بسم الله الرحمن الرحيم

فهم وتدريس الفهم القرائي: دليل المعلم

تأليف

Jane Oakhill
Kate Cain
Carsten Elbro

ترجمة

د. عبدالله بن محمد السريّع

أستاذ مشارك – قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية – جامعة الملك سعود

دار جامعة الملك سعود للنشر
KING SAUD UNIVERSITY PRESS

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ المملكة العربية السعودية

ح دار جامعة الملك سعود للنشر، ١٤٤٢هـ (٢٠٢٠م)

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

أوكهيل، جين.

فهم وتدريس الفهم القرائي: دليل المعلم . / جين أوكهيل؛ جين أوكهيل؛ كيت كين؛ كارستن إلبورو؛ عبدالله بن محمد السريع - الرياض، ١٤٤٢هـ.

٢٢٩ ص؛ ١٧سم × ٢٤ سم

ردمك: ١ - ٩٠٥ - ٥٠٧ - ٦٠٣ - ٩٧٨

١- طرق التدريس أ. أوكهيل، جين (مؤلف مشارك) ب. كين، كيت (مؤلف مشارك) ج. إلبورو، كارستن (مؤلف مشارك) د. السريع، عبدالله بن محمد (مترجم) هـ. العنوان

ديوي ٣٧١,٣ ١٤٤٢/٤٢٨

رقم الإيداع: ١٤٤٢/٤٢٨

ردمك: ١ - ٩٠٥ - ٥٠٧ - ٦٠٣ - ٩٧٨

هذه ترجمة عربية محكمة صادرة عن مركز الترجمة بالجامعة لكتاب:

UNDERSTANDING AND TEACHING READING COMPREHENSION
By Jane Oakhill, Kate Cain and Carsten Elbro
© J. Oakhill, K. Cain and C. Elbro 2015
وقد وافق المجلس العلمي على نشرها في اجتماعه الخامس عشر للعام ١٤٤١هـ المعقود بتاريخ ١٣/ ٨/ ١٤٤١هـ الموافق ٦/ ٤/ ٢٠٢٠م.

جميع حقوق النشر محفوظة. لا يسمح بإعادة نشر أي جزء من الكتاب بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من دار جامعة الملك سعود للنشر.

دار جامعة الملك سعود للنشر
KING SAUD UNIVERSITY PRESS

مقدمة المترجم

يُنجِزُ القارئُ "فِعلَهُ القرائيَّ" بعملياته كلها، الرئيسة والفرعية منها، بتنسيق مُتَّسِق لمحصِّلة واحدة وهي تكوين المعنى من المقروء. وهذا الكتاب "فَهمُ وتدريسُ الفهم القرائي" أو "فهمُ الفهمِ القرائي وتدريسُه"، يعرِض هذه العمليات والمهارات التي يتكوَّن من طريقها الفهم، فهو يُغطِّي نقاشا حول الموضوع لعشرات السنين، مُقدِّما معالمه في توصيات عملية. فهو إذن تلخيص لمعالم ذاك النقاش، كما هو دليل إرشادي للمعلِّم، معلم القراءة ومهاراتها ومعلِّم المواد الدراسية الأخرى معا، بل ولكل مَنْ يقوم بالعملية التعليمية؛ لكونه كتابا يستعرِض مفهوم الفهم القرائي، وكيفيَّة تشكُّله، والعوامل المؤثِّرة فيه، والتي هي معرفة يحتاجها المعلِّم عامةً ليتبيَّن على سبيل المثال صلاحيَّة ما يتبنَّاه من إجراءات وأساليب تدريسية ولتقييم فاعليَّتها.

ولهذا الكتاب مزايا أخرى تُضاف إلى مزيَّة المعرفة التي يُقدِّمُها، ومنها أن مَن قام على تأليفه، على وجه الخصوص البروفيسور جين أوكهيل، يُعدَّون من خبراء الحقل وعلمائه في موضوع الفهم القرائي. لقد تعرَّضنا في أيام أن كُنا طلابا أثناء دراسة الدكتوراه لبعض من دراساتها تحت محور من محاور مقررات علم اللغة النفسي في خريف (٢٠٠١م)، وخريف وربيع (٢٠٠٢ - ٢٠٠٣م). فجين ممن اشتغلوا على هذا الموضوع، وتحديدا الصعوبات المتعلِّقة بالفهم القرائي، لأكثر من ثلاثة عقود من الزمن. وأما دوافع الاختيار، بالإضافة إلى ما سبق، فتتمثَّل في الحاجة الماسَّة لكتاب في العربية حول هذا الموضوع، الذي في حدود علمي، لا يوجد شبيه له يقاربه من حيث التخصُّصيَّة والدقَّة، بل ومن حيث مقاربته موضوعَ "الفهم القرائي" وموضوعاته الذي تجسَّد في شمولية العرض وعمق النقاش. وقد ظهرت الحاجة لكتاب مثل هذا أثناء تدريس موضوعات تتَّصل بموضوع الفهم القرائي في مقرري "علم اللغة النفسي وتعليم اللغة العربية (٥١١١ نهج) و "تدريس القراءة" (٥٠٧ نهج)، المُتطلَّبينِ على طلبة الماجستير في برنامج "مناهج وطرق تدريس اللغة العربية" بقسم المناهج

وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود. ولهذا السبب المذكور آنفا تحديدا تبيَّنت الحاجة لكتاب مثل هذا، وعليه تشجَّع المترجم على نقل هذا الـمُنجَز راجيا أن يكون قد وُفِّق في نقله، كما يرجو أن يكون إضافةً للمكتبة العربية.

هذا الكتاب، وإن بدأ صغيرا في حجمه، كُتِب بلغة مُكثَّفة، كما ظهر لي، وذات تعبير دقيق للغاية في اختيار الألفاظ وفي كيفية التعبير عن الأفكار. كما كُتِب بأسلوب فريد تمثَّلت فرادته في ما سيلي من تنبيهات أراد المترجِم أن يستعرضها حتى ينتبِه إليها القارئ فلا يُفاجأ بما قد يبدو له تعقيدا في التعبير عن الفكرة، كما ظهر في عرض النسخة الأولية لبعض فصول الكتاب على طلبة المقررين في السنة الدراسية (١٤٣٩/ ١٤٤٠م).

ويجدرُ التنبيه إلى أن الكتاب الذي لم يتجاوز مَتْنُهُ مائة وثلاث عشرة صفحة (ولكن بأربعين سطرا على الصفحة الواحدة أحيانا، وبأربع عشرة كلمة في السطر الواحد) قد غطَّى موضوع الفهم على نحوٍ وافٍ ومجزٍ محيلا لمائة وخمسة وتسعين دراسة وكتابا، ومحاولا أن يُضمِّن، كما سيلاحظ القارئ، نتائجَ هذه البحوث الكثيرة في مَعرِض إشارته لقضية من القضايا أو نتيجة من النتائج أو في التنبيه لبعض العوامل المؤثِّرة والمتقاطِعة التأثير مع عوامل أخرى على الفهم الذي هو بصدد نقاشه. إن العرض الوافي والمُجزئ لهذا الكتاب بهذا الحجم الصغير وهذه الدراسات الكثيرة التي تمّ الرجوع لها، قد تنعكس على لغة الكتاب وأسلوبه من حيث التكثيف في عرض الفكرة، والجزالة والدقة في اختيار الألفاظ والتعبير عن هذه الأفكار، وهو ما رآه المترجِم وعاناه حين اشتغل على ترجمته، والتي هي بشكل أو بآخر شيء من الإشكالات التي واجهت المترجِم ولا بُدّ له من توضيحها للقارئ.

لقد ترتَّب عن تكثيف اللغة الكتاب أن تَجَنَّب المؤلفون بسط العرض لبعض الأفكار والاستغناء عن ذلك بالتنبيه من خلال استخدام الأقواس. فقد اضطرُّهم التداخلُ الكائن بين الفهم الاستماعي والقرائي أحيانا أن يضعوا الاحترازات داخل الأقواس في عدد من المواضع حتى يحتفظوا بخط النقاش والتركيز على الفكرة مناط المناقشة، وحتى لا يحيدوا عن الموضوع الرئيس للكتاب وهو "الفهم القرائي" تحديدا.

لقد نصَّ المؤلفون في المقدِّمة على أن الفئة المُستهدَفة لهذا الكتاب هم المعلِّمون بعامّة، ومعلِّمو مهارات القراءة والكتابة بخاصَّة. وهذا يعني أن لا بُد من أن يراعي هذا الكتاب الخلفية المعرفية للفئة المُستهدَفة ويأخذها في الحسبان أثناء عرضه على وجه الخصوص لنتائج البحوث. وتعدُّ المنهجيَّة التي يتَّبعها الباحثون في دراسة الفهم القرائي منهجية علمية منضبطة بأدوات مُتبنَّاة من حقل علم النفس المعرفي واللسانيات النفسية/ علم اللغة النفسي اللذان اهتمّا بدراسة عمليات القراءة، بما فيها الفهم القرائي. وعليه قد لا يُستغرِب من حضور مصطلحات ومفاهيم إحصائيّة وأساليب في التفسير ترتبِط بهذه المعالجات الإحصائية، وهو ما حاول المؤلفون تجنُّبه باستخدام لغة تناسب المعلِّم ومن هم في حقل التعليم، وتحديدا مَن هم معنيون بتدريس القراءة ومهاراتها. هذه المحاولة في تجنُّب عرض النتائج البحثية على النحو المذكور آنفا، جعلت من لغة عرض الكتاب، في أجزاء منها، لغة مُكثَّفة تستخدِم لغة نثرية في العرض والتفسير والتوضيح بدلا من التفسير الإحصائي مباشرة، وفيما يلي بعض من هذه الملحوظات التي يتعيَّن ذكرها للقارئ حتى يُدرِك طبيعة المُنجز والمعاناة التي قد تتأتَّى أثناء ترجمته:

- إشكالية المقارنات الداخلية التي ينقلها المؤلفون من نتائج دراسات. انظر على سبيل المثال لهذا الاقتباس من المتن "... *حيث وُجِدَ أن الأطفال الكبار (من ٩ إلى ١٠ سنوات) كانوا أقدر على توظيف السياق من أجل تفسير التعابير الاصطلاحيّة الجديدة من الأطفال الصغار (ممن أعمارهم من ٧ إلى ٨ سنوات)*".
- يغلب على لغة الكتاب الاحتمالية في كل شيء، وهي لغة مقبولة لأنه يبدو أن الكثير من الدراسات التي يناقشها الكتاب تتبنَّى في معالجاتها الإحصائية ما يُعرَف بـ "الانحدار الخطي المُتعدَّد multi regression analysis" المتعلِّق بمفهوم الارتباط والتنبؤ، وبالتالي على القارئ ألا يستغرِب حين تُعرَض نتائج لدراسة ما أن يرى مقارنات ومفاضلات بين عناصر العيِّنة مع استخدام ألفاظ، مثل: "من المحتمل، من المحتمل كثيرا، على الأرجح، كما هو على سبيل المثال في هذا الاقتباس "*ويترجَّح بالتالي أن تكون الاحتمالية أيضا أقل في أن يُنشِّط ضعافُ الفهم الكلماتِ والمعارِفَ ذات الصلة عندما يقرؤون نصا مترابطا*". كما أن المؤلفين عندما يعرِضون خلاصات نتائج دراسات اشتملت على عينات مختلفة من حيث قدراتها القرائية أو من حيث

أعمارها يستخدمون أساليب مقارنة ومفاضلة على نحوٍ دقيق جدا لنقل ما تم فعلا داخل التجربة مُستحضرين القدرات القرائية والأعمار في المقارنة والمفاضلة، وهو شيء قد لا يكون القارئ العربي مُتعوِّدا عليه حين يقرأ مثل هذه المقارنات ما لم يكن قد تعرَّض من قبل لدراسات تناقش العلاقات الارتباطية وعلاقات التنبؤ بين المتغيِّرات. وعليه أُضطُرَّ المترجم أن يُوظِّف اللغة المناسبة لنقل هذه المفاضلات كما هو على سبيل المثال في هذا الاقتباس من المتن:

"... *وبالتالي ربما كان السبب في أن الأطفال الذين هم أصغر سنا يقومون باستنتاجات أقل من الأطفال الذين هم أكبر سنا*"، "... *وعليه ليس صحيحا القول بأن الأطفال الذين هم أصغر سنا أقل احتمالا في أن يتقيَّدوا بالاستنتاجات التي هي ضرورية للفهم*" (وهذا بسبب وجود عيِّنة في التجربة بأعمار مختلِفة تتطلَّب التمييز بينها في الأداء) .

وعليه فإن استخدم التعابير التالية: ... أكبر سنًّا لـ "older children" و أصغر سنًّا لـ " younger children"، وصغار السن "young children"، وصغار البالغين "young adults"، ... إلخ.، لها ما يُسوِّغها. فالمؤلِّفون نجحوا، في ظنِّي، في عرض نتائج الدراسات التي تتطلَّب معرفة جيدة بمفهوم الانحدار الخطي المُتعدِّد وعلاقات الارتباط وكيفية قراءة نتائجها دون الحاجة إلى افتراض توافرها عند القارئ؛ مما جعله مناسبا للمعلم غير المزوَّد بهذه المعرفة مستعرضين المقارنات دون الحاجة إلى إقحام مفاهيم هذه التحليلات، مثل مفهوم "التباين" و "تفسير التباين"، والمتغيِّر المستقل، وحجم التباين الذي يُفسِّره المتغيِّر التابع هو ...، ... .

- كذلك لُوحِظ أن المؤلفين يضطرون كثيرا وهم يعرضون قضايا الكتاب أن يُحيلوا إلى الأمام، إي إلى شيء لاحق (foregrounding) حيث تُعرَض قضيَّة ما فيناقشها المؤلفون ويضطرون أن يُشيروا لقضية أخرى باختصار في مَعرِض حديثهم عن الفكرة الأساس، وهذا من أجل توضيح نقطة ما دون التعمُّق في عرضها، ثم بعد ذلك يُشيرون إلى أنهم سيتحدثون لاحقا عن هذه القضية الأخرى بمزيد من التفصيل. وهذا كثيرا ما يكون مُربِكا، وقد يقطع حبل التواصل مع الفكرة مناط النقاش مالم يكن القارئ منتبها جدا ومُراقِبا لفهمه. كما لُوحظ أنهم كثيرا ما يستخدمون الإحالة إلى أشياء سابقة تم الحديث عنها (backgrounding). ويُمكن تفهُّم توظيف المؤلفين لهذين الأسلوبين، الإحالة للاحق والإحالة لسابق، وذلك لأنهم يسعون إلى تجميع أجزاء

الصورة التي يريدون تشكيلها مع القارئ، والناتج من الفهم القرائي وهو النموذج الذهني للنص.

وقد اعترضت المترجم بعض الإشكالات المتمثِّلة في ترجمة بعض المصطلحات، مثل: comprehension و assessment، ...و فيما يلي توضيح ذلك:

الإشكالية الأولى مرتبطة بمفهومي: "comprehension" و "understanding" واللذان قد يقابلاهما في العربية مفهومي "الفهم والاستيعاب القرائي بالتوالي، وهما مصطلحان يستخدمان على نحو مترادِف في الكتابات التخصصيّة للموضوع في الإنجليزية، بل ويختلطان أحيانا بمفهوم الإدراك "perception" (Kientch, 1998). وقد حاولت أن أستخدم لفظة "استيعاب" لتقابل مصطلح "comprehension" ولكني وجدت أن الأخذ بهذا المقابل لن يكون دقيقا في كثير من سياقات الكتاب "يستوعِب الكلمات" أو "يستوعِب الجُمل"، والحديث هو في معرِض "عمليات الفهم" وليس في معرِض "نواتج الفهم"، ولتوحيد المُصطلح، آثرتُ أن أجعل المقابل دائما هو "الفهم ومترادفاته، *وهو ما انعكس على ترجمة عنوان الكتاب والإبقاء على تكرار لفظة الفهم فيه (أي فهم الفهم كاستخدام "ميتا لغوي"، وهو استخدام تراثي مُمارس)*. والمسوِّغ الآخر يكمن في أن لفظة "استيعاب" قد تتضمَّن شيئا من القيمة "value"، وأن هذه القيمة إيجابيّة دائما، ولفظة "استيعاب"، كما أُشير إليه آنفا، قد تعني الناتِج عن الفهم، أي الناتج عن عمليات القراءة. فالفهم، كما سيلحظ القارئ بقراءته للكتاب كاملا، يأخذ مسارا على مراحل، ولكل مرحلة مطالبها كما لكل مرحلة نواتجها، فيبتدئ من قراءة الكلمة الأولى في النص وينتهي بتكوين النموذج الذهني منه.

الإشكالية الثانية مرتبطة بتصنيف القراء وفقا لأعمارهم، حيث استخدم المؤلفون خمسة اصطلاحات لإطلاقها على كل مرحلة عمرية مُتجنِّبين مفهوم "الصفوف المدرسية" كمعيار للتصنيف. أي أنهم تجنَّبوا تصنيف التلاميذ وفقا لصفوفهم المدرسية فاستخدموا التصنيف العُمْريّ بديلا عن ذلك، ولهذا مُسوِّغ مقبول لدى أهل الحقل، وخاصة إذا ما علمنا أن المؤلفين يستندون إلى نتائج دراسات تُعنى بالأعمار في دراستها للفهم القرائي وما يتصل به دون صفوفهم المدرسية، فاستخدموا مصطلحات عمريّة لتصنيف القراء بدلا من المصطلحات المُتداولَة في التعليم الرسمي، فقد استخدموا: "الأطفال" و"الأطفال الصغار" و"الأطفال الصغار جدا" و"البالغين الصغار" و

"البالغين" و"الكبار"، وقد يكون في استخدامهم هذا ما يُسوِّغه لكونهم يناقشون موضوعا يتصل بفهم النصوص ومتطلَّبات هذا الفهم بغض النظر عن هذه الحدود والتصنيفات ذات الطابع الرسمي. ومع ذلك يُمكن للقارئ بوجه عام، وهو ما استنتجه المترجِم من مدارسة سياقات استخدام هذه التسميات في الكتاب كله، أن يُقابل مصطلح "الأطفال الصغار جدا" بالأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة أو رياض الأطفال، ومصطلح "الأطفال الصغار" بتلاميذ الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائيّة (الصفوف: ١ – ٣)، ومصطلح "الأطفال" لتلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائي (الصفوف: ٤ – ٦)، ومصطلح "البالغين الصغار" للإشارة إلى من هم في الصف السابع إلى الصف التاسع (أول متوسط – ثالث متوسط)، ومصطلح "البالغين" للإشارة إلى من هم في الصف العاشر وحتى الثاني عشر (أول ثانوي – ثالث ثانوي)، ومصطلح "الكبار" للإشارة إلى ما بعد الثانوي دون تحديدٍ لمستوى يُتوقَّف عنده، مع ملاحظة أن مصطلح "الأطفال" قد يُطلَقونه أحيانا، في بعض السياقات ليعني في العموم تلاميذ وتلميذات صفوف المرحلة الابتدائيّة (صفوف: ١-٦)، بل وقد يشمل أحيانا الصف السادس والسابع من المرحلة المتوسطة، وإطلاق مصطلح "البالغين" ليعني الأعمار من بدء سن البلوغ وما بعده إلى مرحلة الكهولة دون إدخال الكهولة من ضمن هذه الفئة (المترجِم).

نقطة أخرى يجدُر الإشارة إليها، وهي أن هذا الكتاب بدأ بفصلٍ كان محور الحديث فيه يدور حول العِلَّة من هذا تأليف الكتاب ودراسة الموضوع، وانتهى بفصل محور الحديث حول تجميع الأفكار الوارِدة في الفصول السابقة لتشكيل الصورة النهائية. إذن، الكتاب يأخذ قارئه خطوة خطوة، تتشكَّل معها الصورة التي يريدون بناءها، وتحقيق الغاية من قراءة هذا الكتاب، وهو فهمه، أي حتى يتشكَّل لديه نموذج ذهني بعد قراءته كله، وعليه يتعيَّن على القارئ، حتى يستخلص هذه الصورة المُكتمِلة عن الفهم القرائي، ألا يأخذ كل فصل على حِدة، وإنما أن يتابع النقاش كله في تسلسله الطبيعي.

وأخيراً، لا بُد من الشكرٍ والثناء لأولئك الباحثين والمعجميين من العرب ممَّن تعلمنا الكثير من منجزاتهم التي كانت عونا في إنجاز هذه الترجمة. فقد استفاد المترجِم من كتب عدة، وكان منها على وجه الخصوص، "معجم المصطلحات اللسانيَّة للفاسي الفهري ونادية العمري، دار الكتاب

الجديد، ٢٠٠٩م"، و "قاموس التربية لمحمد الخولي، دار الفلاح، ٢٠٠١م"، و "معجم المصطلحات اللغوية لرمزي بعلبكي، دار العلم للملايين، ١٩٩٠م"، و قاموس " The Literacy Dictionary: the vocabulary and writing, T. Harris & R. Hodges (ed.), International Reading Association, 1995)، وقاموس "المعجم الحديث" لمنير بعلبكي، دار العلم للملايين، ٢٠٠٨م. والشكر موصول أيضا لعدد من أخوة لم يتوانوا في تقديم المشورة، فقد بذلوا من وقتهم الكثير حين سُئِلوا أن يُبدوا أراءهم ومقترحاتهم في النسخة الأوليّة من هذا الكتاب. لقد كانت آراؤهم نبراسا لي ونافعة جدا في إنجاز الترجمة، ومنهم الأخ الصديق الأستاذ تركي بن عبدالرحمن الزُمَيْليّ، الذي أبدى لي من الملحوظات القيِّمة على أجزاء من الترجمة انتهجتها في بقيَّة الكتاب وباقتراحاته على بعض المصطلحات، الملحوظات والاقتراحات جاءت عن بصيرة واطلاع لم أتوان عن انتهاجها والأخذ بها، كما أشكر الأخوة الأصدقاء: الدكتور عبدالرحمن بن حمد المنصور والأستاذ الدكتور عبدالله بن سعد الضبيعان، والدكتور مساعد بن صالح المقبل، والدكتور خالد بن محمد الصغيِّر، والأستاذ الدكتور عبدالمحسن بن سالم العقيلي الذين كانت لهم اقتراحات دقيقة وآراء تنمُّ عن خبرة ممارس استفدت منها في الإتيان بالمقابلات الـمُقترَحة لبعض مصطلحات الكتاب ولبعضٍ من التعابير والألفاظ، وإن كان في هذه الترجمة شيء من التزام محمود ونفع مُنتظَر فإني أدين به لهؤلاء الأصدقاء، ولا أنسى أن أتقدَّم بجزيل الشكر لطلبة الدراسات العليا في مسار مناهج وطرق تدريس اللغة العربية الذين اسهموا في مراجعة لغوية شاملة لهذا الكتاب ولأولئك الطلاب والطالبات في مقرري (٥١١١ نهج و ٥٠٧ نهج) للعام الجامعي ١٤٣٩/ ١٤٤٠، وطالبات مقرر (٥٠٧ نهج) للفصل الأول من السنة الجامعية ١٤٤٠/ ١٤٤١هـ الذين كانوا لي، إضافةً إلى الاستفادة من وسائل أخرى، بمثابة المُحكِّم على مدى شيوع المصطلح في سياقه التعليمي، والذين زوَّدوني بآراء صائبة وبمناطق الغموض الملحوظة في المتن، أرجو أن أكون بها قد سدَّدت ما اعترى الكتاب من نقص وثغرات في نسخته الأوليّة. كما أتقدَّم لمركز الترجمة في جامعة الملك سعود ممثلاً في إدارته وأعضاء لجانه، لجنة الجودة ولجنة الفحص الأولي، لما أبدوه من ملاحظات تسبق عملية التحكيم ولأولئك المُحكَّمَينِ الذَينِ زوَّداني بمراجعة دقيقة بما أظهراه من ملحوظات قيِّمة ودقيقة أفادتني كثيرا. وأخيرا فإن لكل عمل نقصانا، وهذا جُهدُ مُقِلّ، وأرجو الله أن يجد القارئ فيه نفعا تصبو إليه نفسه.

مقدمة المؤلف

إنَّ الهدف النهائي من القراءة ليس في عملية قراءة الكلمات، ولكن في فهم ما نقرأ. وفي السنوات الأخيرة كان هناك تركيز متزايد على الاهتمام بالفهم القرائي، ولكن رغم ذلك، لم يُكتب عن هذا الموضوع الحيويّ إلا القليل جدا مما هو سَهْل المنال للمتدرِّبين والمعلمين الممارسين والتربويين.

ويُقدِّم الدليل "فهم وتدريس الفهم القرائي" لمحة عامة بأحدث النتائج في تطوُّر الفهم القرائي وعن المشكلات التي يواجهها الأطفال في الفهم. فهو يدرس بتفصيل تطوُّر المهارات الأساسية التي تُسهم في الفهم وخصائص الأطفال الذين يواجهون الصعوبات في ذلك، ويبحث في الطرق التي يُمكن من خلالها دعم الفهم وتحسينه. وقد كُتِب بلغة في متناول الطلاب والمهنيِّين الذين ليس لهم خلفية سابقة في علم نفس القراءة أو المشكلات القرائية.

ويطرح هذا الدليل الذي لا غنى عنه السؤال التالي: "ما الفهم؟". ويأخذ المؤلِّفون في الاعتبار وحدات مختلفة من اللغة: فهم الكلمات المفردة والجمل والنصوص، وتحديد ما ينبغي على القراء (والمستمعون) فعله حتى ينجحوا في فهم نص طويل. كما يأخذ في الاعتبار الفهم لأغراض مختلفة، على وجه الخصوص القراءة للمُتعة والقراءة للتعلُّم، كما يستكشِف الكيفية التي تؤثِّر فيها الخصائص المتعلِّقة بالقارئ، مثل اهتماماته ودافعيَّته، على عمليّة الفهم.

وحتى يفهم القارئ النص فهما جيدا، يتعيَّن عليه أن يُنسِّق عملَ مجموعة من المهارات، والتي تشتمل على القدرة على قراءة الكلمات، ومعرفة المفردات، والمهارات النحوية، والذاكرة، والمهارات المتعلِّقة بالمعالجة على مستوى الخطاب، مثل القدرة على عمل الاستنتاجات، والمعرفة بالبنية النصيّة للنص، والمهارات الماوراء معرفية. ويُناقش المؤلِّفون الكيفية التي تُسهم فيها كل مهارة من هذه

المهارات في تطوُّر الفهم القرائي، وكيف أن تطوُّر هذه المهارات (أو البادِرات التي تُـمَهِّد لها) عند الذين لم يتعلَّموا القراءة بعد تُوفِّر الأساس لتطور فهمهم القرائي، وكيف أن الإخفاق في تطويرها يُمكن أن يُفضي إلى ضعف فهمهم القرائي.

وسوف يتم تناول المجالات التالية:

- قراءة الكلمات والفهم
- تطوُّر مهارات الفهم
- صعوبات الفهم
- التقييم
- التدريس للتحسين

وقد سُلِّط الضوء في هذا الكتاب على إجراءات التدخُّل الناجحة، ما تم تجريبها منها وما هو مُمارَس على مستوى الفصول المدرسية. وقد تم تضمين كل فصل في الكتاب بأفكار عملية لاستخدامها في الفصول المدرسية وملخَّصات لسرد النقاط الأساسية وشرح المصطلحات الفنية.

جين أوكهيل (Jane Oakhill): أستاذ في علم النفس التجريبي في جامعة ساسِكس.
كيت كين (Kate Cain): أستاذ اللغة ومهاراتها في قسم علم النفس في جامعة لانكِستر.
كارسْتِن إيلبرو (Carsten Elbro): أستاذ القراءة ومدير مركز البحوث القرائية في جامعة كوبنهاجن.

المحتويات

مقدمة المترجم ..... هـ
مقدمة المؤلف .....م
الفصل الأول: بما يتعلَّق الأمر كُلُّه ١
الفصل الثاني: المهارات والعمليات ٢١
الفصل الثالث: تقييم الفهم وخصائص ضعاف الفهم ٤١
الفصل الرابع: الاستنتاجات: الذهاب لما وراء التفاصيل المذكورة صراحة في النص لفهمه ٧١
الفصل الخامس: معرفة معاني الكلمات وتعلُّمها ٩٩
الفصل السادس: الجمل وروابطها ١٢٧
الفصل السابع: إيجاد بنية النص واستخدامها أثناء القراءة ١٥١
الفصل الثامن: هل يبدو مفهوما؟ المراقبة لتتبُّع المعنى ١٧١
الفصل التاسع: جَمْعُ كل المعلومات مع بعضها ١٨٩
المراجع ٢٠٣
ثبت المصطلحات: أولاً: عربي – إنجليزي ٢١٣
ثانياً: إنجليزي – عربي ٢٢٠
كشَّاف الموضوعات ٢٢٧

الأشكال والجداول

الشكل (١ , ١). القراءةُ الماهرة تتوقَّف على مقدرتين، قراءة الكلمات من جانب والفهم اللغوي من جانب آخر ٥
الشكل (٢ , ١). الانفصال المزدوج double dissociation بين فك رموز الكلمات والفهم اللغوي ١٠
الشكل (١ , ٢). لُمحة عامة عن بعض عمليات المكون للقراءة ٢٤
الشكل(١ , ٤). القراءُ الذين هم أقل مهارةً في الفهم لديهم صعوبات بخاصة في عمل الاستنتاجات التي تتطلَّب ضم معلومات عبر عدة جمل في النص ٨٩
الشكل (٢ , ٤). يستطيع المنظِّم البياني أن يُوضِّح مساهمات كل من النص والقارئ ٩٤
الشكل (١ , ٥). الروابط بين الكلمات يُمكن أن تعتمد على جوانب مُشتركة بين معانيها ١٠٧
الشكل (١ , ٨). القراء الذين هم أقل مهارةً في فهم النصوص لديهم صعوبات معيّنة في اكتشاف الأجزاء الـمُتضارِبة من المعلومات عندما تُفصَل عن بعضها بعدة جمل ١٨١
الشكل (١ , ٩). بعض الأمثلة عن العلاقات الكائنة بين مكوِّنات الفهم القرائي ١٩٣

الجدول (١ , ٣). الأسئلة والإجابات على قصة الأسد ٤٤
الجدول (١ , ٤). أنواع أسئلة الاستنتاج ٧٧
الجدول (١ , ٦). أدوات الربط مُصنَّفة وفقا لوظائفها المنطقيّة ١٣٦
الجدول (١ , ٧). لمحة عامة عن البنى النصيّة المختلفة للنصوص المعلوماتيّة وإشاراتها الدالّة عليها ١٥٣

الجدول (٢,٧). أمثلة على أسئلة التحفيز وأسئلة الاختيار من مُتعدِّد لتقييم فهم الأطفال للبنية السرديّة ١٥٨
الجدول (٣,٧). أمثلة للمواد القرائية المُستخدَمة في تقييم مدى مراعاة الأطفال للبنى النصية المختلفة للنصوص المعلوماتيّة ١٦٠
الجدول (١,٨). مراقبة الفهم..... ١٧٢
الجدول (٢,٨). استراتيجيات الإصلاح التي يُمكن استخدامها عندما لا تدل الأشياء على معنى ١٧٤
الجدول (٣,٨). التناقضات الصريحة وغير الصريحة ١٧٧
الجدول (٤,٨). مثال لنص في مراقبة الفهم استخدمه تُونْـمَر وزملاؤه (١٩٨٣م) ١٨٢
الجدول (٥,٨). مثال لمحادثة لنمذجة سلوكيات مراقبة الفهم ١٨٣