فهم المقروء– استراتيجيتي (ليد والاتصال المتكرر) أنموذجاً

أ.د. سعد علي زايـــــر / كلية التربية ابن رشد/ جامعة بغداد

م.م. عهود سامي هاشم / كلية التربية الرياضية للبنات/ جامعة بغداد

Comprehensibility of What is Read is my Strategy - Leed and the Repetitive Communication as a Sample

Prof. Dr. Saad Ali Zair / College of Education Ibn Rushd / University of Baghdad

Asst. Lecturer Uhood Sami Hashim / College of Sport Education for Girls / University of Baghdad

Abstract

Reading has doubtlessly an importance being one of the main skills by which language communication and intellectual growth for learners are achieved. But there are some impediments that hinder reading from having its suitable position because students and teachers still look at it as entertainment and a way to pass time. This leads to depreciation of reading and its aim. Unfortunately, for a long time, it became popular in the educationalists' minds that a good reader is the one who is able to pronounce written words and phrases well so they forgot that recognizing words and pronunciation, though an essential skill, are a means to an aim, not an aim in itself. The new concept of reading looks at it as two connected processes; the first is a mechanic one while the second is a mental one by which meaning is illustrated. Comprehension is still the main aim of reading.

مشكلة البحث

لا يخفى على أي منا ما للقراءة من أهمية بوصفها إحدى المهارات الرئيسة التي يتحقق بها الاتصال اللغوي والنمو المعرفي للمتعلمين؛ إلا أنّه ثمة عقبات تحول دون أن تأخذ القراءة المكانة اللائقة بها، فما زال الطلبة والمدرسون ينظرون إليها على أنها تسليةٌ وقتلٌ لأوقات الفراغ في الجدول المدرسي، وليس من شك في أن هذه النظرة أدت إلى الاستهانة بالقراءة وإهمالها، وضياع الفائدة المرجوة منها (عاشور ومحمد، 2009: 347).

وللأسف فقد سادت ولمدة ليست بالوجيزة في أذهان الكثير من المربين أنّ القارئ الجيد هو الذي يستطيع نطق الكلمات والعبارات المكتوبة نطقًا صحيحًا سليمًا، غير إنهم تناسوا أنّ تعرّف الكلمات ونطقها وإن كانت مهارة قرائية جوهرية، فهي وسيلة لغاية أكثر مما هي غاية في ذاتها، فالمفهوم الجديد للقراءة يُنظر إليها على أنها عمليتان متصلتان، الأولى عملية ميكانيكية، والأخرى عملية عقلية يتم من خلالها تفسير المعنى، إذ يبقى الفهم الهدف الأسمى من القراءة، فما لم تكن هناك رغبة في الفهم لا تحصل عملية القراءة سوية (العزاوي، 1988: 38).

لقد شخصت الدراسات في هذا الميدان مشكلة الضعف في فهم المقروء فعملية ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة يكاد أن يكون معدوماً، واستعمال هذه المعلومات في حل المشكلات التي تواجه المتعلمين شيء لا تكاد تعرفه المدارس، وهذا أدى بدوره إلى عدم فهم طبيعة القراءة، واقتصار النشاط القرائي على الجانب الشكلي فقط (يونس، 2000 :248).

ويذهب الباحثان إلى من أورده الهاشمي من إن عدم فهم الطلبة لما يقرؤه قد يعود إلى الهوة الواسعة بين اللغة المحكية واللغة الكتابية التي يتعامل معها الطلبة في درس المطالعة، إذ لا يجد الطالب تعزيزاً لما يقرؤون في بيئتهم التي يعيشون فيها، فضلاً عن قلة معرفة عدد لا يستهان به من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بالطرائق الحديثة لتدريس القراءة والتي تؤدي إلى نتائج ايجابية عند استعمالها، فضلاً عن جهل الكثير منهم بطريقة إعداد خطة الدرس، مما يفقد الحصة الدراسية عنصري التشويق، والرغبة في القراءة، وافسد على كثير منهم الفائدة المرجوة منها، من طريق فهمها وتمثيلها في حل المشكلات التي تواجههم في الحياة اليومية، أضف إلى ذلك إن عددا غير قليل من المدرسين لا يختار الكتب الاثرائية

لطلبته ومنهم من يجعل من درس القراءة أو المطالعة درس للنحو والصرف والبلاغة، وهذا يؤدي إلى ضعف فهم الطلبة لما يقرؤون(الهاشمي، 2006 :125).

وكلام الدكتور الهاشمي يقودنا إلى معرفة أسباب الضعف القرائي إذ إن مشكلة تدني مستوى الفهم القرائي لا تنحصر بجانب دون أخر فتلعب عوامل عدة دورها الفعال في هذا التدني ومنها ما يتعلق بالمدرس وطريقة التدريس والطالب فانسب ما يجسد ما يجري في درس المطالعة بأنّ المدرس يأمر طلبته بإخراج الكتب وقراءة الموضوع قراءةً متتابعةً مملةً حتى ينتهي الدرس، وقد يذكر معاني عدد من الألفاظ وقد لا يذكرها، أما تحليل النصوص وبيان ما تحتويه من أفكار ومناقشتها ونقدها والتعليق عليها وإيضاح ما وراء العبارات من معانٍ بعيدة وقيم وتوجيهات نافعة فلا يلقي له المدرس بالاً (عبد الحميد، 2006: 52-53)، ويرى الباحثان إنّ عدداً من المدرسين قد أسرف في هذا الدور حتى أنتقن المتعلمون دور الورّاقين الذين لا يفقهون ما يقرؤون أو يفهمون ما تحمل هذه اللغة من درر هام في بحرها الكثيرون، ومما يؤكد ذلك النتائج التي توصلت إليها دراسة الجرجري والتي كشفت عن ضعف اطلاع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على أهداف تدريس المطالعة وعدم القدرة على تنمية حب المطالعة لدى المتعلمين (الجرجري، 2002 :90-108).

أما ما يخص طريقة التدريس فمعظم الطرائق المستعملة في تدريس اللغة العربية لا تحقق أهداف تدريسها، لضعف مواكبتها للتطور الحاصل في أساليب وطرائق التدريس فاغلب الأساليب التدريسية المستعملة غير مبنية على أساس تشجيع الطلبة ولا تناسب مستوى نضجهم العقلي أو خصائصهم النفسية الأمر الذي أدى إلى تدني المستوى الدراسي والانصراف عن الدراسة (زاير وعايز، 2011: 76)، وهذا ما ينطبق على درس المطالعة إذ يؤكد عدد من الباحثين إن درس المطالعة في أحسن الحالات لا يتعدى القراءة السطحية أو المستوى الحرفي بأي حالٍ من الأحوال، إذ تُدرَّس بطريقة : قف ... اقرأ ... اجلس وهي عملية لا تتجاوز نطق المكتوب، وكثيراً ما تكون قاصرة عن فهمه أو فهم ما وراءه (عطية، 2010 : 51).ومما لا شك فيه إن طريقة التدريس العقيمة هي التي لا تؤلف بين النص وقلوب المتعلمين، ولا تكشف لهم عمّا يفيض به النص من ألوان الكمال الفني الذي يستميلهم ويحملهم على الإقبال إليه.

لقد أكدت دراسات عديدة أن مادة المطالعة ما زالت تعامل في مدارسنا على أنها غير أساسية، ولم تُعطَ اهتماماً كالاهتمام الذي أعطي لفروع اللغة العربية الأخرى (الهاشمي : 2002، ص85)، ومنها الدراسات التي خصت الواقع العراقي واكدت على الضعف القرائي ومنها دراسة القيسي (1984)، ودراسة حسين(1999)، ودراسة حلمي (2005).

<u>أهمية البحث</u>

يمكن أن تعرف اللغة بأنها وسيلة أساسية من ووسائل الاتصال الإنساني الاجتماعي، ومن دونها يصعب التفاهم بين أفراد المجتمع، فبها يمكن للفرد التعبير عن ذاته، وهي من وسائل النمو العقلي والمعرفي والانفعالي المهمة، إذ يساعد النمو اللغوي على اكتساب مهارات وقدرات خاصة مثل التحدث للآخر والتأثير فيه (نصر الدين :2004، ص122).

وتعدّ اللغة من أهم ما توصل إليه الإنسان من وسائل التفاهم، وهي وسيلة المجتمع الأولى لصبغ أعضائه بالصبغة الاجتماعية، واللغة بمفهومها الحضاري تشمل كل ما يستجيب له الإنسان من ألفاظ ورموز وإشارات ودلالات معينة (أبو الصبغات :2007، ص14).

وللغة أهمية كبيرة في حياة الشعوب، فهي وسيلة التفاهم ووسيلة الفهم والتعليم، وهي أداة نقل الأفكار، بل هي أداة التفكير والحس والشعور، وهي أداة من أدوات الحياة، ولا تؤدي واجبها ما لم تؤد غرضها في تلك الحياة ولا تبلغ منزلتها الحقيقية لدى أهلها ما لم تعنهم فيما هم فيه عليه (الدليمي : 2004، ص 17).

واللغة العربية من اللغات التي اكتسبت أهمية خاصة ليس لأنها لغة التنزيل من الله العلي القدير ولأنّها لسان الرسول الأعظم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) الذي يقول:- "أحبوا العرب لثلاث : لأني عربي، والقران عربي، وكلام أهل الجنة عربي" وهي ميزة تفردت بها العربية عن سائر اللغات الأخرى (خليفة: 2008، ص659)، بل لما تحمله من مرونة تعبيرية جلية لثروتها في المفردات ووسائل البيان، وضروب البلاغة، ومرونة واتساع تراكيبها اللفظية من التقديم

والتأخير، والحذف والقصر، والإيجاز والدقة، فضلاً عن أصالتها في الأصوات والدلالات وطرائق التعبير، ممّا أكسب اللغة العربية قدرة كبيرة على استيعاب المعاني الغزيرة في الكلمات القليلة ممّا لا تألفه في أية لغة من لغات العالم (نهر: 1990، ص37 – 38)، ناهيك عن ما تتسم به من سمات متعددة في حروفها، ومفرداتها، فالعربية أكثر اللغات السامية احتفاظاً بالأصوات وكذلك تتميز بكثرة المترادفات، ووجود الألفاظ المتضادة والجموع المتعدد، وتمتاز عن غيرها من اللغات بدقة التعبير (السفاسفة : 2004، ص 40).

لقد تفردت اللغة العربيّة بميزة التجاوز الاجتماعي، فهي لم تعد لغة قوم، وجماعة لكنها صارت لغة عقيدة، فهي لغة المسلمين، فقد جمعت العرب سابقاً عن طريق القرآن الكريم على الرغم من إختلاف لهجاتهم فوحدت مشاعرهم وأحاسيسهم القومية في أطار من القيم والمفاهيم الجديدة (أبو الهيجاء :2001، ص 11)، وظلت العربية اللغة الوحيدة التي ظلّت خالدة على مَر القرون فهي كما هي منذ 1500 عام تقريباً منذ (عصر ما قبل الإسلام) الذي يمثل قمة فصاحتها، في حين اندثرت كثير من اللغات أو تجزأت إلى لغات شتى كما حل باللاتينية التي انقسمت على خمس لغات هي – الانكليزية، والفرنسية، والايطالية، والاسبانية، والبرتغالية، ومع العلم إن كل لغة من تلك اللغات لا يفهما إلا أهلها في حين بقيت اللغة العربية القاسم المشترك الذي يوحد أبناء الأمة العربية الواحدة على اختلاف جنسياتهم وأطيافهم وأماكن تواجدهم وعصور نشأتهم، وهو ما يؤكد الدور القومي لهذه اللغة (الهاشمي :2006، ص 10).

وعلى الرغم من تقادم العصور عليها إلا إن العربية استجابت للحياة الجديدة، فلم يوقفها علم مبتدع، أو مصطلح دقيق، أو فكر عميق، بل ظلت لغة العلم، ووعاء الفكر المبدع، والثقافة الأصيلة، ولم يُعكر صفوها ما طرأ على الأمة العربية من نكوص، وظلت صافية في كلام الله، مشرقة في قلوب المؤمنين (مطلوب : 2003، ص310).

إن أهمية اللغة العربية تتعدى حدود التواصل الاجتماعي والتعبير عن حاجات الفرد لتصل إلى ميدان أوسع؛ فهي لغة الثقافة والعلوم؛ لكونها وسيلة لدراسة المواد المختلفة سواء أكانت أدبية أم علمية نظرية أو عملية، وهذا يؤكد أن اللغة العربيّة وإن كانت مادة التخصص لمدرسي اللغة العربيّة فهي مفتاح لمواد تخصص المدرسين الآخرين لما يحتاجون من قراءة لمراجع موادهم وشرح موضوعاتها للطلبة، بل إن تأليف الكتب في تلك المواد يعتمد على اللغة العربيّة لعرض الحقائق وشرحها وتناول الآراء والأفكار وطرحها (أبو الهيجاء :2001، ص 16).

ويرى حبيب الله إن من أهم عوامل نجاح العملية التعليمية هي إتقان المتعلم لمهارات اللغة الأساسية الأربع وهي : القراءة، والكتابة، والإصغاء، والتكلم (التعبير)، وكلما أتقن المتعلم هذه المهارات الأربع بات ناجحاً في تحصيله العلمي وحياته العملية (حبيب الله :2009، ص8)، وترى الباحثان إن مساعدة المتعلم على القراءة بشكل جيد ستقوده إلى التعبير والتحدث بطلاقة فكلما زادت قراءات المتعلم ومطالعاته الخارجية وبمختلف الموضوعات أدى ذلك إلى اكتساب مفردات لغوية وتراكيب نحوية وجمل جديدة تغني ثروته اللغوية وحصيلته المعرفية .

لقد ازدادت أهمية القراءة، واشتدت الحاجة إليها بازدياد التطور المعرفي والتكنولوجي، والتقدم الحاصل في الحياة الإنسانية بعد الثورة الصناعية، فأصبحت ضرورةً ملحةً ولازمةً من لوازم الإنسان، إذ إنها أساس بناء الشخصية الإنسانية ووسيلة الفرد في تكوين ميوله، واتجاهاته، وتعميق ثقافته (عطية: 2008، ص255)؛ وعلى الرغم من تعدد الوسائل الثقافية في العصر الحديث كالمسرح، والسينما، والإذاعتين المسموعة والمرئية، فإن القراءة تفوق كل هذه الوسائل أهمية، لما تتماز به من سهولة وسرعة وحرية ومن غير تقيد بزمان أو مكان محدد (لافي: 2006، ص 12)، (عطية :2010، ص28)

ومما يبين أهمية القراءة في التقدم الاجتماعي والاقتصادي وأثرها في ترقية الشعوب جعلت منظمة اليونسكو العالمية من أول أهدافها نشر الأبجدية بين الشعوب وتثبيت القراءة كعادة أساسية من طريق تزويد المجتمعات بالكتب المناسبة (زاير وعايز: 2011، ص384).

إن للقراءة دور مهم في حياة الفرد وهي لا تقتصر على جانب دون أخر من جوانب الحياة كافة؛ فهي النافذة الرئيسة التي يطل منها الإنسان على كنوز المعرفة والثقافة والعلوم، وتساعده على تنيمة ذكائه وتزيد من حصيلته المعرفية وثروته

اللغوية لما تسهم به من تلاقح للأفكار واستمداد للعبر، وتنمي ميوله الأدبية لما توفره من متعة واسترخاء، ناهيك عن إنها وسيلة مهمة للتعرف على ما يجري في العالم وما يتصل بكل شؤون الحياة، زد على ذلك أنها واحدة من أهم وسائل النهوض الفكري والثقافي للفرد والمجتمع (عطية :2010، ص28–29).

إن تعلم القراءة يبدأ من المرحلة الابتدائية والهدف الأساس من التعليم في هذه المرحلة هو تعليم التلاميذ كيف يقرؤون وإغرائهم بحب القراءة وتشجيعهم عليها، وليكون الأطفال قراء جيدين لا بد من أن يعطوا وقتاً كافياً للقراءة وان يسمح لهم بإظهار استجاباتهم للمادة القرائية أثناء القراءة وبعدها (عاشور ومقدادي :2009، ص63)، إن الاهتمام بتعليم القراءة وإتقانها في المرحلة الابتدائية أمر طبيعي لكونها (القراءة) المدخل الطبيعي للتعلم إذ إن نجاح المتعلم وتقدمه في المواد الدراسية كافة يتوقفان على قدرته القرائية، ولذا نجد أنها ليست مادة ذات محتوى محدد يمكن أن تدرس منفصلة كأغلب المواد بل هي جزء أساس من كل المواد الدراسية الأخرى، ووسيلة تسهل العديد من أنواع التعلم (زاير وعايز: 2011، ص385).

وعلى الرغم من الأهمية الكبرى للقراءة في المرحلة الابتدائية إلا إن الواقع التعليمي يؤكد وجود ضعف كبير في القدرات القرائية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، وهذا يعني إن درس القراءة في المرحلة الابتدائية لم يبلغ المستوى الحرفي من مستويات الفهم القرائي (عطية :2010، ص51).

ويرى الباحثان إن إتقان المتعلمين للقراءة الآلية في المراحل الأولية من الدراسية الابتدائية يضع المعلم أمام مهمة جديدة؛ هي تزويد المتعلمين بالمهارات القرائية والتي يمكن أن تجسد بأبسط صوره على إنها القدرة على زيادة التفاعل مع النص المكتوب والذي يقودنا إلى الاستيعاب وإدراك معاني الكلمات، وهذا لن يحدث إلا إذا أتقن المتعلم فك الرموز المكتوبة بشكل سريع وفهم معاني الكلمات والذي يساعد على فهم المعنى العام للنص.

إن القراءة عملية عقلية تهدف إلى فهم واستيعاب النص المقروء ونقده، ومقدار هذا الفهم هو الذي يحدد قيمة القراءة وأهميتها (عاشور والحوامدة: 2010، ص84)، فالفهم يعين القارئ على الإدراك الصحيح لما ينطوي عليه المقروء من معانٍ ظاهرة أو خفية، والقراءة بغير ذلك تفقد قيمتها(عاشور ومحمد : 2003، ص61 –62)، ويعدّ الفهم (الفهم القرائي) واحد من أهم المهارات القرائية فهو محور القراءة كما يرى المختصون، ولذا يوليه الكثير من الباحثين عناية كبيرة وينال قدراً كبيراً من الاهتمام في برنامج تعلم القراءة (عاشور:2003، ص82) .

ويرى الباحثان إن القراءة هي العنصر الأساس والشرط الذي لا بدّ من توافره لنجاح التعبير، كونها ضرورة لتكوين ملكة التعبير عند المتعلمين، فمن طريقها تنمى الثروة اللغوية والفكرية لهم وبزيادتها تزداد الحصيلة اللغوية وبالتالي تنمى القدرة على التعبير.

استراتيجية ليد (LEAD)

ومن الاستراتيجيات الحديثة في تعلم المفردات اللغوية **إستراتيجية ليد (LEAD)** والتي تعد معيناً للمعلم والمتعلم على حد سواء فهي تساعد المعلم على تقييم الخبرات السابقة للمتعلمين وربطها بالمفردات الجديدة المتعلمة في موضوع ما أو وحدة دراسية معينة، وتساعد المتعلمين على المشاركة في الأنشطة المرتبطة بالوحدة الدراسة والمشاركة بخبراتهم المختلفة في إنشاء قائمة بالكلمات المتخصصة الواردة في الوحدة أو تلك (عبد الباري، 2011: 330)، وهي من الاستراتيجيات المستندة إلى نظرية التعلم البنائي، إذ تستند إلى المبادئ التي تبناها بياجيه في نظريته البنائية والتي ترى إن التعلم يعتمد على الأفكار السابقة والتي يحضرها من الخبرة السابقة له، والمتعلم بذلك يبني معناه الخاص به، فالتعلم سياقي قائم على الفهم المشترك الذي يناقشه المتعلمون (الهاشمي والدليمي، 2008: 219–220).

ويشير كل حرف من أحرف كلمة (LEAD) إلى معنى معين وهذه الحروف ومعانيها تعني هي :

- (L) يعني List أي قائمة
- (EA) تعني Experience Activity وتعني أنشطة الخبرة .

- (D) وتعني Discuss وتعني نقاش .

وتساعد هذه الإستراتيجية على تشجيع المتعلمين على إعداد قوائم بالمفردات اللغوية ولأي جزء من الوحدة الدراسية أو لأي فقرة من الموضوع المقروء كما ويمكن استعمالها لتعلم المفاهيم الواردة في الموضوع أو لتعلم المحتوى المتضمن في هذا الموضوع وذلك بتنفيذ المهام الآتية:

- تحديد موقع أو أماكن المفردات التي تعبر عن الموضوع .
- اختيار هذه المفردات والتحقق منها .
- تصنيف هذه المفردات إلى فئات .
- التفكير بدقة .
- تطبيق ما يتعلمه المتعلم .
- إجراء مناقشات بين المتعلمين بعضهم البعض .
- طرح مجموعة من الأسئلة حول هذه المفردات (عبد الباري، 2011: 330-331)

ويرى الباحثان إن أهمية الاستراتيجة تكمن في إمكانية جعل المتعلمين فاعلين في غرفة الصف بالاعتماد على المناقشات فيما بينهم من جهة مما يدفعهم إلى الإفادة من خبراتهم المعرفية السابقة وتوظيفها في النقاش، وإثارة الدافعية لدى المتعلمين للتفكير وإعمال العمليات العقلية بإيجاد الأسئلة والإجابة عن أسئلة الطرف الأخر وإمكانية تطبيق ما يتعلمه المتعلم، وبالانتقال للجان بالتطبيقي فإننا نضع المتعلم أمام إمكانية الإفادة من المنظومة المعرفية المتوافرة لديه مسبقاً مما يساعد على ترسيخ المعلومات الجديدة والخروج من حالة الاستذكار السلبي للمعلومات.

وتسير الاستراتيجية في ثلاث مراحل رئيسة وفقا لمختصر اسمها وبحروفها الأولى وهي :

المرحلة الأولى(L): وتتمثل في إعداد قائمة متخصصة من المفردات اللغوية الواردة في الموضوع والمرتبطة به.

المرحلة الثانية (EA): وتستند إلى تزويد المتعلمين بمجموعة من الأنشطة التي تثري الخبرة والتي تعينهم على فهم المفردات المتخصصة الموجودة بالقائمة المعدة مسبقاً.

المرحلة الثالثة (D): وتتمثل في مناقشة المتعلمين لعناصر الموضوع، والتركيز على المتخصصة السابق عرضها في القائمة (عبد الباري، 2011: 331).

<u>استراتيجية الاتصال المتكرر:</u>

والحديث عن الاستراتيجيات الحديثة في تعلم المفردات اللفظية يقودنا للحديث عن استراتيجية **الاتصال المتكرر** والتي تعد من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس والتي من شانها تنمي قدرة المتعلمين على اكتساب المفردات اللغوية وربطها بالخبرات السابقة والإفادة منها في المطالعة والتعبير والقراءة (زاير وحسن، 2012: 5).

لقد أظهرت الأبحاث والدراسات التي أجريت في مجال تعليم وتعلم المفردات انه كلما تم الاستعانة بمجموعة من الاستراتيجيات الفعالة كانت معالجة الفرد للمفردات والكلمات تتم بصورة أكثر عمقاً واتساعاً، واستراتيجية الاتصال المتكرر توفر للطلاب فرصة لإعمال عقولهم في المفردات التي تعلم، والى ممارسة عمليات التفكير في أثناء تعلم المفردات، علاوة على تدريب الطلاب على مناقشة وتصنيف هذه المفردات، واستعمالها استعمالاً وظيفياً في سياقات اتصالية، بحيث يتم توظيف هذه المفردات بشكل عنقودي، إذ يتم فيها تزويد المتعلمين قائمة بالمفردات اللغوية، ثم يكلفون بالاتصال المتكرر بكل مفردة من القائمة كل على حدة، وتستعمل هذه الاستراتيجية عندما نريد من المتعلمين التمييز بين الأدوار والأنشطة التي يقوم بها شخص أو كائن ما، مثال ذلك اذا كانت لدينا قصة تتضمن قضية معينة فلدينا في هذه القضية ثلاث ادوار هي: المتهم والادعاء والدفاع، يكلف المتعلم بإتيان مجموعة من المفردات اللغوية التي ترتبط بكل فئة من هذه الفئات الثلاث (عبد الباري، 2011: 336).

ويرى الباحثان إن أهمية الاستراتيجية تكمن في إعانتها للمتعلم على استكمال بناء القاعدة المعرفية الذهنية لديه، فتساهم بربط المعلومات السابقة بالمعلومات الحالية وهو ما يساهم في زيادة الثروة اللغوية للمتعلم، وبالتسليم للرأي القائل بان النمو المعرفي اللغوي يمتاز بتزايد القدرة على فهم ما يقوله الآخرون والتعبير عن الأفكار والرغبات والانفعالات فان هذه الاستراتيجية تعد مساهمة جيدة في تعزيز دور المتعلم في فهم ومعالجة المفردات اللغوية .

ولضمان تحقيق هذه الاستراتيجية للأهداف المرجوة منها فلا بد من أن تسير وفق خطوات متسلسلة وهي:

- تزويد المتعلمين بقائمة المفردات اللغوية الجديدة والتي تقسم في الأغلب على ثلاث فئات رئيسة.
- يعمل المتعلمون كمجموعات تعاونية صغيرة أو يعملون بشكل منفرد على قراءة الموضوع ومعرفة المفردات اللغوية والتفكير فيها ومن ثم مناقشتها والتحقق من أي الأعمدة الثلاث تضم مجموعة أكثر من المفردات .
- تسكين المفردات اللغوية المعطاة للمتعلمين في العامود المناسب لها ويمكن وضع المفردة الواحدة في أكثر من عمود إذا وجدت صلة بينها .
- وفي حال وضع المتعلم مفردة معينة في أكثر من عامود فلا بد من أن يقدم التفسير والتبرير لذلك لمعرفة مدى التقدم الحاصل في الحس اللغوي ومدى درايته بمعاني هذه المفردات.
- مناقشة المتعلمين للاختلافات بين الفئات المختلفة .
- استعمال المفردات اللغوية المتعلمة لكتابة موضوع تعبيري يتضمن هذه المفردات (عبد الباري، 2011: 338).

القراءة والفهم القرائي:

لما كانت التربية عملية تغيير السلوك، فلا شك إن القراءة هي وسيلة هذا التغيير من طريق الاطلاع على تجارب الآخرين، ولما للقراءة من أهمية بالغة في حياة الفرد والمجتمع فقد أولاها علماء التربية اهتماما خاصاً، فالعناية بأساسيات ومبادئ القراءة يعني الاهتمام بعناصر العملية التعليمية برمتها (زاير وآخرون، 2011: 18)

فللقراءة شأنٌ كبير في الفكر والثقافة ونشر المعرفة، فهي الوسيلة الأهم في تلقي المعرفة وتنمية الإدراك، ولها يعود الفضل فيما نعرفه من حقائق وعلوم ومعارف ولولاها ما وصل الإنسان لما توصل إليه من مستويات ثقافية ومعرفية وإدراكية مختلفة (الجبيلي، 2009: 9).

وإذا كانت القراءة بمفهومها الدقيق قدرة التعرف على الرموز المكتوبة وفهمها وتفسيرها ونقد وتوظيف ما تدل عليه هذه الرموز، فبالرغم من التقدم الحاصل مجالات التعلم والتعليم كافة إلا إننا لم نتمكن من تحويل المادة المكتوبة لمادة مسموعة، حتى إن الحاسوب الذي يعد من أكثر الوسائل التعليمية تطورا ما زال يستعمل المكتوب كوسيلة لنقل المعلومات للقارئ (مصطفى، 2010: 97).

ويتفق الباحثان مع ما أورده عاشور من إن القراءة تتعدى حدود التعرف على الرموز المكتوبة بل وتعد أكثر من إدراك الكلمات وفهم ما تعنيه المفاهيم والمعلومات والأفكار من النص المقروء، أي إنها معالجة الكلمات والمفاهيم والمعلومات والأفكار كما يصفها المؤلف مرتبطة بخبرات القارئ ومعرفته (عاشور ومقدادي، 2009: 63).

وعليه فان القراءة عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى ما تدل عليه من معانٍ وأفكار من طريق النطق باستعمال أسلوب التحليل، وعليه فان عناصر القراءة الرئيسة هي: (الرمز المكتوب، المعنى المكتوب، واللفظ في القراءة الجهرية، والوصول للمعنى مباشرة في القراءة الصامتة (أبو الضبعات، 2007: 106).

إن العملية القرائية تشتمل على أكثر من مستوى من مستويات النظام اللغوي وهذه المستويات هي:

المستوى الصوتي: وهو المستوى المعني بإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة وتوليف المقاطع الطويلة والقصيرة التي تتكون منها الألفاظ أو المفردات.

المستوى النحوي: وهو المعني بحركات أواخر الكلمات وتراكيب الجمل ومراعاة العوامل النحوية في نطق الجمل .

المستوى الدلالي: وهو المعني بمعاني المفردات التي تتصل ببنية الكلمة والسياق الذي ترد فيه وفي هذا المجال يستحضر المستوى الصرفي والكتابي (عطية، 2010: 23).

ويرى الباحثان إن القراءة علاقة تفاعلية بين القارئ والنص المكتوب، وما يؤكد هذا ما ذهب إليه تايلور من إن القراءة عملية تفاعل متكاملة يدرك القارئ فيها بالعين ثم يفكر بها ويفسرها حسب خلفيته وتجاربه ويخرج فيها بأفكار وتعميمات وتطبيقات عملية (حبيب الله، 2009: 12)، فالقارئ ليس سلبياً بل عليه التفاعل مع ما يقرأ فالعقل مجموعة من العلاقات الفكرية المتصلة وليس مجموعة من الوحدات المنفصلة التي لا تربطها صلة (مصطفى، 2010: 133-134).

وعليه يمكن لنا القول إن القراءة عملية معرفية بالدرجة الأولى تقوم على تفسير وفهم رموز الحروف لتكوين معنى والوصول إلى الفهم والإدراك، ولكونها وسيلة للتواصل الاجتماعي فالهدف الرئيس منها هو الفهم والإدراك.

الفهم القرائي:

هو عملية تفكير متعددة الإبعاد، تقوم على أساس التفاعل بين القارئ والنص والسياق، وهو عملية إستراتيجية، تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب ولذا فهو عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقات المتبادلة (شحاتة والنجار، 2003: 323).

ويعد الفهم القرائي أساس عملية القراءة وهو الغاية الرئيسة منها، إذ يقوم على بناء تمثيل ذهني كامل ومتسق للوضعية التي يصفها الكاتب في موضوعه، على أن تشيد هذا التمثيل الذهني انطلاقاً من معلومات صريحة ذات طبيعة معجمية منتظمة في جمل وعبارات وفق قواعد تركيبية خاصة بالنظام القاعدي أو النحوي للغة، وهذه العبارات بدورها تتراكب في متوالية يتحقق بها بنية أو بنيات النص أو الموضوع (عبد الباري، 2010: 23).

عندما يلتقي القارئ مع النص تبدأ عملية الاستقبال أي اخذ المعنى الموجود، ومن هنا تحدث عملية التفاعل بين القارئ والنص المكتوب تتخلها عمليات من الشرح والتفسير والتحليل والاستنتاج، وذا على القارئ أن تطور مهارات الفهم المتضمنة إدراك المعاني والأفكار المعبر عنها في المادة المقروءة وربط هذه الأفكار بخبرة القارئ والتفاعل معها والحكم عليها والاستفادة منها (حبيب الله، 2009 :47). إن العملية القرائية تشتمل على أكثر من مستوى من مستويات النظام اللغوي وهذه المستويات هي:

- **المستوى الصوتي:** وهو المستوى المعني بإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة وتوليف المقاطع الطويلة والقصيرة التي تتكون منها الألفاظ أو المفردات.
- **المستوى النحوي:**وهو المعني بحركات أواخر الكلمات وتراكيب الجمل ومراعاة العوامل النحوية في نطق الجمل.
- **المستوى الدلالي:**وهو المعني بمعاني المفردات التي تتصل ببنية الكلمة والسياق الذي ترد فيه وفي هذا المجال يستحضر المستوى الصرفي والكتابي (عطية: 2010، ص23)

ويرى الباحثان إن القراءة علاقة تفاعلية بين القارئ والنص المكتوب، وما يؤكد هذا ما ذهب إليه تايلور من إن القراءة عملية تفاعل متكاملة يدرك القارئ فيها بالعين ثم يفكر بها ويفسرها حسب خلفيته وتجاربه ويخرج فيها بأفكار وتعميمات وتطبيقات عملية (حبيب الله، 2009: 12)، فالقارئ ليس سلبياً بل عليه التفاعل مع ما يقرأ فالعقل مجموعة من العلاقات الفكرية المتصلة وليس مجموعة من الوحدات المنفصلة التي لا تربطها صلة (مصطفى، 2010: 133-134).

وعليه يمكن لنا القول إن القراءة عملية معرفية بالدرجة الأولى تقوم على تفسير وفهم رموز الحروف لتكوين معنى والوصول إلى الفهم والإدراك، ولكونها وسيلة للتواصل الاجتماعي فالهدف الرئيس منها هو الفهم والإدراك.

إنَ الغاية الأساسية للفهم هي تطوير الثروة اللغوية بمعانيها الحرفية والمجازية، فمن دون الفهم لا يفهم المتعلم ما يقرأ، لذا فالفهم هو المهارة الأساس للقراءة وتأتي بعده المهارات الأخرى كتحديد التفاصيل وتذكر الحقائق وتعيين الفكرة الرئيسة وفهم تنظيم وبناء النص من حيث التسلسل الموضوعي او الزمني (حبيب الله، 2009: 55).

والفهم القرائي عملية تفكير متعددة الإبعاد، تقوم على أساس التفاعل بين القارئ والنص والسياق، وهو عملية إستراتيجية، تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب ولذا فهو عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقات المتبادلة (شحاتة والنجار، 2003: 323).

ويرى كينتش (Kintsch)1988 إن الفهم القرائي هو بناء للمعنى، وإنشاء للتمثيلات والتصورات الذهنية بشكل متماسك ومتكاملة للمعنى في ذاكرة القارئ، ليفهم النص القرائي، ويتعلم منه العديد من الخبرات، ولذا أطلق عليه الانموذج البنائي التكاملي لفهم النص (عبد الباري، 2010: 27).

ويعد الفهم القرائي أساس عملية القراءة وهو الغاية الرئيسة منها، إذ يقوم على بناء تمثيل ذهني كامل ومتسق للوضعية التي يصفها الكاتب في موضوعه، على أن تشيد هذا التمثيل الذهني انطلاقاً من معلومات صريحة ذات طبيعة معجمية منتظمة في جمل وعبارات وفق قواعد تركيبية خاصة بالنظام القاعدي أو النحوي للغة، وهذه العبارات بدورها تتراكب في متوالية تتحقق بها بنية أو بنيات النص أو الموضوع (عبد الباري، 2010: 23).

فعندما يلتقي القارئ مع النص تبدأ عملية الاستقبال أي اخذ المعنى الموجود، ومن هنا تحدث عملية التفاعل بين القارئ والنص المكتوب تتخلها عمليات من الشرح والتفسير والتحليل والاستنتاج، ولذا على القارئ أن يطور مهارات الفهم المتضمنة إدراك المعاني والأفكار المعبر عنها في المادة المقروءة وربط هذه الأفكار بخبرة القارئ والتفاعل معها والحكم عليها والاستفادة منها (حبيب الله، 2009: 47).

ولابد من التأكيد على إن الفهم القرائي ليس بالعملية السهلة أو اليسيرة التي تتوقف على التعرف على الرموز المكتوبة والنطق بها، بل هو عملية معقدة تسير

في مستويات متباينة، وتتطلب قدرات عقلية وتحتاج إلى الكثير من المران والتدريب وإعمال الفكر والتفسير والتحليل والموازنة والنقد، ويمكن إن تندرج جميع مهارات القراءة من الفهم المباشر، والاستنتاجي، والفهم الناقد والتذوقي والإبداعي تحتها(جاد، 2003: 18).

ومن مبادئ الفهم القرائي التي أوردها عطية إن الفهم القرائي عملية تفكير لان القراءة بحد ذاتها نوعا من أنواع المشكلات التي يواجهها القارئ، لذا فهي تقتضي إعمال الفكر في المقروء وما خلف سطوره (عطية، 2010: 78).

ويذهب الباحثان إلى ما ذهب إليه عبد الباري من إن الفهم القرائي حل للمشكلة إذ يتضمن انتقاء العناصر الصحيحة وتصنيف هذه العناصر في مجموعات ذات علاقات منطقية، وتحديد حجم تأثير كل عنصر وقوته وكل ذلك بعملية عقلية لمحاولة فهم كل كلمة من الكلمات المكونة للموضوع، أي انه عملية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من طريق محتوى قرائي بغية استخلاص المعنى العام للنص ويستدل على هذه العملية من طريق امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم.(عبد الباري، 2010: 30-31).

ومن كل ما تقدم يرى الباحثان إن الفهم القرائي هو أساس القراءة وبدونه تفقد القراءة قيمتها الحقيقة، إذ تتحول من عملية عقلية معرفية إلى عملية فسيولوجية هدفها التعرف على الرموز وفك شفرات الحروف، ولذا لابد من الدعوة إلى جعل الفهم القرائي هدفاً رئيساً من أهداف تعليم القراءة وبخاصة فيما يخص تحديد السياق وتنمية مهارات النقد، والتذوق، والإبداع، واستخلاص الأفكار والمعاني.

مبادئ الفهم القرائي:

اورد عطية (2009) عدد من المبادئ تسهم اسهاماً مباشراً في تنشيط الفهم القرائي، وينبغي للمعنيين مراعاتها في تدريس القراءة وهي :

1- الفهم القرائي عملية معرفية:

وهذا يعني أنّ الفهم يقتضي استعمال اللغة في العمليات الذهنية التي يجريها القارئ من أجل الوصول إلى المعاني، أي أنّ القارئ لا يمكنه أن يفكّر أو يدرك المعاني، ما لم يستطع معرفة الكلمات والتراكيب اللغوية التي يشتمل عليها النصّ المقروء.

2- الفهم القرائي عملية تفكير:

وهذا يعني أنّ القراءة تعدّ نوعا من أنواع المشكلات التي يواجهها القارئ، كونها تقتضي إعمال الفكر في المقروء، واستنتاج ما يتضمّنه المقروء وما خلف سطوره، وبذلك تكون القراءة نشاطا ذهنيا هادفا.

3- الفهم القرائي يقتضي التفاعل النشط بين القارئ والمقروء:

وهذا يعني أن يكون القارئ إيجابيا في تفاعله مع النصّ، مستعملا بنيته المعرفية في التعامل مع المعلومات التي يتضمّنها النصّ من أجل فهمه والتمكّن منه.

4- الفهم القرائي يستلزم طلاقة ذهنية:

الطلاقة الذهنية تعني قدرة القارئ على تعرّف الكلمات والتراكيب المقروءة بشكل سريع، وقراءتها قراءة متواصلة غير متقطّعة، مع القدرة على اكتشاف المعاني الكامنة في النصّ المقروء (عطية، 2009: 78-79).

مستويات الفهم القرائي ومهاراته:

للقراءة مستويات عدّة تتضمّن مهارات متنوّعة، بوصف القراءة عملية تفكير، فأنت تستخلص، وتستنتج، وتحلّل، وتصدر أحكاما، وتشرح، وتفسّر بشكل عام رموزا تتّصل بما ترى وتسمع.

1. مستوى الفهم المباشر (الحرفي أو السطحي):

ويقصد به قدرة القارئ على فهم الكلمات والجمل والأفكار فهما مباشرا كما وردت في النصّ صراحة، **ومن مهارات هذا المستوى:**

- تحديد المعنى المناسب.
- تحديد المترادفات، والأضداد، والمعنى المشترك، والفكرة العامة، والأفكار الفرعية، وإدراك الترتيب المكاني والزماني، وترتيب الأولويات على وفق الأهمية.

2. مستوى الفهم التفسيري (الاستنتاجي):

ويقصد به قدرة القارئ على تحديد المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب ولم ترد صراحة في النصّ، **ومن مهارات هذا المستوى:**

- مهارة استنتاج أوجه الشبه والاختلاف (استنتاج العلاقات بين الأفكار).
- مهارة إدراك العلاقات السببية (فهم ما بين السطور وما ورائها).
- مهارة تحديد أهداف الكاتب ومقاصده .
- مهارة معرفة الاتجاهات والقيم الواردة، والأفكار الضمنية العميقة في النصّ المقروء.

3. مستوى الفهم الناقد:

ويقصد به قدرة القارئ على إصدار الحكم على النصّ المقروء لغويا، ودلاليا، ووظيفيا، على وفق قواعد وأسس ومعايير وأطر مرجعية مناسبة، **ومن مهارات هذا المستوى:**

- التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية .

- التمييز بين المعقول واللامعقول، والحقائق والآراء.
- تحديد مدى مصداقية الكاتب ودوافعه.
- تكوين رأي حول الأفكار الواردة في النصّ.
- الحكم على أصالة المادّة المقروءة، ومدى مناسبتها للعصر.

4. مستوى الفهم التذوّقي:

ويقصد به قدرة القارئ على الفهم العميق القائم على خبرته التأملية، وإحساسه بأحاسيس الكاتب ومشاعره، **ومن مهارات هذا المستوى:**

-مهارة إحساس القارئ بما أحسّه الكاتب أو الشاعر أو الأديب.

- مهارة إدراك القيم الجمالية السامية أو الإيحائية أو الحالة الشعورية في النصّ.

5. مستوى الفهم الإبداعي :

هو مستوى عال من الفهم يتطلّب من القارئ ابتكار أفكار جديدة غير مألوفة (المبادأة والابتكار والخروج عن المألوف)، **ومن مهارات هذا المستوى:**

- اقتراح حلول جديدة لمشكلات واردة في النصّ .

-التنبّؤ بالأحداث قبل الانتهاء من قراءة النصّ .

- بيان نهاية المقروء ما لم يحدّد الكاتب نهاية له .

-تحديد عناصر المقروء وحبكته وأحداثه، وتمثيل المقروء ومسرحته .

- القدرة على ترتيب أحداث النصّ المقروء بصورة إبداعية .

<u>مراحل الفهم القرائي :</u>

يرى أندريه أنّ الفهم القرائي يمرّ بمراحل عدّة هي :

1. الإدراك الحسّي :

يتضمّن الإدراك الحسّي تعرّف الحروف والكلمات ومؤشرات سطح النصّ، بمعنى فكّ رموز الكلمات من خلال استخراج السمات الإملائية والنحوية للنصّ المقروء .

2. عملية التنشيط :

تتعلّق بالبحث في الذاكرة عن المعلومات، ويتواجد هذا النشاط في مستويات معالجة النصّ كافة، فعملية تمييز حرف تتطلّب عملية تعرّف إدراكية، ولا يجري التنشيط حرفا بعد حرف أو مقطعا بعد مقطع، وإنّما تجري العملية بشكل شامل، إذ يحدث الاسترجاع في الذاكرة بالبحث عن معنى الكلمة أو مجموعة الكلمات التي خضعت للتفكيك، وبذلك يسمح التنشيط بوضع معلومات القارئ الملائمة موضع التصرّف .

3. الاستدلال :

هو استراتيجية إدراكية تستعمل المعلومات التي لدى القارئ بهدف إثراء المعلومات المتضمّنة في النصّ، أو إكمالها، أو تحويلها بحيث يسهل فهمها وحفظها، وللاستدلال أهمية بالغة في اكتشاف عدم الترابط المنطقي أو الالتباس .

4. التنبؤ :

هو نشاط إدراكي يقوم على التكهّن بالمعلومات التي ما تزال غير متوافرة، هدفه التوصّل إلى تحديد المعنى الحقيقي للمقروء، إذ يقدّم مؤشرات تسهّل اختيار التفسير الأفضل من أجل متابعة القراءة .

5. نشاط الحفظ :

إنّ الحفظ لمدى طويل يتحقّق أكثر بالتصوّر الدلالي، فتذكّر النصّ كلّه يتناقص بسرعة أكثر من التذكّر المنسوب للمدلول، أمّا المعلومات التي تمّ تخزينها في الذاكرة فهي عرضة للنسيان . وتوجد ثلاثة عوامل تؤثّر في الحفظ هي : حداثة المعلومات، وأهميتها النسبية، وقيمتها الانفعالية .

6. نشاط الاسترجاع والعرض :

هو استرجاع المعلومات التي خزنت في الذاكرة بعد معالجة معيّنة، إذ يخضع استرجاع المعلومات إلى حدّ كبير لنمط المعالجة، والعوامل التي تؤثّر في الحفظ.

العوامل المؤثرة في الفهم القرائي :

من العوامل التي يمكن أن تؤثّر في قدرة القارئ على فهم المقروء منها :

- ملائمة المقروء مستوى نضج القارئ واستعداده القرائي .
- أسلوب عرض المقروء ومدى تلاؤمه وقدرات القارئ .
-خلو لغة المقروء من التراكيب الغامضة .
- مستوى دافعية القارئ، وانجذابه إلى قراءة الموضوع .
- مستوى مقروئية المقروء وسهولة مفرداته .
-الحركة الارتدادية لعين القارئ .
- معايشة القارئ موضوع المقروء وأفكاره .
- مستوى قدرة القارئ على الفهم القرائي، ودرجة إتقانه مهاراته .
- مستوى نضج القارئ، واستعداده القرائي (العقلي، والعضوي، والنفسي) .
- مستوى الحشو والتكرار في المقروء .
-مستوى ذاكرة القارئ .
-الغرض من القراءة (الغرض الذي يسعى إليه القارئ) (عطية، 2009: 42) .
-الخبرة السابقة التي تسهّل على القارئ عمليات الاستنتاج، وفهم المعنى الظاهري والضمني، وعملية والنقد .
-العوامل العاطفية وهي مفهوم الذات، وتأثير المعلّم، والمادّة الدراسية .
-العوامل التربوية وهي التعليم غير الملائم للقراءة، والإعداد غير المناسب للمعلّمين والتأكيد الزائد على مهارة واحدة من مهارات القراءة (الدليمي، وسعاد، 2009: 29)

مصادر البحث

1. **أبو الضبعات،** زكريا إسماعيل :**طرائق تدريس اللغة العربية**، دار الفكر، عمان، 2007م.
2. **أبو الهيجاء،** فؤاد حسن. **أساليب وطرق تدريس اللغة العربية**، دار المناهج للطباعة والنشر، عمان، 2001م.
3. **جاب الله وآخرون،** علي سعد وسيد فهمي مكاوي وماهر شعبان عبد الباري : **تعلم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية**، دار المسيرة، عمان، 2011م.
4. **جاد،** محمد لطفي : **فعالية استيراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لطلاب الصف الثاني الإعدادي**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفية، جامعة عين شمس، كلية التربية، 2003م.
5. **الجبيلي،** سجيع . **مهارات القراءة والفهم والتذوق الأدبي**، مؤسسه الكتاب الحديث، لبنان – طرابلس، 2009م.
6. **الجرجري،** عبد الله علي إبراهيم : **مشكلات تدريس المطالعة في المرحلة الإعدادية في العراق ومقترحات علاجها**، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، 2002 . (رسالة ماجستير غير منشورة)

7. **حبيب الله**، محمد :**اسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق**، دار عمار، عمان، 2009م.
8. **حراحشه**، إبراهيم محمّد علي: **المهارات القرائية وطرق تدريسها**، دار الخزامى للنشر والتوزيع عمان، 2007م .
9. خليفة، محمد . **التمهيد في علم اللغة**، ط2، منشورات جامعة السابع من ابريل، ليبيا، 2008
10. **الدليمي**، طه علي حسين، وسعاد عبد الكريم الوائلي:**اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد– الأردن، 2009م.
11. **زايـــــر واخرون**، سعد علي، وضياء عبد الله، رحيم لي، حسن خلباص: **المشاهدة الصفية والتطبيق العملي لطلبة اقسام اللغة العربية**، مؤسسة مصر المرتضى للكتاب العراقي، 2011م.
12. **زايـــــر وعايز**، سعد علي وإيمان: **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، العالمية المتحدة، بيروت، 2011م.
13. **السفاسفة**، عبد الرحمن. **طرائق تدريس اللغة العربية**، مركز يزيد، الأردن – الكرك، ط3، 2004م.
14. **شحاتة والنجار**، حسن وزينب النجار: **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، 2003م.
15. **عاشور والحوامدة**، راتب قاسم ومحمد فؤاد: **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط 3، دار المسيرة، عمان، 2010م.
16. **عاشور ومقدادي**، قاسم عاشور ومحمد فخري: **المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها**، ط2، دار المسيرة، عمان، 2009م.
17. **عبد الباري**، ماهر شعبان: **استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية**، دار المسيرة، عمان، 2010م.
18. ـــــــــــــــ: **قوائم التقدير وفنون اللغة مفاهيم وتطبيقات**، دار المسيرة، عمان، 2010م.
19. عبد الحميد، عبد الحميد عبد الله . **فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض مهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الاول الثانوي .** مجلة القراءة والمعرفة، ديسمبر العدد الثاني، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 2000.
20. **العزاوي**، نعمة رحيم : **من قضايا تعليم اللغة العربية رؤية جديدة**، مطبعة وزارة التربية، بغداد، 1988م .
21. **عطية**، محسن علي: **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، 2008م.
22. ـــــــــــــ : **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2010م .
23. **القيسي**، رؤوف محمد احمد : **قياس سرعة القراءة – الفهم في مرحلة الدراسة المتوسطة**، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد 1984. (رسالة ماجستير غير منشورة)
24. **لافي**، عبد الله : **القراءة وتنمية التفكير**، عالم الكتب، القاهرة، 2006م.
25. **الهاشمي**، عابد توفيق : **طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية**، مؤسسة الرسالة، بيروت، 2006م .
26. **الهاشمي والدليمي**، عبد الرحمن وطه علي حسين :**استراتيجيات حديثة في فن التدريس**، دار المناهج للنشر، عمان، 2008م.
27. **مصطفى**، عبد الله علي. **مهارات اللغة العربية**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010م.
28. **مطلوب**، أحمد، **فصول في العربية**، منشورات المجمع العلمي، العراق، 2003م.
29. نصر الدين، جابر. واقع التفاعل الصفي داخل المدرسة الجزائرية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، المجلد الثاني، العدد الاول، جامعة دمشق.، 2004م.
30. **نهر**، هادي: **اللسان العربي مظهر لغوي للمعجزة الإلهية الخالدة القرآن الكريم**، مجلة الضاد، ج4، بغداد، 1990م.
31. **يونس**، مصطفى: **مجلة القراءة والمعرفة**، ، المؤتمر الثاني للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد 16، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، 2002م .

Finding out the Cohesive Devices Most Frequently Used by Iraqi EFL University Students in Their Monthly Examination Sheets

Lect. Lihadh Abdul Ameer Mubarak

ايجاد ادوات الربط التي تستخدم كثيرا من قبل طلاب الجامعات العراقية من المتعلمين للغة الانكليزية في اجوبتهم للامتحانات الشهرية

م. لحاظ عبد الامير مبارك

الملخص

الربط ضروري في اللغة الانكليزية سواء كلاما او كتابة فالمتحدثون والكتاب يستخدمون انواعا من ادوات الربط لكي يوضحوا العلاقات بين الافكار. يكون النص المترابط بعدة طرق مختلفة. في كتاب (الترابط في اللغة الانكليزية) وضع هاليدي ورقية حسن خمسة أنواع لادوات الربط من شأنها ايجاد الترابط في النصوص: الاشارة والحذف والابدال والربط اللغوي والارتباط. تستخدم أدوات الربط لتوضيح المعنى والتعبير عنه بايجاز.

Section One:

Introduction

Cohesion is necessary in both spoken and written English.Speakers and writers use a variety of cohesive devices to link or clarify the relationships among ideas. A cohesive text is created in many different ways. In *Cohesion in English*, M.A.K. Halliday and Ruqaiya Hasan identify five general categories of cohesive devices that create coherence in texts: reference, ellipsis, substitution, lexical cohesion and conjunction. Cohesive devices are used to keep the meaning clear and to express it more economically.

Cohesive devices are taught at the Iraqi universities through out the four years of their study at the university. And students are often adviced to use these devices to make their writings more cohesive and thus clearer and more economic.

The purpose of this paper is to show how and which cohesive device used by the EFL students in their monthly examination sheets. The monthly examination sheets are chosen in stead of having a test for a reason: that is, if the students use the cohesive devices, they are using it while thinking of something else, that is the topic of the original exam. This is preferred for applying a test because in the case of a test the students will be having the cohesive devices in mind while writing.

The study tries to answer the following questions:

3- Do students of Iraqi EFL university learners use the different cohesive devices or not?
4- If yes, do they use it correctly?
5- Which cohesive device is most frequently used.

Within this aim, a number forty monthly examination sheets in different courses for students in their fourth studying year are analyzed.

The result show that in most cases the cohesive devices are used by the students but they use reference and conjuncts especially personal reference and demonstrative reference. While nominal and clausal ellipsis are totally ignored. The other cohesive devices: ellipsis, verbal substitution and lexical cohesion are ignored.