يتعين الوقوف أولا على شرح المفردات وأضدادها وملاحظة النص واستكشافه وذلك بالإجابة عن مجموعة من الأسئلة التي تستهدف تحديد الأفكار الرئيسية للنص والتي تساعد المتعلم على فهم النص وربط أفكاره مما يجعل المتعلم قادرا على التحليل والاستنتاج . وفي مرحلة التركيب يصبح المتعلم قادرا على إنتاج ملخص للنص يستوفى جميع أفكاره الأساسية .

وبهذا نستنتج أن مستويات الفهم القرائي لها أهمية كبيرة في بناء النص والتمكن من فهمه وتنمية مهاراته . وتعتبر مهارات الفهم القرائي من أهم المهارات المستهدفة في تعليم القراءة ، التي تهدف إلى جعل المتعلم قادرا على معرفة الكلمة والجملة وربط المعاني بعضها ببعض والتمكن من فهم معانيها والاحتفاظ بها واستخدامها في وضعيات مختلفة ، وتشمل مهارات الفهم القرائي عدة مهارات نذكر منها :

- «القدرة على إعطاء الرمز معناه ،
- القدرة على فهم الوحدات الأكبر كالعبارة ، والجملة ، والفقرة ، والقطعة كلها ،
- القدرة على القراءة في وحدات فكرية ،
- القدرة على تحصيل معاني الكلمات ،
- القدرة على الاستنتاج ،
- القدرة على فهم الاتجاهات ،
- القدرة على تقويم المقروء ، ومعرفة الأساليب الأدبية ، والنغمة السائدة وحالة الكاتب ، وغرضه ،
- القدرة على الاحتفاظ بالأفكار ،
- القدرة على تطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة»[1] .

(1) يونس فتحي ، استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، ص29 .

تدور كل هذه المهارات في فلك واحد ، لا يمكن عزل مهارة عن مهارة أخرى أو تفضيل عنصر على آخر ، فهي مهارات مترابطة غير منفصلة ، فإذا تعلم المتعلم هذه المهارات يصبح متمكنا من استخدام آليات الفهم القرائي ، وهذه الآليات تساعده على تبسيط الفهم والمناقشة ، كما تسهل مهمة المدرس في تحقيق الأهداف المسطرة في درس النص القرائي .

ويمكن الحديث عن ثلاثة أنواع للفهم القرائي وهي :

1 . **الفهم الآلي أو الحرفي** : إنه أسلوب يتأسس على تلقين وترديد المقروء بدون فهم واستيعاب محتواه ، ويعتمد على الحفظ والتذكر فقط .

2 . **الفهم العلائقي** : وهو الذي يقوم على إدراك العلاقات وتوثيقها بين المفاهيم داخل النص المقروء ، وهذا النوع أبعد من مجرد تذكر المقروء ، فهو يظهر في قدرة المتعلم على الترجمة التي تعنى بتحويل المقروء من لغة النص إلى لغة أخرى ، وهذا النوع من الترجمة له علاقة مباشرة بقدرة المتعلم اللغوية والقرائية .

3 . **الفهم المجرد** : يعتبر هذا النوع من أرقى المستويات في صنافة بلوم ، حيث يقوم على إدراك المعاني العميقة للمقروء وفهمها ، ويتطلب توفر المتعلم على مجموعة من الكفايات والقدرات اللغوية والاستراتيجيات القرائية الفعالة .

إن الفهم جزء لا يتجزأ من عملية القراءة ، ولا يعتبر المتعلم قارئا إلا إذا تمكن من فهم النص وإدراكه واستيعاب ما بين السطور ؛ حتى لو استطاع نطق الحروف بطريقة سليمة مع احترام علامات الترقيم ، لأن الغاية من القراءة هي استيعاب مغزى المقروء .

3.2. العوامل المؤثرة على الفهم القرائي

يهدف الفهم القرائي إلى بناء المعنى ، وذلك بالتفاعل مع اللغة المكتوبة ، وهذه العملية لا تتم بشكل عشوائي ، بل تتحقق وفق عوامل تؤثر على عملية الفهم ، وتتجلى في أربعة عوامل يمكن الوقوف على النحو التالي :

1.3.2. العوامل المرتبطة بالمتعلم

– **ميول المتعلم** : يعتبر ميول المتعلم من أهم العوامل المؤثرة في الفهم القرائي لدى

المتعلم ، لذا يجب مراعاة ميولهم في الموضوعات المقدمة لهم ، كي لا تكون عبئا ثقيلا عليهم ، مما يؤدي إلى عدم شعورهم بالارتياح عند قراءتها . «فميل المتعلم إلى القراءة واهتمامه بالموضوع الذي يقرأ من أجله يعد عاملا مهما وأساسيا في تحديد سهولة النص المقروء بالنسبة له ، فيمكن إعطاء تلميذ كتابا ينظر فيه ، ولكن لا يمكن إرغامه على قراءته ، ولكن لو أعطي كتابا يدور حوله اهتمامه سوف يتحول من طالب غير قارئ إلى طالب قارئ . فالطالب لا يريد فقط كتابا سهلا بل يريد كتابا يستمتع به أيضا ويتعلم منه»[1] .

- **الخبرة السابقة** : «يختلف النّاس في قدرتهم على القراءة ، فالإنسان الذي يمارس القراءة منذ مدّة طويلة يميل إلى فهم ما يقرأ فهما أسرع وأيسر من الفهم الذي يحقّقه القرّاء المبتدئون . إلى جانب ذلك يثري القرّاء القدامى قراءاتهم بخبرات تأسيسية أكثر من القراء الجدد ، فهم يستطيعون استعمال خبراتهم لإضافة معلومات مهمّة التّي ربما لا يفصح عنها النّص الذي يقرؤونه إفصاحا تاما ، لذا فإنّ استيعاب المادة المقروءة يتطلب استحضار معرفة القارئ وخبراته في عمليّة الحصول على معنى من الكلمات»[2] . وللخبرة السّابقة أهميّة كبيرة وتأثير واضح في استيعاب المتعلّم وفهمه للنّص المقدّم للقراءة ، فالخبرة السّابقة تسهم في تنمية القدرة على فهم النّصوص المقدّمة إليهم ، فالمتعلّم ذو الخبرة بالموضوع يمكنه أن يربط بين خبراته السابقة ، وبين المعلومات الجديدة التي يتضمّنها النّص القرائي . لذا يجب على واضعي المناهج أن يكونوا على علم تام بما يملكه المتعلّم من خبرة سابقة عن الموضوعات المقدّمة ، كي يتسنى لهم كتابة النّصوص بشكل يناسب تلك الخبرة السابقة ، وتحديد درجة البساطة أو التّعقيد في التّعبيرات والاصطلاحات الخاصة التّي يتطلّبها المتعلّم ، فقد تكون المادة المقروءة صعبة على قارئ وسهلة عند آخر .

- دافعية المتعلّم للقراءة : «إنّ دوافع المتعلّم عند القراءة تختلف من متعلّم لآخر ولكل متعلّم مستوى استعداد محدّد إزاء نوع الدافع ، فمثلا المتعلّم الذي يقرأ بدافع

(1) سامية علي البسيوني ، قياس بعض جوانب القرائية ، ص166 .

(2) محمد أحمد رياض ، محمد جابر تحسين مهارة التعرف وأثره على الفهم القرائي لدى التلاميذ منخفضي التحصيل في القراءة ، ص331 .

التّسلية والتّرويح يكون استعداده أضعف من المتعلّم الذي يقرأ بدافع التعلّم . فالدافعية تكون مشكلة ذات أهمية عندما يكون لدى المتعلّم هدف معيّن من الكتابة»[1] .

- المستوى التّعليمي والثّقافي للمتعلّم : يرتبط مدى فهم المتعلّم للنّص المقروء بمستواه التّعليمي والثّقافي ارتباطا وثيقا ، حيث كلّما ارتفع مستواه التّعليمي والثّقافي ارتفعت نسبة فهمه أو صعب عليه الفهم لذا وجب على كاتب النّص مراعاة ذلك .

2.3.2. عوامل تتعلق بالنّص، وتتمثّل بالجوانب التّالية:

- **المفردات** : للمفردات تأثير كبير على صعوبة النّص ، فهناك عوامل للمفردات يمكن أن تجعل النّص سهل القراءة والفهم وهي تكرار الكلمة ، وطول الكلمة ، وتداعي الأفكار ، والتّجريد ، والأفعال مقابل الأسماء والضمائر .

على الرغم من أهميّة القوائم في تحديد صعوبة المفردات وشيوعها فإنّه لا بدّ أن يكون واضحا ، وأنّه لا توجد قائمة كلمات يمكن أن تزوّد الكاتب بالمفردات التي يمكن أن يضعها في كتابة مادته ، بل تخبره فقط بالمستوى المحتمل لصعوبة الكلمات وعليه أن يعرف أيّ المفردات أنسب لقرّائه والغرض الذي من أجله وُضعت المادة .

- **الجملة** : تعدّ الجملة أحد العوامل الأكثر تأثيرا على سهولة المواد المقروءة أو صعوبتها ، «فطول الجملة ، ونوعها يمكنهما أن يجعلا من النّص المقروء سهل الفهم ، فطول الجملة وزيادة كلماتها تؤدّي إلى صعوبة المادة المقروءة ، وقلّتها تؤدّي إلى سهولة هذه المادة ، والسبب في ذلك أنّ طول الجملة يتطلّب الرّبط بين أفكارها المتداخلة والتي قد لا يكون المتعلّم مستعدا لها»[2] .

- **درجة تعقيد البناء اللّغوي** : لكي يفهم الطالب معنى الجملة فإنّه «يحتاج إلى معرفة أكثر لمعنى الكلمات التي تكوّن البناء ، فمن خلال الأفكار والمعلومات والمفاهيم الموجودة بالنّص يفهم القرّاء البناء اللّغوي للنّص وقواعده ، وقواعد البناء

(1) كلير ، جورج ، مقياس صلاحية القراءة ، ص12-13 .

(2) يونس علي ، إبراهيم ، الانقرائية ، ص145-146 .

اللّغوي ليست فقط تلك القواعد التّي يطبّقها الكاتب لتنظيم العبارات ، بل إنّها القواعد التّي يفترض الكاتب أنّ المستقبل يعرفها لكي تكون لديه القدرة على استنتاج المعنى من العبارات ؛ إذ إن النّحو وبناء الجملة هما مفتاح فهم اللّغة»[1] .

ويرجع التّعقيد في التّراكيب اللّغوية إلى أسباب عديدة منها : «الإكثار من استخدام المجاز والاستعارة والكناية ، والتّقديم والتّأخير لأغراض بلاغية ، وكثرة المتعاطفات داخل الجملة الواحدة ، وزيادة التّراكيب المبنية للمجهول قياسا بتلك المبنية للمعلوم ، وتباعد أركان الجملة عن بعضها ، ثم استعمال الحروف الزائدة من دون مسوّغ»[2] .

- **عرض الأفكار** : «تعدّ الأفكار جوهر الموضوع المقروء ، لذا يجب مراعاة السهولة والدّقة والتّنظيم في عرض أفكار الموضوع ، وتؤدّي الجملة المفيدة معنى كاملا ، ويختلف مستوى صعوبة الجملة أو سهولتها تبعا لعدد الأفكار التي تشتمل عليها»[3] . وكثرة الأفكار وطول الموضوع يؤدّي إلى ضعف فهم القارئ للنّص ، ولتحقيق مقروئية عالية يجب أن تكون الفكرة واضحة وصريحة ، لذا يجب أن تكون الأفكار الأساسية للنّص واضحة صريحة ، وأن يحرص الكاتب أو المؤلّف على تعزيز الفكرة لاسيما إذا كانت تتضمّن مفاهيم جديدة غير مألوفة من المتعلّمين لغرض مساعدتهم على فهم الأفكار بسهولة ويسر .
- **الرسوم والصور** : «تعتمد الكتب السّهلة اعتمادا كبيرا على الرّسوم التّوضيحية لتقرّب المعنى للأذهان وتشوّق الفرد إلى عملية القراءة ، وتثير انتباهه ، وتحفّز ميله . فالرّسوم والصّور في الكتب المدرسية عادة ما تعتبر جزءا تكميليا لما يتعلّمه المتعلّمون ، وتختلف مساحة الصّور تبعا لاختلاف مستوى القراءة ونوع الموضوع ، فتكثر في المستويات الأولى للقراءة ، وتقلّ كلما زاد المستوى»[4] .

والصّور والرّسوم تتّصل بعملية التعلّم وتبسّط المادة ، وقد تكون جزءا من محتوى التعلّم ، لذلك فإنّها تعدّ من العوامل المهمّة في مساعدة القارئ على التعلّم .

---

(1) سامية علي البسيوني ، قياس بعض جوانب القرائية ، ص166 .

(2) عبد الرحمن الهاشمي ، محسن علي عطية ، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية ، ص331-332 .

(3) سامية علي البسيوني ، قياس بعض جوانب القرائية ، ص167 .

(4) المرجع نفسه ، ص 167 .

4.2. آليات تدريس المعجم

إن الكشف عن سيرورة المعجم وكيفية اكتسابه ، يعتبر من الأمور الصعبة المعقدة في الظواهر اللغوية ، «ويظهر ذلك من خلال قدرة المتعلم على تعرف وفهم المفردات ، سواء على المستوى المكتوب أو المنطوق ، دون قدرته على توظيفها في سياقات لغوية مختلفة»[1] .

ويطرح المعجم عددا من الإشكالات المرتبطة بكيفية تدريس المفردات . فتاريخ المعجم عادة نجده مرتبط بالمنظور التقليدي الذي يحصر دوره في تعريف وشرح المفردة فقط دون الاهتمام بالجوانب الصوتية ، والنطقية ، والتركيبة ، والدلالية ، والتداولية . . . ، ونقصد بالمعجم هنا الجزء الخاص بالقدرة اللغوية المتمثل في تحليل المفردات وتخزينها واسترجاعها ، بالإضافة إلى تفكيك المفردة وتحليلها كما تحلل الجملة في المكون التركيبي .

لقد أوضح الفاسي الفهري (1997) في تصوره لعلاقة التركيب بالمعجم» أن المفردة عبارة عن بناء شجري مكون من عناصر شبيهة بعناصر الجملة .» فالفعل «علب» ، مثلا ، مكون من اسم هو «علبة» ، ومن فعل مجرد ، يمكن تأويله في «جعل» ، اندمج معه في عملية المعجمة لإنتاج فعل متعد ، إذا نقول «علب السمك : جعله في علب» والمفردة ، في هذا التصور عبارة عن كبسة يمكن تفكيكها إلى عناصرها الداخلية»[2] .

نستنتج من خلال هذا التصور أن تعريف المفردة في القواميس العربية عادة ما يكون بالمرادف ، الأمر الذي يطرح صعوبة في الوصول إلى المعنى الحقيقي للمفردة ، على سبيل المثال نجد بعض الأفعال التي تنتمي إلى نفس الحقل ، الحقل البصري الإدراكي نحو «رأى» و«أبصر» و«نظر» و«شاهد» ، يشرح بعضها ببعض على أساس أن مترادفة ؛ لأنها تنتمي إلى الحقل نفسه ، وهذا ما يؤدي إلى صعوبة تحديد معنى المفردة بشكل دقيق ونكتفي بتقديم شرح لها وفق السياق فقط .

وبالنظر إلى طرائق تعليم اللغات الثانية ، نلاحظ أن المعجم لم يحظ بأي أهمية تذكر على عكس المكون التركيبي ، ففي الطريقة التقليدية طريقة النحو والترجمة ،

(1) الحسن ، عبد النوري ، المعرفة المعجمية ودورها في التمكن من اللغة واستعمالها ، ص16 .

(2) ماجدولين النهيبي ، دليل تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها ، ص88 .

انصب التركيز على تقديم القاعدة والأمثلة المعززة لطالب حتى يتمكن من معرفة القاعدة وتطبيقها على جمل ونصوص لغوية ، خاصة في مهارة القراءة والكتابة ، الأمر نفسه بالنسبة إلى الطريقة السمعية التي اعتمدت على مهارة الاستماع والنطق واعتباراهما من أساسيات تعلم اللغة ، ومع المدخل التواصلي تم التركيز على القدرة التواصلية ، وذلك بالاهتمام بالمعنى والاستعمال ، لكن مع ظهور المقاربة الطبيعية أصبح الاهتمام بالمعجم والتركيز على تعلم اللغة من خلال الوقوف على المفردات ، «وذلك نحو بناء معجم أساسي للغة الانجليزية ، بتركيز على مفرداتها ومعرفة دور المفردة في اكتساب اللغة»[1] .

وبتطور اللسانيات الوصفية والتطور الكبير الذي عرفه علم النفس والأنثروبولوجيا ظهرت الطريقة المباشرة التي ركزت بدورها على تعلم اللغة من خلال الوقوف على المعجم وجعله منطلقا أساسا في تعلم اللغة . ومن هذا الاتجاه أصبح الحديث عن طرق تدريس المفردات أمرا في غاية الأهمية .

بناء على هذا التصور الجديد بات من الضروري إيجاد طرق حديثة لتدريس المعجم ، فظهرت بذلك محاولات ترمي صياغة طرق لتعليم المفردات نذكر منها : الطريقة التقليدية ؛ وهي طريقة يركز فيها المدرس في تدريسه المفردات على الكلمة وما تدل عليه ، وذلك بتقديم نماذج توضيحية ؛ فعند شرح الإحساس بالمرض يلعب المدرس دور المريض الذي يحس بألم في بطنه ويفحصه طبيب ، أو يشرح المفردة بالمرادف أو بالضد ، أو المشترك اللفظي . . . ، فهذه الطرق التقليدية لشرح المفردات غالبا ما تطرح مشاكل في تعليم المفردات ، لأن الكلمة تأخذ معاني متعددة ، وقد تكون مختلفة ، حسب السياق الذي وظفت فيه . وتأتي الخطوة الثانية وهي ، التلفظ بعد الاستماع إلى المفردة ثم فهم معنى المفردة ، يعمد المدرس إلى كتابة المفردة على السبورة ، ويطلب من الطلبة قراءة المفردة بالجهر . كما يمكن اعتماد طرق أخرى لتعلم المفردات ، يمكن حصرها في أربع آليات أساسية ، هي :

1 . تخمين المعنى من السياق ،

2 . التعلم المقصود باستخدام بطاقات الكلمات ثنائية اللغة ؛ أي اللغة الأولى واللغة الهدف ،

---

(1) Nation.Teaching Vocabulary, Strategies and Tec - niques. Boston, p31.

3 . تحليل أجزاء الكلمة للمساعدة في تذكرها ،

4 . استخدام المعجم .

إن التركيز على تدريس المفردات وشرحها للمتعلم ليس مسألة اعتباطية ولكن تدريس المفردات وتوضيحها للمتعلم رهين بتحصيل نتائج أفضل في التعلم . ويبقى مجمل هذا أن كل هذه الآليات قاصرة لا تؤدي إلى نتائج جيدة ، رغم أن بعضها يستند إلى نظريات علمية كما هي الحال بالنسبة إلى الآلية الأولى ، والتي أدرجها رشدي طعيمة في كتابه ، إلا أن الإشكال يبقى دائما في طريقة التنزيل . فأغلب نتائج النظريات العلمية لا ينبغي أخذها كما هي ؛ أي على الباحث أن يجتهد في تكييفها حتى تصبح قابلة للتنزيل .

وفي نفس السياق ، نجد اتجاه الباحثين حول طرائق تدريس المفردات ، أن هناك من يقر بفعالية التعلم الصريح من خلال أنشطة تعليمية تعلمية ، في حين أن هناك من يذهب إلى تعليم المفردات بشكل ضمني .

1 . **تعلم المفردات بشكل ضمني** : تُعلم المفردات حسب هذا الاتجاه بطريقة لا واعية ، فمن خلال السياق ، والأنشطة الصفية والانغماس اللغوي ، يستطيع المتعلم أن يكتسب العديد من المفردات دون أن يشعر بذلك ؛ أي أنه يكتسب المفردات بشكل مفاجئ .

2 . **تعلم المفردات بطريقة صريحة** : يسعى هذا الاتجاه إلى تعلم العديد من المفردات ، وذلك بواسطة قائمة من المفردات في وقت محدود .

وتجدر الإشارة إلى أن تدريس المفردات يتطلب مراعاة حاجيات المتعلم واحترام الأنشطة الصفية ، كما يجب تدريس المفردات داخل السياق ؛ أي خلال تدريس مهارة الفهم القرائي . واكتساب المفردات يتم وفق معاني سياقية خلال الأنشطة الصفية وداخل تدريس المهارات اللغوية الأربع (الاستماع ، القراءة ، المحادثة ، الكتابة) ، فمن خلال تدريس المهارات اللغوية تُكتسب المفردات ، فتدريس المفردات يتطلب طرائق عديدة واستراتيجيات نذكر منها ما يلي :

- وضع المفردات وفق معاني سياقية ووفق أنشطة المهارات اللغوية الأربع : الاستماع ، والحديث ، والقراءة ، والكتابة .
- ربط علاقة بين المفردات الجديدة والمفردات القديمة .
- إغناء المعرفة حول المفردة من خلال أنشطة الكلمات المتقاطعة وألعاب المفردات .

- استخدام تقنيات مختلفة : تحليل مكونات المفردة ، الخريطة الدلالية وإكساب المتعلم مهارات البحث في القاموس .
- مجابهة المتعلم للمفردة في وضعيات تواصلية مختلفة .
- قيام المتعلم بعمليات المقارنة والتصنيف والتجميع ، مما يساعده على اكتساب معرفة معجمية واسعة المشاركة الفعالة للمتعلم في سيرورة التعلم ؛ إذ متعلم المستويات المتقدمة لديه مسؤولية في سيرورة تعلمه ، مما يساعده على استنتاج معاني المفردات وتخمينها وتوظيف استراتيجيات تعلم المفردات ؛ لأنه أصبح متعلما مستقلا ، وهذا ما يفتقده المتعلم المبتدئ ، ولا بد للمدرس أثناء تخطيطه لدرس القراءة ، أن يراعي «أهمية التحديد المسبق للمتن المستهدف بالتلقين . ويكون التحديد :

أولا : بتعيين عدد المفردات التي ينبغي تلقينها في كل مستوى من المستويات التي يتفرغ إليها المنهاج اللغوي ،

ثانيا : بتجميع ذلك العدد من المفردات بمعيار الاستخدام الأوسع في القطاع الذي يهم الطالب أكثر ،

وثالثا : بإخضاع كل مفردة لمعايير الانتقاء ، كالشيوع بكثرة الاستعمال ، والذيوع لكثرة المتعلمين والشمول لتردد المفردة في أكثر من حقل أو قطاع»[1] . فالتركيز على تدريس المعجم ووضعه في مكانه المناسب مقارنة مع باقي المكونات اللغوية الأخرى ، راجع إلى أهميته المركزية في إكساب المتعلم الكفاية اللغوية .

5.2. المعجم الذهني في الفهم القرائي

إذا انطلاقنا من التصور الحديث لمفهوم الفهم القرائي باعتباره سيرورة معرفية جد معقدة يندرج في مجال تعليم اللغة وتعلمها وغايته النهائية فهم نص معين ، بالإضافة إلى الدور الذي يلعبه المعجم الذهني في تحديد معنى المفردات داخل النص القرائي . فإن «فهم نص» ، هو بناء تمثل معرفي ينسق بين المعلومة الإدراكية والمعلومة المنبثقة عن المعرفة العامة المنظمة سلفا في الذاكرة المستديمة . وبناء مثل هذا التمثل

(1) محمد الأوراغي ، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية ، ص109 .

يشرك على الأقل فئتين من الأنشطة المعرفية المتساوقة :

- مجمل السيرورات المكونة للقراءة ، والتي تكمن في تفكيك النص القرائي عن طريق الوقوف عن عناصره اللغوية منها الصوتية والتركيبية والدلالية والسياقية . . . ، ويمكن التمييز بين مستويات مختلفة للمعالجة النص ، يفضي كل واحد منها إلى بناء تمثل من طبيعة خاصة : خطي/ صواتي ، معجمي ، تركيبي ، وتحليل دلالي بنيوي مصغر ، وتحليل بنيوي مكبر والدمج في نموذج للوضعية .
- مجمل العمليات الذاكرية التي تتعلق بالسيرورات والتمثلات المنبثقة عن هذه المعالجات ؛ إطلاق السيرورات والتخزين -المؤقت احتمالا- للتمثلات»[1] .

تنطلق عملية فهم نص معين من فرضية تتأسس على أن كلماته تقتضي أن تكون مخزنة في ذهن المتعلم ، وهذا يحيلنا على وجود معجم ذهني لدى المتعلم أي ؛ «مجموعة من التمثلات التي تقابل الوحدات الدالة في لغته»[2] . وفي هذا السياق نُظر إلى الفهم نظرة حديثة تخالف النظرة القديمة التي كانت تركز على النص المقروء بكونه أساس الفهم ، وعلى تضمن النص للمعنى ، ويجب فقط على المتعلم أن يستوعب ما في النص من مفردات وأفكار ، فالمتعلم يركز على حفظ أفكار النص وقراءة مؤلف النص أي بالاعتماد على المؤشرات الخارجية للنص . وبعد ظهور المقاربات الحديثة بات التركيز على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية ؛ فأصبح هو الذي يخلق معنى النص القرائي باعتماده على استراتيجيات وطرائق النص القرائي ، وكذا ربط المعارف السابقة والتصورات اللغوية لفهم النص المقروء . ويعتبر المعجم الذهني المظهر الواقعي للغة ؛ لأنه شامل لجل مكوناتها باعتباره «مخزون الكلمات الإنساني ؛ تخزن فيه كل الكلمات التي يملكها المتكلمون الفطريون ، كما تخزن أيضا جميع المعلومات الفونولوجية والتركيبية والدلالية الضرورية . ويتكون المعجم الذهني من المكون النحوي الذي يحتوي على جميع المعلومات الفونولوجيا

(1) دانييل غاوناش ، باسكال لرغودري ، الذاكرة والاشتغال المعرفي-الذاكرة العاملة ، ص145 (بتصرف) .

(2) إسماعيل علوي ، نشاط المعجم الذهني بين المعالجة الآلية والمعالجة الواعية للجملة عند الطفل ، ص95 .

والمورفولوجيا والدلالية والتركيبية التي يملكها المتكلمون بخصوص الكلمات الفردية والتعابير»[1] ، وأن فهم معاني الكلمات أو المفردات ضرورة من ضرورات أنواع الفهم ومستويات الفهم القرائي ، وعملية الفهم تتوقف على مدى تواجد المفردات في معجم الفرد .

أما عن علاقة القراءة باللغة فتعد مصدرها لتنمية مفرداتها ، والمتعلم الذي يملك قدرة لغوية عالية هو الذي يتقن مهارات القراءة ؛ إذ ثمة علاقة وطيدة بين مستوى القدرة اللغوية خاصة المعجم الذهني ومهارة القراءة ، فالنص القرائي عبارة عن مجموعة من الأفكار والتصورات والمعلومات التي يود المؤلف أن يوصلها إلى القارئ (المتعلم) ، فهي عبارة عن بنية نسقية تتفاعل داخلها مستويات لسانية : التركيبية ، والصرفية ، والمعجمية ، والدلالية . لكن يبقى المعجم متضمنا كل المستويات اللسانية . وتبقي غاية القراءة في مفهومها الحديث هي الوصول إلى مضمون النص وفهمه ، حيث يركز الفهم على معرفة القارئ اللغوية خاصة معرفته المعجمية .

هناك ارتباط كبير بين القدرة المعجمية للمتعلم ومستواه في الفهم ، وحتى إذا كان مستوى الذكاء ثابتا ، فإن ثمة علاقة عالية بين مستوى الفهم وقدرة المتعلم المعجمية . ويقتضي الفهم أن يعرف المتعلم بعض المعلومات عن معاني الكلمات مع القدرة على اختيار أنسبها للسياق ، مع العلم أن الفهم ليس عملية سهلة ، بل هي عملية تتضمن العديد من المهارات الفرعية ؛ حيث إن الشخص الذي يوصف بالفهم الجيد ينبغي أن يتوافر فيه ما يلي :

- القدرة على ربط الخبرات والمعاني بالرموز اللغوية المكتوبة .
- القدرة على فهم الكلمات في السياق .

يتطلب فهم النصوص القرائية توفر القارئ على معلومات لغوية ومعرفية ؛ لأن فهم النصوص يعتمد على توفر المتعلم عن معارف عامة تخص رصيده المعرفي واللغوي الذي يتكون انطلاقا من قراءاته المتعددة . ويعرقل فهم المتعلم لخطاب ما أو نص ما ، لأنه يجهل العديد من المفردات المكونة لذلك النص والتي تؤدي به إلى جهل بنيته العميقة ، ومن هنا تكون الجمل المكونة للنص واسعة معرفيا ولا تعتمد

(1) ربيعة العربية ، حافظ إسماعيلي علوي ، أشرف فؤاد ، المعجم الذهني النمذجة والتقييس ، ص120-129 .

على معنى الكلمات المكونة لتلك الجمل ، وبالتالي فالدلالة تنشأ بربط المكون المعرفي مع القدرة اللغوية .

3. الفهم القرائي ومقياس الكفاءة اللغوية

يُعين معيار التصنيف الأمريكي (*ACTFL*) على تحديد الكفاءة اللغوية للقراءة في «خمسة مستويات رئيسية وهي : المتفوق والمتميز والمتقدم والمتوسط والمبتدئ»[1] . وتمثل توصيفات كل مستوى رئيسي مجالا محددا من المقدرات . وتكون هذه التوصيفات مجتمعة في تسلسل هرمي يتضمن فيه المستوى الأعلى المستويات الأدنى منه . وتنقسم المستويات الرئيسية للمتقدم والمتوسط والمبتدئ إلى مستويات ثانوية وهي : الأعلى والأوسط والأدنى .

1.3. توصيف مهارة الفهم القرائي في معايير المجلس الأمريكي (*ACTFL*)، المستوى المتقدم نموذجا

يعرف المجلس الأمريكي أكتفل القراءة على أنها : «مهارة تفسيرية ، ويعتمد استيعاب المقروء على كم المعلومات التي يتمكن القارئ من استخلاصها من النص والاستنتاجات والعلاقات التي يستطيع إيجادها ضمن النص وعبر نصوص أخرى . تصف إرشادات الكفاءة للقراءة كيف يفهم القارئ النص المكتوب من خلال وصف المهام التي يستطيع القارئ القيام بها في أنواع مختلفة من النصوص المقروءة في أحوال مختلفة»[2] .

إن تدريس مهارة القراءة يختلف في كل مستوى من مستويات تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها ، حسب معايير الأكتفل ؛ فإذا نظرنا إلى المتعلم في المستوى المتقدم ؛ نجده يستطيع فهم الفكرة الرئيسة والتفاصيل المؤيدة لنصوص أصلية سردية أو وصفية ، يمكنه التعويض عن نقص مفرداته أو معرفته القواعدية باستخدام الدلائل السياقية ، ويساعد الاستيعاب كذلك قواعد اللغة ؛ كتطابق الصفة والموصوف ، ومكان الفعل في الجملة ، وغير ذلك . وحين تكون المادة مألوفة للقارئ المتقدم فإنها

---

(1) ACTFL.PROFICIENCY GUIDELINES-Arabic language 2012.

(2) Ibid

تمكنه من أن يستمد بعض المعنى من نصوص مباشرة جدلية (مثلا التعرف على موضوع الجدل) . كما يستطع المتعلم فهم نصوص واضحة ذات تركيب متوقع ، ويكون النثر فيه عموما غير معقد ، والمادة تتناول مواضيع في الاهتمامات العامة من العالم الواقعي .

يستطيع المتعلم إذا ، في المستوى المتقدم فهم نصوص واضحة لكن يصعب عليه فهم نصوص تعالج مواضيع فلسفية أو قضايا تعالج بصورة مجردة .

وقد وصف الأكتفل (*ACTFL*)[1] مهارة القراءة في المستوى المتقدم كالتالي :

1 . **المتقدم الأعلى** : يستطيع المتعلم فهم نصوص سردية ووصفية عادية فهما تاما بيسر ، وكذلك مادة بيانية معقدة ، يستطيع متابعة النقاط الأساسية في نصوص جدلية في مجالات ذات اهتمامات ومعرفة خاصة ، وعلاوة على ذلك ، إنه قادر على فهم أجزاء من النصوص ذات المواضيع والحالات غير المألوفة .

يستطيع هذا المتعلم تجاوز استيعاب الحقائق في نص ما نحو معرفة الاستنتاجات التي قصدها الكاتب . ومما يسمح له بفهم أعداد كبيرة من النصوص المتنوعة هو إدراكه للصفات الجمالية للغة وأنماطها الأدبية . قد يحصل سوء الفهم حين تكون النصوص معقدة تركيبيا وفكريا .

2 . **المتقدم الأوسط** : يتمكن المتعلم في هذا المستوى من فهم النصوص السردية والوصفية ، كالوصف المسهب للأشخاص والأماكن والأشياء ، والسرد حول أحداث في الماضي والحاضر والمستقبل .

وتعكس هذه النصوص القواعد القياسية المستخدمة في اللغة المكتوبة مما يتيح للمتعلم التنبؤ بما سيقرأ ، ويفهم المتعلم الفكرة الرئيسة والحقائق والتفاصيل المتعددة . يُستمد الاستيعاب ليس من الموقف والمعرفة ضمن المادة المقروءة فحسب ، بل من معرفة باللغة نفسها كذلك ، ويستمد المتعلم في هذا المستوى بعض المعنى من نصوص في مستوى أعلى تركيبيا وفكريا ، وأكثر تعقيدا .

3 . **المتقدم الأدنى** : يستطيع المتعلم في المتقدم الأدنى فهم نصوص سردية ووصفية عادية مع فهم واضح للقواعد المستخدمة ، ولو أن الاستيعاب قد يكون غير متسق ، وتضم هذه النصوص عموما مفردات وتراكيب عالية الشيوع .

---

(1) Ibid., 2012

يفهم المتعلم الأفكار الرئيسة وبعض التفاصيل المؤيدة ، ويستمد الاستيعاب أساسا من معرفة بالسياق والمادة ، ويصعب على المتعلم في هذا المستوى فهم نصوص أكثر تعقيدا .

تنطلق عملية تحصيل الفهم القرائي في المستوى المتقدم بجميع مستوياته الثانوية ، من مهارات الفهم والتتبع والاستيعاب ؛ فالمفروض أن المتعلم يحقق في هذا المستوى مجموعة من المهارات والقدرات يمكن إجمالها في التالي :

1 . القدرة على فهم النص من خلال استخراج القضية التي يعالجها ،

2 . القدرة على الوقوف على تفاصيل النص الدلالية والسياقية ،

3 . القدرة على استيعاب قواعد اللغة (كتطابق ؛ الصفة والموصوف ، ومكان الفعل في الجملة . . .) ،

4 . القدرة على فهم ترتيب الكلام في الجملة (الأزمنة تسلسل العناصر طبقا للزمن) .

أما على مستوى المضمون فيجب على المتعلم أن يحقق القدرات التالية :

1 . القدرة على فهم النصوص السردية أو الوصفية ،

2 . القدرة على فهم مواضيع جدلية ،

3 . القدرة على فهم نصوص جديدة باستقلالية .

2.3. إنتاج مواد تدريس مهارة الفهم القرائي في المستوى المتقدم

نقصد بإنتاج مواد تدريس مهارة الفهم القرائي ؛ وضع البرنامج التدريسي ، وبلورة هندسة تدريس هذه المهارة داخل المهارات اللغوية الأخرى ، ومحتوياتها من نصوص قرائية قصيرة كانت أو طويلة ، وعبارات تعليمية ، وتطبيقات على شكل تمارين للمفردات ودعامات وروابط استماعية ووسائل التقييم علاوة على ذلك ، إنتاج القصاصة التي احتلت بدورها أهمية كبيرة في تنمية هذه المهارة ، فهي عبارة عن خبر أو معلومة صحفية ترد من مصدر معين وتتضمن مواضيع مختلفة ، نهدف من خلالها إلى اكساب المتعلم مجموعة من المفردات والعبارات السياسية والاقتصادية والثقافية . . . ، كما تتضمن أقوال وأحكام فلسفية وآيات قرآنية وأبيات شعرية . ومعلوم أن إنتاج مواد التدريس بشكل عام يكتسي أهمية كبرى باعتباره يشكل الوسيلة المباشرة التي يستقي منها المدرس مادته الأساس في العملية التعليمية التعلمية .

«وإذا كان إنتاج مواد التدريس يعنى بصياغة الدروس فإن تفعليه بما يتضمنه من نصوص وتطبيقات وتمارين وأنشطة وتقييمات ، وفق برنامج تدريسي دقيق ، يراعي خصوصيات الفئة المستهدفة ، وأهداف التدريس وسياقاته ، وكذا المدة الزمنية المخصصة له ، يغدو هذا المجال حاسما وحيويا بالنسبة لبناء المهارات وتطوير الكفاءات لدى الطلاب والمتعلمين»[1] ، لذلك ينصب محورنا هذا على معايير إنتاج مواد تدريس مهارة الفهم القرائي في المستوى المتقدم ، منطلقين من مستويات الكفاءة اللغوية ، كما تحددها الأطر المرجعية . ونركز هنا على الإطار الأمريكي (*ACTFL*) ، رابطين بين هذين المستويات المهارية ، وبين تنفيذ برامج تراعي المعايير المؤطرة ، وتستجيب لأهداف التدريس وسياقاته وخصوصياته .

3.3. نموذج قصاصة لمهارة القراءة، المستوى المتقدم الأول

تعد القصاصة دعامة أساسية لقياس الكفاءة اللغوية في مهارة القراءة خاصة في مرحلة الفهم ، ويتم اعتماد نصوص مكتوبة مقتطفة من جرائد إلكترونية من مصادر معروفة على سبيل المثال لا الحصر ؛ جريدة الشرق الأوسط ، والجزيرة والقدس . . . ، علاوة على ذلك فالقصاصة تستهدف أنواع مختلفة من النصوص لمجالات متعددة منها ؛ ما هو سياسي ومنها ما هو اجتماعي واقتصادي وعلمي وتكنولوجي ، وذلك لتنويع المحتوى اللغوي من أساليب وتراكيب وحقول دلالية . نقدم ، في هذه الفقرة ، نموذجا لدرس في المستوى المتقدم ، لفائدة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها ، ويقاس الفهم والاستيعاب من خلال وضع نص أو أكثر في موضوع من نوع سردي أو وصفي أو حواري يشمل أجناس أدبية ومقالات سياسية ، مكتوب بلغة مناسبة تراعي المستوى اللغوي ، وفي نفس الإطار سنورد نموذج من القصاصة بأكملها ، بما تتضمنه من نصوص قرائية وأسئلة وأنشطة وتقييمات ، ضمن برنامج مدته شهر أي ما يعادل دورة مكثفة لأربع ساعات كل يوم وتأخذ القصاصة نصيبها في الحصة التدريسية ساعة من أربع ساعات في بداية الحصة كمرحلة تمهيدية للدرس .

(1) ماجدولين ، النهيبي ، دليل تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها ، ص31 .

1 . «النقد في حقيقته تعبيرٌ عن موقف كلي متكامل في النظرة إلى الفن عامَّةً ، أو إلى الشِّعر خاصَّةً ، يبدأ بالتذوُّق ؛ أي : القدرة على التمييز ، ويعبرُ منها إلى التفسير والتعليل والتحليل والتقييم ، خطوات لا تُغني إحداها عن الأخرى ، وهي متدرجةٌ على هذا النسق ؛ كي يتَّخذَ الموقف نهجًا واضحًا ، مؤصلاً على قواعد-جزئيَّة أو عامَّة -مؤيدًا بقوَّة الملكة بعد قوَّة التمييز»[1] .	2 . «صباح الخير يا طنجة المنغرسة في زمن زئبقي . ها أنذا أعود لأجوس كالسائر نائماً عبر الأزقة والذكريات ، عبر ما خططته عن حياتي الماضية الحاضرة ، كلمات واستلهامات الندوب لا يلهمها القول ، أين عمري من هذا النسَج الكلامي؟ لكن عبير الأماسي والليالي المكتظة بالتوجّس واندفاع المغامرة يتسلل إلى داخلي لكي يعيد رماد الجمرات غُلالة شفافة آسرةً ، لقد علمتني الحياة أن أنتظر أن أعيَ لعبة الزمن بدون أن أتنازل عن عمق ما استحصدته ، قل كلمتك قبل أن تموت فإنها ستعرف حتماً طريقها ، لا يهم ما ستؤول إليه ، الأهم هو أن تُشعل عاطفة أو حزناً أو نزوة غافية ، أن تشعل لهيباً في المناطق اليباب الموات ، فيا أيها الليليون والنهاريون . أيها المتشائمون والمتفائلون . أيها المتمردون . أيها المراهقون»[2] .
3 . «تعيش الأندية السعودية أوضاعًا متذبذبة ، وغير مستقرة ، سواء على الصعيد المالي والإداري ، وكذلك الفني ، منذ سنوات طويلة . فحتى هذه اللحظة أنديتنا لم تجد خارطة	

(1) إحسان ، عباس ، تاريخ النقد الأدبي عند العرب ، ص5 .

(2) محمد شكري ، رواية الخبز الحافي .

الطريق التي تجعلها مستقرة من النواحي كافة . . . بالرغم من الدعم الكبير الذي قُدم في الموسم الماضي من ولي العهد صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان ، الذي بدعمه نجحت الأندية السعودية في تجاوز وتخطي واحدة من كبرى المعضلات المالية في تاريخها .ولكي لا تتكرر هذه الأزمة مستقبلاً لماذا لا يكون هناك تسريع لتطبيق موافقة مجلس الوزراء السابقة على خصخصة الأندية الرياضية ، وفتح المجال لرجال الأعمال للاستثمار في الأندية السعودية التي تعد خطوة وسابقة تاريخية للرياضة السعودية؟ فتجربة الدول التي سبقتنا في الخصخصة تؤكد أن إيجابياتها كثيرة إذا تم العمل بها وفق المعايير المعمول فيها بمعظم دول العالم ، ومن أبرزها أن يتم طرح الأندية كأسهم أمام المستثمرين»[1] .	
5 . لكل مقام مقال البلاغة .	6 . قال تعالى : ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وأنثى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا﴾ . سورة الحجرات 13 .

(1) عبد الله العمري ، الخصخصة هي الحل . . . ، جريدة الجزيرة ، العدد 16917 .

1.3.3. تطبيقات

نورد في هذه الفقرة اقتراحا للقطعة الأولى من القصاصة مع تطبيقات لغوية ، بهدف ترسيخ المكتسبات القبلية التي اكتسبها المتعلم في مراحل التعلم ، وكذا المكتسبات الضمنية خلال الدروس .

ونقدم عددا من الشروحات اللغوية للمفردات التي تتضمنها القطعة الأولى من القصاصة ، علاوة على ذلك سنقدم تمارين وفق مقاربة تقوم على استخراج القاعدة من الاستعمال عوض صياغتها بشكل صوري ، كما تعتمد هذه المقاربة على طرق بسيطة في استعمال التمارين ، أهمها الربط وملء الفراغ ، ولعبة المفردات ؛ لأن مثل هذه التمرينات والألعاب قد حققت نتائج هامة جدا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها .

2.3.3. الأهداف

1 . فهم فقرات من نصوص مقتطفة من جرائد وصحف عالية الدقة والتركيب في مجالات مختلفة ؛ مجال الرياضة ، ومجال الفن ، ومجال السياسة ، ومجال الأدب . . .

2 . مناقشة وتحليل مشاكل وقضايا مرتبطة بالرياضة والسلطة في الوطن العربي بلغة دقيقة ومضبوطة .

3 . قراءة واستيعاب كل الفقرات وآيات القرآنية والحكم العربية التي تدخل في الثقافة العربية العريقة .

4 . استعمال رصيد معجمي ومصطلحي من المجالات ، واستعمال بنيات وأساليب لغوية مناسبة للمستوى المتقدم الأول .

3.3.3. المفردات والتعابير[1]

المفردة أو التعبير	الشرح اللغوي	أمثلة
النقد	الجذر (ن .ق .د) نقد . ينقد . نقدا . ناقد . منقود	نقد الشيء بين حسنه ورديئه ، أظهر عيوبه ومحاسنه .
تعبير	الجذر (ع .ب .ر) عبر . يعبر . تعبيرا . معبر . معبر (اسم) قول ، أسلوب تعبير جميل موقف .	عبر عما في نفسه أي أعرب وبين بالكلام هذا الرجل يحسن التعبير عن نفسه .
موقف ج/مواقف	اسم مكان وقف ، الموضع يقف فيه الانسان أو الحيوان .	اتخذ موقفا أي أصدر قرارا سيد الموقف ؛ صاحب القرار
كلي	اسم كل عكس جزئي	كلي المعرفة ؛ ذو معرفة غير محدودة
متكامل	فعل تكامل . يتكامل . تكاملا . متكامل	تكاملت الأشياء ؛ كمل بعضها بعضا بحيث لم تحتج إلى ما يكملها من خارجها .
التذوق	اسم تذوق التذوق الجمالي فعل تذوق . يتذوق . تذوقا . متذوق . متذوق .	تذوق الطعام ؛ أي ذوقه والتلذذ به . الشعور بالنواحي الجمالية في العمل الفني تذوق طعم الفراق عاناه مرة بعد مرة . تذوق العمل الفني استمتع به .
التمييز	ميز .يميز .تمييزا .مميز .مميز ميز الشيء ، فرزه عن غيره ، عزله	التميز بين الحق والباطل الفصل ، العزل ، التفريق

(1) معجم المعاني .

	ميز الحكم أي رفعه إلى محكمة عليا لينظر فيه نقصا أو إبراما .	
التفسير/ج تفسيرات	فسر . يفسر . تفسيرا . مفسر فسر الأمر وضحه شرحه أبانه وضحه في صورة أبسط .	تفسير القرآن الكريم ؛ توضيح معانيه فسر القاعدة ؛ أوضحها بينها .
التعليل	علل . يعلل . تعليلا . معلل . معلل .	علل الشيء بين علته وأثبته بالدليل .
التقييم	قيم . يقيم . تقييما . مقيم . مقيم قيم الشيء تقييما قدر قيمته	قيم السلعة حدد ثمنها .
متدرجة	تدرَّج في وظيفة ؛ ترقَّى ؛ تَصَعَّد فيها درجةً درجةً .	تدرَّج في الجامعة : نال فيها شهاداته وألقابَه الجامعيّة
النسق	النَّسَقُ : ما كان على نظام واحد من كل شيء	عَلى نَسَقٍ وَاحِدٍ : عَلى نَمَطٍ وَاحد
نهجا واضحا	نهَجَ / نهَجَ على يَنهَج . نَهْجًا ونُهوجًا . ناهج . مَنْهوج	نَهَجَ الطَّرِيقَ : سَلَكَهُ ، سَارَ فِيهِ
أصل/مؤصلا	أصَّلَ يُؤصِّل .تأصيلاً . مُؤصِّل . مُؤصَّل	أَصَّلَ الشيءَ : جعَلَ له أَصلاً ثابتاً يُبْنَى عليه
جزئية /أو عامة	جزَّأَ يجزِّئ . تجزئةً وتجزيئًا . مُجزِّئ . مجزَّأ	جَزَّأَ الأَرْضَ : قَسَّمَهَا إِلَى قِطَعٍ صَغِيرَةٍ
مؤيدا الملكة	عكس معارض ؛ مع القرار الملكة اللغوية /الفطرة اللغوية	كان مؤيدا للقرار له ملكة لغوية قوية

4.3.3. أسئلة الفهم

1 . ما تعريف النقد حسب النص؟
2 . كيف نظر النقد إلى الشعر؟
3 . ما هي مراحل النقد التي اعتمدها الكاتب؟
4 . كيف يرى الكاتب العلاقة بين مراحل النقد؟

5.3.3. فقرة تركيبية شفهية أو مكتوبة

لخص ما جاء في النص مركزا على أهم الأفكار التي وردت في النص مع استعمال المفردات التالية : النقد ، موقف ، متكامل ، التذوق ، التفسير ، التعليل ، التقييم ، متدرجة ، نهج ، مؤصلا ، مؤيدا ، الملكة .

6.3.3. الخريطة الذهنية

من بين الطرائق الفعالة في فهم النصوص القرائية واستيعابها الخريطة الذهنية ، ويمكن تعريفها بتقنية ناجحة في فهم النصوص القرائية ، وذلك بربط المعلومات النصية بالذاكرة بواسطة الرسوم والكلمات على شكل خريطة أو على شكل الخطة التي يعتمدها الدماغ .

ويشكل النص القرائي بنية نسقية تتداخل فيها مستويات الدرس اللساني ، ليأتي دور الخريطة الذهنية في تبسيط مفردات النص وأفكاره ؛ لأنها تعطي نظرة شاملة عن موضوع النص ، وتمكن المتعلم من جمع أفكار ومعلومات حوله لأن ؛ شكل الخريطة الذهنية يجذب العقل ويريح العين .

وسنقدم نموذج ، القطعة الأولى من القصاصة على شكل خريطة ذهنية ، حاولنا من خلالها استهداف مجموعة من المفردات الأدبية النقدية ، حتى يستطع المتعلم فهم العلاقة بين المفردات واستيعابها ، ويتعرف على مفهوم النقد ونظرته لشعر والفن ليصل إلى مراحله وكيف تتحقق قوة الملكة التي تحدث عنها الكاتب .

خاتمة

لقد حاولنا من خلال هذه الدراسة ، لفت انتباه الباحثين المهتمين بمجال اللسانيات التطبيقية خاصة ، إلى وضع المعجم في مكانه المناسب إلى جانب

المكونات اللغوية الأخرى ، لأنه يقوم بدور مركزي في إكساب المتعلم الناطق بغير العربية في المستوى المتقدم على وجه الخصوص يشار إلى هذا في مقدمة البحث ، مجموعة من المهارات والقدرات منها ؛

- تنمية القدرة على سرعة التفكير ، واكتساب مهارات الفهم القرائي من خلال العمليات التي تتضمنها النصوص القرائية منها :
- القدرة على التركيز ، والتخيل ، والاستقراء والاستدلال ، والموازنة ، النقد ، إبداء الرأي ،
- تدريب المتعلم (ة) على الاستقلال الفكري وعلى النقد البناء ،
- تدريب المتعلم (ة) على الانتاج الإبداعي المتسم بالجدة ،
- القدرة على توظيف استراتيجيات الفهم القرائي بهدف التواصل واكتساب مجموعة من المهارات الضرورية ،
- القدرة على التفاعل الإيجابي بين المتعلم (كقارئ) والنص المكتوب ، حيث يتم في هذا التفاعل الربط بين خبرة المتعلم السابقة ومكتسباته والمعلومات المتضمنة في النص ،

يقتضي هذا الأمر الاطلاع على مجموعة من الأبحاث والدراسات النظرية والتطبيقية في المجال . ولمناقشة المعجم الذهني في علاقته بالمهارات اللغوية خاصة مهارة القراءة التي يشتق منها الفهم القرائي ، كان لابد من طرح مجموعة من التساؤلات والإجابة عنها نحو : ما آليات اشتغال الذاكرة؟ وكيف تكتسب/ تتعلم المفردات داخل النصوص القرائية؟ وما هي الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم لفهم النص القرائي واستيعابه؟ ثم سرد المراحل التي يمر منها المعجم الذهني ، مع تحديد دوره في تعليم اللغة وتعلمها .

وقد تناولنا بالشرح والتحليل بعض المفاهيم المرتبطة بالمعجم الذهني كالقاموس والقاموس الذهني والعلاقة بينهما ، كما تطرقت هذه الدراسة إلى تحديد مفهوم الفهم القرائي والوقوف على مهاراته ثم أنواعه .

وفي الأخير عرضنا نموذج درس القصاصة التي اعتمدتها في المرحلة الدراسية في صفوف المستويات المتقدمة ، والتي تهدف إلى إغناء المتعلم بمجموعة من المفردات والعبارات في مختلف المجالات .

ومن بين الاقتراحات التربوية نورد ما يلي :

- لابد من النظر إلى مهارة القراءة نظرة حديثة ، لأن تدريس النص القرائي وفق النموذج التقليدي يمكن المتعلم من تحصيل المعلومات من النص ، لكن لا يساعده على تطوير مهاراته القرائية والوعي بها . وبالتالي لابد أن تعتمد مناهج ومقررات القراءة على المقاربة الحديثة التي اهتمت بالمتعلم وبكيفية تكوين المعنى .
- يعتبر ضعف الرصيد المعجمي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من أهم العوائق التي يعاني منها المتعلم في فهمه القرائي ، لذا تعد ضرورة تنمية وتطوير المعجم من الأسس المساعدة على تحقيق التحصيل القرائي .
- ليس الهدف من النص القرائي هو التمكن من فهم المفردات بشكل منعزل وتفكيكها آليا ، بل الهدف هو مساعدة المتعلم على تكوين المعنى والتعلم الذاتي المنظم .
- ضرورة اطلاع المدرسين على الكتابات الحديثة في مجال القراءة وآليات تدريسها .
- اهتمام الباحثين في اللغة العربية للناطقين بغيرها بالكشف عن طبيعة نشاط القراءة عامة والفهم القرائي خاصة .

مراجع البحث

- أحمد محمد ، رياض ، محمد جابر (2000) ، تحسين مهارة التعرف وأثره على الفهم القرائي لدى التلاميذ منخفضي التحصيل في القراءة ، مجلة كلية التربية ، العدد الثاني ، المجلد السادس عشر ، عمان الأردن .
- إسماعيل ، علوي ، نشاط المعجم الذهني بين المعالجة الآلية والمعالجة الواعية للجملة عند الطفل إحالة ناقصة
- الأوراغي ، محمد (2010) ، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية ، الطبعة الأولى ، دار الأمان ، الرباط ، المغرب .
- البسيوني ، سامية علي (2002) ، قياس بعض جوانب القرائية كتب اللغة بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد التاسع عشر ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية عين الشمس .
- الحسن ، عبد النوري (2017) ، المقاربة المعجمية وتعليم اللغة ، مجلة الإشعاع ، العدد 8 ، الجزائر .
- الحسن ، عبد النوري (2018) ، المعرفة المعجمية ودورها في التمكن من اللغة واستعمالها ، مجلة أنساق ، المجلد الثاني ، العدد الثاني ، جامعة قطر .
- الخماش ، سالم سليمان (2009) ، المعجم والدلالة للطلاب والمنتسبين ، جامعة عبد العزيز ، قسم اللغة العربية وآدابها ، جدة .
- الفاسي الفهري ، عبد القادر (1999) ، المعجم العربي : نماذج تحليلية جديدة ، الطبعة الثانية ، دار توبقال للنشر ، المغرب .
- المعجم الوسيط (2004) ، مجمع اللغة العربية ، الطبعة الرابعة ، المجلد الأول ، باب الفاء ، القاهرة ، مصر .
- الهاشمي عبد الرحمن ، عطية محسن علي (2009) ، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية – رؤية نظرية تطبيقية .
- اليزيدي ، توفيق (2018) ، القدرة المعجمية ودورها في تعليم اللغة الثانية ، ضمن أشغال الندوة الدولية في موضوع : تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها : اتجاهات حديثة في تطور المناهج الدراسية ، كلية علوم التربية ، الرباط ، المغرب . (قيد النشر بوقائع هذه الندوة) .

- دانييل غاوناش ، باسكال لرغودري (2015) ، الذاكرة والاشتغال المعرفي-الذاكرة العاملة ، ترجمة محمد المير ، منشورات مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية ، الطبعة الأولى ، مطبعة سيبما ، فاس ، المغرب .
- ربيعة العربي ، حافظ إسماعيلي علوي ، أشرف فؤاد (2020) ، المعجم الذهني النمذجة والتقييس ، نصوص مترجمة ، الطبعة الأولى ، دار كنوز المعرفة ، عمان ، الأردن .
- زغبوش بنعيسى (2005) ، المعجم الذهني وتطوير النظام التعليمي ، مجلة علوم التربية ، الرباط ، العدد .29
-سهام ، حملاوي صالحي (2020) ، الكلمات في الذهن ، ضمن كتاب المعجم الذهني ، النمذجة والتقييس ، ترجمة ربيعة العربي ، حافظ إسماعيلي علوي ، أشرف فؤاد ، الطبعة الأولى ، دار كنوز المعرفة ، عمان ، الأردن .
- عمر ، أحمد مختار (1985) ، علم الدلالة ، الطبعة الأولى ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر .
- غريب ، عبد الكريم (2006) ، المنهل التربوي ، الطبعة الأولى ، الجزء الأول ، دار الخطابي للطباعة والنشر ، مطبعة النجاح الجديدة .
-فتحي ، يونس (2000) ، استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية . كلية التربية ، جامعة عين شمس . مصر .
- فاطمة حيمورة ، والشيماء جعلاب (2014) ، وسائل الإعلام ودورها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية ، مركز اللغات ، الجامعة الأردنية ، المجلد الثاني ، الطبعة الأولى ، دار كنوز المعرفة ، عمان ، الأردن .
- فاطمة ، الخلوفي (2014) ، أثر الكفاية المعجمية في التمكن من اللغة تطور معايير التمكن من تخزين مقررات اللغة ، إلى بناء كفايات معجمية ، التدريس مجلة علوم التربية ، العدد السادس السلسلة الجديدة ، المغرب .
- كلير ، جورج (1988) ، مقياس صلاحية القراءة ، ترجمة ابراهيم محمد الشافعي ، الطبعة الأولى ، جامعة الملك سعود ، عمادة شؤون المكتبات ، الرياض .
- ماجدولين ، النهيبي (2017) ، تدريس اللغة العربية وجديد النقل الديداكتيكي ، الطبعة الأولى ، مطابع الرباط نت ، الرباط ، المغرب .

- ماجدولين ، النهيبي (2018) ، دليل تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها ، الطبعة الأولى ، مطبعة شمس برينت ، الرباط ، المغرب .
- منتصر أمين ، عبد الرحيم ، حافظ إسماعيلي علوي (2014) ، المعجمية العربية قضايا وآفاق ، الطبعة الأولى ، الجزء الثاني ، دار كنوز المعرفة ، عمان ، الأردن .
- نادية ، العمري (2018) ، أسئلة العربية في التركيب والمعجمية والدلالة ، المطبعة شمس برينت ، الرباط ، المغرب .
- يونس علي ، ابراهيم (1975) ، الانقرائية ، مجلة التوثيق التربوي ، المديرية العامة للتخطيط التربوي ، وزارة التربية ، العدد الأول ، بغداد ، العراق .
- *ACTFL.PROFICIENCY GUIDELINES-Arabic languag 2012.*
- *Brevik, L) 2015(, "How teachers teach and readers read, Develop-ingreading comprehension in English in Norwegian upper secondary school", Faculty of Educational Sciences Univirsity of OSLO.*
- *Nation, I. S. P(2008) Teaching Vocabulary: Strategies and Tec niques. Boston: Heinle, Cengage Learning.*