مكتبة الملك فهد الوطنية

# حولية كلية التربية

السنة الثانيـــة العدد الثـــاني ١٤٠٣ هـ — ١٩٨٣ م

# رؤية جديدة لتفسير الفهم
## في القـــراءة وقياسـة

الدكتور
سامي عبد الله ★

**مقدمة :**

لم تزل أبحاث القراءة قليلة في اللغة العربية بينما تحظى القراءة من بين فروع اللغة الأخرى بنصيب عظيم من البحث والدراسة في اللغات الأخرى وبخاصة في اللغة الانجليزية . وحتى لا تبدأ البحوث من نقطة الصفر لتطوير مناهج وطرق تدريس اللغة العربية فإن الاستفادة من الأبحاث والدراسات في الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية يعتبر أمراً ضرورياً محتماً إذا ما أردنا أن نقطع شوطاً طويلا في زمن قصير . ومما يساعدنا على ذلك تشابه المهارات والقدرات المطلوبة للقراءة والداخـــلة في عملية القـــراءة "Reading Process" في كل من اللغتـــين العربية والانجليزية ، بل إن هناك تطابقاً في كثير من هذه القدرات والمهارات . وعلى الباحث المتخصص في اللغة العربية الاستفادة مما يتناسب مع لغته وأن يكون يقظاً لما لا ينطبق عليها ، فعلى سبيل المثال تتطلب قراءة اللغة العربية مراعاة حركات الإعراب وحركة القراءة من اليمين إلى اليسار في حين تتطلب قراءة اللغة الانجليزية الحركة من اليسار إلى اليمين ولا توجد بها حركات إعراب حتى تراعى عند النطق .

انكب الباحثون فقسموا القراءة إلى أنواع تختلف باختلاف أداء القارىء وسرعة القراءة ، والهـــدف منها ( Karlin , 1971 ) . وحـــاول علماء القراءة

---

★ مدرس بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية ـ جامعة الازهر .

والباحثون فيها التعرف على عملية القراءة وتحليلها بالرغم من كونها عملية عقلية بحتة يستدل عليها بالسلوك الناتج عنها فقط وما يصحبها من حركات عضوية فسيولوجية كحركات العين والصوت والانفعالات والاستجابات الحركية أو المنطوقة . وتعددت المصطلحات المستخدمة في البحوث والدراسات وبالتالي تضاربت واختلطت المفاهيم الدالة عليها وبخاصة في مجال لا تزال فيه البحوث والدراسات محدودة ، وهو مجـــال الفهم في القـراءة Reading comprehension ، فقسم البعض الفهـم في القراءة طبقاً لحجم الوحدة المقروءة بداية من الكلمة ومتدرجاً حتى الموضوع ماراً بالعبارة والفقرة والصفحة ( هدى وآخرون ، ١٩٧٤ ) ، وقسم البعض الفهم في القراءة طبقاً لنوع وحجم الرسالة العقلية التي تحملها الرموز المقروءة فقيل فهم الأفكار الرئيسية ، والأفكار التفصيلية ، والبيانات ، وإدراك العلاقات بين الأفكار وغـــيرها ( Dechant , 1971 ) . وقسم فريق ثالث الفهم في القـــراءة طبقاً لمستوى العمليات العقلية غـــير المحسوسة والمستدل عليهـــا بنتائجها السلوكية مثل الفهم السطحي ، والفهم التفسيري أو فهم ما بين السطور من أفكار لم تذكر صراحة ، والفهم النـــاقد ( Farr , 1970 ) ، بل وأضـــاف البعض التطبيق العملي للمعلومات والمفاهيم المقروءة ، كما أضافوا « مهارات » القراءة للدراسة Reading Study Skills ( Herberm 1970 ) أما البعض مثل « جراي Gray , 1969 فقد حاول تحليـــل « الفهم في القراءة » بتفسير وتقسيم العمليات العقليـــة التي تدور داخل المخ البشري كجزء من عملية القراءة ، فربط بين إدراك الرموز بصرياً والتعرف عليها ، وجمعها بمدلولاتها المخزونة في المخ في المركز اللفظي . وإضفاء المعاني على الرموز المطبوعة المقروءة ، ثم امتصاص الأفكار التي بها وربطها بما هو مخزون في المخ من أفكار وخبرات سبق تعلمها وإعادة تنظيمها وهضمها في ضوء ما تمت قراءته مؤخراً ، ثم نقـــلها إلى مرحلة التطبيق العمـــلي . ومن الواضح أن هذا التفسير ما هو إلا محاولة نظرية مثل غيرها من المحاولات حيث لم توثق البحوث أمثال ذلك التفسير النظري أو لم ترفضه .

فالفهم في القراءة هو عملية عقلية تدور داخل المخ ويستدل عليها وعلى حدوثها بسلوك القارىء بعد القراءة وبشكل يمكن قياسه أو تسجيله أو ملاحظته كما هو واضح في التفسيرات والتعريفات العديدة ( Singer & Ruddell , 1970 ) .

وهكذا نرى تساؤلات تتحرى ماهية الفهم في القراءة : هل الفهم في القراءة عملية تفكير ؟ ما الفرق وما العلاقة بين الفهم في القراءة والتفكير ؟ كيف يمكن قياس الفهم ؟ هل نقيس الفهم في القراءة حقاً أم نقيس الذكاء عند استخدام اختبارات الفهم في القراءة ؟ ما مكونات الفهم في القراءة ؟ هل يمكن تنمية الفهم في القراءة ؟ وكيف ؟ هل الأسئلة التي يلقيها المدرس بقصد تنمية الفهم في القراءة حقاً تنمي وتطور الفهم أو تقيس الفهم ؟

أسهمت محاولات الباحثين للاجابة عن تلك الأسئلة وما يتعلق بالقراءة إلى البحث عن إجابات لدى ميادين أخرى وإلى استحداث ميادين علمية جديدة مثل « علم النفس اللغوي Psycholinguistics » و « علم الاجتماع اللغوي Sociolinguistics » وبحث التطور اللغوي والفهم عند الانسان والحيوان ( Rvddell , 1964 ) ، كما أدى هذا إلى الشك في صدق اختبارات الذكاء اللفظية لارتباطها بالقدرة اللغوية وعامل الخبرة عند المفحوص وبمستوى قدرته على فهم ما يقرأ .

إن تحديد مفهوم وشكل عملية الفهم في القراءة، ومكونات هذا الفهم يتطلب تغيير وتحديد مضمون وشكل الأسئلة وأنواع المقاييس التي تستخدم في قياس الفهم في القراءة ، فضلا عن التغيير الذي سوف يحدث بالتأكيد في طرق تدريس القراءة ، وفي ميدان تشخيص وعلاج صعوبات القراءة عند التلاميذ .

وفيما يلي نقدم للقارىء المتخصص رؤية جديدة لتفسير الفهم في القراءة ومحاولة قياسه من وجهة نظر «كارول Carroll » ، . وقد تبدو أفكار «كارول » لأول وهلة سهلة الفهم والقبول أو سهلة التحقق من صدقها عملياً نتيجة لمهارته ودقته في شرح وتفسير عملية الفهم في القراءة ، ولكن على القارىء أن يعيد دراسة هذه الأفكار مرات وبعين ناقدة وبعقلية متعمقة .

**نظرية «كارول» :**

يخلط الباحثون المبتدئون دون تمييز بين مفهوم «القراءة» ومفهوم «اللغة» عند دراستهم لموضوع الفهم في القراءة ، فاللغة عندهم أكثر شمولا وعمقاً وأهمية من القراءة . يقول اللغويون أن التحدث والنطق أسبق من الكتابة ، والكتابة أسبق من القراءة ، وما هذا في الحقيقة إلا محاولة تفسير النمو اللغوي عند الانسان في مراحل مبكرة . أما «كارول J.B. Carroll» فيرى أن التحـــدث والكتابة والقراءة كلها طرق وأشكال مختلفة تتساوى في أهميتها كوسائل اتصال تستخدم فيها «اللغة» .

وعلى هذا ، فأي مناقشة لمصطلح «الفهم في القراءة» يجب أن تشمل مناقشة فهـم اللغـــة Language Comprehension بعد أن نتجاوز الجـــزء الآلي في عملية فك الرمز Decoding لتحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات تمثلها لتشكل اللغة المنطوقة المسموعة ، وننتقل للتركيز على الفهم «» الذي يحدث خلال عملية «فك الرمز» هذه ، حيث أن المقصود من قراءة أي مادة هو فهم محتواها وتحويل الرموز إلى معان . فالفهم في حد ذاته مشكلة تمتد أبعد من مجرد عملية «فك الرموز» إلى «أصوات» تقـــابلها . والفهم كما يراه «كارول» هو فهم اللغة بغض النظر عن الشكل الذي أخـــذته حديثاً أو كتابة أو حتى لو كان شفـــرة مورس اللاسلكية ( Morse Code ) .

وعامل آخر يؤثر في الفهم في القراءة ، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً إن لم يكن تاماً باللغة هو عامل الادراك والتعرف Cognition . وهـذا العـــامل يخلط بعض الدارسين بينه وبين اللغة والفهم في القراءة — ولا يتناولونه عادة كجزء منفصل قائم بذاته . فالفرد عندما يفهم «اللغة» في أي شكل من أشكالها ، يفهم الأفكار والمفاهيم والتراكيب والحقائق والاستفهامات والشرط والاعتراضات والمناقشات والاستنتاجات والاتجاهات والانفعالات وأي شيء آخر تعبر عنه اللغة بأشكالها المنطوقة أو المكتوبة ، هذه الأفكار والمفاهيم هي المضمون المحمول على حروف وكلمات اللغة . وعلى هذا فإن الفهم في القراءة تتخلله وتتبعه عملية الإدراك وزيادة المعرفة ، والاستقراء

والاستنباط كنتائج مثارة وحادثة نتيجة المادة المقروءة ، أو المناقشة الشفهية ، أو المادة المسموعة ، ويعتقد «كارول» أن « عملية الفهم في القراءة » لا تتضمن الجوانب الانفعالية وإن كانت لها بعض التأثيرات ، ويضيف بأننا يجب أن نضع حدوداً واضحة نقف عندها عند الحديث عن الفهم في القراءة حيث أصبح مصطلحاً ومفهوماً شائعاً يمكن أن يشمل جميع جوانب المعرفة والعلوم والخبرات الانسانية ويجب أن نحصر التركيز حول الدور الذي تلعبه القراءة في كل هذا ، فنعني فهم المحتوى اللغوي وعملية الإدراك والمعرفة

إن مما يدعو إلى الدراسة الدقيقة المميزة بين الفهم في القراءة والفهم اللغوي ودراسة ما بينهما من علاقات النتائج الملحوظة عند تطبيق اختبارات القراءة المختلفة ، وبخاصة تركيز الملاحظة حول درجات التلاميذ الذين يحصلون على أكثر الدرجات انخفاضاً . وتلك تطرح التساؤل عما إذا كانت درجاتهم المنخفضة هذه جاءت نتيجة قدراتهم على فك الرموز المطبوعة أو قدرتهم على الفهم في القراءة بعد فك الرموز ، وهي نتيجة قدراتهم على فهم اللغة ؟ وفي بعض حالات نجد أن درجات بعض الطلاب الجامعيين المفحوصين تمثل مستوى الصف الرابع الابتدائي في القراءة ، ويقول «كارول» أن مثل هذه الظاهرة تحدث عند تطبيق معظم اختبارات القراءة ويتساءل : هل يعني هذا أن هؤلاء الطلاب الجامعيين ليس لديهم القدرة على القراءة ؟ هل أنهم لم يصلوا إلى مستوى « الفهم اللغـــوي » أو إلى مستوى « الادراك » المتوقع منهم ؟ ويميل «كارول» إلى تفضيل التفسير المتضمن في السؤال الثاني على الأول .

يقول «كارول» أننا وقعنا ضحية الخداع بشكل ما كمدرسين عندما نعتقد أننا ندرس ونعلم وننمي الفهم في القراءة لدى تلاميذنا في المدارس . وأن الخلط بين « القراءة » و « اللغة » والخلط بين « اللغة » و « الادراك والمعرفة » يؤدي إلى حصر تعاملنا كمدرسين مع جزء صغير من مشكلة تعليم الفهم في القراءة . وباعتقادنا أن قلب المشكلة هو تعليم التلاميذ الانتقال بين الكلمة المطبوعة والفكرة بينما المشكلة الحقيقية هي في تنمية قدرات لغوية عديدة . ان عملية الانتقال بين الرمز والفكرة وهو ما نسميه القراءة ما هي إلا مجرد جزء بسيط من الفهم اللغوي ، ومن القدرة على التعرف والادراك .

**قياس النمو اللغوي والادراك :**

لا يمكن لمقياس نمو الفهم في القراءة أن يكون ذا معنى ما دام محصوراً في حدود عملية القـــراءة Reading Process ، أو قـائماً على بيانات متعلقـة بالتحول من وإلى الكلمة المطبوعة . لابد أن تتضمن مقاييس الفهم في القراءة مقاييس لنمو الفهم اللغوي وأن لا تحتوي مقاييس الفهم اللغوي هذه أي استخدام لكلمات مطبوعة من جانب المفحوص . كذلك يجب أن تتضمن أيضاً مقاييس الادراك والتعرف دون أن تمس هذه بدورها استخدام اللغة بأي شكل .

يوضح «كارول» الخطوات العملية لبناء مقاييس الفهم في القراءة بما ينطبق مع نظريته فيقول إن الخطوة الأولى هي إنشاء طريقة واضحة حاسمة للتمييز بين مهارات القراءة المختلفة وبين النمو اللغوي عند التلاميذ . فنحن نحتاج إلى قياس النسبة بين قدرة التلميذ على الفهم للغة المكتوبة عند قراءتها وبين قدرته على الفهم عند سماعه لقطعة أخرى مكافئة تقرأ عليه ، حيث تمثل فهمه للمسموع الفهم اللغوي وفهمه لما يقرأه بنفسه الفهم في القراءة . يجب أن يشمل المقياس أجزاء وفقرات متساوية في الحجم والصعوبة والمفردات والتراكيب لقياس كل نوع من النوعين لتحديد ما إذا كان الطفل يستطيع فهم القطعة التي يستمع إليها بينما قد لا يستطيع فهمها عندما يقرؤها بنفسه ، فهذا تحديد لنسبة كل منهما للآخر وبيان لمدى الفرق بينهما . فيفترض الفاحص أن التلميذ يقرأ ويفهم في حدود مستوى قدرته على الفهم اللغوي إذا لم يكن هناك فرق بين درجات فهمه للقطع المقروءة وبين فهمه للقطع المسموعة ، أما إذا كانت النسبة بين الفهمين ضعيفة والفرق بينهما كبيراً فإننا نستنتج أن التلميذ يعاني من صعوبات عندما يقرأ بنفسه اللغة المطبوعة أي لديه صعوبات في الفهم في القراءة . ومن الجدير بالذكر أن كلا من القطع المقروءة والقطع المسموعة يجب أن تكون متدرجة في الحجم وفي مستوى الصعوبة حتى نحدد مستويات مهارات وقدرات التلميذ في القراءة وفي السمع بدقة . لكي نحقق التدرج والاختلاف في مستوى صعوبة القطع فإننا يجب أن نراعي العناصر التي تشكل سهولة أو صعوبة قطعة ما مثل المفردات ، والتراكيب النحوية والإعرابية ، والأسلوب

الذي تكتب به ، والمفاهيم التي تحتويها تلك القطع حيث أن الكاتب يستطيع عرض مفاهيم بالغة الصعوبة بأسلوب سهل كما أنه قد يتعرض لمفاهيم بالغة السهولة بأسلوب لغوي بالغ الصعوبة .

وحتى لا يحدث خلط بين قدرة التلميذ على الفهم اللغوي وقدرته على الادراك والتعرف بسبب صعوبة أو سهولة المفاهيم المقروءة ، فعلى مصمم الاختبارات أو المقاييس أن يبقي المفاهيم في أبسط صورها ودون تعقيد أو صعوبة ، وعليه أن يتدرج بصعوبة وخصائص اللغة التي يكتب بها قطع القراءة . هذا حتى لا يتساءل باحث مدقق فيما إذا كان مستوى فهم التلميذ للقطعة ما هو نتيجة قدرته على إدراك أو عدم إدراك المفاهيم فيها لسهولتها أو صعوبتها أو هو نتيجة لقدرته على الفهم اللغوي .

كذلك يجب مراعاة خبرات ونوع خلفية المفحوص عند وضع هذه المقاييس وتطبيقها ، فطالب الطب قد يجد صعوبة بالغة عند قراءة موضوع في الهندسة أو في الزراعة وعلى هذا يجب أن يكون عامل الخبرة مضبوطاً ومتحكماً فيه بجعل موضوعات القطع عامة غير متخصصة .

ومن ناحية أخرى ، هناك عوامل مؤثرة في الفهم اللغوي عند سماع المفحوص للقطع المقروءة عليه مثل سرعة القراءة واللهجة والوضوح والالقاء المعبر ، والفرص المتاحة للتلميذ المفحوص للتفكير فيما يسمع وإذا ما كان يستطيع إعادة السمع مرات متكررة أم لا .

يجب أن تؤخذ في الاعتبار العوامل المتعلقة بتصميم وبناء وتطبيق المقاييس أو الاختبارات أيضاً ، فعلى مصمم الاختبار أن يحدد بدقة ومع بيان الأسباب الطريقة التي يقيس بها كلا من الفهم في القراءة والفهم اللغوي ، ونوع وشكل الأسئلة المستخدمة ، وهل هي اختيار من متعدد أو تكملة عبارات ناقصة ، أو طرق أخرى ؟ ولماذا فضل طريقة معينة على غيرها ؟ ، أما «كارول» فيفضل طريقة المقالة لقياس الفهم وذلك بالقاء الأسئلة وترك الاجابة مفتوحة للتلميذ المفحوص ولكنه يعترف بصعوبة تقييم ووضع درجات لهذا النوع من الاجابات .

يقول «كارول» إن طريقة قياس الفهم بالمقارنة بين فهم المفحوص لما يقرأ وبين فهمه لما يسمع يمكن أن يستخدم مع التلاميذ بداية من الصف الثاني الابتدائي وحتى نهاية المراحل الجامعية ، ويستطيع الفاحص استخدامها لتحديد المهارات القرائية ، والمهارات اللغوية عند تطبيقها فردياً كوسيلة للتشخيص .

بعد قياس الفهم في القراءة والفهم اللغوي بالطريقة التي سبق عرضها ، يقترح «كارول» قياس القدرة الادراكية للمفاهيم عند التلميذ ، وذلك بتصميم اختبارات أداء متدرجة في مستويات صعوبتها لتحديد مستوى المفحوص في الإدراك ومعرفته واكتسابه للمفاهيم ، وتحديد أقصى مستوى صعوبة يمكنه الوصول إليه في الادراك على أن يكون هذا الجزء منفصلا عن مقاييس الجزئين السابقين « الفهم في القراءة » و« الفهم اللغوي » . هذا الجزء الثالث هو اختبار لقدرة التلميذ على الإدراك ، والربط بين الأسباب ونتائجها ، والاستنتاج ، وما شابه ذلك من قدرات عقلية مجردة من استعمال اللغة وتأثيراتها . ويعترف «كارول» بصعوبة ايجاد هذا النوع من المقاييس العقلية غير اللغوية قائلا وعامة فإنني غير متأكد من إمكانية تصميم وتطبيق مقياس للقدرة على الادراك والمعرفة لا تستخدم فيه اللغة على الاطلاق ، وربما يكون هذا مستحيلا ( Carroll , 1977 , 8 ) . ويقترح «كارول» إذا استحال إيجاد هذا النوع المجرد من اللغة من مقاييس القدرة الادراكية استخدام بدائل والتنازل عن شرط التجريد من استخدام اللغة .

إن مقياس «كارول» المقترح هذا بأجزائه الثلاثة يفيد في تعريف وتحديد الفهم في القراءة ، وفي تحديد العمليات اللغوية والادراكية التي يجب علينا تدريسها حتى نساعد التلميذ على الوصول إلى أقصى ما تتيحه له قدراته الفعلية عند سن معين . كذلك يفيد المقياس ثلاثي الأجزاء في التعرف على معدلات نمو التلاميذ في كل من الفهم اللغوي والقدرة الادراكية بأعمارهم الزمنية ومستويات نضجهم المختلفة .

ويتوقع «كارول» أن تتفق مستويات التلميذ الواحد في المكونات الثلاثة الفهم في القراءة ، والفهم اللغوي ، و القدرة الادراكية إذا ما تلقى إعداداً وتدريساً وتدريبات ملائمة وصحيحة لتنمية مهارات الفهم في القراءة .

وباستخدام مقاييس «كارول» المقترحة ، يمكننا إذن التعرف على ماهية الفهم اللغوي ومكوناته من مهارات أو قدرات ، فيمكننا ذلك من التدريب عليها وتنميتها فيما يتعلق بالمفردات ، والاستخدام الوظيفي العملي للتراكيب النحوية والإعرابية ، ومستويات فهم المحتويات وما يحيط بها ، وتجاهل أو اعتبار العناصر التي لها علاقة أو ليس لها أهمية في تأثيرها في المقروء . مثل هذه المكونات هي عناصر عاملة مؤثرة فيما يسميه «كارول» الفهم اللغوي وبينها معاملات ارتباط عالية كما يجب أيضاً أن يكون لها معاملات ارتباط عالية مع الفهم في القراءة .

ويوجه «كارول» الأنظار إلى أن عمل أجزاء فرعية لاختبار القدرة الإدراكية المعرفية ليس سهلا . حيث لا نعلم امكانية تقسيم هذه القدرة إلى عناصر وعوامل منفصلة ، ويقول أن الجزء السهل من الاختبار يمكن أن يتضمن العمليات الأدائية القائمة على آراء «بياجيه J. Piaget» في قياس العمليات الادراكية عند المفحوصين أما الجزء الصعب من الاختبار فيمكن أن يتضمن استخدامات القدرات العقلية الأساسية كما وضحها «ثرستون Thuvston» .

**تطبيقات عملية في التدريس :**

ينتج عن تطبيق مقياس «كارول» المقترح فصل وتمييز مكونات عملية الفهم في القراءة وبالتالي يمكن تحديد المهارات والعوامل التي يجب أن يتملكها ويجيدها التلميذ حتى يساعده المدرس على تنميتها فيحقق أقصى ما يمكنه من فهم في القراءة .

كذلك يمكن التأكد والتحقق من أن القدرات العقلية الإدراكية والمعرفية هي قدرات قد يمكن زيادة مستواها وشحذها بنمو العمر الزمني للتلميذ ، فحتى الآن لم يثبت بالدليل القاطع — كما يقول «كارول» — امكانية تنمية مثل هذه القدرات عن طريق التعليم .

على العكس من ذلك ، يبدو أن هناك أدلة على امكانية تنمية مهارات الفهم اللغوي عن طريق التعليم والتعلم حتى تتساوى في المستوى مع قدرة التلميذ العقلية ، وعلى هذا فالمدرس يستطيع تنمية المفردات لدى التلميذ إلى مستوى المفاهيم التي

يستطيع التعامل معها . وبالرغم من وجود تساؤلات كثيرة حول حقيقة تنمية الفهم كقدرة عقلية فالمدرس يستطيع تعليم التلاميذ طرق ووسائل التفكير ، مثل التفكير العلمي والتفكير في العلاقات النحوية واللغوية لتحقيق فهم أفضل للمادة المقروءة . هذا التدريب يجب أن يحدث باستخدام السمع والقراءة مع التركيز الخاص على القراءة .

وعلى مدرس القراءة أن ينمي مهارات التلميذ المتعلقة بالفهم اللغوي – منفصلة تماماً عن المهارات التي ينميها كمهارات الفهم في القراءة – والوصول بها حتى تتساوى في المستوى مع قدرة التلميذ العقلية على الادراك . وبما أن معظم صعوبات الفهم في القراءة ترجع أساساً لمشكلات الفهم اللغوي فإن على المدرسين يقع عبء كبير في تنمية هذا الفهم اللغوي للقضاء على صعوبات الفهم في القراءة وبالتالي يستطيع المدرس تحديد أسباب الصعوبات القرائية تلك التي لا تتعلق بالفهم اللغوي أو بالقدرة الادراكية ، فيعمل على مواجهتها هي الأخرى بالعلاج . فمثلا قد يكون السبب هو سرعة التلميذ في قراءة المفردات منفردة أو مجتمعة في تراكيب وعبارات مختلفة ، أو لصعوبة الربط بين الرمز الحرفي والصوت المقابل له ، أو عدم مراعاة الوقوف في القراءة التي تكتمل عندها معاني العبارات ، أو عدم مراعاة اشارات كالفصلة والفصلة المنقوطة أو حروف العطف والتشبيه والاستمرار ، فكلها أمثلة لعوامل مؤثرة في الفهم في القراءة ، ولكنها ليست من مكوناتها الأصلية .

**نقد وتعليق على نظرية كارول :**

إن نظرية « كارول » تقول إنّ مجموع « الفهم اللغوي » و « القدرة على التعرف » بالاضافة إلى « مهارات فك الرموز » كالتعرف على الكلمات المطبوعة يمثل في النهاية ما يسميه المتخصصون الآخرون « الفهم في القراءة » ، تلك النظرية جديدة في صياغتها وإن شابهت في مكوناتها نظريات علماء آخرين ممن حاولوا تفسير عملية « الفهم في القراءة » وقياسها من اللغويين وعلماء النفس اللغوي وعلماء النفس الاجتماعي اللغوي وعلماء النفس التعليمي ( Singer and Ruddell, 1970 ; Chomsky, 1975 ; Deste Fano and Fox, 1974 ) .

وإذا أخذنا نظرية «كارول» وافترضنا صدق التحقق منها فإنها ستكون مفسراً ممتازاً لعيب الشرود الذهني وعدم فهم القارىء الماهر في ميكانيكية القراءة لما يقرأ Dyslexia . ولا يزال المتخصصون لا يعـــرفون أسباب هذه الظـــاهرة بين بعض القراء الممتازين . كما أنها قد توضح بعض أسباب عدم التركيز لمدة طويلة أثناء القراءة والتي قد ترجع لمشكلات «الفهم اللغوي» أو «القدرة على الادراك» عند القارىء .

تمتاز نظرية «كارول» بمحاولتها التعرف بالعوامل الداخلة فيما نسميه الفهم في القراءة وتحديد هذه العوامل ، في نفس الوقت الذي تحاول فيه إيجاد شكل وطرق لقياس هذه المكونات فالفهم في القراءة عند «كارول» يتكون من عناصر عدة وكل منها يلعب دوراً هاماً في تحديد مستوى هذا الفهم مما يؤيده آراء علماء آخرين .

في الوقت الذي تمتلىء فيه بحوث القراءة بمصطلحات غامضة ومتضاربة يقصد بها نفس الأشياء ، فإن «كارول» يحدد بوضوح ما يقصده من كل لفظ ومصطلح ذي مغزى يستعمله في شرح نظريته مما يساعد الباحثين على الفهم وعلى القياس وعلى تطبيق النظرية وحملهـــا محمل الجـــد إلى ميدان العمل إذا توفرت لديهم المهارات الكافية لذلك .

ذكر «كارول» أمثلة مفصلة لكل عنصر وعامل وقال إنه داخل في تكوين الفهم في القراءة ، ثم ذكر المشاكل الممكن مقابلتها عند تصميم مقياس لهذا العامل وكيفية التغلب عليها ، فهو يمتاز بالعمق والوضوح في البحث والعرض للخطوات العملية المحتملة للتحقق من نظريته وهذا مما يدفع البحث العلمي بشكل فعال في ميدان القراءة .

نظرية «كارول» قد تصلح أساساً قوياً لبناء واستخدام مقاييس جديدة في شكلها ومضمونها لقياس الفهم في القراءة ، بالإضافة إلى مساعدتها لمدرس الفصل العادي عند اتخاذه لقرارات تعليمية خاصة بتنمية الفهم في القراءة ، حيث تساعد المدرس في أن ينظر من زاوية جديدة إلى مكونات ومهارات يعمل على البحث عنها عند تلاميذه لرعايتها وتنميتها ( Beck , 1977 ) .

أما بالنسبة لمصممي اختبارات القراءة فإن ما يقترحه «كارول» من بناء اختبار ثلاثي الأجزاء : الأول لقراءة المادة المطبوعة وقياس الفهم في القراءة ، والثاني للسماع إلى مادة مقروءة وقياس الفهم اللغوي ، والثالث لقياس القدرة على الادراك دون استخدام ما للغة ، فإن هذا الاقتراح صعب التعميم في جزئه الثالث كما أنه صعب الاعداد والتطبيق ، ويتطلب وقتاً طويلا لإعداده بأجزائه الثلاثة ، وقد لا تتوفر مهارات إخراج مثل هذه الاختبارات إلى حيز الوجود الفعلي إلا لدى قبضة يد من المتخصصين في القراءة بالرغم من سهولة التصور النظري لهذه المقترحات . ومن ناحية أخرى نجد أن المقارنة بين درجات الفحوص في الفهم في القراءة وفي الفهم اللغوي موجودة أساساً من قبل في اختبارات تشخيص عيوب القراءة عند تحديد مستويات تخلف المفحوصين القرائى ، وهي سائدة الاستعمال والتطبيق في الولايات المتحدة الأمريكية حيث يسمى المتخصصون الفهم اللغوي باسم « مستوى القـــدرة الحقيقية أو الممكنة » عند التلميذ "Potential Level" ويكثر استخدامه في اختبارات التشخيص الشاملة تحت اسم "Reading Inventories" للمزيد أنظر ( Johnson , 1975 ) .

كذلك ذكر «كارول» أن خبرات القارىء السابقة قد تكون عاملا في تقدير فهمه لما يقرأ ولكنه لم يضع حساباً لهذا في اقتراحاته بشأن المقاييس وتصميمها ومضمونها ، علماً بأن عامل « الخبرة السابقة » يؤخذ في الاعتبار في عمليات تشخيص وعلاج صعوبات « الفهم في القراءة » و « الفهم اللغوي » وفي تخطيط وبناء وتنفيذ المناهج وطرق التدريس عامة .

وأخيراً توجه نظرية «كارول» الأنظار إلى أهمية العناية بميكانيكية التعرف على المفردات اللغوية وأهمية التراكيب اللغوية والنحوية كعوامل مؤثرة على الفهم في القراءة حتى نراعيها أثناء تدريسنا لدروس القراءة ، وأن نعمل على تنمية هذا الفهم لدى التلاميذ .

# المراجـــع


Beck, Isabel L. Comments on developmental Parametres of reading comprehension. In Guthriem J.T. (Ed.), **Cognition, Curriculum, and Comprehension,** Newark, Delaware : International Reading Association, 1977, 16-19.

Carroll, John B. Derelopmental Parameters of Reading Comprehension. In Guthrie, J.T. (Ed.), **Cognition, Curriculum, and Comprehension,** Newark, Delaware : International Reading Association, 1977, 1-15.

Carroll, John B. The Nature of Reading Process. in H. Singer and R.B. Ruddell (Eds.), **Theoretical Models and Processes of Reading,** Newark, Delaware : International Reading Association, 1970.

Carroll, John B. The Analysis of Reading Instruction : Prospectives From Psychology and Linguistics. In E.R. Hilgar - and H.G. Richey (Eds.), **Theories of Learning and Instruction,** Sixty Third Year Book of the National Society for the Study of Education. Chicago : University of Chicago Press, 1964, 336-353.

Chomsky, Noam. **Reflecfions on Language,** New York :Pantheon Booksm 1975.

Dechant, E.V., **Detection and Correction of reading,** New York : Meredith Corporation, 1971, 133-135.

Destefano, J.S. and Fox, S.E., (Eds.), **Language and the Language Arts,** Boston : Little, Brown and Company, 1974.

Farr, Roger (Ed.), **Measurement and Evaluation of Reading,** New York : Harcourt, Brace and World, 1970.

Gray, William S., **Teaching of reading and Writing,** Unesco, 1969.

Herber, H.L., **Teaching Reading in Content Areas,** New Jersey, Englewood Cliffs : Prentice-Hall, Inc., 1970.

Johnson, M.S. and Kress, R.A., **Informal Reading Inrentories,** Newark, Delaware : International Reading Association, 1975.

Karlin, Robertm **Teaching Elementary Reading, Principles,** and Strategies. New York & Chicago : Harcourt, Brace Joranovich, Inc., 1971.

Ruddell, Robert B., **Reading-Language Instruction : Innovative Practices,** New Jersey, Englewood Cliffs : Prentice - Hall, Inc. 1974.

Singer, H. and Ruddell, R.B. (Eds.), **Theoretical Models and Processes of Reading.** Newark, Delaware : International Reading Association, 1970.

ـ هدى برادة وآخرون ، الأطفال يقـــرأون ( بحوث ودراسات ) . القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٤ .