

البحوث والدراسات

القدرة المعجمية لدى تلاميذ السنة السادسة من التعليم الابتدائي وتأثيرها في فهم النص المقروء

د. الحسن عبد النوري

eabedenouri@gmail.com

أستاذ مساعد (أستاذ علوم التربية)

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين - سطات

المملكة المغربية

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف القدرة المعجمية لدى المتعلمين ومدى تأثيرها في فهم النص المقروء. ولجمع المعطيات تم توزيع ثلاثة اختبارات على عينة مختارة عشوائياً، تضم مائة متعلم ومتعلمة يتابعون دراستهم بالسنة السادسة من التعليم الابتدائي واستعان الباحث أيضاً بتقنية المقابلة الموجهة للمدرسين والمدرسات الذين يدرسون المستوى نفسه.

وبينت نتائج الدراسة، باعتماد المنهج الإحصائي بنوعيه: الإحصاء الوصفي والإحصاء الاحتمالي، وتحليلها بتوظيف برنامج المعالجة الإحصائية SPSS، أن متعلمي العينة يعانون من ضعف في قدرتهم المعجمية، مما انعكس سلباً على فهمهم للنص المقروء. ثم إن مفردات النصوص المقروءة متوسطة الصعوبة، مما جعل الفهم القرائي ضعيفاً. كما أظهرت النتائج أيضاً أن ثمة علاقة ارتباط موجبة بين مستوى قدرة المتعلمين المعجمية ومستوى فهمهم للنص المقروء، أي كلما ارتفعت نتائجهم في المعجم ارتفعت تبعاً لذلك نتائجهم في الفهم القرائي والعكس صحيح.

Lexical Ability of Students of the Sixth Year of Primary School and its Impact on Reading Comprehension

El hassane Abedenouri

Assistant professor (Professor of Education Sciences)

The Regional Centre of Professions in Education and Training, Settat,
Morocco

Abstract

The aim of this study was to identify lexical ability of learners and its impact on reading comprehension. Data collection has been distributed in three tests on randomly selected sample, comprising (100) students studying in the sixth year of primary education schools. The researcher also utilized interview technique directed to teachers who teach the same level.

Employing statistical method of both types: descriptive and probability statistics, it was found that learners sample suffer from weakness in their lexical ability, which reflected negatively on their Reading Comprehension. The weakness of their reading comprehension was also influenced by the average difficulty of text vocabulary. The results also showed a positive correlation between lexical learners ability and reading comprehension.

مقدمة:

لقد عرف العالم في العقود الأخيرة تحولات جذرية في المجالات المعرفية جميعها، خاصة بعد هيمنة حقل المعلومات ومغريات الأيقونات، التي أصبحت تلج عقول الصغار والكبار على السواء. ولم ينج من هذا الأمر تجاه تعليم وتعلم اللغات، نظراً لتقدم العديد من العلوم التي ينهل من مخرجاتها كاللسانيات والسيكولوجيا والديديكتيك... وازدياد التفاعل فيما بينها.

ومما لا شك فيه أن القراءة مهارة لغوية، يعتمد عليها في تعليم وتعلم أي لغة، والمتعلم الذي يملك قدرة لغوية عالية هو الذي يتقن مهاراتها. ولذلك يذهب الباحثون إلى حد التأكيد بأن واحداً من الأسباب الكبرى الكامنة وراء ضعف المتعلمين في اللغة يعود إلى عزوفهم عن القراءة (حبيبي، 1995). ولأهميتها تم النظر إليها نظرة جديدة تتجاوز حدود التصور الكلاسيكي الذي يحصرها في فك الرموز المكتوبة وتهجيتها وإتقان المتعلم لميكانيزماتها الجهرية، إلى تصور حديث يعتبرها مهارة ذهنية معقدة تماثل العمليات التي يقوم بها الإنسان وهو يحل الأنشطة الرياضية؛ إذ تتطلب قدرات متعددة كالتعرف والتفكير وحل المشكلات والاستنتاج وربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة.

إنها المهارات والقدرات التي يستهدف إثارتها وتنميتها عند ممارسة فعل القراءة، لأن نجاح المؤسسات التربوية في بناء شخصية المتعلم رهين بمدى قدرتها على خلق الميل القرائي لديه. وتظل القراءة «مركزية في المناهج التعليمية التعلمية جميعها، لكونها أساس نجاح ونمو قدرات المتعلم» (Alderson, 1984: 1)، وهذا ما يجعلها محوراً تدور حوله كل المعطيات التعليمية التعلمية التي تتضمنها المواد الأخرى في مراحل التعليم برمته، إنها منطلق ومصب في الوقت نفسه لخبرات المتعلمين وتجاربهم ومهاراتهم في المدرسة وخارجها. لذا يجب الاهتمام بها نظراً «للارتباط الواضح بين القراءة والتحصيل الدراسي برمته، بمعنى أن التلميذ القادر على القراءة يستطيع أن يحصل أكثر، ويتقدم تقدماً ملحوظاً في المدرسة» (شحاتة، 1986: 9).

أضحت القراءة مرتبطة بعمليات ذهنية كالفهم، الذي يعد مهارة مركزية في سيرورتها وغايتها النهائية. إذ هناك ارتباط وثيق بين القراءة ومهارة الفهم بمكوناتها وإستراتيجياتها المختلفة خاصة في المستويات المتقدمة من التعليم، التي يكون فيها المتعلم قد تخطى مرحلة التهجية إلى مرحلة فهم النص المقروء. ومن المعلوم أن النص المقروء يتشكل من مكونات لغوية، ويظل المكون المعجمي مكوناً أساسياً يساعد على تحقيق الفهم القرائي الجيد أو إعاقته، وهذا لا يعني إهمال المكونات اللغوية الأخرى.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

نشاط القراءة: من المعرفة اللغوية إلى المعرفة القرائية

1- دور المعرفة اللغوية في تحقيق الفهم القرائي وتنميته:

اهتم العديد من الباحثين بإبراز تأثير القدرة اللغوية في تحصيل فهم النص المقروء والتغلب على صعوبات القراءة، ومنهم: (Carrell, 1988)، (Barnette, 1989)، (Lewis, 1993)، (Zerhouni, 1996). علماً أن التمكن من اللغة أحد المتغيرات الأساس في سيرورة القراءة سواء في اللغة الأولى أو اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية. وللباحثين وجهات نظر وآراء مختلفة بخصوص محددات هذه القدرة ودورها في إتقان سيرورة القراءة والتمكن من ميكانيزماتها والمستويات اللغوية الأكثر فعالية في تحقيقها على وجه أحسن، لذا من اللازم على أي باحث في مهارة القراءة أن يبحث في تلك الجوانب ويبين العلاقة بينها (Ber-nhardt, 2005: 140).

ركزت (Devine, 1999) على اكتشاف التفاعل بين المعرفة اللغوية والنمو القرائي، حيث ينمو ويتغير سلوك القارئ وإستراتيجياته أثناء القراءة تبعاً لتغير أسلوبه في التعلم والسن...، ويلحق هذا التغيير أيضاً معرفته اللغوية. واستنتجت هذه الباحثة وجود علاقة ارتباط دالة بين مستوى القدرة اللغوية وبين توظيف إستراتيجيات قرائية فعالة. وبينت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباط دالة بين معرفة المتعلم للوحدات المعجمية للنص وبين قدرته القرائية والإستراتيجية. إذ يرتبط القارئ الذي يمتلك قدرة لغوية ضعيفة أكثر بالنموذج التفكيكي وإستراتيجياته لمعالجة معلومات النص. في حين يرتبط القارئ الذي يتوافر على معرفة لغوية لا بأس بها بالنموذج السيكلوساني / النازل الذي يركز على مفاتيح النص ومعارفه السابقة في الوقت نفسه وتوظيفه لإستراتيجيات هذا النموذج. وأكد باحثون آخرون أن ضعف التحصيل القرائي يعود إلى ضعف القدرة اللغوية لدى القارئ ويتجلى هذا في مواجهتهم لصعوبات في الاعتماد على المفاتيح النصية، وهذا ما يؤكد على أهمية وضرورة القدرة اللغوية لنجاح القارئ في فهمه للنص. كما تقر هذه الباحثة أن ثمة مجموعة من المدرسين والباحثين في مجال القراءة يؤكدون على أهمية مستوى القدرة اللغوية واعتبارها عاملاً حاسماً في نجاح أو فشل القارئ في فهمه القرائي وأن «فعالية القارئ في توظيف المهارات القرائية تتأسس على امتلاكه للقدرة اللغوية، وأن الإحاطة بجل مستويات هذه الأخيرة تؤدي إلى غنى وتنوع في الكفاية القرائية وإستراتيجياتها» (Devine, 1999: 261).

وتوصل (Grabe, 2004) في السياق نفسه إلى أن نجاح عملية القراءة في اللغة الثانية يعتمد على امتلاك القارئ لمخططات معرفية مهمة، ويكون فهم النص ميسراً كلما كان المخطط (مخطط الشكل ومخطط المحتوى)، الذي يدمج في مستوى عالٍ من التجريد و التعميم بالمقارنة مع المخطط الذي يبنى عليه النص المقروء (الصوري، 2004). لذا «فالتعلم الذي لديه قدرة لغوية جيدة قادر على تنظيم أفكاره في مخططات معرفية، مما تتضح آثارها في حديثه وفي فهمه اللغوي» (بوندي، واسون، تنكير، 1984: 530).

يؤكد (Goodman, 1988) أن سيروية القراءة ومهاراتها وميكانيزماتها ومفاهيمها العامة واحدة في اللغات جميعها، ولكن تطبيقات هذه المهارات والمفاهيم تختلف باختلاف طبيعة اللغة. ويعتبر الكثير من الباحثين القراءة في اللغة الثانية خاصة مشكلاً لغوياً بالأساس، إذ توصلت الأبحاث السيكلوسانية في هذا المجال إلى عدم أهمية بيداغوجيتها بقدر أهمية تعليمها بتنمية قدرة القارئ اللغوية. وهذا ما يؤكد أن أنشطة القراءة تبنى في كل مستوياتها على تعليم اللغة وليس على تعليم القراءة وأن مشاكل وصعوبات القراءة في اللغة الثانية تعود إلى ضعف قدرة القارئ في اللغة الثانية، وهذا الضعف يؤدي بالقارئ إلى صعوبة تحديد المفاتيح النصية.

وفي السياق نفسه تساءل (Alderson, 1984) هل تعود صعوبات القراءة والفهم إلى مشاكل في نشاط القراءة ومهاراتها فقط أو إلى مشاكل لغوية؟ وبعبارة أدق هل ضعف الفهم القرائي راجع إلى صعوبات ومشاكل قرائية أو لغوية؟ واستنتج أن التحصيل القرائي الضعيف لدى القارئ في اللغة الثانية راجع إلى ضعف مستواه اللغوي أو ضعف في مهاراته القرائية. واعتبر (الصوري، 1998) أن مشاكل القراءة والكتابة معاً في اللغة العربية ليست من نوع واحد، منها ما له طابع لغوي محض ومنها ما له طابع بيداغوجي. وأقرت الأبحاث النظرية والتجريبية التي قام بها كل من (Alderson, 1984) و (Nuttall, 1994) بوجود علاقة وطيدة بين مستوى القدرة اللغوية والمهارات القرائية وطبيعة الفهم ومخرجاته. وفي هذا الصدد يقول أحمد محمد المعتوق: «إن ثراء الحصيلة اللغوية وتنوع مستوياتها لدى الفرد يجعله أكثر فهماً لما يقرأه أو ينطق به أو يكتبه، وهو عندما يلتقط أو يتلقى اللغة وتراكيبها ويدرك مدلولات المفردات والتراكيب سهل عليه فهم واستيعاب معاني الجمل والعبارات التي تصاغ منها... وفي ذلك ما يساعده بدوره على مد حصيلته بالمزيد من المفردات والتراكيب» (المعتوق، 1996: 59).

لذا ينبغي الاهتمام باللغة في تدريس القراءة سواء في اللغة الأولى أو الثانية أو الأجنبية، لأن القراءة هي لغة، وكل ما يصدق على اللغة يجب أن يطبق على القراءة (Abisamra, 2006). «إذ القدرة اللغوية هي المشكل الجوهرية في نشاط القراءة والفهم، لذا يجب أن تدرس (القراءة) كنوع من التحليل اللغوي» (Eskey, 1988: 98).

إذن، إن القدرة اللغوية أساس تحصيل الفهم القرائي وتنميته وهي المحددة لسيورته سواء لدى قارئ اللغة الأولى أو اللغة الثانية، وأبرز مكوناتها (القدرة اللغوية) المكون المعجمي الذي يقوم بدور حاسم في قياس مستوى القدرة اللغوية وركيزة لفهم الجمل والفقرات (أبو حطب، 1987).

2- دور المعرفة المعجمية في تعليم وتعلم اللغة:

لم يهتم الباحثون في ميدان تعليم وتعلم اللغة بالقدرة المعجمية وفعاليتها في تعلم اللغة والرفع من القدرة اللغوية، في حين اهتموا كثيراً بالنحو والخطاب ودراسة هذه المستويات تنظيراً وتعليماً وتعلماً.

ومع تطور اللسانيات التطبيقية المعاصرة أدرج المدرسون والباحثون على السواء المستوى المعجمي ضمن اهتماماتهم وانشغالاتهم، بدراسته والبحث في طرائق تعليمه وتعلمه، نظراً للدور الجوهرية الذي «يقوم به في تعلم اللغة واعتبار المفردات ذات أهمية خاصة في توضيح معرفة المتعلم ولغته وقدراته» (Coady & Huckin, 1997: 5). وأن القدرة على الفهم اللغوي بنوعيه «تقاس باختبارات فهم المفردات وفهم معاني الجمل والاستدلال اللفظي والعلاقات اللفظية» (آل شارع، القاطعي، السليم، 1995: 77).

تعتبر القدرة المعجمية / الرصيد المعجمي أساس اكتساب اللغة وتعلمها وإنتاجها، لكونها تنظم تركيب الجمل وترتبط بين المستويات اللغوية جميعها، إنها موطن المعلومات والمعارف التي بواسطتها يتحقق التواصل، كما توضح مدى نجاح المتعلم في نشاط القراءة وتحقيق الفهم الفعال والتعلم عامة. أكد العديد من الباحثين في اللسانيات التطبيقية وديداكتيك اللغات وبيداغوجيا القراءة على أهمية القدرة المعجمية في تعليم وتعلم اللغة، لأنها مركز الكفاية اللغوية (Nation, 1990)، كما تقوم بدور أساس في تحصيل الفهم والتوصل إلى المعنى (Krashen, 1995). إن الرصيد المعجمي هو اللغة، وبواسطته تكتشف سعة المعرفة اللغوية لدى المتعلم، أي أن ثراء المعرفة المعجمية لدى المتعلم مؤشر لنجاحه في حياته اللغوية والسوسيو اقتصادية، على سبيل المثال ثمة علاقة ارتباط موجبة بين ذكاء الفرد وفهمه القرائي وسعة معرفته المعجمية. إضافة إلى علاقة المفردات بالأفكار والمعاني والأحاسيس، ويربط الباحثون بين المعجم والتفكير والتواصل باللغة (Chaibi, 2000). إذ بدون النحو الصحيح يصعب التوصل إلى معنى النص، لكن بدون معرفة مفرداته يستحيل التوصل إلى معناه. ولتطوير نحو اللغة يجب تنمية القدرة المعجمية لأن المفردات هي التي تنمي المعنى وتخلق روابط داخل الجمل (Bogaards, 1994).

أهمية الرصيد المعجمي لدى المتعلم في تحقيق الفهم القرائي:

1- تعريف الرصيد المعجمي / القدرة المعجمية:

يحيل لفظ «الرصيد» إلى معنى الجمع والادخار مثلما يحدث في المعاملات البنكية (الصوري، 2002) ويقصد بمفهوم الرصيد المعجمي مستوى المعرفة المعجمية الخاصة بفرد معين للغة ما، إنه «المجموع المفترض واللامحدود من المفردات المعجمية التي تمتلكها جماعة لغوية معينة بكامل أفرادها» (الصوري، 1998: 9). وتتضمن القدرة المعجمية جميع التصورات والتمثيلات النطقية والكتابية للكلمات التي اكتسبها الفرد خلال تخاطبه ووجوده بين أفراد العشرة

اللغوية التي ينتمي إليها، وتقتضي معرفة المفردات اللغوية داخل لغة ما الإحاطة بعدد هائل من المعلومات، ومن ضمنها خصائصها الصوتية والصرفية والتركيبية والدالية والخطية (الفاسي، 1999).

وتعرف (Oxford, 1990) القدرة المعجمية بأنها جميع المفردات التي يستبطنها فرد معين، وقد تكون واسعة أو محدودة، ويمكن أن تكون مفردة أو مركبة. وإذا نظرنا إليها وفق معيار الاستعمال فهي قسمان: قسم يفهمه الفرد ويستعمله وقسم لا يستعمله ولكنه يفهمه إذا استعمله غيره، والرصيد المعجمي بهذا المعنى لا يتضمن مجموع مفردات اللغة وإنما يتضمن المستعمل منها. ومن مكونات الرصيد المعجمي اللفظية ما يلي (الصوري، 2002):

- المفردات المألوفة بالقوة وبالفعل لأنها تتناسب مع سن المتعلم وتتوافر في ذاتها على شروط الحياة وعلى رأس هذه الشروط الاستعمال والرواج.

- المفردات القابلة للاستئناس: وتعد امتداداً للصف الأول، لكن المتعلم بحكم سنه يحتاج إلى من يخلق له فرص الوصول إليها، ويدخل ضمن مهام المدرسة التي تعمل على توسيع رصيد المتعلم اللغوي حسب حاجياته.

- المفردات الغريبة: التي زالت غرابتها عندما أقحمت في نطاق المصطلحات الجديدة للتعبير عن المفاهيم التي استجدت في اللغة العربية.

إذن إن الرصيد المعجمي أو القدرة المعجمية هو المعجم الذهني الذي يفترض أنه يدخل في تحديد قدرة المتكلم المستمع اللغوية، هذا الأخير يتواصل بها وينتجها بمعجم ذهني محدد. وتكمن أهمية هذا الأخير في كونه يساعد على تجريد الوجود المادي والإنساني ضمن قواعد وخطاطات لغوية محددة تحقق الوعي بهذا الوجود، «فمعرفة الفرد لكلمات معينة تمكنه من استئثار الكلمات والأفكار المتصلة بها - خطاطته اللغوية - وتعمل هذه العملية على إثراء وإغناء معجمه الذهني» (عصر، 1999: 10).

2- تعريف الفهم القرائي:

إن النظر إلى الفهم القرائي نظرة جديدة يستلزم التخلي عن النظرة القديمة، التي تفيد بأن النص المقروء أساس الفهم؛ وأن المعنى متضمن في النص، ويجب على القارئ استنباطه فقط، أي نقل ذلك المحتوى المحدد من قبل المؤلف إلى ذهنه دون بذل أي جهد. ومع ظهور البيداغوجيا الحديثة ونظرتها للمتعملم في قطب العملية التعليمية التعلمية، أصبح القارئ فعالاً، بحيث هو الذي يخلق ويبني معنى النص اعتماداً على إستراتيجياته القرائية وقدراته اللغوية وتصوراته ومعارفه.

ينظر (عصر، 1999) إلى الفهم القرائي نظرة عميقة وشاملة لأغلب مهاراته، إنه تلك العملية التي يتنبأ فيها القارئ ويستدعي الأفكار استدعاء انتقائياً لا ألياً انطلاقاً من جمل النص (العمليات الجزئية)، ووصولاً إلى استنتاج العلاقات بين كل جملتين متتاليتين (العمليات التكاملية)، وانتهاء بتنظيم وابتكار الأفكار المستدعاة وتركيبها في صور كلية (العمليات الكلية)، مما تفضي إلى نتائج قد لا تكون مقصودة من النص المقروء ولا من كاتبه (العمليات المتممة)، ويضبط القارئ كل تلك العمليات وفق هدف أو أهداف القراءة (عمليات ما وراء المعرفة) وكل تلك العمليات في ماهيتها عمليات أنية، وليست على النحو الترتيبي السابق، وإنما هي دائماً عمليات متفاعلة فيما بينها. وتحده (Zavialoff, 1990) في علاقته بالتواصل ومكوناته، وتؤكد أن البحث في قدرتي الفهم والإنتاج يبسر من خلال علاقتهما بالتواصل، بحيث يعد الفهم أرقى مستويات فعل التواصل. ويتجلى عند إدراك المتعلم لمعاني الألفاظ والعبارات المكتوبة ووعيه بشتى العلاقات

بين أجزاء النص اللغوي، ويقاس بتعرف المتعلم معنى الكلمة والجمله والفقرة (البهاص، 1989).

إذن فهم النص المقروء عملية ذهنية يقوم بها المتعلم لفك إرسالية مكتوبة أو شفوية (القراءة السماعية)، «إنه سرورة خلق معنى النص المكتوب وتكوينه من أجل تأويل رسالة معينة» (Lee, 2002: 119). بعبارة أخرى إنه عملية معرفية معقدة تتطلب حضور مجموعة من العمليات الذهنية من قبيل الانتباه والتذكر والإدراك، كما لا يمكن عد وإحصاء العوامل المتشعبة التي تحول دون تحقيقه. وتشمل هذه العملية مهارات متعددة توظف فيها أسئلة موضوعية وتأويلية، كما تتطلب قدرة التقاط نوايا الرسالة وبنية النص وأفكاره الرئيسية الصريحة منها والضمنية (الفاربي، آيت، الغرضاف، 1994).

يستنتج مما سبق أن فهم النص أمر معقد، لأن هذه العملية متعددة الأبعاد والمستويات التي تحققها. وتتجلى أبرز مستوياته في: المستوى المعرفي واللغوي والاجتماعي.

ولتحليل الفهم القرائي لابد من تحديد عوامل محددة لمعنى النص، وهي:

- العوامل اللغوية، والتي توضح المظاهر السطحية للنص.
- العمليات المعرفية والذهنية التي يوظفها المتعلم لفهم النص.
- المعرفة العامة للمتعم.
- أخذاً بعين الاعتبار المتغيرات التالية: الكاتب - النص - القارئ / المتعلم ويُعد الزوج القارئ / النص زوجاً أساسياً لمقاربة الفهم القرائي.

3- تأثير الرصيد المعجمي لدى المتعلم في فهم النص المقروء:

يعتبر الرصيد المعجمي المظهر الواقعي للغة، لأنه شامل لجل مكوناتها. وأن فهم معاني المفردات ضرورة من ضرورات أنواع ومستويات الفهم القرائي، إذا كانت معرفة الشخص بهذه المعاني كافية ودقيقة وتتسم بالثراء أصبحت مداركه مناسبة للقيام بقراءة صحيحة وفعالة، ومن المستحيل أن يفهم الشخص اللغة المسموعة أو المكتوبة إذا لم يعرف المعنى الصحيح للكلمات (بوندي، واسون، تنكير، 1984). أما علاقة القراءة باللغة، فتُعد الأولى ركيزة تعلم الثانية وتنميتها، والمتعلم الذي يملك قدرة لغوية عالية هو الذي يتقن مهارات القراءة، إذ ثمة علاقة وطيدة بين مستوى القدرة اللغوية والقدرات القرائية التي يمتلكها القارئ. ومن هنا تنبني القدرات القرائية على الكفاية اللغوية (خاصة القدرة المعجمية)؛ وهذا لا ينفي القدرات اللغوية الأخرى (التركيبية والصرفية...). «ويُعد المستوى المعجمي مكوناً جوهرياً في إطار أو نظام تعلم اللغة وتوظيفها، وأن المتعلمين يعتبرونه من المشاكل التي تقف حجر عثرة أمام فهمهم القرائي» (Bogaards, 1994: 9).

يُعد النص المقروء مجموعة من الأفكار والتصورات والمعلومات التي يود المؤلف تبليغها إلى القارئ، والتي تتخذ قالباً لغوياً. لأن اللغة وسيلة للفكر ومطبعته، لكنها في الجانب الآخر هي منفذ فهمه وسابرة أغواره. لذا «يتطلب فهم النص المقروء إقامة القارئ تفاعلاً بين المعرفة اللغوية ومهارة التعرف على مفاتيح الأفكار / النص... ومن بين المؤشرات على قوة المعرفة اللغوية عند المتعلم معرفته المعجمية» (Grabe, 2004: 50). ومعلوم أن النص هو بنية لغوية يتكون من مستويات: التركيب والصرف والمعجم... ويبقى هذا الأخير متضمناً لتلك المستويات جميعها، فمفردة معجمية ما تحتوي على سمات صوتية وصرفية وتركيبية وتداولية أيضاً.

وعادة ما تعود صعوبة الفهم إلى صعوبة النص المقروء من حيث معجمه الوظيفي، ويستشف هذا من عدة دراسات حول الألفة بالكلمات والتعرف عليها، وأكدت الفكرة القائلة بأن الألفة تيسر عملية التعرف وهذا ليس أمراً مدهشاً؛ نحن «نعرف من خبرتنا الذاتية، كلما زادت درجة الألفة بالكلمات سهل التعرف عليها بالمقارنة بالكلمات الغامضة» (سولسو، 1996: 543).

وهذا يخفي في فحواه سبباً آخر ألا وهو ضعف الرصيد المعجمي لدى المتعلمين؛ نظراً لأسباب اقتصادية وسوسيلسانية وسوسيوثقافية توطرهم منذ نشأتهم. يواجه القارئ لنص علمي أو تقني مثلاً صعوبات في فهم محتواه، رغم تمثله للوظائف التركيبية لأغلب مفرداته؛ عكس تمثّل معاني مفرداته. لأن «المستوى المعجمي من أهم المستويات المربكة لفهم المتعلمين، نظراً للدور الوظيفي والبنائي الذي تضطلع به المفردة الواحدة في إضاءة مختلف المستويات اللغوية الأخرى أو في تقويمها وتغليفها بضروب من التوقعات والاحتمالات» (الغلاي، 1996: 84).

تحدث العديد من الباحثين عن أهمية القدرة المعجمية في بلوغ معنى النص وفهمه على أحسن وجه، على سبيل المثال خلصت (Davis, 1995) في دراستها التجريبية حول مهارات القراءة إلى أن معرفة المتعلم بمعاني المفردات يعد عاملاً مؤثراً في تحقيق الفهم القرائي سواء سلباً أو إيجاباً. أن ثمة علاقة ترابط موجبة بين مستوى الرصيد المعجمي لدى القارئ والفهم القرائي، وأن المتغير الأول هو الذي يؤثر في المتغير الثاني، أي أن الرصيد المعجمي يقوم بدور أساسي في سيرورة القراءة وكلما تعرف القارئ على العديد من المفردات المكونة للجملة ساعده ذلك على فهم النص بشكل جيد (McCarthy & Carter, 1998).

واعترفت (Laufer, 1997) أن ثمة أسباباً ثلاثة مرتبطة بمشاكل معجمية هي التي تقف مانعاً أمام الفهم القرائي هي: توفر القارئ على معجم غير كافٍ وسوء فهم وتأويل بعض الكلمات، وعدم القدرة على استنباط معنى المفردة، واستعملت الباحثة تعبيراً مجازياً لتوضيح أهمية المعرفة المعجمية في الفهم القرائي؛ إذ لاحظت أن القراءة هي فعلاً لعبة تخمين سيكولسانية، لكن تظل مفردات النص هي الوسائل الضرورية للقيام بهذه اللعبة في أحسن وجه.

وتحول صعوبة المفردات دون فهم نص معين بشكل جيد، وتخلق مشاكل معقدة للقارئ، خاصة إذا كان محتواها مجرداً أو كانت قليلة التداول. ولقياس القدرة القرائية للمتعلمين، تقف صعوبة مفردات النص أو عدم تواتر أغلبيتها مانعاً أمام فهم النص المقروء (McCarthy & Carter: 1998).

4 - نماذج القراءة ونظرتها إلى علاقة الرصيد المعجمي بالفهم القرائي؛

أكدت العديد من الأبحاث والدراسات حول نماذج القراءة على الدور الأساس الذي تقوم به المعرفة المعجمية في الفهم القرائي. وسنتطرق فيما يلي إلى آراء وتصورات كل نموذج على حدة تجاه دور الرصيد المعجمي في تحصيل فهم النص المقروء:

(أ) النموذج التفكيكي: يعتمد فهم المقروء، حسب هذا النموذج، على المستوى الأدنى للمعالجة الذهنية مثل استشراف المعنى، والتعرف على الكلمات... ولهذا السبب قدم (Gough, 1976) حججاً تكشف أن القارئ يفهم نصاً معيناً عندما يتعرف على جل مفرداته. في حين عالج (Laberge & Samuels, 1985) كل من المعجم والفهم في مستويات مختلفة، واعتبرا أن معنى المفردة يحيل إلى المورفيمات أو إلى مجموعة من المفردات التي تشترك معها في وحدة معنوية معينة، ويحصل الفهم عندما يركز القارئ على معاني وحدات النص. أما إذا اقتصر على مفردات معينة من النص، فحتماً سيحصل على فهم ضعيف.

وخلص (Gough, 1976) إلى أن القارئ الذي يتوافر على معرفة جيدة بمفردات النص يفهم محتواه ببساطة، ثم إن الشخص الذي لديه ثراء معجمي يفهم بشكل أحسن أي خطاب وأي نص كيفما كان نوعه، لأنه يملك الرصيد المعجمي الجيد.

وفي إطار العلاقة بين المعرفة المعجمية والفهم القرائي من وجهة نظر النموذج التفكيكي، لابد من الإشارة إلى أهمية إدراك المفردات في تحصيل الفهم. وأن سوء أو ضعف فهم معنى المفردات

داخل النص يعود إلى عدم التعرف عنها وصعوبة إدراكها. إضافة إلى ذلك قد يعود نقص الفهم لدى القارئ إلى ضعف معرفته الخطية (الكتابة) لمفردات اللغة الهدف. ولهذا تقوم المعرفة الخطية بدور أساس وفعال في تحصيل الفهم القرائي، خاصة في معالجة المفردات.

إذن، يعطي النموذج التفكيكي أهمية بالغة للمعرفة المعجمية في تحقيق الفهم القرائي على أحسن وجه، لذا انصب اهتمام منطري هذا النموذج نحو المفردة وكيفية التعرف عليها وطرائق إدراكها وإستراتيجيات فهم مغزاها، واعتبروا الفهم القرائي نتاجاً لتفاعل معاني مفردات النص جلها.

(ب) النموذج السيكلوساني / النازل: يقتضي حصول الفهم القرائي حسب منطري النموذج السيكلوساني تفاعل ثلاثة أنواع من المعلومات: المعلومات الحرف - الصوتية والمعلومات التركيبية والمعلومات الدلالية (Goodman, 1988). وتكون سيرورة التفاعل ناجحة إذا استعمل القارئ مجموعة من المهارات مثل: القراءة المتفحصية والتفكير والتنبؤ وتوظيف المعرفة اللغوية والمعرفة التصورية.

لم يحظ الرصيد المعجمي بأهمية تذكر في نموذج (Goodman, 1988)، لتأكيد على عدم جدوى تحديد معنى أي مفردة ولو كانت كلمة مفتاح في سيرورة القراءة. وانصب اهتمامه نحو الأفكار والمعارف والتصورات وفعاليتها في تحقيق الفهم دون المفردات، إذ يقول: «تكون المفردات غير مألوفة لأن الأفكار والتصورات المعبر عنها غير مألوفة»: 120. وليس من الضروري معرفة القارئ لجل مفردات النص لحصول الفهم، في حين يتحقق الفهم القرائي في نظره عندما يركز القارئ على استنباط معاني الكلمات المفاتيح في النص فقط.

وتتماشى نظرة (Anderson & Freebody, 1981) مع تصورات Goodman، إذ اهتمت معاً بخطاطات القارئ الذهنية بنوعها خطاطة الشكل وخطاطة المحتوى، إضافة إلى المعرفة الثقافية، أي على القارئ أن يستبطن أنواعاً خاصة من الخطاطات الذهنية لتحصيل فهمه بشكل جيد. وحسب هذا الرأي، امتلاك القارئ لمعاني المفردات ما هو إلا إشارة أو دلالة على امتلاكه لمخطط المحتوى.

ويندرج تصور (Laufer, 1997) داخل النموذج السيكلوساني، حيث أكدت أن معرفة القارئ لمفردات النص لا تؤدي حتماً إلى حصول الفهم الجيد. وانصب اهتمامها كما هو الشأن بالنسبة لمنطري هذا النموذج بالتأثير الكبير لخطاطة المحتوى وإستراتيجيات القراءة في الفهم القرائي والرفع من مستواه، أي إذا لم يتوافر القارئ على مرجعية معرفية مؤطرة لموضوع النص وعلى إستراتيجيات قرائية مناسبة، فحتماً سيحصل على مستوى ضعيف في الفهم. وعلى الرغم من اهتمامها بالخطاطة الذهنية وخطاطة المحتوى خاصة أرجعت الباحثة صعوبات الفهم القرائي أو ضعف تحقيقه إلى ثلاث صعوبات تتصل جلها بالمعرفة المعجمية، وهي:

- عدم كفاية الرصيد المعجمي.
- سوء التمييز بين المفردات المتشابهة على المستوى المكتوب / الخطي.
- عدم القدرة على التخمين الصحيح لمعنى المفردات غير المألوفة.

إذن، نستنتج أن هذه الباحثة حلقة وصل بين النموذج التفكيكي والنموذج السيكلوساني؛ إذ اهتمت بالجانبين معاً: الجانب المعرفي / الخطاطات الذهنية (خطاطة المحتوى) والجانب اللغوي / المعرفة المعجمية خاصة.

(ج) وجهة نظر النموذج التفاعلي: يفترض هذا النموذج أن بناء معاني المفردات هي نتاج لتفاعل المعالجة التفكيكية / الأدنى والسيكلوسانية / الأعلى. وبعبارة أخرى، إن الفهم القرائي نتاج لتفاعل المرجعية المعرفية والمظاهر النصية ومعرفة القارئ بالعالم.

تم التحقق بقوة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المعرفة المعجمية والفهم القرائي في اللغة الإنجليزية، سواء أكانت لغة أولى أم لغة ثانية (Nation, 2001). ثم أبانت أيضاً العديد من الدراسات في سياق العلاقة بين المتغيرين في اللغة الإنجليزية لغة أولى عن وجود علاقة وطيدة جداً بين الفهم القرائي وسعة الرصيد المعجمي لدى القارئ. وبلغ معامل الارتباط بينهما حدود 0.75. وأن العلاقة بين الرصيد المعجمي والفهم القرائي هي أكبر بكثير مما توصلت إليه الأبحاث والدراسات في تبيان علاقة الفهم القرائي بالعديد من المتغيرات (التركيب، الثقافة...) (Grabe, 2004).

5 - إستراتيجيات اكتساب / تعلم المفردات:

تنمى المعرفة المعجمية لدى القارئ بإقداره آليات وإستراتيجيات اكتساب وتعلم الكلمات من النصوص المقروءة، التي تعد السبيل الأساس في الرفع من مستوى المعرفة المعجمية. وللخوض في إستراتيجيات اكتساب / تعلم المفردات، سيتم التركيز على سبع إستراتيجيات أساس متعارف عليها في الأدبيات والأبحاث التي تناولت إستراتيجيات اكتساب / تعلم المفردات وهي:

1-5- إستراتيجية استنتاج / تخمين معنى المفردة وفق السياق: قبل تحديد هذه الإستراتيجية، لابد بداية من تحديد نوعي السياق وهما:

- السياق داخل النص.

- السياق العام.

ويحيل الأول إلى المعلومات الصرفية والتركيبية والخطابية المتضمنة في النص، ويشير الثاني إلى المرجعية المعرفية التي يملكها القارئ حول محتوى نص معين (McCarty, 1990).

يعرف (Wenden & Rubin, 1987) التخمين أو الاستنتاج بكونهما من الإستراتيجيات التي توظف المعرفة اللغوية السابقة للقارئ... أو المعنى الدلالي للنص أو اهتمام المتعلم باستنباط معنى مفردة معينة. وتؤكد (Laufer, 1997) أنه ليس من السهل استنتاج وتخمين معنى كلمة ما بالاعتماد فقط على مفاتيح السياق، لأن الاستنتاج يتأثر بعوامل قد لا تتوافر في سياق مفردة ما. ولهذا لابد أن تكون المفاتيح السياقية معتادة ومعروفة لدى القارئ وإلا تكون الحصيلة استنتاجاً وتخميناً مغلوطين أو جزئيين لمفردة ما. وليست إستراتيجية التخمين إستراتيجية لتعلم الكلمات فقط بل إستراتيجية للفهم القرائي واللغوي عامة، بحيث لا يطرح استنباط المعنى أي مشكل للقارئ إذا كان السياق غنياً ويوفر معلومات تساعد على معرفة المعنى، وتستخدم هذه الآلية إذا كان القارئ على دراية لا بأس بها بمفردات فقرة ما أو نص ما.

وينتج عن تعلم المفردات مباشرة / معزولة عن السياق نسبة قليلة في اكتسابها وتعلمها، بينما الطريقة الفعالة هي اكتسابها وتعلمها داخل النصوص القرائية أي داخل سياق ورودها. بالرغم من كون تجربة اللغة المنطوقة أساسية بالنسبة للغة الطفل، تضم اللغة المكتوبة هي الأخرى نسبة عالية من المفردات غير المألوفة لديه. إذن، القراءة (السياق) هي الوسيلة المركزية لاكتساب / تعلم وتمثل الكلمات بكيفية جيدة، ومن خلالها ينمي المتعلم رصيده المعجمي. ويتجلى تمثل المتعلم للمفردة في المظهرين التاليين: (Casalis, Lecocq, Leuwers & Watteau, 1996):

- التمثل الأساس للمفردة: إنه تمثل يحدد الكلمة كما هي ويتجاوز التمثل الجزئي، حيث يهدف إلى تحديد صلاته مع سمات وخصائص تلك الكلمة (سمات خطية وتركيبية ودلالية...).

- التمثل الحشوي أو الإضافي: يتم وفقه الربط بين جميع المعلومات الشكلية والدلالية حول تلك الكلمة، واعتماداً على هذا التمثل يتم تعرف الكلمات.

وتجدر الإشارة إلى أن أغلب الباحثين في ميدان تعليم وتعلم اللغة لا يتفقون حول مكان توظيف هاتين الإستراتيجيتين ونوعيتهما، إذ هناك من يعتبرها إستراتيجيات معرفية (Wen-

1987)؛ (den & Rubin, 1987)؛ (Omalley & Chamot, 1996) في حين تعتبرها (Oxford, 1990) ضمن إستراتيجيات التعويض.

5-2- إستراتيجية نطق المفردات؛ وذلك بتجميع المتعلم / القارئ للخصائص والسمات المميزة للمفردة من خلال شكلها المنطوق، وإذا تمثل المتعلم السمات الصوتية للكلمة فحتماً ستساعده على تمثل معناها.

5-3- إستراتيجية توظيف المعجم / القاموس؛ تدخل هذه الإستراتيجية في إطار الإستراتيجيات المعرفية، وتعد من بين الأسس اللازمة لتعلم لغة معينة / اللغة الهدف (Omalley & Chamot, 1996)؛ (Oxford, 1990).

5-4- إستراتيجية الربط والجمع؛ صنف (Oxford, 1990) هذه الإستراتيجية ضمن إستراتيجيات التذكر، وتعني «ربط المعلومات الجديدة بالمفاهيم أو المعلومات الموجودة سلفاً في الذاكرة، أو ربط جزء من معلومة ما بجزئها الآخر وذلك لخلق روابط في الذاكرة»؛ 41. واعتبر (Omalley & Chamot, 1996) أن هذه الإستراتيجية تعني الربط المعنوي بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة، ويبقى القارئ الجيد هو الذي يصل بنجاح بين خطاطة الشكل (اللغة....) ومخطط المحتوى، بينما القارئ الضعيف هو الذي يعتمد فقط على النص.

5-5- إستراتيجية الترجمة؛ ينظر إلى هذه الإستراتيجية أنها إستراتيجية معرفية، بحيث يحاول المتعلم أن يترجم مفردة اللغة الهدف أو تعبير ما إلى لغته الأم أو إلى لغة أخرى. ويعتمد المتعلم المبتدئ على هذه الإستراتيجية، لكن قد تعيق تعلم اللغة الهدف، إذ قد يسيء ترجمة مفهوم ما أو عبارة ما.

5-6- إستراتيجية التذكر؛ يوظف المتعلم المبتدئ هذه الإستراتيجية بكيفية متواترة، بحيث يتذكر المفردات باعتماده على الربط بين أوجه / سمات مفردة ما (شكلها البصري أو السمعي أو مرادفات أو أضدادها).

5-7- إستراتيجية الترادف / التضاد؛ تدخل هذه الإستراتيجية ضمن إستراتيجيات التعويض بحيث يوظف القارئ مرادف الكلمة أو ضدها في لغة واحدة، وهذا ما يساعد على تعلمها وتذكرها بشكل جيد (Oxford, 1990).

واستنبط الباحثون آليات وعوامل تساعد المتعلم على تنمية رصيده المعجمي داخل النصوص القرائية (Haastrup & Viberg, 1998) هي:

- إدراك وتمثل السمات البصرية للكلمة، بتحديد معناها من خلال تواترها في سياقات متعددة، ومن خلال ربطها بالحقل المعجمي الذي تنتمي إليه.
- إدخال خصائص النص اللغوية وسياقه وظروفه: هدف النص ومستواه اللغوي ونوعيته واهتمامات القارئ وكل المؤشرات التي تجعل منه نصاً مفهوماً لدى القارئ.
- مميزات القارئ: إن تفاعل القارئ مع مجموعة من العوامل يساعد على نموه المعجمي، ومن هذه العوامل نجد المحفزات والجهود المتواصلة التي يبذلها لفهم النص، والانتباه إلى شكل الكلمات والإستراتيجيات التي يوظفها في القراءة؛ كلها عوامل تؤثر في تعرف القارئ على معاني كلمات جديدة، وفي فهمه للنص المقروء إجمالاً.

إذن، نخلص إلى أن شكل الكلمة ومعناها وخصائصها أساس في تنمية الرصيد المعجمي، إضافة إلى توظيفها في سياقات مختلفة. وتقدم سيرورة الدخول المعجمي وصفاً عاماً ومعقولاً للنمو المعجمي، سواء بطريقة عادية أو بطريقة تعليمية منذ الطفولة. وتنمو جل المفردات ما بين خمس سنوات وإحدى عشرة سنة، إذ يقتصر هذا النمو على تعرف المتعلم شكل الكلمات - من

الناحية النطقية - والذي يكون عادة جزءاً من المعجم الشفهي، ويتم التركيز ما فوق إحدى عشرة سنة ليس فقط على شكل الكلمة بل على محتواها أيضاً أي شكل ومحتوى الكلمة غير المعروفة. ويختلف الرصيد المعجمي من فرد لآخر نظراً لتباين الوسط السوسيوولساني والسوسيوثقافي الذي نشأ فيه، حيث يتاح للبعض الاستماع إلى عدد كبير من الكلمات خاصة من وسائل الإعلام، مما يجعله يدخر ويألف الكثير من المفردات والتعابير، في حين يعاني البعض الآخر من قلتها. إن البيئة المنفتحة تحفز المتعلم على اكتساب رصيده المعجمي، وبالتالي رصيده لغوي يؤهله لاكتساب اللغة والمعارف الأخرى دون عوائق وتخطيه لصعوبات ومشاكل الفهم القرائي والتغلب عليها؛ إذ لكل متعلم معجمه الخاص به الذي يحتوي على مفرداته الخاصة، ويصف مفاهيمه اللغوية بدقة مبيناً متنه اللغوي. وعلى الرغم من كل هذا، تبقى القراءة وحب المطالعة السبيل الوحيد لتنمية الرصيد المعجمي.

مشكلة الدراسة:

انطلاقاً من الدراسات السابقة ومن التصور الحديث لمفهوم القراءة باعتبارها سيرورة معرفية معقدة تدرج في مجال تعليم وتعلم اللغة وغايتها النهائية فهم المقروء، ومن قيام الباحث بنقاشات مع العديد من مدرسي ومدرسات التعليم الابتدائي في بعض المؤسسات التربوية تبين أن المتعلمين يعانون من ضعف في فهم النصوص المقروءة؛ إنها النتيجة نفسها التي توصل إليها (بوشوك، 1994) في دراسته الميدانية. ومن المعلوم، أنه لا يمكن عد وإحصاء العوامل المتشعبة والمتعددة التي تحول دون حصوله، لذا حصرنا اهتمامنا بإبراز قدرة المتعلمين المعجمية وتأثيرها في فهم النص المقروء؛ وهذا لا يعني إهمال القدرات اللغوية الأخرى والأسباب المتعددة التي يمكنها أن تمنع تحقيقه على أحسن وجه.

ومن هنا تمخضت مشكلة هذه الدراسة في السؤال الآتي:

إلى أي حد يؤثر الرصيد المعجمي لدى متعلمي السنة السادسة من التعليم الابتدائي في فهمهم للنصوص المقروءة؟

فروض الدراسة:

- ضعف الرصيد المعجمي لدى المتعلمين يحول دون فهمهم للنص المقروء.
- تقف صعوبة الوحدات المعجمية الموظفة بالنص المقروء عائقاً أمام فهمه.
- توجد علاقة ارتباط موجبة بين مستوى قدرة المتعلمين المعجمية ومستوى فهمهم القرائي، أي إن ارتفاع مستوى الفهم القرائي رهين بارتفاع رصيدهم المعجمي.

أهمية الدراسة:

تندرج هذه الدراسة ضمن الدراسات التي تعالج موضوع الفهم القرائي لدى المتعلمين وعلاقته بمستويات النص المقروء (المستوى التركيبي - المستوى الصوتي - المستوى المعجمي..). كما تسلط الضوء على ضرورة إدراك المدرسين والمدرسات لأهمية معجم النص المقروء في تحصيل فهم قرائي جيد من جهة، وانتقاء مؤلفي كتب القراءة لنصوص تتضمن مفردات تسير المرحلة النمائية للمتعلمين ووسطهم السوسيوولساني والسوسيوثقافي من جهة أخرى.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف عن الرصيد المعجمي لدى المتعلمين وانعكاسه على فهمهم القرائي. ثم معرفة مدى مساهمة المعجم الوظيفي للنص المقروء لرصيدهم المعجمي.

حدود الدراسة:

- من حيث العينة: اقتصرنا في مقارنة مشكلة الدراسة وفروضها على متعلمي السنة السادسة من التعليم الابتدائي بالمنطقة التعليمية لورزازات بالجنوب الشرقي للمغرب، وبلغ عددهم مائة متعلم ومتعلمة، ثم على أربعة عشر مدرساً ومدرسة يدرسون بالمستوى نفسه.
- من حيث الأدوات الإجرائية: لجمع بيانات الدراسة، تم الاستعانة بأداتين هما: الاختبارات والمقابلة.
- اقتصرنا على القدرة المعجمية للمتعلمين ومدى تأثيرها في الفهم القرائي، دون الاهتمام بقدرات لغوية وأسباب أخرى.
- اقتصرنا في مقارنة مشكلة هذا البحث على تبني المنهج الوصفي الاستكشافي وليس المنهج التجريبي، أي استكشاف علاقة الرصيد المعجمي لدى المتعلمين بفهمهم للنص المقروء.

التعريفات الإجرائية للدراسة:

الفهم القرائي: إدراك معنى الرموز المكتوبة وضمها إلى بعض لتكوين معنى النص المقروء عن طريق إدراك المعاني العامة والتفصيلية واستنتاج ما توحى به من أفكار عميقة، إنه تفاعل بين معطيات النص ومعارف القارئ.

القدرة المعجمية/ الرصيد المعجمي: هو المعجم الخاص بفرد معين للغة معينة، أي مجموع الكلمات التي يعرفها مستنداً على تصوراتها وتمثلاته النطقية والخطية التي اكتسبها أو تعلمها من نصوص مقروءة، أو من تواصله اليومي داخل عشيرته اللغوية.

النص القرائي/ المقروء: هو بنية لغوية من بنى القراءة البيداغوجية، حيث يخرج من إطار العام إلى الخاص ويوجه إلى فئة معينة من المتعلمين هدفه تعليمي تربوي قصد استبطان المتعلم لمجموعة من المعارف والقيم التي تؤسس وتنمي جوانب شخصيته جميعها.

المعجم الوظيفي: هو مجموع الوحدات المعجمية أو المفردات التي يتضمنها النص المقروء.

الطريقة والإجراءات:

لمعالجة مشكلة البحث والتحقق من فروضه، تفرض الضرورة المنهجية استكشاف الواقع التعليمي التلمي، بتوظيف تقنيتي الاختبار والمقابلة.

منهج الدراسة:

وظفت هذه الدراسة المنهج الوصفي الاستكشافي التحليلي، لأنه يتماشى وأهداف الدراسة. حيث تم جمع المعطيات وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى نتائج تربوية تتصل بنشاط القراءة سواء من حيث منهجية تدريسها أو من حيث مكانتها ضمن مكون اللغة العربية، أو من حيث نصوصها الوظيفية بشكل عام، وبالعلاقة التي تربط الرصيد المعجمي للمتعلمين بفهم النص المقروء بشكل خاص.

مجتمع الدراسة وعينتها:

أجريت الدراسة بالمنطقة التعليمية ورزازات بوسطها القروي وشبه الحضري والحضري بالجنوب الشرقي للمملكة المغربية، اختار الباحث بطريقة عشوائية مائة متعلم ومتعلمة يتابعون دراستهم بالسنة السادسة من التعليم الابتدائي. ولم يكن اختيار هذا المستوى اعتباطياً، بل يرجع إلى ما يلي:

- يفترض في متعلم هذا المستوى استبطانه لمعرفة ولغة تساير نموه الذهني والنفسي، وإتقانه للميكانيزمات الأساس للقراءة من تهجية وتفكيك لينتقل إلى ضبط مهاراتها، مهارة الفهم القرائي خاصة.

- إن متعلم هذا المستوى من شأنه أن يتفاعل وإجراءات الاختبارات، ويفهم مغزاها وتعليماتها دون مشاكل.

أما فيما يخص المقابلة، فاقصرنا على أربعة عشر مدرساً ومدرسة يدرسون بالسنة السادسة من التعليم الابتدائي بالمنطقة التربوية نفسها.

أدوات الدراسة وصدقها وثباتها:

لجمع البيانات الخاصة بمقاربة مشكلة الدراسة وفروضها، تم توظيف أداتين هما: الاختبارات والمقابلة:

الاختبارات:

الاختبار الأول: يهدف هذا الاختبار إلى قياس الرصيد المعجمي العام لدى متعلمي السنة السادسة من التعليم الابتدائي. اختار الباحث بطريقة موجهة ثلاثين مفردة (تم شرحها في كتاب المتعلم) لكل مستوى من المستويات التالية: السنة الثالثة والسنة الرابعة والسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، واختار بطريقة عشوائية ثلاثين مفردة (عشر مفردات لكل مستوى). أثناء الإنجاز الفعلي للاختبار، تمنح درجة واحدة للجواب الصحيح سواء أكان الشرح مفردة واحدة أم جملة بالعربية الفصحى، أو بالدارجة المغربية.

وقبل إنجازه الفعلي، تم تجريبه على فصل دراسي بكامله، ثم تحقق الباحث من صدقه وثباته اعتماداً على صدق المحكمين ومعامل الارتباط بين قسمة التجزئة النصفية حسب درجات الصعوبة التالية: صعبة جداً - صعبة - متوسطة الصعوبة - سهلة - سهلة جداً.

الاختبار الثاني والثالث: إن الهدف من هذين الاختبارين هو معرفة العلاقة التي تربط الرصيد المعجمي لدى المتعلمين بفهمهم القرائي، ثم معرفة مدى مساهمة المعجم الوظيفي للنصوص المقروءة لرصيدهم المعجمي. وتضمن الاختباران قسمين هما: قسم المعجم الوظيفي وقسم فهم المقروء، ويتعلق كل اختبار بنص قرائي مختار بطريقة عشوائية من كتاب القراءة لمتعلمي السنة السادسة من التعليم الابتدائي، ثم أعيد طبع النصين بعد حذف الصور الموضحة لهما، حتى لا تكون عاملاً مشوشاً لما نصبوا إليه.

المقابلة:

نرمي من توظيف هذه الأداة استجلاء آراء المدرسين والمدرسات، الذين يدرسون بالسنة السادسة من التعليم الابتدائي بالمنطقة التعليمية نفسها، حول العديد من القضايا التي تتصل بنشاط القراءة وبمهارة الفهم وبقدرة المتعلمين المعجمية... وتتكون المقابلة من محاور أربعة، وتحققنا من صدقها بتوزيعها على ثلاثين مدرساً ومدرسة يدرسون بالمستوى نفسه. واستغرقت كل مقابلة مدة زمنية تتراوح بين ساعة ونصف وساعتين، مع الاقتصار على مقابلتين فقط وتفرغهما في اليوم ذاته.

ثبات وصدق الاختبارات: الاختبار الأول:

أ - ثباته: تطرق الباحث إلى تقنية التجزئة النصفية لمعرفة مدى ثبات الاختبار، بعد تجريبه على فصل دراسي بكامله والاستفادة من تصحيحه شفهيًا، وبتقسيمه إلى نصفين متكافئين حسب

درجات صعوبة الكلمات التي يتضمنها (صعبة جداً - صعبة - متوسطة الصعوبة - سهلة - سهلة جداً). ثم يحسب معامل الارتباط بين النصفين، الذي بلغ 0.89 وهو معامل ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.01، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة مرضية ومقبولة من الثبات.

ب - صدقه: اعتمد الباحث على صدق التحكيم، حيث ارتأى توزيع هذا الاختبار، الذي يرمي إلى معرفة الرصيد المعجمي العام لتعلمي السنة السادسة من التعليم الابتدائي، على عشرة مدرسين وحددوا آراءهم حسب درجات صعوبة المفردات المتضمنة في الاختبار ومدى ملاءمتها لقدرة المتعلمين المعجمية.

ويعد هذا الاختبار محكاً للاختبار الثاني والثالث فيما يتصل ببند المعجم الوظيفي (مفردات النص). إذ بني ثباتهما وصدقهما انطلاقاً من ثباته وصدقهما، إنه بمثابة اختبار قبلي.

ثبات وصدق الاختبارات: الاختبار الثاني والثالث:

يتعلق كل اختبار من هذين الاختبارين بنص مقروء، مختار بطريقة عشوائية من كتاب القراءة للسنة السادسة من التعليم الابتدائي. ويتضمن قسمين: يتعلق القسم الأول بشرح ثمان مفردات وفق سياقها داخل الجملة والنص. أما القسم الثاني، فيتصل بستة أسئلة تدور حول أفكار النص ومضمونه.

أ- ثباتهما:

معرفة ثبات الاختبارين، تم توظيف تقنية التجزئة النصفية في القسمين معاً (المعجم الوظيفي للنص وفهم النص)، بتقسيم كل قسم إلى نصفين متساويين، بعد تجريبيهما الأولي على فصل دراسي بكامله والاستفادة من تصحيحهما القبلي، من حيث درجات الصعوبة التالية: صعبة - متوسطة الصعوبة - سهلة.

وكان معامل الارتباط بين القسمين في الاختبارين معاً كما يلي:

بلغ معامل الارتباط بين قسمي المعجم الوظيفي في الاختبار الثاني، والذي يخص النص المقروء «ما التقانة» ص 186 من كتاب القراءة 0.88 ومعامل الارتباط بين قسمي فهم المقروء في الاختبار نفسه هو 0.79. إذن معامل الثبات في قسم المعجم هو 0.88 وفي قسم فهم المقروء هو 0.79.

أما معامل الارتباط بين قسمي المعجم الوظيفي في الاختبار الثالث، والذي يخص نص «عودة القطيع» ص 58 فهو 0.86 ومعامل الارتباط بين قسمي فهم المقروء هو 0.73. إذن معامل الثبات في قسم المعجم الوظيفي هو 0.86 وفي قسم فهم المقروء هو 0.73، وهما معاملان يتوافران على درجة مقبولة من الثبات.

ب - صدقهما:

صدق اختبار المعجم: استند الباحث لتوضيح صدق الصنف الأول (المعجم الوظيفي) من الاختبارين على صدق المحك، بحيث يقيس الاختبار الأول الرصيد المعجمي العام، وهو بمثابة ميزان أو محك للاختبار الثاني والثالث في صنف المعجم. نظراً للإجراءات الموظفة خلال إعدادها، من الدراسة الاستطلاعية إلى مرحلة التحقق من ثباته وصدقها بتقنيات مختلفة؛ حيث تحقق صدق المعجم في الاختبارين معاً انطلاقاً من الاختبار الأول.

ويتعرف الباحث على صدق الاختبارين - قسم المعجم الوظيفي - بحساب معامل الارتباط بين درجات المتعلمين في الاختبار الأول ودرجاتهم في الاختبارين معاً. إن معامل الارتباط بين

درجات المتعلمين في الاختبار الأول ودرجاتهم في الاختبار الثاني في قسم المعجم هو 0.75. ومعامل الارتباط بين درجاتهم في الاختبار الأول والاختبار الثالث في قسم المعجم هو 0.84. إذن معامل الصدق في الاختبارين معاً في صنف المعجم يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق.

صدق اختبار فهم المقروء: لتوضيح صدق الصنف الثاني (الفهم القرائي) من الاختبارين، سيتم الاعتماد على صدق المحكمين. إذ تم إشراك العديد من مدرسي ومدركات السنة السادسة من التعليم الابتدائي في إعداد واقتراح أسئلة صنف فهم المقروء في الاختبارين معاً. واعتماداً على هذا الإعداد الأولي، تم انتقاء أسئلة واضحة ومرتبطة بموضوع النص وأفكاره.

عرض نتائج الدراسة ووصفها وتفسيرها

1- نتائج الاختبارات ووصفها:

أ- وصف نتائج الاختبار الأول:

يهدف هذا الاختبار إلى معرفة الرصيد المعجمي لدى المتعلمين، ويتضمن ثلاثين مفردة مختارة من كتب القراءة لمستويات السنة الثالثة والرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي. إنها مفردات صعبة وتم شرحها داخل كتب القراءة للمستويات السابقة. وكانت نتائج العينة (مائة متعلم ومتعلمة) كما يلي:

جدول (1) يوضح التكرارات والنسب المئوية لدرجات المتعلمين في اختبار الرصيد المعجمي

النسبة المئوية	التكرار	الدرجات
2%	2	1
2%	2	2
3%	3	3
5%	5	4
4%	4	5
5%	5	6
7%	7	7
11%	11	8
6%	6	9
5%	5	10
8%	8	11
7%	7	12
5%	5	13
5%	5	14
4%	4	15
8%	8	16
2%	2	17
3%	3	18
4%	4	19
2%	2	20
0%	0	21
1%	1	22
1%	1	23
100%	100	المجموع

نستشف من خلال الجدول رقم (1) أن درجات المتعلمين تتراوح ما بين الدرجة 1 والدرجة 23 من مجموع الدرجات 30. وأعلى نسبة مئوية حصلت عليها العينة هي 11% والتي تقابلها الدرجة ثمانية، ويلاحظ أيضاً أن نسبة 25% فقط من العينة هي التي حصلت على المعدل (15) درجة فما فوق). وهذا ما يوضح أن العينة تعاني من ضعف واضح في رصيدها المعجمي.

ب - وصف نتائج الاختبار الثاني:

بعد دراسة وتحليل التلاميذ لنص «عودة القطيع» وفق المنهجية المعتادة، وزع الباحث عليهم اختباراً مقسماً إلى صنفين:

يشمل الصنف الأول ثمان مفردات للشرح مختارة من النص، ويطلب من المتعلم اختيار معنى مناسباً للمفردة من بين اختيارات أربعة. أما الصنف الثاني، فيتضمن خمسة أسئلة لفهم المقروء، حيث يختار المتعلم جواباً واحداً من بين أربعة اقتراحات لكل سؤال، ثم يقترح عنواناً مناسباً للنص سؤالاً سادساً. وكانت نتائج هذا الاختبار كما يلي:

جدول (2) يوضح التكرارات والنسب المئوية لدرجات المتعلمين في المعجم الوظيفي للنص وفهمه في الاختبار الثاني

فهم النص			المعجم الوظيفي للنص		
النسبة المئوية	التكرار	الدرجات	النسبة المئوية	التكرار	الدرجات
%13	13	1	%1	1	0
%22	22	2	%8	8	1
%25	25	3	%16	16	2
%23	23	4	%22	22	3
%10	10	5	%15	15	4
%7	7	6	%16	16	5
			%15	15	6
			%4	4	7
			%3	3	8

يتضح من الجدول رقم (2) أن الدرجات منحصرة بين صفر وثمانية. إضافة إلى أن 22% من العينة على عتبة المعدل (ثلاث درجات)، وبلغت نسبة المتعلمين الذين حصلوا على المعدل (أربع درجات فما فوق) 53%، إنها نسبة متوسطة.

أما نتائج فهم النص المقروء، فيظهر من خلال الجدول أن درجات متعلمي العينة تتراوح ما بين واحد وستة. إضافة إلى أن الدرجات تتجمع حول المعدل (ثلاثة) بنسبة 25% ونسبة 65% من المتعلمين هي التي حصلت على المعدل وما فوق.

إذا قارنا بين نتائج معجم النص ونتائج فهمه، فالملاحظ أن نتائج هذا الأخير أحسن بكثير من نتائج المعجم الوظيفي فيما يخص هذا الاختبار (نص عودة القطيع).

ج - وصف نتائج الاختبار الثالث:

طبق هذا الاختبار وفق شروط ووضعية الاختبار الثاني، إلا أنه يتعلق بنص مقروء آخر هو «ما التقانة». وكانت نتائجه كما يلي:

جدول (3) يوضح التكرارات والنسب المئوية لدرجات المتعلمين في المعجم الوظيفي للنص وفهمه في الاختبار الثالث

فهم النص			المعجم الوظيفي للنص		
النسبة المئوية	التكرار	الدرجات	النسبة المئوية	التكرار	الدرجات
%9	9	1	%2	2	0
%23	23	2	%2	2	1
%33	33	3	%3	3	2
%20	20	4	%5	5	3
%12	12	5	%10	10	4
%3	3	6	%16	16	5
			%22	22	6
			%33	33	7
			%7	7	8

يلاحظ من الجدول رقم (3) أن درجات المتعلمين في نتائج المعجم الوظيفي تتراوح بين صفر وثمانية، وتتجمع أغلبها عند الدرجة سبعة بنسبة 33%. ويستشف أيضاً أن 88% من المتعلمين حصلوا على المعدل وما فوق.

أما نتائج فهم المقروء، فيلاحظ أن نسبة 33% من العينة حصلت على المعدل، وأن 68% منها حصلت على المعدل فما فوق، أي بنسبة لا بأس بها. وإذا قارنا بين نتائج الاختبارين (الثاني والثالث)، فيستنتج أن نتائج الاختبار الثالث أحسن بكثير من نتائج الاختبار الثاني خاصة في المعجم الوظيفي (88% مقابل 53%). أما بخصوص نتائج فهم المقروء فتبدو متشابهة بينهما إلى حد ما (68% مقابل 65%).

2 - تحليل نتائج الاختبارات وتفسيرها:

بعد وصف النتائج كمياً من حيث التكرارات والنسب المئوية، ننتقل إلى تحليل بيانات الاختبارات بتوظيف المنهج الإحصائي بنوعيه: الإحصاء الوصفي بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتباينات ثم الإحصاء الاحتمالي بحساب الفروق بين المتوسطات وحساب معامل «ت».

تبلغ عينة الدراسة مائة متعلم ومتعلمة، مقسمة إلى خمس مجموعات، وكل مجموعة تدرس بمؤسسة تربوية. وتم تحليل نتائج الاختبارات الثلاث وتفسيرها بتوظيف برنامج المعالجة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، كما هو مبين في الجدول رقم (4):

جدول (4) يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدى مجموعات العينة

مجموعات العينة	متغيرات الدراسة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين
المجموعة الأولى	المعجم العام*	8.8	5.37	28.83
	المعجم الوظيفي للنص**	13.59	6.71	54.02
	فهم النص المقروء	12.56	5.31	28.19
المجموعة الثانية	المعجم العام	10.72	5.42	27.45
	المعجم الوظيفي للنص	18.37	7.16	51.26
	فهم النص المقروء	15.37	5.83	33.98
المجموعة الثالثة	المعجم العام	10.32	4.58	20.97
	المعجم الوظيفي للنص	16.59	6.61	43.69
	فهم النص المقروء	14.25	6.92	47.88
المجموعة الرابعة	المعجم العام	12.12	4.38	16.18
	المعجم الوظيفي للنص	20.24	5.10	26.01
	فهم النص المقروء	16.25	6.70	44.89
المجموعة الخامسة	المعجم العام	10.62	4.6	21.16
	المعجم الوظيفي للنص	20.49	4.88	23.81
	فهم النص المقروء	19.75	6.10	37.21

(*) يقصد به الاختبار الأول الذي يهدف إلى قياس الرصيد المعجمي لدى المتعلمين.

(**) يقصد بالمعجم الوظيفي للنص أسئلة المعجم المتضمنة في الاختبار الثاني والثالث، ومغزاها اختيار معنى مناسب لمفردة في النص وفق سياقها، إنه يختبر معرفة التلاميذ للمعجم الوظيفي للنص.

نستنتج من خلال نتائج المجموعات الخمس، أن الوسط الحسابي للمعجم العام لهذه العينة ضعيف، إذ بلغ 10.51 وأن الوسط الحسابي للمعجم الوظيفي للنص فوق المتوسط، إذ بلغ 17.84. مما يؤكد أن المفردات المعجمية التي تضمنتها النصوص الوظيفية (المقروءة) بالسنة السادسة

من التعليم الابتدائي متوسطة الصعوبة. أما الوسط الحسابي لفهم المقروء عند هذه العينة فهو متوسط أيضاً وقيمه 15.62. إذن، نتائج المعجم الوظيفي وفهم المقروء متقاربة فيما بينها، أي أن ارتفاع نتائج الفهم القرائي يصاحبه ارتفاع نتائج المعجم سواء الوظيفي أو العام، ومن ثمَّ يقوم الرصيد المعجمي للمتعلمين بدور أساس في فهم النص المقروء.

استخدم الباحث معامل الارتباط لبيرسون «Pearson» لمعرفة ما إذا كانت هناك علاقة ارتباط دالة بين درجات تحصيل المتعلمين في المعجم بنوعيه (العام والوظيفي) وفهم النص المقروء. وكانت النتيجة كما يلي:

جدول (5) يوضح معامل الارتباط بين المعجم العام وفهم المقروء ثم بين المعجم الوظيفي للنص وفهمه

عدد أفراد العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
100	0.33	0.01
	0.31	

يتبين من الجدول رقم (5) أن ثمة علاقة ارتباط موجبة بين المعجم العام وفهم النص المقروء، حيث بلغت قيمتها 0.33، وهي ذات دلالة إحصائية ضعيفة عند مستوى الدلالة 0.01.

والشيء نفسه بين المعجم الوظيفي والفهم القرائي في النصين معاً، بحيث توجد علاقة ارتباط موجبة بين المتغيرين السابقين، حيث بلغت 0.31 وهي ذات دلالة إحصائية ضعيفة عند مستوى الدلالة 0.01.

إذن، كلما ارتفعت درجات تحصيل المتعلمين في المعجم بنوعيه العام والوظيفي، ارتفعت تبعاً لذلك درجات تحصيلهم في فهم المقروء والعكس صحيح. من هنا نستشف أن ثمة علاقة ارتباط موجبة بين المعجم أو الرصيد المعجمي لدى المتعلمين وفهمهم للنص المقروء.

وللتحقق بدقة من فروض البحث، تم توظيف آلية الفروق بين المتوسطات لكل من نتائج المعجم العام وفهم المقروء ثم نتائج المعجم الوظيفي والفهم القرائي داخل كل مجموعة من المجموعات الخمس.

ونستنتج من خلال نتائج المجموعات الخمس، أن جل الفروق بين متوسطات نتائج العينة فروق معبرة (7.3- 4.65 - 3.93 - 4.13 - 9.13) خاصة الفروق بين متوسطي المعجم العام وفهم المقروء. وهذا يدل على أن الرصيد المعجمي أو القدرة المعجمية لدى المتعلمين تؤثر إيجاباً في فهمهم للنصوص المقروءة. أما الفروق بين متوسطي المعجم الخاص (المعجم الوظيفي) والفهم القرائي، فهي فروق معبرة في ثلاث مجموعات (3- 2.34 - 3.99) وغير معبرة في مجموعتين (1.09 - 0.74). وهذا يفسر أن معرفة المتعلمين لمعاني المفردات المتضمنة في النصوص المقروءة وفق سياقها داخل الجملة والنص، لها علاقة وطيدة بفهمهم القرائي. إذن، ارتفاع فهم النص المقروء رهين بارتفاع الرصيد المعجمي.

لكن هل تكفي الفروق بين المتوسطات للحكم على ارتباط نتائج المتعلمين في المعجم وتأثيرها في فهمهم للنص المقروء؟ أم أن الفروق المذكورة لا تخرج عن كونها تعود للخطأ والمصادفة والاحتمال؟ ولمعرفة ما إذا كانت الفروق أصيلة وثابتة، أم مجرد نتيجة للعديد من الفروق الصغيرة التي انبعثت مصادفة، تم استخدام معامل «ت» للدلالة على الفروق بين متوسطات درجات تحصيل المتعلمين.

ولابد للباحث الذي يوظف معامل «ت» أن يحترم الشروط الآتية:

حجم العينة: بلغت عينة الدراسة مائة متعلم ومتعلمة مقسمة إلى خمس مجموعات، بحيث تضم كل واحدة منها عشرين متعلماً ومتعلمة.

مدى تجانس العينة: حصل الباحث على تجانس مجموعات العينة بتطبيق القاعدة:

التباين الأكبر

التباين الأصغر

مدى اعتدالية التوزيع لكل مجموعة على حدة: ويعنى به مدى تحرر التوزيع التكراري من الالتواء. والتوزيع الاعتدالي هو الذي لا التواء فيه، ويمتد من -3 إلى +3، كلما اقترب الالتواء من الصفر كان التوزيع اعتدالياً. لأن المتوسط في التوزيع الاعتدالي يساوي الوسيط. ويحسب الالتواء بتطبيق القاعدة:

$3 \times (\text{المتوسط} - \text{الوسيط})$

الانحراف المعياري

وكانت نتائج مجموعات العينة كما يلي:

جدول (6) يوضح اختبار «ت» بين المعجم العام وفهم المقروء ثم بين المعجم الوظيفي للنص وفهمه لدى مجموعات العينة

المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	المجموعة الثالثة	المجموعة الرابعة	المجموعة الخامسة
قيمة «ت» الدلالة	قيمة «ت» الدلالة	قيمة «ت» الدلالة	قيمة «ت» الدلالة	قيمة «ت» الدلالة
2.13	2.59	2.16	2.25	5.21
0.05	1.82	0.05	2.06	0.41
0.05	0.05	0.05	0.05	0.05

نستنتج، بتطبيق معامل «ت» على المجموعات الخمس، أن ثمة فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 بين المعجم العام (القدرة المعجمية) وفهم المقروء. لأن قيمة «ت» المحسوبة (2.13 - 2.59 - 2.16 - 2.25 - 5.21) تفوق قيمتها النظرية والتي تساوي 1.73 عند درجة الحرية 19. أما بخصوص علاقة الفهم القرائي بالمعجم الخاص (المعجم الوظيفي للنص المقروء)، ففروق نتائج ثلاث مجموعات من خمس هي فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05؛ نظراً لارتفاع قيمة «ت» المحسوبة (1.82 - 1.76 - 2.06) عن قيمتها النظرية والتي بلغت 1.73، وتظل فروق مجموعتين غير دالتين إحصائياً، لكون قيمة «ت» النظرية أكبر من قيمتها المحسوبة. وهذا يدل على أن درجات فهم المتعلمين ترتبط وتتأثر كثيراً بمستوى رصيدهم المعجمي، إذن الرصيد المعجمي الجيد يرافقه فهم قرائي جيد والعكس صحيح.

قد يعود ضعف الرصيد المعجمي لمتعلمي هذه العينة إلى فقر وسطهم السوسيوثقافي والسوسيو اقتصادي وهشاشة تكوينهم التربوي، بحيث تغيب في مكان الدراسة محفزات يمكنها أن تنمي شخصيتهم وتفكيرهم ومعارفهم ولغتهم من مكتبات وخزانات ومسارح ومتاحف.

ويخفي ضعف الرصيد المعجمي في فحواه صعوبة المعجم الوظيفي للنصوص القرائية المتضمنة في كتاب القراءة، نظراً لبعدها عن اهتمامات المتعلمين ورغباتهم، وعدم اهتمام المدرسين بألية الشرح المعجمي واقتصارهم على منهجية واحدة في تحليل النصوص رغم اختلاف أنواعها،

والغياب شبه الكلي للقواميس اللغوية لدى أغلبية المتعلمين. وهذا من شأنه أن يكون عائقاً أمام نمو معرفة المتعلمين اللغوية (المعجمية خاصة)، مما انعكس على فهمهم للنص المقروء.

وإذا قارنا بين نتائج الرصيد المعجمي العام ونتائج المعجم الخاص (المعجم الوظيفي) لدى المتعلمين، نجد أن نتائج المعجم الوظيفي تفوق كثيراً نتائج الرصيد المعجمي العام. لأن القارئ يوظف إستراتيجيات قرائية سواء في الفهم أو في تعرف الكلمات، ويوظف معارفه وبنياته التصورية حول معنى النص، إذ القراءة هي تأليف بين معطين: معطى بصري (النص)، ومعطى غير بصري (المعرف السابقة للمتعلم).

كما أوضحت كذلك نتائج الاختبارات، أنه كلما ارتفعت درجات المتعلمين في المعجم بنوعيه تزايدت درجاتهم في فهم المقروء، وكلما انخفضت نتائجهم في المعجم انخفضت تبعاً لذلك نتائجهم في فهمه. إذن، القدرة المعجمية عامل أساس في فهم النص المقروء.

3 - المقابلة:

وظف الباحث أيضاً تقنية المقابلة لجمع معطيات هذه الدراسة ومقاربة مشكلتها وفروضها بدقة. وتتكون من عشرين بنداً، غالبيتها نصف موجهة. وتتميز بنوع من المرونة في الحصول على المعلومات انطلاقاً من الأهداف المتوخاة منها. وتنقسم إلى محاور أربعة. يتمحور المحور الأول حول القراءة ومفهومها بشكل عام، من حيث زمنها وهدفها وموقعها ضمن مجموع أنشطة مكون اللغة العربية. ويتصل المحور الثاني بمعرفة مستوى الرصيد المعجمي لمتعلمي السنة السادسة من التعليم الابتدائي وانعكاساته على فهمهم للنص المقروء، في حين يركز المحور الثالث على مدى تأثير الداريجة المغربية في فهم المتعلمين القرائي. وتهدف بنود المحور الرابع جمع بيانات تحيط بمشكلة البحث، سواء من حيث صعوبة المعجم الوظيفي للنصوص القرائية أو من حيث المنهجية أو من حيث ارتباط النصوص الوظيفية بالوسط السوسيوثقافي والسوسيوولساني للمتعلمين.

كشف تحليل آراء المستجوبين عن الواقع التعليمي وما يواجهه من صعوبات وعراقيل، التي تقف مانعاً أمام حصول تعليم وتعلم جيدين. ويبقى درس القراءة من بين الأنشطة اللغوية والتربوية التي تشكو من مشاكل تحول دون حصوله في أحسن وجه، سواء من حيث الزمن المخصص له أو من حيث تحليل نصوصه الوظيفية وصعوبة معجمها الوظيفي.

يعد الزمن المخصص لنشاط القراءة غير كاف - حسب أغلب آراء المستجوبين - ولا يساير متعلمي السنة السادسة من التعليم الابتدائي، نظراً لضعف قدراتهم اللغوية ومهاراتهم القرائية. والقراءة نشاط أساس في المنظومة التربوية، لذا يلزم الاهتمام بمهاراتها في جل المواد الأدبية والعلمية على السواء. رغم ذلك، يحدد بعض المستجوبين المهارات القرائية المرتبطة بأليات القراءة الجهرية، والتي يفترض أن المتعلم أتقنها في المستويات الأولى من التعليم. وهذا ما يؤكد اقتصرهم على المفهوم الميكانيكي والكلاسيكي للقراءة (الذي يهتم فقط بتصويت المكتوب دون فهم محتواه)، وقصور معرفتهم للتصورات الحديثة لنشاط القراءة ومهاراتها.

بينت آراء العينة المستجوبة أن الرصيد المعجمي لدى المتعلمين ضعيف مقارنة بالمعجم الوظيفي للنصوص القرائية بالمستوى السادس من التعليم الابتدائي، ويعود سبب ذلك إلى عدم اهتمام المدرسين بألية الشرح المعجمي والغياب شبه الكلي للقواميس وقلة تكرار النصوص الوظيفية للمفردات الجديدة والغياب التام للخزانات المدرسية والبلدية وغيرها. ثم صعوبة المعجم الوظيفي للنصوص الوظيفية وبعدها إلى حد ما عن لغة المتعلمين خاصة في نوعها الأدبي والعلمي والسردي والحجاجي... وتحلل كلها وفق منهجية واحدة، إنها المنهجية الرسمية

المنصوص عليها في التوجيهات التربوية الخاصة بالتعليم الابتدائي، دون تجديدها أو تكييفها مع نوعية كل نص. إضافة إلى عدم أخذها (النصوص) بعين الاعتبار للخصوصيات الثقافية واللغوية لمتعلمي العينة، وسبب ذلك قد يعود إلى واضعي المناهج وإلى أماكن تجريبها. بحيث يقتصر على بعض المدن الكبرى ويتجاهل باقي المدن والقرى المغربية، لتعمم مباشرة دون تعديلها أو تكييفها مع كل منطقة على حدة (المناهج الجهوية كما نص على ذلك الميثاق الوطني للتربية والتكوين).

إذن، ساهمت كل هذه العوامل في إضعاف الرصيد المعجمي لمتعلمي العينة، مما انعكس سلباً على قدراتهم اللغوية والمعرفية عامة، وعلى فهمهم للنصوص المقروءة خاصة.

4 - التحقق من فروض الدراسة:

انطلاقاً من الدراسات السابقة ومن مختلف المعطيات التي حصل عليها الباحث بتوظيف تقنيتي الاختبار والمقابلة، وتحليلها اعتماداً على المنهج الإحصائي بنوعيه: الإحصاء الوصفي والإحصاء الاحتمالي، توصل إلى نتائج يراها كفيلة بتحقيق أهداف الدراسة. وفيما يلي عرض شامل لنتائج الدراسة وتمحيص لفروضها:

الفرضية الأولى: ضعف الرصيد المعجمي لدى المتعلمين يحول دون فهمهم للنص المقروء. تم التأكد من صدق هذه الفرضية انطلاقاً من نتائج الاختبار الأول، الذي يقيس قدرة المتعلمين المعجمية. ثم اعتماداً على نتائج الاختبارين الثاني والثالث في قسم المعجم الوظيفي. وتبين أن نسبة 25% من العينة حصلت على المعدل في الاختبار الأول، وأن الوسط الحسابي ضعيف بلغ 10.51 مقارنة بالوسط الحسابي المفترض الذي هو 15. أما الوسط الحسابي في نتائج المعجم الخاص (مفردات النص) فهو فوق المتوسط، بلغ 17.84 من ثلاثين. كما أن جل الفروق بين متوسطات نتائج المتعلمين معبرة، خاصة الفروق بين متوسطي المعجم العام وفهم المقروء. وهذا يدل على أن ضعف رصيد المتعلمين المعجمي / قدرتهم المعجمية يقف عائقاً أمام فهمهم للنصوص المقروءة. إنها النتيجة نفسها التي توصلنا إليها من خلال تحليل آراء المستجوبين عن البند التاسع من المقابلة، حيث أجمع جلهم على أن العينة تعاني من ضعف في رصيدها المعجمي، مما أثر سلباً في فهمها للنص المقروء. وفي هذا الصدد يقول أحد المستجوبين: «لا يعاني متعلمو هذا المستوى من ضعف في رصيدهم المعجمي، إنه قصور مستفحل، مما دفعنا إلى القيام بآليات للتقليل من ذلك». إنها النتيجة التي توصلت إليها دراسات كل من: (الغلاي، 1996)، (المعتوق، 1996)، (أبو حطب، 1987)، (بوند، واسون، تنكير، 1984)، (Bogaards, 1994)، (Laufer, 1997)، (Grabe, 2004).

الفرضية الثانية: تقف صعوبة الوحدات المعجمية بالنص المقروء عائقاً أمام فهمه. لكي نتحقق من هذه الفرضية، اعتمدنا على نتائج المعجم الخاص (الذي يقيس معرفة القارئ للمعجم الوظيفي للنص) في الاختبارين الثاني والثالث. بحيث ظل الوسط الحسابي لنتائج العينة متوسطاً، إذ بلغ 17.84 من ثلاثين، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن المفردات المعجمية التي تضمنتها النصوص المقروءة بهذا المستوى متوسطة الصعوبة. أما الوسط الحسابي لنتائج فهم المقروء فهو متوسط أيضاً، إذ بلغ 15.62، ومن هنا تبقى نتائج فهم المقروء والمعجم الوظيفي متقاربة؛ مما يشير إلى أن مستوى صعوبة المعجم الموظف في النص المقروء يؤثر سلباً في حصول الفهم لدى المتعلمين.

وبتوظيف تقنية الفروق بين المتوسطات، هناك فروق معبرة بين متوسطي نتائج المتعلمين في المعجم الوظيفي وفهم المقروء في ثلاث مجموعات وغير معبرة في مجموعتين.

ومما يزيد التحقق من هذه الفرضية هو آراء المدرسين المستجوبين عن بنود المقابلة، والتي

نصت على أن المفردات المتضمنة في النصوص المقروءة بالمستوى السادس من التعليم الابتدائي ليست صعبة في الغالب، وما يجعلها صعبة هو ضعف قدرة المتعلمين المعجمية. مما يجعل نتائج هذه الدراسة تختلف جزئياً مع نتائج دراسات كل من: (سولسو، 1996)، (المعتوق، 1996)، (Laufer, 1997)، (Bogaards, 1994)، (Coady & Huckin, 1997). لذا تحتاج هذه الفرضية إلى المزيد من البحث والدراسة باستعمال مناهج وإجراءات أخرى.

الفرضية الثالثة: توجد علاقة ارتباط موجبة بين مستوى قدرة المتعلمين المعجمية ومستوى فهمهم للنص المقروء، أي أن ارتفاع مستوى فهم المتعلمين القرائي رهين بارتفاع رصيدهم المعجمي.

استخدم الباحث للتحقق من هذه الفرضية معامل الارتباط لبيرسون "Pearson" بين درجات تحصيل المتعلمين في المعجم بنوعيه - الوظيفي والعام- وفهم المقروء. وكشفت نتيجته عن علاقة ارتباط موجبة بين الرصيد المعجمي للمتعلمين وفهمهم للنص المقروء، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.33، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية ضعيفة عند مستوى الدلالة 0.01. والشيء نفسه فيما يخص المعجم الوظيفي وفهمه في النصين معاً، بحيث توجد علاقة ارتباط موجبة بين المتغيرين السابقين بلغت 0.31 وهي ذات دلالة إحصائية ضعيفة عند مستوى الدلالة 0.01.

لكن هل يكفي معامل الارتباط للحكم على صحة هذه الفرضية؟ لكي نتأكد من صحة هذه الفرضية بدقة، تم توظيف اختبار «ت» للدلالة على الفروق بين متوسط درجات المتعلمين. وخلص الباحث من خلال نتائج المجموعات الخمس (عشرون متعلماً ومتعلمة لكل مجموعة) أن ثمة فروقاً دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين نتائج المعجم العام/ القدرة المعجمية (معطيات الاختبار الأول) وفهم النص المقروء. أما بخصوص علاقة فهم المقروء بالمعجم الوظيفي للنص (معطيات الاختبار الثاني والثالث)، ففروق نتائج ثلاث مجموعات هي فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05. وهذا ما تؤكد دراسات كل من: (Nation, 2001)، (بوندي، واسون، تنكير، 1984)، (McCarthy & Carter, 1998) و (Davis, 1995). إذن ارتفاع الفهم القرائي رهين بارتفاع الرصيد المعجمي للمتعلمين والعكس صحيح. في حين تبقى فروق نتائج مجموعتين غير معبرة، لذا تحققت هذه الفرضية بصفة جزئية، وتبقى في حاجة ماسة إلى تعميق البحث بتوظيف تقنيات متعددة واختيار عينة أكبر في مناطق تعليمية مختلفة.

توصيات الدراسة

توصي الدراسة بالآتي:

1. تركيز المدرس على المعجم الوظيفي للنص وبآليات شرحه، وجعله مركز تحقيق الفهم القرائي الجيد لدى المتعلمين.
2. تنمية المدرس لقدرة المتعلمين المعجمية، بتشجيعهم على القراءة الحرة وتدريبهم على إستراتيجيات اكتساب/ تعلم المفردات.
3. ضرورة تحديد المدرس للرصيد المعجمي الذي يجب أن يكتسبه المتعلم خلال مستوى دراسي معين أو وحدة دراسية معينة أو مجال معين.
4. إعادة النظر في الزمن المخصص لمادة القراءة في السلك الابتدائي، لأنه سلك تشكل شخصية المتعلم وتفتق قدراته وميولاته ومعارفه ولغته.
5. اقتراح مؤلفي كتب مادة القراءة لنصوص قرائية ملائمة للمرحلة العمرية للمتعلمين من حيث لغتها (المعجم خاصة) ومضامينها، ومناسبة أيضاً لوسطهم السوسيوثقافي.

المراجع

المراجع العربية:

- آل شارع، عبد الله النافع؛ القاطعي، عبد الله علي؛ والسليم، الجوهرة سليمان (1995). *اختبار القدرات العقلية: التقرير النهائي*. مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، اللجنة الوطنية للتعليم، المملكة العربية السعودية.
- أبو حطب، فؤاد (1987). *القدرات العقلية*. ط7، بيروت، لبنان: دار الكتب الجامعية.
- البهاص، سيد أحمد (1989). *دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بمستوى الفهم اللغوي والطلاقة اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. رسالة الماجستير (غير منشورة) كلية التربية جامعة طنطا، مصر.
- بوشوك، المصطفى بن عبد الله (1994). *تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها*. ط2، الرباط: الهلال العربية للطباعة والنشر.
- بوند، جوي؛ واسون، باربارا؛ تنكير، ميلر (1984). *الضعف في القراءة: تشخيصه وعلاجه*. تعريب منير مرسى وإسماعيل أبو العزائم. القاهرة: منشورات عالم الكتب.
- حبيبي، ميلود (1995). طرائق تدريس اللغة العربية في المرحلتين الأساسية والثانوية بالمدارس المغربية، درس القراءة نموذجاً. الرباط: مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية.
- عصر، حسني عبد الباري (1999). *الفهم عن القراءة: طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- سولسو، روبرت (1996). *علم النفس المعرفي*، ترجمة: محمد الصبوة وآخرون، شركة دار الفكر الحديث، الكويت.
- شحاتة، حسن (1986). *القراءة*، ط2. القاهرة: مؤسسة الخليج العربي.
- الصوري، عباس (2004). *في التلقي اللغوي والمعجمي*. الدار البيضاء، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.
- الصوري، عباس (2002). *في بيداغوجيا اللغة العربية: الرصيد المعجمي الحي*، المغرب: مطبعة النجاح.
- الصوري، عباس (1998). *في بيداغوجيا اللغة العربية: البحث في الأصول*. الدار البيضاء، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.
- الغلاي، إبراهيم صالح (1996). *ازدواجية اللغة: النظرية والتطبيق*. مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.
- الفاربي، عبد اللطيف؛ آيت، موحى؛ والغرضاف، غريب (1994). *معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديديكتيك*. المغرب: دار الخطابي للطباعة والنشر.
- الفاصي الفهري، عبد القادر (1999). *المعجم العربي: نماذج تحليلية جديدة* ط2. الرباط، المغرب: دار توبقال للنشر.
- المعتوق، محمد أحمد (1996). *الحصيلة اللغوية*. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، 22.

المراجع الأجنبية:

- Alderson, J.C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language Problem? In C. Alderson and Urquhart (eds). *Reading in a Foreign Language*. New York, Longman
- Anderson, R.C. & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In Guthrie J.T. (Ed). *Comprehension and teaching: Research reviews*, 77-117. Newark, De: International Reading Association.
- Barnette, M. (1989). Syntactic and lexical/ semantic skill in Foreign language reading: Importance and interaction. *The Modern Language Journal*, (70), 343- 349.
- Bernhardt, E. (2005). Progress in second language reading". In *Annual Review of Applied Linguistics*, (25), 140-160. Cambridge University Press.
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans L'Apprentissage des langues étrangères*. Ed: DIDIER.
- Carrell, P. (1988). Some cause of ttext – bounded ness and schema inference in ESL reading. *TESOL Quarterly*, 23, 647- 678.
- Casalis, S. et Lecocq, P; et Leuwens, C; et Watteau, N. (1996). *L'Apprentissage de la lecture et comprehension D'Enoncées*. Paris: Press Universitaire.

- Chaibi, A. (2000) Teaching vocabulary: theoretical and practical consideration. *Mate Newsletter*, 21(2), 4-7.
- Coady, D. & Huckin, T. (1997). *Second language vocabulary acquisition*. Boston: Cambridge University Press.
- Davis, F. (1995). Introducing reading. London, *Penguin Books*.
- Devine, J. (1999). The relationship between general language competence and reading proficiency: Implications for teaching. In: *Interactive approach to second language reading*. Edited: P, L. Carrell, J, Devine, D, E. Eskey, 260-277. Boston: Cambridge University Press.
- Eskey, D.E. (1988). Holding in the bottom: An interactive approach to the language problems of second language readers. In Carrell et al. (eds). *Interactive approaches to second language reading*, 93-105. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodman, K.S. (1988). The reading process. In Maan A, N. *Reading strategies of learners of English as a foreign language*. Thèse de Doctorat d'état. Faculté des Sciences de l'Education, Université Mohammed V-Souissi, Rabat: Maroc. (une these non publiée).
- Gough, P. (1976). One second of reading. In J.F. Kavanagh & I.G. Mattingly (eds). *Language by ear and by eye* (331- 358). Cambridge, MA: MIT Press.
- Grabe, W. (2004). Research on teaching reading. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, ed. Mary McGroarty, Volume 24, 87-112. Cambridge University Press.
- Haastrup, K. & Viberg, A. (1998). *Perspectives on Lexical acquisition in a second language*. Scania, Sweden: Lund University Press
- Krashen, S.D. (1995). *The natural approach language acquisition in llassroom*. London: Prentice Hall International.
- Laberge, D. & Samuels, S. (1985). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293- 323.
- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In J. Coady & T. Huckin (Eds), *Second language vocabulary acquisition*, 20-34. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, J.F. (2002). The initial impact of reading as input for the acquisition of future tense morphology in Spanish. In: Susan G. et al. *Pedagogical norms for second and for language learning and teaching*, (64-89) Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach*. Hove, UK: Language Teaching Publications.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- McCarthy, M. & Carter, R. (1988). *Vocabulary and language teaching*. London & New York: Longman.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York, NY: Newbury House
- Nuttall, C. (1994). *Teaching reading skills in a foreign language*. London, ed: Heinemann Educational Book.
- O'malley, J.A. & Chamot, U. (1996). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Oxford, L.R. (1990). *Language learning strategies*. Boston: Heinle and Heinle.

Wenden, A. & Rubin J. (1987). *Learner strategies in language learning*. New Jersey and London: Prentice Hall International.

Zavialoff, N. (1990). *La lecture-psychologie et neuropsychologie*. Collection "Conversciences", Ed: L'harmattan.

Zerhouni, B. (1996). *Reading In L1, L2, and FL: A Variable-Treatment Study*. Thèse de doctorat Université d' Ottawa.

مواقع إلكترونية / الإنترنت:

Abisamra, N. (2006). Teaching Second Language Reading From an Interactive Perspective. In:

<http://www.eduplace.com/rdg/res/litracy/st-read.html>.