مجلة

تصدر عن الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة

عضو الجمعية الدولية IRA

القراءة والمعرفة

العدد ١٢٨
الجزء الثاني
يونيه ٢٠١٢

د. مراد حكيم بياوى

مجلة القراءة والمعرفة
العدد ١٢٨ الجزء الثاني
يونيه ٢٠١٢م

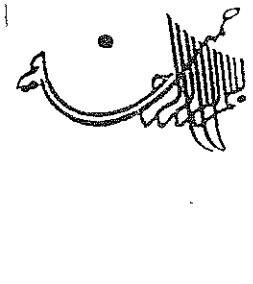
مجلة القراءة والمعرفة

مجلة علمية محكمة

تصدر عن الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ،
عضو الجمعية الدولية للقراءة IRA ، وهي إحدى
الدوريات العربية المنتقاة التي تزود بها مكتبة
الإسكندرية

EARL
الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة

المشهرة برقم ٤٧٥٥



إقرأ باسم ربك الذي خلق [١]
خلق الإنسان من علق [٢] إقرأ وربك الأكرم [٣]
الذي علم بالقلم [٤] علم الإنسان ما لم يعلم [٥]

صدق الله العظيم

سورة العلق الآيات من ١-٥

مجلة القراءة والمعرفة

مجلة علمية محكمة

تصدر شهريا

رئيس مجلس إدارة الجمعية

رئيس التحرير

أ . د / فتحي على يونس

سكرتير التحرير

أ . د / محمد حسن المرسى

هيئة التحرير

رئيس التحرير

سكرتير التحرير

- ☐ أ.د. فتحي علي يونس
- ☐ أ.د. محمد حسن المرسي

أعضاء التحرير

- ☐ أ.د. أحمد السعيد الزفتاوي
- ☐ أ.د. فارعة حسن محمد
- ☐ أ.د. اسماء محمد غانم
- ☐ أ.د. محمد عبد الرؤوف الشيخ
- ☐ أ.د. محمود عبده فرج
- ☐ أ.د. سمير عبد الوهاب
- ☐ أ.د. السيد محمد دعدور
- ☐ أ.د. محمد محمد سالم
- ☐ أ.د. منى إبراهيم اللبودي
- ☐ أ.م.د. مراد حكيم بباوي
- ☐ د. سعاد جابر محمود

Be it known that this charter for the establishment of an affiliate of the

INTERNATIONAL READING ASSOCIATION

designated as the

Egyptian Association for Reading and Literacy

is hereby granted on

September 8, 2010

In testimony whereof, the signatures of the officers of this association are hereunto affixed.

Patricia A. Edwards
President

Victoria J. Risko
Vice President

Carrie Cummins
President-Elect

Mark Mullen
Acting Executive Director

نشرت جريدة الأهرام بتاريخ ٢٠١٠/٦/٧

تهنئة

أ.د. فتحي علي يونس

رئيس مجلس إدارة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة لحصول مجلة الجمعية

على تقدير (جيد جداً) من اللجنة المحايدة في تقويمها الجديد للمجلات العلمية

بمجال المناهج وطرق التدريس

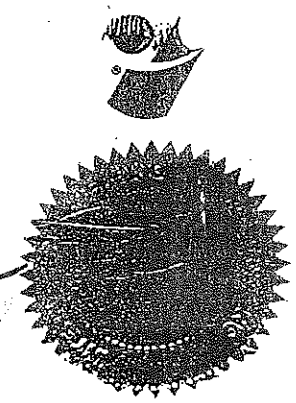
ليكن معلوماً أن جمعيتكم (الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة) قد أصبحت فرعاً معترفاً به من (الجمعية الدولية للقراءة) **بتاريخ** ٨ سبتمبر ٢٠١٠ وتم اعتماد ذلك من:

Patricia A. Edwards
President

Victoria J. Risko
Vice President

Carrie Cummens
President-Elect

Mark Muller
Acting Executive Director



مكتبة الإسكندرية

تختار مجلة القراءة والمعرفة إحدى الدوريات العربية المنتقاة والمتخصصة، والمطلوب تزويد مكتبة الإسكندرية بإصدارات المجلة.

رئيس التحرير

دكتور/ فتحي علي يونس

شكر وتقدير

يشكر مجلس إدارة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة المجلس الأعلى للجامعات لتقويمه مجلة القراءة والمعرفة باعتبارها إحدى المجلات العلمية المتخصصة المحكمة في مجال المناهج وطرق التدريس وإعطائها من ٧ إلى ٨ درجات.

ويدل هذا دلالة قاطعة على استجابة المجلس الأعلى للجامعات للرؤية العلمية لتقويم المجلات المتخصصة.

رئيس مجلس الإدارة

أ.د. فتحي علي يونس

التعريف بالجمعية المصرية للقراءة والمعرفة

تم إنشاء الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة بتاريخ ١١/ ٩ /٢٠٠٠ تحت رقم٤٧٥٥، وفيما يلي نقدم أهداف الجمعية، ومصادر تمويلها ،والنشر في مجلتها، وكيفية الاشتراك في الجمعية.

- أولاً : الأهداف ومجالات الأنشطة

* نشر الوعي القرائي لدى الفئات العمرية المختلفة انطلاقاً من مشروع القراءة للجميع .

* التأكيد على دور القراءة في تنمية المستويات المعرفية المختلفة .

* تقديم المساعدة للجمعيات والمؤسسات المهتمة بتعليم القراءة بصفة عامة ، وتنمية المعرفة بصفة خاصة .

* تنمية الاتجاه نحو القراءة، وتحصيل المعرفة باعتبار ذلك المدخل الوحيد والأساسي للقرن القادم .

* تقديم بعض الخدمات التعليمية ، والأساليب في مجال القراءة والمعرفة بصفة خاصة في المؤسسات التربوية والتعليمية .

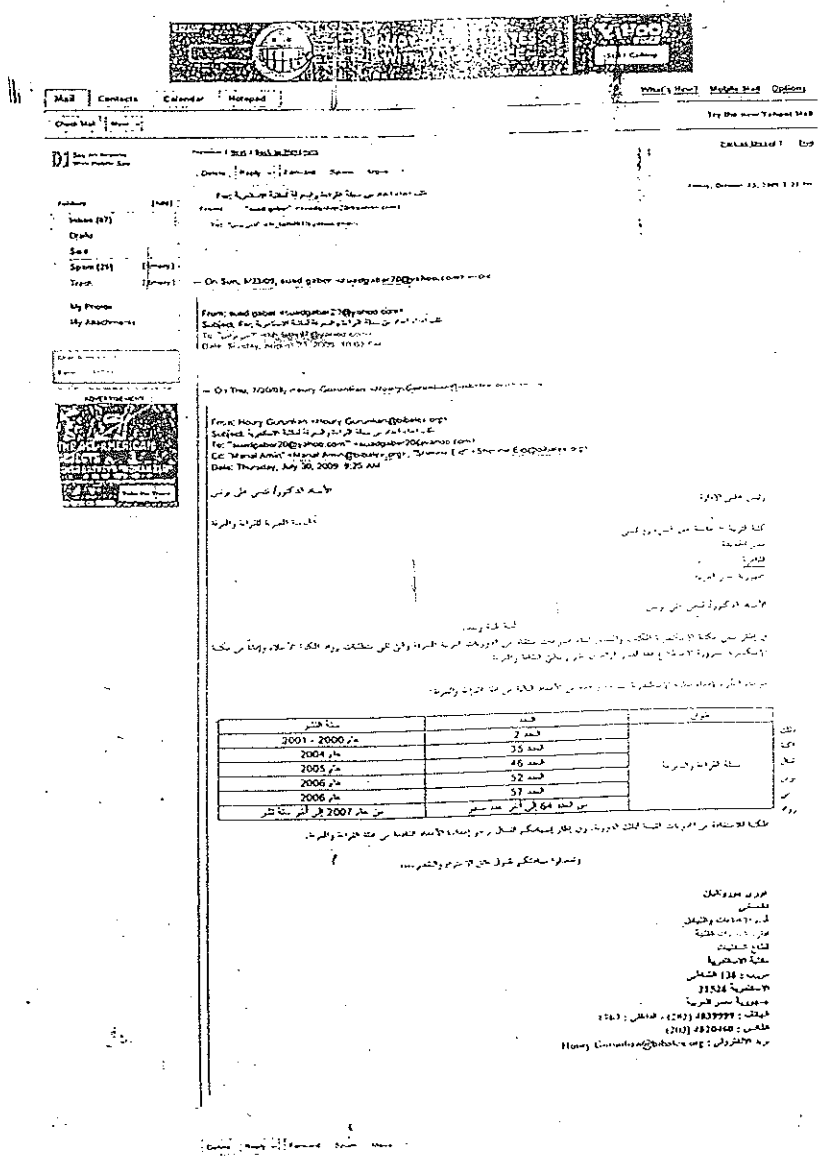
* تحديد المستويات المعرفية في مجالات العلم المختلفة التي يفترض أن يتمكن منها المواطن ، كي يعيش مستقبله متفاعلاً مع الثورة المعلوماتية العالمية .

* إعادة الوعي بأهمية الكتاب كمصدر كاف للمعرفة في ظل التطور التكنولوجي في وسائل الاتصال والمعرفة .

* تبادل الخبرة مع الجهات ، والهيئات ، والمؤسسات المعنية بالقراءة وتنمية المعرفة .

* عقد مؤتمرات وندوات حول أهم القضايا ، والمسائل المرتبطة بالجوانب العديدة للقراءة وتنمية المعرفة .

* عقد دورات تدريبية من أجل تنمية الوعي بأهمية القراءة ، وتحصيل المعرفة وتحقيق أكبر قدر من النمو الذاتي للفرد .



* إنشاء مركز للقراءة يتولى تدريب المتخصصين على مواجهة المشكلات، والصعوبات التى يعانى منها التلاميذ، والطلاب في تعلم القراءة في مراحل التعليم المختلفة .

* نطاق عمل الجمعية الجغرافي هو جميع أنحاء جمهورية مصر العربية .

- ثانيا : موارد الجمعية تتكون من

١ - اشتراكات الأعضاء السنوية وهى عبارة عن مبلغ قدره ستون جنيهاً مصرياً .

٢ - التبرعات والهبات والوصايا .

٣ - الإعانات الحكومية .

٤ - الموارد الأخرى التي يوافق عليها مجلس الإدارة التى تتمشى مع اللوائح المنظمة لعمل الجمعية .

- ثالثا : النشر في مجلة الجمعية

تصدر الجمعية مجلة علمية محكمة تصدر شهرياً باسم مجلة القراءة والمعرفة، ويشترط للنشر بالمجلة مايلى :

١ – يقدم البحث من أصل + ٢ نسخة + CD .

٢ – يكتب البحث بالكمبيوتر مع ترك مسافة ونصف و تضاعف المسافة بين الفقرات،وكذلك العناوين ، ويكتب متن البحث ببنط ١٦ MONOTYP KOUFI والعناوين الجانبية بخط SIMPLIFIELD ARABIC بنط ١٦ والعناوين الرئيسية ببنط ١٨ ، على أن يكون عرض كتلة النص ١٦,٥ وارتفاعه ٢٤,٥، ويراعى ترك مسافة ٣ سم لكل من الهامشين ، الأيمن والأيسر و ٣سم لكل من الهامشين العلوي والسفلى .

٣ – ألا يزيد عدد الأسطر عن ٢٥ سطراً .

٤- مراجعة البحث لغوياً قبل أن يرد إلى المجلة على أن يصحب البحث خطاب من المراجع اللغوي يخلو البحث من الأخطاء اللغوية والمطبعية .

رابعا : **كيفية الاشتراك في الجمعية**

سداد رسم القيد والتسجيل بالجمعية (وهو عبارة عن ستين جنيهاً) يمثل الاشتراك السنوي تعبئة استمارة للعضوية مع تقديم صورة فوتوغرافية ؛لاستخراج البطاقة الخاصة بالجمعية وتوجد الاستمارات، والأمور الخاصة بالاشتراكات مع الأستاذ الدكتور / فتحي على يونس رئيس تحرير المجلة .

- المراسلات :

المقر المؤقت : قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة عين شمس روكسى – مصر الجديدة - القاهرة .

تصدير

يسر مجلس إدارة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة أن تقدم لقرائها الأعزاء العدد ١٢٨ الجزء الثاني يونية ٢٠١٢ متضمناً الأبحاث التالية:

١- الإصلاح السياسي من منظور إسلامي بالتطبيق على فكر جماعة الإخوان المسلمين بعد ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١.

خالد فوزي يعقوب المحاسنة

٢- مألوفية السياق الثقافي وأثره في الاستيعاب القرائي عند متعلمي اللغة الناطقين بغيرها.

د. ناصر بن عبد الله الغالي

٣- فاعلية القبعات الست في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

د. مسعد محمد إبراهيم حليبة

٤- تقويم امتحانات طلاب كلية التربية في ضوء مواصفات الورقة الامتحانية الجيدة.

د. هويدا محمد الحسيني محمد

ونأمل أن يفيد محتوى هذا العدد العاملين والباحثين في مجال القراءة والمعرفة في مصر والوطن العربي، ويسعد أسرة تحرير المجلة أن تتلقى أية مقترحات تسهم في تطويرها، كما نرجو الالتزام بقواعد النشر المدونة بالمجلة.

والله الموفق...

سكرتير تحرير المجلة
أ.د. محمد حسن المرسي

رئيس تحرير المجلة
أ.د. فتحي علي يونس

الفهرس

الموضوع	الصفحة
١- الإصلاح السياسي من منظور إسلامي بالتطبيق على فكر جماعة الإخوان المسلمين بعد ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١. **خالد فوزي يعقوب المحاسنة**	١٧
٢- مألوفية السياق الثقافي وأثره في الاستيعاب القرائي عند متعلمي اللغة الناطقين بغيرها. **د. ناصر بن عبد الله الغالي**	٣١
٣- فاعلية القبعات الست في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. **د. مسعد محمد إبراهيم حليبة**	٩٧
٤- تقويم امتحانات طلاب كلية التربية في ضوء مواصفات الورقة الامتحانية الجيدة. د. هويدا محمد الحسيني محمد	١٤٥

عنوان المؤتمر الثاني عشر

١١، ١٢ يوليو ٢٠١٢

تحديات تعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية

مألوفية السياق الثقافي وأثره في الاستيعاب القرائي عند متعلمي اللغة الناطقين بغيرها[١]

د. ناصر بن عبد الله الغـــــالي*

ملخص البحث:

يتناول هذا البحث مناقشة الدور الذي تقوم به المألوفية في النص وكيفية تأثيرها في الاستيعاب القرائي عند متعلمي اللغة الناطقين بغيرها، وينطلق من مناقشة دور الخلفية المعرفية في الفهم كمحاولة للكشف عن تأثيرها في الاستراتيجيات التي يستعملوها المتعلمون لتحقيق الاستيعاب، وليتضح من خلاله مدى تأثير مألوفية المحتوى في الفهم.

وتستخدم الدراسة الاستقراء والوصف والتحليل والمناقشة منهجية لها ،فقد قسمت الموضوع إلى وحدات كبرى، هي: الخلفية المعرفية، و نظرية المخطط الذهني، و وظائف التخطيط الذهني ، وعناصر التخطيط

[1] يتوجه الباحث بالشكر إلى عمادة البحث العلمي بجامعة الملك سعود على دعمها لمشروع البحث.

[2] أستاذ علم اللغة الاجتماعي المساعد، معهد اللغة العربية- جامعة الملك سعود.

The impact of cultural context familiarity on non-Arab readers' comprehension

Abstract:

To understand how the familiarity of the content works, we should imagine how knowledge is reserved in our memory. It exists as a kind of knowledge structure mapped into relevant networks called schemata. These units are activated when relating one's previous knowledge to new knowledge given in the text and it can be elaborated and reshaped as a result of the interrelation between them. Accordingly, comprehension occurs when there is harmony between the reader's background knowledge and information from the text

The use of schemata may be investigated through the use of background knowledge while reading. A product from the students' reading comprehension could indirectly reveal their use of schemata to retrieve background knowledge appropriate to the topic of the text they are reading.

It has now become obvious that background knowledge plays an important role in comprehension. We reviewed some recent studies in ESL/EFL which demonstrated the effect of background knowledge in second and foreign language reading comprehension. We found that most of these studies showed that ESL/EFL readers read, understand and remember texts better if they deal with their own familiar culture, than they do with texts that deal with less familiar or unfamiliar cultures.

الذهني ، ومألوفية المحتوى ،و منهج اختلاف المعرفة وتفاوتها، ومنهج اختلاف المحتوى الثقافي.

وقد وجدت الدراسة أن خلفية المتعلمين المعرفية (التخطيط الذهني) تحدد مستوى المألوفية ، حيث أن الفهم القرائي يعتمد على التوافق بين خلفية القارئ المعرفية ، والمعلومات التي يوفرها النص .فإذا لم يمتلك القارئ معلومات مناسبة وكافية عمّا يقرؤه لكي يتمكن من ملء فراغات التفاصيل التي لايوفرها النص، فلن يتمكن من فهم المعنى تماماً.

١ -مقدمة البحث

عندما يواجه القارىء الخطاب فإنه لا يواجهه وهو خاوي الوفاض ،وإنما يستعين بتجاربه السابقة لفهم النص الماثل أمامه ، فمعالجته له تعتمد ،من ضمن ماتعتمده ،تراكم مالديه من معارف سابقة تجمعت عنده،.وهو يتعامل مع النص كقارئ متمرس قادر على الاحتفاظ بالخطوط العريضة للموضوعات والتجارب السابقة التي مارسها أو التي قرأ عنها أو سمعها. وهذا يعني فيما يعنيه أن القارئ يختار من المخزون الهائل من المعلومات ما يلائم الموضوع الذي يقرأه أو يلائم جزءا منه، لأن المعرفه منظمة بطريقة مضبوطة بعيدة عن العشوائية. ويذهب براون ويول إلى أن المعرفة مخزنة في الذاكرة بطريقة يمكن من خلالها استدعاؤها عند قراءة الموضوعات ذات العلاقة من خلال مجموعة من العمليات الذهنية، وأن تمثيلات المعرفة تتسم بأنها منظمة بطريقة ثابتة كوحدة تامة من المعرفة الجاهزة في الذاكرة .وماعملية فهم الخطاب أو النص إلا عملية سحب أو استدعاء للمعلومات من الذاكرة وربطها ومواءمتها مع الخطاب المقروء(براون ويول:١٩٨٣، ٢٣٦، Brown, and Yule,) ويذهب بروان

ويول أيضا، إلى أن الوحدات أو الأطر الذهنية التي تحفظ المعلومات والمعارف السابقة تزود القارىء أو محلل الخطاب بطريقة لتفسير وتأويل النص ،بل إنها تسهل ذلك، وهي بذلك وسيلة لتمثيل الخلفية المعرفية التي نستعملها كلنا ونفترض أن الاخرين يستطيعون استعمالها أيضا حين ننتج أو نفسر أو نحلل أو نؤول الخطاب.

لكي نفهم مألوفية السياق، يجب أن نتخيل كيفية تخزين المعرفة في ذاكرتنا. فهي تتواجد على شكل بناء معرفي مخطط في صورة شبكات ذات صلة تعرف بالمخطط الذهني. تنشط هذه الوحدات عندما نربط بين معرفتنا السابقه و المعرفة الجديدة الموجودة في النص. ويمكن أن تتوسع وتتشكل نتيجة للترابط فيما بينها. ومن ثم ينشأ الاستيعاب بوجود تناسق بين الخلفية المعرفية للقارئ والمعلومات في النص.

قد يتحقق استعمال المخطط الذهني ضمن استعمال الخلفية المعرفية خلال القراءة، وقد أصبح من البديهي الآن القول أن الخلفية المعرفية تلعب دورا مهما في الفهم ،وبمقدار فهم الدارسين لما يقرؤونه تتضح لنا طريقة استعمالهم للمخطط الذهني في استرداد الخلفية المعرفية المناسبة لموضوع النص الذي يقرؤونه، ولعل هذه القضية وهي قضية البحث في

دور المألوفية وتأثيرها في عملية الفهم والاستيعاب من خلال استعمال المخططات الذهنية كأطر عامة وأدوات للاحتفاظ بالمعارف والمعلومات والتجارب وتكوين خلفية معرفية، هي مشكلة الدراسة وموضوعها، و منطلقها لمعالجة هذا الموضوع.

يتناول البحث موضوع دور المألوفية في الاستيعاب وكيفية التأثير ،والمألوفية لا تقتصر على ماهو في النص بل هي أشمل من ذلك وأوسع حيث تتجاوز النص لتشمل السياق الخارجي والبيئة المحيطة وتعتني هذه الدراسة بالكيفية التي يتم بها حفظ المعارف والعلوم وعملية الاستثارة واسترداد المعلومات وربطها بماهو في النص المقروء وتركز على كيفيات تخزين المعارف السابقة وعلى عمليات التأثير المختلفة. فأغلبية النقاشات السابقة حول هذه المسألة متعلقه بالفهم. ولكن ماذا عن تأثير الخلفية المعرفية للمتعلمين في الاستراتيجيات التي يستعملونها، وكيف يمكن للطلاب استعمال خلفيتهم المعرفية لاستنتاج معاني الكلمات غير المعروفة ومن ثم تحقيق الاستيعاب؟

وتبعا لما سبق فإنّ الاهداف المباشرة للبحث تتمثل في ما يلي:

- البحث عن دور الخلفية المعرفية في الفهم.
- الكشف عن تأثير الخلفية المعرفية للمتعلمين في الاستراتيجيات التي يستعملونها لتحقيق الاستيعاب.
- البحث في كيفية تأثير مألوفية المحتوى في الفهم/الاستيعاب القرائي.

وانطلاقا من هذه الأهداف فإن البحث يجتهد في الإجابة عن الأسئلة الثلاثة التالية:

١-مالدور الذي تلعبة الخلفية المعرفية في الفهم؟

٢-كيف تؤثر الخلفية المعرفية للمتعلمين في الاستراتيجيات التي يستعملها متعلمو اللغة الناطقون بغيرها لتحقيق الاستيعاب؟

٣-كيف تؤثر مألوفية المحتوى في الفهم والاستيعاب القرائيين؟

تنهج الدراسة منهج الاستقراء فالوصف فالتحليل فالمناقشة وذلك من خلال تقسيم الموضوع الى وحدات كبرى يتم من خلالها:

١. استقراء الدراسات التي ناقشت هذا الموضوع

٢. وصف منهجيتها

٣.رصد نتائجها ومناقشة تلك النتائج.

نتوسّل بذلك إلى معرفة الدور الذي تقوم به المألوفية -محور الدراسة ومجالها – في عملية الاستيعاب القرائي عند متعلمي اللغة الناطقين بغيرها وقد جاءت هذه الوحدات والعناصر كالتالي :

- الخلفية المعرفية
- نظرية المخطط الذهني
- وظائف التخطيط الذهني
- عناصر التخطيط الذهني
- مألوفية المحتوى
- منهج اختلاف المعرفة وتفاوتها
- منهج اختلاف المحتوى الثقافي

١ – الخلفية المعرفية

لايختلف اثنان في أن الخلفية المعرفية لها دور مهم في الفهم. و تبيّن الدراسات الحديثة في اللغة الانجليزية كلغة ثانية وكلغة أجنبية ESL/EFL تأثير الخلفية المعرفية في الفهم القرائي و ويتّضح أن قراء اللغة الانجليزية كلغة ثانية وكلغة أجنبية ESL/EFL يقرؤون

ويفهمون ويسترجعون النصوص إذا كانت تتعلق بثقافتهم الشخصية المألوفة أفضل من قدرتهم في ذلك مع النصوص التي تتعلق بثقافات غير مألوفة لديهم.

بحث تشيكالانقا:٩٣١-٩٤٧، ١٩٩٣، Chikalanga قدرة استيعاب قراء اللغة الانجليزية كلغة ثانية للنصوص ذات المحتويات المألوفة وغير المألوفة لديهم. ووضحت نتائج بحثه أن مقدرة الاستيعاب تتطور مع العمر، لذلك استنتج أن مهارات الاستيعاب القرائي هي أفضل في المستويات العالية أكثر من المستويات الدنيا. لكن عموما،يعد الفهم القرائي أفضل مع النصوص المتعلقة بثقافتهم عن تلك التي تحتوي على معلومات غير مألوفة ثقافيا. فنتيجته تدعم نظرية أن القراءة عملية تعتمد على المخطط الذهني. ومن هذا المنطلق ، يذهب إلى أنه خلال القراءة فإن المعرفة السابقه توفر للقارئ الأساسيات للفهم. فإن لم تتوافق المعرفة السابقة مع الموضوع فإن الفهم لن يتحقق بصورة سليمة. ما هو مثير للاهتمام حسب رأي تشيكالانقا:٩٤٢، هو أن عدم وجود المخطط الذهني يؤثر في قدرة قراء اللغه الانجليزية كلغة ثانية ESL

ليس فقط في توسيع نطاق استيعابهم، ولكن في طريقة استيعاب الثقافة الهدف أيضا.

و قد قارنت دراسة أخرى الاستراتيجيات التي يستعملها القراء أصحاب المهارات العالية والقراء الأقل مهارة في الاستدلال على معاني الكلمات غير المعروفة في النصوص(آردين كلوز: ٨٦٧-٨٩٣، ١٩٩٣، Arden-Close). نماذج هذه الدراسة ثلاثة أشخاص متحدثون للغة العربية يدرسون اللغه الانجليزية في عمان؛ وكانت بياناتهم نتيجة لستة اختبارات قراءة واستبيان. وقد ثبت في النتيجة أنه لا يوجد أي اختلاف بين الطلاب في استعمالاتهم للخلفية المعرفية. فجميعهم استطاعوا تفسير معاني كلمات جديدة بناء على خلفيتهم المعرفية. و وضح البحث قلة استدلالهم على المعاني بناء على اعتمادهم على السياق لمعرفة المعاني المرادة.

و وجد آردين كلوز اختلافات بين القراء المهره والاقل مهارة في استخدام هذه الاستراتيجية بالذات. فالطلاب الماهرون استفادوا من السياق مقارنة بالطلاب الأقل مهارة الذين استعانوا بالجملة المباشرة فقط. كما استنتج المؤلف (نفسه:٨٩٠) أن الطلاب الناجحين ذوي

المهارات العاليه لديهم نطاق أوسع من الاستراتيجيات واكتسبوا فكرة أدق عن المعنى. في حين أن استراتيجيات الطلاب الأضعف كانت أقل وغير واضحة.

وفيما يتعلق بأثر الخلفية المعرفية الثقافية في استراتيجيات الفهم القرائي، فقد درس بريتشارد:٢٧٣-٢٩٥، ١٩٩٠، Pritchard الاستراتيجيات التي يوظفها القراء الخبراء لفهم النصوص المألوفة وغير المألوفة وقارنها بالخلفية المعرفية لبعض القراء والمنظور الثقافي لبعض النصوص. شارك في الدراسة ستون طالبا، ثلاثون من الولايات المتحدة وثلاثون من دولة بالاو في جزر المحيط الهادي قرأوا نصوصا مألوفة ثقافيا وأخرى غير مألوفة. وجُمعت البيانات من المشتركين عبر تقاريرهم الشفهية و من خلال التحليل الكمي والنوعي.و قد أشار الباحث إلى أن القراءة نشاط يعتمد على المحتوى، فإن اختلف محتوى النص اختلفت معه الاستراتيجيات أيضا. ووضحت نتائج بحثه أنّ القارئ عندما يقرأ محتوى مألوفا يبني روابط ويعتمد على الخلفية المعرفية. و من الجهة الأخرى بيّنت أنّ قراءة النصوص غير المألوفة ثقافيا تجعل القراء يطبقون استراتيجيات أكثر ويعتمدون بشكل أكبر عليها وذلك لأنهم

يواجهون صعوبات في ربط أجزاء من الجمل مع بعضها البعض ليستفيدو من السياق أو مع مخططهم الذهني.

وقدناقش افليرباش:٣١-٤٦، ١٩٩٠، Afflerbach هذه النقطة بشكل أوسع فاعتمد نفس المنهج مع ثمانية طلاب في تخصصين مختلفين،علم الإنسان وعلم الكيمياء. قاموا بقراءة نصين مختلفين وقدموا تقارير شفهية. حلل المؤلف بعدها تأثير الخلفية المعرفية في استراتيجيات القراءة لهؤلاء الطلاب عند محاولتهم البحث عن الفكرة الرئيسية للنص. وجاءت نتائجه موافقة لدراسات بريتشارد . فعندما يقرأ المتعلمون نصا عن موضوع مألوف، فإن الاستراتيجيات تطبق بعفوية وسهولة على المهمة. في المقابل، وجد أنّ الطلاب طبقوا الاستراتيجيات بوضوح في النصوص غير المألوفة للوصول إلى معرفة هدف النص.و قد فسّر أفليرباش:٤٣ هذه الاختلافات على أنها نتيجة لعدم وجود المعرفة السابقة ممّا أجبر الطلاب على إيجاد طرق أخرى واستراتيجيات معرفية للفهم.

يتّضح ممّا سبق أنّ الخلفية المعرفية التي تتضمن المعرفة الاجتماعية والثقافية إنّما هي مفتاح لفهم النص. فالمعنى يتحقق للقارئ عبر تفاعل المعلومات المخزنة في المخطط الذهني مع تلك الماثلة في النص. وكلما

توفرت الوحدات (أو المخططات الذهنية) زادت إمكانية بلوغ المعنى. ذلك لأن القارئ يشترك في ايجاد المعنى عبر ارتباطاته الشخصية مع المعلومات المقدمة أو يستعيد معلومات عن العالم لتفسير النص، أو يربط المعلومات الجديدة مع المعرفة السابقة للموضوع. فمعرفة القارئ الاجتماعية والثقافية تتيح له تفسير مضمون النص.

وقد وضحت نتائج الدراسات التجريبية أن المتعلمين استعانوا بخبراتهم السابقة أو معرفتهم للعالم أو حتى الأفكار المسبقة حول الموضوع والمتعلقة بأمور سبق وأن سمعوا عنها أو قرؤوها.

١- نظرية المخطط الذهني

تشير نظرية المخطط الذهني (Schema theory) إلى محاولة شرح تفاعل معرفة القارئ مع النص للوصول إلى المعنى. و اعتمادا على هذه النظرية فإنّ المعنى غير موجود فقط في النص، لكنه موجود أيضا في عقل القارئ. فالنص ذاته لا يوفر المعنى بل يوجه القراء لاستعادة و إعادة بناء المعاني التي يقدمها المؤلفون بالاعتماد على معرفتهم الشخصية السابقة (كاريل و ايستيرهولد:٧٦، ١٩٩٦، Carrell and Eisterhold). وقد أشار كوزمينسكي و كوزمينسكي: ١٨٨، ٢٠٠١،

Kozminsky and Kozminsky إلى أن الفهم ينتج عندما يبني القارئ أنظمة من العلاقات بين المخططات الذهنية والمعلومات المقدمة في النص.

و توسع العديد من المؤلفين وهم: ريوميلهارت:٣٣-٨٥ ،١٩٨٠ ، Rumelhart ، و لانقير: ١٤٩-١٦١، ١٩٨٢، Langer ،و اندرسون وبيارسون:٣٧-٥٥، ١٩٩٦، Anderson and Pearson ، وكاريل:١٠١-١١٣، ١٩٩٦، Carrell في شرح دور التخطيط الذهني (Shemata) في الفهم. فعرف ريوميلهارت التخطيط الذهني على أنه بناء معرفي للمفاهيم المخزنه في الذاكرة. وذكر بأنه مفهوم يدور حول تمثيل المفاهيم على شكل وحدات تدعى بالمخطط الذهني، وهذا التمثيل يسهل استعمال المعلومات المخزنة في الذاكرة، (ريوميلهارت:٣٤). وذكر لانقر:١٥٠، تعريفا عاما للتخطيط الذهني وعنده أن عملية فهم النص تعتمد على خبرة القارئ السابقة ومعرفتة. فاستنادا لرأيه، ينظم المخطط الأسلوب الذي يبنى عليه التخطيط الذهني وينظمه. كما يوضح كيفية تأثير أنواع مختلفة من المعرفة السابقة في استرداد المعلومات. و تشير التعاريف الأخرى للتخطيط الذهني إلى

الوحدات المحددة Shemata التي تخزن فيها المعرفة. فقد طرح هذا التعريف اندرسون وبيارسون:٤٤، و اللذان اقترحا أن المعرفة منظمة على شكل شبكة من الهيئات تعرف بالتخطيط الذهني تخزن المعلومات ليتم استردادها لاحقا. كما أشاروا أيضا إلى أن هذه المعلومات مهمة جدا لتحقيق الفهم، ولكي يتم الوصول إلى تفسير مناسب يجب أن يبنى تخطيط ذهني موافق. تجدر الإشارة إلى أنه من الأهمية بمكان التنويه الى النمو أو النقص الذي قد يحدث في التخطيط الذهني. فعلى سبيل المثال، قد يتوسع التخطيط الذهني بتوفر المعلومات الجديده وقد ينقص عندما لا تتلاءم المعلومات المعطاة في النص مع المعرفة السابقه. هذه النقطة تؤكد ما قاله ريوميلهارت حول التخطيط الذهني للقارئ واتساعه أو إعادة تشكيله مع المعرفة الإضافية عن الثقافة الأجنبية (ريوميلهارت:٣٨) . كما أن البناء المعرفي في عقل القارئ ليس ثابتا بل قابل للتغيير.ذكر اندرسون وبيارسون:٤٨٩، هذه الحقيقة عندما أشارا إلى أن التخطيط الذهني قد يختلف كنتيجة لاكتساب معلومات جديدة.

٣-١ وظائف التخطيط الذهني

سبق الإشارة إلى أهمية التخطيط الذهني في عقل المتعلم لإتمام عملية الفهم. لكن مالدور الذي يلعبه التخطيط الذهني بالضبط، وكيف يؤثر في الفهم القرائي للمتعلم؟ بمعنى آخر، ماوظيفة التخطيط الذهني؟

٣-١-١ تسهيل الفهم

أول وظيفة للتخطيط الذهني و أهمّها هي تسهيل الفهم، لذلك يسهل على المتعلم فهم النص اذا طابق التخطيط الذهني المعلومات الجديدة واذا دعمت هذه البيانات المعلومات القديمة بحيث تزيد من فعالية تلك المعلومات (ليبسون:٤٤٩، ١٩٨٣، Lipson). فاذا كان القارئ يملك عند قراءة نص الكلمات المحددة للمجال الذي يدور حول ذلك النص، فان معرفته بلا شك ستسهل التعرف على معاني الكلمات. مثال: قراءة نص الآتي عن الصلاة في سياق إسلامي:

من الأفضل أداء الصلاة في جماعة ، حيث يقف الناس في صفوف خلف الإمام ويتابعونه في كل خطواته .

يَسهُل فهم هذا النص اذا كان القارئ ينتمي لثقافة مسلمة ؛ فهو/هي يمتلك المصطلحات ويعرف صفة الصلاة وأهميتها.لكن من الواضح أن المعرفة هذه ليست حكرا على الأشخاص الذين ينتمون إلى المجتمع أو المنطقة الاسلامية أو من يؤمن بالإسلام فقط. بل إن هذه المصطلحات متاحة لكل من يدرس أو يقرأ عن الاسلام.

هذا مثال عام فقط. فتفسير التأثير التسهيلي للمخطط الذهني للمتعلم هو أن القراء ذوي الخلفية المعرفية العالية يمتلكون مفاهيم كاملة وأبنية من المعارف في عقولهم تمكنهم من استيعاب المعلومات في النص. يدعم هذه النقطة، (أفليرباش:٣٥، ١٩٩٠ Afflerbach) الذي وضح أن المعرفة السابقة لنطاق محتوى النص تسمح للقارئ تفسير المعلومات بشكل أسرع وتنظيم الوحدات الكبيرة من النص لكي يفهمها. يشرح أفليرباش تأثير تسهيل الفهم بقوله أن المعرفة السابقة لنطاق المحتوى تساعد القارئ في تجنب التفكير المزدحم في الذاكرة النشطة لأن فهم مثل هذه النصوص لا يتطلب الجهد الكثير من مصادرهم المعرفية. وفيما

يتعلق بهذه النقطة حول الاستعانة بالمعلومات الجديدة من أجل التخطيط الذهني المناسب الذي يسمح للقراء بتذكر الأفكار الجديدة والمهمة، يشير ريوميلهارت:٣٤، ١٩٨٠ Rumelhart إلى أن التخطيط الذهني يمكّن المتعلمين من تخزين وتذكر كمية كبيرة من المعلومات في فترة وجيزة من الوقت كما يساعد القراء في تذكر التفاصيل الجديدة.

٣-١-٢ توسيع المعرفة

الوظيفة الثانية للتخطيط الذهني هي تمكين القارئ و توجيهه لتوسيع معرفته. وحيث أن المبدأ الأساسي لنظرية التخطيط الذهني يتلخص في كون النص المكتوب لا يحمل المعنى وحدة لكنه يوجه القارئ لبناء المعنى عبر التخطيط الذهني الخاص بالقارئ، فإنه يمكن القول أنه في هذه الحالة لا يوجد نص واضح بالكامل، انطلاقا من أن التخطيط الذهني للقارئ له دور كبير ومؤثر في توفير المعلومات والمعرفة غير المطروحة في النص المكتوب.

هذا النوع من المعلومات يُتوقَّع وجوده في عقل القارئ (ستيفينسن وجواق ديف:٤٨-١٩٨٤،٦٤، Steffensen and Joag-Dev.). ذلك يعني أن القراء يستنتجون ويستفيدون من المعلومات التي لا يوفرها

النص بل هي موجودة ومرتبة في ذاكرتهم. بمعنى آخر، فالاستنتاجات التي نكونها خلال القراءة هي وظائف لما نعرفة مسبقا عن النصوص خلال القراءة. على سبيل المثال: عندما يواجة متعلمو اللغة العربية كلغة أجنبية AFL هذه الجملة:

سجد محمد لربه شكرا

قد يختلف تفسيرهم تبعا لمعرفتهم السابقة عن الصلاة. فقد يفسر بعض المتعلمين هذه الجملة على أن محمدا سجد خلال عبادة الله وشكره؛ وقد يفهم البعض الآخر أن محمدا دعا الله عز وجل بقراءة بعض الآيات من القرآن الكريم. وقد يتخيل البعض أن محمدا ذهب للمسجد لأداء الصلاة. أما البعض فقد يفهم أن محمدا أدى صلاة معينة أو دعاء لشكر الله عز وجل على نعمة وفضل امتنه الله به. تختلف جميع التفسيرات بين المتعلمين كنتيجة لاختلافات خلفيتهم المعرفية. فلذلك نفهم أن المعاني لاتتوفر في النص بل تستنتج من التخطيط الذهني الخاص بالمتعلم وتحدد بنطاق المعرفة وغرض القراءة. وكنتيجة لذلك، لا يمكن أن تكتمل هذه المعاني من النص فقط ولايمكن أن تتساوى درجة فهمها لاختلاف

معارف القراء . يدعم هذه النقطة ستيفينسن وجواق ديف:٥٤، ١٩٨٤، اللذان أكدا أن النص يوفر التوجية اللازم فقط للتفاعل بين النص والقارئ. كما أشارا أيضا إلى أن القراء لا يقابلون النص بنفس التخطيط الذهني، بالتالي يحتمل أن يكون هناك اكثر من معنى أو تفسير للنص. يدعم كاريل:٣٣٢، ١٩٨٤، Carrell هذه الوظيفة إذ أكد على نفس النقطة وأشار إلى أن أهداف نظرية التخطيط الذهني هي تحديد الرابط بين القراء والنصوص من أجل تحديد كيفية تفاعل الخلفية المعرفية الثقافية للقارئ وصياغة المعلومات عن النص.

٣-١-٣ ترتيب المعلومات بشكل جيد

التخطيط الذهني يُوجِّه ترتيب المعلومات ويساعد المتعلمين في تحديد الأوجه المهمة للنص. فالقارئ الذي لايملك أي معرفة سابقة لما ينوي قراءتة سيستهلك مجهودا كبيرا في معرفة الفكرة ، وسيؤثر ذلك بلاشك في الفهم وسيضطر القارئ لقراءة كامل النص ليجد الأفكار الرئيسية أو ليتأكد من أن ما فهمه صحيحا. مثال على ذلك هو متعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية AFL فقد يقرأون نصا عن أماكن السياحة والآثار في الأردن وتونس ومصر وتبدأ الجملة كالتالي:

مصر وتونس والأردن تضم آثاراً موغلة في القدم كالآثار الفرعونية واليونانية

أحد أسئلة الفهم قد تتطلب من المتعلم تحديد أهم الأماكن السياحية في العالم العربي.فهذه المعلومة كافية لكي يستحث المتعلم خلفيته المعرفية في هذا المجال ومعرفة حضارة مصر الفرعونية التي ذكرت في الكتب المقدسة وهي الأقدم والأهم. لكن قد يجد القراء صعوبة في فهم أن الأهرامات هي أهم مقر للجذب السياحي. فإن لم يكن لديهم هذه المعرفة السابقة فسيتعيّن على القارئ في الأغلب أن يقرأ كامل النص ليجد تلميحات ودلائل توضح أهم المناطق التاريخية. ذكر نيونان:٤٥، ١٩٨٥، Nunanالدليل لهذه الحقيقة عندما ذهب إلى أن القراء الماهرين قد يستعينون بخلفيتهم المعرفية للحكم على أهمية ومألوفية المعلومات، ومن ثم الانتباه لأهم المعلومات.

٣-١-٤ تنظيم المعرفة

تنظيم المعرفة هي وظيفة أخرى مهمة للتخطيط الذهني. فالتخطيط يوفر نوعا من التنظيم للمعلومات التي تستخدم لفهم النص. والقراء الذين يملكون المعرفة والمعلومات المسبقة في وحداتهم أو مخططاتهم الذهنية،

لديهم وعي بكيفية تنظيم واستخدام المعرفة الجديدة. من المهم أن يمتلك القراء المعرفة المناسبة منظمة في تخطيط ذهني مسبق الحفظ. في هذه الحالة، سيسهل عليهم استعادة المعلومات المخزنة وسيسهل أيضا اضافة وتصحيح البيانات السابقة اعتمادا على المعلومات المعطاة. مثال توضيح هذه العمليّة في ما يلي:

مسجدا مكة والمدينة أكبر مساجد الإسلام على الإطلاق

عند قراءة هذه الجملة، قد يصنفها القراء تحت وحدات أو مجموعات مختلفة. تتضمن تصنيفات للمساجد والمباني والبيوت أو حتى المدن ، وبالطبع فالخلفية المعرفية والخبرة في هذه المفاهيم ستسهل عملية التنظيم. كما قد يستعين المتعلمون بطرق مختلفة لتنظيم هذه الجزئية من المعرفة، كانتهاج أمثلة بنائية مختلفة أو معرفة عالمية. كيفما كانت طريقة القارئ لتنظيم المعرفة فيتعيّن عليه الرجوع للمعرفة السابقة عند قراءة جمل جديده في نفس المجال لمطابقة تلك المعرفة مع المعرفة السابقة. تخيل أن القارئ يواجة الجملة التالية:

أنفقت الدولة السعودية مبالغ طائلة لعمارة المسجد النبوي والمسجد الحرام

سيدرس القراء المعلومات المعطاة عند قراءة هذه الجملة وذلك بناءا على المعرفة السابقة التي يمتلكونها. قد يصنفونها تحت مجموعات الصرف أو الوحدات التي سبق وذكرناها آنفا، أو أيّ معلومات سابقة أخرى. فهي تؤيد وتدعم معرفتهم السابقة، فالقراء قد يضيفون هذه الجملة في نفس الوحدات ضمن مخططهم الذهني بدون أي تغيير. في العموم، المفاهيم المجردة السابقة أو المعارف البنائية التي خزنها القراء مسبقا تتحكم مباشرة بالمعرفة الجديدة المكتسبة. تُدرس المعرفة الجديدة وتفحص وإن توافقت فتضاف البيانات لنفس الوحدات. و قد يختلف شكل البناء المعرفي كنتيجة لتداخله مع المعرفة الجديدة. وبغض النظر عمّا إذا كانت هذه المعلومات الجديدة ستخزن في الوحدات القديمة أو أن تلك الوحدات ستتغير لتتناسب مع المعرفة المضافة، فإن اكتساب هذه المعرفة سيكون أسهل في حال تواجد المعرفة السابقة.

علق سادوسكي وآخرون:٤٦٣-٤٨٥، ١٩٩١، Sadoski *et al.*) على نظرية التخطيط فقال إن مصطلح "تخطيط" يتصف بالعمومية والغموض ،

إضافة إلى تجاهله دور الاستجابات العاطفية والصورية خلال القراءة. ولكن برغم ذلك فإن التخطيط الذهني الذي يمتلكه القراء يلعب دورا مهما في توجية الفهم. و رغم وجود بعض النقص في نظرية التخطيط الذهني، فإنها لاتزال مفيدة للقارئ إذ أنها تلعب دورا مهما في توجية العمليات المعقدة كالفهم (ريدجواي:١٥٢، ١٩٩٧، Ridgway).

وقد عمل بريسلي وأفليرباش،١٩٩٥ Pressley and Afflerbach على تطوير هذه النظرية وتعديلها ودمجاها مع نظريات أخرى ليخرجاها بمسمى جديد يعرف بنظرية البناء المسؤول constructive responsivity theory .

٣-٢ عناصر التخطيط الذهني

لمعرفة دور الخلفية المعرفية في الفهم القرائي، فإنه من المهم التفريق بين نوعين من التخطيط الذهني: التخطيط الذهني الشكلي والذي يتضمن الخلفية المعرفية للبناء المعرفي الشكلي والبلاغي للنصوص المختلفة، و التخطيط الذهني الضمني(المحتوى) وهو المعرفة المتعلقة بمجال محتوى النصوص.

٣-٢-١ التخطيط الذهني الشكلي

أول عناصر المألوفية هو التخطيط الذهني الشكلي الذي يتعلق بمعرفة بناء النصّ أو تنظيمه (كاريل :٤٦١-٤٨١، ١٩٨٧، و كاريل وايستيرهولد:٧٣-٩٢، ١٩٩٦، و كاريل :٨٧-١١١، ١٩٨٤) .

وجدت كاريل: ٨٧-١١١، ١٩٨٤، في دراستها التجريبية لآثار بناء النص في الفهم القرائي للغة الثانية أن هناك علاقة هامة بين البناء اللغوي والفهم. فعندما توافق بناء النص مع التخطيط الذهني المسبق للقارئ، يؤثر ذلك على تطور الفهم كماً ونوعاً. كما لخصت (نفسها:١٠٥) بقولها أن الخلل في فهم اللغة الثانية قد يرجع لعدم توافق بناء النص والتخطيط الذهني الذي يملكه القارئ.

تدعم معرفة بناء النص القارئ بالأدوات اللازمة لبلوغ المعنى المؤثر. فالنص يوفر ميزات مختلفة تمكن القارئ إذا انتفع منها من ربط المعلومات الموجودة فيه مع التخطيط الذهني المسبق.ويتضمن بناء النص الذي يسهل اندماج المعلومات إلى وحدات نظرية والتي يمتلكها القارئ مسبقا التالي: الوصف والمقارنة والاختلاف، السبب والنتيجة، المشاكل والحلول و دلائل النص كالجمل الموضوعية (طويلة،أو قصيره،

أو معقدة..الخ) و تكرار الكلمات، وحروف الجر، بالاضافة إلى الزمن والموقع وتوافق الأفكار. و يوضح المثال التالي ما سبق :

أعجبني ما أنجزته من أعمال مجيدة

لتفسير معنى الفعل " أنجز " يمكن أن ينظر القارئ الوسيط إلى الفعل الماضي من " أعجب " وضمير المفعول به المباشر "ي "المضاف له. وبربط أشكال الفعل لمعنى " أعمال مجيدة " قد يسهل استنباط أن الإعجاب نتيجة لعمل رائع قام به شخص ما.

فكمية النص هي إحدى خصائص التخطيط الذهني الشكلي والتي تعتمد كثيرا على فهم القارئ. وقد لاحظ جوهنستون : ٢١، ١٩٨٣ Johnstonأن إحدى خصائص النص المؤثرة في فهم القارئ هي كمية المعلومات الموجودة فيه ، كطول النص وكمية المعلومات الجديدة، و ما إذا كانت صريحة أو ضمنية. فالنص الذي يتضمن الكثير من المعلومات الضمنية يعد صعب الفهم، خصوصا إذا لم يمتلك القارئ التخطيط الذهني المناسب لتسهيل استدلالات النص.

يمكن أن يوضح التخطيط الذهني الشكلي على أنه قصصي أو تفسيري في بنائه. فالنص القصصي يوصف بكونه نصا يوضح المعلومات

الأساسية، أما النص التفسيري فيتضمن منظومات بلاغية أكثر، كقوائم التصنيفات، والمسببات ، والسبب والنتيجة . و يشير مير وفريدل:١٣٢، ١٩٨٤ Meyer and Freedle, إلى أن القراء حساسون تجاه هذا النوع من البناء ويستعينون بخواص النص لتسهيل الفهم.

عموما، يمكن القول أن التخطيط الذهني الشكلي هو مجموعة من الخصائص اللغوية يعرفها القارئ عن بناء النص الجديد وعبر معرفته ببناء النصوص الأخرى، فالقارئ الأجنبي يستطيع أن يتبع البناء الداخلي للنص الذي وضعة المؤلف للوصول إلى الفهم التام. وبخصوص اللغة العربية يبدو البناء اللغوي مصدرا غنيا جدا يستطيع أن يعتمد المتعلم عليه ليفهم المعنى.

٣-٢-٢ التخطيط الذهني الضمني(المحتوى)

تلعب الاختلافات الثقافية دورا مهما عندما يتعلم طلاب ثقافة معينة لغة ثقافة أخرى ، إلا أن الوضع في اللغة الأجنبية كما يذكر براون:٣٥، ١٩٩٦، Brown محمل بثقافات أكثر من تعلم اللغة الثانية في الثقافة المحلية. كمثال على ذلك، تعلم اللغة العربية في بيئة محلية قد يسهل

عملية فهم المفاهيم الحضارية، لأن المتعلمين يشاركون حياتهم اليومية مع الأشخاص المحليين الذين يؤدون هذه المفاهيم. فوجودنا في بيئة مثل ذلك يسهل علينا ربط المفاهيم التي نواجهها مع المجتمع الذي يحيط بنا. في المقابل، يصعب تعلم اللغة العربية في بيئة أجنبية وذلك لأن المتعلمين يجدون صعوبة في فهم المفاهيم الثقافية لكون طريقة عيش المتحدثين الأصليين اليومية غير مألوفة لديهم. عموماً، يمكن أن يساعد تعلم التشابهات بين الثقافات المتعلمين الأجانب وبالتالي، فتوفير المعرفة الثقافية المناسبة للمتعلمين الأجانب يسهل العملية التعليمية.

إحدى أهم الاستراتيجيات المهمة في الفهم القرائي هي ربط مايعرفه المتعلمون الأجانب عن الموضوع مع النص الجديد. لكن بغض النظر عن أهمية هذه العملية فإنّ ربط الخلفية المعرفية مع الأفكار في النص يعد مشكلة كبيرة للمتعلمين الأجانب. السبب الرئيسي وراء تلك الصعوبة هو أن المتعلمين الأجانب يواجهون صعوبات ثقافية عند دراسة اللغة العربية ناتجة من تصادم خلفيتهم المعرفية، و أنماطهم الثقافية ومعتقداتهم وقيمهم مع ثقافة اللغة الهدف (اللغة العربية والثقافة الاسلامية). أي أن خلفيتهم المعرفية تمثل وتعكس بيئة اجتماعية ولغوية مختلفة تماما عمّا

قد يقرؤون عنه (براون:٣٤) . أحد الأمثلة على مثل هذه المشاكل التي يواجهها متعلمو اللغة العربية كلغة أجنبية هي عندما يقرأون عن مواضيع "كزكاة الفطر" الزكاة التي تعطى في نهاية رمضان.

إذا فهم القراء مفهوم الزكاة كنوع من الصدقة أو التبرع، فبذلك يكونون أبعد ما يكون عن المعنى الحقيقي الذي يتضمن إطعام المساكين في نهاية شهر الصوم. فهي عبادة وطريقة لتأدية مهمة دينية للمسلمين من أجل سد الفجوة بين الفقراء والأغنياء. يقع مصدر الصعوبة الرئيسي في اختلاف الخلفية المعرفية بين اللغات. وبالتالي عندما يقرأ المتعلمون الأجانب موضوعا يختلف عن ذلك المخزن في تخطيطهم الذهني الداخلي، فقد يفهمون ببطئ شديد، ليس نقصا في قدرتهم ولكن لأن تخطيطهم الذهني لا يتكامل أو لا يتناغم مع النص الذي قرأوه في لغتهم الأم.

يناقش هذه النقطة كاريل وايستيرهولد:٨٠ اللذان بيّنا أن أحد الأسباب الواضحة في أن محتوى معينا قد لا يكون واضحا للقارئ ، يعود إلى أن المعلومات تختلف ثقافيا وليست جزءا من المحتوى الدقيق لتخطيط القارئ الذهني.وقد أشار جوهنسون:١٧٣ إلى أنه في حالة التشابه بين معرفة المحتوى في النص والتخطيط الذهني الضمني للمتعلمين،[illegible]

يسهّل قراءة النص وفهمه. وتبقى مألوفية محتوى النص (التخطيط الذهني الضمني) أهم من عدم مألوفيته الشكلية وعدم تناسب النص بلاغيا وبيانيا مع التخطيط الذهني الشكلي للمتعلمين. فعندما يقرأ متعلم اللغة العربية كلغة أجنبية نصا عن الصيام مكتوبا بأسلوب مختلف من غير دلائل سياقية كافية، فسيكون صعب الفهم بلا شك. نحن نتوقع من القارئ ذي الخلفية الثقافية الاسلامية الذي أدى فريضة الصيام أن لا يتأثر كثيرا بصعوبة البناء لأنه يتقاسم نفس التخطيط الذهني الضمني وهو أهم من التخطيط الضمني الشكلي.

بالتالي يمكن أن نقول بكل ثقة أن التخطيط الذهني الضمني الثقافي هو أهم خصائص الفهم القرائي كما وضحها جوهنسون:١٦٩ عندما قال "إنّ أثر الخلفية المعرفية الثقافية على الفهم القرائي كانت ومازالت عنصراً مهماً يجب اعتمادة عند اختيار نصوص القراءة الأجنبية".

إن امتلاك معرفة المحتوى المناسب لثقافة أجنبية يجب أن يسهل تعلم تلك اللغة الأجنبية، حتى وإن لم يتحقق التحكم المقبول باللغة تماما. دعم هذا الموضوع ببحوث كثيرة وضحت الآثار العامة لمعرفة الخلفية المعرفية في الفهم القرائي للغة الأجنبية (جوهنسون:٥٠٣-٥١٦،

١٩٨٢ ، وهدسون:١٨٣- ٢٠٥، ١٩٩٦، Hudson ، وأبوربيعة:٢٠١- ٢١٢، ١٩٩٨، وبينسوزان:٢١٣-٢٢٧، ١٩٩٨، (Bensousan

توضح دراسة هدسون:١٨٣- ٢٠٥، ١٩٩٦، التداخل بين الكفاءة اللغوية في اللغة الثانية وتأثير الخلفية المعرفية في الفهم القرائي للغة الثانية.كما وضحت دراسته التأثير التسهيلي للخلفية المعرفية على الفهم،خصوصا في المراحل المبتدئة والمتوسطة.و في دراسة أخرى وضح جوهنسون:٥١٣، ١٩٨٢أيضا أن قراء اللغة الانجليزية كلغة ثانية يسترجعون النص إذا كان يختص بموضوع مألوف أفضل من قدرتهم على ذلك مع نص مشابه في موضوع غير مألوف. و في الحقيقة من البديهي أن معرفة ثقافة أجنبية مهم لفهم اللغة الأجنبية. فمعرفة ثقافة أخرى لا تجعل التعلم أسهل فقط بل تجعل المتعلم الأجنبي ناجحا اجتماعيا عند تواصلة في البيئة الأجنبية (سوافار:٢٤١، ١٩٩٢، Swaffar) . هذا صحيح لأني أتذكر عندما سألت طلابي عن المواضيع التي يفضلون دراستها ،أجاب الكثير منهم ببعض المواضيع الخاصة وبرّر معظمهم سبب ذلك بمعرفتهم السابقة لها سواء من القراءة أو الاستماع..

قام دولاب،١٩٩٧، Dolab بدراسة لتحليل كيفية فهم المتعلمين نصا تفسيريا في سياق أكاديمي ومدى تأثر فهمهم بمستوى إتقان اللغة والمعرفة السابقة. و قد اتّضح له أن استراتيجيات التعرف على الكلمة طُبِّقت بنجاح مع النصوص المألوفة بجميع مستويات إتقان اللغة ، ماعدا المتعلمين الأقل إتقانا. في المقابل، كانت استراتيجيات التعرف مع النصوص غير المألوفة ضعيفة في كل مستويات إتقان اللغة ما عدا المتعلمين المتقنين. تقترح هذه الدراسة أنه فوق مستوى معين من إتقان اللغة، يستطيع المتعلم التعويض بنجاح عن مستوى منخفض من مألوفية السياق (نفسه:٢٥٠). وقد شرح دولاب:٢٥٨، ١٩٩٧، هذه النتيجة باقتراح أنه يسهل معرفة الكلمات وال أبنية النحوية إذا توافق المحتوى مع توقعات القارئ السابقة لما قد يقرؤه في النص، وبالتالي يسهل سد ثغرات الفهم بنجاح. و كنتيجة لذلك، يستطيع القارئ معرفة المعلومات الضعيفة والركيكة وتقل الأخطاء في مرحلة التعرف والفهم. على عكس ذلك لم يستطع المتعلمون فهم معنى الكلمات في النصوص غير المألوفة (نفسه:٢٦٦).

لتلخيص الدور المهم للتخطيط الذهني الضمني ، يمكن القول أن المعرفة السابقة للأنماط الثقافية للغة الأجنبية مهمة للغاية ليفهم المتعلمون الأجانب الثقافة الأجنبية و أنّ هذا التخطيط يمكنهم من الفهم التام حينما يقابلهم النص الأجنبي.

١-مألوفية المحتوى

لكي نفهم عملية مألوفية السياق، يجب أن نتخيل شكل المعرفة المخزنة في ذاكرتنا.فهي تتواجد كبناء معرفي مخطط لشبكات متواصلة تدعى بالتخطيط الذهني. تعمل هذه الوحدات عندما يربط المتعلم معرفته السابقة مع المعرفة الجديدة الموجودة في النص ويمكن أن تتوسع وتتشكل كنتيجة للتداخل بينهما. بالتالي يكون الفهم عند تناسق الخلفية المعرفية للقارئ مع معلومات النص. لشرح ذلك أكثر، دعونا نتخيل أن متعلم اللغة العربية كلغة أجنبية من المستوى المتوسط يقرأ الجملة التالية:

عبرت السيارة إشارة المرور فأوقفها الشرطي

حالما يقرأ متعلم اللغة العربية كلغة أجنبية هذه الجملة، سيتوقع أن السائق قطع الإشارة ولهذا أمر الشرطي السائق بالوقوف. لم تذكر الإشارة الحمراء في الجملة ولكن القارئ يستطيع أن يستنبط تلك

المعلومة اعتمادا على خلفيته المعرفية عن المرور. قد يتوقع القراء أيضا أن الشرطي رفع يده وطلب من السائق ايقاف سيارته. كما قد يتوقع أيضا أن السائق ركن سيارته على جانب الطريق الأيسر وانتظر في سيارته لكي يأتيه الشرطي. قد يتوقع المتعلم أيضا أن الشرطي سأل السائق عن اثبات هويته وتقديم رخصة قيادته. على الرغم من أن جميع هذه المعلومات لم تذكر في النص، لكن القارئ يستطيع أن يتخيّلها اعتمادا على خلفيته المعرفية في هذا المجال. لنحلل الاختلافات بين المتعلمين واستدلالاتهم اعتمادا على خلفيتم المعرفية الثقافية. وإذا كان القارئ عربيّا، فقد يتوقع أن الشرطي أوقف السائق باستخدام مكبر صوت السيارة في حال وجوده بداخلها.

قد يتوقع القارئ أيضا أن السائق ركن سيارته على جنب الطريق الأيمن بحسب نظام المرور في مدينته وقد يتخيل أيضا أن السائق خرج من سيارته واتجه للشرطي. فمن الواضح أن توقعات المتعلم عن المعلومات الجديدة ستعتمد على المعرفة التي يملكها في هذا الموضوع.

بناء على المثال السابق، سيعمل الفهم إذا تناسبت معرفة المتعلم السابقة عن المرور مع النص المكتوب. سيفهم القارئ النص فور رؤيته للجمل

الجديدة، لكن إن اختلفت المعلومات الجديدة عن تلك الموجودة في عقله سيتوقف الفهم إلى أن يجد المتعلم الحل بالبحث عن معلومات أكثر إما باكتساب تفاصيل أكثر أو بالاعتماد على دلائل النص . لنتابع القصة السابقة:

عبرت السيارة إشارة المرور فأوقفها الشرطي ليخبر السائق أن باب سيارته الخلفي لم يغلق جيدا

لفهم هذه الجملة،لايكفي فقط الاعتماد على الخلفية المعرفية السابقة فيجب أن يستفيد القارئ من الجزء الأخر من التخطيط الذهني وهو المعرفة الجديدة. قد يتشتت القارئ بعد قراءة الجملة لأن المعلومات قد لا تتوافق مع معرفته السابقة عن المرور. لذلك قد يحتاج إلى النظر إلى كامل الجملة في النص. فمعرفة القارئ عن بناء اللغة ستوجهه للمعنى. على سبيل المثال، حرف "اللام" قبل الفعل "يخبر" يوضح جملة من الظروف السببية. والفعل "يخبر" يبين أن الشرطي هو المتحدث. والضمير"ه" في نهاية الاسم"سيارة" يشير للسائق. تستمر عملية تحليل دلائل النص في عقل القارئ بينما يتأكد أن تفسيرة صحيح ويدل على معنى. إذا تطابق مع التخطيط الذهني السابق للقارئ فإن القارئ سيتوجة

مباشرة ويستمر في النص. عندما يحدث ذلك ويتطابق المعنى بين المعلومات السابقة والحديثة حينها يتحقق الفهم. أي يمكن أن نقول أن الفهم يتم إذا تواجد تطابق بين التخطيط الذهني للقارئ ومعلومات النص.

يعتمد الفهم القرائي على المعلومات التي يحويها النص وعلى قدرة القارئ في ربط معرفته السابقة مع النص. وهو يعتمد كذلك على التوافق بين الخلفية المعرفية التي يملكها القارئ والمعلومات التي يوفرها النص. إذا لم يمتلك القراء التخطيط الذهني المناسب لمعرفة التفاصيل غير المذكورة في النص فلن يستطيعوا تعيين معنى للنص. وبالتالي، قد يكون التخطيط الذهني مسؤولا عن سوء الفهم الذي يواجهه المتعلمون عند قراءة النصوص الأجنبية. فعندما يكون التخطيط الذهني محدودا يفشل المتعلمون عادة في فهم لغة النصوص الأجنبية بشكل جيد. وعندما تختلف الحالة ثقافيا، يواجه قراء اللغة الأجنبية صعوبات كثيرة لأن نقص التخطيط الذهني المناسب يؤدي إلى صعوبات تفسير القراءة.إضافة إلى أن تفسيراتهم قد لا تكون دقيقة (بينسوزان:٢١٥، ١٩٩٨) .

قدم روميلهارت:٤٨، ١٩٨٠، الأسباب الثلاثة التالية ليفسر سبب فشل القراء في فهم النص. أولا، قد لا يملك القراء التخطيط الذهني المناسب

والذي قد يسبب سوء فهم للمفهوم المراد تبليغه. في هذه الحالة، لا يستطيع القارئ فهم الأفكار المرادة في النص بسبب عدم التطابق بين المعرفة المقدمة في النص والتخطيط الذهني لدى القارئ. ثانيا، قد يمتلك القراء التخطيط الذهني المناسب لكن المؤلف لم يوفر الدلائل الكافية لتفعيلها. وثالثا، قد يجد القراء تفسيرا مناسبا للنص ولكن ليس التفسير الذي يقصدة المؤلف. عندما يحدث ذلك، يصل القراء لتفسير غير مناسب للنص بسبب نقص الحصيلة اللغوية الكافية و التركيب اللغوي. وعدم ألوفية الموضوع تجعل المتعلمين يبذلون جهودا غير كافية لفهم النص الأجنبي. إن أكثر النصوص التي واجهها الطلاب صعوبة هي تلك التي اختلفت ثقافيا عن محتوى ثقافتهم. إذ تعدّ القراءة خارج نطاق الثقافة صعبة، كما أنهم وجدوا صعوبة في ايجاد الفكرة الرئيسية التي تستخرج من مواقع مختلفة في النص. وقد أشار كارل و ايستيرهولد:٨٢، ١٩٩٦، إلى أن الاختلافات في القيم والتصرفات هي أحد الأسباب الرئيسية للمشكلات في تعلم اللغة الأجنبية، كما أشارا إلى أن القيم الخاصة بالثقافة قد تكون عاملا رئيسيّا في الفهم إذا اختلفت القيم في النص عن تلك التي يملكها القارئ. في دراسة أخرى، ذكرت كارل:١٠٥،

١٩٩٦، أن غياب المحتوى المناسب والتخطيط الذهني الشكلي يؤدي إلى صعوبات في الفهم.

٤-١ دور المألوفية

يتحقق دور التخطيط الذهني خلال الاعتماد على الخلفية المعرفية عند القراءة. فقد توضح نتيجة الفهم القرائي للطلاب بشكل غير مباشر استعمالهم للتخطيط الذهني لاستعادة الخلفية المعرفية المناسبة لموضوع النص الذي يقرؤونه. أجريت العديد من الدراسات لاختبار تأثير المألوفية (الخلفية المعرفية) في الفهم. (جوهنسون،١٩٨٢، فلويد وكارل، ١٩٨٧، أفليربش، ١٩٩٠، أنديرسون وبيارسون، ١٩٩٦، وبينسوزان، ١٩٩٨.)

هناك أيضا اهتمام كبير بنظرية المخطط في الدراسات التي تخص تعلم اللغة الثانية، (فلويد وكاريل ،١٩٨٧،كاريل وايستيرهولد،١٩٩٦، هيدسون،١٩٩٦، رادجواي،١٩٩٧ ، بينسوزان،١٩٩٨). وقد وضحت تلك الدراسات أن التخطيط الذهني له أثر واضح على الفهم القرائي ووضحت أن تعلم لغة ثانية بوجود نصوص مألوفة وواضحة أنجح من التعلم بدونها.كما أن هناك دراسات أيضا درس فيها الباحثون أثر

التخطيط الذهني في الفهم القرائي والاسترجاع ،وأوضحت تلك الدراسات أن المتعلمين الأجانب يقرؤون أسرع ويتذكرون أكثر طبقا لمألوفية النص ،وكان المتعلمون أفضل في الفهم القرائي وتذكر المعلومات التي تتعلق بمعرفتهم الثقافية أكثر من النصوص التي لم تكن مألوفة بالنسبة إليهم،(ستيفنسون وجواق ديف، ١٩٨١، مالك، ١٩٩٠، أبو ربيعه، ١٩٩٨).

ومن خلال خبرتي في تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية فإن تجربة طلابي تؤيّد هذا الرأي. فقد كانوا يقرؤون الكتب خارج أوقات الفصل وخصوصا كتب السيرة النبوية وتلك التي تتحدث عن قصص الرسول"صلى الله عليه وسلم" وأصحابة. بالرغم من صعوبة اللغة المستخدمة فيها ،إلا أنهم استمتعوا بالقراءة بسبب مألوفية المحتوى.

عموما، اتجهت تلك الدراسات التي أجريت للكشف عن أثر المألوفية لدى المتعلمين في فهم النص اتجاهين: أحدهما يعنى بدراسة تأثير تفاوت المستوى المعرفي ،حيث يتم التركيز على دراسة المواد لاكتشاف دور المعرفة المتنوعة التي تشمل المعرفة العالية مقابل المعرفة الضعيفة، وبالتالي تشمل المواد ذات المستويات المتفاوتة من المعرفة في مجال

معين.(فلويد وكاريل، ١٩٨٧، رايدجواي، ١٩٩٧، بينسوزان، ١٩٩٨).

أما الطريقة الثانية فهي "منهج ما بين الثقافات،/ اختلاف المحتوى الثقافي" وهو منهج معروف لدراسة أثر مألوفية المتعلمين. حيث تختار المواد في هذا المنهج ليس لأنها تتفاوت بمستوى المعرفة من حيث الحضور والغياب ولكن لأنها مختلفة نوعيا من حيث المحتوى. غالبا، يشمل ذلك أفرادا من خلفيات ثقافية مختلفة يتعاملون مع نوعين من النصوص، أحدهما متعلق بثقافتهم والآخر متعلق بثقافة أخرى أو عالمية.

٤-٢ منهج اختلاف/تفاوت المعرفة

تتضمن هذه المجموعة مواد ذات مستويات مختلفة أو متفاوتة من المعرفة في مجال محدد. وقد تمّت دراسة أثر الخلفية المعرفية على الفهم بتحميل المواد بمعرفة معينة عبر الانتفاع من النصوص.على سبيل المثال، أثر جلب معرفة معينة عبر الانتفاع من التخطيط الذهني المختلف. تم قياس ذلك من فلويد وكاريل:٨٩-١٠٨، ١٩٨٧،اللذان درسا أثر مألوفية الطلاب الثقافية من خلال تحليل السؤال التالي: "هل نستطيع تطوير فهم الطلاب بمساعدتهم في بناء الخلفية المعرفية على

الموضوع قبل القراءة؟" أُعطي متعلمو اللغة الانجليزية كلغة ثانية من ثقافات مختلفة رسالة عن احتفالات الرابع من يونيو في بوسطن.والتي لا يعرفها أي من المتعلمين. هناك نسختان من الرسالة، كلاهما اشتملت على نفس وحدات الأفكار ولكن اختلفت في التعقيد اللغوي. قرأ نصف المتعلمين في كلا المجموعتين : التجريبية والمراقبة ،الرسالة في نسختها المعقدة والنصف الآخر قرأ النسخة السهلة. بعدها أجابوا جميعا على أسئلة متعددة الخيارات تقيس قدرتهم على الاستنباطات الثقافية وبعدها كتبوا تلخيصا عامّا لما يتذكرونه عن النص. تم إعطاء الطلاب في المجموعة التجريبية جلسة تدريبية لاحقا ناقشوا فيها احتفالات الرابع من يونيو بشكل عام. كما ذهبوا أيضا لحفلة شواء أمريكية تقليدية. أما بالنسبة إلى المجموعة المراقبة فإنّ الطلاب لم يعطوا نشاطات إضافية. فبعد الجلسة التدريبية للمجموعة التجريبية، تم إعطاء جميع الطلاب النسخة نفسها من الرسالة وطلب منهم الاجابة عن الأسئلة وتذكر النص مرة أخرى. كانت نتائج المجموعة التجريبية أعلى من المجموعة المراقبة وقد أثبتوا تحسنا كبيرا في نتائج الاختبار والتلخيص في كلا النسختين من الرسالة.

لخص المؤلفون قولهم بأن الخلفية المعرفية لها أثر أكبر من التعقيد اللغوي.

وأجرى جوهنسون: ٥٠٣-٥١٦، ١٩٨٢، دراسات أخرى بحث فيها أثر الخبرة الثقافية السابقة لطلاب اللغة الانجليزية كلغة ثانية في الفهم القرائي للمعلومات في النص المتعلق بالأوجة المألوفة للأعراف الأمريكية. قرأ اثنان وسبعون طالبا من المرحلة المتقدمة لمتعلمي اللغة الانجليزية كلغة ثانية في الجامعه مقالا عن احتفالات الهالوين.احتوت المقالة على معلومات مألوفة وغير مألوفة تعتمد على تجربة الطلاب. وقد وضّح التحليل الإحصائي لمهمتي استرجاع النص والتعرف على الجملة أن التجربة الثقافية السابقة تهيئ الطلاب لفهم المعلومات المألوفة في النص. كما وضحت النتيجة أيضا أن الخبرات الحقيقية ضمن السياق الثقافي توفر خلفية معرفية للفهم القرائي الفعال للنص. لم يتذكر الطلاب فقط المعلومات الصريحة والضمنية بل إن تركيب الجمل في استرجاعهم النصي وضح علاقة دقيقة ومتماسكة بين وحدات الأفكار والتراكيب في الجزء المألوف من النص(نفسه:٥١٣-٥١٤) . وعليه،فإن المألوفية

في موضوع النص والخلفية المعرفية العامة للموضوع، قد تسمح، بل إنها تساعد القارئ على بناء معان مقبولة للكلمات غير المألوفة.

الاختلافات في المعرفة، أو التفاوت في المعرفة وهي المعرفة العالية مقابل المعرفة المنخفضة مع اعتبار مستوى الاحترافية، والتي نوقشت سابقا قد بحثها أيضا ريدجواي:١٥١-، ١٦٨ ، ١٩٩٧،بشكل مختلف، ففحص الفرضيّة التي تنص على أن تأثير الخلفية المعرفية واضح فقط بين بداية عالية ومنخفضة لمعرفة اللغة الأجنبية عن الموضوع الذي يناقشة النص. أجرى ريدجواي دراسة على طلاب أتراك يدرسون اللغة الانجليزية كلغة أجنبية واختبر الطلاب في ثلاثة نصوص للكتابة الأكاديمية، وهي نصوص في التجارة والبيئة وعلم الاجتماع. وأكدت نتائج بحثه ذاك، نتائج الدراسة السابقة (كاريل،١٩٨٢)، إذ تبيّن أن الخلفية المعرفية نشطة دائما، إلا أنه في بعض الحالات يكون تأثير الخلفية المعرفية واضحا وحالات أخرى لا يمكن كشفه. أشار ريدجواي:، ١٩٩٧،١٦٠، أيضا،إلى أنه لكي يكون الأثر واضحا فإنه لابد للقراء من أن يكونوا في مستوى معين من الترابط مع النص. وهكذا برهن على الفرضية التي تنص على أن هناك بداية منخفضة وهي غير واضحة

عندما يستخدم القراء ذوو الكفاءة اللغوية المنخفضة خلفيتهم المعرفية كاستراتيجية تعويضية للقصور اللغوي. يدعم ويوضح هذه النتيجة الاختلافات بين المتعلمين الذين واجهتهم في حصص القراءة خلال سنوات تدريسي.

في مرحلة ماقبل القراءة، لم يستطع بعض المتعلمين التعبير عن الأفكار العامة لموضوع سبق أن تعرفوا عليه وفهموه أو حتى شرحها. فأغلب هؤلاء الطلبة متعلمون ذوو مهارة أقل من غيرهم. لذلك، يمكن القول أن خلفيتهم المعرفية موجودة كما أشاروا إليها بأنفسهم ،بالرغم من عدم توقعها إما لامتلاكهم مستوى معيّنا من المهارة أو مستوى معيّنا من المعرفة.

ناقش بينسوزان:٢١٣-٢٢٧، ١٩٩٨، كما فعل ريدجواي تأثير المعرفة اللغوية المختلفة في تفعيل التخطيط الذهني الناقص ودور التفعيل في الفهم القرائي. كما أشار (نفسه:٢٢٣) إلى أن المتعلمين الماهرين في اللغة الثانية أقل عرضة لتفعيل التخطيط الذهني الناقص .فقد كانوا قادرين على التركيز في استراتيجيات أكثر للفهم ، خلافا للمتعلمين ذوي المستوى المنخفض .فمن المرجح أن يخمّنوا الإجابة أو يتركوا السؤال

من غير إجابة. كما أن المتعلمين ذوي المهارة العالية في اللغة الثانية يملكون معرفة أفضل للكلمات من المجموعات الأخرى ويميلون إلى التركيز على العمليات أكثر من المتعلمين ذوي المهارة الأقل.

و قد وجدت أن هذا هو الحال في الممارسة؛ فطلابي ذوو المستوى العالي من المهارة ربطوا ماقرأوه مع سياقة الثقافي بسهولة وبتفاصيل واضحة. أما القراء الأقل مهارة فقد وجدوا صعوبة في ربط المحتوى مع ما قرأوه أو رأوه أو سمعوه. إن استطاعوا فعل ذلك فغالبا ما يوجد سوء فهم لارتباطهم بالثقافة المحيطة كما يهملون أيضا التفاصيل الصغيرة.

٤-٣ منهج اختلاف المحتوى الثقافي

إذا كانت الدراسات في المجموعة السابقة تضمنت مواد ذات كميات مختلفة من المعرفة في نفس الموضوع فإن الدراسات في المجموعة الحالية تتضمن مواد مختلفة نوعيا في المعرفة عن الموضوع المشار إليه.

يعد بحث ستيفينسون وجواق ديف وأنديرسون:١٠-٢٩، ١٩٧٩) مثالا جيّدا عن المقارنة الثقافية في مألوفية المحتوى. فقد طرح ستيفينسون أسئلة على مجموعتين من الطلاب، طلاب من الجنسية الأمريكية ،وطلاب

هنود وآسيويين يتعلمون اللغة الانجليزية كلغة ثانية ويعيشون في الولايات المتحدة. طلب من المجموعتين أن يقرآ نصين، أحدهما يصف الزواج الهندي والآخر يصف الزواج الأمريكي. كلا النصين تضمن نفس مستوى الصعوبة و أسلوب الخطاب والتنظيم، مفترضا أن يملك جميع الراشدين في أيّ مجتمع نظاما متكاملا للتخطيط الذهني عن تقاليد الزواج الخاصة بمجتمع الفرد ونقصا نسبيا في المعرفة بتقاليد المجتمعات الأخرى. هذا ما وجده ستيفينسون وفريقه تماما . فقد أظهرت النتائج أن النصوص القريبة من خلفية الطالب المعرفية الثقافية تمت قراءتها بسرعة وتذكرها بتفاصيل أكثر من النصوص غير المألوفة بالنسبة لهم. كما أن الفريقين قاما بتحريف بعض المعلومات من النصوص غير المألوفة لتتفق مع معرفتهم الثقافية. وقد أكدت النتائج الدور الهام للمألوفية الثقافية في عمليتا التفسير والفهم.

تثبت تجربتي العملية مع متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية نفس النتيجة، فقد وجدت أن طلابي في الرياض وهم يألفون المفاهيم الاسلامية ، قد فهموا بسهولة المواضيع التي تركز على الثقافة الإسلامية وتفاعلو معها

بيسر.بينما وجدت أنّ الطلاب غير المسلمين قد اضطروا لبذل مجهود أكبر لفهم المعنى.

أكدت هذه النتيجةَ ،دراساتٌ مهمةٌ أخرى تهدف لإيجاد العامل الأهم لفهم النصوص الأجنبية. فهل هي مألوفية المتعلم مع المحتوى أم المهارة اللغوية ؟ لقد قام جوهنسون:١٦٩-١٨١، ١٩٨١، بهذه الدراسة فبحث العلاقة بين التخطيط الذهني للمحتوى و ثبات التخطيط الذهني الشكلي عن طريق استخدام حكايتين شعبيتين أصيلتين ومجموعتين من القراء. وقد وضحت دراسته أن الأصل الثقافي للنص له تأثير أكبر في الفهم القرائي لمتعلمي اللغة الانجليزية كلغة ثانية من تأثير التعقيد اللغوي. في دراسة جوهنسون قام طلاب إيرانيون يتفاوتون مابين المستوى المتوسط إلى المتقدم في اللغة الانجليزية كلغة ثانية يدرسون في الولايات المتحدة و طلاب أمريكيون بقراءة روايتين. إحداهما عن الفلكلور الأمريكي (من قصص بوفالو بيل) والأخرى عن الفلكلور الإيراني (من قصص ملة نصر الدين).قرأ نصف الطلاب في كل مجموعة القصص بنسخة مبسطة ومكيفة للغة الانجليزية وقرأ النصف الآخر النسخ غير المكيفة لنفس القصص. تم تقييم الطلاب من ناحية فهمهم القرائي بكتابتهم من خلال

الاسترجاع الحر و الأسئلة المتعددة الخيارات لمعلومات ضمنية وصريحة.

وقد وضّح التحليل الإحصائي للبيانات أن تأثير الأصل الثقافي للنص له تأثير أكبر في فهم متعلمي اللغة الانجليزية كلغة ثانية من مستوى التعقيد الدلالي والنحوي للنص. فالإيرانيون كان أداؤهم أفضل في النص المتعلق بثقافتهم من الآخر المتعلق بالثقافة الأمريكية. ولم يكن هناك اختلاف في الأداء بين النسخ المكيّفة أو غير المكيفة مع النص الإيراني.

وقد وجدت جوهنسون أن تبسيط الكلمات والتراكيب لا يؤثر في الفهم إذا كان النص مألوفا ويتعلق بثقافة المتعلم. لكن الفهم القرائي للنص غير المألوف كان أفضل في حال تبسيط الكلمات والتراكيب. وخلصت (نفسها:١٧٣) إلى أنه إذا توفر لقارئي اللغة الانجليزية كلغة ثانية الخلفية المعرفية الثقافية المناسبة للنص فبإمكانهم التعامل بشكل جيد وبمساواة مع النصوص غير المكيفة وغير المبسطة.

من ناحية أخرى بحثت كاريل :٤٦١-٤٨١، ١٩٨٧) نفس الأهداف باستعمال نفس الأدوات وتوصلت لنفس النتيجة في دراستها التي خصّصتها الآثار الفورية للتخطيط الذهني الخاص بالمحتوى الثقافي

والتخطيط الذهني الشكلي. إضافة إلى التفاعل بينهما حين يتوصل طلاب اللغة الانجليزية كلغة ثانية للفهم القرائي الكامل. فقام مجموعتان من طلاب اللغة الانجليزية كلغة ثانية من ذوي المستوى المتوسط من الثقافة المسلمة والكاثوليكية بقراءة أسئلة تخص نوعين مختلفين من النصوص واسترجاع محتواها. وتم إعطاء كلا المجموعتين نصين أحدهما يتضمن محتوى ثقافيا مألوفا والآخر يتضمن محتوى غير مألوف. قرأ نصف القراء في كل مجموعة النصّ الذي يحتوي على معلومات مألوفة وذات نسق منظم بلاغيا.أما النصف الآخر فقرأ النص غير المألوف ذا النسق المعدل بلاغيا. فاتّضح (نفسها:٤٧٦) أنه عندما يكون المحتوى المألوف والنسق البلاغي المألوف عاملين في الفهم القرائي، فإن المحتوى يكون عموما أهم من الشكل. وعندما يكون المحتوى والشكل مألوفين تسهل القراءة، أما إذا كان العكس -أي أن كلا من الشكل والمحتوى غير مألوف- فيصعب حينها الفهم. وعندما يكون أحدهما غير مألوف، فإن المحتوى غير المألوف يكون أصعب على القارئ من الشكل غير المألوف.

و تعد دراسة مالك:٢٠٥-٢٢٣، ١٩٩٠، احدى المساهمات القيمة لقياس الدور المهم لخلفية المتعلم المعرفية في قراءة النص الأجنبي، فوضح أن قراء النصوص المألوفة يجدون بسهولة المعلومات ويعيدون بناء معنى النص اعتمادا على خلفيتهم المعرفية. قانت الدراسة على تحليل سلوك القراءة الشفوية لغويا ونفسيا لخمسة عشر طالبا إيرانيا يتقنون اللغة الانجليزية . ومن ثم مقارنة سلوك القراءة الشفوية مع الفهم القرائي واستراتيجيات وعمليات القراءة عبر نصوص مألوفة ثقافيا(تتعلق بالثقافة الإيرانية) وغير مألوفة (تتعلق بالثقافة اليابانية). واستعملت الدراسة تحليل Miscue للكشف عن عمليات واستراتيجيات القراءة عند الطلاب. فاتضح أن الفهم القرائي للنصوص التفسيرية المألوفة وغير المألوفة أعلى بكثير بالنسبة للنصوص المألوفة. وذلك لأنّ الطلاّب امتلكوا التخطيط الذهني المناسب والمتطور للموضوع فلم يصعب عليهم معرفة المعلومات المهمة في النص المألوف. أن ولعبت الخلفية المعرفية دورا مهما في تسهيل المعلومات للطلاب عند التعامل مع النصوص المألوفة. واستنادا إلى هذه النتائج، أشار مالك إلى أن الخلفية المعرفية تمكّن القراء من معرفة البيانات الأكثر أهمية، وهو عامل مهم

لتفعيل من التخطيط الذهني والاستفادة منه. و وضّحت نتائج مالك:٢١٤، أن الطلاب استفادوا من المعلومات النحوية والدلالية للتوصل إلى توقعات أفضل عندما يكون النص مألوفا. فقد سهل التخطيط الذهني للطلاب عملية التوقع والتي بدورها ساهمت في فهم قرائي أفضل لنصوص تفسيرية مألوفة. فعند قراءة النصوص التفسيرية المألوفة وغير المألوفة، أثبت استعمالهم لدمج استراتيجيات فعالية أكثر مع النصوص المألوفة. وفسّر (نفسه:٢١٩) هذه النتيجة بالإشارة إلى حقيقة أن الفهم القرائي يتضمن أكثر من مجرد مستوى فهم الكلمة والجملة؛ بل يستتبع ربط المعلومات الجديدة مع الخلفية المعرفية واستعمال استراتيجيات القراءة لبناء المعنى.

و أنا أوافق مالك في أن الفهم يتضمن أكثر من مجرد الكلمات والجمل. فتدريس القراءة للطلاب قد وضح لي أن ما يفرق بين مستويات الطلاب هو القدرة على استعمال أو ربط مجموعة من المهارات كالاصرار على بذل المزيد من الجهد والتحقق من الفهم وتنويع الأساليب وتوسيع النص وربط نقاط محددة مع المعرفة السابقة.

دعمت نتائج دراسة أبوربيعة:٢٠١-٢١٢، ١٩٩٨،أهمية الخلفية المعرفية الثقافية المتعلمين في الفهم ونتائج البحث السابق. فقد بحثت الخلفية المعرفية للمتعلمين العرب ومواقفهم كعوامل محتملة تؤثر في الفهم القرائي في اللغة الثانية.الدراسة تمت على أربعة وسبعين طالبا عربيًا يدرسون اللغة العبرية كلغة ثانية. و جمعت البيانات من خلال استبيانات وضحت ردة فعل الطلاب العرب لتعلم اللغة العبرية، إضافة إلى الاختبارات المغلقة والأسئلة متعددة الخيارات لقياس فهم ست قصص ذات محتوى مختلف. وأشارت النتائج إلى أن الطلاب أجابوا بشكل أفضل في الفهم القرائي للنصوص المتعلقة بثقافتهم المألوفة على عكس الثقافات غير المألوفة. كما أن الدافع لدى الطلاب العرب لتعلم اللغة العبرية كان له دور فعال في المقام الأول وليس فقط تكامليًا.

أشار أبوربيعة:٢١٠، ١٩٩٨، إلى أن محتوى النص وردة فعل الطلاب عنصران قويان لتحديد مدى فهم المتعلم للمحتوى الثقافي بغض النظر عن لغة النص. نتائج الدراسة تؤكد على الدور المهم للخلفية المعرفية على الفهم القرائي لمتعلمي اللغة الثانية.

من وجهة نظري أجد ذلك صحيحا فقد استخلصت خلال سنوات تدريسي أن الطلاب الذين يملكون الدافع لتعلم اللغة العربية (غالبًا لأغراض دينية) لديهم ردة فعل إيجابية للغة العربية ممّا يؤثر في قراءتهم وإن كانت بعض المواضيع ذات لغة صعبة أو ذات مستوى أعلى منهم. تحديدا في القراءة الشاملة أو الواسعة حيث اختيار الموضوع يعتمد على القارئ.

١- الخاتمة :

عندما يبدأ القارئ بخلق الروابط والعلاقات بين الجمل،فإنه يجد أنها ليست أكثر من إشارات إلى أشياء تتضح مع الاستمرار في بناء النص، وعليه فإنه يلجأ إلى خارج النص ويستعين بالسياق الذي يقدم أشكالا لتفاعل التداخلات التي تنبىء بالبناء من خلال تتابع الجمل، وهكذا فالعلاقة بين القارىء والنص تأخذ اشكالا عدة، مثل التلاقي و التداخل و التفاعل و الحوار و الجدل وتنتهي إلى وحدة الكيان الموحد للنص.

ويبرز دور القارىء من خلال سياق النص الإدراكي ففهم النص يتوقف على تتبع مراحل محددة، ذلك أن القارىء سوف يفهم بالدرجة الأول الكلمات والجمل، ومن ثم متتاليات الجمل، فسياق الفهم يعتمد على تحليل

المعلومات المنقولة بواسطة بنية النص السطحية وترجمتها إلى مضمون وإلى معلومات مفهومية، وبهذه الطريقة تتحول الجمل إلى سلاسل من القضايا، ففي النص يتعلق الأمر على الأخص بحاجة المستعمل إلى إقامة روابط بين القضايا المعبر عنها بجمل النص المتتالية.

يعتمد الفهم القرائي على المعلومات التي يوفرها النص وعلى قدرة القارئ في ربط معرفته السابقة مع النص. فيعتمد على إتوافق بين الخلفية المعرفية للقارئ والمعلومات الموجودة في النص. فإذا لم يتمكن القراء من تعبئة فراغ التفاصيل التي لايوفرها النص اعتمادا على تخطيطهم الذهني المناسب، فلن يتمكنوا من استيعاب معاني النص العميقة. بذلك قد يكون التخطيط الذهني مسؤولا عن سوء الفهم الذي يواجهه المتعلم خلال قراءة النصوص الأجنبية. فعندما يكون التخطيط الذهني محدودا، تزيد احتمالية فشل المتعلمين في فهم لغة النصوص الأجنبية بشكل صحيح وعندما تختلف الحالة ثقافيا، فقد يواجه قراء اللغة الأجنبية صعوبات جمة لأن عدم وجود التخطيط الذهني المناسب يؤدي إلى صعوبات في التفسير والفهم عند القراءة، إضافة إلى أن تلك التفسيرات ستكون غير دقيقة (بينسوزان:٢١٥، ١٩٩٨) .

تمثل نظرية التخطيط الذهني محاولة لشرح كيفية تفاعل معرفة القارئ مع النص لتحقيق المعنى. اعتمادا على هذه النظرية ، لايوجد المعنى في النص بل في عقل القارئ . فالنص ذاتة لايوفر المعنى ولكن يدل القراء على استرجاع وبناء المعاني التي يقدمها المؤلف اعتمادا على معرفتهم الشخصية السابقة (كاريل وايستيرهولد:٧٦، ١٩٩٦). فالفهم يتحقق حين يبني القارئ أنظمة من العلاقات بين التخطيطات الذهنية الحاضرة والمعلومات المقدمة في النص.

هنالك أيضا اهتمام كبير بنظرية المخطط في الدراسات التي تخص تعلم اللغة الثانية، إذ ثبت أن التخطيط الذهني أثر بشكل كبير في الفهم القرائي .ووضحت الكثير من البحوث السابقة التي استقرأتها هذه الدراسة والتي نظرت في أثر التخطيط الذهني الثقافي في الفهم القرائي والاسترجاع، أن تعلم لغة ثانية بنصوص مألوفة ومفهومة أنجح من غيرها، وأن كثيرا من المتعلمين الأجانب يقبلون النصوص المألوفة ثقافيا أسرع ويسترجعون معلومات أكثر من النصوص غير المألوفة ثقافيا. ويبرز هنا الارتباط بين كفاءة اللغة الهدف واستخدام استراتيجيات القراءة، فالضعف في كفاءة اللغة الثانية والأجنبية يؤثر سلبا في الأداء القرائي. لذلك توجد

مستويات محددة لفهم اللغة الهدف والتي يجب أن تتحقق قبل أن يتمكن المتعلمون من القراءة بهذه اللغة. بداية مستوى كفاءة اللغة الهدف قد يشمل كلاً من معرفة الكلمات ومعرفة القواعد. فقد وُجد أن وعي القارئ بمستوى فهمه وقدراته على تنظيم استيعابه الشخصي عامل مهم جداً للقراءة الناجحة. وذلك لأن مثل هذه المعرفة يتحكم في سلوك القارئ ويوجهه لاختيار استراتيجيات القراءة المناسبة. فالقدرة على التنظيم عامل رئيسي للتفريق بين القراء الجيدين والضعاف. فالقراء الجيدون يعرفون أكثر من غيرهم استراتيجيات القراءة ويدركون مواضع الضعف في النص وهم أيضاً أفضل في تقييم وتنظييم الفهم من القراء الأقل مهارة أو حرفة لغوية، ولذلك فهم _أي القراء الجيدون- ينخرطون في استراتيجيات مدروسة تتطلب وضع خطة كاملة.

وقد وجدت الدراسة ان خلفية المتعلمين المعرفية (التخطيط الذهني) تحدد مستوى المألوفية ، إذ الفهم القرائي يعتمد على التوافق بين خلفية القارئ المعرفية التي يملكها، والمعلومات التي يوفرها النص ؛ فإذا لم يمتلك القارئ معلومات مناسبة وكافية عمّا يقرؤه لكي يتمكن من ملء فراغات التفاصيل التي لايوفرها النص، فلن يتمكن من فهم المعنى تماماً.

فالاستراتيجيات التي تستعمل للاستدلال على الكلمات غير المعروفة تعد تفاعلا بين عدة عناصر مثل: القارئ ، والنص والخلفية المعرفية. و من أجل فعالية عملية الاستيعاب يجب أن تحتوي الدلائل السياقية على معلومات كافية للتعرف على الكلمات غير المعروفة ويجب أن تكون تلك الكلمات مألوفة للقارئ من حيث المفهوم.

وأخيرا ،فإنّ هذه النتائج الاستقرائية، التي توصلت اليها هذه الدراسة تقود إلى التوصية بالعناية باختيار النصوص القرائية التي تساعد على عملية الاستيعاب لدلالاتها ومعانيها وتقود إلى الاستدلال على مافيها من أفكار ودلالات وإشارات جزئية وكلية. ولعل أدنى درجات العناية يتمثل في اختيار النصوص الأصيلة غير المصنوعة، والمعاصرة التي تحمل سياقا خارجيا بجوانبه المختلفة الاجتماعية والجغرافية والدينية والسياسية والاقتصادية، وكذلك الاعتناء بالسياق البنائي المتمثل في البناء الجملي والعلاقات بين الجمل والوحدات البنائية المختلفة والروابط والدلائل والاشارات والاهتمام بالخلفيات المعرفية والثقافية للدارسين، واختيار نصوص قرائية شاملة، تراعي التنوعات الثقافية والاجتماعية المختلفة والتي تقود الى تحفيز البنى والمخططات الذهنية مما يمكّن

الدارسين من الربط بين المعلومات الموجودة في النص وتلك المحفوظة في ذاكرتهم ، كما يجب الاهتمام بعنصر مألوفية المحتوى، وجعلها إحدى العناصر الأساسية التي تؤخذ في الاعتبار عند تصميم المناهج والمقررات والكتب الدراسية .

المراجع

Abu-Rabia, S. 1998.

"Social and cognitive factors influencing the reading comprehension of Arab students learning Hebrew as a second language in Israel", *Journal of Research in Reading*, 21, iii: 201-212.

Afflerbach, P. 1990.

"The influence of prior knowledge on expert reader's main ideas construction strategies", *Reading Research Quarterly*, 25, i: 31-46.

Anderson, R. and Pearson, P. 1996.

"A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension", in *Interactive Approaches to Second Language Reading*, eds. P. Carrell, J. Devine and D. Eskey. Cambridge: Cambridge University Press: 37-55; first published 1988.

Arden-Close, C. 1993.

"NNS readers' strategies for inferring the meanings of unknown words", *Reading in a Foreign Language*, 9, ii: 876-893.

Bensoussan, M. 1998.

"Schema effects in EFL reading comprehension", *Journal of Research in Reading*, 21, iii: 213-227.

Brown, G. and Yule,G. 1983.

Discourse analysis,C.U.P. London.

Carrell, P. 1984a.

"Evidence of a formal schema in second language comprehension", *Language Learning*, 34, i: 87-111.

Carrell, P. 1984b.

"Schema theory and ESL reading: classroom implications and applications", *The Modern Language Journal*, 68, iv: 332-347.

Carrell, P. 1987.

"Content and formal schemata in ESL reading", *TESOL Quarterly*, 21, iii: 461-481.

Carrell, P. 1996.

"Some causes of text-boundedness and schema interference in ESL reading", in *Interactive Approaches to Second Language Reading*, eds. P. Carrell, J. Devine and D. Eskey. Cambridge: Cambridge University Press: 101-113; first published 1988.

Carrell, P. and Eisterhold, J. 1996.

"Schema theory and ESL reading pedagogy", in *Interactive Approaches to Second Language Reading*, eds. P. Carrell, J. Devine and D. Eskey. Cambridge: Cambridge University Press: 73-92; first published 1988.

Chikalanga, W. 1993.

"Exploring inferencing ability of ESL readers", *Reading in a Foreign Language*, 10, i: 931-947.

Dolab, Z. 1997.

"Learners as readers: how learners comprehend a reading text under different levels of language

proficiency and content familiarity", Unpublished Ph.D. Thesis, University of Bristol.

Floyd, P. and Carrell, P. 1987.

"Effects on ESL reading of teaching cultural content schemata", *Language Learning*, 37, i: 89-108.

Hudson, T. 1996.

"The effect of induced schemata on the short- circuit in L2 reading: non- decoding factors in L2 reading performance", in *Interactive Approaches to Second Language Reading*, eds. P. Carrell, J. Devine and D. Eskey. Cambridge: Cambridge University Press: 183-205; first published 1988.

Johnson, P. 1981.

" Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of the text", *TESOL Quarterly*, 15, ii: 169-181.

Johnson, P. 1982.

" Effects on reading comprehension of building background knowledge", *TESOL Quarterly*, 16, iv: 503-516.

Johnston, P. 1983.

Reading Comprehension Assessment a Cognitive Basis. Newark, Delaware: International Reading Association.

Kozminsky, E. and Kozminsky, L. 2001.

"How do general knowledge and reading strategies ability relate to reading comprehension of high school

"The effects of cultural schemata on reading processing strategies", *Reading Research Quarterly*, 25, iv: 273-295.

Ridgway, T.1997.

"Thresholds of the background knowledge effect in foreign language reading", *Reading in a Foreign Language*.11, i: 151-169.

Rumelhart, D. 1980.

"Schemata: the building blocks of cognition", in *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, eds. R. Spiro, B. Bruce and W. Brewer. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum: 33-58.

Sadoski, M., Pavivio, A. and Goetz, E. 1991.

"A critique of schema theory in reading and a dual coding alternative", *Reading Research Quarterly,* 26, iv: 463-485.

Steffensen, M. and Joag-Dev, C. 1984.

"Cultural knowledge and reading", in *Reading in a Foreign Language*, eds. J. Alderson and A. Urquhart. New York: Longman, 48-64.

Swaffar, J. 1992.

"Written texts and cultural readings", in. *Text and Context Cross-Disciplinary Perspectives on Language Study*, eds. C. Kramsch and S. McConnell-Ginet. Lexington, Mass.: D.C. Heath: 238-250.

students at different educational levels?", *Journal of Research in Reading*, 24, ii: 187-204.

Langer, J. 1982a.

"Facilitating text processing: the elaboration of prior knowledge", in *Reader Meets Author/Bridging the Gap*, eds. J. Langer and M. Smith-Burke. Newark, Delaware: International Reading Association: 149-161.

Lipson, P. 1983.

"The influence of religious affiliation on children's memory for text information", *Reading Research Quarterly*, 18, iv: 448-457.

Malik, A. 1990.

"A psycholinguistic analysis of the reading behavior of EFL-proficient readers using culturally familiar and culturally nonfamiliar expository", *American Educational Research Journal*, 27, i : 205-223.

Meyer, B. and Freedle, R. 1984.

"Effect of discourse type on recall", *American Educational Research Journal*, 21: 121-143.

Nunan, D. 1985.

"Content familiarity and the perception of textual relationships in second language reading", *RELC Journal*, 16, i: 43-51.

Pressley, M. and Afflerbach, P. 1995.

Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Pritchard, R. 1990.