

## القراءة وآليات التفكير اللغوي في المرحلة الابتدائية

د. حسن جعفر الناصر

كلية التربية - جامعة البحرين

## القراءة وآليات التفكير اللغوي في المرحلة الابتدائية\*

د. حسن جعفر الناصر

كلية التربية - جامعة البحرين

### ملخص الدراسة

عرضت الدراسة أهمية الاستراتيجيات القرائية التي تعين معلم المرحلة الابتدائية وكيفية الاهتمام بها ، انطلاقاً من جانبين : الأول ، عملية فهم القراءة ؛ والثاني ، كيفية الاستجابة لها عند توظيف مهارات تعليمها .

أوضحت الدراسة أن عملية القراءة تبدأ من دماغ الإنسان بشطريه " الأيمن والأيسر" . ورغم تكامل شطري الدماغ معاً ، وفق عمليات ميكانيزمية معينة ، إلا أن تغليب أحد الشطرين فسيولوجياً ، نتيجة لمرور المتعلم بخبرات لغوية معينة ، ينتج عنه مشكلات لغوية متعددة يصعب عندها فهم القراءة .

وقد تبين أن المعلم يستطيع زيادة كفاءة التلاميذ اللغوية عند تعاملهم مع النصوص بطريقة استبصارية تراعى فيها عناصر متعددة منها :

- نوع النصوص المقروءة ،
  - مستوى النص مقارنة بقدرات التلاميذ الاستيعابية ،
  - كيفية استنباط الفكر والمفاهيم المستهدفة ،
  - التمعن في نوعية المهارات المناسبة .
- وأوضحت الدراسة أنه يجب مراعاة التدرج بالنص القرائي من خلال نموذج أو عدة نماذج في التدريس تتسجم مع الأهداف التعليمية / التعلمية المطلوبة ؛ مع مراعاة إمكانيات التلاميذ الفعلية على التعلم عند التعرف على النص القرائي ، والاهتمام بكيفية التمييز بين المبتدئين في القراءة ، والذين لديهم قدرة على القراءة . ويمكن أن يكون ذلك كله في تصور لاستراتيجية واضحة ، تعين المعلم على توظيف طرقه وتحقق أهدافه القربية والبعيدة .

## **Reading and Mechanism of Language Thinking in Elementary School**

**By: Hassan J. Al-Nasser  
College of Education – University of Bahrain**

### **Abstract**

This study aimed at determining the importance of the reading strategy that could assist the elementary school teacher in two aspects. First, understanding the reading process; and second, how to respond to it whilst employing its skills.

The study showed that the reading process begins with the human brain – both right and left hemispheres – and the manner of saving and comprehending information in the long and short memories, and the resulting integration of mechanisms in the human brain. However, when one of the brain hemispheres prevails physiologically, due to certain strengthening experiences, this may lead to language problems which can affect understanding and comprehension of the text by pupils.

The study showed that teachers can increase language competencies in their students by treating text inductively with consideration, among other things, of the following:

- Type of text to be read;
- Matching text level with students reading ability;
- Process of deducing ideas and targeted concepts; and
- Identification of adequate skills.

The study indicated that there should be some kind of steps in text selection that takes the following into consideration:

- Learning objectives;
- Learner's reading ability; and
- A distinction between beginners and those with some reading abilities.

All these could be achieved within a clear strategy envisaged by teachers.

## القراءة وآليات التفكير اللغوي في المرحلة الابتدائية

## مقدمة :

تعد الطلاقة اللغوية أساسا لبناء الشخصية الناضجة ، وعاملا مساعدا على تكوين روابط اجتماعية بناءة ، وإظهار قدرات الفرد الإبداعية والفكرية. ولا وجود للطلاقة اللغوية دون ذخيرة لفظية وافية ، ويحتاج تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى تكوين مفاهيم لغوية تعينهم على الطلاقة اللغوية ، وتسهل فهمهم للنصوص القرائية ، وإتقان مهارات تعلمها .

وتلاميذ المرحلة الابتدائية ليسوا على درجة واحدة من النضج اللغوي ، فبعضهم يحاول التعبير عن أفكاره بألفاظ محددة ، وآخرون لا يستطيعون ذلك . وهناك تفاوت بين الأطفال في هذا المجال ( أبو معالي ، ١٩٨٨ ) . وكل تلميذ يحتاج إلى تطوير لغته ، ليتمكن من فهم ما يقرأ ، ويعبر عما يريد . وتغلب اللهجات المحلية اللغة الفصحى عند أكثر المتعلمين ، ويؤدي ذلك إلى ثنائية اللغة بين لغة الاستعمال ، ولغة التعلم .

وقد بين بنفيلد وروبرت أن قدرة الأطفال على تعلم القراءة ، رهن بتطور آليات خاصة تخضع لعمليات يؤديها المخ بشطريه الأيمن والأيسر ، تؤثر فيها الممارسة الفعلية. والأطفال الذين يراد تعليمهم القراءة ، يحتاجون إلى إنعاش حصيلتهم اللغوية ، وزيادة ثروتهم اللفظية ودعمها بشتى المفاهيم والأنشطة القرائية الفعالة ( Penfield & Robert, 1958 ) .

أما سكوت (١٩٩٨) ، وويترك ( Wittrock, 1985 ) فيذكران أن الكثير من الأطفال يمارسون حياتهم قبل التحاقهم بالمدرسة بأسلوب عشوائي يختص به النصف الأيمن من المخ ، حيث يدركون العالم من حولهم بواسطة الأشكال ، والإحساس ، والمشاعر . لكنهم يبدؤون التحول المنطقي في التعامل مع العالم المحيط بهم عندما يتعلمون اللغة . وبقدر ما يكون عالمهم مثيرا لقدراتهم ، ودافعاً لهم على التصور والتفكير فيما حولهم ، فإنهم يحتاجون إلى تركيز الانتباه ، وإلى استثارات لغوية متواصلة تعينهم على تفعيل آليات القراءة ، وفهم معاني النصوص القرائية ، وتحقيق أهدافها .

ويمكن للمعلم أن يسهم في إثراء محيط المتعلم عند ما يكون قادرا على فهم

مجموعة من الأمور يمكن تلخيصها في ثلاثة أسئلة هي: -

١ - ما طبيعة العلاقة بين اللغة وآليات التفكير القرائي ؟ ؛

٣ - ما الإستراتيجية التي تعين المعلم على تدريس النصوص القرائية في المرحلة الابتدائية؟.

وتسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن هذه الأسئلة فيما يلي : -

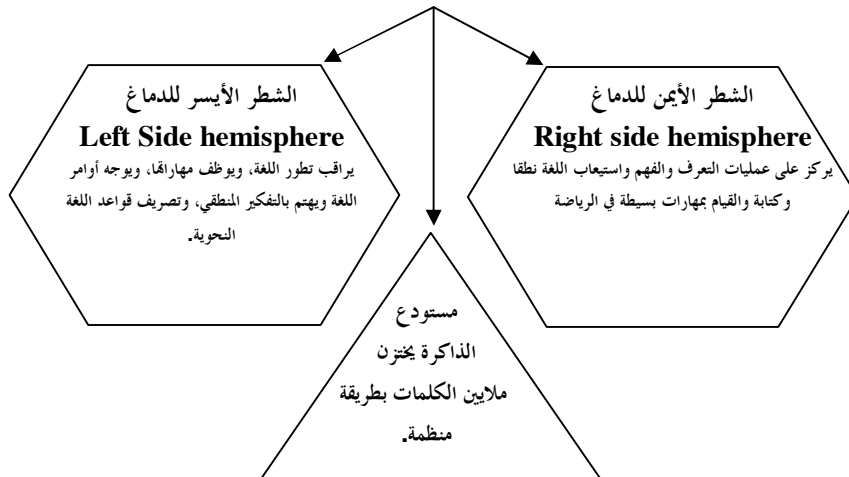
١ - ما طبيعة العلاقة بين اللغة وآليات التفكير القرائي ؟

يؤكد العلماء بأن مخ الإنسان منقسم إلى شطرين ، أيمن يهتم بالوظيفة اللغوية والتعرف على الكلمات المنطوقة والمكتوبة ، وإدراكها . وأيسر يهتم بالمهارات اللغوية والنشاطات المتصلة بها . وقد بين ويلرد (Willard, 1973) : أن النصفين اللغويين للمخ "الأيمن والأيسر" يلتقيان في نقطة عضوية تعرف بالكوميسورز ( Commissures ) ، الذي يعد نقطة اتصال بين شطري المخ الأيمن والأيسر ، إلا أن كل شطر منهما لا يعلم ما يجري في الشطر الآخر .

ويتكامل الشطران في عمليتهما البيولوجية السيكلوجية ، ويتحكم الشطر الأيسر في معظم الأفراد ، ويوجه لغتهم ، ويعمل على تطويرها . ووفقاً لفؤاد أبي الحطب فإن النصف الكروي الأيمن يرتبط بوظائف لفظية مكانية ، بينما النصف الأيسر يهتم بالنشاط اللغوي ( أبو الحطب ، ١٩٩٠ ) . كما أكد

(Springer & Deutch , 1985) على أن الجهة اليمنى من الدماغ قادرة على ضم اللغة واستيعابها ، والقيام بعمليات رياضية بسيطة . أما الجهة اليسرى فمسئولة عن المهارات المتعددة للنمو اللغوي بما فيها من عمليات التعبير والتفكير المنطقي والتحليل اللغوي وتصريف الأفعال والأسماء ، ومراجعة الأهداف المنوطة بالتعلم . وأشار إلى وجود مناطق أخرى في الدماغ تقوم بعمليات تحويلية تختص بوظيفتي التحدث والكتابة ، حيث تعد اللغة ملتقى مهارات متنوعة ومعلومات مختلفة وأصوات منظمة ومتنوعة تصب في مستودع الذاكرة الذي لا يمكن حصر سعته وتحديدها ، وهو مستودع قادر على استيعاب ملايين الكلمات ، والشكل التالي يوضح وظيفة كل طرف في الدماغ .

شكل ١ : وظيفة اللغة في الدماغ



ويقوم الشطر الأيسر بمعظم العمليات اللغوية الدقيقة، في حين يوكل للشطر الأيمن العمليات اللغوية الأقل دقة ، بالإضافة إلى بعض الإشارات الصوتية ، ويذكر لاينز (١٩٩٥) أنه عند " تصورنا أن استعداد الإنسان لاكتساب الكلام يختلف عن استعداده لاكتساب اللغة ، فمعنى هذا أن الدليل على وجود أحدهما ليس دليلاً على وجود الآخر وإن كان كلاهما يتداخل مع الآخر " (ص ١١١) .

ومن المؤكد أن هناك فرقاً بسيطاً جداً بين الجهة اليمنى واليسرى في عمليات التمثيل ، فمثلاً : عندما يسمع شخص ما كلمة (كلب) أو (نباحه) فإن الجهة اليمنى تبدأ بالتعرف على الكلمة أو صوتها ، وترسم صورة لها . ويستطيع الشخص نفسه أن يحدد مواصفات الكلب في مخيلته. أما الجهة اليسرى فتقوم برد فعل شعوري تجاه الكلب أو صوته (إيجابياً أو سلباً) . وهذا الاتجاه مرتبط بخبرات الشخص السابقة عن الكلب . فجانبا الدماغ لا يقومان بانتقاء الأدوار واختيار الأفعال فحسب ، بل يحددان كيفية التعامل معها أيضاً .

وعند القراءة يركز الجانب الأيمن على مشاهدة الخط والتعرف على كلماته أو أصواته (وتحديد هويته عربي أو أجنبي) لمحاولة فهمه ، أما النصف الأيسر فيعمل على تفسير المعاني والغوص في مفاهيمها ، أو قراءة ما بين السطور، ليحللها ويستنتج أفكارها ، ويفصل في طبيعة اللغة ، الحقيقي والمجازي العلمي أو الخيالي ، ويستطيع تطبيق تدريبات عملية عندما يقتضي الموقف ذلك . والتفوق النسبي للنصف الأيسر على النصف الأيمن لدى الناشئة من الإناث في سني الحياة الأولى يفسر التفوق النسبي للفتيات على الأولاد ، في مجالات البراعة اللفظية خلال المرحلة الابتدائية .

وقد ذكر كاغان (١٩٧٩) " أن الاختبارات التخصصية التي أجريت على النوعين " بنين وبنات " لمعرفة التفوق النسبي لنصفي المخ، دلت على أن الفتيات حصلن على تفوق لغوي في النصف الأيسر من المخ زاد قليلاً عما لدى الأولاد " (ص ٦٧). وأظهر علماء النفس هذا التباين ، وأوضح لاينز (١٩٩٥) :

أن الكلمات المتمثلة في مخ الأفراد تختلف كلية عن اللفظ الحرفي الظاهري، أما الرموز اللغوية المتمثلة في المخ فتختلف حسب طبيعة اللغات التي يتعلمها الأفراد، فهناك مثال لفظي في مخ الشخص الناتج عن تعلمه لغة الأم في البيئة التي ترعرع فيها، يختلف عن تصوره اللفظي في عقلية الشخص عند تفسيره للفظ نفسه الذي تعلمه في البيئة الثانية. فإذا كان الطفل يتعلم أكثر من لغة، فإن تصوره للأساليب والأفكار

تكون حسب البيئة التي يكتسب فيها الطفل لغته (ص ٩٥).

أما كالين (١٩٩٩) فيرى " أن الذاكرة توصف عموماً بأنها السيرورة التي نعيد بها إلى عقولنا إحدى خبراتنا السابقة، وفي هذه الحالة فإن التعلم الأصلي والتذكر، هما حادثتان واعيتان "conscious" (ص ٦١) . ومن دون شك ، هناك ارتباط بين السيرورات الدماغية، والخبرة الواعية في الدماغ التي تساعد الأفراد على تفسير ما حولهم من أشياء وأحداث وتصورات . وقد أكد أورشواو (١٩٩٩) "أن عملية التفاعل بين النمو والتعلم تتجلى أساساً في التحولات وأشكال التغيرات الخاصة بالنشاط الذهني الذي أصبح يشكل النظام الفعلي لمعالجة المعلومات" (ص ٨٢).

ولكن ما الذي يحدث لمخ التلميذ عندما يبدأ بقراءة الكلمات ، وكيف يتم تصور هذه الكلمات ؟ لقد اتفق عدد كبير من علماء النفس على أن ظاهرة التصور ، والدور الذي تلعبه منطقة بروكا<sup>١</sup> المتواجدة في منتصف المخ . تعمل على تجميع المهارات وقت حدوث التفكير معاً . كذلك فإن صورة المرئيات للحروف أو الكلمات التي يتم حفظها في الذاكرة، وفي كلا النصفين " الأيمن والأيسر" تكون على شكل صورتين معكوستين للشيء الواحد، مثل المرآة العاكسة :

## ج ج ومثل كلمة القراءة عجا عقا

وعملية تعلم القراءة في نظر أورتون تتم بتفريد صورة ، وانتقائها في ذاكرة النصف الأيسر ، أو النصف المهيمن على المخ ، أيمناً كان أم أيسراً" ، وإذا لم يستطع الطفل تغليب إحدى الجهتين على الأخرى ، فإنه يواجه صعوبات أو مشكلات لغوية ناشئة عن الصراع بين نصفي المخ، وينتج عن هذا الصراع تغليب أحد النظامين لتتابع حروف الكلمة، وقد تكون الحروف من الأيمن "كما في اللغة العربية " أو من الأيسر "كما في اللغة الأجنبية" . ويعتمد التفكير وفقاً لتغليب أحد نصفي المخ على الآخر عند متابعة الطفل القراءة أو الكتابة (كاغان ، ١٩٧٩) . فكل جهة في الدماغ لها وظيفة بيولوجية خاصة بها، إلا أن النصفين يعملان معاً، ويكون حضورهما في عمليتي القراءة والكتابة متكاملان (Willard,1973) . كما أن الجهة اليسرى توجه السلوك الخارجي للإنسان نحو أي ضرر أو آفة، وحدوث أي خلل في منطقة بروكا Broca في المخ من شأنه أن يؤدي إلى تسبب واضطراب في حركة

<sup>١</sup> بروكا : نسبة إلى العالم بروكا مكتشف المنطقة في الدماغ .

الدماغ الدينامية. مع أن هذا الضرر الدماغى، لن يكون له تأثير على القدرة اللغوية المتمركزة في منطقة أخرى من الدماغ<sup>2</sup> (Springer & Deutch, 1985).

وعندما تصاب منطقة في الدماغ المسؤولة عن الناحية الحسية أو السمعية أو البصرية بعطب . يؤدي ذلك إلى غموض في الفهم ، أو ينتج عنه نطق غير مفهوم . ولكنه لا يؤثر في منطقة التفكير الخاصة في الدماغ . ويقول روبرت (1999) :

أنه عند إصابة إحدى جهتي الدماغ ، ليس بالضرورة تأثر الجهة الأخرى منه، إلا أن المصاب قد يواجه بعض الصعوبات في التحدث والمعروفة بـ Aphasia، هذا لا يعني أنه غير قادر على فهم وتحليل اللغة، إضافة إلى ذلك فإن الطفل قد يتذكر اللفظ الصوتي للكلمة مثل "هيا نذهب" وهذا يعني أن نمط الربط العصبي قد تم تكوينه في مناطق الكلام في النصف الأيسر من المخ، إلا أنه لا بد أن يكون الربط بين الوحدة الصوتية، والوحدة الإدراكية وبالعكس حينما يتم الاتصال بين هاتين الوحدتين، فإن الطفل يبدأ الفهم ويسعى إلى توظيف ما يفهم (Wender,1974) .

وقد يتسبب عن مراكز المخ تشوه لغوي، أو عاهات كلامية، واضطرابات في اللسان ، وأسباب ذلك وراثية، أو اجتماعية . والشكل (٢) يوضح الصلة بين المراكز الأربعة الرئيسية في الدماغ كما عرض وندر .

<sup>٢</sup> هذا ما يحدث بالنسبة لبعض أطفال العرب الذين يدخلون مدارس أجنبية "خاصة" ويتلقون مبادئ تعلم القراءة والكتابة من اليسار إلى اليمين ثم يتحولون بعد فترة إلى مدارس عربية التي يبدءون الكتابة من اليمين إلى اليسار فينتابهم القلق والاضطراب في التفكير في تغليب أحد الجهتين في الكتابة والقراءة، فينصفون الكتابة من اليسار إلى اليمين كما يكتبون العربية بطريقة معكوسة .



## كل رقم (٢) رسم تخطيطي يبين الصلة بين المراكز الرئيسية الأربعة في الدماغ

(تعد منطقة د. ك. مسئلة ع. . بط

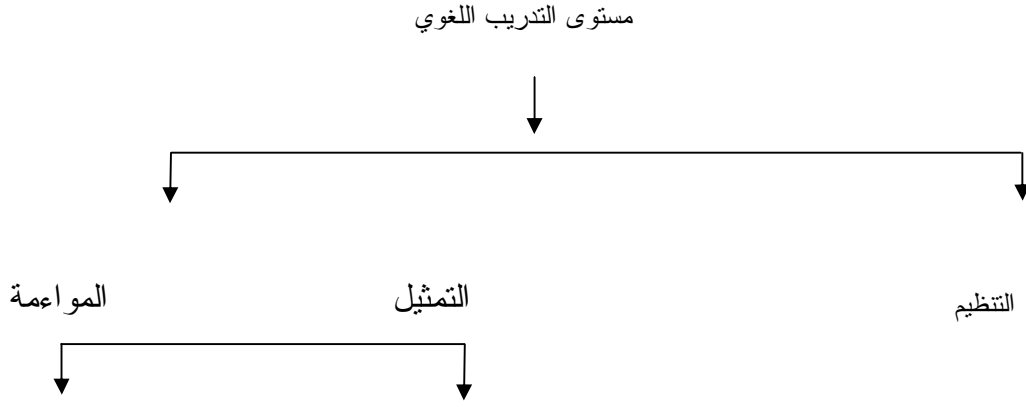
ومن المشكلات الناتجة عن النواحي اللغوية وجود صعوبة في صوغ الأفكار، والمفاهيم، والمعلومات، وتعلم القواعد اللغوية ومجالات استخدامها . ويحاول الأطفال إضفاء دلالات على الأصوات اللغوية المتسببة مع بداية تعلم اللغة، إلا أن ذلك ينطبع بنوعية الارتباط المتبادل في الدماغ من حيث تفاعل وترابط المناطق اللغوية. " وقد أكدت بعض الدراسات الغربية على وجود تنظيم شبكات لغوية في المخ تعمل معاً بطريقة تلقائية" (زكريا، ١٩٧٨، ؛ كلاس، ١٩٨٤) والشكل رقم (٣) يوضح بعض المناطق اللغوية المسؤولة عن اللغة.

## شكل ( ٣ ) رسم تخطيطي يوضح بعض المناطق المسؤولة عن اللغة في الدماغ

ومادام الأطفال يختلفون من حيث القدرة اللغوية، فإنهم يختلفون من حيث الانتباه والتركيز ، ذلك لأن خبرات الأطفال اللغوية تتأثر تبعاً للغرض المتاح لها قرائياً . أما العناصر التي تعيق الطفل عن عمليات التفاعل والاستجابة ، فإن لها أثرها في إعاقته من استغلال قدراته اللغوية على نحو سليم . ووفقاً للنظرية الجشتالتية ، يعتبر تنظيم الأفكار وتسلسلها ، وإدراك العلاقات ما بينها وفهم المعاني ، العامل الأول على إدراك العلاقات اللغوية المقروءة . وقد أكد الشرقاوي (١٩٨٧) بأن "هناك فرقاً بين الأطفال الذين يعانون من عادات سيئة في النطق والأسوياء، من حيث صياغة الأفكار في عبارات بسيطة بعيدة عن التعقيد" (ص ٦١).

والأطفال ، بشكل عام ، يعملون على تخزين المفاهيم والمعارف والمعلومات المكتسبة ، نتيجة لنمو قدراتهم العقلية من ناحية ، والاكتمال اللغوي بطريقة بنائية تبعاً للبيئة وما تقدمه من خبرات تعليمية / تعليمية من ناحية أخرى ، بالرغم من أن حصيلة التلاميذ من المعارف اللغوية التي تتشكل ، وفقاً لرأي بياجيه ، من خلال التنظيم والتكيف ، ومن خلال التكيف تبدأ عمليات التمثيل والمواءمة لإخراج تصور معين يستطيع الطفل من خلاله ، إدراك المفاهيم والمعلومات والمهارات وحل مشاكله اللغوية .

وقد بين بعض التربويين إن عملية اكتساب الطفل للمهارات اللغوية أمر هام ، ولكن يجب ألا يكون ذلك على حساب التفكير (عبده ، و عثمان ، ١٩٩٤؛ فطيم وأبو العزائم ، ١٩٨٨) ويمكن توضيح عملية التدرب اللغوي على التفكير كما تصورها بياجيه على النحو التالي :



إلا أن قلة محصول التلاميذ اللغوي من القراءات، وقلة الخبرات والمعلومات، وسرعة النسيان، تؤدي إلى صعوبة في إدراك النصوص القرائية، أو محاولة التعبير عنها بالألفاظ المناسبة؛ وهناك عوامل أخرى تساعد على سوء الفهم يمكن إجمالها في ما يلي :-

- أن الكيفية التي تستدعي بها المعلومات المخزنة في الذاكرة وطريقة استرجاعها من الذهن ، كما يقول الشرفاوي (١٩٨٧) " ترجع إلى أن الأطفال يشكلون تلك المفاهيم والمعلومات مهما كان فضاءها ،من خلال إثارة الأفكار وتداخل المعلومات، وعندما لا يجد الأطفال ما يبعث على استدعاء تلك المعلومات فإنها تتضاءل وتضمحل أو تتكلس كما تنكس الرواسب في الحوض" (ص ٦٢) .
- أن المعلومات المستدعية لا تعتمد على ما في الذاكرة فقط ، وإنما على كيفية التقاط الطفل "أو التلميذ" المعلومة الجديدة من المعلم ، بطريقة منظمة تخضع بطريقة تلقائية إلى الشبكة المعقدة من العمليات المتصلة بالدماغ ، فإن لم تكن تلك المعلومة مناسبة "صعبة أو تافهة أو غير ملائمة لقدراته اللغوية" فإنها لن تشكل جزءا من مفهوم المتعلم.
- أن العنصر الثالث المساعد على الفهم كما أشار إليه عصر (١٩٩٩) : " هو مدى ارتباط المعلومة بالعمليات البصرية وغير البصرية. فكلما زادت كمية المعلومات غير البصرية، قلت الحاجة إلى المعلومات البصرية وكلما قلت الأولى زادت الثانية" (ص ١١٥).
- أن عدم تآزر العمليات العقلية في التفكير القرائي مع بعضها في تزامن دقيق ، وتتابع متواصل ، لا يمكن العقل من تصور المعاني الذهنية ، وتمييز نوعية الكلمات المقروءة والخيالية ، فيما ينسجها القارئ من أفكار (استيتيه، ١٩٩٩) . فهذه العناصر منفردة أو مجتمعة تتداخل وتشكل في انتقاء المعلومة أو

يساء فهمها عند القراءة ، كما يحاول التلميذ إبقاء تلك المعلومة في الذاكرة حية وحاضرة، ويسهل استرجاعها. وببدا المعلم كيفية تشكيل تلك المعلومة بطريقة ووسائله وأسئلته المثيرة والمتنوعة .

وقد وضع سميث (Smith, 1971) :

أن المعلم قادر على تهيئة الارتباط الدائم بين المعلومات المقروءة، وبين الحوافز التي تساعد على بلورتها وتعلقها وثباتها وإتقانها ونموها في الذاكرة، وهذا ما يجعل الممارسة شرطاً أساسياً في التعلم، وليس عاملاً ثانوياً. وعندها تزداد الممارسة عند المتعلم بالنسبة لتعلم اللغة، بكل ما يتعلق بها من قواعد ونظم ومفردات وتراكيب وأساليب حيث لا توجد وسيلة أخرى فعالة تبقىها مترابطة الأجزاء والعناصر، حاضرة في الذهن كأفضل شكل مثل الممارسة ( p . 68 ).

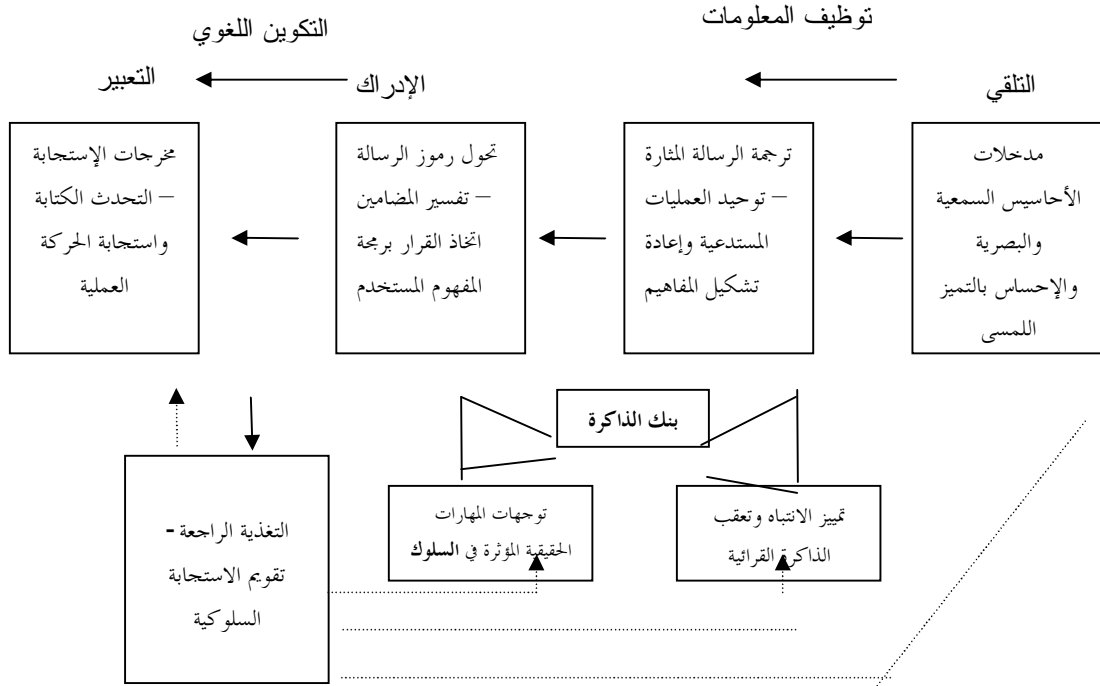
وأفضل أنواع الممارسة الصفية هو التخاطب والتحاوور مع التلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم من خلال توظيف ما يقرؤون. ذلك لأن الممارسة تعد لونهاً من ألوان التمرس اللغوي الذي تزداد فيه نسبة سماع الكلمات التي تتلقاها الذاكرة، ويزداد تردها في أذهان التلاميذ، والتي يمكن أن تزيد من تثبيت المعاني عند التخاطب بها في مواقف حوارية تمثيلية، تستدعي استخلاص خواص صوتية، تشكل وتنوع المعاني التي تؤدي إلى الإحياء. هذه المعاني ، وفقاً لستيفن (1975): " لا يمكن اكتشافها أو الاهتمام بتفاصيلها ودقائقها وربطها في الذهن إلا عن طريق التخاطب العقلي المباشر، خصوصاً عندما تكون تلك المعاني ذات مدلولات عاطفية أو ذهنية يمكن التلاميذ تصورهما وتجسيد معانيها الحقيقية على نحو دقيق " (ص ٧٥) . وهذا ما تفعله بعض المربيات عندما تجعل التلاميذ يتعايشون في دروس التاريخ والجغرافيا بتقديمها المواقف التعليمية بطريقة قصصية يمكن التلاميذ من التصور والتخيل واستلهاام الأحداث بصورة دقيقة. فهذه التصورات هي جزء من عمليات إدراكية تمارس فيه الرياضة الذهنية بلغة فصيحة بعيدة عن العامية، وفيه تتجلى عمليات التوافق بين ما يسمعه التلميذ وما يقرأه، من صور وأفكار وتخيلات، مما يجعل لتلك المعلومات حاضرة في الذاكرة يمكن فهمها وإدراكها خصوصاً عندما تشكل تلك التصورات موقعاً في المناقشة والتفكير.

## السؤال الثاني : كيف يفكر التلاميذ أثناء القراءة ؟ .

لقد وجد جولينكوف Golinkoff أحد علماء النفس (المشار إليه في محمد ، ١٩٩٢)

أن الأطفال الأصغر سناً، والضعفاء في القراءة والكتابة يركزون على الكلمات المفردة في القطعة النثرية التي ترد فيها تلك الكلمات ، وليس على معنى الكلمات في القطعة ككل ، كما أنهم لا يقومون بتصحيح أخطائهم ... ويرى أن القراءة بالنسبة لهم لا تعدو أن تكون تعرفاً ألياً على الكلمات، فهم لا يقومون بالربط بين المعنى وبين الكلمة المكتوبة، وهي العلاقة التي تعاملوا بها مع الكلمة الشفوية المنطوقة، وهم في مرحلة المهد، وفيما بين الثامنة والثانية عشرة من العمر يحدث تقدم ملحوظ في القراءة من أجل التعرف على المعنى، أو على ملخص لقطعة نثرية معينة، أو تكييف الاستراتيجيات كاستجابة للمتطلبات المتعلقة بالقراءة (ص ٢١).

إلا أن المعنى الذي يتناوله التلاميذ في كل مرحلة ، يختلف باختلاف قدراتهم الإدراكية، فقد يشكل الصغار المعنى من خلال الصور المعروضة في قصصهم، إلا أن إدخال الكلمات والجمل على تلك الصور يعطي لها معاني أخرى، واعتماد التلاميذ على تتبع الجمل المجزأة يخلق لها صوراً في الذاكرة ، مما يزيد من قدراتهم الإدراكية والخيالية، فإذا كانت اللغة المتحدثة أثرها على محصول التلاميذ اللغوي، فإن للقراءة أثرها الكبير في تنقية ذلك المحصول وتهذيبه وإيمانه بالألفاظ الانتقائية التي تصلح للتواصل، وتساعد على إنعاش مخزون التلاميذ اللغوي، والذي يستعين به التلاميذ على فهم وتفسير وقراءة ما بين السطور المقروءة. إذن هناك فرق بين التعرف على الكلمة وفهم معناها في الجملة، أو قراءة الجمل بشكل تتابعي وكلي وإدراك أبعاد معانيه في النص . و سواء تم ذلك بطريقة سماعية أو صامتة ، ذلك لأن الوحدة اللفظية "الصوت" إذا كانت غير واضحة . قد تسيء إلى فهم المعنى. فإدراك معنى الكلمات يعتمد كما بينه لتري على نوع : الكلمات المنطوقة والمكتوبة وكيفية الإثارة اللتين تشكلان علاقة إدراكية عند تتابعها أو قراءة النص بشكل كلي . ويمكن أن نمثل العلاقة بين الإدراك الحسي وعمليات الفهم كما تصورها ليتيري (Letteri, 1982) على النحو المبين في الشكل رقم (٤) :



شكل رقم (٤) : رسم تخطيطي يوضح العلاقة ما بين الإدراك الحسي للقراءة ومفهوم عملياتها

فالقراءة تستلزم تطوير مهاراتها الخمس من الإدراك الحسي إلى مفهوم العمليات ، وذلك بمراعاة خمس خطوات هي :

**الخطوة الأولى :** فهم الكلمات وربطها بمهاراتها الحسية من أصوات ناتجة عن الجوانب السمعية والبصرية، والوصول لعمليات التكتيك في التحليل والتمييز .

**الخطوة الثانية :** انعكاس خلفية التلميذ ومخزونه اللفظي، ضمن معرفته بالرموز التي يستطيع من خلال إدراك ما تحمله المؤشرات، مقابل ما يحمله من تصور للمعنى "مع تعزيز تلك المفاهيم".

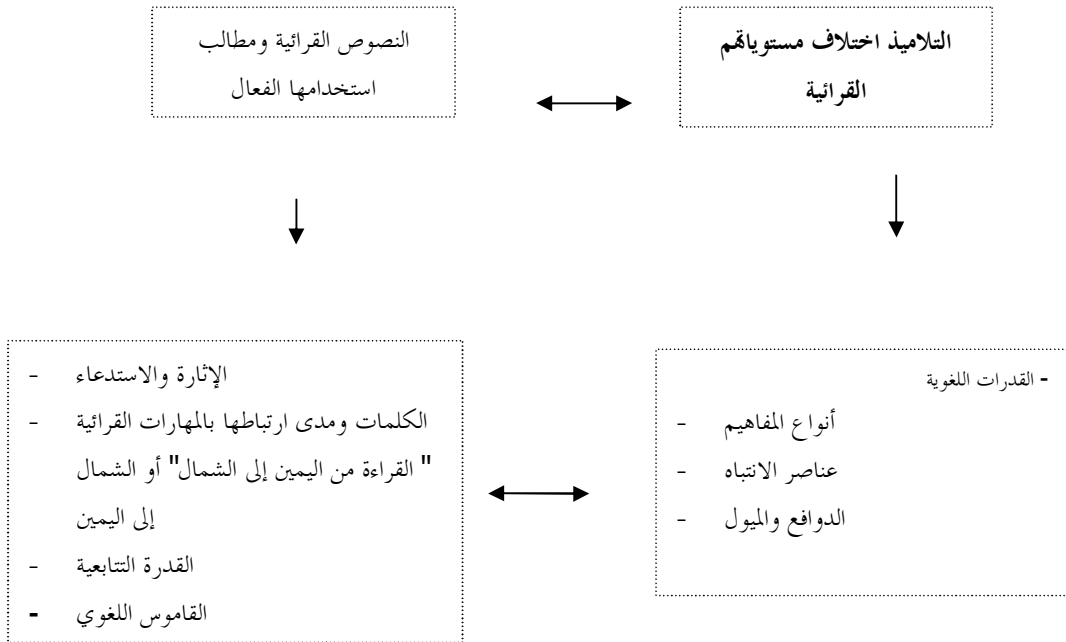
**الخطوة الثالثة :** تفسير المفهوم الشامل، واتخاذ القرار فيما يمكن للتلميذ تفعيله من مهارات .

**الخطوة الرابعة :** استهداف جوانب قرائية في ما يفكر فيه، ويتحدث عنه، مع "استدعاء ما في المخزون من ألفاظ أثناء التعبير لتفعيل المناسب منها .

**الخطوة الخامسة :** الاهتمام بتقديم الكفايات والاستجابة المناسبة، واقتراح ما يحتاجه التلميذ من أنشطة، وما يمكن تعليقه في الاستجابة المثلى . وقد وضح فالينانت (Valiant, 2000) :

أنه لكي يتم تفعيل الخطوات السابقة لمعرفة إلى أي حد يلتقي المعلم والمتعلم في زاوية واضحة، ويعملان وفق قاعدة ذهنية، brain-based فإن الصغير لا بد أن يضاعف نشاطه المعرفي والمادي ليزيد من تواصله في ما حوله سواء عن طريق القصص والتمثيل والأنشطة الصفية ومشاركة الآخرين أفكارهم، والتدرب على حل المشكلات واستثارة الذاكرة حتى يعزز الصغار نموهم اللغوي، أما الكبار فهم في حاجة إلى فهم أعمق للتمعن في الحياة وبيئتها ووسائلها وطرق اكتشافها من خلال اكتساب المعلومات المنظمة والمتدفقة (ص).

وهناك فجوة في عملية تعلم المهارات القرائية وخطوات تحقيقها ، فقد حاول كيف (Keefe, 1985) التمييز بين تدريب التلاميذ على العمليات القرائية وما ينبغي للمعلم مراعاته لمستوى النصوص القرائية ومطالب تلك النصوص : كما يبدو في الشكل رقم (٥):



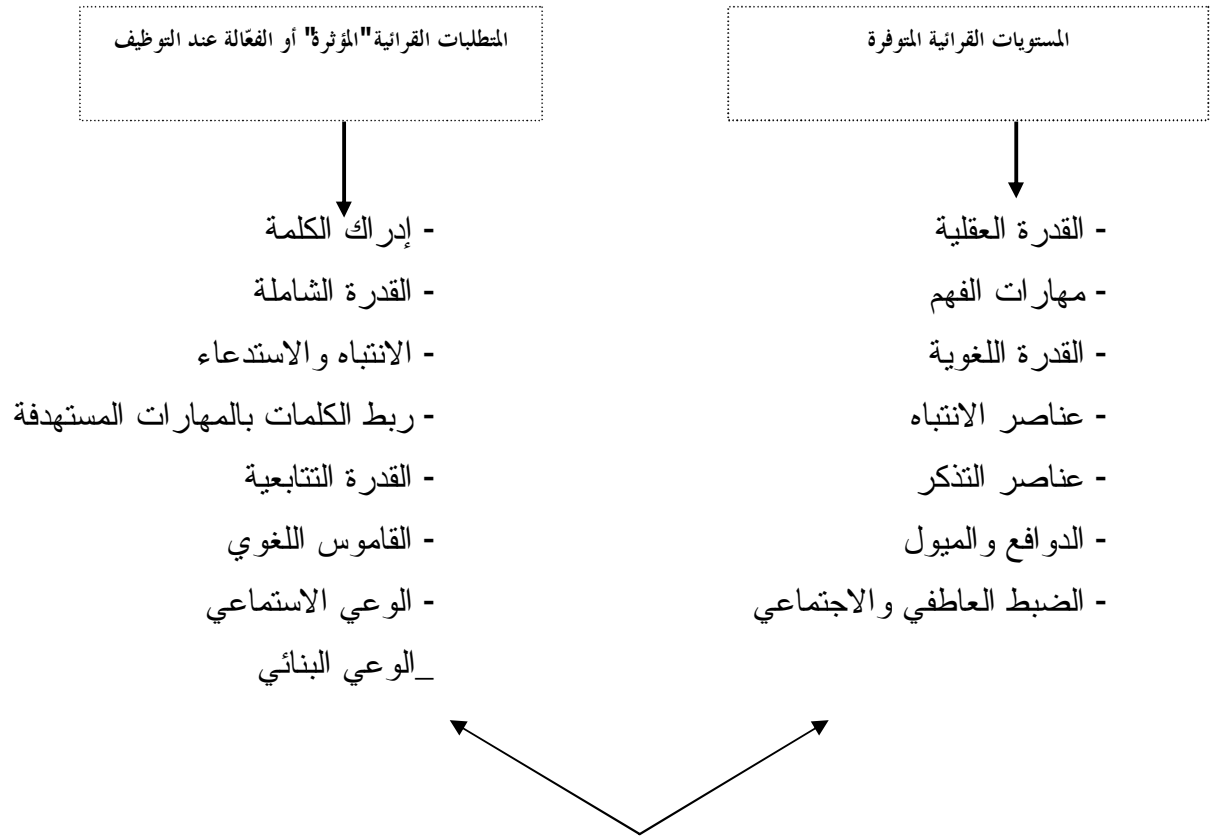
شكل (٥) مخطط توضيحي يبين العلاقة بين مستوى التلاميذ وقدراتهم اللغوية والنص القرائي المستهدف

فهناك علاقة وطيدة بين مستوى التلاميذ وقدراتهم اللغوية والنص القرائي المستهدف ، كما أن هناك عنصراً

ثالثاً يرتبط بمدى قدرة المتعلم على تطبيق استراتيجيات معينة في فهم النص .  
ووفقاً لجابر (١٩٩٨) فإن البحوث التي أجريت على الفهم القرائي ومهارات الدرس والاستذكار ، أظهرت: أن القراء الجيدين يستخدمون ميّتا معرفية ومهارات متنوعة وكثيرة وهذه الاستراتيجيات تضم ما يأتي :

١. تكييف سلوك الفرد القرائي في موقف معين ليتلائم مع غرضه ،
٢. التنبؤ بالأفكار الرئيسية في السياق وتمييزها وتحديدها ،
٣. مراقبة القراءة المستمرة للتأكد من أن الفهم حادث ،
٤. تغيير استراتيجيات الفرد " عند تناوله مهمة القراءة " حين لا يتحقق الفهم. (ص ٨٧)

وتبعاً لذلك فإن على المعلمين ، وضع طرق تكتيكية تراعي فيها قدرات المتعلمين اللغوية ، والفروق الفردية، وما ينبغي الأخذ به من عناصر تؤكد على مستوى ومتطلبات النصوص القرائية على أن يراعي المعلم عند التدريب مستويات القراءة ومتطلباتها كما ، أكدها كيف (Keefe, 1985) ، ووضع مخططاً لها (انظر الشكل رقم ٦) :



شكل (٦) : مستويات القراءة المتوفرة ومتطلبات القراءة المؤثرة



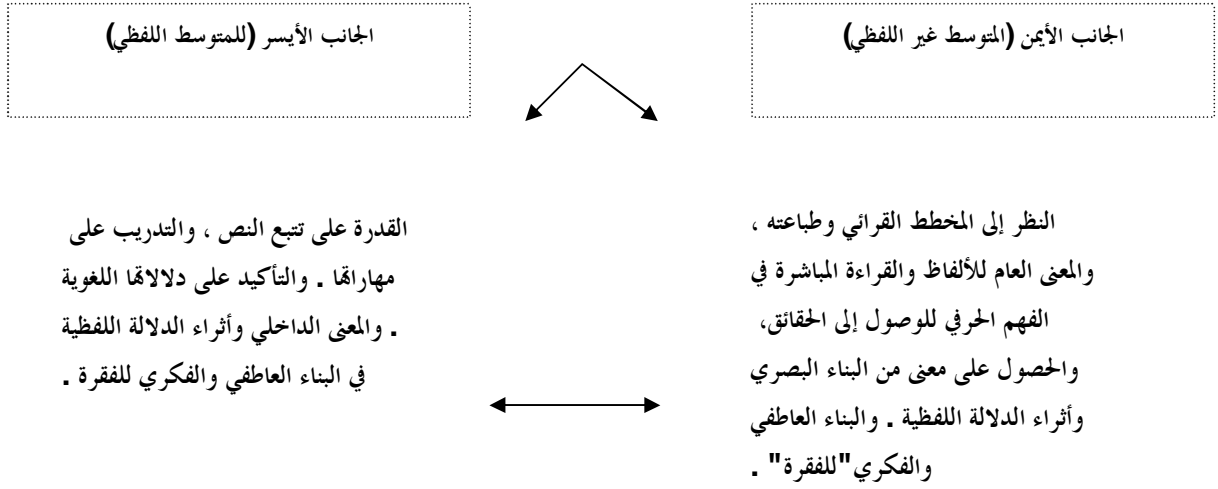
التوفيق بين المستوى القرائي وعمليات تفعيله ، يقتضي الأخذ بإمكانيات التلاميذ الفعلية على الفهم والاستيعاب . وما يرافق ذلك من إدراك عام . وقد أظهرت بعض الدراسات (Thomposon, 1975) " إن هذه العلاقة وطيدة بين المستوى والمتطلب ؛ فالأطفال بطيئو الإدراك السمعي هم بطيئو التحدث ، ولديهم بطء في اكتساب كفاية التحدث. فبعض الأطفال لا يمكنهم تطوير قدراتهم اللغوية حتى وصولهم سن الثامنة".

وأشارت دراسة سامبلز وروبرت (Samples & Robert, 1977) إلى "أن من أهم عناصر اختلاف الدلالة اللفظية ترجع إلى استجابة التلاميذ للقراءة السمعية، ومع النمو فإن عمليات التحليل السمعي للأصوات المبرمجة في المنطقة اليسرى للغة تتجاهل عامة المعوقات عند وصولها إلى مستوى الوعي". وهذا هو السبب في أن الشخص الذي يتدرب على اللغة الأجنبية لأول مرة يواجه صعوبة في استخدام أصوات تلك اللغة، فالأصوات غير المألوفة تحجب بطريقة تلقائية أصوات اللغة الجيدة الغير موظفة في اللغة نتيجة عدم تأسيسها بشكل كاف في المخ . كما أشار جون (John, 1977) إلى "أن دور الشطر الأيسر يكمن في توظيف المهارات عند محاولة استرجاع المعلومات الصوتية في الذاكرة البعيدة المدى والتي لها أهميتها عند الأسوياء" فالقراءة ليست مجرد أنشطة لغوية ولكنها مهارات وظيفية ومفاهيم تنظيمية وتصورات في الذاكرة. وقد وضحت بعض الدراسات في أن الشخص العادي في الحقيقة يمكن أن تغلب عليه وظائف الشطر الأيمن للمخ، في عمليات الحروف الأولية، عندما يبدأ الكتابة المعقدة. مثلما يحاول الطفل التدرب على القراءة. وعند التواصل الشعوري في قراءة القصص وربطها بأي أنشطة مهنية "أو حرفية" فإن ذلك يثري ويعطي معاني متكاملة البناء في استعمال البيانات، ويوظف من خلال الجانب الأيسر من المخ، وفي النهاية لا يستطيع أن يتحكم في أحد جانبي المخ (Travers, 1982).

وعزز هذا المفهوم رستاك (Restak, 1985) في تفسيره:

أن الأطفال المثارين قرائياً يمكنهم تغليب الجانب الأيمن عند بداية التعرف على القراءة . اعتماداً على قدرتهم اللغوية، مع استخدام تدريبات مبسطة في التركيب والتحليل والتفكير في معان الجمل. وترجع استجاباتهم اللغوية وتشخيصهم للمفاهيم العاطفية والقيمة اللغوية من خلال الشطر الآخر من المخ (ص).

رقم (٦) يوضح طبيعة هذا التكامل البدائي عند بداية تعلم القراءة .



شكل (٧) : التكامل البدائي فيما بين نصفي الكرة الدماغية عند بداية تعلم القراءة

إذن فالنصفان اللغويان يتعاونان بشكل كبير في عمليات تدريب وفي إنجاز متطلبات القراءة والكتابة بكل مستوياتها، من فهم وتحليل وتركيب وتأليف وفك طبيعة الرموز الألفبائية التي تشكلها أنظمة اللغة وقراءة وكتابة، بما فيها من استثناءات " ما كل ما ينطق يكتب ولا كل ما يكتب ينطق" إلا أن تفعيل العملية القرائية تعتمد كما وضحاها أحد المربين على " خلق الأنشطة بمهاراتها المتعددة بما ينسجم مع حاجات المتعلمين " (يوسف ، ١٩٨٨) . فالنشاط العقلي عند التلاميذ يعودهم كيفية السيطرة على المعلومة، وكيفية استيعاب المعلومة الجديدة وإدراك عملياتها. " ولقد تبين عند بعض التربويين إن عملية التعلم ليست عملية تلقائية ، إنما عملية انتقائية تحتاج إلى جهد مستمر من قبل الفرد ، وانتباه وسيطرة على كيفية التعلم وتوجيه المدركات بطريقة وظيفية ، وربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة" (Ausubel, Novake, & Hanesian, 1978) . وبدون هذا الترابط فإن المعلومات الجديدة سرعان ما تتلاشى وتضيع من الذاكرة إن لم يكن لها ركييزة أساسية يمكن تعزيزها واسترجاعها لمدة طويلة. وأكثر المعلومات نجاحاً هي المعلومات المرتبطة بعمليات سلوكية أدائية، (مثل التعلم عن طريق الكمبيوتر) إن عملية الإدراك ومزجها بالذاكرة لمدة طويلة، يجب ألا تتداخل مع طريقة الحفظ الآلي "عن ظهر قلب" ذلك لأن الذاكرة قصيرة المدى كما بينها لاتري (Letteri, 1982)، تعتمد في عمليات تخزينها للمعلومات على الذاكرة طويلة المدى التي تم بقاء معلوماتها بطريقة بنائية، أما الحفظ الآلي للمعلومات الكثيرة فسرعان ما تتلاشى مهما كانت النوعية الاستيعابية. ويوضح الجدول رقم (١) الصلة العامة بين العمليات

### الجدول رقم (١)

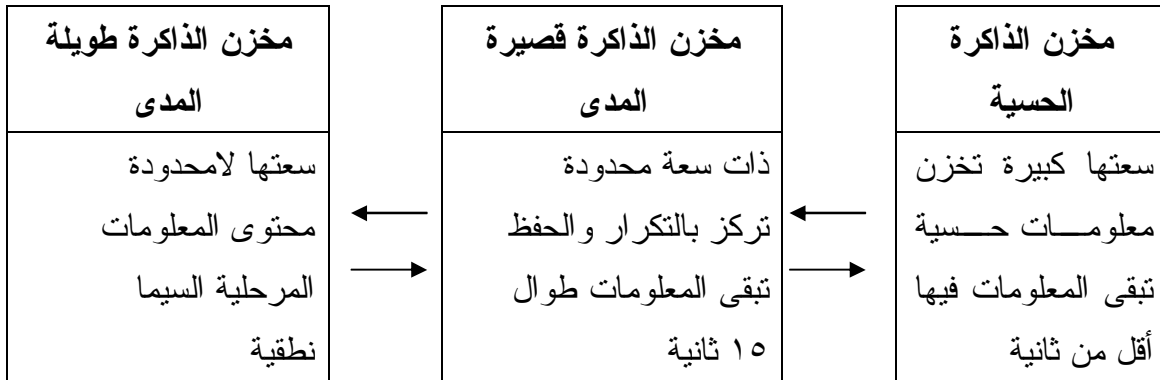
#### الصلة العامة بين العمليات الاستيعابية

مواضع الإثارة	نوع الإحساس	الذاكرة الحسية	نظام الغريلة أو الانتقاء	ذاكرة قصيرة المدى	ذاكرة طويلة المدى
الرسالة المستقبلية	السمع (السمعية)	(النظرة) الصورية	القراءة الأولى لمجموعة التعلم	تفاصيل صغيرة "الاحتفاظ بالتكرار" إعادة الحفظ فترة قصيرة	بناء المفاهيم عمليات قوانين مبادئ
داخلي	النظر (البصرية)	السمع	الرفض التحليل الحفظ التعلم اتخاذ القرار		
وخارجي	الشم (نوعية الشم) اللمس والتذوق	السمع (صدى الصوت)			

إن نظام غريلة المعلومات Information processing system يقتضي تدفق وانسياب المعلومات الجديدة منذ استلامها عبر الأذن أو العين ، ووصولها للذاكرة ، وتصفية ما تبقى منها لاتخاذ القرار ؛ للحكم على المعلومات الجديدة أو الغريبة، والتي يختلف القرار فيها من رفض "وعدم الحفظ" أو تحويلها أو تعلمها. فإن لم ترفض المعلومات فإنها تتقدم في ذاكرة بعيدة المدى، أو الذاكرة النشطة، حيث يتم البث فيها بعد تصفيتها. أما المعلومات التي في حاجة إلى تعلم فإن ذلك يستوجب كما بين ترفرز ( Travers,1982 ) "غريلة تلك المعلومات، بما يتلاءم بعد فحصها، مع معلومات الذاكرة البعيدة المدى. ومن أجل الترابط يتم وضع تصنيف للمعلومات الجديدة". ولكن كيف تستقبل المعلومات في الذاكرة ؟ . تتشكل المعلومات في ثلاثة محاور، مخزن الذاكرة الحسية، والذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى. والمعلومات الخارجية يتم إعدادها على مراحل متعددة ، فتدخل المعلومات أولاً إلى مخزن الذاكرة الحسية بشكلها الفيزيقي سواء من حيث اللون أو الشكل والصوت من خلال المنبهات السمعية والبصرية، إلا أن هذه المعلومات الهائلة سرعان ما تضعف وتتلاشى

في أقل من ثانية واحدة، وتزاح بواسطة كل معلومة جديدة. كما أكد ذلك بعض علماء النفس وأشار البعض منهم"

إن المعلومات التي تدخل الذاكرة الحسية ويتم التعرف عليها واكتشاف الفئة التي تنتمي إليها من خلال الذاكرة القصيرة المدى والمحدود سعتها تحتفظ بسبعة عناصر في الوقت الواحد، مثل حروف معروفة أو كلمات مألوقة. وفي كل الأحوال فهناك حدود لا يمكن اختزانها لمدة طويلة. ولكن بواسطة التكرار في استخدام الكلمات أو الأرقام تكون باقية فترة أطول من الزمن في الذاكرة بعيدة المدى ، من خلال عمليات ترميزية encode التي لا يوجد حدود لسعتها . والشكل رقم (٨) يوضح نموذج الذاكرة المتعددة كما هي عند "انكستون وشيفرين" (المشار إليه في فطيم أبو العزائم ، ١٩٨٨) ..



شكل رقم ٨ : نموذج الذاكرة المتعددة

أما فهم المعلومات التي يصل إليها التلاميذ فتعتمد على طبيعة الخبرة، سواء كانت تلك الخبرات المخزونة في الذاكرة حقيقية أم خيالية . وأياً كانت نوعية المعلومات التي يعمل المعلم على توصيلها للتلاميذ فيمكن تدرجها إلى ستة أنواع كما يوضحها المتخصصون وهي : النمط الحرفي Literal Mode ، والنمط التفسيري Interpretive Mode والنمط الاستيعابي assimilative mode ونمط تطبيقي applicative mode ونمط نقدي critical mode ونمط وجداني affective mode ( روبرت واكرولويس، ١٩٩٩).

فالأنماط السابقة التي ذكرها روبرت ، تتدرج حول ثلاثة مستويات في القراءة : المستوى الحرفي " أو الواقعي " : وتركز الذاكرة فيه على الحقائق والمفاهيم والمعلومات ، وكيفية استجواب المعلم تلاميذه والمستوى التفسيري : في معرفة ما بين السطور ويتم التركيز فيه على

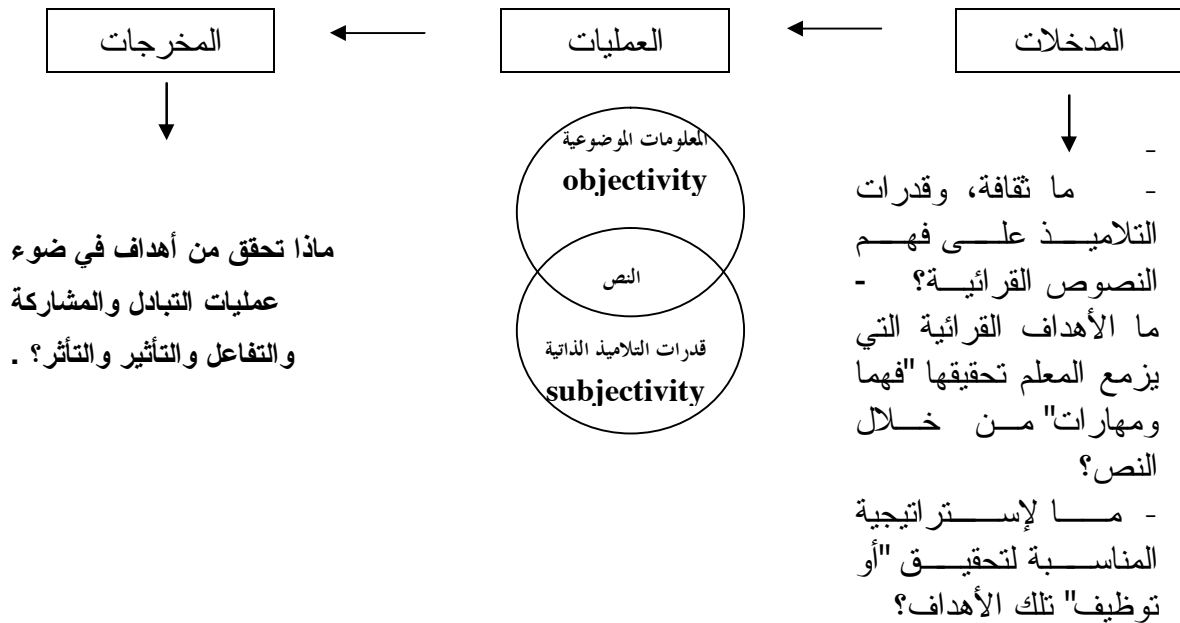
مستوى التحليل والاستنباط والشرح لمعرفة العلاقة ما بين السطور ، والمستوى التقويمي : في معرفة ما وراء السطور . وهذه المستويات تحتاج إلى عمليات تدريب على مهارات التفكير في المواقف التعليمية / التعليمية . ذلك لأن المعلومات المنظمة في ذاكرة الإنسان تبنى بطريقة هرمية كما تصنف وفق الظروف الخارجية للتعلم التي تبدأ بمهارات حركية وتنتهي بمهارات عقلية وتختلف في بنائها وتنظيمها المعرفي كما صنفها جانييه . وهي تحتوي على إسهامات واضحة المعالم، فمثلا : عندما يسأل المعلم التلاميذ ما الذي لدية أربعة أرجل ؟. فالأجوبة عن الحيوان، والجماد "كلب...، طاولة..." فتتعدد الإجابات كلما كان السؤال عاماً عائماً. أما التنظيم كما أكده أوزبل ونوفاك وهنسين ( Ausubel, Novak, & Hanesian, 1978 )

أن الإجابات تتحدد بحدود المفاهيم التي تساعد التلاميذ في إجابة التركيبات الاستنباطية سواء ارتبطت الإجابة بأشياء أو أصناف أو مفاهيم معروفة أو جديدة . أما إذا كان التركيب الاستيعابي غير منسق ، نظرا لعدم توفر علاقات هرمية مسطحة وواضحة وثابتة، فإن المعلومات الجديدة، لن يتم تصنيفها وفهمها في التركيب الاستيعابي " ( ص ) . كما أن الضوابط الاستيعابية يجب أن تعد بواسطة المتعلم نفسه ، وضمن المعلومات المخزونة " في الذاكرة" وإلا سوف تؤول كل معلومة جديدة إلى الرفض أو فقدان أو الترجمة الخاطئة، فلن تستقر تلك المعلومة بطريقة سليمة في التراكيب الاستيعابية. وتبين بعض الدراسات كما هي عند ابنجهوس أن متوسط المعلومات الهامة المتبقية عند التلميذ بعد الدرس تصل إلى ٤٠% ثم تقل النسبة إلى ٢٠% بعد أسبوع .

وهذا هو السبب في اهتمام الكثير من المعلمين بمقدمة الدرس، التي تعد بمثابة عملية استطلاعية لمعرفة ما تم استيعابه سابقاً ، وربطه بالدرس الجديد. أو محاولة اكتشاف خلفية المتعلمين للمعلومة بشكل عام. قبل الولوج إلى المعلومات الجديدة . فقدره المعلم تتجلى في نوع التنسيق، بين الخلفيات السابقة، والخبرات الجديدة التي تعد ركيزة أساسية لمقدمة أي درس، كما يقول برغوث (٢٠٠٠) " ولا يتم إلا بعملية منظمة يتم من خلالها توجيهه وترشيد حركة المعرفة ومصادر نظرياتها ومناهجها وقوانين نموها، وزيادتها واستخدامها وتطبيقها، وتكون عملية الترشيد بالصورة المثلى التي تحقق تطوراً نوعياً وكيفياً لا كميّاً " ( ص ٨٤ ) " وبحيث تكون مقدمة الدروس القرائية لها مبرراتها وغايتها وأسلوبها وطرقها وأدواتها وكيفية الاستفادة منها على نحو أفضل. فإذا كانت مقدمة الدرس تراعى فيها اعتبارات متعددة ، فكيف تكون نظرة المعلم للدرس كعملية تكاملية ؟ .

### استراتيجية<sup>2</sup> المعلم في النصوص القرائية كعملية تكاملية :

بادئ ذي بدء ، أود أن أشير إلى أن العديد من الدراسات والبحوث، أشارت إلى صعوبة الوصول إلى قياس دقيق لكفاءة تجهيز ومعالجة المعلومات النصوية، دون معرفة خصائص أو طبيعة المدخلات المعرفية، أو المحتوى المعرفي للفرد، وما ينطوي عليه من خصائص كمية وخصائص كيفية، إلا أن الأداء المعرفي أو النواتج المعرفية للفرد ، كما وضحها سسي ( Ceci,1990 ) " يمكن أن تعبر أو تعكس قدراً من التفاعل بين طبيعة المدخلات المعرفية وبين كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات المستدخلة أو المشتقة". في حين يرى استتبرج (المشار إليه في الزيات، ٢٠٠٠) أن كثرة القراءة لا تضمن بالضرورة رفع كفاءة البنية المعرفية من حيث المستوى والمحتوى، بقدر ما يضمنها كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات والمادة المقروءة، من خلال ما يطلق عليه فروض كفاءة المعرفة . وعلى ذلك لا بد أن يوازن المعلم بين طبيعة ونوع المعلومات القرائية، وعناصر المدخلات الهامة في معالجة النصوص القرائية وكيفية معالجتها. ومنها يتبأ لمخرجات ذلك التوقع . علماً بأن النصوص القرائية تتمحور بين فكي "المعالجات الموضوعية للنصوص objectivity ، وفهم التلاميذ للنصوص القرائية subjectivity . وعندئذ يكون المعلم طرح التساؤلات كما في الشكل رقم (٨).



شكل رقم (٩): رسم تخطيطي يبين الأسئلة التي يطرحها المعلم وفق مدخل النظم

١. المقصود بالإستراتيجية : هو قدرة المعلم على التخطيط للدرس وتنشيط ذاكرة التلميذ والإرتقاء بمعلوماته بطريقة واضحة ومنظمة مستغلا في ذلك وسائل وأنشطة ونماذج معينة في تدريس المهارات القرائية.

فالعناصر السابقة " من مدخلات وعمليات ومخرجات " يحتاج المعلم إلى تفصيلها ، كما يحتاج التلاميذ إلى تصور لعمليات المعلم وخطواته ، فكلما كانت الاستراتيجية واضحة المعالم . لدى المعلم والمتعلم فإن النتائج تصل إلى غاياتها . ولا يمكن أن تحقق تلك الغايات إلا بمراعاة :

#### ١ - النص القرائي المستهدف:

يتوقع المعلم أن يشكل له أي نص قرائي قبل التخطيط للدرس ثلاثة فروض لغوية، فقد تكون المفاهيم والمعلومات أقل من مستوى التلاميذ low-level ، أو في مستوى التلاميذ standard level أو أعلى من مستوى التلاميذ high level باعتبار طبيعة المعلومات قد تكون مألوفة ، أو بعضها مألوف والأخرى غير مألوفة، أو غير مألوفة فهما ولغة. والذي يساعد على تحديد تلك الفروض نوع الألفاظ السائدة في النص " بساطتها أو عرضها وتعقدها" من ناحية ، مع نوع الأساليب المستخدمة في النص بين العلمية أو الأدبية " أو العلمي المتأدب" من ناحية ثانية . وكيف يستطيع المعلم معالجة النص ككل .و نوع الفقرات عند تتبعها في كل فقرة ، وماذا يمكن أن يطرح من أسئلة، تعالج السطور أو ما بين السطور . وكيفية تحاوره مع تلاميذه بصيغ الاستفهام كيف ولم ولماذا. فالأسئلة الصحيحة، أجدى وأفضل من امتلاك أطنان من المعرفة كما يقال.

#### ٢ - قدرات التلاميذ اللغوية على فهم النصوص القرائية :

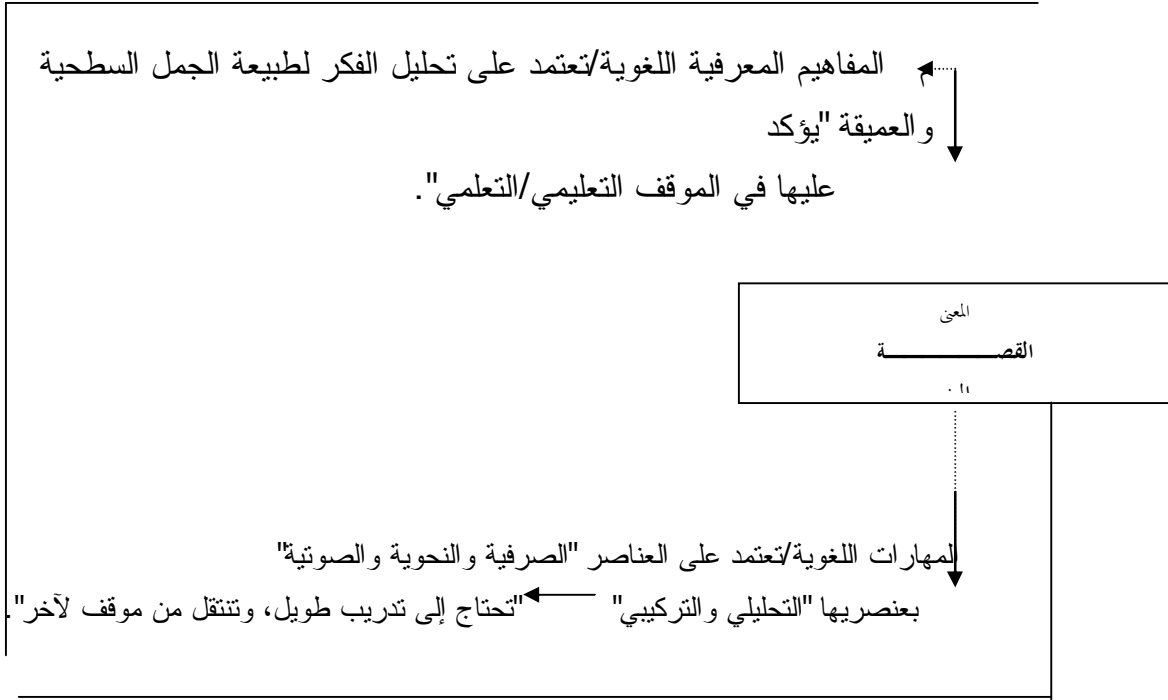
إن المعنى الحقيقي الذي يحتاجه المتدرب " او المتعلم " هو المفاتيح الأساسية key words لفهم الكلمات وفك شفرة الكتابة " الحرفية أو الصوتية ، التي تعينهم على فهم النصوص .وتوظيف المهارات القرائية، وكفايات تعلمها ، سواء تمت ذلك من خلال التفسير أو التلخيص والمقارنة والاستنباط أو التمييز بين الجمل السطحية والعميقة. فالمعلم مطالب بوضع خريطة تصورية يستبصر من خلالها مغاليق تلك المفاهيم وتقريبها إلى قدرات المتعلمين. خصوصاً كلما صغر سن التلاميذ ارتبطت مفاهيمهم بالمحسوسات أكثر منها مجردات والعكس صحيح .فهؤلاء التلاميذ في حاجة إلى أمثلة توضيحية، ووسائل مناسبة. وأنشطة تفصيلية، لإرشادهم إلى التفسير والتأويل والتحويل والاكتشاف والاستنباط حيث يمكن تحقيق الأنشطة بطريقة فردية أو مجموعات. كما يحاول المعلم أن يجعل النص القرائي ضمن محاور الفنون

اللغوية الأربعة "استماعاً وتحديثاً وقراءة وكتابة". فاللغة ليست معلومات تذكر وتحفظ، إنما عمليات تواصلية مع التلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم ، كما أن فهم النصوص له ارتباط بحياة التلاميذ وبيئتهم ومشاكلهم.

### ٣ - نوع المهارات اللغوية المطلوبة :

إن المعلم الذي سيعلم التلاميذ القراءة ، يجب أن يكون مستعداً لمساعدة التلاميذ على فهم الكيفية في اكتساب تلك المهارة، حتى يتم التدرب عليها، ووسائل اكتسابها، سواء كان ذلك في الإطار المعرفي والانفعالي أو النفسحركي، وليس الإطار التكراري فقط، ومهارات القراءة عديدة التي يمكن ملاحظتها وقياسها ولكن من الأفضل كما أشار روبرت وأكرولويس (١٩٩٩) " أن تكون معالجة المهارات في إطار منطقي. سواء ارتبطت المهارات بكلمات أو تراكيب لغوية " (ص) . على أن يأخذ المعلم في اعتباره الفروق الفردية بين التلاميذ على فهم النص ، وتحقيق مهاراتها الرئيسية و الثانوية . ولكن يجب عدم الخلط بين فهم النص " الذي يستوجب المعالجة بالمناقشة والمحاوره وتحقيق المهارات القرائية التي ينبغي أن توظف بالشكل الصحيح وفي الوقت الصحيح بطريقة تنظيمية ترابطية . علماً بأن المهارات المرتبطة بالفنون اللغوية الأربع "استماعاً وتحديثاً وقراءة وكتابة" تترافق بعضها بعضاً في كشف النص نفسه، مراعيًا شروط تحقيق المهارة " الفهم السرعة والدقة"، من حيث كونها بسيطة أو معقدة. فالمهارات التي يحتاجها المبتدئون في القراءة تختلف عن مهارات المتمكنين من القراءة. فمثلاً بالنسبة للمبتدئين الذين على مستوى استراتيجية اسم الحرف، سيكونون محدودين في عدد الكلمات المدرسية والتي يستطيعون اختزالها وتوظيفها في عمليات التهجّي أو الرسم الكتابي . ولكن فهم الكلمات لا يمكن طبعها في الدماغ ، بل أن القارئ المبتدئ يستقيها ويكتسبها حسب سياقها اللغوي " ومفاهيمه عنها". وبتعبير آخر أن المعرفة التي يحصل عليها التلاميذ من تعلم المهارات القرائية والحاجة إليها شيء حقيقي، ولكن وصولها إلى حد الإتيان شيء مشكوك فيه. فمثلاً عندما يدرس المعلم قصة " حمد وقلمه" ، ويستفرد بجمل محددة في تتبع المهارات من خلال تحليل لصورها على نحو متدرج كما يبين في الشكل رقم (٩) .





→	الجمل	←	مع حمد قلم	→	قلم
→	الكلمات	←	مع	→	حمد
→	حروف	←	م ع	→	ح م د
→	الحرف	←	م	→	م

شكل رقم (١٠) : يوضح خطوات المدرس في الانتقال بالنص من المفاهيم اللغوية إلى التحليل

فإن هذا التصور في التدريب على بعض المهارات القرائية للمبتدئين، تختلف عن طبيعة، كونها معان ومفاهيم. كما أكد العصيلي " نظرا لكون البناء اللغوي Language structure للنص، يحتاج إلى رؤية واضحة من المعلم في إدراك بعدي النص "المعرفية والمهارات اللغوية ( العصيلي، ١٩٩٩) فالمستويات الأساسية في المرحلة الابتدائية الدنيا تختلف عن المستويات المتقدمة من حيث الكفايات ونوع المهارات الموظفة . ولكن كل المستويات تحتاج إلى التدريب على التفكير مع التمييز بين التعلم بواسطة التعليمات والتعلم عن طريق الاكتشاف . وإن تلاميذ الصفوف الدنيا يختلفون عن تلاميذ المستويات العليا من حيث المستوى اللغوي التراكمي، ولذلك ينبغي

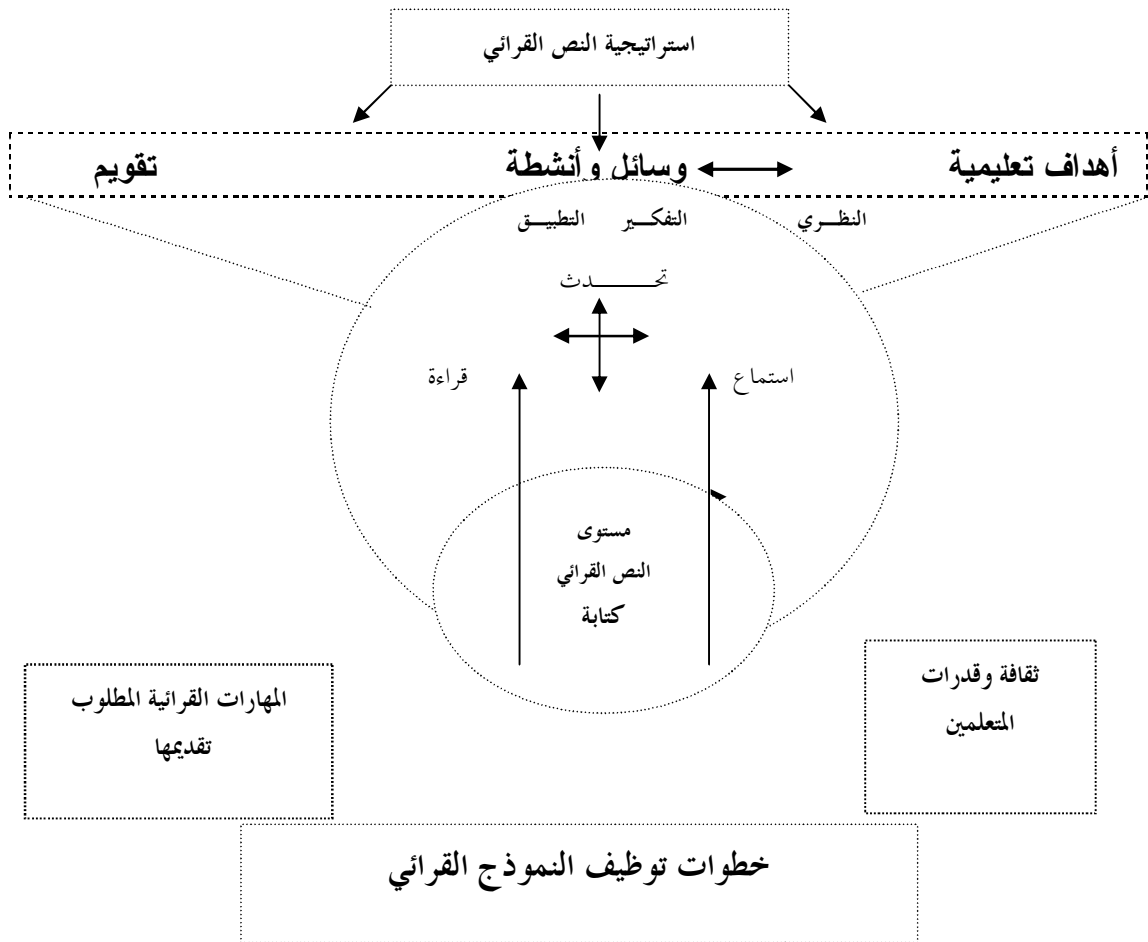
للمعلم مراعاة :

**أولاً:** إن مهارات التصور في التدرب من حيث "القراءة والكتابة" ليس لها علاقة بالفهم، كما إن المهارات لاتصل إلى حد الإتقان .

**ثانياً:** إن المهارات القرائية عمليات تواصلية سواء تمت في القراءة الصامتة أو الجهرية، فلا تتحقق في هدف، ولا في درس، ولا في سنة. فبعضها تحتاج لفترة قصيرة، وأخرى تحتاج إلى فترات طويلة ومتباعدة. مع التركيز على ان النظرة التكاملية للنص سواء من حيث الفهم أو نوع المهارات إثناء بلوغها تحتاج من المعلم إلى تصور واضح ، فيما يمكن أن يحقق في كل موقف تعليمي/تعلمي . وهناك عامل **ثالث** هو إن دافعية التلاميذ ورغبتهم في التعلم هو الذي يبسط أو يدفع التلاميذ أو يزيد من سرعة التعلم ، فلا بد للمعلم التفكير في مختلف أساليب الإثارة لزيادة دافعية التلاميذ نحو تعلم المهارات . ومادام التلاميذ يختلفون فهماً ومهارات ، فلا بد من تحديد المهارات في كل مستوى وما ينبغي توظيفه من تلك المهارات مع قدرات التلاميذ على فهمها وكيفية التدرج بها ، والتي يشكل المعلم بها استراتيجيات تدريس القراءة ويمكن إيجازها في التالي :

٤ - النماذج التي يمكن للمعلم الاستعانة بها في استراتيجيات فهم النصوص والتدرب على مهاراتها؟.

توجد نماذج متعددة ، تعد بمثابة مؤشرات للنصوص القرائية تعين المعلم على معالجة النص ورسم خطوات أهدافه ولكن هذه النماذج لا تعد بمثابة قوالب جامدة، انما يمكن للمعلم أن يشكلها وفق امكانيات وقدرات التلاميذ على فهم النص القرائي وتحقيق مهاراته. على ألا يكون المعلم خطة نموذج الدرس ؛ إلا بعد أن يضع في تصوره نوع النص القرائي ، مقارنة بالعناصر المحيطة به . كما يبين في الشكل (٨) .



شكل رقم (١٠) : استراتيجية المعلم في درس القراءة

وهذه العناصر لا تتحقق إلا مجتمعة فهناك علاقة وطيدة بين المادة الدراسية والاداء التدريسي ، فقد ذكر عبد الحميد " كلما تعمقت معرفة المدرسين بالموضوع القرائي ، كلما ازدادت ثقتهم في إعادة تنظيم المادة المتعلمة ، فالمعلمون في حاجة إلى أن يعرفوا أفضل الطرق لتمثيل وتصوير الأفكار في المادة القرائية " (جابر، ١٩٩٨) فالقراءة محكومة بمحتوى النص من حيث مقدار المعلومات (الكم) وطبيعة المعلومات (الكيف) والمتغيرات الخارجية المرتبطة بقدرات التلاميذ على التذكر ومستواهم المعرفي واللغوي والقرائي واستراتيجية المعلم في التدريس تتم من خلال نظرتة للعلاقات وعناصرها جميعاً بشكل كلي وتكتيكي ، تأخذ في الاعتبار عملية التصور التي تستهدف نوع المعلومات المطلوبة .والحقائق التقريرية ،والإجراءات والمهارات التطبيقية .وكيفية استثارة العناصر التفكير النقدي والوجداني عند المتعلمين . ويستطيع معلم اللغة في ضوء العناصر السابقة الأخذ بالنموذج القرائي

المناسب لمواقفه التعليمية / التعليمية . ومن النماذج القرائية المقترحة التي يسترشد بها المعلم عند توظيف المستوى القرائي، وتحقيق مهاراته اللغوية يوضحها الجدول (٢) .

ومن الجدول السابق رقم (٢) يتضح أنه يمكن للمعلم التعرف على نماذج مختلفة في طرق تدريس القراءة واقتباس نموذج أو أكثر يود التعامل معه ،على أن يكيف نموذجاً تبعاً لمستوى تلاميذه وضمن الكفايات التعليمية / التعليمية التي سوف يتعامل بها . أخذاً في اعتباره ، إمكانية التلاميذ على الفهم ، والاستيعاب ، والتفكير المنطقي ، والتقليل من الحفظ الآلي. كما لابد ان يراعي قدرات المتعلمين اللغوية ، على التفسير والتحليل والتعليل . فما يصلح للمبتدئين قد لا يصلح للمتمكنين من القراءة وبالعكس . ولكن أي كان النموذج فالتلاميذ في حاجة إلى اكتشاف المعلومات بأنفسهم فعندما يقدم المعلم قصصاً لتلاميذه يمكنهم تفحص أفكار القصة واستنباط معانيها واستبدال شخوص بشخوص أخرى في القصة أو وضع نهاية مغايرة أو تحويل المعلومة المقدمة في النص إلى مشكلة – أو التنبؤ بأحداث مختلفة ومغايرة . وتعويد التلاميذ عند المناقشة على الأسئلة المثيرة ، فالأساليب الابتكارية في التفكير من شأنها أن تخرج التلاميذ من العمليات المألوفة إلى اللامألوف . على أن يضع المعلم في اعتباره أن طرح الحقائق والمعلومات تحتاج إلى طريقة منظمة وذات معنى ، والاستعانة بخرائط المفاهيم التعليمية / التعليمية ، ومعرفة العلاقة بينها في عمليات الترابط . مع أخذه في الاعتبار :

- الوسائل والأنشطة المساعدة على توظيف النص القرائي، وخلق علاقات جديدة تساعد على التمعن و التفكير .
- تنوع المثيرات أو المعينات البصرية وغير البصرية "والتأكد بأن مايشد بعض التلاميذ سماعاً قد لا يشدهم مشاهدة . وإن هناك تلاميذ يحتاجون إلى النوعين معاً ،
- الاهتمام بالتغذية الراجعة عند توظيف المفاهيم القرائية وتحقيق المهارات المطلوبة ، وكيفية الربط بين الخبرات السابقة والخبرات الجديدة .
- دفع التلاميذ إلى اكتشاف المفاهيم والمعلومات بأنفسهم عن طريق التجربة والتطبيق واستخدام التفكير العلمي والمنطقي practical thinking، والتدرج بالمهارات القراءة بمختلف مستوياتها ، مع تنظيمها وترابطها سواء كانت على مستوى التذكر أو الفهم أو السرعة وخلق الأنشطة المتنوعة والمنسجمة معها في القراءة الصامتة والجهريّة . وربط القراءة بالعمليات الوظيفية وبيئة التلاميذ الثقافية ، ومشكلاتهم اللغوية وحياتهم اليومية،

والعمل على حلها قبل تقدمهم في مستويات عليا في القراءة.

وأخيراً على المعلم ألا يضيع وقته ووقت تلاميذه في نقاش صغائر الأمور وإعادة القراءة الجهرية مراراً وتكراراً وسماعها من كل تلميذ. لأن أساس القراءة هو الفهم . وما العمليات الميكانيكية الفسيولوجية في نطق المقروء، إلا نوع من المهارات، التي تحتاج إلى ممارسة ومران، لا تتوقف على هدف ولا نص ولا موقف تعليمي/تعلمي. إنما ستبقى عملية مستمرة تلازم التلاميذ طوال عمليات التعلم ، ولكن المهم معرفة المعلم بإمكانيات التلاميذ الفعلية ولإستراتيجية التي تتسجم مع النص القرائي، وكيفية تفعيل النص بالشكل المطلوب والإدراك في الوقت نفسه بأن التلاميذ يختلفون من حيث الفهم ، وفقاً لما يحققون به أغراضهم .

### الخلاصة :

تعد مواقف تدريس القراءة سواء على مستوى الفهم ، أو مهارات التعلم ، عمليات معقدة تواجه معلمي المرحلة الابتدائية . وتبدأ عمليات التعقيد بدءاً من دماغ الانسان " بشطريه الأيمن والأيسر" وكيفية حفظ المعلومات واستيعابها في الذاكرة القريبة والبعيدة ، وما ينتج عن ذلك من تكامل العمليات الميكانيكية ، في عقل الانسان . إلا أن تغليب أحد شطري الدماغ فسيولوجياً ، نتيجة لمرور المتعلم بخبرات لغوية معينة يؤدي إلى مشكلات لغوية تؤثر على فهم واستيعاب التلاميذ للنص القرائي .

ولا يستطيع معلم المدرسة الابتدائية ، تحقيق زيادة كفاءة التلاميذ اللغوية ، وتفعيل مهاراتها التعليمية عند تعاملهم مع النصوص القرائية إلا بالنظر إلى قدرات التلاميذ الفعلية والتبصر في العملية القرائية بطريقة كلية تراعى فيها عدة عناصر أهمها :

- التمييز بين المبتدئين في القراءة ، والذين لديهم قدرة على القراءة .
  - كيفية استنباط الفكر والمفاهيم المستهدفة في إطار العمل .
  - التمعن في نوعية المهارات الأساسية والفرعية ، وكيفية التدرج بها .
  - استثارة خبرات المتعلمين السابقة والجديدة ، وحثهم على فهم النص .
- وأخيراً أن يسترشد معلم المرحلة الابتدائية نموذج قرائي أو أكثر ينسجم مع اهداف الموقف التعليمي / التعليمي يساعده على وضع تصور لاستراتيجية واضحة في القراءة تمكنه من تطبيقها في طرق تدريسه .

### المراجع العربية :

آدلر ، مورتمير وتشارلز ، دورن . (١٩٩٥). **كيف تقرأ كتاباً** ( طلال الحمصي ، مترجم) . بيروت : الدار العربية للعلوم .

أبو معالي ، عبد الفتاح . (١٩٨٨). **تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال** . عمان : دار الشروق .

أبو الحطب ، فؤاد . (١٩٩٠). **القدرات العقلية** . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

أحرشاو ، الغالي . (١٩٩٩) . **سيرورة اكتساب المعارف بين النمو والتعلم** . مجلة **الطفولة العربية**، ... (١) ، ٧٥ - ٩٠ .

استيئة ، سمير شريف . (١٩٩٩). **علم اللغة التعليمي** . اربد ، الأردن : دار الأمل للنشر والتوزيع .

براون ، دوجلاس . (١٩٩٤) . **مبادئ تعلم وتعليم اللغة** ( ابراهيم القعيد وعيد الشمري، مترجمان)، الرياض : مكتبة التربية العربية لدول الخليج .

برغوث ، عبد العزيز . (٢٠٠٠) . **تأثير العوامل الثقافية والاجتماعية والنفسية في نمو المعرفة وتطورها إنتاجا واستهلاكاً**. ورقة قدمت في المؤتمر العلمي الرابع بكلية التربية والذي انعقد في جامعة البحرين ، المنامة، خلال الفترة : ٦- ٨ مارس .

جابر ، عبد الحميد . (١٩٩٨) . **التدريس والتعليم ، الأسس النظرية - الاستراتيجيات والفاعلية**. القاهرة : دار الفكر العربي .

روبرت ولويس أكرمان . (١٩٩٩) . **كيف أعلم القراءة للمبتدئين** (سامي حنا وحسن الناصر، مترجمان) ، المحرق ، البحرين : دار الحكمة .

زكريا ،

ميشال .

(١٩٧٨) . تأثير لغة الأم في لغة ثانية . المجلة\_التربوية (لبنان) ،

الزيات ، فتحي مصطفى. (٢٠٠٠). النواتج المعرفية لطلاب الجامعة بين ضعف المدخلات وسوء التمثيل المعرفي للمعلومات . ورقة قدمت في المؤتمر العلمي الرابع بكلية التربية والذي انعقد في جامعة البحرين ، المنامة، خلال الفترة : ٦- ٨ مارس.

ستيفن ، أولمان . (١٩٧٥). دور الكلمة في اللغة ، (كمال محمد بشر، مترجم ( . القاهرة : مكتبة الشباب.

سكوت ، جيني . (١٩٩٨) . قوة العقل (معين خويص ، مترجم) دمشق : منشورات دار علاء الدين .

سينورات وهواردو جيمس . (١٩٨٠) . سيكولوجية التعلم ، (فؤاد أبو الحطب وآمال صادق ، مترجمان) القاهرة : دار ماكجروهيل للنشر .

الشرقاوي ، أنور . (١٩٨٧) . العمليات المعرفية وتناول المعلومات . القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .

عبده ، عبد الهادي السيد وعثمان ، فاروق السيد . (١٩٩٤) . سيكولوجية القراءة . المنامة : دار الثقافة .

عصر ، حسين عبد الباري . (١٩٩٩) . القراءة وتعلمها ، بحث في الطبيعة الإسكندرية : المكتب العربي الحديث .

\_\_\_\_\_ . (١٩٩٩) . تعليم القراءة من منظور علم النفس\_مدخل مقترح نظريته وتطبيقاته . الإسكندرية : المكتب العربي الحديث .

العصيلي ، عبد العزيز بن إبراهيم . (١٩٩٩) . النظريات اللغوية وتعليم اللغة العربية . الرياض : مطابع التقنية للأوفست .

الغريب ، رمزية . (١٩٧٥) . التعلم ، دراسة تفسيرية توجيهية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

الفرماوي،

حمدي على .

(١٩٩٤) . الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

فطيم ، لطفي محمد وأبو العزائم ، عبد المنعم . (١٩٨٨) . نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

كاغان ، جيروم . (١٩٧٩) . أطفالنا كيف نفهمهم سلوكاً تفكيراً ودوافع (عبد الكريم ناصيف، مترجم) . أبو ظبي : دار الجيل.

كالين ، ند . (١٩٩٩) . البيولوجيا العصبية للخوف (محمد الجوادي وعبدالحافظ حلمي ، مترجمان) . مجلة العلوم (الكويت) ، ١٥ (٢،٣) ، ٥٢ - ٦١ .

كلاس ، جورج . (١٩٨٤) . الألسنية ولغة الطفل العربي (الطبعة الثانية)، بيروت : المنشورات الجامعية.

لاينز، جون . (١٩٩٥) . نظرية تشوسكي اللغوية ( حلمي خليل ، مترجم) . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

محمد ، عادل عبد الله . (١٩٩٢) . النمو المعرفي بين النظرية والتطبيق . الزقازيق ، جمهورية مصر العربية : الدار الشرقية.

يوسف ، عماد عبد امسيح . (١٩٨٨) . أداء النصفين الكرويين للمخ في العمليات الأولية ، وقدرات التفكير الابتكاري لدى الأطفال . مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، ١ (١) ، ٢٤٢ - ٢٥٨ .

#### المصادر الأجنبية :

Ausubel, D. P., Novake, J.D., & Hanesian, H. (1978). **Educational psychology, acognitive perspective**. New York: Holt,Rinehart & Winston .

Ceci, S. J. (1990). **On Intelligence ...more or less a bio-ecological treatiseon intellectual development**. N.j Englewood Cliffs: Prentic Hall.

Cooper, J.,  
Warncke, e.,



Remoted, P., & Shipman, D. (1979). **The what and how of reading instruction**. Columbus, London: Charles, E. Merrill Publishing Co.

John, E. R. (1977). **Functional neuroscience**, Vol. 2. New York: John Wiley & Sons.

Keefe, J. W. (1985). Assessment of learning style variables: The NASSP, task force model. **Learning and the Brain Theory Into Practice**, 24 (2), 138-144.

Letteri, C. A. (1982). Cognitive profits relationship to achievement and development. In **Student learning styles and brain behavior programs: Instruments research** (P.P 68-72). Reston Va, National Association of Secondary School Principals.

Penfield & Robert, (1959). **Speech And Brain Mechanisms Princeton**. New Jersey: University Press.

Restak, R. M. (1985). The human brain : Insight and puzzles. **Learning and The Brain Theory Into Practice**, 24 (2), 91-94.

Samples, & Robert. (1977). **Learning with the whole brain, readings in abnormal psychology, contemporary perspectives**. New York: Harper & Row Publishers, Inc.

Smith, F. (1971). **Understanding reading, psycholinguistic analysis of reading to read**. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Springer, S., & Deutch, G. (1985). **Left brain, right brain**. New York: W. H. Freeman and Company.

Thompson, R. (1975). **Introduction to physiological psychology**. New York: Harper And Row.

Travers, R. W. (1982). **Essentials of learning**. New York : Macmillan.

Valiant, R. (2000). **Learning and the human brain, using what we know about the brain & learning, to design learning environments**. Retrieved November 13, 2000 from the World Wide Web: <http://WWW;SCM-AE.COM/Esd/Brain & HTM>

Wender, P. (1974). Some speculations concerning a possible, biochemical basis of minimal brain dys functions. **Life Science**, 19 (9), 1605-1621..

Willard,G. (1973). **What is normal, readings in abnormal psychology; Contemporary perspectives**. New York : 67Harper & Row Publishers, Ins.

Wittrock,M.,(1985). Teaching learners generative strategies for enhancing reading comprehension. **Learning and the Brain Theory Into Practice**, 24 (2), 123-126.