ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/329092731

القراءة : مفهومها ، مهاراتها، تدريسها وتقويمها

Book · December 2016

CITATIONS
0

READS
15,738

1 author:

Omran Musleh
Al Ain University
21 PUBLICATIONS **4** CITATIONS

SEE PROFILE

All content following this page was uploaded by Omran Musleh on 26 August 2020.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

القراءة

مفهومها - مهاراتها – تدريسها - تقويمها

تأليف

د.عمران أحمد السرطاوي
أستاذ مساعد
جامعة المدينة العالمية ماليزيا

د. فؤاد محمود رواش
أستاذ مشارك
الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

صفحة الحقوق

حقوق النشر محفوظة

الطبعة الأولى ١٤٣٨هـ/٢٠١٦م

جميع حقوق الملكية الفكرية والأدبية محفوظة للمؤلفين، ويحظر طبع، أو تصوير، أو ترجمة، أو إعادة تنضيد الكتاب كاملاً أو مجزأً، أو تسجيله على وسائط إلكترونية، أو إدخاله كاملاً أو مجزأً على الشبكة العنكبوتية (الإنترنيت)، أو برمجته على اسطونات ضوئية إلا بموافقة المؤلفين خطيًا.

القراءة

مفهومها – مهاراتها – تدريسها – تقويمها

© عمران أحمد السرطاوي & فؤاد محمود رواش

رقم التسلسل الدولي

ISBN: 978-967-0587-29-5

Published & Printed in Malaysia by:

KACI TRADING SDN. BHD.

7-1-2 JALAN DIMOND SQUAR,

3/50 OFF JALAN GOMBAk

اقرأ باسم ربك الذي خلق

الإهداء

إلى الذين جعل الله طاعتهما بعد طاعته، ورضاهما بعد رضاه والدينا الكرام

إلى اللتين قاسمتانا حلو الحياة ومرها

إلى الإخوة والإخوات في كل بقاع الأرض

إلى من رافقونا رحلة الحياة فلذات الأكباد أولادنا الأعزاء

إلى عشاق العلم وطلابه

إلى من يحبون لغة القرآن الكريم ويسعون لتعليمها ونشرها

إليهم جميعاً نهدي عملنا هذا سائلين المولى عزّ وجلّ التوفيق والسداد

مقدمة الكتاب

بعد حمد الله وشكره على نعمه وفضله، ومن ثم الصلاة على النبي محمد صلى الله عليه وسلم، فقد وفقنا الله لإنجاز هذه الكتاب. وقد كان الهدف من هذا الكتاب توفير مصدر جديد حول القراءة بمنظور جديد مختلف ينظر إلى القراءة على أنها مهارة لغوية تقوم على قدرات ومهارات لغوية بدءاً بالمستوى الصوتي ومروراً بالمستوى الصرفي والنحوي وصولاً للمستوى الأسلوبي الدلالي للمعنى المقصود، الأمر الذي جعلها أداة ووسيلة مهمة في تعلم اللغة. إضافة إلى كونها أداة أساسية في تحصيل المعرفة واكتسابها بشكل عام. ولذا سيحاول هذا الكتاب الولوج في عالم القراءة محاولاً استكشاف مكنوناتها، وما تزخر به هذه المهارة من أسرار وفرائد دفعت الباحثين ومنهم مؤلفي هذا الكتاب إلى الخوض في غمار هذا العالم؛ رغبة في كشف الجوانب المختلفة والخفية في عالم القراءة؛ حيث إن علم الإنسان بالشيء وفهمه له يعطيه القدرة على العمل به والتعامل معه بشكل أفضل مما لو كان جاهلاً به وبخفاياه.

وقد تألف هذا الكتاب من أربعة فصول، فالفصل الأول تناول مفهوم اللغة عامة وخصائص اللغة العربية خاصة، ثم القراءة وعلاقتها بمهارات اللغة الأخرى، وتطور مفهومها، والنماذج التي حاولت تفسير عملية القراءة وتعريفها، وميزاتها وأهميتها، وأنواع القراءة، وطرق تعليمها، وأخيراً أهمية الاستيعاب في القراءة.

ودار الفصل الثاني حول الاستيعاب القرائي من حيث تعريف الفهم والاستيعاب لغةً واصطلاحاً، وتعريف الاستيعاب القرائي، والآراء المختلفة حول القراءة ومهاراتها، وتصنيف مهارات الاستيعاب القرائي والمقارنة بينها، والانتقادات الموجهة لتلك التصنيفات، كما تم استعراض العوامل المؤثرة في الاستيعاب القرائي، وبعض الأنشطة المساعدة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي. وأخيراً استراتيجيات الاستيعاب القرائي.

فيما تناول الفصل الثالث تقويم القراءة من حيث مفهوم التقويم، ومهارات القراءة التي يمكن استخدامها في عملية التقويم، وتطور مفهوم تقويم القراءة، وطرق تقويم القراءة أو أدوات تقويمها. وأخيراً استعراض خطوات إعداد اختبار القراءة.

وأخيراً اشتمل الفصل الرابع على عدد من الأبحاث في مجال تقويم الاستيعاب القرائي، وذلك بهدف تزويد الطلبة والباحثين والمعلمين بنتائج بعض الأبحاث في ذلك المجال، والإفادة منها في تعليم اللغة ومهارة القراءة.

وتسهيلاً على القارئ الكريم؛ فقد جعلنا لكل فصل من الفصول الأربعة مقدمة توضح محتويات الفصل وموضوعاته.

وفي الختام نسأل الله أن ينفعنا بما علمنا وأن يعلمنا ما ينفعنا، كما نسأله عزّ وجلّ أن يكون هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم. آملين أن يجد القارئ في هذا الكتاب ما هو جديد ومفيد، إلى جانب الكتب والأبحاث السابقة الأخرى في هذا المجال.

والله الموفق والهادي إلى سواء السبيل.

المؤلفان

د. عمران أحمد السرطاوي
أستاذ مساعد
جامعة المدينة العالمية ماليزيا

د. فؤاد محمود رواش
أستاذ مشارك
الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

فهرس الكتاب

الموضوع	رقم الصفحة
الإهداء	4
مقدمة الكتاب	5
فهرس الكتاب	7
الفصل الأول : القراءة	9
– اللغة تعريفها ووظائفها	11
– مهارات اللغة	14
– اللغة العربية نموذجًا	16
– القراءة ومهارات اللغة	20
– تطور مفهوم القراءة	22
– نماذج تفسير القراءة	23
– تعريف القراءة	27
– ميزات القراءة وأهميتها	34
– أنواع القراءة	39
– طرق تعليم القراءة للمبتدئين	42
– أهمية الفهم والاستيعاب في القراءة	46
الفصل الثاني: الاستيعاب القرائي	51
– الفهم والاستيعاب لغة واصطلاحاً	53
– تعريف الاستيعاب القرائي	55
– بعض الآراء حول مهارة القراءة	62
– تصنيف مهارات الاستيعاب القرائي	63
– مقارنة بين تصنيفات الاستيعاب القرائي	73
– الانتقادات الموجهة لتصنيفات الاستيعاب القرائي	74

– انتقادات تتعلق بوصف الفروق بين المستويات	74
– انتقادات تتعلق بتعدد المهارات وتسلسلها الهرمي	75
– العوامل المؤثرة في الاستيعاب القرائي	79
– عوامل متعلقة بالقارئ	79
– عوامل متعلقة بالنص	88
– عوامل متعلقة بالبيئة التعليمية والاجتماعية للقارئ	93
– تنمية مهارات الاستيعاب القرائي	95
– تعريف استراتيجيات الاستيعاب القرائي	102
– أهمية استراتيجيات الاستيعاب القرائي	102
– بعض استراتيجيات الاستيعاب القرائي	103
الفصل الثالث: تقويم القراءة والاستيعاب القرائي	111
– مفهوم التقويم	113
– مهارات القراءة	114
– التطور في تقويم القراءة	115
– طرق تقويم القراءة والاستيعاب القرائي	117
– مجالات تقويم القراءة	127
– إرشادات لبناء اختبار الاستيعاب القرائي	127
– خطوات بناء اختبار الاستيعاب القرائي	128
الفصل الرابع: أبحاث في الاستيعاب القرائي	131
– أبحاث في الاستيعاب القرائي	133
– خلاصة أبحاث الاستيعاب القرائي	145
فهرس الأشكال	149
المراجع والمصادر	150

الفصل الأول

القراءة

الفصل الأول

القراءة

تُعدُّ مهارة القراءة إحدى المهارات اللغوية الأربع؛ وقد تم تنظيم هذا الفصل بطريقة تسلسلية تبدأ من العام ثم الانتقال إلى العام. حيث أُستهل هذا الفصل بالحديث عن اللغة من حيث تعريفها ووظائفها ومهاراتها، ثم اللغة العربية وخصائصها، ومن ثم القراءة وعلاقتها بمهارات اللغة الأخرى، وتطور مفهوم القراءة، مع عرض لبعض النماذج التي تفسر عملية القراءة، بعد ذلك تم استعراض بعض التعريفات الخاصة بالقراءة، ثم مناقشة ميزاتها وأهميتها. وللاطلاع على التقسيمات المختلفة للقراءة تم تناول ثلاثة تقسيمات لأنواع القراءة أولها: وفقاً للاستراتيجية المستخدمة فيها، وثانيها: وفقاً للغرض منها، وثالثها: وفقاً لطريقة الأداء. ولتزويد التلاميذ المبتدئين والمعلمين بطرق تعليم القراءة، تم توضيح الطرق الثلاثة في تعليم القراءة. وأخيراً خُتم هذا الفصل بأهمية الاستيعاب في القراءة كمدخل وتوطئة للفصل الثاني.

اللغة تعريفها ووظائفها

خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان وأنعم عليه نعماً كثيرة لا تُعد ولا تُحصى، ومن هذه النعم الكثيرة نعمة الإفصاح، فقد جعل الله الإنسان مخلوقاً ناطقاً، وبذلك فقد تميز الإنسان عن سائر المخلوقات خاصة فيما يتعلق باللغة. وهذا التمييز العظيم للإنسان مُشار إليه في سورة الرحمن حيث يقول الله عز وجل: ﴿الرَّحْمَنُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ خَلَقَ الإِنْسَانَ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾ [الرحمن: ١-٤]

واللغة كما عرّفها ابن جني هي " أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[١]. وهناك تعريف آخر للغة لا يختلف كثيراً عن هذا التعريف، وينص على أن اللغة هي: "نظام من الأصوات المستخدمة من مجموعة من الناس للتواصل فيما بينهم والقيام بأنشطتهم الإعتيادية"[٢].

---

[١] (ابن جني،١٩٥٨. تحقيق: محمد علي النجار. ص:١).

[٢] (Dupuis, Lee, Badiali and Askov 1989, P. 2)

ويُعرّف مدكور (٢٠٠٩)[٣] اللغة بأنها: "نظام صوتي رمزي، ذو مضامين محددة، تتفق عليه جماعة معينة، ويستخدمه أفرادها في التفكير والتعبير والاتصال فيما بينهم". ويتفق هذا التعريف مع التعريفات السابقة من حيث إن اللغة نظام صوتي، إلا أن فيه إشارة إلى بعض وظائف اللغة.

يبدو لنا جلياً أن هناك اتفاقاً كبيراً في التعريفات السابقة للغة فيما يتعلق بطبيعتها، ووظائفها. وتكاد التعريفات السابقة تجمع على فكرة واحدة، وهي أن اللغة عبارة عن نظام أو مجموعة من الأصوات التي يتوافق عليها جماعة من الناس للتعبير عن أغراضهم والقيام بأنشطتهم. ولعل في كلمة أغراضهم التي نجدها في تعريف ابن جني إشارة واضحة إلى مسألة المعنى، فالغرض هو حاجة أو معنى يسعى الفرد للتعبير عنه أو تحقيقه عبر استخدامه للغة.

كما يتضح من خلال التعريفات السابقة أيضاً المكانة العظيمة التي تحظى بها اللغة في حياة الإنسان، كونها تُعد مظهراً بارزاً من مظاهر التفوق الإنساني؛ لما تؤديه من وظائف متعددة في حياة الإنسان. منها الوظيفة الاجتماعية بما تحققه من تفاعل بين أفراد المجتمع. والوظيفة الفكرية فاللغة تنمّي التفكير وتساعد في النمو العقلي، إذ إنّ النمو العقلي مرتبط بالنمو اللغوي للفرد. إضافة لذلك فإن اللغة تساعد في اكتساب الأفكار والتعبير عنها. وأخيراً الوظيفة الحضارية، فاللغة تعد مرآة تعكس المستوى الحضاري لكل أمة بما تنجزه من أعمال مكتوبة، وما يخلفه أبناؤها من تراث فكري في شتى المجالات.[٤]

إضافة إلى تلك الوظائف المتعددة للغة، فإنها تساعد في تكوين معنى للعالم أو الحياة لدى المتعلم، كما أنها تساعده في فهم غيره وليكون مفهوماً كذلك. ويحدث هذا الأمر عندما يكون للغة معنى، ولذلك فاللغة والمعنى أمران متلازمان لا يمكن فصلهما، فاللغة الشفوية تبقى أصوات بلا معنى إن لم تكن مفهومة، كما أن اللغة المكتوبة تبقى رموزاً لا قيمة لها ما لم يُدرك معناها. [٥]

---

[٣] (مدكور ،٢٠٠٩).

[٤] (الشيخ، ٢٠٠٦).

[٥] (Vacca&Vacca, 2008)

ويُشار هنا إلى أن مسألة تلازم اللغة والمعنى وارتباطهما له ما يثبته في الواقع، فمثلاً عند سماع شخص يتكلم لغة لا نعرفها، فإن السامع ما يلبث أن يصرف سمعه ونظره عنه. في حين أنه عندما يتحدث شخص لغة مفهومة ومعروفة، فإن السامع له يهتم بكلامه ويُصغي إليه، خاصة إن كان الأمر يهم السامع. والسبب في ذلك هو أن السامع في الحالة الأولى لم يجد معنى لما يسمع، في حين أنه فهم المعنى في الحالة الثانية؛ فكان الاهتمام والإصغاء منه لمن يتحدث، وإن كان الأمر يتوقف على غرض السامع ومدى اهتمامه بما يسمع أيضا، والأمر نفسُه يحدث عند القراءة أيضاً.

يُلاحظ مما سبق علو المنزلة التي تتبوؤها اللغة في حياة الإنسان؛ فهي تمثل وجهاً مشرقاً ومتفوقاً للإنسان مقارنة بغيره من المخلوقات؛ بما تتيحه لبني البشر من مقومات التطور والرقي، وبما تقوم به من وظائف شتى في الحياة. وعليه فإن تعلم اللغة يُعد أمراً في منتهى الأهمية، وحتى يستطيع المتعلم أو الفرد تعلم اللغة والتمكن منها، فإنه لا بد من تعلم مهارات اللغة والتدرب عليها.[٦]

وفي هذا السياق فقد عدّ ابن خلدون اللغة بشكل عام من الملكات الصناعية حيث يقول يشير إلى أن اللغة شبيهة بالصناعة إذ هي ملكات في اللسان للتعبير عن المعاني، كما أن جودتها وقصورها يكون بحسب تمام الملكة أو نقصانها، والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، فالفعل يقع أولاً وتعوج فيه للذات صفة، ثم تُكَرّرُ الصفة فتكون حالاً، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم بزيادة التكرار تصبح صفة راسخة. [٧]

وتمثل هذه المهارات المرتكزات الأساسية في تعلم اللغة وتطورها، وخاصة أنها تعد ذات أهمية في بناء اللغة بصورة أو بأخرى، بحيث يكون هناك ارتباط بين تلك المهارات، وبالتالي في طرق تعلمها وإتقانها من جانب المتعلم، ويرى علماء اللغة وعلماء النفس المعرفي بأن هناك أربع مهارات لأية لغة يُراد تعلّمُها هي: الاستماع، والمحادثة أو الكلام، والكتابة، والقراءة.[٨]

---

[٦] (الضامن، ١٩٨٠)

[٧] (عبد الباري، ٢٠١١)

[٨] (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٣)

مهارات اللغة

يُعد الاستماع أول مهارات اللغة، وهي مهارة من مهارات الاستقبال اللغوي والتي تتطلب تفاعلاً مع المتكلم سواء من خلال المحادثة والحوار المباشر أو الحوار غير المباشر.[٩] ويمكن اعتبار الاستماع قراءة لكنه بالأذن وليس بالعين. والمهارة الثانية فهي مهارة الكلام، فاللغة أساساً هي الكلام، وقد عرف الإنسان الكلام قبل الكتابة بزمن طويل، وتتطلب هذه المهارة من المتعلم القدرة على استعمال أصوات اللغة بصورة صحيحة، ويتم هذا الأمر في مرحلة السماع، حيث يتم التمكن من الصيغ الصرفية، ونظام تركيب الكلمات. وتتطور مهارة الكلام لتظهر في القدرة على حسن صياغة اللغة في إطارها الاجتماعي. وثالث مهارات اللغة هي القراءة، وهي عمل ذهني وليست فقط فرعاً من فروع اللغة. والقراءة بمعناها التعليمي فهي مهارة استقبال لغوي، ولها جانبان فسيولوجي وعقلي. وأخيراً تأتي مهارة الكتابة، وهي مهارة يمكن للمتعلم من خلالها توثيق نطق اللغة على ورق في شكل رسم خطي، وبها يتم نقل الفكر والأحداث إلى رموز مقروءة وفق نموذج مخصص في كل لغة من اللغات. وقد بدأ الإنسان الكتابة عن طريق الرسم، ثم تطورت الكتابة لتصبح رموزاً ثم أصبحت أحرف اختصاراً للوقت. وتأتي الكتابة من حيث تعلم اللغة بعد القراءة، إذ يصعب على الإنسان أن يكتب كلمة دون أن يكون قد قرأها أو رآها. [١٠]

ويُشار هنا إلى أن اللغة أساساً هي شفوية (محادثة، استماع)، وهاتان المهارتان أول ما يتعلمه الطفل في سن مبكر، كما أنهما الأكثر استخداماً في مرحلة الطفولة، في حين يكون استخدام اللغة المكتوبة أقل في هذه المرحلة، ويُقصد باللغة المكتوبة هنا مهارتا (القراءة، والكتابة). وهناك تقسيم آخر للغة، حيث تُقسّم اللغةُ وِفْقَهُ إلى نوعين، النوع الأول: لغة استقبال، وتتمثل في مهارتي (القراءة، والاستماع). والنوع الثاني: لغة تعبير، وتتمثل في مهارتي (المحادثة، والكتابة). ويرى ديبويس وزملاؤه (1989) Dupuis et al بأن عملية التعليم تُعد معالجة للغة، إذ تتم عملية التعلم باستخدام هذين النوعين للغة وهما: الاستقبال والتعبير، إضافة لذلك فإن اللغة تكون

[٩] (عبدالباري،٢٠١١)

[١٠] (عبد الباري،٢٠١١)

ذات فائدة عندما تُحقّق الاتصال والتواصل مع الآخرين، إذ قد يكون هذا الاتصال حديثاً لمستمع أو كتابةً لقارئ.[١١]

يُلاحظ هنا بأن ديبويس وزملاءه Dupuis (1989) يشيرون إلى قضية مهمة وهي أن عملية التعلم عامة في مختلف العلوم تعتمد على اللغة، وليس فقط في درس اللغة، فمدرس العلوم مثلاً يعتمد في درسه على الوجوه المختلفة للغة كاللغة الاستقبالية والإرسالية، مما يثبت أهمية اللغة وتعلم مهاراتها وإتقانها بالنسبة للمتعلم، مما يعني أن تحصيل المتعلم في المواضيع الدراسية كلها يتوقف على اللغة ومدى إتقان المتعلم لمهاراتها بشكل كبير.

ويرى كل من بيل ومكالوم Bell and McCallum (2008) [١٢]بأنه إذا كانت القراءة تستدعي الوصول إلى المعنى من الصفحة أو النص المكتوب، فإن الكتابة تتطلب توليد النص بهدف نقل المعنى. كما يُشار هنا أيضاً إلى أن الطلبة يتعلمون بشكل أسهل كلما كان المعنى واضحاً، وبالتالي يزداد الاحتفاظ بالتعلم، ويحدث هذا إذا استخدمت مهارات اللغة كلها في أنشطة الحصة، فالدرس يجب أن يقدم في سياق اللغتين الاستقبالية والتعبيرية.[١٣]

يبدو واضحاً مما سبق بأن اللغة هي كلٌّ واحدٌ متكاملٌ، ويؤكد ذلك شنسكي Schinsky (1981) إذ يرى بأن اللغة بمهاراتها المتعددة (القرائية، والكتابية، والمحادثة، والاستيعاب) مترابطة مع بعضها كما أن هذا الترابط يؤدي في النهاية إلى التفاهم المشترك بين الناس.[١٤]

وعليه؛ فإن تعلم اللغة الأم قائمٌ أو مبنيٌ على تعلم مهاراتها، كما أن عملية تقسيمها إلى مهارات أو فروع أمر يُقصد منه مرّحلة عملية تعليم اللغة وتبسيط تعلمها لدى الطلبة، وليس عملية التجزئة بحد ذاتها، فهي وسيلة لا غاية، وبخاصة عند تعليم اللغة للأطفال والمبتدئين، إذ ينبغي البدء بالأسهل والأيسر للمتعلم، ومن ثم الانتقال للمهارات التي تحتاج جهداً وقدرات

---

[١١] (Dupuis et al,1989)

[١٢] Bell and McCallum (2008)

[١٣] (Dupuis et al. 1989)

[١٤] (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٣)

تعتمد على الجزء السهل منها، ويُقصد هنا البدء بالاستماع والمحادثة، ومن ثم تأتي مهارتا القراءة والكتابة بشكل تدريجي، علماً بأنه أثناء التركيز على الاستماع والمحادثة لابد من أن تواكب القراءة والكتابة مهارتي الاستماع والمحادثة، ولكن بمقدار يتناسب مع قدرة الطفل أو المبتدئ على التعلم، وبذلك تكون عملية تعلم اللغة قد سارت في مراحل تتناسب مع مستوى تلك المهارات من حيث السهولة والصعوبة، وفي الوقت نفسه تبقى اللغة بمهاراتها كلاً متكاملاً. وقد يكون تقسيم اللغة ذا جدوى، إذا شعر المعلم بأن لدى المتعلم تأخراً أو قصوراً في إحدى المهارات، عندئذ فإنه يحسن بالمعلم التركيز على جانب القصور أكثر من غيره إلى جانب السير في تعليم بقية المهارات.

اللغة العربية نموذجًا

لا تختلف اللغة العربية في مفهومها ووظائفها عن بقية اللغات الأخرى، فهي عبارة عن أصوات يعبر بها أصحابها عن حاجاتهم، كما عرفها ابن جني في كتابه، كما أنها تشتمل على المهارات الرئيسة الأربع (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) والتي ذكرت آنفاً.

إلا أن اللغة العربية لها من الخصائص ما يميزها عن غيرها من لغات البشر، ولعل هذا ما يدفع لتخصيص هذا العنوان بهدف سرد تلك الخصائص بإيجاز؛ إظهاراً لفضل هذه اللغة ومكانتها، وتتمثل هذه الخصائص فيما يلي:-

١. لغة مقدسة عند المسلمين: وتكتسب اللغة العربية قداستها كونها لغة القرآن الكريم، إذ شرفها الله بأن جعلها لغة التنزيل لغة الكتاب المبين، يقول تعالى: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ [يوسف: ٢]. ولهذا فقد اكتسبت احتراماً وتقديراً لدى أهلها وغيرهم ممن يدينون بالإسلام.

ومما يجدر ذكره في هذا المجال بأن أهمية اللغة العربية في عصرنا هذالم تعد مقتصرة على المسلمين وحدهم، بل أصبح للغة العربية بعد دَوليّ وعالميّ في المجالات السياسية والثقافية والاقتصادية؛ ففي المجال السياسي تعد اللغة العربية الآن إحدى اللغات الأساسية المعتمدة في الأمم المتحدة ومنظماتها المختلفة. ومن ناحية أخرى فإن الانتشار المتسارع

للإسلام، وزيادة عدد المسلمين وبخاصة في الغرب خلق رغبة ودافعاً لدى غير المسلمين في التعرف على الإسلام وفهم الثقافة الإسلامية، وخاصة بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر من عام ٢٠٠١م، التي وقعت في الولايات المتحدة الأمريكية؛ مما دفع الكثير من الدارسين والباحثين إلى تعلم اللغة العربية؛ كونها اللغة التي احتضنت القرآن وعلومه. وبها سُطّر تاريخ الإسلام والمسلمين، وبها دوّن تراثهم الفكري في المجالات المختلفة.

أمّا في مجال الاقتصاد والأعمال، فقد مثّلت الثروة النفطية التي تتمتع بها عدد من الدول العربية وتحديداً دول الخليج العربي دافعاً لدى العاملين في الشركات والمؤسسات الاستثمارية في هذا المجال لتعلم اللغة العربية واستخدامها؛ نظراً لما يوفره ذلك لها من فرص تنافسية في تلك المناطق الغنية بالنفط.

٢. لغة الإعراب: أي لغة البيان، والإعراب معناه عند علماء النحو تغير آواخر الكلمات بحسب العوامل الداخلة عليها، فبالإعراب يفهم مقصد الكلام، وهو تابع لما يريد المتكلم أن يصرح به من المعاني، ولذا فان الخطأ في الإعراب، أوالجهل به يؤدي إلى فساد المعنى واختلاله، ومخالفته لما أراد المتكلم أوالكاتب؛ ولذلك فقد لعب الإعراب دوراً أساسيا في تفسير القرآن الكريم، وفهمه بما يتسق والمعنى المقصود.

٣. لغة العراقة والخلود: فهي لغة عريقة، فقد تكلم بها العرب في شبه الجزيرة العربية منذ القدم، وهي لغة خالدة لأنها حوت القرآن الكريم لفظاً ومعنى، كما تعهدها الله بالحفظ والخلود إلى ما شاء الله، إذ يقول عز وجل: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَفِظُونَ﴾ [الحِجْر: ٩].

٤. الثراء في المفردات: إذ تعد اللغة العربية من أكثر اللغات ثراء في مفرداتها ومعانيها وقد اكتسبت هذا الثراء نتيجة لدخول غير العرب الإسلام مما أدى إلى دخول بعض المفردات من اللغات الأخرى فيما يعرف بـ(المعرب والدخيل)، كما يأتي ثراء اللغة العربية من ظاهرة التوليد وطرق التعبير التي تزيدها ثراء في المفردات والمعاني.[١٥] ورغم وجود تحفظ

[١٥] (الشيخ، ٢٠٠٦).

لدينا على هذا التصنيف إلا أنه يمكن القول: أن ثراء اللغة بالمفردات يعود أساساً إلى وفرة مفرداتها والمترادفات فيها إلى جانب ظاهرة الدخيل والمعرب، ومما يثبت ذلك أننا نجد للمسمى الواحد أسماء شتى كالأسد مثلا، أو السيف...إلخ، كما يشير إلى ذلك مدكور (٢٠٠٩).[١٦] ومن ذلك أيضا أن كثيراً من المسميات لها أسماء تختلف على اختلاف درجات تلك المسميات ومراتبها، فالنوم مثلاً له أسماء تتعدد وفقاً لحالة النائم ودرجة استغراقه في النوم وهكذا. وفي هذا المقام يقول الشاعر حافظ إبراهيم مُدافعاً عن اللغة العربية، ومُبيناً قدرتها على مواكبة مستجدات العصر بما تمتاز به من ثراء لغوي:

وسعت كتاب الله لفظاً وغايةً *** وما ضقت عن آيٍ به وعظات
فكيف أضيق اليوم عن وصف آلةٍ *** وتنسيق أسماء لمخترعات

ويعتبر مدكور (٢٠٠٩)[١٧] أن الترادف والاشتقاق يُعدان من أهم الخصائص المميزة للغة العربية، فقد ذُكر بأن الأصمعي كان يفخر بأنه يحفظ للحجر سبعين اسماً. أما الاشتقاق فهو يتيح للفرد بناء مفردات جديدة من المصادر والأفعال. وإن دل هذا على شيء، فإنما يدل على مرونة هذه اللغة وطواعيتها. ومن ناحية أخرى فإنها لغة شاعرة لها جرس ورنين موسيقي؛ مما أتاح للعربي أن يصوغ شعراً سائغاً للغناء والتلحين. وهي كذلك لغة متميزة في أصواتها، فقد اشتملت على جميع الأصوات التي تضمنتها اللغات السامية الأخرى. كما أن أصواتها تستغرق جهاز النطق كله عند الإنسان.

ومما يجدر ذكره بأن ظاهرة الاشتقاق تعد من أبرز خصائص اللغة العربية، والتي تمكنها من اشتقاق مفردات جديدة تعود في أصولها إلى مفردات في اللغة العربية أصلاً، مما يسهم في تعزيز قدرتها على مواكبة الجديد في عالم الحياة الذي نعيشه. أما نظامها الصوتي فهونظام فريد تتوزع فيه الأصوات على امتداد جهاز النطق، كما أن أصواتها تتنوع ما بين الصوامت والصوائت،

---

[١٦] (مدكور ،٢٠٠٩) مرجع سابق.

[١٧] (مدكور ،٢٠٠٩) مرجع سابق.

والصوائت تنقسم إلى طويل وقصير؛ مما يسهل عملية النطق، ويمنح المتكلم القدرة على الكلام دون عنت أو حبسة، كما يحدث في كثير من اللغات الأخرى.

ومن هذه الخصائص أيضا الإيجاز، فقد تصل العبارة من القصر إلى حد الإيماء والإشارة مع اشتمالها على المعنى، وإيفائها بالغرض والمقصد، وقلّما تكون لغة من لغات العالم كالعربية في هذا.[١٨] ومن الأمثلة على ذلك قوله تعالى في سورة الفاتحة خطاباً لربّنا: ﴿وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾ [الفاتحة: ٥]. أي: في أمور دنيانا وأُمور أُخرانا. ومن ذلك أيضاً أسلوبا الإغراء والتحذير، فمن أمثلة الإغراء قولنا: الصمت الصمت بمعنى الزم الصمت. ومن أمثلة التحذير قولنا لمن تكاد النار تحرقه: النارَ النارَ، أي احذر النار.

ومن ناحية أخرى فإن النظام الكتابي للعربية نظام صوتي بمعنى أن ما يُلفظ يُكتب غالباً، مقارنة بالنظام الكتابي في غيرها من اللغات كاللغة الإنجليزية مثلاً والتي غالباً ما تفتقد للتوافق والتطابق بين المفردات الملفوظة وصورتها المكتوبة؛ مما يجعل اللغة العربية أسهل في الكتابة والقراءة معاً.

وبناء على ما تم استعراضه من خصائص اللغة العربية، فإنه يُلاحظ بأن هذه الخصائص ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقراءة عامة، والاستيعاب القرائي خاصة، إذ إن هذه الخصائص تساعد القارئ في تعلم القراءة باللغة العربية بشكل سريع وسهل من حيث نطق المفردات والحروف المكتوبة، فالنظام الكتابي للغة العربية والذي يقوم على كتابة ما يلفظ، يساعد القارئ عند القراءة، حيث أن المكتوب ملفوظ غالبا، إضافة إلى وجود الحركات القصيرة التي تضبط اللفظ؛ وعليه فإن القارئ لا يخشى الخطأ من وجود حرف مكتوب لا يُقرأ، باستثناء حالات قليلة جداً، على العكس من الإنجليزية مثلاً التي تكثر فيها مثل هذه الحالات. ومن ناحية أخرى فإن النظام الصوتي للغة العربية، ومعرفة مخارج أصواتها وصفات تلك الأصوات يعين القارئ على القراءة الصحيحة وبالتالي فهم الكلام المقروء.

---

[١٨] (الركابي،١٩٨٦).

ويساعد الإعراب القارئ في فهم المعنى، فضبط آواخر الكلمات يبيّن وظيفة الكلمة في الجملة، وبالتالي يسهل على القارئ فهم التركيب كاملاً عبر فهمه لوظائف الكلمات في السياق. كما أن معرفة القارئ لقواعد الاشتقاق في علم الصرف تساعده في معرفة معاني المفردات من الناحية الصرفية، مما يساعد في التنبؤ بالمعنى، خاصة إن كان لدى القارئ إلمام بالأوزان الصرفية للمشتقات.

إن تعلم اللغة العربيةكتعلم غيرها من اللغات يقوم على تعلم مهاراتها الأربع؛ ولهذا فقد تعددت الدراسات التي تبحث في آلية تعليمها وتعلمها. ومن مهارات اللغة العربية التي لاقت اهتماماً ودراسة مهارة القراءة؛ لما تمتاز به القراءة إذ تعد إحدى الخطوات الأساسية في تعلم اللغة.[١٩]

إن أهمية القراءة لا تعود فقط إلى كونها إحدى الخطوات الأساسية في تعلم اللغة فقط، بل لأهميتها في عملية التعلم والتعليم عامة، وفي الحياة اليومية، فقد أضحت ضرورة مُلّحة في عصر انتشرت فيه المعرفة والمعلومات انتشاراً واسعاً، فالمشكلة ليست في المعلومة والقدرة على تحصيلها، وإنما في قراءتها وفهمها بالشكل المناسب.

القراءة ومهارات اللغة

تعد القراءة إحدى مهارات اللغة الأربع كما أشير سابقا، وتأتي القراءة بعد التعبير الشفهي في مسار النمو اللغوي لدى الإنسان.[٢٠] وللقراءة علاقة وثيقة بمهارات اللغة الأخرى، ومن ذلك مهارة الاستماع، فالمتعلم يكون قادراً على إدراك الكلمات عندما يسمعها منطوقة بشكل سليم، كما أن فهم المقروء يستند إلى فهم القارئ لغة الكلام.[٢١]

---

[١٩] (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٣). مرجع سابق.

[٢٠] (عصر، ٢٠٠٠).

[٢١] (عبد الهادي وآخرون،٢٠٠٣) و (مدكور، ٢٠٠٦).

وقد أظهرت نتائج إحدى الدراسات حول العلاقة بين استيعاب النص المقروء وفهمه واستيعاب النص المسموع وفهمه، وجود ارتباط كبير بين نتائج استيعاب النص المقروء واستيعاب النص المسموع في الاختبار الذي طبق على عينة من طلبة إحدى الكليات[٢٢].

يُلاحظ بأن نتائج هذه الدراسة تؤكد علاقة مهارات اللغة ببعضها، حيث إن الاستماع هو في حد ذاته قراءة، ولكن الفرق هو أن الأذن هي وسيلة القراءة في الاستماع. أما في قراءة المكتوب فإن أداة القراءة هي العين، إضافة إلى أعضاء النطق. وفي كلا الحالتين فإن (الأذن والعين) تنقلان المقروء إلى الدماغ، حيث تتم عملية الاستيعاب والفهم.

أما العلاقة بين القراءة والمحادثة فتتمثل في قدرة الأفراد على قراءة المواضيع التي تحدثوا عنها وناقشوها بسهولة ويسر، حيث إنها تصبح في دائرة اهتمامهم.[٢٣]

تبدو العلاقة بين القراءة والمحادثة جلية فيما يقوم به المعلم من تمهيد للدرس الجديد، فقبل البدء في قراءة درس جديد يتم مناقشة أمور تتعلق بالدرس، أو طرح أسئلة ترتبط بالعنوان، مما يساعد المتعلم في استدعاء خبراته السابقة حول موضوع الدرس، كما يساعد التمهيد أيضا في استعراض بعض المفردات والمصطلحات التي تتعلق بالدرس الجديد، وكل هذه الخطوات تدعم قدرة المتعلم على القراءة، وتجعل النص المقروء مألوفاً للقارئ. إلا أن دخول الموضوع في دائرة اهتمام القارئ أمر يتوقف على ميل القارئ ورغبته بدرجة كبيرة، مع أن التمهيد للموضوع وطريقة المعلم في التمهيد قد تستثير اهتمام القارئ أيضاً.

أما القراءة والكتابة فهما عمليتان متلازمتان، فالكتابة تدعم التعرف على الكلمة، كما أن كثيراً من الخبرات القرائية تتطلب مهارات كتابية مثل تكوين الجملة. ومن ناحية أخرى فإنه يصعب على المتعلم كتابة كلمات أو جمل لم يقرأها، إضافة إلى ذلك فإن الكتابة تدفع الطلبة وتساعدهم في فهم النص المقروء وتحليله ونقده.[٢٤]

---

٢٢ (Perfetti, Landi, and Oakhill, 2007) مرجع سابق.

٢٣ (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٣). مرجع سابق.

٢٤ (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٣).

ويُشار بأن هناك ارتباطاً واضحاً بين القراءة والكتابة، فقبل البدء في كتابة موضوع التعبير فإن المعلم عادة ما يكلف طلبته بالقراءة حول موضوع الكتابة المقترح؛ ذلك أن المتعلم يستمد مفرداته وأساليبه من النصوص التي يقرأها، وكثير من الكتاب بدأ الكتابة مقلداً لما يقرأ ثم أصبح له أسلوبه الخاص فيما بعد، ولذا فإن هناك مقولة مفادها أن (الكاتب الجيد هو قارئ جيد). وتأكيداً لما ذُكر فإننا نجد موضوع الكتابة أو التعبير يأتي في نهاية الوحدة الدراسية في مقررات اللغة العربية؛ كونه يمثل خلاصة ما تعلمه الطالب في الوحدة الدراسية، حيث إن نصوص القراءة الواردة في الوحدة تمُدُّ الطالب بالمفردات والأساليب اللغوية التي يحتاجها في كتابته، ناهيك عن المعلومات والمعاني ذات العلاقة بموضوع التعبير أيضا.

تطور مفهوم القراءة

مر تعريف القراءة ومفهومها بمراحل متعددة، حيث يشير كيرني Cairney (1990) [٢٥] في تتبعه لهذه المراحل في تطور مفهوم القراءة إلى النظريات التي أدت إلى حدوث هذا التغير في مفهوم القراءة؛ حيث يرى بأن تعريف القراءة بداية اعتمد على (النظرية المعرفية) التي ترى بأن القراءة هي عملية نقل معلومات ومعارف؛ لذا فقد نُظر للقراءة على أنها عملية نقل للمعنى عن طريق تفكيك الحروف والكلمات من الصفحة المقروءة بطريقة خطية (linear way) إلى الدماغ، حيث إن هذا الأمر يتطلب مهارات محددة تساعد في عملية نقل المعلومات من النص المقروء.

وفي آواخر الستينات وعقد السبعينات من القرن الماضي، ظهرت مجموعة من النظريات التي عارضت نظرية نقل المعلومات السائدة، فقد برز بعض الباحثين مثل: جودمان وسِمِث Goodman and Smith اللّذين طوّرا ما عُرف بالنظرية التفاعلية (Interactive Theory) والتي تعتبر أن القراءة عملية تتطلب التفاعل بين المعرفة الموجودة لدى القارئ من جهة، والنص من جهة أخرى بشكل يُمكّن القارئ من بناء المعنى.

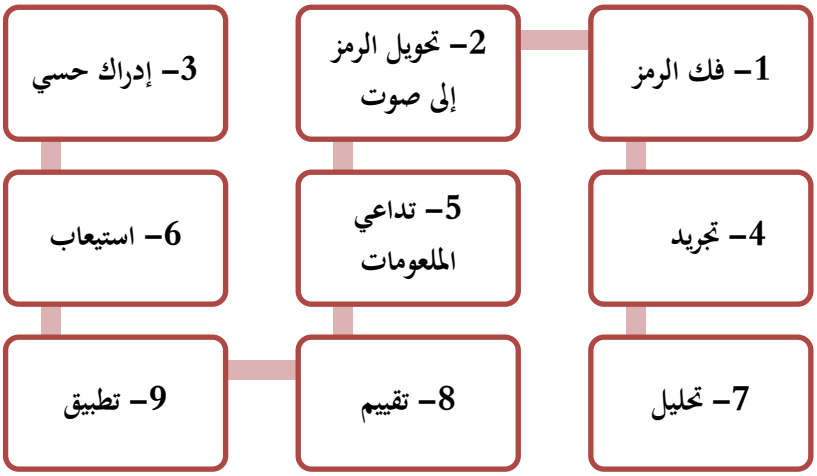
٢٥ Cairney (1990).

وقد استمر هذا التطور في مفهوم القراءة بظهور النظرية التي تقوم على النقل النشط للمعنى (TransactiveTheory) كامتداد للنظرية التفاعلية، ويرى أصحاب هذه النظرية مثل: روزنبلَات (1978) Rosenblatt وشانكلن (1982) Shanklin بأن المعنى الناشئ من قراءة النص هو أكبر وأعظم من النص المكتوب، ومن المعرفة السابقة لدى القارئ.[٢٦]

نماذج تفسير القراءة

وقد ظهرت في ضوء تلك النظريات نماذج مختلفة في تفسير عملية القراءة وكيفية حدوثها، وفيما يلي بعض هذه النماذج الواردة في كتاب حبيب الله (١٩٩٧):[٢٧]

أولاً: نموذج المثير والاستجابة، ويعتمد هذا النموذج على أحد قوانين التعلم لـ (ثورندايك) الذي يرى بأن التعلم يحدث عن طريق المثير (Stimulus) والاستجابة (Response)، إلا أن العلاقة بين المثير والاستجابة ليست مباشرة، فهناك خط نصف دائري بينهما يفسر عملية القراءة في العقل والعوامل التي يتأثر بها المثير (الكلمة المكتوبة) والتي بموجبها يتشكل نوع الاستجابة، وفيما يلي عرض لما يحدث من عمليات ما بين المثير والاستجابة، كما هو في الشكل رقم (١)



الشكل رقم (١): نموذج المثير والاستجابة

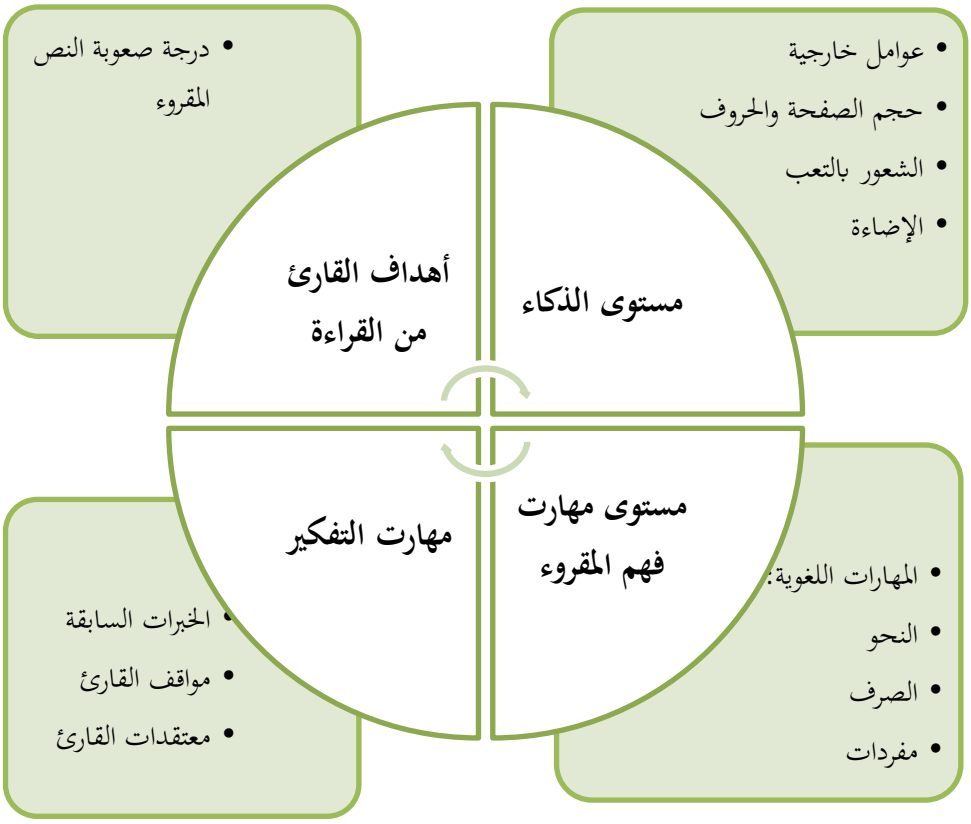
[٢٦] (Cairney,1990) مرجع سابق.

[٢٧] (حبيب الله، ١٩٩٧).

ثانياً: نموذج جراي (Gray)، ويفسر عملية القراءة في أربع مراحل، هي: ١. إدراك شكل الكلمة المطبوعة، ونقله إلى العقل بالعين. ٢. محاولة فهم المقروء. ٣. استجابة القارئ لما قرأ بشكل يعكس مدى فهمه. ٤. وهي المرحلة التي يحدث فيها الاستيعاب (Assimilation) للمعاني والمفاهيم والمصطلحات المقروءة، ثم يتم اختزانها مع المعلومات السابقة، وتصبح جزءاً من خبرات القارئ.

ثالثاً: نموذج هارس– سميث، ويهتم هذا النموذج بالعوامل الداخلية والخارجية التي تساعد القارئ، وتؤثر في فهمه للنص المقروء، والشكل رقم (٢) يوضح تلك العوامل.

الشكل رقم (٢): نموذج هارس – سميث



ويُلاحظ في هذا النموذج اهتمامه بهدف القارئ بوصفه عاملاً أساسياً في تحديد طريقة لقراءة وتفعيل المهارات ذات العلاقة بتحقيق بالهدف من القراءة، فعندما يكون الهدف إيجاد الفكرة الرئيسة في النص، فعندئذٍ تتخذ القراءة طابع السرعة، وتجنب الدخول في التفاصيل، ويبحث القارئ عن العناوين الجانبية والفقرات التي تبدأ بعبارة "وخلاصة القول" ... وهكذا.

رابعاً: نموذج جودمان (Goodman)، تشير التفسيرات المختلفة لعملية القراءة بأنها عملية تبدأ من الكلمة المكتوبة وصولاً إلى العقل، أي أنها تسير من أسفل إلى أعلى (bottom- up) أي أنها تصعد من الصفحة إلى الذهن، وبالتالي فإن دور القارئ هنا يتمثل في استقبال رسالة الكاتب، وهذا ما يحدث عند قراءة المواد العلمية والحقائق. أما في نموذج جودمان فإن ما يحدث هو العكس بحيث تسير عملية القراءة من أعلى إلى أسفل (Top-Down)، فيصبح دور القارئ هنا مرسلاً للمعنى من خلال ما يقوم به من تفسيرات للنص المقروء وما يضفيه عليه من أبعاد ومعانٍ ربما لا تكون موجودة في النص، ولم يقصدها الكاتب، ويحدث هذا الأمر عند قراءة المواد الأدبية، ويتفق هذا مع رؤية جودمان لعملية القراءة، حيث يصف القراءة بأنها (لعبة افتراضات نفسية لغوية) (Psycho-linguistic). ويقترح جودمان خمس خطوات يحتاجها القارئ لاستيعاب المعنى من النص، وهي:

- تحويل الرموز المكتوبة إلى معاني.
- وضع فرضيات وتنبوءات حول ما سيتم قراءته بعد قراءة الكلمة والجملة والفقرة.
- التأكد من التوقعات بناء على المادة المقروءة.
- قبول تلك التنبوءات أو نفيها.
- الاستدراك والاصلاح وبناء معنى نهائي للمعنى المقصود من النص.

وهناك عوامل عدة تسهم في تحديد المعنى النهائي في النص، وهي: (العامل اللغوي مثل تمييز الحروف والكلمات والوقوف على بنيتها الصرفية، وتركيب الجملة (التركيب النحوي). والعامل العقلي ويتمثل في الخبرات السابقة للقارئ. وعامل النص وطريقة تنظيمه سواء كان على شكل مقارنات أو سبب ونتيجة، أو تسلسل زمني ... إلخ. أخيراً عامل عرض النص من حيث عرضه في فقرات، ووضع عناوين جانبية، وتمييز الكلمات بلون آخر أو حجم مختلف ... إلخ.

خامساً: نموذج العوامل تحت الطبقية لـ (هولمز)، وتستند هذه النظرية على تقسيم المخ إلى ثلاث مناطق أو طبقات، وكل منطقة مسؤولة عن جانب من جوانب القراءة. فالمنطقة العليا مسؤولة عن عوامل الكلمات والثروة اللغوية وعن المقارنات اللغوية. والطبقة السفلى تشتمل على عوامل متعلقة بالتفكير المنطقي (Reasoning) وعمليات تحديد السبب والنتيجة (Cause&Effect)

ومعلومات عامة. وأخيراً الطبقة السفلى فهي مسؤولة عن التمييز بين الأصوات. ووفقاً لهذه النظرية فإن العقل الإنساني مسؤول عن ٧٥% من القدرة على فهم المقروء، أما النسبة المتبقية ٢٥% من القدرة على فهم المقروء فتعود إلى عوامل خارجية نفسية.

سادساً: النموذج التكاملي في فهم المقروء (حبيب الله)، ووفقاً لهذا النموذج فإن استجابة القارئ هي محصلة لعوامل متعددة تؤثر على العقل وتبلور التفكير، وتعطي النتائج النهائية للقراءة في مستوياتها المختلفة (الحرفي– التفسيري – التطبيقي)، وإدراك المعاني الواردة في النص وتأويلها والحكم عليها، والاستفادة منها في حل الحياة. والشكل رقم (٣) يوضح النموذج.

الشكل رقم (٣): النموذج التكاملي. [٢٨]

ويتضح مما سبق عرضه بأن الاختلاف في تفسير عملية القراءة، وتطور مفهومها إنما يعود لتيار النظريات التربوية في علم النفس، وقد تمثل ذلك بظهور بعض النظريات التربوية مثل:

[٢٨] (حبيب الله، ١٩٩٧) مرجع سابق.

النظرية السلوكية والتي تفسر التعلم على أنه مثير واستجابة. والنظرية المعرفية التي ترى بأن التعلم إنما هو عملية عقلية ذهنية داخلية وغيرهما من النظريات. وقد تركت هذه النظريات أثرها على ميدان القراءة كغيره من الميادين الأخرى، حيث إن هذه النظريات تركت أثراً لدى الباحثين في ميدان التعلم والتعليم من حيث طرق التدريس والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم المستخدمة؛ وعليه فقد تأثر تعريف القراءة وتفسير آلية حدوثها بتلك النظريات كما هو ظاهر في النماذج السابقة.

تعريف القراءة

يرى بعض الباحثين في مجال القراءة بأن إيجاد تعريف دقيق وشامل للقراءة أمر فيه من الصعوبة الشيء الكثير، ولعل هذا ما أشار إليه ألدرسون (2000) Alderson في مستهل حديثه عن طبيعة القراءة، إذ يقول: "أنا لست الشخص الأول الذي يقول بأن نظرة شاملة إلى دراسة طبيعة القراءة أمر مستحيل".[٢٩] ويطرح Alderson (٢٠٠٠) عدة تساؤلات يُفهم منها صعوبة الوصول إلى تفسير للقراءة وتعريفها، وتدور تساؤلاته حول جوانب عدة منها: كثرة النظريات التي تحاول تفسير القراءة، وكيفية اكتسابها، وتعليمها واختلاف القراءة في اللغة الثانية عن الأولى، وارتباطها بغيرها من القدرات المعرفية، وتداخلها مع الذاكرة، إضافة الى ذلك مدى الترابط والتعقيد الذي يحدث عند القيام بتحليل النص.

ويشارك ألدرسون Alderson هذا الرأي بعضُ الباحثين عند حديثهم عن صعوبة تعليم الطلبة ليكونوا قادرين على الفهم بشكل أفضل، إذ يصفون هذا العمل بأنه تَحدٍّ كبير، لأن القراءة تُعد عملية معقدة.[٣٠]

وفيما يلي استعراض لعدد من الآراء التي حاول أصحابها وصف عملية القراءة وتفسيرها، وإلقاء الضوء على الجوانب المهمة فيها وفقاً لتوجهات صاحب كل رأي:

---

[٢٩] (Alderson, 2000, p.1).

٣٠ (Gambrell et al. 2002)

يرى الباحث في مجال القراءة إدموند هوي (1908) Edmund Huey بأنه من الجيد إعطاء اهتمام كبير في تحصيل الفكر عند القراءة. ويشار هنا بأن المقصود بتحصيل الفكر في القراءة هو اهتمام القارئ بما يحتويه النص من أفكار وآراء أكثر من اهتمامه بالجانب اللغوي، وفي هذا إشارة واضحة إلى مسألة الاستيعاب في القراءة، وتقديمها على الجوانب الأخرى. في حين يرى وليامز جري (1937) Williams Gray بأنه ليس على القارئ إدراك الحقائق والأفكار الأساسية المطروحة في النص، بل عليه أن يظهر أهميتها، ويقيّمها تقييماً ناقداً، ويستكشف العلاقات فيما بينها، ويوضح فهمه للأفكار التي تم التوصل إليها.[٣١]

وخلافاً لما يراه وليامز جري (1937) Williams Gray فيما يتعلق بتقليله من أهمية إدراك الحقائق والأفكار الأساسية في النص، فإن إدراك الأفكار الأساسية في النص يُعد أمراً ضرورياً ومساعداً في عملية تقييم النص، واستكشاف العلاقات فيه، إضافة إلى مهارات الاستيعاب القرائي الأخرى.

ولا يختلف ثورندايك (1917) Thorndik عن جري Gray كثيراً في نظرته للقراءة، إذ يصف القراءة بأنها إجراء تفصيلي، يتطلب وزن كل جزء في الجملة، وتنظيم الأجزاء في علاقة دقيقة، واختيار طريقة اتصالها أو رفضها وطريقة التناسق فيها، بهدف الوصول إلى الاستجابة النهائية، ويؤكد ثورندايك Thorndik بأن القراءة تتطلب تفكيراً وعقلاً نشطاً، فقراءة نص توضيحيّ أو جدلي في مادة ما كالتاريخ أو الجغرافيا، أو قراءة رواية يستلزم نوعا من التنظيم والعمل التحليلي للأفكار، تماما كما يحدث في عملية التفكير في المستويات العليا، حتى وإن كان الأمر يتطلب إجابة أسئلة بسيطة.[٣٢]

بمعنى أن ثورندايك Thornike ربط بين القرءاة والتفكير، فجعل القراءة بما يقوم فيها القارئ من عمليات، وما يمر به من مراحل مساوية لعملية التفكير؛ مما أعطاها مزيداً من الأهمية التي ظهرت واتضحت فيما نراه ونقرأه الآن من دراسات أجريت وما زالت تجرى في ميدان القراءة، من حيث تعليمها وتعلمها وتفسيرها.

---

[٣١] (Dupuis et al. 1989)

[٣٢] (Rubin, 1993).

أما ستوفر Stauffer فيهتم في تعريفه للقراءة بغرض القارئ، إذ يرى بأن من مسؤولية القارئ أن يحدد غرضه من القراءة، وهذا الغرض قد يكون وظيفياً لتنفيذ مهمة ما، أو القراءة للقراءة، أو الشعور بالانتعاش.[٣٣]

ويتناول سمث (1983) Smith في تعريفه للقراءة المراحل التي تمر بها والجوانب التي يركز عليها القارئ عند قراءته للنص وفهمه، فيرى بأن القارئ يمر بثلاث مراحل أثناء القراءة: أولها: إدراك الحروف المكتوبة أو العمليات البصرية. ثانياً: إدراك الجانب النحوي (Syntax) أو القواعد (Grammar) وأخيراً: التصور المباشر لمعاني المفردات.

ويستطرد سمث (Smith) في حديثه عن تلك المراحل بأنها تسير بشكل تبادلي وتكاملي، حيث إن القارئ قد يضطر إلى العودة إلى المستوى الأول أو الثاني إذا واجه نصاً غير مألوف، مما يؤثر على سرعة القراءة وفعاليتها؛ حيث تصبح القراءة عندئذ عبئاً غير مُجدٍ. إن استخدام سمث Smith للمراحل في تعريف القراءة، يؤكد أهمية التوقع فيها، فالقارئ يستخدم بنيته المعرفية والمعرفة السابقة لديه حول الموضوع ليخمن المعنى المقصود، وعليه يصبح القارئ قادراً على التنبؤ بشكل أفضل كلما تصفّح المادة المقروءة أو استغرق في قراءتها.[٣٤]

ويرى ديبويس وزملاؤه (1989) (Dupuis) بأن الباحثيين نظروا للقراءة على أنها سلسلة من البنى المعرفية (Schema) وأن العنصر المهم في القراءة وفقاً لهذه النظرية هو قدرة القارئ على ملاءمة المعلومات الجديدة لهذه البنية المعرفية لديه.

مما يلاحظ في تفسير ديبويس (Dupuis) للقراءة بأنه تفسير متأثر بالنظرية المعرفية في التعلم، والتي تهتم بعملية معالجة المعلومات في الدماغ وتنظيمها، وآلية استدعائها، وفي هذا التفسير إغفال للجانب الحسي الآلي المتعلق بقراءة الحروف سواء بالعين أو سماعاً بالأذن، وعملية النطق وما تتطلبه القراءة من معالجة لغوية في المستويات المختلفة.

---

[٣٣] (Dupuis et al. 1989).

[٣٤] (Dupuis et al. 1989). مرجع سابق.

وهناك من الباحثين من يرى بأن القراءة تندرج تحت أربعة تعريفات: الأول: أن القراءة هي اهتمام، ويأتي ذلك من خلال اختيار مواد قرائية شائقة تثير دوافع القُرّاء فإن حدث ذلك، تولد الاهتمام لدى القارئ. والثاني: أن القراءة عملية لغوية أو وسيلة لغوية لتبادل الأفكار، كما أنها تساعد في زيادة المحصول اللغوي. والثالث: ينظر للقراءة بأنها عملية تثري ثقافة المتعلم، وتزوده بخلفية ثقافية معينة. وأخيراً الرابع: فيرى القراءة بأنها نظام متعلم، وهنا يتم التأكيد في تعليمها على تنمية المهارات بشكل متتابع مثل التعرف على الكلمة والفهم.[٣٥]

ويرى عصر (٢٠٠٠)[٣٦] بأن القراءة تتمثل في عمليتي الحس والإدراك، وفيهما تحدث عمليتان أُولاهما: آلية تجلب للذهن المثيرات من النص المقروء، والثانية: عقلية وهي مسؤولة عن تفسير تلك المثيرات من النص المقروء. والقراءة الحقيقية تكتمل بالعمل العقلي الداخلي الذي يستند الى المعطيات الفسيولوجية العصبية.

يلاحظ أن تفسير (عصر) للقراءة يتناول آلية حدوث القراءة بدءاً من تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات وفق النظام الصوتي للغة النص، ومن ثم تأتي معالجة هذه الرموز عقلياً بغية الوصول إلى معنى مقبول ومفهوم لما يقرأ، إلا أن هذا التفسير يبدو مقتضباً قليل التفصيل، مقارنة بالتفسير الآتي لـ ألدرسون Alderson.

ويتناول ألدرسون Alderson (2000) [٣٧] القراءة بطريقة تختلف عن سابقيه اختلافاً واضحاً. إذ يرى بأنه من المألوف في تعريف القراءة أن نفرق بين القراءة بوصفها عملية (Process) والقراءة بوصفها نِتاج أو مُنتج (product)، أما الجانب الأول أي العملية (process) فيعنى التفاعل بين القارئ والنص، وأثناء هذه العملية من المفترض أن تحدث أشياء كثيرة مثل: فك الرموز وتحديد ما تعنيه هذه الرموز، وكيفية ارتباطها ببعضها، كما أن القارئ أثناء هذه العملية يفكر بما يقرأ، وماذا يعني له ما يقرأه، وكيفية ارتباط ما يقرأ بما قرأه سابقا، إضافة إلى الأشياء التي يعرفها، وما يتوقعه في نصوص مشابهة لما يقرأ. إضافة لذلك فإن القارئ يفكر حول مدى

---

[٣٥] (دوفي وشيرمان وروهلر، ١٩٨٧)

[٣٦] (عصر، ٢٠٠٠)

[٣٧] (Alderson, 2000) مرجع سابق.

فائدة ما يقرأ، من حيث درجة الفائدة من النص والتسلية أو الملل الذي قد ينتج عن القراءة. ومن ذلك أيضاً مدى الوعي بصعوبة ما يقرأ أو سهولته، والطرق التي يمكن من خلالها التغلب على هذه الصعوبة. وربما يكون القارئ غير مُدرِك تماماً لهذه العملية وما يجري حوله. ويعلل ألدرسون (Alderson) ذلك بأن القراءة عملية ديناميكية، متغيرة، كما أنها مختلفة للقارئ نفسه في النص نفسه نتيجة لاختلاف الوقت أو الغرض من القراءة.

لذا؛ فإن فهم طبيعة القراءة أمرصعب لأنها عملية صامتة داخلية وخاصة. ويضيف ألدرسون (Alderson) بأن البحث في مجال القراءة ركز على فحص حركة العين أثناء القراءة، وما تنقله العين أو تقرأه من الكلام المكتوب، إلا أن مراقبة ما تفعله العين ربما لا يعيننا على معرفة ما يفعله الدماغ أثناء هذه العملية. ويستشهد في حديثه بمقولة لـ سمث (1971) Smith تنص على الآتي:"إن ما يخبره الدماغ للعين أكثر أهمية مما تنقله العين للدماغ" في إشارة إلى أن البحث في مجال رصد سرعة القراءة من خلال حركة العين، وما تستطيع العين قراءته من كلمات في الثانية أو الدقيقة لم تساعد في تفسير طبيعة عملية القراءة.

أما الجانب الثاني من القراءة وفق تفسير ألدرسون (2000) Alderson فهو القراءة بوصفها (المنتج) product ويُقصد به الاستيعاب والفهم، حيث يرى بأن دراسة الاستيعاب والفهم تُعد إحدى الطرق أو البدائل لدراسة الجانب الأول من القرءاة أي (العملية) (process). يُقصد هنا بأن بعض الباحثين يستخدمون اختبارت الاستيعاب القرائي ونتائجها كمؤشر أو دليل في تفسير الجانب الأول من القراءة؛ كونها عملية داخلية يصعب ملاحظتها ودراستها.

ويتفق تفسير آخر للقراءة إلى حد ما مع ألدرسون Alderson (2000) في تفسيره للقراءة إذ يرى بأن القراءة تتضمن عمليات معرفية فرعية Sub Processes حيث أنها تقتضي أموراً شتى، مثل: فهم المفردات، والمقاطع، والتركيب النحوي، وفهم الجمل، وتوجهات الكاتب. فالاستيعاب ليس أمراً سهلاً وسريعاً دائماً. ولعل هذا التفسير للقراءة وما تتطلبه من عمليات،

هو ما دفع مؤلف المقال جريسر Graesser إلى وصف القراءة بأنها إنجاز فوق العادة an (extraordinary achievement).[٣٨]

ونجد تفسيراً مختلفاً للقراءة يصفها بأنها عملية استراتيجية تتطلب من القارئ المرور بخطوات محددة حتى يكون قادراً على فهم النص. وتتمثل هذه الخطوات في فك الرموز (Decoding) ثم القراءة بطلاقة (Read Fluently) ثم تفعيل معرفة المفردات ذات العلاقة بالنص (Vocubulary) وأخيراً وضع استرتيجيات لفهم النص (Comprehension Strategies).[٣٩]

ولعل هذا هو الأمر الجديد المختلف عن بقية الباحثين الذين تناولوا القراءة وحاولوا تفسيرها. واستراتيجيات الاستيعاب القرائي هي مجموعة من الإجراءات والطرق التي يلجأ إليها القارئ أثناء القراءة عندما يشعر بوجود صعوبة في النص، أوعدم القدرة على استيعاب النص أوجزء منه، وهذه الإجراءات والطرق يلجأ إليها القراء ويمارسونها، ولكن أحيانا دون وعي أو قصد؛ ولذا فإنها ليست بالشيء الجديد، إلا أن الإشارة إليها ودراستها كجانب مستقل في القراءة هو ما قد يكون الجديد في الأمر، وسيتم تناول استراتيجيات الاستيعاب القرائي في الصفحات الآتية إن شاء الله تعالى.

وهناك تعريف وضعه المجلس الوطني لمعلمي اللغة الانجليزية (NCRE). وهو تعريف شامل لعملية القراءة حيث تناول عوامل خارج إطار النص، إلا أنه لم يتطرق إلى المراحل أو العمليات التي تمر بها. إذ يعرّف القراءة بأنها: "عملية اجتماعية ثقافية هادفة، كما أنها متداخلة ومعقدة، ومن ناحية أخرى فإنها عملية إدراكية لغوية في وقت واحد، وفي الوقت نفسه فإن القارئ يستخدم معرفته للغة المنطوقة والمكتوبة، وموضوع النص المقروء ومعرفته لثقافته كذلك من أجل تكوين معنى لما يقرأ".[٤٠]

---

[٣٨] (Graesser, 2007)

[٣٩] (Vacca and Vacca, 2008)

[٤٠] (Lent, 2009).

يُلاحظ من التعريفات السابقة بأن هناك تفسيرات مختلفة للقراءة. فمن هذه التفسيرات ما ينظر للقراءة بوصفها عملية تشمل مراحل أو مستويات متتابعة مثل تعريف سمث (Smith 1983) وفاكا وفاكا vacca&vacca (2008). ومن الباحثين من يهتم في تعريفه بجانب المعنى والتفكير مثل: هوي (1908) Huey وثورندايك Thorndik (1917). ومنهم من أعطى اهتماماً للقارئ وغرضه في تفسير القراءة مثل: ستوفر (1969) Stauffer.

وهناك من التفسيرات ما يهتم بالسياق الاجتماعي والثقافي في القراءة إضافة إلى أنها عملية لغوية يحظى فيها العقل والقدرات العقلية بنصيب كبير، إضافة إلى دور القارئ في الإلمام بكل هذه الجوانب وربطها بخبرته السابقة؛ حتى يتأتى له المعنى. ونجد ذلك واضحاً في تعريف المجلس الوطني لمعلمي اللغة الانجليزية (NCRE) الوارد في كتاب Lent لانت (2009).

وعليه يمكن القول بأن تعريف القراءة أمر فيه من الصعوبة الشيء الكثير، ولعل في تباين التعريفات السابقة دليلٌ بَيّنٌ على ذلك، ولذلك فإنه عند تعريف القراءة أو وصف طبيعتها فلا بد من النظر إلى غرض القارئ منها، أو طبيعة المهمة التي تُوكل له فيها وطريقة أدائها، إضافة إلى كونها عملية آلية تتمثل في نقل الرموز عن طريق العين إلى الدماغ، ومن ثم عملية المواءمة بين هذه الرموز والمعاني الموجودة في الدماغ لتحدث عملية تكوين المعنى (الإدراك) كما يصفها عصر (٢٠٠٠). [٤١] وتكوين المعنى هنا يتم بمستويات مختلفة، منها المستوى البسيط والمستوى المتوسط والمتقدم.

فوصف القراءة وتعريفها إذاً يقوم على عوامل عدة، فإن كان الغرض من القراءة مثلاً تعليم النطق الصحيح للأصوات والحركات، فإن التركيز فيها سيكون على عملية فك الرموز ونطقها، مع احتمال أن يمتد هذا الوصف ليشمل إدراك المعنى العام أو معاني المفردات التي يتدرب المتعلم على نطقها كما هو الحال في تعليم الصغار، أو المبتدئين في تعلم اللغة الثانية. أما إذا كان الغرض من القراءة الفهم، والتحليل، والنقد فإن الاهتمام يوجه من القارئ نحو الفهم والتحليل أكثر من فك الرموز والاهتمام بالجوانب الإملائية والصرفية والنحوية، مع الإشارة إلى

[٤١] (عصر، ٢٠٠٠). مرجع سابق.

أن القارئ لا بد أن يمر بهذه المستويات أو الجوانب، إلا أن مروره بها يكون آليا، غير مُدرك من القارئ، وهذا ما يؤكده ديبويس وزملاءه Dupuis et al (1989) [٤٢]بأنه مع مرور الوقت فإن القارئ المبتدئ يصبح قادراً على القراءة بطلاقة، وبالتالي فإن عملية التوافق الحركي النفسي في القراءة المتمثلة في رؤية الرموز ونقلها للدماغ، وتحويلها إلى كلمات منطوقة تصبح عملية آلية (Automaticity) بمرور الوقت وبشكل غير مُدرك لدى القارئ المتمرس، بحيث يشعر القارئ بأن الأمر طبيعي أو (لا شعوري).

والوصف الأقرب إلى الجانب العملي في تعريف القراءة ووصفها هو تعريف ألدرسون Alderson (2000) والذي يفسر القراءة في جانبين كما أشير سابقاً، الأول: بوصفها (عملية) (Process) الثاني: بوصفها (منتج) (Product) مع الإشارة هنا بأن هذين الجانبين من القراءة يتداخلان بطريقة آلية تكاملية، يصعب فصلها عن بعضها أثناء القراءة (معالجة النص)، ذلك أن هذه الجوانب تخدم بعضها بعضاً، وصولاً إلى الفهم العميق للنص، أو تحقيق غرض القارئ أو إنجاز المهمة الموكلة له، وهذا ما يشير إليه كل من ليثر وهنري leather and henry (1994) بأن الطريق إلى الفهم يمر بعملية النطق وتعريف الكلمة وصولاً للفهم.[٤٣]

ميزات القراءة وأهميتها

تمتاز القراءة بميزات عدة، منها السهولة والحرية وعدم التقيد بزمن أو مكان محددين، فبالرغم من تعدد الوسائل الثقافية في عصرنا إلا أنها تفوق كل وسائل نشر المعرفة والثقافة انتشاراً نظراً لهذه الميزات.[٤٤] إضافة لذلك يستطيع القارئ اختيار المادة التي تخدم حاجاته والتعرف على الآراء والأفكار المختلفة فيما يقرأ.[٤٥]

---

[٤٢] (Dupuis et al,1989) مرجع سابق

[٤٣] (Perfetti et al. 2007). مرجع سابق

[٤٤] (إبراهيم، 2002)

[٤٥] (عمايرة، ١٩٩٤)

وتأكيداً لما ذكره إبراهيم ٢٠٠٢، فإن القراءة تعتمد بشكل أساسي على وجود القارئ المؤهل المستعد والنص المكتوب، وبتوفر هذين العنصرين تتم القراءة بصرف النظر عن الوقت أو المكان. أمّا وسائل الاتصال الأخرى بأشكالها المتنوعة، فإن وجودها يتطلب توفر عناصر أخرى، فمثلاً نجد بأن القراءة عن طريق الإنترنت تتطلب وجود جهاز حاسوب وبرامج تشغيل وشبكة انترنت وغيرها من المتطلبات. في حين أن القراءة من الكتاب لا تتطلب إلا وجود القارئ كما ذكر، وقد تتم القراءة هذه في أي مكان أو زمان، ولعل هذا ما قُصد بالسهولة؛ مما جعلها تفوق مصادر المعرفة انتشاراً.

ولعل ما تمتاز به القراءة من ميزات، وما لها من دور في عملية التعلم واكتساب الخبرات، هو ما حبا القراءة مكانة وأهمية عالية، ولذا فإننا نجد هذه المكانة جلية في كتاب الله القرآن الكريم، وتحديداً في أول أية نزلت على سيدنا محمد (صلى الله عليه و سلم) ما يؤكد تلك المنزلة الفريدة للقراءة، إذ يقول تعالى في سورة العلق: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الإِنسَانَ مَالَمْ يَعْلَمْ﴾ [سورة العلق: ١-٥] فقد قرن رب العزة القراءة بالعلم، فهي سبيل لتحصيل العلم والمعرفة.

وبقليل من الجهد يستطيع القارئ لكثير من مقولات المفكرين والحكماء، أن يلحظ مدى إعجابهم بالقراءة وثنائهم عليها؛ لما فيها من الفائدة والنفع الكثيرين.

يذكر المفكر الامريكي وليام جلاسر William Glasser عدة مصادر يتعلم منها الإنسان ويزيد ثقافته ومعرفته، وذكر من هذه المصادر القراءة وأعطاها نسبة ١٠% كمصدر من مصادر التعلم.[٤٦]

ويُذكر هنا بأن المقصود بمصادر المعرفة يشمل الحواس الخمس، وما تنقله من خبرات ومعارف متنوعة للفرد، وبالتالي فإن تخصيص ١٠ % للقراءة كأحد تلك المصادر أمر ليس بالقليل، نظراً لما تمثله الحواس لدى الأنسان من مصدر أساسي للمعرفة في الحياة. مما يؤكد الحديث السابق حول ميزات القراءة وما تمتاز به من السهولة وتجاوز قيود الزمان والمكان.

[٤٦] (صوفي، ٢٠٠٧)

وفي هذا السياق نقرأ كلاماً معبراً للأديب عباس محمود العقاد، إذ يقول:"كلا... لست أهوى القراءة لأكتب، ولا أهوى القراءة لأزداد عمراً في تقدير الحساب.. وإنما أهوى القراءة لأن عندي حياة واحدة في هذه الدنيا، وحياة واحدة لا تكفيني، ولا تحرك كل ما في ضميري من بواعث الحركة. والقراءة دون غيرها هي التي تعطيني أكثر من حياة واحدة في مدى عمر الإنسان الواحد، لأنها تزيد هذه الحياة من ناحية العمق، وإن كانت لا تطيلها بمقادير الحساب."[٤٧]

فالقراءة في نظر العقاد هي التي تزيد عمر الإنسان؛ لأنها تثري خبراته ومشاعره وخياله بما تُضفيه على حياته من خبرات الآخرين ومشاعرهم وأخيلتهم؛ فتضاعف حياته عمقاً لا امتداداً. فالقارئ عندما يقرأ لكاتب ما، فإنه لا يقرأ مجرد كلمات وعبارات تحمل معاني ودلالات لغوية، بل يقرأ أفكاراً وتوجهات وأحاسيس وعواطف يبثها الكاتب بين السطور، إضافة إلى إنه يقرأ أسلوب ذلك الكاتب ومنهجه في الكتابة.

ويرى بيرن Byrne (2007) [٤٨] بأن دراسة القراءة تُعد أمراً ذا قيمة عملية من الناحية التربوية، إضافة إلى أنها تمثل مجالاً جيداً في علم النفس التربوي، ويضيف بأن القراءة سلوك محدد؛ وبالتالي فهي تعطي مؤشرات حول مدى التقدم الحقيقي. ثم يعقب بأننا غالباً نميل إلى ما يساعد في إيجاد القارئ الماهر أكثر من ميلنا إلى إيجاد البائع الماهر، أو السياسي.

يتضح من الرأي السابق لـ بيرن (Byrne) أهمية القراءة في عملية التعليم والتعلم، فالقراءة أساس النجاح في المجالات الأخرى في الحياة، ولذلك فإن السعي لإعداد قارئ ماهر يُعد أكثر أهمية من إعداد التاجر الجيد أو السياسي المحنك، لأن القارئ الماهر مؤهل لأن يكون سياسياً أو تاجراً أو طبيباً أو غير ذلك، فالقراءة تفتح لصاحبها أبواباً كثيرة في الحياة يختار منها ما يشاء. ومن ناحية أخرى فإن القراءة سلوك محدد له مهارات محددة يمكن من خلالها الحكم على قدرة القارئ ومدى تقدمه فيما يتعلمه عامة.

---

[٤٧] (العقاد،١٩٨٢)

[٤٨] (Byrne, 2007)

ويعتبر الرئيس الأمريكي الثالث (جيفرسون) القراءة سبيلاً للحرية يعبره القارئ؛ لأنها تُحرّر العقل من الجهل ويقول في ذلك: "إن الذين يقرأون فقط هم الأحرار؛ ذلك أن القراءة تطرد الجهل والخرافة وهما من ألدّ أعداء الحرية". [٤٩]

يذكر هنا بأن تفسير (جيفرسون) للقراءة وأهميتها فيه من الصواب الشيء الكثير؛ ذلك أن القراءة تفتح نافذة واسعة أمام القارئ يطل عبرها إلى عالم من الأفكار والآراء والمعتقدات التي تعطيه مجالاً للتفكير والمقارنة والتحليل لما يقرأ؛ وبالتالي فإنها تجعل من القارئ إنساناً مفكراً عالماً قادراً على التمييز بين الخطأ والصواب، لا متعلماً فقط، إلا أن هذا النوع من القراءة يحتاج دربةً ومراساً دائبين من القارئ. وقد قرن ثورندايك القراءة بالتعلم، حين اعتبر أن القراءة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الإنسان في التعلم فهي تتطلب الفهم والربط والاستنتاج.[٥٠]

وتُعد القراءة خطوة أساسية في التعلم، فهي تقود المتعلمين الصغار إلى عالم واسع من المعرفة، كما أنها تمنحهم الاستقلالية في التعلم. ولهذا فإن وجود الطفل في بيئة حافلة بالقراءة والكتابة، مثل قراءة الصحف والكتب والنظر إلى الصور والاستماع إلى الوالدين يقرآن بصوت مرتفع؛ يزيد فرص التعلم لديه. فقد أشار بحثان لكل من سمث (1984) Smith وتايلر (Taylor 1983) إلى أن إحاطة الطفل بمثل هذه البيئة سيؤدي إلى التعلم عادة، وبالتالي فإن أطفال مثل هذه البيئة يصبحون قارئين وكاتبين قبل دخولهم مرحلة الروضة.[٥١]

ومن ناحية أخرى، هناك من يرى بأن القيمة الحقيقية للقراءة تتمثل في استخدامها، فهي تتطلب استخدام اللغة بشكل هادف سواء أكان الهدف منها المتعة أو الترفيه أو التخيل أو حل المشكلات أو التعلم، من خلال صقل تفكير المتعلم حول موضوع التعلم، كما أن القراءة تُعد وسيلةً فعالةً وهائلةً للتواصل.[٥٢]

---

[٤٩] (سالم، ١٩٩٨)

[٥٠] (حبيب الله، ١٩٩٧) مرجع سابق

[٥١] (Farris, 2001) مرجع سابق

[٥٢] (Vacca and Vacca, 2008) مرجع سابق

يُلاحظ بأن المؤلفين فاكا وفاكا Vacca and Vacca (2008) ينظران إلى قيمة القراءة من الناحية اللغوية، فعند القراءة يقوم القارئ باستخدام مستويات لغوية مختلفة حتى يصل إلى الفهم الشامل المناسب للنص المقروء. ويرى الباحث بأن استخدام اللغة في القراءة يختلف باختلاف الغرض منها، فإن كان الغرض من القراءة هو التعلم فإن القارئ يحتاج إلى التمكن من اللغة أكثر مما لو كانت القراءة لغرض الترفيه، إضافة إلى ذلك فإن استخدام اللغة يعتمد على نوع النص مثلاً من حيث كونه نصاً (أدبي أو علمي) ومستوى لغته، والقدرة اللغوية للقارئ أيضا.

وهناك ما يسمى بالقراءة ذات المستوى العالي من الترابط والتماسك أو(الخبرة الفعالة) حيث تساعد هذه القراءة في دعم المعالجة السلسة (Fluent Processing) للنص المقروء؛ مما يؤدي إلى إثراء الذاكرة العاملة (Working Memory) لدى القارئ ولهذا المستوى من القراءة أثر في تحسين الفهم.[٥٣]

ويحدث هذا المستوى من القراءة لدى القراء الذين يكثرون من القراءة؛ فكثرة القراءة تؤدي إلى تدفق الخبرات والمعارف إلى الذاكرة مما يؤدي إلى إنعاش الذاكرة وإحيائها بشكل مستمر، وتدفق الخبرات هذا يحدث توسعاً وامتداداً في الذاكرة العاملة، وكلما كانت هذه الخبرات مترابطة ومنظمة بمعنى أنها مستوعبة، كلما كانت فعالة؛ حيث أن المعلومات المنظمة يسهل تخزينها واستدعاؤها من الذاكرة.

أما بالنسبة للمجتمع، فالقراءة تعد وسيلة للنهوض والتقدم، ويتمثل ذلك في المؤلفات والمراسلات والصحافة، وإلى غيرذلك من الوسائل التي تلعب فيها القراءة دوراً أساسياً في نشر الثقافة والعلم والمعرفة. كما تُعد القراءة كذلك من أهم الوسائل التي تؤدي إلى التفاهم والتقارب بين عناصر المجتمع من جهة، والمجتمعات الأخرى من جهة ثانية؛ لأن فيها قراءة للأفكار والآراء المطروحة.[٥٤] فالكلمة المكتوبة هي من وسائل التعبير والتي ستكون مقروءة مفهومة بعد ذلك.

---

[٥٣] (Perfetti et al. 2007) مرجع سابق

[٥٤] (ابراهيم،٢٠٠٢) مرجع سابق

يتضح بعد هذا الاستعراض لآراء بعض المفكرين والباحثين، ما للقراءة من مكانة ومنزلة فريدتين لدى الإنسان، وما كان لهذه المنزلة أن ترتفع إلا لما يحظى به ذلك الفن اللغوي من خصائص وميزات شغلت الجميع، وجعلت من القراءة وممارستها أمراً لا غنى عنه، ولعل هذا ما دفع الكاتب ألين (Allen) إلى القول بأن القراءة أمرٌ لا مَفَر منه ولا غِنى عنه.[٥٥]

فالقراءة عمل ذهني لا يستغنى عنه إنسان متعلماً كان أم غير متعلم فالقراءة تكاد تكون من مقومات الإنسانية.[٥٦] ووصف القراءة بأنها إحدى مقومات الإنسانية، إنما هو إعلاء لقدرها ومكانتها، وما كانت لتصل هذا القدر إلا لشدة ارتباطها بالإنسان واختصاصها به، ذلك أن الإنسان مخلوق كرّمَهُ اللهُ ورفع من شأنه خلافاً لسائر الخلق.

أنواع القراءة

تُقسم القراءة إلى عدة أنواع، وتتم عملية التقسيم هذه للقراءة بناء على عوامل منها: غرض القارئ وهدفه من القراءة، والاستراتيجية المستخدمة فيها، وطريقة الأداء العام في القراءة.

أما أنواع القراءة من حيث **الاستراتيجية المستخدمة** فيها، فتقسم إلى عدة أنواع منها:

أ– القراءة المكثفة والمركزة: وتستعمل عند قراءة مادة تتطلب تركيزاً وانتباهاً عالياً، وتتصف بالبطء والحذر وإعادة القراءة. وتستخدم عند الاستعداد للامتحان أو من أجل معاينة اتفاقية، كما تستخدم بهدف التقييم وإصدار حكم (القراءة الناقدة) أو اتخاذ قرار ما.

ب– قراءة المصادفة: أو يمكن تسميتها قراءة الاستمتاع، وهي قراءة ذاتية لا يهدف القارئ فيها إلى سرعة معينة، وعادة ما يكون الهدف منها التلذذ وقضاء الوقت أو اكتساب المعلومات. ومن ذلك قراءة الصحف، أو القراءة أثناء الانتظار في محطة النقل وغيرها.

ت– قراءة التصفح: وتهدف إلى الوصول لانطباع عام أو تكوين فكرة حول المادة المقروءة، وهي قراءة تتطلب السرعة، وينصح بها قبل البدء في القراءة المركزة.

---

[٥٥] (Vacca and Vacca, 2008) مرجع سابق

[٥٦] (عصر،١٩٩٩)

ث– قراءة التمشيط: وهي قراءة سريعة تهدف إلى الحصول على معلومات معينة، مثل: إجابة سؤال محدد، أو تعيين تاريخ ما أو رقم هاتف، وتتطلب تركيزاً وتدريباً.

أما أنواع القراءة من حيث **غرض القارئ وهدفه**، فتقسم على النحو الآتي:

أ– القراءة من أجل المتعة الذاتيةً.

ب– القراءة الوظيفية ويقصد بها القراءة من أجل التعلم أو القيام بمهمة ما، وتتوزع في ثلاثة مستويات هي: قراءة السطور (القراءة الحرفية). قراءة ما بين السطور (القراءة التفسيرية). وأخيراً قراءة ما وراء السطور (القراءة الإبداعية). ويلاحظ بأن هناك تداخلاً في تقسيم القراءة وفقاً للاستراتيجية المستخدمة والغرض منها؛ ويعود السبب في ذلك إلى أن التقسيم يتناول شيئاً واحداً هو (القراءة) ولكن من جوانب مختلفة.[٥٧]

وأخيراً تقسم القراءة من حيث **طريقة الأداء العام** فيها وتأديتها من القارئ إلى ثلاثة أنواع هي:

أ. لقراءة الصامتة: وتعرف القراءة الصامتة بأنها: قراءة الكلام دون النطق به فلا يصدر القارئ فيها صوتاً أو همساً ولا يحرك لساناً أو شفةً ويقرأ بعينيه وفكره مركزاً على حل الرموز المكتوبة وفهم معانيها. ومن مزاياها أنها تساعد القارئ على الفهم والاستيعاب، والسرعة في القراءة، ولذا فإنها تُعدّ أكثر إنتاجيةً من القراءة الجهرية، حيث تتيح للقارئ فرصة الفهم والاعتماد على نفسه في التحصيل، كما أنها تعين في تخزين صور الكلمات وحفظها لدى القارئ واستدعائها عند الكتابة، إضافة إلى إتاحة الفرصة لكل الطلبة للقراءة في وقت واحد. [٥٨]

[٥٧] (حبيب الله، ١٩٩٧) مرجع سابق

[٥٨] (عطية، ٢٠١٠)

ب. من ناحية أخرى فإن القراءة الصامتة ضرورية لإجادة القراءة الجهرية؛ فبالقراءة الصامتة يتحصـــل القارئ على فكرة عامة عن النص المقروء، ويســـهل عليه نطق الحروف والكلمات فيه؛ ولذا يُفترض أن تسبق القراءة الصامتة القراءة الجهرية.[٥٩]

ومن أكثر عيوب القراءة الصـــامتة شـــرود الذهن أثناء القراءة، واختفاء عيوب النطق وأخطائه لدى القارئ.[٦٠]

ج. القراءة الجهرية: وهي عملية آلية ذهنية معقدة يشـــترك فيها العين والعقل وجهاز النطق، حيث يتم فيها تحويل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة مفهومة في معانيها، وتعد القراءة الجهرية وسيلة أساسية في التدريب على النطق الصحيح، ومن ميزاتها أنها تتيح للمعلم إمكانية كشـــف أخطاء النطق وعيوبه لدى الطلبة، وبالتالي معالجتها، إضـــافة إلى توظيفها في التدريب على فن الإلقاء والتعبير عن المعاني. ومن عيوبها أنها تقتصر على قارئ واحد في حين يكون الآخرون مستمعين؛ الأمر الذي قد يؤدي إلى الملل والسأم ولاسيما إذا كان النص طويلاً. ومن عيوبها أيضاً إنصراف ذهن القارئ إلى التركيز على صحة النطق والأداء أكثر من اهتمامه بالمعنى، إلى جانب ذلك شعور القارئ بالإجهاد ولا سيما إذا كانت القراءة بصوت عالٍ واستمرت لفترة طويلة.[٦١]

د. قراءة الاســـتماع: في هذه القراءة يســـتقبل الفرد المعاني والأفكار الكامنة وراء ما يســـمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها القارئ أو المتحدث في موضـــوع ما، ويتطلب هذا النوع من القراءة حسن الإصغاء والانتباه ومراعاة آداب الاستماع، مثل: تجنب التشـــويش أو الانشـــغال عمّا يُقال.[٦٢] كما تتطلب قراءة الاســـتماع إدراك المسموع، وملاحظة نبرات الصوت وطريقة الأداء اللفظي لدى القارئ.

---

[٥٩] **(طاهر، ٢٠١٠)**

[٦٠] **(عطية، ٢٠١٠)** مرجع سابق

[٦١] **(عطية، ٢٠١٠) مرجع سابق**

[٦٢] **(طاهر، ٢٠١٠)**

ومن ميزات قراءة الاستماع التدريب على الإصغاء، واستيعاب المسموع، كما أنها طريقة فعالة في تعليم المكفوفين. وحتى تكون قراءة الاستماع ذات قيمة لا بد من اختيار مادة مسموعة جذابة جديدة، وأن تكون اللغة سهلة واضحة خالية من الأخطاء وأن يكون الصوت مناسباً للسامعين، مع الحرص على تجنب المقاطعة أثناء القراءة. إضافة إلى ذلك أن يتبع قراءة الاستماع طرح أسئلة على السامعين حول مضمون النص.[٦٣]

طرق تعليم القراءة للمبتدئين

يصنف الباحثون في مجال القراءة طرق تعليم القراءة إلى ثلاث طرق رئيسيين هي: الطريقة التركيبية، والطريقة التحليلية، والطريقة المزدوجة. وفيما يلي عرض موجز لكل طريقة.

ويُقصد بالمبتدئين هنا المتعلمون الذين يتعلمون اللغة المكتوبة للمرة الأولى سواء أكانت قراءةً أم كتابةً، مع أنهم قد يجيدون اللغة المحكية في الوقت نفسه. من ناحية أخرى لا يختلف المبتدئون في تعلم القراءة هنا بين مبتدئين ناطقين بالعربية أو مبتدئين ناطقين بغير العربية من حيث تعلم الحروف المكتوبة وتهجئتها وقراءتها، مع وجود اختلاف في الثروة اللغوية أو المعجم اللغوي بين المجموعتين.

أولاً: الطريقة التركيبية، وتقوم على تركيب الكل من الأجزاء، والبدء من الجزء لتكوين الكل. بحيث يتم البدء بالحروف ثم تكوين المقاطع من الحروف، فالكلمات من المقاطع، ومن ثم تكوين جمل من الكلمات. ويندرج تحت هذه الطريقة الرئيسة طريقتان في تعليم القراءة، وهما على النحو الآتي:

١- الطريقة الهجائية: وتقوم على تقديم الحروف العربية بأسمائها وصورها وفق الترتيب الهجائي. ويمكن إجمال مراحل وخطوات هذه الطريقة فيما يلي:

- تقديم أسماء الحروف، بحيث تُقدم بالحروف بأسمائها حسب الترتيب الهجائي (أ،ب،ت ...إلخ)، فيما يردد الطلبة أسماء الحروف حتى يتم حفظها.

[٦٣] (عطية، ٢٠١٠) مرجع سابق.

- تقديم صور الحروف مقرونة بأسماءها، ويقصد باسم الحرف أن نقول مثلاً: اسمه (ألف) وصورته (أ). (باء) (ب). إلى أن يتم حفظها جميعاً، ويخصص درس لكل حرف.
- التدريب على كتابة صورة الحرف، وتكون الكتابة على السبورة، وفي الكراسات.
- التدريب على جمع الحروف في مقاطع من حرفين أو كلمات من حرفين ذات معنى.
- التدريب على جمع كلمات من ثلاثة أحرف، وتكوين أكبر عدد ممكن من الكلمات.
- التدريب على الأشكال المختلفة لكل حرف من الحروف في كلمات مختلفة.
- التدريب على تكوين جمل قصيرة من كلمات مألوفة يعرفها الطلبة وقرأتها.

٢- الطريقة الصوتية: وقد جاءت هذه الطريقة لتفادي عيوب الطريقة الهجائية. وتقوم هذه الطريقة على تعليم الحروف بأصواتها لا بأسمائها حرفاً حرفاً، ثم يتم تقديم صورة الحروف وربطها بأصواتها. ثم التدريب على كتابة الحروف ونطقها بأصواتها. بعد ذلك يتم التدريب على الربط بين أصوات الحروف والحركات والمدود نطقاً وكتابة. ثم التدريب على تكوين كلمات قصيرة من مقطعين مثل: صا + لح = صالح. وأخيراً التدريب على تكوين جمل قصيرة وطويلة من كلمات مألوفة درسها التلاميذ.

ثانياً: الطريقة التحليلية: نظراً لبعض الثغرات والعيوب في الطريقة التركيبية مثل: القراءة المتقطعة، وقلة الاهتمام بالمعاني فقد جاءت الطريقة التحليلية، وتقوم هذه الطريقة على البدء من الكل ومن ثم الانتقال إلى الأجزاء أي من الجمل والكلمات وصولاً إلى الحروف. ويندرج تحتها طريقتان هما:

أ. طريقة الكلمة: وتتمثل هذه الطريقة في عرض الكلمات مقرونة بالصور التي تعبر عنها، ويتم قراءة الكلمة وربطها بـ (الصورة) مع الترديد، ثم يتم إخفاء الصورة وتبقى

الكلمة مكتوبة، ثم يتم التدرب على كتابة الكلمات وتمييزها من بين كلمات أخرى. بعد ذلك تأتي مرحلة تحليل الكلمة إلى مقاطع ومن ثم تحليل المقاطع إلى حروف وصولاً إلى الحرف المطلوب مع التدريب على الربط بين صوت الحرف وصورته الكتابية.

ب. طريقة الجملة: وتشبه هذه الطريقة طريقة الكلمة إلا أن الفرق بينهما أن التركيز فيها يكون على الجملة وليس الكلمة، فالجملة هي المدخل لتعليم الحروف نطقاً وكتابةً في هذه الطريقة. إضافة إلى ذلك فإن هذه الطريقة تتيح للتلميذ التعلم من خلال جمل لها معنى، مما يهيىء لإدراك المعنى المقروء والتدرب على مهارات الاستيعاب في المراحل التالية من الدراسة.

ثالثاً: الطريقة المزدوجة، ويطلق عليها الطريقة التوليفية، وهي طريقة تجمع بين الطريقتين السابقتين التركيب والتحليل. وتتمثل خطوات التدريس هذه الطريقة فيما يلي:

- التمهيد والتهيئة قبل عرض الجمل، ويكون التمهيد عادة بطرق مختلفة منها طرح أسئلة حول موضوع الدرس، أو مراجعة درس ذو ارتباط بالجديد، أو قصة ذات علاقة بالدرس، أو وسائل محسوسة وصور وأفلام ... إلخ. ويُشار هنا إلى ضرورة اختيار جمل قصيرة سهلة مألوفة بعيدة عن التعقيد واستخدام ضمائر الغائب، وذات ارتباط بالبيئة المحيطة بالتلاميذ.
- عرض الجمل: وبما أن هذه الطريقة تهتم بجانب المعنى، فإن المعلم يبدأ بتقديم عدد من الصور التي تعبر عن معنى جمل الدرس وفق تسلسل تلك الجمل، بحيث يتم مناقشة مضمون الصور، ثم يتم عرض الجمل وقراءتها، والتدريب على الربط بين الصور والجمل، بعد ذلك يتم إخفاء الصور وتبقى الجمل، مع التدريب على قراءة الجمل والتمييز بينها؛ حتى يتأكد المعلم بأن التلاميذ يقرأون بالتمييز البصري وليس بالحفظ فقط.
- التحليل والتجريد: وهذه الخطوة تتم على مرحلتين، الأولى: تحليل الجمل، بحيث تُعرض الجمل على بطاقات أو على السبورة، ثم يتم تجزئة الجمل إلى كلمات في

بطاقات منفصلة، حيث يحلل التلاميذ الجمل إلى كلمات. والمرحلة الثانية: تحليل الكلمات إلى مقاطع وحروف، عن طريق عرض الكلمات في بطاقات، ثم عرض مقاطعها وحروفها في بطاقات، وصولاً إلى الحرف المطلوب وهذا ما يُسمى بـ (التجريد) ويتم عرض الحرف بلون مميز، وبأشكاله المختلفة في الكتابة، مع التدريب على قراءة الحرف وتمييزه عن غيره من الحروف.

- التركيب: وفي هذه الخطوة يتم العودة إلى الجزء (الحرف) وصولاً إلى الكل (الكلمة) و(الجملة) وتتمثل هذه الخطوة في مرحلتين، الأولى: تركيب كلمات من المقاطع والحروف. والمرحلة الثانية: تركيب جمل من الكلمات. وبهذه الطريقة يبدأ التلاميذ تعلم القراءة (الحروف) من جمل ذات معنى، ويختمون بجمل ذات معنى؛ مما يعزز جانب الفهم والاستيعاب لديهم، وهو المستوى الأهم في عملية القراءة.[٦٤]

ومما يذكر هنا أن العديد من كتب تعليم القراءة للمبتدئين ولا سيما في المدارس حالياً، تعتمد الطريقة المزدوجة أو الطريقة الوليفية، لأنها تجمع الطريقتين التركيبية والتحليلية، إضافة إلى أنها تهتم بجانب الفهم وتنميته لدى المتعلم وتقدم الفهم على تعلم الحروف بوصفها مجرد رموز، إذ إن هذه الطريقة تبدأ بإدراك معنى الجملة ومدلولها ثم الانتقال إلى الكلمة والحرف المقصود تعليمه. فهي إلى جانب تعليم الحروف نطقاً وكتابة تنمي قدرة المتعلم على الفهم واستيعاب المعاني الكلية المتمثلة في الجمل، واستيعاب المعاني الجزئية المتمثلة في معاني الكلمات.

إلا إن هذه الطريقة تحتاج من المتعلم تركيزاً وجهداً ذهنياً أكبر في عملية التعلم من ناحية، إلى جانب إلى حاجتها إلى الوسائل الإيضاحية التعليمية من المعلم مثل: تمثيل المعنى والصور التعبيرية والأفلام التسجيلية والنماذج والعينات من ناحية أخرى.

[٦٤] (عطية، ٢٠١٠)

أهمية الفهم والاستيعاب في القراءة

يُلاحظ في كثير من التعريفات السابقة للقراءة وأهميتها، الإشارة إلى قضية الاستيعاب أو المعنى إلى درجة أن ألدرسون Alderson (2000) [٦٥] يعدّ الاستيعاب الجانب الثاني للقراءة أو ما يُطلق عليه (المنتج). فالعلاقة بين القراءة والاستيعاب علاقة تلازمية بمعنى أن القراءة هي الاستيعاب وينبغي أن تؤدي إليه. ولعل هذا ما دفع جوردون Gordon (1982) إلى القول بأن هناك ثلاث مجموعات من الكفايات أو القدرات ينبغي على القارئ أن يطورها حتى يصبح قارئاً فعالاً وهي: مهارات القراءة، ومهارات الاستيعاب القرائي، ومهارات البحث والدراسة، وقد اعتبر جوردون (Gordon) بأن مهارات الاستيعاب ربما تُصنَّف تحت عنوان المهارات ذات المستوى العالي.[٦٦]

فالقراءة المثمرة هي التي تقوم على استيعاب مضمون النص المقروء، ذلك أن الاستيعاب يقود إلى التفاعل مع النص المقروء، ومن ثم إبداء الرأي والنقد وصولاً إلى توظيف النص في حل المشكلات التي تواجه المتعلم، فكلّما ازداد مستوى الاستيعاب كلّما ازدادت درجة التعقيد في العمليات العقلية.

أما القراءة التي لا تقوم على الاستيعاب تفقد قيمتها، وتصبح عملية آلية لا تنقل لصاحبها آراء الكاتب ومعانيه، كما أنها تخلو من الدافعية إلى الإقبال عليها وجعلها وسيلة للتحصيل والمتعة الفكرية، وعليه فإن الاستيعاب يعين القارئ على الإدراك الصحيح لمضمون النص.[٦٧] بل إن روبن Rubin (١٩٩٣) [٦٨] اعتبر الاستيعاب غاية قصوى للقراءة حين أشار بأنه ليست هناك قراءة إن لم يكن فيها استيعاب لما يُقرأ.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أهمية الاستيعاب في القراءة، ومن ذلك الدراسة التي قامت بها روث استرانج (١٩٦٨) على طلبة المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية في الولايات المتحدة حول الميادين الحيوية في القراءة كما يفهمها التلاميذ، وقد أظهرت الدراسة أن سعة

---

[٦٥] (Alderson, 2000)

[٦٦] (Hudson, 2007)

[٦٧] (لطفي، ١٩٥٧)

٦٨ (Rubin, ١٩٩٣)

القاموس اللغوي، وحُسن الفهم والاستيعاب جاءت في مقدمة الميادين التي ينشدها الطلبة في القراءة.[٦٩]

ومن ناحية أخرى فإن كل الخطوات التي يقوم بها المدرسون في عملية تدريس القراءة تهدف إلى تحقيق الفهم والاستيعاب، مثل التمهيد للقراءة الصامتة للنص، ومناقشة معاني المفردات والأفكار الواردة في النص ....الخ، إضافة إلى ذلك فإن الطلاقة في القراءة تقوم على فهم المعنى واستيعابه.[٧٠]

ويلاحظ العاملون في المجال التعليمي مدى أهمية معرفة معاني المفردات وفهم النص المقروء بما يشتمل عليه من تفاصيل وأفكار وآراء، في عملية الاستيعاب القرائي، فإدراك الطالب لهذه الأمور يزيد من اهتمامه بالنص المقروء وتفاعله معه. في حين أن عكس ذلك سيؤدي إلى عزوف الطالب عن الدرس والانشغال عنه. وقد يكون السبب وراء هذا السلوك من القارئ (الطالب) عدم وجود ارتباط بين الخبرة الجديدة الواردة في نص القراءة وبين الخبرات السابقة لدى الطالب؛ مما يجعله يفقد المعنى فيما يقرأ؛ وبالتالي الانصراف عن النص أو عدم الاهتمام به، مما يؤكد أهمية ارتباط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة في حدوث الاستيعاب القرائي.[٧١]

وقد أشار (السكاكيني) إلى قضية الفهم والاستيعاب في كتابه (اللغويات)، حين قال بأن أكثر القُرّاء لا يفهمون ما يقرأون، ويضيف بأن السبيل إلى تحقيق الفهم والاستيعاب هو من خلال التدريب، أي تدريب المتعلم على فهم واستيعاب الكلمة، ثم الجملة، ثم الفقرة، وأخيراً استيعاب النص كاملاً. كما تطرق السكاكيني إلى الفهم والاستيعاب في القراءة الجهرية، وبيّن بأن القراءة الجهرية الجيدة لا تتم إلا بعد استيعاب الأفكار المهمة في النص، وفهم ألفاظه وجمله واستيعاب معانيها.[٧٢]

---

[٦٩] (قورة، ١٩٨١)

[٧٠] (زايد، ٢٠٠٦)

[٧١] (صوفي،٢٠٠٧) (Bell and McCallum, 2008)

[٧٢] (الضامن،١٩٨٠).

وفي دراسة قام بها (مجاور) حول تحديد المهارات اللغوية الضرورية التي ينبغي على المعلم أن يدرب طلبته عليها في المراحل المختلفة، حيث وجد أن مهارة الاستيعاب والفهم تأتي على رأس تلك المهارات. [٧٣]

يتضح مما سبق بأن السكاكيني ومجاور يشيران إلى قضية مهمة جداً في عملية التعلم عامة والقراءة خاصة، ألا وهي التدريب على الاستيعاب القرائي، فهي طريقة جيدة في تسهيل الفهم على الطلبة، إذ يمكن تدريب الطلبة على معرفة معنى الكلمة باتباع عدة طرق منها: السياق بما فيه من قرائن ودلالات، وتعريف الكلمة من السياق الواردة فيه، والمقارنة والتشبيه وغيرها من الطرق. كما يمكن تدريب الطلبة على فهم الجملة واستيعابها عن طريق معرفة الأساليب اللغوية كأسلوب النداء والشرط، ومن خلال معرفة العلاقات التي تربط الجمل ببعضها كعلاقة السبب والنتيجة أو الشرط وجوابه وغيرها. أما تدريب الطلبة على فهم الفقرة واستيعابها فيكون من خلال الاستعانة بالجملة المفتاحية للفقرة أو الجملة الأخيرة فيها، الأمر الذي يساعد القارئ في فهم مضمونها والفكرة العامة لها، ومن ثم تدريب الطلبة على الربط بين الفقرات وما تتضمنه من أفكار في تكوين الفكرة العامة للنص وتوضيحها وتفصيلها. وفي السياق ذاته فقد أشار ولكت walctt et al. (1974) إلى مسألة تدريب الطلبة حين اعتبر بأن القراءة هي مهارة للتفكير من أجل المعنى؛ لذا فإنه يجب إعداد القارئ لذلك منذ المرحلة الأولى في التعليم عن طريق فهم الكلمة والجملة والفقرة واستيعابها، وكذلك القواعد والعلاقات اللغوية السائدة في النص. [٧٤] ويُذكر هنا بأنه سيتم تناول الطرق التي يمكن استخدامها في تنمية مهارات الثروة اللغوية وفهم المقروء في هذا الكتاب بإذن الله.

وفي إشارة أخرى إلى أهمية الاستيعاب في القراءة فقد اعتبر التربويون أن القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم، والقدارت المتعلقة بهما تُعد من مظاهر صعوبات القراءة ومن المشكلات التي تواجه القارئ. [٧٥]

---

[٧٣] (مجاور، ١٩٧٤)

[٧٤] (هزايمة، ١٩٩٨)

[٧٥] (إسماعيل، ١٩٩١)

تأكيداً للرأي السابق فإنه من الملاحظ لمن يعمل في ميدان التعليم بأن ضعف الطلبة في القراءة سواء في قراءة الحروف المكتوبة، أو القدرة على استيعاب المقروء، يمثل عقبة كبيرة في عملية التعلم، حيث إن القراءة مهارة يحتاجها الطلبة في دراسة الموضوعات الدراسية كلِّها، مما يؤثر في مستوى التحصيل لديهم عامة. وفي هذا المجال فقد ذكر إبراهيم (٢٠٠٢) [٧٦] بأن ضعف المتعلم في القراءة ربما يكون أساس إخفاقه في المواد الأخرى.

ويشير كل من جودمان وبيرك (Goodman and Burke) إلى أن أهم أهداف القراءة هو استيعاب المادة المقروءة وفهمها، لذا فإن عملية القراءة يجب ألّا تعتمد على نطق الكلمات فقط، بل يجب أن تتعدى ذلك إلى استيعاب المضمون وإدراك المعنى، ومن ثم القدرة على تحليل هذا المضمون ونقده واستيعاب الأغراض الضمنية والظاهرة للكاتب.[٧٧]

وتأكيداً لما ذهب إليه كل من جودمان وبيرك (Goodman and Burke) بأن القراءة ليست نطق الكلمات فقط، بل تتعدى ذلك إلى استيعاب مدلول تلك الكلمات، فإن نطق الكلمات لا ينفصل عن والاستيعاب أيضاً، وفي هذا إشارة واضحة إلى العلاقة بين القراءة الآلية (نطق الحروف والكلمات و(عملية الاستيعاب) فهما عمليتان متصلتان، إذ لا يتم استيعاب المقروء دون المرور بالقراءة الصحيحة أو معالجة النص ضمن المستويات اللغوية المختلفة، كما أن الوقوف عند القراءة الآلية أو التركيز على المستويات اللغوية للنص يفقد النص المقروء قيمته ومعناه.

وقد تكون طبيعة العمليات العقلية ومعالجة المعلومات التي يتطلبها الاستيعاب القرائي هي السبب في اكتسابه هذه الدرجة من الأهميةً، إذ إن استيعاب النص المقروء يتطلب معالجة معقدة ومتداخلة للمعلومات؛ ومما يؤكد ذلك أن بعض الخبراء يَعدون القراءة عملية تفكير؛ بما تتطلبه من مهارات وقدرات .[٧٨]

---

[٧٦] (إبراهيم، ٢٠٠٢)

[٧٧] (عبيدات، ١٩٩١)

[٧٨] (Bell and McCallum, 2008).

وعليه؛ يتضح بأن للاستيعاب أهمية كبيرة في القراءة، لأنه يُعد الغاية من القراءة في المستوى المتقدم وخاصة للقُرّاء الماهرين، إلا أن هذا لا يعني أن الاستيعاب هو كل شيء في القراءة؛ إذ إن للقراءة مراحل ومستويات أخرى يجب أن يهتم بها القارئ، ويُقصد بها المعالجة اللغوية للنص بمستوياتها المختلفة: كالمستوى الصوتي، والصرفي والنحوي وغيرها والتي تمهد للاستيعاب الشامل للنص بشكل سهل ويسير.

ونظراً لهذا الارتباط الوثيق بين القراءة والاستيعاب، فقد جعل بعض الباحثين القدرة على الاستيعاب مقياساً للحكم على الجودة لدى القارئ، فقد قامت جمعية التقييم الوطني للتقدم التربوي NAEP (1998) بتحديد عدد من الصفات للقارئ الجيد، ويعلق مؤلفو المقال بقولهم إنه من المثير بأن الصفات الستة التي تم تحديدها للقارئ الجيد مرتبطة بالاستيعاب بشكل مباشر وقوي.[٧٩]

وللاستيعاب أيضا دور في التعلم والاحتفاظ بما يتعلمه الطلبة بشكل عام ذلك أن الطلبة يتعلمون عندما يفهمون؛ لذا يجب أن يفهم الطلبة ماذا تعني المادة الجديدة مما يتطلب تعلم لغة الموضوع والمفردات، كما ينبغي أن يكون التعلم مبنياً على الخبرة السابقة. وقد أشارت الأبحاث إلى أن الاحتفاظ بالتعلم والمعنى أمران متداخلان، فالمادة التي تكون ذات معنى يتم تعلُّمُها بسهولة، ومن المحتمل أن تبقى على المدى الطويل.[٨٠]

يُلاحظ من خلال العرض السابق مدى أهمية الاستيعاب في القراءة، وضرورة حدوثه أثناء القراءة وهذا أمر لا خلاف فيه، كما أن قدرة القارئ على استيعاب ما يقرأ أمر ضروري في تعلمه وتوسيع مداركه، فكُلّما قرأ المتعلم أكثر وصاحبَ قراءتَه الفهم العميق، كُلّما ازدادت قدرته على الربط والتحليل والنقد، كما أن هذا يساعد في إثراء ما يُعرف بـ(الذاكرة العاملة).[٨١] إضافة لذلك فإن القدر الكبير المعطى للاستيعاب في القراءة، وكثرة البحث في مجال الاستيعاب القرائي كجانب أساسي في القراءة، هو ما أعطى الزخم الكبير للقراءة كمهارة من مهارات اللغة.

---

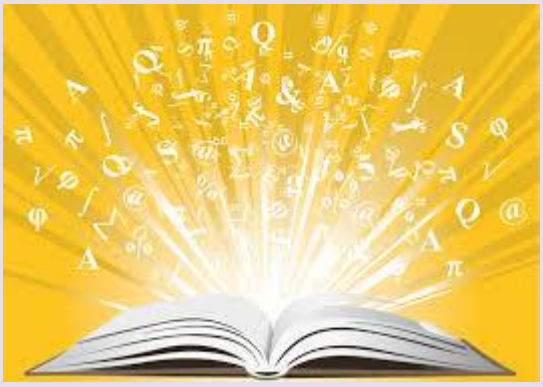
٧٩ (Gambrell et al. 2002).

٨٠ (Dupuis et al. 1989).

٨١ (perfetti et al. 2007)

الفصل الثاني

الاستيعاب القرائي



الفصل الثاني

الاستيعاب القرائي

يتمحور الفصل الثاني من هذا الكتاب حول الاستيعاب القرائي من حيث تعريف الفهم والاستيعاب لغةً واصطلاحاً، وتعريف الاستيعاب القرائي، ثم تناول بعض الآراء حول القراءة وفيما إذا كانت القراءة قدرة واحدة شاملة متداخلة، أم أنها تمثل عملية تتطلب استخدام مهارات مختلفة. إلى جانب استعراض عدد من تصنيفات الاستيعاب القرائي وما تشتمل عليه من مهارات ومقارنة بينها. ومن ناحية أخرى تم تناول بعض الانتقادات الموجهة لتلك التصنيفات من جانب بعض الباحثين. ولإلقاء الضوء على الجوانب التي قد تؤثر في فهم النص المقروء فقد تم استعراض العوامل المؤثرة في الاستيعاب القرائي فيما يتعلق بالقارئ والنص المقروء والبيئة المحيطة بالقارئ. كما تم توضيح بعض الأنشطة التي تساعد القارئ والمعلم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي. وأخيراً جاءت استراتيجيات الاستيعاب القرائي بوصفها إجراءات يستعين بها القارئ عندما يشعر بوجود صعوبة في فهم النص المقروء. ويُشار هنا إلى أن مصطلحي الفهم والاستيعاب استخدما بوصفهما كلمتين مترادفتين تدلان على شيء واحد رغم وجود بعض الاختلاف بينهما.

الفهم والاستيعاب لغةً واصطلاحاً

يتبين مما سبق تناوله في الفصل الأول قوة العلاقة والارتباط بين القراءة والاستيعاب وأهمية حدوث الاستيعاب كمحصلة لعملية القراءة، فالقراءة دون استيعاب وفهم تبقى عملية آلية لا تتعدى فك الرموز المكتوبة، وكذلك فإن القارئ لا بد أن يصل إلى درجة مقبولة من الاستيعاب والفهم تتفق وغرضه من القراءة، أو تتواءم مع طبيعة المهمة الموكلة إليه في قراءة النص المكتوب، فما هو

الاستيعاب القرائي؟ وقبل تعريف الاستيعاب القرائي بشكل مفصل سيتم تعريف الفهم لغة واصطلاحاً.

الفهم لغة هو معرفتك الشيء بالقلب. ونقول: فَهِمَه فَهْمَاً وفَهَمَا وفَهَامَةً: أي عِلِمَهُ، وفهِمْتُ الشيءَ: عَقَلْتُه وعَرَفتُه. ونقول فهّمتُ فلاناً وأفْهَمْتُه، وتفَهّم الكلامَ: فَهِمَهُ شيئاً بعد شيءٍ. ورَجُلٌ فَهِمٌ: أي سَريعُ الفَهْمِ.[٨٢]

أما الاستيعاب لغة فهو أخذ الشيء أجمع. وهو من الفعل وَعَبَهُ، وَعْبَاً: أَخَذَهُ أَجْمَع وَلَمْ يَدَعْ مِنْهُ شيئاً. واسْتَوْعَبَهُ: أَخَذَهُ أَجْمَع. واسْتَأْصَلَهُ. واسْتَوْعَبَ الْحَدِيْثَ: تَلَقَّاهُ واسْتَوْفَاهُ. واسْتَوْعَبَ الْوِعَاءُ الشَّيءَ: وَسِعَهُ.[٨٣]

يتضح من التعريف اللغوي بأن معنى الاستيعاب أكثر شمولاً من دلالة الفهم. وفي الاصطلاح التربوي فيحتل مستوى الفهم أو الاستيعاب المرتبة الثانية في المستويات العقلية في عملية التعليم، وفقا لتصنيف المربي الأمريكي بلوم (Bloom) يسبقه في ذلك مستوى المعرفة والتذكر، ويُعرّف هذا المستوى بأنه: "القدرة العقلية التي تعبر عن إدراك الفرد وفهمه واستيعابه لموضوع ما" بمعنى أن المتعلم في هذا المستوى قادر على تفسير الأفكار والمواد التي يتعاطى معها.[٨٤]

يُلحظ في التعريف اللغوي للفهم مدى ارتباطه بالتعريف الاصطلاحي، فَفَهْمُ الشيء معرفته وإدراكه بالعقل، مما يدل على قدرة اللغة العربية في التنبؤ بالمعاني الاصطلاحية للمفاهيم. ومن ناحية أخرى يُلاحظ في تصنيف بلوم لمستوى الاستيعاب أو الفهم ووصفه بأن هذا المستوى يُعدُّ خطوة مهمة وسابقة لمستويات لاحقة في عملية التعلم، وبالتالي فإن نجاح المتعلم في الوصول للمستويات الأخرى معتمد على هذا المستوى. فالقدرة على التحليل أو التقويم قائمة على الفهم والاستيعاب.

---

[٨٢] (ابن منظور، ١٩٩٣)

[٨٣] (أنيس وآخرون،١٩٧٢)

[٨٤] (دروزة، ١٩٩٢)

تعريف الاستيعاب القرائي

ويُشار هنا إلى كثرة التعريفات والآراء فيما يتعلق بتعريف الاستيعاب القرائي، وسيتم استعراض عدد منها فيما يلي:

التعريف الوارد في وثيقة كفايات القراءة والكتابة (٢٠٠٧)، ويصف هذا التعريف الاستيعاب القرائي من خلال النظريات المعاصرة: بأنه عمليات (Processes) معقدة تقوم على الأسلوب التفاعلي (Interactive Approach) بين النص ومكوناته وطبيعته وتركيبه من جهة، وبين القارئ وخبراته ومهاراته، وكذلك الاستراتيجيات التي يستخدمها من جهة ثالثة في عملية القراءة، إضافة إلى السياق العام والعوامل المصاحبة.

وتتطلب هذه النظرة المعاصرة للاستيعاب القرائي تدريس الطلبة مجموعة من المهارات والاستراتيجيات التي تساعدهم في استيعاب النص المقروء وفهمه مثل: القيام باستنتاجات (Inferences) وتنشيط المعرفة السابقة (Activating Prior knowledge)، وتوظيف مهارات التفكير الناقد (Using Critical Thinking Skills).

ويرى العقيلي (٢٠٠٢) بأن هذه النظرة المعاصرة القائمة على المنحى التفاعلي لعملية الاستيعاب في القراءة تختلف تماماً عن المفهوم القديم لطبيعة الاستيعاب القرائي من حيث كونه مجرد إعادة انتاج (Reproduction) للأفكار الواردة في النص وذلك بتكليف القارئ إجابة بعض الأسئلة التي تتطلب حفظ المعلومات المقدمة في النص واستظهارها.[٨٥]

في حين نجد أن بعض الباحثين يصفون الاستيعاب القرائي بأنه مجموعة من الدلالات التي تشير إلى وجود تناسق بين القراءة والكتابة والاستيعاب. فقدرة الطالب على تلخيص نص أدبي أو علمي بعد قراءته تعكس قدرته على الاستيعاب باللغة التي يقرأ بها.[٨٦] وعليه؛ فإن الاستيعاب القرائي تبعاً للتعريف الأخير يُقاس بقدرة القارئ على تلخيص ما يقرأ بأسلوبه الخاص.

---

[٨٥] (وثيقة كفايات القراءة والكتابة، ٢٠٠٧)

[٨٦] (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٣)

ويُشار هنا بأن القدرة على التلخيص ليست متعلقة بالقراءة فقط، فالتلخيص قد يكون للمسموع أيضاً، كما أن التلخيص قد يكون كتابة أو مشافهة. إضافة لذلك فإن هناك مهارات وقدرات أخرى غير التلخيص يمكن أن تعكس أو تظهر قدرة القارئ على الاستيعاب، مثل القدرة على تقييم المقروء والحكم عليه وتحديد طبيعة الاستفادة من النص المقروء وغيرها من القدرات.

وهناك من ينظر إلى الاستيعاب القرائي بوصفه عملية تتمثل في مهارات إجرائية تستخدم في استيعاب وفهم نصوص مكتوبة مختلفة سواء كانت حسابية أو اجتماعية أو غيرها، وتصنف هذه المهارات الإجرائية لعملية الاستيعاب ضمن مجموعات ثلاث هي:-

١. الاستيعاب باعتباره عملية تحصيل معلومات، ومنها يحاول القارئ معرفة الحقائق الواردة في النص.
٢. الاستيعاب باعتباره عملية تأمل وفحص، وهنا يُتوقع من القارئ التفكير في المعلومات واستكشاف مضامينها، وذلك بفهم مغزى العلاقات المختلفة وأهميتها في النص، وكذلك فهم التراكيب المعقدة فيه.
٣. وأخيراً الاستيعاب باعتباره عملية تقييم، بمعنى قدرة القارئ على اتخاذ موقف من النص (المعلومات) بالقبول أو الرفض أو البحث عن مزيد من المعلومات لتوضيحها.[٨٧]

ومما يُلاحظ في هذا التعريف أنه يركز على الجوانب الإجرائية المهارية لعملية الاستيعاب ومستوياتها أو ما ينتج عنها لا على تفسير عملية حدوثها كما يُستشفُّ من التعريفين السابقين.

ويركز صوفي (٢٠٠٧) [٨٨] في تفسيره لعملية الاستيعاب على الخبرات السابقة، إذ يشبه عملية الاستيعاب ودور العقل فيها بالحاسوب شديد التعقيد، فالقارئ عندما يقرأ يقوم بمعالجة المادة الجديدة من خلال ربطها بما يعرفه من معلومات مختزنة في ذاكرته، وفي حالات كثيرة تتجمع

[٨٧] (دوفي وآخرون، ١٩٨٧)

[٨٨] صوفي (٢٠٠٧)

المعلومات بصورة تلقائية؛ وبناء عليه فإن امتلاك الإنسان فكرة مسبقة عما يريد قراءته يُعزّز فهمه لما يقرأ.

إن عملية الربط بين الخبرات الجديدة والمعلومات السابقة المختزنة في الذاكرة لدى القارئ تسهم بشكل كبير في إكساب المادة أو الخبرة الجديدة معنى؛ مما يسهّل عملية الفهم، ويزيد من فرص الاحتفاظ بالخبرات الجديدة لفترة أطول وهذا ما أشار إليه ديبويس و زملاؤه Dupuis et al. (1989) [٨٩] عند حديثهم عن أهمية الفهم في التعلم. ويقدم روسون وكنتش Kintsch and Rawson (٢٠٠٧) [٩٠] في مقالهما عن الاستيعاب (Comperhension) وصفاً للمستويات التي تمر بها عملية الاستيعاب القرائي وذلك في المستويات الثلاثة الآتية:

١. المستوى اللغوي: ويتطلب هذا المستوى من القارئ تفكيك رموز الفقرة التي يقرأها، ويتمثل ذلك في المعالجة الحسية مثل: إدراك الكلمة ومعرفة وظيفة الكلمات في الجمل من الناحية الإعرابية والصرفية.

٢. المستوى الدلالي: ويقصد بهذا المستوى القدرة على تحليل دلالة العبارات في النص، وكذلك القدرة على فهم العلاقات التي تربط الجمل في النص، فالجمل عادة ما تكون متداخلة على هيئة شبكة أو نسيج من العلاقات، وبالتالي فإن قدرة القارئ على فهم هذه العلاقات يؤسّس لعملية الاستيعاب، مثل علاقة السبب والنتيجة، والعلاقة التفسيرية وغيرها. ويُعرف هذا المستوى بـ (البناء الأصغر) (Microstructure).

كما يشمل المستوى الدلالي نوعاً أعم وأكبر من العلاقة، وهو ما يعرف بـ(البناء الأكبر) (Macrostructure) وفيه يكون النص أكثر وضوحاً. ويتمثل هذا المستوى الدلالي في قدرة القارئ على الإدراك الشامل لعناوين أجزاء النص (الفقرات)، وآلية ارتباطها ببعضها ويفترض في هذا المستوى (البناء الأكبر) أن تكون أجزاء النص (الفقرات) مترابطة في دلالتها بطرق محددة. لذا يُعرف هذا المستوى بـ(البناء الشامل) للنص.

---

[٨٩] (صوفي، ٢٠٠٧) مرجع سابق

[٩٠] (Kintsch and Rawson, 2007)

٣. المستوى الأخير: (أساس النص) (Text Base) ويتمثل هذا المستوى في القدرة على استيعاب النص كاملاً كبناء أو وحدة كاملة متكاملة، وتبقى القدرة على الاستيعاب في هذا المستوى سطحية ناقصة إن توقف الاستيعاب والفهم عند هذا الحد، ألا وهو الاكتفاء بالمعنى الوارد في النص، ويكون هذا المستوى مناسباً لإعادة التعبير عن النص ذاته وليس لفهم أعمق.

أما إذا أراد القارئ الوصول لفهم عميق فإنه لا بد من حدوث الاندماج بين المعلومات الواردة في النص والمعرفة السابقة ذات العلاقة بموضوع النص، إضافة إلى أهداف القارئ وغرضه من النص، ويعرف هذا المستوى من الفهم العميق للنص بـ(النموذج الوضعيّ)، أي الذي يتوافق مع وضع القارئ وأهدافه (Situational Model). ومن ميزات هذا النموذج أنه لا ينحصر في المجال اللفظي (اللغوي)، بل يتعدى ذلك إلى مجالات تصورية وعاطفية وخبرات شخصية.

ويؤكد روسون وكنتش Kintsch and Rawson (2007) على ضرورة استرجاع المعرفة السابقة ذات العلاقة لدى القارئ، وإحيائها كمطلب لحدوث عملية التعلم، فبدونها يكون التعلم غير محتمل كما أن المعلومات الواردة في النص ستبقى خاملة وغير مرتبطة بالمعرفة السابقة، إضافة لذلك فإن هذه العملية تحتاج إلى وعي وضبط من القارئ. يُلاحظ بأن تفسير عملية الاستيعاب لدى روسون وكنتش Kintsch and Rawson (2007) يتفق إلى حد كبير مع تفسير صوفي (٢٠٠٧) من حيث الإشارة إلى ضرورة اندماج المعرفة السابقة مع الخبرة الجديدة أثناء القراءة، أو حدوث التفاعل كمطلب أساسي لحدوث الفهم العميق.

إلا أن عملية التفاعل هذه تحدث بشكل تلقائي من القارئ وبخاصة عندما يكون النص المقروء مألوفاً في موضوعه، وبالتالي فإنه يصعب على القارئ الفصل بين الفهم السطحي للنص بعدم حدوث الربط، وبين عملية التفاعل مع المعرفة السابقة أو ما يُعرف بـ(الفهم العميق) وفقاً للنموذج الوضعيّ (Situational Model). فعملية التفاعل هذه عملية تلقائية تحدث بمجرد البدء في عملية القراءة، وهذا ما أشار إليه صوفي (٢٠٠٧) في وصفه لعملية الفهم في القراءة، إذ يرى بأن الإنسان عندما يقرأ فإنه يربط بين ما يقرأ وما يعرفه من معلومات مختزنه؛ وعليه فإن المعلومات تتجمع مع بعضها بصورة تلقائية.

ومن ناحية أخرى فإن عملية الفهم التي تؤدي إلى حصول المعرفة تمر بمراحل متعددة، بدءاً بمستوى الكلمة (المستوى المعجمي) ومستوى الجملة (المستوى النحوي) ثم مستوى النص، فعبر هذه المستويات تحدث عمليات عدة مثل: التَعرّف على الكلمة، والإعراب، والاستنتاج. وتُسهم هذه العمليات إلى جانب التفاعل مع الفهم الموجود لدى القارئ في إنتاج ما يُسمّى بـ(النموذج العقلي أو الذهني) (Mental Model)، ولذلك فإن تنمية مهارة الاستيعاب القرائي قد تتضمن تطوير الآتي:(الكلمات، والإعراب، والاستنتاج) وبخاصة التعرّف على الكلمة، ذلك أن عملية الاستيعاب لن تنجح دون هذه العملية وما يترتب عليها من استرجاع لمعاني تلك الكلمات.[٩١]

يُستشف من تعريف الاستيعاب ومراحله فيما سبق أهمية الجوانب اللغوية كالمستوى المعجمي والنحوي في تحصيل الاستيعاب والفهم من النص المقروء، كما يُفهم أيضاً مدى ترابط مهارة القراءة بما تتطلبه من عمليات يقوم بها القارئ مثل: (فك الرموز ونطقها، والتعرف على معاني الكلمات، ومن ثم العمليات اللغوية التي تم تناولها وصولاً إلى الاستيعاب.

ويتناول تعريف سويت وسنو Sweet and Snow (2002) [٩٢] للاستيعاب القرائي جوانب جديدة لم يذكرها السابقون في تفسيراتهم وهي: القارئ والنص والنشاط. فالاستيعاب القرائي وفقاً لهذا التعريف هو عملية استخلاص المعنى وبنائه عن طريق التفاعل مع اللغة المكتوبة، وتتضمن عملية الاستيعاب القرائي ثلاثة أبعاد هي: القارئ والنص والنشاط. وتتداخل هذه العناصر الثلاثة في سياق اجتماعي ثقافي واسع يؤثر في عملية الاستيعاب وفي طبيعة هذا التفاعل. وتتداخل هذه العناصر الثلاثة بطريقة ديناميكية، تختلف في طبيعتها أو وصفها بين فترة ما قبل القراءة وأثناءها وما بعدها، وينبغي الاهتمام بهذه الفترات الثلاث (Microperiods) في هذا التعريف؛ حيث إنه من الضروري أن نُفرِّق بين ما يَجلبه القارئ لعملية القراءة وبين ما يأخذه

---

[٩١] (Kintsch and Rawson, 2007) و(Perfetti et al. 2007) مرجعان سابقان.

[٩٢] (Sweet and Snow, 2002)

منها. إضافة الى ذلك فإن كل واحدة من هذه الفترات تُعد عملية تطورية لأن الأمر يختلف من فترة لأخرى.

ومن جانب آخر فإن عملية الاستيعاب تتغير مع الوقت نتيجة للخبرة وطرق التدريس، وهذا ما يُعرف بـ(الجانب التطوري الكبير) (Macro Development Aspect).

ويُفهم من تعريف كل من سويت وسنو Sweet and Snow (2002) مدى أهمية دور كل من: القارئ والنص والنشاط باعتبارها عوامل مؤثرة في استيعاب النص المقروء، الأمر الذي يدل على أن الاستيعاب عملية متعددة الأطراف، فهي تتأثر بخصائص تلك العناصر الثلاثة. علماً بأن هناك عوامل أخرى كثيرة – تؤثر في عملية الفهم سلباً أو إيجاباً –سيتم الحديث عنها في الصفحات التالية من هذا الفصل. ومن ناحية أخرى نجد في التعريف السابق أيضا إشارة إلى أهمية الخبرة الشخصية للقارئ وطرق التدريس كونها عوامل تؤثر في حدوث الاستيعاب القرائي. كما نجد فيه أيضاً تلميحاً لأهمية التدريب في تطوير الاستيعاب لدى القارئ.

يتبين مما سبق أن هناك بعض التباين في تعريف الاستيعاب القرائي بين الباحثين، فمنهم من يركز على الجانب العقلي باعتبار أن الاستيعاب قدرة عقلية، حيث نجد هذا الأمر في تعريف صوفي (٢٠٠٧) الذي يستند إلى النظرية المعرفية، وقد يكون السبب في غلبة هذا التفسير تأثر البحث في هذا المجال بعلم النفس الإدراكي وعلم النفس التربوي، حيث نصادف بعض المصطلحات مثل: البناء السطحي والعميق، البناء الأصغر، البناء الأكبر، البنى المعرفية... الخ.[٩٣]

أما الجزء الآخر من التعريفات فيهتم بالجوانب اللغوية والمستويات اللغوية في عملية الاستيعاب، مثل تعريفات كل Rawson and Kintsch (2007) روسون وكنتش وكذلك بيرفتي Perfetti et al (2007)، وهناك عدد من التعريفات تناول جوانب أكثر شمولاً في تعريف الاستيعاب القرائي، لتشمل القارئ وخبراته وحتى السياق الاجتماعي الثقافي الذي يعيش فيه، ومنها التعريف الوارد في وثيقة كفايات القراءة والكتابة (٢٠٠٧)، وتعريف Snow and Sweet (2002).

٩٣ (Rubin, 1993) مرجع سابق

وعليه؛ يمكن القول بأن الاستيعاب القرائي هو عملية تتطلب الجوانب المذكورة جميعا "فهي عملية عقلية ذهنية تتكامل فيها حاسة النظر مع العقل، كما أنها تتطلب استعداداً ذهنياً ورغبةً من جانب القارئ، ويشمل ذلك أيضاً تحديد الهدف أو الغرض من القراءة والمهمة التي يُكلف بها القارئ، وكذلك نوع القراءة من حيث الأداء، والقدرات العقلية للقارئ. ثم يأتي دور النص من خلال عملية التفاعل بين القارئ بأهدافه وخبراته السابقة، والنص بملامحه وخصائصة وشكله ونوعه ومدى ملاءمته لغرض القارئ. ثم تأتي العمليات اللغوية بمستوياتها المختلفة: الصوتي (فك الحروف) – فهم معنى المفردات – الجمل – الفقرات – النص كاملاً، وما يتطلبه ذلك من إلمام بجوانب اللغة المختلفة (النحو–الصرف–البلاغة–الأسلوب)، ثم عملية توظيف الجوانب اللغوية المختلفة في تكوين المعنى العام (الفهم الشامل للنص) بمستوياته ومهاراته المختلفة (الفهم الحرفي–الاستنتاجي–التقييمي أو الإبداعي)، ويظهر دور السياق الاجتماعي والثقافي مُمثلاً في خبرات القارئ ومعرفته السابقة المستقاة من البيئة التي يعيش فيه؛ ذلك أن البيئة الاجتماعية والثقافية تُسهم في توجيه دلالة كثير من المفردات والمصطلحات لدى القارئ.

ويُذكر هنا بأن القارئ المقصود في هذا التعريف ليس قارئاً محدداً، أو مْن يقرأ بلغة معينة، وإنما يُقصد به أيُ قارئ قادر على فك رموز اللغة المكتوبة التي يقرأ بها. مع العلم بأن القارئ قد يختلف من حيث كونه قارئاً ماهراً متمرساً أو مبتدئاً، أو كونه قارئاً بلغة أخرى غير لغته، أو قارئاً يقرأ ذاتياً أو قارئاً يتعلم في مدرسة أو مؤسسة تعليمية، فكل هذه العوامل تُؤخذ بالاعتبار عند دراسة مستوى الاستيعاب القرائي لدى القارئ والعوامل المؤثرة فيه.

ومن ناحية أخرى فإن الحديث عن الاستيعاب أو الفهم بمفرده يُقصد به الحديث عن قدرة عقلية عامة لا تتعلق بالقراءة وحدها. وهذا ما أشار اليه التعريف الوارد في هرم بلوم التعليمي. أما الاستيعاب أو الفهم في هذا الكتاب فيُقصد به الاستيعاب أو الفهم الناتج عن قراءة نص مكتوب.

إذاً فالاستيعاب القرائي هو عملية شاملة متكاملة تتعاضد فيها الأطراف المختلفة ممثلة بالقارئ: (خبراته–أهدافه–معرفته السابقة حول النص–قدراته العقلية). والنص: (نوعه–ملامحه–

الجوانب اللغوية ومستوياتها في النص)، وأخيراً السياق الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه القارئ وتتم فيه عملية القراءة.

بعض الآراء حول مهارة القراءة

لقد كان لاختلاف الباحثيين في تعريف القراءة وتفسيرها كما تبين في الصفحات السابقة أثر كبير في وجود اختلاف بين الباحثين في تحديد مهاراتها أيضاً، وهذا ما أكده هدسون Hudson (2007) [٩٤] بقوله إن الاختلاف في تعريف القراءة يترتب عليه اختلاف في المهارات المطلوبة لحدوثها. وعند استعراض الأدب التربوي في مجال القراءة فإننا نلحظ هذا الاختلاف بجلاء، فقد انقسم الباحثون في مجال القراءة في تفسيرهم لمهاراتها ومكوناتها.

ومن الباحثين الذين تطرقوا لهذا الاختلاف ألدرسون (2000) Alderson حيث يستعرض في كتابه ثلاثة آراء حول مهارات القراءة والاستيعاب القرائي، على النحو الآتي:

الرأي الأول: يرى بأنه لا يوجد دليل على مهارات منفصلة في القراءة. وبدلاً من ذلك فإن القراءة تتألف من شيء واحد، وهي قدرة شاملة متداخلة ومندمجة، وممن يؤيدون هذا الرأي لانزر (1979) lunzer.

الرأي الثاني: يرى بأن جزءاً من عملية القراءة من المحتمل أنها تتطلب استخدام مهارات مختلفة ومتداخلة، ومع أن أصحاب هذا الرأي يتفقون على وجود تلك المهارات، إلا أنهم لا يتفقون على عدد المهارات التي يمكن تمييزها بشكل تجريبي.

الرأي الثالث: ينظر للقراءة بأنها طريق ذي شقين، بمعنى أنها مكونة من عنصرين أساسيين هما: المفردات، والاستيعاب الشامل للنص المقروء. وممن تبنى هذا الرأي وير weir (1994)، فبعد أن قام بإعادة تحليل نتائج بعض الدراسات على اختبارات القراءة وجد أن هناك دليلاً واضحاً على ضرورة فصل المفردات كعنصر مستقل عن الاستيعاب في القراءة.[٩٥]

---

[٩٤] (Hudson, 2007) مرجع سابق

[٩٥] (Alderson, 2000)

يُلاحظ بأن الاستيعاب القرائي صُنِّف كمهارة مستقلة عن مهارات القراءة لدى الباحثيين، وتحديداً بوصفه مهارة تمثل المستوى العالي في القراءة، ففي هذا المجال يشير هدسون Hudson (2007) [٩٦] إلى أن مهارة القراءة تُقسم إلى مستويين: المستوى الأول ويمثل المستوى المنخفض في القراءة (Lower-Level Skills) ويتعلق هذا المستوى بقراءة الكلمة والتعرف عليها (Word Attack). ويمثل المستوى الثاني المستوى المرتفع في القراءة (Higher-Level Skills) ويتمثل في الاستيعاب القرائي عن طريق استخدام السياق والمعرفة في الوصول إلى معنى من النص المقروء. ويُشار هنا إلى أن المقصود بمهارات القراءة في الآراء السابقة هي مهارات الاستيعاب القرائي وغيرها من المهارات القرائية.

تصنيف مهارات الاستيعاب القرائي

ونظراً لأهمية الاستيعاب ومهاراته في القراءة فسيتم استعراض بعض تصنيفات الاستيعاب القرائي لدى عدد من الباحثين ممن أَقرّوا بوجود تلك المهارات ضمن تصنيف تسلسليّ هرميّ، إضافة إلى ذلك سيتم استعراض عدد من الانتقادات التي وُجّهت لعملية تصنيف مهارات القراءة والاستيعاب القرائي.

ومما يُذكر هنا وقبل البدء في تصنيفات الاستيعاب القرائي، بأن هناك فروقاً بين تصنيف بلوم Bloom (1956) من جهة وتصنيفات الاستيعاب القرائي من جهة أخرى. ويُشار إلى أن تصنيف بلوم هو تصنيف تسلسليّ هرميّ تراكميّ، وضعه المربي الأمريكي بلوم كوصف للتسلسل الهرميّ للعمليات العقلية التي ينبغي أن يمر بها المتعلم في عملية التعلم وذلك ضمن المجال المعرفي للأهداف التعليمية. ويتألف هذا التصنيف من ستة مستويات تتدرج في مستوى صعوبتها من الأسهل إلى الأصعب على النحو الآتي: المعرفة والتذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، وأخيراً التقويم.

---

٩٦ (Hudson, 2007) مرجع سابق

وفيما يتعلق بالفروق بين تصنيف بلوم Bloom وتصنيفات الاستيعاب القرائي، فإنه يُلاحظ بأن الاستيعاب القرائي له معنى أكثر اتساعاً وتفاوتاً من الفهم والاستيعاب في هرم بلوم، إذ نجد بأن الاستيعاب القرائي في تلك التصنيفات يتضمن العمليات الإدراكية المختلفة.[٩٧]

في حين أن مستوى الفهم والاستيعاب لدى بلوم يعني: القدرة العقلية التي تعبر عن إدراك الفرد أو المتعلم لموضوع ما.[٩٨] كما أنه يأتي بعد المعرفة والتذكر في هرم Bloom. ومن ناحية أخرى فإن الفهم والاستيعاب لدى Bloom ينطبق على التعلم في المواضيع الدراسية المختلفة في حين أن الاستيعاب القرائي يتعلق بالنص المقروء.

ورغم هذا الاختلاف بين هرم بلوم وتصنيفات الاستيعاب القرائي، فإن روبِن Rubin (1993) [٩٩] يشير إلى أن معظم التصنيفات في مهارات الاستيعاب القرائي هي مُعدّلة بطريقة أو بأخرى عن هرم بلوم Bloom في تصنيف الأهداف التربوية في المجال المعرفي، والذي يهتم بالتفكير الذي ينبغي أن يصل إليه المتعلم في أي موضوع من المواضيع. ومن جانب آخر يقوم هرم Bloomعلى مجموعة من الأهداف المرتبة من الأسهل الى الأصعب، كما أنه تراكمي في مستوياته، وكذلك الحال فإن معظم تصنيفات الاستيعاب القرائي هي تراكمية أيضاً. وفيما يلي عرض لبعض تصنيفات مهارات الاستيعاب القرائي:

أولاً: التصنيف المعدل عن نموذج نيلا بانتون سِمث Nila Banton smith1969 **وهو نموذج تبناه روبِن** Rubin (1993) [١٠٠]ويتكون هذا النموذج من أربعة مستويات هي:

١- المستوى الحرفي (literal level): ويمثل هذا المستوى القدرة على الوصول لمستوى مُتدنٍ من الاستيعاب عن طريق الاستعانة بالمعلومات المذكورة بوضوح في النص فقط. وتتطلب مهارات هذا المستوى قدراً أدنى من التفكير مقارنة بالمستويات

---

[٩٧] (Dupuis et al. 1989)

[٩٨] (دروزة، ١٩٩٢).

[٩٩] (Rubin, 1993)

[١٠٠] (Rubin, 1993) مرجع سابق

الأخرى. كما تتطلب أسئلة هذا المستوى وإجاباتها مستوى متدنياً أيضاً من التفكير، اعتماداً على استدعاء ما ورد في النص من الذاكرة.

ويشار هنا إلى أن هذا المستوى يعد أساساً مهماً للمستويات العليا في التفكير، إلا أن التركيز على مهارات هذا المستوى وأسئلته، يعيق انتقال الطلبة إلى المستويات العليا من التفكير، ويُذكر هنا بأن النموذج الأصلي لـ سِمِث (smith) يَعتبر أن هذا المستوى لا يتطلب تفكيراً، إلا أن روبِن Rubin (1993) الذي تبنى هذا النموذج، وعدّله يرى بأن هذا المستوى يحتاج تفكيراً لكن بمستوى أقل.

٢- المستوى التفسيري (interpretive level): ويتطلب هذا المستوى قدراً أعلى من التفكير من المستوى السابق، ذلك أن المادة أو الإجابات المطلوبة لا تُذكر بشكل مباشر في النص، بل عادة ما تكون مُتضمنة فيه. وتعتمد مهارات هذا المستوى على قدرة القارئ على الاستنتاج، وعادة ما يقع الخلط في هذا المستوى عند القيام بعملية الاستنتاج هذه والتي تقوم أساساً على التفكير المنطقي بناء على ما تم ذكره في النص. ويمكن إجمال مهارات هذا المستوى فيما يلي:-

أ. تحديد معنى الكلمة من السياق.

ب. إيجاد الأفكار الرئيسة.

ت. القراءة بين السطور والاستنتاج.

ث. الخروج بنتائج.

ج. القدرة على التعميم.

ح. إدراك السبب والنتيجة.

خ. إدراك وجوه التشابه.

٣- المستوى النقدي (critical level): ويتمثل هذا المستوى في قدرة القارئ على التقييم، وإصدار الأحكام الشخصية على مدى دقة ما يتم قراءته وصدقه. ويتضمن هذا المستوى المهارات الآتية:

أ. التفريق بين الحقيقة والرأي.

ب. التفريق بين الواقع والخيال.

ت. القدرة على إدراك وسائل الدعاية وتمييزها.

وتعد القراءة الناقدة في هذا النموذج مرتبطة بالاستماع الناقد أيضاً.

٤- المستوى الإبداعي (innovative level): وفي هذا المستوى يحاول القارئ أن يأتي بحلول بديلة جديدة مقارنة بما قدمه كاتب النص.

وتشير الدراسات إلى أن الطلبة يكونون في أشد الحاجة للمساعدة بدءاً من المستوى التفسيري، حيث تظهر لديهم صعوبة القراءة بشكل تحليلي. كما يُشار أيضا إلى أن المستوى التقديري لم يوضع في هذا النموذج المعدل الذي تبناه روبِن (Rubin) لأن التقدير له هرم خاص به.[١٠١]

ثانيا: تصنيف باريت (Barret, 1972) حيث قسّم الاستيعاب القرائي في هذا التصنيف إلى أربعة مستويات وهذا التصنيف معدل عن نموذج (Nila Banton smith, 1969) الذي سبق ذكره.

١- المستوى الحرفي (Literal level). ويُعدّ أدنى مستويات الإدراك حيث تكون المعلومات فيه مذكورة بوضوح وما على القارئ إلا استدعاؤها من الذاكرة ويتطلب هذا المستوى المهارات الآتية:

أ. التعرف على التفاصيل والأفكار الرئيسة.

ب. إدراك تسلسل الأحداث واستدعاؤها.

ت. إدراك أوجه الشبه والاختلاف في الشخصيات والأوقات والأماكن المذكورة.

ث. إدراك السبب والنتيجة واستدعاؤهما.

ج. إدراك سمات الشخصية.

كما يتطلب هذا المستوى من القارئ القيام بتحديد موقع عبارات في النص، أو القيام باستدعاء عبارات واضحة من النص.

---

[١٠١] (Rubin, 1993) مرجع سابق

٢- المستوى الاستنتاجي (Inferential level): ويتمثل هذا المستوى في القدرة على التحليل الحرفي للنص واستخدام المعرفة الشخصية والحدس والتخيل، كأساس لتقديرات القارئ وبناء فرضياته، وبذلك فإنه يتطلب الذهاب إلى ما وراء الصفحة المكتوبة. أما مهارات هذا المستوى فهي على النحو الآتي:

أ. استنتاج الأفكار الداعمة (التفاصيل) والأفكار الرئيسة غير المذكورة.

ب. استنتاج تسلسل الأحداث.

ت. استنتاج المقارنات.

ث. استنتاج السبب والنتيجة والعلاقة بينهما.

ج. استنتاج سمات الشخصية.

ح. توقع النتائج.

خ. استنتاج اللغة الرمزية المتمثلة في الأشكال والجداول (Figurative Language).

٣- مستوى التقييم (Evaluation level): ويتمثل هذا المستوى في إصدار أحكام على محتوى النص، ويكون الحكم بناءً على معايير خارجية من المعلم أو مِن مصدر مكتوب حول الموضوع. ومن مهارات هذا المستوى:

أ. القدرة على التمييز بين الحقيقة والخيال.

ب. الحكم على الحقيقة والرأي والتمييز بينهما.

ت. الحكم على دقة الكاتب في معالجة الموضوع.

ث. الحكم على مدى ملاءمة الموضوع.

ج. الحكم على قيمة الشيء من حيث الرغبة فيه أو قبوله، كالحكم على عمل شخصية ما.

٤- المستوى التقديري (estimation level): ويتعلق هذا المستوى بوعي القارئ وإدراكه للوسائل والخصائص الأدبية للنص، مثل الأشكال والأنماط وأسلوب المؤلف في تحفيز الجانب الوجداني لدى القارئ. وتتطلب مهمات هذا المستوى

ومهاراته درجات مختلفة من الاستنتاج و التقييم، لكن الاهتمام في هذا المستوى يجب أن يُبرز إحساس القارئ بالطرق والأساليب التي يحاول الكاتب بها التأثير على القارئ عاطفياً وعقلياً. ومن مهارات هذا المستوى:

أ. الاستجابة العاطفية للحبكة أو الفكرة.

ب. التعاطف مع الشخصية أو رفضها من خلال تحديد الأحداث التي دفعت القارئ نحو هذا الموقف.

ت. القدرة على التعرف على لغة الكاتب والاستجابة لها.

ث. القدرة على إدراك المقدرة الفنية للمؤلف والاستجابة لها أو التفاعل معها.

ج. إبراز مواطن الجمال في النص (التفاعل بين القارئ والنص).

ح. القدرة على إدراك اللغة الحسية التي يستخدمها المؤلف في التعبير، والتي تمكن القارئ من استخدام حواسه (الرؤية، والتذوق، والسماع، والشعور) أثناء القراءة اعتماداً على قدرته في التخيل.[١٠٢]

ثالثاً: تصنيف هيربر (Herber, 1978):-

ويتألف هذا التصنيف من ثلاثة مستويات على النحو الآتي:

١- المستوى الحرفي: (Literal level) (قراءة السطور)، وفيه يحاول القارئ الوصول إلى رسالة الكاتب. وبتحديد هذه الرسالة يمكن فهم ما يقوله الكاتب أو ما يقصده.

٢- المستوى التفسيري: (Interperative level) (قراءة ما بين السطور): ويتم التركيز في هذا المستوى على ما يقصده الكاتب أو معنى قوله.

ويوضح هيربر Herber الفرق بين المستويين الحرفي والتفسيري بأن القارئ في المستوى الحرفي يستطيع إدراك المعلومات المهمة. أما في المستوى التفسيري فإن القارئ يرى العلاقات الموجودة ضمن هذه المعلومات، ومن ثم يكوّن مفاهيم عن

---

[١٠٢] (Dupuis, 1989) مرجع سابق

هذه العلاقات. كما أن القارئ في هذا المستوى يتعمق في المعنى الذي يقصده الكاتب؛ مما يساعد القارئ على القيام باستنتاجات غير ظاهرة في النص.

٣ – المستوى التطبيقي: (Applied level) (قراءة ما وراء السطور)، والقراءة في هذا المستوى شبيهة بالفكر النقدي والاكتشاف، ويفسر برونر (1961) Bruner هذا الاكتشاف بأنه إعادة تنظيم الدليل أو البرهان، أو تحويله إلى شكل يمكّن القارئ من الوصول إلى ما وراء الدليل، وبذلك يكون هذا الدليل مُعدّاً لوضع رؤى جديدة. وعندما يتمكن القارئ من تكوين معنى النص في هذا المستوى فإنه يعرف كيف يكوّن المعلومات الواردة في ذلك النص، إلى جانب ما لديه من معلومات، بهدف توجيه أسئلة للكاتب وتفعيل التفكير النقدي فيما يقول ومن ثم الوصول إلى رؤى وأفكار جديدة من محتوى النص المقروء .[١٠٣]

رابعاً: تصنيف حبيب الله (١٩٩٧)[١٠٤]

وتُقَّسم مهاراتُ الاستيعاب القرائي، كما يصنّفها حبيب الله إلى مستويات ثلاثة هي:

أ- مهارات المستوى الحرفي وتقسم إلى الآتي:

١. مهارة فهم معاني المفردات الواردة في النص، وهي مهارة أساسية من أجل الوصول إلى التفاصيل واستخلاص النتائج.

٢. مهارة تذكر التفاصيل وتحديدها (الأفكار الفرعية): وتشمل هذه المهارة الحقائق والمعلومات التي يهدف القارئ إلى تعلمها من النص، بحيث تكون مذكورة بشكل صريح في النص، وتُعد هذه المهارة أساساً لجميع درجات التفكير المرافقة لعملية القراءة.

٣. مهارة التعرف على الفكرة المركزية: ويُقصد بها معرفة الموضوع الأساسي الذي يتحدث عنه النص المقروء، والفكرة المركزية نوعان: النوع الأول الفكرة المركزية

---

[١٠٣] (Vacca and Vacca, 2008) مرجع سابق

[١٠٤] (حبيب الله، ١٩٩٧) مرجع سابق

الظاهرة أو المصرح بها، وهي عادة ما تكون موجودة في النص بشكل واضح، سواء أكان النص علمياً أم أدبياً، ولكنها تكون أكثر وضوحاً في النصوص العلمية والسِيَر الذاتية (الشخصيات). والنوع الثاني الفكرة المركزية الضمنية أو غير المصرح بها، وتختلف عن سابقتها بأنها ذاتية، والإجابة عليها تتأثر بنوعية القارئ، وتكثر في النصوص الأدبية، والمقالات الاجتماعية والدينية والسياسية.

٤. مهارة فهم تنظيم النص وبنائه: ويُقصد بذلك الطريقة التي عرض بها الكاتب موضوعه، وهذا العرض يساعد القارئ في فهم المادة وتذكرها، كما يساعد في تطوير التفكير المنطقي عند القارئ. وتتنوع طرق عرض المادة وتنظيمها بتنوع الموضوع وأسلوب الكاتب أيضاً. ومن طرق تنظيم النص: التنظيم القائم على أساس التسلسل الزمني، والتنظيم القائم على عرض الأسباب ومن ثم النتائج، والتنظيم القائم على أساس المقارنة وعرض أوجه الشبه والاختلاف، والتنظيم القائم على أساس تسلسل المواضيع المدرجة في النص (رؤوس أقلام)، وأخيراً التنظيم القائم على وجود بداية وعرض وخاتمة تلخص الموضوع في النهاية.

٥. مهارة اتباع التعليمات وتنفيذها: وتهدف هذه المهارة إلى تعويد الطالب على تنفيذ ما يُطلب منه من تعليمات خطية أو شفهية بدقة؛ من أجل الوصول إلى النتيجة المطلوبة.

ب- **مهارات المستوى التفسيري:**

وتمتاز مهارات هذا المستوى بأنها تعتمد على القارئ أكثر من النص، ذلك أن القارئ في مهارات المستوى الحرفي يكتفي بأخذ ما ورد في النص من معلومات، ومعاني، مع ملاحظة طريقة عرض النص وبنائه، أما في هذا المستوى فالقارئ لا يكتفي بذلك بل يعمل على إضفاء معانٍ جديدة على النص، من خلال: التفسيرات، والتأويلات، والتوقعات، والاستنتاجات التي يجريها على النص، ويُشترط في هذا المستوى حدوث تفاعل بين القارئ والنص، وإثارة المشاعر حتى تحدث عملية إضفاء المعاني الجديدة. وتمتاز مهارات هذا المستوى بقدر أكبر وأعمق من التفكير. أما مهارات هذا المستوى فتتمثل فيما يلي:

١. فهم التعابير اللغوية المجازية: وتشبه هذه المهارة مهارة فهم معاني المفردات في المستوى الحرفي من حيث الهدف، إلا أنها تختلف عنها في جانب واحد وهو أن القارئ لا يستطيع تفسير معنى المادة (المفردات، أو التراكيب اللغوية) على أساس حرفي، بل على القارئ أن يفسر المادة تفسيراً مجازياً، ذلك أن المعنى فيها لا يستقيم على أساس التفسير الحرفي.

٢. مهارة التعرف أو الكشف عن الفكرة المركزية الضمنية، وقد تمّ الحديث عنها في مهارات المستوى الحرفي.

٣. مهارة تكوين مقارنات واستنتاجات منطقية: وتهدف هذه المهارة إلى الكشف عن العلاقات الداخلية في النص، وإجراء مقارنات واستنتاجات تبين وجهة نظر القارئ وآراءه بناءً على المادة المقروءة الظاهرة، وتنقسم

هذه المهارة إلى ثلاثة فروع:

أ- استخلاص النتائج: وفي هذه المهارة يعمل القارئ على التوصل إلى قرارات وأحكام بناءً على النص، ويتم ذلك من خلال تنمية القدرة على التفكير القياسي، والتفكير التحليلي، ويدخل ضمن هذه المهارة حل الألغاز، والقصص ذات المغزى.

ب- التنبؤ بالأحداث: وتكمن هذه المهارة في قدرة القارئ على خلق تصور لحدث يمكن وقوعه بناءً على معطيات النص المقروء، وهذه المهارة تتطلب القدرة على التحرّر الذكي المبني على المنطق، وتمهد هذه المهارة لمهارات التفكير الإبداعي.

جـ- التعرف على وجهة نظر الكاتب: وتتمثل هذه المهارة في تبين وجهة نظر الكاتب ورأيه في قضية معينة، وذلك بالاستعانة بإشارات وكلمات توصل القارئ إلى ذلك، ويُطلب في هذه الحالة من القارئ إثبات استنتاجه حول رأي الكاتب بإثباتٍ ظاهرٍ من النص، وتتصل هذه المهارة بمهارة التفكير الناقد في مستوى التطبيق، وتبرز هذه المهارة في المواضيع السياسية والدينية عادة.

٤- تفسير مشاعر الشخصيات وتحليلها: وتتمثل هذه المهارة في القدرة على تعيين الصفات، وتحديد المشاعر وتفسيرها، وتحليل الشخصيات في قصة أو حدث ما، وذلك من خلال سلوك الشخصيات ومواقفها.

جـ- **مهارات الفهم في المستوى التطبيقي:**

تمتاز مهارات هذا المستوى بأنها تجعل القارئ يخرج عن إطار النص المقروء؛ بهدف إصدار حكم عليه أو الإفادة منه في حل مشكلة ما مشابهة لما ورد في النص؛ وهذه المهارات تعتمد على فهم النص في المستويين السابقين، والمهارات في هذا المستوى نوعان:

١. مهارات إبداعية: وفي هذا النوع من المهارات يصل القارئ إلى التفكير الإبداعي، الذي يكمن في إيجاد حل المشكلة أو إبداء رأيه في موقف ما، أو اقتراح نهاية لقصة، ويكون ذلك بوضع المتعلم أمام مشكلة ما، ثم يُطلب منه قراءتها واقتراح حل لها.

٢. مهارة القراءة الناقدة: وتهدف المهارات في هذا المستوى إلى إصدار حكم، أو تقييم عقلي على النص المقروء بشكل يستند إلى معايير عقلية وقوانين متفق عليها، وبهذا تكون القراءة الناقدة.

والمهارات في هذا المستوى تقسم إلى ثلاثة مجالات:

أ. مهارة تمييز مدى الدقة العلمية: ويكون ذلك بفحص المعلومات الواردة في النص ومقارنتها مع مراجع أخرى، والتثبت من صحتها، ويكثر هذا النوع من النشاط في المواضيع العلمية والتاريخية والجغرافية.

ب. مهارة التمييز بين الآراء والحقائق: ويكون ذلك بالتمييز بين الرأي الشخصي للكاتب، والحقيقة الثابتة الواضحة.

ت. جـ- مهارة التعرف على أساليب الدعاية: وتكمن هذه المهارة في القدرة على تمييز التعابير والكلمات التي يغلب عليها طابع العاطفة في باطنها، في حين أنها تخاطب العقل في ظاهرها، ثم إصدار حكم عليها من حيث مصداقيتها، وما ترمي إليه، وما

يترتب عليها من فائدة أو ضرر، ويظهر هذا النوع من المهارات في مجال الدعاية التجارية والسياسية الحزبية.[١٠٥]

ومما يستحق الذكر هنا بأن التركيز على مهارات المستويين التفسيري والتطبيقي يُعدّ أمراً ضرورياً؛ لأن وصول القارئ إلى هذين المستويين يثير دافعيته للقراءة ويشعره بوجوده وشخصيته، كما أن القارئ في هذين المستويين ينتقل من مرحلة التلقي في المستوى الحرفي إلى مرحلة الإرسال والتواصل وإبداء الرأي، أي تفعيل دوره تجاه النص، إلا أن هذا لا يعني إهمال المستوى الحرفي في الاستيعاب والفهم؛ لأنه يمثل القاعدة التي ينطلق منها القارئ في فهمه لما يقرأ.

مقارنة بين تصنيفات الاستيعاب القرائي

بعد هذا العرض لبعض تصنيفات الاستيعاب القرائي ومهاراته، فإنه يلاحظ وجود تشابه في أسماء المستويات فيها إلى حدٍ ما، مثل تصنيفي (Barret, 1972) و(حبيب الله،١٩٩٧). من ناحية أخرى فإن عدد المستويات فيها يتراوح بين ثلاثة مستويات وأربعة، مع العلم بأن بعض التصنيفات الثلاثية منها تتضمن مهارات مذكورة في التصنيفات الرباعية، ومن ذلك تصنيف حبيب الله (١٩٩٧)وتصنيف سمِث (1969) Smith. مما يدل على أن واضعي هذه التصنيفات قد اعتمدوا على سابقيهم في بناء تلك التصنيفات، مع إجراء تغيير في وصف بعض المستويات وما تتضمنه من مهارات، وهذا ما أشار اليه روبِن Rubin (1993) [١٠٦]في حديثه عن تلك التصنيفات، إذ يرى بأن كثيراً منها يبدو متشابهاً كما أن هذا التشابه ليس مفاجئاً، حيث أن واضع التصنيف الجديد لا يكون راضٍ بما هو موجود؛ ولذا فإنه يريد تحسين نموذجه بناءً على ما هو موجود مع تغيير ترتيب الهرم.

كما يُلاحظ أيضاً بأن أكثر التصنيفات تفصيلاً وتوضيحاً لعملية الاستيبعاب القرائي، من حيث وصف المهمات والمهارات الواردة في كل مستوى هما تصنيفا باريت Barret (١٩٧٢)

[١٠٥] (حبيب الله، ١٩٩٧) مرجع سابق

[١٠٦] (Rubin, 1993)

وحبيب الله (١٩٩٧) إضافة لذلك فإنهما يشملان إلى حد كبير المهارات والمستويات المذكورة في التصنيفات الأخرى، مع الإشارة الى أن تصنيف حبيب الله المقسّم إلى ثلاثة مستويات يشتمل المستوى الثالث فيه (المستوى التطبيقي) على نوعين من المهارات تم تصنيفهما بمستويين منفصلين في تصنيف سِمِث (Smith (1969 المعدل والذي تبناه (Rubin (1993 وهذان النوعان هما: المهارات الإبداعية والمهارات النقدية.

الانتقادات الموجهة لتصنيفات الاستيعاب القرائي

أولى الباحثون تصنيفات الاستيعاب القرائي أهمية كبيرة بحثاً ودراسة وتقييماً، وقد وجه بعضهم عدة انتقادات لهذه التصنيفات، ويمكن تقسيم هذه الانتقادت في قسمين على النحو الآتي:

أولاً: ما يتعلق بوصف الفروق بين المستويات الواردة في التصنيفات

يرى ألدرسون (Alderson) أن تعريف الفروق بين هذه المستويات ليس بالأمر السهل، ويضرب مثالاً على ذلك القدرة على الاستنتاج، إذ لا يشترط فيه أن يأتي في مستوى مرتفع، ويعزو ذلك إلى عامل اللغة فاللغة البسيطة تتطلب القيام باستنتاج بسيط، وللدلالة على ذلك يستشهد بجملة لـ براندفورد Brandford (1984) تنص على الآتي:"الأرض كانت متسخة، لأن سالي استخدمت الممسحة. فالقارئ يمكن يستنتج بسهولة بأن الممسحة كانت غير نظيفة.[١٠٧]

وفي السياق ذاته يشير روبِن Rubin (1993) [١٠٨] عند استعراضه لتصنيف سِمِث smith (1969) بأن المستوى التفسيري هو المستوى الذي يحدث فيه الخلط والاضطراب عند الحديث عن المهارات التي يتضمنها هذا المستوى فيما يتعلق بالاستنتاج، ذلك أن الاستنتاج يُتَوصّلُ إليه عن طريق التفكير في أشياء غير مذكورة بشكل مباشر في النص، فالاستنتاج هو مهارة عقلية

١٠٧ (Alderson, 2000) مرجع سابق

١٠٨ (Rubin, 1993) مرجع سابق

منطقية. وبالتالي فهي مهارة عقلية واسعة تتطلب التحليل والتركيب؛ لذا فإن هناك أنواعاً مختلفة من الاستنتاج.

كما ينتقد روبِن (1993) Rubin تصنيف باريت (Barret, 1972) المعدل عن تصنيف نيلا بانتون سِمث (1969) Nila Banton Smith، ويرى بأنه يبدو من النظرة الأولى بأن تصنيف باريت (Barret) شبيه بتصنيف Nila Banton Smith ولكن الفروق تظهر في المهارات المصنفة ضمن المستويات الثلاثة الأولى، فمثلاً مهارة إدراك الأفكار الرئيسة واستدعائها في تصنيف (Barret) وُضِعتْ في المستوى الأول (المستوى الحرفي) فمثل هذه المهارة ليست بالأمر السهل، حتى وإن كانت الأفكار مذكورة في النص، فمن أجل تحديد الفكرة الرئيسة على القارئ استخدام مستوى أعلى من التفكير؛ وبالتالي فإن هذه المهارة يجب ألّا توضع ضمن المستوى الحرفي.

وفي هذا المجال أيضاً أشار هدسون (2007) Hudson [١٠٩] بأن هناك تداخلاً في المستويات والأسئلة التي تعكس كل مستوى في تصنيف باريت (1972) Barret.

ثانيا: ما يتعلق بتعدد مهارات الاستيعاب القرائي وتسلسلها الهرمي

يذكر هدسون (2007) Hudson مثالاً لباحثٍ يُعد من أوائل من تبنوا نظرية تقسيم القراءة إلى مهارات منفصلة وهو ديفس (Davis)، والذي أجرى دراسات في فترات مختلفة بدءاً من العام ١٩٤٤ ثم ١٩٦٨، ثم ١٩٧٢. حيث افترض بداية وجود تسع مهارات للاستيعاب، وبعد إجراء دراسته عام ١٩٦٨ وجد أن هناك خمس مهارات تعد أساسية في الاستيعاب. ومن حيث التسلسل الهرمي لم تُظهر النتائج في تلك الدراسة وجود تصنيف هرمي في مستويات المهارات من حيث ضرورة وجود تسلسل هرمي في الانتقال من مستوى إلى آخر. ويضيف هدسون (2007) Hudson بأن نتائج دراسة ديفس Davis الأخيرة عام (١٩٧٢) جاءت مختلفة عن الدراسة السابقة، حيث إن المهارات اختلفت في تصنيفها بين الدراستين، فمثلا: مهارة استنتاج المعنى من السياق لم تكن مهارة فريدة في الدراسة الأولى، لكنها كانت أساسية وفريدة (Unique) في الدراسة الثانية.

---

[١٠٩] (Hudson, 2007) مرجع سابق

ويعقب هدسون Hudson (2007) على ذلك بأن فقرات الاختبار التي تمثل مهارات مختلفة قد تكون مرتبطة وذات علاقة بشكل كبير، مما يعني أن هذه المهارات غير منفصلة، أي أنها تقيس أشياء متقاربة. ويلخص (Hudson) حديثه بالقول بأن هناك شُحّاً في الأدلة بأن المهارات التي تم تصنيفها بشكل هرمي في مستويات مختلفة، تُعد أساسية أو ضرورية لمهارات أخرى باستثناء مهارات فك الرموز الأساسية (قراءة الحروف). إلا أنه يرى ضرورة التوصل إلى مفهوم بأن القراءة تُعد نشاطاً متعدد الوجوه في معالجة المعلومات، كما أنها تتطلب عدداً من العناصر الفرعية.

يتبين من الآراء التي يطرحها هدسون Hudson (2007) بأنه لا يؤيد نظرية تسلسل مهارات الاستيعاب، وانفصالها عن بعضها، باستثناء مهارة فك الرموز، فهي متطلب سابق لمهارات الاستيعاب الأخرى. إلا أنه يُستدل من مناقشات (Hudson) بأنه يُلمِّح إلى وجود تلك المهارات في القراءة والتي يسميها (بالعناصر الفرعية) حين يقول بأن القراءة تُعد نشاطاً مُتعدد الوجوه يتطلب عناصر فرعية.

وفيما يتعلق بـ ألدرسون Alderson (2000) فإن رأيه يكاد يكون موافقاً لرأي هدسون Hudson (2007)، إذ يرى بأنه من غير الواضح فيما إذا كانت مهارات القراءة قابلة للفصل، كما أنه يتساءل عن كيفية تصنيفها واكتسابها وتعلمها واختبارها. إلا أنه مع ذلك يشير الى أن مفهوم المهارت الرئيسة والفرعية في القراءة شائع وذو تأثير كبير، رغم نقص المبررات التجريبية على وجودها، ويضيف كذلك بأن التصنيفات الهرمية لمهارات القراءة محفزة وملفتة للنظر؛ لأنها (أي تلك التصنيفات) تقدم معاني نظرية مبررة لوضع فقرات اختبار، كما أنها تقدم مهارات منفصلة في القراءة يمكن اختبارها، إضافة إلى أنها تساعد في إمكانية تشخيص مشكلة القارئ مع تحديد العلاج، ويضيف بأن قوائم مهارات القراءة هذه يمكن أن تشكل إطاراً عملياً فعالاً في بناء اختبارات القراءة، وهي بدون شك ستبقى مستخدمة على هذا الشكل.

إلا أن ألدرسون Alderson (2000) [١١٠] يثير حالة من الشك حول تلك المهارات، من حيث إمكانية فصلها وتسلسلها بشكل هرمي من السهل إلى الصعب ضمن مستويات محددة، وكونها مهارات لغوية أو معرفية مرتبطة بالذكاء، وكيفية تمثيلها في فقرات الاختبار، كما يؤكد بأن تحليل اختبارات الأداء لم تكشف عن إمكانية فصل هده المهارات عن بعضها، ولا حتى عن وجود تسلسل هرمي في صعوبتها.

ويستشهد ألدرسون (Alderson) في إثبات رأيه بتعقيب ماثيوس Matthews (1990) حول تصنيف مانبي Munby (1978) للمهارات، حيث يقول (Matthews) بأن المهارات في هذا التصنيف عشوائية إلى حد ما، ويصفها بأنها مجموعة متداخلة من الاستراتيجيات والمهارات، كما أنها (أي المهارات) تمثل تفسيراً فقيراً لعملية القراءة، كما يرى (Matthews) بأن ما يسميه (Munby) بالمهارات هي في الحقيقة جوانب معرفية. ويُشار هنا إلى أن قائمة (Munby) تضم تسع عشرة مهارة.

ويختم (2000) ألدرسون Alderson نقاشه بالقول بأنه وإن كانت هناك مهارات مستقلة أو منفصلة يمكن تحديدها بعملية منطقية أو عقلية، فإنه يبدو من الصعوبة إن لم يكن مستحيلاً فصل هذه المهارات لغرض البحث والاختبار. ويعزو سبب الاختلاف الذي تم ملاحظته في القراءة إلى اختلاف مقدار المعرفة ذات العلاقة بالنص المقروء لدى القُرّاء، فمثل هذه الفروق أو الاختلافات ربما تؤدي ببعض القراء إلى استخدام مهارات محددة مثل استنتاج المفردات، بينما لا يحتاج القُرّاء الذين لديهم المعرفة الضرورية لمثل هذه المهارات.

ويضيف بأن صحة النهج القائم على وجود المهارات في اختبار القراءة، ربما يقوم على المرحلة التطورية التي يتم فيها اختبار القارئ، بمعنى أن هذه المهارات ربما تكون مبررة للقُرّاء المبتدئين والضعاف والذين يعانون من مشاكل في القراءة، أو القُرّاء ذوي المستوى المتدني في اللغة الثانية، ولكنها ليست كذلك للقُرّاء الماهرين المتقدمين.[١١١]

---

[١١٠] (Alderson, 2000) مرجع سابق

[١١١] (Alderson, 2000) مرجع سابق

يُلاحظ بأن كلاً من هدسون Hudson (2007) وألدرسون Alderson (2000) انتقدا عملية تصنيف مهارات القراءة، وتحديداً تصنيف مهارات الفهم إلى مهارات فرعية، كما انتقدا عملية الترتيب الهرمي أو التسلسلي في تصنيفها من خلال انتقاد بعض التصنيفات مثل: قائمة Munby (1978). إلا أن (Hudson) مع ذلك يلمح إلى وجودها، والأمر كذلك لدى (Alderson) الذي أَقرّ بوجود هذه المهارات نظرياً لغرض الاختبار فقط، لكن نتائج الاختبار لم تثبت وجود تسلسل هرمي في ترتيبها، فهو يرى أنها مهارات متداخلة، وتعمل بطريقة تعويضية.

والرأي الراجح في هذا الأمر هو أن القراءة مهارة رئيسة، تنقسم إلى مهارات فرعية أخرى، إلا أن هذ المهارات منها ما يتعلق بالجوانب اللغوية أو المعالجة اللغوية في المستويات المختلفة كما ذكر سابقاً، ومنها ما يتعلق بالاستيعاب والاستيعاب القرائي يتضمن مهارات مختلفة. فالقارئ يستعين بالمعالجة اللغوية في المستويات المختلفة: (المستوى الصوتي – النحوي – الإملائي – الصرفي – الأسلوبي ...) بشكل مُوازٍ لعملية الاستيعاب والفهم هذه.

وفي هذا السياق فقد وجد أوكهل Oakhill et al (2003) بأن هناك علاقات ذات دلالة بين مهارة الاستيعاب الشامل ومقياس القدرة الإعرابية والنحوية. فالاختلاف في القدرة اللغوية يقود إلى اختلافات في الاستيعاب فقد أظهر القُرّاء الأقل مهارة مدى أكثر من الإشكالات في النحو والصرف.[١١٢]

وتأكيداً على أهمية المهارت اللغوية في الوصول للاستيعاب يذكر ليذر وهِمري Leather and Hemry (1994) بأن عملية الاستيعاب تمر بعملية النطق (المستوى الصوتي) ثم التعرف على الكلمة (Word Identification) بعد ذلك.[١١٣]

وفيما يتعلق بالتسلسل الهرمي، فإن الرأي الغالب هو أن مهارات الاستيعاب القرائي فيها تسلسل هرميّ، ولكن هذا التسلسل لا يعني الانتقال من السهل إلى الصعب، وإنما يُقصد بالتسلسل الهرمي الانتقال المرحلي من مرحلة لأخرى تالية، فمثلاًحتى يستطيع القارئ إصدار

---

[١١٢] (Perfetti et al. 2007)

[١١٣] (Perfetti et al. 2007) مرجع سابق

حكم على نص يقرأه، وبيان مواطن القوة والضعف فيه، فإنه لا بد من معرفة معاني المفردات، وعلاقات الجمل ببعضها، والأفكار الفرعية والرئيسة، وكذلك التمييز بين الحقائق الواردة في النص والآراء المطروحة فيه وهكذا.

ومن ناحية أخرى فإن مسألة التسلسل الهرمي في المهارات مسألة نسبية لدى القُرّاء، فقد يجد القارئ تحديد الفكرة الرئيسة أصعب عليه من إصدار الحكم أو معرفة معنى المفردات. فهذه المهارات تعتمد على عوامل أخرى من حيث درجة الإتقان والتمكن منها، ومن هذه العوامل: المعرفة السابقة والثقافة العامة للقارئ، وكذلك الدراية أو المعرفة اللغوية، ومدى ممارسته للقراءة وتدربه على مهارات الاستيعاب القرائي، وكذلك النص المقروء ذاته من حيث نوعه وخصائصه ودرجة صعوبته وغيرها من العوامل التي سيتم الحديث عنها تحت عنوان العوامل المؤثرة في الاستيعاب القرائي. ومما يجدر ذكره هنا بأن مسألة التسلسل الهرميّ مهمة في عملية تعليم مهارات الاستيعاب القرائي وتعلمها وتقويمها كذلك؛ بغية معرفة مستوى أداء الطلبة فيها وهذا ما أشار إليه ألدرسون (2000) Alderson في حديثه عن أهمية هذه المهارات في تعليم القراءة وتقويمها.

العوامل المؤثرة في الاستيعاب القرائي

نظراً لأهمية العوامل المؤثرة في الاستيعاب القرائي كما ذكر سابقا؛ فقد اهتم الباحثون بدراستها وتصنيفها. ومن الباحثين الذين تناولوا هذه العوامل (2000) Alderson [١١٤]حيث قسّم هذه العوامل إلى مجموعتين على النحو الآتي:

أولا: عوامل تتعلق بالقارئ. ويندرج تحت هذا القسم عوامل أو متغيرات كثيرة:

١- **المعرفة السابقة أو البنى المعرفية** Schemata and Background knowledge وتُعرّف البنى المعرفية بأنها مخططات ذهنية مترابطة تمثل معرفة القارئ. وقد جاء تطوير نظرية البنى المعرفية

[١١٤] (Alderson, 2000) مرجع سابق

لبيان أثر ما يعرفه القارئ في استيعابه وفهمه، ويتمثل عملها في دمج المعلومات الجديدة للنص المقروء في البنى المعرفية الموجودة لدى القارئ، كما أنها تؤثر في عملية الإدراك وتخزين المعلومات. وتقسم المعرفة السابقة أو البنى المعرفية إلى نوعين:-

أ. معرفة اللغة (Knowledge of Language)، فالقارئ الذي لا يعرف عن اللغة التي يقرأ بها، سيواجه صعوبة في معالجة النص المقروء، وتتطور المعرفة اللغوية للقارئ بتقدمه في السن وخبرته. وتتمثل المعرفة اللغوية في جوانب مختلفة أهمها:-

- المفردات: نظراً لأهمية المفردات ومعرفة معناها في النص، فقد كثُرت الدراسات التي تناولت هذا الجانب، فقد أظهرت دراسة لكل من نيشن ولافير (١٩٨٩) Laufer and Nation بأن القارئ يحتاج إلى معرفة ما نسبته (٩٥ %) من مفردات النص حتى يتكون لديه استيعاب وفهم ملائم للنص.[١١٥]

وفي السياق ذاته فإن عدم معرفة معاني المفردات في النص يعتبر نقطة تأزم في استيعاب النص وفهمه؛ نظراً لأهمية معرفة المعاني في القيام بالاستنتاج. ويقدّر ناجو وسكوت Nagu and Scott كذلك بأن القارئ يجب أن يعرف على الأقل ٩٥% من الكلمات من أجل استيعاب ما يقرأ.[١١٦]

إضافة لذلك فإن معرفة معاني الكلمات قد يلعب دوراً في عملية التعرُّف على الكلمة إملائياً واستيعابها، وهذا الدور المزدوج لمعرفة معاني المفردات يضع الدلالة المعجمية في وضع بالغ الأهمية.[١١٧] ونتيجة لهذه الأهمية؛ فإن كثيراً من الاختبارات اللغوية والإدراكية اشتملت على

---

[١١٥] (Alderson, 2000) مرجع سابق.

[١١٦] (Perfetti et al. 2007) مرجع سابق.

[١١٧] (Perfetti et al. 2007) مرجع سابق.

المفردات، مما يدل على الدور الكبير الذي تلعبه المفردات في تطور القراءة خاصة والتطور التحصيلي عامة.[١١٨] كما أن معرفة معاني المفردات مرتبطة بشكل كبير بالاستيعاب القرائي. [١١٩]

ولعل أهمية المفردات كعنصر من عناصر الاستيعاب هو ما دفع (1994) وير Weir إلى تصنيف المفردات كعنصر مستقل عن الاستيعاب القرائي، وذلك بعد قيامه بمراجعة وتحليل نتائج بعض الدراسات في مجال القراءة.[١٢٠]

– القواعد النحوية والدلالية: فقد أظهرت دراسة لكل من كنتش وفاندجك and Kintsch VanDijk (1983) بأن التلميحات النحوية والدلالية في النص لها علاقة قوية بمستوى الأداء في القراءة.[١٢١] كما وجد أوكهل Oakhill (2003) بأن هناك علاقات ذات دلالة بين مهارة الاستيعاب الشامل واختبار القدرة الإعرابية ضمن الاختبار الذي طبقه في دراسته. [١٢٢] وقد أكدت نتائج دراسة مصلح (٢٠١٣)[١٢٣] بأن مستوى تحصيل الطلبة كان له أثر واضح في مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة. كما أظهرت نتائج دراسة الأعرج (١٩٩٩)[١٢٤] وجود علاقة دالة إحصائياً بين مستوى تحصيل الطلبة في اللغة العربية، ومستوى أدائهم في اختبار فهم المقروء.

إن للمعرفة اللغوية أهمية كبيرة في عملية الاستيعاب القرائي، فمعرفة معاني المفردات في النص المقروء تجعل منه نصاً مألوفاً قابلاً للاستيعاب بالنسبة للمتعلم. ومن ناحية أخرى فإن لمعرفة قواعد اللغة العربية ممثلة بصرفها ونحوها دور حيوي ومؤثر في استيعاب النص وفهمه، فمعرفة المعنى الصرفي للكلمة أو ما يُعرف بالمشتقات مثل: اسم الفاعل أو اسم الزمان أو صيغة

---

[١١٨] (Bell and McCallum, 2008).

[١١٩] (Sweet and Snow, 2002) و (Vacca and Vacca, 2008) و (صوفي، ٢٠٠٧) مراجع سابقة.

[١٢٠] (Alderson, 2000) مرجع سابق.

[١٢١] (Alderson, 2000) مرجع سابق.

[١٢٢] (Perfetti et al. 2007) مرجع سابق.

[١٢٣] (مصلح، ٢٠١٣).

[١٢٤] (الأعرج، ١٩٩٩)

المبالغة... إلخ، أمر يعين على الاستيعاب والفهم؛ لأن تلك المعاني الصرفية للكلمات تحمل معناها في أسمائها؛ مما يساعد القارئ أو المتعلم على معرفة معناها في سياق الجملة.

وفيما يتعلق بالنحو، فإن فهم الوظيفة النحوية للكلمات في السياق يساعد في عملية الاستيعاب، فمعرفة الفاعل والمفعول لأجله والحال وغيرها من الوظائف النحوية، أو ما يُعرف بالإعراب تعطي للمتعلم القارئ إشارة وتلميحاً لمعناها وما قد تدل عليه.

كما تشمل المعرفة اللغوية أيضاً، معرفة الجنس الأدبي للنص أو نوع النص، وكيفية تنظيمه واستخراج المعلومات منه، وإمكانية ملاحظة التغييرات فيه مثل: تتبع الأفكار الرئيسة من حيث ورودها وتحديد الأفكار الداعمة لها.[١٢٥] وعليه؛ فإن تدريب الطلبة على بعض الاستراتيجيات مثل تحديد الأفكار الرئيسة، وإثارة أسئلة حول النص ولا سيما في عصر طفرة المعلومات يُعدّ أمراً مُهماً في تحسين الاستيعاب القرائي لديهم.[١٢٦] وفي هذا السياق يشير بريسلي Pressley (2002) [١٢٧] كذلك إلى أن الطلبة يفهمون بشكل أفضل إذا تم تعليمهم استراتيجيات الاستيعاب والفهم.

ب – المعرفة السابقة للمحتوى: (Content Schemata):

فقد أظهرت دراسة لـ براندفورد Brand ford (1984) بأن القارئ يحتاج معرفةً حول محتوى النص الذي يقوم بقراءته، وهذه المعرفة يمكن تنشيطها لدى القارئ إن كانت ستستخدم في الفهم الدقيق للنص، وتتمثل هذه المعرفة في أشكال عدة هي:-

– معرفة موضوع النص وعنوانه، حيث يرى ألدرسون Alderson (2000) [١٢٨] بأن القارئ يجد سهولة في قراءة نص مألوف بالنسبة له، حتى وإن كانت هذه المعرفة عامة، فقد وجد كل من ألدرسون و أوركت Urquhart and Alderson (1985) بأن اختبارات القراءة في نصوص مختلفة قام الطلبة بدراستها كانت أسهل من المواضيع التي لم يدرسوها ولكن ليس دائماً.

---

[١٢٥] (Alderson, 2000) مرجع سابق

[١٢٦] (Moreillon, 2007)

[١٢٧] (Pressley, 2002)

[١٢٨] (Alderson, 2000) مرجع سابق

– المعرفة في الحياة (Knowledge of the World): وتتمثل في معرفة آلية العمل والحركة في الحياة.

– المعرفة الثقافية: (Culture Knowledge) وتختلف هذه المعرفة عن المعرفة في الحياة. فالمعرفة في الحياة تعود للشخص؛ ولذا فإنها تختلف نتيجة لتفاوت الخبرة الذاتية، كما أنها محدودة مقارنة بمعرفة الآخرين، وبالتالي يصعب ضبطها والتنبؤ بها. أما المعرفة الثقافية فإنها تمثل فهماً مشتركاً لأفراد المجتمع، إضافة إلى ذلك فهي أمر ضروري لاستيعاب النص وفهمه.[١٢٩]

ويشار هنا إلى أن للمعرفة السابقة لموضوع القراءة أهمية بالغة في إيجاد ارتباط بين الخبرة السابقة والجديدة؛ مما يكسب النص المقروء معنى، وبالتالي يُسهم في عملية الاستيعاب. ولهذا فإن الخطوات التي يقوم بها المعلم من تمهيد لموضوع القراءة الجديد، أو تمهيد لأي موضوع جديد يتعلمه الطلبة يمثل خطوة أساسية في تنشيط المعرفة السابقة، ومن ثم ربطها بالدرس الجديد سواء في درس القراءة أو غيرها من المواضيع التي يتعلمها الطلبة.

٢. مهارات القارئ وقدراته

ويقصد بها قدرة القارئ على معالجة المعلومات ذاتها، أو المهارة في معالجة النص، ولذا فإن ما يميز القارئ الجيد عن غيره ليس فقط وجود بنى معرفية ذات علاقة بالمعرفة الجديدة، وإنما هو وجود قدرة معرفية عامة وهي ما يسميها الباحثون (Schematic Concept Formation).

٣. غرض القارئ وهدفه

إنّ السبب الذي يقرأ الفرد من أجله يؤثر في طريقة قراءته ونوع المهارة التي يستخدمها، ودرجة استيعابه للنص المقروء. فمثلاً إن كان الهدف من القراءة الوصول لأفكار عامة أو مجرد المتعة فإن القارئ سيعطي اهتماماً أقل للتفاصيل، مما سيؤثر على طريقة القراءة ومستوى الاستيعاب لديه.

٤. دافعية القارئ واهتمامه

أظهرت الدراسات على القُرّاء الضِعاف في اللغتين الأولى والثانية، بأن القارئ الضعيف ينقصه التحفيز والدافعية ليقرأ أو ليقضي وقتاً في تحسين قراءته، إضافة إلى احتمال وجود ضعف في

---

[١٢٩] (Alderson, 2000) مرجع سابق

القراءة أصلاً، كما أن عدم وجود الدافعية يزيد المشكلة. وقد تبين كذلك بأن دافعية القارئ ترتبط بنوعية النتائج أو ما قد يترتب على القراءة. كما أن الدافعية الداخلية أعلى من الدافعية الخارجية، فعندما يكون الطلبة محفزين خارجياً فإنهم يقرأون قراءة سطحية، كما أنهم يوجهون اهتمامهم إلى الحقائق والتفاصيل أكثر من الاهتمام بالأفكار الرئيسة، وارتباط أفكار النص ببعضها وارتباط النص بغيره من النصوص أو بما يعرفه القارئ حول الموضوع والحياة وغيرها من جوانب الاستيعاب القرائي التي تسمى بـ (المستوى العالي).[١٣٠]

وفيما يتعلق بالدافعية لدى القارئ والمستوى التعليمي الذي يتوقع أن يصل إليه، فقد بينت نتائج التقرير الذي أصدره التقييم الوطني للتقدم التربوي (National Assessment of Educational Progress) 2011 [١٣١]بأن الطلبة الذين توقعوا الوصول إلى مستوى تعليمي مرتفع في حياتهم حققوا درجات أعلى من زملائهم الطلبة الذين كانت توقعوا الوصول إلى مستوى تعليمي أقلّ.

ويلعب التعزيز دوراً جوهرياً في تطوير مهارات الاستيعاب القرائي وعليه؛ فإن تعزيز الرغبة في القراءة يُعد من الأهداف العامة لتدريس القراءة، حيث أظهرت نتائج بعض الدراسات في مجال التعزيز أن طلبة المرحلة التمهيدية أي ما قبل المدرسة هم الأكثر دافعية، بينما كان الأقل دافعية هم الطلبة في المرحلة العليا؛ ولذا فإنه يتوجب على التربويين تطوير نصوص قراءة مُحفزة وممتعة.[١٣٢]

ويبدو لنا بأن هذه النتائج قد تفسر تراجع بعض الطلبة في مستوى التحصيل الدراسيّ في الصفوف الإعدادية والثانوية مقارنة بمستواهم في الصفوف الابتدائية الأولى، مع العلم بأن هناك عوامل أُخرى قد تلعب دوراً في هذا المجال. وفي السياق ذاته فقد أشار عدد من الباحثين إلى أن اتجاهات الطلبة نحو القراءة تعتبر أمراً ذا أهمية على المستوى البعيد. فالرغبة في القراءة إلى

---

[١٣٠] (Alderson, 2000) مرجع سابق

[١٣١] (National Assessment of Educational Progress, 2011)

[١٣٢] (Gambrell et al. 2002)

جانب اكتساب مهارات الاستيعاب القرائي أساسٌ لنجاح عملية الاستيعاب والفهم في القراءة.[١٣٣]

٥. عاطفة القارئ وانفعالاته (القلق والتوتر)

ويُقصد بها الحالة الانفعالية للقارئ نتيجة خضوعه للاختبار أو القيام بتأدية مهمة ما، ولذا فإن Alderson (2000) [١٣٤]يرى في ذلك سبباً لأفضلية التقييم غير الرسمي (Informal Assessment) على التقييم الرسمي (formal Assessment) في إعطاء تصور أفضل عن الأداء. فالقُرّاء الذين لديهم توتر عادة ما يميلون للقراءة السطحية، في حين أن القُرّاء الأقل توتراً يميلون للقراءة بعمق.

٦. الصفات الثابتة

ومن الصفات الثابتة الشخصية، والجنس، والطبقة الاجتماعية، والمهنة، والذكاء. وفيما يتعلق بعامل الجنس فإنه يُعد واحداً من العوامل المهمة في الدراسات الإنسانية؛ نظراً لوجود بعض الاختلاف في الصفات والخصائص بين الجنسين. فقد أظهرت الإناث بشكل عام أداء أفضل من الذكور في اختبارات القراءة باللغة الأولى. ومن ذلك ما أظهرته نتائج بعض الدراسات في مجال القراءة والاستيعاب منها: دراسة مصلح (٢٠١٣) [١٣٥]ودراسة National Assessment of Educational Progress 2011 [١٣٦] والدراسة التي قامت بها الإدارة العامة للقياس والتقويم والامتحانات في وزارة التربية والتعليم على طلبة الصف العاشر الأساسي في فلسطين في العام الدراسي ٢٠١٠م/ ٢٠١١م.[١٣٧] ونتائج دراسة كل من الرويلي (٢٠٠٨)[١٣٨]، ودراسة Chang

---

[١٣٣] (Perfetti et al. 2007) مرجع سابق

[١٣٤] (Alderson, 2000) مرجع سابق

[١٣٥] (مصلح، ٢٠١٣) مرجع سابق

[١٣٦] (National Assessment of Educational Progress, 2011) مرجع سابق

[١٣٧] (وزارة التربية والتعليم: فلسطين، ٢٠١١)

[١٣٨] (الرويلي، ٢٠٠٨)

and Chiu (٢٠٠٦).[١٣٩] كما أظهرت دراسات كُلٍّ من بانك وبيجل Buunk and Bugel (1996) نتائج مماثلة في القراءة باللغة الأجنبية أيضاً. [١٤٠]

وإضافة إلى ما ورد ذكره من عوامل مؤثرة في الاستيعاب القرائي، فإن هناك ثلاثة عوامل أخرى يمكن إضافتها بشكل مستقل، رغم أنه تم الإشارة اليها ضمناً خلال الحديث عن العوامل المتعلقة بالقارئ من حيث المعرفة السابقة والمعرفة الثقافية ومهارات القارئ وقدراته، إلا أن أهمية هذه العوامل الثلاثة تدفع لإيرادها بشكل منفصل ومستقل. وهذه العوامل هي:

- **العامل الأول**: الاستنتاج وتظهر أهمية الاستنتاج (Inference) بوصفه عاملاً مساعداً في الاستيعاب، إذ يستطيع به القارئ ملء الفراغ الموجود في النص. فالنصوص لا تكون واضحة في الغالب، بمعنى أن المعلومات لا تكون مذكورة بشكل كامل في النصوص دائماً، حيث إن هناك ثغرات يحتاج القارئ لملئها أثناء قراءته. وهذا ما أشار إليه Alderson (2000) [١٤١]في تعريفه للاستنتاج: بأنه القدرة على إجابة أسئلة مرتبطة بمعنى غير مذكور مباشرة في النص.

والاستنتاج نوعان: الأول، آلي أتوماتيكي يُفهم من السياق عن طريق الربط بين المعلومات الواردة في النص. والثاني: استنتاج مضبوط(Controlled Inference) ويحتاج هذا النوع إلى مستوى عالٍ من التفكير أو التبرير المنطقي. ويُذكر هنا بأنه ليس بمقدور كل القُرّاء توليد استنتاجات في كل الأوقات، كما أن بعضهم لا يقوم بذلك إلا إذا طُلب منه.[١٤٢]

يتضح هنا أهمية الاستنتاج في حدوث الاستيعاب التام والعميق للنص، ولعلنا نجد فيما أشار إليه المؤلفان السابقان بأن من القُرّاء من لا يستطيع الاستنتاج دائما تفسيراً لوجود تفاوت في القدرة على الاستيعاب لدى القُرّاء، فالنص واحد إلا أن

---

[١٣٩] (Chang and Chiu,2006)

[١٤٠] (Alderson, 2000) مرجع سابق

[١٤١] (Alderson, 2000) مرجع سابق

[١٤٢] (Kintsch and Rawson, 2007)

القدرة على فهمه متباينة مختلفة، وعليه فقد يكون الاستنتاج أحد تلك العوامل المؤثرة في الفهم والتي يمكن أن تدرج تحت مهارات القارئ وقدراته.

- **العامل الثاني**: الذاكرة العاملة (Working Memory) فالذاكرة العاملة لها دور في فهم النص واستيعابه، ذلك أن اتساع القراءة والاطلاع يعتمد على مدى تفعيل الذاكرة، أو مقدار عملها. ومن الأشياء التي تفعل عمل الذاكرة قراءة نص في مجال مألوف، وهذه القراءة لا تشمل الذاكرة قصيرة المدى فحسب، بل تشمل أيضا الذاكرة طويلة المدى، ذلك أن قراءة النص المألوف تفعل عملية استرجاع الخبرات الموجودة لدى القارئ، ومن ثم ربطها مع المهمة الجديدة التي يقرأ من أجلها القارئ. فالذاكرة طويلة المدى تُمكّن القارئ من استخدام ما يحتاجه من خبرات وبيانات مخزنة لديه في عملية الاستيعاب وتوظيفها بما يحقق استيعاب النص المقروء.[١٤٣]
- **العامل الثالث**: كثرة القراءة والاطلاع، إذ يشير جامبرل وآخرون Gambrell etal (2002) [١٤٤]إلى أنه كلّما قرأ المتعلم أو الفرد أكثر فإنه يقرأ بشكل أفضل، كما أنه يتعلم أكثر عن (الواقع)؛ وعليه فإن النتيجة تكون فهماً أكثر وتحصيلاً أفضل، كما أن قدراً كبيراً من الفهم يتحسن نتيجة للقراءة المكثفة، ويؤكد بريسلي (Pressely 2002) [١٤٥] القول بأن من الْمُسَلَّمَات الباقية الثابتة في عملية تطور اللغة ونموها عامة هو أن الاستيعاب والفهم يتطور ببساطة من القراءة الكثيرة. وفي موضع آخر يضيف بأن ممارسة القراءة تؤدي إلى زيادة الطلاقة فيها؛ مما يزيد الاستيعاب لدى القارئ. ولذا فإن السهولة في قراءة الكلمات تساعد في تسريع القدرة المعرفية للقارئ؛ وبالتالي تسهيل عملية الاستيعاب والفهم.

إن الفرضية القائلة بأنه كلما قرأ المتعلم أكثر كلما تحسن استيعابه وفهمه، فيها من الصحة الشيء الكثير ولا سيما إذا كانت القراءة نابعة من رغبة القارئ نحو المادة المقروءة، كما

---

[١٤٣] (Kintsch and Rawson, 2007) مرجع سابق

[١٤٤] (Gambrell et al. 2002) مرجع سابق

[١٤٥] (Pressely, 2002)

أن كثرة القراءة تؤدي إلى تفعيل خلايا الذاكرة بأنواعها المختلفة، إضافة لذلك فإن اطّلاع القارئ على نصوص مختلفة في مواضيع مختلفة يزوده بقاعدة عريضة ومتنوعة من البيانات (المعلومات) التي قد يحتاجها عند قراءة نص آخر في أحد العلوم. إضافة إلى ذلك فإن سعة الاطلاع في القراءة تساعد القارئ في الربط بين الموضوعات التي يقرأ فيها. إلى جانب ذلك فإنها تكسبه كماً من المفردات والأساليب اللغوية التي تعينه في الاستيعاب والتعبير عن أفكاره شفوياً وكتابياً. وقد أكد ذلك نتائج الدراسة التي قام بها مصلح (٢٠١٣)[١٤٦]، حيث أظهرت بأن الطلبة الذين تراوحت عدد ساعات القراءة والمطالعة الحرة لديهم من ساعة إلى ثلاث ساعات في الأسبوع قد حققوا مستوى أعلى في اختبار الاستيعاب القرائي باللغة العربية من الطلبة الذين لا يمارسون نشاط القراءة والمطالعة الحرة أسبوعياً.

ثانيا: عوامل تتعلق بالنص.

وتتمثل هذه العوامل فيما يلي:

١. عنوان النص ومحتواه: يعد محتوى النص من الأشياء المؤثرة في القراءة وكيفيتها. فالنص المجرد أو النظري أصعب فهماً من النص الذي يتحدث عن أشياء واقعية، أما النص الذي يتناول جوانب محسوسة ملموسة قابلة للتخيل وفيها إثارة ومتعة فهو أكثر قابلية للقراءة. إلى جانب ذلك فإن النصوص التي تتناول مواضيع مألوفة أسهل مقارنة بالنصوص التي تتضمن ألغازاً وأسراراً. ومن العوامل المؤثرة في استيعاب النص وفهمه أيضاً كمية المعلومات الواردة فيه ومدى وضوحها، إضافة إلى كثافة العبارات فيه.

٢. نوع النص وجنسه: ويقصد به نمط النص أو شكله من حيث كونه نصاً قصصياً أو تفسيرياً. وهناك أبحاث كثيرة تناولت الفروق بين النصوص التفسيرية والقصصية. حيث لُوحظ بأن النص التفسيري أصعب من النص القصصي؛ ويعود السبب في ذلك إلى اشتمال النص التفسيري على مجموعة كبيرة من العلاقات بين أجزائه وكبر محتواه.

---

[١٤٦] (مصلح، ٢٠١٣) مرجع سابق

ولعل ما يجعل النص التفسيري أكثر صعوبة من النص القصصي أيضاً احتواء النص التفسيري على شروحات وتعريفات ومفاهيم كثيرة، تتطلب تركيزاً كبيراً من القارئ، وليس إلى كبر محتواه فقط، ومما يثبت ذلك أن النص القصصيّ قد يكون طويلاً أيضاً إلا أن تتابع الحدث فيه ووجود عامل التشويق قد يساعد القارئ في التواصل مع النص ومن ثم الانسجام في قراءته. وقد أظهرت نتائج دراسة سليمان (٢٠٠٢)[١٤٧] بأن النصوص القصصية سجلت أعلى تمثيل لها في الاختبار من حيث درجة المقروئية، مقارنة بالنصوص العلمية التي كانت درجة المقروئية فيها أقل.

وفيما يتعلق بالنص الروائيّ فقد وجد دينيس (1982) Denis بأن له خصائص تثير القارئ وتحفزه على عملية التصور (Visulisation) أثناء القراءة، وعملية التخيل هذه تساعد القارئ على توظيف حواسه في قراءة النص.[١٤٨] ويؤكد (2003) Flippo بأن النص القصصي أسهل من النص التفسيري بالنسبة للتلاميذ الصغار؛ نظراً لقدرتهم على إدراك بنية القصة واستخدامها، وبناء إحساس داخلي لبنيتها أثناء الاستماع إليها أو قراءتها، وعندما تصبح القصة مألوفة إليه فإنه يمكنهم توقع جوانب مختلفة فيها؛ نتيجة للتشابه في التركيب العام للقصص وتماثل خصائصها.[١٤٩]

ويُشار هنا إلى أهمية التخيل الحسيّ في القراءة، فتدريب الطلبة أو القُرّاء ولفت انتباههم إلى طريقة الكاتب وأسلوبه في وصف الأحداث والمشاهد والشخصيات ورسمها بالكلمات يساعد في استيعاب النص وفهمه. ويتم استخدام التخيل الحسيّ في القراءة عبر رؤية الصور والألوان التي يسردها الكاتب، وسماع الأصوات التي ينقلها في عباراته، وشم الروائح التي ينفثها في سطوره، إلى غير ذلك مما يمكن الوصول إليه عن طريق التخيل الحسيّ في قراءة النص.

٣. **نوع النص من حيث هو أدبي أو غير أدبي**: فالنص الأدبي أحيانا يكون أصعب في القراءة من النص غير الأدبي لما يشتمل عليه من وجوه متعددة للمعنى، أو بسبب مستوى التعقيد

---

[١٤٧] (سليمان، ٢٠٠٢)

[١٤٨] (Alderson, 2000) مرجع سابق

[١٤٩] (Flippo, 2003)

والترابط اللغوي فيه، ومع ذلك فهناك اختلاف بين الباحثين في هذا الأمر. فقد وجد هالاس Halasz (1991) بأن النص الأدبي الذي تم دارسته تطلب جهداً قوياً من القارئ؛ لأنه استدعى معاني وتلميحات حساسة متعددة. كما وجد في دراسته بأن القارئ قام بتكوين ارتباطات شخصية مع النص الأدبي أكثر من النص غير الأدبي. إضافة لذلك فقد أثار النص الأدبي تشويقاً وترقباً وحب استطلاع (Curiosity) (Suspense) لدى القارئ، كما أثار اهتمامه وتعاطفه أيضاً.

وفيما يتعلق بالنص الأدبي في اللغة العربية فقد ترجع الصعوبة فيه إلى كثرة استخدام الرموز في دلالة المفردات، أو الإكثار من استخدام المجاز اللغوي كالاستعارة والكناية والمجاز المرسل، حيث إن المعنى في المجاز اللغوي يؤخذ على سبيل المجاز لا على سبيل الحقيقة، وتزداد درجة الصعوبة إذا لم يكن الطلبة على علم واطلاع بتلك الفنون البلاغية. وفي هذا المجال فقد أظهرت نتائج دراسة مصلح (٢٠١٣)،[١٥٠] بأن مستوى الاستيعاب القرائي للطلبة في النص الأدبي كان أفضل منه في النص العلمي؛ والسبب في ذلك يعود إلى أن مناهج اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا ولاسيما الصف التاسع تبدأ في تقديم مادة البلاغة للطلبة وتدريبهم عليها قبل وصولهم إلى المرحلة الثانوية، إلى جانب وفرة النصوص الأدبية في منهاج اللغة العربية؛ الأمر الذي يوفر معرفة جيدة بالمصطلحات البلاغية، والمعاني المجازية لدى الطلبة في مرحلة مبكرة.

٤. تنظيم النص: من العوامل التي تميز النص وتؤثر في عملية استيعابه وفهمه طريقة التنظيم. ويتمثل تنظيم النص في طريقة ارتباط كل فكرة بغيرها من الأفكار، وارتباط كل فقرة بالأخرى. وقد اهتم الباحثون بأثر التنظيمات المختلفة للنصوص وأثر ذلك في الاستيعاب. فقد وجد أوركت Urquhart (1984) بأن النصوص المرتبة وفقاً لتسلسل الأحداث، يمكن أن تُقرأ بشكل أكثر سهولة مقارنة بالنصوص التي وقع اضطراب مؤقت في تسلسل أحداثها. ومن النصوص التي تسهل قراءتها وفهمها أيضاً النصوص المتناسقة في تنظيمها المكاني، والنصوص التي تشمل شرحاً

[١٥٠] (مصلح، ٢٠١٣) مرجع سابق

متلواً بتسلسل منطقي واضح. ونظراً لأهمية تنظيم النص فقد أشار مير Meyer (1975) إلى أن التنظيم الجيد للنصوص ربما يجعل بعض النصوص أكثر سهولة وقابلية للتذكر.[١٥١]
فالنصوص المنظمة من حيث التسلسل الزمني تعتبر نصوصاً أكثر مثالية.[١٥٢] إضافة إلى ذلك فإن النص الذي يفتقر إلى التنظيم يصعب فهمه على القارئ.[١٥٣]

وفي السياق ذاته فقد أثبت التجارب بأن القُرّاء يتذكرون النصوص المنظمة أكثر من غيرها، كما أن فكرتها تكون واضحة بالنسبة لهم. ذلك أن العقل البشري يتعامل بصورة أفضل مع النصوص المنظمة.[١٥٤] في حين أنه لا يستطيع مواكبة النصوص غير المنظمة؛ لأنها تتطلب عملية تخزين في مناطق متعددة. ومن ناحية أخرى فإن تنظيم المعلومات في الذاكرة يُسهّل عملية استدعائها.[١٥٥]

٥. العوامل اللغوية التقليدية: لقد اهتم الباحثون بدراسة تأثير لغة النص على القارئ، فمن الجوانب اللغوية المؤثرة على الاستيعاب القرائي التركيب النحوي، والمفردات. فقد وجد كل من ألدرسون وفريبودي Alderson and Freebody (1983) بأن صعوبة المفردات تترك أثراً على الاستيعاب في اللغتين الأولى والثانية. وتظهر لغة النص بشكل بدهي عند تقييم القراءة واختبارها، كما أن الجانب اللغوي من العوامل التي تسبب الصعوبة في النص. فالجانب اللغوي يسهم بشكل كبير في بناء النص ولهذا؛ فإنه يسهم في جعله صعباً عند الاختبار.[١٥٦]

لذا؛ فإن النصوص التي تُستخدم فيها مفردات وتراكيب مهجورة، أو يندر استخدامها في الواقع مثل النصوص القديمة كنصوص الأدب الجاهلي مثلاً أو النصوص التي لا يُعرف معناها، فإن القارئ أو المتعلم يحتاج جهداً أكبر في قراءتها واستيعابها.

---

[١٥١] (Alderson, 2000) مرجع سابق

[١٥٢] (Perfetti et al 2007) مرجع سابق

[١٥٣] (Vacca and Vacca,2008) مرجع سابق

[١٥٤] (صوفي،٢٠٠٧) مرجع سابق

[١٥٥] (السيد، ٢٠٠٥)

[١٥٦] (Alderson, 2000) مرجع سابق

٦. **مقروئية النص (Readability)**: يعتمد الحكم على مقروئية النص بالنظر إلى عنصرين اثنين: الأول: كفاءة النص أو المحتوى. والثاني: كفاءة القارئ (Content and Proficiency Reader). وتظهر مقروئية النص بشكل أساسي من خلال صعوبة الكلمة أو درجة التعقيد في الجملة وطول الفقرة.[١٥٧]

وقد اهتم الباحثون كثيراً بتحديد الخصائص التي تجعل النص مقروءاً، أو الخصائص التي قد تؤثر على مقروئيته. حيث تبين بأن الجانبين النحوي والمعجمي قد يسببان صعوبة في استيعاب النص؛ ولذا فقد اهتم الباحثون بدراسة هذين الجانبين، حيث ظهرت عدة أشكال أو طرق في تقدير صعوبة النص وقياس مقروئيته وذلك عن طريق حساب تكرار الكلمات في الجملة أو النص. وقد ظهرت عدة قوائم من أجل حساب مستوى المقروئية، ومنها قائمة ثورندايك ولورج Thorndike and Lorge (1944).

ومن الطرق الأخرى في تقدير مقروئية النص طريقة الغلق (Cloze). وقد أشار تايلر Taylor (1953) الذي طور أول طريقة غلق (Cloze) إلى قدرة هذه الطريقة في إعطاء تقدير أكثر دقة لدرجة لمقروئية النص مقارنة بالطريقة السابقة؛ لأنها تتطلب وجود قارئ حقيقي يقرأ النص.

وقد ترافق البحث في مقروئية النص مع ظهور ما يعرف بـ(تبسيط النص) بمعنى جعل النص أكثر سهولة للقارئ. إلا أن الباحثين اختلفوا في مسألة التبسيط من حيث مدى الفائدة التي قد تحققها؛ ولذا فقد دعا ألدرسون Alderson (2000) مُطوري اختبارات القراءة إلى توخي الحذر في عملية تبسيط النصوص. ويلخص Alderson (2000) [١٥٨] حديثه بأن صعوبة النص لا يمكن أن تُحدَّد بشكل مطلق وعليه؛ فإنه لا بد من اختيار نصوص أصيلة قابلة للقراءة من جانب الطلبة الذين يتم اختبارهم. ومن ناحية أخرى فقد وجهت بعض الانتقادات لطريقة الغلق (Cloze) منها: أن معادلة المقروئية فيها تعطي مقاييس أولية لصعوبة النص. كما أنها قليلاً ما

---

[١٥٧] (Bell and McCallum, 2008)

[١٥٨] (Alderson,2000) مرجع سابق

تناسب أصحاب اللغة الثانية واللغة الأجنبية. ومن هذه الانتقادات أيضاً أن هذه الطريقة تقوم على الاختبار، وبالتالي فإن نتائجها قد تعطي تقديراً متحيزاً لصعوبة النص.

٧. **طريقة عرض النص**. ويُقصد بذلك طريقة عرض المعلومات في النص. فقد تُعرض المعلومات عن طريق الكلمات والفقرات. وقد تظهر المعلومات في صورة رسومات وأشكال وجداول. فالنص الذي يحتوي على معلومات في شكل كلمات وفقرات (شكل لفظي) فقط فإنه سيكون كثيفاً ومثيراً للكراهية في نفس القارئ ولا سيما إن كان حجم الخط صغيراً؛ مما يجعل عملية استيعابه صعبة. في حين أن استخدام الرسوم البيانية والجداول والصور إلى جانب الكلمات (الشكل اللفظيّ) في عرض محتوى النص ومعلوماته، يُسهم في تقديم ذلك المحتوى بطريقة بديلة ومتممة؛ الأمر الذي يؤدي إلى استيعاب النص بطريقة أفضل.

٨. **الوسيلة التي يُعرض النص من خلالها**: هناك اختلاف في عملية القراءة تبعاً لاختلاف وسيلة العرض، وخاصة بين النص المعروض على شاشة والنص المطبوع. فالنص المعروض على شاشة يسبب إرهاقاً للقارئ؛ نظراً لحركة الشاشة ووهجها نتيجة الأشعة التي تصدرها، إضافة لذلك فإن عملية تقليب الشاشة فيه استهلاك للوقت. أما النص المطبوع على ورق، فإنه لا يسبب الإجهاد مقارنة بالنص المعروض باستخدام الشاشة، كما أنه يَسهُل التحكم فيه. لذا فإنه يُوصى عند استخدام الشاشات في عرض النصوص بزيادة المسافة بين الكلمات، والتقليل من عدد الكلمات في صفحة العرض، واستخدام فقرات قصيرة، إضافة إلى تكبير حجم الكلمات.[١٥٩]

ثالثا: عوامل تتعلق بالبيئة التعليمية والاجتماعية للقارئ

١. عوامل تتعلق ببيئة القارئ: وتشمل العوامل الخارجية، ومنها عوامل تتعلق بمكان القراءة مثل: المقاعد وترتيبها، والراحة العامة للقارئ. وعوامل طبيعية كالإضاءة أو ما يمكن تسميتها بالبيئة التعليمية.[١٦٠] وهناك عوامل تتعلق ببيئة المتعلم ومستواه الثقافي

---

[١٥٩] (Alderson, 2000) مرجع سابق

[١٦٠] (عبيدات،١٩٩١)

والاجتماعي والاقتصادي. وعوامل اجتماعية كالجو العائلي ومستوى الترابط الأسري.[١٦١] وفيما يتعلق بالبيئة الاقتصادية والثقافية المحيطة بالمتعلم أو (مكان السكن) الذي يسكنه، فقد بينت نتائج دراسة مصلح (٢٠١٣) [١٦٢]بأن الطلبة الذين يسكنون المدينة والطلبة الذين يسكنون القرية كانت نتائجهم أعلى من الطلبة الذين يسكنون المخيم؛ نظراً لطبيعة الحياة وقسوة الظروف الاقتصادية التي يعانيها أهلنا في المخيمات، مما ترك أثراً على الجانب الثقافي والتعليمي.

٢. عوامل تتعلق بالمدرس وأسلوب التدريس: وتشمل مهارة المدرس في عرض المادة وتمكنه منها، فاستخدام الأسئلة قبل القراءة وأثناءها وبعدها يسهم في استيعاب المقروء. ومن ذلك أيضاً إثارة مهارات التفكير اللازمة لعملية الاستيعاب لدى الطلبة، والتنويع في أساليب التدريس.[١٦٣]

٣. الفروق الثقافية لدى التلاميذ: سواء في المعرفة السابقة أو القاموس اللغوي أو استراتيجيات التفكير لديهم، ولا سيما إن كان التلاميذ من بيئات ثقافية مختلفة. وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات بأن الطلبة الذين كانت المؤهلات التعليمية لآبائهم وأمهاتهم مرتفعة حققوا مستوى أعلى في اختبار القراءة والاستيعاب القرائي في تلك الدراسات.[١٦٤]

٤. من العوامل الخارجية التي قد تكون مهمة في الاستيعاب القرائي أيضاً نوع المدرسة أو الجهة الإدارية التي تتبعها، ويُقصد بِنَوع المدرسة من حيث كونها مدرسة حكومية أو خاصة. فكما يُعرف بأن هناك فروقاً بين النوعين السابقين فيما يتعلق بالبيئة المدرسية، وعدد الطلبة في الفصول، والمرافق المتوفرة، ونوعية مصادر التعلم المتوفرة. فالمدارس

---

[١٦١] (عصر، ١٩٩٩) و (عبيدات، ١٩٩١) مرجعان سابقان

[١٦٢] (مصلح، ٢٠١٣)

[١٦٣] (عصر، ١٩٩٩) و (عبيدات، ١٩٩١) مرجعان سابقان

[١٦٤] دراسة: (National Assessment of Educational Progress,2011) مرجع سابق و (Badrasawi,2012) و (مصلح،٢٠١٣) مرجع سابق

الخاصة تمتاز غالبا بالأبنية الواسعة والمرافق المتنوعة، وتوفر مصادر التعلم وتنوعها، وقلة عدد الطلبة في الفصول مقارنة بالمدارس الحكومية. إضافة إلى الحرية المتاحة فيما يتعلق بسياسة التوظيف وقبول الطلبة؛ مما يعطيها المرونة اللازمة في هذه الأمور. في هذا المجال فقد كشفت نتائج دراسة مصلح (٢٠١٣)[١٦٥]، والدراسات الأربع التي أجرتها الإدارة العامة للقياس والتقويم بوزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين على الصف الرابع في عام (٢٠٠٥) وعام (٢٠٠٨). وعلى الصف العاشر في عام (٢٠٠٨) وعام (٢٠١٠) أظهرت تفوق الطلبة الذين يدرسون في المدارس الخاصة على الطلبة الذين يدرسون في المدارس الحكومية. [١٦٦]

تنمية مهارات الاستيعاب القرائي (فهم المقروء):

إن أي مهارة يسعى المتعلم لإتقانها وأدائها بشكل يفي بالغرض المطلوب؛ لابد من التدرب عليها بشكل متواصل، سواء أكانت هذه المهارة عقلية، أم جسمية حركية، وكذلك فإن تنمية هذه المهارة وتطويرها يحتاج إلى تدريب مستمر، وبشكل منظم ومبرمج، ومن هذه المهارات مهارات فهم المقروء. وفيما يلي بعض الطرق التي يمكن من خلالها تدريب الطلبة على مهارات الاستيعاب القرائي، وبالتالي تطوير مستوى الأداء لديهم في تلك المهارات :

أولاً: مهارة تطوير الثروة اللغوية (معاني المفردات، والتراكيب): يتجه تطوير الثروة اللغوية في اتجاهين: الأول: اكتساب معاني مفردات جديدة، والثاني: تثبيت ما تم اكتسابه من معاني مفردات وتراكيب، وهناك خمس طرق لتطوير الثروة اللغوية، في كلا الاتجاهين.[١٦٧] أما هذه الطرق فهي:

---

[١٦٥] (مصلح،٢٠١٣) مرجع سابق

[١٦٦](وزارة التربية والتعليم العالي: فلسطين، ٢٠٠٥، ٢٠٠٨، ٢٠١٠) وهي دراسات تقوم بها الإدارة العامة للقياس والتقويم بوزارة التربية والتعليم في فلسطين بشكل دوري على بعض الصفوف؛ بهدف تقييم أداء الطلبة وتطويره في المواد الدراسية المختلفة ولا سيما اللغة العربية والرياضيات والعلوم، وتصدر على شكل تقارير.

[١٦٧] (حبيب الله، ١٩٩٧) مرجع سابق

الطريقة الأولى: التحزّر الذكي لمعنى الكلمة من خلال السياق:

وذلك بالوصـول إلى معنى الكلمة، من خلال موقعها في السـياق، بالاعتماد على قرائن عقلية مثل شكل الكلمة، وما يحيط بها من كلمات وجمل، بالاستعانة برموز ودلالات متعددة وتقسم هذه الرموز إلى قسمين:

أ-ما يتعلق بشكل الكلمة والقرائن الداخلية:

يمكن الوصول إلى معنى الكلمة فيما يتعلق بشكلها من خلال الطرق التالية:

١. الخبرة والتجربة: أي أن يهتدي القارئ إلى معنى الكلمة، أو التركيب اعتماداً على خبرته الذاتية.
٢. التعريف: وذلك بوجود جملة تشـرح الكلمة أو التركيب المراد معرفة معناه وتفسـره في السياق نفسه، وتظهر هذه الجملة وكأنها جزء من النص مثل قولنا: (اعتكف فلان في المسجد فلم يخرج منه مدة ١٠ أيام)، فجملة (لم يخرج منه) تفسر كلمة (اعتكف).
٣. دلالة الكلمة الصـوتية: أي أن يعرف القارئ معنى الكلمة، بالاعتماد على دلالتها الصـوتية، بحيث يكون صـوت الكلمة أو لفظها معبراً عن معناها، ومن ذلك: الفعل قهقه أي ضـحك وكذلك الكلمات التي فيها محاكاة للطبيعة مثل أصـوات الحيوانات والطيور.
٤. من خلال المقارنة والتشـبيه: وفي هذه الطريقة، يهتدي القارئ إلى معنى الكلمة من خلال السياق، وذلك بوجود كلمات أخرى تشبه الكلمة المراد معرفة معناها أو تقرنها بشيء يفسرها، ويوضح صفة من صفاتها، مثل قولنا: (انقضَّ الرجل على عدوه كما ينقضّ الأسـد على فريسـته). فالجملة أو الكلمة (كما) وما بعدها يفسـر معنى كلمة (انقض).
٥. من جذر الكلمة: وفي هذه الطريقة يصـل القارئ إلى المعنى بالرجوع إلى جذرها، أو معرفة الدلالات التي تكتسـبها الكلمات من الحروف التي تزاد عليها والأوزان المختلفة

مثل استغاث من (غاث)، استعمل من (عمل)، وهكذا ، أما الأوزان مثل مقتول اسم مفعول، وقاتل اسم فاعل، وهكذا.

٦. الترادف أو التضاد: وتقتضي هذه الطريقة ملاحظة وجود كلمات مرادفة، أو مضادة لمعنى الكلمات الصعبة في النص، لمعرفة معناها، وذلك أن بعض المفردات تفسر بأضدادها. وصدق الشاعر حين قال: وبضدها تعرف الأشياء. ومن الأمثلة على ذلك قوله تعالى: ﴿**إن الأبرار لفي نعيم وإن الفجار لفي جحيم**﴾ [الانفطار: ١٣-١٤]، فكلمتا: الأبرار والفجار تفسران بعضهما.

ب- أما النوع الثاني من الوسائل التي يمكن من خلالها الوصول إلى معنى الكلمة فهو (الاستعانة بمعنى الجملة). ويتمثل هذا النوع من الوسائل، فيما يعرف في علم النحو بالأساليب مثل أسلوب الشرط ، الاستفهام، النداء، الاستثناء، الاستغاثة...الخ، فمعرفة أسلوب الجملة يساعد في معرفة معاني المفردات الصعبة في سياق تلك الجملة.[١٦٨] ويلاحظ فيما تقدم ذكره من طرق التعرف إلى معاني الكلمات والتراكيب؛ أنه يمكن اللجوء إلى أكثر من طريقة للوصول إليها، ولكن المهم هنا هو تدريب الطلاب على استعمال هذه الطرق وتعلمها.

الطريقة الثانية: استخدام القاموس:

ويلجأ إلى هذه الطريقة، عند الفشل في الطريقة السابقة، فيما يتعلق بالتحزّر الذكي لمعنى الكلمة، من خلال السياق، وذلك أن هذه الطريقة تحتاج إلى وقت أطول. وحتى يستطيع الطالب استعمال القاموس، لابد من تدريبه على استخدامه وفق النظام الخاص بكل معجم أو قاموس، من حيث: ترتيب الحروف الهجائية، وترتيب الحروف في المعجم وهكذا.

الطريقة الثالثة: طريقة الكلوز (الإغلاق) أو الغلق (Cloze):

وتقتضي هذه الطريقة في تطوير الثروة اللغوية، تكوين جمل تنقصها كلمات معينة، مما يدفع القارئ إلى التفكير في الكلمة المحذوفة، من أجل إكمال المعنى العام للجملة، أو النص المقروء،

---

[١٦٨] (حبيب الله، ١٩٩٧)

وفي هذه الطريقة يســـتعين القارئ بمخزونه من المعلومات والتجارب والثروة اللغوية، من أجل إكمال الصور الذهنية للنص.

الطريقة الرابعة: اختيار القطعة أو النص المناسب للقراءة من أجل التعلم:

إن اختيار النص القابل للقراءة والذي تنخفض درجة صـــعوبته له دور مهم في تطوير الثروة اللغوية لدى القارئ، فالعلاقة بين مقروئية النص ودرجة صعوبته، علاقة عكسية، فكلما قلّت درجة صعوبة النص، كلما ازدادت درجة مقروئيته وفهمه..[١٦٩]

الطريقة الخامسة: المراجعة والتدريب وحل الألغاز:

وتستخدم هذه الطريقة عند تعليم كلمات جديدة، خاصة إذا كانت تتسم بالصعوبة، وتتمثل هذه الطريقة، في كتابة تلك الكلمات الصـــعبة في دفتر خاص بكل طالب، من أجل المراجعة والتدريب، وبذلك يصبح لدى الطالب معجم جيد، من المعاني والمفردات الجديدة.

ثانياً: مهارتا تحديد الفكرة الرئيسة، والأفكار الفرعية في النص، أو ما يعرف بـ (التفاصيل)، إن أي نص أو موضوع سواءً أكان شعراً أم نثراً لابد وأن يبنى على أساس فكرة معينة، تكون مركز الحديث ومحوره، بطريقة يســعى الكاتب فيها إلى إبراز تلك الفكرة وإظهارها، وبالتالي فالفكرة الرئيسة أو الفكرة المركزية هي هدف أساسي ومركزي في النص، ولذا فإن الاهتداء إليها يساعد القارئ في فهم النص عامة، وأخذ تصـــور عام عن ذلك النص. ومن هنا كانت أهمية تدريب الطلاب على اكتساب مهارة استخلاص تلك الفكرة وكشفها.

أما عن طرق تنمية هذه المهارة لدى المتعلم، فيكمن في توجيه أســـئلة للطلاب على النصـوص التي يدرسـونها، بحيث تركز تلك الأسـئلة، على حثّ الطلاب على التفكير في محور النص، وموضـوعه الرئيس، مثل: ما هو موضـوع الدرس؟ ما هي الفكرة الأسـاسـية التي يتناولها النص؟ ضع عنواناً مناسباً للنص. اختر عنواناً مناسباً، من عناوين تعرض على الطالب.

---

[١٦٩] (حبيب الله، ١٩٩٧) مرجع سابق

يمكن لفت انتباه الطلاب إلى العناوين الجانبية في النص، والفقرة الأولى والأخيرة في النص، التي عادة ما تبدأ الحديث عن تلك الفكرة، أو البحث عن كلمات مفتاحية قد ترد في بعض النصوص مثل: (وخلاصة القول)، (ومجمل الحديث)، وهكذا.

وبالإضافة إلى ذلك الاستعانة بعنوان الكتاب، أو الفصل الذي يدرس من الكتاب، الذي غالباً ما يعكس الفكرة الرئيسة للموضوع، أو النص المقروء. أما عن الأفكار الفرعية، أو ما يعرف بـــ (التفاصيل) فمن الضروري للمتعلم أن يدرسها ويستخلصها، إذ أن هذه الأفكار تغذي الفكرة الرئيسة، وتدعمها وتوضحها.

ويمكن تنمية قدرات الطلاب على إبراز تلك الأفكار وتبيينها، من خلال: الأســـئلة المباشرة التي تبين تلك التفاصيل، وتبرز صلتها بالفكرة الرئيسة، وكذلك تعويد الطالب نفسه على توجيه أسئلة لذاته، حول تلك الأفكار، بحيث تكون إجاباتها واردة في النص.[١٧٠]

كما يمكن لفت انتباه الطلبة إلى أن كل نص يمكن تقسيمه إلى فقرات، إذ تحمل كل فقرة فكرة أو مجموعة من الأفكار. ومن الجدير ذكره أن النص المقروء لابد أن يبنى بشـــكل منظم، مما يسهل على الطالب فهم تلك الأفكار واستيعابها.

وخلاصـــة القول بعد اســـتعراض الطرق التي ذكرها حبيب الله والتي يمكن بها تنمية مهارات استيعاب المفردات والتراكيب والأفكار الرئيسة والفرعية، فإن أفضل الطرق التي يمكن اتباعها في تدريب الطلبة في المرحلة الأساسية تتمثل فيما يلي:

فيما يتعلق بالمفردات والتراكيب يمكن تنمية هذه المهارة لدى الطلبة من خلال عرض مفردات وتراكيب في سياق ما، ومن خلال لفت انتباه الطلبة إلى الترادف والتضاد في المفردات الواردة في الجمل. فهذه الطرق أكثر ســـهولة من الطرق المذكورة كاســـتعمال القاموس والتحزّر الذكي والاستعانة بمعنى الجملة.

---

[١٧٠] (حبيب الله، ١٩٩٧) مرجع سابق

أما الأفكار الفرعية والرئيسة فيمكن تدريب الطلبة على هاتين المهارتين من خلال توجيه الأسئلة للطلبة وتدريب الطلبة على صياغة الأسئلة بأنفسهم، مما يساعد في الوصول لتلك الأفكار.

ثالثاً: مهارة فهم تنظيم النص وبنائه: حيث إن لكل نص طريقة بناء وتنظيم تناسب الغرض من هذا النص. وهناك طرق مختلفة في بناء النص منها: بناء على أساس التسلسل الزمني في سرد الأحداث، ويمكن التدريب على فهم بناء هذا النوع من النصوص عن طريق تعويد القارئ (الطلبة) ملاحظة بعض المفردات الدالة على التسلسل مثل: قبل، بعد، ثُم، أولاً، ثانياً، في النهاية، أخيراً وغيرها. ومن ذلك طرح أسئلة مثل: ماذا حدث في البداية؟ ماذا حدث في النهاية ... ومن الطرق أيضاً ترتيب صور تصف أحداثاً في قصة. أو ترتيب كلمات لتكوين جملة تصف حدثاً. أو ترتيب جمل متعددة تعبر عن أحداث متسلسلة زمنياً ...

ومن طرق بناء النصوص عرض الأسباب والنتائج لموضوع ما أو مشكلة ما. ومن طرق التدريب على هذا النوع من النصوص ملاحظة بعض العبارات وتعلمها مثل:إن أسباب ذلك ... أو أدى هذا إلى ... . كما يمكن ملاحظة بعض الكلمات مثل: لأن، ولذلك، وبسبب، مما يسبب. أما النصوص التي تقوم على أساس المقارنة وإظهار أوجه الشبه والاختلاف فيمكن ملاحظة بعض العبارات مثل: موضوع المقارنة، وجه الشبه، وجه الاختلاف ... غيرها. من طرق بناء النصوص التسلسل الموضوع (رؤوس الأقلام) أو العناوين الفرعية، ويمكن ملاحظة العناوين الفرعية في هذه النصوص وتتابعها؛ الأمر الذي يُسهِّل تعلمها وفهمها وتذكرها.

وأخيراً، في النصوص التي تبنى على أساس التقسم إلى (مقدمة – عرض – خاتمة) فهنا يمكن لفت انتباه الطلبة إلى الكلمات المفتاحية في النص في مطلع كل فقرة من فقرات النص.

رابعاً: مهارة تكوين مقارنات واستنتاجات، وهي مهارة يحاول بها القارئ الكشف عن العلاقات الداخلية في النص، وتقسم إلى أربع مهارات فرعية هي: – استخلاص النتائج وهي مهارة تعتمد على التفكير القياسي والتفكير الاستنتاجي، كما أنها تنمي هذا النوع من التفكير لدى القارئ إذا تم تدريبه عليهما، ويكون ذلك بطرح أسئلة مثل: ماذا نستخلص؟ ماذا نستنتج؟ ماذا تعلمنا

من النص؟ مع ضرورة الاستدلال بشواهد في الإجابة على تلك الأسئلة. ويدخل ضمن هذه المهارة القدرة على حل الألغاز والحزازير أيضاً. – والمهارة الفرعية الثانية هي التنبؤ بالأحداث: ويكون تطويرها بأسئلة مثل: ماذا تتوقع؟ ماذا سيحدث لو؟ كيف ستنتهي القصة؟ وتساعد مثل هذه الأسئلة في تطوير التفكير الإبداعي. والمهارة الفرعية الثالثة التعرف على وجهة نظر الكاتب: ومن الأسئلة التي تطرح لتدريب الطلبة على هذه المهارة، ماذا يرى الكاتب في كذا ؟ إلى من يميل الكاتب؟ ماذا قصد الكاتب بقوله؟ وعادة ما يكون هذا في النصوص السياسية والفكرية والأدبية.

واخيراً المهارة الفرعية الرابعة: تفسير مشاعر الشخصيات وتحليلها: ويستطيع المعلم تدريب الطلبة على بعض الأنشطة التي تطور هذه المهارة، مثل: قراءة قصة أو قصيدة بشكل يعبر عن تعابير الوجه والصوت والحركة للشخصية أو الكاتب. كما يمكن طرح أسئلة مثل: كيف شعر البطل؟ لماذا فعل؟ لماذا قام بـ؟ بماذا يمكن وصف الشخصية كذا في النص...؟

خامساً: مهارة القراءة الإبداعية وحل المشكلات، ويمكن تطوير هذه المهارة عن طريق بعض الأسئلة منها: ماذا تفعل لو كنت مكان؟ ماذا تقترح؟ ما الحل في رأيك؟ اكتب نهاية أخرى للقصة؟ وغيرها.

سادساً: القراءة الناقدة، وتظهر هذه المهارة في ثلاث صور فرعية هي: تمييز الدقة العلمية، وتكون في مواضيع علمية أو تاريخية أو جغرافية. ويستطيع القارئ (الطالب) فحص دقة المعلومات بمقارنة النص مع مراجع أخرى للنص نفسه. إضافة إلى استخدام أسئلة مثل: من أين استمد الكاتب معلوماته؟ من هو الكاتب؟ هل الكاتب متحيز لما يقول؟ والمهارة الفرعية الثانية: التمييز بين الآراء والحقائق، وهنا يتم الانتباه لبعض الكلمات التي تعبر عن رأي الكاتب: أعتقد، أظنّ، أتوقع، حسب رأيي، لدي شعور.

والمهارة الفرعية الثالثة: التعرف على أساليب الدعاية، وعادة ما تكون في الدعاية التجارية أو الشعارات الحزبية والسياسية، والخطب والبيانات المقالات السياسية وغيرها، وتهدف إلى مخاطبة العاطفة وإقناع القارئ بشكل غير مباشر. ويمكن تدريب الطلبة على تعرف أساليب الدعاية بتشجيعهم على ممارسة الدعاية عملياً، وكتابة دعايات وتقييمها، بحيث يتقمص الطالب

شخصية تاجر أو ناشط سياسي أو مرشح برلمانيّ أو صاحب مكتب دعاية وإعلان. ومن أفضل الطرق في تطوير التفكير الناقد لدى الطلبة (القرّاء) إثارة النقاش والجدال في موضوع من المواضيع، بحيث يتبنى كل طالب أو مجموعة من الطلبة رأياً أو وجهة نظر مختلفة، مع الاستدلال بأدلة تثبت صحة رأي كل طرف، وهذا ما يعرف بـ (فن المناظرة). ويُشار هنا إلى أن هذه المهارة تتطلب أن يكون القارئ ناقداً لكن ليس بدرجة الشك في كل شيء.[١٧١]

تعريف استراتيجيات الاستيعاب القرائي

قصد بمصطلح استراتيجيات الاستيعاب القرائي مجموعة الإجراءات والأساليب التي يستخدمها القارئ عند قراءة النص، وتعمل هذه الإجراءات على مساعدة القارئ في فهم أكثر وأعمق للنص. وهذه الإجراءات قد تكون ذاتية تكتسب عن طريق الخبرة وكثرة الاطلاع لدى القارئ، ويمكن أن تُعلّم ويوجَّه إليها القارئ ويُدرَّب عليها أثناء القراءة.

أهمية استراتيجيات الاستيعاب القرائي

وفيما يتعلق بأهمية هذه الاستراتيجيات وتعليمها فيشير بعض الباحثين إلى أهمية وجود هذه الاستراتيجيات في عملية القراءة، إذ إنها تساعد في استيعاب النص نظراً لما تتضمنه القراءة من عمليات فرعية (subprocess) متعددة؛ الأمر الذي دفع جريسر Graesser (٢٠٠٧) [١٧٢] إلى وصفها بأنها تمثل إنجازاً فائقاً بالنسبة للقارئ، إذ إن قراءة قصة من القصص يتطلب إدراك أمورٍ شتى مثل:المفردات والمقاطع، والتركيب النحوي للنص، وفهم المعلومات المتضمنة وتوجهات الكاتب ...إلخ؛ لذا فإن عملية الاستيعاب في القراءة ليست أمراً هيناً وسريعاً دائماً. ويضيف Graesser قائلاً بأن هذه الاستراتيجيات ذات أهمية حتى للقارئين الماهرين في القراءة.

---

[١٧١] (حبيب الله،١٩٩٧) مرجع سابق

[١٧٢] (Graesser, 2007) مرجع سابق

وتعود أهمية هذه الاستراتيجيات إلى طفرة المعلومات التي نشهدها في هذا العصر؛ لذا فأنه من الضروري تدريب الطلبة على بعض تلك الاستراتيجيات. علماً بأن التدريب على تلك الاستراتيجيات واكتسابها أمر يحتاج إلى مدة زمنية طويلة.[١٧٣]

إلا أن بعض الباحثين يخالفون هذا الرأي، إذ لا يرون ضرورة في تعليم استراتيجيات الاستيعاب القرائي كأحد الأهداف في تعليم القراءة؛ وحجتهم في ذلك أن هذه الاستراتيجيات يمكن أن تحدث بشكل طبيعي نتيجة قراءة عدد كبير من النصوص، إذ إنها تكون متضمنة في محتوى تلك النصوص. إلى جانب ذلك هناك بعض الباحثين الذين يعارضون تعليم هذه الاستراتيجيات؛ خوفاً من حدوث تداخل بين استراتيجيات الاستيعاب القرائي ومحتوى النص نفسه، حيث إن لهذه الاستراتيجيات بعد إدراكي. [١٧٤]

بعض استراتيجيات الاستيعاب القرائي

بعد أن تم تعريف استراتيجيات الاستيعاب القرائي، والإشارة إلى أهميتها، فيما يلي عرض لبعض تلك الاستراتيجيات:

أولاً: استراتيجيات التعلم بمساعدة الأقران (peer-assisted learning stratigies) وتقوم هذه الاستراتيجية على تقسيم الطلبة إلى مجموعات، كل مجموعة فيها طالبان اثنان، أحدهما من المستوى المرتفع والثاني من المستوى الضعيف، فيما يقوم المعلم بإعداد مجموعة من الأنشطة المتعلقة بالقراءة وفهم المقروء على ثلاثة مراحل:

- القراءة الجهرية من الطالب الممتاز أولاً، ثم الطالب الضعيف بعد ذلك. ثم يقوم الطالب الضعيف بإعادة الأحداث في النص، ويتم تسجيل نقاط للطلبة على أدائهم.
- تلخيص فقرة وذلك بالتعرف على الأفكار الرئيسة في الفقرة. ويتم ذلك بقراءة الفقرة من أحد الطالبين، ثم يتم تحديد الفكرة الرئيسة فيها، فيما يقوم الطالب

---

[١٧٣] (Moreillon,2007)

[١٧٤] (Graesser,2007) مرجع سابق

الثاني بطرح بعض الأسئلة التي تساعد في ذلك، ثم يتم تلخيص الفقرة في عشر كلمات أو أقل.

- وضع توقعات حول الفقرة أو النص، بحيث يضع الطالب الأول توقعاته حول جزء من النص، ثم يعطي توقعاته لما قد يحدث في الجزء التالي من النص، ويكون دور الطالب الثاني تأكيد أو نفي تلك التوقعات، ويتم احتساب نقاط للطلبة على ذلك.[١٧٥]

ثانياً: استراتيجية (تعزيز الإدراك بما وراء اللغة عن طريق النُّكَت لدى الطلبة ضعيفي الفهم) (Talking about Jokes Foster Metalinguistic Awarness in Poor Comprehenders)

وتهدف هذه الاستراتيجية التي تم إجراؤها في دراسة Yuill (1998) إلى فحص دور إدراك ما وراء المستوى اللغوي من مهارات في تفسير وتحسين ضعف الاستيعاب، حيث تم توجيه الطلبة إلى التركيز على تفسير النص وليس التأمل فيه، وقد استخدمت نصوص غامضة المفردات، يغلب عليها طابع النكتة، أو ألغاز مضحكة تحتمل معاني متعددة. وتتمثل هذه الاستراتيجية فيما يلي:

- إعادة قراءة الألغاز. - اختيار جواب مضحك لسؤال فكاهي من إجابتين.
- استخدام معنى غامض في الجواب الصحيح بينما لم يستخدم فيه ذلك.

وقد أظهرت الدراسة تحسناً في مستوى استيعاب الطلبة، رغم أنهم جيدون في القراءة الآلية (decoding).[١٧٦]

ثالثاً: (تصميم بيئة متفوقة الوسائط في تعزيز تعليم الاستيعاب) (Designing a hypermedia environment to support comprehension instruction).

وتهدف هذه الاستراتيجية إلى تعزيز تعلم المعلمين حول عدد من القضايا التي تخدم تدريس الاستيعاب القرائي. وتقوم هذه الاستراتيجية على محورين على النحو الآتي:

- فهم النص، والتدريس الفعال لفهم المقروء أو الاستيعاب القرائي.

---

[١٧٥] (Fuchs & Fuchs, 2007)
[١٧٦] (Yuill, 2007)

- التعلم من نظام الوسائط الفائق. وتعتمد الاستراتيجية على مبدأين أساسين هما:

المبدأ الأول: طرح الأسئلة على المؤلف (Questining the Author)، ويتم ذلك عبر حوار بين المعلمين والطلبة؛ بهدف الوصول إلى معنى النص. وهذا الحوار يتم تحقيقه بأربعة استراتيجيات هي:-توليد الأسئلة.- التلخيص. – التوضيح. – التنبوء. ويبدأ المعلمون بإدارة الحوار، ووضع التطبيقات على تلك الاستراتيجيات، ثم تنتقل قيادة الحوار إلى الطلبة.

المبدأ الثاني: التعليم التعاوني (Reciprocal Teaching)، ويكون ذلك عن طريق النقاش بين الطلبة بشكل تعاونيّ، بحيث يصل الطلبة بالنقاش إلى تحديد معنى النص، ويتم تحقيق ذلك عن طريق طرح التساؤلات والنقاش الدائم بينهم. وهذا بدوره يشجع على التفاعل مع النص والبحث فيه وتوضيح أفكاره ومعانيه. [١٧٧]

رابعاً: استراتيجية الإطار رباعيّ المحاور في الاستيعاب.
(Pronged comprehension strategies Framework)

وتهدف إلى تقديم إطار عام وشامل يوجه عملية الاستيعاب القرائي. وتفترض هذه الاستراتيجية بأن هناك أربع فئات من الاستراتيجيات التي تؤثر وتتداخل في توجيه عملية الاستيعاب، كما تفترض بأن الاستيعاب القرائي لدى القارئ متعلق باستخدامه لتلك الفئات الأربعة. من ناحية أخرى تقوم هذه الاستراتيجية على أن استخدام تلك الاستراتيجيات ينساق في إطار نظرية ما وراء المعرفة. وفيما يلي عرض للفئات الأربع:

- الاستعداد للقراءة، ويشمل ذلك: تحديد الهدف من القراءة،واستخدام استراتيجيات ما قبل القراءة.
- توظيف استراتيجيات تفسير المفردات، وفهم الجمل والأفكار في النص، وهذه الاستراتيجية تساعد القارئ في تطوير المستوى أساسي مترابط في فهم النص.

[١٧٧] (Palincsar & Spiro & Kucan & Magnusson & Collins & Hapgood & Ramchandran & Defrance and Lomangino, 2007)

- توظيف استراتيجيات تساعد في الوصول إلى ما وراء النص عن طريق ربط النص بالمعرفة السابقة للقارئ.
- استخدام استراتيجيات التي تساعد في تنظيم وإعادة بناء المعلومات في النص.[١٧٨]

خامساً: يتناول كاريني Cariney ١٩٩٠ في كتابه Teaching Reading Comprhension مجموعة من الاستراتيجيات التي تهدف لتطوير الاستيعاب والفهم يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

أ. وضع مخطط منظم (semantic outline) للنص في خطوات معينة تبدأ بكتابة الأفكار الرئيسة في نقاط متتابعة، ومن ثَمّ تلخيص النص في النهاية. وتهدف هذه الاستراتيجية إلى إظهار الفرق بين النص العادي الحقيقي والنص الروائي، ومساعدة المتعلم في بناء فهم مترابط للنص.

ب. التحدث إلى المؤلف (talk to the author) وتهدف إلى دمج القارئ في النص ونقله إلى ما وراء السطور، والتفريق بين الحقيقة والرأي، والتحقق من مدى تحيز الكاتب، والوصول إلى وجهة نظره وتسجيل ملاحظاته وآرائه الذاتية وما يطرحه من أسئلة في النص، وهذا ما يعرف بالتفكير الناقد في القراءة.

ت. (خمن–اقرأ–استجب–اسأل) (Estimate- Read- Respond- Question)

ث. وتهدف إلى دمج القارئ في النص عن طريق الخطوات المذكورة من أجل ربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة للقارئ.

ج. إستذكار أو استرجاع النص (Retelling) وتهدف إلى تشجيع القارئ على استذكار النص المقروء وتشكيله في الذاكرة؛ الأمر الذي يساعد في بناء تصور مترابط ومحكم للنص.

---

[١٧٨] (McNamara & Ozury & Best & O'Reilly, 2007)

ح. الغلق (Cloze Procedures) وتستخدم هذه الاستراتيجية أساساً في تقويم مقروئية النصوص، إلا أن هذه الاستراتيجية لها أثر في تشجيع القارئ للوصول إلى توقعات حول النص المقروء.

خ. البحث الموجَّه (Directed Reesarch) وتهدف إلى مساعدة القارئ في التعلم من النص، بحيث يقرأ ويبحث في نصوص حقيقية حتى يقوم بالمهمات المطلوبة منه.

د. الإلمام بالمشكلة (Problem Prowling) وتهدف إلى تشجيع القارئ على قراءة مصادر محددة بهدف حل مشكلة ما، وليس من أجل تلخيص المعلومات. ويتطلب ذلك تشكيل مجموعات نقاش تركز على المشكلة المطروحة ثم يتم البدء في القراءة بهدف حل المشكلة.

ذ. الإجراءات المتتابعة (Procedural Project Puzzlers) والغاية منها تدريب القارئ على نصوص إجرائية تقوم على تعليمات وخطوات متتابعة، ثم يُطلب من القارئ إكمال الخطوات المطلوبة أو حل مشلكة عن طريق إكمال خطوات محددة.

ر. الجدال والمحاججة (Editorial arguments) والغرض منها تشجيع القارئ على القراءة الناقدة. ويتم ذلك عن طريق قراءة نص، ومن ثم إصدار حكم حول الحقيقة أو المنطق الذي يعرض فيه الكاتب موضوعه. ومن ذلك قراءة المقالات في الصحف اليومية.

ز. وضع التوقعات بناء على المعرفة السابقة (Schema Prediction) وتسعى هذه الاستراتيجية إلى تنشيط المعرفة السابقة ذات العلاقة بموضوع النص، ويتم ذلك عن طريق وضع مجموعة من التوقعات حول مجموعة مختلفة من النصوص بناء على الخبرة السابقة للقارئ .[١٧٩]

سادساً: يستعرض Moreillon ٢٠٠٧ سبعة استراتيجيات قائمة على التعلم التعاونيّ في تعليم الاستيعاب القرائي للطلبة والمعلمين والعاملين في المكتبة المدرسية، وهي على النحو الآتي:

[١٧٩] (Cariney,1990)

أ. بناء وتنشيط المعرفة السابقة، وتهدف إلى مساعدة القارئ في تشكيل تفكيره، وتنشيط المعرفة السابقة بحيث تصبح المعلومات الجديدة مفهومة لديه. وتستخدم في هذه الاستراتيجية ثلاثة أنواع من الاتصال في التعبير عن مشاعر القارئ وأفكاره حول النص: اتصال بين النص والقارئ – اتصال بين النص والنص – اتصال بين النص والعالم المحيط. وهذه الأنواع الثلاثة من الاتصال قد تكون قبل القراءة، أوأثناء القراءة، أوبعد القراءة.

ب. توظيف الصور الحسية، وتقوم هذه الاستراتيجية على مبدأ أن الصور الحسية (المسموعة، والمرئية، والمدركة باللمس، أو الشم أو التذوق) تشكل جزءاً من الخلفية المعرفية التي يستعين بها القارئ عند القراءة. وتمتاز الصور الحسية بما يلي:

- تساعد القارئ في توظيف حواسه أثناء القراءة؛ مما يدعم عملية الفهم ويعززها لديه.
- تشعر القارئ بالمتعة، وتساعده في حفظ الأحداث التي تم التعبير عنها بالحواس في الذاكرة.
- تعزز دور الحواس في الوصول إلى المعنى وتفاعل القارئ مع النص.

ث. إثارة الأسئلة (Questioning) وتقوم على أساس أن إثارة الأسئلة مهارة يستخدمها الإنسان في حياته (Life Long Skill)، كما أنها مهارة مهمة من مهارات التعلم ويمكن توظيفها في تدريس جميع المواد الدراسية حيث تسمى بـ (مفتاح التعلّم)؛ لما لها من أثر كبير في إحداث الفهم والاستيعاب والتفكير الناقد لدى المتعلم ولا سيما في عصر المعلومات، وذلك بإثارة أسئلة ذات علاقة بأهداف التعلم والإجابة عليها. إضافة إلى ذلك فإن إثارة الأسئلة تساعد في إشراك القارئ في عملية التعلم، وتسهل إندماجه في النص المقروء. ويشار إلى أن إثارة الأسئلة قد تكون قبل القراءة وأثناءها وبعدها.

ج. وضع التوقعات والاستنتاجات (Making Predictions & Inferences) حيث يمكن وضع توقعات حول النص قبل القراءة وأثناءها وبعدها. ومما يميز هذه الاستراتيجية أنها تثير الإحساس بالتحدي والتشويق لدى القارئ، ذلك أنه عندما يضع القارئ توقعاته واستنتاجاته المسبقة حول النص، فإن هذا الأمر يدفعه إلى التأكد من توافق وتطابق تلك التوقعات مع غرض الكاتب وتفسيراته، مما يعزز تفاعل القارئ مع النص المقروء.

ح. تحديد الفكرة الرئيسة (Determining Main Idea)، ويعد تحديد الفكرة الرئيسة في النص من الاستراتيجيات المهمة في عصر ثورة المعلومات. وتقوم عملية تحديد الفكرة الرئيسة في النص على الغرض من القراءة، ورأي القارئ فيما قرأ؛ وعليه فإن على التربويين إعطاء الفرصة للطلبة للاندماج في نص واحد مع إمكانية اختلاف الهدف لدى كل منهم.

خ. استخدام بدائل المواءمة (Using Fix-up Options)، وتستخدم هذه الاستراتيجية عندما يشعر القارئ بعدم القدرة على فهم النص أو جزء منه؛ ولذا فإنها مناسبة عند التعامل مع نصوص صعبة. وتتطلب هذه الاستراتيجية التعاون بين الطلبة، فهي تحتاج إلى بيئة تعاونية يشعر فيها القارئ بالدعم من أقرانه عند مواجهة صعوبة في الفهم. وتعتمد على استخدام الخيارات الآتية: (– إعادة القراءة – الاستمرار في القراءة – التوقف للتفكير – محاولة تكوين تصور عن الموضوع – طرح أسئلة – وضع توقعات – الاطلاع على تفسيرات في كتب أخرى – طلب المساعدة – تحديد الكلمات الصعبة – النظر في بنية الجملة – الاستنتاج–الربط مع الخلفية المعرفية – التعرف على تفسيرات المؤلف– الكتابة حول الجزء المثير للتشويش في النص– التفكر في رسالة الكاتب وغرضه – توضيح الهدف من قراءة النص)

د. التجميع أو التركيب (Synthesizing) وتتمثل في تدريب الطلبة على تجميع المعارف والمعلومات التي تم قراءتها، بطريقة تدل على فهم القارئ لما يقرأ، كما يشمل ذلك تفسير ما تعلمه من أفكار باستخدام التفكير الناقد. [١٨٠]

سابعاً: يطرح كل من Perfetti, Landi & Oakhill 2007، ملخصاً لبعض الطرق في تدريس الفهم والاستيعاب في القراءة باعتبارها إجراءات تساعد في فهم النص واستيعابه، وهي على النحو الآتي:

أ. جذب القارئ وإدماجه في النص.

---

[١٨٠] (Moreillon, 2007) مرجع سابق

ب. ضبط الفهم.

ت. طرح أسئلة من المعلم.

ث. توليد أسئلة من الطلبة.

ج. استخدام المنظمات الدلالية (مخططات تمثل النص).

ح. تلخيص النص من الطلبة.

خ. توجيه الطلبة إلى فهم بنية القصة.

ويذكر هنا بأن الباحثين الثلاثة أشاروا إلى قضية ذات أهمية في عملية الفهم إلى جانب ما ذكر من إجراءات، ألا وهي اتجاهات الطلبة نحو النص المقروء، فالرغبة في القراءة وإكتساب مهارات الفهم والاستعانة بالإجراءات التي تساعد في حدوث الفهم هي الأساس في استيعاب النص المقروء وفهمه. [١٨١]

وجدير بالذكر هنا أن استراتيجيات الاستيعاب القرائي السالفة الذكر، تتشابه بشكل كبير مع إجراءات وخطوات تنمية مهارات الاستيعاب القرائي التي تم استعراضها في الفصل الثاني، والسبب في ذلك هو أنَّ كلا الموضوعين يدور حول شيء واحد ألا وهو استيعاب المقروء وفهمه. إلا أن الاختلاف يكمن في أن خطوات تنمية مهارات الاستيعاب القرائي فيها تفصيل أكثر، ولاسيما أنها تتناول كل مهارة بشكل منفصل ومستقل. أما استراتيجيات الاستيعاب القرائي فهي أنشطة وإجراءات أكثر عمومية، تهدف إلى مساعدة القارئ في التغلب على الصعوبات التي يواجهها في فهم النص.

وعليه؛ فإنه حري بنا الاستفادة من كلا الموضوعين، فهما يكملان بعضهما بعضاً في الوصول إلى فهم صحيح للنص المقروء، سواء في إيصال الرسالة من الكاتب أو استقبالها من القارئ.

[١٨١] (Perfetti,al,2007) مرجع سابق

الفصل الثالث

تقويم القراءة والاستيعاب القرائي

الفصل الثالث

تقويم القراءة والاستيعاب القرائي

يتناول هذا الفصل موضوع تقويم القراءة من حيث مفهوم التقويم بشكل عام، وحتى يكون التقويم سليما فلا بد من وضوح المادة المراد تقويمها؛ ولذا فقد تم استعراض قائمة بمهارات القراءة التي يمكن الاستعانة بها في عملية التقويم. ورغبة في توضيح حيثيات عملية التقويم في القراءة فقد أضيفت لمحة مختصرة عن تطور مفهوم تقويم القراءة. بعد ذلك تم الحديث عن طرق تقويم القراءة أو تقنياته أو ما يمكن أن نسميها أدوات تقويم القراءة لدى اثنين من الباحثين هما:٢٠٠٣ Flippo و ٢٠٠٠ Alderson.[١٨٢] ولمعرفة المجالات التي يمكن من خلالها تقويم القراءة فقد أدرج عدد من مجالات تقويم القراءة. وحتى يكون واضع اختبار القراءة على بينة من أمره قبل بناء اختباره فقد تم سرد بعض الإرشادات الخاصة بوضع الاختبار. وأخيراً، وحتى يتمكن واضع الاختبار من وضع اختبار وفق إجراءات علمية تتفق مع المنهج العلمي، وتحقق غرضه في تقييم الطلبة وتقويمهم في مهارات القراءة فقد وضعت مجموعة من الخطوات التي يستعان بها عند وضع اختبار القراءة بما تتضمنه من مهارات مختلفة.

مفهوم التقويم

تعد عملية التقويم أحد عناصر المنهاج، وإحدى الخطوات المهمة في العملية التعليمية التعلمية؛ والتي تعمل على ضمان سير تلك العملية والتأكد من تحقق الأهداف المنشودة. ويُعرف التقويم بأنه الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع البيانات بشكل علمي منظم بغرض التأكد من تحقق الأهداف المحددة سابقاً؛ من أجل اتخاذ قرارات معينة. طعيمة (١٩٨٩).[١٨٣] وتقويم القراءة لا

---

[١٨٢] (Flippo,٢٠٠٣) و (Alderson,2000) مرجعان سابقان

[١٨٣] (طعيمة،١٩٨٩)

يختلف كثيراً عن تقويم العناصر والمهارات الأخرى من حيث الإجراءات والخطوات، إلا إن للقراءة خصوصية من حيث مهاراتها والمهام والأدوات التي يتم استخدامها لقياس القراءة وتقييمها وتقويمها.

مهارات القراءة

وحتى تكون عملية التقويم سليمة صحيحة واضحة، فلابد من معرفة المهارات والمهام التي يُراد قياسها وتقويمها في عملية القراءة، وفيما يلي عرض لمهارات القراءة باللغة العربية كما صنفها كل من مصطفى (٢٠١٠) وطعيمة (١٩٨٣) صفحة ١١٨ المذكورين في بحث يسري (٢٠١٥)[١٨٤] وسيتم عرض تلك المهارات بدأ بمهارات القراءة الآلية، ومن ثم مهارات الاستيعاب القرائي:

- القدرة على نطق الأصوات العربية، وإخراجها من مخارجها بدقة ووضوح.
- قراءة النص من اليمين إلى اليسار بسهولة.
- مراعاة حركات الإعراب والقدرة على الضبط الصرفي والإعرابي للكلمات.
- القدرة على القراءة بطلاقة وعدم التلعثم.
- الانتباه لمحتويات النص المقروء.
- معرفة إشارات الطباعة وتفسيرها.
- مراعاة علامات الترقيم ودلالتها الصوتية.
- مراعاة النبر والتنغيم بما يناسب السياق والأسلوب، وتمثيل المعنى صوتياً.
- معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد (الترادف).
- تخمين معنى كلمة من السياق.
- تصنيف الكلمات على أساس الترادف والتضاد.
- استنتاج المعنى العام الوارد في النص المقروء.
- استنتاج الأفكار الفرعية من النص.

[١٨٤] (يسري،٢٠١٥)

- متابعة الأفكار الواردة في النص والاحتفاظ بها فترة القراءة.
- متابعة الأحداث الواردة في القصة.
- القدرة على استيعاب النص وفهمه في المستويات الثلاث: المستوى الحرفي، والمستوى التفسيري، والمستوى الإبداعي، بما تشتمل عليه هذه المستويات الثلاث من مهارات مختلفة، كما تم استعراضها في تصنيفات الاستيعاب القرائي في الفصل الثاني من هذا الكتاب.

التطور في تقويم القراءة

قبل البدء في استعراض تقنيات وأساليب تقويم القراءة ومجالات تقويمها وخطوات بناء الاختبار، سيتم عرض لمحة مختصرة عن التحول الذي حدث في مجال تقويم القراءة.

يشير فليبو Flippo (٢٠٠٣) [١٨٥] إلى أن هناك تحولاً كبيراً ظهر في مجال تقويم القراءة، وذلك بظهور ما يعرف بـ مفهوم (القراءة الناشئة) (Emergent Literacy) إذ إنه يمثل تحولاً في الفلسفة والفرضيات المتعلقة بعملية تطور القراءة لدى الأطفال. وقد جاء ظهور هذا المفهوم وانتشاره بعد تراجع المفهوم السابق في تفسير تعلم القراءة وتقويمها وهو ما يعرف بـ (اختبارات الاستعداد) (Readiness Tests) ويفترض أصحاب هذا الاتجاه بأن هناك مهارات منفصلة ولكنها مرتبطة يمكن دراستها وقياسها لدى الطفل قبل أن يتعلم القراءة. ويأتي هذا التحول في التفكير وتفسير القراءة وتقويمها نتيجة للتقدم في الأبحاث المتعلقة بتعلم اللغة والقراءة لدى الأطفال.

ويرى المؤيدون لمفهوم Emergent Literacy بأن ملاحظة فهم الأطفال للقراءة ودراسة الاستراتيجيات التي يستخدمونها من أجل الوصول إلى القراءة الحقيقية والقيام بمهام الكتابة يُعد أمراً أكثر فائدة وإنتاجية؛ نظراً للتعقيد الذي تتسم به عملية تطور القراءة لدى كل طفل. ويُشار إلى أن هذا المفهوم قد اعتمد على بعض النظريات السابقة في مجال التعلم ولاسيما نظرية بياجيه

---

[١٨٥] (Flippo, ٢٠٠٣)

Piaget 1959 وفيجوتسكي Vygotsky 1962, 1978. إضافة إلى الاعتماد على نتائج بعض الدراسات، ويمكن تلخيص هذه النتائج فيما يلي:

- الطريقة الأفضل لتعلم اللغة تتمثل في استخدام اللغة أكثر من القيام بتدريبات في كيفية استخدامها.
- الأطفال يصبحون قارئين قبل القراءة من الورق.
- تعلم القراءة الناشئة يتم من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآباء والمعلمين، كما يتبلور هذا الأمر بشكل أكثر مع معتقدات الآباء والمعلمين وقيمهم فيما يتعلق بالقراءة.
- يكتسب الأطفال اللغة الشفوية والمكتوبة في وقت واحد، كما أنهم يكتشفون العلاقات المستخدمة بينهما في إطار ثقافتهم باستمرار.
- يكتسب الأطفال القراءة بشكل تدريجي، وفي النهاية يعملون على تنظيم جوانبها المختلفة في نظام يمكنهم من اكتشاف صورة مستقلة لها. وقد يتطلب هذا الأمر التحول من استخدام اللغة الشفوية إلى استخدام اللغة المكتوبة حسب الضرورة.

ولعل هذا ما جعل الباحثون يدركون بأن عملية تعلم القراءة وتقويمها أمر فيه من التعقيد أكثر مما يمكن قياسه عن طريق اختبارات الاستعداد.

يتضح مما سبق بأن أصحاب هذا الاتجاه في دراسة القراءة وتقويمها يميلون إلى المنهج الكيفي في البحث والدراسة Qualitative والذي يهتم بالكيف والنوع في تفسير الظواهر خلافاً للمنهج الكمي Quantitative الذي يهتم بالكم أو المقدار، ويبدو هذا واضحاً من عنوان الكتاب أيضاً. [١٨٦]

[١٨٦] (Flippo,2003) مرجع سابق

طرق تقويم القراءة والاستيعاب القرائي

يتناول Flippo ٢٠٠٣ [١٨٧] في كتابه عدداً من الطرق التي يمكن من خلالها تقويم القراءة وفقاً للمنهج النوعي (Qualitative approach)، وتبدأ تلك الطرق بتقويم القدرة الصوتية وقراءة القصص ثم تقويم الاستيعاب القرائي، على النحو الآتي:

أولاً: تقويم المعرفة الصوتية، ويتم تمييز المعرفة الصوتية من خلال مفهومين: الأول مفهوم الفونيم Phonemes ويعني به نطق الأصوات التي تشكل الكلمات. أما الثاني: مفهوم الفونكس Phonics ويعني نطق الصوت ورسمه كتابة، ويتطلب إدراك العلاقة بين نطق الصوت وكتابته في كلمات. ويفرق Opitz (2000) الوارد ذكره في Flippo بين المفهومين بقوله بأن الثاني ويسميه Ponological awareness يتضمن إدراك جوانب مختلفة في اللغة الشفوية منها إدراك الكلمات في جمل والمقاطع في كلمات، والأصوات مفردة ضمن مقاطع وكلمات، كما أن هذه المعرفة تطورية، فالطفل يبدأ بتعلم أن اللغة مكونة من كلمات، ثم يدركون بأن الكلمات مؤلفة من أجزاء، وأخيراً يدركون بأن الكلمات مكونة من أصوات منطوقة. ويمثل المفهوم الثاني مرحلة أكثر شمولاً وتقدماً في تعلم القراءة وتقويمها. ويورد Flippo في كتابه مجموعة من المهام التي يمكن من خلالها تقويم القدرة على القراءة الآلية أو نطق الأصوات لدى المتعلمين وهي على النحو الآتي:

- تمييز الكلمات المنتهية بالحرف نفسه مثال بالعربية: (غاب – تاب – ذاب – غاص).
- تمييز الكلمة المختلفة في حروفها الأول من بين مجموعة من الكلمات، مثال بالعربية: (قلم – قوس – قبعة– فصل).
- تكوين كلمات من حروف ومقاطع شفوياً، مثال: عند إضافة الحرف **ب** إلى المقطع **با**:باب.
- تحليل الكلمات إلى مقاطع وحروف شفوياً، مثال: ما الأصوات التي نسمعها في كلمة: جلسَ.

[١٨٧] (Flippo,2003) مرجع سابق

- تكوين كلمات مختلفة شفوياً عن طرق اللعب، وذلك باستبدال أحد حروف من حروف بعض الكلمات، مثال: لو وضعنا حروف س مكان ص في كلمة (صَيف).

ثانياً: تقويم تطور القراءة، فرغم أن الكثير من المؤيدين لمفهوم القراءة الناشئة يعارضون تقويم مهارات القراءة في إطار اختبارات الاستعداد، إلا أنهم يعترفون بالحاجة إلى التقويم المستمر لتطور عملية القراءة لدى الأطفال، إلا أنهم يرون بأن هذا التقويم يمكن أن ينجز بشكل أفضل إذا تم بشكل طبيعي ومستمر ضمن الأعمال الصفية. وقد طورت Sulzby 1991 برنامج تصنيف القصص القصيرة storybook classification scheme يستخدمه معلمو أطفال ما قبل المدرسة بهدف ملاحظة وتقويم تطور القراءة لديهم. وهذا البرنامج يمكن أن يحل محل اختبارت الاستعداد التقليدية في تقويم القراءة أو يدعمها. ويتمثل البرنامج في اتباع الخطوات الآتية:

- إتاحة الفرصة الكافية للأطفال في اختيار القصة المفضلة بالنسبة إليهم. ومن المهم في هذه الخطوة استخدام قصص مألوفة يعرفها الطفل وسمع بها مرات عديدة؛ مما يساعد في تطور القراءة لديه.
- إيجاد مكان هادئ ومريح، وتوجيه الطفل إلى قراءة القصة على المعلم، ويمكن للمعلم أن يسترق السمع للقصة إذا كان الطفل يقرأ قصته على طفل آخر.
- ملاحظة الطفل أثناء القراءة مع إتاحة الفرصة له للقراءة بشكل مستقل وبحرية تامة. وأثناء ذلك يقوم المعلم بمراقبة اتجاه الطفل وكيفية تعامله مع الصور والنص المقروء في القصة؛ الأمر الذي يمكن المعلم من وصف أداء الطفل. ويتم الاحتفاظ بتلك الملاحظات في ملف خاص بالطفل.

ثالثاً: الملاحظة إن ملاحظة الطلبة أثناء عملية التعلم في الفصول الدراسية، وأثناء قيامهم بالواجبات والأنشطة بشكل طبيعي يمكن أن يعطي المعلم معلومات قيمة عن اهتمامات الطلبة ودافعيتهم وعاداتهم واستراتيجيتهم في الدراسة، ويكون ذلك باختيار طالب واحدٍ من الطلبة في كل يوم ومتابعة أدائه في القراءة واستخدامه للكتاب وأدائه واجباته في القراءة. وللتقويم عن طريق الملاحظة عدد من الخطوات تتمثل فيما يلي:

- تحديد الهدف من الملاحظة.

- تحديد الوقت أو الواجب الذي يمكن أن يكون فرصة مفيدة ومناسبة للملاحظة.
- اختيار طالب واحد أو اثنين (بشكل فري) في كل مرة تتم فيها الملاحظة.
- الاحتفاظ بملاحظات دقيقة حول ما يتم ملاحظته وبناء على الهدف من تلك الملاحظة.
- أن يكون المعلم (الملاحظ) على قدر من الوعي لملاحظة أي سلوك قد يكون مساعداً في فهم تطور القراءة لدى الطلبة، وإن كان هذا السلوك خارج إطار الهدف المحدد من الملاحظة.

رابعاً: المقابلة ويكون بتنظيم مقابلة مع طالب من الطلبة في المدرسة أثناء قيامه بالواجب أو أداء مهمة في درس القراءة. وهناك عدة أمور يتم مراعاتها قبل المقابلة، وهي على النحو الآتي:

- تحديد الهدف من المقابلة.
- تحديد الواجب أو النشاط الذي ستتم أثناءه المقابلة.
- تكون المقابلة لطالب واحد فقط في كل مرة.
- إعداد أسئلة واضحة مسبقاً من المعلم بما يتفق والهدف من المقابلة.

ويشير كل Goodman, Watson, & Burke, 1987 إلى أهمية المقابلة في تقويم القراءة، إذ إنها تساعد في التعرف على معتقدات الطلبة أفكارهم فيما يتعلق بالقراءة وتدريسها، والأمور التي تؤثر في كفايتهم القرائية. ويؤكد Goodman et al وزملاؤه بأن هذه المعتقدات تؤثر في قرارات الطلبة فيما يتعلق بالاستراتيجية المستخدمة في القراءة.

خامساً: المحافظ ومن الطرق التي يمكن بها تقويم القراءة لدى الطلبة تجميع عدد من أعمال الطلبة فيما يعرف بالمحافظ أو Portfolios، وتعود أهمية هذه الأعمال إلى المعلومات التي توفرها للمعلم فيما يتعلق بعادات الطلبة واهتماماتهم واستراتيجياتهم في أداء المهام المطلوبة منهم في دروس القراءة. ويمكن أن يشترك الطلبة والمعلم وأولياء الأمور والزملاء في اختيار تلك الأعمال. ومن الضروري أن يقوم المعلم بوضع معايير محددة في تقويم أعمال الطلبة، ويتم الاحتفاظ بها في غرفة الفصل أو تعطى للطلبة في نهاية العام الدراسي، كما يمكن عرضها في اجتماعات أولياء الأمور مع المعلمين. وفيما يلي عدد من الخطوات التي ينبغي القيام بها عند استخدام المحافظ في التقويم:

- الهدف من تقويم المحافظ (أعمال الطلبة).

- اختيار أفضل الأعمال التي تحقق ذلك الهدف.
- تحديد وقت اختيار الأعمال.
- تحديد الرموز التي يجب على المعلم أو الطالب وضعها عند عنونة الأعمال.

سادساً: تقويم الاهتمامات والاتجاهات والدوافع والمشاعر نحو القراءة، يرى الباحثون بأن الطلبة الذين لديهم دافع وحافز إيجابي نحو التعلم والقراءة، ولديهم فرصة في ممارسة هواياتهم في المدرسة يكون أداؤهم جيداً في الدراسة؛ ولهذا السبب فإنه من المهم بالنسبة للباحثين في مجال القراءة والمعلمين الاهتمام بتقويم اهتمامات الطلبة واتجاهاتهم ومشاعرهم نحو القراءة وبشكل فردي.

ويذكر هنا بأن كثيراً من المعلومات المتعلقة باتجاهات الطلبة واهتماماتهم نحو القراءة يمكن الحصول عليها باستخدام الطرق المذكورة سابقاً مثل: الملاحظة والمقابلة، وجمع أعمال الطلبة، إلا أنه باستطاعة المعلم تطوير مجموعة من الأسئلة التي تقيس اتجاهات الطلبة نحو القراءة، كما أنه يمكن للمعلم أن يستخدم أشكالاً مختلفة من الأسئلة من أجل ذلك مثل: الأسئلة القصيرة، أسئلة النقاش، تعبئة الفراغ، أسئلة الصح والخطأ، أو التعبير عن الاتحاه برسم صورة وجه سعيد أو حزين، أو رسم صورة عن الأشياء التي يفضلها في المدرسة، وقد تكون الإجابة عن تلك الأسئلة كتابياً أو شفوياً.

ويشار إلى أن المعلومات التي يجمعها المعلم عن اتجاهات الطلبة واهتماماتهم ودوافعهم ومشاعرهم نحو القراءة يمكن توظيفها في التخطيط لعملية التدريس، وتحديد واجبات القراءة والمهام المطلوبة فيها.

سابعاً: تقويم الاستيعاب القرائي، يؤكد Flippo ٢٠٠٣ على أهمية الفهم والاستيعاب في القراءة، حيث يعد الفهم قلب القراءة؛ ولذا لا يوجد شيء أكثر قيمة في تدريس القراءة وتقويمها من دراسة الاستيعاب القرائي وتقييمه؛ ولذا فمن الضروري البحث عن الطرق المناسبة لتقويمه. ويضيف بأنه على المعلم أن يدرك بأن خصائص النص المقروء، قد تجعل منه نصاً صعب الفهم، ولتوضيح خصائص النصوص فأن Flippo يقسمها في صنفين: نصوص قصصية روائية، ونصوص تفسيرية معلوماتية. والنصوص القصصية بشكل أسهل من التفسيرية؛ نظراً لقدرة الطلبة

على إدراك بنية القصة واستخدامها، وبناء إحساس داخلي لبنيتها أثناء الاستماع للنص القصصي.

وهناك عدة طرق لتقويم الاستيعاب القرائي لدى الطلبة منها:

- الطريقة الأولى: استذكار النص المقروء Retellings of Text ويكون بأن يقرأ الطلبة النص قراءة جهرية أو صامتة، ثم يقوم الطالب باستعادة ما تم قراءته من معلومات وأفكار وآراء، فيما يستمع المعلم للطالب ثم يحكم على فهم الطالب للنص بناء على قدرته في استذكار ما ورد في النص، وهناك بعض الإرشادات المتعلقة بتطبيق هذه الطريقة، وهي كما يلي:
- ضرورة إخبار الطلبة قبل القراءة بأنهم سوف يكلفون باستذكار النص بعد الانتهاء من قراءته.
- تسجيل عملية استذكار النص على شريط أو أية وسيلة أخرى.
- ضرورة تهيئة الطالب قبل البدء بالاستذكار، كأن يقول المعلم: هل يمكن أن تخبرنا عن النص أو القصة التي قرأتها (يذكر اسم القصة) وكأنك تخبرها لصديق لك لم يسمع بها من قبل.
- إذا واجه الطالب صعوبة في استذكار النص يقوم المعلم بطرح أسئلة مساعدة في استعادة النص.

ويوجد لعملية استذكار النص عدة فوائد منها:

- طريقة جيدة من طرق التقويم غير الرسمي للقراءة.
- طريقة جيدة في جمع البيانات المتعلقة بتطور الطفل.
- تعكس كيفية قراءة الطفل للنص وفهمه.
- تزود المعلم بمعلومات عن كيفية استخدام الطلبة للمفردات وقدرتهم على إعادة صياغة الأحداث.
- تعد طريقة استذكار النص طريقة تدريس وتقويم.

- يمكن استخدام استذكار النص في تقييم العديد من القدرات واستراتيجيات الاستيعاب القرائي.
- الطريقة الثانية: إثارة الأسئلة مما تمتاز به الأسئلة أنه يمكن استخدامها في عمليتي التدريس والتقويم. وتعد الأسئلة الطريقة الأكثر استخداماً في تقويم الاستيعاب القرائي، حيث يمكن توظيفها في تقويم مختلف النصوص والمواد المقروءة، وقد تطرح الأسئلة قبل القراءة وأثناءها وبعد الانتهاء من قراءة النص. ومن الأمور المهمة في استخدام الأسئلة في تقويم الاستيعاب القرائي هو نوعية الأسئلة التي يمكن طرحها، وكيفية طرح هذه الأسئلة؛ حيث إن هذين الأمرين يؤثران في إجابات الطلبة، والطريقة التي يتبعونها في الإجابة.

ويشير كل من Pearson & Johnson 1978 إلى ثلاثة أنواع من الأسئلة، هي:

- الأسئلة الحرفية: وعادة ما تدور هذه الأسئلة حول معلومات مذكورة بوضوح في النص المقروء.
- الأسئلة الاستنتاجية: وتتطلب هذه الأسئلة استنتاج الإجابة من النص، حيث تكون المعلومات غير مذكورة بوضوح.
- أسئلة تتطلب استخدام المعرفة السابقة للطالب عند الإجابة، إذ إن الإجابة غير مذكورة في النص. وتدور هذه الأسئلة حول الآراء الشخصية والانطباعات والعواطف، كما أنها تحاول إظهار فهم الطلبة وتقييمهم لما يقرأون، مثل:ما الذي يمكن تعلمه من القصة في رأيك؟.[١٨٨]

أما ألدرسون Alderson 2000 [١٨٩] فيصرح في كتابه Assessing Reading بعدم وجود طريقة مثلى في تقويم القراءة؛ لأنه ليس هناك طريقة واحدة يمكن أن تستوفي الأهداف المختلفة لما يتم تقويمه، ويضيف بأن استخدام إحدى الطرق بشكل واسع لا يعني أنها طريقة مناسبة دائما.

---

[١٨٨] (Flippo,2003) مرجع سابق

[١٨٩] (Alderson, 2000) مرجع سابق

ويتناول Alderson عدداً من طرق تقويم القراءة يسميها تقنيات أو آليات اختبار القراءة، وهي على النحو الآتي:

أولاً: طريقة الإغلاق أو الغلق وملء الفراغ The cloz test and gap-filling test، ويتمثل هذا النوع من الاختبارات في حذف عدد من الكلمات المختارة ما بين ٥ إلى ١٢ كلمة، وعلى الطالب استعادة تلك الكلمات المحذوفة، وعادة ما يتم إبقاء جملة أو جملتين كاملة دون حذف في بداية النص ونهايته؛ بهدف توفير درجة من الترابط في سياق النص. وأحياناً يُعطى الطالب درجات إذا وضع كلمات تؤدي معنى الكلمات الأصلية المحذوفة.

ويفرّق Alderson بين نوعين من اختبارات الغلق، ويقترح أن يتم إطلاق اختبار الإغلاق أو الغلق على الاختبارات التي يتم فيها استخدام الحذف شبه العشوائي pseudo-random deletion. أما اختبارات ملء الفراغ الأخرى فلا يوصى بتسميتها بـ اختبار cloz test لأنها قد تقيس أشياء أخرى مثل: قضايا نحوية أو إملائية أو لغوية أو معجمية، ويعتمد ذلك على طبيعة الكلمة التي يتم حذفها. ومما يؤخذ على اختبارات الغلق وملء الفراغ أنها تقوم على الكلمة؛ ولذا فإن كثيراً من مهارات القراءة يصعب تقييمها بعملية الحذف هذه.

ثانياً: اختبار الاختيار من متعدد، وهو اختبار شائع الاستخدام في قياس الاستيعاب القرائي؛ نظراً لما يمتاز به من إمكانية التحكم في إجابة الأسئلة وتفكير الطلبة أثناء الإجابة، إضافة إلى سهولة تصحيحها. ومن ناحية أخرى يذكر Alderson بأن فاعلية هذا النوع من الاختبارات قد تم دراستها من خلال دراسة البدائل المستخدمة فيها، إذ إنَّ هذه البدائل أو المشتتات يمكن أن تقدم إجابات لم يفكر فيه الطلبة، إضافة إلى أنها قد تؤدي إلى قياس خاطئ لفهم الطلبة؛ نظراً لكثرة المشتتات فيها. إلى جانب ذلك فإنه يمكن للطلبة تعلم كيفية إجابة أسئلة الاختيار من متعدد عن طريق حذف البدائل غير المحتملة، أو استخدام التحليل المنطقي لبنية السؤال وصياغته كطريقة مساعدة في الإجابة.

ثالثاً: اختبار المزاوجة أو المطابقة Matching Techniques ويتطلب إيجاد العلاقة بين كلمات السؤال وفقاً للمهمة المطلوبة في السؤال، ومن المهم في هذا الاختبار وضع خيارات أو بدائل أكثر من عدد الكلمات أو الجمل المراد مطابقتها، فمثلاً قد تكون هناك خمسة كلمات وفي

المقابل ست كلمات، بحيث تكون واحدة منها زائدة باعتبارها بديلاً مشتتاً، إلا أن الإجابة النهائية المحتملة واحدة.

رابعاً: اختبار الترتيب أو مهمة الترتيب Ordering tasks كما يسميها Alderson، ويتمثل بإعطاء كلمات أو جمل مبعثرة غير مرتبة، وعلى الطالب أن يعيد ترتيبها بشكل صحيح.

خامساً: اختبار تصحيح الأخطاء Editing tests، حيث يُعطى الطالب مجموعة من الجمل أو فقرة، وعلى الطالب أن يحدد الخطأ في كل جملة أو الفقرة، ثم يكتب الصواب بجانبه، وقد يكون الخطأ في مهارات القراءة، وقد يكون في مسألة لغوية، بناء على طبيعة الخطأ. ويمكن وضع الأخطاء في صورة بدائل يختار الطالب منها ثم يصحح ذلك الخطأ.

سادساً: اختبار س The C-test ويقوم على نظرية اختبار الإغلاق، ويتمثل في حذف النصف الثاني من الكلمة، ويكون الحذف بالتوالي كلمة بعد كلمة، ويقوم الطالب بكتابة النصف المحذوف من تلك الكلمات، مثال: أكل الخضر ... مفيد للصـ ... وفيها فائ .. كبيرة من أليـ .. وأملاح وفيتاميـ .. إلخ.

ويعقب Alderson بأن كثيراً من القراء ينزعج من هذا الاختبار أكثر من اختبار الإغلاق، كما أنه يصعب إقناع الآخرين بأنه يقيس الفهم لدى الطالب أو القارئ. إلا أن البعض ادعى بأن اختبار C-test أكثر موثوقية وشمولية من اختبار cloze test؛ لأنه أكثر دقة في كشف صعوبة النص، كما أن عملية الحذف فيه ثابتة ومحددة.

سابعاً: اختبار The Cloze elide test، ويقوم على إدخال أو إضافة كلمات لا تنتمي للنص، وعلى الطالب اكتشاف هذه الكلمات وحذفها من النص، ويتم احتساب الدرجات بناء على قدرة الطالب في حذف الكلمات الزائدة. وقد حاول Davies التقليل من صعوبة هذا الاختبار عن طريق إضافة كلمات مختلفة في بنائها الصرفي أو مخالفة لقواعد اللغة. ويرى Davies بأن هذا الاختبار يقيس السرعة التي يعالج فيها القارئ النص، ولا يقيس الاستيعاب القرائي.

ثامناً: الأسئلة ذات الإجابة القصيرة Short-answer test وهو من الاختبارات شبه الموضوعية، وتتطلب إجابة قصيرة في كلمات قليلة، ولكن الإجابة فيها لا تكون بـ نعم أو لا أو صح وخطأ. ويقوم التبرير لهذا الاختبار في إمكانية مقاطعة إجابة الطالب للتأكد من مدى فهمه للنص.

ومن طرق تطوير هذا الاختبار أن يسأل المعلم :ما الأسئلة التي يمكن أن يسألها القارئ؟ وما المعلومات التي يريدها من النص؟

تاسعاً: اختبار الاستذكار الحر للنص The free-recall test ويكون باستعادة كل ما يمكن تذكره من النص بعد قراءته، ومن ميزات هذا الاختبار أنه يعد مقياساً خالصاً وواضحاً للاستيعاب، كما أنه يكشف آلية تخزين المعلومات وتنظيمها لدى القارئ أو الطالب، وكيفية إعادة إنتاجها مرة أخرى. وقد تم الحديث عن هذا الاختبار في تصنيف Flippo للاختبارات سابقاً.

عاشراً: اختبار التلخيص، The summary test ويتمثل في تلخيص نص أو فقرة بعد قراءتها، وذلك بتلخيص الأفكار الرئيسة فيه بعد تحديدها ومن ثم ترتيبها. ويفضل في هذا الاختبار أن يقوم واضع السؤال والمصحح بالاتفاق على الأفكار الرئيسة في النص المراد تلخيصه ولاسيما إن كانت هناك أفكار فرعية؛ حتى لا يحدث تباين في عملية التصحيح واحتساب الدرجات.

حادي عشر: اختبار تجسير الملخص The gapped summary ويختلف هذا الاختبار عن اختبار التلخيص السابق بأن النص والتلخيص يقدمان للطالب، ولكن يتم حذف الكلمات المفتاحية من النص الأصلي الكامل، وعلى الطالب إستعادة الكلمات المحذوفة، ويكون ذلك بقراءة النص الكامل والملخص معاً.

ثاني عشر: أسئلة أو تقنية نقل المعلومات Information-transfer techniques وهي طريقة شائعة في التدريس والتقويم، وتكون عادة بتقديم نص مقروء مصحوباً بشكل أورسم أو خريطة أو جدول، وعلى الطالب تحديد المعلومات المطلوبة من النص المقروء، ونقلها إلى الشكل المرفق. وقد تكون تلك المعلومات أسماء أو أرقاماً أو كلمات أو جملاً ...إلخ.

ثالث عشر: ويشير Alderson إلى وجود طريقتين رئيستين في التقويم غير الرسمي للقراءة وهما: الملاحظة داخل الفصول الدراسية، والحوار العفوي. ثم يستعرض Alderson عدداً من أشكال التقويم والتي اقترحها Fordham وآخرون، وهي على النحو الآتي:

- التحدث مع الطلبة (القرّاء) حول التطور في عملية القراءة.
- القراءة الجهرية بصوت مرتفع.

- تحليل الأخطاء، والهدف من ذلك تقييم الطلاقة في القراءة، واستكشاف الاستراتيجيات التي يستخدمها القارئ في التعامل مع الكلمات الجديدة أو عند استخلاص المعنى من النص.
- دراسة الطريقة التي يندمج فيها القارئ أثناء القراءة الصامتة.
- إجابة أسئلة النص المقروء شفوياً، ويمكن أن يكون ذلك في مجموعات ثنائية.
- استخدام تدريبات الإغلاق أو ملء الفراغ، بحيث يكون الهدف الأساسي منها إعطاء فرصة للكاتب للتواصل مع الطلبة؛ من أجل التعرف على سبب اختيارهم للإجابة الواردة؛ وبالتالي إعطاء تصور عن طريقتهم في القيام بمهام القراءة.
- تشجيع الطلبة على التحدث عن طريقة فهمهم للكلمات في أوضاع جديدة خارج المدرسة.
- أخذ ملاحظات أو تسجيلات سواء من الطلبة أو المعلم حول الأنشطة والمهام التي يقوم بها الطلبة (القرّاء) في فترة محددة، مع إجراء مقارنات بينهم بعد ذلك.
- طرح بعض أسئلة على الطلبة مثل: هل أنتم قادرون على قراءة شيء آخر لم تستطيعوا التعامل معه سابقاً؟ ماذا قرأتم؟ هل يمكنكم الآن قراءة شيء كنتم تتجنبون قراءته من قبل؟ وغيرها [١٩٠]

ويذكر هنا بأن العديد من أنواع التقويم غير الرسمية المذكورة هنا قد تناولها Flippo (2003) في عرضه لطرق تقويم القراءة والتي عدها طرقاً تركز على المنهج الكيفي أو النوعي في التشخيص (Qualitative).

[١٩٠] (Alderson, ٢٠٠٠) مرجع سابق

مجالات تقويم القراءة

قام Brown (2004) [١٩١] بوضع قائمة من المجالات التي يمكن استخدامها في تقييم القراءة وتقويمها، وفيما يلي المجالات التي يمكن استخدامها في تقويم القراءة:

- الصحف والمجلات.
- الرسائل المطبوعة والإلكترونية.
- بطاقات التهاني والدعوات.
- الرسائل الهاتفية، والملاحظات، والقوائم.
- جداول المواعيد مثل: مواعيد القطار، والحافلة، والطائرة ... وغيرها.
- الإعلانات.
- الروايات، والقصص االقصيرة، والنكات، والدراما، والشعر.
- المستندات المالية، مثل: الشيكات، ونماذج الضرائب، واستمارات الاقتراض.
- النماذج، والاستبانات، والتقارير الطبية، والوثائق المتعلقة بالهجرة، والرسومات الكرتونية الساخرة.

إضافة إلى النصوص التي تدور حول موضوع علمي، أو اجتماعي، أو ديني، أو سياسي، أو أدبي، وغيرها أيضاً يمكن أن تكون ضمن المجالات التي تقييم القراءة من خلالها.

إرشادات لبناء اختبار الاستيعاب القرائي

وفيما يلي عدد من التوجيهات التي ينبغي الانتباه إليها من جانب واضع اختبار الاستيعاب القرائي منها:

- أن تكون نصوص الاختبار شائقة، ذات معنى بالنسبة للطلبة، ومرتبطة بالخلفية الأكاديمية للطلبة واهتماماتهم ودافعيتهم ومستواهم الفكري.
- تشجيع الطلبة على قراءة النصوص الطويلة، بدلاً من النصوص القصيرة.

---

[١٩١] (Brown, 2004)

- أن تكون مهام الاختبار محاولة للحصول على تجربة ممتعة.
- أن يتم القيام بمهام الاختبار ضمن الوقت المتاح، بحيث لا يشعر الطلبة بالاحباط من صعوبة مستواها.
- أن يأخذ واضعو الاختبار بعين الاعتبار الخلفية المعرفية للطلبة بوصفها عاملاً مؤثراً في الاستيعاب.
- أن تكون أسئلة الاختبار قابلة لتفسيرات وتأويلات متعددة.
- أن يطلع واضعو اختبارات القراءة على نتائج البحوث الحديثة في مجال القراءة.[١٩٢]

خطوات بناء اختبار الاستيعاب القرائي

وضع كل من إلويد وديفيدسون وكرستين (٢٠٠٨)[١٩٣] عدد من الخطوات التي تتبع عند وضع اختبار الاستيعاب القرائي، وهي على النحو الآتي:

- كتابة مواصفات الاختبار. ويُشار إلى أهمية وضع جدول مواصفات الاختبار والذي يبين توزيع النسب المئوية للمهارات المراد تقييمها تبعاً لتوزيعها في المقرر الدراسي، وتتم هذه الخطوة عادة بعد تحليل محتوى المقرر الدراسي، وتحديد الأهداف التي يسعى واضع الاختبار لقياسها.
- اختيار النص المناسب للقراءة.
- تعديل نصوص القراءة من حيث: (المفردات والتراكيب ومستوى المقروئية).
- كتابة أسئلة الاختبار.
- تحديد درجات الأسئلة.
- التأكد من درجة صدق الاختبار. إضافة إلى ذلك لا بد من التأكد من ثبات الاختبار.
- وضع تعليمات تنفيذ الاختبار لكل من الممتحنين والمراقبين، ومدة الاختبار، والقوانين الخاصة بالتدخل في حالة وجود مخالفات من الممتحنين. ويذكر هنا بأن التعليمات تشمل أيضاً تحديد

---

[١٩٢] (Alderson, ٢٠٠٠) مرجع سابق

[١٩٣] (إلويد، وديفيدسون، وكرستين، ٢٠٠٨)

الدرجة الكلية للاختبار والهدف من الاختبار والغاية من نتائجه، إضافة إلى توضيح طريقة الإجابة من خلال مثال توضيحي.

- التأكد من نظام تصحيح الأسئلة.
- تغيير مقياس الدرجات إذا دعت الحاجة.
- اطلاع الطلبة على أخطائهم في إجابة أسئلة الاختبار.
- تقييم الاختبار. ويذكر هنا بأن التقييم يأتي بعد إجراء تحليل الاختبار، بحيث يتم معرفة درجة الصعوبة والسهولة في الأسئلة من خلال حساب معامل الصعوبة والتمييز.
- إعادة وضع الاختبار وإنتاجه بصورة أفضل.

الفصل الرابع

أبحاث في الاستيعاب القرائي

الفصل الرابع

أبحاث في الاستيعاب القرائي

يركز الفصل الرابع من الكتاب على مناقشة عدد من الأبحاث في مجال تقويم الاستيعاب القرائي، واستعراض نتائجها، ثم التعقيب عليها. ويكمن الهدف من هذا الفصل في إطلاع القارئ على بعض الأبحاث المتعلقة بتقويم الاستيعاب القرائي عبر استعراض نتائجها، والإفادة منها في إعداد أبحاث مستقبلية في مجال القراءة، وفهم المقروء، أو في إعداد اختبارات تقويم القراءة كذلك.

أبحاث في الاستيعاب القرائي

أجرى الكخن (١٩٨٠)[١٩٤] بحثاً يهدف إلى التعرف على مستوى استيعاب الطلبة في القراءة الصامتة والكشف عن أثر عامل الجنس في عملية الاستيعاب، كما حاولت الدراسة الكشف عن وجود اختلاف في قدرة الطلبة في القراءة الصامتة في مجالات الأفكار العامة والأفكار الجزئية والتراكيب والمفردات.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المستوى العام لاستيعاب الطلبة في القراءة الصامتة كان جيداً. وأن الإناث تفوقن على الذكور في جميع مجالات الاختبار. كما أظهرت النتائج أن مستوى الطلبة (ذكوراً وإناثاً) في استيعاب التراكيب والمفردات أقل من مستواهم في استيعاب الأفكار العامة والأفكار الجزئية.

ويمكن القول أن السبب في تدني مستوى استيعاب الطلبة في المفردات والتراكيب مقارنة باستيعابهم للأفكار العامة والجزئية في دراسة الكخن (١٩٨٠)، قد يعود إلى طريقة التدريس من حيث قلة تدريب الطلبة على معرفة معنى المفردات والتراكيب من خلال السياق، وقلة تدريبهم

[١٩٤] (الكخن، ١٩٨٠)

على استخدامها في جمل مفيدة توضح معانيها، وتفسير معانيها مجردة من سياقها، والتركيز على حفظها أكثر من استخدامها في الكتابة.

وفي دراسة أخرى قام أبو خديجة (١٩٨١)[١٩٥]بإجراء بحث كان الهدف منه التعرف على مستوى الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة العاصمة عمان في الأردن، والكشف عن أثر عاملي الجنس والمستوى الاقتصادي الاجتماعي في الاستيعاب القرائي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للمستوى الاقتصادي الاجتماعي المرتفع على معدل علامات الطلبة المفترض وهو (٥٠٪)، حيث كانت الفروق لصالح الطلبة من ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع. كما دلت النتائج على عدم وجود أثر للجنس فيما يتعلق بالاستيعاب القرائي.

إضافة لذلك أجرى يوسف (١٩٨٣)[١٩٦]دراسة هدفت إلى تقويم الاستيعاب القرائي للطلبة الذين أنهوا الصف الثالث الإعدادي، ومدى ارتباطه بتفرعهم في المرحلة الثانوية. وقد اختار الباحث ست مهارات في الاستيعاب القرائي اعتبرها أساسية هي: فهم معاني المفردات، وفهم التراكيب اللغوية، واستيعاب المضمون، وتقويم النص المقروء، والتمكن من القواعد الأساسية في النحو والصرف، وأخيراً التمكن من المهارات الأساسية في الإملاء والترقيم. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها: أن أداء طلبة التخصص الأكاديمي أعلى من أداء الطلبة في التخصصات المهنية. كما كان أداء الطلبة في مهارات فهم معاني المفردات والتراكيب واستيعاب المضمون أعلى من مستوى أدائهم في مهارات تقويم النص ومهارات الإملاء والقواعد. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين أداء الطلبة في الاختبار ومستوى تحصيلهم السنوي العام. ويُشار هنا إلى أن وجود علاقة ارتباطية بين أداء الطلبة في الاختبار، وبين مستوى تحصيلهم الدراسي العام يؤكد أهمية عامل المعرفة العامة، ومن ضمنها المعرفة اللغوية لدى الطلبة في الاستيعاب القرائي.

---

[١٩٥] (أبو خديجة، ١٩٨١)

[١٩٦] (يوسف، ١٩٨٣)

وأجرت كوكجة (١٩٩١)[١٩٧] دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الاستيعاب القرائي بنوعيه الحرفي والاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي، وفيما إذا كان هناك أثر للجنس في الاستيعاب القرائي، وتحديد نقاط الضعف ونقاط القوة في كل مهارة من مهارات الاستيعاب القرائي. وقد بينت نتائج الدراسة تفوق الإناث على الذكور في مهارات الاستيعاب الحرفي، بينما لم يكن هناك أثر للجنس في الاستيعاب القرائي الاستنتاجي. وفيما يتعلق بنقاط القوة ونقاط الضعف، فقد ظهر ضعف لدى الطلبة في المهارات الآتية: تسلسل الأحداث، والمفردات، والتنبؤ بالنتائج، يلي ذلك الفكرة الرئيسة، وإجراء التعميمات وتفاصيل الفقرة وعلاقات السبب والنتيجة، وغرض الكاتب، واختيار عنوان للفقرة.

وأجرى الهزايمة (١٩٩٨)[١٩٨] دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى استيعاب طلبة الصف العاشر للوحدات اللغوية (الكلمة، والجملة، والفقرة). كما هدفت الدراسة كذلك إلى الكشف عن مستوى استيعاب الطلبة للوحدات الثلاث تبعاً لمتغيري الجنس والبيئة الجغرافية. وقد أظهرت النتائج وجود انخفاض في مستوى استيعاب الطلبة للوحدات اللغوية الثلاث، إذ بلغت نسبة أدائهم في الاختبار (٥١,١٪). كما أظهرت النتائج وجود اختلاف في قدرات الطلبة في استيعاب الوحدات الثلاث، حيث جاء استيعابهم لوحدة الكلمة في المرتبة الأولى يليه وحدة الفقرة، وجاء استيعابهم لوحدة الجملة في المرتبة الأخيرة. وفيما يتعلق بمتغير الجنس أظهرت نتيجة الدراسة وجود فروق في استيعاب الطلبة للوحدات الثلاث مجتمعة ومنفردة تعزى إلى الجنس حيث كانت لصالح الإناث. وأخيراً أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في استيعاب وحدة الجملة، واستيعاب الوحدات الثلاثة مجتمعة، حيث كانت الفروق لصالح الطلبة الذين يسكنون المدينة ويدرسون فيها. وقد توصلت الدراسة إلى عدة توصيات منها: إعادة النظر في مناهج القراءة المعمول بها في مرحلة التعليم الأساسي، وتضمين أدلة المعلمين مخططات تعليمية تساعد

---

[١٩٧] (كوكجة، ١٩٩١)

[١٩٨] (الهزايمة، ١٩٩٨) مرجع سابق

الطلبة في اكتساب مهارات الاستيعاب في الوحدات اللغوية الثلاث. وتوجيه المزيد من العناية في إعداد المعلمين لرفع كفايتهم في تعليم القراءة وأساليب تقويمها. وإتاحة الفرصة للطلبة لممارسة عادة القراءة عن طريق توفير المكتبات والكتب. والاهتمام في عملية التدريس بتدريب الطلبة على إبداء آرائهم، وإثارة تفكيرهم عن طريق الأسئلة واستخدام استراتيجيات القراءة كالتنبؤ والاستنتاج. والاهتمام بالطلبة من الفئات الخاصة كالمتفوقين والمتأخرين في القراءة، مع توفير البيئة التعليمية المناسبة لهم.

أجرى مركز القياس والتقويم في وزارة التربية والتعليم (١٩٩٨)[١٩٩] دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في اللغة العربية في مجالات عدة منها: مجال الاستيعاب القرائي ويشمل هذا المجال المهارات الآتية: (معاني المفردات، وفهم الأفكار الواردة في النص واستيعابها). كما يشمل هذا المجال مهارات لغوية متنوعة في المستويات الآتية: الدلالي، والنحوي، والصرفي، والصوتي، والبلاغي. ومجال الكتابة ويشمل (الإملاء، والتعبير، والخط). كما هدفت الدراسة إلى معرفة تحصيل الطلبة وفق المتغيرات الآتية: الجنس، وجهة الإشراف، وجنس المدرسة.

وقد كشفت النتائج ما يلي: ارتفاع مستوى تحصيل الطلبة في مهارات الاستيعاب القرائي مقارنة بمهارات الكتابة والقواعد إذ بلغ متوسط الأداء في مهارات الاستيعاب (٥٩,٨٥٪). كما أظهرت النتائج تدني متوسط الأداء في مجال استيعاب الأفكار مقارنة بمهارة المفردات والمهارات اللغوية المتنوعة حيث بلغ متوسط الأداء في مجال استيعاب الأفكار (٤٨,١٪). وكذلك تدني متوسط الأداء في مهارة استيعاب معنى عبارة مركبة من كلمتين (التراكيب). كما أظهرت النتائج تفوقاً ملحوظاً للإناث على الذكور في مجالات الاختبار كلها إحيث بلغ متوسط الذكور (٤٨,٢٨ ٪)، أما متوسط الإناث فقد بلغ (٥٨,٩٧ ٪).

[١٩٩] (وزارة التربية والتعليم: فلسطين: الصف السادس،١٩٩٨)

ويُلاحظ هنا بأن نتائج الدراسة السابقة أظهرت تدني متوسط الأداء في مجال استيعاب الأفكار مقارنة بمهارة المفردات. وقد جاءت هذه النتائج مخالفة لنتائج دراسة الكخن (١٩٨٠)؛ مما يدعم التفسير السابق بأن السبب في ذلك قد يعود إلى طُرق التدريس المستخدمة. من ناحية أخرى فقد يعود السبب إلى الفارق في المستوى العمري للطلبة، واختلاف المقررات الدراسية لكلا الصفين أيضاً.

وقام مركز القياس والتقويم في وزارة التربية والتعليم بإجراء دراسة [٢٠٠]، هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى أداء طلبة الصف الرابع بشكل عام في مواضيع اللغة العربية والرياضيات والعلوم، ومستوى أدائهم وفق كل مجال من مجالات المحتوى من جهة، ووفق القدرات العقلية المتعلقة بها من جهة أخرى. كما هدفت الدراسة أيضاً إلى معرفة مستوى تحصيل طلبة الصف الرابع وفق المتغيرات الآتية: (الجنس، والمنطقة، والجهة المشرفة). ومن النتائج التي أظهرتها الدراسة: أن متوسط أداء الطلبة في مجالي الاستيعاب القرائي والقواعد كان أعلى من بقية المجالات. وفيما يتعلق بمتوسط أداء الطلبة وفق متغير الجنس فقد كان متوسط أداء الإناث أعلى من متوسط أداء الذكور في مجالات المحتوى كافةً، ومنها مجال الاستيعاب القرائي إذ بلغ متوسط أداء الإناث عليها (٦٢,٧٨٪) بينما بلغ متوسط أداء الذكور (٥٤,٨٧ ٪). إضافة لذلك فقد بينت النتائج وجود تدنٍ في أداء الطلبة في بعض مهارات الاستيعاب القرائي، منها: (اختيار عنوان مناسب لنص من العناوين المعطاة، ومعرفة معاني المفردات الواردة في الجمل).

كما أجرى مركز القياس والتقويم (١٩٩٨/١٩٩٩)[٢٠١] أيضاً دراسة حيث تمثل هدف الدراسة في معرفة مستوى تحصيل طلبة الصف العاشر وفق مجالات المحتوى الرئيسة ومستوياتها المعرفية. وقد أظهرت الدراسة عدداً من النتائج منها: تدني أداء الطلبة في بعض مهارات

[٢٠٠] (وزارة التربية والتعليم: فلسطين: الصف الرابع، ١٩٩٨)

[٢٠١] (وزارة التربية والتعليم: فلسطين: الصف العاشر،١٩٩٨\١٩٩٩)

الاستيعاب القرائي ومن ذلك: (معرفة كلمات مضادة في المعنى لكلمات معطاة، ومعرفة معاني تراكيب ضمن سياق معين، والاستدلال على فكرة واردة في النص). وكشفت النتائج تفوق الإناث على الذكور فيما يتعلق بمجالات المحتوى ومنها الاستيعاب القرائي، حيث بلغ متوسط أداء الإناث (٥٧,٧٩٪)، بينما بلغ متوسط أداء الذكور (٤٢,٩٨٪).

قام الأعرج (١٩٩٩) [٢٠٢] بإجراء دراسة هدفت إلى فحص وجود علاقة بين المهارات العقلية التي يعكسها اختبار فهم المقروء والتحصيل في اللغة العربية لدى طلبة الصف الخامس. كما هدفت إلى إيجاد الفروق في مستوى تحصيل الطلبة في اختبار فهم المقروء وفقاً الآتية: (الجهة المشرفة، والجنس). وأخيراً هدفت الدراسة إلى فحص المهارات العقلية عند الطلبة في اختبار فهم المقروء في مستوياته الثلاثة: الحرفي، والتفسيري، والتطبيقي. وقد بينت نتائج الدراسة بأن (٤١,٥٪) من الطلبة فشلوا في اختبار فهم المقروء، إذ بلغ متوسط أداء الطلبة في الاختبار (الدرجة الكلية) (٥٦,٣٨٪). وأظهرت الدراسة كذلك وجود علاقة دالة إحصائياً بين مستوى تحصيل الطلبة في اللغة العربية ومستوى تحصيلهم في اختبار فهم المقروء (الدرجة الكلية) حيث كان معامل الارتباط موجباً. وفيما يتعلق بمتغير الجنس فقد تبين وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تحصيل الطلبة في الاختبار حيث كانت الفروق لصالح الإناث. كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى التحصيل في الاختبار تبعاً للمستويات إذ جاءت المستويات مرتبة من الأعلى إلى الأسفل وفق التسلسل الآتي: الحرفي، والتفسيري، والتطبيقي.

قام الحجاج بدراسة (٢٠٠٠) [٢٠٣] هدفت إلى التعرف على مستوى الاستيعاب القرائي بمستوياته الثلاث: الحرفي، والاستنتاجي، والتقييمي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في

[٢٠٢] (الأعرج، ١٩٩٩)

[٢٠٣] (الحجاج، ٢٠٠٠)

محافظة الطفيلة في الأردن. ومن ثم تحديد نقاط القوة والضعف في كل مهارة في مستويات الاستيعاب القرائي المذكورة لدى طلبة العينة.

وقد أظهرت النتائج بأن متوسط الأداء في فقرات اختبار الاستيعاب القرائي كان بنسبة (٥٦%)، بمعنى أن مستوى الاستيعاب القرائي للطلبة في الاختبار كان متوسطاً. وفيما يتعلق بنقاط القوة والضعف في مهارات الاستيعاب القرائي أظهرت النتائج أداءً مرتفعاً للطلبة في مهارتي معرفة المفردات الجديدة، ومعرفة الشخصيات والأمكنة. في حين كان الأداء متوسطاً في مهارات: الفكرة العامة للنص في المستوى الحرفي، وعلاقات السبب والنتيجة، والعنوان المناسب، والتمييز بين الحقيقة والخيال، والجمل التي تثير العاطفة. أما في مهارتي عود الضمير، ووجهة نظر الكاتب فقد كان أداء الطلبة فيهما فوق المتوسط بقليل. وقد كان الأداء ضعيفاً في المهارات الآتية: الفكرة الفرعية، ومهارة التنبؤ بالنتائج، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والحكم على المقروء بالصواب والخطأ. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أداء الطلبة في الاختبار تُعزى لمتغير الجنس.

وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات أهمها: إعادة تأهيل معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في مجال تعليم مهارات الاستيعاب القرائي. العمل على تنمية مهارات الاستيعاب القرائي عامة وتنمية مهارات الاستنتاج والتقييم في درس القراءة عن طريق الأسئلة التي تقيس هذه المهارات. تنمية مهارتي القراءة الصامتة وقراءة الاستماع لدى الطلبة لدورها في تحقيق فهم المقروء. تشجيع الطلبة على المطالعة الذاتية ومناقشة زملائهم فيما تم قراءته في غرفة الصف، وكذلك تدريب الطلبة على ربط الخبرات القرائية السابقة بالجديدة، وحثهم على متابعة البرامج اللغوية في وسائل الإعلام. وإعادة النظر في أهداف تدريس القراءة بشكل يحقق الاهتمام بمهارات الاستيعاب القرائي في المستويين الاستنتاجي والتقييمي.

أجرى علاونة (٢٠٠١)[٢٠٤] دراسة هدفت إلى فحص مستوى تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس بفلسطين في الاستيعاب القرائي باللغة العربية، عن طريق تصنيف مستوى التحصيل إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، ومتوسط، ومنخفض. كما هدفت أيضاً إلى الكشف عن إمكانية وجود فروق دالة في مستوى التحصيل تُعزى للمتغيرات الآتية: (السلطة المشرفة، والجنس، ومكان السكن، وبعض مهارات الاستيعاب القرائي وهي: تحديد التفاصيل، والثروة اللغوية، والربط بين السبب والنتيجة، وتسلسل الأحداث.

وقد بينت النتائج أن مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة كان متوسطاً حيث جاء ترتيب أداء الطلبة في المهارات من الأعلى إلى الأدنى كما يلي: ١- مهارة تحديد التفاصيل. ٢- مهارة تطوير الثروة اللغوية.٣- مهارة الربط بين السبب والنتيجة. ٤- مهارة إعادة تسلسل الأحداث. وقد بينت النتائج وجود تدنٍ ملموس في المهارة الأخيرة لدى طلبة العينة. وفيما يتعلق بمتغير جنس الطلبة فقد كشفت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التحصيل في الفهم تبعاً لمتغير الجنس إذ كانت الفروق لصالح الإناث. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً فيما يتعلق بمتغير مكان السكن لصالح الطلبة الذين يسكنون المدينة مقارنة بنظرائهم الذين يقطنون في المخيمات. وأخيراً بينت النتائج تفوق طلبة القرى على طلبة المخيمات. في حين لم تكن الفروق دالةً إحصائياً بين طلبة المدينة وطلبة القرى.

قامت الإدارة العامة للقياس والتقويم والامتحانات في وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٠٤/٢٠٠٥)[٢٠٥] بدراسة حيث هدفت إلى التعرف على مستوى التحصيل في اللغة العربية والرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في فلسطين.

وقد أظهرت النتائج بأن متوسط التحصيل في اللغة العربية بلغ (٥٣,٧) في المجالات كلها. أما متوسط التحصيل في مجال (المعجم اللغوي) ويقصد به هنا معرفة معاني المفردات

---

[٢٠٤] (علاونة، ٢٠٠١)

[٢٠٥] (وزارة التربية والتعليم: فلسطين: الصف الرابع، ٢٠٠٤\٢٠٠٥)

والتراكيب والمترادفات والمتضادات من المفردات فقد بلغ (٥٥,٥). في حين كان متوسط التحصيل في مجال فهم المقروء (٥٤,٨) ويشمل هذا المجال المهارات الآتية: تحديد الأفكار الواردة في النص وتحليلها، والإجابة عن الأسئلة التي تلي النص، وإبداء الرأي في بعض المواقف الواردة في النص. ومما يذكر هنا بأن الأداء على بعض مهارات هذين المجالين كان ضعيفاً، وبخاصة مهارة توضيح معنى بعض المفردات والتراكيب الواردة في سياق. وفيما يتعلق بمقارنة مستوى التحصيل في اللغة العربية تبعاً لمتغيرات الدراسة، فقد أظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور. وتفوق طلبة المدارس الخاصة على طلبة المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث أيضاً. كما بينت النتائج تفوق مدارس الإناث على مدارس الذكور والمدارس المختلطة.

وفي دراسة منشورة أخرى قام بها كل من تشينغ و تشيو CHANG and CHIU (٢٠٠٦) [٢٠٦] وقد هدفت إلى دراسة العلاقة أو الارتباط بين الجنس والبيئة التي يعيش فيها الطلبة من جهة، وبين مستوى الأداء في القراءة لدى الطلبة الذين تبلغ أعمارهم ١٥ سنة من جهة أخرى. ومن ثم مقارنة نتائج الطلبة في تلك الدول المشاركة في هذه الدراسة ببعض المتغيرات منها: الجنس، ودرجة الاستمتاع بالقراءة، وعدد الكتب في المنزل، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي على مستوى المدرسة، ومستوى الدخل على مستوى الدولة.

وقد أظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور في كل الدول المشاركة في الدراسة. كما كشفت النتائج وجود علاقة طردية موجبة بين المستوى الاجتماعي الاقتصادي على مستوى الأسرة والمدرسة، ودرجة الاستمتاع بالقراءة، وعدد الكتب في المنزل من جهة وبين مستوى الأداء في اختبار القراءة للطلبة من جهة ثانية. وفيما يتعلق بمستوى الدخل فقد حقّق الطلبة الذين ينتمون إلى الدول الأَغنى درجات أعلى في الاختبار مقارنة بالطلبة الذين ينتمون للدول الأكثر فقراً.

---

[٢٠٦] (CHANG and CHIU,2006) مرجع سابق

قامت الإدارة العامة للقياس والتقويم والامتحانات في وزارة التربية والتعليم العالي بإجراء دراسة في العام الدراسي (٢٠٠٧/٢٠٠٨) [٢٠٧]. وقد هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في اللغة العربية، ووصف أثر بعض المتغيرات على هذا المستوى.

وقد أظهرت نتائج الدراسة تدنياً في مستوى تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في اللغة العربية، حيث بلغ متوسط التحصيل (٤٤)، كما أظهرت النتائج أن (٣%) من طلبة العينة تجاوزوا علامة الحد الأدنى للإتقان في اللغة العربية والتي حُددت بـ (٨٠) علامة.
كما كشفت النتائج وجود تقارب بين تحصيل الطلبة في مدارس الإناث والمدارس المختلطة، وتدني تحصيل الطلاب في مدارس الذكور. وفيما يتعلق بمتغير الجهة المشرفة على المدرسة، فقد أشارت النتائج إلى تفوق طلبة المدارس الخاصة على نظرائهم في المدارس الحكومية في اللغة العربية.

قام الرويلي (٢٠٠٨) بإجراء دراسة هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى فهم المقروء بمستوياته الأربعة: الحرفي، والتفسيري، والناقد، والإبداعي لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في محافظة القريات. كما هدفت الدراسة أيضاً إلى إظهار مستوى هؤلاء الطلبة في مهارات فهم المقروء في المستويات الأربعة المذكورة. وقد كشفت النتائج وجود ضعف في المستوى الكلي للأداء في مهارات فهم المقروء لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في محافظة القريات. أما عن مستوى امتلاك الطلبة لمهارات فهم المقروء في المستويات الأربعة فقد أظهرت النتائج وجود ضعف في عدد من مهارات فهم المقروء تمثلت في المهارات الآتية: معرفة الأفكار الرئيسة، والوقوف على غرض الكاتب ومراميه، والتمييز بين الحقائق والآراء، وإصدار أحكام على ما يشتمله النص. ومهارات المستوى الإبداعي جميعها والتي تشمل: الأصالة، والطلاقة، والمرونة، والتوسع. ويُشار هنا إلى أن مهارات المستوى الإبداعي تم قياسها عن طريق أسئلة مقالية.

[٢٠٧] (وزارة التربية والتعليم: فلسطين: الصف العاشر، ٢٠٠٧\٢٠٠٨)

وفي التقرير الدوري الذي يصدره مركز التقييم الوطنيّ للتقدم التربويّ في الولايات المتحدة الأمريكية (NAEP) (٢٠١١م)[٢٠٨]، وقد هدفت الدراسة إلى تقديم تصور حول التحصيل الأكاديمي للطلبة وأدائهم في موضوعي الرياضيات والقراءة على المستوى المحليّ ومستوى الولايات الأمريكية المختلفة. إضافة إلى مقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج السنوات السابقة، كما هدفت الدراسة إلى مقارنة نتائج الطلبة تبعاً لبعض العوامل والمتغيرات منها: العِرق، ودرجة الأداء تبعاً للولايات المشاركة في الدراسة على المستوى الوطني، وموقع المدرسة، والجنس، والمستوى التعليمي للأبوين، والمستوى التعليمي الذي يطمح الطالب للوصول إليه.

وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن درجات الطلبة في الاختبار لسنة ٢٠٠٩ أعلى من درجاتهم التي حققوها في الاختبار الذي أُجري عام ٢٠٠٥، إلّا أن درجات الأداء في دراسة عام ٢٠٠٩ كانت أدنى من درجاتهم في الاختبار الذي طُبق عام ١٩٩٢. وفيما يتعلق بالنتائج تبعاً لعامل العِرق أو القومية فقد حقّق الطلبة البيض والآسيويون القادمون من جزر المحيط الهادئ درجات أعلى من الطلبة المنحدرين من القوميات أو الأعراق الآتية: السُود وذوي الأصول الإسبانيةّ، والهنود الأمريكيين والطلبة الذين يسكنون ألاسكا.

وفيما يتعلق بمتغير موقع المدرسة فقد حقق الطلبة الذين يدرسون في مدارس الضواحي (suburban Schools) درجات أعلى من الطلبة الذين يدرسون في مدارس تقع في المدن والبلدات والريف. ومن ناحية أخرى لم تكن الفروق دالة إحصائياً بين الطلبة الذين يدرسون في مدارس المدينة والريف والبلدة. كما بينت النتائج بأن الإناث سجلن درجات أعلى من مستوى أداء الذكور. وقد أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق في متغير المستوى التعليمي للآباء والأمهات حيث كانت الفروق لصالح الطلبة الذين يحمل آباؤهم وأُمهاتهم مستوى تعليمياً مرتفعاً. وفيما يتعلق بعامل المستوى التعليمي الذي يطمح الطالب للوصول إليه وتحقيقه، فقد بينت النتائج بأن الطلبة الذين توقعوا الوصول إلى مستوى تعليمي مرتفع حقّقوا درجات أعلى مقارنة بالطلبة الذين توقعوا الوصول إلى مستوى تعليمي أقل.

---

[٢٠٨] (NAEP,٢٠١١) مرجع سابق

أجرت الإدارة العامة للقياس والتقويم والامتحانات في وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠١١) دراسة حديثة صدرت في تقرير[٢٠٩]، وقد هدفت إلى تقويم تحصيل طلبة الصفين الرابع والعاشر الأساسيين في اللغة العربية في عدد من المهارات الأساسية التي يتضمنها منهاج اللغة العربية الفلسطينيّ في المجالات الآتية: (فهم المقروء، والعلوم اللغوية، والتعبير، والعروض، والبلاغة). إضافة إلى دراسة تأثير بعض المتغيرات في تحصيل الطلبة وهذه المتغيرات هي: الجنس، ونوع المدرسة، والمنطقة الجغرافية (الضفة وغزة). وقد بينت نتائج الدراسة بأن متوسط التحصيل في مجال فهم المقروء أو الاستيعاب القرائي بلغ (٦٦). كما كشفت النتائج وجود تدنٍ في مستوى أداء الطلبة في عدد من مهارات الاستيعاب القرائي التي شملها الاختبار منها: معرفة معاني مفردات وردت في النص، وإبداء الرأي في موقف معين، وتوضيح دلالة بعض المفردات. وفيما يتعلق بالمتغيرات التي تناولتها الدراسة فقد أظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور، حيث بلغ متوسط تحصيل الإناث (٥٥) في حين بلغ متوسط تحصيل الذكور (٤٥). كما أظهرت النتائج تفوق طلبة المدارس الخاصة على طلبة المدارس الحكومية والمدارس المختلطة كذلك.

وأخيراً أجرى مصلح (٢١٠٣)[٢١٠] دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الاستيعاب القرائي باللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة رام الله والبيرة بفلسطين، ومن ثم التعرف على تأثير بعض المتغيرات المستقلة في مستوى استيعاب هؤلاء الطلبة.

وقد أظهرت النتائج بأن مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة كان بدرجات متفاوتة، حيث كانت درجة الاستجابة في مهارة:(التعرف على التفاصيل الواردة في النص) قليلة جداً بنسبة استجابة بلغت (٤٩%). كما كانت درجة الاستجابة قليلة في ثلاث مهارات هي:(معرفة معنى كلمة أو عبارة في سياق، واختيار عنوان مناسب، ومعرفة الفكرة العامة). في حين كانت

[٢٠٩] (وزارة التربية والتعليم: فلسطين: الصفين الرابع والعاشر، ٢٠١١)

[٢١٠] (مصلح، ٢٠١٣) مرجع سابق

درجة الاستجابة متوسطة في ست مهارات هي:(تحديد الاسم الذي يعود عليه الضمير، وتحديد غرض الكاتب ومقصده، وتمييز علاقات السبب والنتيجة، وتحديد مدى الاستفادة من النص، وتحديد المعنى المجازي في الجمل). بينماكانت درجة الاستجابة كبيرة في مهارتي: (تحديد الموضوع الذي يتناوله النص، وتمييز الجمل التي تثير العاطفة). أمّا المهارة التي كانت درجة الاستجابة فيها كبيرة جداً فهي:(استنتاج سمات الشخصية وملامحها) حيث بلغت (٨٠%). كما كشفت النتائج تفوق الإناث على الذكور في مستوى الاستيعاب القرائي. كما بينت أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الاستيعاب القرائي تعزى لمستوى التحصيل في مادة اللغة العربية، وعدد ساعات القراءة والمطالعة الحرة أسبوعياً، والمؤهل العلمي للأب والأم. كما أظهرت النتائج تفوق طلبة المدارس الخاصة على طلبة المدارس الحكومية، وتفوق طلبة المدينة والقرى على طلبة المخيمات. وأخيراً أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة في النص الأدبي مقارنة بالنص العلمي.

خلاصة أبحاث الاستيعاب القرائي:

فيما يلي تلخيص نتائج الأبحاث السابقة بشكل عام مع التعقيب على تلك النتائج.

أولاً: ما يتعلق بمستوى الاستيعاب القرائي، لوحظ بأن نتائج الدراسات السابقة في معظمها أظهرت ضعفاً أو تدنياً في مستوى الاستيعاب القرائي بشكل عام، حيث كان هذا الضعف في العديد من مهارات الاستيعاب القرائي التي تضمنتها تلك الدراسات بشكل خاص، وبخاصة الدراسات التي أجريت في فلسطين، وإن كانت هناك بعض الاختلافات النسبية في مستوى الأداء في بعض المهارات، ومن ذلك ارتفاع مستوى أداء الطلبة في مهارة ما مقارنة بمهارات أخرى، مثل دراسة مركز القياس والتقويم على طلبة الصف السادس (١٩٩٨).

ثانياً: ما يتعلق بمتغير الجنس فقد أظهرت نتائج الدراسات تفوق الإناث على الذكور. كما بينت ذلك أيضاً الدراسات الأخرى باستثناء دراستين بينت نتائجهما عدم وجود أثر للجنس في الاستيعاب القرائي.

ثالثاً: ما يتعلق بمتغير مستوى التحصيل في اللغة العربية، فقد بينت النتائج بأن هناك علاقة أو ارتباطاً بين مستوى الاستيعاب القرائي ومستوى تحصيل الطلبة سواء في اللغة العربية أم في مستوى التحصيل العام.

رابعاً: فيما يتعلق بمتغير مكان السكن فقد أشارت النتائج إلى أن طلبة المدينة والقرية قد تفوقوا على طلبة المخيمات في دراسة علاونة (٢٠٠١). كما أن طلبة المدينة تفوقوا على طلبة القرى في دراسة الهزايمة (١٩٩٨).

خامساً: ما يتعلق بمتغير نوع المدرسة، فقد أظهرت نتائج الدراسات السابقة كافةً تفوق طلبة المدارس الخاصة على طلبة المدارس الحكومية.

ويُلاحظ بعد هذا الاستعراض للنتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات بأن مستوى الاستيعاب القرائي بشكل عام لم يختلف بشكل كبير ما بين الدراسات القديمة والحديثة باستثناء دراسة الكخن (١٩٨٠) والتي أظهرت نتائجها بأن المستوى العام لاستيعاب الطلبة كان جيداً. وقد يكون السبب في ذلك بالدرجة الأولى أسلوب التدريس، والمناهج الدراسية؛ كونهما العنصران الأكثر ثباتاً في العملية التعليمية، في حين أن الطلبة يمثلون العنصر المتغير، ولعل ما يدعم ذلك ما أشارت إليه بعض التوصيات في الدراسات السابقة، ومنها دراستا الهزايمة (١٩٩٨) والحجاج (٢٠٠٠) حيث ركزت تلك التوصيات على ضرورة الاهتمام بأساليب التدريس ولا سيما تدريس مهارات الاستيعاب القرائي. إضافة إلى ضرورة مراجعة المناهج الدراسية بما تتضمنه من أهداف ومحتوى وتقويم؛ وعليه فإن الأمر مُناط بالجهات المسؤولة في النظام التعليمي في ضرورة الأخذ بتلك التوصيات، ومراجعة نتائج تلك الدراسات والإفادة منها في تطوير العملية التعليمية وتحسينها.

وفيما يتعلق بتفوق الإناث على الذكور، فإن هذه النتائج أصبحت أشبه بالُمسلّمات في كثير من الدراسات، وقد يكون السبب في ذلك انخفاض دافعية الذكور للدراسة، ومكوثهم خارج البيت لفترة أطول مقارنة بالإناث، وانشغالهم أحياناً بالعمل مع آبائهم. وقد أشار بعض الباحثين إلى ذلك في تفسير نتائج دراساتهم مثل دراسة هزايمة (١٩٩٨) التي أجراها على طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن.

أمّا ما يتعلق بالنتائج الأخرى التي أظهرت تفوق طلبة المدارس الخاصة، والارتباط بين مستوى التحصيل ومستوى الاستيعاب القرائي، فإنه من الضروري إلقاء الضوء على تلك المتغيرات والاهتمام بها باعتبارها عوامل ذات تأثير في العملية التعليمية عامة، وتعليم القراءة والاستيعاب القرائي خاصة.

لوحظ بأن الأبحاث السابقة تشابهت فيما بينها إلى حد كبير في أهدافها وأسئلتها وحتى في عناوينها، ويعود السبب في ذلك إلى أهمية الظاهرة المدروسة والمتمثلة في (قياس تحصيل الطلبة أو مستوى الاستيعاب القرائي باللغة العربية) من جهة. إضافة إلى أن هذه الظاهرة أو المشكلة تمثل جزءاً من الظاهرة الإنسانية المتغيرة التي تحتاج إلى دراسة من حين لآخر، بهدف تفسيرها وفهمها ومن ثَمّ ضبطها ما أمكن، وهي العمليات التي تمثل أهداف البحث العلمي.

كما لوحظ أيضاً بأن الدراسات السابقة اعتمدت على الاختبارات كأداة في قياس مستوى الاستيعاب القرائي؛ مما يُظهر أهمية الاختبارات كأدوات لقياس مستوى الأداء في مهارات الاستيعاب القرائي. والأمر كذلك في الدراسة الحالية حيث قام الباحث بإعداد اختبار لغرض قياس مستوى طلبة الصف العاشر في عدد من مهارات الاستيعاب القرائي.

ومن جانب آخر فإن المهارات التي سعت تلك الدراسات إلى قياسها كانت متماثلة بشكل كبير رغم اختلاف الصفوف التي تم تطبيق الدراسات عليها، وبخاصة المهارات الآتية: (معرفة المفردات والتراكيب، ومعرفة التفاصيل والأفكار العامة أو الرئيسة، واختيار عنوان مناسب للنص)؛ مما يدل على أهمية هذه المهارات بالنسبة للطلبة في المراحل الدراسية المختلفة.

وفيما يتعلق بالمتغيرات المستقلة، فقد تباينت الدراسات السابقة فيما بينها. حيث ركزت معظم الدراسات على متغير الجنس، فيما تناول بعضها متغيرات أخرى مثل: مكان السكن، ومستوى التحصيل، ونوع المدرسة. مما يدل على أهمية هذه المتغيرات كعوامل مؤثرة في الاستيعاب القرائي، بل إنها عوامل مؤثرة في العملية التعليمية التعلمية بشكل عام.

أما النتائج في الدراسات السابقة، فقد أظهر العدد الأكبر منها وجود انخفاض في مستوى أداء الطلبة في عدد من مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة، مما يظهر الحاجة لدراسة مستوى الاستيعاب القرائي بشكل أكثر وضوحاً، بحيث يتم التركيز على أكبر عدد ممكن من

مهارات الاستيعاب القرائي ذات الأهمية للطلبة، وفحص تأثير بعض المتغيرات على مستوى الاستيعاب القرائي؛ بهدف الوصول إلى فهم أفضل لهذا الجانب، وتقديم المقترحات والتوصيات التي تساعد في تحسين أداء الطلبة بشكل عام.

فهرس الأشكال

الشكل	رقم الصفحة
الشكل رقم ١: نموذج المثير والاستجابة في تفسير القراءة	٢٣
الشكل رقم ٢: نموذج هارس-سميث في تفسير القراءة	٢٤
الشكل رقم ٣: النموذج التكاملي في تفسير القراءة	٢٦

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، عبد العليم. (٢٠٠٢). **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**. ط١٧، القاهرة: دار المعارف.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. **لسان اللسان: تهذيب لسان العرب**. الجزء الثاني. تهذيب المكتب الثقافي لتحقيق الكتاب، إشراف عبدأ علي مهنا. (١٩٩٣). الطبعة الأولى. بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.

أبو الهيجاء، صلاح. (١٩٨٩). **أثر تزويد تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمهارات الاستيعاب القرائي في تنمية قدراتهم اللغوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

أبو خديجة، محمد. (١٩٨١). **أثر الجنس والمستوى الاقتصادي – الاجتماعي في الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ السادس الابتدائي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

إسماعيل، زكريا. (١٩٩١). **طرق تدريس اللغة العربية. الإسكندرية**. مصر: دار المعرفة الجامعية.

الأعرج، علي. (١٩٩٩). **العلاقة بين المهارات العقلية التي يعكسها اختبار فهم المقروء في النصوص العربية ومستوى التحصيل في اللغة العربية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في محافظة بيت لحم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

إلويد، دوايت وديفيدسون، بيتر وكوم، كرستين، ترجمة: الدامغ، خالد (٢٠٠٨).
أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، ط١ . الرياض: جامعة الملك سعود.

أنيس، إبراهيم وآخرون. (١٩٧٢). **المعجم الوسيط**. الجزء الثاني.ط١. القاهرة :دار المعارف

بن جني، أبو الفتح عثمان. (1952). **الخصائص**. الجزء الأول. تحقيق: النجار، محمد علي. مصر: دار الكتب المصرية، القسم الأدبي، المكتبة العلمية.

حبيب الله، محمد. (١٩٩٧). **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار عمار.

الحجاج، بهجت سعود. (٢٠٠٠). **مستوى الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي والتقييمي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس محافظة الطفيلة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

دروزة، أفنان. (١٩٩٢). **النظرية في التدريس وترجمتها عملياً**. الخليل، فلسطين: رابطة الجامعيين.

دوفي، ج. جيرالد، وشيرمان، ب. جورج، و روهلر، د. لورا، ترجمة: الشافعي، إبراهيم. (١٩٨٧). **كيف ندرس القراءة بأسلوب منظم**. الطبعة الأولى، الكويت: مكتبة الفلاح للطباعة والنشر والتوزيع.

الركابي، جودت. (١٩٨٦). **طرق تدريس اللغة العربية**. الطبعة الثانية. دمشق، سوريا: **دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر**.

الرويلي، محمد ناصر. (٢٠٠٨). **تشخيص مستويات فهم المقروء لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

زايد، فهد خليل. (٢٠٠٦). **استراتيجيات القراءة الحديثة: فن ومهارة**. الطبعة الأولى. عمان، الأردن: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

سالم، محمد عدنان. (١٩٩٨). **القراءة أولاً**. الطبعة الثانية. بيروت، لبنان: دار الفكر المعاصر، دمشق، سوريا: دار الفكر.

سليمان، إقبال. (٢٠٠٢). **مستوى مقروئية نصوص من كتاب اللغة العربية المقرر للصف السادس الأساسي في محافظة نابلس**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس– فلسطين.

سمك، محمد صالح. (١٩٩٨). **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية**. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

الشيخ، الحافظ عبد الرحيم. (٢٠٠٦). **مبادئ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: تطلعات، نماذج، تطبيقات**. الطبعة الأولى. عمان، الأردن: جدارا للكتاب العالمي، إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

صوفي، عبد اللطيف. (٢٠٠٧). **فن القراءة: أهميتها، مستوياتها، مهاراتها، أنواعها**. الطبعة الأولى، دمشق، سوريا: دار الفكر.

الضامن، أرحام. (١٩٨٠). **أثر التدريب على الاستيعاب والاستجابة للمقروء في التحصيل اللغوي للطالبات المعلمات في مركز تدريب المعلمات التابع لوكالة الغوث برام الله**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بير زيت، رام الله– فلسطين.

طاهر، علوي عبد الله. (٢٠١٠). تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى. عمان: الأردن.

طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٩). تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو، الرباط: المغرب.

عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١١). مهارات الاستماع النشط Active Listening، ط١. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان: الاردن.

عبد الهادي، نبيل وبسندي، خالد وأبو حشيش، عبد العزيز. (٢٠٠٣). **مهارات في اللغة والتفكير**. الطبعة الأولى. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبيدات، محمد. (١٩٩١). **أثر طريقة عرض النصوص في الاستيعاب لدى طلاب الصف التاسع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد– الأردن.

عصر، حسني عبد الباري. (١٩٩٩). **القراءة وتعلمها**. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.

عصر، حسني عبد الباري. (٢٠٠٠). **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية**. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.

عصر، حسني عبد الباري. (٢٠٠٥). **الفهم عن القراءة طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه**. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.

عطية، محسن علي. (٢٠١٠). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان: الأردن.

العقاد، عباس محمود. (١٩٨٢). **أنا**. القاهرة، مصر: دار المعارف.

علاونة، عمر. (٢٠٠١). **مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة باللغة العربية في محافظة نابلس**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس– فلسطين.

عمايرة، عبد الله.(١٩٩٤). **أثر برنامج تدريبي في القراءة الصامتة على استيعاب طلبة الصف السادس في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان– الأردن.

قورة، حسين سليمان. (١٩٨١). **دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي**. الطبعة الأولى، القاهرة: دار المعارف.

الكخن، أمين. (١٩٨٠). الفهم في القراءة الصامتة لدى طلبة الثالث الإعدادي في الأردن. **مجلة دراسات: العلوم الإنسانية**، عمان: الجامعة الأردنية.

كوكجة، ريم. (١٩٩١). **مستوى الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي في منطقة عمان الكبرى**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

لطفي، محمد. (١٩٥٧). **التأخر في القراءة وتشخيصه وعلاجه في المرحلة الابتدائية**. القاهرة: مكتبة مصر.

مجاور، محمد صلاح الدين علي. (١٩٧٤). **دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية**. الطبعة الأولى، الكويت: دار القلم.

مدكور، علي أحمد. (٢٠٠٦). **تدريس فنون اللغة العربية**. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

مدكور، علي محمد. (٢٠٠٩). **تدريس فنون اللغة العربية: النظرية والتطبيق**. الطبعة الأولى، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مصلح، عمران. (٢٠٠٢). **أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارة فهم المقروء باللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة سلفيت**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

مكتب التربية العربية لدول الخليج. (٢٠٠٧) (١٤٢٨هـ). **وثيقة كفايات القراءة والكتابة لنهاية الصف السادس الابتدائي: برنامج اختبارات مستوى التحصيل الدراسي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج**. الحلقة الثانية، المملكة العربية السعودية.

هزايمة، سامي محمد عبدالله. (١٩٩٨). **تقويم الاستيعاب القرائي للوحدات اللغوية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس قصبة المفرق**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

وزارة التربية والتعليم العالي. (٢٠٠٨م). **النتائج الأولية لدراسة التقويم الوطني لطلبة الصف العاشر الأساسي في اللغة العربية والرياضيات والعلوم للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٧م**. فلسطين: الإدارة العامة للقياس والتقويم والامتحانات.

وزارة التربية والتعليم العالي. (٢٠٠٨م). **النتائج الأولية لدراسة التقويم الوطني لطلبة الصف الرابع الأساسي في اللغة العربية والرياضيات والعلوم للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٧م**. فلسطين: الإدارة العامة للقياس والتقويم والامتحانات.

وزارة التربية والتعليم العالي. (٢٠١٢/٢٠١١م). **إحصائيات عن المدارس والطلبة**. فلسطين: الإدارة العامة للتخطيط والتطوير التربوي، مديرية التربية والتعليم في محافظة رام الله والبيرة.

وزارة التربية والتعليم العالي. (٢٠١١م). **التقرير الأولي لدراسة التقويم الوطني في مبحث اللغة العربية للصفين الرابع والعاشر الأساسيين للعام ٢٠١٠م**. فلسطين: الإدارة العامة للقياس والتقويم والامتحانات.

وزارة التربية والتعليم العالي. (٢٠٠٦). **التقرير الأولي لمستوى التحصيل في اللغة العربية والرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في فلسطين في العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥م**. فلسطين: الإدارة العامة للقياس والتقويم والامتحانات.

وزارة التربية والتعليم. (١٩٩٨). **التقرير الأولي لمستوى التحصيل في اللغة العربية لدى طلبة نهاية المرحلة الأساسية الدنيا (الصف السادس الأساسي) في فلسطين**. فلسطين: مركز القياس والتقويم.

وزارة التربية والتعليم. (١٩٩٩). **التقرير الأولي لدراسة مستوى التحصيل في اللغة العربية والرياضيات لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين في العام الدراسي (١٩٩٨/١٩٩٩م)**. فلسطين: مركز القياس والتقويم.

وزارة التربية والتعليم. (١٩٩٩). **الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية وآدابها للصفوف (١-١٢)**. فلسطين: الإدارة العامة للمناهج.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٠). **التقرير الأولي لدراسة مستوى تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في فلسطين في اللغة العربية والرياضيات والعلوم للعام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩**. فلسطين: مركز القياس والتقويم.

يسري، إسلام. (٢٠١٥). **بناء مقياس حاسوبي للكفايات في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في المستوى المتوسط**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

يوسف، خالد. (١٩٨٣). **تقويم الاستيعاب القرائي للطلبة الذين أنهوا الصف الثالث الإعدادي وعلاقته بتفرعهم في التخصصات الأكاديمية والمهنية في المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. UK: Camredge University Press.

Bell, S. M. & McCallum, R. S. (2008). *Hand book of Reading Assessment*. (1st Ed) .USA: Pearson Education Inc.

Brown, H. D. (2004) *Language assessment: principles and classroom practice*. NY: Pearson Education.

Byrne, B. (2007). *The Science of Reading A handbook*. USA: Black wall publishing.

Cariney, T. H. (1990). *Teaching Reading Comprhension*. (1st Ed). Open University Press.

Dupuis, M. M., & Lee, J.W. & Badiali, B. J. and Askov, E. N. (1989). *Teaching Reading and Writing in the Content Areas*. USA: Scott, Foresman and Company.

Farris, P. J. (2001). *Language Arts: Process, Produt, and Assessment*. (3rd Ed). USA: McGraw-Hill companies, Inc.

Flippo, F. Rona. (2003). Assessing Readers: Qualitative Diagnosis and Instruction. USA: HarCourt, Inc.

Fuchs, D & Fuchs, L. S. (2007). *Reading Comprehension Strategies Theories, Interventions and Teaching*. New York, USA: Lawrence Erlbaum Associates Taylor&Francis Group.

Gambrell, L. B.,&Block, C. C. and Pressley, M. (2002). *Improving Comprehension Instruction: Rethinking Research, Theory and Classroom Practice*. (1st Ed). USA: Jossy-Bass.

Graesser, A. C. (2007). *Reading Comprhension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies*. New York, USA: Lawrence Erlbaum Associates Taylor&Francis Group.

Hudson, T. (2007). *Teaching Second Language Reading*. UK: Oxford University Press.

Kintsch, W.& Rawson, K. A. (2007). *The Science of Reading A hand book*. USA: Black wall publishing.

Lent, R. C. (2009). *Literacy for Real: Reading, Thinking, and Learning in the Content Areas*. New York: Teachers College Press, Amsterdam Avenue.

McNamara, D.S & Ozury, Y & Best, R & O'Reilly, T. (2007). *Reading Comprehension Strategies Theories, Interventions and Teaching*. New York, USA: Lawrence Erlbaum Associates Taylor&Francis Group.

Ming Ming CHIU, M. M & MCBRIDE-CHAN, C. (2006). *Gender, Context, and Reading: A Comparison of Students in 43 Countries*. Retrived from: http://gse.buffalo.edu/fas/chiu/pdf/Gender_Context_and_Reading.pdf

Moreillon, J. (2007). *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprhension: Maximizing your Impact*. Chicago, USA: American Library Association.

Palincsar, A.S & Spiro, R.J & Kucan, L &Magnusson, S.J & Collins, B & Hapgood, S & Ramchandran, A & Defrance, N. and Lomangino.A.G. (2007). *Reading Comprehension Strategies Theories, Interventions and Teaching*. New York, USA: Lawrence Erlbaum Associates Taylor&Francis Group.

Perfetti, C. A. & Landi, N. and Oakhill, J. (2007). *The Science of Reading A handbook*. USA: Black wall publishing.

Pressley, M. (2002). *Improving Comprehension Instruction: Rethinking Research, Theory and Classroom Practice*. (1st ed). USA: Jossy-Bass.

Rubin, D. (١٩٩٣). *A Practical Approach to Teaching Reading*. (2nd Ed). Boston, USA: Allyn and Bcon.

Sweet, A. P. &Snow, C. (2002). *Improving Comprehension Instruction: Rethinking Research, Theory and Classroom Practice*. (1st ed). USA: Jossy-Bass.

US. Department of education. (2011). *The Nation's Report Card: Grade 12 Reading and Mathematics 2009 National and Pilot State Results National Assessment of Educational Progress.* Retrived fromhttp://eric.ed.gov/PDFS/ED512824.pdf

Vacca, R.T & Vacca, J. A. (٢٠٠٨). *Content Area Reading: Literacy and Learning Across Curriculum*. (9th ed). Boston, USA: Pearson Educatin, Inc.

Yuill, N. (2007). *Reading Comprehension Strategies Theories, Interventions and Teaching*. New York, USA: Lawrence Erlbaum Associates Taylor&Francis Group.

View publication stats