الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
المجلس الأعلى للغة العربية

الفهم اللغوي القرائي

واستراتيجيات المعرفية

أ. السعيد عواشرية

منشورات المجلس - الجزائر 2005

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

المجلس الأعلى للغة العربية

الفهم اللغوي القرائي
واستراتيجياته المعرفية

دراسة حازت على جائزة اللغة العربية 2004
الموسومة " أبو العيد دودو "

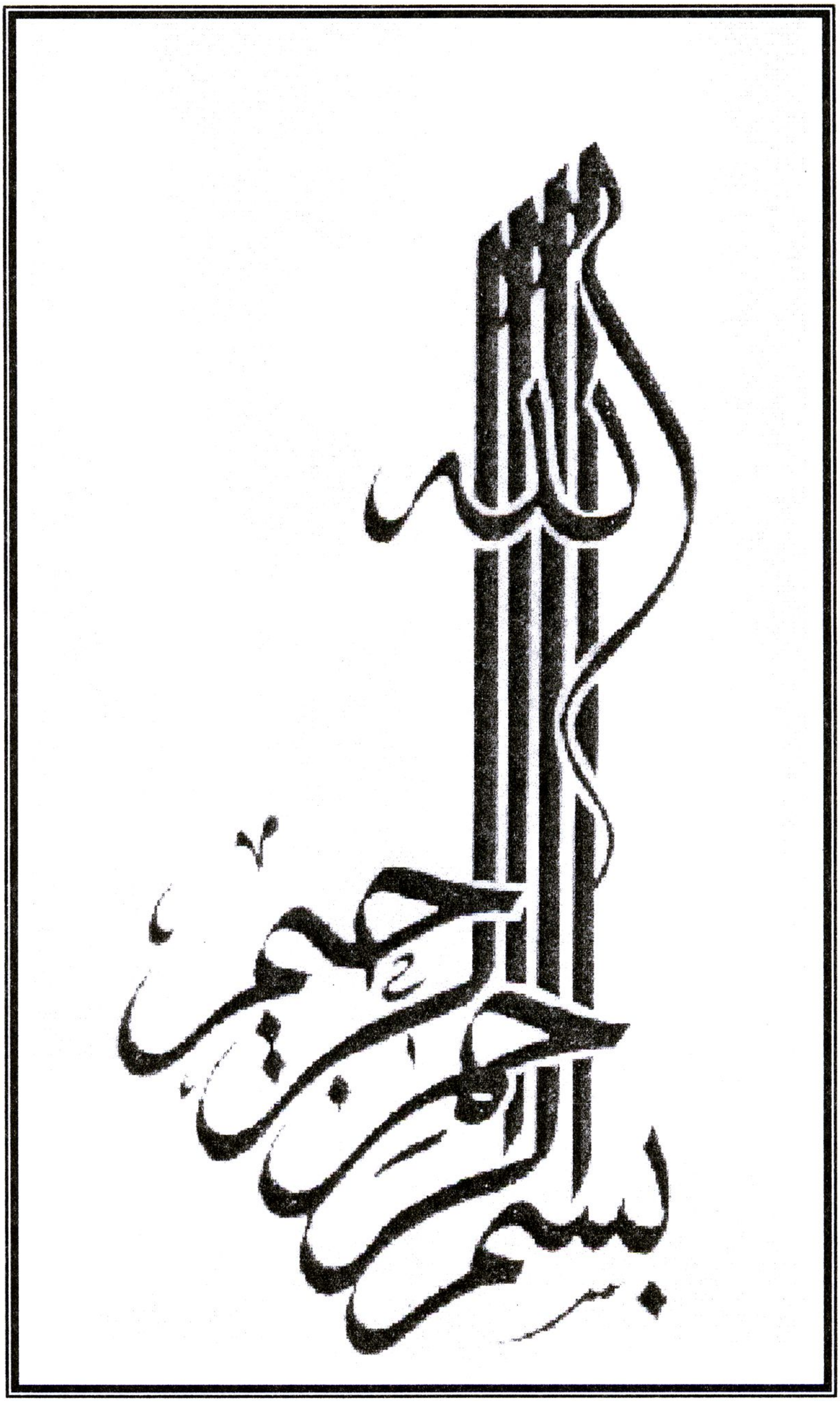
أ./ السعيد عواشرية

الجزائر
2005

الفهم اللغوي القرائي

وإستراتيجياته المعرفية

إعداد : أ. السعيد عواشرية


بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمن الرحيم

مـــقـــدمـــة:

تعد القراءة أحد أهم مجالات النشاط اللغوي الشائعة الاستخدام وهي تقنية ترتبط ارتباطا وثيقا بحياة الأمم والجماعات، إذ يعتمد عليها في تقدمها الفكري والثقافي .

ولقد كان ينظر إلى القراءة على أنها نشاط بسيط لا يتجاوز حد التعبير عن الرموز اللغوية المكتوبة، من حروف، كلمات، جمل وفقرات، والنطق بها نطقا سليما ولكن ومع تقدم أبحاث ومعطيات علم النفس اللغوي وعلم النفس المعرفي، والأرطوفونيا وغيرها من العلوم، تبين أن القراءة ليست عملية بسيطة وسهلة كما كان يعتقد، بل هي عملية معرفية مركبة ومعقدة تشتمل بالإضافة إلى التعبير عن الرموز، فهم تلك الرموز وتفسير ما تنطوي عليه من المعاني والمضامين.

ومن ثمة وعلى حد تعبير **أفنزي:** « إن القول بأن فردا ما يعرف القراءة، يمكن أن يترجم إلى معنيين، فهو يعني أولا أنه باستطاعته أن يربط صوتا بحرف، وأن يعبر عن حرف بالصوت الذي

يناسبه، ويعني ثانية أن هذا الفرد يفهم معنى ما يقرأ، ويميز بين هذا المعنى وذاك».(**علي تعوينات، 1993 ، ص، 22**)

ويشير الخبراء والمتخصصون بأن الفهم القرائي عملية معرفية تحليلية تفاعلية، بنائية، تتكامل فيها الخبرة في شكل وحدات مركبة ذات معنى يمكن توظيفها بطريقة رمزية (**حمدان علي نصر، 1996، ص،97**)

فالناس عامة والمتعلمون خاصة، يقرؤون آلاف الجمل عن موضوعات متعددة، من مصادر متنوعة، ويحاولون فهمها، ولكي يتسنى لهم ذلك ينبغي عليهم اتخاذ سلسلة من القرارات التي تتطلب بدورها معرفة مفصلة وأحكاما دقيقة، وقد لا يجدون صعوبة في فهم ما يقرؤونه، وبالرغم من ذلك فكثيرا ما يقعون في أخطاء تكشف لنا عن الطبيعة المعقدة للفهم القرائي.

ولما كان الفهم القرائي على هذه الطبيعة المعقدة، فإنه لن يتحقق بصورة إجرائية إلا إذا توفر لدى القارئ قدر كاف من المعرفة بإستراتيجيات الفهم القرائي، ودرجة مناسبة من الوعي باستخدام ما يتطلبه من نشاطات ذهنية، وعمليات أدائية مصاحبة، والتي يستخدمها الفرد بصورة مقصودة، وواعية قبل، أثناء، وبعد ممارسة عملية القراءة لتمكينه من تحقيق الأهداف المتوخاة من هذه العمليات، واستخدام المعرفة المتحصلة في مواقف القراءة المختلفة، والتي تضم وسائط التفكير، وأساليب معالجة وإدارة المعلومات، وكذا أساليب التحكم

والسيطرة الذاتية على محاولات التعلم، وتوجيه مسار تعلمه بصورة ذاتية وواعية نحو الأهداف المنشودة من القراء ة للحصول على نتائج فعالة وجيدة.

ونظرا لأهمية هذا الموضوع سنحاول التعرف على بعض الجوانب المتعلقة بالفهم اللغوي القرائي وإستراتيجياته المعرفية وقبل التعرض للفهم اللغوي، يجدر بنا أن نشير إلى أن الفهم اللغوي بصفة عامة يكون إما فهما لغويا قرائيا (بصريا)، وإما فهما لغويا منطوقا من طرف آخر (مسموعا)، وبما أن موضوعنا يهتم بالنوع الأول أي القرائي، فهذا ما يجعلنا نتعرض لبعض جوانب عملية القراءة. وبعد عرضنا لذلك ننتقل إلى تبيان ما يتعلق بالفهم اللغوي القرائي.

الأستاذ : السعيد عواشرية

أولا: عملية القراءة:

إن عرضنا لعملية القراءة يجعل القارئ أكثر فهما للموضوع وعارفا بجذوره الأصلية إذ من خلال هذا الجزء نتمكن من الإجابة على تساؤلات عدة: ما تعريف القراءة ؟، ماهية طبيعتها وحقيقتها ؟، ما هي أهم النماذج المفسرة لكيفية حدوثها ؟، ما هي الاتجاهات الحديثة فيها التي ترتبت عن تلكم النماذج ؟. وهنا ندرك أن القراءة تهدف إلى تحقيق أهداف معينة سنطلع عليها في هذا الجزء.

1- تعريـــف القـــراءة:

لقد بدأ مفهوم القراءة بسيطا لا يتعدى التعرف على الحروف والكلمات المكتوبة والتلفظ بها، ونتيجة للدراسات والبحوث العديدة التي أجريت، تطور مفهوم هذه العملية وأصبح ينظر إليها على أنها عملية معقدة، وأدى ذلك إلى تعميق الخلافات بين المربين ليس فقط في تعريف القراءة فحسب ولكنها امتدت لتشمل النظرة إلى ماهية القراءة. كما ترتب على ذلك ظهور مفاهيم وأنواع جديدة من القراءة. وفي ما يلي ذكر لبعض التعاريف عن عملية القراءة:

1- تعريف بوند: « القراءة هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ، وتشتق المعاني الجديدة من خلال استخدام المفاهيم التي

بحوزته، وتنظيم هذه المعاني محكوم بالأغراض التي يحددها القارئ بوضوح، وبعبارة موجزة فإن عملية القراءة تتضمن كلا من الوصول إلى المعاني التي يقصدها الكاتب، وإسهام القارئ نفسه في تفسير هذه المعاني وتقديمها وانعكاساتها » .(**بوند، جابي، وآخر**، 1984، **ص**: 22).

2- **تعريف أفنزني:** « إن القول بأن فردا ما يعرف القراءة يمكن أن يترجم إلى معنيين، فهو يعنى أولا أنه باستطاعة هذا الفرد أن يربط صوتا بحرف وأن يعبر عن حرف بالصوت الذي يناسبه، والقراءة في هذه الحالة يمكن أن تعرف على أنها فك الرموز، ويعني ثانية أن الفرد يدرك معنى ما يقرأ ويميز بين هذا المعنى وذلك ».(**علي تعوينات**، 1983، **ص**: 22).

3- **تعريف جودمان، سميث وجراي:** « القراءة عملية مركبة، مؤلفة من عدد من العمليات المتشابكة التي يقوم بها القارئ للوصول إلى المعنى الذي قصده الكاتب تصريحا أو تلميحا، واستخلاصه وإعادة تنظيمه، والإفادة منه ».(**حمدان علي نصر**، 1990، **ص**: 81)

4- **تعريف روبيردو ترانس:** « القراءة عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، ويفهم من هذا أن عملية القراءة ذات عناصر ثلاث هي: المعنى الذهني، اللفظ الذي يؤديه، الرمز المكتوب ». (**روبيردو ترانس، ترجمة: أنطوان فوزي، ص**: 45)

5- **تعريف ويبر:** « القراءة هي عملية تطبيق القدرات اللغوية وتوظيفها في التعامل مع محتوى المقروء لاستخراج المعنى من الكلمة المكتوبة ».**(Weber,R.M, 1976, P: 100)**

6- **تعريف نبيل عبد الفتاح حافظ:** « القراءة هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية، ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ معا ».(**نبيل عبد الفتاح حافظ**، 1998، **ص:** 56)

7- **تعريف كرافتون:** « القراءة هي إحدى الطرق القوية والمؤثرة في تنمية رصيد الخبرات لدى الفرد، وتطوير خططه العقلية واتساقه الفكري ». **(Crafton, Linda.K ,1983)**

في ضوء هذه التعريفات يتضح أن هناك اختلافا في وجهات النظر حول تعريف القراءة، وإن هذا قد يعزى إلى عوامل كثيرة ومتباينة تجعل الاتفاق على مفهوم محدد للقراءة غاية في الصعوبة، إلا أن هناك اتفاقا في أن القراءة تتم وفق عمليات جزئية متنوعة وأن الحصول على المعنى هو أهم محددات عملية القراءة، كما أن هذه العملية تمثل علاقة بين القارئ والكاتب، ومهما تعددت هذه التعاريف فإنها تتمحور حول ثلاث محاور أساسية - كما يرى **دوفي**-.**(جيوالدج دوفي، وآخرون**، 1987، **ص:** 18)

- القراءة هي عملية التعرف على الكلمات والنطق بها.
- القراءة هي عملية إنتاجية تستهدف تطوير المقروء.
- القراءة هي عملية لغوية.

2- طبيعة القــراءة وماهيتها:

إن المتتبع لأدبيات البحث في مجال القراءة يجد أن المدارس الفكرية ليست متباعدة في النظرة إلى طبيعة القراءة وماهيتها، فهناك تقارب كبير في وجهات نظر عدد من مشاهير علماء القراءة أمثال: **جودمان وسميث وجراي وشافير** حول عملية القراءة.

ويفسر **شافير** وجهة نظر **جراي** حول عملية القراءة، فيقول إنه ينظر إلى القراءة على أنها نشاط يتم تعلمه بشكل متسلسل، كما يتصور أن القارئ يتعلم أولا كيف يوفق بين الأصوات ورموزها، ثم يربط بين مجموعة الكلمات التي يواجهها ليتمكن من إدراكها. وقصده من ذلك التوصل إلى حقائق متكاملة. **(Shafer,Robert.E, 1978,P:305)**، كما أدرك **كليمر** أيضا أهمية النظر إلى القراءة باعتبارها حقائق وأفعال متكاملة، وأكد على أهمية وجوب اعتبار القراءة عمليات متكاملة، متداخلة.

كما اتفق كل من **شافير، وجراي** على أهمية العلاقة القائمة بين اللغة وتعلم القراءة، والجدير بالذكر أن أول من ركز اهتمامه على الطرائق التي يتبعها الجنس البشري لمعرفة قواعد اللغة هو ناجوم

تشومسكي وذلك سنة 1963 في كتابه « البنية التحليلية » وهو يرى: أن اللغة لا يتم اكتسابها إلا في إطار اجتماعي.

أما **جراي** فقد أشار إلى أهمية اللغة في تعلم القراءة وذلك بعد عدة سنوات حيث يقول: « أن الطفل المستعد للقراءة يعرف الصوت والمعنى لعدد كبير من الكلمات، ويعرف كذلك كيف وضعت هذه الكلمات مع بعضها البعض في شكل أشباه جمل، أو جمل، أو عبارات. كما أن الطفل يعبر عن الأفكار ويستقبلها عن طريق اللغة المتداولة». (**Gray,1960,P:9**)، ويرى **جراي** أنه حينما يحصل القارئ الجيد على فهم واضح لما يقرأ، فإنه يستجيب تلقائيا للأفكار المكتسبة، ويؤكد أن القراءة من هذا المنظور عبارة عن عملية فهم واستيعاب يمكن التوصل إليها من خلال ربط الأفكار والمعلومات المكتسبة خلال القراءة بخبرات القارئ السابقة.(**نفسه، ص:**17)

ولهذا يتفق مع علماء نفس اللغة في تأكيدهم على أهمية المعنى القائل أنه من المألوف حسب نمط اللغويات النفسية أن القارئ يبحث أثناء القراءة عن المعاني.

3- كيفية حدوث عملية القــراءة:

بالرغم من الصعوبات التي تواجه عملية البحث في فهم طبيعة القراءة وماهيتها إلا أن البحث في هذا المجال أدى إلى ظهور بعض التصورات والنماذج النظرية، والتي أسهمت في إحداث نوع من

التقارب في وجهات النظر حول طبيعة القراءة. في حين يذكر **جودمان** أنه تم تقدم ملحوظ في الجانب النظري في هذا المجال، إلا أن التكامل بين وجهات النظر المختلفة لم يحدث بعد.(**Goodman Kenneth.S, 1984, P:14**)

1- تعريف النموذج:

النموذج هو عبارة عن تبسيط يؤلف بين الأجزاء والمعالم الرئيسية ومكونات النظام، التي من شأنها أن تصون هذه المعالم وتسعى إلى تنمية العلاقات بينها، وقد يكون النموذج: ماديا أو مصورا، أو دلاليا ، أو رياضيا، أو تصوريا. ويوضع عادة للتوضيح، والتفسير، والتطوير، والتحليل. **(حمدان علي نصر، 1990، ص: 87)**، وفي ما يلي عرض لعدد من نماذج القراءة والتي حاولت تفسير كيفية تعلمها.

2- النماذج المفسرة لعملية القراءة:

أ- النموذج المرحلي: (نفسه، ص: 88)

وهو نموذج نفس لغوي ينظر فيه **جودمان** إلى القراءة على أنها عملية تفاعلية تأملية، تحدث في شكل عمليات مرحلية متداخلة ومتسلسلة تستهدف الحصول على المعاني من المادة المكتوبة، ويرى أن القراءة المنتجة تتطلب من القارئ القيام بست إستراتيجيات متكاملة على النحو الآتي:

*** الاهتمام:**

وتتطلب هذه الإستراتيجية أن يعير القارئ اهتماما خاصا للغة المكتوبة تحت ظروف بصرية محددة.

*** المسح:**

ويستدعي ذلك تثبيت القارئ من أنه يقرأ مادة ذات معنى بالنسبة له، وتشتمل على معلومات تشعره بالحاجة إلى قراءتها.

*** الربط:**

وتعد هذه العملية الخطوة الأساسية في عملية القراءة، وإن نجاح القارئ فيها يعتمد على ما لديه من خبرات سابقة، حيث يتعذر التنبؤ بالمستقبل دون الانطلاق من معلومات ومعان متوافرة في الذهن.

*** التأكيد:**

وتقع هذه الإستراتيجية بعد قيام القارئ بتحديد الأفكار الرئيسية في المقروء، حيث يتم تمحيصها ثم تثبيتها في الذهن.

*** التصحيح:**

ويستخدم القارئ هذه الإستراتيجية عندما يحس بأنه لا يوجد ترابط منطقي بين المادة المكتوبة وطريقته في القراءة، وبذلك يحاول أن يضع إستراتيجية للتصحيح والتمحيص، وجمع المعلومات حول الموضوع الذي يقرأ حوله، للتغلب على ما فاته من معان وأفكار، سعيا للوصول إلى المعنى الشامل للمقروء.

*** التقييم:**

وفي هذه الإستراتيجية يتوقع من القارئ أن يكون قد توصل إلى نتيجة مما يقرأ، يحس بها ويشعر بأهميتها. وقد تتمثل في نقده للمقروء، وإصدار الأحكام على ما يشتمل عليه من أفكار ومعلومات أو عمل تعميمات حوله.

ب- النموذج التكامل: (Gray, 1960, PP:9,13)

وفيه ينظر إلى القراءة على أنها عملية يتم خلالها استخلاص المعاني من الرموز المكتوبة، وأن حدوث هذه العملية يتطلب تضافر عوامل فيسيولوجية، عقلية، وانفعالية. وهي عبارة عن جملة عمليات تتم في صورة متكاملة ومتسقة على النحو التالي:

* تستقبل شبكية العين مؤشرات الرموز المكتوبة، حيث تتحول هذه المؤشرات إلى نبضات عصبية تنتقل إلى مراكز الدماغ، حيث تستثير نوعين من الترابطات الأول خاص بالمعنى، والثاني خاص بالنطق، وتلتقي هذه الترابطات حيث يتكون في الذهن شيء له معنى.

* عندما يأخذ القارئ في تأمل المادة المكتوبة والتفكير فيها وتحليلها، فإنه يتوصل إلى فهم شامل للمقروء .

* لا يتوقف القارئ الناضج عند هذا المستوى ولكنه يرتقي إلى مستوى أعلى حيث يتفاعل مع المضامين محاولا نقدها، والتعمق فيها.

* بعده يحدث عملية التمازج الفكري بين الأفكار الجديدة، والخبرات السابقة حول موضوع القراءة من أجل توظيفها. كما يتم خزنها في الذاكرة على صورة معينة بحيث تصبح جزءا لا يتجزأ من بنائه المعرفي.

إن المحلل لكل من نموذج **جودمان وجراي** السابقين حول كيفية حدوث عملية القراءة، يدرك أنهما يتفقان في جوانب متعددة نذكر منها:

01- كلاهما يؤكد على أهمية الحصول على المعنى من النص المقروء.

02- يؤكد كلاهما على العلاقة القائمة بين اللغة والنشاط القرائي في هذه العملية.

03- ينظر كلاهما إلى القراءة على أنها تتم عبر مراحل متسلسلة ومتكاملة.

04- يؤكد كلاهما على أن جميع القراء يستخدمون خبراتهم السابقة أثناء القراءة.

وبالرغم مما قدمه نموذج **جودمان** و**جراي** إلا أنهما لم يتطرقا إلى الإشارة إلى كيفية الاستفادة من المعلومات والأفكار المقروءة في تطوير رسالة الكاتب وتوظيفها. واكتفاء كل منهما بوصف عمليات القراءة وما بينهما من علاقات وما ينتج عنها.

ت- نموذج ثقل المعلومات: (Harste.J, 1979, P:3)

صمم **قوث** هذا النموذج على أساس أن المعنى الذي يسعى إليه القارئ موجود في المادة المكتوبة، وأن دوره في عملية القراءة هو نقل هذا المعنى من الرموز المكتوبة إلى عقله.

وعملية القراءة في هذا النموذج تبدأ من اللحظة الأولى التي تقع فيها عين القارئ على السطور، حيث تتشكل للرموز الخطية صورة واضحة على شبكية عينيه، ثم يقوم بإدراكها ثم فحصها، وتحويلها إلى معان تودعها الذاكرة في الذهن، ويحدث ذلك وفق نظام معين غير مرئي.

وفي هذا النموذج يتعامل القارئ مع الحروف، ثم مع الأصوات، ثم مع الكلمات في صورة متسلسلة.

ويتلخص هذا التصور في النقاط التالية:

* أن المعنى المستهدف يكمن في السياق المكتوب.

* القراءة عبارة عن عملية نقل المعاني من الرموز المكتوبة إلى العقل.

* نجاح القراءة يتوقف على إتقان القارئ لمهارات القراءة الرئيسية.

* معيار الحكم على نجاح القراءة هو مقدار المعلومات المنقولة من المقروء.

* علاقة القارئ بالكاتب علاقة أحادية الاتجاه وتقتصر على استنباط المعاني المودعة في النص.

* القراءة كعملية تتم بصورة تدريجية تصاعدية لوحدة لغوية في إطار أسلوب تتابعي منظم.

إن المتأمل في نموذج **قوث** يجده يقتصر دور القارئ فيه على نقل المعلومات (المعاني)، حيث أن القارئ الجيد في حقيقة الأمر لا يقف عند هذا الحد فحسب، وإنما يتعدى إلى تحليل المعاني ونقدها وبذلك يكون منتجا لا متلقيا فقط. ومن هنا يظهر ضعف هذا النموذج في تفسيره لكيفية حدوث القراءة.

ث- النموذج التفاعلي: (نفسه، ص: 4)

يستند **هارست** في هذا النموذج إلى أساس أن المعاني تكمن في السياق اللغوي (المادة المكتوبة)، وفي السياق العقلي للقارئ (خبراته وأساليب تفكيره) معا. وأن الحصول على المعاني من المقروء يتم نتيجة تفاعل غير مرئي بين هذين السياقين. والقارئ في هذا النموذج هو الذي يكون المعاني ويولدها، وأن القراءة هي مفتاح لعمليات عقلية موالية يقوم بها القارئ، كالتصنيف والتحليل، والنقد، والتنبؤ، والتأكيد.

ويتلخص هذا التصور في النقاط الآتية:

* إن المعنى المستهدف يكمن في السياق المكتوب والسياق العقلي للقارئ معا.

* إن القراءة عملية تفاعل بين خبرات القارئ والمعاني المودعة في النص.

* نجاح عملية القراءة يتوقف على مدى إتقان القارئ لمهارات القراءة ومعرفته بأساليب تنظيم المعلومات في المادة المكتوبة.

* يختلف القارئ الجيد عن القارئ الضعيف في طريقة التفاعل مع النص.

* إن معيار الحكم على نجاح عملية القراءة يعتمد على مدى نجاح القارئ في استخدام إستراتيجيات فعالة وملائمة لطبيعة محتوى المادة المقروءة.

وبالرغم من أن دور القارئ في عملية القراءة وفق هذا النموذج يبدو أكثر رقيا وتقدما، مقارنة مع نموذج نقل المعلومات، إلا أن هذا الدور يظل محدودا، ومقتصرا على تحقيق وتطوير أفكار الكاتب، وقد لا يصل إلى مستوى الإنتاج الفكري خلال عملية القراءة، لعدم قدرته الخروج من إطار النص المعالج.

ج- النموذج الاجتماعي: (حمدان علي نصر، 1990، ص: 95)

يعد هذا النموذج من أحدث نماذج القراءة، ويفترض أنصاره أن عملية القراءة هي العملية التي يتم خلالها إعادة بناء النص بصورة فكرية من خلال التواصل الفكري والوجداني والثقافي بين القارئ وكاتب النص، فهي عملية تفكيرية هدفها الإبداع.

ويتلخص هذا التصور في النقاط التالية:

* إن المعنى يكمن في السياق العقلي للقارئ والسياق اللغوي للكاتب والسياق الاجتماعي والثقافي، وإن الحصول عليه يتطلب من القارئ صهر معرفته بمعرفة الكاتب وبالسياق الثقافي والاجتماعي في صورة متكاملة.

* إن العلاقة بين القارئ والكاتب ليست علاقة خطية كما هي في النماذج السابقة وإنما هي علاقة دائرية، غالبا ما تسفر عن توليد نص جديد.

* إن عملية القراءة هي عملية تفسير ومعالجة للمعاني الواردة في المقروء تختلف من قارئ لآخر.

* إن مفتاح النجاح في القراءة يكمن في مدى امتلاك القارئ للثقافة التي تمكنه من التعامل بوعي وبعقل متفتح، ورؤية واسعة مع المحتوى كي يتمكن من تصنيع المعاني المتوافرة في النص وإخراجها في وضعيات جديدة متميزة.

* إن القارئ الجيد هو الذي يتمكن من استخدام المادة المكتوبة في توسيع مداركه ونظرته إلى العالم.

4- الاتجاهات الحديثة في عملية القــراءة:

لقد أدى ظهور النماذج النظرية حول مفهوم القراءة، وطبيعتها وكيفية تعلمها إلى بروز عدة اتجاهات متباينة في النظرة إلى القراءة

باعتبارها عملية إنسانية، ووسيلة من وسائل تحصيل العلوم والمعارف، وفي ما يلي عرض لهذه الاتجاهات:

1- القراءة باعتبارها عملية نفسلغوية:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن القارئ يتفاعل مع النص معنى ولغة، وأن المعنى الذي يضيفه من خلال تفاعله ومحادثته مع الكاتب يعادل في أهميته النص نفسه في مجال الفهم.

ويعزز هذا الاتجاه ما ذهب إليه **إيجان** من أن المعنى في ذهن القارئ وليس في الكلمات والرموز المكتوبة.

الأمر الذي يستدعي قيام المتعلمين على كيفية توظيف خبراتهم السابقة في فهم محتوى المقروء، ويستند هذا الاتجاه إلى ما ذهب إليه **بياجيه**، **وبرونر** من أن الإنسان ليس متلقيا فقط، ولكنه كائن على درجة عالية من النشاط والتفاعل مع الأحداث والأفكار الواردة في ما يقرأ. (**مناصرة يوسف عثمان**، 1987، **ص:86**)، ذلك لأن المعلومات المخزونة في الدماغ هي التي تجعله قادرا على إدراك المعلومات المرئية التي تنتقل من خلال العين أثناء القراءة، وهي المصدر الوحيد والدائم عن العالم وعن اللغة. (**Smith, 1986, P:31**)

كما ينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى الخبرة اللغوية على أنها إحدى الوسائل العديدة لبلورة الأفكار والمعاني، وان كل الوسائل يمكن تنميتها وتطويرها على أفضل وجه من خلال الخبرات المشتركة

والمناقشات وزيادة المحصول اللغوي من المفردات، وقراءة النص، والتفاعل مع الأقران. (**جيوالدج دوفي، وآخرون**، 1987، **ص**: 18)

إن الأخذ بهذا الاتجاه يتطلب الاهتمام بمهارات القراءة العامة وتوجيه الطلبة إلى القراءة في المصادر والمراجع المختلفة والقيام بأخذ الملحوظات، وعمل الملخصات الكتابية، وتشجيع الطلبة على المشاركة بأفكارهم، وخبراتهم والتعبير عنها بوسائل مختلفة.

2- القراءة باعتبارها عملية اجتماعية:

يرى هذا الاتجاه أن القراءة بالإضافة إلى كونها عملية اتصال حقيقي، فإنها عملية يتم خلالها تطوير عمليات التواصل الاجتماعي بين الأفراد وذلك عن طريق تفاعلهم مع الأحداث التي يشتمل عليها المقروء. ومن خلال الحديث والمحاورات التي تدور بين القارئ والكاتب من جهة، وما ينتج عنها من تفاعل وتبادل في الآراء ووجهات النظر حول القضايا والأحداث المطروحة من جهة أخرى. علاوة على المناقشات والاقتراحات التي يتبادلها الأفراد خلال قيامهم بالمشاريع القرائية الجمعية، وبذلك تكون القراءة وسيلة من وسائل تطوير الأفكار، والأحاسيس والمشاعر.

ويرى **بلوم** أن القراءة كعملية اجتماعية ينبغي أن تقوم على أبعاد ثلاثة هي:

أ- أن أهم عملية في القراءة هي: حدوث التفاعل والتبادل الفكري والانفعالي بين القارئ والكاتب، وبينهما وبين ما تشتمل عليه رسالة الكاتب من أحداث ومضامين.

ب- القراءة عملية عقلية اجتماعية يتم خلالها تطوير أنماط التفكير، وأساليب حل المشكلات والتفاعل مع الأحداث الاجتماعية والحس بالجماعة.

ت- تعد الأحداث الواردة في المادة المقروءة سياقات اجتماعية تسمح للطلبة بالتفاعل معها، ونقل خبراتهم إليها، لتطوير فهم متقدم لهذه السياقات وبذلك تنمو خبراتهم الاجتماعية. (**Bloome David,1985, PP:134,135**)

إن الأخذ بهذا الاتجاه يتطلب التركيز على الأنشطة والمشاريع القرائية الجمعية، وأن يهتموا بتطوير المناقشات والمحاورات بين الطلبة واختيار الموضوعات التي تلبي حاجات الطلبة، وتشكل محور اهتمامهم، وتنويع القراءات حول الموضوع الواحد لكي يتسنى لهم القيام بألوان مختلفة من أشكال التواصل الفكري والاجتماعي.

3- القراءة باعتبارها نشاطا ثقافيا:

ينظر بعض العلماء إلى القراءة على أنها عملية تثقيفية انطلاقا من أن الفرد يقوم بعدد كبير من القراءات، فقد يقرأ القصص، والتعليمات، والكتب المدرسية والدوريات، وقد يتعرض لقراءة الجداول

والرسومات والخرائط. وهذه القراءات تختلف وتتنوع باختلاف الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها القارئ، وهذه الأنشطة تعد وسيلة من وسائل المشاركة في العمل والتقويم والمشاعر في التفكير والاعتقاد، ويتفق ذلك مع ما يراه بعض المربين من أن الثقافة هي طرق المشاركة في العمل والتقويم والمشاعر والاعتقاد والتفكير، وتؤكد نتائج بعض الدراسات والبحوث حول أساليب ممارسة الطلبة للقراءة أن هناك اختلافات ثقافية كبيرة في الطرق والأساليب التي يقرؤون بها، سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها **(نفسه، ص: 137)**.

ويؤكد ذلك ما ذهبا إليه **سكلون وهايث** عام 1983 حين قالا: « إننا حينما نعلم الطلبة القراءة فإننا نعلمهم بصورة ثقافية طرق التفكير المتمثلة في حل المشكلات والاستنتاج، وتكوين المفاهيم» **(نفسه، ص:** 138).

وتجدر الإشارة إلى أن الأخذ بهذا الاتجاه يترتب عليه إعادة النظر في مناهج القراءة، بحيث يؤخذ في تعليم القراءة باتجاه متعدد المصادر، وعدم الاقتصار على كتاب موحد للقراءة كما تتطلب توجيه التلاميذ نحو قراءة الموضوعات التي تلبي احتياجاتهم وتشبع ميولهم، والنجاح في ذلك يستلزم إتقان عدد من مهارات القراءة.

4- القراءة باعتبارها نظام تواصل:

يقوم هذا الاتجاه على أن القراءة ليست مهارة أو سلسلة من المهارات التي يجري تجزئتها والتدريب عليها، وإنما يجب أن تشكل بؤرة الجهود المدرسية في تنظيم المنهاج وتخطيطه.

وربما يعد هذا الطرح أحدث تصور لمفهوم القراءة، والذي يترتب عليه تغيير جذري في التطبيقات التربوية في ميدان تعليم القراءة. **(حمدان علي نصر، 1990، ص: 100)**

ونرى أن الأخذ بهذا الاتجاه يستدعي استخدام مبدأ التعلم الذاتي والتكامل بين المواد الدراسية، وتدريب الطلبة على ممارسة أنواع مختلفة من القراءة وتنمية مهارة السرعة في القراءة وتطويعها في ضوء طبيعة المادة والغرض من قراءتها وتزويد الطلبة بمهارات ذلك، والجدير بالذكر أن هذا التصنيف للاتجاهات السائدة في القراءة ليس جامعا مانعا، فهناك من يصنف القراءة في ضوء الغرض منها وما تقدمه من نفع وفائدة للإنسان، باعتبارها أداة لتطوير الفكر ومفتاحا للتعلم وطلب المعرفة، ووسيلة للاستمتاع وملء الفراغ.

5- الأهـداف العامة لتعليم القراءة:

اختلف المربون حول أهداف تعليم القراءة والوظائف التي تقدمها لكل من الفرد والمجتمع، ولعل ذلك عائد إلى عدم الاتفاق على فهم محدد لطبيعة القراءة وعلاقتها بالمهارات اللغوية الأخرى كالكتابة والاستماع.

فيرى كل من **كلارك** و**فلوريو** أن القراءة والكتابة عمليتان متكاملتان يصعب الفصل بينهما في مواقف التعلم، وتؤديان معا وظائف هامة تتمثل في ما يلي:

* تزويد الأفراد بوسائل الاستمتاع والسرور.

* تعمل على تطوير أفكار الطلبة حيث يقارنون بين أفكارهم وأفكار الكتاب والمؤلفين الذين يقرؤون كتاباتهم.

* وسيلة فعالة لحصول الطلبة على المعلومات وتنظيمها.

* مساعدة الطلبة على تطوير تعلمهم بما يتوصلون إليه من خبرات، وأفكار جديدة.

* وسيلة لتدوين المعلومات وحفظها.

* وسيلة لتبادل الآراء والأفكار.

* أداة لاستمرار تطوير المعرفة وتنمية مهارات التعلم الذاتي.(**Florio.S & Clark.C, 1982, P:115**)

أما **سكريبنر** فقد حدد وظائف القراءة والكتابة بشكل عام بما يلي:

* وسيلة للتكيف.

* وسيلة لتطوير المجتمع ورقيه.

* وسيلة لتطوير المعرفة الإنسانية (**حمدان علي نصر، 1990، ص: 106**)

ويرى **جودمان** أن الناس يقرؤون اللغة المكتوبة من أجل بلوغ الأهداف التالية:

* التفاعل بسهولة مع البيئة المادية، ويذكر أن دراسات عديدة أجريت في دول العالم أشارت إلى إدراك واسع للمادة المكتوبة في البيت حتى من قبل الأطفال الصغار.

* توسيع مدارك الموظفين والمهنيين كل بحسب مجال عمله، وكما تشير نتائج دراسة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية على الموظفين لمعرفة معدل الزمن الذي يستغرقه الناس في القراءة، وتحديد نوع مادة القراءة الشائعة، وقد بلغ معدل الزمن 1 .141 دقيقة خلال 8 ساعات أي بنسبة 29%.

* إن اللغة المكتوبة توسع ذاكرة الإنسان، فالنصوص المكتوبة تصبح معلومات مودعة في الذاكرة، يستخدمونها في حياتهم الخاصة والعامة.

* أما الغرض الرئيسي للقراءة هو الدراسة والتعلم بهدف الحصول على المعلومات وأشكال المعرفة المختلفة اللازمة للحياة، ولها مهاراتها الخاصة بها. ,، (**Goodman,Kenneth.S, 1984 PP:98-101**)

ويرى **لوشكاريفا** أن تعليم القراءة في المرحلة الثانوية ينبغي أن يحقق ما يلي:

أ- تمكين الطلبة من أنماط القراءة المختلفة، ومساعدتهم في اختيار مادة القراءة التي يحتاجونها.

ب- مساعدة الطلبة على القراءة السريعة مع القدرة على معالجة المعلومات معالجة دقيقة.

ج- إكساب الطلبة طرائق متنوعة في الدراسة لتنمية مهارات التعلم الذاتي. (**لوشكاريفا، نيلي أنسيموفنا**، 1985)

ويحدد **ستيفيك** هدفين أساسيين للقراءة في المرحلة الثانوية وهما:

د- استخراج الحقائق والأفكار الأساسية.

هـ- عمل استنتاجات وإصدار أحام على المقروء في ضوء البيانات المتوافرة. (**حمدان علي نصر**، 1990، **ص**: 108)

ثانيا: الفهم اللغوي القرائي:

بعدما تعرضنا في الجزء السابق لماهية القراءة ونماذجها والاتجاهات الحديثة فيها وكذا أهدافها. سنحاول في هذا الجزء من هذا الفصل محاولة الإجابة على عدة تساؤلات مفادها: ما معنى الفهم؟، وما هو الفرق بين الفهم والإدراك؟، وأيهما أعم وأشمل من الآخر؟، وما هي أهم التعريفات التي أوردها الباحثون لمفهوم الفهم اللغوي؟.

كما نتمكن من خلال هذا الجزء التعرف على أهمية العامل اللغوي في اختبارات الذكاء الأساسية (وبالتحديد اختبار **وكسلر وستانفورد بنيه**)، وكذا موقعه في النماذج العاملية المختلفة. وكما نتعرف من خلاله على مختلف الاتجاهات المعرفية المفسرة له .

1- معنى مصطلح الفهـــم:

الفهم لغة هو: « حسن تصور المعنى، وجودة استعداد الذهن للاستنباط، ويقال فهمت فلان وفهمت به» (**مجمع اللغة العربية**، 1985، **ص:** 730)

الفهم هو: « المعرفة بشيء أو موقف أو حدث أو تقرير لفظي، ويشمل المعرفة الصريحة الكاملة بالعلاقات والمبادئ العامة ». (**خيري المغازي**، 1989، **ص:** 183)، و(**جمعة سيد يوسف**، 1997، **ص:** 103)، والفهم من الناحية السيكولوجية هو: « معرفة العلاقات القائمة في موقف يجابه الفرد، وإدراك هذا الموقف ككل مترابط ». (**خيري المغازي**، 1989، **ص:** 183) و(**محمد حسين علي**، 1981، **ص:** 30)

والفهم من الناحية العملية هو: « التكيف الناجح لموقف يجابه الفرد، وهذا التكيف الناجح لا يأتي إلا نتيجة لفهم العلاقات القائمة في الموقف، وتمييز العناصر البعيدة عن الهدف ». (**خيري المغازي**، 1989، **ص:** 184) و(**محمد حسين علي**، 1981، **ص:** 31)

والفهم هو المقولة الثانية من مستوى تدرج مقولات بلوم المهتمة بتنمية الجانب العقلي عند المتعلم، إذ يعتبر مرحلة أرقى من مرحلة التعرف، والتي تتوقف عند عملية الحفظ. ويعني الفهم في صونفة بلوم: « حال من الإدراك أو تصور ذهني يسمح للطالب بمعرفة ما يقال له،

ثم استعمال الأفكار والمعارف التي تلقاها دون إقامة بالضرورة علاقة بينها أو إدراكها كليا». **(مادي لحسن، 1990، ص: 50)**

ويميز **كارول** بين نوعين من العمليات بوصفها أساسيتين في عملية الفهم: وهما فهم المعلومات اللغوية، والربط بين هذه المعلومات وبين سياق أوسع. **(محمد طه محمد، 1995، ص: 116)**،وتتفق هذه التفرقة مع تفرقة –**كلارك وكلارك**– بين الفهم بمعناه الضيق وبمعناه الواسع.

فالفهم بمعناه الضيق: يشير إلى العمليات التي يستقبل بمقتضاها المستمع الأصوات التي ينطق بها المتكلم ثم يستخدمها في بناء تفسير لما يعتقد أنه مقصد المتكلم، وبعبارة أبسط فإن الفهم هو بناء المعاني من خلال الأصوات.

أما الفهم بمعناه الواسع: فإنه نادرا ما ينتهي عند هذا الحد، ففي معظم الحالات يستخلص المستمع ما يجب عمله من خلال الجملة ثم يقوم به، أي أنه توجد عمليات عقلية إضافية تفيد المستمع في استخدام التفسير الذي سبق أن كونه. **(Clark and Clark, 1977, P:38)**

من خلال تحليلنا لهذه التفرقة، نستنتج أن المعنى الضيق للفهم يشير إلى الطريقة التي يصوغ بها القارئ أو المستمع التفسير لما قرأ أو سمع، بداية بتحديد البناء السطحي لذلك والانتهاء بالتفسير الذي يقابل تمثيلا ضمنيا . أما المعنى الواسع للفهم فيشير إلى الطريقة التي توظف بها تفسيرات القارئ أو المستمع .

2- الفهم والإدراك:

من خلال إطلاعنا على العديد من الدراسات النفسية في ميدان فهم اللغة أو لمسنا وجود خلط بين الفهم ، والإدراك، فهناك من الباحثين من يميل إلى الفصل بين الفهم والإدراك فيستخدم الفهم مع اللغة والإدراك مع الكلام بينما يميل البعض الآخر إلى استخدامهما كمفهومين لهما نفس المعنى، دون تمييز واضح بينهما.

وإذا نظرنا إلى معنى كل من المفهومين نجد أن الفهم كما أسلفا الذكر أما « إدراك الكلام هو استقبال السامع للكلام وتمييزه له، وهو ما يبحثه علم الأصوات السمعي ». (**الخولي محمد علي، 1982، ص:** 265) ونقول: « أدرك الشيء، بلغه في وقته، ودراكه أي لاحقه، وأتبع بعضه بعضا، وأدرك المعنى بعقله أي فهمه ». (**نفسه، ص:** 291)

ومن معاني الإدراك أيضا أنه عملية تمييز الفروق الكيفية أو الكمية بين الأشياء أو العمليات داخل الكائن أو خارجه وهو حدث داخلي مفترض ومحكوم بالتنبيه الوارد من خلال المستقبلات الحسية. (**جمعة سيد يوسف، 1997، ص:** 80)

يرى **قريث** بأن الإدراك وظيفة معرفية نشطة تعي وتفهم وتنظم وتستخرج المعاني والدلالات، ويرى **جارنر** (1969) أن ما ندركه هو ما نعرفه، ويدور هذا الجانب حول الإدراك باعتباره وظيفة معرفية

تتضمن الدراية والفهم والاستيعاب أو التفهم والتنظيم، وحتى العلم أو المعرفة. (**نفسه، ص:** 81)

من خلال عرضنا لمعاني الفهم في العنصر السابق ومعاني الإدراك في هذا العنصر نجد أنفسنا أمام خيارات ثلاث:

1- الإدراك والفهم مترادفان، أي لهما نفس المعنى وليس هناك ما يدعو للتمييز بينهما وهذا كما أشار إليه **فريث**.

2- الإدراك أشمل من الفهم، بمعنى أن الإدراك عملية ينطوي ضمنها الفهم وهذا كما يرى **جارنر**.

3- الفهم أعم من الإدراك، بمعنى أن الفهم عملية نهائية تبدأ بالإدراك وتنتهي بالفهم.

وبما أن: الاستخدام المجازي للغة يؤكد اختلاف الفهم عن الإدراك، حيث يمكن على المستوى الإدراكي التمييز بين الكلمات وإعادتها إعادة صحيحة دون معرفة أو فهم المعاني البعيدة كما في التشبيه والاستعارة وغيرهما.

أحد مصادر سوء الفهم هو الإدراك غير الجيد وغير الكافي، فعندما ينظر شخص ما إلى الحروف المكتوبة على سبيل المثال، يحدث إدراك للكلمة كرمز مطبوع (إنسان) وتمييزها عن كلمة أخرى (إحسان). وإدراكه للكلمتين لا يعني أنه فهم ما تعنيه هاتين الكلمتين إذا

وضعتا في سياقات مختلفة. **(جمعة سيد يوسف، 1997، ص: 82)** فإننا: واستنادا إلى هذين المبررين نتبنى الخيار الأخير والذي ينص على أن الفهم أعم من الإدراك.

ومن خلال ما سبق، يتضح أن الفهم مستويات يلخصها **مادي لحسن** في ما يلي: **(مادي لحسن، 1990، ص:** 51)

- **التحويل:** ويظهر في قدرة المتعلم على شرح إرسالية ما أو قدرته على التعبير اللفظي على شيء معين، كأن يكون المتعلم قادرا مثلا على تحويل رسم بياني إلى لغة مفهومة. إنه تحويل لغة إلى لغة أخرى أو التعبير عنه بشكل من أشكال التواصل مع الأمانة والدقة في التعبير عن المضمون دون تأويل أو تحريف للمعنى الأصلي.

- **التأويل:** وهي درجة ثانية من الفهم، إذ تأتي بعد تمكن التلميذ من عملية التحويل، فهي كعملية عقلية تتجاوز مستوى الشرح أو المعنى الحرفي للإرسالية.

فالتأويل هنا معناه إدراك للعلاقة الموجودة بين عناصر الإرسالية واستخلاص ما يمكن استخلاصه منها من أفكار، نتائج، وتقديمها على شكل مختلف أو من خلال وجهة نظر جديدة، وهذه العملية لا يمكن أن تتم إلا بحصول أولا المعرفة، ثم فهم محتواها وقدرة التعبير عنها بشكل أو بآخر. آنذاك يمكن لعملية التأويل أن تتم بدورها.

- **التعميم:** درجة راقية من الفهم، ويتطلب الوصول إليها تمكن التلميذ من التحويل والتأويل، ويعني التعميم الانتقال بمفهوم أو نظرية من استعماله الأصلي إلى توسيع استعماله على مظاهر أو مجالات أخرى معروفة مع إدراك التلميذ لحدود التعميم.

3- تعريف الفهم اللغــوي القرائي:

هناك عدة تعاريف للفهم اللغوي بصفة عامة، والفهم القرائي بصفة خاصة، وبما أن اللغة تكون إما مكتوبة (مقروءة)-(فهم قرائي)، أو منطوقة (مسموعة)-(فهم سمعي)، فإن ما ينطبق عن الفهم اللغوي ينطبق على الفهم القرائي بناءا على كون ما ينطبق عن الكل ينطبق عن الجزء حتما وبالضرورة.

ومن بين هذه التعاريف نذكر:

1- تعريف جيلفورد، (1951): الفهم اللغوي هو « القدرة على إدراك معاني الكلمات أو الأفكار، وهو أحد عوامل مصفوفة العوامل المعرفية في النموذج النظري لبناء العقل، ويطلق عليه - معرفة الوحدات السيمانتية، **(Clark and Clark, 1977, P:43)**

2- تعريف سيد خير الله ومحمد زيدان (1966): الفهم اللغوي هو « عامل يتعلق بالقدرة على فهم الكلمات والمادة المكتوبة. ويقاس هذا العامل بالكشف عن مستوى معرفة الفرد لمعاني الألفاظ المختلفة ». **(سيد أحمد أحمد محمد البهاص، 1989، ص:** 24)

3- **تعريف كارول** (1972): الفهم اللغوي هو « عملية تعني إدراك أو توقع معنى كل شيء كمعنى الكلمة والعبارة أو الاصطلاح، ومعنى الجملة أو المحادثة الطويلة». **(نفسه، ص:** 24)

4- **تعريف كلارك وكلارك** (1977): الفهم اللغوي هو « الإدراك الصائب من المستمع لمعنى ما يقصده المتكلم». **(نفسه، ص:** 24)

5- **تعريف أحمد حنورة** (1982): الفهم اللغوي هو « قدرة تعني تمكن الطالب من إدراك مفردات النص اللغوي إدراكا صحيحا، وذلك بفهم معانيها، وإدراك شتى العلاقات بين أجزاء النص». **(سيد أحمد أحمد محمد البهاص،** 1989، **ص:** 25)

6- **تعريف نادية عبد السلام** (1983): الفهم اللغوي هو « القدرة على فهم معاني الألفاظ والعبارات، ويتكون هذا العامل منذ بداية تعلم الطفل لمبادئ اللغة ورموزها حيث يرتبط كل رمز لغوي بمعنى معين لدى الطفل». **(نفسه، ص:** 25)

7- **تعريف وفاء عبد الخالق** (1985): الفهم اللغوي يعني « الإدراك الواعي لمعاني الألفاظ والعبارات، حيث أن هناك نوعين من الإدراك: إدراك تلقائي لا شعوري، وهو لا يزيد عن مجرد محاكاة واسترجاع غير إرادي لما يسمعه الطفل، وإدراك واعي شعوري، وهو ما يطلق عليه الفهم». **(نفسه، ص:** 25)

8- **تعريف حامد العبد** (1986) : الفهم اللغوي هو « القدرة على القراءة بدون مساعدة القاموس، بمعنى أن يكون لديه لغة جيدة ومعرفة بمعاني الكلمات». **(محمد طه محمد، 1995، ص: 166)**

9- **تعريف هنت** (1987): الفهم اللغوي هو « القدرة المقاسة بأي من الاختبارات العديدة المعدة لقياسها مثل الاختبارات الفرعية للمفردات والقدرة على استخراج المعلومات من فقرة قصيرة. والقدرة على التعرف على الأبنية النحوية **(محمد طه محمد، 1995، ص: 166)**

10- **تعريف سيد أحمد أحمد محمد البهاص** (1989) : الفهم اللغوي هو « إدراك الطفل لمعاني الألفاظ والعبارات المكتوبة، ووعيه بشتى العلاقات بين أجزاء النص اللغوي، ويقاس بتعرف الطفل على معنى الكلمة والجملة والفقرة». **(سيد أحمد أحمد محمد البهاص، 1989، ص: 25)**

من خلال تحليلنا لهذه التعاريف لمسنا خلطا بين الفهم القرائي والإدراك القرائي (الفهم اللغوي، الإدراك اللغوي). فبعض التعريفات تشير إلى ترادف المفهومين ومن بين هذه التعريفات، تعريف **كلارك وكلارك**، تعريف **كارول**، وتعريف **جيلفورد**، وبعض التعريفات الأخرى تشير إلى وجود اختلاف بينهما ومن أهم هذه التعريفات تعريف **وفاء عبد الخالق**.

في حين أشارت بعض التعريفات الأخرى إلى كيفية قياس الفهم اللغوي، ومن أهم هذه التعريفات، تعريف **هنت** والذي صاغه صياغة إجرائية وكذا تعريف **سيد أحمد أحمد محمد البهاص**.

ومنه فإن المقصود بالفهم القرائي في بحثنا هذا هو: تجاوز مجرد تمييز واسترجاع الكلمات والجمل إلى استيعاب المادة المقروءة لاستخلاص معاني الكلمات، الجمل، الفقرات، المعنى الإجمالي، الصريح والضمني.

4- الفهم اللغوي القرائي من منظور سيكومتري:

لقد بدأت البحوث منذ فترة طويلة لإثبات وجود العامل اللغوي - اللفظي - بصفة عامة والفهم القرائي بصفة خاصة، وتمييزه عن العامل العام، وقد كان أول دليل إحصائي على وجود عامل لفظي - لغوي - هو سلسلة بحوث مقاطعة لندن والتي قام بها **بيرت** عام **1915** وبيرت وبيكرستيث عام **1916** ثم في بحث اسم مجلس مقاطعة لندن عام **1917** . **(محمد طه محمد، 1995، ص: 16-166)**

ثم تأكد وجود هذا العامل في بحوث كل من **كيلي** عام 1928، وستيفنسون عام 1931، وسكرنفنس عام 1933، وثرستون عام 1938، وفركس عام 1940، وجبراهام عام 1942، وغيرها من البحوث والدراسات التي تؤكد على أهمية العامل اللغوي واللفظي. **(فؤاد أبو حطب، 1990، ص: 391)، (الشيخ، 1982، ص: 241)**

وفي هذا العنصر سنتناول باختصار أهمية العامل اللغوي اللفظي بصفة عامة والفهم القرائي بصفة خاصة في اختبارات الذكاء السيكومترية وخاصة الاختبارات الأساسية كما نتناول العامل اللفظي اللغوي في النماذج العاملية المختلفة.

1- أهمية العامل اللغوي اللفظي في اختبارات الذكاء:

تتضح أهمية الفهم اللفظي في النظرية وتقييم الذكاء – من الوجهة السيكومترية – من أن كل المقاييس الرئيسية للقدرة العقلية تحتوي كما يقول – **ستربنرج وباول** – (1983) على اختبارات لفظية، بل إن المقاييس التي لا تحتوي على اختبارات لفظية هي مقاييس تعمد أصحابها بشكل واع أن تكون غير لفظية لتقليل قياس القدرات من خلال مضمون محمل بأثر الثقافة. **(محمد طه محمد، 1995، ص: 166)**

ومنذ بداية حركة القياس النفسي كانت الاختبارات ذات المحتوى اللفظي هي الأكثر صلاحية للتنبؤ بالنجاح الدراسي، وهي الدافع الأول لظهور المقاييس العقلية، بل لقد أتيحت الفرصة في الولايات المتحدة الأمريكية أثناء الحرب العالمية الثانية لتطبيق اختبارات لفظية وغير لفظية على عينات كبيرة من المجندين ومع ذلك فكان الافتراض الأساسي هو أن الدرجة بصفة عامة تعد محكا أكثر صدقا للقدرة العامة. **(فؤاد أبو حطب، 1990، ص: 390)**.

أ- أهمية العامل اللغوي اللفظي في مقياس وكسلر للراشدين:

إن أشهر الدراسات على مقياس **وكسلر للراشدين** سلسلة دراسات أجراها **كوهن** من عام 1952 إلى عام 1957. **(محمد طه محمد، 1995، ص: 166)**.

يعرض عمل تحليل عاملي لأداء عينات مختلفة من المرضى السيكاتريين والأسوياء ذوي أعمار مختلفة، وقد وجد الباحث عاملا عاما واحدا يسهم في حوالي 50% من التباين الكلي للأداء وتشترك فيه جميع الاختبارات الفرعية كما استخرج ثلاث عوامل أخرى:

أ- عامل الفهم اللفظي: ويتشبع عليه اختبارات المفردات والمعلومات والفهم والاستيعاب.

ب- عامل التنظيم الإدراكي : ويتشبع عليه اختباري رسم المكعبات وتجميع الأشياء.

ج- عامل الذاكرة أو التحرر من التشتيت: ويتشبع عليه اختبار الاستدلال الحسابي ومدى الأرقام.

وقد قام **كوفمان** كما يذكر **محمود أبو النيل** عام 1985 بتحليل عاملي لمقياس **وكسلر** لذكاء الأطفال المراجع بالنسبة لعينة من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين ست سنوات ونصف إلى ستة عشر سنة ونصف، وقد توصل **كوفمان** إلى نفس العوامل السابقة.

ب- أهمية العامل اللغوي اللفظي في مقياس ستانفرد- بينيه:

تلعب القدرة اللفظية دورا أساسيا في الأداء على مقياس **ستانفرد - بينيه** ويبرر **تيرمان وميريل** - مؤلفا مقياس **بينيه** عام 1937 سيطرة المحتوى اللفظي على المقياس وخاصة في المستويات العمرية الأعلى-

بأن اللغة تشكل تلخيصا جوهريا لعمليات التفكير العليا وأن المستوى الذي يصل إليه هذا الإنجاز هو أحد أهم محددات مستوى هذه العمليات نفسها.

وتختلف نتائج الدراسات العاملية للأداء على مقياس **بينيه** باختلاف المستويات العمرية للعينات موضع الدراسة، حيث بلغت في المستويات العمرية الأعلى وجود عوامل الطلاقة اللفظية والاستدلال اللفظي . أما في المستويات العمرية الأدنى فيشير الأداء إلى مجموعة من العوامل تتضمن العامل اللفظي، العامل البصري الحركي، العامل الشكلي عامل التصور البصري، ضبط الاندفاعية . (**محمد طه محمد**، 1995، **ص:** 169)

وهكذا يتضح من خلال العرض السابق للعوامل المتضمنة في إثنين من أهم المقاييس للذكاء. أن العامل اللفظي يلعب دورا رئيسيا وهاما في تكوينها وفي الأداء عليها.

2- العامل اللغوي اللفظي في النماذج العاملية:

يرى بعض الباحثين أن العامل اللفظي هو أكثر العوامل مسؤولية عن الفروق الفردية في النشاط العقلي. (**فؤاد أبو حطب**، 1990 ، **ص:** 391)، (**سليمان الخضري**، 1982، **ص:** 241)، ولذلك فإنه من الطبيعي أن يوازى ذلك كله اهتمام بشرح هذه القدرة وعلاقتها بباقي القدرات المختلفة، وهو ما حاول أصحاب النماذج (النظريات) العاملية

للقدرات العقلية تحقيقه في نماذج نظرية لعبت القدرة اللفظية دورا أساسيا في الأغلبية العظمى منها. وهذا ما سنحاول توضيحه في ما يلي:

أ- العامل اللغوي اللفظي ونظرية العاملين (الذكاء العام والذكاء النوعي):

تحتل القدرة اللفظية أو العامل اللفظي موضعا أساسيا في كل النماذج العاملية لتنظيم القدرات العقلية باستثناء نظرية العاملين **لسبيرمان** حيث يفترض وجود عامل مسؤول عن التباين الكلي هو العامل العام بالإضافة إلى عدد من العوامل الخاصة التي ترتبط خصيصا بنشاط وحيد. (**محمد طه محمد، 1995، ص: 180**) .ومنذ عام 1906 لاحظ **كروجر** و**سبيرمان** أن بعض الاختبارات غير المتشابهة ترتبط في ما بينها ارتباطات أعلى من القيمة المتوقعة على أساس تشبعها بالعامل العام مما يؤدي إلى إمكانية ارتباط مجموعة من الاختبارات المختلفة معا لتكوين قدرة موحدة (**نفسه، ص:** 181)، وهي ما عرف في ما بعد بالعوامل الطائفية والتي سبق أن أقر **سبيرمان** مبكرا إمكانية وجودها وبما أنها عوامل طائفية أوسع مثل القدرة اللغوية والحسابية و....

وبالرغم من كل هذا، فلم تلعب القدرة اللفظية دورا أساسيا في هذه النظرية إذ مال **سبيرمان** دائما إلى التأكيد على عدم أهمية هذه العوامل. بل إنه يقر بوجودها ببطء وعلى مضض على حد تعبير **إزنك**. (**نفسه، ص:** 182).

ب- العامل اللغوي اللفظي ونظرية العوامل المتعددة:

لقد وصل اتجاه العوامل المتعددة إلى ذروته على يد **ثرستون** الذي طور الطريقة المركزية في التحليل العاملي وهي طريقة تؤدي إلى استخراج عدد من المكونات أو العوامل المتساوية في تباينها وليس عاملا عاما. **(فؤاد أبو حطب، 1990، ص: 134)**

وتلخص **نادية عبد السلام** نتائج بحوث **ثرستون** في ما يتعلق بالقدرة اللفظية بالإشارة إلى أنه استخلص عاملين أساسيين هما:

أولا: عامل الفهم اللفظي: وهو ما يتعلق بفهم الألفاظ ومعاني الكلمات والعلاقة بينهما، وأكثر الاختبارات تشبعا به ضمن بطارية **ثرستون** كانت اختبارات اللغة والمتضادات، والمترادفات، واختبارات التكميل واختبارات الفهم المختلفة، ويتضمن كذلك في اختبارات الأمثال والسخافات.

ثانيا: عامل طلاقة الكلمات: وهو ما يتصل بطلاقة الفرد في إنتاج كلمات وفق شروط محددة وسهولة، وسرعة إنتاجها. وأكثر الاختبارات تشبعا، اختبار المقارنات اللفظية واختبارات الأضداد، وترتيب الكلمات وتكوين الكلمات وإنتاج المترادفات، واختبارات جناس الألفاظ والسجع. **(محمد طه محمد، 1995، ص: 174)**.

ت- العامل اللغوي اللفظي ونظرية البناء الشامل للعقل:

ومن ناحية أخرى فقد وصل **جيلفورد** إلى مدى أبعد من **ثرستون** في النظر إلى التنظيم العقلي للإنسان بوصفه مكونا من عدد من القدرات الطائفية وذلك في نموذجه المعروف **ببنيه** العقل، وذلك من خلال اعتقاده بوجود عدد كبير من القدرات العقلية المستقلة. إذ لم يقبل فكرة أن العامل العام يمكن الحصول عليه من درجة أعلى.

وفي هذا النموذج **لجيلفورد** لا يوجد العامل اللفظي كقدرة عقلية أولية كما هو الحال في نموذج **ثرستون** إذ يتم تصنيف القدرة الواحدة وفقا لثلاثة أبعاد: الإجراءات، المحتويات، والمنتجات. (**فؤاد أبو حطب**، 1990، **ص**: 136).

وبالرغم من الإسهامات التي جاء بها **جيلفورد** نجد أنه لم يقدم سوى عددا كبيرا من العوامل يمكن ردها بشيء قليل من التجريد إلى عاملي الفهم والطلاقة لدى **ثرستون**.

ث- العامل اللغوي - اللفظي- ونظرية العوامل الهرمية:

يبرز دور العامل اللفظي في النماذج أو النظريات الهرمية للعوامل العقلية وهي النماذج التي نتجت عن الحاجة لتوضيح العلاقات بين مختلف القدرات. (**فؤاد أبو حطب**، 1990، **ص**: 146)، (**الشيخ**، 1982، **ص**: 235)، والتي لم يثبت أنها مستقلة تمام الاستقلال عن

بعضها البعض، وخاصة بعد أن قام **ثرستون** بإخضاع العوامل الأولية التي اكتشفها للتحليل العاملي. وتوصل نتيجة لذلك إلى وجود عامل عام يربط بينهما والذي عرف بالعامل العام من الدرجة الثانية ، والذي يمثل همزة الوصل بين آراء **ثرستون** وآراء **سبيرمان**.

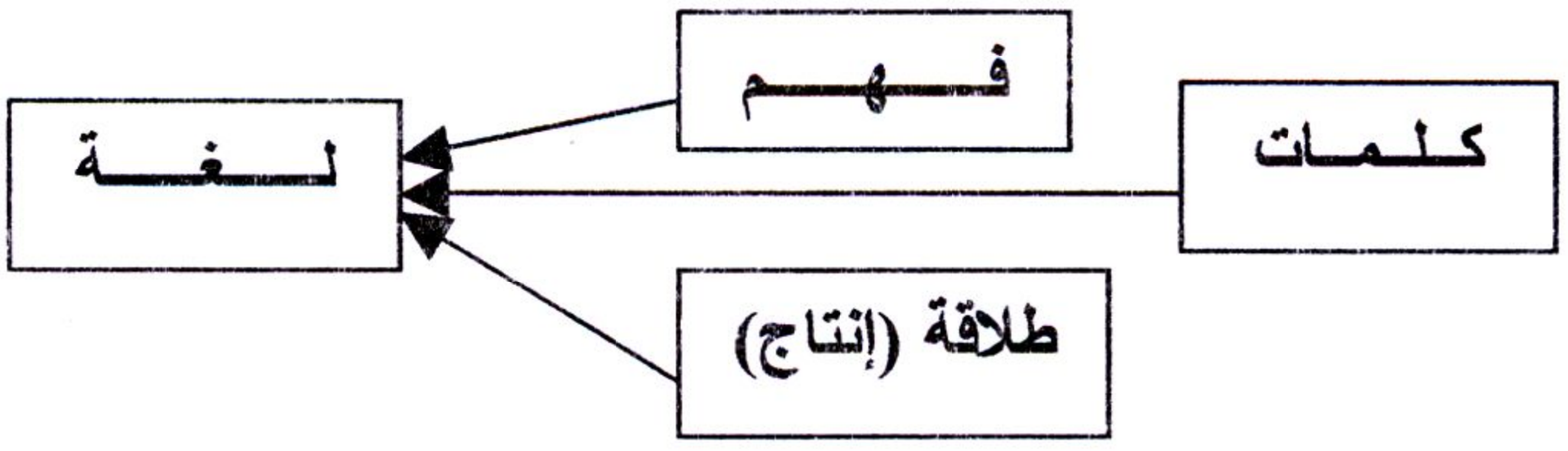
وتفترض هذه النظرية أن القدرات يمكن ترتيبها تتابعيا في مستويات مختلفة من أكثرها عمومية إلى أكثر خصوصية، أي أن النموذج الهرمي يشبه شجرة النسب المعكوسة حيث يكون العامل العام على القمة والعوامل الخاصة في القاعدة وبينهما عوامل طائفية متوسطة. فالنموذج الهرمي إذن يسمح بتكامل العامل العام **لسبيرمان** مع أنماط العوامل المتعددة .(**محمد طه محمد**، 1995، **ص**: 180،179)

ويتضح من هنا وبصفة عامة أن القدرة اللفظية لا تحتل في النظريات الهرمية نفس المكانة التي تحتلها لدى **ثرستون**، حيث تكون القدرات مستقلة ومسؤولة عن قدر متساو تقريبا من التباين، إذ تعمد النماذج الهرمية جريا على التقليد البريطاني المتأثر **بسبيرمان** إلى إعطاء الدور الرئيسي للعامل العام بينما تحتل القدرة اللفظية عادة مكانا يلي العامل العام في أغلب النماذج كما في نموذج **سيرل بيرت**، ونموذج **فرنون**.

من خلال هذا العرض الموجز لمعظم النماذج والنظريات السيكومترية ودور القدرة اللفظية نستنتج أن: القدرة اللفظية مكون أساسي من مكونات التنظيم العقلي للإنسان في المنحنى السيكومتري، إذ

يتراوح دورها بين أن تلعب دورا هامشيا إلى جانب العامل العام كما في نظرية **سبيرمان** وبين أن تشكل عاملين من العوامل العقلية الأولية لدى **ثرستون** (الطلاقة اللفظية والفهم اللفظي)،- وهذا الأخير هو ما يهمنا في موضوعنا هذا- وهي أحيانا قد تشكل عاملا طائفيا متمايزا كما هو الحال لدى **بيرت وفرنون**، أو قد تظهر بوصفها مجموعة كبيرة نسبيا من القدرات الأولية البسيطة كما هو الحال لدى **جيلفورد**.

ومن خلال كل هذا يمكن توضيح الفهم السيكومتري للقدرة اللفظية بالرسم التخطيطي الآتي:



رسم تخطيطي رقم (01): عوامل القدرة اللفظية في المنحنى السيكومتري.

5- الفهم اللغوي القرائي من منظور معرفي:

بالرغم من أهمية النماذج النظرية السابقة، وفهمها السيكومتري للقدرة اللفظية، غير أن المحلل لها يجدها بأنها لم تتجاوز الفهم التصنيفي لها ولم تتطرق إلى معرفة ماهية هذه القدرة، وهو الإسهام الذي يسعى المنحى المعرفي توضيحه. فلقد تبين لنا مما سبق أن دراسة القدرة اللفظية في المنحى السيكومتري تقوم على تصنيف الظاهرة وتحديد

أبعادها. وهي خطوة لا ننكر أهميتها، في حين يقوم المنحى المعرفي بالخطوة الموالية إذ يعمل المعرفيون على الدراسة التفصيلية لكل عامل من عوامل القدرة، وإن كان التركيز في بحثنا هذا ينصب على عامل الفهم اللفظي.

وهناك في حدود علمنا ثلاث اتجاهات معرفية تفصيلية للفهم اللغوي والتي سنتناولها بالشرح في ما يلي:

1- الفهم اللغوي في الاتجاه القائم على المعرفة:

الاتجاه القائم على المعرفة هو الذي يعطي دورا مركزيا للمعرفة القديمة في اكتساب المعرفة الجديدة، ويقصد بالمعرفة هنا المعرفة الخاصة بمجال معين سواء أكان مجال فهم اللغة أم غيرها. وغالبا ما يؤكد هذا الاتجاه على الفروق بين الخبراء والمبتدئين، والتي تعتمد على الفروق في المعرفة أكثر من الفروق في قدرات المعالجة، ويعتمد هذا الاتجاه في تفسيره للقدرة اللفظية على المعرفة بمعاني الكلمات وشبكة العلاقات والمفاهيم المرتبطة بها.

ويشير **بيرفتي** في هذا الصدد، (**محمد طه محمد، 1995، ص:** 191) إلى وجود ثلاث أنواع للمعارف اللفظية وهي:

* **المعرفة بشكل الكلمة** وتتضمن المعلومات حول أشكال الكلمات المخزونة في الذاكرة بصرف النظر عن معانيها.

* **المعرفة بالقواعد اللفظية** وهي قواعد العلاقة بين شكل أو نمط الكلمة والقواعد الصوتية التي تحكم نطقها.

* **المعرفة بمفهوم الكلمة** وهي المفردات أو معاني الكلمات لدى الفرد.

ويمثل التباين في هذه الأنواع المختلفة من المعارف مصدرا للفروق الفردية في القدرة اللفظية. فالمعرفة بمفهوم الكلمة مثلا تلعب دورا هاما في القدرة، إذ يختلف مرتفعوا ومنخفضوا القدرة اللفظية في حجم ما لديهم من معلومات دلالية دقيقة حول الكلمات وهذا ما أوردته **كيرتس** في إحدى دراساتها. **(محمد طه محمد، 1995، ص: 192)** .

وأشارت إلى أن منخفضوا القدرة أكثر ميلا إلى إعطاء تعريفات مرتبطة بسياقات معينة بينما أعطى مرتفعوا القدرة تعريفات يغلب عليها الانفصال عن السياق. وهو ما يرجع في رأي **سيد أحمد أحمد محمد البهاص** إلى أن المعلومات الواردة في السياق قد تكون هي المعلومات الوحيدة المتاحة لمنخفض القدرة.

2- الفهم اللغوي في الاتجاه من أعلى إلى أسفل:

يرى محمد طه محمد أن الفرق بين هذا الاتجاه وسابقه يكمن في تركيز الاتجاه الأول على مضمون خاص بمجال معين، وما تتيحه هذه المعرفة من خبرات تسهل فهم واكتساب المعلومات الجيدة، في حين يحاول الباحثون في الاتجاه الثاني التعرف على أنواع الاستنتاجات التي

يغلب أن يصل إليها الفرد عند التعامل مع أي نص وكيفية تأثير هذه الاستنتاجات على فهم النص، بالإضافة إلى التفاعل بين النص وبين المعلومات الموجودة بالفعل لدى الفرد.

فهذا الاتجاه- إذن- اتجاه قائم على الاستنتاج يعتمد على مفاهيم المخطط، والنص، كأطر لفهم وتمثيل المعلومات بشكل اكثر كفاءة وفعالية.

هذا ما يجعل الأطفال الأكبر سنا والطلبة الأكثر ارتفاعا في القدرة، والذين يمتلكون قدرة أعلى على تكوين المخططات يستطيعون التعرف على الأجزاء الهامة من النص بدرجة أكبر من الأطفال الأصغر سنا أو الأقل في القدرة، وبالتالي فإن لديهم قدرة أكبر على الاستفادة من وقت الدراسة في التوزيع الذكي لقدراتهم. (**محمد طه محمد**، 1995، **ص**: 193،194)

هذا يعني كذلك أن المفحوصين الراشدين أكثر قدرة من المفحوصين الأصغر سنا على استخدام إستراتيجيات أكثر كفاءة لتلخيص فهم النص، حيث تتطور هذه الإستراتيجيات من الحذف البسيط للمواد التافهة أو المكررة إلى إستراتيجيات التعميم من خلال الأمثلة وإلى اختيار أو إبداع العبارات المعبرة عن النص.

وبالرغم من كون السياق إطارا كليا يسهل الفهم والتذكر، فإن الاعتماد الكثير على الصورة الكلية قد يعد دليلا على ضعف القدرة

العقلية بوجه عام، وهذا ما أشارت إليه دراسة **لي سامونز، وهويتني** (1991) والتي تتضح دلالتها في دراسة **كيرتس** وزملائها.(**A . Brown L, Day.J.D,1983 .**)

3- الفهم اللغوي في الاتجاه من أسفل إلى أعلى:

يعتبر فهم اللغة في هذا النموذج عملية تتابع لعدد من المستويات، بدءا من الحرف حتى النص مرورا بالكلمة والجملة، ويتميز هذا الاتجاه بتركيزه على المثير فقط دون التركيز على عوامل السياق أو المخطط، فهو يحاول دراسة مستويات الفهم اللغوي من خلال مواقف تجريبية بسيطة يتم فيها تحديد عوامل الخبرات السابقة ونوعية التعليم ....

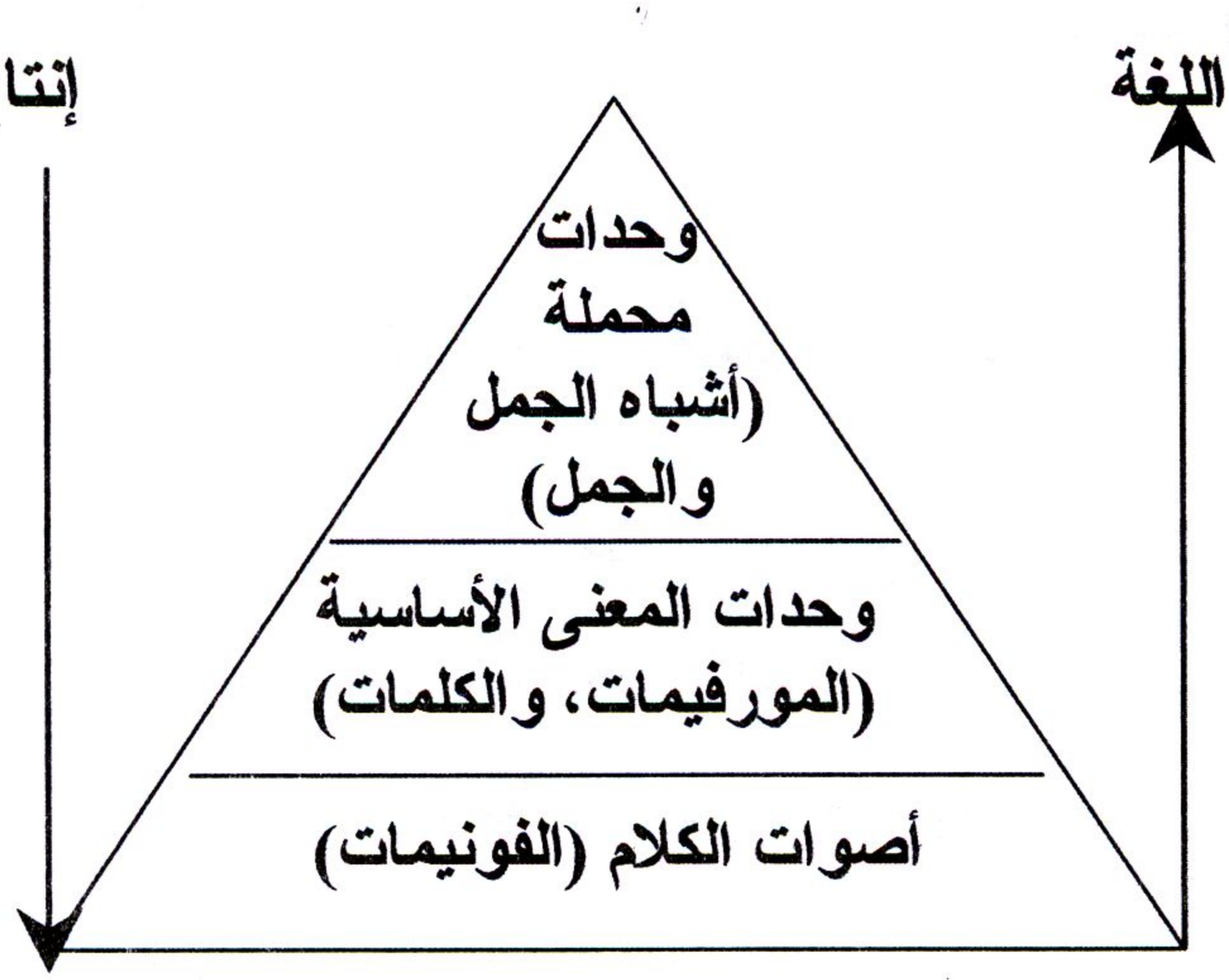
وقد اقترح العديد من الباحثين تصنيفات مختلفة لمستويات فهم اللغة وإن كان تتفق جميعها في كونها تعتمد على نموذج هرمي يبدأ من الوحدات الدنيا إلى الوحدات العليا. ومن بين هذه التصنيفات التي تتدرج ضمن هذا الاتجاه نذكر تصنيف **اتكنسون** وزملائه. **(محمد طه محمد، 1995، ص: 117)**، حيث يلخص مستويات اللغة في ثلاث نقاط:

* أصوات الكلام (الفونيمات).

* وحدات المعنى الأساسية (المورفيمات–الكلمات).

* وحدات محملة (أشباه الجمل والجمل).

والرسم التخطيطي التالي يوضح ذلك:



رسم تخطيطي رقم (02): تتابع عمليات فهم وإنتاج اللغة.

4- الفهم اللغوي حسب أندروور، وهيلجارد:

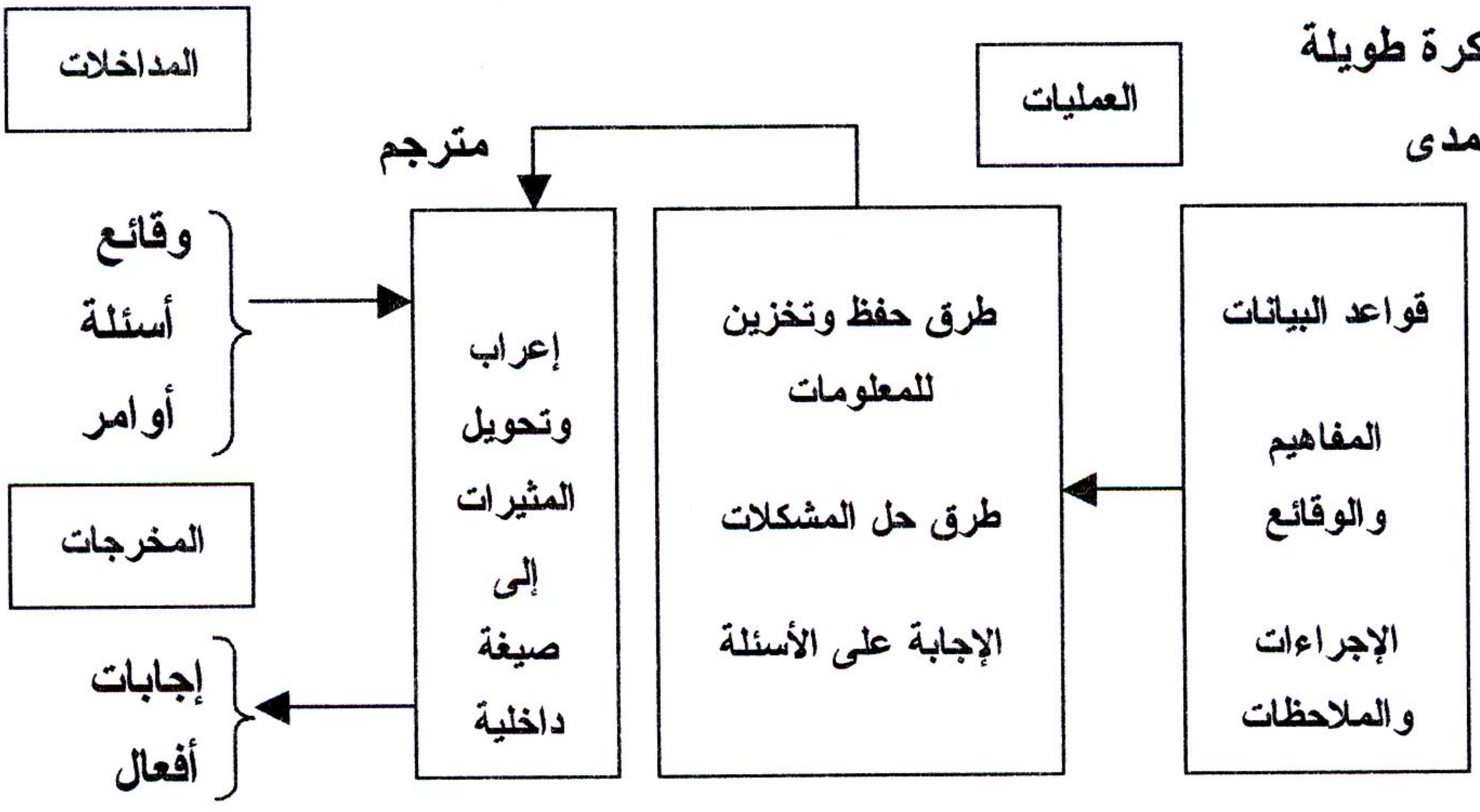
يعتبر تصنيف **اتكنسون** وزملائه نموذج تصنيفي بسيط يغفل عوامل النص والسياق التي يأخذ بها - الاتجاه من أعلى إلى أسفل- ، ونظرا لكون مقدار المعلومات المرتبطة بالسياق تيسر الفهم، بينما المعلومات غير المرتبطة تعوق ذلك، كما أن تذكرنا للمادة اللفظية منظم وقفا لمبدأ ترابط المعلومات وهذا ما يتفق مع نتائج تجربة **تولفنج، وجولد. (روبرت سولسو، 1996، ص:** 545،546) فقد تستخدم معلومات السياق لتسهيل التعرف على المعلومات المشابهة، ومن ثمة فإنه حين يظهر منبه مرتبط بها يتم إدراكه وفهمه بسرعة وهذا ما يشير إلى

أهمية التركيز على المثير(كما في الاتجاه من أسفل إلى أعلى)، والسياق (كما في الاتجاه من أعلى إلى أسفل) معا.

ومن بين النماذج المفسرة للفهم اللغوي على هذا الأساس في حدود علمنا هو تصنيف **أندروور** (1978)، إذ يصنف الفهم اللغوي وفقا لذلك إلى ثلاث مستويات:

- تقدير الملامح البصرية .
- تقدير الملامح المعجمية
- تقدير الملامح الارتباطية السياقية .

كما يحدد **هيلجارد وباور (محمد طه محمد، 1995، ص: 119)** المكونات الرئيسية لعملية فهم جملة أو سؤال في النموذج المقترح من مجال الذكاء الصناعي في الرسم التخطيطي الآتي:



رسم تخطيطي رقم (03): مكونات عملية الفهم لدى هيلجارد، وباور.

من خلال تحليلنا لمختلف الاتجاهات المفسرة للفهم اللغوي نجد أنها تشير إلى وجود عدة مستويات للفهم اللغوي تتراوح بين الاعتماد على السياق والمعلومات السابقة بوجه كامل، وبين الاعتماد الكلي على المثيرات الحالية، وبين الاعتماد على كل من السياق والمعلومات السابقة والمثيرات الحالية.

كما نشير إلى أن عملية الفهم اللغوي تقوم على التفاعل بين هذه المستويات من خلال قدرة الفرد على الربط بين المستويات المختلفة المستخدمة في الفهم.

من هنا نقول أن فهم الجوانب المختلفة للغة في حد ذاتها لا يقدم كثيرا لدراسة عملية فهمها، فمعرفة بنية اللغة أو وظيفتها لا يكشفان العمليات المتضمنة في استخدام اللغة، فتحليل البنية السطحية لجملة، والوصول إلى القضايا المتضمنة فيها، ثم فهم ما تؤديه من وظائف. كل ذلك لا يفيد في فهم العمليات التي استخدمها المتحدث لإنتاج اللغة ولا العمليات التي استخدمها المستمع أو القارئ لفهمها وهذا كله ترتب على مفاهيم ونظرية **تشومسكي** اللغوية. (**Clark and Clark, 1977, PP:35,36**)

ثالثا : مستويات الفهم اللغوي القرائي وإستراتيجياته المعرفية

سنحاول من خلال هذا الجزء الإجابة عن عدة تساؤلات ألا وهي:

- ما هي مستويات الفهم اللغوي القرائي ؟
- وما هي أهم العوامل المؤثرة فيه ؟
- ما هو أثر عامل عملية الكتابة على الفهم اللغوي القرائي ؟

حيث سنركز في ذلك على هذا العامل، باعتباره العامل الذي شغل كثيرا من الباحثين في بحوثهم ودراساتهم التي أكدت دوره الفعال في تحقيق الفهم اللغوي القرائي.

ما هي الإستراتيجيات المعرفية المستخدمة في الوصول إلى فهم القراءة ؟

حيث سنركز في ذلك على أهم الإستراتيجيات التي نالت اتفاقا من طرف الباحثين والتي ثبت دورها في ذلك.

1- مستويات الفهم اللغوي القرائي:

يمكن تصنيف مستويات الفهم اللغوي إلى ثلاث مستويات أساسية: مستوى فك الشفرة، ومستوى التعرف على الكلمة وفهمها وأخيرا مستوى الجملة وفي ما يلي عرض مفصل عن كل مستوى من هذه المستويات، وأهم النماذج المفسرة لكل مستوى.

1- مستوى فك الشفرة :

تقوم عملية فك الشفرة بتحويل المثير الخام إلى شكل أو نمط معين موجود في الذاكرة، وأول الأنماط التي يتعامل معها الفرد في فهم اللغة هو الحرف، فالحروف كمثير فيزيائي ليس أكثر من خط أو خطوط ذات زوايا معينة أو صوت ذي ذبذبة معينة، ولكن ما يجعل له معنى هو عملية فك التشفير حيث تتم مضاهات هذا المثير بقائمة ملامح أو مخطط مخزون في الذاكرة.

وعلى هذا الأساس فإن فك تشفير الحرف أقرب لأن يكون عملية **تعرف على النمط.** وتتعدد التفسيرات النظرية المقترحة لوصف وتفسير هذه العملية، بدءا من التفسيرات القديمة للمدرسة الجشطالتية، التي ترى أن التعرف على النمط إنما يقوم على إدراك النمط الكلي للمثيرات حيث تكتسب الأجزاء معناها من خلال موضعها في الكل.

إلا أن دراسة علماء النفس المعرفيين للتعرف على النمط أخذت مسارا مختلفا عن الدراسات الجشطالتية. فبدلا من التركيز على خصائص المثيرات البسيطة فقد ركز المعرفيون على الأبنية والعمليات الداخلية المرتبطة بالتعرف على نمط معقد. (**روبرت سولسو**، 1996، **ص:** 22)

وفي ما يلي إشارة إلى النماذج النظرية التي قدمها علماء النفس المعرفيون لتفسير عملية التعرف على النمط:

أ- نموذج مضاهاة القالب:

يشير القالب إلى تكوين فرضي داخلي، يؤدي عند مضاهاته بمثيرات حسية إلى التعرف على موضوع .وتقوم فكرة هذا النموذج على افتراض وجود عدد كبير من القوالب التي تتكون من خلال خبرات الحياة، وكل منها يرتبط بهدف معين وفي هذه الحالة فإن عملية التعرف البصري تتم بتحويل الطاقة الضوئية الصادرة من المثير والساقطة على الشبكية إلى طاقة عصبية تنتقل إلى المخ، حيث يجري البحث بين القوالب الموجودة عن القالب الذي يعطي أفضل مضاهاة، والأمر على هذا النحو يشبه المطابقة المطلوبة بين شكل المفتاح وبين شكل القفل حتى يمكن استخدام المفتاح في فتحه.

وهناك بعض المؤشرات الدالة على عدم صحة هذهً النظرية بالرغم من كل بساطتها نذكر:

* قدرة الإنسان على التعرف على الأشكال غير المألوفة.

* التفسير الحرفي لهذا النموذج يستلزم وجود عدد كبير من القوالب في المخ وهو أمر غير ممكن بيورولوجيا. (**محمد طه محمد**، 1995، **ص:** 121).

ب- نموذج مضاهاة النماذج الأولية :

أدى ما يتسم به نموذج مضاهاة القالب من جمود وعدم مرونة إلى افتراض نوع آخر من التجريد للأنماط المخزونة في الذاكرة طويلة

المدى، والتي تعمل كنماذج أولية للأنماط بدلا من افتراض قوالب للأنماط العديدة المختلفة.

وعلى هذا الأساس فإننا نكون نموذجا أوليا مثاليا للحرف A نستطيع من خلاله تقييم كل الحروف A من حيث مدى مطابقتها للنموذج، وقياسا على ذلك نستطيع إدراك الحرف بالرغم من اختلاف طرق طباعته أو كتابته والنموذج الأول على هذا النحو ليس فقط مجرد تجريد بمجموعة من المثيرات ولكنه يمثل خلاصة أو أفضل تمثيل للنمط. (**روبرت سولسو، 1996، ص: 101**).

وبالرغم مما تميز به هذا النموذج، إلا أنه غير كاف لتفسير دقة التمييز البصري بين الأنماط المتشابهة مثل حرف (ب، ت، ث)، (ط، ظ)، (ص، ض)، (خ، ج، ح). وتفاديا لهذا العجر، فقد تم اقتراح نموذج آخر هو نموذج تحليل الملامح.

ت- نموذج تحليل الملامح:

يمثل إدراك النمط وفقا لهذا النموذج عملية معالجة من مستوى أعلى للمعلومات يسبقها التعرف على المثيرات المعقدة من خلال ملامحها البسيطة. (**نفسه، ص:** 97)، وتمثل المثيرات- وفقا لهذا النموذج- تجميعات الملامح الأولية وبالتالي فإن ملامح الحروف الأبجدية مثلا تتكون من خطوط أفقية ورأسية ومنحنية. (**محمد طه محمد، 1995، ص:** 122)

إن المحلل لهذا النموذج يدرك العديد من المؤشرات التي تشير إلى ملاءمته لدراسة عملية التعرف على النمط، إذ أن افتراض الملامح يؤدي إلى إنقاص عدد القوالب اللازمة للتعرف على الأنماط كما يفسر نوعا ما دقة التمييز البصري بين الأنماط المتشابهة، وإذا كان كل ذلك فهذا لا يعني أن نموذج تحليل الملامح هو النموذج الوحيد الصحيح في عملية تشفير الحروف والتعرف عليها، فهذه الأخيرة عملية معقدة لا يستطيع نموذج واحد تفسير جميع جوانبها ومن ثمة نقبل بتكامل هذه النماذج.

2- مستوى التعرف على الكلمة وفهمها :

إن ظاهرة التعرف على الكلمة وفهمها يفترض وجود نوع من الذاكرة طويلة المدى تخزن فيها المفاهيم والمعلومات الموجودة لدى الفرد، بالإضافة إلى العلاقات بينها وهذه الذاكرة هي ما يعرف بالذاكرة الدلالية، والذاكرة الدلالية تمثل مخزنا للمفاهيم، أو بمثابة معجم داخلي موجود لدى كل فرد منا ويتضمن من ناحية تمثيلا للكلمة ذاتها من حيث النطق والتهجي ومن ناحية أخرى تمثيلا للمفهوم المرتبط بالكلمة وخصائص هذا المفهوم وعلاقاته بالمفاهيم الأخرى، وهو ما يعرف بمعنى الكلمة أو معنى الكلمة، (**محمد طه محمد**، 1995، **ص**: 125)، ويسعى الباحثون في هذا المجال إلى دراسة ميكانيزمات الوصول إلى المعنى المعجمي، وافترض الباحثون عدة نماذج رئيسية للوصول إلى المعنى المعجمي، ونكتفي بذكر اثنين منها وهما: البحث المعجمي، نموذج الاستثارة.

وفي ما يلي سنقدم عرضا مختصرا عن كل نموذج والنماذج الفرعية الرئيسية التي تتدرج تحت كل منهما:

أ- نماذج البحث المعجمي:

ويتضمن هذا النوع من النماذج فحص الكلمات المخزونة في المعجم كل على حدة للوصول إلى الكلمة المرغوبة، أي الوصول إلى مضاهاة بين مثير حسي (الحروف) وبين مادة معجمية. في المعجم العقلي بحيث يشبه الأمر محاولة الحصول على كتاب في مكتبه تضم عددا من الكتب بشكل عشوائي ويمكن تمثيل النماذج النظرية للبحث على النحو الآتي: (**نفسه، ص:** 132)

* نموذج البحث لدى روبنشتين وزملائه:

ويتضمن هذا النموذج أربعة عمليات فرعية ويعتبر أول نماذج البحث في المعجم العقلي إذ يعتمد على أعمال **روبنشتين** وزملائه أوائل السبعينيات (1970). وفي ما يلي عرض لمراحله الأربعة باختصار: (**نفسه، ص:** 133).

- **التكميم** : وهو عبارة عن تقسيم المثير إلى أقسام تمثل الحروف في حالة الكلمة المكتوبة أو الفونيمات في حالة الكلمة المسموعة.

- **التعليم:** وهي عملية يقوم فيها ناتج عملية التكميم (أي الحروف أو الفونيمات) بتعليم بعض المجموعات الفرعية من المواد المعجمية باعتبارها متوافقة مع هذه الحروف أو الفونيمات.

- **المقارنة:** وهي عملية مقارنة بين ناتج عملية التكميم وبين المواد المعجمية المعلمة.

- **الاختيار:** وهي عملية اختيار المادة المعجمية المعلمة التي تفي بمحك الدقة الذي يضعه الشخص الذي يدرك الكلمة.

*** نموذج فورستر:**

وهو النموذج الذي قدمه **فورستر** وزملاؤه لأول مرة في منتصف السبعينات ، ويقوم هذا النموذج على التفرقة بين التعرف على الكلمة المسموعة والتعرف على الكلمة المكتوبة، ولذلك يفترض وجود ثلاثة أنواع من المعاجم العقلية أو ملفات الوصول إلى المعني وهي:

- الملف الإملائي ويتعامل مع الشكل البصري .

- الملف الصوتي ويتعامل مع الشكل السمعي .

- الملف الرئيسي وهو ملف غير مقيد بنوعية المثير وهو ناتج الملفين السابقين، ويسمى المعجم بمعناه الدقيق. **(Forster, 1976, P:59).**

وتتم عملية الوصول إلى المعنى المعجمي وفقا لهذا النموذج بالمراحل الآتية:

- اختيار الملف الملائم تبعا لنوع المثير (سمعي، بصري، سمعي بصري).

- اختبار مجموعة فرعية من المواد المعجمية للبحث فيها عن هذا المثير.

- بداية عملية البحث التسلسلي عن المثير المدخل في المجموعة الفرعية المختارة وفقا لمحك التكرار بحيث يتم البحث في الكلمات الأكثر تكرارا قبل البحث في الأقل منها تكرارا.

- البحث عن مدى وجود مطابقة مبدئية بين المثير وبين أحد الكلمات في الملف المختار سابقا (مثلا مدى اتفاق الحروف الثلاثة).

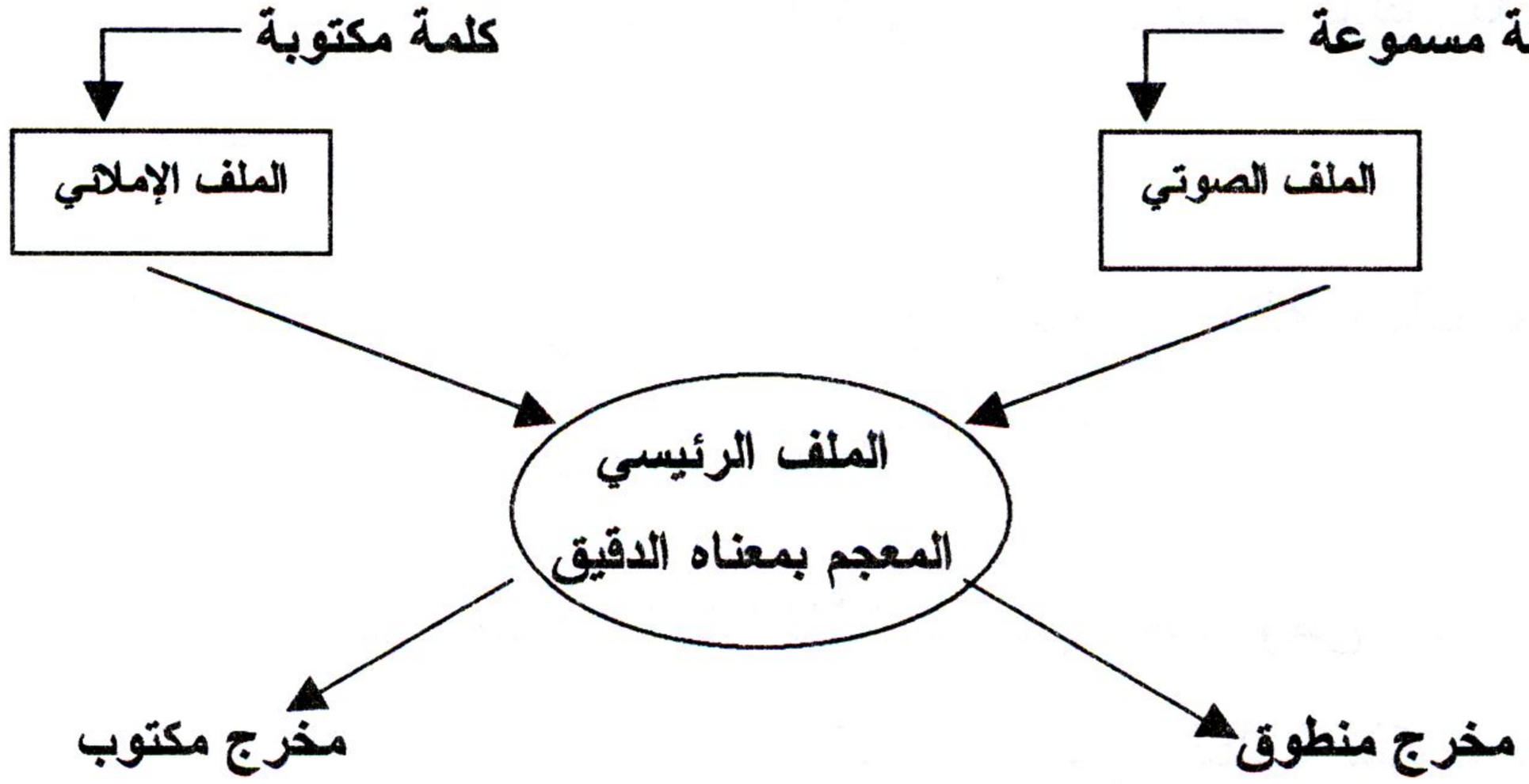
- إدخال مادة هذه الكلمة مباشرة إلى الملف الرئيسي لتحديد موضعها الدقيق وليس العام.

- استرجاع الخصائص الصوتية أو الإملائية الكاملة لهذه الكلمة وتقارن المثير المدخل. **(Forster, 1976, P:113)**

وهكذا إذا وجد تطابق بينهما فإنه يتم التعرف على المثير المدخل باعتباره الكلمة الموجودة في الملف الرئيسي، أمّا إذا لم يوجد هذا التطابق يستمر البحث في الملف البصري، أو الصوتي، أو الرئيسي بحثا عن الكلمة المناسبة.

ومن خلال تحليلنا لهذا النموذج يتضح بأنه يختلف عن نموذج **روبنشتين** وزملائه في كونه يفترض أن تكون عملية البحث موجهة بدلا من أن تكون عشوائية، بالإضافة إلى تمييزه بين التعرف عن الكلمة المسموعة والكلمة المقروءة.

وفي الرسم التخطيطي الموالي تبسيط لنموذج البحث عند **فورستر. (محمد طه محمد، 1995، ص: 134)**



رسم تخطيطي رقم (04):

نموذج مبسط لعملية البحث في المعجم العقلي وفق نظرية فورستر

ب- نماذج الاستثارة :

تعتمد نماذج الاستثارة على افتراض بنية ذات طبيعة شبكية للذاكرة الدلالية، وتعتمد هذه النماذج على مفهوم أساسي لشرح العلاقات المتبادلة بين المفاهيم أو العقد داخل الشبكة وهو مفهوم انتشار الاستثارة، حيث يؤدي تقديم كلمة معينة ليس فقط إلى استثارة المفهوم المرتبط بها. بل إلى استثارة المفاهيم المحيطة أيضا، حيث تنتشر الاستثارة من عقدة إلى أخرى خلال بنية الشبكة مثل انتشار تيار الماء خلال قنوات الري على حد تعبير **أندورسون**.

إلا أن هذه العملية تتم دون تدخل قصدي من الفرد، لذا يطلق عليها عملية الحفز اللاشعوري أو الحفز الارتباطي .

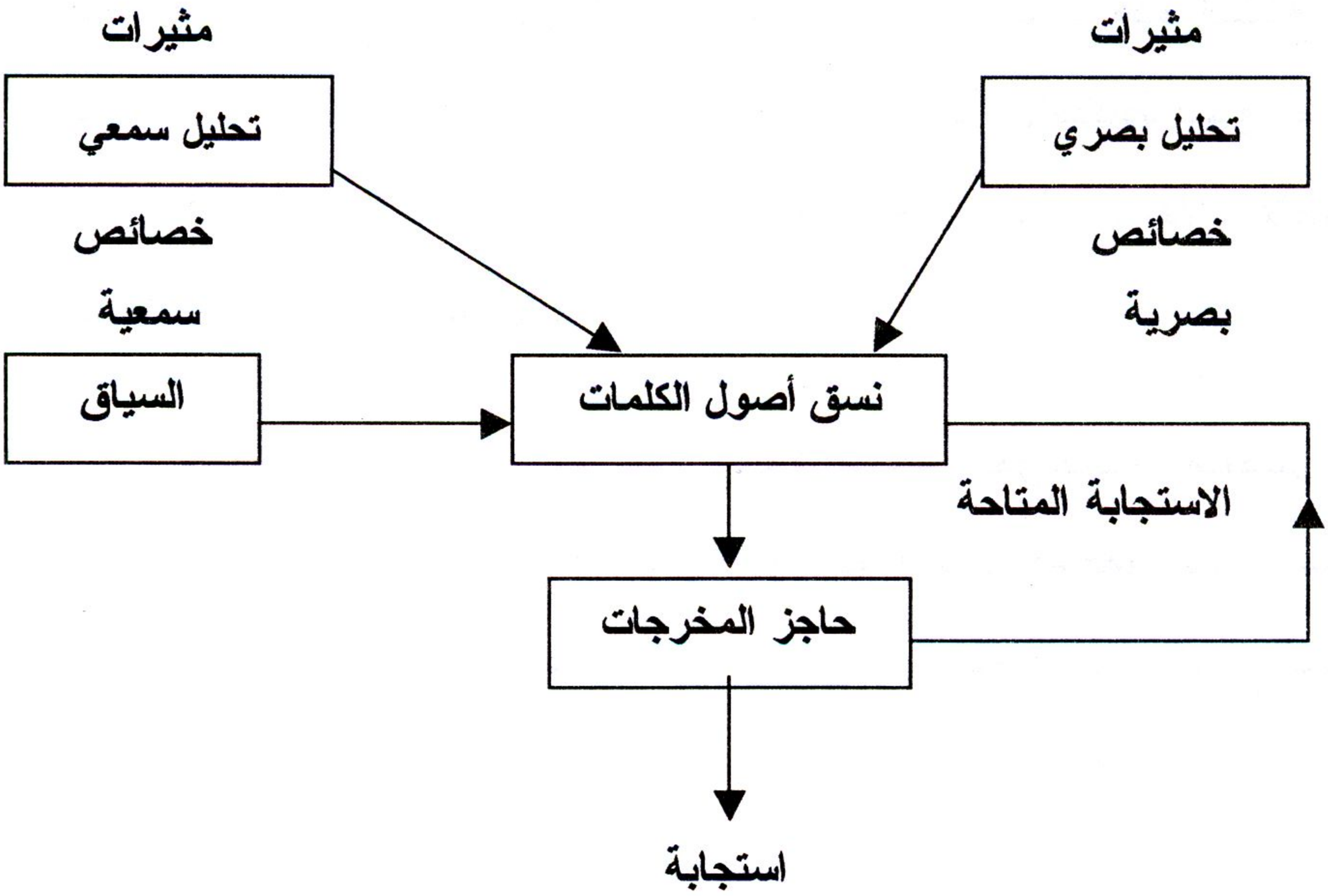
يقوم مفهوم انتشار الاستثارة على أساس فرضين قابلين للاختبار إمبريقيا وهما:

* أن كمية الاستثارة التي تصل إلى أي عقدة هي دالة متناقصة لعدد الروابط (أي المسافة) التي يجب أن تجتازها الاستثارة.

* تستغرق الاستثارة مقدارا زمنيا للانتشار بين العقد. ومن أكثر الأمثلة دلالة على نماذج الاستثارة طريقة للتعرف على الكلمة نذكر: نموذج أصول الكلمات والنموذج التفاعلي الاستثاري. وفي ما يلي عرض لكلا النموذجين. (**محمد طه محمد**، 1995، **ص**: 135)

نموذج أصول الكلمات:

قدم **مورتون** هذا النموذج في أواخر الستينات وأوائل السبعينات (1969;1970) لتفسير عملية التعرف على الكلمة، والمكون المركزي في هذا النموذج هو تكوين فرضي يطلق عليه « أصل أو منشأ الكلمة »، ويتصوره **مورتون** كجهاز يعمل كنوع من ماكينة الجمع، يجمع المعلومات حتى تصبح الاستجابة التي تعبر عن فئة معينة من المفردات أمرا متاحا، ويتوافر مقدار حاسم من المعلومات وتتكون كل وحدة من معلومات حسبه: سمعية أو بصرية أو معلومات سياقية (**روبرت سولسو**، 1996، **ص**: 548)، والرسم التخطيطي الموالي يوضح ذلك. (**محمد طه محمد**، 1995، **ص**: 137)



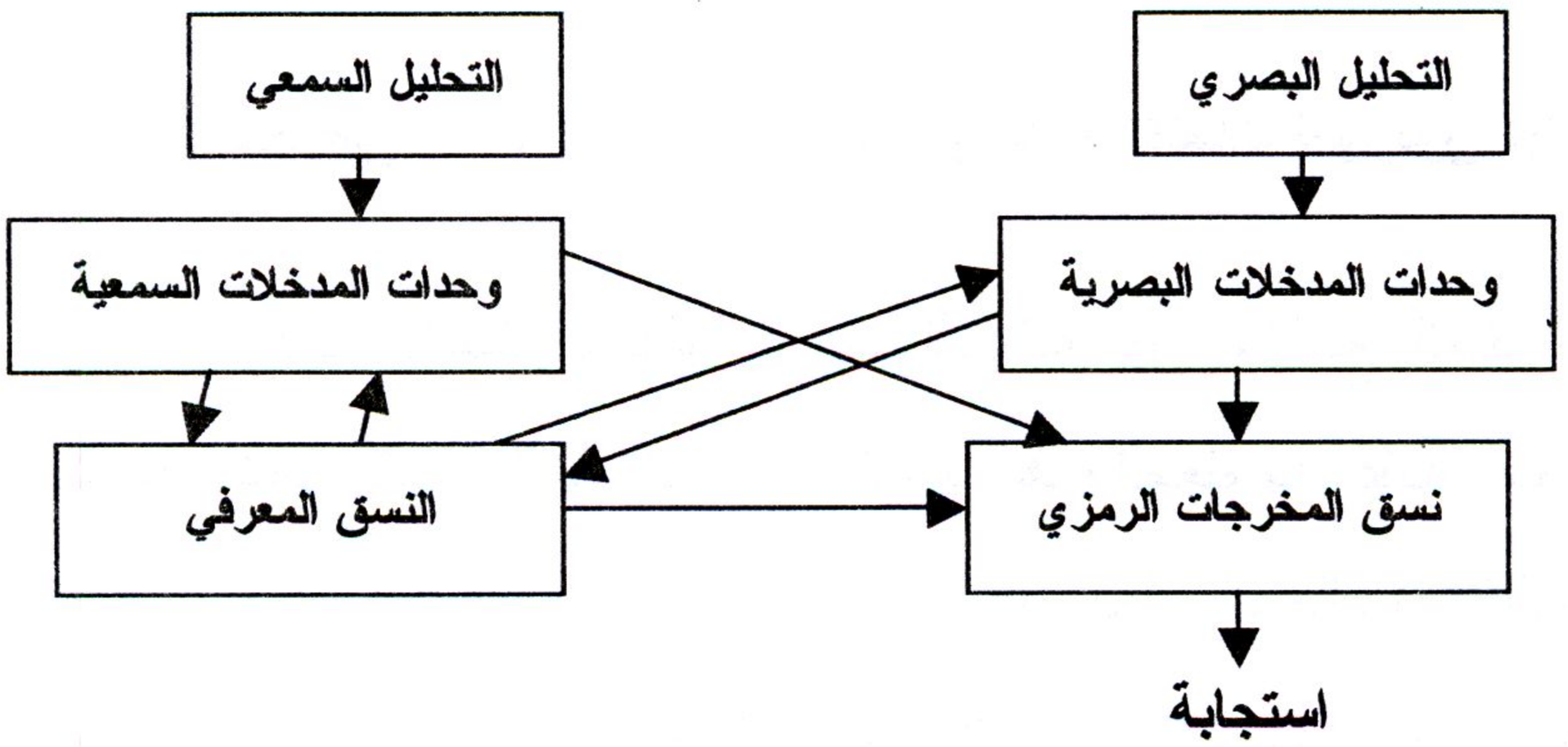
رسم تخطيطي رقم (05): نموذج أصل (منشأ) الكلمات لمورتون 1969

وتزداد الاستثارة كلما ازداد التشابه بين ملامح المثير المدخل وملامح الكلمة التي تمثلها حتى إذا تجاوزت هذه المعلومة عتبة محددة أدى ذلك إلى جعل الكلمة التي تمثلها متاحة لمراحل المعالجة التالية. حيث تذهب إلى منطقة أسماها **مورتون** بحاجز المخرجات حيث يمكن للكلمة أن تظهر في صورة استجابة فعلية، أو أن تعود إلى نسق أصول الكلمات.

إن المحلل لنموذج **مورتون** الممثل في المخطط أعلاه يدرك أن نسق أصول الكلمات مسؤول عن استقبال مثيرات سمعية وبصرية على السواء وإصدار الاستجابة، وهذا يشير إلى ضرورة أن يؤدي التعرف البصري على الكلمة إلى تسهيل التعرف السمعي عليها والعكس

بالعكس، إلا أن نتائج البحوث لم تؤيد ذلك. وقد أدت هذه النتائج إلى تعديلات أساسية في هذا النموذج، إذ لم يعد ممكنا الاحتفاظ بنسق موحد لأصل الكلمات البصرية والسمعية وإنما حل محله نسقان لأصول الكلمات المسموعة والمكتوبة.

ومن ناحية أخرى افترض وجود معجم مخرجات منفصل يتم من خلاله إنتاج الشفرات الصوتية أو المكتوبة. (**محمد طه محمد**، 1995، **ص:** 137–138)، ويمكن التعبير عن نموذج **مورتون** المعدل في الرسم التخطيطي الآتي. (**روبرت سولسو**، 1996، **ص:** 549)



رسم تخطيطي رقم (06): المسارات الخاصة بنموذج (الرمز المفرداتي) المعدل لمورتن 1984

ب- النموذج التفاعلي الإستثاري:

قدم **ماكليلاند ورميلهارت** (1981)،(1982) هذا النموذج في بداية الثمانينات كمزيج بين الملامح الأساسية لنموذجين مستقلين لكلا الباحثين وهما:

* النموذج التفاعلي **لروميلهارت** 1977

* نموذج تدفق الاستثارة **لماكيلاند** 1979.

ويقوم النموذج التفاعلي الإستثاري على ثلاثة افتراضات قبلية هي:

- تحدث المعالجة الإدراكية للمثيرات في نسق يوجد فيه العديد من مستويات المعالجة، يختص كل منها بتكوين تمثيل عن المثير بدرجة مختلفة من التجريد، فبالنسبة للكلمة المكتوبة يقرر النموذج وجود مستوى الملامح البصرية، ومستوى الحروف ومستوى الكلمة.

- يتضمن إدراك الكلمة معالجة متوازية للمثير وذلك بمعنيين مختلفين:

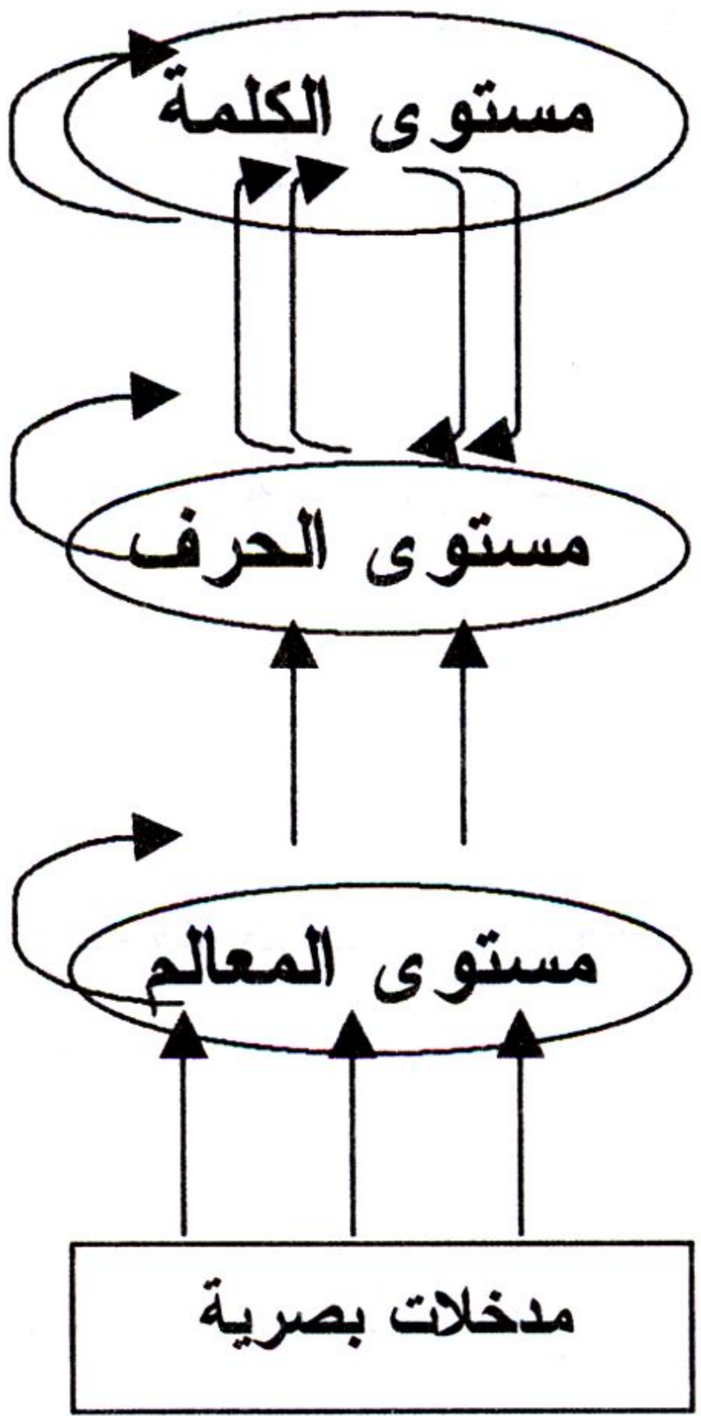
◈ الأول: هو التوازي المكانية بمعنى أن المعلومات التي تعطي مساحة كافية لأربعة حروف يتم معالجتها آنيا.

◈ الثاني: هو المعالجة المتوازية لمستويات مختلفة في الوقت أن المعالجة على مستوى الحروف قد تتم متزامنة مع المعالجة على مستوى الكلِمات.

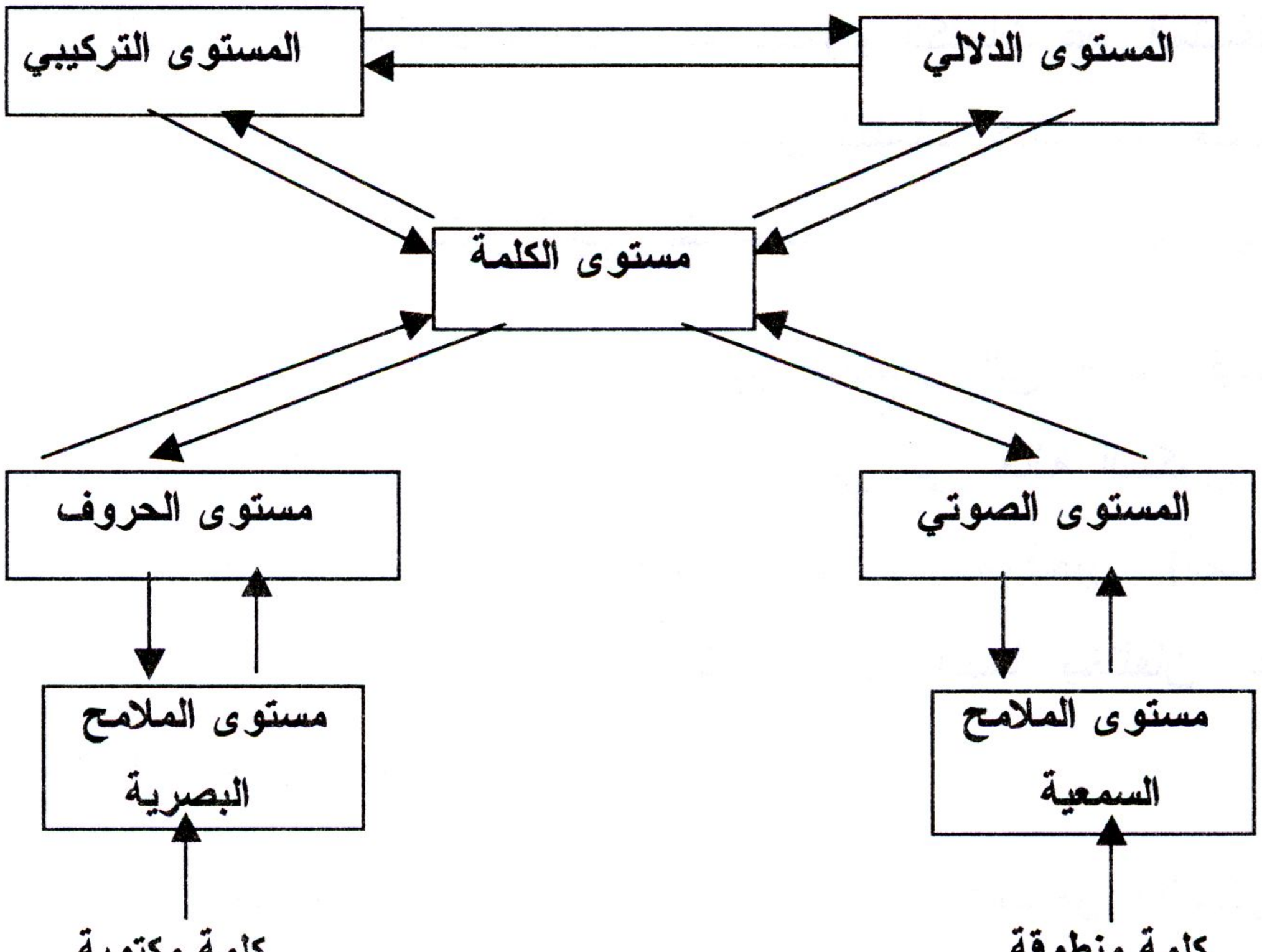
– إدراك الكلمة هو بالدرجة الأولى عملية تفاعلية بمعنى أن المعالجة من أسفل إلى أعلى والمعالجة من أعلى إلى أسفل يعملان معا لتحديد المثير المدرك والتعرف على الكلمة. (**محمد طه محمد، 1995، ص:** 139).

بالإضافة إلى الافتراضات العامة السابقة يفترض النموذج تمثيل كل كلمة وكل حرف بعقدة مختلفة وتنتظم هذه في مستويات مختلفة، وتتصل كل عقدة بعدد من العقد الأخرى تسمى بالعقد المجاورة، وقد تكون هذه الصلة مثيرة أو مثبطة وذلك وفقا للانسياق أو عدم الانسياق بين العقدتين. (**نفسه، ص:** 140)

والرسوم التخطيطية الموالية تتعلق بالنموذج التفاعلي الإستثاري:



رسم تخطيطي رقم (07): المكونات الأساسية للنموذج التفاعلي الإستثاري (التنشيط التفاعلي)



رسم تخطيطي رقم (08): النموذج التفاعلي الإستثاري

ومن خلال تحليلنا للمخططين السابقين يمكن القول:

تبدأ عملية التعرف على الكلمة وفقا للنموذج التفاعلي الإستشاري بدخول المثير إلى الجهاز البصري مما يؤدي استثارة عقد مستوى الملامح البصرية التي تستثير بدورها كل عقد الحروف المتسقة مع المثير المدخل وتثبط كل العقد غير المتفقة معه، وكلما زادت قوة استثارة عقد الملامح كلما زادت قوة استثارتها أو كفها لعقد الحروف المتصلة بها.

وعلى مستوى الحروف تتنافس عقد الحروف مع بعضها البعض من خلال الكف المتبادل حيث تستثير عقد مستوى الحروف كل عقد

مستوى الكلمات المتسقة معها وتثبيط كل عقد مستوى الكلمات غير المتسقة معها، ومن ناحية أخرى تتنافس عقد مستوى الكلمات كذلك مع بعضها البعض وترسل مردودا إستثاريا إلى عقد مستوى الحروف المتسقة بها.

وهكذا تستمر عملية التعرف حتى الوصول إلى أقرب تفسير للمثير. وبالتالي تلاشيه وعودة النظام المعرفي إلى حالة السكون أو تقديم مثير جديد. ومن خلال عرضنا لهذين النموذجين (أصول الكلمات)، و(التفاعلي الإستثاري) يمكن القول أنهما يختلفان عن بعضهما في أمرين هما:

* أن نموذج أصول الكلمات به درجة واحدة فقط من الاستثارة أو لا توجد أي استثارة، أما النموذج التفاعلي الإستثاري فيفترض درجات متباينة من قوة الاتصال والتي تتوقف على قمة الاستثارة في كل عقدة.

* النموذج التفاعلي الإستثاري يفترض وجود صلات مثيرة ومثبطة بين العقد بينما نموذج أصول الكلمات يفترض وجود صلات مثيرة فقط.

3- مستوى الجملة:

تنقسم عمليات فهم الجملة إلى جزأين كبيرين، الأول هو عملية التكوين أو الإعراب، والثاني هو عملية الاستخدام. ويقصد بعملية التكوين فهم التراكيب في حين يقصد بعملية الاستخدام فهم المعنى، وفي ما يلي نتحدث عن كل عملية على حدة :

أ- فهم التراكيب:

لقد قامت محاولات البرهنة على الوجود السيكولوجي للنحو على أساس البناء والتراكيب، وتبين أن مفاهيم **تشومسكي** الخاصة ببناء العبارة والتحويلات (اشتقاق البنية السطحية من الجملة أو ربط البنية السطحية بالمعنى العميق) تعتبر من محددات الفهم. (**جمعة سيد يوسف**، 1997، **ص:** 90)

وعلى هذا الأساس فإن فهم التحليل التركيبي يتطلب دراسة نظرية **تشومسكي** في النحو التركيبي مع التركيز على مفاهيم قواعد التحويل والبنية السطحية للجملة والبنية العميقة لها، والبنية السطحية لإحدى الجمل هي التقسيم الهرمي للجملة إلى وحدات تسمى أشباه الجمل، أما البنية العميقة فهي تشير إلى الشكل التحتي الذي يتضمن معظم المعلومات الضرورية للمعنى، أي أنها تمثل المعني الحقيقي للجملة والذي يستمر بالرغم من إعادة ترتيب أو حتى تغيير الكلمات أو المورفيمات، (**محمد طه محمد**، 1995، **ص:** 145) أو إعادة رواية ما تم الحديث عنه بجمل أخرى، وهذا ما أسماه تشومسكي بالخاصية الإبداعية للغة والتي تجعل أبناء اللغة الواحدة قادرين على إنتاج وفهم عدد كبير أو غير محدود من الجمل التي لم يسمعوها قط ولم ينطق بها أحد من قبل، وهي القدرة التي تنفرد بها اللغات الإنسانية، لأن نظم الاتصال التي تستعملها الكائنات الحية الأخرى نظم مغلقة لا تستطيع سوى نقل عدد محدود من الرسائل الغريزية ذات الدلالة الثابتة (**جون ليوتر**، 1985، **ص:** 95).

ولعل من أهم الأساليب التي استخدمت في دراسة فهم التراكيب هو الذاكرة، وقد عينت بحوث علم النفس اللغة بالتساؤل عن كيفية تمثل الجمل في الذاكرة في ظل التحديدات التي تفرضها الذاكرة البشرية على معالجة الجمل، ويبدو أن الجمل لها مركز خاص في الذاكرة.

فالناس لا يتذكرون الجملة على أنها ببساطة خيط من الكلمات لأنه من اليسير أن نتذكر جملة ما، غير أنه يصعب تذكرها إذا ما وضعت في شكل سلسلة عشوائية من الكلمات، وبالتالي فإن البنية التركيبية والمعنى يقومان بدور مهم في ذاكرة الكلام. والأكثر من ذلك فإنه يمكن للشخص بعد سماعه جملة، بوقت قصير، أن يعيد المعنى العام لتلك الجملة برغم أنه قد نسي تفاصيل معينة خاصة بتركيبها.

وهذا يعني انه يستطيع أن يلخص أو يعيد صياغة ما سمعه توا دون التحقق من أنه فشل في إعطاء تقرير حرفي، بمعنى آخر أنه فهم الرسالة التي تحويها هذه الجملة. **(Slobin.D.L, 1971, P:30)**

وعلى هذا الأساس يمكن تشبيه قواعد النحو التحويلي بقواعد التحويل الرياضي. حيث تتعدد أشكال المعادلة بالرغم من بقاء الواقع ثابتا. فمثلا عندما نقول أ = ب أو ب = أ فإن الواقع التحتي يظل ثابتا بالرغم من اختلاف شكل التعبير.

ويعتمد التحليل التركيبي بالإضافة إلى قواعد التحويل على مجموعة من المهديات الموجودة في النص تساعده في التعرف على

المكونات الأساسية في الجملة وإعطاء تفسير لها، ويلخص **جست وكاربنتر** (1987). (**محمد طه محمد**، 1995، **ص**: 149) هذه المهديات كالتالي:

* **ترتيب الكلمة:** حيث يلعب ترتيب الكلمات دورا أساسيا في التحليل التركيبي لها، ويؤدي تغيير ترتيب الكلمات إلى تغيير معنى الجملة تغيرا كاملا في بعض الأحيان.

* **فئة الكلمة:** حيث تنقسم الكلمات إلى أسماء وأفعال وصفات وأحوال وحروف جر، تؤدي معرفة فئات الكلمات إلى سهولة التحليل التركيبي للجملة.

* **الكلمات الوظيفية:** تشمل الكلمات الوظيفية حروف الجر والعطف وأدوات التعريف وغيرها، وتلعب دورا هاما في تحديد بدايات الجمل والروابط بين الجمل الطويلة.

* **الإضافة إلى الكلمات:** وهي الحروف الدالة على الزمن أو على نوع التصريف مثل: إدخال الحروف الدالة على الماضي أو المستقبل، وهي تلعب دورا مماثلا للكلمات الوظيفية. إلا أنها أكثر التصاقا بكلمات المحتوى.

* **معنى الكلمة:** يؤدي معرفة معاني الكلمات إلى تسهيل التحليل التركيبي، بل أحيانا تكون هي وسيلة الفهم الوحيدة، إذا كان التركيب النحوي بالغ الصعوبة.

* **علامات الترقيم:** تؤدي علامات الترقيم دورا هاما في فهم الجملة، ويكفي لإثبات ذلك تخيل الصعوبة الناجمة عن قراءة نص يخلو من علامات الترقيم على الإطلاق.

وبالإضافة إلى هذا فإن فهم الجمل يمكن أن يعتمد على السياق الذي تستخدم فيه أكثر من اعتماده على بنائها، وهذا يعني أننا لا نستطيع الحديث عن تعقيد معالجة الجمل من نمط نحوي معين على الإطلاق، فالجمل المبنية للمجهول ليست صعبة الفهم دائما من الجمل المبنية للمعلوم، وأن الجمل المنفية ليست دائما أصعب في الفهم من الجمل المثبتة. ويبدو أن الناس يفضلون وصف أنواع معينة من المواقف باستخدام أنواع معينة من الجمل. **(Slobin.D.L, 1971, PP:33,34)**.

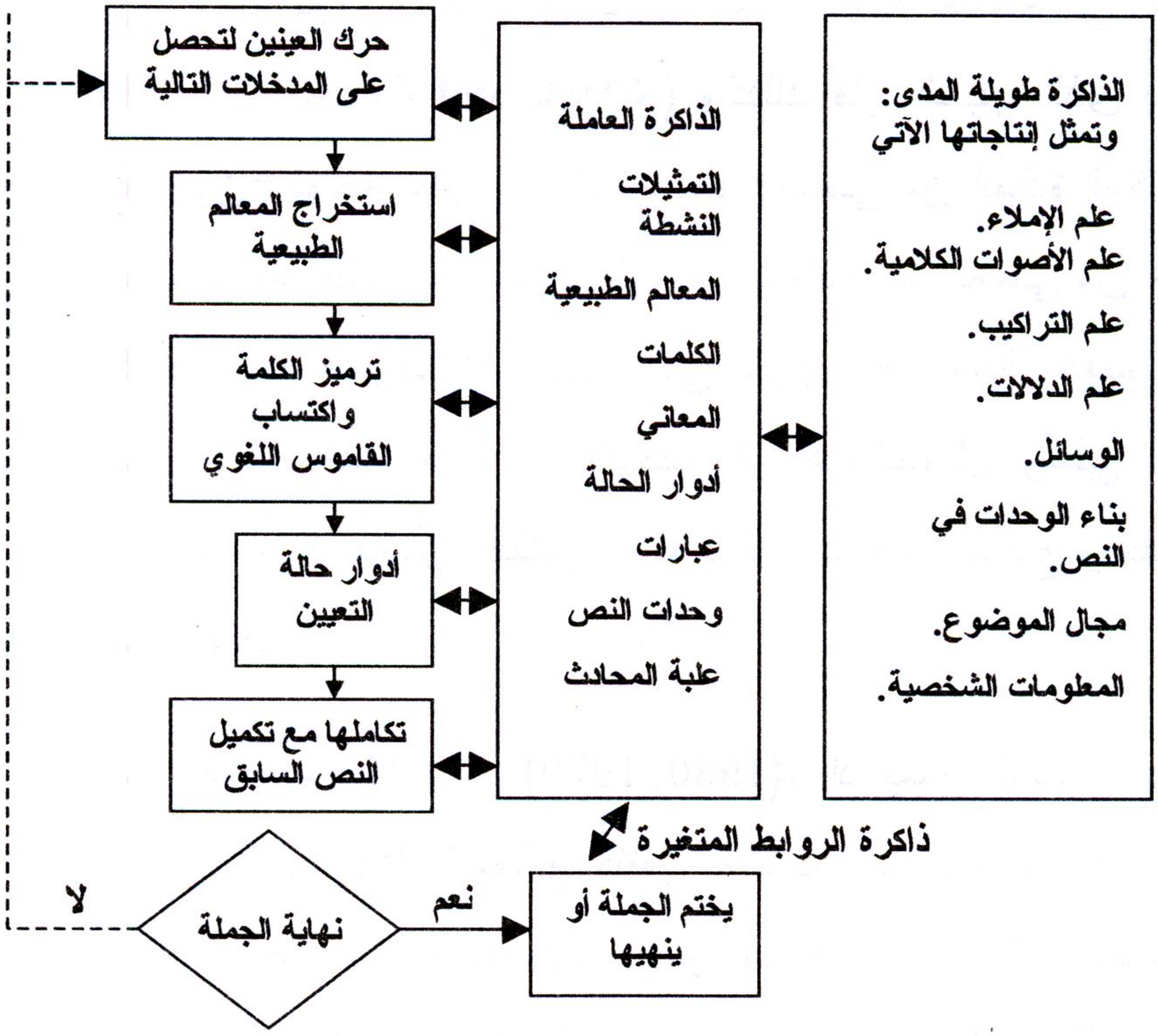
ومن ناحية أخرى تتأثر التحويلات للجمل الأساسية بالإستراتيجيات المعرفية التي يتبناها المستمع أو القارئ، وكيفية تعامله مع الجملة ومدى ملاءمتها للموقف الذي تشير إليه أو الحدث الذي تصفه، وفي مقابل هذا فإن قواعد النحو التفسيرية المعجمية تؤكد أن فهم الجمل لا يتحقق من خلال التحويلات، وإنما بواسطة فحص الوحدات المعجمية التي تخزن فيها المعلومات بالفعل.**(راواسو بيني،** 1988)

ب- فهم معنى الجملة:

إن غاية اللغة- في رأي البعض- هي توصيل المعنى، فالناس يتحدثون لكي يعبروا عن أفكارهم، ويستمعون ليكتشفوا معنى ما يقوله

الآخرون، ومن دون المعنى لن تكون هناك نقطة حقيقية في اللغة، (**Clark and Clark, 1977, PP:96**) وكذلك فإن السبب الذي يجعل الناس يقرؤون- بوجه عام- هو استخلاص المعنى من المادة المكتوبة، ونحن نستخدم مصطلح فهم القراءة لوصف عملية فهم المعنى من خلال مادة مكتوبة. وقد أثمرت الدراسات التي أجريت في مجال الفهم عددا من النماذج والنظريات بقدر عدد الباحثين في هذا المجال. وعلى الرغم من أن الكثير منها يستحق التقدير، فإنه يمكن عرض نموذج واحد من هذه النماذج وهو:

* نموذج **جوست وكاربنتر** (1980, 1970): إذ يمكن تصور عملية القراءة والفهم في هذا النموذج كتنفيذ متناسق لسلسلة من المراحل تتضمن استخلاص ملامح فيزيقية للحروف التي ترمز إلى الكلمات، اكتساب المفردات اللغوية والتكامل مع النص... وما شبه ذلك. وفي الرسم التخطيطي الموالي تتضح المراحل الرئيسية للفهم القرائي في العمود الأيمن، بينما تتضح الأبنية والعمليات المعرفية الدائمة في المربعات الموجودة في الجانب الأوسط والأيسر من الرسم التخطيطي. (**روبرت سولسو، 1996، ص:** 569)



رسم تخطيطي رقم (09): الأبنية والعمليات الرئيسية في قراءة موضوع ما وفهمه

2- العوامل المؤثرة في الفهم اللغوي القرائي:

من خلال استعراضنا لكل ما سبق يمكن القول أن عملية الفهم اللغوي القرائي تتأثر بالعديد من العوامل، والتي سنحاول الحديث عنها في هذه النقطة وتتمثل أهمها في العوامل التالية، إذ تم التركيز على العوامل التي تخدم موضوع بحثنا.

1- صعوبة الكلمات ومدى الألفة بها:

من المعروف أنه إذ تساوت جملتان في جميع العوامل، واختلفتا في أن إحداهما اشتملت دون الأخرى على كلمة أو كلمات صعبة أو غير شائعة، فإنها تكون أصعب من الجملة الأخرى. (**Forster.K, 1976, P:276**)، (**Clark and Clark, 1977, PP:57,55**).

فجملة – طفق يبحث عن الماء – مثلا أصعب من جملة – أخذ يفتش عن الماء – ، وقد قورن بين الوقت الذي يستغرقه فهم الجملتين التاليتين في الإنجليزية، وتبين أن فهم الثانية منهما قد استغرق حوالي 0. 137 ثانية أكثر من الوقت الذي استغرقه فهم الأولى (**Forster.K, 1976, P:278**) والجملتان هما:

* فاجأت البنت المعلم.

* ألقى الأسقف الموعظة

وقد أجريت عدة دراسات حول الألفة بالكلمات والتعرف عليها وأكدت الفكرة القائلة بأن الألفة تيسر عملية التعرف، وهذا ليس أمرا مدهشا فنحن نعرف من خبرتنا الذاتية أنه كلما زادت درجة الألفة بالكلمات، سهل التعرف عليها، بالمقارنة بالكلمات الغامضة، ومع ذلك فقد اهتم علماء النفس المعرفي والمربون بموضع هذا التأثير، ويمكن النظر إلى الألفة بتتابع الحروف باعتباره عامل وفرة يمكن القارئ من

التعرف على كلمة أو حرف ما على أساس حد أدنى من الهاديات. **(روبرت سولسو، 1996، ص: 543)**

فقد أجرى هويز وسولومون (1951). دراسة مبكرة تعالج هذا الموضوع، فقد طلب الباحثان من المفحوصين التعرف على كلمات (مشتقة من قائمة **ثورنديك –لورج**) عرضت عليهم لفترات زمنية مختلفة، وقد كانت بعض هذه الكلمات شائعة وبعضها مألوفا وبعضها نادرا. وخلصت هذه الدراسة إلى أنه كلما ازداد تواتر حدوث كلمة ما، حدث تناقص في الزمن اللازم لرؤية هذه الكلمة أو التعرف عليها وعلى العكس فإننا نحتاج زمنا أطول لرؤية الكلمات غير المألوفة. **(نفسه، ص:** 544).

2- كثرة مقولات الجملة:

قد تتساوى جملتان في الطول وتختلفان في عدد المقولات (الأفكار) التي تحتويها كل منهما، وفي هذه الحالة تكون الجملة التي تحتوي على أفكار اكثر أصعب من الجملة الأخرى.

فإذا افترضنا الجملتين الآتيتين (أ)، (ب) على درجة متساوية في الطول (عدد الكلمات) وصعوبة المفردات وألفتها وبقية العوامل التي يرى أنها تؤثر على الفهم ولا تختلفان إلا في عدد الأفكار. فإن الثانية (ب) تكون أصعب من الأولى (أ).

(أ) وصل الموظف إلى المطار قبل ساعة مع التلميذ.

(ب) باع الموظف الجديد أمس سيارته الفخمة بالتقسيط.

فالجملة (أ) تتكون من أربعة مقولات:

1- وصل الموظف
2- الوصول إلى المطار
3- الوصول تم قبل ساعة
4- كان الموظف مع التلميذ

أما الجملة (ب) فتتكون من ستة مقولات:

1- الموظف باع سيارته
2- الموظف جديد
3- السيارة للموظف
4- السيارة فخمة
5- البيع تم بالأمس
6 - البيع كان بالتقسيط

ومن البديهي أن يكون استيعاب ست أفكار أصعب من استيعاب أربع أفكار.(**داود عبده، 1984، ص:** 29،28)

3- مقدار المعلومات المرتبطة بسياق النص:

تعتمد عملية إدراك ومعالجة المعلومات على التفاعل بين طائفتين من المتغيرات: طبيعة المنبهات، وتوقعات الإنسان القائم بالمعالجة. ففي المعالجة الإنسانية للمعلومات، كلما كان التوقع أكبر، قل مقدار المعلومات اللازمة لتأكيد هذه التوقعات، وعلى العكس، وقد تم اختبار هذا الفرض في الدراسات الخاصة بالتعرف على الكلمات والتي من خلالها تم معالجة عملية التوقع لدى المفحوص.

ومن هذه التجارب التجربة التي أجراها **تولفنج، وجولد** (1963) والتي طلب فيها من المفحوصين قراءة جزء من جملة، ثم عرضت عليهم الكلمة الأخيرة في الجملة لفترة وجيزة جدا، وطلب منهم التعرف عليها وقد كانت الكلمة الخيرة مرتبطة أو وثيقة الصلة في إحدى الحالتين وغير مرتبطة في الحالة الأخرى. (**روبرت سولسو، 1996، ص:** 546)

وخلصت هذه الدراسة إلى أن مقدار المعلومات المرتبطة بالسياق تيسر سرعة التعرف، بينما غير المرتبطة تعوق ذلك.

ومن ثمة فإن إدراك معناها والغرض منها يتعذر على القارئ، وتجدر الإشارة هنا كما يورد التربويون الرياضيون أن هذا العامل من العوامل المسببة لفشل التلاميذ في فهمهم لنص المسألة وتحديدهم للحل الصحيح لها. وسنتحدث عن هذه النقطة بنوع من التفصيل في الفصل الموالي ضمن المحور الذي تندرج ضمنه.

4- التعبير عما يخالف توقعات السامع:

يجد السامع صعوبة في فهم الجملة إذا كانت تعبر عما يخالف توقعاته، فجملة مثل: « قفز السباح في الماء بعد أن لبس حذاءه » أصعب على الفهم من جملة مثل: « قفز السباح في الماء بعد أن خلع حذاءه ».

ولعل بعض سامعي الجملة الأولى منها ما يوافق توقعاتهم وهو أن السباح خلع حذاءه دون أن ينتبهوا لكلمة لبس. (**Clark and Clark, 1977, PP:106,107**)

وقد أظهرت إحدى التجارب أن جملة مثل: « الخادمة اشترت الكرسي » كانت أصعب على الفهم من جملة مثل: « الخادمة نظفت البيت » وأن جملة مثل: « مضع الرماح طوال الحديث الفاسد » كانت أصعب على الفهم من جملة مثل: « دخن السيجارة طوال اللعب الممل ». **(Forster, 1976, P:278)**

إن الإلمام بجميع العوامل المؤثرة في الفهم اللغوي القرائي أمر صعب ومن ثمة نكتفي بهذا القدر مع الإشارة إلى أن هناك بعض العوامل الأخرى التي لم نشر إليها بالتفصيل في حين أشرنا باختصار في عنصر فهم التراكيب والتي لخصها **جست وكاربنتر** 1987 في ستة نقاط هي:

أ- ترتيب الكلمة. ب- فئة الكلمة.

ت- الكلمات الوظيفية. ث- الإضافة إلى الكلمات.

ج- معنى الكلمة. ح- علامات الترقيم.

وبالرغم من أهمية هذه العوامل إلا أن عامل الكتابة يعتبر أهم هذه العوامل في علاقته وأثره في الفهم اللغوي القرائي،. ولهذا حاولنا تخصيص له قدر كاف من الشرح والتفصيل في العنصر الموالي.

3- الفهم اللغوي القرائي وعملية الكتابة:

1- العلاقة بين الفهم القرائي وعملية الكتابة:

تعتبر القراءة والكتابة عمليتان متكاملتان، لأنه عندما يقرأ التلميذ مادة معينة (نصا معينا) فإنه يقوم بتحديد معنى المقروء من خلال بناء علاقات بين أجزاء النص، وبينها وبين ما لديه من خبرات سابقة وفي حالة الكتابة نجده يحاول استدعاء المعاني حيث يقوم بتوظيفها وتنظيمها في ضوء العلاقات القائمة بينها وكتابتها في جمل وفقرات مستعينا في ذلك بما عنده من خبرات لغوية سابقة.

ومن الجدير بالذكر أن البناء الجيد يمكن القارئ من فهم ما يريد الكاتب قوله حيث يستوعب المعلومات، ويتوقع ما سيحدث تاليا، ولذا ينبغي أن تنظم الأفكار في المادة بحيث تسمح للقارئ أن يبني توقعا مناسبا، ولا شك أن تنظيم الفقرة هو نظام اتصال من خلاله تقدم الأفكار أو تعرض في لغة مكتوبة. **(حمدان علي نصر ، 1990، ص:** 124)

والقراءة والكتابة عمليتان توليديتان، ويستدل على ذلك من أن الأطفال الصغار يتعلمون القراءة، ويبنون جملا صحيحة ينقلون بها ما لديهم من معان وأفكار قبل أن يتعلموا قواعد اللغة ويتم ذلك خلال التفاعلات الاجتماعية التي يطورونها معتمدين على ما يجري بينهم من محاورات.

وهكذا فإن عملية القراءة ليست عملية البحث عن المعاني الواردة في المادة المقروءة والحصول عليها فحسب، كما أن الكتابة ليست عملية بناء النص من أجل المعنى فقط، ولكنهما عمليتان متداخلتان ومتكاملتان، القصد منهما تمكين القارئ من ربط خبراته ومعارفه وإدماجها في ما تشتمل عليه المادة المكتوبة من مضامين. **(نفسه، ص:** 125)

ولا شك أن هذه العلاقة تؤثر على طريقة القراءة من أجل تحقيق الفهم اللغوي لما يقرأ. وفي العنصر الموالي توضيح لذلك الأثر:

2- تأثير الكتابة في الفهم اللغوي القرائي:

إن البحث في أثر الكتابة على الفهم القرائي ضروري جدا لفهم طبيعة القراءة المستوعبة، وتحسين طرقها وأساليبها، والمتتبع للكتابات التربوية في هذا المجال يكاد لا يعثر إلا على قليل من الدراسات التي جاءت تختبر أثر الأنشطة الكتابية على مستوى الفهم القرائي، في الوقت الذي أجريت فيه العديد من الدراسات والبحوث النظرية والتجريبية التي ركزت على المسائل الأسلوبية بشكل خاص.

لقد حاول **ناقل** عام 1972 بحث إمكانية تحسين الفهم القرائي العام من خلال ممارسة أنماط من الأنشطة الكتابية خلال تدريس المواد الاجتماعية، وقد لاحظ تحسنا نوعيا ملحوظا لدى طلبة المجموعة

التجريبية في استيعابهم للمفاهيم والأفكار الأساسية في ما يقرؤون. **(Stotsky 1983, P:632)**

كذلك لاحظ **ويتروك** أن الطلبة الذين تمكنوا من وضع عنوان للفقرة وكتابة ملخص لها قد أظهروا استيعابها واستدعاء للمعلومات أكثر من غيرهم ممن لم يمارسوا هذه الأنشطة أثناء القراءة. وقد دعمت هذه النتيجة ما توصل إليه **سيلفر** و**كيلهاف** حيث وجدا أن الطلبة الذين يمارسون عمليات أخذ الملاحظات ينجزون- بشكل عام- أفضل من الطلبة الذين يقصرون نشاطهم على قراءة النصوص فقط.

ويتفق ذلك مع ما توصل إليه **كولين** عام 1979 من أن قيام الطلبة بتنظيم المعلومات أدى إلى تطوير استيعابهم مقارنة بالمجموعة التي قرأت المادة قراءة عادية.

وتلتقي هذه النتائج مع ما توصل إليه **لوويس ووالتر** في دراسة لهما عام 1981 من أن التداخل والتكامل بين عمليات القراءة وعمليات الكتابة، في مواقف التعلم أدى إلى تحسين مهارات الاتصال بشكل عام ومهارات القراءة بشكل خاص. **(نفسه، ص:** 628)

4- إستراتيجيات الفهم اللغوي القرائي:

سنحاول في هذا العنصر عرض بعض الإستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم القرائي وقبل ذلك يجدر بنا أن نعطي تعريفا للإستراتيجيات المعرفية.

1- تعريف الإستراتيجيات المعرفية:

من بين التعاريف الخاصة بالإستراتيجيات المعرفية نذكر ما يلي:

أ- تعريف دانسيرو (1978):

الإستراتيجيات المعرفية هي: « مجموعة من العمليات أو الخطوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد لتيسير اكتساب المعلومات وتخزينها أو الاحتفاظ بها وتوظيفها والاستفادة منها». **(فتحي محمد الزيات، 1996، ص: 106)**

ب- تعريف ميسيك (1984):

الإستراتيجيات المعرفية هي: « الإدراك الشعوري للقرارات التي يتخذها الفرد حين يكون في موقف اختيار بين عدة بدائل مما يجعل الفرد يعدد بين الإستراتيجيات المستخدمة كوظيفة لاختلاف وتعدد المواقف التي يتعرض لها ». **(أمينة إبراهيم شلبي، 1999، ص: 96)**

ت- تعريف بروكس (1985):

الإستراتيجيات المعرفية هي: « المهارات التي تسمح للأفراد بمعالجة مواقع التعلم الخاصة باكتساب الفرد للمعلومات وكيفية استخدمه لها بأكثر الأساليب فاعلية وكفاءة من خلال المصادر المتاحة داخليا وخارجيا والخاصة بمواقف التعلم ». **(Brooks et al, 1985)**.

ث- تعريف ستارنبورق (1992) :

الإستراتيجيات المعرفية هي: « الطريقة التي ينتقيها الفرد ويوظفها لفهم أو حل مشكلة معينة » **(أمينة إبراهيم شلبي، 1999، ص: 95)**

ج- تعريف فتحي الزيات (1996):

الإستراتيجيات المعرفية هي: « تلك التكتيكات التي يتحكم فيها الفرد شعوريا، ويقوم بتوظيفها في التعلم والحفظ والتذكر والتفكير وحل المشكلات وتجهيز ومعالجة المعلومات ». **(فتحي محمد الزيات، 1996، ص: 106)**

على الرغم من تعدد التعاريف لمصطلح الإستراتيجيات المعرفية، ومن خلال تحليلنا للتعاريف السابقة، نجد أنها تتفق في كون الإستراتيجيات المعرفية هي مختلف المهارات والأساليب التي يختارها الفرد ويتحكم فيها إراديا ويقوم باستخدامها في مختلف الأنشطة العقلية كالقراءة وحل المشكلات.

2- الإستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم اللغوي القرائي:

من أهداف التناول المعرفي شرح العمليات الذهنية المتنوعة التي تمكن القارئ من معاينة دلالة مناسبة لمعطيات لغوية ما، وبالتالي يصبح الهدف هو تزويد المتعلم بأرضية تمكنه من اتخاذ القرارات المعجمية الملائمة لتركيب وإقرار العلاقات بين مهارة فهم القراءة والتعلم القائم على الأدبيات. **(بدرينة محمد العربي، 1996/95)**

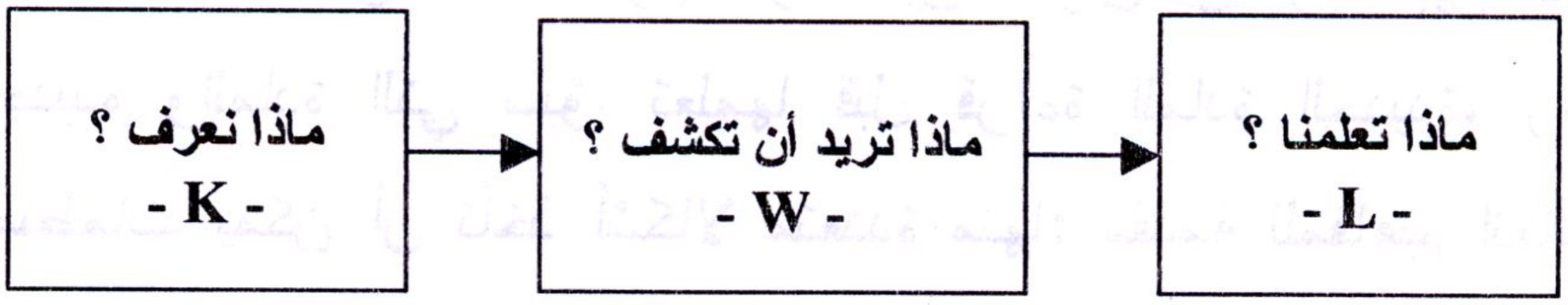
إن الغاية من هذا الطرح هو جعل القارئ يتعرف على جملة من الإستراتيجيات المعرفية التي ترقي لديه قدرة الفهم مع انتقاء الموضوعات التي ترسخ الأهداف التعليمية المسطرة آنفا بصورة براغماتية وفي هذا العرض سنحاول الإلمام بمختلف هذه الإستراتيجيات مركزين على أهمها:

أ- إستراتيجية K-W-L: (خيري المغازي، 1998، ص: 141)

وهي إستراتيجية مناسبة لدراسة كتب المنهج الدراسي، والحروف الثلاثة تمثل ثلاثة أسئلة، كل سؤال يعبر عن عملية من عمليات هذه الإستراتيجية وهي على النحو التالي:

(K) ما أعرفه ؟ يفكر التلاميذ ويعرضون كل المعلومات التي لديهم عن الموضوع ويمكن أن يصلوا إلى معلوماتهم معا.

(W) ماذا أريد أن أكتشف ؟ يفكر كل تلميذ ويكتب على ورقة خاصة ماذا يريد أو يتوقع أن يتعلمه من القراءة، بعد ذلك يستطيع التلميذ أن يقارن بين إجابته عن هذا السؤال، وما مدى ما حققه بعد ذلك،(L) ماذا تعلمت ؟ يقرأ التلاميذ النص (المحتوى) قراءة صامتة ثم يكتبون ما تعلموه، والرسم التخطيطي الآتي يوضح ذلك:



رسم تخطيطي رقم (10): إستراتيجية الفهم القرائي الـ: K-W-L

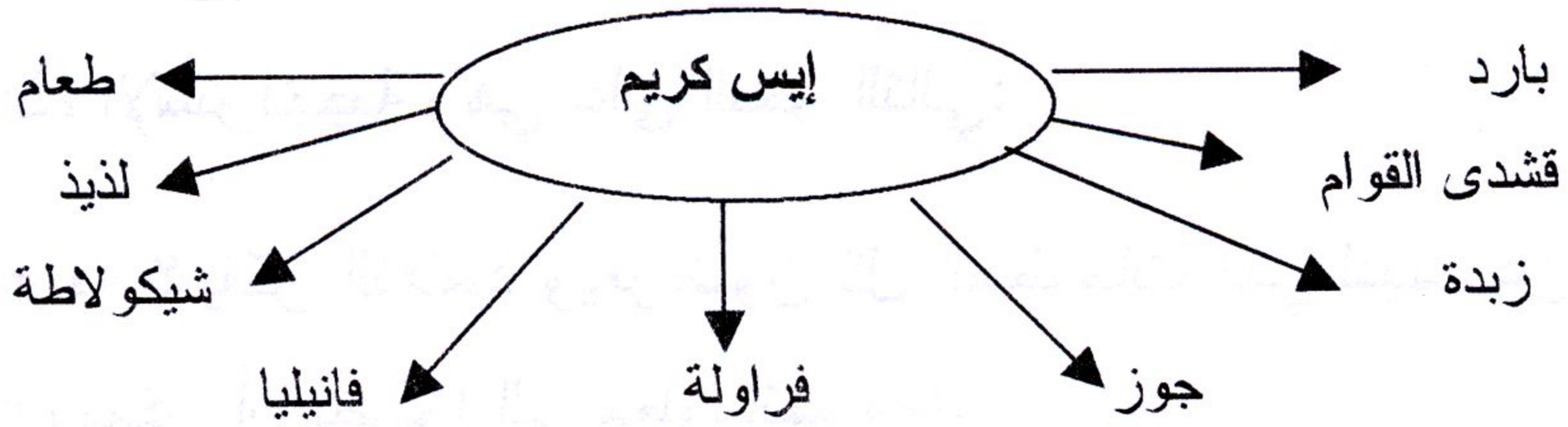
ب- إستراتيجية نسيج الكلمات: (خيري المغازي، 1998، ص: 146)

هي أحد الإستراتيجيات التي تساعد على بناء المفردات اللغوية وتيسر فهم المعلومات، وتعمق فهم التلميذ للمفاهيم المهمة ويوضح الشكل التالي مثالا عن كلمة « أيس كريم » حيث يتناول الكثير من التلاميذ إستراتيجية نسيج الكلمات عن طريق الإجابة عن هذه الأسئلة الثلاثة:

* ما هذا ؟ * ما المشكلة ؟ * ما الأمثلة على ذلك ؟

س2: ما المشكلة ؟

س1: ما هذا ؟



س3: ما الأمثلة على ذلك ؟

رسم تخطيطي رقم (11): إستراتيجية نسيج الكلمات

ت- إستراتيجية المنظمات التمهيدية (المتقدمة):

الهدف من هذا الأسلوب هو تمكين القارئ من الربط بين المادة الجديدة والمادة التي سبق تعلمها قبل قراءة المادة الجديدة، وهذه المنظمات يمكن أن تأخذ أشكالا متعددة منها: مقدمة للمفاهيم العامة، الارتباط بالمواد التي سبق تعلمها، أو دراسة قطعة تمهيدية معقدة، فهذه

المنظمات تقوم بتنشيط الخلفية المعرفية باستدعاء المعلومات المناسبة لمعالجة النص وفهمه، كما تساعدنا على معرفة شاملة بالقاعدة الذهنية الموظفة من قبل القارئ لفهم النص. (**بدرينة محمد العربي**، 1996/95)

ث- إستراتيجية التكرار اللفظي :

في هذه الإستراتيجية يتعلم التلاميذ كيف يصيغون المشاكل التي تواجههم في الفهم القرائي صياغة لفظية، حيث يقوم الطلاب بذكر المشكلة لأنفسهم بطريقة مخططة لتوضيح المشكلة، ويوجد ثلاث عمليات ضمن هذه الإستراتيجية :

* يلاحظ التلاميذ كيف يصوغ المدرس المشكلة صياغة لفظية.
* يقوم التلاميذ بتوجيه أنفسهم لصياغة المشكلة صياغة لفظية.
* يصوغ التلاميذ المشكلة بطريقة صامتة. (**خيري المغازي**، 1998، **ص:** 149)

ج- إستراتيجية الأسئلة:

تعتبر الأسئلة التي يسألها الدارسون أشكالا متعددة من التفكير الذي يشغل التلاميذ أثناء القراءة، ويتطلب كثيرا من الأسئلة التي يسألها المدرسون لاسترجاع التفاصيل. ولكي يثير المدرس فهم التلاميذ عليه أن يسأل أسئلة تثير التخمين والتقييم والتفسير والتمييز. والأسئلة التالية توضح أربعة أنواع من أسئلة الفهم:

* أسئلة الفهم الحرفي. * أسئلة القراءة النقدية.

* أسئلة التفسير. * أسئلة القراءة الإبداعية.

وعن طريق هذه الإستراتيجيات يتم استخدام تساؤلاتها في التفكير الذاتي أثناء القراءة حين يتساءل القارئ (لماذا أقرأ هذه القطعة ؟! ما هي الفكرة الرئيسية التي تضمنتها هذه القطعة ؟! ما.....) وبهذه الطريقة يتمكن القارئ من مراقبة ذاته والتحكم فيها وضبطها. **(Wong.B,& Jons.W , 1982)**

ح- إستراتيجية النمذجة:

لقد اكتشف الباحثون في مجال القراءة أن عامل النمذجة محور أساسي في تنمية فهم النص، ويساعد المعلم على تفسير التفكير الذهني الضمني في مهام القراءة المختلفة.

ومن جهة أخرى تعتبر هذه المسألة على درجة قصوى من الأهمية في قيام التلاميذ بكيفية تركيب أو بناء الاستدلال، وكذا التفكير في ماهية استجاباتهم عن السؤال المطروح أو الموجه إليهم.

هذه الدعوة صريحة لجمهور المربين بأن لا يهملوا عملية النمذجة (التشكيل) في تدريس فهم القراءة، ولعل هذه الطريقة مفتاح مشاكلنا في مواقف التفاعل اللفظي الكامنة في الفصول الدراسية.

إننا لا ننكر مدى صعوبة هذه الإستراتيجية، لكن محاولة تكييف تناولات النمذجة تساعد إلى حد بعيد فهم تطور الأحداث في النص مع توظيف الاستدلال المناسب حول الرموز اللغوية، مع إدراك التصورات الضمنية فيه. (**بدرينة محمد العربي**، 1996/95)

خ- إستراتيجية المراقبة الذاتية:

بهذه الإستراتيجية يتمكن القارئ من مراقبة وضبط أخطائه وتحتاج هذه العملية لتدريب خاص لكي يتعلم التلاميذ كيف يفحصون استجاباتهم ويدركون الأخطاء والإجابات غير السليمة، والمراقبة الذاتية تتطلب الأداء النشط في عملية التعلم وليس الأداء السلبي حين يظهر على التلاميذ عدم الوعي بالمتناقضات، وبهذه الطريقة يتعلم التلاميذ كيف يفحصون المادة العلمية قبل أن يجيبوا على أي سؤال. والهدف من المراقبة الذاتية هو تقليل الإجابة الاندفاعية غير المتقنة والتأني في الاستجابة حتى نصل إلى الاستجابة السليمة عن طريق البحث المنظم حيث لا يعرف التلاميذ كيف يتفاعلون مع النص بفاعلية ليحصلوا على المعلومات الجديدة مع ما لديهم من معلومات سابقة. ويغلب على قراءة هؤلاء التلاميذ التردد والوقفات الكثيرة، وذلك ليسألوا أنفسهم عما طلب منهم المدرس أن يتذكروه. وقد لا يستطيع هؤلاء الطلاب أن يراقبوا فهمهم القرائي وعندما يشكون في معنى القطعة التي يقرؤونها فهم لا يكلفوا أنفسهم عناء التفكير كي يفهموا المعنى. وبدلا من ذلك يستمرون

في القراءة ليهضموا المعنى أكثر وأكثر ولا يدركون أنهم يرتكبون خطأ ما. (**خيري المغازي، 1998، ص:** 151)

وإذا حللنا إستراتيجية المراقبة الذاتية وإستراتيجية الأسئلة لما استطعنا إدراك الحدود الفاصلة بينها إذ تتدمجان مع بعضهما البعض لتحقيق هدف واحد. ومن ثمة لا يمكن التفريق بينهما وإمكانية اعتبارهما إستراتيجية واحدة.

د- إستراتيجية إعادة الصياغة:

في هذه الإستراتيجية يتعلم التلاميذ إعادة صياغة ما يقرؤونه بأسلوبهم اللغوي الخاص ويتبعوا في ذلك ثلاث عمليات أساسية هي:

* قراءة الفقرة.

* التساؤل عن الفكرة الأساسية (تساؤل ذاتي).

* صياغة الفقرة بأسلوبهم الخاص. (**Deshler et al, 1996, P:204**)

ذ- إستراتيجية المخطط:

نستخدم المخطط الذهني الذي يمثل عن تنظيم لمجموعة المفاهيم وبالتالي لا يمثل المخطط أجزاء دقيقة للمعلومة بقدر ما يمثل قسطا وافرا من المعرفة الشاملة التي تشتمل على الموضوعات والمواقف والقيم، والسلوكات.

عندما تكون المعلومة ضمنية في مخطط بالموازاة مع نصوص نمطية فسرعة الفهم تتضاعف في الموقف الأول. وعندما يكون النص منظما ويتماشى مع توقعات القارئ فعامل الفهم أيضا يزداد ويتطور.

ويعمل المخطط على تحديد مستويات الاستدلال المناسبة ويستنجد بالمعرفة العملية لمعاينة مداخل المعلومة ليتسنى للقارئ معالجتها بصورة موضوعية وصحيحة. (**بدرينة محمد العربي**، 1996/95)

ر- إستراتيجية التلخيص الكتابي:

تعتبر إستراتيجية التلخيص من العوامل التي لقيت حظا كبيرا من البحث في مجال التعلم، وتبين أنه مسهل للفهم - وهذا ما أوضحناه في العلاقة بين الكتابة والقراءة - كما أنها مؤشر من مؤشرات العمليات العقلية ويمكن الاستفادة من البحوث التي أجريت في هذا المجال النقاط التالية:

* ترتبط فائدة الملخصات في أهميتها في إدراك المتعلم.

* تستعمل الملخصات كتقنيات دراسية بدل منظمات مسبقة.

* تبين الدراسات أن عملية التلخيص - كعملية معرفية - تشبه الفهم وهي عمليات عقلية.

* تعميم التدريب على كتابة الملخصات على مهام الفهم أي التدريب عليها كأنها تدريب على الفهم.

* يمكن وضع أربع قواعد للفهم بشكل منفصل أو مع بعضها، وتدريب المتعلمين عليها لتسهيل عملية الفهم وهذه القواعد هي:

- إلغاء الزوائد. - التعميم. - الاختيار. - التركيب.

* إن اكتشاف أي ضعف في إحدى هذه القواعد يمكن أن تقدم له طرق علاجية مناسبة. (**أحمد بن دانية**، 1994)

ز- إستراتيجية المراحل أو الطرق المتعددة:

في هذه الإستراتيجية يراجع التلاميذ النص ثلاث مرات لتعزيز الفهم وفي مرحلة الفهم يشاهدون المقدمة والملخص قبل القراءة، ويفحصون العناوين والصور الموجودة في النص، وفي مرحلة التجديد يحدد التلاميذ أهم أجزاء النص عن طريق قراءة أسئلة الفصل ومسح أو مراجعته للحصول على الإجابة وفي مرحلة التصنيف يقرأ التلاميذ الاختبارات والإجابات الخاصة بكل سؤال. (**Deshler et al, 1996, P:210**)

س- إستراتيجية الوعي بالعمليات المعرفية:

يعتبر الوعي بالعمليات المعرفية مجالا من مجالات التعلم وخاصة ما يعرف بإستراتيجيات التعلم، وهذا يعني أن المتعلم يتعرف على العمليات المعرفية التي يستعملها أثناء تعلمه ويكتشف ما إذا كان يستعملها بشكل جيد أو غير ذلك ويمكن استخراج النقاط التالية من هذا المجال:

* يمكن اعتبار الوعي بالعمليات المعرفية عنصرا هاما في تطوير مهمة اتخاذ القرارات أثناء عملية التعلم

* أثبتت الدراسات أن التدريب على المراقبة الذاتية للعمليات المعرفية يعطي نتائج إيجابية.

* إن التدريب على الإدماج والربط بين مختلف مظاهر العمليات المعرفية له فعالية جيدة في تحقيق تعلم مثمر.

* هناك إستراتيجيات بينت البحوث فائدتها في الفهم ومثال ذلك إستراتيجيات التعامل مع الاهتمام، وإضفاء الطابع الذاتي على المعلومات والفصل بين المهام، استخلاص الفكرة الأساسية، إعادة القراءة، واستعمال صور حقيقية أو ذهنية.

* أثبتت الدراسات أن تقنية إعادة القراءة أو القراءة الثنائية تحسن مستوى الفهم وتطوره. (**أحمد بن دانية**، 1994)

ش- إستراتيجية التأكد من الفهم (تقييم الفهم):

وهي إستراتيجية يهدف القارئ من خلالها معرفة ما إذا كان قد توصل إلى فهم محتوى النص المقروء أم لا، وذلك بعد الانتهاء من عملية القراءة، إذ يبدي القارئ عدة تساؤلات في هذه الإستراتيجية نذكر منها:

* ما الذي فهمته من هذه الفقرة أو هذا النص ؟

* ما هي الفكرة الأساسية أو الأفكار الأساسية ؟

* هل هناك أي شيء غير واضح ؟ **(نفسه)**

إن الإلمام بجميع الإستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم القرائي يعتبر من الأمور الصعبة، وبالرغم من صعوبة البحث في هذه الإستراتيجيات وفق ما يراه بعض الخبراء في هذا المجال، لاعتبارات تتعلق بطبيعة هذه الإستراتيجيات التي تتمثل في صعوبة الكشف عما يجري داخل الدماغ من نشاطات وعمليات ذهنية مصاحبة، وأساليب ضبط وتحكم ذاتي أثناء القراءة، واختلاف ظروف التعلم. إلا أن نتائج الدراسات والبحوث القليلة التي أجريت في هذا الميدان في عدد من دول العالم قد توصلت إلى أن هذه الإستراتيجيات يمكن تصنيفها إلى مجالين رئيسيين:

* المعرفة الإدراكية: أي المعرفة بالإدراك المتحقق وطبيعته.

* المعرفة التنظيمية: وهي المتعلقة بأساليب ووسائل تنظيم هذا الإدراك.**(حمدان علي نصر وآخر، 1996، ص: 98)**

خاتـــمـــــــة:

لقد حضي موضوع الفهم القرائي بصفة عامة ومازال يحضى باهتمام الباحثين في معظم دول العالم ، فقد نال من عناية القائمين على التعليم اللغوي في هذا القرن أكثر مما نالته أية مهارة لغوية ، و ليس أدل على ذلك من البحوث والدراسات العديدة والمؤتمرات التي عقدت بشأنه، وقد يعزى ذلك إلى الدور الهام الذي يلعبه الفهم القرائي في العملية التعليمية، فهو مفتاح المعرفة وأداة التعليم الفعال.

ومن خلال إطلاعنا على بعض جوانب هذا الموضوع في ما سبق، نستنتج بأن الفهم القرائي علم وفن ، فباعتباره كعلم يعتمد في تقدمه ونموه على بعض العلوم الأخرى ذات الصلة، كعلم اللغة، علم النفس ،علم نفس اللغة، الأرطوفونيا، وعلم النفس المعرفي وإلخ .....، وكفن في إتقان إستراتيجيات وعملياته المعرفية تتطلب قدرا كافيا من الاستخدام والتوظيف الواعي لها. ويجيء الاهتمام بإستراتيجيات الفهم القرائي انطلاقا من أهميتها في مساعدة المتعلم على التعامل بفاعلية مع المعلومات والبيانات المكتسبة عن طريق القراءة في مختلف المجالات.

ولما كان الكثير يتصور بأن اللغة كموضوع للدراسة وقف على دارسي اللغة وفروعها كالنحو، والشعر والأدب والبلاغة فقط، أو موضوع خاص بعلم اللغة فإنه من خلال عرضنا هذا ندرك بأن اللغة

كموضوع تدخل في معظم العلوم الإنسانية، إما كعنصر أساسي في ميدان البحث .

وإما كأداة يتحتم استعمالها في التعبير عن معطيات هذا العلم أو ذلك فقد تداخلت مفاهيم علم اللغة في معظم العلوم الإنسانية، ونشأ عن التأثير المتبادل بينها تيارات فكرية وعلمية حديثة .

قائمة المراجع

أ- المراجع العربية:

1- أحمد بن دانية(**1994**) (نموذج علمي لتدريس فهم القراءة) ،كتاب الروسي **3**، قراءات في طرائق التدريس، مطابع عمار قرفي، ط**1**، باتنة، (ص: **270** ،**330**) .

2- الخولي محمد علي ،(**1982**)، معجم علم اللغة النظري، مكتبة لبنان، بيروت.

3- بدرينة محمد العربي، (**1996/95**)، (التنازل المعرفي لمنظم لفهم قراءة النصوص "العلاقات العائدية")، البراغماتية العادية والبراغماتية المرضية، المجلة الجزائرية الأطوفونيا الجزائر، العدد **3**، (ص:**236-262**)

4- بوند جابي وتنكر مايلز ،(**1984**)، الضعف في القراءة، تشخيصه وعلاجه، ترجمة محمد منير مرسي وإسماعيل أبو العزائم، عالم الكتب، القاهرة .

5- جمعة سيد يوسف، (**1997**)، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، دار غريب ط2 .

6- جون ليونز، (**1985**)، نظرية يتومسكي اللغوية، ترجمة وتعليق حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية ط1 .

7- جيو الدج دوفي وآخرون، **(1987)** .كيف تدرس القراءة بأسلوب منظم ترجمة أبؤ أهيم محمد الشافعي، مكتبة الفلاح، ط2 ، الرياض.

8- حمدان علي نصر، **(1990)** ، تطوير مهارات القراءة للدراسة وعاداتها لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ،كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

9- حمدان علي نصر ،**(1996)**، (مدى وعي طلاب الثانوية بالعمليات المصاحبة لإستراتيجيات القراءة)، مجلة مستقبل التربية العربية ،مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية بالتعاون مع جامعة حلوان، القاهرة، العددان 6 و7 أفريل .(ص:97-123).II المجلد

10- خيري المغازي عجاج، **(1998)**، صعوبات القراءة والفهم القرائي، التشخيص والعلاد، مطبعة جامعة طنطا ،ط2 .

11- داود عبده،**(1984)** ،دراسات في علم اللغة النفسي، مطبوعة الجامعية، ط1 ، الكويت.

12- روبرت سولسو، **(1996)**، علم النفس المعرفي، ترجمة محمد الصبورة و آخرون، شركة دار الفكر الحديث ، الكويت.

13- روبيرد وتراسن، (بدون تاريخ)، التربية والتعليم، ترجمة أنطوان فوزي وآخرون، مكتبة لبنان .

14- سليمان الخضري الشيخ، **(1982)**، الفروق الفردية في الذكاء، دار الثقافة للطباعة، ط2 ، القاهرة.

15- سيد أحمد أحمد محمد الباهص،**(1989)**، دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بمستوى الفهم اللغوي والطلاقة اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

16- علي تعوينات، **(1983)**، التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط، دراسة ميدانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

17-فتحي مصطفى الزيات **(1996)**، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، دار النشر للجامعات، عمان.

18- فؤاد أبو حطب ،**(1990)**، القدرات العقلية المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

19- لوشكاريفا نيلي أنسموفتا، **(1985)**، (تحسين طريقة القراءة في الاتحاد السوفياتي)، مجلة مستقبليات العدد **1**.مجلد **15**.(ص:**116-129**)

20-مادي لحسن،**(1990)**، الأهداف والتقييم في التربية، (بدون دار ومكان للنشر).

21- مجمع اللغة العربية،**(1985)**، المعجم الوسيط، القاهرة، ط3.

22-محمد حسين علي،**(1970)**، الفهم في الحساب_ فهم التلاميذ للعمليات الحسابية الأربعة في المدرسة الابتدائية الدار العربية للنشر والتوزيع، ط1 ،الأردن.

23- محمد طه محمد، **(1995)**، العمليات والإستراتيجيات المعرفية في أداء بعض مهام الفهم اللفظي، رسالة ماجستير، كلية الآداب، قسم علم النفس، جامعة عين شمس، القاهرة .

24- نبيل عبد الفتاح حافظ،**(1998)**، صعوبات العلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق .

ب- المراجع الأجنبية:

1-Bloome , David (1983) ; " Reading as a Social Process " Journad of language Arts, vol , G2 ,N2 Pebruary .

2-Brooks.L.Wetal: (1985) , The role of individual differences in learning strategies research individual differences in cognition, New York, Academic Press, (PP:219-251).

3-Clark, H.and Clark, E.(1977), Psychology and language Harcourt Brace Javanovick, N.y.

4-Crafton, Linda, K.(1983) ,Learning from Reading: what happens when students generale their own Bachground information, journal of reading, Vol.26, N:7, April(pp.391-395).

5-Deshler , D , D ,Ellis , E ,S , and lenz, B, K ,(1996) ; Teaching adolescents With learning disabilities : Strategies and methods ,Denver , Love Publities .

6-Florio, S. and Clark ,C(1982) ,The functions of writing in elementary classroom, research in the teaching of English.

7-Forster,k.:(1976), Acossing the mantal lason, in R. wales and E. walker (eds) New approaches to language Mechanisms North-Holland. Amsterdam.

8-Goodman Kenneth, S. : The proossand practic of reading, in purves, Alan and Niles, Olives(ed.), Becoming Reader in a complex Society univesting of Chicago Press.

9-Gray, William,S, (1960) : On their own in reading, Rev.ed.Glenview, 3 Scolt, Foresman and Company.

10-Hartse , Jerome C .(1979) ; Portrait of a Paradigm ; Reading comprehosion hesearch , Bloomington , Indiand University .

11-Shafer , Robert , E , (1978) ; "Will Psycholinguistic change Reading in seeandary school ? " Journal of reading , Vol ,21 , N4 , January .

12-Slobin,D.L ,(1971) : Psycholinguisties , London scoolt Foresman and comp Glenview, Illinois.

13-Smith , Frank (1986); Understanding Reading : A Psycholinguistic Analysis of Reading and learning to Read , 3 rd ed; Hills Dale , N, J: Lowrence Elbaum.

14-Stotsky , Sandra (1983) ; "Research on Reading and Writing Relationships Asynthesis and Suggested Directions " , language , Arts , Vol , Go .

15-Weber , R , M ,(1976) ; Reading , In survey of applied linguistics , ed , h , Ward Haugh and H,D, Brown , Ann , Arbor : the University of Michigan Press.

16-Wong ,B .Jones, W : Increasing metacomprehension in learning disabled and normally achiering students through self questioning tranining learning disabilitie quarterly5(3) (pp.228-240).

فهرس المحتويات

الصفحة

مقدمة: 11

أولا: عملية القراءة: 14

1- تعريف القراءة 14

2- طبيعة القراءة وماهيتها 17

3- كيفية حدوث عملية القـــراءة 18

4- الاتجاهات الحديثة في عملية القراءة 26

5- الأهداف العامة لتعليـــم القراءة 31

ثانيا: الفهم اللغوي القرائي: 34

1- معنى مصطلح الفهـــم 35

2- الفهـــم والإدراك 37

3- تعريف الفهم اللغـــوي القرائي 40

4- الفهم اللغوي القرائي من منظـــور سيكومتري 43

5- الفهم اللغوي القرائي من منظور معرفي 51

ثالثا: مستويات الفهم اللغوي القرائي وإستراتيجياته المعرفية 59

1- مستويات الفهم اللغوي القرائي 59

2- العوامل المؤثرة في الفهم اللغوي القرائي 80

3- الفهم اللغوي القرائي وعملية الكتابـــة 86

4- إستراتيجيات الفهم اللغوي القرائي 88

خاتمة 101

قائمة المراجع 103

أ- العربية 103

ب- الأجنبية 107

فهرس الرسومات التخطيطية

الرقم	العنـــــــــوان	الصفحة
01	عوامل القدرة اللفظية في المنحنى السيكومتري	51
02	تتابع عمليات فهم وانتاج اللغة	56
03	مكونات عملية الفهم لدى هيلجار وباور	57
04	نموذج مبسط لعملية البحث في المعجم العقلي وفقا لنظرية فورستر	67
05	نموذج أصل (منشأ) الكلمات لمورتون	69
06	المسارات الخاصة نموذج الرمز المفرداني المعدل لمورتون	70
07	المكونات الأساسية للنموذج التفاعلي الاستثتاري	72
08	النموذج التفاعلي الاستثاري	73
09	الابنة والعمليات الرئيسية في قراءة موضوع ما وفهمه	80
10	استراتيجية الفهم القرائي	91
11	إستراتيجية نسيج المعلومات	92

Dépôt Légal : 1619-2005 الإيداع القانوني :

ISBN : 9961-9522-7-8 ردمك :

التحرير والمراسلة : المجلس الأعلى للغة العربية

06، شارع أمحمد بوقرة – الأبيار – الجزائر

ص.ب 575 ديدوش مراد – الجزائر

الهاتف: 25 / 24 07 23 21 213 00

الناسوخ : 07 07 23 21 213 00

تمت الطبـــــاعة
بمطبعة مـــونديـــــال كـــوم

... لقد كان ينظر إلى القراءة على أنها نشاط بسيط لا يتجاوز حد التعبير عن الرموز اللغوية المكتوبة، من حروف، كلمات، جمل وفقرات، والنطق بها نطقا سليما ولكن ومع تقدم أبحاث ومعطيات علم النفس اللغوي وعلم النفس المعرفي، والأرطوفونيا وغيرها من العلوم، تبين أن القراءة ليست عملية بسيطة وسهلة كما كان يعتقد، بل هي عملية معرفية مركبة ومعقدة تشتمل بالإضافة إلى التعبير عن الرموز، فهم تلك الرموز وتفسير ما تنطوي عليه من المعاني والمضامين ...

- من مقدمة المؤلف -

المجلس الأعلى للغة العربية
شارع أحمد باي - الجزائر
الهاتف : 25 / 24 07 23 021
الفاكس : 07 07 23 021
ص.ب 575 الجزائر - ديدوش مراد

الإيداع القانوني : 2005-1619 ردمك : 8-7-9522-9961

الجزائر - 2005