الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد الثاني عشر - الجزء الثاني

جمادى الأولى 1444 هـ - ديسمبر 2022 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

https://journals.iu.edu.sa/ESS

البريد الإلكتروني للمجلة :

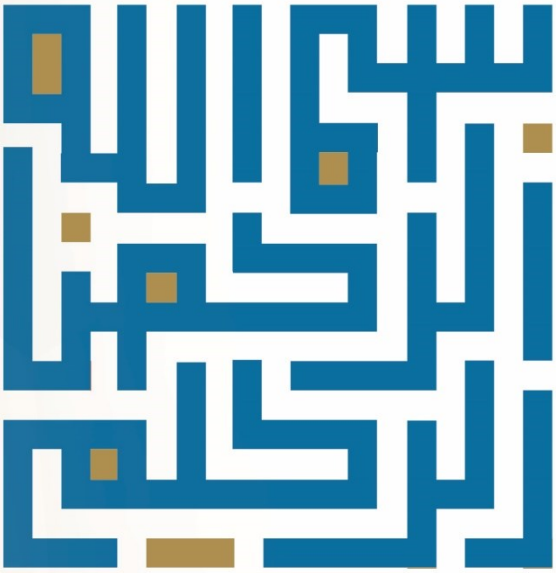
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujournal4@iu.edu.sa

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

البحوث المنشورة في المجلة
تعبرعن آراء الباحثــين ولا تعبر
بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة
للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والإبتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلاً من رسالة علمية (ماجستير/دكتوراة) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحث المقدم (25%) .
- أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السادس، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث ، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة ، وصلب البحث ، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات ، وثبت المصادر والمراجع ، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.
- يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيًا ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) ويرفق تعهدًا خطيًا بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
- المجلة لا تفرض رسوما للنشر.

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي
رئيس جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر
رئيس جامعة الحدود الشمالية سابقاً

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان
رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سابقاً

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي
عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس سابقاً

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي
أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي
أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي
أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي
أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية سابقاً

هيئة التحرير :

رئيس التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

أعضاء التحرير :

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالعزيز بن سليمان السلومي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الاسلامية سابقاً

أ.د : عبدالله بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الاسلامية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

وكيل جامعة شقراء للدراسات العليا والبحث العلمي
وأستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

أ.د : علي بن حسن الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية

سكرتير التحرير:

أ. مجتبى بن الصادق المنا

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

المنسق العلمي :

أ. محمد بن سعد الشال

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات : ❋

م	عنوان البحث	الصفحة
1	فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الذكاء الناجح في تنمية التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم العام في محافظة عفيف د. علي محمد الشلوي	11
2	فاعلية برنامج قائم على تنمية مهارات القراءة المسحية والتصفحية في تعزيز الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها د. صالح بن ضيف الله العمري	51
3	عقدة النقص وعلاقتها بالفضول البينشخصي لدى عينة من خريجي الجامعات الجدد العاطلين عن العمل د. زهيـر عبـد الحميـد النواجحـة	85
4	تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية (الواقع والمتطلبات والتحديات) د. عواطف بنت محمد العجلان	115
5	استقلالية الجامعات الناشئة في ضوء النظام الجديد للجامعات في المملكة العربية السعودية د. منيرة نايف العتيبي	149
6	دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية من وجهه نظر معلميهم في المرحلة الابتدائية د. ذيب بن تريحيب الجبرين المطيري / جنى بنت علي المنصور	207
7	الأنماط القيادية لدى مديرات المدارس المتوسطة وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمات أ. د. عادل بن عايد الشمري / دارين بنت غالي الشمري	273
8	درجة توافر مهارات التفكير الأخلاقي في محتوى كتاب الفقه (1) بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية د. عبد الله بن عبد العزيز الحميده	311
9	استخدام نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى أ.د. أبو الدهب البدري علي أبو الدهب / د. رابح عبد الله عباس العوفي	347
10	العوامل المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية دراسة مطبقة على عينة من الأسر في مدينة المبرز د. بدور بنت صويلح العنزي	403

❋ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

استخدام نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

The effectiveness of using Semantic Field Theory in developing awareness of kinship words and the tendency towards learning them among learners of Arabic speaking other languages

إعداد

أ.د. أبو الدهب البدري علي أبو الدهب

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية – الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. رابح عبد الله عباس العوفي

أستاذ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المساعد – الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

Prof. Dr. Aboueldahab El-Badry Ali Aboueldahab

Professor of Curricula and Teaching Methods of Arabic Language
The Islamic University of Madinah

Dr .Rabeh Abdullah Abbas Aloufi

Assistant Professor of Teaching Arabic to Non-Native Speakers
The Islamic University of Madinah

DOI: 10.36046/2162-000-012-0019

المستخلص

هدف البحث إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على استخدام نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. وتكونت عيّنة البحث من (٢٩) طالبًا من طلاب المستوى المتقدم ببرنامج الإعداد اللغوي في معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ولتحقيق هذا الهدف أعدّ الباحثان اختبارًا لقياس الوعي بألفاظ القرابة، ومقياسًا في الاتجاه نحو تعلمها، وبرنامجا قائمًا على توظيف نظرية الحقول الدلالية في تعليم ألفاظ القرابة، وأُستخدم المنهج شبه التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي القائم على المجموعة الواحدة؛ للتحقق من فعالية البرنامج القائم على استخدام نظرية الحقول الدلالية في تعليم ألفاظ القرابة (المتغير مستقل) في تنمية الوعي بهذه الألفاظ والاتجاه نحو تعلمها (المتغيران التابعان)، من خلال مقارنة نتائج مجموعتي البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار الوعي بألفاظ القرابة، ومقياس الاتجاه نحو تعلمها.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار الوعي بألفاظ القرابة العربية لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي في الاتجاه نحو تعليم ألفاظ القرابة العربية لصالح القياس البعدي تُعزَى إلى استخدام نظرية الحقول الدلالية في تعليم هذه الألفاظ، وفي ضوء هذه النتائج قدّم الباحثان مجموعة التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: الحقول الدلالية، ألفاظ القرابة العربية، الاتجاه، متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

Abstract

The research aimed to verify the effectiveness of a program based on the use of semantic field theory in developing awareness of kinship words and the tendency towards learning them among learners of Arabic speaking other languages. The research sample consisted of (29) fourth-level students in the language preparation program at the Institute of Arabic Language Teaching at the Islamic University of Madinah**.**

To achieve this goal, the researchers prepared a test to measure awareness of kinship words, and prepared a scale towards teaching them, and a program based on the use of semantic field theory in teaching kinship words. Semantic fields theory in teaching kinship words (the independent variable) in developing awareness of these words and the tendency towards learning them (the two dependent variables) by comparing the results of the two research groups in the two applications: the pre and post to test awareness of kinship words, and the measure of the tendency toward learning them on the research sample**.**

The results showed that there were statistically significant differences at the level of significance (0.01) between the mean scores of the two applied research group: the pre and post for the awareness test of Arabic kinship words in favor of the post measurement, and there were statistically significant differences at the level of significance (0.01) between the mean scores of the two applied research group: the tribal And the dimension in the trend towards teaching Arabic kinship words in favor of the two-dimensional measurement is attributed to the use of semantic field theory, and in light of these results, the researchers presented a set of recommendations and proposed research.

Keywords: Semantic field theory, Arabic kinship words, the trend, foreign learners of Arabic.

مقدمة

إن حصيلة اللغة العربية الواسعة من المفردات لهي أبرز ما يميزها عن بقية اللغات الأخرى؛ فالمستعرض لمعجمات اللغات الحية وقواميسها لن يجد معجمًا أكثر سعة بالمفردات من المعجمات العربية؛ لكثرة ما تحتويه من الذخائر اللغوية التي تستعصي على الإحصاء العددي الدقيق.

وتتنوع مفردات العربية الدالة على معنى واحد من جهة، أو تتعدد معاني الكلمة الواحدة من جهة أخرى إلى حد قد يبلغ درجة التضاد بينها في بعض الأحيان؛ لذا فلم تغن لغة من اللغات بمثل ما غنيت به اللغة العربية من هذا التنوع (عبد التواب، ١٩٩٩).

واكتسبت اللغة العربية ثراء مفرداتها وتراكيبها من عدة مظاهر أبرزها كثرة المترادفات؛ وهو وجود العديد من الكلمات التي تؤدي إلى دلالة واحدة دون إعطاء تمام في المعنى وإنما عمومية في المعنى مما يكسب المفردة الواحدة تميزًا في الاستخدام (القوصي،٢٠١٦).

وعدّ ابن جني ظاهرة الترادف دليلًا على ثراء العربية وعلو منزلتها بين اللغات، فقال: "هذا فصل من العربية كثير المنفعة، قوي الدلالة على شرف هذه اللغة؛ ذلك أن للمعنى الواحد أسماء كثيرة، فتبحث عن أصل كل اسم منها فتجده مفضي المعنى إلى معنى صاحبه" (الكلبي، ٢٠١٧، ٧٥).

وتشكّل ألفاظ القرابة واحدة من الحقول التي تتضمن تقاربا دلاليا بين الكثير من كلماتها نحو: أب ووالد، وزوج وامرأة، وأهل وآل، وولد وابن... على الرغم من الفروق اللغوية الدقيقة بين هذه المفردات، والتي لا يمكن تمييزها لمعرفة المعنى الدقيق لأي كلمة من هذه الكلمات دون معرفة السياق اللغوي من ناحية والسياق الثقافي الاجتماعي من ناحية أخرى.

فألفاظ القرابة ترتبط ارتباطا وثيقا بالمجتمع وثقافته؛ لكونها كلمات شاهدة توضّح تصورات ذهنيَّة لظواهر اجتماعيَّة، وليست مجرد تسميات لغويَّة كغيرها من الألفاظ؛ وهذا ما جعل من نظام القرابة ظاهرة لغويَّة واجتماعيَّة معا؛ لذا فإن ألفاظ القرابة تتفاوت في المجتمعات الإنسانية نتيجة ذلك التباين الثقافي الهائل بين هذه المجتمعات (حسام الدين، ٢٠٠٠).

وكما هو معلوم فإن للثقافة مكان القلب في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ لتأثيرها الكبير في تشكيل الخبرات اللغوية للمتعلمين؛ فمن خلال العناصر اللغوية التي يدرسونها يحصّلون المعرفة اللغوية، ويفهمون خصوصيات الثقافة العربية، ومن ثم فإن إتقانهم الكفايات اللغوية مرهون بإتقان السياقات الثقافيّة التي تجري فيها (أبو الدهب، ٢٠٢١).

بل إن النجاح في تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها أصبح مرهونا باكتساب متعلميها المعرفة الثقافية من أجل التواصل، وزيادة فهمهم للغة الهدف؛ مما يُحتّم أن يتجاوز تعلم أي لغة أجنبية مستوى اكتساب النظام اللغوي من كلمات وجمل وقواعد وتراكيب وأساليب إلى الموقف التّواصلي والسّياق الاجتماعي والثقافي الذي تُعلَّم فيه هذه اللغة. (Tseng, ٢٠٠٢; Neuner,١٩٩٧)

من هنا تبرز أهمية البحث عن نظريات جديدة تُركز على تنمية وعي متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بألفاظ القرابة، وتساعدهم على التمييز الدقيق للفروق اللغوية الدقيقة بينها؛ فوعي هؤلاء المتعلمين بألفاظ القرابة العربية يمكن أن يمثّل وعيًا بسمات المجتمع العربي وثقافته، ويسهم في تشكيل كفاياتهم اللغوية والتواصلية على حد سواء.

وتمثل نظرية الحقول الدلالية *Semantic field theory* واحدة من أهم النظريات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية؛ لدورها الواضح في تحديد دلالة الكلمات التي تجمع تحت لفظ عام، كألفاظ الألوان، والطيور، والطعام، والشراب، والسفر، والقرابة... فتجمع الكلمات، ويكشف عن صلاتها ببعضها، ثم صلتها بالمصطلح العام دون إغفال السياق.

فالرابط الدلالي لمجموعة من الألفاظ المصنّفة تحت موضوع واحد مبدأ تنظيمي مهم في بناء الحقول الدلالية؛ ذلك أن الحقل الدلالي يقوم على ديناميكية داخلية بين مجموع الكلمات التي تنتمي إلى رحم لغوي واحد، تتميز بالتشكل والامتداد (نهر، ٢٠١١).

وأسهمت نظرية الحقول الدلالية في الكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بين الكلمات المدرجة ضمن حقل واحد، كما تساعد المتعلمين على الوصول إلى طبيعة العلاقات القائمة بين المفردات داخل هذا الحقل، هل هي علاقة ترادف، أم علاقة تضمن أم علاقة تضاد، أم علاقة تنافر، أم

علاقة الجزء بالكل؟ فالعلاقات الدلالية تؤكد أن اللغة نظام من العلاقات المنطقية بين الألفاظ (عيسى، ٢٠٠٩).

واستنادا إلى ما سبق تتضح أهمية استخدام نظرية الحقول الدلالية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في مساعدة المتعلمين على الكشف عن العلاقات وأوجه التشابه والاختلاف بين الكلمات في الحقل الواحد، وبينها وبين المصطلح العام الذي يجمعها، فيتضح بذلك مجال استعمال كل كلمة بدقة؛ بهدف تنمية قدرات هؤلاء المتعلمين على الربط فكريًا بين المفردات التي تنتمي إلى حقل واحد.

وقد أكدت دراسات علمية عديدة فاعلية توظيف نظرية الحقول الدلالية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في المرحلة الثانوية، وتنمية المهارات الدلالية لدى أطفال الروضة، وتنمية المفردات اللغوية، ومهارات التفكير التحليلي، وإثراء الحصيلة اللغوية وتنمية مهارات الدلالات السياقية في المرحلة الابتدائية، مثل دراسة كل من: نصر (٢٠١٧)، ومحمود (٢٠١٨)، وعمر (٢٠٢٠)، وإسماعيل (٢٠٢١).

وفي ميدان تعليم اللغات الأجنبية أكدت دراسات علمية عديدة فاعلية استخدام نظرية الحقول الدلالية في تعلم مفردات جديدة، وتعلم المفردات اللغوية، وتيسير تعلمها لدى متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية مثل دراسة كل من: (Mollaei & Khosavizadeh,٢٠١١) التي كشفت عن الدور الواضح لنظرية الحقول الدلالية في تعلم مفردات جديدة في مواقف تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، ودراسة (Hamed,٢٠١٣)، ودراسة (Boran, ٢٠١٨).

وفي تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أكدت دراسات عديدة فاعلية استخدم نظرية الحقول الدلالية، وكذلك فاعلية نماذج تدريسية تقوم عليها في تنمية مهارات الكلام، وتدريس المفردات، وتنمية مهارات الفهم الاستماعي، ومهارات التواصل الشفهي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى مثل دراسة كل من: ناثر (٢٠١١)، واللحياني (٢٠١٤)، وإبراهيم (٢٠١٩)، وسيف (٢٠٢٠).

وعلى الرغم من أن اللغات لها نفس المجالات أو الحقول الدلالية إلا أنها قد تختلف من حيث العناصر التي تغطيها هذه الحقول؛ مما يؤدي إلى صعوبات في فهم ألفاظ متعلمي اللغات الأجنبية لهذه الألفاظ أو العناصر، وكذلك في تدريسها لهم . (Boran,٢٠١٨)

وعطفا على ما سبق فإن ألفاظ القرابة في اللغة العربية تختلف عن ألفاظ القرابة في اللغات الأم لمتعلميها الناطقين بلغات أخرى الذين يدرسون في برنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة الذين ينتمون لأكثر من (١٥٠) جنسية وإقليم.

ومتعلمو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى لن يتمكنوا من التقاط دلالة الكلمة والإشارات الثقافية والشروط المجتمعية التي تكتنف الموقف اللغوي بحدسهم ولا بجدهم ومثابرتهم في الدرس، خاصة وأن كثيرا من الدروس تُغفِل ثقافة اللغة؛ إذ تعتني بالنظام اللغوي للغة دون مراعاة الأبعاد الاجتماعية التي ليس للنظام اللغوي علاقة بها (العمري، ٢٠١٢).

ويتطابق هذا إلى حد كبير مع الواقع الحالي لبرنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها حيث تقدم ألفاظ القرابة في المحتوى اللغوي من منظور لغوي بحت يقف عند مجرد معرفة مفرداتها وتراكيبها، دون الاهتمام بالفروق اللغوية والدلالية الدقيقة بين هذه الألفاظ وفق منظور اجتماعي يشمل الموقف التّواصلي والسّياق الاجتماعي والثقافي الذي تُعلَّم فيه العربية.

لذا يجد متعلمو العربية في هذا البرنامج صعوبة بالغة في التفريق بين ألفاظ القرابة في العربية وبيان دلالاتها المتنوعة، وبين ألفاظ القرابة في مجتمعاتهم. ومن هذا المنطلق تأتي أهمية بيان الفروق اللغوية بين ألفاظ القرابة، التي يظن كثير من الدارسين أنها من قبيل الترادف؛ نظرًا لتقارب معانيها ونتيجة لعدم الوعي بالمعني الدلالية لهذه الألفاظ.

كما نتج عن إهمال تدريب متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على الفروق اللغوية الدقيقة بين ألفاظ القرابة قلة وعيهم بها، وضعف قدرتهم على التمييز بين مدلولاتها، واستعمالها

بشكل خاطئ، وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل: دراسة العمري (٢٠١٢)، ودراسة عبد القادر (٢٠٢١).

ليس هذا فحسب، بل إن القصور في المعالجة الدلالية عند تعليم ألفاظ القرابة وتوضيح دلالاتها المتنوعة وفقا للسياق الدلالي والاجتماعي والنفسي لهذه الألفاظ في محتوى برنامج الإعداد اللغوي قد ينجم عنه قلة وعي الطلاب بدلالات الثقافة العربية لهذه الألفاظ، وعدم تبلور أي اتجاه نحوها؛ فكما هو معلوم أن الفرد لا يكوّن أي اتجاه نحو موضوع يجهله، أو نتيجة لقلة المعلومات المتوافرة لديه عنه.

وهذا ما أكدته مقابلات غير مقننة للباحِثَين في الفصل الدراسي الأول من العالم الجامعي (١٤٤٣هـ) مع أكثر من مائة دارس في المستوى المتقدم ببرنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ فقد أسفرت أبرز نتائج هذه المقابلات عن تدن واضح في معرفة هؤلاء الطلاب بالفروق اللغوية بين ألفاظ القرابة بصفة عامة، وعدم تمييز الفروق اللغوية بين: الآل والذرية، والأهل والآل، والولد والابن، والأبناء والذرية، والعقب والولد، والنسب والصهر، والحمو والصهر، والسبط والحفيد، والبعل والزوج، والصاحب والقرين، والمرأة والزوجة والصاحبة، والأب والوالد، والأم والوالدة على وجه الخصوص، وكذلك ضعف قدرتهم على تحديد دلالة بعض الألفاظ بدقة كالقبيلة، والأسرة، والعائلة، والعشيرة.

ولذلك أوصت دراسة العمري (٢٠١٢) بضرورة معرفة متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى الفروق اللغوية المهمة بين لغاتهم واللغة العربية من الناحية الاجتماعية، ومعرفة ظروف استعمال هذه المفردات والتراكيب. واقترحت دراسة عبد القادر (٢٠٢١) آليةً لتعليم الترادف في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من خلال الإشارة باستمرار إلى الفروق الدقيقة بين الألفاظ المتقاربة دلاليًا، كما أوصت دراسة العوفي (٢٠٢٠) بضرورة الاستفادة من ثمار المعجم السياقي لألفاظ القرابة في العربية المعاصرة؛ لتمثيلها الواقع اللغوي والثقافي للغة.

وبالإضافة إلى ما سبق فإن افتقار مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة إلى دراسات علمية تسعى من خلال برامج تعليمية تعتمد على نظرية الحقول الدلالية إلى تنمية وعي متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بألفاظ القرابة وتنمية اتجاههم نحو تعلمها؛ دعا الباحثَين إلى إجراء هذا البحث.

مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث الحالي في ضعف الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ نتيجة قلة توضيح معظم المعلمين لمعاني هذه الألفاظ وفقا للسياق الدلالي والاجتماعي والنفسي التي تُستخدم فيه، وهذا ما أكدته ملاحظة الباحثَين الميدانية للأداء التدريسي لمعلمي برنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٣هـ.

وللتصدي لهذه المشكلة حاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما فعالية استخدام نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟ وتفرعت عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

١- ما ألفاظ القرابة العربية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

٢- ما مكونات البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بألفاظ القرابة العربية والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

٣- ما فعالية البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بألفاظ القرابة العربية والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

٤- ما فعالية البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي والاتجاه نحو تعلم ألفاظ القرابة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

فرضا البحث:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار الوعي بألفاظ القرابة العربية.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو تعليم ألفاظ القرابة العربية بشكل عام وفي كل محور على حدة.

أهداف البحث:

١- تحديد ألفاظ القرابة العربية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢- إعداد برنامج قائم على نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بألفاظ القرابة العربية والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٣- الكشف عن فعالية البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بألفاظ القرابة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٤- الكشف عن فعالية البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية في تنمية الاتجاه نحو تعلم ألفاظ القرابة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على ألفاظ القرابة المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى والتي حازت على نسبة اتفاق (٩٠ %) وأكثر بين آراء المحكمين.
- **الحدود البشرية:** طلاب المستوى المتقدم في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- **الحدود المكانية:** معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق تجربة البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٣هـ.

مصطلحات البحث:

نظرية الحقول الدلالية:

يُمكن أن تعرّف نظرية الحقول الدلالية إجرائيا بأنها: مجموعة من المبادئ والافتراضات التي تقوم على توزيع مفردات ألفاظ القرابة في حقل دلالي واحد وفق علاقات تشابكية، تعين طلاب المستوى المتقدم في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة على تعيين دلالاتها، وعدم الخلط بين المعاني المتقاربة لهذه المفردات.

البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية:

يُعرّف البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية إجرائيا بأنه: مجموعة من الأسس والمنطلقات، ونواتج التعلم، والمحتوى اللغوي، وإجراءات التدريس، والأنشطة التعليمية الصفية وغير الصفية، وأساليب التقويم، التي بُنيت على نظرية الحقول الدلالية لتعليم ألفاظ القرابة في العربية بهدف تنمية الوعي بها والاتجاه نحو تعلمها لدى طلاب المستوى المتقدم في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الوعي بالفاظ القرابة:

يُعرّف الوعي بألفاظ القرابة إجرائيًا بأنه: مجموعة من القدرات التي تُمكن طلاب المستوى المتقدم في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من بيان الفروق اللغوية بين ألفاظ القرابة الموهمة بالترادف وفقا للسياق الدلالي والاجتماعي والنفسي التي تُستخدم فيه، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار الوعي بألفاظ القرابة المستخدم في هذا البحث.

الاتجاه نحو تعلم ألفاظ القرابة:

يُعرّف الاتجاه نحو تعلم ألفاظ القرابة بأنه: محصلة استجابات طلاب المستوى المتقدم في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، بالقبول أو الرفض إزاء

ألفاظ القرابة العربية نتيجة استخدام نظرية الحقول الدلالية في تعليم هذه الألفاظ، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المعد لهذا الغرض.

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث إلى ما يمكن أن يقدمه من إسهامات في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، قد تفيد:

١- مخططي مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ بما تقدمه من أسس نظرية وإجراءات تطبيقية لكيفية استخدام نظرية الحقول الدلالية في تعليم ألفاظ القرابة في العربية يمكن في ضوئها تطوير تعليم المفردات اللغوية.

٢- القائمين على برامج إعداد المعلمين في برامج ومؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ بتوعية المعلمين قبل الخدمة بمنطلقات نظرية الحقول الدلالية ومبادئها وإجراءاتها.

٣- معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ بتقديم دليل إجرائي لاستخدام البرنامج المعد في هذا البحث في تعليم حقول دلالية أخرى للمفردات.

٤- متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ بتنمية وعيهم بألفاظ القرابة في العربية واتجاههم نحوها من خلال محتوى البرنامج المعد وأنشطته.

٥- الباحثين في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ بفتح آفاق جديدة لدراسات مستقبلية تُعنى باستخدام نظرية الحقول الدلالية لتنمية الوعي بألفاظ حقول الحضارة الأخرى: الطعام، والشراب، وجسد الإنسان، واللباس، والسفر ... وغير ذلك.

الدراسات السابقة

أولًا: استعراض الدراسات السابقة:

هدفت **دراسة عبد القادر** (٢٠٢١) إلى اقتراح منهجية في إعداد درس الترادف في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وقد اعتمدت الدراسة على المنهجية الاستقرائية التحليلية،

فقامت بدراسة الترادف وأسباب حدوثه وأنواعه وموقف اللغويين منه، وقد اقترحت الدراسة نموذجا لآلية تعليم الترادف في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بحيث لا تُغفَل أهمية هذا الموضوع دون الوقوع في محاذيره. وتتمثل الخطوط العريضة لهذا النموذج بأن يتم تدريس الترادف من خلال النصوص والتعابير المتنوعة وكذلك من خلال بعض التمارين المصممة لتحقيق هذا الغرض وليس من خلال ألفاظ مفردة مجردة عن سياقاتها. وأن تتم الإشارة باستمرار إلى الفروق الدقيقة بين الألفاظ المتقاربة دلاليا، مع التنبيه على أن التقارب الدلالي بين لفظين لا يعني أنهما قابلان للتبادل في جميع السياقات اللغوية دلاليا أو تركيبيا، وأكدت الدراسة على ضرورة خلق هاجس لدى الطلبة يدفعهم باستمرار إلى التماس الفوارق الدقيقة بين المتقاربات الدلالية.

هدفت **دراسة العزام** (٢٠٢١) إلى الوقوف على ألفاظ حقل القرابة التي وردت في الأحاديث النبوية، وبيان ما يربط هذه الألفاظ من علاقات دلالية، وإبراز المعاني التي تحملها مرتكزةً على كتب الحديث النبوي وشروحها وكتب اللغة، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، وبيّنت الدراسة العلاقة بين المفردات المتقاربة في الدلالة مثل: أهل وآل، أب ووالد، وأم ووالدة... وكذلك بيّنت ما تشتمل عليه المفردة القرابيّة من معانٍ تدخل في باب الترادف أو الاشتراك اللفظي أو الأضداد، وتوصّل البحث إلى عدة نتائج أهمها: خروج بعض ألفاظ القرابة عن دلالتها الأصلية واكتسابها من باب التوسع دلالات أخرى مجازية كأهل وابن وأم وأخ، بعض أزواج الألفاظ المتشابهة دلاليًّا نحو: أب ووالد، أم ووالدة، ابن وولد، وأهل وآل في ظاهرهما يعدان من باب الترادف لكن البحث رأى اختلافًا بينهما يخرجهما من باب الترادف التام، وعُدّت بعض ألفاظ القرابة من باب المشترك اللفظي نحو: أهل، زوج، وآل.

هدفت **دراسة العوفي** (٢٠٢٠) إلى بناء معجم سياقي لألفاظ القرابة في العربية المعاصرة لغير الناطقين بالعربية، تتألف مداخله من ألفاظ القرابة في العربية المعاصرة مع استعمالاتها السياقية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأفاد من معطيات نظريتي الحقول الدلالية والسياق؛ مما ساهم في الكشف عن العلاقات وأوجه الشبه والاختلاف بين الكلمات، وصياغة التعريفات، وكان للسياق دورًا بارزًا في تحديد معاني الكلمات، والإرشاد إلى استعمالها الصحيح. وجمع ألفاظ

القرابة من كتاب اللغة والثقافة، كما استعان ببعض المعجمات الحديثة كالمعجم الوسيط ومعجم اللغة العربية المعاصرة في التعريف بالألفاظ، وجمع السياقات اللغوية من مدونة حديثة (arabicorpus)، كما بيّن المعجم دوره في التنمية اللغويّة والثقافيّة للناطقين بغير العربية، وكشف العديد من الجوانب الثقافية والاجتماعية المرتبطة بحقل القرابة.

هدفت **دراسة النواصرة** (٢٠١٤) إلى الكشف عن طريقة التعبير القرآني في استعمال ألفاظ القرابة ذات المعاني المتقاربة في عُرف بعض اللغويين، والكشف عن السر البلاغي في استعمال هذا اللفظ دون غيره في السياق الذي ورد فيه، وبيان وظيفة السياق القرآني في تحديد المعنى. وقد تم اختيار ألفاظ القرابة أنموذجا لذلك؛ باعتبارها إحدى الوحدات القرآنية التي تفاوتت دلالتها حسب السياق، وهو أحد أوجه إعجاز القرآن اللغوي بانتقائه للألفاظ انتقاء محكماً في اختيار لفظ دون نظيره ليؤدي معنى لا يؤديه المعنى الآخر ولا يمكن أن يسد مسده في السياق نفسه. وقد اقتصر البحث على ألفاظ القرابة الموهمة بالترادف والأكثر شيوعا في القرآن الكريم، واتّبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت دراسته إلى أنّ القرآن الكريم يختار اللفظ دون نظيره مراعيًا الفروق الدقيقة بينهما، فقد ورد لفظ من ألفاظ القرابة الموهمة بالترادف في سياقه الذي يؤدي معناه بدقة، ولا يمكن أن تكون هناك كلمات تتفق في دلالتها اتفاقًا تامًا وإن اشتركت في بعض المعاني.

هدفت **دراسة الحيحي** (٢٠١١) إلى دراسة ألفاظ الإنسان الكليات والجزئيات في القرآن الكريم دراسة دلالية، وتناولت الباحثة الألفاظ الجامعة للإنسان فقسّمَتْها إلى حقلين دلاليين هما: حقل الألفاظ الضامنة للجنس البشريّ ويضم أربع مجموعات دلالية أولًا: آل، أهل، عشيرة، قبيلة، ذرّية. ثانيًا: شَعْب، أمّة. ثالثًا: بَشَر، ناس. رابعًا: فريق، عصبة، ثلة، نفر، رهط، قوم، طائفة، حزب. وحقل الألفاظ الدالة على الإنسان وأفراده وعلاقاته (ألفاظ القرابة) أولًا: جماعات قرابية مباشرة: أب، أم، أخ، أخت، ابن، ابنة. ثانيًا: جماعات قرابية غير مباشرة: عم، عمة، خال، خالة، بنت أخ، بنت أخت، بنت عم، بنت عمة، جد، حفيد، بنت خال، بنت خالة، بنت عم، بنت عمة. ثالثًا: القرابة بالعرف: زوج، زوجة، بعل، عشير. واقتصرت الباحثة على الألفاظ الواردة في القرآن الكريم، وتناولت كل تلك الألفاظ معتمدةً على المنهج التكاملي، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي

القائم على الإحصاء لألفاظ القرابة، ثم تناولتها بالدراسة والتحليل معتمدةً على نظرية الحقول الدلالية، ولم تهمل الدراسة العلاقات الدلالية بين الألفاظ، وكذلك التطور الدلالي لها؛ ومن أهم النتائج أنّ القرآن الكريم ارتقى بدلالة بعض الألفاظ، واهتمَّ بالعِقد الاجتماعي في حديثه عن الجماعات الإنسانيّة مع عدم إهماله للفرد.

هدفت **دراسة العبيدي** (١٩٩٩) إلى دراسة ألفاظ القرابة في القرآن الكريم دراسة دلالية، فقسّم الباحث ألفاظ القرابة الواردة في القرآن الكريم إلى خمسة محاور هي: ألفاظ الأبوة، وألفاظ الأمومة، وألفاظ الأخوة، وألفاظ الزوجية، وألفاظ قرابة أخرى. وقام الباحث بعرض هذه الألفاظ مبيّنًا الفروق الدلالية بين كل لفظ ونظيره مستعينًا بقرينه السابق في الكشف عن هذه الفروق، واستخدم الباحثُ المنهج الوصفي القائم على الإحصاء لألفاظ القرابة، ثم تناولها بالدراسة والتحليل معتمدًا على نظريتي الحقول الدلالية في توزيع الألفاظ على مجموعات دلالية صغيرة، ونظرية السياق للكشف عن دلالات الألفاظ من خلال استقراء السياقات المختلفة التي ورد فيها اللفظ، للوصول إلى المعنى الحقيقي له، وللكشف عن جوانب انتخاب القرآن الكريم للفظ دون نظيره كالأب والوالد، والأبوين والوالدين... ومن نتائج البحث أنه على الرغم من تقارب هذه الألفاظ في دلالتها فإن لكل لفظ أداءه المعنوي وإيحاءه الذي يؤديه في سياقه الذي لا يؤديه اللفظ الآخر.

هدفت **دراسة موسى** (١٩٩٠) إلى دراسة ألفاظ القرابة في العربية دراسة لغوية، وقامت الدراسة على ثلاث ركائز، أولًا: محاولة الإلمام بأهم الأسس العلمية التي تأسست عليها أشهر الدراسات الأنثرولغوية والدلالية المتنوعة، ثانيًا: محاولة الاستفادة من هذه الجهود عن طريق تطبيقها على ألفاظ القرابة في العربية، وثالثًا: رصد وبيان كافة استعمالات ألفاظ القرابة التي ورد ذكرها في القرآن الكريم، واستعمالات الألفاظ غير القرابية التي وظّفت في سياقه الكريم توظيفًا قرابيًّا. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الذي اعتمد على المادة الموجودة في التراث لجمع الألفاظ المتعلقة بالقرابة وتوزيعها في مجالاتها الدلالية، وتناول الباحث ألفاظ القرابة بالدراسة والتحليل معتمدًا على نظرية الحقول الدلالية فقسّمها إلى خمسة فصول دلالية هي: ألفاظ الجماعات القرابية، ألفاظ القرابة بالدم درجة أولى، ألفاظ قرابة زواج ومصاهرة، ألفاظ قرابة بالدم درجة ثانية، ألفاظ القرابة الواصفة لعلاقة الزوجين

بالأولاد، ألفاظ غير قرابية وظّفت في السياق القرآني توظيفًا قرابيًا. وكذلك اعتمد الباحث على نظرية السياق اللغوي؛ لأهميتها في هذا الشأن مع الأخذ بالاعتبار الأبعاد الثقافية والدينية لألفاظ القرابة. وأفرد الباحثُ فصلًا لألفاظ القرابة والعلاقات الدلالية والسّياقية.

ثانيًا: الموازنة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في تناولها لألفاظ القرابة بالدراسة والتحليل، وكذلك اتباع المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها، إضافة إلى اعتمادها على نظرية الحقول الدلالية.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة عبد القادر (٢٠٢١)، دراسة العوفي (٢٠٢٠)، دراسة النواصرة (٢٠١٤)، دراسة العبيدي (١٩٩٩)، ودراسة موسى (١٩٩٠) في اعتمادها على نظرية السياق اللغوي للكشف عن دلالات الألفاظ.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة العوفي (٢٠٢٠)، دراسة الحيحي (٢٠١١)، ودراسة موسى (١٩٩٠) باعتمادها في جمع ألفاظ القرابة على كتاب اللغة والثقافة لكريم زكي حسام الدين.

كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة العزام (٢٠٢١)، دراسة النواصرة (٢٠١٤)، ودراسة العبيدي (١٩٩٩) في كشفها عن دلالات الألفاظ المتشابهة (الموهمة بالترادف) نحو: أب ووالد، أم ووالدة، ابن وولد، وأهل وآل...

واتفقت الدراسة الحالية مع دراستي عبد القادر (٢٠٢١)، والعوفي (٢٠٢٠) في الفئة المستهدفة من خلال توجيهها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ويتضح من الدراسات السابقة أنها استهدفت دراسة وتحليل ألفاظ القرابة بشكل عام، ولم تستهدف تنمية وعي متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في العربية المعاصرة؛ وهذا ما تميّزت به هذه الدراسة حيث قامت بتقييم اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو تعليم ألفاظ القرابة في اللغة العربية، وقياس مدى تمكّنهم من تمييز الفروق اللغوية بينها.

الخلفية النظرية للبحث:

تناول الباحثان الخلفية النظرية لهذا البحث من خلال إلقاء الضوء على مبحثين: يتناول أولهما ظاهرة الفروق اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ويركز الآخر على نظرية الحقول الدلالية في تعليم ألفاظ القرابة في العربية للناطقين بلغات أخرى على النحو التالي:

أولا: تعليم ألفاظ القرابة في العربية للناطقين بلغات أخرى:

تميّزت اللغة العربية عن سائر اللغات الأخرى بوفرة كلماتها، وجودة مفرداتها، وتنوع أساليبها، ودقة معاني ألفاظها وتعابيرها وتراكيبها، وعذوبتها وبلاغتها بما ضمن استمراريّتها عبر القرون من جهة، وجعلها من اللغات الفريدة على مستوى العالَم من جهة أخرى.

وفي ذلك يقول العالم الفرنسي أرنست رينان (Renan Ernest): إن هذه اللغة قد بلغت حد الكمال، ففاقت اللغات بكثرة مفرداتها، ودقة معانيها، وحسن نظام مبانيها. ويؤكد الألماني فريتاغ (Freytag) أن اللغة العربية أغنى لغات العالم (حسن، ٢٠١٤).

والترادف هو وجود العديد من الكلمات التي تعطي دلالة واحدة دون إعطاء تمام المعنى وإنما عمومية في المعنى؛ مما يكسب المفردة تميزًا في الاستخدام عن مجموعتها التي تتقارب معها، بمعنى أن يدل أكثر من لفظ على معنى واحد، ويمكن أن يتحقق الترادف بالنسبة للكلمات التي تبدو متقاربة جدا والمتحدة المعنى، والقابلة للتبادل فيما بينها في أي سياق (أولمان، ١٩٩٧؛ القوصي، ٢٠١٦).

غير أن ترادف الكلمات لا يعني التطابق التام في المعنى؛ نظرًا لاستحالة تمثيل مرادفات الكلمة لنفس العلاقات، فالترادف يعني تطابق أغلب السمات الدلالية، وإن تطابق اللفظان في الاستخدام، فهناك فروق دلالية بينهما، حيث يكون أحد اللفظين أكثر شمولًا من الآخر (سليمان،٢٠١٩).

هذا وقد أثارت ظاهرة الترادف قديما وحديثا جدلا واسعا بين علماء اللغة؛ فمنهم من أثبتها، ومنهم من أنكرها، ومنهم من توسَّط فقبلها بشروط. ويفرق اللغويون المحْدثون بين نوعين من الترادف؛ هما: الترادف المطْلق (التام)، والترادف الناقص (شبْه الترادف).

ويتحقق الترادف المطْلق بالتطابُق التامّ بين كلمتين أو أكثر، ويعني هذا التطابق الاتحاد التامَّ في الدلالات المركزية، والدلالات الثانوية، والقابليةَ التامَّة للتبادُل بين الكلمات المترادفة في كل سياق، أما الترادف الناقص فيتحقَّق حين يُفقد التطابقُ المطْلق، مع وجود تشابُه في الدلالات المركزية والثانوية، ويُؤدِّي هذا التشابُه إلى عدم قابلية التبادل في كل السياقات المُمْكنة (خليل،٢٠١١؛ عمر، ٢٠٠٨).

وفي الجانب الآخر فإن بعض اللغويين أنكروا ظاهرة الترادف وعكفوا على التماس الفروق الدقيقة بين معاني الألفاظ الموهمة بالترادف، فصنفوا كتبًا في ذلك، وجمعوا الألفاظ المتقاربة في الدلالة وشرحوا ما بينها من فروق لغوية دقيقة تميز كل لفظ عن الآخر (القنيعير، ٢٠١٢).

وخلاصة القول فإنه بالرغم من تباين آراء اللغويين حول ظاهرة الترادف فإنها ستظل من أبرز المظاهر التي ساهمت في إكساب العربية ثراء كبيرا في عدد مفرداتها وتراكيبها، مما جعلها تتوسّع في الإيضاح عن المعاني المختلفة بألفاظ كثيرة تجمع بينها روابط دلالية، بالرغم من الفروق الدقيقة بين معاني هذه الألفاظ؛ فلكل كلمة دلالة أو معنى يختلف عن غيرها من الكلمات المترادفة معها.

ويُسهم الوعي بالألفاظ المتقاربة دلاليًّا في تمكين متعلم اللغة من تحقيق تواصل لغوي ناجح؛ فمن خلال درس الترادف يتعلم الدارس عددا كبيرا من الألفاظ المتقاربة في الدلالة؛ فيمكنه أن يختار منها ما يحقق التواصل اللغوي الناجح دون وقوع في الحرج (عبد القادر،٢٠٢١).

من هنا تأتي أهمية معالجة الألفاظ المترادفة في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى على مستويي التعرف والمعنى، والأول يقود إلى الثاني من خلال توجيه الانتباه إليه. ويُعد التعرف وعيا لغويّا يرتبط بالذاكرة البصرية، وهو يمثل الطريق الموثوق لتمييز الكلمات الغريبة أو المجهولة بالنسبة للدارس (سليمان،٢٠١٩).

لذا يجب أن تولي مناهج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى الاهتمام بمعالجة ظاهرة الترادف في المحتوى اللغوي الذي يُقدم للدارسين؛ لتمكينهم من إدراك الفروق الدقيقة بين هذه الألفاظ من

ناحية، واستخدامها بطريقة صحيحة في مواقف الاتصال اليومي التي يندمجون فيها من ناحية أخرى؛ مما يُسهم في تنمية كفاياتهم اللغوية والتواصلية على حد سواء.

وفي المعجم العربي ثراءٌ منقطع النظير في ألفاظ ذات مفاهيم مختلفة تشير إلى القرابة تنشأ عن علاقة الزواج، وتؤدي إلى تكوين عدد من علاقات القرابة والمصاهرة بين الزوجين، أو بينهما وبين أولادهما، أو بينهما وبين أصهارهما، أو أقارب وأصهار كل منهما.

وتتدخل اللغة على ألسنة أصحابها لوصف الظواهر الاجتماعية في مجتمعهم وفقًا لتصوراتهم وأعرافهم المختلفة، ويظهر هذا بصورة واضحة في الألفاظ التي تعبر عن علاقة القرابة والمصاهرة التي تعدّ من أهم الظواهر الثقافية في المجتمع (حسام الدين، ٢٠٠٠).

ففي الثقافة العربية لا تشير مصطلحات القرابة على النسب أو المصاهرة فحسب، بل تشير إلى المنزلة الاجتماعية أيضًا؛ فللأكبر سنًّا حق التوقير، وللأصغر سنًّا حق الرحمة؛ لذلك ينادى الكبير بكلمة (عم)، والكبيرة بكلمة (خالة) أو (عمّة)، كما ينادى الصغير بكلمة (ابن) وهكذا... (عبد الرحيم، ١٩٩٣).

من هنا تبرز أهمية تنمية وعي متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بألفاظ القرابة؛ لأنها لا تمثل تنمية لغوية فقط، بل تعزز من وعيهم بثقافة المجتمع العربي وخصائصه؛ كونها تظهر في المعالجة اللغوية في صورة علامات أو كلمات مكونة من أصوات تحمل دلالات معينة، وتظهر في المعالجة الثقافية على هيئة صور مادية لها قيمة دلالية مختلفة في المجتمع العربي.

وتعرف القرابة بأنها مؤسسة اجتماعية تقوم على روابط دموية أو روابط المصاهرة حيث يُعد الأب والابن أقارب تجمعهم صلة الدم، والزوج والزوجة أصهار. (C. Levi Strauss,1994)، وهي مجموعة من العلاقات المترابطة التي تخضع لقواعد محددة من قبل التقاليد والأعراف والتشريعات الدينية بين مجموعة معينة من الأشخاص (القريشي، ٢٠١٧).

والقرابة من العلاقات الاجتماعية التي تقوم على ارتباط أسري تحَدده ثقافة كل مجتمع على حدة؛ فلكل مجتمع سماته، وخصوصياته، وعاداته، وتقاليده، وأعرافه، ومن ثم فهي تختلف من مجتمع إلى آخر تبعا لاختلاف ثقافة المجتمعات ولغاتها.

فلو نظر المتأمل إلى العلاقة بين لفظي (آل وأهل) لوجد أنها علاقة ترادف، لكنه ليس تامًّا؛ فاخْتصَّ لَفْظُ (آل) بالإضافة إلى أعلام النّاطقين دون النَّكرَات ودون الأَزمنة ودون الأمكنة؛ تقول آل الرجل لأهله وأصحابه، ولا تقول آل المدينة وآل العلم. أما لفظ (أهل) فيكون من جهة النَّسب والاختصاص؛ فمن جهة النَّسب قولك: أهل الرجل لقرابته الأدنين، ومن جهة الاختصاص قولك: أهل المدينة وأهل العلم (العسكري، ١٩٨٣).

معنى ذلك أن ألفاظ العربية مهما تقاربت في المعنى وُجِدَت فروق دلالية بينها، وهي مما يميّز اللغة العربية عن غيرها، ومن مظاهر القدرة الذاتية فيها، وتقع الفروق اللغوية بين كثير من كلمات العربية المتقاربة في المعنى لدرجةٍ تُوهِم البعض أنها مُترادفة تمامًا (قميحة، ٢٠١٤).

وتُمثل الفروق اللغوية بين ألفاظ القرابة واحدة من أهم الصعوبات التي يواجهها متعلمو العربية الناطقون بلغات أخرى، كالآل والذرية، والأهل والآل، والولد والابن، والأبناء والذرية، والعقب والولد، والنسب والصهر، والسبط والحفيد، والبعل والزوج، والمرأة والزوجة والصاحبة، والأب والوالد، والأم والوالدة.

ويقصد بالفروق اللغوية: السمات الدلالية الفارقة بين المفردات المتقاربة المعاني، وتعرف من خلال البحث في الفصل والتمييز من حيث الدلالة بين الألفاظ المتقاربة تقاربًا شديدًا في لغة واحدة وفق ضوابط ومعايير معينة (حنفي، ٢٠٢١).

ومن هنا يجب على مستعملي ألفاظ القرابة العربية من الطلاب الناطقين بلغات أخرى أن يضعوا تلك الألفاظ في مواضعها التي خُصّصت لها؛ مراعاةً لدقتها واتجاهها نحو التمييز والتخصيص؛ ولذا فحري بمعلمي هؤلاء الطلاب أن يدربوهم على إدراك الفروق اللغوية الدقيقة بين ألفاظ القرابة؛ لينموا وعيهم بها اكتسابا واستخداما.

وكما سبقت الإشارة مرارا فإن ترادف الكلمات لا يعني التطابق التام في المعنى؛ وذلك لاستحالة تمثيل مرادفات الكلمة لنفس العلاقات، فالترادف يعني تطابق أغلب السمات الدلالية، وإن تطابق اللفظان في الاستخدام، فهناك فروق دلالية بينهما، حيث يكون أحد اللفظين أكثر شمولًا من الآخر (سليمان،٢٠١٩).

وإجمالا لما سبق فإن وعي متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بألفاظ القرابة المعاصرة يُشكل وعيًا بسمات المجتمع العربي وثقافته من خلال دراسة هذه الألفاظ، كما يمكنهم من تحديد دلالة بعضها بدقة، مثل: القبيلة، والأسرة، والعائلة، والعشيرة؛ فعلى الرغم من تقارب هذه الألفاظ في دلالتها إلّا أنّ لكل لفظ منها أداءه المعنوي وإيحاءه الذي يؤديه في سياقه فلا يؤديه الآخر.

كما يجب أن يرتكز تعليم ألفاظ القرابة وغيرها من المفردات في برامج تعليم اللغة العربية على فكرة الحقول الدلالية التي تُسهم في استبطان معاني المفردات وتحديد دلالاتها المختلفة بدقة؛ فالمفردات في إطار الحقول الدلالية تعبّر عن سلسلة من المعاني المتصلة، تيسّر استعمالها في جمل وعبارات، وتأخذ قيمتها ووظائفها الدلالية العامة والخاصة (سليمان، ٢٠١٩).

ومن هنا عُني هذا البحث بتعليم ألفاظ القرابة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، واختار من بينها الألفاظ الموهمة بالترادف اعتمادا على نظرية الحقول الدلالية؛ لكشف الفروق اللغوية بينها، وبيان دلالاتها المتنوعة، كما سيأتي الحديث عن ذلك في المبحث التالي.

ثانيا: نظرية الحقول الدلالية في تعليم ألفاظ القرابة في العربية للناطقين بلغات أخرى:

تُمثل نظرية الحقول الدلالية واحدة من أهم نظريات تحليل المعنى وأحدثها تقوم على فكرة الروابط التشاركية الموجودة بين الكلمات؛ فاللغة بناء لنظام متجانس توجد فيه المفردات على شكل مجموعات، تقوم كل مجموعة بتغطية مجال مفاهيمي محدد يعرف بالحقل الدلالي.

ويعتمد أصحاب هذه النظرية على فكرة منطقية مفادها أن معاني المفردات لا توجد منعزلة الواحدة تلو الأخرى؛ فالكلمات تثبت في الذهن دائمًا بعائلة لغوية؛ فهي لا تخزن بترتيب أبجدي

كما يفعل القاموس، ولكنها تُخزن في مجموعات من الكلمات المترابطة التي تكتسب معناها من خلال علاقاتها بالكلمات الأخرى التي تقع معها في نفس العائلة (Tanner and Green,1998).

فعندما تُدرج الكلمات على هيئة مجموعات، تعبِّر كل مجموعة منها عن مجال مفاهيمي يسمى بالحقل الدلالي الذي يُعرف بأنه: مجموعة من الكلمات التي ترتبط دلالتُها، وتوضَع عادة تحت لفظ عام يجمعها، وفهم معنى كلمة ما يتطلب معرفة مجموعة الكلمات المتصلة بها دلاليًا؛ فمعاني الكلمات لا توجد منعزلة في ذهن الإنسان بل مرتبطة بمجموعتها الدلالية (Nordquist, 2017؛ نهر، ٢٠١١).

معنى هذا أن اللغة من منظور نظرية الحقول الدلالية ليست نظاما من الكلمات المبعثرة والمنعزلة، ولكنها نظام مترابط مبني على مجموعة من الكلمات متقاربة المعنى، وذات سمات دلالية مشتركة تتصل مع بعضها بمعنى عام يمثل القاسم المشترك بينها، فالكلمات: أب، أم، عم، جد، خال، ابن، ابنة، سبط، حفيد، صهر... توضع تحت لفظ عام يجمعها، وهو حقل القرابة.

ويمثّل المبدأ التصنيفي أهمية خاصة في المجال الدلالي، لأنه يقوم على خلق رابط دلالي بين الكلمة وأخواتها في الحقل الدلالي الواحد، وعليه فإن معرفة الحقل الذي تنتمي إليه الكلمة، يساعد حتما على الوصول إلى معناها الدقيق؛ فكل وحدة معجمية هي تشترك في مكوناتها مع أخواتها من الحقل الدلالي نفسه (حيدر، ٢٠٠٥).

وبناء على ما سبق فإنه يمكن القول بأن توظيف نظرية الحقول الدلالية في تعليم ألفاظ القرابة قد ساعد على توفير بيئة تعليمية تبعث على التفكير من خلال زيادة تفاعل الطلاب مع هذه الألفاظ وتحليلها واستنتاج معانيها في أثناء عملية التعلم، الأمر الذي قد يؤدي إلى زيادة وعيهم بألفاظ القرابة بشكل أفضل، وزاد من اتجاههم نحو تعلمها.

وترتكز نظرية الحقول الدلالية على مجموعة من المبادئ أهمها: أن الوحدة المعجمية الواحدة لا تكون عضوًا في أكثر من حقل، وأنه لا يوجد وحدة معجمية لا تصنف في حقل دلالي معين، ولا

يصح إغفال السياق الذي ترد فيه الكلمة، واستحالة دراسة المفردات بمعزل عن تركيبها النحوي (عمر، ٢٠٠٦).

ويتفق أنصار نظرية الحقول الدلالية على أن تحديد دلالة كل كلمة بدقة في هذه المجالات أو الحقول التي تنتمي إليها يتطلب البدء بتحديد العلاقات الدلالية بين هذه الكلمات؛ لأن الكلمة طبقًا لهذه النظرية لا تتحدد قيمتها في ذاتها، بل وفقًا لموقعها الدلالي داخل مجال معين (Crystal, 1992).

واستنادا إلى ما سبق فإن توظيف نظرية الحقول الدلالية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يجب أن يبدأ بجمع الكلمات ذات المعاني المتقاربة والسمات الدلالية المشتركة، ثم تصنيفها في حقل دلالي واحد، ثم دراسة العلاقات الدلالية الرابطة بينها داخل هذا الحقل.

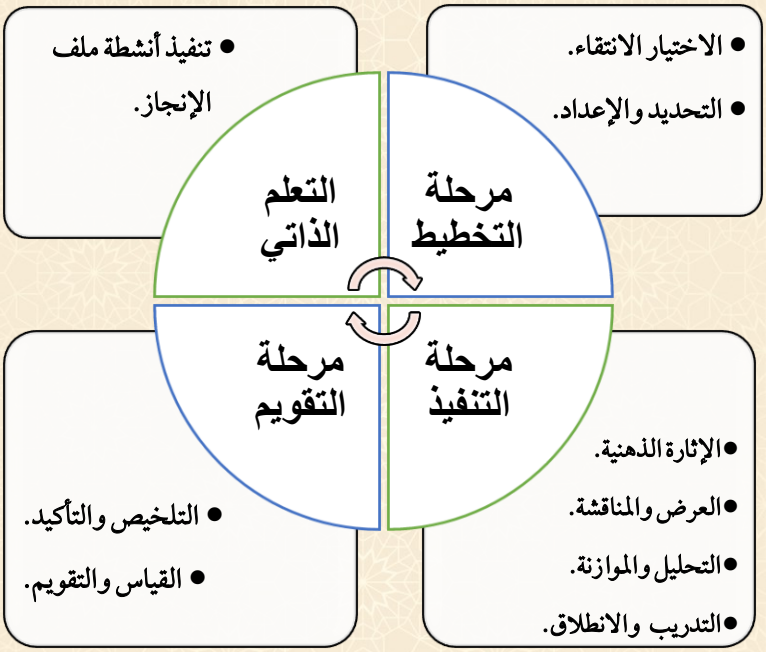
ومهما تعددت العلاقات داخل الحقل الدلالي الواحد فإنها لا تخرج عن كونها علاقات ترادف، أو تضاد، أو اشتمال، أو تنافر، أو تدرج، أو علاقات الجزء بالكل؛ ففي حقل القرابة تتضح علاقة الترادف بين كلمتي: (آل) و (أهل)، وعلاقة التضاد بين كلمتي: (ابن) و (ابنة)، وعلاقة الاشتمال بين كلمتي: (فخذ) و (قبيلة)، وعلاقة التنافر بين كلمتي: (جد) و (عم)، وعلاقة الجزء بالكلّ بين كلمتي: (أمّ) و (أسرة).

ولأن مفردات اللغة نظام من الشبكات المعجمية المترابطة فإن نظرية الحقول الدلالية تُستَثمر في الترجمة وبناء المعجمات الثنائية؛ فتساعد الدارس على البحث عما يقابل اللفظ من بين مجموع الكلمات والمعاني الواردة في لغة الهدف، وكذلك تُسهم في تصنيف المعاني والمدلولات والموضوعات في العملية التربوية؛ لتقريب الدلالات إلى ذهن المتعلم (Boran, 2018.؛ عزوز، ٢٠١٢).

كما أن استخدام الحقول الدلالية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يُنشّط الخلفية اللغوية للدارسين عن طريق استرجاع كلمات الحقل الدلالي، ويساعدهم على توظيفها في سياق تعبير حقيقي أو مجازي، ويُمكّنهم من إدراك العلاقات الدلالية، وأوجه الشبه والاختلاف بينها، ويُنمّي قدراتهم على تحليل المعاني، وفهم النصوص اللغوية (سليمان، ٢٠١٩؛ عمر، ٢٠٠٦).

وبناء على كل ما سبق يمكن القول بأن توظيف نظرية الحقول الدلالية في تعليم ألفاظ القرابة قد يسهم في توفير بيئة تعليمية ثرية تُثير التفكير من خلال زيادة تفاعل الطلاب مع هذه الألفاظ وتحليلها واستنتاج معانيها، واستخدامها بجدارة، الأمر الذي قد يؤدي إلى زيادة وعيهم بهذه الألفاظ بشكل أفضل؛ مما قد ينمي مهاراتهم الدلالية اللازمة لفهم المحتوى اللغوي الذي يدرسونه، ويزيد من اتجاههم نحو تعلمها.

وتتلخّص مراحل استخدام نظرية الحقول الدلالية في تعليم ألفاظ القرابة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في مجموعة من المراحل يوضحها الشكل الآتي:



أولا: مرحلة التخطيط:

١- الاختيار والانتقاء: اختيار الثنائيات المترابطة من ألفاظ القرابة الموهمة بالترادف موضوع الدرس مثل: (أب ووالد)، و (أهل وآل)، و (حفيد وسبط)... والتي تتضمن سمات الثقافة العربية

وخصائصها، وتتناسب مع المستوى اللغوي للطلاب، ويشيع استخدامها في مواقف التواصل اليومي، واختيار شواهدها من النصوص الإسلامية والتراث العربي.

٢- **التحديد والإعداد:** تحديد إجراءات التدريس المعتادة، مثل صياغة نواتج التعلم المستهدفة من الدرس، واختيار إستراتيجيات التدريس المناسبة، وإعداد الأنشطة التعليمية وأوراق العمل، واختيار أساليب التقييم المناسبة لكل مرحلة من مراحل الدرس، شريطة أن تتسم جميع هذه الإجراءات بالشمول للمعرفة والمهارات والقيم، والتوازن بين مهارات الدلالات السياقية المختلفة من ملاحظة وتصنيف ومقارنة وتحليل واستنتاج لألفاظ القرابة موضوع الدرس.

ثانيا: مرحلة التنفيذ:

- **الإثارة الذهنية:** وفيها يُهيئ الدارسون لموضوع الدرس بطريقة شيقة من خلال طرح أسئلة قصيرة تثير أذهانهم عن أوجه الشبه والاختلاف بين لفظي القرابة موضوع الدرس.

- **العرض والمناقشة:** عرض المحتوى اللغوي المتضمن ألفاظ القرابة المستهدفة في الدرس في صورة ثنائيات لغوية، ومناقشة الدارسين في الشواهد التي يتضمنها النص اللغوي من ألفاظ القرابة للطلاب، وربطها بعضها ببعض؛ لتنشيط الخلفية اللغوية لديهم.

- **التحليل والموازنة:** تكليف الطلاب بتحديد العلاقات الدلالية واستنتاجها، وبيان أوجه الشبه والاختلاف بين ألفاظ القرابة، وكشف الفوارق الدقيقة بينها.

التدريب والانطلاق: تكليف الطلاب بمجموعة متنوعة من أوراق العمل يؤدونها في صورة مجموعات صغيرة تتضمن تمثيل الدور لكل لفظ من اللفظين المتقاربين في الدلالة، واكتشاف أخطاء استعمالها في بعض الجمل والعبارات والنصوص المقروءة؛ لتنمية قدرتهم على تحليل المعاني.

ثالثا: الغلق والتقويم:

- **التلخيص والتأكيد:** تلخيص الفروق الدقيقة بين ألفاظ القرابة المتقاربة دلاليا من خلال ورقة عمل تتطلب تقديم موجز على شكل نشرة أخبار يلخص الفروق اللغوية بين ألفاظ القرابة

المتقاربة في الدلالة من خلال بعض الأمثلة والشواهد، والتأكيد بصورة مستمرة على أن التقارب بين الألفاظ لا يعني التبادل في جميع السياقات اللغوية دلاليا أو تركيبيا.

- **القياس والتقويم**: توجيه الطلاب بالإجابة عن أسئلة التقويم نهاية الدرس مثل: أسئلة إكمال الفراغات الناقصة للعبارات بلفظ من ألفاظ القرابة التي تلائم دلالاتها اللغوية، أو أسئلة الاختيار من متعدد باختيار الإجابة الصحيحة التي تمثل الاستعمال الأمثل للفظ القرابة، وتقديم تغذية راجعة لهم.

رابعا: التعلم الذاتي:

يُوجَّه الطلاب بتنفيذ أنشطة ملف الإنجاز عن طريق جمع النصوص المتنوعة لألفاظ القرابة المتقاربة في الدلالة –موضوع الدرس– من التراث الإسلامي (القرآن الكريم والحديث الشريف)، والتراث العربي من الشبكة العنكبوتية، وتحليل الدلالات المختلفة لها في كل سياق.

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة؛ للتحقق من فاعلية برنامج قائم على نظرية الحقول الدلالية (المتغير مستقل) في تنمية الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها (المتغيران التابعان) لدى طلاب المستوى المتقدم بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، من خلال مقارنة نتائج مجموعتي البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار الوعي بألفاظ القرابة ومقياس الاتجاه نحو تعلمها.

مجتمع البحث وعينته:

تمثل مجتمع البحث في جميع طلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣هـ البالغ عددهم (٢٥٥) طالبًا، أما عينة البحث فبلغت (٢٩) طالبًا من طلاب شعبة (٢١٥) في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

إجراءات البحث

أُجري البحث وفق الخطوات الآتية:

أولًا: إعداد قائمة بألفاظ القرابة المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

للإجابة عن السؤال الأول: ما ألفاظ القرابة المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟ أعدّ الباحثان قائمة بألفاظ القرابة المناسبة لطلاب المستوى المتقدم بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وفقًا للخطوات التالية:

- **الهدف من القائمة:**

هدفت القائمة إلى تحديد ألفاظ القرابة الموهمة بالترادف المناسبة لطلاب المستوى المتقدم؛ لإعداد اختبار الوعي بهذه الألفاظ، وبناء برنامج قائم على استخدام نظرية الحقول الدلالية لتنمية الوعي بدلالات هذه الألفاظ لدى عينة البحث.

- **مصادر بناء القائمة:**

شكّلت مجموعة من الأدبيات والدراسات السابقة المصادر الأساسية لإعداد هذه القائمة، أهمها: كتاب (اللغة والثقافة) لكريم زكي حسام الدين، وكتاب (الفروق اللغوية) لأبي هلال العسكري، ودراسة (خصوصية استعمال المفردة القرآنية ألفاظ القرابة أنموذجًا) لناصر محمود النواصرة، ودراسة (ألفاظ القرابة في الحديث النبوي دراسة في ضوء الحقول الدلالية) لأحمد حسن العزام.

- **صياغة مفردات القائمة:**

صيغت مفردات القائمة في سبع عشرة ثنائية لغوية تمثّل ألفاظ القرابة المتقاربة في الدلالة والموهمة بالترادف، يتفرّع منها أربعة وثلاثون لفظًا للقرابة، في جدول ذي خانتين: الأولى تضم سبع عشرة ثنائية لغوية لألفاظ القرابة، والثانية تتضمن بيانا للفروق اللغوية الدقيقة بين دلالاتها بعبارات إجرائية واضحة يمكن في ضوئها بناء اختبار الوعي بهذه الألفاظ.

- **صدق القائمة:**

أُعدَّت استبانة للقائمة في صورتها الأولية، وعُرضت على مجموعة من المختصّين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ للحكم على مناسبة هذه الألفاظ، وإبداء الرأي في مدى تقاربها وإيهامها بالترادف، وصعوبة معرفة متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى للفروق الدلالية الدقيقة بينها، ومناسبتها لطلاب المستوى المتقدم في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والصحة العلمية لشرح هذه الألفاظ.

ولضبط القائمة إحصائيًا حُسبت التكرارات والنسب المئوية للاتّفاق بين الآراء على قائمة ألفاظ القرابة المتقاربة في الدلالة لكل ثنائية لغوية متكونة من لفظين، فتراوحت قيم الوزن النسبي لقائمة الألفاظ ما بين (٨٠٪ –١٠٠٪)، وقد حُدِّدَت نسبة اتفاق ٨٠٪ فأكثر لقبول أي ثنائية من الألفاظ المتقاربة في الدلالة، وبناءً على ذلك لم تُحذف من القائمة إلا الثنائيتان اللغويتان (عم وخال، وعمة وخالة).

أُعدت استبانة بالصورة الأولية للقائمة، فعرضت على عشرة من المحكمين في مجال إعداد مناهج تعليم العربية للناطقين ولغير الناطقين بها، وفي مجال علم اللغة التطبيقي. وذلك من خلال استطلاع للرأي شمل مقدمة تُعرِّف المحكمين بهدف البحث، ومصادر اشتقاق القائمة؛ للحكم على مدى مناسبة هذه المفاهيم لطلاب المستوى المتقدم، والصحة العلمية لتعريفات تلك المفاهيم.

- **الصورة النهائية للقائمة:**

بعد إجراء ما أشار إليه المحكمون من تعديلات، تم الوصول إلى القائمة في صورتها النهائية؛ حيث اشتملت على ثلاثين لفظًا من ألفاظ القرابة –كما يتضح في جدول (١) – تضُمُّها خمس عشرة ثنائية لغوية تمثّل ألفاظ القرابة المتقاربة في الدلالة.

جدول (١): الصورة النهائية لقائمة ألفاظ القرابة المتقاربة في الدلالة المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

م	الثنائية اللغوية لألفاظ القرابة	الدلالة اللفظية
١.	آل وأهل	**الآل**: آلُ الرَّجُلِ: أَهْلُهُ وَعِيَالُهُ، وَأَتْبَاعُهُ وَأَنْصَارُهُ. **الأهل**: زوجة الرّجل، وأسرته وأقاربه. والْآلُ وَالأَهْلُ سَواءٌ؛ وَلَكِن اِخْتَصَّ لَفْظُ (آل) بِالإِضَافَةِ إِلَى أَعْلَامِ النَّاطِقِيْنَ دُوْنَ النَّكِرَاتِ وَدُوْنَ الأَزْمِنَةِ وَدُوْنَ الأَمْكِنَةِ.
٢.	أبناء وذرية	**الأبناء**: وَلَدُ الرَّجُلِ مِنَ الذُّكُورِ. **الذرية**: النَّسْلُ، الْأَوْلادُ، والنِّسَاءُ وَالصِّغارُ، والْآبَاءُ وَالْأَجْدَادُ.
٣.	آل وذرية	**الآل**: آلُ الرَّجُلِ: أَهْلُهُ وَعِيَالُهُ، وَأَتْبَاعُهُ وَأَنْصَارُهُ. **الذرية**: النَّسْلُ، الْأَوْلادُ، والنِّسَاءُ وَالصِّغارُ، والْآبَاءُ وَالْأَجْدَادُ.
٤.	ابن وولد	**الابن**: وَلَدُ الرَّجُلِ مِنَ الذُّكُورِ. **الولد**: كُلُّ مَا وُلِدَ. وَيُطْلَقُ عَلَى الذَّكَرِ وَالأُنْثَى وَالمُثَنَّى وَالجَمْعِ.
٥.	زوج وبعل	**الزوج**: رَجُلُ الْمَرْأَةِ، وامْرَأَةُ الرَّجُلِ. **البعل**: زوجُ الْمَرْأَةِ.
٦.	امرأة وزوجة	**المرأة**: مفرد نساء، أنثى الرجل. **الزوجة**: امرأة الرجل.
٧.	أب ووالد	**الأب**: الْوَالِدَ، والجَدُّ. **الوالد**: الأَبُ، وهُوَ الرَّجُلُ الَّذِي يُولَدُ لَهُ مِنْ نُطْفَتِهِ وَلَدٌ يُنْسَبُ إِلَيْهِ وَلَا يُسَمَّى وَالِدًا بِدُونِ اِبْنٍ أَوْ بِنْتٍ مِنْ صُلْبِهِ.
٨.	أم ووالدة	**الأم**: الْوالِدَةُ، وَتُطْلَقُ عَلَى الْجَدَّةِ. **الوالدة**: الأُمُّ؛ وَهِيَ المَرْأَةُ الَّتِي حَمَلَتْ نُطْفَةَ الوَالِدِ وَوَضَعَتِ المَوْلُودَ.
٩.	حماة وكنة	**الحماة**: أُمُّ زَوْجِ الْمَرْأَةِ، وأُمُّ زَوْجَةِ الرَّجُلِ. **الكنّة**: اِمْرَأَةُ الاِبْنِ، وامْرَأَةُ الأَخِ.
١٠.	حفيد وسبط	**الحفيد**: وَلَدُ الْوَلَدِ. **السبط**: الْحَفِيدُ، وَلَدُ الاِبْنِ وَالاِبْنَةِ.
١١.	حمو وصهر	**الحمو**: أَبُو زَوْجِ الْمَرْأَةِ وَأَقَارِبُهُ مِنَ الرِّجَالِ كَالْأَخِ وَالْعَمِّ، وأَبُو الزَّوْجَةِ وَأَقَارِبُهَا مِنَ الرِّجَالِ كَالْأَخِ وَالْعَمِّ. **الصهر**: الْقَرِيبُ بِالزَّوَاجِ؛ فَالْمُصَاهَرَةُ هِيَ الْقَرَابَةُ الَّتِي يُحْدِثُهَا الزَّوَاجُ، كَزَوْجِ الاِبْنَةِ، وَزَوْجِ الْأُخْتِ، وَأَهْلِ الزَّوْجَةِ.

م	الثنائية اللغوية لألفاظ القرابة	الدلالة اللفظية
١٢.	ولد وعقب	**الولد:** كُلُّ مَا وُلِدَ. وَيُطْلَقُ عَلَى الذَّكَرِ وَالأُنْثَى وَالمُثَنَّى وَالجَمْعِ. **العقب:** وَلَدُ الرَّجُلِ وَوَلَدُ وَلَدِهِ الْبَاقُونَ بَعْدَهُ.
١٣.	نسب وصهر	**النسب:** تَتَابُعُ النَّسْلِ فِي أُسْرَةٍ، وَهُوَ قَرَابَةٌ بِالِاشْتِرَاكِ فِي الْأَبَوَيْنِ أَوْ أَحَدِهِمَا. **الصهر:** الْقَرِيبُ بِالزَّوَاجِ؛ فالْمُصَاهَرَةُ هِيَ الْقَرَابَةُ الَّتِي يُحْدِثُهَا الزَّوَاجُ، كَزَوْجِ الِابْنَةِ، وَزَوْجِ الْأُخْتِ، وَأَهْلِ الزَّوْجَةِ.
١٤.	أسرة وعائلة	**الأسرة:** الْعائِلَةُ، وأَهْلُ الرَّجُلِ وَعَشِيرَتُهُ، والْجَماعَةُ الَّتِي يَرْبِطُهَا أَمْرٌ مُشْتَرَكٌ. **العائلة:** مَنْ يَضُمُّهُمْ بَيْتٌ وَاحِدٌ مِنَ الْآبَاءِ وَالْأَبْنَاءِ وَالْأَقَارِبِ الْأَدْنَيْنَ، ومَنْ يَنْتَسِبُونَ إِلَى جَدٍّ أَعْلَى واحِدٍ وَيَتَكَنُّونَ بِكُنْيَةٍ واحِدَةٍ.
١٥.	عشيرة وقبيلة	**العشيرة:** جَمَاعَةٌ قَرَابِيَّةٌ أَضْيَقُ مِنَ الْقَبِيلَةِ، وَمُنْقَسِمَةٌ مِنْهَا. وَهُمُ الْأَقَارِبُ الْأَدْنَوْنَ، وَأَهْلُ الرَّجُلِ الَّذِينَ يَتَكَثَّرُ بِهِمْ وَيَتَضَامَنُ مَعَهُمْ. **القبيلة:** جَمَاعَةٌ كَبِيرَةٌ مِنَ النَّاسِ يَنْتَسِبُونَ إِلَى أَصْلٍ مُشْتَرَكٍ (أَبٍ أَوْ جَدٍّ وَاحِدٍ).

وبهذا يُتِم الباحثان إعداد قائمة بألفاظ القرابة المتقاربة في الدلالة المناسبة لطلاب المستوى المتقدم بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ويجيبان عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

ثانيًا ـ البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي نصه: ما البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟ أعدّ الباحثان برنامجا تعليميا يتألف من كتاب الطالب، وفقًا للخطوات التالية:

١– مرحلة الإعداد لبناء البرنامج:

وتمثلت هذه المرحلة في الاطلاع على الكتب والبحوث والدراسات العلمية الخاصة بإعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ومناهج تعليم المفردات على وجه الخصوص؛ للوقوف على خصائص البرامج القائمة على استخدام نظرية الحقول الدلالية الموجهة لتنمية الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها والتعرف على خطوات بنائها.

كما وقف الباحثان على مجموعة البحوث العلمية والدراسات العربية والأجنبية الخاصة بنظرية الحقول الدلالية ودورها في بناء المناهج الدراسية، وكيفية تطبيقها في بناء منهج لتنمية الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٢– مرحلة بناء البرنامج:

مرت خطوات بناء البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالخطوات التالية:

١– تحديد أهداف البرنامج:

يسعى هذا البرنامج إلى تنمية الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٢– اختيار المحتوى وتنظيمه:

استند الباحثان في اختيارهما للمحتوى على مجموعة من الأسس أهمها: تقديم ألفاظ القرابة المتقاربة في الدلالة والموهمة بالترادف، والتركيز على أكثرها شيوعًا وانتشارًا في مواقف التواصل اليومي، والأكثر ارتباطًا بالثقافة العربية، مع مراعاة مناسبتها لطلاب الرابع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وبناء على ذلك؛ روعي في اختيار النصوص التي تقدّم من خلالها ألفاظ القرابة اتساقها مع الواقع الاجتماعي والثقافي المحيط بالمتعلمين، وعكسها للقيم والاتجاهات العربية والإسلامية السائدة في المجتمع.

واشتملت اللقاءات المعدّة لتنمية الوعي بألفاظ القرابة على مجموعة نصوص حوارية متنوعة تتضمّن نصوصًا أصيلة مختارة من القرآن الكريم، وكتب الحديث الشريف.

وفي ضوء ما سبق؛ تم تنظيم هذا المحتوى في خمسة عشر لقاءً، زمن كل لقاء ساعة ونصف، على أن يتم تدريسه لمدة خمسة أسابيع؛ بمعدل ثلاثة لقاءات أسبوعيا.

٣- الإستراتيجيات الموظَّفة في تنفيذ البرنامج:

قام هذا البرنامج على مجموعة من إستراتيجيات التدريس التي يمكن أن تنمي وعي الطلاب بألفاظ القرابة، وتنمي اتجاهاتهم نحو تعلمها؛ لأنها ترتكز حول المتعلمين فلا تفرض المعرفة عليهم، ولكنها تحملهم مسؤولية إنجاز التعلم عن طريق تبادل الآراء والأفكار والتفكير والاستنتاج الجماعي للوصول إلى الدلالات المتنوعة لألفاظ القرابة، والتمييز بين الفروق اللغوية الدقيقة بينها من خلال العمل في مجموعات صغيرة أثناء تنفيذ أنشطة وأوراق كل لقاء مثل: المناقشة، والعصف الذهني، والتعلم التعاوني، وتمثيل الأدوار، وخرائط المفاهيم.

٤- الأنشطة التعليمية المتضمنة في البرنامج:

احتوى البرنامج أنشطة تعليمية متعددة في صورة أوراق عمل، يمارسها الطلاب بشكل فردي أو جماعي؛ لتنمي وعيهم بألفاظ القرابة في العربية واتجاههم نحو تعلمها، ومن أمثلة هذه الأنشطة:

- **نشاط تمهيدي:** ويعتمد على قيام الطالب مع زملائه بذكر آيات قرآنية أو أحاديث نبوي تحتوي على لفظي القرابة المتقاربين في الدلالة (موضوع اللقاء)، ثم توضيح الفروق اللغوية بينهما في تلك الآيات أو الأحاديث.

● **نشاط تمثيل الأدوار**: ويعتمد على قيام المعلم باختيار طالبين؛ ليمثّلا دور لفظي القرابة المتقاربين في الدلالة (موضوع اللقاء)، فيعرّف كل لفظٍ بنفسه للجمهور.

● **نشاط أين الخطأ؟** ويعتمد على التعاون بين أفراد المجموعة لاكتشاف وتصحيح الأخطاء الواردة في استعمال اللفظين المتقاربين في الدلالة (موضوع اللقاء) من خلال الأمثلة المقدمة لهم في ورقة العمل.

● **نشاط الاستماع والتصويب**: وفيه يستمع الطلاب إلى مجموعة من الجمل التي تحوي بعض الاستعمالات الخاطئة للفظي القرابة المتقاربين في الدلالة (موضوع اللقاء) فينطقون الحرف الأول للفظ القرابة عند استعماله في الجملة استعمالًا صحيحًا.

● **نشاط موجز الأخبار**: يطلب من الطالب أن يقدّم موجزًا لأخبار الساعة التاسعة مساءً في قناة العربية يلخّص فيه الفروق الدلالية بين لفظي القرابة المتقاربين في الدلالة (موضوع اللقاء) مستعينًا ببعض الأمثلة والشواهد.

٥– أساليب تقويم البرنامج:

شكّل التقويم عنصرا أساسيًّا مهمًّا من عناصر برنامج تنمية وعي متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها، واستمرت عملية التقويم من بداية العملية التعليمية إلى نهايتها؛ لمعرفة مدى ما حققه المتعلمون من تعلُّم، واشتملت على:

(١) **التقويم القبلي**: واستخدم لتحديد مستوى وعي متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها؛ وذلك من خلال تطبيق الاختبار المُعدّ في البحث.

(٢) **التقويم التكويني**: وتم عن طريق متابعة أداء الطلاب للأنشطة اللغوية التي كلّفوا بها أثناء دروس ولقاءات تنمية الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها، وتقديم التغذية الراجعة التي تُمكّنهم من تحقيق الأهداف الموضوعة، كما تم التقويم التكويني من خلال أسئلة التقويم المقدَّمة بعد نهاية كل لقاء.

(٣) التقويم البعدي: وتم من خلال تطبيق الاختبار المعدُّ بعد انتهاء اللقاءات؛ لتحديد فاعلية البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية وعي متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها.

٣- ضبط البرنامج:

بعد الانتهاء من إعداد البرامج تم عرضه على مجموعة من المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعلم اللغة التطبيقي؛ بهدف التأكد من مدى استيفاء البرنامج لمعايير جودة المناهج التعليمية وأسس بنائها في كافة عناصر المنهج المعد من نواتج تعلم، ومحتوى لغوي، وإستراتيجيات تدريس، وأنشطة تعليمية، ومصادر تعليم وتعلم، وأساليب تقويم، ومدى مناسبة البرنامج لتنمية الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. وبعد إجراء ما أشار إليه المحكمون من تعديلات أصبح البرنامج في صورته النهائية صالحا للتطبيق.

وتكونت الصورة النهائية للبرنامج من كتاب للطالب ودليل للمعلم في تنمية الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من طلاب المستوى المتقدم في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، وفيما يلي توضيح ذلك:

(١) كتاب الطالب:

وهو كتاب معد بهدف تنمية الوعي بألفاظ القرابة المتقاربة في الدلالة -التي تم التوصل إليها- والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، يفيد منه الطلاب تحت إشراف المعلم وتوجيهه عند التفاعل بشكل جماعي مع الأنشطة وأوراق العمل، أو عند الإجابة بشكل فردي على أسئلة التقويم وملف الإنجاز.

ويتضمن هذا الكتاب المحتوى الخاص بلقاءات البرنامج مبتدئًا بالأهداف العامة للبرنامج، فالأهداف الإجرائية له، وبلغ عدد لقاءات البرنامج خمسة عشر لقاءً، يتكوّن كل لقاء منها من:

نواتج التعلم التي يرجى أن يكون الطالب قادرًا على أدائها نهاية اللقاء، ونصًّا حواريًّا يفتتح به اللقاء وتتضح من خلاله الاستعمالات الصحيحة لكل لفظ من ألفاظ القرابة المتضمّنة، وخلاصة للفروق اللغوية بين لفظي القرابة المتقاربين في الدلالة، وأنشطة متنوعة على شكل أوراق عمل تهدف إلى تنمية الوعي بالفروق اللغوية بين لفظي القرابة موضوع اللقاء.

وكذلك يتضمن التقويم الذي يتكوّن من مجموعة أسئلة تتنوع بين الاختيار من متعدد، وإكمال الفراغ بلفظ يتلاءم مع الدلالة اللغوية للعبارة، وتكوين أكبر عدد من الكلمات من حروف أحد لفظي القرابة المتقاربين في الدلالة، وكتابة أكبر عدد من الكلمات التي يستدعيها اللفظ الآخر، وجمع بعض الشواهد القرآنية والحديثية التي تتضمن لفظي القرابة –موضوع اللقاء– مع توضيح دلالتهما؛ وكل ذلك للوقوف على مدى تحقق الأهداف المرجوة من كل لقاء.

(٢) دليل المعلم:

أُعدّ دليل المعلم لتدريس محتوى البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وتضمن ما يلي:

- مقدمة توضح للمعلم فكرة البرنامج وأهمية دور المعلم في تطبيقه، والأهداف العامة والإجرائية للبرنامج، وأهم الطرق المقترحة لتدريس البرنامج بشكل فاعل، وتوضيح مبسط لألفاظ القرابة التي يستهدف البرنامج تنمية الوعي بها، وخطوات استخدام نظرية الحقول الدلالية في تدريس ألفاظ القرابة.

- الخطوات التي يسير عليها كتاب الطالب، وتتضمن رقم اللقاء، ونواتج التعلم المتوقع أن يكون الطالب قادرًا على أدائها نهاية اللقاء، والنص الحواري الخاص به، ثم طريقة السير في أنشطة اللقاء بدءا من الأنشطة التمهيدية، مرورا بأوراق العمل، ثم التقويم الختامي لموضوع اللقاء، وأنشطة ملف الإنجاز، وفي الختام كيفية غلق موضوع اللقاء بصورة منطقية.

- وبهذا يتم الباحثان إعداد البرنامج القائم على استخدام نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ويجيبان عن السؤال الثالث من أسئلة البحث.

ثالثًا: اختبار الوعي بألفاظ القرابة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

- **الهدف من الاختبار:**

هدف الاختبار إلى قياس مهارات طلاب المستوى المتقدم بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في تمييز الفروق اللغوية بين ألفاظ القرابة العربية التي تم التوصل إليها.

- **مكونات الاختبار:**

تكوّن هذا الاختبار من (٣٢) مفردة من أسئلة الاختيار من متعدد، وتُحسب درجة واحدة على كل استجابة صحيحة، ومن ثم كانت الدرجة القصوى للاختبار (٣٢) درجة. واشتمل الاختبار على مجموعة من التعليمات الموجهة للطلاب، وُضّح من خلالها هدف الاختبار ومكوناته، وطريقة الإجابة عن الأسئلة ومكانها، وطريقة تسجيل البيانات.

- ***التحقق من صدق الاختبار:***

للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار؛ عُرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ ولمعرفة آرائهم في وضوح تعليمات الاختبار وصحتها، ومدى قياسه للهدف الذي وضع من أجله، ومدى مناسبته لطلاب المستوى المتقدم، ومدى قياس كل مفردة من مفردات الاختبار لما وضعت لقياسه. ورأى المحكمون سلامة جميع مفردات الاختبار، ومناسبته وصلاحيته للتطبيق على عينة البحث.

- ***حساب ثبات الاختبار:***

حُسب معامل ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيق الاختبار (Test-Retest) حيث طُبق الاختبار استطلاعيًا على ٢٥ طالبًا من طلاب المستوى المتقدم بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين

بها من غير عينة البحث، ثم أعيد تطبيقه بعد أسبوعين على نفس الطلاب، وبلغ معامل الارتباط بين مرتي تطبيق الاختبار فكان (.٨٤) وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائيًا؛ مما يدل على تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات.

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار حُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار، وأوضحت النتائج أن قيمة (ر) للارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للاختبار تتراوح بين (.٤٥) و (.٦٨) وكلها قيم دالة عند مستوى (٠,٠٥) و (٠,٠١)؛ ممَّا يدل على أن المفردات تقيس ما تقيسه الدرجة الكلية، ووجود اتساق داخلي يُعدُّ مؤشرًا جيدًا لصدق الاختبار (Robinson Shaver & Wrightsman, 1991)

وتراوحت معاملات السهولة بين (٠,٤٧–٠,٥٨) ومعاملات الصعوبة بين (٠,٤٢–٠,٥٣) وهي معاملات مقبولة إحصائيًا؛ فقيم معاملات الصّعوبة والسّهولة لمفردات الاختبار تقع بين (.٢٤) و (.٧٩) وكلها مقبولة، كما تراوحت قيم معاملات التمييز للمفردات بين (.٤٥) و (.٤٨) وهي أيضا تقع في المدى المقبول لمعاملات تمييز مفردات الاختبار (عثمان وعبده، ١٩٩٥).

- ***تحديد زمن الاختبار:***

حُسب زمن الاختبار عن طريق حساب متوسط الزمن الذي انتهى فيه أول طالب وآخر طالب في الإجابة عن أسئلة الاختبار، وقد بلغ زمن الاختبار ٣٠ دقيقة تقريبًا، وبعد إضافة خمس دقائق للاطلاع على التعليمات وتسجيل البيانات؛ أصبح الزمن الكلي للاختبار ٣٥ دقيقة، وبهذا يكون الاختبار صالحًا للتطبيق في صورته النهائية.

رابعا: إعداد مقياس الاتجاه نحو تعلّم ألفاظ القرابة:

- **الهدف من المقياس:**

هدف المقياس إلى تقييم اتجاهات طلاب المستوى المتقدم بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة نحو تعلّم ألفاظ القرابة في اللغة العربية.

- **مكونات المقياس:**

اطلع الباحثان على بعض الدراسات والبحوث في مجال بناء مقاييس الاتجاهات في اللغة العربية وغيرها من المواد الدراسية؛ ثم قاما ببناء الصورة المبدئية للمقياس في عشرين عبارة وفق التدرج الخماسي لليكرت: موافق بشدة، وموافق، وغير متأكد، وأرفض، وأرفض بشدة، وصنّفاها تحت ثلاثة محاور رئيسة هي:

المحور الأول: خصائص اللغة العربية: وتكّون من أربع عبارات، عبارتان موجبة هي:١، ٤ وعبارتان سالبة هي: ٢، ٣.

المحور الثاني: ظاهرة الفروق اللغوية: وتكّون من سبع عبارات، أربعٌ منها موجبة هي: ٦، ٨، ١٠، ١١ وثلاثة عبارات سالبة هي: ٥، ٧، ٩.

المحور الثالث: تعليم الفروق اللغوية: وتكّون من تسع عبارات، خمس منها موجبة هي: ١٢، ١٤، ١٥، ١٨، ٢٠ وأربع عبارات سالبة هي: ١٣، ١٦، ١٧، ١٩

- **تعليمات المقياس:**

تضمن المقياس مجموعة من التعليمات التي كتبت في الصفحة الأولى بعد صفحة العنوان، وشملت هدف المقياس، وعدد العبارات التي يتكون منها، وبعض التوجيهات التي ينبغي مراعاتها عند الإجابة عن عبارات المقياس، وشرحًا توضيحيًّا لطريقة الإجابة، وخُتمت التعليمات بشكر الطالب على تعاونه الصادق مع الباحثَين.

- **التحقق من صدق المقياس:**

أ. صدق المحكمين:

عُرِض المقياس على مجموعة متخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعلم اللغة التطبيقي وعلم النفس التعليمي؛ لإبداء آرائهم في مدى انتماء العبارات لمحاور المقياس، والدقة العلمية

لعبارات المقياس، ثم اقتراحاتهم بإضافة أو تعديل أو حذف أي عبارة من عبارات المقياس؛ وبناءً على توجيهاتهم وملاحظاتهم تم تعديل المقياس وأُخرج بالصورة النهائية.

ب. الصدق الداخلي للمقياس:

حُسِب الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين مجموع كل محور من المقياس والدرجة النهائية له، ويوضح جدول (٢) نسب معامل الارتباط ودرجة الدلالة:

جدول (٢): معاملات الارتباط لمقياس الاتجاه نحو تعلّم ألفاظ القرابة في اللغة العربية

المحور	معاملات الارتباط	درجة الدلالة
المحور الأول	٠,٩٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
المحور الثاني	٠,٩٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
المحور الثالث	٠,٨٨	دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن نتائج التحليل الإحصائي لمعامل الارتباط بين مجموع درجات كل محور والدرجة النهائية للمقياس تشير إلى وجود معامل ارتباط قوي، وهذا يدل على قوة المقياس في الكشف عن الاتجاهات القبلية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو تعلّم ألفاظ القرابة في اللغة العربية.

- **حساب ثبات المقياس:**

لحساب معامل الثبات؛ تم تطبيق المقياس في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٣هـ على عينة استطلاعية بلغت خمسة وعشرين طالبًا من طلاب المستوى المتقدم ببرنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها غير العينة الأساسية للدراسة باستخدام "معامل ألفا" (Alpha Coefficient): وقد كانت قيمة ألفا (٠,٩٠) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥) مما يدل على ثبات المقياس.

- **تصحيح المقياس:**

بلغ عدد العبارات الموجبة (١١) عبارة، وبلغ عدد العبارات السالبة (٩) عبارات، وحُسبت الدرجات للفقرات الإيجابية بالترتيب (١,٢,٣,٤,٥) والعكس بالنسبة للفقرات السالبة، وبذلك تكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها على هذا المقياس هي (١٠٠) درجة، وأقل درجة يمكن الحصول عليها هي (٢٠) درجة. ونظرًا لأن الاستجابة المحايدة تقابل (٣) فقد اعتبر الاتجاه إيجابيًا إذا كان الأداء على المقياس (٤٦) فما فوق، واعتبر الاتجاه سلبيًا اذ كان أداء الطالب على المقياس (٧٥) وأقل.

- **تحديد زمن المقياس:**

رصد الباحثان الزمن الذي أجاب فيه ٧٥٪ من طلاب العينة الاستطلاعية عن جميع فقرات المقياس، فوجدا أنه استغرق ثلاثين دقيقة، وبعد التأكد من صدق المقياس وحساب ثباته وزمن تطبيقه؛ أصبح المقياس في صورته النهائية صالحًا للتطبيق على العينة الأساسية للبحث.

خامسا. إجراءات التطبيق الميداني لتجربة البحث:

نُفِّذت تجربة البحث وفقا للخطوات الآتية:

١- اختيار عينة الدارسة من طلاب المستوى المتقدم بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، تحديدًا فصل (٢١٥) الذي كان يقوم أحد الباحثين بتدريسه؛ ليمثل مجموعة البحث الحالية، وبلغ عدد الطلاب المنتظمين في هذا الفصل (٢٩) طالبًا.

٢- تطبيق اختبار الوعي بألفاظ القرابة العربية، ومقياس الاتجاه نحو تعلمها قبليا على مجموعة البحث.

٣- تنفيذ تجربة البحث؛ حيث قام أحد الباحثيْن بتدريس موضوعات البرنامج البالغة خمسة عشر لقاءً لعينة البحث، وبلغت مدة الدراسة خمسة أسابيع، في الفترة من ٢٣-٥- ٢٠٢٢م حتى

٢٢-٦-٢٠٢٢م، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٤٣هـ)، بمعدل ثلاثة لقاءات أسبوعيا، زمن كل لقاء ساعة ونصف تقريبا.

٤- تطبيق اختبار الوعي بألفاظ القرابة العربية، ومقياس الاتجاه نحو تعلمها بعديًّا على مجموعة البحث.

٥- تحليل البيانات، واستخلاص النتائج، وتفسيرها.

نتائج البحث

عُرضت النتائج المتعلقة بالسؤالين الأول والثاني عند الحديث عن إجراءات البحث، وتُعرض هنا نتائج السؤالين الثالث والرابع من خلال اختبار صحة فرضي البحث.

أولا: عرض نتيجة الإجابة عن السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث ونصه: ما فاعلية البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بألفاظ القرابة لدى متعلمي اللّغة العربيّة الناطقين بلغات أخرى؟ تم التحقق من صحة الفرض الصفري الأول ونصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار الوعي بألفاظ القرابة العربية" ولاختبار صحة الفرض قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (ت) ودلالتها لدلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الوعي بألفاظ القرابة العربية، ويبين جدول (٣) نتائج اختبار هذا الفرض.

جدول (٣): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية لأداء عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي في الوعي بألفاظ القرابة

البيان	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مؤشر د لكوهين	حجم الأثر
الوعي بألفاظ القرابة	القبلي	٢٩	٢٠,١٧	٥,٢٦	٧,٦٩	٢٨	١١,٠٤	دالة عند مستوى (٠,٠١)	٢,٠٥	كبير
	البعدي	٢٩	٢٧,٨٦	٤,٣٨						

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء عينة البحث في القياسين: القبلي والبعدي في الوعي بألفاظ القرابة؛ وبناء على النتيجة السابقة يتم رفض الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار الوعي بألفاظ القرابة العربية لصالح القياس البعدي، ويُستعاض عنه بقبول الفرض البديل حيث دلّت التحليلات الإحصائية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات مجموعة البحث التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار الوعي بألفاظ القرابة العربية لصالح القياس البعدي.

وللتعرف على حجم تأثير البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بألفاظ القرابة لدى متعلمي اللّغة العربيّة الناطقين بلغات أخرى؛ حُسبت قيمة مؤشر "د لكوهين" وقد بلغت في الوعي بألفاظ القرابة (٢,٠٥) وهي قيمة كبيرة ومناسبة، وتدل هذه النتيجة على وجود أثر إيجابي مرتفع للتدريس باستخدام البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بألفاظ القرابة لدى متعلمي اللّغة العربيّة الناطقين بلغات أخرى؛ لأن حجم التأثير يكون مرتفعا إذا كانت النتيجة أعلى من القيمة (٠,١٤) حسب تصنيف كوهين (Cohen,١٩٨٨) (حسن، ٢٠١١؛ يحيى، ٢٠٠٦).

ثانيا: عرض نتيجة الإجابة عن السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع ونصه: ما فاعلية البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية في تنمية الاتجاه نحو تعليم ألفاظ القرابة لدى متعلمي اللّغة العربيّة الناطقين بلغات أخرى؟ تم التحقق من صحة الفرض الصفري الثاني ونصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو تعليم ألفاظ القرابة العربية بشكل عام وفي كل محور على حدة" ولاختبار صحة الفرض قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (ت) ودلالتها لدلالة الفروق بين متوسطات

درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو تعليم ألفاظ القرابة العربية، ويبين جدول (٤) نتائج اختبار هذا الفرض.

جدول (٤): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية لأداء مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي في الاتجاه نحو تعليم ألفاظ القرابة

البيان	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة د كوهين	حجم الأثر
المقياس بشكل عام	القبلي	٢٩	٧٧,٢٨	٩,٥٥	٦,٨٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	١,٢٦	كبير
	البعدي	٢٩	٨٨,٠٣	٧,٧٣				
خصائص اللغة العربية	القبلي	٢٩	١٦,١٠	٢,٨٣	٣,٣٤	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٦١	كبير
	البعدي	٢٩	١٨,١٠	٢,٨٠				
ظاهرة الفروق اللغوية	القبلي	٢٩	٢٤,٠٠	٤,٩٧	٥,٥١	دالة عند مستوى ٠,٠١	١,٠٢	كبير
	البعدي	٢٩	٢٩,٠٣	٤,٣١				
تعليم الفروق اللغوية في ألفاظ القرابة	القبلي	٢٩	٣٦,٣١	٤,١٩	٦,٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	١,١١	كبير
	البعدي	٢٩	٤٠,٥٢	٣,٦٧				
	البعدي	٢٩	٨٨,٠٣	٧,٧٣				

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء عينة البحث في القياسين: القبلي والبعدي في الاتجاه نحو تعليم ألفاظ القرابة في اللغة العربية بشكل عام وفي كل محور على حدة لصالح القياس البعدي. وبناء على النتيجة السابقة؛ تم رفض الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار الوعي بألفاظ القرابة العربية، وقبول الفرض البديل حيث دلّت التحليلات الإحصائية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات مجموعة البحث التطبيقين: القبلي والبعدي في الاتجاه نحو تعلم ألفاظ القرابة العربية لصالح القياس البعدي.

وللتعرف على حجم تأثير البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بألفاظ القرابة لدى متعلمي اللّغة العربيّة الناطقين بلغات أخرى؛ حُسبت قيمة مؤشر "د لكوهين" وقد بلغت في الاتجاه نحو خصائص اللغة العربية (١,٢٦)، وفي والاتجاه نحو ظاهرة الفروق اللغوية (٠,٧٨)، وفي والاتجاه نحو تعليم الفروق اللغوية في ألفاظ القرابة (٢,١٨)، أما بالنسبة للاتجاه نحو تعليم القرابة في اللغة العربية بشكل عام؛ فقد بلغت قيمة مؤشر "د لكوهين" (١,٢٦)، وهي قيم كبيرة ومناسبة، وتدل على أن استخدام البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية كان له أثر إيجابي مرتفع في تنمية في الاتجاه نحو تعليم ألفاظ القرابة لدى طلاب المستوى المتقدم بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

تفسير النتائج:

دلت نتائج البحث على فعالية البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتقدم بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة النظرية الحقول الدلالية التي تقوم على تدريس ألفاظ القرابة على أنها مجموعة كلمات ترتبط دلالاتها عادة تحت لفظ عام يجمعها، وأن فهم معنى كلمة يَفترِض فهم مجموعة الكلمات المتصلة بها دلاليًا؛ فكلمة (جد) لها علاقة بكلمة (حفيد) وهما من الحقل نفسه، فلا يتضح معنى أحدهما إلا بمعرفة الأخرى مع العناية بثقافة المجتمع العربي في هذا الشأن.

ولمزيد من الإيضاح والتحليل، فهناك عدد من الأسباب التي تفسر النمو الملحوظ في الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها لدى عينة البحث يمكن إيجازها فيما يأتي:

- إسهام البرنامج من خلال مراحله الإجرائية في الوقوف على ألفاظ حقل القرابة التي وردت في المحتوى اللغوي لدروس البرنامج، وبيان ما يربط هذه الألفاظ من علاقات دلالية، وإبراز المعاني

التي تحملها مرتكزةً على نصوص من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والأدب العربي الأصيل والمعاصر وشروحها وكتب اللغة.

- إسهام نظرية الحقول الدلالية في تتبع المتعلمين لاستعمالات ألفاظ القرابة واستخداماتها في التعبيرات المختلفة؛ ليحصلوا على المعنى بحُكم العلاقة بين الألفاظ وما يجاوِرُها من خلال التحليل الواعي للسِّياقات والمواقف التي ترد فيها الألفاظ.

- ساعد استخدام نظرية الحقول الدلالية في تعليم ألفاظ القرابة المتعلمين على اكتشاف الدلالات المعجمية والسياقية الدقيقة بين هذه الألفاظ؛ مما زاد من وعيهم بها وإدراكهم للفروق اللغوية والثقافية الدقيقة بينها.

- أسهمت نظرية الحقول الدلالية في تشجيع الدارسين على الاستقصاء، وإثارة التساؤلات والتفكير النقدي وإنتاج صور رمزية تنبه ذاكرتهم لألفاظ القرابة؛ مما زاد من فاعليتهم ومشاركتهم وخلق اتجاه إيجابي لديهم نحو عملية تعلمها بجانبيها اللغوي والثقافي.

- إتاحة البرنامج الفرصة لتدريب المتعلمين على إدراك العلاقات الدلالية لألفاظ القرابة، وأوجه الشبه والاختلاف بينها؛ مما يسّر لهم استعمالها بشكل دقيق ومناسب للسياقين اللغوي والثقافي في مواقف التواصل اليومي داخل قاعات الدراسة وخارجها.

- اعتماد البرنامج على العديد من الأنشطة، والتدريبات التحليلية، التي استهدفت تنمية قدرة المتعلمين على التمييز بين الفروق اللغوية والاجتماعية الدقيقة بين ألفاظ القرابة؛ مما أزال من أذهانهم كل لبس وغموض جعلها تبدو مترادفة.

- شعور الطلاب بأن محتوى البرنامج الذي يتفاعلون معه يلبي حاجاتهم، ويستثير دوافعهم، ويرضي اهتماماتهم، ويتّسق مع الواقع الاجتماعي والثقافي المحيط بهم؛ أدى إلى زيادة إقبالهم عليه، وزاد من مشاركتهم في أنشطته؛ مما أسهم في تنمية وعيهم بألفاظ القرابة وزاد من اتجاههم نحو تعلمها.

● اعتماد تدريس هذا البرنامج على مجموعة من إستراتيجيات التعلم النشط التي تؤكد على إيجابية المتعلم ومشاركته الفعالة؛ من خلال العمل في مجموعات صغيرة عند تنفيذ أنشطة وأوراق عمل تحليل النصوص اللغوية المتضمنة لألفاظ القرابة في كل لقاء، مثل: المناقشة، والتعلم التعاوني (التعلم معا)، والعصف الذهني، والتعلم الذاتي في جو من الحرية وقبول الآخر؛ مما زاد من تحمل الطلاب مسؤولية إنجاز التعلم، وأسهم بشكل واضح في تنمية وعيهم بألفاظ القرابة، وأدى إلى زيادة الثقة والود بين الدارسين، وزيادة إقبالهم على دروس البرنامج واتجاههم نحوه.

● تضمّن البرنامج عددًا متنوعًا من الأنشطة التعليمية (اقرأ وحدّد، اقرأ وحلّل، اقرأ واستنتج، تأمل واستنتج، اقرأ ولاحظ، اقرأ وفسّر) طبقا لخطة تدريسه، ومُنح الطلاب الفرصة للتفاعل معا في تنفيذ المهمة المطلوبة منهم، وتوبعوا في أثناء عمل المجموعات، وقُدّمت التغذية الراجعة لهم في صورة أوراق عمل تنمّي الوعي بألفاظ القرابة من خلال تحليل النصوص اللغوية المدروسة، ومارس الطلاب هذه الأنشطة على شكل مجموعات تعاونية صغيرة؛ مما أدى إلى زيادة وعيهم بألفاظ القرابة، وتطوير مهاراتهم في تمييز الفروق اللغوية بينها والاتجاه نحو عملية تعلمها.

● اعتماد البرنامج في تقويم وعي المتعلمين بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها على نظام التقويم المستمر من بداية العملية التعليمية إلى نهايتها، وتقديم تغذية راجعة وافية لهم بصورة مستمرة؛ أدى إلى زيادة دافعيتهم في العملية التعليمية، وزاد من مستوى إتقانهم لألفاظ القرابة.

● توجيه الطلاب إلى أنشطة التعلم الذاتي من خلال تكليفهم بصورة فردية بتحليل بعض آيات القرآن الكريم أو الأحاديث النبوية الشريفة أو نماذج من الأدب العربي، واستنتاج الدلالات السياقية لها، وحفظها في ملفات إنجازاتهم؛ أسهم في زيادة فاعلية البرنامج في تحقيق أهدافه.

وبشكل عام جاءت نتائج البحث متسقة مع ما تم عرضه في خلفيته النظرية؛ بأن نظرية الحقول الدلالية تحدد السمات التمييزية للمفردات اللغوية بعد جمعها، مما يزيل كل لبس وغموض قد يعيق المتعلم عن استعمال الكلمات المتقاربة في الدلالة، ويتيح له استعمال اللغة بصورة متميزة، فضلا عن كون النظرية تكشف عن العلاقات بين الكلمات، وتساهم في حصر مفردات الحقل الدلالي ـ كما

أشار سليمان (٢٠١٩) ـ ويؤدي تحديد نوع الحقل الدلالي إلى الطلاقة في استدعاء المفردات المرتبطة به، ويعمل على إثراء المفردات تعرفا واستيعابا، ويحدث آثارا في بنية القارئ المعرفية تعديلا أو توسيعا أو صقلا.

كما اتفقت هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي استخدمت مجموعة متنوعة من البرامج، والإستراتيجيات، والنماذج التدريسية القائمة على نظرية الحقول الدلالية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في تنمية مهارات الكلام، وتدريس المفردات، ومهارات الفهم الاستماعي، ومهارات التواصل الشفهي والحصيلة اللغوية لدى الدارسين مثل دراسة ناثر (٢٠١١)، واللحياني (٢٠١٤)، وإبراهيم (٢٠١٩)، وسيف (٢٠٢٠).

وجاءت هذه النتائج متفقة أيضا مع نتائج العديد من الدراسات فيما يتعلق بتنمية الاتجاه نحو الثقافة العربية مع نتائج دراسة Bada (2005) &Bilal التي أجريت بمشاركة طلاب قسم تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة جوكوروفا في تركيا، ودراسة (Boran, 2018) التي أكدت على دور نظرية الحقول الدلالية في تعليم اللغة الإنجليزية لغة ثانية في تنمية الاتجاه نحو ثقافة اللغة الإنجليزية وثقافة اللغة الهدف، ودراسة (Cao,2016) التي بينت دور نظرية الحقول الدلالية في تعزيز اتجاه المتعلمين نحو تعلّم الاختلاف بين اللغة الإنجليزية والصينية، ودراسة أبو الدهب (٢٠٢١) التي كشفت عن فعالية برنامج إلكتروني قائم على توظيف الأمثال العربية في تنمية الاتجاه نحو الثقافة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

التوصيات

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج أوصى الباحثان بما يأتي:

١- العناية بإعداد برامج تعليمية تعتمد على نظرية الحقول الدلالية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في كافة المستويات التعليمية.

٢- تضمين مهارات استعمال نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بألفاظ القرابة وغيرها في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ لتنمية الكفاية اللغوية والتواصلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٣- تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على استخدام نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بألفاظ الحضارة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٤- الاستفادة من البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في تنمية الوعي بألفاظ الحضارة الأخرى.

٥- الاستفادة من اختبار الوعي بألفاظ القرابة في هذا البحث في تقييم أداء متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الوعي بألفاظ القرابة في اللغة العربية.

٦- العناية بتوظيف نظرية الحقول الدلالية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ لمساعدة الدارسين على فهم الألفاظ المتقاربة في الدلالة في الثقافة العربية وتوظيفها في حديثهم وكتاباتهم في مواقف التواصل اليومي.

٧- الاستفادة من البرنامج المعد في هذا البحث في تنمية الحصيلة اللغوية لمهارات التفكير العليا (الناقد والإبداعي) لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٨- تشجيع متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على استخدام ألفاظ القرابة العربية في أنشطة التواصل اليومي، والتوعية بها في منصات التواصل الاجتماعي.

المقترحات

استكمالا لنتائج هذا البحث فإن الباحثين يقترحان الدراسات الآتية:

١- برنامج قائم على توظيف ألفاظ القرابة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢- برنامج قائم على التحليل الدلالي لألفاظ القرابة في تنمية الحصيلة اللغوية والتفكير التحليلي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٣- برنامج قائم على استخدام نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بالفروق اللغوية لألفاظ القرابة في الحديث النبوي الشريف لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٤- فعالية توظيف ألفاظ القرابة في تنمية الوعي بالثقافة العربية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى والاتجاه نحو تعلّمها.

٥- أثر برنامج قائم على التحليل الدلالي لألفاظ القرابة في القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، سيد رجب محمد (٢٠١٩). فاعلية استخدام نموذج تدريسي قائم على نظرية الحقول الدلالية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة بالعربية للناطقين بغيرها، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٥-٦١.

ابن جني، أبو الفتح عثمان (١٩٥٢). الخصائص تحقيق محمد علي النجار، القاهرة، دار الكتب المصرية، ج٢، ١٣٥.

أبو الدهب، أبو الدهب البدري علي (٢٠٢١). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على توظيف الأمثال العربية في تنمية الطلاقة التعبيرية والاتجاه نحو الثقافة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، ع٨، الجزء١، ديسمبر ٢٠٢١، ١٩٤-٢٣٥.

أبو العينين، عمر عبد المعطي (٢٠٠٣). الفروق الدلالية بين النظرية والتطبيق، منشأة المعارف، الإسكندرية.

إسماعيل، بليغ حمدي (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على تدريس المفردات اللغوية المعاصرة ونظرية الحقول الدلالية في إثراء الحصيلة اللغوية وتنمية مهارات الدلالية السياقية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، كلية التربية، مج٣٦، ع٢، الجزء١، ١-٦٤.

أولمان، ستيفن (١٩٩٧). دور الكلمة في اللغة، ترجمة: كمال بشر، دار غريب.

حسام الدين، كريم زكي (٢٠٠٠). اللغة والثقافة "دراسة أنثرولغوية لألفاظ وعلاقات القرابة في الثقافة العربية"، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط٢، ٨.

حسن، عبد الله أحمد جاد الكريم (٢٠١٤). سمات اللغة العربية: السعة والمرونة، مقال على شبكة الألوكة الأدبية واللغوية، تم الاطلاع عليه في ٢٠٢٢/٧/٢٩م. رابط الموقع: سمات اللغة العربية: السعة والمرونة(alukah.net) .

حسن، عزت عبد الحميد (٢٠١١). الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPSS1، القاهرة، دار الفكر العربي.

حمدان، نذير (١٩٩٠). اللغة العربية، دار القبلة للثقافة الإسلامية.

حنفي، ربيع محمد (٢٠٢١). معايير أبي هلال العسكري ودورها في إثبات الفروق اللغوية (دراسة وصفية)، مجلة المقري للدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية، مج٤، ع٢، ١-١٩.

حيدر، فريد عوض (٢٠٠٥). علم الدلالة دراسة نظرية وتطبيقية، مكتبة الآداب، القاهرة.

خليل، حلمي خليل (٢٠١١). الكلمة دراسة لغوية معجمية، دار المعرفة الجامعية.

داود، محمد محمد (٢٠٠٨). معجم الفروق الدلالية في القرآن الكريم، دار غريب.

الدوري، محمد ياس خضر (٢٠٠٥). دقائق الفروق اللغوية في البيان القرآني، رسالة دكتوراه، جامعة بغداد.

السعدي، عبد الرزاق بن عبد الرحمن (٢٠١٢). مقومات اللغة العربية وتحدياتها في عصر العولمة، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي للغة العربية وهوية الأمة، عمان، الأردن، ١٥-٢٠١٢/١٠/١٧، الجامعة الإسلامية العالمية، قسم اللغة العربية وآدابها.

سليمان، محمود جلال الدين (٢٠١٩). معايير تعليم المفردات في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء نظرية الحقول الدلالية، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، مج٢، ع٢، ٨٥-١١٨. سمات اللغة العربية: السعة والمرونة(alukah.net)

سيف، أحمد محمد حسين (٢٠٢٠). نموذج تدريسي مقترح قائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، مج٧٤، ع٧٤، يونيو ٢٠٢٠، ١٠٩٢ – ١١٢١.

عبد التواب، رمضان (١٩٩٩). فصول في فقه العربية، مكتبة الخانجي.

عبد الرحيم، محمد (١٩٩٣). القرابة والميراث في المجتمع بين القواعد الشرعية والتصرفات الواقعية، مكتبة الثقافة الدينية، ١٠٠-١٠٣.

عبد الغفار، السيد أحمد (٢٠٠٧). التصور اللغوي عند علماء أصول الفقه، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

عبد القادر، حسان محمود (٢٠٢١). الترادف في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ورقة بحثية منشورة، مجلة RumeliDE لدراسات اللغة والأدب، ٩٤٢-٩٥٥.

عثمان، فاروق السيد وعبده، عبد الهادي السيد (١٩٩٥). الإحصاء التربوي والقياس النفسي، القاهرة، دار المعارف.

عزوز، أحمد (٢٠١٢) أصول تراثية في نظرية الحقول الدلالية، دمشق، دار رسلان.

العسكري، أبو هلال (١٩٨٣). الفروق اللغوية، الدار العربية للكتاب.

عمر، أحمد مختار (٢٠٠٦). علم الدلالة، القاهرة، عالم الكتب.

عمر، أحمد مختار (٢٠٠٨). معجم اللغة العربية المعاصرة، القاهرة، عالم الكتب.

عمر، رانيا محمد مصطفى كامل (٢٠٢٠). برنامج أنشطة قائم على نظرية الحقول الدلالية باستخدام محفزات الألعاب Gamification وفاعليته في تنمية المفردات اللغوية، ومهارات التفكير التحليلي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مجلة البحث العلمي في التربية، ع٢١، ٣٥٨-٤٤٧.

العمري، فاطمة محمد (٢٠١٢). ثقافة اللغة طريق أم هدف: مقاربة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج٣٩، ع٢، ٢٣٧-٢٤٩.

العوفي، رابح عبد الله (٢٠٢٠). معجم سياقي لألفاظ القرابة في العربية المعاصرة للناطقين بغير العربية، رسالة دكتوراه، الجامعة الإسلامية.

عيسى، فوزي سعد، وعيسى، رانيا فوزي (٢٠٠٩). علم الدلالة النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

الفجر، محمد خالد (٢٠١٢). نظرية معاجم الحقول الدلالية وإرهاصاتها في فقه اللغة وسر العربية للثعالبي، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، مج٨٧، الجزء١، ١٥٢-١٥٧.

القريشي، غني ناصر (٢٠١٢). النظام العائلي (المؤسسة الأسرية) القرابة، جامعة بابل.

قميحة، جابر (٢٠١٤). مظاهر القدرة الذاتية في اللغة العربية: دقة التفريق، مقال على شبكة الألوكة الأدبية واللغوية، بتاريخ ١٢/٢٧، تم الاطلاع عليه في ٢٠٢٢/٨/٦م. رابط الموقع: مظاهر القدرة الذاتية في اللغة العربية: دقة التفريق(alukah.net)

القنيعير، حسناء عبد العزيز (٢٠٢٢). الفروق اللغوية بين بعض الألفاظ المتشابهة من خلال القرآن الكريم، تم الاطلاع عليه في ٢٠٢٢/٨/١٤م. رابط الموقع: https://www.alriyadh.com/733337

القوصي، محمد عبد الشافي (٢٠١٦). عبقرية اللغة العربية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو).

الكلبي، بدر عائد (٢٠١٧). محاولات بناء المعيار الدلالي في الدلالة المعجمية دراسة وصفية تحليلية، دار الجنان.

اللحياني، محمد (٢٠١٤). تدريس المفردات للناطقين بغير العربية من خلال نظرية الحقول الدلالية الدرس "٥" و"١١" من كتاب "في تعلم اللغة العربية" الجزء الأول لكريسن بروستاد، محمود البطل، عباس التونسي أنموذجا، مجلة أبحاث معرفية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، ع٤٤، ١٤٥-١٦٢.

لهويمل، باديس (٢٠٠٨). نظرية الحقول الدلالية بين التراث العربي والفكر اللساني المعاصر، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري تيزي وزو – مخبر الممارسات اللغوية، ع٢٢.

محمود، سعاد جابر (٢٠١٨). برنامج قائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية المهارات الدلالية لدى طفل الروضة، مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، رابطة التربويين العرب، ع٩، ٢٨٥-٣٣١.

موسى، أحمد طاهر حافظ محمد (١٩٩٢). ألفاظ القرابة في العربية دراسة لغوية، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة، كلية دار العلوم، قسم علم اللغة والدراسات السامية والشرقية.

ناثر، محمد (٢٠١١). فعالية نظرية الحقول الدلالية في التعبير الوصفي لتنمية مهارة الكلام، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج.

نصر، آية معاطي (٢٠١٦). استراتيجية مقترحة في ضوء نظرية الحقول الدلالية لتنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى طالب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة دمياط، ع٧١، ٢٠٣- ٢٣٢.

نهر، هادي نهر (٢٠١١). علم الدلالة التطبيقي في التراث العربي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط٢، ٤٦٦.

النواصرة، ناصر محمود صالح (٢٠١٤). خصوصية استعمال المفردة القرآنية ألفاظ القرابة أنموذجًا، جامعة الأزهر، حولية كلية اللغة العربية بنين بجرجا، ع١٨، الجزء١، ٣٤٧-٣٨٣.

هلال، عبد الغفار حامد (٢٠٠٤). العربية خصائصها وسماتها، مكتبة وهبة.

وافي، علي عبد الواحد (٢٠٠٤). علم اللغة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.

يحيى، حياتي نصار (٢٠٠٦). استخدام حجم الأثر لفحص الدلالة العلمية للنتائج في الدراسة الكمية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، مج٧، ع٢، ٤٥-٥٠.

يونس، شهرزاد (٢٠١٦). محاضرات في نظرية الحقول الدلالية والتطور الدلالي، جامعة الإخوة منتوري، كلية الآداب واللغات، الجزائر.

المراجع العربية (مترجمة):

Ibrahim, Sayed Rajab Muhammad (2019). The effectiveness of using a teaching model based on semantic field theory in developing listening comprehension skills for non-native speakers of Arabic language learners. Reading and Knowledge Magazine, Ain Shams University, Faculty of Education, Egyptian Association for Reading and Knowledge, 15-61.

Hamdan, Nazir (1990). The Arabic Language, Dar Al-Qibla for Islamic Culture.

Hanafi, Rabie Muhammad (2021). Abu Hilal Al-Askari Criteria and its Role in Proving Linguistic Differences (Descriptive Study) , Al-Maqri Journal for Theoretical and Applied Linguistic Studies, Vol. 4, Issue: 2, 1-19.

Haider, Farid Awad (2005). Semantics: a theoretical and applied study, Maktabat Al-Adab, Cairo.

Khalil, Halmi Khalil (2011). The word is a lexical linguistic study,, Dar al-Marefa al-Jami`iyya.

Dawood, Muhammad Muhammad (2008). A Dictionary of Semantic Differences in the Holy Qura'an, Dar Ghareeb.

Al-Douri, Muhammad Yas Khider (2005). Deepness of linguistic differences in the Qura'anic statement, Ph.D. thesis, University of Baghdad.

Al-Saadi, Abdul Razzaq bin Abdul Rahman (2012). Elements of the Arabic language and its challenges in the era of globalization, thesis presented to the International Conference for the Arabic Language and the Identity of the Nation, Oman, Jordan, 15-17/10/2012, International Islamic University, Department of Arabic Language and Literature.

Suleiman, Mahmood Jalaluddin (2019). Standards of Teaching Vocabulary in Arabic Teaching to Non-Native Speakers in the light of Semantic Fields Theory, International Journal of Research in Educational Sciences, Vol. 2, Issue: 2, 85-118.

Saif, Ahmad Muhammad Husain (2020). A proposed teaching model based on the deliberative theory for the development of oral communication skills among non-native speakers of Arabic, The Educational Journal of the Faculty of Education in Sohag, Vol. 74, Issue: 74, June 2020, 1092-1121.

Abdul Tawab, Ramadan (1999). Chapters in Arabic Jurisprudence, Al-Khanji Library.

Ibn Jinni, Abu al-Fath Usman (1952). Characteristics, investigated by Muhammad Ali Al-Najjar, Cairo, The Egyptian National Library, Volume 2, 135.

Abdul Rahim, Muhammad (1993). Kinship and inheritance in society between legal rules and realistic behavior, Religious Culture Library, 100-103.

Abdul Gaffar, Mr. Ahmad (2007). Linguistic perception among scholars of the principles of jurisprudence, Dar al-Marefa al-Jami`iyya, Alexandria.

Abdul Qadir, Hassan Mahmood (2021). Tandem in Teaching Arabic to Non-native Speakers, Published Research Paper, RumeliDE Journal for Language and Literature Studies, 942-955.

Usman, Farouk al-Sayyed and Abdah, Abdul-Hadi El-Sayyed (1995). Educational Statistics and Psychometrics, Cairo, Dar Al Maaref.

Azoz, Ahmad (2012) Traditional Origins in Semantic Fields Theory, Damascus, Raslan House.

Al-Askari, Abu Hilal (1983). Linguistic differences, Arab Book House.

Umar, Ahmad Mukhtar (2006). Semantics, Cairo, the world of books.

Umar, Ahmad Mukhtar (2008). Contemporary Arabic Dictionary, Cairo, The World of Books.

Umar, Rania Muhammad Mustafa Kamil (2020). A program of activities based on the theory of semantic fields using gamification stimuli and its effectiveness in developing vocabulary and analytical thinking skills for fourth-grade students, Journal of Scientific Research in Education, issue: 21, 358-447.

Al-Omari, Fatima Muhammad (2012). Language culture, a path or a goal: An approach to teaching Arabic to non-native speakers, human and social science studies, Vol. 39, issue: 2, 249-447.

Abu -Al- Dahab, Abu -al- Dahab al-Badri Ali (2021). The effectiveness of an electronic program based on employing Arabic proverbs in developing expressive fluency and the trend towards Arabic culture among the learners of non-native speakers of Arabic Language, Journal of the Islamic University of Educational and Social Sciences, Volume 8, Part 1, December 2021, 194-235.

Al-Oufi, Rabeh Abdullah (2020). A contextual dictionary of kinship terms in contemporary Arabic for non-Arabic speakers, Ph.D. thesis, Islamic University.

Al-Fajr, Muhammad Khaled (2012). The theory of dictionaries of semantic fields and their implications in the jurisprudence of language and the secret of Arabic by al-Thaalibi, Journal of the Arabic Language Academy in Damascus, Vol. 87, Part 1, 152-157.

Isa Fawzi Saad and Isa Rania Fawzi (2009). Semantics Theory and Application, Dar al-Marefa al-Jami`iyya, Alexandria.

Al-Quraishi, Ghani Nasir (2012). Family System (Family Institution) Kinship, University of Babylon.

Qameha, Jabir (2014). Manifestation of Self-Ability in the Arabic Language: Accuracy of Differentiation, an article on the Alukah Literary and Linguistic Network, dated 12/27, accessed on 6/8/2022AD. Website link مظاهر القدرة الذاتية في اللغة العربية: دقة التفريق (alukah.net)

Al-Qunayir, Hasna Abdul-Aziz (2022). Linguistic differences between some similar words through the Holy Qur'an, accessed on August 14, 2022 AD. Website link: https://www.alriyadh.com/733337

Al-Qusi, Muhammad Abdul-Shafi (2016). The Genius of the Arabic Language, Publications of the Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization (ISESCO).

Al-Kalbi, Badr Ayed (2017). Attempts to build a semantic criterion in lexical significance, an analytical descriptive study, Dar Al-Jinan.

Lahoemel, Badis (2008). Semantic Fields Theory between Arabic Heritage and Contemporary Linguistic Thought, Journal of Linguistic Practices, Mouloud Mammeri University, Tizi Ouzou - Linguistic Practices Laboratory, issue: 22.

Al-Lihani, Muhammad (2014). Teaching vocabulary to non-Arabic speakers through semantic field theory lesson "5" and "11" from the book "On Learning the Arabic Language" Part One by Krissen Brostad, Mahmoud Al-Batal, Abbas Al-Tunisi as a model, Journal of Cognitive Research, Faculty of Arts and Humanities, Sidi Mohamed ben Abdellah University, issue:4, 145-162.

Abu -al- Ainain, Omar Abdul-Moati (2003). Semantic differences between theory and practice, Monchaat Al Maaref, Alexandria.

Mahmoud, Suad Jabir (2018). A program based on semantic field theory to develop the semantic skills of the kindergarten child, Arab Research Journal in the Fields of Specific Education, Arab Educators Association, issue: 9, 285-331.

Musa, Ahmed Tahir Hafiz Mohammad (1992). Words of Kinship in Arabic, Linguistic Study, PhD Thesis, Cairo University, Faculty of Dar Al Uloom, Department of Linguistics and Semitic and Oriental Studies.

Nather, Muhammad (2011). The effectiveness of semantic field theory in descriptive expression for developing speaking skill, unpublished master's thesis, College of higher Studies, Maulana Malik Ibrahim State Islamic University of Malang.

Nasr, Aya Muati (2016). A proposed strategy in the light of semantic fields theory for developing linguistic creativity skills for secondary school students, Journal of the College of Education, Damietta University, Issue: 71, 203-232.

Nahr, Hadi Nahr (2011). Applied Semantics in the Arab Heritage, Modern Book World, Jordan, 2nd Edition, 466.

Nawasra, Nasir Mahmood Salih (2014). The specificity of the use of the Qur'anic vocabulary, kinship terms as a model, Al-Azhar University, Yearbook of the Faculty of Arabic Language for Boys in Gerga (BFAG) , Issue: 18, Part 1, 347-383.

Hilal, Abdul Ghaffar Hamid (2004). Arabic Characteristics and Traits, a gift library.

Wafi, Ali Abdul Wahid (2004). Linguistics, Nahdet Misr for printing, publishing and distribution.

Yahya, Hayati Nassar (2006). Using the effect size to examine the scientific significance of the results in the quantitative study, Journal of Educational and Psychological Sciences, College of Education, University of Bahrain, Vol. 7, Issue: 2, 45-50.

Yunus, Sheherazad (2016). Lectures in Semantic Field Theory and Semantic Development, Mentouri Brothers University, Faculty of Arts and Languages, Algeria.

Ismail, Baligh Hamdi (2021). The effectiveness of a program based on teaching contemporary linguistic vocabulary and semantic field theory in enriching the linguistic output and developing contextual semantic skills among primary school students, Journal of Research in Education and Psychology, Minia University, College of Education, Vol. 36, Issue: 2, Part 1, 1-64.

Ullmann, Stephen (1997). The role of the word in the language, translated by: Kamal Bishr, Dar Ghareeb.

Husamuddin , Karim Zaki (2000). Language and Culture, "An Anthropological Study of Words and Kinship Relations in Arab Culture", The Egyptian General Book Organization, Cairo, Issue: 2, 8.

Hasan, Abdullah Ahmad Jad Al-Karim (2014). Features of the Arabic Language: Capacity and Flexibility, an article on the Alukah Literary and Linguistic Network, accessed on 29/7/2022AD. Website link:

Hasan, Ezzat Abdul Hamid (2011). Psychological and educational statistics applications using the SPSS1 program, Cairo, Dar Al- Fikr Al- Arabi.

المراجع الأجنبية:

Bilal, Genc and Bada Erdogan (2005): Culture in Language learning and teaching, The Reading Matrix Vol. 5, No. 1, April 2005.

Boran, G. (2018). Semantic fields and EFL/ESL teaching. International Online Journal of Education and Teaching (IOJET) , 5 (2) , 391-399. http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/359/242.

Braun. J (2004) Technology in the Classroom: Tools for Building Stronger Communities and Better Citizen, Kappa Delta record, 40 (2) , 55-69.

C .Levi- Strauss. (1994). Structures élémentaires de la paranté, PUF, Paris, p42.

Cao Wangru, (2016). Vocabulary Teaching Based on Semantic-Field. Journal of Education and Learning; Vol. 5, No. 3, 1927-5269.

Crystal, D. (1992). An encyclopedic dictionary of language and languages. Oxford: Blackwell Publishers.

Hamed,J. (2013). Evaluation of Semantic Field Theory And Componential Analysis As Theoretical Approaches Of Potential Value To Vocabulary Acquisition: With Special Reperenceto The learners Collocational Competence ,Journal of the college of arts, university of Basra,no (64) , 1-27.

Khosavizadeh,p & Mollaei ,M (2011).Incidental Vocabulary Learning : A Semantic Field Approach, http://brain.edusoft.ro/index.php/brain/article/view/184.

Neuner, G. (1997): The role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning Language Teaching, 29, 234-239.

Nordquist, R. (2017). "Semantic Field Definition." ThoughtCo, Apr. 25, 2017, Retrieved from https://www.thoughtco.com/semantic-field-1692079

Robinson, J.P., Shaver, P.R. & Wrightsman, L, S. (1991). Measures of personality and social psychological attitudes. San Diego, CA: Academic Press, Inc.

Tanner, R. & Green, R. (1989). Tasks for teacher education: A reflective approach. Harlow: Pearson Education Ltd.

Tseng, Y.-H. (2002): A Lesson in Culture, ELT Journal, v56, n1, p.11-21 Jan 2002.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Islamic University

for Educational and Social Sciences

Refereed Periodic Scientific Journal