مهارات تعرف معاني الكلمات اللازمة لطلبة الصفوف العاشر، والحادي عشر والثاني عشر، ومدى توافرها في كتب اللغة العربية بسلطنة عمان

عبد الله بن مسلم الهاشمي

أستاذ مساعد- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان

abuanas@squ.edu.om

الملخص: هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات تعرف معاني الكلمات اللازمة لطلبة الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر، ثم الكشف عن مدى توافر هذه المهارات في أسئلة نصوص القراءة والأدب المتضمنة في كتب اللغة العربية المقررة على الصفوف الثلاثة. وقد توصلت الدراسة إلى قائمة ضمت عشرين مهارة لتعرف معاني الكلمات مقسمة على ثلاثة مجالات، هي: (1) مهارات تتعلق بالمعنى المعجمي والسياقي، و(2) مهارات تتعلق بالعلاقات بين الكلمات، و(3) مهارات تتعلق ببنية الكلمة. ثم حلل الباحث (1369) سؤالًا وردت في دروس نصوص القراءة والأدب في كتب الصفوف الثلاثة في ضوء قائمة المهارات. وبينت النتائج أن مجالات المهارات توافرت بنسب ضئيلة، وكان أكثرها ورودًا مهارات تعرف المعنى المعجمي والسياقي، أما المهارات فكان أكثرها تكرارًا مهارة استخدام المعجم في الكشف عن معنى الكلمة، في حين أهملت الكثير من المهارات. كما كشفت النتائج عن تفاوت نسب ورود المهارات في الأسئلة، واختلاف نسب ورودها من صف إلى آخر.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية- تعليم معاني الكلمات- مهارات معاني الكلمات- الثروة اللفظية- المدرسة الثانوية.

المقدمة

تشكل الكلمة العنصر الأساسي في تكوين النص سواء أكان منطوقًا أم مكتوبًا، وهي الوحدة الصغرى للفكرة؛ فالناس يعبرون بالكلمات على نسق ما لتأدية معنى من المعاني. وتشكل الكلمات والتعبيرات التي يعرفها الفرد، ويدرك معناها ثروته اللفظية التي تساعده على استخدام اللغة إنتاجًا واستقبالًا، وتمكنه من النجاح في عملية الاتصال اللغوي، فثمة علاقة طردية بين حجم الثروة اللفظية للفرد ونجاحه في الاتصال اللغوي؛ فكلما زاد حجم الثروة اللفظية لدى الفرد، زادت فرصته في فهم الرسائل التي يتلقاها قراءة واستماعًا، وزادت كفاءته في نقل أفكاره إلى الآخرين تحدثًا وكتابة.

وإذا كان النص اللغوي ببساطة مجموعة من الكلمات والتعبيرات المرصوفة وفق نسيج معين لتأدية معنى، فالقدرة على فهم معاني الكلمات والتعبيرات التي يتألف منها النص مفتاح أساس لفهم النص واستيعاب أفكاره ثم معالجتها تحليلًا وتركيبًا ونقدًا وتذوقًا وتكثيفًا

وتوسيعًا. وهذه العمليات التي يمارسها المتعلم –كلها أو بعضها– على النص اللغوي في أثناء دراسته –باعتبار اللغة وسيط تداول المعرفة– هي أساس النجاح في الدراسة خصيصى وفي الحياة بشكل عام. ولذلك يرى بيكولسكي وتيمبلتون (Pikulski & Templeton, 2004: 1) أن أعظم ما يمكن أن تقدمه المدرسة لطلابها لينجحوا –ليس في حياتهم الدراسية فحسب بل في حياتهم العامة– هو ثروة واسعة من الكلمات والتعبيرات الغنية والمهارات اللازمة لاستخدام هذه الثروة.

وترى هارمون وزميلتاها (Harmon, Buckelew-Martin & Wood, 2010: 100) أن الثروة اللفظية والقدرة على الاستيعاب يتبادلان علاقة مركبة، فالمعرفة الواسعة بالكلمات تعزز القدرة على الاستيعاب، وفي الوقت ذاته تُبنى الثروة اللفظية من خلال قراءة النصوص وفهمها. وقد أثبتت الكثير من الدراسات –كما تذكر لهر وزميلتاها (Lehr, Osborn & Hiebert, 2004: 3)– أن حجم الثروة اللفظية للطالب يؤثر بقوة في قدرته على الاستيعاب القرائي ونجاحه الدراسي، ويفسرن هذه العلاقة المنطقية بحاجة الطالب إلى شيئين في أثناء القراءة، أولهما معرفة واسعة بالكلمات ليفهم ما يقرأ، والآخر القدرة على استخدام استراتيجيات متنوعة لتحديد معاني الكلمات الجديدة التي يواجهها في أثناء القراءة.

إن القارئ عرضة دومًا لمصادفة كلمات وتعبيرات جديدة لا يعرف معناها، لذا فهو محتاج إلى إتقان مهارات متنوعة للتعامل مع الكلمات الجديدة، حتى يتمكن من الاستقلال في فهم النص، ثم معالجته وفق غرضه من القراءة، دون أن تشكل الكلمات الجديدة عائقًا لتقدمه في القراءة، واستيعابه الكافي لمضمون النص. ولا ريب في أن إكساب الطالب مهارات تعرف معاني هذه الكلمات هو إحدى المهام الرئيسة لمنهاج اللغة العربية.

وتتناول الدراسة الحالية مهارات تعرف معاني الكلمات من حيث تحديدها بالاعتماد على معطيات علم الدلالة، ثم الكشف عن مدى توافرها في كتب اللغة العربية المقررة على طلبة صفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر في سلطنة عمان، مساهمة بذلك في ردم الفجوة البحثية في هذا المجال، وتقديم المنطلقات الموضوعية التي يمكن الاعتماد عليها في تنظيم الأنشطة اللغوية، بحيث تساعد في تنمية هذا النوع من المهارات اللغوية.

الإطار النظري للدراسة

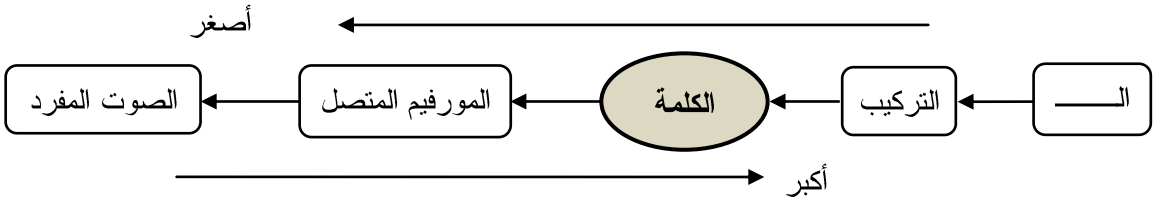
تقوم الدراسة الحالية على محورين، أولهما المعنى من حيث مكوناته وأنواعه ونظريات دراسته وتعدده، للوصول إلى مهارات تعرف معاني الكلمات. والآخر تدريب الطلبة على هذه المهارات من خلال دروس القراءة والأدب لتنمية قدرتهم على الفهم القرائي، وزيادة ثروتهم اللفظية. وفيما يأتي حديث تفصيلي في هذين المحورين.

2-1 المعنى: مكوناته وأنواعه ونظريات دراسته وتعدده

تناول علماء الدلالة الوحدات الدلالية وموقع الكلمة بينها، وحددوا أنواع المعنى، ووضعوا نظريات لدراسة المعنى وفهم العلاقات بين مكوناته، وتحدثوا في تعدد المعنى. وتشكل دراسة المعنى منطلق تحديد مهارات تعرف معاني الكلمات من وجهة نظر تربوية، ولذلك تتناول الدراسة الحالية هذه القضايا لتوفير فهم عميق للمعنى وخصائصه، وصولًا إلى تحديد مهارات تعرف معاني الكلمات.

2-1-1 موقع الكلمة بين الوحدات الدلالية

تعرف الوحدة الدلالية بأنها "الوحدة الصغرى للمعنى"، أو "أي امتداد من الكلام يعكس تباينًا دلاليًا" (عمر، 2006: 31)، وتُعد الكلمة المفردة أهم الوحدات الدلالية، لأنها تشكل المستوى الأساسي للوحدات الدلالية، حتى عدها بعض علماء الدلالة الوحدة الدلالية الصغرى، وبذلك تشكل الكلمة محور الوحدات الدلالية الأخرى، بدءًا بالجملة التي تتكون من مجموعة كلمات، وانتهاء بالصوت المفرد الذي يحمل دلالة معينة. ويمكن التمثيل لهذه العلاقة بالشكل الآتي: (عمر، 2006: 32، بتصرف).



الشكل (1) مستويات الوحدات الدلالية

بالنظر في الشكل السابق يمكن تقسيم الوحدات الدلالية باعتبار علاقتها بالكلمة إلى قسمين، أولهما الوحدات الدلالية الأكثر شمولية، وتتكون من وحدات على مستوى الكلمة، وهي العبارات التي لا يفهم معناها الكلي إلا بفهم معاني مفرداتها، وضم هذه المعاني إلى بعضها. ويدخل تحتها التراكيب والتعبيرات من مثل: "ضرب أخماسًا بأسداس"، و"البيت الأبيض"، و"عش الزوجية"، وهي تراكيب وعبارات لها دلالات خاصة فوق المعاني الحرفية لكلماتها، ولا تؤدي معانيها إلا باجتماعها. كما يدخل تحتها أيضا الجملة التي ينظر إليها بعض اللغويين على أنها من أهم وحدات المعنى، بل يعدها بعضهم أهم من الكلمة نفسها؛ إذ لا يوجد للكلمة معنى منفصل، بل معناها في الجملة التي ترد فيها.

أما القسم الثاني فيضم الوحدات الدلالية الأصغر من الكلمة، وتتمثل في المورفيم المتصل (الوحدة الصرفية المتصلة)، وتشمل السوابق التي تأتي أول الكلمة وتحمل دلالة معينة، مثل أحرف المضارعة، والسين الدالة على الاستقبال في نحو: سيفوز، واللواحق التي تأتي في نهاية الكلمة مثل الضمائر المتصلة، في نحو: كتابك، ولي، وانتصروا. ومن

هذا القسم أيضًا الصوت المفرد، كالحركة في ضمير الرفع المتصل (التاء) في نحو: كتبت، فإن كانت التاء مضمومة دلت على المتكلم، وإن كانت مفتوحة دلت على المخاطب، وإن كانت مكسورة دلت على المخاطبة. (عمر، 2006: 33-35).

2-1-2 أنواع المعنى

يكتسب الإنسان خلال طفولته معاني كثير من الكلمات والتعبيرات اللغوية، بيد أن هذه المعاني تتسم بالسذاجة والبساطة، ثم تأخذ في التمايز والتعقد والتبدل تبعًا للظروف والأحوال التي يمر بها، بحيث تنطبع بطابع الذاتية، وتقترن بتجاربه وميوله ورغباته وانفعالاته الخاصة، فتحمل علاوة على معناها الذي يتعارف عليه مستخدمو اللغة كثيرًا من المشاعر والتداعيات، وتتفاوت الكلمات في تأثرها بعواطف الفرد وفقًا لاهتماماته وميوله. (علي، 2007: 177).

ويقسّم أنيس (1984: 106، 107) دلالات الكلمات إلى قسمين: أولهما الدلالة المركزية، وهي القدر المشترك من المعنى الذي يصل بالناس إلى نوع من الفهم التقريبي الذي يكتفي به الناس في حياتهم العامة، وهو الذي يسجله اللغوي في معجمه. وتكون الدلالة المركزية واضحة في أذهان بعض الناس، كما قد تكون مبهمة في أذهان بعضهم. وثانيهما الدلالة الهامشية، وهي ما تحمله الكلمات من ظلال وإيحاءات تختلف باختلاف الأفراد وتجاربهم وأمزجتهم وبيئاتهم وأسرهم.

ويفرق علي (2007: 178) بين الدلالة المركزية والهامشية بأن الأولى يشترك في فهمها عامة الناس المنتمين إلى بيئة لغوية واحدة، أما الأخرى فينفرد بها بعض أبناء البيئة عن غيرهم، كما أن الأولى تُدرَك إدراكًا عقليًا محضًا، في حين تكون الأخرى استجابات نفسية محضة، وقد تكون استلزامات عقلية ومنطقية، وبذلك تتصل الأولى بوظيفة الإبلاغ وتتصل الأخرى بوظيفة التأثير.

وبناء عليه يكون اللجوء إلى المعجم لمعرفة ما للكلمة من معان غير كاف بالنسبة إلى كثير من الكلمات؛ ولا بد عندئذ من الانتباه إلى ما للكلمة من معان هامشية تتغير باختلاف بيئة مستخدمها وزمانه وميوله وخبراته وتجاربه الشخصية. ويفصل عمر (2006: 36-41) أنواع المعنى، ويرى أنه يمكن ردها إلى الأنواع الخمسة الآتية:

أ - المعنى الأساسي: وهو المعنى الذي يشترك فيه المتكلمون باللغة، ويشكل معنى الكلمة الذي يتبادر إلى الذهن حين تَرد في أقل سياق، أي حين تَرد مفردة. وهو العامل الرئيس للاتصال اللغوي، والممثل الحقيقي للوظيفة الأساسية للغة وهي التفاهم ونقل الأفكار؛ فكلمة رجل تختلف عن امرأة، وحمامة تختلف عن سمكة.

ب –المعنى الإضافي أو العَرَضي: وهو المعنى الذي يشير إليه اللفظ إلى جانب معناه الأساسي. ولا يتصف هذا المعنى بالثبوت والشمول، بل يتغير بتغير المجتمع أو الزمن أو الخبرة، مثال ذلك كلمة "أسد" التي تدل أساسًا على ذكَر حيوان مفترس، لكنها تشير مع ذلك إلى الشجاعة، والقوة، والبطش.

ج – المعنى الأسلوبي: ويتعلق بالمعنى الذي تكتسبه الكلمة متأثرة بالظروف الاجتماعية والجغرافية لمستخدمها، ويكشف هذا النوع من المعنى عن تخصص المتكلم وعلاقته بالسامع ونوع اللغة المستخدمة (لغة الشعر، لغة النثر، لغة القانون، لغة العلم، لغة الصحافة، لغة الإعلان ...)، ويتأثر بقالب الحديث وواسطته (حديث، خطبة، كتابة ....). ومن أمثلة ذلك الكلمات التي تطلق على الزوجة في اللغة العربية: امرأة، عقيلة، زوجة، أهل.....

د – المعنى النفسي: ويشير إلى ما يتضمنه اللفظ من دلالات عند الفرد، فهو معنى فردي ذاتي، خاص بمتحدث واحد فقط، ولا يتصف بالعمومية، ولا التداول بين الأفراد جميعا. ويظهر في أحاديث الفرد العادية، وفي النتاج الأدبي والشعري حيث تنعكس المعاني الذاتية النفسية بصورة واضحة قوية تجاه الألفاظ والمفاهيم المتباينة.

ه – المعنى الإيحائي: وهو المعنى الذي تعطيه بعض الكلمات ذات القدرة الخاصة على الإيحاء نظرًا لشفافيتها، وارتباط أصواتها وصيغها بمعانيها، مثل صليل، وحفيف. ويدخل في هذا النوع ما يرتبط ببعض الكلمات من معنى على الرغم من تعدد معناها الأساسي، ويتضح ذلك بصورة أكبر في الكلمات ذات المعاني غير المحببة، مثل الكلمات المرتبطة بموضع قضاء الحاجة، ولذلك يتلطف الناس فيستخدمون "دورة المياه" للدلالة على "الكنيف" مثلاً.

2-1-3 نظريات دراسة المعنى

ركزت المناهج اللغوية في دراسة المعنى على المعنى المعجمي أو دراسة الكلمة المفردة باعتبارها الوحدة الأساسية لكل من النحو والدلالة، وظهرت في هذا المجال مناهج ونظريات متنوعة (عمر، 2006: 53). اشتهر منها النظرية الإشارية، والنظرية التصورية، والنظرية السلوكية، ونظرية السياق، ونظرية الحقول الدلالية، والنظرية التحليلية. (عبد الجليل، 2001: 82؛ عمر، 2006، 53؛ علي، 2007: 90).

وفيما يأتي عرض موجز لنظريتي السياق والحقول الدلالية لأهميتهما، ولتأثيرهما في تعليم اللغات وتعلمها، ولاستفادة الباحث منهما في بناء قائمة مهارات تعرف معاني الكلمات.

2-1-3-1 نظرية السياق

تعد هذه النظرية من النظريات الأكثر موضوعية ومقاربة للدلالة، "لأنها تقدم نموذجًا فعليًا لتحديد دلالة الصيغ اللغوية" (عبد الجليل، 2001: 88). وتقوم على أن معنى الكلمة لا ينكشف إلا من خلال وضعها في سياقات مختلفة، إذ إن "معظم الوحدات الدلالية تقع في مجاورة وحدات أخرى، وإن معاني هذه الوحدات لا يمكن فصلها أو تحديدها إلا بملاحظة الوحدات الأخرى التي تقع مجاورة لها". ويركز منهج السياق على "السياقات اللغوية التي تَرد فيها الكلمة، وأهمية البحث عن ارتباطات الكلمة بالكلمات الأخرى" (عمر، 2006: 68، 69)؛ لأن السياق يحمل حقائق إضافية تشارك الدلالة المعجمية للكلمة في تحديد الدلالة العامة التي قصدها المتحدث أو الكاتب (عبد الجليل، 2001: 89).

وتتطلب دراسة معاني الكلمات –وفقًا لهذه النظرية– تحليلًا للسياقات والمواقف التي ترد فيها، حتى ما كان منها غير لغوي، وبذلك يتعدد معنى الكلمة تبعًا لتعدد السياقات التي ترد فيها. ويشمل السياق كل ما يقوله المشاركون في عملية الكلام، وما يسلكونه، كما يشمل الخلفية الثقافية بما تتضمنه من خبرات المشاركين وقدراتهم (علي، 2007: 120). ولذلك ميز علماء الدلالة بين أربعة أقسام للسياق، هي: (عبد الجليل، 2001: 89، 90؛ عمر، 2006: 69– 71)

أ – السياق اللغوي: ويتعلق بتغير دلالة الكلمة باختلاف الكلمات التي تأتي معها. يقال: يد الفأس، مقبضها، ويد الطائر جناحه، وفلان طويل اليد أي جواد، وسقط في يده أي ندم، ويد الرجل جماعة قومه وأنصاره...الخ. كما يتصل بتغير معنى الكلمة وفق ترتيبها في الجملة، فالحمد لله، تختلف عن لله الحمد.

ب –السياق العاطفي: ويحدد دلالة الصيغة والتركيب من خلال درجة القوة والضعف في الانفعال، فقد تشترك وحدتان لغويتان في أصل المعنى، إلا أن دلالتهما تختلف باختلاف درجة العاطفة والانفعال التي تصاحب الفعل. ومن ذلك التعبير بـ: يبغض، ويكره، وبـ: قتل، وذبح، واغتال، وأعدم.

ج – سياق الموقف أو المقام: ويعني الموقف الخارجي الذي تقع فيه الكلمة، فتتغير دلالتها تبعًا لتغير الموقف أو المقام. ويوضح حسان (1994: 345) هذا النوع من السياق بعبارة: (يا سلام) التي قد يشير معناها الظاهري إلى مناداة الله –سبحانه وتعالى–، لكنها صالحة لأن تدخل في مقامات كثيرة جدا، منها: التأثر، والتشكيك، والسخط، والطرب، والتوبيخ، والإعجاب، والتلذذ.

د – السياق الثقافي: ويختص بتحديد المحيط الثقافي والاجتماعي الذي تُستخدم فيه الكلمة. ويُعد وجود مرجعية ثقافية لمعاني الكلمات عند أهل اللغة الواحدة أمرًا

ضروريًا للتواصل والإبلاغ، وتخضع هذه المرجعية للطابع الذي يسم كل نظام لغوي بسمة ثقافية معينة، وهو ما يشكل أحد العوائق الموضوعية في تعلم اللغات. ومن أمثلة ذلك الكلمات التي تحمل دلالات متشابهة ولكن استخدامها يشير إلى نوع المحيط الاجتماعي أو الثقافي الذي تستخدم فيه، فكلمتا (عقيلة وزوجة) في العربية المعاصرة علامة على الطبقة الاجتماعية. وكلمة (جذر) يختلف معناها لدى المزارع، عنه لدى اللغوي، عنه لدى عالم الرياضيات. وكلمة زراعة يختلف معناها باختلاف المجال الذي تستخدم فيه: زراعة النبات، زراعة الأعضاء، زراعة البكتيريا، زراعة الألغام.

ومن المفاهيم المهمة التي ارتبطت بالنظرية السياقية مفهوم "المصاحبة" أو "الرصف" (collocation)، ويقصد به ارتباط كلمة ما في لغة ما بكلمات معينة، أو الربط في الاستعمال بين وحدتين معجميتين منفصلتين. ومن أمثلة ذلك: استعمال كلمة (منصهر) مع الكلمات (حديد، ونحاس، وذهب، وفضة)، ولكن ليس مع (خشب) (عمر، 2006: 74). وتعد الكلمات المتراصفة مع كلمة ما جزءًا من معناها، بحيث يستدعي حضور الكلمة حضور سلسلة من الكلمات التي تتراصف معها سياقيًا، وتتوافق معها في الوقوع.

2-1-3-2 نظرية الحقول الدلالية

تهتم نظرية الحقول الدلالية بإدماج الوحدات المعجمية المشتركة في بعض المكونات الدلالية في حقل دلالي واحد (علي، 2007: 125). ويُقصد بالحقل الدلالي أو المعجمي "مجموعة من الكلمات ترتبط دلالاتها، وتوضع عادة تحت لفظ عام يجمعها". مثال ذلك كلمات الألوان، فهي تقع تحت اللفظ العام (لون)، وتضم ألفاظًا مثل: أحمر، أزرق، أصفر، أخضر، أبيض ...الخ. وتقوم هذه النظرية على أن فهم معنى الكلمة يعتمد على فهم مجموعة من الكلمات المتصلة بها دلاليًا، ويعرّف المعنى وفقًا لذلك بأنه محصلة علاقة الكلمة بالكلمات الأخرى داخل الحقل الدلالي، والهدف من تحليل الحقول الدلالية جمع كل الكلمات التي تخص حقلًا معينًا، والكشف عن صلاتها الواحد منها بالآخر، وصلاتها بالمصطلح العام. (عمر، 2006: 79، 80).

ويسعى أصحاب هذه النظرية إلى بيان أنواع العلاقات بين الكلمات في الحقل المعجمي، مع الأخذ في الحسبان أن من الطبيعي احتواء بعض الحقول على كثير من العلاقات، في حين أن حقولًا أخرى تحوي علاقات أقل. ولا تخرج العلاقات في أي حقل معجمي عما يأتي: (عبد الجليل، 2001: 93، 94؛ عمر، 2006: 98- 106).

أ - الترادف: وتكون الكلمتان مترادفتين حين تتضمن إحداهما معنى الأخرى والعكس، كما في كلمتي والدة وأم. وسيأتي الحديث عن الترادف بشيء من التفصيل لاحقًا.

ب –الاشتمال: ويختلف عن الترادف في أنه تضمن من طرف واحد، فالكلمة الأعم أو الرئيسة في التصنيف تشمل مجموعة كلمات، مثل كلمة (حيوان) التي تشمل كلمات مثل: فرس، وأسد، وتمساح ....الخ.

ج – علاقة الجزء بالكل: وتختلف عن علاقة الاشتمال في أن الكلمة الفرعية أو الجزئية ليست نوعًا من الكلمة الأعم، بل هي جزء منها، وذلك مثل علاقة اليد بالجسم والعجلة بالسيارة. فالعجلة ليست نوعًا من السيارة، بل هي جزء منها، بخلاف الفرس الذي هو نوع من الحيوان.

د – التضاد: وهو نوع من التقابل المعنوي. ومنه التضاد الحاد أو غير المتدرج، مثل (ميت –حي). ونفي أحد عضوي التقابل يعني وجود الآخر، فإذا قيل عن إنسان إنه حي فلا يمكن القول عنه إنه ميت، كما لا يمكن أن يوصف بدرجات من مثل: (جدًا) أو (قليلًا) أو إلى (حد ما). ومنه كذلك التضاد المتدرج الذي يمكن أن يقع بين نهايتين لمعيار متدرج أو بين أزواج من المتضادات الداخلية، وهو تضاد نسبي. فالقول إن الحساء ليس بساخن لا يعني أنه بارد، وقد يكون ساخنًا بالنسبة لدرجة حرارة الحساء، أو للسوائل، أو للسوائل المقدمة مع الوجبة. ويمكن وضع التضاد المتدرج على مقياس متدرج، في نحو: غال– حار– دافئ– معتدل– مائل للبرودة– بارد– قارس– متجمد.

ه – التنافر: وهو مرتبط بفكرة النفي مثل التضاد، ويتحقق داخل الحقل الدلالي إذا كانت الكلمتان لا تتضمن إحداهما الأخرى، مثل العلاقة بين: خروف وفرس وقط وكلب. ويدخل تحته ما يسمى بعلاقة الرتبة، مثل العلاقة بين: ملازم– رائد– مقدم– عقيد– عميد ...الخ. فهذه الألفاظ متنافرة، والقول بأحدها يعني نفي الآخر.

وقد قادت نظرية الحقول الدلالية إلى ظهور ما يُعرف بمعاجم الحقول الدلالية، التي توضع فيها المفردات في كل حقل على أساس تفريعي تسلسلي. وتشبه هذه المعاجم إلى حد كبير معاجم الموضوعات التي ألف فيها علماء العربية في وقت مبكر جدًا لا يتجاوز القرن الثالث الهجري (التاسع الميلادي) أي قبل تفكير الأوروبيين فيها بعدة قرون. ومن أشهر معاجم الموضوعات في العربية: "كتاب الصفات" للنضر بن شميل، و"كتاب الألفاظ" لابن السكيت، و"المنجد في اللغة" لكراع، و"الألفاظ الكتابية" للهمذاني، و"المخصص" لابن سيدة. (عمر، 2006: 108، 109)

ومن فوائد هذه النظرية الربط بين الوحدات المعجمية المتنوعة، ووضعها في حقول دلالية، وبيان علاقتها بموضوع الحقل من جهة، وأفراد الحقل من جهة أخرى، وذلك يُسهل

إدراك هذه العلاقات، ويُعين المتحدث أو الكاتب في اختيار الكلمات التي تعبر عن غرضه بدقة (عمر، 2006: 111، 112؛ علي، 2007: 125).

2-1-4 تعدد المعنى

تنقسم ألفاظ اللغة من حيث دلالتها إلى ثلاثة أقسام، أولها: المتباين، وهو أن يدل اللفظ الواحد على معنى واحد، وهذا أكثر اللغة. وثانيها: المشترك اللفظي، وهو أن يدل اللفظ الواحد على أكثر من معنى. وثالثها: المترادف، وهو أن يدل أكثر من لفظ على معنى واحد (عمر، 2006: 145). وفيما يأتي تعريف بالمشترك اللفظي والترادف.

2-1-4-1 المشترك اللفظي

يطلق لغويو العربية على اللفظ الذي له أكثر من معنى اسم المشترك اللفظي سواء أتعلقت معاني ذلك اللفظ ببعضها أم لا (علي، 2007: 382). ويُعرّف بأنه "اللفظ الواحد الدال على معنيين مختلفين فأكثر دلالة على السواء" (عمر، 2006: 158، نقلًا عن السيوطي)، أو "دلالة اللفظ الواحد على معنيين مستقلين فأكثر دلالة متساوية على سبيل الحقيقة لا المجاز" (نهر، 2007: 508). ومثاله كلمة (عين)، التي تدل على معان كثيرة منها: العين الباصرة، والجاسوس، والدينار المضروب، والشمس، وفم القربة، واعوجاج في الميزان، ومطر يجيء ولا يقلع أيامًا، وسحابة تأتي من ناحية القبلة (علي، 2007: 382).

والمشترك اللفظي ظاهرة واقعة في اللغة العربية، بل في أبلغ نص لغوي عربي معجز، وهو القرآن الكريم، وقد فرضته قوانين التطور الدلالي، ولهذا اهتم بدراسته العلماء العرب منذ القديم، وبينوا أسباب وجوده، ووضعوا فيه المصنفات (نهر، 2007: 517). وتدل هذه الظاهرة على قدرة اللغة على التعبير عن الأفكار المتعددة من خلال تطويع الكلمات وتأهيلها للقيام بوظائف متنوعة، وبذلك تكتسب الكلمات نوعًا من المرونة والطواعية؛ فتظل قابلة للاستعمالات الجديدة من غير أن تفقد معانيها القديمة. يُضاف إلى ذلك أن مستخدم اللغة عمومًا والأديب خصوصًا يمكنه أن يستفيد من هذه الظاهرة في التلاعب بالألفاظ والجناس والتورية؛ فيحدث نوعًا من الغموض الذي يقع بسبب التصوير، ووضع الكلمات في سياقات غير متوقعة فتثير انتباه المتلقي، والتعبير عن معنيين أو أكثر يمكن تبادلهما بشيء واحد، وتقديم معنيين لا يبدو بينهما اتصال في وقت واحد، وإثارة نوع من التناقض في ذهن المتلقي، فيضطر إلى التحليل، والبحث عن تفسير يرفع هذا التناقض (عمر، 2006: 180). ويدخل في المشترك اللفظي ما يعرف بظاهرة الأضداد، وتعني اللفظ المستعمل في معنيين متضادين، كاستعمال الجون للأبيض والأسود، والصارخ للمستغيث والمغيث، وأسرّ لأخفى وأعلن، والظن للشك واليقين. وهو من الظواهر التي درسها علماء العربية المتقدمون، وبحثوا عللها، وألفوا فيها، ووقفوا منها مواقف مختلفة بين موسع ومضيق. ومع صعوبة إنكارها ينبغي لدارس اللغة أن يحذر من نسبة اللفظ إلى هذه الظاهرة

قبل التأكد من السبب في ذلك، فقد يكون راجعًا إلى اختلاف اللهجات، أو الاقتراض من لغة أخرى، أو إلى أسباب اجتماعية كالتهكم والسخرية والتفاؤل والتشاؤم والتأدب في الحديث، أو التطور الصوتي والدلالي، أو المجاز العقلي واللغوي. (عمر، 2006: 204- 213؛ نهر، 2007: 257- 267)

2-1-4-2 الترادف

الألفاظ المترادفة ألفاظ اختلف لفظها واتفق معناها. وقد أثارت هذه الظاهرة الكثير من الجدل بين اللغويين قديمًا وحديثًا، فمنهم من أنكر وقوعها في اللغة جملة، وحاول البحث عن فروق في المعنى بين الكلمات التي تتوافق معانيها، ومنهم من أثبت وجودها باعتبارها حقيقة ملموسة في اللغة ظاهرة في استخدام أهلها، بل هي من أدلة مرونة اللغة وثرائها، ثم انقسم المثبتون بين موسع للظاهرة ومضيق لها.

ومن وجهة نظر تعليمية يرى ظافر والحمادي (1984: 37) أن يرفض معلم اللغة العربية فكرة الترادف، وأن يحمّل مع تلاميذه عبء البحث عن الفروق بين الكلمات، ليتحقق الدقة والوضوح في المعجم اللغوي للمتعلم، وأن يعمل معهم على الرجوع إلى كتب اللغة التي تفرق بين دلالات الألفاظ للقراءة فيها. ويعللان ذلك بأنه ليس من المعقول أن يضع العربي لشيء واحد أسماء متطابقة تمام التطابق أو صفات تغني كل منها عن الأخرى – وهذه هي الحجة التي تمسك بها منكرو وقوع الترادف– كما يريان أنه من الأجدى للمتعلم معرفة معنى واحد للكلمة الواحدة "بدلا من الكثرة المختلطة التي لا غناء فيها".

ويتضح من النظر في آراء علماء اللغة في هذه القضية أن الترادف الذي يقل وجوده هو التطابق التام بين لفظين بحيث يمكن أن يحل أحدهما محل الآخر في جميع السياقات دون أن يوجد بينهما فرق في معانيهما المركزية والهامشية، خلال فترة زمنية محددة وفي بيئة لغوية واحدة. أما الترادف الموجود –بدون شك– فهو اشتراك اللفظين في بعض المعاني دون جميعها، أو بالنظر إلى إمكانية التبادل بين اللفظين في بعض السياقات، أو بالنظر إلى اختلاف الفترة الزمنية أو الجماعة اللغوية. ويتحقق الترادف أيضًا في الكلمات التي تبدو معانيها متقاربة جدًا، ويعجز الفرد عن تحديد الفرق بينها. (عمر، 2006: 227- 231؛ علي، 2007: 403- 409) ولعل خير شاهد على وجود الترادف وكثرة استعماله في اللغة صنيع المعاجم اللغوية التي كثيرًا ما توضح معنى اللفظ بذكر مرادفه أو مرادفاته.

2-1-5 خصائص المعنى

تتضمن معرفة الكلمة إدراك شكلها، والقدرة على نطقها، ومعرفة معناها. بيد أن معرفة معنى الكلمة لا تكفل القدرة على استخدامها في التحدث والكتابة، ولا تضمن معرفة معناها في كل السياقات التي ترد فيها. ومن المعلوم أن حجم الكلمات والتعبيرات التي يعرفها

الإنسان أكبر من تلك التي يستطيع استخدامها في التعبير تحدثًا وكتابة. ولعل هذا ناجم عما يسميه براون (1994: 46) الفرق بين فهم اللغة وإنتاجها؛ إذ يفهم الكبار من المفردات أكثر مما يستعملونه في كلامهم، ، ويعرفون من قواعد البناء اللغوي وأنظمته أكثر مما ينتجونه فعلًا. وهذا أيضا ما تؤكده لهر وزميلتاها (Lehr, Osborn & Hiebert, 2004: 5) إذ تذكران أن حجم المفردات الاستقبالية (receptive) أكبر من حجم المفردات الإنتاجية (productive)، وتشمل الأولى مفردات كثيرة يعرف الفرد بعض معانيها، أو ينسب إليها معاني معينة دون معرفة معانيها الدقيقة، ولكن يصعب عليه استخدامها في الكتابة والتحدث. وبناء على ذلك وفي ضوء العرض السابق، يمكن استنتاج الخصائص الآتية للمعنى:

أ – تعد الكلمة المفردة محور الوحدات الدلالية.

ب –تقدم المعاجم المعاني الأساسية (المركزية) للكلمات فقط.

ج –كثيرًا ما لا يكفي الرجوع إلى المعجم لمعرفة معنى الكلمة.

د – قد لا يكفي فهم معاني الكلمات منفردة لفهم معاني بعض التعبيرات والتراكيب.

ه – تكتسب الكلمة معاني جديدة باختلاف ظروف الزمان والمكان وخبرات الشخص وتجاربه.

و – يؤدي السياق بأنواعه دورًا أساسيًا في تحديد معنى الكلمة في النص.

ز –تتنوع السياقات بين السياق اللغوي والسياق العاطفي وسياق الموقف والسياق الثقافي.

ح –ترتبط الكلمة في اللغة بكلمات معينة، وتشكل معها علاقة تصاحب وفق السياق الذي ترد فيه، وترفض في الوقت ذاته كلمات أخرى بحيث لا ترد معها في سياق سليم.

ط –تترابط الكلمات في حقول دلالية على مستوى البنية والمعنى.

ي –قد تدل الكلمة على أكثر من معنى، ويتحدد معناها بالسياق الذي ترد فيه.

ك –قد تدل الكلمة في اللغة العربية على المعنى وضده.

ل – تشترك الكلمات فيما بينها في بعض المعاني، وقليلًا ما تتطابق في معانيها.

وتشكل هذه الخصائص مبادئ يحتاج مستخدم اللغة إلى الانتباه إليها، وينبغي تنمية وعي المتعلم بها، ليتمكن من الفهم الدقيق لما يصله من مواد اللغة استماعًا وقراءة، وليراعيها في إنتاجه اللغوي تحدثًا وكتابة. وليتحقق هذا الهدف لا بد من بلورة هذه الخصائص في شكل مهارات، قابلة للملاظة والقياس، ويمكن تدريب الطلبة عليها وفق خطة واضحة، وباستخدام أنشطة متنوعة، وهذا أحد الأهداف التي تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقها.

2-2 الثروة اللفظية ومهارات معاني الكلمات

يفصل هذا المحور الحديث في الثروة اللفظية وطرق تنميتها، وعلاقاتها بالتدريب على مهارات معاني الكلمات من خلال دروس القراءة والأدب.

2-2-1 تنمية الثروة اللفظية للمتعلم

تنمو الثروة اللفظية لدى المتعلم من خلال عملية الاتصال اللغوي سواء أكانت شفاهية أم كتابية، بما في ذلك المواد المسموعة التي يتعرض لها، والنصوص التي يقرأها داخل المدرسة وخارجها. وتشكل نصوص المحتوى الدراسي في المواد المختلفة بما تزخر به من مفاهيم ومصطلحات، وما تستتبعه من شرح وتفسير، وما تتضمنه من حقائق ومبادئ وقوانين ونظريات، روافد مهمة تزود المتعلم بمفردات وتراكيب جديدة، وتساهم في بناء ثروته اللفظية.

ويؤثر حجم الثروة اللفظية للمتعلم في قدرته على القراءة، وفي مشاركته في الأنشطة الصفية المختلفة، لذلك تعد تنمية الثروة اللفظية أمرًا ضروريًا لجميع المتعلمين، ليس في دروس اللغة فحسب، بل في جميع المواد الدراسية؛ ففي دروس اللغة تفيد الثروة اللفظية الواسعة في الفهم القرائي والتعبير، وفي المواد الدراسية الأخرى تؤدي دورًا أساسيًا في استيعاب المفاهيم الجديدة وما يرتبط بها من معرفة تتزايد من حيث الحجم والصعوبة مع التقدم في الدراسة، وعليه فإن للثروة اللفظية علاقة مباشرة بالقدرة على التحصيل المعرفي عمومًا والدراسي خصوصًا.

إن تعرف معاني الكلمات والعبارات الجديدة أو تعرف المعاني الجديدة لبعض الكلمات التي يعرفها الطالب، من العوامل الرئيسة في عملية التقاط الأفكار التي وردت صراحة أو ضمناً في النص المقروء (الجرف، 1423ه: 122)، ذلك أن الكلمة هي اللبنة الأساسية في بناء النص وتكوينه، وقد يشكل غموض معنى كلمة أو تعبير ما عائقًا أمام الفهم الدقيق لمعنى النص أو جزء منه، الأمر الذي يحول دون قدرة القارئ على معالجة النص وتحليله ونقده وتكثيفه وتوسيعه. وفي الوقت ذاته تشكل هذه المعرفة بالكلمات والعبارات لبنات جديدة في بناء ثروة المتعلم اللفظية. وتبعًا لهذه العلاقة المتبادلة تنمو الثروة اللفظية للمتعلم في كل مرة يتعرض فيها إلى نص جديد. وقد أثبتت دراسة كيليان وزملائها (Kilian et. al., 1995) ازدياد معرفة تلاميذ الصفين الرابع والخامس بالمفردات نتيجة لقراءة عدد من النصوص وردت فيها تلك المفردات بغض النظر عن اختلاف الطرق التي استخدمت في تعليمهم تلك المفردات قبل قراءة النصوص.

وثمة طريقتان تنمو بهما ثروة المتعلم اللفظية. أولاهما عَرَضية غير مقصودة، من خلال النصوص المسموعة والمقروءة التي يتعرض لها داخل المدرسة وخارجها. وتؤكد

لهر وزميلتاها (Lehr, Osborn & Hiebert, 2004: 9) أن معظم الكلمات والتعبيرات التي تكون الثروة اللفظية للمتعلم تأتي من هذه الطريقة. وأثبتت نتائج البحوث في هذا المجال –وفق ما يذكر يوب وزميلاه (Yopp, Yopp & Bishop, 2009: 20)– أن المتعلم يكتسب عددًا ضخمًا من الكلمات عرضيًا من خلال ممارسته للغة.

ولعل من المناسب هنا ذكر أمرين مهمين، الأول ضرورة رفد نصوص المحتوى في المواد الدراسية المختلفة بكلمات جديدة تبعًا للتقدم في المستوى الدراسي، ثم مراعاة تكرار هذه الكلمات ليتمكن الطالب منها ويضمها إلى ثروته اللفظية، وهذا ينبغي أن يقوم على دراسة يُبنى في ضوئها رصيد لغوي متدرج للمتعلم، ويراعى تضمين كلماته في نصوص المحتوى الدراسي وفق خطة واضحة. والأمر الآخر أن فرص التعرض لكلمات جديدة في أثناء القراءة –حسبما تنقل لهر وزميلتاها (Lehr, Osborn & Hiebert, 2004: 9)– أكثر منها في أي نشاط لغوي آخر. وهذا يستدعي ضرورة الانتباه إلى أهمية القراءة الحرة، واتخاذ الإجراءات الكفيلة بحثّ المتعلمين على ممارستها، وغرس اتجاهات إيجابية نحوها في نفوسهم.

بيد أن الطريقة العَرَضية لا تُكسب المتعلم معرفة عميقة وشاملة بالكلمات الجديدة، كما أنها لا تدربه على مهارات تعرف معاني الكلمات، ولذلك تأتي الطريقة الثانية، وهي الطريقة المباشرة من خلال دروس القراءة والأدب التي تقدم في كل مرة مجموعة من الكلمات والتعبيرات الجديدة التي يجب على المتعلمين معالجة معناها، بهدف اكتسابها، وضمها إلى ثروتهم اللفظية. ويرى شوستاك (Shostak, 2002: 2) أن التعليم المباشر لمعاني الكلمات أكثر فاعلية وكفاءة في مساعدة المتعلم على اكتساب مستويات عميقة وثرية من الثروة اللفظية. وهذا ما تؤكده فينتينر (Vintinner, 2009: 23) إذ تذكر أن الطريقة المباشرة في تعليم معاني المفردات تنمي معرفة الطلبة بالكلمات، وتزيد قدرتهم على الفهم القرائي أكثر من أية طريقة أخرى، بل إنها –أي فينتينر– تنقل عن مجموعة من الباحثين أن استخدام معلمي المواد الدراسية المختلفة الطريقة المباشرة في تعليم معاني المفردات يُكسب الطلبة معرفة بالمفردات، ويعلمهم استراتيجيات ومهارات تعينهم في الاستقلال في الفهم القرائي.

وتذكر تومبكينس وبلانتشفيلد (Tompkins and Blanchfield, 2008: 1) أن تحليل نتائج مجموعة من الدراسات التي أجريت في تحصيل الطلبة بينت أن التعليم المباشر لمعاني المفردات يفيد في توسيع الخلفية المعرفية للطلبة، ويرفع من قدرتهم على استيعاب نصوص المحتوى في المواد الدراسية المختلفة. كما يؤكد ستون وأوركوهارت (Stone and Urquhart, 2008: 6) ويوب وزميلاه (Yopp, Yopp & Bishop, 2009: 17) أن البحث أثبت أن الطلبة يتعلمون مفردات أكثر عندما يدربون على استراتيجيات محددة

لتعلم الكلمات ومعانيها. وحلل كوهن وستاهل (Kuhn & Stahl, 1998) أربع عشرة دراسة بحثت في طرق تعلم المفردات من السياق، فتبين أن نتائج معظم الدراسات أشارت إلى فاعلية طرق تعلم المفردات مقارنة بالمجموعات التي لم تدرس طرقًا محددة لتعلم المفردات.

وفي هذا الإطار، أثبتت دراسة توميسين وآرنوتس (Tomesen and Aarnoutse, 1997) أن التلاميذ الذين تدربوا على استراتيجيات استنباط معاني الكلمات استطاعوا استخدام تلك الاستراتيجيات في أثناء قراءتهم للنصوص، واستنتج الباحثان أن برامج التدريب التي تركز على تلك الاستراتيجيات أداة مفيدة في علاج مشكلات القراءة لدى الطلاب الضعاف. وخلصت دراسة مابيري (Maberry, 2000) إلى أن تدريس تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة الكشف عن معاني المفردات باستخدام السياق ساعدهم على تحصيل عدد كبير من المفردات والاحتفاظ بمعانيها. وتوصلت دراسة موسيلي (Moseley, 2003) إلى أن التدريس المباشر لمعاني المفردات أدى إلى زيادة عدد المفردات التي اكتسبها الطلبة، وإلى تحسن مستواهم في التعبير الكتابي. وبينت نتائج دراسة تاليافيرو (Taliaferro, 2004) أن الدراسة المنتظمة لمعاني الكلمات ودراستها عبر السياق أثرتا إيجابًا في تحسن تعلم طلبة المدرسة الثانوية للكلمات الجديدة. وكشفت نتائج دراسة بابادوبولو (Papadopoulou, 2007) عن تحسن في معرفة طلاب السنة الثالثة بالكلمات المتعلقة بالمغامرات والأحاجي ومستوى كتابتهم للقصص في هذين الموضوعين بعد تعليمهم معاني المفردات.

ونظرًا لأهمية الطريقتين العرضية والمباشرة، لا يمكن الاستغناء عن إحداهما، بل لابد من تضافرهما في تنمية الثروة اللفظية للمتعلم، وإكسابه المهارات الأساسية لمعالجة الكلمات الصعبة؛ ذلك أن التركيز على طريقة واحدة في تعليم المفردات ومعانيها غير كاف للوفاء بحاجات الطلبة في معالجة الكلمات الجديدة التي تقابلهم باستمرار في أثناء قراءتهم.

2-2-2 التدريب على مهارات تعرف معاني الكلمات في نصوص القراءة والأدب

تقدم معظم النصوص القرائية والأدبية كلمات وتعبيرات جديدة أو معاني جديدة لكلمات معروفة لدى المتعلم. وينبغي أن يتوافر في هذه الكلمات والتعبيرات ثلاثة شروط. الأول: أن يكون معرفة معناها ضروريًا لفهم النص. والثاني: أن تكون من المفردات كثيرة الدوران في اللغة المكتوبة، وخصوصًا النصوص التي يقرأها الطلبة. والثالث: أن تكون قابلة للمعالجة من جوانب مختلفة؛ تتيح للمتعلم معرفة عميقة بها وبمعانيها والحقول الدلالية التي تنتمي إليها.

ومن البدهي ألا تعالج كل الكلمات الجديدة أو التي يجدها المتعلم غامضة المعنى، فليس كل الكلمات الغامضة تعوق فهم النص، كما أن الوقوف عند كل كلمة يستغرق وقتًا قد يحتاجه المعلم في تدريب الطلبة على مهارات أخرى لفهم المقروء، يضاف إلى ذلك أن المتعلم قد يجد نفسه مضطرًا للاعتماد على نفسه في تخمين المعنى باستخدام إحدى مهارات تعرف المعنى التي يتدرب عليها.

ويذكر شوستاك (Shostak, 2002: 4) أن نتائج البحث كشفت عن ثلاث خصائص أساسية لا بد أن تتصف بها أنشطة تنمية الثروة اللفظية. أولها: التكامل، ويقصد بها ربط الكلمات الجديدة بالكلمات التي يعرفها المتعلم؛ بمعنى أن يستخدم المتعلمون معرفتهم السابقة بالكلمات والعبارات في تكوين فهم عميق وشامل بالكلمات الجديدة. ويمكن الاستعانة في ذلك بـ"الخرائط الدلالية"، وهي مخططات بصرية تساعد المتعلم في تحديد العلاقات بين الكلمات، من حيث مرادفات الكلمة، ومعانيها، ومضاداتها، وأمثلتها، والكلمات التي تتنافر معها.

والخصيصة الثانية هي التكرار، وتعني تعريض المتعلم للكلمة المراد تعلمها أكثر من مرة؛ إذ بدون هذا التكرار تكون الكلمة عرضة للنسيان، فإذا أريد للمتعلم أن يكتسب معرفة عميقة بالكلمة ومعانيها فلا بد أن يتعرض للكلمة في سياقات مختلفة ولمرات متعددة (Yopp, Yopp & Bishop, 2009: 20). بيد أن هذا التكرار لا بد أن يكون مفيدًا (وظيفيًا)، وهذه هي الخصيصة الثالثة، وتعنى استقاء الأنشطة التي يتعرض لها المتعلم من المواقف اللغوية التي تُستخدم فيها الكلمة أو العبارة.

ويرى يوب وزميلاه (Yopp, Yopp & Bishop, 2009: 117) أن التعليم الفعال لمعاني الكلمات لا بد أن يتضمن خمسة أمور، أولها: تعلم معاني الكلمات في سياقات لغوية غنية، وثانيها: تكرار التعرض لفرص متنوعة لاستخدام الكلمات الجديدة، وثالثها: تشجيع المتعلمين على اكتشاف العلاقات بين الكلمات، ورابعها: مشاركة المتعلمين بفاعلية في أنشطة تعلم معاني الكلمات، وخامسها: توفير فرص متنوعة للممارسة.

وتعد تنمية ثروة المتعلم اللفظية هدفًا أساسيًا من أهداف تدريس نصوص القراءة والأدب، فقد وضع عمار (2002: 114) "تحصيل مفردات غنية وواسعة" أول أهداف فهم المقروء، ويرى إبراهيم (1984: 253– 261) أن درس الأدب مادة لغوية من بين أهدافها تنمية الثروة اللفظية للمتعلم، وصنف عبد الباري (2008: 241) تمييز معاني الكلمات ضمن معايير التذوق الأدبي التي اقترحها. ولذلك تأتي خطوة شرح معاني المفردات الجديدة أو الصعبة ضمن الخطوات الأساسية في تدريس القراءة والنصوص (انظر مثلًا: البجة، 2001: 539؛ عمار، 2002: 122، 211).

بيد أن معالجة معاني الكلمات والتعبيرات الجديدة أو غير المفهومة في دروس القراءة والنصوص الأدبية، لا يهدف إلى تنمية الثروة اللفظية للمتعلم فحسب، بل ينبغي أن يهدف أيضًا إلى إكساب المتعلم مهارات تعرف معاني الكلمات والتعبيرات باتباع إجراءات محددة تتيح للمتعلم ممارسة أنشطة منظمة بغية إتقان هذه المهارات. ويحقق اكتساب المتعلم لهذه المهارات فوائد جمة، لعل أبرزها:

1 - لفت نظر المتعلم إلى دور الكلمة في بناء النص، وأهمية تعرف معناها في الفهم الدقيق والشامل للأفكار.
2 - تنمية وعي المتعلم بالكلمة، وغرس الاهتمام ببنيتها وجرسها ومعانيها وإيحاءاتها ودورها في نقل الفكرة والشعور.
3 - تدريب المتعلم على الاستقلال في فهم المقروء، بحيث لا تشكل الكلمات والتعبيرات التي لا يعرف معناها عوائق تحول بينه وبين فهم النص ومعالجته.
4 - تمكين المتعلم من الاستقلال في تنمية ثروته اللفظية؛ إذ يفترض أن يحتفظ بالكلمات التي يبحث عن معناها بنفسه في ذاكرته، ويتمكن من استدعائها مع معانيها في استخدامه اللغة إنتاجًا واستقبالًا.

إن اكتساب مهارات تعرف معاني الكلمات والتعبيرات لا يمكن أن يحدث بصورة عفوية عرضية، بل لابد له من تدريب مقصود، عن طريق أنشطة ومهام تعلم هادفة، وباتباع خطوات منظمة، ووفق خطة واضحة، تتدرج فيها مستويات التدريب على المهارات وفق مستوى المتعلم، وتترابط في الوقت ذاته لتحقيق نوع من التكامل في اكتساب المهارة. وقد أثبتت الدراسات التي أجريت في هذا الشأن الأثر الإيجابي لتدريب المتعلمين على مهارات تعرف معاني الكلمات في تنمية ثرواتهم اللفظية، وتحسين فهمهم للمقروء. (Tomesen and Aarnoutse, 1997; Kuhn & Stahl, 1998; Maberry, 2000; Moseley, 2003; Taliaferro, 2004; Papadopoulou, 2007)

ولا ريب في أن للكتاب المدرسي دورًا أساسيًا في تقديم الأنشطة والتدريبات التي تساعد المتعلم على اكتساب المهارات المختلفة، وفي إعطاء نماذج توضح للمعلم كيفية بناء الأنشطة والتدريبات التي يستطيع المتعلم من خلالها اكتساب تلك المهارات. يضاف إلى ذلك أن الكتاب المدرسي يعد وثيقة مهمة تساعد في تنفيذ المنهاج، فهي تترجم أهدافه، وتتضمن محتواه، وتقدم الأساليب والأنشطة والتدريبات التي تحقق أهدافه. وتؤكد فينتينر (Vintinner, 2009: 40) أن المواد التعليمية –ومنها الكتاب الدراسي– تعد إحدى العوامل المؤثرة في تنمية الثروة اللفظية للمتعلمين، ولا سيما المتعثرين قرائيًا.

وفي هذا المجال، أجرت الجرف (1423ه) دراسة هدفت إلى تعرف مدى استخدام كتب القراءة المقررة على طالبات الصفوف من الرابع الابتدائي حتى الثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية لمهارات تحليل السياق في تدريس المفردات الجديدة، ومدى تركيز الأسئلة التي تلي نصوص القراءة على هذه المهارات. وأظهرت نتائج التحليل أن كتب القراءة قدمت المفردات الجديدة بتعريفها أو شرح معناها مفردة ولم توضح معناها في سياق، كما لم تخصص الكتب أية أسئلة لاختبار قدرة الطالبات على تعرف قرائن الدلالة والتركيب واستنباط معاني المفردات بربطها بتلك القرائن، إضافة إلى أن الكتب لا تختلف في طريقة تقديم المفردات الجديدة رغم اختلاف الصف الدراسي.

وقام مناصرة (2007) بدراسة سعت إلى تقويم محتوى تعليم المفردات في كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في الأردن، وأظهرت نتائج تحليل المحتوى في ضوء قائمة المعايير التي بناها الباحث إلى أن الكتاب ركز على تقديم المفردات الجديدة من خلال تدريبات المزاوجة والاختيار من متعدد وملء الفراغ، وأهمل بشكل واضح معظم المعايير الأخرى مثل شرح المفردات، ووضعها في سياقات مختلفة، وتوظيفها بشكل فاعل، كما أن الكتاب لم يعتمد خطة محددة في معالجة المفردات الجديدة، ولم يُعط اهتمامًا لعمليات المراجعة والتقويم.

كما أجرت فينتينر (Vintinner, 2009) دراسة حللت فيها أدلة المعلمين في ثلاثة برامج تجارية في تعليم القراءة للمدارس العليا في الولايات المتحدة الأمريكية بهدف تحديد استراتيجيات تعليم المفردات الفعالة التي تعتمدها تلك البرامج. وتوصلت إلى استخدام تلك البرامج استراتيجيات مثل تحليل بنية الكلمة، والخرائط الدلالية بنسب متفاوتة، لكن أيًّا منها لم يلب كل معايير التدريس الفعال لمعاني المفردات.

2-2 ما أفادته الدراسة من الإطار النظري

أسس الإطار النظري بمحوريه لمعالجة القضية البحثية التي تتناولها الدراسة الحالية، فقد انعكس المحور الأول في استنتاج خصائص المعنى التي اعتمد عليها الباحث في الإجابة عن السؤال الأول بتحديد مهارات معاني الكلمات وتصنيفها، وقد شكلت هذه المهارات مكونات أداة الدراسة، وهي بطاقة التحليل التي استخدمت في الإجابة عن السؤالين الثاني والثالث من الدراسة. كما استفيد مما سبق عرضه في الإطار النظري في تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يواجه الطالب باستمرار كلمات جديدة لا يعرف معناها، أو كلمات يعرفها لكنها ترد في سياق جديد وتحمل معنى لم يألفه من قبل، ولذلك فهو محتاج إلى أن يتقن جملة من المهارات التي تمكنه من معالجة هذه المفردات، والوصول إلى ما تحمله من معنى؛ حتى لا

تشكل عائقًا يمنعه من استيعاب النص، وتحقيق غرضه من الدراسة. وتؤكد لهر وزميلتاها (Lehr, Osborn & Hiebert, 2004: 6) حاجة الطالب إلى ثروة واسعة من المفردات والتراكيب من جهة، والقدرة على استخدام استراتيجيات متنوعة للوصول إلى المعنى من جهة أخرى، ويرين أن الطلبة الذين يفتقرون إلى ذلك يخفقون في استيعاب المقروء، الأمر الذي يؤدي إلى الشعور بالإحباط والفشل ويضعف الرغبة في القراءة، مما يؤثر في تحصيله الدراسي. وتؤكد بن مدور (2006: 6، 98) ذلك أيضًا مشيرة إلى ما تسببه عدم القدرة على معالجة معاني الكلمات المبهمة في النص المقروء من قصور في الفهم، ينتج عنه نفور من القراءة والمطالعة، وهو أمر قد يؤدي إلى فشل الطالب وتخلفه عن أقرانه.

ويقرر المعتوق (1996: 14) أن عدم قدرة الناشئ على إدراك معاني ألفاظ النص أو التمييز بين معانيها وإيحاءاتها على النحو المطلوب لكثرتها أو تزاحمها أو تداخلها وغرابتها قد يؤدي إلى اختلاطها والتباس مدلولاتها في ذهنه؛ مما قد يضطره إلى حفظها آليًا دون فهم، الأمر الذي ينجم عنه شعور بالملل والإحباط أو الكراهية لموضوعات اللغة، ويبعثه على النفور من دروسها، ويتسبب في حرمانه مما قد تحويه هذه النصوص من مفردات وتراكيب لغوية فصيحة.

بيد أن تدريب الطلبة على مهارات تعرف معاني الكلمات لحل ما قد يعترضهم من مشكلات في أثناء قراءتهم لم يلق الاهتمام الكافي من العاملين في ميدان تعليم اللغة العربية، ويدلل مناصرة (2007: 96) على ذلك بخلو الأدب التربوي في تعليم اللغة العربية من وضع الأطر الواضحة لتعليم المفردات، والتدريب عليها وفق خطط منهجية قائمة على أساس علمي، ويمتد هذا الخلل ليشمل أدلة المعلمين، وينعكس على ندرة الدراسات العلمية في هذا المجال.

ويرى المعتوق (1996: 13) أن إجراءات التدريس التي يتبعها كثير من معلمي اللغة العربية تقلل من فرص الطلبة للربط بين الألفاظ والصيغ اللغوية المسموعة أو المقروءة ومدلولاتها التي ترمز إليها، أو تقلل من إمكاناتهم في تصور المفاهيم المتعلقة بها، وذلك "ما يؤول إلى اضطرابها واضطراب معانيها في أذهانهم أو إلى عدم رسوخها في ذاكرتهم، ومن ثم إلى صعوبة استحضارها عند الحاجة إليها، وربما أدى ذلك إلى نسيانها، والافتقار إلى تعرفها مرة ثانية، وهكذا تستمر مشكلة الضعف".

ونظرًا لأهمية الكتاب المدرسي ودوره الجوهري في تنظيم عملية تعليم المفردات وتعلمها، بما يحويه من أنشطة هادفة، تقصد إلى تنمية مهارات الطلبة وزيادة وعيهم بأهمية المفردات في اكتساب اللغة واستخدامها بفاعلية استيعابًا وإنتاجًا، وسعيًا إلى المساهمة في سد الثغرة البحثية في هذا الجانب المهم في تعليم اللغة العربية، تسعى الدراسة الحالية إلى

تحديد مهارات تعرف معاني الكلمات، ثم استخدامها في تحليل أسئلة دروس القراءة والأدب في كتب اللغة العربية لصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر، للكشف عن مدى تركيز تلك الأسئلة على تدريب الطلبة على هذه المهارات. وتحديدًا تهدف الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1 – ما مهارات تعرف معاني الكلمات اللازمة لطلبة صفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر؟
2 – ما مدى توافر مهارات تعرف معاني الكلمات في أسئلة دروس القراءة والأدب المتضمنة في كتب اللغة العربية لصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر؟
3 – هل يختلف توافر مهارات تعرف معاني الكلمات في أسئلة دروس القراءة والأدب في كتب اللغة العربية لصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر باختلاف الصف؟

أهمية الدراسة

تعد الدراسة الحالية من الدراسات النادرة –حسب علم الباحث– التي تتناول مهارات تعرف معاني المفردات في تعليم اللغة العربية. وتكتسب أهميتها من الجوانب الآتية:

- لفت نظر مصممي مناهج اللغة العربية إلى أهمية تنمية مهارات تعرف معاني الكلمات من خلال دروس القراءة والأدب.
- تزويد مصممي مناهج اللغة العربية بمهارات تعرف معاني الكلمات للعمل على تنميتها لدى الطلبة من خلال دروس مهارات اللغة العربية.
- مساعدة المسؤولين عن مناهج اللغة العربية على تطوير كتب اللغة العربية من خلال الكشف عن مدى توافر مهارات تعرف معاني الكلمات في أنشطة دروس القراءة والأدب في كتب اللغة العربية لصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر في سلطنة عمان، واختلافها بين الصفوف.
- تقديم مقترحات لمساعدة القائمين على تعليم اللغة العربية للاهتمام بتنمية مهارات تعرف معاني الكلمات في المجالات المتعلقة بتعليم اللغة العربية، بما في ذلك إعداد المعلم، وتنميته مهنيًا، وتصميم الأنشطة التعليمية.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على الجوانب الآتية:

- تحليل الأسئلة المصاحبة لدروس القراءة والأدب المتضمنة في الكتب المقررة على الصفوف الثلاثة دون غيرها من الدروس.

- تحليل أسئلة النصوص الواردة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة في الطبعات المبينة في الجدول (1) اللاحق.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

(أ) الأسئلة المصاحبة للنصوص: عبارات لغوية تطلب استجابة محددة من المتعلم، تأتي بعد كل نص من نصوص القراءة والأدب المتضمنة في كتب اللغة العربية المقررة على طلبة الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر.

(ب) مهارات تعرف معاني الكلمات: أداء يتسم بالدقة والسرعة يقوم به المتعلم في أثناء القراءة لتعرف معنى مفردة أو تعبير لا يعرف معناه.

منهج الدراسة وإجراءاتها

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي القائم على وصف الظاهرة كما هي في الواقع ومحاولة تفسيرها وتحليلها، واتبعت أسلوب تحليل المحتوى. وجاءت إجراءات الدراسة كما يأتي.

8-1 مجتمع الدراسة وعينتها

شمل مجتمع الدراسة جميع أسئلة دروس القراءة والنصوص الأدبية في كتاب (أحب لغتي) للصف العاشر، وجميع أسئلة دروس النصوص الأدبية في كتابي (المؤنس في الأدب والنصوص والمطالعة والتعبير) للصفين الحادي عشر والثاني عشر؛ إذ يخلو كتابا (المؤنس) للصفين الحادي عشر والثاني عشر من نصوص القراءة، ويشتملان على دروس في المطالعة، تتناول قضايا إنسانية وحضارية تهم الطالب، وتهدف إلى إكسابه مهارات النقاش والتحليل وحسن الاستماع إلى الآخرين واحترام آرائهم (وزارة التربية والتعليم، 2006؛ وزارة التربية والتعليم، 2007)؛ ولذلك خلت من أية معالجة مباشرة للكلمات ومعانيها. ويتضمن الجدول (1) الآتي تفصيلًا لتوزع الكلمات والأسئلة المصاحبة لدروس القراءة والنصوص الأدبية في كتب الصفوف الثلاثة.

جدول (1)

توزع الكلمات والأسئلة في كتب الصفوف الثلاثة

الصف والكتاب	الطبعة	نوع الدروس	عددها	الكلمات المعالجة	الأسئلة
العاشر (أحب لغتي)	الطبعة التجريبية 2008	قراءة	12	123	308
		نصوص أدبية	12	159	229
		المجموع	24	282	537
الحادي عشر (المؤنس)	الطبعة التجريبية 2007	نصوص أدبية	12	131	307
الثاني عشر (المؤنس)	الطبعة التجريبية 2006	نصوص أدبية	21	190	525
	المجموع		58	603	1369

وقد روعي في إحصاء الأسئلة الأمور الآتية:

- حُسب كل جزء من السؤال المركب الذي يطلب أمرين مختلفين أو أكثر سؤالًا مستقلًا.
- حُسب كل جزء من السؤال المجزأ إلى أسئلة متعددة سؤالًا مستقلًا.
- عُدت كل كلمة أو تركيب يتضمنها السؤال سؤالًا مستقلًا. فمثلًا إذا تطلب السؤال الكشف عن معاني خمس كلمات في المعجم، حُسب خمسة أسئلة.

وشملت الدراسة بالتحليل كل الأسئلة المصاحبة لدروس القراءة والنصوص الأدبية في كتب الصفوف الثلاثة البالغ عددها 1369 سؤالًا.

2-8 أداة الدراسة

استُخدمت في الدراسة الحالية بطاقة لتحليل المحتوى تضمنت (20) مهارة لتعرف معاني الكلمات توصلت إليها الدراسة من خلال الإجابة عن السؤال الأول، بعد الاطلاع على الأدب النظري ي هذا المجال (يُنظر إجابة السؤال الأول). وقد وُزعت المهارات على ثلاثة مجالات: (1) مهارات تتعلق بالمعنى المعجمي والسياقي، وتضمنت ست مهارات ، و(2) مهارات تتعلق بعلاقة الكلمة بالكلمات الأخرى، واحتوى سبع مهارات و(3) مهارات تتعلق ببنية الكلمة، وتضمن سبع مهارات.

وتَمثل الهدف من البطاقة في تحليل محتوى أسئلة نصوص القراءة والأدب المتضمنة في كتب الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر في ضوء مهارات تعرف معاني الكلمات اللازمة لطلبة الصفوف الثلاثة، لبيان مدى تركيز تلك الأسئلة على المهارات المقصودة. وبذلك شكلت المهارات فئات التحليل، وعبارات الأسئلة وحدات التحليل.

وللتأكد من صدق البطاقة عُرضت على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ثم عُدلت في ضوء آرائهم ومقترحاتهم. ومن ذلك تعديل صياغة مهارة "استخدام الاشتقاق لتوليد كلمات جديدة" إلى "استخدام الاشتقاق لتوليد كلمات جديدة لمعان محددة"، وإضافة مهارة "استخراج الألفاظ المنتمية إلى حقل دلالي معين"، وحذف مهارة "استخدام المعجم لمعرفة النطق الصحيح للكلمة"؛ لأنها مهارة معجمية تتعلق بصيغة الكلمة وليس بمعناها.

أما الثبات فقد جرى اختباره بالاستعانة بباحث آخر، وضح له الباحث الهدف من بطاقة التحليل، وشرح له المهارات التي تتضمنها، وبين له كيفية التحليل، ثم قام كل من الباحث والزميل منفصلَيْن بتحليل 437 سؤالًا بما نسبته 32% من المجموع الكلي للأسئلة الذي يمثل مجتمع الدراسة. وبعد حساب معامل كابا (Kappa Coefficient) بلغ معامل الاتفاق بين التحليلين 0.91، وهو معامل عال، ويدل على صلاحية البطاقة لتحقيق أهداف الدراسة.

3-8 المعالجات الإحصائية

استُخرجت المتوسطات الحسابية، والتكرارات، لمعرفة مدى توافر مهارات تعرف معاني الكلمات في الأسئلة المصاحبة للنصوص المقررة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يأتي عرض لنتائج الدراسة، مرتبة وفق الأسئلة، متبوعة بالمناقشة والتفسير.

10-1 مهارات تعرف معاني الكلمات اللازمة لصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر

قامت الإجابة عن السؤال الأول المتعلق بتحديد مهارات تعرف معاني الكلمات اللازمة لطلبة الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر، على معطيات علم الدلالة، والنظر في مركزية موقع الكلمة بين الوحدات الدلالية، وأنواع المعنى ونظرياته وجوانب تعدده، وهو ما سبق عرضه في المحور الأول من الإطار النظري للبحث.

وقد خلص الباحث من ذلك إلى تحديد جملة من مهارات تعرف معاني الكلمات، أمكن تقسيمها بالاستعانة بمعطيات علم الدلالة إلى ثلاثة مجالات. ثم عرضت على مجموعة من المتخصصين لأخذ آرائهم وملاحظاتهم فيها من حيث صحة صياغتها، وعلاقتها بمعاني الكلمات، ومناسبتها للصفوف الثلاثة، وبعد الأخذ بالتعديلات التي اقترحها المحكمون وتعلقت بحذف بعض المهارات، وصياغة بعضها الآخر، رست قائمة المهارات على عشرين مهارة، مصنفة في المجالات الثلاثة كما يأتي:

(أ) **مهارات تتعلق بالمعنى المعجمي والسياقي**، وتُعنى باكتشاف الدلالة المركزية والهامشية للكلمة. وتشمل ست مهارات:

1 -استخدام المعجم في الكشف عن معنى الكلمة، وتتضمن إرجاع الكلمة إلى جذرها، ثم البحث عن معناها وفق الترتيب المعتمد في المعجم المختار.

2 -اختيار المعنى المناسب للسياق من بين المعاني المعجمية، ذلك لأن المعاجم تقدم للكلمة معاني متعددة، ولابد للمتعلم أن يختار المعنى الذي يتفق مع المعنى المقصود في السياق الذي وردت فيه.

3 -استخدام السياق في تعرف معنى الكلمة، إذ يتضمن السياق قرائن نصية ودلالية تساعد على الوصول إلى معنى الكلمة، وهي مهارة ضرورية تعين على الاستقلال في فهم المقروء.

4 -شرح معنى الكلمة، وذلك أن بعض الكلمات تكتنز معاني متعددة، وتحمل إلى جانب معناها الظاهر معاني إيحائية، أو معاني اصطلاحية، ولا يكفي الاعتماد على المعجم أو إيراد المرادف في بيان معناها.

5 -وضع الكلمة في جملة من إنشاء الطالب، ويقصد بها قيام الطالب بصياغة عبارة جديدة، يضع فيها الكلمة المقصودة، من أجل أن يبين فهمه لمعناها.

6 -استنتاج معاني التراكيب والتعبيرات، فكثيرًا ما تشكل الكلمة مع كلمات أخرى في التركيب أو التعبير معنى واحدًا، وعند محاولة فصل الكلمات والبحث عن معانيها لا تؤدي المعنى المقصود في العبارة.

(ب)**مهارات تتعلق بعلاقة الكلمة بالكلمات الأخرى**، وتبنى على اكتشاف علاقة الكلمة بالكلمات الأخرى. وتشمل سبع مهارات:

1 -الإتيان بكلمة أو كلمات مرادفة للكلمة المراد معرفة معناها، إذ يكثر الترادف في اللغة العربية، ويمكن أن يقع مكان الكلمة في السياق الذي وردت فيه كلمة أو كلمات أخرى، وكثيرًا ما تعتمد المعاجم على الترادف في بيان معنى الكلمة.

2 -تحديد الفوارق الدقيقة بين الكلمات المترادفة، على الرغم من كثرة وقوع الترادف في اللغة العربية، يندر تطابق كلمتين في المعنى بحيث تتبادلان في جميع السياقات، ولذلك تبقى بين الكلمات المترادفة فوارق دقيقة، ينبغي للمتعلم معرفتها؛ ليتمكن من التعبير عن أفكاره بشكل سليم ومحدد.

3 -استخراج الكلمات المتضادة في العبارة، إذ يحتاج القارئ إلى اكتشاف الكلمات المتضادة التي يلجأ إليها الكتاب خاصة في النصوص الأدبية، وتساعد هذه المهارة على تحليل الطباق والمقابلة المعروفين في علم البديع.

4 -الإتيان بمضاد الكلمة، وفي هذه المهارة، يرجع المتعلم إلى مخزونه اللفظي، ليسترجع الكلمة المضادة لكلمة ما، ليطور فهمه للعلاقات بين الكلمات.

5 -فهم العلاقات بين الكلمات من خلال: الترادف، والتضاد، والمشترك اللفظي، والاشتقاق، والمصاحبة، فالكلمات ترتبط ببعضها وفقًا لنظرية الحقول الدلالية ارتباطًا شكليًا ومعنويًا، ويحتاج القارئ إلى اكتشاف العلاقات بين الكلمات التي ترد في نص ما، وتحديد طبيعة هذه العلاقة سواء أكانت علاقة على مستوى الشكل أم المعنى.

6 -تصنيف الكلمات في مجموعات دلالية متجانسة، وفيها يفهم المتعلم العلاقة المعنوية بين الكلمات التي يستخدمها الكاتب. ولهذه المهارة أهميتها في تحليل بنية النص، وفي فهم التجربة التي يريد الكاتب أو الشاعر إيصالها، ومساهمتها -كما

يرى الحسيني (2004: 124)- في إعطاء دلائل على نفسية الكاتب، والبنية الداخلية للعمل الأدبي.

7 -استخراج الألفاظ المنتمية إلى حقل دلالي معين، وترتبط بالمهارة السابقة، بيد أنها تختلف عنها في أن الحقل الدلالي يعطى للطالب، ويبقى عليه أن يستخرج الكلمات، بينما تكون الكلمات واضحة في المهارة السابقة، ويكون على المتعلم تصنيفها فقط.

(ج) **مهارات تتعلق ببنية الكلمة**، وتقوم على تأثر معنى الكلمة ببنيتها وتصريفاتها وما يرتبط بها من سوابق ولواحق. وتشمل سبع مهارات:

1 -تعرف معنى الكلمة من خلال جذرها، يلحق أصول الكلمة في أحيان كثيرة الحذف والإبدال والإعلال فتتغير بنيتها، وقد تشتبه ببنية كلمة أخرى في ذهن القارئ، ويساعد إرجاع الكلمة إلى جذرها في معرفة معناها الأساسي، ثم إضافة المعنى الذي تولد من تصريف الكلمة أو ما زاد عليها من لواحق أو سوابق.

2 -استنتاج معنى الكلمة بمعرفة دلالة حروف الزيادة، ذلك لأن حروف الزيادة في الأفعال تحمل دلالات محددة، بيّنها علماء الصرف، وقالوا: إن زيادة المبنى تعني زيادة المعنى.

3 -تحديد معنى الكلمة من خلال صيغتها الصرفية (الاشتقاقية)، إذ تمنح الصيغة الصرفية للكلمة دلالة خاصة.

4 -استخدام الاشتقاق لتوليد كلمات جديدة لمعان محددة، وفي هذه المهارة تدريب للطالب على توليد الكلمات، وتعريف له بسعة اللغة وثرائها، وطواعية أنظمة بناء الكلمات فيها.

5 -التمييز بين معاني الكلمات المشتركة في اللفظ، ذلك أن كثيرًا من الكلمات تشترك في لفظها، وتختلف في معناها، وتتيح هذه المهارة للطالب الفرصة لتحري الدقة في نسبة المعاني إلى الكلمات.

6 -رد الكلمة العامية إلى الفصيحة، فكثير من الكلمات العامية هي عبارة عن تطور صوتي أو صرفي أو دلالي لكلمات فصيحة، وتدريب الطالب على هذه المهارة، يساعده على التقريب بين العامية والفصحى، وربط معنى الكلمة العامية بمعنى أصلها الفصيح.

7 -تمييز الكلمات المقترضة من اللغات الأخرى، وفي هذه المهارة بيان لمرونة اللغة العربية، ومواكبتها للتطورات في مختلف المهارات، وتمييز للكلمات ذات الأصول العربية من غيرها.

10-2 مدى توافر مهارات تعرف معاني الكلمات في أسئلة دروس القراءة والأدب المتضمنة في كتب اللغة العربية لصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر

للإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بمدى توافر مهارات تعرف معاني الكلمات في أسئلة دروس القراءة والأدب المتضمنة في كتب اللغة العربية لصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر، استُخدمت التكرارات والنسب المئوية، وقُسمت النتائج التي توصلت إليها الدراسة في هذا الجانب إلى قسمين، يبين الأول توافر المجالات التي تنتمي إليها المهارات في الأسئلة عمومًا، ويفصل الثاني توافر مهارات معاني الكلمات كل مهارة على حدة. وفيما يأتي تفصيل لذلك.

10-2-1 توافر المجالات التي تنتمي إليها المهارات في الأسئلة

يوضح الجدول (2) الآتي تكرارات الأسئلة التي توافرت فيها المجالات التي تنتمي إليها مهارات تعرف معاني الكلمات، بالإضافة إلى نسبها المئوية إلى عدد الأسئلة في كل صف، وعدد الكلمات التي عولجت في كل صف سواء ببيان معناها مباشرة بعد النصوص أو تضمينها في الأسئلة المصاحبة لها.

جدول (2)

التكرارات والنسب المئوية للأسئلة المتعلقة بمجالات مهارات معاني الكلمات في الصفوف الثلاثة

المجال	الصف	الصف العاشر			الصف الحادي عشر			الصف الثاني عشر			المجموع		
		التكرارات	% إلى الأسئلة (537)	% إلى الكلمات (272)	التكرارات	% إلى الأسئلة (307)	% إلى الكلمات (131)	التكرارات	% إلى الأسئلة (525)	% إلى الكلمات (190)	التكرارات	% إلى الأسئلة (603)	% إلى الكلمات (1369)
1	المعنى المعجمي والسياقي	104	18.2	36.9	31	10.1	23.7	10	1.9	5.3	145	24.0	10.6
2	علاقة الكلمة بالكلمات الأخرى	28	4.9	9.9	10	3.3	7.6	24	4.6	12.6	62	10.3	4.5
3	بنية الكلمة	1	0.2	0.4	0	0	0	3	0.6	1.6	4	0.7	0.3
	المجموع الكلي	133	23.2	47.2	41	13.4	31.3	37	7.0	19.5	211	35.0	15.4

يتضح من الجدول (2) أن المهارات المتعلقة بـ"المعنى المعجمي والسياقي" تصدرت المجالات الثلاثة، حيث تكررت الأسئلة المتصلة بها (104) مرات في الصف العاشر، و(31) مرة في الصف الحادي عشر، و(10) مرات في الصف الثاني عشر، وبلغ مجموع التكرارات في الصفوف الثلاثة (145) بما نسبته (24%) من مجموع الأسئلة، و(10.6%) من مجموع الكلمات. واحتلت المهارات المتعلقة بـ"علاقة الكلمة بالكلمات الأخرى" المرتبة الثانية؛ إذ تكررت في أسئلة الصفوف الثلاثة (28) و(10) و(24) على التوالي، وبلغ

مجموع التكرارات (62) بما نسبته (10.3%) من مجموع الأسئلة، و(4.5) من مجموع الكلمات. وجاءت المهارات المتعلقة بـ"بنية الكلمة" في المرتبة الثالثة وبتكرارات قليلة جدًا، إذ تكررت مرة واحدة فقط في الصف العاشر، ولم ترد في الصف الحادي عشر، وتكررت (3) مرات في الصف الثاني عشر، وبلغ مجموع التكرارات (4) بما نسبته (0.7%) من مجموع الأسئلة، و(0.3%) من مجموع الكلمات.

ويتبين من الجدول (1) أن مهارات معاني الكلمات تكررت في الأسئلة المصاحبة للنصوص في الصفوف الثلاثة بنسب ضئيلة، سواء بالنسبة إلى مجموع الأسئلة أو عدد الكلمات التي عولجت في نصوص الكتب الثلاثة؛ إذ بلغ مجموع تكرارات المهارات في الأسئلة في الصفوف الثلاثة (211) تكرارًا بما نسبته (35%) من المجموع الكلي للأسئلة، و(15.4) من المجموع الكلي للكلمات التي عولجت في الصفوف الثلاثة.

وبتأمل نسبة تكرارات المهارات إلى عدد الكلمات التي عولجت في الصفوف الثلاثة وهي (15.4)، يتضح أن الأولوية في معالجة الكلمات هو لإعطاء معنى الكلمة مباشرة ضمن مسرد "معاني الكلمات والتراكيب" الذي يتلو كل نص؛ إذ بلغت نسبة الكلمات التي قُدمت معانيها مباشرة ما يقرب من (84%) من مجموع الكلمات التي عولجت في نصوص الكتب الثلاثة. وعلى الرغم من أهمية تقديم معاني بعض الكلمات والتراكيب مباشرة للمتعلم، على اعتبار أنه لا يمكن تخصيص سؤال لكل كلمة تحتاج إلى معالجة كما ذكر سابقًا، تظل نسبة الكلمات التي عولجت من خلال الأسئلة قليلة جدًا؛ إذ تشكل هذه المعالجة فرصة للطالب لممارسة مهارات تعرف معاني الكلمات، لتحقيق الاعتماد على النفس في تعرف معاني الكلمات وفهم المقروء.

وبالنظر إلى تنوع مهارات معاني الكلمات وتعددها، وأهميتها في عملية الفهم القرائي، ومع ما تمتاز به اللغة العربية من سعة في معجمها، وثراء في مفرداتها وتراكيبها، يمكن القول إن مهارات معاني الكلمات لم تتوافر بما يتيح الفرصة ليتدرب عليها الطالب، ليتمكن منها من جهة، وليدرك الدور الذي تؤديه الكلمة في نقل المعنى، وأهمية إتقان مهارات تعرف المعنى في فهم المقروء وتنمية الثروة اللفظية من جهة أخرى. وتتشابه هذه النتيجة مع ما توصل إليه مناصرة (2007)؛ إذ كشفت دراسته عن عدم توفير كتاب اللغة العربية في الصف الرابع الأساسي في الأردن أية فرصة لتعليم التلاميذ استراتيجيات الكشف عن معاني المفردات الجديدة.

ولعل السبب في ذلك يعود إلى ما ذكرته الجرف (1423هـ: 143) من أن عملية تأليف كتب القراءة في البلاد العربية تعتمد على العشوائية والاجتهادات الشخصية، ولا تقوم على أسس علمية تنبع من معرفة بمراحل تعليم القراءة، ومكونات النص، والعمليات العقلية

التي تدور في ذهن القارئ، ومكونات عملية القراءة، ومستويات فهم المقروء وغير ذلك. ولعله طبيعي أن يكون الأمر كذلك في ظلال غياب المعايير والمواصفات المحددة التي توجه عملية تأليف الكتب، وبناء الأسئلة المصاحبة للنصوص، بما يسمح للطالب باكتساب مهارات فهم المقروء بطريقة منظمة ومتدرجة وهادفة. وهذا ما أكده مناصرة (2007)؛ إذ استخلص من نتائج دراسته أن الكتاب لم يعتمد خطة محددة لمعالجة الكلمات الجديدة.

10-2-2 توافر مهارات تعرف معاني الكلمات كل على حدة

يوضح الجدول (3) التكرارات والنسب المئوية لمهارات معاني الكلمات التي توافرت في الأسئلة المصاحبة للنصوص في الكتب الثلاثة مرتبة ترتيبًا تنازليًا.

جدول (3)

التكرارات والنسب المئوية لتوافر مهارات تعرف معاني الكلمات مرتبة ترتيبًا تنازليًا

م	الصف / المهارة	العاشر		الحادي عشر		الثاني عشر		الصفوف مجتمعة	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1	استخدام المعجم في الكشف عن معنى الكلمة	64	11.17	25	8.14	7	1.33	96	15.92
2	شرح معنى الكلمة	18	3.14	1	0.33	3	0.57	22	3.65
3	الإتيان بكلمة أو كلمات مرادفة للكلمة المراد معرفة معناها	19	3.54	0	0	0	0	19	3.15
4	استخراج الألفاظ المنتمية إلى حقل دلالي معين	2	0.35	5	1.63	8	1.52	15	2.49
5	استنتاج معاني التراكيب والتعبيرات	10	1.75	5	1.63	0	0	15	2.49
6	الإتيان بمضاد الكلمة	3	0.56	0	0	10	1.90	13	2.16
7	استخراج الكلمات المتضادة في العبارة	4	0.74	3	0.98	5	0.95	12	1.99
8	وضع الكلمة في جملة من إنشاء الطالب	12	2.09	0	0	0	0	12	1.99
9	التمييز بين معاني الكلمات المشتركة في اللفظ	1	0.17	0	0	2	0.38	3	0.50
10	تصنيف الكلمات في مجموعات دلالية متجانسة	0	0	1	0.33	1	0.19	2	0.33
11	فهم العلاقات بين الكلمات من خلال: الترادف، والتضاد، والمشترك اللفظي، والاشتقاق، والمصاحبة	0	0	1	0.33	0	0	1	0.17
12	تحديد معنى الكلمة من خلال صيغتها الصرفية (الاشتقاقية)	0	0	0	0	1	0.19	1	0.17

ت: التكرار %: النسبة المئوية

تؤكد النتائج المتضمنة في الجدول (3) قلة ورود مهارات تعرف معاني الكلمات في الأسئلة المصاحبة للنصوص المقررة في كتب الصفوف الثلاثة، فقد تكررت (8) مهارات فقط أكثر من عشر مرات بنسب قليلة، ومتفاوتة من صف إلى آخر، في حين لم يزد تكرار (4) مهارات على ثلاث مرات، وأُهملت (10) مهارات، فلم ترد في أسئلة النصوص في أي من كتب الصفوف الثلاثة، وهي: تحديد الفوارق الدقيقة بين الكلمات المترادفة، واختيار المعنى المناسب للسياق من بين المعاني المعجمية، واستخدام السياق في تعرف معنى الكلمة، وتعرف معنى الكلمة من خلال جذرها، واستنتاج معنى الكلمة بمعرفة دلالة حروف الزيادة، واستخدام الاشتقاق لتوليد كلمات جديدة لمعان محددة، ورد الكلمة العامية إلى الفصيحة، وتمييز الكلمات المقترضة من اللغات الأخرى.

وكان أعلى هذه المهارات تكرارًا هي مهارة "استخدام المعجم في الكشف عن معنى الكلمة"، ووردت بنسب متفاوتة في الصفوف الثلاثة، كان أعلاها الصف العاشر. وترد هذه المهارة في الأسئلة في صورة تكليف الطالب بالكشف عن معنى الكلمة في المعجم. وتبين التكرارات والنسب المئوية لورود هذه المهارة في كتب الصفوف الثلاثة الأهمية التي تولى للمعجم في الكشف عن معاني الكلمات، بيد أنه لا يمكن الاعتماد على هذه المهارة –على أهميتها– في تدريب الطلبة على الوصول إلى معاني الكلمات؛ فقد لا يتأتى للقارئ الرجوع إلى المعجم لمعرفة معنى الكلمة أو التركيب، بل إنه ليس من العملي أن يرجع في كل مرة إلى المعجم؛ فقد لا يكون في يده ليكشف فيه عن المعنى، فضلًا عن أن المعجم لا يكفي في كثير من الأحيان لمعرفة معنى الكلمة؛ فللكلمة معنى أساسي (معجمي)، ولها إلى جانب ذلك معان تكتسبها من الثقافة التي تنتمي إليها، والظروف الاجتماعية، والمنطقة الجغرافية. ومن هنا تأتي أهمية مهارة "اختيار المعنى المناسب للسياق من بين المعاني المعجمية"، التي لم ترد البتة في الأسئلة المحللة.

وجاءت مهارة "شرح معنى الكلمة" في المرتبة الثانية، وهي مهارة مهمة أيضًا، بالنظر إلى أن بعض الكلمات تعبر عن مصطلحات لا يكفي الرجوع إلى المعجم لبيان معناها، ولا يمكن التعبير عن دلالتها بكلمة أو كلمتين.

واحتلت مهارة "الإتيان بكلمة أو كلمات مرادفة للكلمة المراد معرفة معناها" المرتبة الثالثة، واقتصرت على أسئلة كتاب الصف العاشر في شكل سؤال مباشر عن المرادف أو الاختيار من بين بدائل متعددة. وتقوم هذه المهارة على تكليف الطالب باستدعاء الكلمة الأقرب في المعنى إلى كلمة ما في سياق النص، عن طريق الربط بين الكلمات التي تشكل ثروة الطالب اللفظية، ولا يبدو ثمة سبب منطقي لاختفاء هذه المهارة من أسئلة كتابي الصفين الحادي عشر والثاني عشر. وفي المقابل لم تتكرر مهارة "تحديد الفوارق الدقيقة

بين الكلمات المترادفة" في أي من الصفوف الثلاثة، على الرغم من أهميتها التي تعود إلى كثرة الترادف في اللغة العربية، وضرورة أن يعي الطالب أن اشتراك كلمتين في المعنى في سياق معين، لا يعني اشتراكهما في جميع السياقات.

ويبين الجدول (3) كذلك أن مهارة "استخراج الألفاظ المنتمية إلى حقل دلالي معين" تكررت بنسب متفاوتة في الصفوف الثلاثة، ويعود ورودها –على قلته– إلى أن معظم النصوص التي حللت هي نصوص أدبية، وقد تساهم هذه المهارة في فهم التجربة اللفظية وعلاقتها بالتجربة الشعورية التي يحملها النص. ولعل هذا أيضًا هو السبب وراء ورود مهارتي "الإتيان بمضاد الكلمة" و"استخراج الكلمات المتضادة في العبارة"، إذ تساعدان على تحليل البنية الإيقاعية الداخلية للنص، أو ما يُعرف بالطباق والمقابلة في علم البديع.

وتتفق هذه النتيجة في بعض جوانبها مع ما توصلت إليه دراسة الجرف (1423ه)، فقد خلصت إلى أن الأسئلة المصاحبة للنصوص في كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية ركزت على طلب وضع الكلمة في جملة، وطلب إعطاء أو تعرف مرادف الكلمة، وطلب إعطاء أو تعرف مضاد الكلمة، وطلب شرح معنى كلمة. وفي المرحلتين المتوسطة والثانوية ركزت الأسئلة المتعلقة بمعاني الكلمات – على قلتها– على طلب شرح معاني كلمات وجمل معينة في النص، في حين أن المهارات المتعلقة بتحليل السياق لم يُخصص لها أي سؤال.

10-3 اختلاف توافر المهارات باختلاف الصف الدراسي

يبين الجدول (4) التكرارات والنسب المئوية لتوافر مهارات تعرف معاني الكلمات في الصفوف الثلاثة كل على حدة.

جدول (4)

التكرارات والنسب المئوية لتوافر مهارات تعرف معاني الكلمات وفقًا للصفوف الثلاثة

الصف	التكرارات	النسبة المئوية
العاشر	133	63.03
الحادي عشر	41	19.43
الثاني عشر	37	17.54
المجموع	211	100

يتضح من الجدول (4) اختلاف توزيع المهارات بين الصفوف الثلاثة، وافتقارها إلى التتابع والتوازن، فقد تركز ما نسبته (63.03%) في الصف العاشر، وتوزعت النسبة الباقية –على الرغم من قلتها– على الصفين الباقيين بمقدار شبه متساو. وبالعودة إلى الجدول (2) السابق يتضح أن المهارات التي ركزت عليها الأسئلة في كتابي الصفين العاشر

والحادي عشر هي مهارات "المعنى المعجمي والسياقي"؛ إذ بلغ عددها في العاشر 104 أسئلة، وفي الحادي عشر 31 سؤالًا، بينما تصدرت المهارات المتعلقة بـ"علاقة الكلمة بالكلمات الأخرى" عدد الأسئلة التي ركز عليها كتاب الصف الثاني عشر؛ إذ بلغ عددها فيه (24) سؤالًا، أما المهارات المتعلقة بـ"بنية الكلمة" فتكاد تختفي من كتب الصفوف الثلاثة؛ إذ لم تتكرر إلى في أربعة أسئلة، أحدها في الصف العاشر، والثلاثة الباقية في الصف الثاني عشر. وتؤكد هذه النتيجة ما سبق ذكره من افتقار عملية تأليف الكتب وبناء الأسئلة إلى خطة واضحة قائمة على معايير ومواصفات محددة تضمن تنمية المهارات بشكل متدرج وهادف.

التوصيات

في ضوء النتائج السابقة، توصي الدراسة بما يأتي:

1 -تضمين مهارات تعرف معاني الكلمات في المواصفات والمعايير التي تبنى عليها مصفوفة المدى والتتابع في تصميم منهاج اللغة العربية.

2 -بناء أنشطة متدرجة لتنمية مهارات تعرف معاني الكلمات لدى المتعملين في مراحل التعليم المختلفة واختبار أثرها.

3 -تضمين كتب اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة أنشطة متنوعة تهدف إلى تنمية مهارات تعرف معاني الكلمات من خلال دروس القراءة والأدب.

4 -إعداد برامج تدريبية لتمكين معلمي اللغة العربية من تدريس مهارات تعرف معاني الكلمات واختبار أثرها.

5 -إعداد برامج تدريبية لتدريب معلمي المواد الأخرى على المساهمة في إكساب الطلبة مهارات الفهم القرائي عمومًا، ومهارات تعرف معاني الكلمات خصوصًا إضافة إلى استراتيجيات تدريب الطلبة عليها.

6 -إجراء دراسات في مهارات تعرف معاني الكلمات تتناول الأمور الآتية:

(أ) تحليل كتب اللغة العربية في الصفوف التي لم تشملها الدراسة الحالية في ضوء مهارات تعرف معاني الكلمات.

(ب) اختبار أثر أساليب تدريس معينة في تنمية مهارات تعرف معاني الكلمات.

(ج) تحليل أداء معلمي اللغة العربية في ضوء مهارات تدريس معاني الكلمات.

(د) تحديد مستويات الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة في مهارات تعرف معاني الكلمات.

المراجع

إبراهيم، عبد العليم (1984). **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**. ط10. القاهرة: دار المعارف.

أنيس، إبراهيم (1984). **دلالة الألفاظ**. ط5. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

البجة، عبد الفتاح حسن (2001). **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**. العين: دار الكتاب الجامعي.

براون، دوجلاس (1994). **أسس تعلم اللغة وتعليمها**. ترجمة عبده الراجحي وعلي شعبان. بيروت: دار النهضة العربية.

بن مدور، سليمة (2006). **المعجم المدرسي بين التأليف والاستعمال، دراسة وصفية تحليلية ميدانية**. مذكرة لنيل شهادة الماجستير. كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر.

الجرف، ريما سعد (1423ه). **دراسات في تعليم القراءة بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية**. الرياض: الشركة الوطنية للتوزيع.

حسان، تمام (1994). **اللغة العربية معناها ومبناها**. الدار البيضاء: دار الثقافة.

الحسيني، راشد بن حمد (2004). **البنى الأسلوبية في النص الشعري، دراسة تطبيقية**. لندن: دار الحكمة.

ظافر، محمد إسماعيل، والحمادي، يوسف (1984) **التدريس في اللغة العربية**. الرياض : دار المريخ.

عبد الباري، ماهر شعبان (2009). **التذوق الأدبي: طبيعته، نظرياته، مقوماته، معاييره، قياسه**. عمان: دار الفكر.

عبد الجليل، منقور (2001). **علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي**. دمشق: اتحاد الكتاب العرب.

علي، محمد محمد يونس (2007). **المعنى وظلال المعنى، أنظمة الدلالة في العربية**. ط2. بيروت: دار المنار الإسلامي.

عمار، سام (2002). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**. بيروت: مؤسسة الرسالة.

عمر، أحمد مختار (2006). **علم الدلالة**. ط6. القاهرة: عالم الكتب.

المعتوق، محمد أحمد (1996). **الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها**. الكويت: عالم المعرفة.

مناصرة، يوسف عثمان جبريل (2007). تقويم محتوى تعليم المفردات الجديدة في كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في الأردن. **مجلة القراءة والمعرفة**. (65). 94–111.

نهر، هادي (2007). **علم الدلالة التطبيقي في التراث العربي**. إربد: دار الأمل.

وزارة التربية والتعليم (2006) **المؤنس في الأدب والنصوص والنقد والمطالعة والتعبير. للصف الثاني عشر.** طبعة تجريبية. مسقط.

وزارة التربية والتعليم (2007) **المؤنس في الأدب والنصوص والنقد والمطالعة والتعبير. للصف الحادي عشر.** طبعة تجريبية. مسقط.

وزارة التربية والتعليم (2008). **لغتي الجميلة للصف العاشر**. الطبعة التجريبية. مسقط.

Harmon, J. M. & Buckelew-Martin, E. & Wood, K. D. (2010). The Cognitive Vocabulary Approach to Word Learning. *English Journal*. 100 (1): 100–107.

Kilian, A. S. & Nagy, W. E. & Pearson, P. D. & Anderson, R. C. & Gracia, E. D. (1995). Learning vocabulary from context: Effects of focusing attention on individual words during reading. Technical Report No. 619. ERIC No. ED392012.

Kuhn, M. R. & Stahl, S. A. (1998). Teaching Children to Learn Word Meanings from Context: A Synthesis and Some Questions. *Journal of Literacy Research*, 30 (1): 119-38. ERIC No. EJ638948

Lehr, F. & Osborn, J. & Hiebert, E. H. (2004). *A Focus on Vocabulary.* Pacific Resources for Education and Learning. Retrieved November, 25, 2010, from, www.prel.org/free-publications/reading-literacy.aspx.

Maberry, R. S. (2000). Verbal Comprehension: Learning To Derive Word Meaning from Context versus Individual Direct Word Instruction. ERIC No. ED442091.

Moseley, D. S. (2003). Vocabulary instruction and its effects on writing quality. Ed.D. dissertation, Louisiana Tech University, United States- Louisiana. Retrieved December 22, 2010, from Dissertations & Theses: Full Text.(Publication No. AAT 3103615).

Papadopoulou, E. (2007). The impact of vocabulary instruction on the vocabulary knowledge and writing performance of third grade students. Ph.D. dissertation, University of Maryland, College Park, United States- Maryland. Retrieved December 22, 2010, from Dissertations & Theses: Full Text.(Publication No. AAT 3297267).

Pikulski, J. J. & Templeton, S. (2004). *Teaching and Developing Vocabulary: Key to Long-Term Reading Success*. Houghton Mifflin Reading. Retrieved November, 25, 2010, from www.eduplace.com/state/author/pik_temp.pdf.

Shostak, J. (2002). *The Value of Direct and Systematic Vocabulary Instruction*. Professional Development Series. Sadlier-Oxford. Retrieved December 16, 2010, from www.sadlier-oxford.com

Stone, Bj and Urquhart, V. (2008) *Remove Limits to Learning with Systematic Vocabulary Instruction*. McRel. Retrieved, December, 14, 2010, from, www. mcrel.org.

Taliaferro, C. (2004). Vocabulary instruction for the secondary student. M.A. dissertation, Texas Woman's University, United States- Texas. Retrieved December 22, 2010, from Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 1422717).

Tomesen, M. and Aarnoutse, C. (1997). Effects of a training program in deriving word meaning. ERIC No. ED417398.

Tompkins, G. E. and Blanchfield, C. (eds.) (2008) *Teaching vocabulary; 50 creative strategies, grades 6-12*. 2ed. edition. Merrill.

Vintinner, J. (2009). A content analysis of vocabulary instruction in high school commercial literacy programs. Ph.D. dissertation, The University of North Carolina at Charlotte, United States -- North Carolina. Retrieved December 23, 2010, from Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3356488).

Yopp, H. K., Yopp, R. H. and Ashley B. (2009). *Vocabulary Instruction for Academic Success*. Shell Education. Retrieved, December 16, 2010, from, www.shelleducation.com.

Word Meaning Skills Necessary for Students in Grades 10 to 12 and their Presence in the Arabic Language Textbooks in the Sultanate of Oman

Abdullah bin Musallam Alhashmi
Assistant Professor
Sultan Qaboos University
Sultanate of Oman

Abstract: The study aimed at identifying the word meaning skills that are necessary for students in grades (10 -12) and analyzing the questions in the Arabic language textbooks in the light of these skills. The study arrived at a list of 20 skills related to word meaning classified into three categories: (1) skills related to lexical and contextual meaning, (2) skills related to relationships between words, and (3) skills related to words' form. The analysis of a total of 1369 questions in the textbooks revealed that the skills appeared in the questions in a very low percentage. The results showed that the first category appeared in the questions was lexical and contextual meaning and the most used skill was using the dictionary in revealing word meanings. However, most skills were neglected in the questions. Furthermore, the findings showed that the percentages of covering the skills differ between classes in unbalanced manner.

Keywords: Teaching Arabic- Teaching words meanings- words meaning skills- vocabulary- secondary school.