جامعة المنصورة
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

فعالية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية باستخدام الحاسوب في تنمية مهارات الفهم القرائي للقرآن الكريم ومهارات تدريسه لدى الطلاب المعلمين

إعداد

محمد السيد متولي الزيني

مدرس مساعد بالقسم

رسالة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في التربية
(تخصص مناهج وطرق تدريس)

إشراف

أ. د/ عبد الفتَّاح عبد الحميد محمد
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بكلية التربية جامعة المنصورة

د/ المهدي علي البدري
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية جامعة المنصورة

١٤٢٧هـ / ٢٠٠٦م

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

﴿ لَوْ أَنزَلْنَا هَٰذَا ٱلْقُرْءَانَ عَلَىٰ جَبَلٍ لَّرَأَيْتَهُۥ
خَٰشِعًا مُّتَصَدِّعًا مِّنْ خَشْيَةِ ٱللَّهِ ۚ وَتِلْكَ
ٱلْأَمْثَٰلُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٢١﴾

﴾

صدق الله العظيم (الحشر: ٢١)

يحظر حظرا تاما تصوير أو نقل أو استخدام أية صفحة أو أجزاء من الرسالة إلا بموافقة أحد المشرفين أو الباحث على ذلك، وسوف يتعرض كل من يفعل ذلك للمساءلة القانونية

الفصل الأول
مشكلة البحث وخُطَّـة دراستها

الفصل الأول: مشكلة البحث وخطة دراستها

مقدمة:

يحظى معلم اللغة العربية بمكانة خاصة تنبع من اضطلاعه بتدريس اللغة بصفة عامة – وهي مادة التفكير ووسيلة التعبير – والقراءة بصفة خاصة باعتبارها من أهم مهارات اللغة، ثم الفهم القرائي بوصفه محور المهارات القرائية جميعا، وعاملا أساسيا في السيطرة على فنون اللغة (محمد المرسي، ١٩٨٧، ٥٧)* (سامي حنا وحسين الناصر، ١٩٩٣، ١٧٦)؛ لذا فقد أوصت مؤتمرات عديدة عُقِدَت في هذا المضمار بضرورة تنمية المهارات القرائية باستمرار لدى كل من المعلمين والطلاب، وضرورة متابعة الاتجاهات التربوية الحديثة، واستغلال الطفرة التكنولوجية الهائلة للوصول بهم إلى مستوى يمكنهم من مواجهة تحديات العصر (المؤتمر القومي لتطوير تعليم اللغة العربية، ١٩٩٩) (المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٢٠٠١) (المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٢٠٠٢).

ويُعَدُّ "الاتجاه المعرفي" اتجاها سيكولوجيا حديثا له تطبيقات تربوية عديدة تؤكد أن التدريس الجيِّد للقراءة يقوم على الفهم العميق لما تتضمنه القراءة ذاتها من عمليات، وبصفة خاصة الفهم القرائي (حسني عصر، ١٩٩٩، ٥)، ويُعنَى أيضا بمهارة القارئ في استخدام هذه العمليات في شكل استراتيجيات معرفية، وما وراء معرفية... مثل: إنتاج الأسئلة الذاتية الموجهة، والتنبؤ، والتلخيص (صفاء محمد، ١٩٩٨) (إمام سيد، ٢٠٠٠) (عبد الحميد عبد الله، ٢٠٠٠) (مصطفى موسى، ٢٠٠١).

وقد أوصت دراسات وبحوث الاتجاه المعرفي بإعداد الطلاب المعلمين في كليات التربية وفقا له في تعليم القراءة وتدريسها (حنان سمير، ٢٠٠١، ٢١٦).

ومن النظريات المعرفية التي أسهمت في تطوير مفهوم القراءة نظرية المخططات العقلية schema theory، وهي في الأصل نظرية عن المعرفة وكيفية تنظيمها وتمثلها في الذهن تعود جذورها إلى نتائج بحوث "بارتلت Bartlett" في الذاكرة عام ١٩٣٢، ثم مع ظهور الاتجاه المعرفي تعرّضت فكرة المخططات العقلية لتنقيحات "مينسكي Minsky" و"روملهارت Rumelhart" و"سكانك Schank في الثمانينات، ثم وظَّفها حديثا علماء التربية في تدريس القراءة، وخاصة في مجال فهم المقروء (Sharon Widmayer, 2000).

---

* يعتمد التوثيق في هذا البحث على ذكر المؤلف، ثم السنة، ثم المجلد والصفحة.

وتقوم هذه النظرية على أساس أن الذاكرة الإنسانية ليست نسخة طبق الأصل من المُحسَّات، ولكنها نتاج عمليات دينامية تقوم بترميز المُحسَّات وتجريدها وتصنيفها في فئات أو أبنية افتراضية أو مخططات schemata (محمد شلبي، ٢٠٠١، ١٥٣)، وهذه الأبنية يختزن فيها المرء ما يتعلمه من معلومات مُكوِّنة عناقيد منتظمة structured clusters، وهذه بدورها تؤلف شبكات من المعرفة networks ، كل شبكة تمثِّل مجالا معينا من مجالات المعرفة، وعندما يستثار عقل الإنسان بمعرفة جديدة فإنه يعرفها في ضوء إعادة بناء معلوماته السابقة المختزنة في هذه الأبنية والشبكات (جمال عطية، ١٩٩٩، ٧٢-٧٣)؛ ومن ثم فهذه النظرية تتناول المعرفة باعتبارها تمثلا عقليا منظما للمعلومات (روبرت سولسو، ٢٠٠٠، ٥٢١).

وقد تطور الفهم القرائي في ضوء نظرية المخططات العقلية من كونه مجرد إعادة إنتاج للأفكار الموجودة في النص إلى أنه: عمليات ذهنية تفاعلية بين النص والخبرات السابقة للقارئ التي اختزنها في صورة خطة عقلية، وأن الفهم القرائي يتضمن إعادة القارئ بناء معرفته من خلال تفاعله مع النص لإيجاد روابط بين الخبرات الجديدة والسابقة (عبد المحسن العقيلي، ٢٠٠٢، ٦٣-٦٤).

وتتبنى نظرية المخططات العقلية عدم وجود معنى وحيد يتضمنه النص لكل القراء تنحصر مهمة القارئ في استخراجه (سعاد محمود، ٢٠٠١، ٣٩)، بل إن كل نص يحوي فراغات slots ناشئة من فقدان بعض المعلومات، والقارئ النَّشِط هو الذي يحاول استثمار خبراته لتعبئة وملء هذه الفراغات، وإيجاد تناغم وانسجام بين المعلومات المتضمنة في النص وخبراته المختزنة عن طريق عمل استنتاجات من أجل بناء معنى متناسق، وقد وضعت نماذج للنص أفادت من نظرية المخططات العقلية منها نموذج "فان دايك" (سعيد بحيري، ١٩٩٧، ٢١٩) (فان دايك ، ٢٠٠١، ٢٠٨).

كما طوّرت نظرية المخططات العقلية النظر إلى النص كسلسلة متلاحقة من الكلمات إلى اعتباره شبكة كثيفة من علاقات التداخل، وبمعنى آخر أن الفهم القرائي أصبح مرتبطا بالسيطرة على حلقات الربط أكثر منه سيطرة على البيانات (نبيل علي، ١٩٩٦، ٣٠١).

ويُمكِّننا الحاسوب من ملاحقة علاقات النص الداخلية و الخارجية المتشابكة في القراءة المتمعنة من خلال نُظُم دعم القارئ reader support system ؛ فلقد واكب تطور الفهم القرائي ظهور تقنيات معلوماتية ارتبطت به من خلال إتاحتها أنشطة وميزات يتعذَّرُ أو ربما يستحيل تحصيلها على الورق، من هذه التقنيات:

- نظم قواعد المعارف knowledge-base التي تمكِّن من تحويل النصوص إلى شبكات دلالية semantic nets أو مخططات مفهومية conceptual graphs.
- تقنية النص الفائق hypertext وهو أسلوب يتيح للقارئ وسائل عملية عديدة لتتبع مسارات العلاقات الداخلية بين ألفاظ النص وجمله وفقراته، ويمكَّنه من التفرع من أي

keywords

(نبيل علي، ١٩٩٦، ٣٠١).

- تقنية الوسائط المتعددة multimedia وتتسم باستخدام الأصوات والرسوم البيانية والصور ولقطات الفيديو... في تقديم الأفكار والمعلومات.

وتوفر تقنية الوسائط المتعددة multimedia بصفة خاصة بيئة مثالية للتعلم، فالمتعلم في بيئة الوسائط المتعددة يُزوَّد بإمكانيات جمع واختيار المعلومات من أشكال متعددة (نص، صوت، رسوم، فيديو...)، ثم يُعالج هذه المعلومات ويُنظِّمها لتساعده في إمكانية بناء المعنى مما يزيد من إمكانية فهمه لما يقرأ ويتعلم (أحمد السيد، ٢٠٠١، ٩٠-٩٣).

كما توفر الوسائط المتعددة طائفة كبيرة من المزايا منها:

- عدم مصادرة حرية القارئ في اختيار المسلك الملائم للتعامل مع النص.
- تيسير المراجعة الفورية للمصادر الأصلية.
- تفريد التعلم individualization ومراعاة الفروق الفردية.

وقد توصل العديد من البحوث التي أجريت على استخدام الحاسوب في تنمية مهارات القراءة بصفة عامة إلى فعاليته في تحسين أداء الطلاب في مهارات القراءة وتنمية الفهم القرائي (محمد المرسي، ١٩٩١) (نرجس حمدي وعبد الله عويدات، ١٩٩٤) (Kahn, 1997) (Lewis, 2000) (محمد منصور، ٢٠٠١) (Ferguson, 2001) (علي إسماعيل، ٢٠٠٣)، وارتفاع مستوى أداء التلاميذ الذين درسوا باستخدام الحاسوب في مستويات التحصيل الدراسي (التذكر – الفهم – التطبيق)، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية (٠.٧٩) بين التحصيل في النصوص الأدبية والتذوق الأدبي (مختار عطية، ٢٠٠١)، وتوصل البرنامج الذي أعدَّه (علي إسماعيل، ٢٠٠٣) إلى كفاءة البرامج القائمة على استخدام الحاسوب في تمكين طلاب المرحلة الثانوية من مهارات القراءة الوظيفية إلى درجة الإتقان.

كما تشير البحوث السابقة أيضا إلى إمكانية توظيف الحاسوب في تطوير بعض التطبيقات التربوية لنظرية المخططات العقلية، ودور بعض هذه الأنشطة التربوية في التعليم المدار بالحاسوب (Hamilton, & Tailor, 1992).

وإذا كانت الحاجة تدعو إلى تنمية الفهم القرائي لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية فأَوْلاه الفهم القرائي للقرآن الكريم؛ لأنه يُمَثِّلُ في أسلوبه وبنيته اللغوية أعلى مستويات استخدام اللغة، وبدونه لا يتمكن المعلم من القواعد أو البيان أو الأدب.

والقرآن الكريم أساس التكوين اللغوي السليم قال تعالى: ﴿ إِنَّآ أَنزَلْنَٰهُ قُرْءَٰنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ۝٢ ﴾ (يوسف:٢)، وتدرس نصوصه في مادة اللغة العربية كأرفع مستويات استخدام اللغة مع التركيز على مواطن الجمال والأسلوب، ويُعد كذلك أساس تكوين الشخصية الإسلامية في مادة

أولا: الإحساس بالمشكلة:

اتفق العديد من نتائج البحوث السابقة التي أجريت في مجال الفهم القرائي على تدني مستوى الطلاب المعلمين فيه، فدرجة شيوع صعوبة الفهم القرائي لدى خريجي شعبة اللغة العربية (٣١.٩ – ٤٣.٨%)، وهي تزيد عن المعدلات العالمية بنسبة تراوحت بين (١٠– ١٥%) (فتحي الزيات، ٢٠٠١، ج٢ص٧٠٨).

كما تبين أن نسبة ٩٤% من معلمي اللغة العربية الذين تناولتهم عينة بحث (محمد المرسي، ١٩٩٨، ١٢٢) لا يدركون المقصود بـ"المعنى" في المقروء وطبيعته، مما ينعكس على طريقة التدريس فيصرف المعلم عنايته إلى حرفية المحتوى ونقله من خلال الشرح والتلقين.

ويشير بحث (سمير عبد الوهاب، ٢٠٠٢، ١٥٥–١٥٦) إلى قصور إدراك الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية للعمليات العقلية المختلفة التي تتطلبها القراءة وكيفية قيامهم بها، وقصور برنامج الإعداد المعلم في هذا الجانب.

ويرتكز الأداء التدريسي لمعلم اللغة العربية على مهارات تتصل بمعالجة المعنى تندرج تحت الفهم القرائي؛ وقد توصلت البحوث التي هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية إلى تدني مستوى أدائهم التدريسي عموما، وسجَّل مستوى أدائهم بصفة خاصة في تدريس القرآن الكريم أقل من ٦٥% (أحمد الضوي، ١٩٨٣) (يوسف يوسف، ١٩٨٨) (إبراهيم علي، ١٩٨٩) (مصطفى رسلان، ١٩٩٥)، ولم يختلف مستوى أدائهم في تدريس القرآن الكريم في مادة التربية الدينية الإسلامية عن تدريسه في مادة اللغة العربية إلا بنسبة ضئيلة بلغت ٠.٥٢% (محمد الزيني، ٢٠٠١، ٢٣٥).

وقد عزا بعض المتخصصين هذا التدني في الأداء التدريسي إلى قصور إعداد المعلم في المهارات اللازمة لتدريس القرآن الكريم، ففاقد الشيء لا يعطيه (فتحي يونس وآخرون، ١٩٩٩، ٢٠٤).

كما أكدت بحوث أخرى عدم دراية المعلمين بالطرق التربوية الحديثة في تدريس القرآن الكريم (أحمد نجادا، ١٩٩٠) (محمد مرزوق، ١٩٩٤)، وعدم قدرتهم على توظيف واستخدام الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة مثل: البرمجيات والموسوعات في التعامل مع القرآن الكريم (منيع المنيع،

ولكي ننهض بأداء معلم اللغة العربية في تدريس القرآن الكريم ينبغي أن نُعْنَى مع صحة التلاوة بتنمية الفهم القرائي لديه، وتحقيق الفعالية في هذه التنمية يستوجب الاستعانة بالمستجدات التربوية وما ارتبط بها من تقنيات الحاسوب، وهذا ما أوصت به بحوث إعداد المعلم (أحمد السيد، ٢٠٠١، ١١٥)، ومع ذلك فلا نجد لها صدى في مجال تعليم وتدريس القرآن الكريم، فما تزال بحوثه تدور في فلك أحكام التلاوة والطرق الخطية في التعامل مع نصوصه، وأحكام التلاوة تُعَبِّر عن مهارات نُطْق القرآن الكريم، وهي – مع أهميتها البالغة – غير كافية في الإعداد لتدريسه، ومع ذلك فقد أجري أكثر من (٢٠) عشرين بحثا ودراسة تتناول مهارات التلاوة تقويما وتدريسا *، وتنميتها من خلال برامج واستراتيجيات وأساليب تدريس في الوقت الذي لم تَحْظَ مهارات الفهم القرائي للقرآن الكريم من عناية الباحثين سوى ببحث (أحمد إبراهيم، ١٩٩٤) واقتصر على بعض المهارات البلاغية للقرآن الكريم، وورقة عمل (يوسف الخليفة أبو بكر، ٢٠٠٣) وهدفت إلى تصميم منهج يساعد معدي المواد التعليمية لتعليم اللغة العربية لحَفَظَة القرآن الكريم والمجيدين لتلاوته من الناطقين بلغات أخرى على تمكينهم من فهم القرآن الكريم فهما عاما بدلا من تلاوته بدون فهم مُقتَصِرَة على مهارات الفهم العام، وبحث (محمد بهاء عباس، ٢٠٠٥) الذي اقترح برنامجا قائما على القراءة التحليلية لتنمية فهم النصوص القرآنية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ولم يُجْرَ أي بحث – في حدود علم الباحث – عمِل على توظيف المستجدات التربوية والسيكولوجية وما يقترن بها من تقنيات حديثة – وهي لغة العصر – في إعداد المعلم لفهم القرآن الكريم وتدريسه.

وقد أوصت المؤتمرات التي عُقِدَت في مجال إعداد المعلم بضرورة:

- تطوير مهارات المعلمين باستمرار؛ ليتمكنوا من مصادر المعرفة في موضوعات التخصص، وفي قضايا الواقع وظروف المجتمع (مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات، الواقع والطموح، ١٩٩٤).
- العناية باختيار معلمي اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية وإعدادهم وتحسين أحوالهم (مؤتمر تطوير التربية الدينية الإسلامية بالتعليم العام في الوطن العربي، ١٩٩٦).

* منها دراسات : (أحمد الضوي ، ١٩٨٣) (إبراهيم علي، ١٩٨٩) (يوسف يوسف، ١٩٨٨) (مصطفى رسلان، ١٩٩٥) (عبد المجيد حمروش، ١٩٩٦) (عبد اللطيف الشدوخي، ١٩٩٨) (غادة السبيعي، ١٩٩٩) (هاشم الشمراني، ٢٠٠١)...

- تجريب نماذج مختلفة في إعداد المعلم لتحديد مدى فعالية كل منها في حقيق الهدف المطلوب (مؤتمر تطوير برامج إعداد المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة، ١٩٩٩) (المؤتمر العام السادس للجامعات الإسلامية، ٢٠٠١).
- تنمية مهارات التوصل للأحكام الشرعية ومواجهة المستجدات والنوازل التي لم تكن من قبل (مؤتمر الفقه الإسلامي الواقع والطموح، ١٩٩٩).

وقد تركزت ملاحظات المختصين على ما يلي:

- ضرورة التغلب على عدم مقدرتنا على تناول القرآن الكريم في عصر المعلومات (نبيل علي، ٢٠٠١، ٤٥٩).
- قصور ومحدودية وعي القائمين على التربية الدينية الإسلامية في معالجة النصوص الشرعية مما يُمَثِّلُ خطرا كبيرا في مدارسنا (حسني عصر، ١٩٩٩، ٣٨).

ثانيا: تحديد المشكلة:

ومن العرض السابق يتضح تدني مستوى الطلاب المعلمين في مهارات الفهم القرائي للقرآن الكريم، ومهارات تدريسه، بحيث يُمكِن تحديد مشكلة البحث في العبارة التالية:

وجود تدنٍ في مستوى الطلاب المعلمين في شعبة اللغة العربية والدراسات الإسلامية في مهارات الفهم القرائي للقرآن الكريم ومهارات تدريسه.

ويُمكِن مواجهة هذه المشكلة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما أهم مهارات الفهم القرائي للقرآن الكريم التي ينبغي توافرها لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية والدراسات الإسلامية بكلية التربية؟
٢. ما أهم مهارات تدريس الفهم القرائي للقرآن الكريم التي ينبغي توافرها لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية والدراسات الإسلامية بكلية التربية؟
٣. ما البرنامج المقترح القائم على نظرية المخططات العقلية واستخدام الحاسوب الذي يمكن من خلاله تنمية مهارات الفهم القرائي للقرآن الكريم ومهارات تدريسه لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة اللغة العربية والدراسات الإسلامية؟
٤. ما مدى فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي للقرآن الكريم لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة اللغة العربية والدراسات الإسلامية؟
٥. ما مدى فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات تدريس الفهم القرائي للقرآن الكريم لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة اللغة العربية والدراسات الإسلامية؟

ثالثا: أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث مما يتوقع أن تسهم به نتائجه في الميدان التربوي من خلال ما يلي:

- قد يكون هذا البحث منطلقا لتطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية والدراسات الإسلامية.
- قد يحث هذا البحث المسئولين في التربية والتعليم على تطوير مناهج التعليم باستخدام المخططات العقلية.
- إعداد وتدريب موجهي التربية الإسلامية ومعلميها على كيفية تصميم المخططات العقلية واستخدام استراتيجياتها في التعلم الصفي.
- قد يكون البحث منطلقا لبحوث ودراسات أخرى تتناول استراتيجيات تدريسية قائمة على نظرية المخططات العقلية.

رابعا: حدود البحث:

يقتَصِرُ هذا البحثُ على ما يلي:

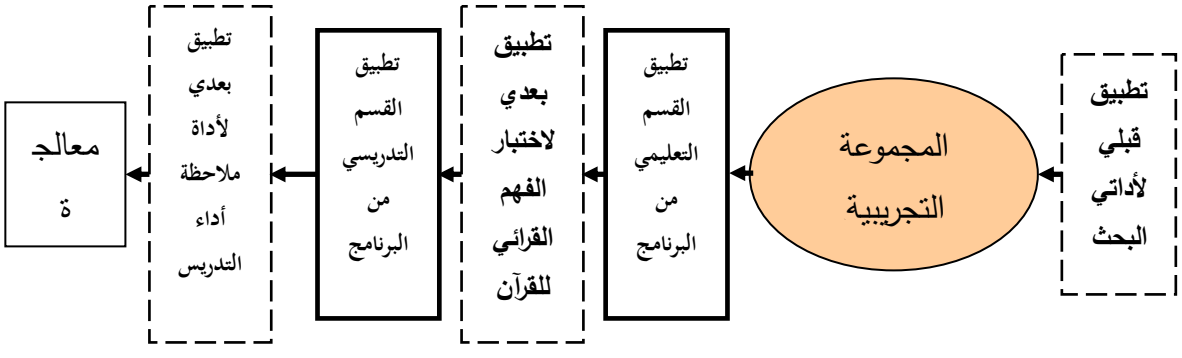
- عيِّنَة من طلاب وطالبات الفِرْقَةِ الثالثةِ شعبة اللغة العربية والدراسات الإسلامية بكلية التربية جامعة المنصورة.
- نصوص القُرآن الكريمِ المُقرَّرَةِ على تلاميذِ المرحلة الإعدادية؛ لأن الطُلابَ المعلمين بالفِرقَةِ الثالثة يتدربون من خلال التربية العملية على التدريس لتلاميذ المرحلة الإعدادية.

خامسا: أدوات البحث:

- اختبار الفهم القرائي للقرآن الكريم لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية والدراسات الإسلامية. (من إعداد الباحث)
- بطاقة ملاحظة أداء الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية والدراسات الإسلامية في تدريس الفهم القرائي للقرآن الكريم. (من إعداد الباحث)

سادسا: منهج البحث:

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي في مراجعة البحوث والدراسات السابقة وإعداد الأسس النَّظَرِيَّة للبحث، وعلى المنهج شبه التجريبي في تطبيق الأدوات على العينة من خلال التصميم القبلي البعدي باستخدام المجموعة الواحدة؛ لقياس مدى فعالية البرنامج في تنمية مهارات الفهم القرائي للقرآن الكريم ومهارات تدريسه، ويتضح التصميم التجريبي للبحث من الشكل التالي:



الشكل رقم (١)

التصميم التجريبي للبحث

سابعا: إجراءات البحث:

يسير البحث في إجابته عن أسئلته في الخطوات التالية:

١. مراجعة البحوث والدِّراساتِ والأدبيات السابقةِ.
٢. إعداد الإطار النَّظَرِي للبحث.
٣. اشتقاق قائمة بمهارات الفهم القرائي للقرآن الكريم اللازم توافرها لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية والدراسات الإسلامية بكلية التربية والتأكد من صدقها وثباتها.
٤. بناء اختبار في الفهم القرائي للقرآن الكريم والتأكد من صدقه وثباته.
٥. اشتقاق قائمة بمهارات تدريس الفهم القرائي للقرآن الكريم اللازم توافرها لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية والدراسات الإسلامية بكلية التربية، ثم إعداد أداة ملاحظة الأداء التدريسي في ضوئها، والتأكد من صدقها وثباتها.
٦. بناء البرنامج المقترح لتنمية ما تم تحديده من مهارات الفهم القرائي للقرآن الكريم، ومهارات تدريسه، وإعداد البرمجية المقترحة.
٧. اختيار عينة مقصودة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية شعبة اللغة العربية والدراسات الإسلامية، وتطبيق أداتي البحث عليهم قبليا.
٨. تدريس القسم المتعلق بتنمية مهارات الفهم القرائي للقرآن الكريم من البرنامج للعينة.
٩. تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي للقرآن الكريم على عينة البحث بعديا.
١٠. رصد نتائج الاختبار ومعالجتها إحصائيا.
١١. تدريس القسم المتعلق بتنمية مهارات تدريس الفهم القرائي للقرآن الكريم من البرنامج على العينة.
١٢. تطبيق أداة الملاحظة تطبيقا بعديا على عينة البحث.
١٣. رصد نتائج تطبيق بطاقة الملاحظة، ومعالجتها إحصائيا.
١٤. تفسير النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات.

ثامنا: مصطلحات البحث:

برنامج Program:

"برنامج دراسي" في اللغة بمعنى خُطَّة للدراسة وتحصيل المعرفة أو إتقان عمل في مجال ما (مجمع اللغة العربية، ١٩٨٠، ٦٤/٢٢).

ويُعَرَّف "البرنامج الدراسي" بأنه:"جزء من المنهج يتضمَّن مجموعة من الخبرات التعليمية تقدم لمجموعة من الدارسين؛ لتحقيق أهداف تدريسية معينة (goals) في فترة زمنية محددة" (محمد السيد علي، ١٩٩٨، ١٤-١٥).

ويعرفه الباحث إجرائيا في البحث الحالي بأنه: مجموعة الدروس النظرية والعملية التي صُمِّمَت بطريقة مترابطة قائمة على التطبيقات التربوية لنظرية المخططات العقلية واستخدام الحاسوب؛ ليدرسها الطالب المعلم بحيث تنمي لديه مهارات الفهم القرائي للقرآن الكريم والأداء التدريسي له، ويتضمن البرنامج الأهداف، والمادة التعليمية، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة، وأساليب التقويم.

نظرية المخططات العقلية Schema Theory:

للمخطط العقلي schema تعريفات عديدة منها:

- حزمة منظمة من المعرفة والخبرة تُصْحَبُ عادة بالمشاعر (Weaver, 1996, 18).
- معرفة مُنظَّمة تشمل كل ما يمتلكه الإنسان من معلومات ومعارف وخبرات عن الناس والأشياء والأماكن والأحداث والمفاهيم في شكل هيكل إدراكي في الذهن (Rumelhart, 1984).

ونظرية المخططات العقلية تفسِّر الفهم من خلال افتراض المخططات العقلية، ومن ثم يعرف عبد المحسن العقيلي نظرية المخططات العقلية بأنها: "نظرية تعالج قضية المعرفة وكيفية تمثُّلِها وتنظيمها في الذِّهن، ثم كيفية تأثير هذا التمثُّل في تسهيل توظيف المفاهيم والمعارف والخبرات السابقة للقارئ من أجل تطوير عملية الفهم" (عبد المحسن العقيلي، ٢٠٠٣، ٦٦).

ويعرفها الباحث بأنها: نظرية تعالج البِنَى المُجَرَّدة للمعرفة في الذاكرة ومدي تأثيرها وتفاعلها مع المعلومات الواردة لبناء معنى.

مخطط النص:

يعرِّف (فرانسيس وهالام .Francis and Halam 2000) مُخططِ النصِ أو المخططِ المرتكزِ على النَّصِّ text-based schema بأنَّهُ: المخطط الذي يتضمن خبرة القارئ السابقة بالنوع الأدبي للنص genre، والخطة التنظيمية له text organizational structure.

ويُعرِّف الباحث مخطط النص بأنَّه: الخطة التنظيمية للنَّصِّ، والملابِسَاتِ والقرائن التي تكتنِفُه، وعَلاقَتُه بالنصوص التي تنتمي إلى مجاله بالإضافة إلى أهمِّ خصائص النَّصِّ الأسلوبية.

الفهم القرائي Reading Comprehension:

تتنوع تعريفات الفهم القرائي تنوعا كبيرا في ضوء الاتجاهات الصادرة عنها، ومنها:

عملية عقلية يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص مستخدما خبراته السابقة، وإشارات السياق لاستنتاج المعاني المُتَضمَّنة في النص (مصطفى إسماعيل، ٢٠٠١، ٨٣).

استحضار المعنى المناسب من خلال الربط الصحيح بين الفكرة واللفظ، والمعنى والرمز اعتمادا على السياق الذي ورد فيه الكلام المقروء، مع تنظيم الأفكار وتوظيفها في الوفاء ببعض الأنشطة التي يُمارسُها الإنسان (عبد اللطيف أبو بكر، ٢٠٠٢، ١٥٤).

ويُعرِّف الباحث الفهم القرائي في ضوء نظرية المخططات العقلية بأنه: ربط المعلومات المقروءة بالمخطط العقلي للقارئ ومُخططِ النصِ للتوصل إلى معنى من خلال مجموعة من العمليات والمهارات العقلية.

الفصل الثاني
الفهم القرائي للقرآن الكريم
وتطبيقاته التربوية

الفصل الثاني: الفهم القرائي للقرآن الكريم وتطبيقاته التربوية

مقدمة:

يهدف هذا الفصل إلى تناول بعض الاتجاهات الحديثة في الفهم القرائي، وبصفة خاصة الاتجاه المعرفي وما انبثق عنه من نظريات مختلفة نظرية المخططات العقلية والتطبيقات التربوية المستفادة من ذلك على القرآن الكريم تعلما وتدريسا، ويتضمن المحاور التالية:

المحور الأول: اتجاهات حديثة في الفهم القرائي.

المحور الثاني: نظرية المخططات العقلية وتطبيقاتها التربوية على الفهم القرائي.

المحور الثالث: التطبيقات التربوية للحاسوب في القراءة والفهم.

المحور الرابع: الفهم القرائي للقرآن الكريم عملياته ومهاراته.

المحور الخامس: تدريس الفهم القرائي للقرآن الكريم في ضوء الاتجاه المعرفي ونظرية المخططات العقلية.

المحور الأول: اتجاهات حديثة في الفهم القرائي

أولا: الاتجاه السلوكي Behavioral Direction:

يفسِّر الاتجاه السلوكي تعلم اللغة واكتسابها في ضوء العوامل الخارجية التي تكوِّن السلوك اللغوي للإنسان الذي يولد ولديه استعداد للتعلم كبقية المخلوقات، ويعد أصحاب هذه النظرية اللغة والفهم سلوكا يُكتسب كأي سلوك آخر (عقلة الصمادي وفوَّاز العبد الحق، ١٩٩٦، ١٥).

ومثَّلت السلوكية النظرة التقليدية إلى الفهم القرائي بأنه مجموعة مهارات منفصلة isolated skills، وأن إتقان mastery هذه المهارات يكفل نمو الفهم، وأن الفهم القرائي مجرد إعادة إنتاج reproduction للأفكار الموجودة في النص ليس غير.. وكل نص يحمل معنى واحدا ثابتا لا يتغيَّر، ومهمة القارئ لا تتجاوز استخراجه (عبد المحسن العقيلي، ٢٠٠٢، ٦٣-٦٤).

ومن ثم عُنِيَ السلوكيون بتعليم الفهم القرائي من خلال: تحديد معنى الكلمات، وتحديد الفكر الرئيسة، وتحديد علاقات السبب والنتيجة والمقارنة وتحديد الاختلاف comparing and contrasting ... وغيرها من المهارات الجزئية، وتدريسها واكتسابها بشكل منفصل.

وقد تعرّض التصوُّر السلوكي للفهم القرائي وتدريسه إلى انتقادات من أهمها:

- أن معظم البحوث التي أجريت على مهارات الفهم القرائي الفرعية لم تؤيد تلك المهارات، مما يدحض النظرية القائلة بأن هذه المهارات توجد أولا، والأمر الثاني تباين قوائم الفهم القرائي بشكل ملحوظ وهو موقف شبيه بأزمة تعريف "الذكاء" بأنه "ما تقيسه اختبارات الذكاء"، وبالمثل يمكن القول إن "الفهم القرائي" هو "ما تقيسه اختبارات الفهم القرائي" (حسني عصر، ١٩٩٩، ٦).

- أن التصوُّر السلوكي يعوق توظيف مهارات التفكير العليا أو اعتبار للعوامل الأخرى المتفاعلة لإنجاز مهمة الفهم (عبد المحسن العقيلي، ٢٠٠٢، ٦٣-٦٤).

ثانيا: الاتجاه البيولوجي Biological Direction :

استعير هذا الاتجاه من علمي التشريح anatomy ووظائف الأعضاء (الفسيولوجي) physiology ويطرح أصحاب هذا الاتجاه في محاولتهم وضع نموذج للفهم القرائي تساؤلات عمَّا يلي:

- في أي موضع من المخ تتكون اللغة والتفكير المعقد والذاكرة ؟ وبأي شكل من التراكيب in what structures ؟
- ما الآليات (الميكانزمات) mechanisms الفسيولوجية المتحكمة في تطور القراءة واللغة ؟
- ما الذي يمكننا أن نتعلمه من دراسة الأفراد المصابين إصابات دماغية ومقارنتهم بالعاديين ؟
- هل هناك مكوِّن فسيولوجي فريد يخص الفهم القرائي بخلاف عملية فك التشفير وغيرها من العمليات ؟ (Hamm, 2000)

وتجرى تجارب هذا الاتجاه بصفة أساسية في المعامل على المخ البشري بهدف الكشف عن نشاطه وتركيبه باستخدام أجهزة حديثة وطرق حديثة مثل الأشعة المقطعية بالكمبيوتر CT scanning، والتصوير بالرنين المغناطيسي MRI ، وهما يمدان بصورة ساكنة لمكونات المخ، أمّا الأشعة المقطعية بانبعاث البوزيترون PET فتقيس معدل استهلاك خلايا المخ في مناطق معينة منه لتحديد الأماكن النشطة (كرستين تمبل ، ٢٠٠٢، ٣٨-٣٩).

وتلتقي مع هذا الاتجاه نظريات الفطرة nativist theories التي تفسِّر اكتساب اللغة وفهمها بافتراض توفر موهبة فطرية بيولوجية لدى الإنسان للتعلم وخاصة باللغة ومرجع ذلك وجود أجزاء بيولوجية في دماغ الإنسان مسئولة عنه، وأن الإنسان يولد مزودا بقدرة على اكتساب اللغة بدليل ذلك وجود عموميات اللغة language universals لدى البشر بغض النظر عن الخلفية اللغوية والجنسية والعرقية والبيئية (عقلة الصمادي وفواز العبد الحق، ١٩٩٦، ١٢).

ويفترض أصحاب هذه النظريات إمكانية عزل مورثات genes مسئولة عن عمليات القراءة والفهم (ستيفن بنكر، ٢٠٠٠، ٣٧٨)، كما حاول بعض العلماء الذين تبنوا هذه النظريات نمذجة الشبكة العصبية في المخ على عصبون (خلية عصبية Neuron) مبسط يستطيع إنجاز أشياء قليلة فقط، بحيث يمكن أن تكوِّن هذه الخلايا العصبية المبسطة –إذا كان عددها كافيا – حاسوبا يمكن أن يحل أية مشكلة تكون محددة بدقة (ستيفن بنكر، ٢٠٠٠، ٤٠٢)، بهدف تمثيل الكيفية المعلوماتية التي تمكننا من الفهم.

ثالثا: الاتجاه الثقافي الاجتماعي Sosio-Cultural Direction:

استعان منظِّرو هذا الاتجاه بنتائج بحوث علم الإنسان (الأنثروبولوجي) anthropology ليفترضوا أن الأنظمة الثقافية هي التي تتحكم في قدرتنا على الإدراك والفهم (Hamm, 2000)، فكيف نُقَدِّر، أو نتذوق مثلا شعر شكسبير، أو نحسن فهم الفلسفة الصينية القديمة إذا لم نتعايش ثقافيا وتاريخيا مع الثقافة التي صدرت عنها.

وكان منظرو هذا الاتجاه قد بدأوا بنقد الاتجاه المعرفي بمحاولتهم وضع الثقافة والسياق والتفاعل مع البيئة موضع القوى الموجهة للفهم واكتساب اللغة، وفي هذا المضمار يرى "جي Gee" أن المعنى ليس وجودا سيكولوجيا psychological entity، وأن الفهم ليس خاصية فردية فحسب، بل شبكة معقدة بين موقع فرد ما أو دوره ضمن خطاب مجتمع discourse community ونظام ثقافيي؛ لذا فالفهم يمتد لاستيعاب مختلف الأدوار التي يؤديها الفرد في المجتمع (Hamm, 2000).

وقد عُنِيَ منظِّرو هذا الاتجاه بتحليل الخطاب وتحديد سياقاته المختلفة، فقام جي Gee باستكشاف أساليب الخطاب، إذ إن كل خطاب منها يتضمَّن نظما قيمية واعتقادات وأدوارا، وضمن كل خطاب توجد جمهرة من الخطابات، فالخطاب السياسي على سبيل المثال قد يكون محافظا أو ليبراليا أو راديكاليا...

وتؤكد التطبيقات التربوية لهذا الاتجاه على ما يلي:

- ضرورة فهم المتعلم محتوى لغة الخطاب اللغوي دون التركيز على شكله.
- ضرورة تضمين النصوص اللغوية تعابير اجتماعية ذات صلة بحياة المتعلم اليومية.
- أن تعايش متعلمي اللغة الثانية مع ثقافتها شرط أساسي لفهمها وتعلمها. (عقلة الصمادي وفواز العبد الحق، ١٩٩٦،١٦-٢٣)

رابعا: الاتجاه المعرفي Cognitive Direction:

ظهر الاتجاه المعرفي حينما وجَّه بعض اللغويين وعلماء النفس وعلماء الحاسوب عنايتهم إلى كيفية عمل العقل، وإلى محاولة فهم الكيفية التي يفكّر بها الناس ويتعلمون، مما أسفر عن تغيرات جوهرية وتطبيقات كثيرة في مجالات عديدة منها القراءة(Texas Education Agency, 2002).

ويشير درسكول Driscoll إلى أن المبدأ الأساسي الذي يستند إليه الاتجاه المعرفي هو أن معظم السلوك – بما فيه التعلم – يتم التحكم فيه من خلال العمليات الداخلية، وليس من خلال المؤثرات أو الأحداث الخارجية، ومن ثم يتعين أولا فهم كيفية عمل الذاكرة والعقل البشري لفهم السلوك الخارجي، وتتصف الذاكرة البشرية بميزتين أساسيتين: أنها منظمة وليست عشوائية، وأنها نشيطة وليست خاملة (أو سلبية) (يوسف قطامي ونايفة قطامي، ١٩٩٨، ٤١).

ومن الافتراضات الأساسية التي يستند إليها الاتجاه المعرفي:

- أن دراسة طرق التفكير واستراتيجياته وعملياته وتطوره والبنى المعرفية تزوّد المتعلم بركائز فهم أساسية لفهم عملية التعلم.
- تعد البنية المعرفية وحدة التعلم.
- تتطور البنى المعرفية وتزداد بالتفاعل مع المواقف التي تتهيأ للطلاب.
- لكل متعلم أسلوبه وسرعته في إعادة بناء أبنيته المعرفية وتنظيمها.
- الفروق بين الطلاب ترجع إلى العمليات الذهنية المستخدمة في المواقف التي يواجهونها، وإلى طرق المعالجة التي يوظفونها في مواقف التعلم.
- التعلم عملية تطوير التفكير ومخططاته.
- يتحدد المحتوى الذي يطوّره المتعلم بعاملين هما: العمليات الذهنية المستخدمة، والزمن المستغرق في إعمال الذهن بالتفاعل مع المدخل التعليمي. (يوسف قطامي ونايفة قطامي، ١٩٩٨، ٣٩).

أ- النظريات المعرفية في الفهم القرائي:

انبثق من الاتجاه المعرفي نظريات عديدة في تفسير الفهم القرائي، قسّمها "جانتج" Gunning إلى ثلاث نظريات رئيسة:

١. نظرية النماذج العقلية Mental models Theory.
٢. نظرية القضايا العقلية Prepositional Theory.
٣. نظرية المخططات العقلية Schema Theory.

وفيما يلي تفصيل ذلك:

١. : نظرية النماذج العقلية Mental Models Theory :

النموذج العقلي بنية (أو تركيب) افتراضي putative structure يحتوي على معرفة عن العالم، والنموذج العقلي وصف لكيفية تأثير تغيرات شيء في شيء آخر، فالنموذج العقلي يحدد أفعالا سببية بين الأشياء specifies causal actions among objects المتضمنة فيه (Winn & Snyder, 1996).

وغالبا ما يستخدم مصطلح التصوّر لتمثيل كل من الأشياء والعلاقات السببية في النموذج العقلي، وهذا المصطلح يلفت انتباهنا للاستعارات البصرية التي تصحب عادة بمناقشة النماذج العقلية، فحينما نستخدم نموذجا عقليا فإننا "نرى" تمثيلا له بعين عقلنا، وهذا التمثيل له سمات خاصة مماثلة لما لاحظناه بعيننا الباصرة biological eye، فبعض الأشياء تكون أقرب إلى بعض من أشياء أخرى، ومن رؤية التغيرات بعين عقلنا أن يحدث شيء على التعاقب مع شيء آخر نستنتج سببية بينهما، وهذا حقيقي حينما نُحدِث bring about واعين أحد الأشياء بأنفسنا، وعلى سبيل

A أكبر من B ، وC أكبر من A، فما أصغرهم ؟" وقد تبين أن المفحوصين الذين غيّروا تمثيل المشكلة بوضع الأشياء A,B,C على خط من الأطول إلى الأقصر كانوا أكثر نجاحا في حل المشكلة؛ لأن تصوّرهم لها بهذه الطريقة جعلهم أقرب لـ"رؤية" الإجابة، فالنموذج العقلي يمكن أن "ينفّذ" "run" مثل الفيلم أو برنامج الكمبيوتر في عين العقل"in "mind's eye؛ لذا يرى ريكر Recker أن النماذج العقلية أكثر شيوعا في مجالي العلوم والرياضيات، لاسيما أن باحثي النماذج العقلية معنيون في المقام الأول بكيفية أداء الناس المهام وحلهم المشكلات (Recker, 1999).

وفيما يتعلق بالفهم القرائي يرى "جاننج Gunning" أن النموذج العقلي أكثر ما يتضح حينما يقرأ الطالب رواية fiction، فالقارئ عندئذ يركز على الشخصية الرئيسة ويخلق نموذجا عقليا عن الظروف التي تحيط بهذه الشخصية، ويعاد بناء النموذج العقلي أو يُحَدَّث update ليعكس الظروف المستجدة كلما تغيّرت المواقف، ولكن الجوانب المهمة للشخصية الرئيسة تظل دوما في المقدمة.

وتتجه عناية باحثي النماذج العقلية إلى كيفية إكساب المتعلمين القدرة على خلق نماذج عقلية جيّدة، فقد أكّد "بيركينز Perkins" أن الأفكار الخاطئة عن المفاهيم المهمة تعكس نماذج عقلية مضللة عن المقالة، أو الموضوع الرئيس التي تقع ضمنها، ويمكن للمعلم من خلال تدخلات أن يساعد تلميذه على مواكبة الأحداث وخلق صورة أكثر دقة، ومن المقترحات التي قدّمها "بيركينز Perkins" للمعلمين أن يسألوا تلاميذهم الكشف عن نماذجهم العقلية من خلال توجيه الأسئلة، والتشبيه analogy، والمناقشة، والرسم وأي طرق أخرى، فهذه المعلومات تهدي بصيرة المعلم للفجوات المعرفية والأفكار الخاطئة لدى تلاميذه، ومن ثم تعطي المعلم الفرصة لإعادة بناء صورة أكثر دقة (Perkins , 1991, 2/4-9).

٢. نظرية القضايا العقلية* Propositional Theory:

تحاول هذه النظرية أن تضع في الحسبان تمثيلاتنا العقلية لمعنى الجملة كشبكة من القضايا المتصلة، وهي تقرر أننا:

- نحدد الأدوار الدلالية semantic roles التي تؤديها الكلمات في الجملة.
- نكوّن قضية تقوم على هذه الأدوار الدلالية والعلاقة بينها.
- نختزن نتائج التحليل في ذاكرتنا في شكل قضية.
- القضايا تمثل معنى عميقا ضمنيا مثل "البنية العميقة" deep structure في اللغويات.

* القضية Proposition: في المنطق هي الجملة التامة الخبرية، أمَّا الجمل الإنشائية كالجمل القائمة على الأمر أو النهي أو إنشاء العقود أو حلها ونحو ذلك فإن المناطقة لا يبحثون فيها؛ لأنها لا تحتمل الصدق والكذب أصلا فلا تحتاج إلى أدلة وحجج تثبت صدقها أو كذبها (عبد الرحمن الميداني، ٢٠٠٢، ٦٨).

تتضمن هذه النظرية بناء القارئ أفكارا رئيسة أو "بنيات كبرى" macrostructure في معالجته النص، وهذه الفكر الرئيسة تنظّم بأسلوب هرمي معطية الأولوية القصوى أن تختزن في الذاكرة، وتعتبر هذه النظرية "النص" سلسلة من القضايا، كل قضية منها عبارة عن جملة من المعرفة، وفي أثناء قراءة النص يحوّله القارئ إلى قضايا تتحد وتحذف وتتكامل؛ لتكوّن بنية كبرى macrostructure حيث تعد البنى الكبرى تلخيصا متواصلا للنص وفقا لأهميتها النسبية في الترتيب الهرمي لها، وإذا تبينت فكرة أساسية فإن القارئ سيفهم المعلومات ويحتفظ بها.

٣. نظرية المخططات العقلية Schema Theory [*]:

نظرية المُخططات العقلية تقوم على افتراض أن العقل يُجرِّد المُدْرَكَات، ويُرمِّزها، وإن كان لا يرمِّز كل سمات الخبرة، ولكنه يقتصر على بعضها ويترك الأُخرى في شكل فراغات أو حيوز slots يمكن ملؤها بالمعلومات، ثم يقوم بتفوئة categorize الخبرات في شكل فئات وفئات جزئية، ويَسِمُ الفئة بمُلْصَقٍ label أو "تسمية" تمثِّل إلماعة clue (أو قرينة)؛ ليَسْهُل استرجاع المجلد المتعلق بهذه الفئة من الذاكرة، وهذه المُخَطَّطَات توجّه السلوك في تفسير المعلومات وحل المشكلات.

ب- تحليل الفهم القرائي في ضوء الاتجاهات الحديثة:

تباينت طبيعة الفهم القرائي لدى الباحثين في ضوء الاتجاهات الحديثة التي سبق عَرضُها بين من يعده مهارات أو عمليات أو مراحل... وقبل استعراض أهم هذه تصنيفات الفهم القرائي وقوائم مهاراته في ضوء هذه الاتجاهات يحسُن توضيح الفرق بين هذه التصورات النظرية لطبيعة الفهم القرائي.

١. التصورات النظرية لطبيعة الفهم القرائي:

درج العديد من بحوث الفهم القرائي تصوُّر الفهم القرائي في شكل مهارات جزئية، ثم تعود هذه البحوث فتصنِّف مهارات الفهم القرائي في مستويات باعتبار أن "(مستويات) تعني جملة مميزات في المستويات الأدنى من القراءة تشملها ميزات المستوى الأعلى، وتضيف عليها. وبهذا المعنى فمستويات القراءة تراكمية، فالمستوى الأول لا يضيع في المستوى الثاني.. وهكذا" (مورتيمر آدلر وتشارلز فان دورن، ١٩٩٥، ٣٥).

ويرى "محمد فضل الله" أن "تصنيفات الفهم القرائي يبدو في ظاهرها التعدد والتنوع بيد أن في عمقها قدرا كبيرا من الاتفاق يسهُلُ معه تحديد تصنيف عام لمستويات الفهم القرائي". (محمد فضل الله، ٢٠٠١، ٦١).

إلا أن الباحث يعزو تشابه هذه القوائم والتصنيفات إلى صدورها عن التصوُّر السلوكي الذي يؤكد تمكُّن القارئ من عدد كبير من المهارات الفرعية، وتطبيقها بصورة آلية.

---

[*] ستُعرَض تفصيلاً في المحور الثاني من الإطار النظري للبحث.

وعلى الرغم من ذلك فقد أجريت في البيئة العربية بحوث عُنِيت بتنمية الفهم القرائي من منظور معرفي كبحوث (صفاء إبراهيم، ١٩٩٨) (مصطفى موسى، ٢٠٠١) (فايزة عوض ومحمد سعيد، ٢٠٠٣)، فقد تبنى "مصطفى موسى" و"فايزة عوض" تصنيفِ مهارات الفهمِ إلى أنماطٍ متساوية الأهمية يرتبِطُ فيها كلُّ نمطٍ بالآخر ارتباطاً وثيقا، ويتم التركيز فيها على الطريقةِ التي يحدُثُ بها الفهم، وهو التصنيفُ الذي اقترحه أوكرمان وأوكرمان Aukerman & Aukerman (١٩٩٣). وعمل كلاهما على تنميتها، وركَّز (مصطفى موسى، ٢٠٠١)على الأنماط العليا للفهم، وهي: الاستيعابي، والتطبيقي، والنقدي، وتبنت صفاء إبراهيم التصوُّر المعرفي لـ"إروِن" Irwin الذي يتصوَّر الفهم القرائي في صورة عمليات Processes.

وفيما يتعلق بالفرق بين العمليات والمهارات فقد حدَّد (روبرت سولسو، ٢٠٠٠، ٨٥٥) العملية Process بأنها "نسق نشط من الوظائف لتحليل ونقل المعلومات"، إلا أن تعريف (العملية) يتضح بصورة أفضل حينما نستعرض استعمالات الباحثين لهذا المصطلح، فقد وضع بعض الباحثين (العملية) Process في مقابل (الأسلوب) Style باعتبارها "مفهوما شديد العمومية يشير إلى ما يشترك فيه الناس جميعا، فكما يحتاج الناس جميعا إلى الهواء والماء والغذاء، يشترك جميعهم من ذوي الذكاء العادي في أنواع أو مستويات معينة من التعلم. فنحن عامة نستعمل مبادئ التحول في عملية التعلم والاحتفاظ بالمعلومات ومن ثم عند استعمال مصطلح (عملية) نقصد به سمة من سمات الكائن البشري، أمَّا مصطلح (أسلوب) فيشير إلى الميول الخاصة والأمور المفضَّلة لدى شخص بعينه، والأساليب هي السمات الشخصية العامة التي تميزك عن أي شخص آخر" (دوجلاس براون، ١٩٩٤، ١٤٠).

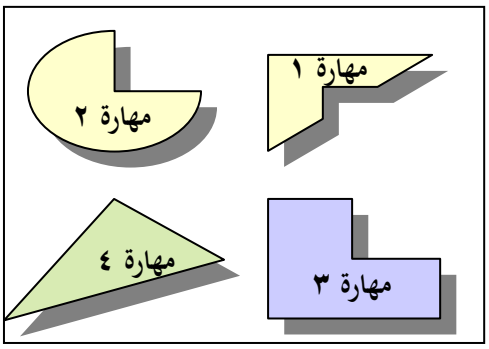
ووضع باحثون آخرون (العملية) Process في مقابل (المهارة) Skill باعتبار: "العملية: وصف الأنماط الرئيسة للتفكير المركب. مثل التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، التفكير فوق المعرفي... أمَّا المهارة: فهي أداءات فرعية ترتبط بكل واحدة من عمليات التفكير أو استراتيجياته الرئيسة" (فتحي جروان، ١٩٩٩، ٤١).

والمفهوم الأخير لـ"العملية" هو الذي تبنته الدراسات التي أجريت على الفهم القرائي من منظور معرفي، والعمليات التي حددتها (صفاء إبراهيم، ١٩٩٨) للفهم القرائي هي العمليات الجزئية Micro Processes والعمليات التكاملية Integrative Processes والعمليات الكلية Macro Processes والعمليات التفصيلية المكملة Elaborative Processes والعمليات الذهنية المصاحبة للتعرف Metacognitive Processes (صفاء إبراهيم، ١٩٩٨، ٤٤).

وتتكوَّن كل من العمليات السابقة من عمليات فرعية Sub-processes، فالعمليات الجزئية تتضمَّن عمليتين فرعيتين هما: التركيب، والاختيار الجزئي، والعمليات التكاملية تتضمن ثلاث عمليات فرعية هي: العائد أو المرجع، والروابط، واستنتاج علاقات غير مصرح بها (صفاء إبراهيم، ١٩٩٨،

وتوضح الأشكال التالية التصورات النظرية التي يتم في ضوئها تحليل الفهم القرائي:

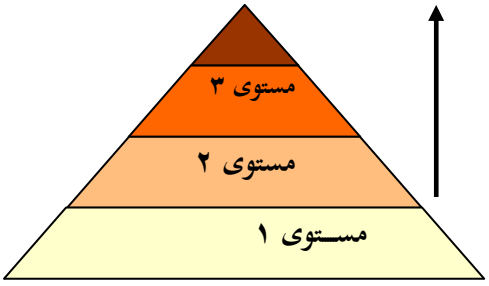
مهارات: مستقل بعضها عن بعض في إطار متكامل (أشكال مختلفة في إطار واحد).



شكل رقم (٢)

الفهم القرائي في صورة مهارات

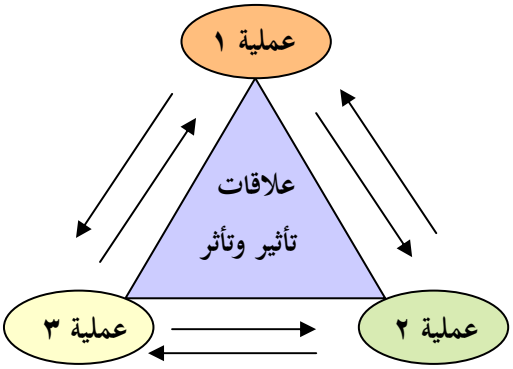
مستويات: يدخل بعضها ضمن بعض (شكل هرمي).



شكل رقم (٣)

الفهم القرائي في صورة مستويات

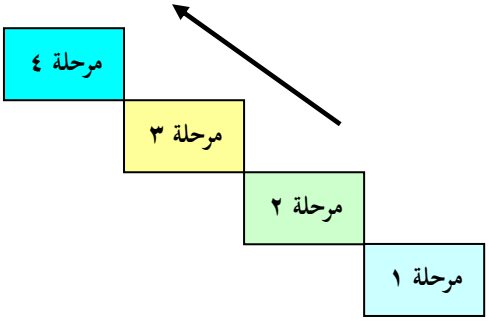
عمليات: ذات علاقات تأثير وتأثر (دوائر متصلة بأسهم).



شكل رقم (٤)

الفهم القرائي في صورة عمليات

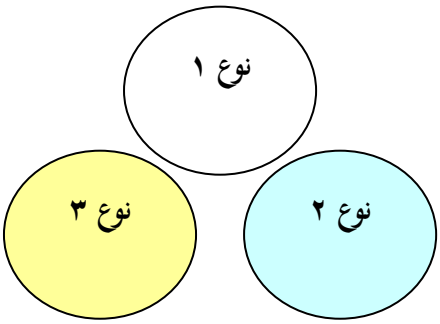
مراحل: أو أشواط يعقب بعضها بعضا (تكوين سُلَّمي).



شكل رقم (٥)

الفهم القرائي في صورة مراحل

أنواع: يعني اختلاف كل منها عن الآخر (دوائر منفصلة).



شكل رقم (٦)

الفهم القرائي في صورة أنواع

٢. ومن التصنيفات الشائعة للفهم القرائي:

٢-١ التصنيف الأول:

صَنَّف (علي سعد جاب الله، ١٩٩٧) مهارات الفهم القرائي في المرحلة الثانوية إلى:

٢-١-١ مستوى الكلمة: ويتضمن المهارات التالية:

تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها – تعيين مضاد الكلمة – إدراك العلاقة بين كلمتين – القدرة على تصنيف الكلمات.

٢-١-٢ مستوى الجملة: ويتضمن المهارات التالية:

تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها – نقد ما تتضمنه الجملة من معنى – ربط الجملة بما يناسبها من معان، ونصوص متشابهة – إدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة – القدرة على تصنيف الجمل وفق ما تنتمي إليه من آراء وأفكار.

٢-١-٣ مستوى الفقرة: ويضمن المهارات التالية:

إدراك ما تهدف إليه الفقرة – وضع عنوان مناسب للفقرة – إدراك الأفكار الأساسية للفقرة – تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء – إدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية. (علي سعد جاب الله، ١٩٩٧، ٧١٢).

٢-٢ التصنيف الثاني:

اتفقت بحوث (محمد عبيد محمد، ١٩٩٧) (جمال سليمان عطية، ١٩٩٩) (محمد لطفي جاد، ٢٠٠٣) في تصنيف مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية إلى المستويات التالية:

٢-٢-١ مستوى الفهم المباشر: ويتضمّن المهارات التالية:

- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
- تحديد مرادف الكلمة.
- تحديد مضاد الكلمة.
- تحديد أكثر من معنى للكلمة (المشترك اللفظي).
- تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة.
- تحديد الفكرة العامة المحورية.
- تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة.
- إدراك الترتيب الزماني والمكاني حسب الأهمية.

٢-٢-٢ مستوى الفهم الاستنتاجي: ويتضمّن المهارات التالية:

- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
- استنتاج علاقات السبب بالنتيجة.
- استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه.
- استنتاج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص.
- استنتاج المعاني الضمنية في النص.

٢-٢-٣ مستوى الفهم الناقد: ويتضمّن المهارات التالية:

- التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية.
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع ومالا يتصل به.
- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار.

- تكوين رأي حول القضايا المطروحة في النص.

٢-٢-٤ مستوى الفهم التذوقي: ويتضمّن المهارات التالية:

- ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى.
- إدراك القيمة الجمالية والإيحائية في الكلمات والتعبيرات.
- إدراك الحالة الشعورية المخيمة على جو النص.
- اختيار أجمل الأبيات معنى إلى بيت الشاعر.

٢-٢-٥ مستوى الفهم الإبداعي: ويتضمّن المهارات التالية:

- التنبوء بالأحداث وحبكة الموضوع.
- التوصل إلى توقعات للأحداث بناء على فرضيات معينة.
- تحديد نهاية القصة ما لم يحدد الكاتب لها نهاية.
- مسرحة النص المقروء.
- إعادة ترتيب أحداث القصة بصورة مبتكرة. (محمد عبيد محمد، ١٩٩٧، ٢٨٣)

وحدَّدَ (محمد عبيد محمد، ١٩٩٧) الأهمية النِّسبية لهذه المستويات كما يلي: الفهم المُباشِر (٣٨%)، والاستنتاجي (٢٥%)، والنَّقْدِي (١٦%)، والتذوقي (١١%)، والإبداعي (١٠%).

ووصف (فتحي يونس، ٢٠٠١، ٣١٤) هذين التصنيفين لمهارات الفهم القرائي بأنهما "يحددان بعدين أساسيين في الفهم القرائي، فالبعد الأفقي يتناول فهم الكلمة والجملة والفقرة والموضوع، كما يتناول فهم الفكرة العامة والأفكار التفصيلية. أمَّا البعد الرأسي فيتناول مستويات الفهم المختلفة المتعلقة: بالمعنى الحرفي، والمعنى الضمني، وما بين السطور، والاستنتاج، والنقد، والتذوق، والتفاعل، والابتكار".

٢-٣ التصنيف الثالث:

صنَّفت (حنان راشد، ٢٠٠٣) الفهم إلى المستويات التالية:

٢-٣-١ فهم حرفي: وهو فهم المعنى السطحي للنص المقروء، ويتضمَّن المهارات التالية:

قدرة الطالب على تحديد معاني الكلمات ومضادها، تحديد الفكرة المحورية، والفكرة الرئيسة للفقرة، تحديد الأفكار الجزئية والشخصيات والعدد والأماكن.

٢-٣-٢ فهم استنتاجي: وهو فهم المعنى الضمني للنص، وفهم ما وراء الكلمات وما بين السطور. ويتضمَّن المهارات التالية:

قدرة الطالب على استنتاج علاقات السبب والنتيجة، والمعاني الضمنية، والقيم والاتجاهات، وأوجه الشبه والاختلاف وغرض الكاتب.

٢-٣-٣ فهم ناقد: وهو مقارنة المعنى الموجود في النص ببعض المعايير الموجودة في ذهن القارئ، والعمل في ضوء الاستنتاج الذي توصل إليه القارئ. ويتضمَّن المهارات التالية:

قدرة الطالب على التمييز بين الأفكار الرئيسة والجزئية، وما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، والحقيقة والرأي والمعقول وغير المعقول، وإبداء الرأي في المقروء (حنان مصطفى راشد، ٢٠٠٣، ٢٠٤).

٢-٤ التصنيف الرابع:

صنَّف (محمد رجب فضل الله، ٢٠٠١) مهارات الفهم القرائي اللازمة لدروس العربية المقررة بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء النموذج التكاملي لفهم المقروء Integrative Model في ثلاثة مستويات هي:

٢-٤-١ مستوى الفهم الحرفي: ويشير إلى فهم المعاني الحقيقية للكلمات الواردة في المقروء، وفهم فكرته الصريحة، وتحديد تفاصيله، وفهم تنظيم الكاتب له.

٢-٤-٢ مستوى الفهم التفسيري: ويشير إلى تفسير المفردات المجازية، وإدراك ما تهدف إليه، وتحديد الأفكار الضمنية، واستخلاص النتائج من المعلومات المعروضة، وتمييز الأحداث الواردة، وتحليل مشاعر كاتب الموضوع، والشخصيات التي يتحدث على لسانها.

٢-٤-٣ مستوى الفهم التطبيقي: ويشير إلى نقد المقروء بإصدار حكم أو رأي فيه، وتحديد مدى دقته العلمية، والتمييز بين ما فيه من حقائق وآراء، والاستفادة منه في حل المشكلات، واستثماره في كتابة الجديد.

٣. مراحل الفهم القرائي:

صنَّف باحثون آخرون القراءة إلى مستويات أربعة هي: القراءة التمهيدية، والقراءة التفحصية، والقراءة التحليلية، والقراءة المرجعية، بحيث يتكوَّن كل مستوى من مراحل (مورتيمر آدلر وتشارلز فان دورن، ١٩٩٥، ٣٠-٣٥)، فمستوى "القراءة التحليلية" على سبيل المثال تنقسم إلى المراحل التالية:

٣-١ المرحلة الأولى:

- تصنيف الكتاب حسب نوع مضمونه.
- تحديد ما يبحث الكتاب بمجمله، بأقصى قدر من الإيجاز.
- تحديد عدد الأجزاء الرئيسة وتسلسلها وعلاقتها وتبيُّن هذه الأجزاء كما تبينت الكتاب.
- تعريف المسألة أو المسائل التي يحاول الكاتب حلها.

٣-٢ المرحلة الثانية:

- التوصل إلى تفاهم مع الكاتب من خلال تفسير كلماته الرئيسة.
- التقاط عروض الكاتب الرئيسة من خلال بحث أهم جمله.
- معرفة مناقشات الكاتب من خلال إيجادها أو بنائها في تسلسل الجمل.
- تحديد المسائل التي حلَّها الكاتب والتي لم يحلها.

٣-٣ المرحلة الثالثة:

وهي تتضمن نقد الكتاب كواسطة لنقل المعرفة.

- عدم البدء في نقد الكتاب حتى تستكمل تفسيره.
- عدم المُخالفة بشكل مشاكس.
- التمييز بين المعرفة والرأي الشخصي من خلال عرض أسباب مقنعة لأحكامك النقدية.
- إظهار عدم معرفة الكاتب.
- إظهار المعرفة المغلوطة للكاتب.
- إظهار عدم منطقية الكاتب.
- إظهار عدم كمال تحليل الكاتب. (مورتيمر آدلر وفان دورن، ١٩٩٥، ١٨٧-١٨٩).

ومما سبق يتبيَّن ما يلي:

١. تكوُّن الفهم القرائي في ضوء الاتجاهات الحديثة من عمليات أو مهارات يمكن تقسيمها إلى مراحل أو مستويات.
٢. اتفاق غالبية البحوث التي أجريت على الفهم القرائي أنه يتضمَّن: التذوق، والنقد، والإبداع.
٣. تأكيد جميع البحوث التي أجريت بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي إمكانية تحسين مستوى الفهم القرائي عن طريق استخدام استراتيجيات تدريسية Teaching strategy واستراتيجيات تعلم learning strategies، وبرامج تعليمية.
٤. تأكيد البحوث والدراسات السابقة ارتباط الفهم القرائي بالنص، نوعه وبنيته (أحمد أبو حجَّاج،٢٠٠١)، لذا فقد أجريت بعض البحوث على فهم نصوص معينة مثل: النص الفلسفي (سامي الفطايري، ١٩٩٦) والنص الأدبي الشعري (فايزة عوض ومحمد سعيد ٢٠٠٣) والنصوص العلمية (زبيدة قرني، ٢٠٠٤) ونصوص القرآن الكريم (أحمد إبراهيم، ١٩٩٤) (محمود فرج، ٢٠٠١) (محمد بهاء عباس، ٢٠٠٥).
٥. يُؤخذ على بعض البحوث التي أُجريت بهدف تنمية الفهم القرائي عدَمَ وضْعِها في الحُسبانِ النص المقروء نوعه وخصائصه وبنيته، وهو ما يدعم ملاحظة بعض التربويين "أن البحث التربوي لم يتعامل مع بنية النص في تعليم القراءة، وأن التربويين لم يُقدِّموا تفاصيل أسلوب منظم لتحديد بنية النص" (أحمد أبو حجاج، ٢٠٠٤، ٨٧/٢)، ومن ثم لم يُقَدَّم تنظير خاص بالبنية النوعية للنصوص موضوع المعالجة والفهم التي تكشف طبيعتها الخاصَّة، وتجعلُ من الفهمِ القرائيِّ نموذجاً خاصاً بها.

أمَّا ما يتعلق بدقائق وتفصيلات المهارات الجزئية للفهم القرائي، وتصور الفهم القرائي في ضوء نظرية المخططات العقلية فسوف يُناقَش تفصيلا في المحور الثاني من الأساس النظري، وهو: "نظرية المخططات وتطبيقاتها التربوية في الفهم القرائي".

المحور الثاني: نظرية المخططات العقلية وتطبيقاتها التربوية على الفهم القرائي

أولا: نظرية المخططات العقلية:

تعود نظرية المخططات العقلية بجذورها إلى بحوث أجراها بارتلت Bartlett على عينة من المفحوصين لتحديد قدرتهم على تذكر قصة معينة رويت عليهم هي قصة "الأشباح"، إذ توصل إلى أن هناك تحريفات وتشويهات في القصة والأحداث فقاده ذلك إلى فرض مؤداه: أن الذاكرة ليست نسخة طبق الأصل من الواقع، ولكنها نتيجة لعملية دينامية يتم من خلالها تجريد الأفكار. كما قاده ذلك إلى فرض: وجود معالجة بنائية خفية في الذاكرة للجمل والقصص (روبرت سولسو، ٢٠٠٠، ٥١٦).

ومنذ افترض بارتلت Bartlett أن فهم البشر وتذكرهم للأحداث يتشكل بتوقعاتهم وخبراتهم السابقة طُرِح مصطلح "مخططات عقلية" schemata، ثم تعرّضت الفكرة لتفصيلات وتنقيحات عديدة علي يد "مينسكي" Minsky و"روملهارت" Rumelhart و"سكانك" Schank وغيرهم من علماء النفس الذين أقبلوا على ما توضحه هذه النظرية من توضيح آليات الذاكرة والفهم والتفكير.

ينطلق المعرفيون من فرضية: تأثير خبرة القارئ (أو المتعلم) السابقة في فهمه؛ لذا يحدِّدون "الفهم" بأنه: "مجموع الأنشطة المسئولة عن خلق علاقة بين معلومات جديدة ومعطيات سبق اكتسابها وتخزينها في الذاكرة البعيدة المدى" (محمد حمود، د.ت، ١٠٦)، أو "جملة نشاطات ربط المعلومات الجديدة بالمعطيات المكتسبة سابقا والمختزنة في الذاكرة على المدى البعيد، ونماذج الفهم بهذا الشكل وثيقة الصلة بالتمثيلات النظرية لأشكال الذاكرة ومحتواها على المدى البعيد" (سام عمار، ٢٠٠٢، ١١٩-١١٠)، وهذا ما دفعهم إلى دراسة أشكال ومضامين الذاكرة.

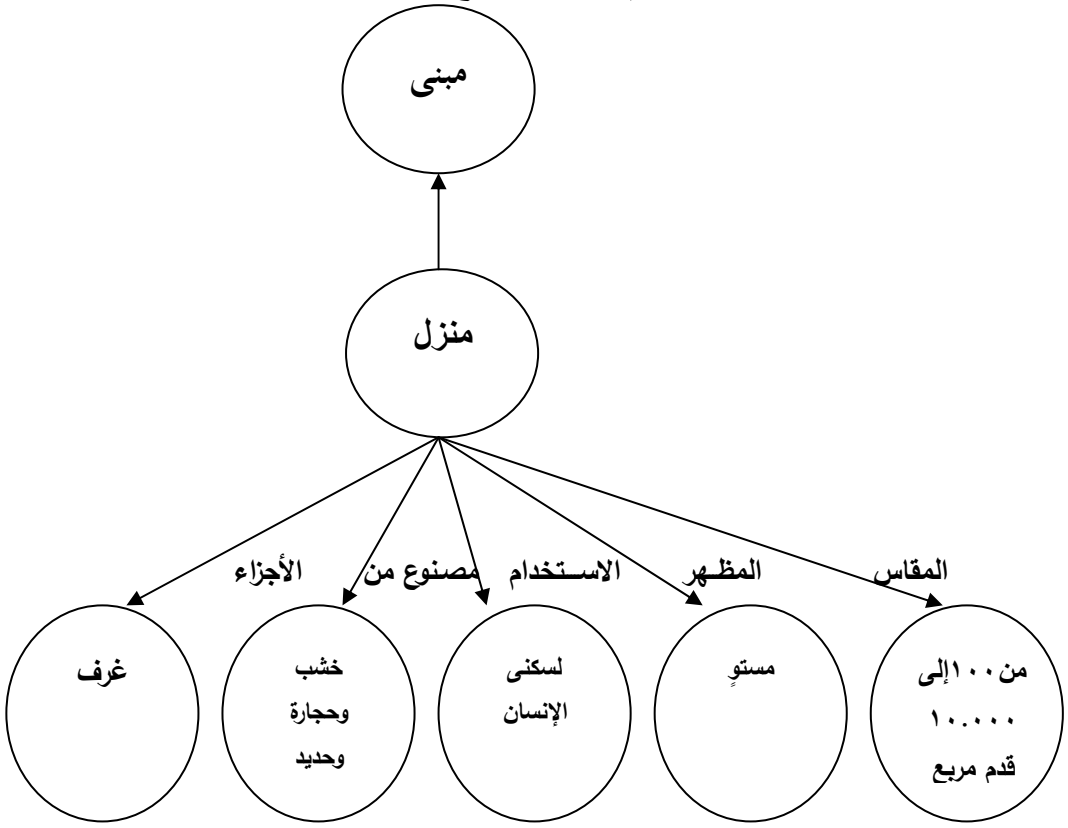
وحينما درس المعرفيون أشكال الذاكرة حظيت فرضية: "انتظام المعلومات في الذاكرة طويلة المدى" بقبول كبير في الأوساط السيكولوجية إلا أنهم اختلفوا في تصوّر هذا التنظيم (روبرت سولسو، ٢٠٠٢، ٨٢).

وعرض علماء المخططات العقلية تصوُّرهم لكيفية انتظام الخبرات المتمثَّلة في الذاكرة طويلة المدى بافتراض أُطُر عقلية، أو هياكل أو مخططات عبارة عن "أشكال فارغة يمكن ملؤها بالمعلومات" (محمد شلبي، ٢٠١، ٢٦٣).

وهذه الهياكل أو المخططات العقلية قد تكون لأشياء (مثل حصان أو منزل) أو لأحداث (مثل دخول مطعم، أو السفر بالطائرة)، فإذا كانت لأشياء (مثل المنزل) فالمخطط العقلي عندئذ يحوي تمثيلا لكل ما تشترك فيه "المنازل" التي تعرفها، وإذا كانت لأحداث (مثل دخول مطعم) فالمخطط

typical sequence للأحداث التي تقع حينما تذهب إلى مطعم (Stein & Glenn, 1979).

والسمات التي تشترك في كل "المنازل" ويتضمنها مخطط "المنزل" تعد "ثوابت" كالاستخدام ومادة الصنع والأجزاء... أمَّا متغيرات المنازل التي تختلف من "منزل" إلى آخر مثل "لون المنزل" و"مكانه" تُهمَل، ولا تُرمَّز في الذاكرة، بل تبقى "فراغات" أو "حيوزا" slots تصلح لملئها بما لا نهاية من المعلومات، يكفي فقط أن تكون الخبرة الجديدة متوافقة مع أحد الحيوز slots ليحدث الفهم، وهذا الأسلوب التجريدي في التعامل مع المعلومات يجعل استخدام سعة الذاكرة أكثر كفاءة من تخزين كل تفاصيل المُدرَكات، فالتفاصيل تُفقَد، ومن ثم لا يستنفد فراغ الذاكرة (Adams & Collins, 1979).



شكل رقم (٧)

مخطط عقلي لمنزل

أ- **تجريد المدركات** abstraction:

وتتكون المخططات العقلية من خلال عملية تجريد المُدرَكات، على سبيل المثال يجد الطفل نفسه مواقف متعددة تتضمن شيئا معينا، فالمرة الأولى التي يرى الطفل فيها "مكنسة كهربائية" في أثناء تنظيف أمه حجرة المعيشة، وفي المرّة التالية يستخدمها الأب في حجرة نوم الطفل، والمرّة التالية تستخدمها جدّته في منزلها، وبمرور الوقت سيحتفظ الطفل في مخططه العقلي لـ"المكنسة الكهربائية" بالسمات المشتركة للخبرة في كل المواقف التي تحتويها، فلا يعنيه من يستخدمها؟ ولا الحجرة التي

.(Stein & Glenn, 1979)

ب- تفوئة الخبرات categorize experience:

تعني تفوئة الخبرات أن المخططات العقلية تنضوي تحت مخططات أعم منها، فمخطط "المنزل" كما يتضح من الشكل السابق ينضوي تحت مخطط أعمّ هو "مخطط المبنى".

ومن مميزات تفوئة الأشياء في الذاكرة أن العقل يجري في ضوئها توقعات، وعلى سبيل المثال فحينما يكون لديك فئة لـ"الكلاب" لا يمكنك أن تقول: ما هذا؟ حينما ترى كلبا، فعقلك يقول: "إنه فقط كلب آخر، ربما يهز ذيله أو ينبح"، وبالمثل فأولئك الذين يمتلكون مخططا حسن التشكل للمطعم فلا يستكرهون أو يترددون حينما يدخلون مطعما؛ لأن مخططهم يخبرهم ما يُتوقّع وما ينبغي أن يُفعِل حينما تحدث أشياء معينة.

ووظيفة التفوئة شديدة الارتباط بدورين آخرين تؤديهما المخططات العقلية في العقل لتساعدنا على تذكر وفهم الأشياء، فحينما تخلق مخططا لشيء ما وتَسِمُهُ بمُلْصَقٍ attach a label "مثل: كلاب"، فيمكنك أن تسترجع ما تعرفه عن هذا النوع من الشيء مستخدما الملصق، فاستخدام الملصق أو سماعه مثل وجوده على مجلد في خزانة عقلك يمكنك من استخدامه لتجد وتستدعي المجلد المتعلق بهذا النموذج من الشيء، وكمثال إذا رأيت ذيلا مهتزا تحت رف مطبخ صديقك فستستعيد مخطط "الكلب" من الذاكرة بناء على هذه اللمحة(Nist & Mearley, 1991, 48).

من خلال "الفهم" نعني أنك " تفهم ما يجري"، فالمخططات العقلية تساعدنا أن نفهم ما يحدث في قصة وما يتوقّع تاليا، فحينما يكتب مؤلف "سمعت ماري صوت نقيق تحت الأكمة، فالتقطت مخلوقا صغيرا وشعرت بجلده المُتَعَرِّج... "فسوف نستخدم مخطط "الضفدع" (تماما مثل تلك الخاصة بـ"أَكَمَة" و"مخلوق"... لتكوين تمثيل عقلي لما حدث في القصة، والناس الذين لديهم "نقيق" و"جلد مُتَعَرِّج" كجزء من مخطط "الضفدع" لديهم سيعرفون في الحال أن الشخصية وجدت ضفدعا.

وتعد المخططات العقلية مكوّنا مهما من قدرتنا على حل المشكلات، فحينما يواجه التلاميذ نماذج مختلفة من المسائل الحسابية اللفظية، وبعد حل العديد من المسائل المنفردة لنموذج معين يقال إن التلاميذ قد كوّنوا مخططا عقليا لهذا النموذج، فالمخطط العقلي يساعد التلاميذ على معرفة ما ينبغي أن يفعلوه حينما يواجهون أمثلة معينة من نموذج المسألة (Stein & Glenn, 1979).

<u>ثانيا: التعلم في ضوء نظرية المخططات العقلية:</u>

التعلُّم في ضوء هذه النظرية: "تعديل في المخطط العقلي أو إعادة بنائه". والمخططات العقلية تُعَدَّل بواحدة من ثلاث عمليات: التراكم accretion، والتحوير tuning، وإعادة البناء reconstruction.

ويتضمن كل من التراكم والتحوير تعديل مخطط عقلي موجود لكي يكون أكثر مرونة، وإن كان التحوير يتضمن قدرا أكبر من التغيّر التركيبي مقارنة بالتراكم، وكمثال للتراكم إضافة قيمة "اللَّبِن" لحيّز "المواد" في مخطط "المنزل"، ويُلاحظ أن التركيب الأساسي للمخطط ظل كما هو.

وكمثال للتحوير إضافة "حيّز" جديد للمخطط العقلي الموجود، فربما في مرحلة مبكرة من عمرك لم تكن تملك حيزا للـ"مقاس" "size" في مخططك العقلي للمنزل، وبمرور الوقت أمكنك أن تلاحظ أنواعا مختلفة للأبنية والمنازل ومقاس هذه الأبنية إحدى القرائن التي تفيدك في تحديد نوع المبنى، وكاستجابة للتغذية الراجعة للبيئة فقد أضفت حيز "المقاس" لمخططك العقلي عن البناء.

وتتضمَّن عملية إعادة البناء – مقارنة بعملية التحوير – قدرا أكبر من التغيرات الجوهرية، فهذا التغير قد يكون تغييرا لجملة العلاقات الأساسية التي يحتويها المخطط العقلي، وقد يكون خلق مخطط عقلي جديد تماما من خلال إجراء تشابهات مع مخططات عقلية قديمة (Adams & Collins, 1979).

ثالثا: الفهم القرائي في ضوء نظرية المخططات العقلية:

تتحول القراءة في ضوء نظرية المخططات العقلية من نشاط مبني على النص Text-Based activity إلى عملية تفاعلية interactive process يتولى فيها القارئ بناء المعنى بالتفاعل مع النص (Nist & Mearley, 1991, 43).

ويحدث الفهم القرائي الصحيح حينما يستدعي القارئ المخطط العقلي الذي يقصِدُه الكاتب، كما في المثال التالي: إذا قرأت هاتين الجملتين:

- ذهبنا في رحلة صيد.
- اصطدنا غزالين.

فسوف تستدعي مخططا عقليا يتضمَّنُ بلا شك بنادق وعيارات نارية وفرائس... لكنك بمجرد قراءتك الجملة الثالثة:

- فإذا بنا نقع في حبهما.

ستدرك فورا أنك استدعيت مخططا خطئا، وأن عليك أن ترجع من جديد إلى تشكيل تصوُّرِك عن المقروء (حميد سمير، ٢٠٠٤، ٥٤/١)، فالمخططات العقلية تستخدم في القراءة لإضفاء معنى على النص؛ لأن الكلمة المطبوعة تنشط خبرات القارئ تماما مثل العلاقات الماضية والكامنة.

أ- مكونات الفهم القرائي:

فيما يتعلق بطبيعة الفهم القرائي في ضوء نظرية المخططات العقلية، نجده ذا طبيعة مركَّبة من: تفاعل قارئ (ذي خطط عقلية ومعلومات سابقة وبنية معرفية...) مع مقروء (له رموزه وقواعده النحوية والبلاغية والقرائن المحتفة به والسياق والإطار النصي الذي ينتمي إليه) وفق طريقة (تحكم القارئ في

ومن ثم فـ"الفهم" نفسه ليس له وجود مستقل، وإنما هو علاقة نسبية مثل "المعنى"، "فالمعنى ليس عنصرا منفصلا عن اللغة كبقية العناصر الأخرى التي لها نوع من الوجود المستقل. فالمعنى كالارتفاع أو الطول، فإذا قلنا إن الأشياء لها ارتفاع دلَّ ذلك على أن هناك العديد من الوحدات مُرتَفِعة، لكن هذا لا يعني وجود خاصَّة مجردة للارتفاع موجودة على نحو مستقل عن الأشياء، وبالطريقة نفسِها فإن قولنا إن الكلمات التي لها معنى يعني فقط أنها تُستَعمل في طريقةٍ خاصةٍ في الجملة" (مازن الوعر، ٢٠٠١، ٣٥).

وتصوُّر "الفهم القرائي" بأنه مهارات أو عمليات أو مستويات... يدخل ضمن ما يُطلق عليه "تشييء" reify "أي تعريف الأفعال على أنها أسماء، وتحويل عمليات التفاعل إلى أشياء يُعَيَّنُ موضعها داخل الفرد" (ستيفن روز، ١٩٩٠،١٢٨).

وهذه التصوُّرات لـ"الفهم القرائي" – العمليات أو المهارات" أو المراحل"... – إنما هي تبسيطات إجرائية لظواهر مركبة في صورة مفاهيم لإجراء البحوث، وليس حكما على طبيعتها، وإلا فكأننا نقع في التناقض حينما نقول إن الفهم القرائي مفهوم افتراضي مركَّب من تفاعل عناصر: القارئ مع المقروء وفق طريقة للحصول على معنى، ثم نحاول أن نحدد طبيعته هل هي مهارات أم عمليات أم مراحل..

لذا فالبحوث التي أجريت من منظور المخططات العقلية مثل دراسة (وينسكل Winskel، ٢٠٠١) تجمع بين تصور "كتابة الملخص" على أنه عملية، ثم تحليل هذه العملية إلى مهارات مثل: فهم النص الأصلي، اختيار الفكر الرئيسة، وتمييزها من التفاصيل الداعمة supporting details والمعلومات غير المتصلة بالموضوع...

ب- المخططات العقلية وتوجيه الفهم:

يأتي القارئ – في ضوء نظرية المخططات العقلية – إلى الموضوع المقروء بخلفية معرفية، وفي ضوء ارتباط هذه المعرفة بما يحويه النص من بنى ودلالات تعمل هذه المعرفة أو المخططات كموجهات للفهم، فالمعرفة الوفيرة تؤدي إلى فهم أفضل، وتتشكل المخططات في مراحل مبكرة من النمو العقلي ثم تستمر في التشكُّل والتعقيد (Adams & Collins, 1979).

ج- التوقع في الفهم القرائي:

وفي ضوء نظرية المخططات العقلية أيضا يمكن القول إن عملية فهم النص تقوم – إلى حد كبير – على التوقع؛ لأن القارئ يستثمر خبراته السابقة في شكل إطارات معرفية عامة تكون قادرة على تأطير النص المقروء، وتوقع مضمونه، وقد صنّف سوالز Swales المخططات العقلية إلى نوعين من المخططات:

١. المخططات المرتكزة على المحتوى Content-Based Schemata:

هي مخططات مشتقة من الخبرة السابقة بـ"معرفة المحتوى" content knowledge المرتبطة بالنص الأصلي، ويطلق عليها بعض الباحثين خطاطات المضمون، ويقسمها إلى عنصرين أساسيين:

- السيناريوهات المعرفية: وهي سلسلة من الأفعال المتفق عليها يكتسبها الفرد من خلال مواجهته مواقف متعددة سرعان ما يتعرفها حينما يصادفها في نص من النصوص.
- المعرفة المرجعية: يُقصَد بها المعلومات التي يمتلكها الفرد عن موضوع معين، وهي معلومات يتم اكتسابها ومراكمتها بواسطة فعل القراءة نفسه أو عن طريق وسائل التثقيف السمعية البصرية (محمد حمود، ١٩٩٨، ١١٢-١١٣).

والقارئ الأكاديمي المبتدئ يحتاج "معرفة محتوى" content knowledge مناسبة ليكون قادرا على فهم نص أكاديمي، وغالبا ما يكون النص الأكاديمي مفعما برطانة فنية ومعرفة مفترضة، وإذا افتقد القارئ المخطط العقلي المناسب أو اختار مخططا بديلا فسوف يعالج الخطاب بصعوبة، وسيرى النص مفككا، وفي الغالب ما يفتقد القراء المبتدئون المطالب القبلية لمعرفة المحتوى اللازمة لفهم نص أكاديمي.

٢. المخططات المرتكزة على النص Text-Based Schemata:

هي مخططات مشتقة من الخبرة السابقة بأنواع النصوص المشابهة أو أنواعه الأدبية genres، فتعلم الطالب لا يتأثر بمعرفة المحتوى فقط، بل يتأثر أيضا بمدى معرفته النوع الأدبي للنص (محمد حمود، ١٩٩٨، ١١٢) (Francis, H. and Halam, S., 2000, 3/279) .

ويطلق "محمد حمود" عليها الخطاطات الشكلية للنصوص، ويحددها بقوله إنها: تنظيم العناصر المكوِّنة للنص، فمن المعلوم أن للنصوص تنظيمات نوعية مختلفة باختلاف الوظائف والمقاصد والأسس التي تقوم عليها، فالبنية السردية توظَّف في القصة القصيرة والرواية، كما يمكن أن يستعان بها في تقديم حدث عارض أو حدث سياسي، كما يمكن التعرف على البنية الوصفية في الدلائل السياحية أو في كنف النصوص الأدبية أو مجلات الموضة (محمد حمود، ١٩٩٨، ١١٢).

وتؤدي معرفة الخطة التنظيمية للنص text organizational structure دورا مهما في فهم النص، ويقود استخدام الخطة التنظيمية organizational plan للنص إلى مزيد من الاستيعاب الفعّال له (Ruddell and Unrau, 1994, 23)؛ لذا يجدر بالمدرس أن يحدد انتماء النصوص المدرسية إلى هذا النوع أو ذاك عن طريق استخلاص العناصر الشكلية المميزة لكل نوع (محمد حمود، ١٩٩٨،١١٣)، فتوقعات القارئ عن النوع الأدبي للنص تؤثر في الطريقة التي يعالج بها النص ويمثّل في الذاكرة وفي مقدرة القراء الخبراء تنشيط الأهداف القرائية المناسبة لكل نوع أدبي (Zawann, 1994, 4/920)، ووفقا لما ذكره بازرمان Bazerman فهذه التوقعات عنصر مفتاحي في المعالجة النصية السريعة والكفء، فحينما يدرك القارئ انتساب تنظيم نص إلى نوع أدبي مألوف

(Bazerman, 1985, 3/24)، وعادة ما يفتقد الطلاب المبتدئون نوعي المخططات، لذا يجدون صعوبة في فهم النص.

رابعا: نظرية المخططات العقلية والفهم القرائي للقرآن الكريم:

اتضح من تناول نظرية المُخططات العقلية فيما سبق أن العقل يقوم بتجريد المُدْرَكَات abstraction، وترميزها encode، وإن كان لا يرمِّز كل سمات الخبرة، ولكنه يقتصر على بعضها ويترك الأُخرى في شكل فراغات أو حيوز، ثم يقوم بتفوئة الخبرات categorize في شكل فئات وفئات جزئية subcategory، ويَسِمُ الفئة بمُلْصَقٍ أو تسمية تمثِّل إلماعة clue (أو قرينة)؛ ليَسْهُل استرجاع المجلد المتعلق بهذه الفئة من خزانة العقل.

ومن تجريد المُدْرَكَات وتفوَئتِها يتكون المُخَطَّط العقلي في صورة هيكل أو إطار فارغ ذي حيوز slots يمكن ملؤها بالمعلومات، وكلَّما كانت هذه الحيوز أكثر كان المُخَطَّط أكثر تشكُّلاً، وهو ما يُفرِّقُ بين أداءَيْ المبتدئ والخبير، فالخبير يمكنه أن يُعْطِيَ تفاصيل أكثر ويولي مجال هذا المُخطَّط العقلي اهتماما أكثر من غيره.

وهذه المُخَطَّطَات توجّه السلوك في تفسير المعلومات وحل المشكلات، فبمجرد تكوّن المخطط العقلي يبدأ تأثيره فيما يُتذكّر من الخبرة من خلال عمليات: الاختيار selection، واستخلاص المضمون gist-extraction، والتفسير interpretation.

والمُخَطَّطات العقلية – بعد هذا – قابلة للتعديل والنمو بواحدة من ثلاث عمليات: التراكم accretion والضبط tuning، وإعادة البناء reconstruction.

و"الفهم" comprehension يحدث حينما يقوم الفرد بعمليات عقلية لاختيار المُخَطَّط العقلي المناسب باستخدام الإلماعات الممكنة أو السياقات المُتَاحة، ثم يقابل المعلومات أو المُدْرَكات بالحيوز slots الموافقة لها في هذا المخطط العقلي بحيث إذا لم يوجد المُخَطَّط العقلي، أو اختار الفرد مُخَطَّطاً غير مناسب لم يَحدُث الفهم.

وإذا كانت هذه المعلُومَات أو المُدْرَكَاتُ التي تعلَّق بها الفهم نصوصا مَكْتُوبة صار "فهما لمقروء معَيَّنٍ" أو "فهما قرائيا"، فينبغي عندئذ أن يكون هناك مخطط مرتكز على النص text-based schema.

ومن ثم يمكننا أن نتناول الفهم القرائي للقرآن الكريم – باعتبار الاصطلاح التربوي المعرفي في التعلُّم والتدريس ونظرية المُخَطَّطات العقلية في الفهم – إلى ما يلي:

- تحديد العمليات، والمهارات، والاستراتيجيات، والقواعد التي تتبع في الفهم القرائي للقرآن الكريم بما يمثل مُخَطَّطا عن فهم القرآن الكريم.

- تحديد السمات النَّصِّية والأسلوبية التي تُساعد على فهم القرآن الكريم بما يمثل مُخَطَّط نص عن القرآن الكريم.
- تحديد المخطط العقلي الحالي لدى الدارسين عن فهم القرآن الكريم ونصه.
- تعديل هذه المخططات وفقا لواحدة من عمليات: التراكم accretion والضبط tuning، وإعادة البناء reconstruction.

خامسا: التطبيقات التربوية لنظرية المخططات العقلية من خلال البحوث والدراسات السابقة:

أوضحت البحوث والدراسات السابقة كثيرا من المفاهيم التي تضمنتها نظرية المخططات العقلية، وتطبيقاتها التربوية خاصة في مجال القراءة والفهم القرائي، وبعض الاستراتيجيات القائمة عليها، وكيفية بناء أدوات بحثية في ضوئها، فقد تناولت الدراسات السابقة ما يلي:

أ- إعداد أدوات في مجال القراءة قائمة على نظرية المخططات مثل:

١. اختبار **(Lewin, 1992)**:

فقد حدَّد الباحث مميزات اختبارات القراءة القائمة على نظرية المخططات العقلية كما يلي:

- تُعنى بالعمليات المفاهيمية المناسبة للطالب التي تحرره من مهمة فك شفرة decoding كل ما يُقَدَّم له جاعلة الاختبار أكثر إراحة للطالب وأكثر صدقا للمُقَوِّم.
- تؤكد أن صفوف الطلاب ترتبط بعلاقة متبادلة مع استيعابهم للتركيب الرئيس للنص.
- تتمتع بالتناسق harmony مع النموذج النفسلغوي للقراءة.
- تستخدم نصوصا أكاديمية أصلية authentic academic texts التي تكون عادة أطول من القطعة أو الصفحة في اختبارات اجتياز المقررات.

وقد أعدَّ الباحث الاختبار في ضوء ما ركَّزت عليه أدبيات نظرية المخططات العقلية من التراكيب الخمسة للنصوص: تجميع collection، وصف description، تشابه واختلاف comparison/contrast، سببي causation، مشكلة وحل problem/solution، وكثير من النصوص الأكاديمية تجمع بين تركيبي السببية والمشكلة/الحل، وكمثال لنمط الاختبار القائم على هذا النمط من النصوص أعدَّ الباحث اختبارا حول نص عن الأمن الغذائي العالمي.

٢. استبانة **(عبد المحسن العقيلي، ٢٠٠٣)**:

وقد أعدت بهدف قياس مدى إدراك معلمي اللغة العربية وفهمهم لثلاثة مفاهيم تتعلق بنظرية المخططات العقلية في مهارة القراءة، وهذه المفاهيم هي الخبرات والمعارف السابقة، والتفكير الناقد، وعمل الاستنتاجات.

واعتمد الباحث في إعداد هذه الاستبانة على مراجعة واسعة للأدب التربوي (دراسات ، كتب، مقالات...)، وجرى تحكيم هذه الاستبانة في بنائها المفهومي والإحصائي لدى مجموعة خبراء وأعضاء

internal consistency، وقد
بلغ معامل الثبات للاستبانة بشكل كامل (٠.٨٦١٢)، وهو معامل مرتفع يمنحها مستوى عاليا من القبول.

ب- تجريب بعض التطبيقات التربوية لنظرية المخططات العقلية:

فقد هدف بحث (**Nolan & Charles, 2002**) إلى مقارنة فعالية نوعين من الأنشطة قبل القرائية القائمة على نظرية المخططات العقلية (مناقشة الكلمات المفتاحية ومراجعة الثروة اللغوية) في الفهم القرائي للغة الأسبانية.

وقد طُبِّق هذا البحث على عينة بلغت (١٠٢) طالبا إسبانيا في جامعة "بريجام الأصغر" Brigham Young University موزعة على ثلاث مجموعات، كما أعدّا اختبارا قبليا للتأكد من تكافؤ المجموعات الثلاث في الفهم القرائي، ثم درست إحدى المجموعات ثلاث قراءات بعد مناقشة كلمات مفتاحية كأنشطة قبل قرائية ودرست الثانية نفس القراءات الثلاث باستخدام مراجعة كلمات صعبة كأنشطة قبل قرائية أمّا المجموعة الثالثة فدرست باستخدام كليهما، ثم طبّق اختبار بعدي في الفهم القرائي، وأسفرت المعالجة الإحصائية للنتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أي من المعالجات الثلاث في تنمية الفهم القرائي.

ج- فعالية المخططات العقلية كاستراتيجية في تنمية التحصيل:

فقد هدف بحث (**محمود عامر، ١٩٩٨**) إلى تحديد مدى فعالية استخدام كل من المخططات المفاهيمية والمخططات الإدراكية (العقلية) في تنمية التفكير الجغرافي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية ذوي السعات العقلية المختلفة.

ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحث عدة أدوات منها اختبار الأشكال المتقاطعة لـ"بسكاليوني"، واختبار تحصيلي في وحدتي "كوكب الأرض" و"المناخ"، واختبار في التفكير الجغرافي، كما اعتمد الباحث على العينة الأساسية من مدرستي فاقوس الإعدادية بنين وبلغت (١٨٠) تلميذا من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى درست باستخدام المخططات المفاهيمية، والمجموعة التجريبية الثانية درست باستخدام المخططات الإدراكية، والمجموعة الضابطة: درست الوحدتين بالطريقة العادية.

وتم تطبيق اختبار "بسكاليوني" قبليا على تلاميذ العينة ككل لتصنيف التلاميذ إلى مستويات السعة العقلية المختلفة، كما طبّق الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الجغرافي قبليا وبعديا، وأسفر التطبيق عن نتائج من أهمها: تفوّق المخططات المفاهيمية على الطريقة العادية في تحصيل الجغرافيا

د- تجريب برمجية تفاعلية قائمة على نظرية المخططات العقلية:

فقد هدف بحث **(Hamilton & Tailor, 1992)** إلى استخدام نظرية المخططات العقلية في تصميم وتطوير موديول على اسطوانة فيديو تفاعلية لإكساب بعض المهارات الطبية، حيث قام الباحثان بوصف المدخل المعرفي cognitive approach في تصميم تعليم يستخدم نظرية المخططات العقلية، وأوضحا تطبيقا تعليميا instructional application لنظرية المخططات العقلية باستخدام اسطوانة فيديو تفاعلي للتعلم الذاتي لتعليم مهارة طبية، وقد استخدم الباحثان في إعداد الاسطوانة إرشادات وأنشطة تعليمية، وإلماعات سياقية، وأسفرت نتائج البحث عن فعالية الموديولات المبرمجة القائمة على نظرية المخططات العقلية في إكساب المهارات الطبية موضوع البحث.