استخدام نظرية نحو النص في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط

إعداد

أ/ هالة أنور محمد محمود

مدرس مساعد بقسم المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية – جامعة بنها

استخدام نظرية نحو النص في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط

مستخلص البحث:

استهدف البحث الحالي تنمية مهارات الفهم القرائي الأكثر مناسبة لدارسي العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، وذلك باستخدام نظرية نحو النص، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي، كما تم إعداد اختبار في مهارات الفهم القرائي، وقد تم تطبيق الاختبار قبليًّا على مجموعة البحث والتي تكونت من (١٢) دارسًا ودارسة من دارسي العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، وتم التدريس لهذه المجموعة باستخدام نظرية نحو النص، ثم تطبيق الاختبار بعديًّا على هذه المجموعة، وقد توصل البحث إلى فاعلية استخدام نظرية نحو النص في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط.

الكلمات المفتاحية: نظرية نحو النص- الفهم القرائي- الناطقون بلغات أخرى.

Using text-based theory for developing the intermediate-level non-Arabic speakers' reading comprehension skills

Abstract

The aim of the present research is to develop the most suitable reading comprehension skills among intermediate-level non-Arabic speakers, through the use of Text-based theory. To achieve this goal, a list of reading comprehension skills was prepared, and a test was prepared in reading comprehension skills. The present research followed the one group pre/post- test design. In this design, the dependent variables are measured before and after the experiment. The reading comprehension test was administered to the sample (N=12) prior the application of the theory as a pretest. After teaching the study sample using Text-based theory, the reading comprehension test was post administered. Findings of the study revealed that the reading comprehension skills were developed among intermediate-level non-Arabic speakers as a result of teaching using Text-based theory.

Key words: Text-based theory, reading Comprehension, the intermediate-level non-Arabic speakers.

أولاً: المقدمة والإحساس بالمشكلة:

يهدف تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إلى تزويد الدارسين بالمهارات الأساسية في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وتنميتها، بحيث يصل الدارسون إلى مستوى يُمكِّنهم من فهم اللغة، وإفهامها ***(خالد عرفان، ونصر الدين أحمد، وعصام أبو الخير، ٢٠٠٥: ٢١١).***

ولتحقيق الأهداف السابقة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، فإن برامج تعليمهم تنقسم إلى ثلاثة مستويات، وهي ***(فتحي يونس، ومحمد الشيخ، ٢٠٠٣: ٦٢)***:

١- **المستوى المبتدئ (Beginning Level)**، ويطلق عليه المستوى الأدنى، ويعبر عن مرحلة تنمية المهارات الأساسية للغة عند الدارس، وتمكينه من أن يألف هذه المهارات.

٢- **المستوى المتوسط (Intermediate level)** ويستهدف توسيع نطاق المهارات الأساسية للغة وزيادة الثروة اللغوية، ويشتمل على المهارات ذات المرتبة العليا في الأداء، مثل: الفهم والتحليل والتطبيق والنقد والكفاءة النحوية وغيرها.

٣- **المستوى المتقدم (Advanced level)** ويطلق عليه -أيضًا- المستوى الأعلى، ويضم القيم والاتجاهات التي ينبغي على الفرد أن يُراعيها عند ممارسته لمهارات اللغة.

مما سبق يتضح أن المستوى المتوسط له أهمية كبرى بين باقي المستويات، حيث يقع بين المستويين الأول والمتقدم، ومن ثم فهو مرحلة يتم من خلالها التأهيل للمرحلة المتقدمة.

وتحتل مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وزناً نسبيًا أعلى مقارنة ببقية مهارات القراءة، حيث تمثل مهارات الفهم القرائي نسبة (٦٨%) من إجمالي مهارات القراءة في المستويات الثلاثة ***(رشدي طعيمة، وعلي مدكور، وإيمان هريدى، ٢٠١٠: ١٩٨).***

وعلى ذلك، تُعد مهارات الفهم القرائي من أهم مهارات الاتصال اللغوي، وهدفًا أساسيًّا من أهداف تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، حيث إنها تساعد الدارس على فهم ما يقرأ في الكتب والصحف التي بين يديه بدرجة تمكنه من التواصل الجيد مع الآخرين.

وقد حدد ***محمد الفوزان، ومختار عبدالخالق (٢٠١٦: ٣١)*** المستويات المعيارية للفهم القرائي لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط فيما يأتي:

معيار فهم المكتوب وتذوقه ونقده، ومن مؤشراته: قراءة وفهم المعلومات الواردة في النص، وتنظيم محتوى النص للوصول إلى غرض المؤلف، واستخدام القرائن والسياق في فهم معاني الكلمات والجمل...

كما ذكر ***علي سعد (٢٠٠٧: ٢٢- ٢٤) ومحمود الناقة (٢٠١٧: ٩١، ١١٣، ١٣٣، ١٦٥، ٢٧٠)*** مهارات الفهم القرائي الآتية:

- **مهارات الفهم القرائي على مستوى الكلمة**، ومنها: (استخدام السياق لفهم معاني الكلمات الجديدة في النص المقروء، وإدراك درجة التقارب في المعنى بين مجموعة من الكلمات...).
- **مهارات الفهم القرائي على مستوى الجملة**، ومنها: (فهم مضمون الجملة المكتوبة، والقدرة على التفريق بين الحقائق والآراء، وإدراك نوع الارتباط ودرجته بين شيئين...).
- **مهارات الفهم القرائي على مستوى العبارة والفقرة**، ومنها: (فهم التعليمات المكتوبة فهمًا جيدًا، وإصدار الأحكام في ضوء الأفكار المعروضة، والتلخيص الجيد للفقرة المكتوبة...).

ونظرًا لهذه الأهمية، فقد نال الفهم القرائي لدى الناطقين بلغات أخرى اهتمام عدد من الدراسات ، منها دراسة الصغير ***Al sogair, (1999)***؛ ودراسة ***علي الحديبي (٢٠١٢)***، ودراسة القران ***Al Qouran, (2016)***، ودراسة ***عبد الرحيم إسماعيل (٢٠١٨)***.

وباستقراء الدراسات السابقة يُلاحظ أنها أوصت بضرورة استخدام نظريات حديثة يمكن أن تسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي، ومن أهم هذه النظريات نظرية نحو النص.

وتُعد نظرية نحو النص من الأفكار المبنية على نظرية عبد القاهر الجرجاني، وترجع الحاجة إلى ظهور نظرية نحو النص إلى عدم كفاية نحو الجملة لوصف ظواهر حدود الجملة باستثناء بعض الظواهر المحدودة التي تقود للبحث في وراء الجملة، وتتضح أهمية هذه النظرية في قدرتها على فهم النصوص من حيث تكوينها البنيوي والوظيفي ***(جون كوين، ٢٠٠٠: ١٨٨- ١٨٩)***.

ويهدف نحو النص إلى تحقيق الفهم اللغوي للنصوص من خلال تحليل المعلومات التي تنقلها البنية الفوقية للنص، حيث إن الفهم اللغوي للنصوص يحتاج إلى إنشاء روابط بين القضايا التي تعبر عنها جمل النص المتتابعة ***(منذر عياشي، ٢٠٠٤: ١٧٥)***.

ويمتاز النص بجملة من المعايير، هي: القصدية والتناص والمقامية والإعلامية والمقبولية، أما القصدية فتعني قصد منتج النص في أي تشكيلة لغوية ينتجها أن تكون قصدًا مسبوكًا محبوكًا، ويعني ذلك أن السبك (الربط اللفظي) والحبك (الربط المعنوي) هدفان نهائيان للقصدية ***(Robert de Beaugrande, Dressler, 1981:113- 116)***، بينما يمثل التناص ترحالًا للنصوص وتداخلًا بينها في فضاء نصي فتتقاطع وتتنافى ملفوظات عديدة مقطعة ضمنه ***(جوليا كريسطيفا، ١٩٩٧: ٢١)***، أما المقامية فقائمة على تحكم المقام في دلالات النص أو دعاية الموقف للمقال، ولاستكمال الوظيفة النصية لابد أن يشحن النص بدلالات تلقى إلى المستقبِل لتحقق خاصيته الإعلامية، ويحقق معيار المقبولية الشرط الخامس للنصية في مستوى علاقة النص المتلقى من خلال إظهار موقف المستقبل للنص إزاء كونه ينبغي أن يكون مفهومًا ***(روبرت دي بوجراند، ١٩٩٨: ١٠٤، ٢٤٩)***.

ومما سبق يتضح أن مستويات الفهم القرائي يناسبها تمامًا ويتناغم معها نظرية نحو النص حيث تقوم مبادؤها على ضرورة تدريب الدارسين على: (فهم معاني الكلمات المقروءة من خلال السياق الذي وردت فيه، وفهم الدلالات المصاحبة للتعبيرات المختلفة)، وهذه المهارات هي مهارات للفهم القرائي، ومن ثم تعد نظرية نحو النص مناسبة لتنمية مهارات الفهم القرائي.

ويمكن تحديد أهم مبادئ نظرية نحو النص فيما يأتي:

- استنباط معاني الكلمات والجمل من خلال السياق.
- الربط بين المعنى والمبنى لفهم النصوص اللغوية.
- الاستفادة من الخبرات السابقة في الوصول إلى معنى النصوص اللغوية.

ونظرًا لأهمية نظرية نحو النص ودورها الفعال في تنمية الفهم القرائي، فقد اهتم بها عديد من الدراسات والأدبيات، ومنها: دراسة ***خالد الحربي (٢٠١٥)***، ودراسة ***إبراهيم خليل (٢٠٠٩)***، ودراسة ***صيوان خلف، خليل المايع (٢٠١٦)***، ودراسة ***عبد القادر البار (٢٠١٧)***.

ومن هنا كان مبرر استخدام نظرية نحو النص في تنمية الفهم القرائي لدى دارسي العربية الناطقين بلغات أخرى.

ثانياً: تحديد مشكلة البحث:

تحددت مشكلة الدراسة الحالية في تدني مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، والحاجة إلى استخدام نظرية نحو النص لتنمية هذه المهارات.

وللتصدي لهذه المشكلة تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مهارات الفهم القرائي المرتبطة بفهم الفقرة وفهم النص والمناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط؟

٢- ما أسس استخدام نظرية نحو النص في تنمية هذه المهارات لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط؟

٣- ما فاعلية استخدام نظرية نحو النص في تنمية تلك المهارات لدى هؤلاء الدارسين؟

ثالثاً: حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

- مجموعة من الدارسين الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط.
- بعض مهارات الفهم القرائي الخاصة بفهم الفقرة وفهم النص.

رابعاً: تحديد مصطلحات البحث:

(١) مفهوم الفهم القرائي:

يمكن تعريف الفهم القرائي إجرائيًّا في الدراسة الحالية بأنه:"عملية عقلية يقوم فيها الدارس الناطق بغير العربية بتحديد معنى الكلمة ومضمون الجملة والفقرة والنص، مستخدمًا خبراته السابقة من أجل بناء المعنى، ويقاس ذلك باختبار مُعد لهذا الغرض".

(٢) نظرية نحو النص:

يمكن تعريف نظرية نحو النص في الدراسة الحالية بأنها: "الإطار الفكري لعلماء اللغة العرب القدامى والمحدثين ووجهات نظرهم حول تكاملية النص اللغوي من حيث توافر سبعة معايير، هي: الربط والتماسك الدلالي (السبك) و(الحبك) والقصدية والمقبولية والإخبارية (الإعلام) والموقفية والتناص، والتي تساعد دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في فهم النصوص اللغوية المقروءة باللغة الهدف".، والوصول إلى المعنى المقصود بالمفردات والتراكيب الموجودة في اللغة الأم للدارسين."

(٣) الناطقون بلغات أخرى في المستوى المتوسط:

يمكن تعريف طلاب المستوى المتوسط في الدراسة الحالية بأنهم: "الدارسون القادرون على التمكن من المهارات الأساسية في اللغة العربية، ومن ثم يمكنهم تحصيل مهارات الفهم القرائي، واكتساب مهارات التواصل مع الناطقين الأصليين والاندماج معهم من خلال مواقف حقيقية."

خامساً: إجراءات البحث: سار البحث الحالي وفقًا للإجراءات الآتية:

أولاً: تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، ... وإعداد قائمة بها والوصول إلى صورتها النهائية.

ثانيًا: تحديد أسس استخدام نظرية نحو النص في تنمية الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط.

ثالثًا: بيان فاعلية استخدام نظرية نحو النص في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، وذلك من خلال:

- إعداد اختبار الفهم القرائي في ضوء قائمة المهارات المعدة مسبقًا، وعرضه على السادة المحكمين؛ لإبداء الرأي فيه، والتحقق من صدقه وثباته.
- اختيار مجموعة الدراسة من دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط.
- تطبيق الاختبار تطبيقًا قبليًا على مجموعة الدراسة.
- التدريس لمجموعة الدراسة.
- تطبيق الاختبار بعديًا على مجموعة الدراسة.
- رصد البيانات ومعالجتها إحصائيًا.
- تحليل النتائج وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

سادساً: فروض البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في جميع المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمهارات فهم الفقرة لصالح متوسط رتب درجات التطبيق البعدي في جميع الحالات.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في جميع المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمهارات فهم النص لصالح متوسط رتب درجات التطبيق البعدي في جميع الحالات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح متوسط رتبٍ درجات التطبيق البعدي.

سابعا: أهمية البحث:

استمد البحث أهميته مما يمكن أن يسهم به في إفادة الفئات الآتية:

- **دارسي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في المستوى المتوسط:**

حيث يساعدهم هذا البحث في تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم.

- **معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى:**

وذلك بإمداد الخبراء والقائمين على التعليم فيها بقائمة بمهارات الفهم القرائي، فيمكنهم الإفادة منها في تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

- **معلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى:**

وذلك بإمدادهم بدليل يرشدهم إلى كيفية توظيف نظرية نحو النص في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الدارسين في المستوى المتوسط الناطقين بلغات أخرى.

- **الباحثين في مجال اللغة العربية:**

وذلك من خلال فتح المجال أمامهم لاستخدام نظرية نحو النص في تنمية مهارات اللغة الأخرى لدى التلاميذ العاديين.

"الإطار النظري"

نظرية نحو النص وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط

المحور الأول: مهارات الفهم القرائي الأكثر أهمية لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط :

يعد الفهم من المهارات الأساسية للقراءة وهو ثمرة القراءة وهدفها، فصقل قدرة المتعلم على الفهم يؤدي إلى إقباله على تحصيل الأفكار والمعلومات، مع الإحساس بالمتعة، مما يثري تفكيره وثقافته ***(علي الغامدي، ٢٠١٤: ٣)***.

والفهم القرائي مطلب أساسي في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، حيث يُلاحظ أنهم عندما يقرءون بعضًا من آيات القرآن الكريم أو مجموعة من أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم، فإنهم يحاولون فهمها من خلال الوصول إلى المعاني الضمنية لها.

١ـ مستويات الفهم القرائي ومهاراته:

إن الفهم القرائي لا يتكون فجأة لدى المتعلمين، ولكنه يتدرج في مستويات الهدف منها فهم المعنى، ومن هذه المستويات ما يأتي ***(علي الحديبي، ٢٠١٢: ٢١١-٢١٢؛ Al Qouran, 2016, 11-12؛ عبد الرحيم إسماعيل، ٢٠١٨: ٣٠):***

- المستوى المباشر أو الحرفي، ويقصد به معرفة المعاني الظاهرة، ويتضمن مهارات: تعرف الأفكار وتذكرها، ومثاله أن يتعرف الدارسون مفردات جديدة في النص المقروء، وضدها وجمعها ويميزون بين الأفكار الرئيسة والفرعية، ويلخصون ما تمت قراءته.
- المستوى الاستنتاجي، ويقصد به استخلاص الأفكار الضمنية من النص، ويتضمن مهارات قراءة ما بين السطور، ومثاله أن يربط بين السبب والنتيجة، ويوضح غرض الكاتب، ويفسر المعاني الغامضة في النص من خلال فهمه للسياق العام.
- المستوى النقدي أو الناقد أو التقويمي، ويقصد به إصدار حكم على المادة المقروءة، وتقويمها من حيث دقتها، ومدى تأثيرها في القارئ، ويتضمن مهارات: التمييز بين الحقيقة والخيال، وبين الحقيقة والرأي، وتحديد مدى منطقية الأفكار، ومصداقية الكاتب.
- المستوى التذوقي، ويقصد به الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس القارئ بما أحس به الكاتب، ويتضمن مهارات: تعرف القيمة الجمالية في الكلمات والتعبيرات، واستنباط الدروس المستفادة من النص، وتحديد بعض جوانب الجمال في النص.
- المستوى الإبداعي، ويقصد به الإفادة من المقروء في مواقف جديدة، ويتضمن مهارات: قدرة الدارسين على إيجاد حلول مبتكرة للمشكلات التي وردت في النص، وإعادة ترتيب المقروء بصورة إبداعية تتضمن زوايا جديدة لم يضمنها الكاتب.

وتُصنف مستويات الفهم القرائي أفقيًّا، حيث يتم تدريج مستويات الفهم القرائي حسب حجم المادة المقروءة؛ فيتناول هذا البعد فهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة، وفهم الموضوع ***(علي سعد، وسيد مكاوي، وماهر عبد الباري، ٢٠١١: ٩١- ٩٣).***

ونظرًا لتعدد مستويات الفهم القرائي، فقد تعددت مهاراته، وقد ذكر ***رشدي طعيمة*** ***(١٩٨٦"ج٢": ٥٢٢- ٥٢٣)*** عددًا منها لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى فيما يأتي:

- تعرف كلمات مختلفة لمعنى واحد أو متقارب (المترادفات).
- تعرف معان مختلفة لكلمة واحدة (المشترك اللفظي).
- استخدام السياق في معرفة معاني الكلمات والتراكيب الجديدة.
- التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية.
- إدراك ما حدث من تغيير في المعنى في ضوء ما حدث من تغيير في التراكيب.
- تلخيص الأفكار التي يتضمنها النص.

وباستقراء الدراسات والبحوث السابقة، يُمكن اشتقاق قائمة مبدئية بمهارات فهم الفقرة وفهم النص الأكثر مناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط لعرضها على المحكمين كما يأتي:

أولا- مهارات فهم العبارة والفقرة:

١. التمييز بين الحقيقة والرأي.
٢. اقتراح عنوان مناسب للفقرة.
٣. استنتاج الفكرة الرئيسة للفقرة.
٤. استنتاج الأفكار الفرعية للفقرة.

ثانيًا- مهارات فهم النص:

١. استنتاج المعنى الضمني للنص.
٢. التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية للنص.
٣. استنتاج الهدف العام من النص.
٤. ترتيب الأفكار وفق تتابعها في النص.
٥. استنتاج الجملة المفتاحية للنص.
٦. التلخيص الجيد للنص.
٧. إصدار أحكام عن النص اللغوي في ضوء قيم الدارس ومبادئه.

المحور الثاني: نظرية نحو النص وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط:

ترجع جذور فكرة نحو النص تطبيقيًّا إلى تفسير صور القرآن الكريم، حيث درس علماء التفسير النص القرآني وطبقوا معايير ضبط النص دون أن يعرفوا فكرة المعايير، بل إنهم جعلوا كل سورة نصًّا مستقلًا، وكل نص من هذه النصوص ينضوي ضمن نص أكبر هو النص القرآني بجميع سوره ***(وحيد الدين عبد العزيز، ٢٠١٣: ١٦)***

ولقد كانت الجملة إلى عهد قريب المجال الأقصى للدراسة اللسانية إلا أن إشباع الظواهر اللغوية داخلها بالدرس أدى إلى توسيع نطاق الدراسة لاستيعاب ظواهر لغوية أخرى، ومن ثم ظهرت الحاجة إلى ظهور نحو النص أو الخطاب ***(محمد الشاوش، ٢٠٠٧: ٣٥٥)***.

ويبدأ نحو النص ببيان أوجه عدم كفاية نحو الجملة لوصف ظواهر تتجاوز حدود الجملة، وذلك لا يعني رفض نحو الجملة، فلولا الجملة لما كان النص ***(محمود سليمان، ٢٠١٧: ١٦)***.

١ـ الأساس الفلسفي لنظرية نحو النص:

يرى الباحث الروسي " لوتمان" أن تحديد النص يعتمد على ثلاثة مكونات هي: التعبير، والتحديد، والخاصية البنيوية الوظيفية ***(صلاح فضل، ٢٠٠٢: ١٦٦- ١٦٧)***.

وتعتمد البنيوية الوظيفية على عدم الفصل بين اللغة والفكر أو بين الألفاظ والمعاني، حيث تُدرس هذه العلاقة في مستويين هما: مستوى الكلمة المفردة، ومستوى التركيب (الجملة) ***(جعفر دك الباب، ١٩٩٦: ١٣٩)***، فالكلمة الواحدة في النسق اللغوي لا يُعرف معناها إلا من خلال اختلافها عن الكلمات في النسق نفسه ثم في الكلمات الأخرى داخل النص، وعلى هذا لا يُمكن للمعنى أن يكتمل إلا بقراءة النص كاملًا ***(ليونارد جاكسون، ٢٠٠٥: ٤٧)***، ومن ثم تهدف البنيوية الوظيفية إلى محاولة فهم المستويات المتعددة للنصوص الأدبية ودراسة كيفية أدائها لوظائفها الجمالية والشعرية ***(صلاح فضل، ٢٠٠٢: ٩٨)***.

٢- أهمية نظرية نحو النص:

تكمن أهمية نحو النص في قدرته على تشخيص علاقات ما وراء الجملة: بين الجمل والفقرات والنص، وذلك على المستوى المعجمي، والنحوي، والدلالي، ويبين لنا ذلك حقيقة هذه النقلة من نحو الجملة إلى نحو النص وطبيعتها، فهي ليست نقلة حجمية من الجملة إلى النص، وإنما هي نقلة نوعية منهجية ***(جميل عبد المجيد، ١٩٩٨: ٦٨)***.

ويهدف نحو النص إلى تحليل البني النصية واستكشاف العلاقات المؤدية إلى اتساق النصوص وانسجامها والكشف عن أغراضها التداولية والتي تحقق التماسك النصي وتهتم بالسياق وأنظمة التواصل المختلفة ومن ثم تحقيق الفهم اللغوي وإنتاج عدد كبير من النصوص ***(محمود سليمان، ٢٠١٧: ٢١)***.

٣- معايير نحو النص:

عرف كل من دي بوجراند وديسلر نحو النص بأنه حدث تواصلي يلزم لكونه نصًا أن تتوافر له سبعة معايير للنصية هي:

١- السبك، ويُطلق عليه الاتساق والتماسك الشكلي والربط والتضام، ويختص بالوسائل التي تتحقق بها خاصية الاستمرارية في ظاهر النص ***(محمود سليمان، ٢٠١٧: ٢٦)***.

أما عن أدوات ذلك فهي بناء العبارات والجمل، واستعمال الضمائر والمتواليات النصية مثل (لأن، عليه، أو، لكن) ***(محمود سليمان، ٢٠١٧: ٢٧)***.

٢- الحبك، ويسمى التماسك المعنوي أو الربط الدلالي أو الالتحام، ويُقصد به الطريقة التي يتم بها ربط الأفكار داخل النص، والعلاقات المنطقية التي تجعل النص مترابطًا وإن خلا من أدوات الاتساق ***(خلود الصالح، ٢٠١٣: ١٥٠)***، وتشتمل وسائل الانسجام على ***(محمود سليمان، ٢٠١٧: ٢٧)***:

- العناصر المنطقية كالسببية والعموم والخصوص.
- السعي إلى تماسك ما يتصل بالتجربة الإنسانية، ويُدعم المعلومات التي يحتويها النص.

٣- القصدية، وتعني: جميع الطرق التي يتخذها منتجو النصوص في استغلال النصوص من أجل متابعة مقاصدهم وتحقيقها حتى يتسنى للمتلقي فهم مقصوده ***(محمود سليمان، ٢٠١٧: ٢٩)***.

٤- المقبولية، ويُقصد بها موقف متلقي النص تجاه كون صورة ما من أشكال اللغة ينبغي لها أن تكون مقبولة من حيث هي نص تتوفر فيه عناصر الاتساق والانسجام ***(Robert de Beaugrande, Dressler, 1981:132)***.

٥- الإخبارية، وتسمى الإعلامية أو الإفادة، ويشار بها إلى ما يحمله النص من المعلومات التي تهم المستمع أو القارئ، ومقدار الإعلامية هو الذي يوجه اهتمام المستمع ***(خلود الصالح، ٢٠١٣: ١٥٠- ١٥١؛ محمود سليمان، ٢٠١٧: ٢٩- ٣٠)***.

٦- الموقفية، وتسمى المقامية أو السياق، ويُقصد بها العوامل التي تجعل النص مرتبطًا بموقف سائد يمكن استرجاعه، حيث يتحدد معنى النص من خلال السياق ***(خلود الصالح، ٢٠١٣: ١٥٠؛ محمود سليمان، ٢٠١٧: ٣٠)***.

٧- التناص، ويتضمن العلاقات بين نصٍ ما ونصوص أخرى مرتبطة به وقعت في حدود تجربة سابقة، وذلك أن النصوص السابقة تشغل أرضية معرفية للنصوص اللاحقة ***(خلود الصالح، ٢٠١٣: ١٥٠)***.

٤ـ استراتيجيات التدريس المنبثقة من نظرية نحو النص:

من خلال دراسة الباحثة للنظريات الثلاثة التي تمثل الأساس العلمي للنظرية اللغوية العربية، توصلت إلى مجموعة من استراتيجيات التعلم التي لها علاقة بطبيعة نظرية نحو النص، منها على سبيل المثال لا الحصر:

١-استراتيجية إلماعات السياق.

أـ مفهومها:

يُعرِّفها ***علي سعد (٢٠١٧: ٣٩٥)*** بأنها: "مجموعة من القرائن والأدلة السياقية المتضمنة في النص، والتي تُقدم للقارئ المبتدئ والمتقدم إشارات وتلميحات كالترادف، والتضاد، والتفسير، والزمان والمكان، والمقارنة؛ وذلك لمعرفة معاني الكلمات الجديدة، أو غير المألوفة وتفسيرها حتى لا تقف حائلًا أمام قراءة الصور وفهم النصوص والطلاقة في القراءة واستنباط هدف الكاتب من النص".

بـ إجراءاتها:

حدد ***عبد الرحيم إسماعيل (٢٠١٨: ٢٥)*** مجموعة من الخطوات والإجراءات لاستراتيجية إلماعات السياق، وهي:

- القراءة السريعة للنص.
- إعادة القراءة.

- استخراج إلماعات السياق المعروفة سابقًا.
- مناقشة ما هو غير معروف في السياق.
- بحث الاقتران بين ما هو معروف وغير معروف في السياق.
- التخمين وتحقق المعنى.
- توظيف ما تم استيعابه في سياق لغوي جديد.

٢ـ استراتيجية تحليل السمات الدلالية.

أـ مفهومها:

تُعرف استراتيجية تحليل السمات الدلالية بأنها: "إطار تنظيمي يقدم لتلاميذ الصف الأول الإعدادي وذلك بتقديم المفاهيم النحوية بشكل أفقي ورأسي (مصفوفة) طبقًا للسمات المميزة لكل مفهوم، بحيث تساعدهم علي تنظيم معلوماتهم ومعارفهم حول طبيعة المفاهيم النحوية، وطبيعة تعلمها" ***ماهر عبد الباري (٢٠١٦: ٣٥٧)***.

بـ إجراءاتها:

تسير استراتيجية تحليل السمات الدلالية وفق الخطوات والإجراءات الآتية ***ماهر عبد الباري (٢٠١١: ٣٧٦)***:

- تحديد الموضوع الأساسي الذي سيتم تحليله.
- تقديم قائمة من الكلمات المتضمنة في الموضوع والتي سيتم تحديد سماتها الدلالية؛ ليتم عرضها على شفافية تعليمية أو عرضها من خلال برنامج العروض التقديمية.
- تحديد مصفوفة الشبكة الدلالية والسمات والخصائص التي ينبغي أن تتضمنها الشبكة الدلالية.
- ترميز المصفوفة، ويتم في هذه المرحلة تحديد مجموعة من العلامات المميزة للشبكة الدلالية من قبيل +، أو –، أو ؟.
- التحقق من صحة السمات الدلالية الموضوعة للكلمات.
- إجراء مناقشات بين المعلم وطلابه حول السمات الدلالية.
- تقويم المعلم السمات الدلالية الواردة في الشبكة، حيث ترمز علامة (+) إلى السمات المشتركة بين الكلمات الأربعة، في حين تشير علامة (–) إلى السمات الافتراقية بين الكلمات موضع التحليل الشبكي.

٣ـ استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة K. W. L.

أـ مفهومها:

تُعرِّفها ***عرين أبو عمشة (٢٠١٦: ٩)*** بأنها: "خطة شاملة تضم مجموعة من الخطوات أو الأفعال التي توجهها الباحثة أثناء قيام طلبة الصف السابع بها، والتي تتضمن خطوات فهم المقروء".

بـ إجراءاتها:

تسير استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة وفق عدة مراحل أو خطوات، هي ***ماهر عبد الباري (٢٠١١: ٣٤٠):***

- يبدأ المعلم في الشرح المباشر لاستراتيجية K W L، وذلك بتحديد دلالة كل حرف من حروف الاستراتيجية.
- يكلف الطلاب القيام بالآتي:
  - تحديد معنى بعض الكلمات السهلة التي سبق أن تعلمها الطلاب من قبل.
  - تحديد الكلمات المتوقع أن يعرفها عندما يقرأ موضوعًا ما أو يستمع إليه.
  - قراءة الموضوع بعناية.
  - تحديد المفردات الجديدة الواردة في الموضوع.
- نمذجة المعلم لقراءة جزء من الموضوع أمام الطلاب وذلك من خلال تحديد العناصر الفرعية الموجودة بالمرحلة الثانية.
- الممارسة الموجهة: حيث يبدأ الطلاب في تطبيق إجراءات الاستراتيجية، على أن يكونوا تحت إشراف وتوجيه المعلم.
- الممارسة المستقلة: وفيها يبدأ الطلاب بتطبيق الاستراتيجية دون مساعدة من المعلم.
- التوسع في تطبيق الاستراتيجية: حيث يبدأ الطلاب في تطبيق هذه الاستراتيجية على نصوص أخرى.

"**الجانب الإجرائي**"

لقد سارت إجراءات البحث الحالي وفقًا للإجراءات الآتية:

أولاً: تحديد مهارات الفهم القرائي الأكثر مناسبة لدارسي العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط.

تم تحديد مهارات الفهم القرائي الأكثر مناسبة لدارسي العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، وذلك من خلال الرجوع إلى المصادر الآتية:

- الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بالفهم القرائي لدى دارسي العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط
- الأدبيات العربية والأجنبية المتصلة بمهارات الفهم القرائي.
- أهداف تعليم مهارات اللغة العربية لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط.
- طبيعة الدارسين الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط.

وتم وضع المهارات في قائمة مبدئية، ثم عرضها على عدد من السادة المحكمين من متخصصي المناهج وتعليم اللغة العربية بصفة عامة، ومتخصصي تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصفة خاصة وعددهم (٢٠) محكمًا؛ وذلك بهدف الحكم عليها وتعديلها، ومن خلال ذلك تم تعديل صياغة بعض المهارات، ومن خلال الجدول الآتي يتضح الوزن النسبي للمهارات على النحو الآتي:

جدول (١)

نسب اتفاق آراء المحكمين على مهارات الفهم القرائي

م	مهارات الفهم القرائي	الوزن النسبي
أولاً- مهارات فهم الفقرة:		
١	التمييز بين الحقيقة والرأي.	%١٠٠
٢	اقتراح عنوان مناسب للفقرة.	%٧٨,٢٩
٣	استنتاج الفكرة الرئيسة للفقرة.	%٩١,٤٧
٤	استنتاج الأفكار الفرعية للفقرة.	%٩٤,٥٧
ثانيًا- مهارات فهم النص:		
٥	استنتاج المعنى الضمني للنص.	%٦٨,٢١
٦	التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية للنص.	%٩٢,٢٤
٧	استنتاج الهدف العام من النص.	%٧١,٣١
٨	ترتيب الأفكار وفق تتابعها في النص.	%٩٤,٥٧
٩	استنتاج الجملة المفتاحية للنص.	%٧٩,٠٦
١٠	التلخيص الجيد للنص.	%٩٤,٥٧
١١	إصدار أحكام عن النص اللغوي في ضوء الأفكار المعروضة.	%٩٦,٨٩

وقد اعتبر البحث الحالي أن الوزن النسبي الذي يبلغ ٨٠% فأكثر شرطًا لقبول المهارة، لذا تم حذف المهارات الأقل من (٨٠%)، وهذه المهارات هي: (الثانية: اقتراح عنوان مناسب للفقرة.)، (والخامسة: استنتاج المعنى الضمني للنص)، (والسابعة: استنتاج الهدف العام من النص)، (والتاسعة: استنتاج الجملة المفتاحية للنص)، وقد اقترح بعض المحكمين إضافة مهارة: "استنتاج الفكرة العامة للنص"، وقد استجابت الباحثة لهذا الرأي، ومن ثم تم التوصل إلى قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها النهائية.

ثانيًا: بناء اختبار الفهم القرائي:

- **هدف الاختبار**:

تم بناء اختبار الفهم القرائي في ضوء قائمة المهارات السابقة؛ وذلك بهدف قياس تلك المهارات لدى لدى دارسي العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط.

- **ضبط الاختبار:** تم ضبط الاختبار من خلال إجراء الآتي:

الصدق الظاهري للاختبار: للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار وأنه صالحٌ لقياس ما وضع من أجله، قامت الباحثة بعرضه –في صورته المبدئية– على مجموعة من متخصصي المناهج وتعليم اللغة العربية، ومجموعة من متخصصي تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى؛ لإبداء آرائهم حول:

- مناسبة مهارات الفهم القرائي الواردة في الاختبار لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- مناسبة الأسئلة للمهارات التي تقيسها.
- مناسبة بدائل الإجابة الواردة بعد كل سؤال.

وقد أسفر عرض اختبار الفهم القرائي على السادة المُحكمين عن عدد من الملاحظات والآراء البناءة، والتي استجابت لها الباحثة، حيث تم تعديل اختبار الفهم القرائي في ضوء آراء السادة المحكمين؛ تمهيدًا لتطبيقه في التجربة الاستطلاعية.

التجربة الاستطلاعية:

تكونت مجموعة البحث الاستطلاعية من (٣٥) دارس ودارسة من الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد استخدمت بيانات هذه المجموعة في حساب:

- الزمن المناسب للاختبار: تم حساب زمن الاختبار من خلال المعادلة الآتية:

زمن الاختبار= الزمن الذي يستغرقه أول دارس ينهيه + الزمن الذي يستغرقه آخر دارس ينهيه/٢

= ٦٠+٢/٩٤= ٧٧ دقيقة أي أن زمن الاختبار قد تحدد في ٧٧ دقيقة

- معاملات السهولة والصعوبة والتمييز{*} لمفردات الاختبار: حيث إن معاملات السهولة لأسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي قد امتدت من (٠,٤٠) إلى (٠,٦٦)، أي أن جميع معاملات السهولة قد وقعت في المدى الذي يتم فيه الإبقاء على السؤال وهو المدى الذي يمتد من (٠,٣٠) إلى (٠,٧٠)، كما أن معامل السهولة الكلي للاختبار يساوي (٠,٥٩) وهو معامل سهولة مقبول للاختبار ككل؛ لأنه يقع أيضًا داخل المدى الذي يتم فيه الإبقاء على السؤال وهو المدى الذي يمتد من (٠,٣٠) إلى (٠,٧٠)، كما أن معامل الصعوبة الكلي للاختبار يساوي (٠,٤١) وهو معامل صعوبة مقبول لاختبار مهارات الفهم القرائي ككل، أما معاملات التمييز لأسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي قد امتدت من (٠,٢٠) إلى (٠,٩٠)، أي أن جميع معاملات التمييز قد وقعت داخل المدى الذي يتم فيه قبول معامل تمييز السؤال والذي يمتد من (٠,٢٠) إلى (١,٠٠)، كما أن معامل التمييز الكلي يساوي (٠,٥٤) وهو معامل تمييز مقبول للاختبار ككل، وهو بشير إلى قدرة اختبار مهارات الفهم القرائي على التمييز بين المستويات الضعيفة والمستويات القوية لمهارات الفهم القرائي.
- ثبات اختبار مهارات الفهم القرائي: نظرًا لأن درجات أسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي عبارة عن (صفر أو ١) لذا تم استخدام معامل الثبات بمعادلة كودر–ريتشاردسون٢٠ Kuder-Richardson20 حيث إن معادلة كودر–ريتشاردسون٢٠ هي المعادلة التي يصلح استخدامها مع درجات أسئلة الاختبارات التي تكون درجاتها (صفر أو ١). وتعتبر معادلة كودر–ريتشاردسون٢٠ حالة خاصة من معادلة ألفا لـــ كرونباخ Alpha-Cronbach، وقد تبين الآتي:

{*} يتم الاحتفاظ بالسؤال إذا كان معامل السهولة أو الصعوبة يمتد من (٠,٣٠) إلى (٠,٧٠)، ويُقبل معامل التمييز إذا امتد من (٠,٢٠) إلى (١,٠٠) **(Wiersma & Jurs, 1990, 146-147)**.

- أن جميع معاملات معامل كودر- ريتشاردسون٢٠ للمهارة الرئيسة في حالة غياب أي سؤال من أسئلتها أقل من أو يساوي معامل كودر- ريتشاردسون٢٠ العام للمهارة الرئيسة في حالة وجوده، أي أن تدخل أسئلة المهارة الرئيسة لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثباتها الكلي، وهذا يشير إلى أن كل سؤال يسهم بدرجة معقولة في الثبات الكلي للمهارة الرئيسة التي يقيسها.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة (في حالة وجود درجة السؤال في الدرجة الكلية للمهارة الرئيسة) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١ أو ٠,٠٥) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع أسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار (في حالة وجود درجة السؤال في الدرجة الكلية للاختبار) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١ أو ٠,٠٥) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع أسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ثالثاً: الخطوات الإجرائية لاستخدام نظرية نحو النص في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط:

تمثلت إجراءات استخدام نظرية نحو النص في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط في المراحل والإجراءات الآتية:

١- **مرحلة التخطيط:** وتستهدف تحديد مهارات الفهم القرائي المراد تنميتها لدى الدارسين، وتحديد أهداف الدرس المراد تحقيقها وكتابتها على السبورة أمامهم، وقراءة المحتوى الذي يتعلق بتحقيق هذه الأهداف، ومن الممكن الاستعانة بمراجع أخرى في نفس الموضوع، وإعداد خطة العرض، وكذا تحديد استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة التي يمكن الاستعانة بها.

٢- **مرحلة التنفيذ:** وتستهدف تنمية وعي الدارسين بمحتوى الدرس، ولتحقيق هذا الهدف يتم استخدام استراتيجيات "**التدريس المعرفي**"، و"**المناقشة**"، و"**العصف الذهني**"، لاستدعاء

معارفهم وخبراتهم السابقة حول محتوى الدرس وتتضمن هذه المرحلة مجموعة من الخطوات، هي:

أ- **التهيئة الحافزة:** وفيها يتم إعداد الدارسين نفسيًا وعقليًا لتلقي خبرات الفهم القرائي المستهدف تنميتها لديهم، ولتحقيق هذا الهدف يتم استخدام استراتيجيات "**العصف الذهني**"، و"**المناقشة والحوار**" و"**تنشيط المعرفة السابقة**"، و"**تحليل السمات الدلالية**".

ب- **عرض النص اللغوي:** وفي هذه الخطوة يتم عرض النص اللغوي سواء كان على هيئة قصة أو فقرة من مقال أو كتاب أو رسالة، ومهما اختلفت طبيعة هذا النص فإنه يكون محورًا تدور حوله التدريبات المتنوعة عن مهارات الفهم القرائي المختلفة، ويتم تناول هذه النصوص بالدراسة والفهم، والتحليل، والتفسير، والنقد، والتقويم باستخدام استراتيجيات "**تحليل السمات الدلالية**" و"**إلماعات السياق**".

ج- **استخدام الأنشطة:** وفيها يتم تدريب الدارسين على الأداءات اللغوية الصحيحة المرتبطة بكل مهارة وتنفيذ الأنشطة اللغوية والتدريبات العملية اللازمة لإتقان تعلم الأداء عقب دراسة كل موضوع من خلال مناقشة القضايا المهمة في كل درس.

٣-مرحلة التقويم: تستهدف هذه المرحلة التأكد من بلوغ كل دارس للأهداف الموضوعة لكل درس من الدروس المتضمنة في المحتوى المقترح، فهناك التقويم القبلي، والتقويم التكويني أو البنائي وصولًا إلى التقويم النهائي، وهو ما يتوافق مع فلسفة النظرية اللغوية العربية؛ حيث تُؤكد على ضرورة استمرارية التقويم.

رابعاً: بناء دليل المعلم:

تكون الدليل من: (مقدمة، أهداف، إرشادات للمعلم، أهمية الدليل، فلسفة الدليل، توصيف الدليل (المحتوى، الوسائل، الأنشطة المصاحبة، أساليب التقويم)، الإجراءات التنفيذية لكل درس، ودور المعلم والدارس فيها، توجيهات عامة).

خامساً: التطبيق الميداني:

ـ تحديد مجموعة البحث:

تمثلت مجموعة البحث الحالي في مجموعة من الدارسين عددهم (١٢) دارس ودارسة من دارسي العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط بمركز النيل لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

- **التصميم التجريبي**:

اعتمد البحث الحالي على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، حيث تم تطبيق اختبار الفهم القرائي قبليًا على مجموعة البحث، ثم التدريس لها باستخدام نظرية نحو النص، ثم تطبيق اختبار الفهم القرائي بعديًّا على نفس المجموعة.

- **التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي**:

تم تطبيق اختبار الفهم القرائي قبليًا على مجموعة البحث، حيث تم توزيع الاختبار علي الدارسين وشرح تعليمات الاختبار لهم، وبعد انتهاء التطبيق تم رصد الدرجات ومعالجتها إحصائيًا.

- **التدريس باستخدام نظرية نحو النص**:

تم تدريس ثمانية دروس لمجموعة البحث باستخدام نظرية نحو النص في الفترة من ٢٠٢٠/١١/١٥ إلى ٢٠٢١/١/١٠ أي لمدة ثمانية أسابيع.

- **التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي**:

بعد الانتهاء من التدريس باستخدام نظرية نحو النص الذي استغرق ثمانية أسابيع تم تطبيق اختبار الفهم القرائي بعديًا على مجموعة البحث، وبعد انتهاء التطبيق تم رصد الدرجات ومعالجتها إحصائيًا، ومن ثم التوصل إلى عدد من النتائج.

"نتائج البحث وتفسيرها"

للتحقق من أثر استخدام نظرية نحو النص في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي العربية الناطقين بلغات أخرى من خلال المقارنة بين أداء مجموعة البحث قبليًا وبعديًا تم صياغة فروض البحث، ويتم التحقق من صحة الفرض الرئيس الأول الذي ينص على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب مجموعة الدراسة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي**"، من خلال الجدوليين الآتيين:

جدول (٢)

نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test عند دراسة الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية من دارسي العربية الناطقين بلغات أخرى في التطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم القرائي

المتغير	الإشارات (البعدي- القبلي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (r_{prb})	مستوى التأثير
الدرجة الكلية لمهارات فهم الفقرة	السالبة	٠	٠	٠	٣,٠٨	٠,٠١	١	قوي جدًا
	الموجبة	١٢	٦,٥	٧٨				
	صفرية	٠						
الدرجة الكلية لمهارات فهم النص	السالبة	٠	٠	٠	٣,٠٩	٠,٠١	١	قوي جدًا
	الموجبة	١٢	٦,٥	٧٨				
	صفرية	٠						
الدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم القرائي	السالبة	٠	٠	٠	٣,٠٦	٠,٠١	١	قوي جدًا
	الموجبة	١٢	٦,٥	٧٨				
	صفرية	٠						

الإشارة السالبة عندما يكون: البعدي < القبلي. الإشارة الموجبة عندما يكون: البعدي > القبلي.

صفرية عندما يكون: البعدي = القبلي.

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوي ٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية من دارسي العربية الناطقين بلغات أخرى في التطبيقين القبلي والبعدي **في الدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم اللغوي** لصالح متوسط رتب درجات التطبيق البعدي. أي أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية من دارسي العربية الناطقين بلغات أخرى في التطبيق البعدي في الدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم اللغوي أعلى بدلالة إحصائية من نظيره في التطبيق القبلي.
- أن قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) يساوي (١) وتشير إلى: وجود تأثير قوي جدًا لـــ (البرنامج القائم على نظرية نحو النص) في تنمية الدرجة الكلية

لاختبار مهارات الفهم اللغوي لدى دارسي العربية الناطقين بلغات أخرى بالمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي بالمقارنة بالتطبيق القبلي.

جدول (٣)

نسبة الكسب المعدلة لـــ Blake، ونسبة الكسب المصححة لـــ عزت في الدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم اللغوي لدى دارسي العربية الناطقين بلغات أخرى بالمجموعة التجريبية

المتغـــير	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى	درجة الكسب*	نسبة الكسب المعدلة لـــ Blake	نسبة الكسب المصححة لـــ عزت
الدرجة الكلية لمهارات فهم الفقرة	١,٣٣	٤,٩٢	٦	٣,٥٨	١,٣٧	٢,٠٩
الدرجة الكلية لمهارات فهم النص	٣,٢٥	١٢,٧٥	١٥	٩,٥٠	١,٤٤	٢,١٩
الدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم اللغوي	١١,٥٨	٤١,٦٧	٥١	٣٠,٠٨	١,٣٥	٢,٠٨

* درجة الكسب = (متوسط التطبيق البعدي – متوسط التطبيق القبلي)

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- أن قيم نسبة الكسب المعدلة لـــ **بلاك** امتدت تساوي (١,٣٥) وهي قيم أكبر من القيمة (١,٢) التي اقترحها بلاك للحكم على فاعلية البرنامج. مما يشير إلى أن (البرنامج القائم على نظرية نحو النص) فعَّال في تنمية الدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم اللغوي لدى دارسي العربية الناطقين بلغات أخرى بالمجموعة التجريبية بمركز النيل.
- أن قيم نسبة الكسب المصححة لـــ **عزت** تساوي (٢,٠٨) وهي قيم أكبر من القيمة (١,٨) التي اقترحها عزت للحكم على فاعلية البرنامج. مما يشير إلى أن (البرنامج القائم على نظرية نحو النص) فعَّال في تنمية الدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم اللغوي لدى دارسي العربية الناطقين بلغات أخرى بالمجموعة التجريبية بمركز النيل.

ومن ثم يتضح أن الفرض قد تحقق، مما يتفق مع نتائج بعض الدراسات التي استهدفت تنمية مهارات الفهم القرائي، مثل دراسات كل من: ***الصغير (1999) ,Al sogair؛ علي الحديبي (٢٠١٢)، القران (2016) ,Al Qouran، عبد الرحيم إسماعيل (٢٠١٨)***، وبعض الدراسات التي أثبتت فاعلية نظرية نحو النص في تعليم اللغة العربية للعاديين بصفة عامة، وللناطقين بلغات أخرى على وجه الخصوص، مثل دراسات كل من: ***خالد أبو عمشة***

(٢٠٠٩)، سعيد مستهيل (٢٠١٦)، طاهر الجبوري، هدى رشيد (٢٠١٧)، كما يتفق أيضًا مع ماورد من إطار نظري حول الأسس التي تستند إليها نظرية نحو النص؛ حيث تعمل على ربط المتعلم الخبرات الجديدة بالخبرات القديمة الموجودة لديه مسبقًا، وضرورة استخدام السياق العام وتضافر القرائن للوصول إلى فهم معنى النص. مما يتفق مع نتائج

ويمكن تفسير النتائج السابقة كما يأتي:

- أن محتوى تنمية مهارات الفهم القرائي قد اهتم بتفعيل العلاقة بين المعرفة الجديدة، والخبرة السابقة للدارسين؛ مما أسهم في تحقيق أهداف تتنفيذ مهارات الفهم القرائي.
- أن تدريب الدارسين على إجراءات نظرية نحو النص مكنهم من تعلم مهارات الفهم القرائي بطريقة فعالة.
- أن المحتوى القائم على نظرية نحو النص راعى حاجات وميول الدارسين، حيث قُدم في صورة دروس ترتبط بالواقع، مما أدى إلى رغبتهم المستمرة في الاستزادة من التعلم.
- أن المحتوى القائم على نظرية نحو النص أدى إلى تغيير دور معلم العربية للناطقين بلغات أخرى، فأصبح ميسرًا للعملية التعليمية ومرشدًا للدارسين.

مما تقدم يتبين أثر استخدام نظرية نحو النص في تنمية مهارات الفهم القرائي دارسي العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط.

"توصيات البحث"

بناء على النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- تنمية الثروة اللغوية لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ لأنها الأساس الذي تبنى علية مهارات الفهم القرائي في مختلف المستويات.
- الاهتمام باحتياجات الطلاب، بتقديم معلومات تثري خبراتهم، من خلال دروس القراءة، وتفعيل المناقشات داخل حجرة الدراسة بين الدارسين وبعضهم؛ لما لذلك من أثر في تنمية مهارات الفهم القرائي.

"مقترحات البحث"

-فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه نحوها لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

-برنامج قائم على نظرية نحو النص لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى دارسي العربية الناطقين بلغات أخرى.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم خليل (٢٠٠٩). استقبال النظرية مثل: من نحو النص. الكويت: *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، *٢٧* (١٠٥): ١١١- ١٤٥.

أيمن محمود موسى (٢٠١٥). *في لسانيات النص*. القاهرة: عالم الكتب.

جعفر دك الباب (١٩٩٦). *نظرية نحو النص الحديثة: دراسة*. دمشق: مطبعة اتحاد الكتاب العرب.

جميل عبدالمجيد (١٩٩٨). البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية. *دراسات أدبية*، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

جوليا كريسطيفا (١٩٩٧). *علم النص*. ترجمة: فريد الزاهي، المغرب: دار توبقال للنشر.

جون كوين (٢٠٠٠). *النظرية الشعرية: بناء لغة الشعر*.ط (٤)، ترجمة: أحمد درويش، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

خالد بن هديبان الحربي (٢٠١٥). فاعلية استرتيجية التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مجلة كلية التربية بأسيوط، ٣١ (٤): ١٦٠- ١٩٥.

خالد محمود عرفان، نصر الدين خضري أحمد، عصام محمد أحمد أبوالخير (٢٠٠٥). برنامج مقترح لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المتطلبات اللغوية اللازمة للدراسة بالصف الأول الإعدادي الأزهري. *كلية التربية:* جامعة الأزهر، *١٥* (٦١)، يونيو: ٢٠٨- ٢٥٥.

خلود الصالح (٢٠١٣). المعايير النصية في التراث العربي دراسة تطبيقية في منهج القرطاجني. *مجلة مجمع اللغة العربية*، العدد الخامس والعشرون بعد المئة.

رشدي أحمد طعيمة (١٩٨٦). *المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. الجزء الثاني. جامعة أم القرى: معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية، (١٨).

روبرت دي بوجراند (١٩٩٨). *النص والخطاب والإجراء*. ترجمة: تمام حسان، القاهرة: عالم الكتب.

صلاح فضل (٢٠٠٢). *مناهج النقد المعاصر ومصطلحاته*. القاهرة: ميريت للنشر والمعلومات.

صيوان خضير خلف، خليل عبد المعطى المايع (٢٠١٦). النص ونحو النص: الحدود والمكونات، العراق: *مجلة آداب البصرة*، جامعة البصرة- كلية الآداب، العدد (٧٦): ٣١- ٥٦.

عادل منير إسماعيل أبو الروس (٢٠٠٩). *برنامج مقترح باستخدام الحاسوب في ضوء اهتمامات دارسي العربية من الناطقين بلغات أخرى وفعاليته في تنمية مهارات الفهم القرائي*. رسالة دكتوراة، كلية التربية: جامعة الأزهر.

عبد العزيز حمودة (٢٠٠١). المرايا المقعرة (نحو نظرية نقدية عربية)، الكويت: *سلسلة عالم المعرفة*، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد (٢٧٢).

عبد القادر البار (٢٠١٧). جدوى الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص. الجزائر: *مجلة الأثر*، جامعة قاصدي مرباح- ورقلة، العدد (٢٨): ١٣٥- ١٤٢.

عبد الرحيم فتحي محمد إسماعيل (٢٠١٨). برنامج قائم على إلماعات السياق اللغوي وفاعليته في توظيف التعابير الاصطلاحية وتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. القاهرة: *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (٢٠٢): ١٥- ٥١.

عرين عدي عبدالله أبوعمشة (٢٠١٦). *أثر استخدام استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (K. W. L. H) للفهم القرائي في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية بمحافظة نابلس وفي تنمية التفكير الإبداعي لديهم*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا: جامعة النجاح الوطنية.

عزة شبل محمد (٢٠١٨). *علم لغة النص النظرية والتطبيق*. القاهرة: مكتبة الآداب.

علي بن عبد المحسن بن عبدالتواب الحديبي (٢٠١٢). تأثير إستراتيجية "أتقن" المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. *مجلة العربية للناطقين بغيرها*: معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية: السودان، العدد (١٣)، ١٩١- ٢٥٩.

علي بن محمد أحمد آل مصوي الغامدي (٢٠١٤). *إستراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

علي سعد جاب الله (٢٠٠٧): *تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها التربوية*، القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.

علي سعد جاب الله (٢٠١٦). فاعلية إستراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، مصر، العدد (٧٤)، ٣٨٧- ٤٣٨.

علي سعد جاب الله، وسيد فهمي مكاوي، وماهر شعبان عبدالباري (٢٠١١). *تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

فتحي علي يونس، محمد عبدالرؤوف الشيخ (٢٠٠٣). *المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب (من النظرية إلى التطبيق)*. القاهرة: مكتبة وهبة.

ليونارد جاكسون (٢٠٠٥). *بؤس البنيوية الأدب والنظرية البنيوية*، ترجمة ثائر ديب، دمشق: دار الفرقد للطباعة والنشر والتوزيع.

ماهر شعبان عبدالباري (٢٠١١). *تعليم المفردات اللغوية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ماهر شعبان عبدالباري (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*: جامعة بنها، ٢٧ (١٠٥): ٣٢٥- ٣٨٥.

محمد الشاوش (٢٠٠٧). أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية تأسيس نحو النص. *حوليات الجامعة التونسية*، جامعة منوبة – كلية الآداب والفنون والإنسانيات، العدد (٥٢): ٢٥٥- ٢٥٩.

محمد بن إبراهيم الفوزان، ومختار عبدالخالق (٢٠١٦). مستويات معيارية مقترحة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتقويم أداء الطلاب في ضوئها بالمملكة العربية السعودية.

العربية للناطقين بغيرها، جامعة أفريقيا العالمية: معهد اللغة العربية، العدد (٢٠): ١-٥١.

محمود جلال الدين سليمان (٢٠١٧). *علم اللغة النصي وتطبيقاته في تعليم العربية*. القاهرة: عالم الكتب.

محمود كامل الناقة (٢٠١٧). *تعليم اللغة العربية لأبنائها "المداخل والطرائق والفنيات والاستراتيجيات المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

منذر عياشي (٢٠٠٤). *العلاماتية وعلم النص*. المغرب: المركز الثقافي العربي.

وحيد الدين طاهر عبد العزيز (٢٠١٣). *مكونات النظرية اللغوية بين الدراسة والتطبيق*. القاهرة: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Al Qouran, A. A. (2016). *The effect of a Reading – Writing Instructional program on Jordanian University students Reading comprehension and Writing performance*. (unpublished doctoral dissertation), Faculty of Education, Yarmouk University.

Al sogair,M,A, (1999). *The effect of selected factors on l2 Reading comprehension.* (Unpublished master thesis), college of Education, Minnesota State University.

Robert de Beaugrande, Wolfgang Dressler (1981*). Introduction to text Linguistics*. London**,** Longman**.**