مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي
ISSN 1112-9255
المجلد5،العدد2 – ديسمبر 2018

استراتيجيات الفهم القرائي: التحول من تصنيف الاستراتيجيات إلى تعليمها على مستوى قسم اللغة

Reading Comprehension Strategies: The Shift from 'Strategy Classification' to 'Strategy Instruction' in Pre-University Education.

د. الزهراء عاشور*، جامعة أم البواقي، الجزائر.
azerf.zohra@yahoo.fr

تاريخ التسليم:(2018/10/18)، تاريخ التقييم:(2018/10/20)،تاريخ القبول:(2018/11/25)

ملخص :

تهدف هذه الدراسة إلى مناقشة عوامل التحول من تصنيف استراتيجيات الفهم القرائي إلى تعليمها في مراحل التعليم ما قبل الجامعي وفق أسس عملية. لقد وجدت الدراسات الحديثة أن الكثير من المتعلمين يكابدون في عملية الفهم، مما يؤدي إلى ضعف في تحصيلهم العلمي. فهم يواجهون صعوبات في الفهم القرائي على مستويات مختلفة بسبب عوامل عديدة، كما أنهم لا يحسنون استخدام استراتيجيات الفهم القرائي التي ترتبط بأنشطة القراءة. وبما أن الفهم القرائي يمكن تحسينه باستخدام استراتيجيات محددة وعلى رأسها عملية الفهم، فإن الباحثين طوّروا نماذج ووضعوا الأسس لتعليم الاستراتيجيات التي تساعد معلّمي اللغة على جعل تلاميذهم ينخرطون في عملية القراءة بما يعزّز قدراتهم فيها. يُعدّ تعليم استراتيجيات الفهم القرائي طريقة تمكّن المتعلمين من أن يصبحوا مستقلين بفهمهم في ظل التعلم التفاعلي التعاوني.

الكلمات المفتاحية: القراءة؛ الفهم القرائي؛ استراتيجيات الفهم القرائي؛ تصنيف الاستراتيجيات؛ تعليم الاستراتيجيات.

Abstract :

This study seeks to discuss the factors of the shift from strategy classification to strategy instruction, based on practical foundations, in pre-university education. Recent studies found that many learners struggle with the comprehension process, which leads to their poor scientific acquisition. They face difficulties in reading comprehension at different levels due to many factors, and seem not proficient to use reading comprehension strategies, which are inseparable from reading activities. As reading comprehension can be enhanced through the strategy use, researchers developed strategy instruction models and foundations that help language teachers to engage their students in the reading process and reinforce their reading abilities. Strategy instruction enables learners to become self-comprehenders in an interactive cooperative learning environment.

Keywords: reading ; reading comprehension ; reading comprehension strategies ; strategy classification ; strategy instruction.

* **المؤلف المراسل: د.** الزهراء عاشور، **الإيميل: azerf.zohra@yahoo.fr**

مقدمة:

يعدّ الفهم القرائي عملية معقدة في سياق التعلم، حيث يشكّل فهم النصوص نقطة انطلاق في تعلم اللغة. والفهم القرائي هو القدرة على تجاوز الكلمات لفهم الأفكار الرئيسة والعلاقات التي تربط بينها في النص. لقد أصبح من المعتقدات الراسخة بين معظم الباحثين في مجال تعليمية اللغات (اللغة الأم والثانية أو الأجنبية)، أن الفهم القرائي عنصر أساسي للتحصيل العلمي، وتحقيق مستوى عالٍ من الفهم يتوقف على مدى استخدام المتعلمين لاستراتيجيات القراءة. نظرا لما يكابده الكثير من المتعلمين في عملية الفهم، أصبح تعليم استراتيجيات القراءة في مراحل التعليم ما قبل الجامعي ضرورة ملحة لتنمية مهارات الفهم القرائي لديهم ومنه تحقيق أهدافهم العلمية المنشودة.

لقد اختلفت النماذج النظرية لفهم النصوص المكتوبة التي تمّ تطويرها خلال العقود الأخيرة حول دور استراتيجيات القراءة في تحقيق الفهم. ففي بعض النماذج، لا تؤدي الاستراتيجيات دورا رئيسا. بينما تؤدي في نماذج أخرى دورا محوريا، فهي المحرك الأساسي للفهم. ومنه، أصبح معظم الباحثين في الميدان يلحّون على تعليم استراتيجيات الفهم القرائي وتدريب المتعلمين على تطبيقها خلال عملية القراءة، فاقترحوا نماذج تعليمية ووضعوا الأسس لتعليم الاستراتيجيات. ولهذا الغرض، فإن الهدف من هذه الدراسة هو مناقشة العوامل التي أدت إلى التحول من تصنيف استراتيجيات الفهم القرائي إلى تعليمها وفق أسس عملية.

1. تحديد المصطلحات.

1.1.تعريف القراءة:

عُرِّفت القراءة من وجهات نظر مختلفة، حيث ركّز بعض الباحثين، مثل:غودمان (Goodman) على المنظور اللغوي–النفسي، باعتبار أن القراءة عملية معقدة تشمل مجموعة من القدرات الإدراكية واللغوية–النفسية والمعرفية. "فالقراءة هي لعبة التخمين اللغوي–النفسي، حيث تقتضي تفاعلا بين الفكر واللغة" (Goodman,1967, p.127). كما أن "القراءة الفعالة لا تنتج عن إدراك دقيق ومحدد لكل العناصر، لكن تنتج عن المهارة في اختيار أقل عدد من الإشارات الأكثر إنتاجية واللازمة لإنتاج تخمينات صحيحة لأول مرة" (Goodman, 1967, p.127). وعُرِّفت القراءة أيضا بأنها ملاحظة مجموعة من الإشارات لمعرفة المعنى. فهي نشاط فك ترميز نص مكتوب، وهي أيضا نشاط إنتاج للمعاني (Schmitt, 1987, p.10).

عمد بعض الباحثين إلى التركيز على الجوانب الانفعالية من عملية القراءة. فعُرّفت، بأنها "عملية عقلية انفعالية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني" (شحاتة، 1996، ص.105).أي أن القراءة عملية عاطفية معرفية نشطة

تتطلب الارتباط الفعال بين القارئ والنص المقروء من أجل بناء الفهم القرائي المطلوب (البصيص، 2011، ص ص. 56-57). وركّز آخرون على دور الاستراتيجيات، فعُرِّفت القراءة كعملية استراتيجية يحتاج القارئ أثناءها إلى عدد من المهارات والعمليات لتوقع معلومات النص، واختيار الأساسية منها، وتنظيم المعلومات الذهنية وتلخيصها، ومراقبة الفهم، وموافقة مخرجات الفهم لأهدافه واحتياجاته الخاصة (Grabe, 2009, p. 15).

ومنه، فالقراءة عملية عقلية معرفية معقدة تقتضي فك الرموز المكتوبة وإعادة بناء المعنى بمهارات وعمليات خاصة من أجل فهم ما يُقرأ.

2.1.تعريف الفهم القرائي:

يقصد بالفهم القرائي فهم المقروء، والفهم هو جوهر القراءة وغرضها الأساسي. لقد ارتبط مفهوم الفهم القرائي بمستويات الفهم المتدرجة من البسيط/السهل إلى المعقد/الصعب، وهي: حرفي واستنتاجي ونقدي/تقييمي وإبداعي. يُنظَر إلى الفهم على أنه "عملية استخراج المعنى وبنائه في الوقت ذاته من خلال التفاعل والاقتضاء مع اللغة المكتوبة" (Snow, 2002, p. 11). ومهارات الفهم لها أهمية، فإدراك الحروف أو نطقها بدقة أو حتى فهم العديد من الجمل لا يؤدي إلى الفهم، لكن القراءة والفهم يتطلبان المزيد من المهارات. تتمثل هذه المهارات خاصة في الاستنتاجات، وربط الأفكار باتساق، والتدقيق في صحة الادعاءات مع موقف نقدي، وأحيانا فهم دوافع المؤلفين (Graesser, 2007, p. 4).

يُعرَّف الفهم القارئي بأنه "العملية التي تستخدم فيها الخبرات السابقة، وملامح المقروء، لتكوين المعاني المفيدة لكل قارئ فرد في سياق معيّن" (عصر، 1999، ص. 32). فهو "يشمل الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار، واستخدامها في بعض النشاطات الحاضرة، والمستقبلية" (يونس، 2001، ص.365). فالفهم القرائي إذن هو "عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثرا أوشعرا اعتمادا على خبراته السابقة، وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات، والجمل، والفقرات ربطا يقوم على عمليات التفسير، والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص، وتنتهي بالفهم الإبداعي له، حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه" (شحاتة والسمان، 2012، ص. 84).

القراءة والفهم هما مصطلحان يكملان بعضهما البعض، فالقراءة هي الأداة والفهم هو المنتج. بينما يتعلق الأول بالنص المكتوب، فإن الثاني يرتبط بالقراء أنفسهم، اعتمادا على قدراتهم ومعرفتهم السابقة ومواقفهم تجاه القراءة. وهذا يعني أن الفهم لا يمكن أن يتحقق إلا إذا كان لدى القراء بعض المعدّات

الفكرية الأساسية لفهم ما يُقرأ. ومنه، فالمفهوم الرئيس في عملية القراءة هو الفهم، والفهم القرائي يعزز عملية التعلم.

3.1. تعريف استراتيجيات الفهم القرائي:

يستخدم العديد من الباحثين في الميدان، منهم: أومالي (O'Malley) وشامو (Chamot) (1990)، وأكسفورد (Oxford) (1990)، مصطلح 'استراتيجية' للإشارة إلى العمليات العقلية أو السلوكيات التي يستخدمها متعلمو اللغة في اكتساب اللغة الثانية، أوفي استخدامها، أو في مواقف الاختبار. كما يميّز بعض الباحثين بين مصطلح 'استراتيجية' 'Strategy' والعمليات غير الاستراتيجية، مثل: 'مهارة' 'Skill'. بينما هذه العمليات عامة وغير واعية وآلية، فالاستراتيجيات مقصودة يتم التحكم فيها، وهي قرارات واعية يتخذها القارئ (Urquhart & Weir, 1998, p. 97).

تُعرَّف الاستراتيجيات كمجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلّم داخل الصف، ليصبح تدريسه أكثر فاعلية (العبد الله، 2007، ص. 88). واستراتيجيات الفهم القرائي هي "نشاطات مقصودة ومخطط لها يقوم بها متعلمون نشطاء في أوقات كثيرة لمعالجة فشل معرفي ملاحظ"(Garner, 1987, p. 50). فهي "العمليات العقلية أو عمليات الفهم التي يختارها القراء ويطبقونها لكي يفهموا المادة المقروءة" (Abbott, 2006, p. 637). ومنه، فاستراتيجيات الفهم القرائي هي إجراءات مقصودة يتم التخطيط لها واستخدامها من قِبل القراء بهدف فهم ما يُقرأ.

2. عوامل التحول من التصنيف إلى التعليم.

1.2. صعوبات الفهم القرائي:

هناك عاملان رئيسان يؤثران في الفهم القرائي، حيث يرتبطان أساسا 'بالنص' و'بالمعرفة'. ففي حين يتكون العامل الأول من متغيرات في النص، يرتبط العامل الثاني بالقراء أنفسهم.

1.1.2. صعوبات على مستوى النص:

لا يمكن أن يتحقق الفهم القرائي ما لم يتدرج القارئ في مستويات الفهم من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا. فالفهم القرائي يتطلب فك رموز الكلمات المطبوعة التي يستجيب لها القارئ بصريا، وحسن تصور المعنى الحرفي والضمني سواء أكان للكلمة أو الجملة أو الفقرة في فترة زمنية محددة (الصاوي، 2009، ص. 57). ومنه، تكمن صعوبات الفهم القرائي على مستوى النص في فهم المعنى والاستنتاج ودمج أفكار النص (Yuill&Oakhill, 1991; Perfetti et al., 2005).

الفهم الحرفي هو فهم المعاني التي يتم ذكرها بطريقة مباشرة في النص. "يقتضي الفهم في هذا المستوى معانٍ سطحية، حيث يجد القراء معلومات وأفكارا منصوصا عليها بشكل واضح في النص المكتوب" (Liu, 2010,p.153). يُعدّ "الفهم الحرفي المستوى 'الأدنى' للفهم الذي يرتبط بوجود النص،

حيث يمكن للقارئ أن يكرر المعلومات الموجودة في النص والتي ترتبط خاصة بأسماء الشخصيات وتفاصيل الأماكن (Brassell&Rasinski, 2008, p. 17). ومنه، يرتبط هذا المستوى للفهم القرائي بقدرة القراء على تحديد الكلمات الفردية بدقة، وفهم المعنى الذي أوجده الجمع بين الكلمات في جمل من خلال الروابط (Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005, p. 230).

تكمن صعوبات الفهم الحرفي في عدم قدرة القراء غير الأكفاء على فهم معاني مفردات النص ومفاهيمه وتحديد تفاصيل الموضوع وتتبع أحداثه وتذكر الحقائق الواردة والوصول إلى فهم الفكرة الرئيسة. أي أن الصعوبات على مستوى الفهم الحرفي مرتبطة أساسا بالمفردات والمعارف الدلالية (Cain & Oakhill, 2003, p. 315). كما "أن المعرفة النحوية مهمة جدًا في تسهيل فهم النص، ففشل القارئ في اكتشاف 'مَنْ فعل ماذا إلى مَنْ' يعيق فهمه، من المهم للقارئ أن يكتشف 'مَنْ فعل ماذا لمن'" (Cain & Oakhill, 2003, p. 318).

يتأسس الفهم بشكل جيد على مستوى الفهم الاستنتاجي، حيث يعتمد القارئ على معرفته السابقة من أجل استنتاج المعنى. يُعدّ هذا المستوى للفهم أكثر تعقيدا من مستوى الفهم الحرفي، لأنه يقتضي التحكم بمعلومات النص والمعرفة السابقة للقارئ (Brassell & Rasinski, 2008, p. 17). لكن يبقى الفهم الحرفي أساس القراء لاستنتاج المعاني (Liu, 2010, p. 153). يقرأ القراء هنا بشكل أعمق مع تحليل المادة المقروءة بعناية لفهم المعاني الضمنية للأفكار والعلاقات التي تربطها، حيث يشمل الفهم الاستنتاجي "عمليات التفكير، مثل: وضع الخلاصات، والتنبؤ بالنتائج" (Liu, 2010, p. 153).

تكمن صعوبات الفهم الاستنتاجي في عدم قدرة القراء غير الأكفاء على تجاوز البنية السطحية للنص إلى البنية العميقة التي تقتضي استخدام استراتيجيات ومهارات محددة، مثل: "الاستنتاجات، واستخدام سياق الخطاب، والمعرفة وما وراء المعرفية" (Cain & Oakhill, 2003, p. 319)، ففهم الخطاب يتطلب أكثر من معالجة سلسلة من الجمل الفردية. فالقراء غير الأكفاء لا يعرفون جيدا كيفية دمج معارفهم القبلية وخبراتهم السابقة مع معلومات النص المختلفة، ولا متى يقومون بالاستنتاج بشكل مناسب، مما يؤثر سلبا في معالجة معلومات النص (Perfetti et al., 2005, p. 232).

يُعدّ الفهم النقدي أو القراءة النقدية المستوى الأعلى للفهم، حيث تقتضي فهم القراء للنص المكتوب (الفهم الحرفي)، وفهم العلاقات بين الأفكار (الفهم الاستنتاجي)، ثم تحليل وتقييم المعلومات المكتسبة من النص استنادا إلى المعرفة القبلية والخبرات السابقة. أي تقتضي تنشيط التفكير النقدي للقارئ للإجابة على أسئلة حول قيمة النص وجودة مضمونه. "تتطلب الإجابات على مثل هذه الأسئلة مستوى عالٍ من التفاعل بين معلومات النص والقارئ، وربما أشخاص آخرين تفاعل معهم القارئ، أو حتى نصوص أخرى قرأها القارئ سابقا" (Brassell & Rasinski, 2008, p. 18).

تكمن صعوبات القراءة النقدية في عدم قدرة القراء غير الأكفاء على التفاعل مع النص بصورة تجعلهم قادرين على التمييز بين الحقائق والآراء وتحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج وإبداء الرأي في وجهة نظر صاحب النص وتقييم الأدلة والبراهين التي اعتمد عليها، وإصدار حكم على المادة المقروءة: "لغويا ودلاليا ووظيفيا، وتقويمها من حيث جودتها ودقتها، وقوة تأثيرها في القارئ، وفق معايير مناسبة ومضبوطة" (البصيص، 2011، ص. 65). وإذا كان الفهم النقدي يقوم أساسا على الفهم الحرفي والفهم الاستنتاجي، فإن أي خلل في هذين المستويين ينعكس على مستوى القراءة النقدية.

2.1.2. صعوبات فردية/اختلافات:

يمكن أن تنشأ هذه الصعوبات من الاختلاف في المهارات والضعف على مستويات عديدة من عملية القراءة، أي أن هذا النوع من الصعوبات مرتبط بالقراء أنفسهم بدلاً من النص. فهو مرتبط بالبعد الحسي الذي يقوم على خلفية القراء ومصادر الحس لديهم، والبعد الانفعالي الذي يتضمن مشاعرهم وانفعالاتهم، والبعد المعرفي الذي يتضمن مهارات التفكير والفهم لديهم. فأي خلل على مستوى هذه الأبعاد يؤدي إلى صعوبات في الفهم القرائي مما يستدعي التدخل. "ففي الوقت الذي يوظف فيه القراء الأكفاء استراتيجيات القراءة المختلفة لإضفاء معنى وتصحيح الفهم أثناء القراءة، فإن القراء الأقل كفاءة غالبا ما يكونون غير واعين" (Gooden, 2012, p. 17). ومنه، "تتفاقم الصعوبات التي يواجهها معظم القراء غير الأكفاء بسبب حقيقة أنهم لا يملكون استراتيجيات فعالة لمساعدتهم على تفسير النصوص والتفاعل معها" (Westwood, 2008, p. 33).

2.2. تطور نظريات الفهم القرائي:

لقد تم خلال العقود الماضية تطوير عدد من النماذج النظرية لفهم النصوص المكتوبة، حيث اختلفت هذه النماذج حول دور استراتيجيات القراءة في تحقيق الفهم. والنماذج المقترحة، هي:

1.2.2. النموذج التصاعدي:

اقترح غوف (Gough) سنة 1972م النموذج التصاعدي (أسفل/إلى أعلى) الذي يصوّر عملية القراءة كإجراء متسلسل، من حرف، إلى صوت، إلى كلمات، إلى معنى. يبدأ القارئ بالنصوص المكتوبة، حيث يستمد المعنى بطريقة خطية. استنادا إلى هذا النموذج للفهم القرائي، "فالقارئ ينتقل عبر مراحل متتالية حتى يتمكن من فهم النص المقروء: حروف/أصوات (مستوى الحرف) إلى الكلمات (المستوى المعجمي) ثم الجمل أو (البنية العميقة) لفهم المعنى" (Liu, 2010, p. 156). فالاستراتيجيات التصاعدية هي الاستراتيجيات التي تتطلب أن يتعرف القارئ على تفاصيل النص والتي تنتظم لتطوير فهم جديد حول موضوع النص (Smith, 2006, p.768). ومنه، "تركّز الاستراتيجيات التصاعدية في المقام الأول على

معنى الكلمة، أو تركيب الجملة، أو تفاصيل النص وترتبط بشكل مهم بإشارات المستوى الأدنى" (Abbott, 2006, p. 637).

2.2.2. النموذج التنازلي:

لقد وجدت الدراسات أن القراءة ليست مجرد عملية فك الرموز، ومنه تم تطوير تفسير آخر لهذه العملية. فالقارئ يتوجب عليه أن يقرأ للمعنى من أجل فهم الكلمات ودمجها في جمل، مما يؤثر على فهم النص بأكمله. تركز المعالجة التنازلية (أعلى/إلى أسفل) على إعادة بناء المعنى من تجارب القراء السابقة بدلاً من فك رموز الكلمات من النصوص. أي أن "القراءة مدفوعة بالمعنى وتمضي من الكل إلى الجزء" (Liu, 2010, p. 154). فالاستراتيجيات التنازلية هي الاستراتيجيات التي تستخدم ما يعرفه القارئ سلفا لإزالة غموض النص (Smith, 2006, p. 768). ومنه، "تركّز الاستراتيجيات التنازلية في المقام الأول على جوهر النص، أو المعرفة الأساسية، أو تنظيم الخطاب وترتبط بشكل مهم بإشارات المستوى الأعلى" (Abbott, 2006, p. 638).

3.2.2. النموذج التفاعلي:

اقترح ريملهارت (Rumelhart) سنة 1977م النموذج التفاعلي الذي يقوم على دمج النموذجين التصاعدي والتنازلي معا لتحقيق الفهم في عملية القراءة، وقد طوّره ستانوفتش (Stanovich) سنة 1980م. يشير بلوك (Block) إلى أن الباحثين أصبحوا يتقبلون فكرة أن المستويين يتفاعلان معا، "فالجدل ما إذا كانت القراءة هي عملية تصاعدية أساسها اللغة أم عملية تنازلية أساسها المعرفة قد انتهى" (Block, 1992, p. 319). يقوم القراء، كما يرى ستانوفتش، ببناء معانٍ من النص باستخدام أدوات متعددة في نظام معالجة موازٍ تفاعلي للغاية. فالقراءة تفاعلية من ناحيتين: فمن ناحية، هناك تفاعل بين القارئ بخبراته اللغوية ومعرفته السابقة والنص. ومن ناحية أخرى، هناك معالجة متزامنة التفاعل بين العديد من المهارات التلقائية منخفضة المستوى ومهارات فهم استراتيجية عالية المستوى

(Liu, 2010, p.155). ويتوصل القارئ إلى نهاية صحيحة فقط عندما يتكامل المخطط العقلي للنموذج التنازلي مع حقائق النموذج التصاعدي (Smith, 2006,p.768).

4.2.2. النموذج البنائي:

اقترح غرايسر وباحثون آخرون هذا النموذج سنة 1994م، حيث يشير غرايسر إلى أن استراتيجيات الفهم القرائي تؤدي دورا بارزا في الإطار النظري للنموذج البنائي، فهي تقود محرك الفهم. يشمل النموذج ثلاثة افتراضات، وهي: افتراض أهداف القارئ الذي ينص على أن القارئ يهتم بمضمون النص الذي يوجه أهداف قراءته. وافتراض الاتساق الذي ينص على أن القارئ يحاول بناء تمثيلات ذات مغزى متماسكة على المستوى المحلي والعالمي. وافتراض التفسير الذي ينص على أن الفهم الجيد ينزع إلى

توليد تفسيرات حول النص (Graesser, 2007, p. 13). فاستراتيجيات الاتساق والتفسير، كما يرى غرايسر، تحدد اختيار المحتوى الذي يتم تشفيره، والاستنتاجات التي يتم توليدها، والوقت الذي يُقضى في معالجة مكونات النص. وفق هذا النموذج، يحاول القراء ربط محتوى النص بمعرفتهم السابقة لتوليد التفسير، وهم يسترشدون بأسئلة التساؤل التي تعتبر أساسية لبناء المعنى (Graesser, 2007, p. 14).

5.2.2. نموذج البناء الإدماجي:

اقترح كينتش (Kintsch) هذا النموذج سنة 1998م. يتم تحليل المعلومات ضمن أربعة مستويات، حيث تساهم فيه عمليات مختلفة تتفاعل مع المعرفة السابقة للقراء ومع أهدافهم لبناء نماذج عقلية أو نماذج تموقع. 'الرمز السطحي' و'أساس النص المقترح' أين يتم بناء تسلسل الأفكار مباشرة من كلمات وعبارات النص أثناء القراءة، والتي تمكّن القارئ من القيام بالاستنتاج وفهم معنى النص. و'نموذج التموقع' أين يتم دمج أساسيات النص مع المعرفة القبلية للقارئ لتشكيل تمثيل عقلي متماسك للنص. يرى كينتش أن هذا المستوى يعدّ أكثر تعقيدا، إذ يقتضي معالجة أعمق من المستويين السابقين، لأنه يتضمن معلومات من الذاكرة طويلة المدى لفهم النص وكونه أكثر ارتباطا بالمعنى. و'نوع النص' وهو نوع الخطاب (Graesser, 2007, pp. 11-12). يعدّ هذا النموذج النظري الأكثر شمولا للفهم القرائي، حيث تتم معالجة المعلومات استراتيجيًا على مستويات مختلفة. فالجانب الأمامي للفهم يستند في تنشيط المعرفة من أسفل إلى أعلى (تصاعديا) في الذاكرة طويلة المدى على الإدخال النصي (مرحلة البناء) وعلى إدماج الأفكار النشطة في الذاكرة العاملة (مرحلة الإدماج)" (Graesser, 2007,p. 14).

لقد تطورت مع مرور الزمن وجهات النظر حول كيفية بناء الفهم أثناء عملية القراءة، حيث تغير دور القارئ من دور سلبي إلى دور فعّال. كما أصبح معظم الباحثين في الميدان منذ ثمانينات القرن العشرين ينظرون إلى القراءة باعتبارها عملية نشطة تقتضي استخدام استراتيجيات محددة لتحقيق الفهم، فتجاوز بعض منهم في بحوثهم تصنيف الاستراتيجيات إلى كيفية تحسين الفهم القرائي وتجاوز صعوباته عن طريق تعليم الاستراتيجيات للمتعلمين. وقد "كان تعليم الاستراتيجيات مركز اهتمام تربوي في العديد من البلدان، مثل: الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة وأستراليا ونيوزيلندا لأكثر من ثلاثين سنة" (Klapwijk, 2015, p.1).

3.تصنيف استراتيجيات الفهم القرائي:

لقد تم في ظل تطور نظريات الفهم القرائي تصنيف الاستراتيجيات في تصنيفات متنوعة، ولعل أشهرها المعتمد عليها في تعليم الفهم، هي:

- تصنيف بلوك (Block) سنة 1986م: استراتيجيات عامة (التنبؤ بالمضمون–التعرف على الفكرة الرئيسة–التعرف على بناء النص–استخدام المعرفة السابقة)، واستراتيجيات محلية.

– تصنيف أومالي (O'Malley) وشامو(Chamot) سنة 1990م: استراتيجيات معرفية (التنبؤ–الترجمة–التلخيص–الإشارة إلى خبرة المعرفة السابقة–تطبيق القواعد النحوية–استنتاج المعنى من السياق)، واستراتيجيات ما وراء المعرفية (التخطيط–المراقبة–التقييم)، واستراتيجيات عاطفية/اجتماعية (تعزيز الذات/طلب توضيح أو شرح إضافي).

– تصنيف أكسفورد (Oxford) سنة 1990م: استراتيجيات مباشرة (استراتيجيات الذاكرة–استراتيجيات معرفية–استراتيجيات التعويض)، واستراتيجيات غير مباشرة (استراتيجيات ما وراء المعرفية–استراتيجيات اجتماعية–استراتيجيات عاطفية).

– تصنيف وايد (Wade) سنة 1990م: استراتيجيات تنازلية واستراتيجيات تصاعدية.

بتحليل دراسات هؤلاء الباحثين نجد أن التصنيفات تتداخل فيما بينها وبالتالي يمكن تصنيفها وفق أساسين، وهما: أساس وظيفتها كتصنيف أو مالي وشامو وأكسفورد، حيث يتم التركيز على معالجة المعلومات مباشرة للتعلم مع وعي القراء وقدرتهم في الحكم على المتطلبات المعرفية لواجب القراءة وفقا لصعوبة النص والقيود الظرفية، بالإضافة إلى تفاعلهم مع ذواتهم ومع الآخرين خلال عملية القراءة. وأساس المعالجة العالمية/العامة أو المحلية للمعلومات كتصنيف بلوك ووايد، حيث تركز الاستراتيجيات العامة/التنازلية التي أساسها المعرفة على تنظيم الخطاب، بينما تركز الاستراتيجيات المحلية/التصاعدية التي أساسها اللغة على تفاصيل النص.

4. تعليم استراتيجيات الفهم القرائي.

1.4. نماذج 'تعليم الاستراتيجيات':

حاول باحثون في الميدان، منهم: ويندن (Wenden) وروبين (Rubin) (1987)، وفينوغراد (Winograd) وهاري (Hare) (1988)، وجانزين (Janzen) (1996)، وكاربلايي (Karbalaei) (2001)، ودوك (Duke) وبيرسون (Pearson) (2002) التنظير لتعليم استراتيجيات الفهم القرائي، حيث ناقشوا خطواته وذكروا الخصائص التي يجب تضمينها في المنهج الدراسي لتحسين القراءة. ويعدّ نموذج دوك وبيرسون (2002) أكثر النماذج شمولاً لتوجيه المعلّمين على مستوى أقسامهم. وفقا لدوك وبيرسون، "يجب أن يكون تعليم الفهم متوازنا" (Duke & Pearson, 2002,p. 207). أما المكونات التي يجب توفرها في تعليم الفهم المتوازن، فهي:

(أ) سياق الفصل الدراسي الداعم و(ب) نموذج تعليم الفهم.

أ–**سياق الفصل الدراسي الداعم:** يجب أن تتوفر مميزات هامة في تعليم القراءة الجيدة، حيث يمكن تلخيصها كما يلي: قضاء الكثير من الوقت في القراءة الفعلية، وتجربة قراءة النصوص الواقعية لأسباب واقعية، وتجربة قراءة مجموعة من أنواع النصوص، وبيئة غنية بالمفردات وتطوير المفاهيم من خلال

القراءة والخبرة ومناقشة الكلمات ومعانيها، وتسهيلات كبيرة في فك ترميز الكلمات بشكل دقيق وتلقائي، وقضاء الكثير من الوقت في كتابة النصوص للآخرين لفهمها، وبيئة غنية بالحديث عالي الجودة عن النص (Duke & Pearson, 2002, pp. 207-208).

ب-نموذج تعليم الفهم: يتضمن خمس مراحل، حيث يتطور التعليم خلالها من التمركز حول المعلّم إلى التمركز حول المتعلم، أي 'الإطلاق التدريجي للمسؤولية من المعلّم إلى المتعلم':

-**التعليم المباشر:** وهو وصف واضح للاستراتيجية، حيث يشرح المعلّم للمتعلمين استراتيجية قراءة مفتاحية، وقت وكيفية استخدامها. عندما يقف المتعلمون على أهمية الاستراتيجية وهدفها، يتكون لديهم الدافع لتعلمها واستخدامها باستمرار.

-**النمذجة:** أي النمذجة العملية للاستراتيجية. يطوِّر المعلّم الاستراتيجية لمنح المتعلمين أمثلة واضحة عن كيفية استخدامها في عالم التعلم الواقعي.

-**المشاركة:** الاستخدام العملي التعاوني للاستراتيجية.

-**الممارسة الموجّهة:** استخدام الاستراتيجية بإطلاق تدريجي للمسؤولية، حيث يجرِّب المتعلمون الاستراتيجية بينما يتم توجيههم من قِبل المعلّم.

-**التطبيق:** الاستخدام المستقل للاستراتيجية. يقوم المتعلمون بتطبيق الاستراتيجية بشكل مستقل مع قيام المعلّم بتقييم احتياجاتهم وتقديم الدعم.تصبح مشاركة المعلّم أقل عندما يكتسب المتعلمون مزيدا من الإتقان (Duke & Pearson, 2002, pp. 208-209).

وفقا لدوك وبيرسون، لا يغفل المعلّم ولا التلاميذ طوال هذه المراحل عن الحاجة إلى تنسيق استراتيجيات الفهم القرائي وتنظيمها. "لا ينبغي استخدام الاستراتيجيات بشكل إفرادي. فالقراء الجيدون لا يقرأون كتابا ويتوقعون فقط. بدلاً من ذلك، يستخدم القراء الجيدون استراتيجيات متعددة باستمرار" (Duke & Pearson, 2002, p. 210).

اقترحت كلابويجك (Klapwijk) سنة 2011م نموذجا آخر هو (EMC)، حيث يتم اشتقاق الاسم المختصر من الحرف الأول من اسم كل مرحلة، وهي: (**E**stablish-**M**aintain-**C**onsolidate)

-**التأسيس:** يُؤَسَّس بناء المعنى بمساعدة المعلّم ونمذجته، حيث تكون قبل القراءة. ويتم فيها تحديد هدف القراءة ونوع النص، وتنشيط معرفة النص والمعرفة القبلية، والتنبؤ، وطرح أسئلة ما قبل القراءة.

-**الحفاظ:** يُحافَظ على بناء المعنى بمساعدة المعلّم ونمذجته مع الملاحظة الفعالة للمتعلمين، حيث تكون أثناء القراءة. ويتم فيها مراقبة الفهم، والتحقق من التنبؤ، والتساؤل.

-**التثبيت**: يُثَبت المعنى المُكوّن بمساعدة المعلّم ونمذجته مع قيام المتعلمين بنشاط كتابي، حيث تكون بعد القراءة. ويتم فيها توضيح الفهم، والتساؤل، والتلخيص كتابةً (إطار تعليم الاستراتيجيات 'EMC') (Klapwijk, 2015, p. 4).

ترى كلابويجك أن إطار (EMC) يختلف عن الأبحاث الحالية حول تعليم الفهم، لأن التركيز فيه يكون على قدرة المعلّم على تعليم الفهم من خلال استخدام الاستراتيجيات. كما يستخدم الإطار تعليما متعدد اللغات ويتم تطبيقه في جميع المواد، مما يؤدي إلى تطور المفردات لدى المتعلمين واكتسابهم لثقافة القراءة.

2.4. أسس 'تعليم الاستراتيجيات':

يُعرَّف تعليم استراتيجيات الفهم القرائي أو اختصارا 'تعليم الاستراتيجيات' (Strategy Instruction) كطريقة للتدريس المباشر والواضح لاستراتيجيات الفهم بهدف مساعدة المتعلمين ليصبحوا قراء ماهرين استراتيجيين بقدرات تمكنهم من تطبيق مجموعة من استراتيجيات القراءة الفعالة، وهذا لتقوية الاستيعاب والتفكير ومراقبة الفهم وتصحيحه. وأما المعلّمون فيقومون بتدريس استراتيجيات الفهم القرائي ومهارات القراءة بشكل مباشر وواضح من خلال النمذجة العقلية، والتسقيل، والتفكير بصوت عال، والتطبيق (Lai,Tung, & Luo, 2008, pp. 155-156). ومنه، تُعدّ النمذجة العقلية (Mental-modeling) وعملية التسقيل (Scaffolding) والتفكير بصوت عال (Thinking-aloud) والتطبيق (Application) الأسس العملية لتعليم استراتيجيات الفهم القرائي.

تتمثل عمليات النمذجة كما حددها باندورا (Bandura) سنة 1986م في أربع عمليات، وهي: الانتباه الذي يقتضي أن يكون تركيز الملاحظين عالٍ. والاستبقاء الذي يقتضي فك الملاحظين رموز المعلومات المنمذجة عقليا وتحويلها للحفاظ عليها في الذاكرة فضلا عن تنظيمها والتدريب عليها معرفيا. والإنتاج الذي يتطلب ترجمة الملاحظين تصوراتهم العقلية للأحداث المنمذجة إلى سلوكات فعلية، مثل: ترجمة أفكارهم إلى جمل أو فقرات مكتوبة. والحافز الذي يجعلهم يهتمون بالنماذج ويحاولون حِفظ ما يتعلمون (Schunk & Zimmerman, 2007, p. 9). مثلما يعتمد المعلّمون على النمذجة العقلية لتعليم التلاميذ استراتيجيات الفهم القرائي، يعلّمونهم أيضا كيف ومتى وأين تستخدم جيدا كل استراتيجية (Nash-Ditzel, 2010, p. 51). وتتوقف فعالية النمذجة على مدى وعي المعلّمين باستراتيجيات القراءة التي يستخدمونها (Gooden, 2012, p. 17).

تُعرَّف عملية التسقيل كوسيلة تساعد التلاميذ على تعلّم الاستراتيجيات وتدريبهم على تطبيقها أثناء القراءة، وهي تقوم على نظرية فيغوتسكي (Vygotsky) الاجتماعية الثقافية التي طوّرها سنة 1978م، أين يتم التعلم في بيئة تفاعلية تعاونية. وبما أن الفهم القرائي يحتاج إلى تدريب دقيق ومتواصل على مهارات

معيّنة وقدرات خاصة وفقا ستراتيجية قرائية مناسبة، فإن الأمر يقتضي أن يزوّد التلاميذ بتسقيل عالي المستوى من قِبل معلّمهم عندما تُعرض عليهم مهارة أو استراتيجية جديدة إلى أن يستقلوا باستخدامها (Smith, 2006, p. 766). وهذا يتماشى مع فكرة 'الإطلاق التدريجي للمسؤولية' أو فكرة 'عكس الأدوار'، حيث يتم تحوّل مسؤوليةالمهارات والاستراتيجيات تدريجيا من المعلّم إلى المتعلمين (Duke & Pearson, 2002, p. 210).أي "يتم عكس الأدوار تدريجيا إلى درجة تمكّن المتعلمين من استخدام الاستراتيجيات بشكل مستقل" (Klapwijk, 2015, p. 2).

أما التفكير بصوت عال، "فهو ليس وسيلة عملية لاستقصاء استراتيجيات القراءة لمتعلمي اللغة فحسب، بل تقنية فعالة تفيد فهمهم القرائي" (Lai et al., 2008, p. 155). كما يفكّر التلاميذ بصوت عالٍ، فالمعلّمون بدورهم يقدّمون بشكل محدد وواضح نموذج عملياتهم التفكيرية جهريا باستخدام استراتيجيات الفهم القرائي. يخطط المعلّم بعناية للتفاعل بين الطرفين مع دعم السلوك الاستراتيجي بالتشجيع والعرض والأسئلة، فيستفيد التلاميذ من سماع كيف يستخدم معلّموهم وأيضا زملاؤهم الاستراتيجيات لتحسين فهمهم، مما يشجعهم على تقوية فهمهم للنص. فالتلاميذ الذين يعبّرون شفاهة عن أفكارهم والاستراتيجيات المستخدمة أثناء القراءة يسجّلون نتائج عالية في اختبارات الفهم، وبالتالي فإن منهج التفكير بصوت عال فعّال في تدعيم استخدام التلاميذ للاستراتيجيات وفي الفهم العام للنص (Nash-Ditzel, 2010, p. 54).

يتوقف تطبيق التلاميذ للاستراتيجيات بشكل صحيح على قدراتهم وعلى كفاءة معلّمهم لأن الغرض من تعليم الاستراتيجيات ليس زيادة وعيهم بأهميتها فحسب، بل السماح لهم "بمعرفة كيفية استخدام مهارات ونُهج معيّنة لجعل النص أكثر استيعابا وفاعلية ولا يُنسى" (Lai et al., 2008, p. 156). يتم التركيز على وصف الاستراتيجية وتبيان وقت وكيفية استخدامها، ثم التدريب على كيفية تطبيقها خلال عملية القراءة. وبما أن الاستراتيجيات المتضمنة في هذه العملية تتراوح من أبسطها إلى أكثرها تعقيدا، فإن المعلّم يبدأ بواجب القراءة الأسهل لأدائه مع تشجيع تلاميذه وتزويدهم بتغذية رجعية إيجابية مفصّلة حول الاستراتيجيات المستخدمة والأداء الكامل للقراءة. كما يوفر للتلاميذ فرصا للتعاون وسماع بعضهم البعض لإنجاز واجبات القراءة. يتم ذلك من خلال تصميم أنشطة وواجبات للقراءة هادفة ومتنوعة، تناسب كل مستوى تعليمي.

خاتمة:

لقد تضافرت عوامل مختلفة جعلت من تعليم استراتيجيات الفهم القرائي مطلبا علميا وبيداغوجيا كي يتجاوز المتعلمون صعوبات الفهم القرائي، لاسيما بعد التطور الكبير الذي عرفته نظريات الفهم القرائي والتي وصلت نتائجها إلى عدّ استراتيجيات القراءة كمحرك رئيس للفهم. لقد تميزت البحوث في ميدان

تعليمية اللغات في العقود الأخيرة بالتركيز على الفروق بين متعلمي اللغة الأم على وجه العموم واللغة الثانية أو الأجنبية على وجه الخصوص، وما قد ينجم عن ذلك من تعلم جيد أو تعلم ضعيف، وهذا ما مثلته الدراسات المتعلقة بالاستراتيجيات في تعلم اللغة، لاسيما استراتيجيات الفهم القرائي. بما أن الفهم القرائي يعتمد على عمليات عقلية إدراكية معرفية وغيرها، والمتعلمون يجدون صعوبة في تحصيله كما يختلفون، تزايد تركيز المناهج الدراسية في عدد من الدول منها دول عربية على تعليم استراتيجيات الفهم القرائي نظرا لدورها الفعال في مساعدة المتعلمين كي يصبحوا مستقلين بفهمهم. وهذا يتماشى مع التوجه الحديث في مجال التربية والتعليم الذي يركّز على التعليم القائم على الإطلاق التدريجي للمسؤولية من المعلّم إلى المتعلمين في أطر تجعلهم مستقلين ومشاركين نشطين فعالين في عملية التعلم. يعدّ تعليم استراتيجيات الفهم القرائي وتدريب التلاميذ على استخدامها أثناء القراءة طريقة تساعدهم في التغلب على صعوبات الفهم القرائي وبالتالي تحقيق أهدافهم العلمية. ومنه، يتوجب تهيئة بيئة علمية تعليمية مناسبة لكل مستوى تعليمي تساعد التلاميذ على أن يصبحوا قراء استراتيجيين. وهذا يتأتى خاصة بوقوف المعلّمين على كيفية تعليمها وتطبيقها من خلال النظريات والمناهج والطرق التعليمية التي تدعمها، مثل: 'القراءة الموجّهة' و'التدريس التبادلي' و'القراءة الاستراتيجية التعاونية' و'اتجاه تعلم اللغة الأكاديمية المعرفية'.

قائمة المراجع:

أولا – المراجع باللغة العربية:

– البصيص، حاتم حسين. (2011). تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم. دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة.

– الصاوي، اسماعيل اسماعيل. (2009). صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتامعرفية: مفاهيم نظرية، تشخيص، برنامج مقترح (ط. 1). القاهرة: دار الفكر العربي.

– العبد لله، محمد فندي. (2007). أسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقليا. الأردن: عالم الكتب الحديث.

– شحاتة، حسن. (1996). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق (ط. 2). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

– شحاتة، حسن والسمان، مروان. (2012). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

– عصر، حسني عبد الباري. (1999). الفهم عن القراءة: طبيعة عملياته وتذليل صعابه. القاهرة: المكتب العربي الحديث.

- يونس، فتحي علي. (2001). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

ثانيا – المراجع باللغة الأجنبية:

-Abbott, M. L. (2006). ESL reading strategies: Differences in Arabic and Mandarinspeaker test performance. Language Learning, 56(4), 633-670. Language Learning Research Club, University of Michigan.
-Block, E.L. (1986). The comprehension strategies of second language readers. Tesol Quarterly, 20(3), 463-494.
-Block, E.L. (1992). See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2readers. Tesol Quarterly, 26(2), 319-343.
-Brassell, D., &Rasinski, T. (2008). Comprehension that works: Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension. Shell Education.Huntington Beach. CA.
-Cain, K., & Oakhill, J. (2003). Reading comprehension difficulties. In T. Nunes & P. Bryant (Eds.), Handbook of children's literacy (pp. 313-338). Dordrecht: Kluiver Academic Publishers.
-Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In (3rd Ed.), What research has to say about reading instruction (pp. 205-242). International Reading Association.
-Garner, R. (1987). Metacognition and reading comprehension. Norwood, NJ: Ablex.
-Gooden, S. H. (2012). Comprehension strategies teachers use when they read. Journal of Reading Education, 37(2), 16-20.
-Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. Journal of the Reading Specialist, 6, 126-135.
-Grabe, W. (2009). Reading in a second language: Moving from theory to practice. New York, NY: Cambridge University Press.
-Graesser, A. C. (2007).An introduction to strategic reading comprehension. In D. S. McNamara(Ed.), Reading comprehension strategies: Theories,intervention, and technologies (pp. 3-26). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
-Klapwijk, N. (2015). Comprehension: A reading strategy instruction framework for all teachers. South African Journal of Education, 35(1), 1-10.
-Lai, Y. L., Tung, Y. G., &Luo, S. Y. (2008). Theory of reading strategies and its application by EFL learners: Reflections on two case studies. 龍華科技大學學報第二十六期, 12, 153-168.
-Liu, F. (2010). A short analysis of the nature of reading. English Language Teaching, 3(3), 152-157.
-Nash-Ditzel, S. (2010). Metacognitive reading strategies can improve self-regulation. Journal of College Reading and Learning, 40(2), 45-63.
-O'Malley, J. M., &Chamot, A. U. (1990). Learning strategies in second language acquisition. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
-Oxford, R. L. (1990). Language learning strategies. New York: Newbury House Publishers.

-Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling& C. Hulme (Eds.), The science of reading: A handbook (pp. 227–247). Malden, MA: Blackwell.
-Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. Reading and Writing Quarterly, 23, 7-25.
-Schmitt, M. P., &Viala, A.(1987). Savoir lire. Didier.
-Smith, L. A. (2006). Think-aloud mysteries: Using structured sentence-by-sentence text passagesto teach comprehension strategies. The Reading Teacher 59(8), 764-773.
-Snow, C. (2002). Reading for understanding: Towards a R&D program in readingcomprehension. Washington, DC: RAND Reading Study Group.
-Urquhart, S., & Weir, C. (1998). Reading in a second language: Process, product, and practice. London: Longman.
-Wade, S. E. (1990). Using think alouds to assess comprehension. The Reading Teacher, 43, 442-451.
-Westwood, P. (2008). What teachers need to know about reading and writing difficulties. Victoria: ACER Press.Australian Council for EducationalResearch Ltd.
-Wren, S. (2000). The cognitive foundations of learning to read: A framework. SouthwestEducationalDevelopmentLaboratory.