مجلة جامعة الملك سعود، م١٨، *اللغات والترجمة*، ص ص ٧٣-٩٧، الرياض(١٤٢٦هـ/٢٠٠٥هـ)

إستراتيجيات الاستنتاج والاستدلال في القراءة وفهم النصوص*

خـميس الـجويـنـي
أستاذ مساعد اللغة الإسبانية، قسم اللغات الأوروبية و الترجمة، كلية اللغات والترجمة، جامعة الملك سعود
Khemais_jouini@yahoo.es

(قدم للنشر في ١٣٤٥/١١/٢٧هـ؛ قبل للنشر في ١٤٢٦/٢/٢٨هـ)

ملخص البحث. تعتبر الدراســـــات الحديثة في مجال اكتساب اللغات الأجنبية والتي اعتنت بالبحث في عملية القراءة وفهم النصوص أنها عملية تفاعل تواصلية بين القارئ والنص، فالقارئ خلال هذا التفاعل يساهم بمجموعة من العمليات الذهنية، والنص يقدم مجموعة من العلامات تمثل أدلة وإشارات ومفاتيح تمكن القارئ من فهم النص وتأويله. تمثل عملية الوصول إلى المعنى الجلي والواضح للنص الصيغة الأولية والأساسية خلال عملية القراءة والفهم، لكن في العديد من الأحيان عندما يواجه الطلاب نصا ما فإنهم يفشلون في الوصول إلى معناه الضمني والمضمر ولا يتمكنون من تحديد معناه الإجمالي؛ وذلك لأنهم يواجهون مشكلة في فك رموز كلمات جديدة أو ربط معاني الجمل مع بعضها البعض أو في بناء أفكار النص بشكل إجمالي. في هذه الحالات يعتبر استخدام إستراتيجيات الاستنتاج والاستدلال التي تعد قوام وأساس عملية القراءة والفهم السبيل الأمثل لتجاوز مثل هذه العقبات. انطلاقا من هذا المبدأ يرى البحث أن التمكن من المهارات التواصلية ليس وحده كافيا خلال العملية التعليمية لاكتساب اللغة الهدف بل إلى جانب ذلك يجب أن ندرب الطلاب على اكتساب نوع آخر من المهارات: المهارات الإستراتيجية التي ستساعدهم على أن يتجاوزوا بمفردهم ودون مساعدة خارجية بعض العقبات التي تواجههم في اكتساب المهارات الأساسية للغة الهدف. ينتقي البحث لمتعلمي اللغات الأجنبية مجموعة من

* نشر هذا البحث في مجلة Glosas Didacticas باللغة الأسبانية دون إخطار الباحث بذلك في حين أنه قد تـزامن نشر هذا البحث في مرحلته الأخيرة للنشر في مجلة جامعة الملك سعود – كلية اللغات والترجمة.

الإستراتيجيات الاستنتاجية والاستدلالية على مستوى المفردات وعلى المستوى الدلالي للنص تمكنهم من بلوغ مختلف مستويات معانيه وترفع من أدائهم في مهارة القراءة وفهم النصوص.

مقدمة

لا يستطيع أحد أن يقلل من شأن مهارة فهم المقروء في العملية التعليمية للغات الأجنبية فهي حوار وسعي لاستكشاف مسالك النص واقتفاء لمساربه الدلالية. فمتعلم اللغة يصرف جزءا كبيرا من نشاطه داخل الفصل وخارجه لقراءة وفهم ما هو مكتوب، هكذا يصبح النص ليس فقط أداة لممارسة اللغة بل كذلك وسيلة لاكتسابها والتفاعل معها. يؤكد Mendoza Fillola في هذا السياق أنه "لا يمكننا التأكيد على أن إجادة لغة ما يتم دون التمكن من مهارة القراءة، أي دون فهم آثارها المكتوبة من حيث إنها تتضمن الأبعاد الثقافية لهذه اللغة" [١،ص ص ٣١٣-٩٢٤]. لقد استرعت هذه المهارة انتباه العديد من الباحثين والمنظرين مثل إيسابال سولي و كاساني Isabel Solé و Cassany، وتوجد حالياً العديد من البحوث والدراسات التي أعادت صياغة مفهوم القراءة والفهم وتعمقت فيما يعني التمكن من هذه المهارة لإجادة لغة أجنبية، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها هذه البحوث هو النموذج التفاعلي Modelo interactivo للقراءة التي لم تعد تعتبر مجرد عملية فك لإشارات ورموز قوامها النص فقط، بل عملية تفاعل بين القارئ والنص، فعلى حد تعبير باولينا ريبارا Paulina Ribera "لا تعني عملية فك شفرة إشارات النص القراءة، ولكننا نحتاج فك هذه الرموز لفهم ما نحن بصدد قراءته" [٣، ١٤].

ينصب جل اهتمام مدرسي اللغات الأجنبية على توجيه وتطوير قدرة الطلاب وتحسين آلياتهم في مهارة القراءة والفهم، إلا أن تدريس وتعليم الإستراتيجيات لمواجهة قراءة النصوص تبقى مغيبة من وسائلهم وأساليبهم التعليمية داخل الفصل، وفي العديد من الأحيان تفقد الأهداف المرسومة لتطوير تقنيات القراءة لدى الطلاب أهميتها، إذ تتدخل رغبات أخرى كتدريس المفردات، وإعادة ومحاكاة التراكيب النحوية والصرفية وزيادة المعارف

الثقافية للطلاب، وهكذا يتحول النص من هدف في حد ذاته إلى ذريعة لتدريس أهداف لغوية أخرى.

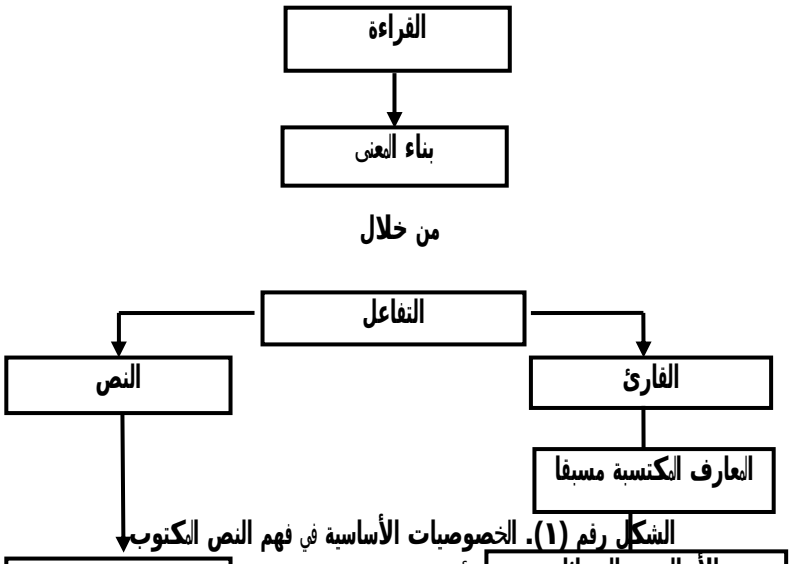
كما سنرى لاحقاً، عديدة هي الإستراتيجيات التي يمكن تطبيقها بغية تحسين مردود الطلاب وقدرة متعلمي اللغة أمام أي نص مكتوب. أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسات في هذا المجال هو اعتبار عمليات الاستنتاج والاستدلال أساسا لعملية القراءة فبدونها لا يتم الوصول إلى الفهم الكامل لجميع جوانب النص. ومن هنا تنصح هذه الدراسات بتدريب متعلمي اللغات الأجنبية على استخدام إستراتيجيات الاستنتاج والاستدلال التي تمكنهم من قراءة واعية للنص وتكفل لهم استيعاباً وفهماً جيدا لروحة ومعانيه المضمرة بأنفسهم ودون مساعدة خارجية.

نتطلع من خلال هذا البحث إلى أن يعرف الطالب ويستخدم بمهارة أهم هذه الإستراتيجيات الاستنتاجية كوسيلة لتطوير قدراته على الفهم حتى يصبح قارئا مستقلاً فعالاً وقادراً على مواجهة أي نوع من النصوص المكتوبة وتركيب بنائها الدلالي بشكل فطن ونافذ البصيرة.

عملية القراءة والفهم

أشرنا في بداية هذا البحث إلى أن القراءة هي أكثر تعقيدا من أن تكون عملية بسيطة لفك رموز وإشارات، وتعتبر حالياً عملية تفاعلية بين القارئ والنص. وانطلاقا من وجهة النظر هذه يمكننا تحديد مفهوم القراءة بأنها "العملية التي نفهم بواسطتها الخطاب المكتوب. وخلال عملية الفهم هذه يتدخل، من جهة، النص بما يميزه من شكل ومضمون، ومن جهة أخرى القارئ بما يحمله من توقعات ومعارف مسبقة. وحتى ننجز عملية قراءة سليمة نحتاج في نفس الوقت إلى التحكم في مهارة فك الشفرة والمساهمة في النص بأهدافنا وأفكارنا وتجاربنا المسبقة. فعند القراءة نحن في حاجة إلى القيام بعمليات استنتاج وتكهن متواصلة ترتكز على المعلومات التي يقدمها النص وعلى خبراتنا الخاصة، وكذلك على عملية تسمح لنا بوجود نتائج بينة أو رفض للاستنتاجات والتكهنات التي تم طرحها" [٣، ١٨]. ويعتبر دافيد كوبر David Cooper "أنّ فهم النص هو عملية بناء للمعنى من خلال اقتناص أفكاره المهمة وربطها بالأفكار المسبقة التي لدينا، إنّ فهم النص هي العملية التي يتفاعل بها القارئ مع

النص" [٤، ١٩]. يمكننا أن نستنتج أن فهم النص المكتوب يتميز بثلاث خصوصيات أساسية يمكن أن تلخص في الشكل رقم (١) التالي:



الشكل رقم (١). الخصوصيات الأساسية في فهم النص المكتوب

Constru[illegible] الأمر المتعلق بالطبيع[illegible]
للقراءة [illegible] فهم سليمة وجيدة، على القارئ أن يكرس جهوده للقيام بعملية بناء للمعنى أو بناء دلالية للنص كلما تقدم في قراءته، أي عليه أن يقرأ النص بأكمله ويسند إليه معنى أو تأويلاً شخصياً. ويعد هذا الموضوع أساسياً في عملية القراءة والفهم؛ لأنه ركيزة بقية سمات هذه العملية.

إنّ بناء معنى النص يعني، من جهة، إن دور القارئ أمام النص ليس سلبياً أو غير فعال، ومن جهة أخرى، يعني أن من يقرأ يقوم بذلك بشكل واع مفكراً فيما هو بصدد القيام به. يمكننا أن نقول أن الفهم هو النتيجة النهائية والطبيعية لكل عملية قراءة فليس هناك من يقرأ حتى لا يفهم وبذلك فإن عملية القراءة تتكون أساساً من مرحلتين:

أولاً: عملية القراءة

من خلالها يحاول القارئ أن يسند معنى لمختلف أجزاء النص، وبالتالي نحن أمام عملية الفهم كنشاط غير مكتمل.

ثانياً: نهاية عملية القراءة

عندها يكون القارئ أمام عملية الفهم كنتيجة لمختلف مراحل القراءة نفسها.

أما الخاصية الثانية للقراءة وفهم النصوص وهي نتيجة للخاصية الأولى فإنها تعرّف عملية فهم النصوص على أنها تفاعل مع النص، وهذا يعني أن الشخص الذي يواجه نصاً مرشحاً للقراءة والفهم لا يواجهه وهو مجرد من تجارب وأفكار ومعلومات تتعلق بشكل مباشر أو غير مباشر بنمط الخطاب أو النص المقروء. أي أن القارئ يواجه النص وهو يحمل في ذاكرته مجموعة من الخصوصيات المعرفية والسلوكية actitudinales والتجارب والخبرات تؤثر في الدلالات التي يسندها لمختلف أجزاء النص. وانطلاقاً من هذا وبالنظر إلى هذه الطبيعة التفاعلية لعملية القراءة يمكننا الجزم بأن النص في حد ذاته لا يحتوي على المعنى بل أن هذا الأخير ينبع من عملية التفاعل بين ما يقترحه النص وما يحمل القارئ في ذاكرته.

يشير جيوفانني Giovannini إلى "أنّ فهم نص ما يعني إضافة معلومات لتلك التي نمتلكها وعلى أساسها نقوم بتأويل منطقي لها" [٥، ٣٩]. إن درجة الفهم تحددها المعارف المسبقة للشخص، فكلما كانت معرفتنا بالموضوع الذي نحن بصدد القراءة فيه أوسع كان فهمنا للنص أعمق. أي أنه كلما امتلك القارئ معارف مسبقة واسعة كان توقفه لفهم أجزاء النص أقل، ذلك أن المعارف التي يمتلكها تتيح له فهم المضمون بسهولة. يؤكد ليرنر دي ثونينو Lerner de Zunino على أن "المعارف المسبقة لا تشكلها فقط ما يعرف القارئ من الموضوع الذي يتناوله النص، بل أيضاً الهيكلي المعرفي لهذه المعلومات، أي الطريقة التي ينظم بها هذه المعارف ووسائل الاستيعاب التي كانت تحت تصرفه، بفضل مهاراته اللغوية بشكل عام ومعرفته باللغة الهدف بشكل خاص" [٦، ١٠]. ومن بين المعارف اللغوية المسبقة التي يجب أن يتمتع بها متعلمو لغة أجنبية ما يلي:

١- المعرفة بالقواعد النحوية والصرفية.

٢- المعرفة بوجود أنماط مختلفة من النص.

٣- المعرفة بالشكل الخاص لكل نمط.

٤- المعرفة بالنظام النصي الشامل Superestructuras.

٥- المعرفة بخصوصيات التراكيب والمقاطع النصية.

ولكن ودون التشكيك في أهمية المعارف المكتسبة مسبقا في عملية القراءة والفهم يجب علينا اعتبار هذا الجانب بقدر كاف من النسبية، خاصة عندما يتعلق الأمر بتدريس وتعلم لغة أجنبية حيث يمتلك كل طالب زادا من المعارف في طور الإنشاء والتكوين في علاقته مع المكونات اللغوية وثقافة اللغة الهدف. والقراءة بالذات هي واحدة من أفضل الوسائل لتنمية المعارف المسبقة، فكلما طالع الطالب بحجم أكبر، اكتسب خلفيات لغوية وثقافية أعمق لفهم قراءات أخرى. لذلك فإن اختيار النصوص هو جانب مهم من منهجية وطريقة تدريس مهارة القراءة والفهم. ففي اختيار النصوص المرشحة للقراءة والفهم يجب على المدرس أن يراعي فيها مستوى الطلاب وأن يكون النص قابلاً للقراءة والاستيعاب من حيث بنائه اللغوي ومفرداته وتراكيبه وكذلك من حيث معرفة الطلاب بالموضوع المطروح. فنحن في واقع الأمر لا نفهم النصوص المكتوبة فقط؛ لأننا نتملك المعارف المسبقة الكافية لربط ودمج المعلومات مع بعضها البعض. نحن نفهم أيضاً؛ لأن النص يوفر لنا هذه الإمكانية. فالنص يمتلك هيكلة، وفيه منطق داخلي، ويزودنا بمعلومات صريحة وأخرى ضمنية تمكننا من فك رموزه، ومن الممكن دائما إدراك معاني النص؛ لأنه يمتلك خصوصيات ومميزات نصية[١] تجعل منه نصاً وإلا لما كان كذلك.

أما الخصوصية الثالثة فإنها تعرف القراءة والفهم على أنها عملية إستراتيجية أي أن القارئ كلما تقدم في قراءة النص يغير ويكيف الإستراتيجيات الخاصة بالفهم أو مقاربته للنص حسب تعوده على الموضوع المطروح ونمط النص وأهدافه من عملية القراءة واهتماماته

(١) يعرف كاساني ولونا وسانث Cassany, Luna, Sanz [٧، ٣١٥] المميزات النصية على أنها تلك "الخصوصيات والمميزات التي يجب أن يتوفر عليها أي خطاب مكتوب عندما يقوم في الواقع بدور الرسالة في الوضعية التواصلية الحقيقة. أي هي السمات التي تميز نصاً ذا معنى (أي ما تعتبره مجموعة لغوية معينة كذلك) عن لا نص (أي حفنة من الجمل غير المترابطة) لا تعترف به المجموعة اللغوية كخطاب مكتوب.

والحوافز من ذلك ... أي أنّ القارئ يغير الإستراتيجيات الخاصة بالفهم حسبما تقتضيه الحاجة.

مشكلات وصعوبات الفهم عند القراءة

كان تدريس مهارة القراءة وفهم النصوص يرتكز أساساً في الطرق التقليدية لتدريس اللغات الأجنبية على الصعوبات المعجمية واستخدام القاموس لتجاوزها وتكرار ومحاكاة التراكيب النحوية والصرفية. إلا أنه اتضح أن هذا النوع من الأنشطة يبطل ويلغي قدرة المتعلم على الاستنتاج وإعمال العقل. وبعد عدة سنوات من تطبيق مثل هذه التدريبات توصلت الدراسات المعرفية estudios cognitivos الحديثة إلى أنه من الضروري أن نزود الطلاب بطرق وإستراتيجيات تزيد وتقوي معارفهم ومعلوماتهم وتتقدم بهم في اكتساب اللغة الجديدة، وذلك باستخدام تقنيات التعليم المناسبة. فالطالب مطالب بأن يكون لديه كذلك "امتلاك وتحكم في إستراتيجيات التعلم والإستراتيجيات التواصلية، اللغوية وغير اللغوية، المستخدمة لتجاوز المشكلات ذات البعد التواصلي. ويخضع استعمالها إلى عاملين أساسيين: الأول عند انقطاع العملية التواصلية بسبب ظروف عديدة تعيق العمل اللغوي كقصور الذاكرة، والثاني بسبب مهارة غير كافية في مجال آخر من مجالات المهارات التواصلية" [٨، ١٦٣].

عندما يواجه طلابنا نصا ما ويفشلون في بناء معناه العام فإن سبب ذلك يمكن أن يعود إلى واحدة أو أكثر من المشكلات والصعوبات التالية:

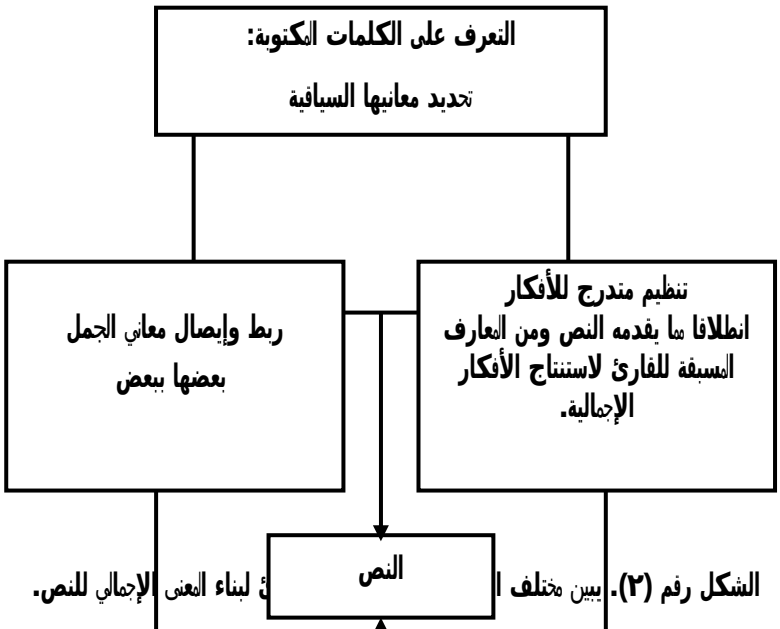
١- صعوبات لإدراك معنى كلمة، ويحدث هذا عندما لا يفهم الطالب كلمة ما؛ إما لأنها جديدة بالنسبة إليه؛ أو لأن المعنى الذي يحدده لها لا يتناسب والسياق الذي توجد فيه.

٢- صعوبات لفهم جملة؛ ويعود ذلك لأسباب عدة منها أنه لا يجد لها أي تأويل أو أن يجد لها عدة تأويلات ولا يعرف أي واحد يتناسب مع سياقها في الفقرة أو النص، أو أن المعنى الذي يحدده لها لا يتوافق ومعارفه المكتسبة مسبقاً.

٣- صعوبات على مستوى ربط معاني الجمل بعضها ببعض ويحدث ذلك عندما يتناقض معنى جملة ما مع التي تسبقها أو تليها ولا يجد الطالب بينها رابطاً منطقياً, أو أن يجد لها عدة روابط ولكن لا يعرف أيها يختار حسب ما يقتضيه السياق.

٤- صعوبات في فهم التركيب الدلالي الإجمالي للنص وتشمل هذه الصعوبات تحديد الفكرة العامة للنص أو بعض أجزائه أو لماذا أقحمت بعض المقاطع النصية أو صعوبة في تحديد الدواعي التي تدفع بعض الشخصيات إلى التصرف على هذا النحو أو ذاك.

انطلاقاً مما ذكر سابقاً يمكن أن نلخص مختلف الأنشطة التي يقوم بها القارئ لبناء المعنى الإجمالي للنص في الشكل رقم (٢):



الشكل رقم (٢). يبين مختلف ال ئ لبناء المعنى الإجمالي للنص.

من خلال هذا الرسم يتبين أنّ لعملية قراءة وفهم النصوص المكتوبة ثلاثة مستوي المستوى الأول، يجب على القارئ أن يحدد معاني الكلمات؛ وذلك بفك رموزها انطلاقاً من المعاني التي يستخرجها من معجمه الذاتي المخزن في الذاكرة

ويختار منها الملائم للسياق. وفي مستوى ثانٍ، يتوجب على القارئ القيام بتحليل تركيبي بربط المفردات والجمل والمقاطع النصية فيما بينها. وفي المستوى الأخير وهو مستوى التحليل الدلالي، فعلى القارئ أن يكون قادراً على ربط أفكار مختلف أجزاء النص ليشكّل بناءً دلالياً متناسقاً ومتماسكاً للنص ككل واستخلاص العلاقات الدلالية لمختلف وحداته مع ربط الأفكار بشكل هرمي ومتدرّج على المستوى الإجمالي للنص.

أهمية إستراتيجيات الاستنتاج في عملية القراءة والفهم

عندما يباشر متعلم اللغة، أو أي قارئ آخر، عملية القراءة والفهم فإنه ينفّذ ويضع حيز التطبيق مجموعة من الإستراتيجيات الأساسية لبناء المعنى الإجمالي للنص. إلا أنه يستعملها بشكل تلقائي وفي العديد من الأحيان دون أن تكون له دراية بذلك. تشير الدراسات التي اهتمت بهذا الموضوع إلى أن القارئ عند مواجهة نص مرشح للقراءة والفهم يلجأ إلى تنفيذ ثلاث إستراتيجيات تتكامل ولكن أيضاً تختلف باختلاف الأهداف من عملية القراءة. الاستراتيجية الأولى هي استراتيجية القراءة الانتقائية Muestreo وهي القدرة على اختيار واستخلاص تلك المفردات والأفكار المفيدة لفهم النص بشكل إجمالي دون الحاجة إلى قراءته حتى آخر سطر. الاستراتيجية الثانية وهي استراتيجية التوقع Predicción وتتمثل في القدرة التي يملكها القارئ على استباق مضمون جزء من النص قبل وروده انطلاقاً مما يقرأ كالتوقع بالخاتمة، أو بما ستفعله أو تقوله إحدى شخصيات النص. أما الاستراتيجية الثالثة والأخيرة فهي استراتيجية الاستنتاج Inferencia وهي استنباط واستقراء واستخلاص المعنى الضمني للنص، أي تجاوز معناه الظاهري أو المعلن أو الجلي واقتناص المعنى الذي يختبئ وراء المعنى اللغوي. نظرً لأهمية تطبيق إستراتيجيات الاستنتاج في عملية القراءة باعتبارها الخلاصة والعمود الفقري لعملية الفهم نفسها يجب علينا كمدرسين للغات الأجنبية أن نولي الموضوع ما يستحق من عناية وبذلك بتدعيم استخدامها عند تدريسنا لمهارة القراءة.

ويكون ذلك ليس فقط بطرح أسئلة تكون إجاباتها استقرائية أو استنتاجية بل بتدريب طلابنا على تطبيق هذه التقنيات والإستراتيجيات التي

تساعدهم على التطوير السليم لعملية الفهم وتجعل منهم أفضل قراء للنص الذي أمامهم. نلاحظ أن العديد من الأسئلة التي نطرحها داخل الفصل في حصة القراءة والموجودة بكثرة في مقررات تدريس اللغات لغير الناطقين بها والتي تتعلق بمهارة القراءة وفهم النصوص هي حرفية Literal، أي أن الإجابات تكون فيها ملتزمة بحرفية النص جد لصيقة به وشديدة الارتباط بمعناه الظاهري، حيث يكتفي الطالب بنقل الجملة أو المقطع المناسب دون إعمال العقل فيما قرأ أو يجيب بالرجوع إلى معارفه المكتسبة مسبقاً دون الإشارة إلى النص الذي بين يديه. ولكن مادامت الأسئلة التي تأتي إثر النصوص المرشحة للقراءة والفهم على هذا النحو فلن نتمكن من تحسين آليات فهم المقروء لدى طلابنا، والأسوأ من ذلك هو أن نعطل هذه المهارة ونؤخر تطويرها. ففي الأسئلة يتبين للمدرس مقدار فهم الطالب لما قرأه، لذلك وجب أن تكون الأسئلة موجهة إلى إدراك عقلي لمدلولات ومعاني النص. ومن هنا نعتقد أن جميع الأسئلة التي تصاحب النصوص يجب أن لا تتوجه نحو إجابات تعتمد على الحدس والتخمين بل نحو تلك التي تدفع القوى العقلية للطالب على الاستنتاج والاستنباط والاستخلاص.

إذا كان الهدف من حصة القراءة هو مساعدة الطلاب على الزيادة في معارفهم النصية، فمن الأولى والأكثر فعالية أن يصلوا إلى تلك النتائج بأنفسهم. وتقنيات وإستراتيجيات فهم النصوص حريّة بأن تصل بنا إلى الغرض المطلوب. إلا أنه يجب أن لا يغيب عنا كما تشير إلى ذلك سولي Solé "أنّ تعليم هذه الإستراتيجيات هي وسيلة لفهم النص وليست هدفا في حد ذاتها" [٩، ٣٧].

يعرّف كاساني، لونا وسانث Cassany, Luna, Sanz عملية الاستنتاج والاستدلال "بأنها تلك المهارة التي تمكن من فهم ناحية معينة للنص انطلاقا من المعنى الدلالي لبقية أجزائه وتتمثل في تجاوز بعض الثغرات الدلالية التي لأسباب مختلفة تعيق عملية بناء المعنى. وبما أن هذه الثغرات أمر عادي في القراءة فإن عملية الاستنتاج تصبح مهارة مهمة ليكتسب من خلالها الطالب استقلاليته في العملية التعليمية" [٧، ٢١٨]. و حتى القارئ المبتدئ يلجأ إلى الاستنباط والاستنتاج عندما يحاول استخلاص معنى لا يبدو ظاهراً في جملة بسيطة. فعملية الاستنتاج هي إذاً أن نذهب إلى ما هو أبعد من المعنى الحرفي والمعلومة السطحية للنص، ذلك أنه في كل نص

مكتوب يمكن الحديث عن مستوى سطحي للأفكار والمعاني ومستوى عميق يتجاوز المعنى الجلي والظاهر. ويمثل الوصول إلى معاني النص على المستوى الأول الصيغة الأساسية والأولية لعملية القراءة والفهم، حيث إنها إلى جانب معارف القارئ المكتسبة مسبقاً تكون أساس القيام بعمليات الاستنتاج والاستدلال.

نشير في هذا السياق إلى أنّ القدرة على القيام بعمليات الاستنتاج والاستخلاص تتطور بشكل متدرج، إلا أنه يمكن لنا كمدرسين للغات الأجنبية أن نعمل على تطوير هذه القدرة لدى طلابنا إذا ما كانت جميع الأسئلة أو على الأقل جزء كبير منها والتي تتبع النصوص المرشحة للقراءة والفهم من ذلك النوع الذي يقود إلى إعمال العقل وربط واستنتاج المعلومات والقراءة بين السطور والتأويل بعمق ووضوح لمختلف المستويات الدلالية للنص. إنّ مقدار فهم الطالب للنص يقاس بحجم ونوع الاستنتاجات التي أنجزها لاقتناص معانيه. ولكن قبل أن نباشر بطرح هذا النوع من الأسئلة المصاحبة للنصوص المرشحة للقراءة والفهم، علينا المرور بمرحلة تدريبية من خلال برمجة مجموعة من الأنشطة والتمارين يكون هدفها تعليم كيفية وضع إستراتيجيات الاستنتاج قيد التطبيق واستخراج أكبر قدر من التضمينات مما يقرأ، مبتدئين بجمل بسيطة ومتدرجين نصل إلى نصوص أكثر صعوبة وتعقيداً. ومن الأفضل أن تقام هذه التمارين على نصوص شارحة؛ لأن لديها بنية منطقية أكثر بروزاً.

إستراتيجيات الاستنتاج على المستوى المعجمي

أشرنا في قسم سابق إلى أن المشكلة الأولى التي يلاقيها متعلم لغة أجنبية عند قراءة نص ما يكون على مستوى تحديد معنى بعض الألفاظ المفاتيح، مما يعني إخفاقه في فك رموز النص وبالتالي في الوصول إلى معانيه، جلية كانت أو ضمنية. ويمكن تذليل الصعوبات من هذا القبيل بسهولة؛ وذلك بالعودة إلى مصدر خارجي سواء زميل آخر أو الأستاذ أو اللجوء إلى القاموس. إلا أنّه يمكن تجاوز هذه المشكلة بتطبيق بعض الإستراتيجيات تصل بنا إلى معاني هذه الكلمات الغامضة، وذلك دون إعانة خارجية محققين بذلك استقلالية الطالب في العملية التعليمية.

يواجه متعلم اللغة الأجنبية في العديد من الأحيان هذه المشكلة عندما يقوم بقراءة "مقطعية" Lectura Silábica لكلمـــــات وجمل النص الـذي بين يديه بحيث لا يتكوّن لديه إدراك حسي وعقلي للكلمة إجمالاً كوحدة ذات معنى ودلالة. وطبقاً لهذا المبدأ ومهما كانت سهولة هذه الكلمات والجمل فإن الطالب لن يتوصل إلى معرفة المعنى المقصود؛ لأنه لم ينجز قراءة تكاملية وموحدة لمقاطع الكلمة والجملة. من جهة أخرى، يلاحظ المتأمل في مقاربة الطلاب لفهم النصوص نزعة واضحة إلى اعتماد القراءة "الأفقية" Linea، وذلك بقراءة الألفاظ بشكل صحيح ولكن منعزلة عن بعضها البعض مع إعطاء نفس الأهمية لجميع الألفاظ ويتجاهلون بذلك أن معنى الجملة يتأتى من معاني مفرداتها المعجمية اعتباراً للعلاقة القائمة بينهما نحواً وتركيباً، واعتباراً لما يضيفه عليها السياق من دلالات معينة لتكوّن الملفوظات أو النصوص المختلفة. إن حال من يواجه عملية القراءة والفهم على هذا النحو هو حال من يرى الشجرة (الكلمات) التي تحجب عنه الغابة (معنى النصّ). ولذا فالسؤال الحاسم الذي يسعى هذا العمل إلى الإجابة عنه هو كيف نرى الشجرة ونرى الغابة في آن واحد.

تتمثل الخطوة الأولى لتجاوز عقبة الألفاظ ذات المفهوم الغامض في قدرة الطالب على تمييز مجموع المفردات المهمة التي تعتبر ركيزة المعنى الإجمالي للنص من تلك التي هي ذات أهمية نسبية وهي أوفر من حيث العدد وبدونها يمكن أن نفهم النص، و عادة ما تتكوّن من مفردات تقدم أمثلة عن الفكرة الأساسية وتوضحها أو تعلق عليها بشكل جانبي، وفي نهاية الأمر ما هي إلا ديباجة للنواحي المهمة في النص. ويمكن تعريف الألفاظ والمفردات المهمة بأنها تلك العبارات التي تتضمن الأفكار العامة للنص وانطلاقاً منها يتم تحديد المفاهيم والأحداث والتعريفات والفرضيات. ويشير كاساني ولونا وسانث Cassany, Lunay, Sanz إلى أنّها "تلعب دور الكلمات المفاتيح داخل النص وعادة ما تتكرر أكثر من مرة وتحتل مكاناً بارزاً فيه ويمكن أن يميزها الكاتب ببعض الرموز الكتابية كأن ترد مسطرة أو بين قوسين أو بخط بارز" [٧، ٢٣٩]. ومن بين الوظائف التي يقوم به هذا النمط من الألفاظ هو تحديد ووصف المفاهيم التي يتناولها النص وذلك بالإجابة عن أسئلة مثل ما هو هذا المفهوم؟ وكيف يحدث؟ وما هي أجزاؤه وفروعه؟ وما هي سماته؟ أو أنها تشرح كيفية حدوثه بطرح أسئلة

مثل ما هو أصله؟ وما هي أسباب حدوثه؟ وما هي نتائجه؟ أو يمكن أيضاً أن تتطرق هذه الكلمات إلى مقارنة الأفكار والأحداث التي يوردها النص فيما بينها بالإجابة عن أسئلة مثل فيما تختلف؟ أو فيما تتوافق؟ وأخيراً يمكن أن تشير إلى ترتيب مراحل تواتر الأحداث وتتابعها داخل النص. ولتحديد هذه الكلمات المفاتيح يمكن للطالب الاستعانة بالموصلات وأدوات الربط النصية Conectores و"وظيفتها أن تربط الجمل والفقرات بحيث تنظم الحركية الداخلية للنص وتوطد الصلة ما بين الكاتب والقارئ والنص" [١٠,١٣١-١٣٧].

ويمكن أن نذكر من بين أشكال الحركة المنظمة داخل الفقرة، الحركة الزمانية حيث تعرض الأحداث حسب التسلسل الزمني لوقوعها أو حسب ترابطها المنطقي أو تشرح مراحل إنجاز عمل ما وكذلك الحركة المكانية والمستعملة بصفة خاصة في النصوص الوصفية، والانتقال من التخصيص إلى التعميم أو من التعميم إلى التخصيص وربط النتيجة بسببها،... إلخ. ويوفر النص للقارئ بعض الكلمات والأساليب الرابطة يستدل بها لربط جمل وأفكار النص مثل: ولكن، والآن، ومن ناحية أخرى، ومن ثم، وعلى سبيل المثال، ولتوضيح ذلك، وبالإضافة إلى هذا، وعلى العكس من ذلك، ومع ذلك، ... فهذه الروابط إلى جانب أنها تجعل من الحركة داخل فقرات النص متدفقة ومتسلسلة، فإنها تدل القارئ إلى أن ما يليها هو من بين الأفكار المهمة للنص ويضم كلمة أو أكثر من بين كلماته المفاتيح.

يمكن للطالب بعد تحديد المفردات المهمة التي يرتكز عليها المعنى الإجمالي للنص أن يباشر عملية التخلص من المعلومات الزائدة والعرضية. إن حذف المعلومات ذات التوارد التكراري والتفاصيل غير الضرورية لا يعني أنها ليست مهمة وإلا لما استخدمها الكاتب داخل النص، بل يمكن اعتبارها غير أساسية لبناء وتأويل معنى النص في شكله الإجمالي. بالإضافة إلى ذلك فإن تخصيص فترة زمنية من عملية القراءة والفهم للبحث عن معاني كلمات غير مهمة يعتبر مضيعة للوقت. ويشكل تطبيق مبدأ القواعد العريضة macrorreglas والمستعملة عادة في تلخيص النصوص المكتوبة أفضل وسيلة لبلوغ الهدف المنشود. يعرف فان ديجك

Van Dijk هــذه القواعد العريضة على أنها "مجموعة من العمليات تهدف إلى تقليص المعنى الدلالي للمعلومات" [٥٥,١١]. وتمكن القاعدة الأولى وهي الحذف Supresión من إزالة المعلومات غير الضرورية والتي فيها شيء من التكرار والشرح والإطناب، وتتولى القاعدة الثانية وهي التوسيع الدلالي generalización تعويض مجموعة من الجمل بتركيبة أخرى يتضمنها وتكون أعم من ناحية معناها الدلالي، أما القاعدة الأخيرة وهي إعادة البناء construcción فتتولى دمج مجموعة من القضايا في واحدة أقصر تختزل معناها الإجـــمالي. كما أشار إلى ذلك فإن ديجك Van Dijk تدخل هذه العمليات تغييرات دلالية على النص حيث تختزل معناه الإجمالي في وحدات وتراكيب لغوية أقل طولاً. إلا أنه علينا أن نجعل الطلاب يدركون أن القيام بهذه العمليات ليس هو مجرد حذف للمعلومات من أجل الحذف فقط بل هي عملية دمج لمعاني متعددة في تعبير أبسط من حيث التركيب لكن أوضح وأشمل من حيث المعنى. و يمكن من خلال هذا التعبير استنتاج معاني المعلومات المتخلّى عنها وتكون قادرة على عكس المعنى الإجمالي للنص بشكل دقيق.

بعد الانتهاء من تحديد الوحدات والمفردات المهمة في النص والتخلي عن المعلومات العرضية والجانبية يحين وقت اختيار التقنية المناسبة لتخطي عقبة الكلمات الغامضة، ويمكن أن ندرب الطلاب على اتباع الخطوات التالية:

١ - التحليل السياقي

تساعد هذه الإستراتيجية على إدراك دور السياق في المساعدة على التوصل إلى حل مشكلة العبارات الصعبة أو تعدد المفاهيم على مستوى الجملة، والاستدلال على معناها انطلاقاً من موضعها ووظيفتها داخل الجملة. ويتحدد معنى كلمة ما بمحصلة علاقاتها بالكلمات الأخرى داخل السياق، فالألفاظ لا تستخدم لذاتها أو مستقلة إنما ترتبط بغيرها من الألفاظ لتعبر مع بعضها البعض عن فكرة ما، وهكذا فإنّ الكلمات المعروفة أو المألوفة تحيط بالكلمات الغامضة ويمكن أن توحي لنا بمدلولها. ويقوم هذا على مبدأ المجاورة أي مجاورة اللفظة لأختها، و تتحكم هذه المجاورة في مجموعة من العلاقات والعلامات النحوية والصرفية المحددة للمعنى

الوظيفي والدلالي للكلمة داخل السياق. فلو عرف الطالب كيف يستفيد من سياق الكلمات لوجد فيه مجموعة من الإشارات النحوية والدلالية والأسلوبية تدله إلى ما خفي عنه من معانيها. ويمكن أن يهتدي بالمراحل التالية لبلوغ هذا الهدف:

أ) تحديد وظيفة الكلمة من حيث الإعراب والبناء: فعل، صفة، مصدر اسم، ظرف....

ب) تحديد علاقة الكلمة بمجاوراتها المباشرة السابقة واللاحقة حيث يمكن للكلمة الغامضة أن تظهر صلة وثيقة أو تنافراً كاملاً مع كلمات أو أفكار أخرى عبر التشابه أو التناظر المباشر أو عبر المتضادات من حيث الدلالة. وباستخدام هذا النوع من المقاربة يمكننا القول أن معنى الكلمة يظهر عبر تفاعل وتداخل العلاقات السياقية من خلال صلة التقارب أو التباعد مع الكلمات الأخرى الواردة في نفس السياق.

جـ) تحديد إن كان السياق الذي وردت فيه الكلمة والنبر الدلالي الذي ذكرت به إيجابياً أو سلبياً.

٢- التحليل الصرفي (المورفولوجي)

إذا لم يهتد الطالب إلى تحديد معنى الكلمة الغامضة من خلال تحليل العلاقات النحوية والدلالية التي تربطها ببقية المفردات الواردة في نفس السياق، وجب عليه القيام بتحليل صرفي للكلمة المعنية. تمتلك اللغات اللاتينية كالإسبانية والإيطالية والفرنسية العديد من الوسائل والقواعد التي تمكن من بناء مفردات جديدة. فلو اعترضت الطالب مثلاً كلمة (غير قابل للتصوير أو النسخ) بهذه اللغات الثلاث -infotocopiabile(it) infotocopiable(esp)-inphotocopiable(fra) فإنه لن يجد لها شرحاً في أي قاموس، وربما لأول مرة نرى هذه الكلمة، إلا إذا استخرج منها الأصل وعلم أنها نحتت من جذر حامل للدلالة أضيفت إليه متممات سابقة ولاحقة أضفت عليه معنى جديداً (in+foto+copia+ble) . فمعرفة الطالب بمتممات مختلف التراكيب الصرفية flexión التي تنشأ كلمات جديدة ليس من حيث الجذر الحامل للدلالة بل من حيث العدد والنوع والزمن والصيغة والوظيفة، وبقواعد الاشتقاق derivación والتركيب composición لبناء مفردات جديدة هي

من بين المعارف اللغوية التي على الطالب الاستعانة بها في عملية القراءة والفهم للنص المكتوب والتي أشرنا إليها في القسم الأول من هذا البحث.

عند الانتهاء من تطبيق إحدى هذه الإستراتيجيات، على الطالب أن يتصور معنى افتراضياً للكلمة أو الكلمات الغامضة ومن ثم يعيد القراءة ليتأكد من أن المعنى الذي أعطاه إياها يتناسب والسياق الذي وردت فيه. ولكن من المفيد أن نشير هنا إلى أنه ليس من الضروري أن يجد الطالب المعنى الدقيق للكلمة بل يكفي أن يجد من بين الاستدلالات ما يؤكد المعنى التصوري العام والتقريبي للكلمة المعنية. فإذا أخفق في ذلك فما عليه سوى البحث عن معنى الكلمة الغامضة في أحد القواميس الجيدة ولكن على الطالب أن يدرك أيضاً أن الكشف في القواميس ليس بالعملية السهلة فهي تتطلب مهارات وإستراتيجيات أخرى وأحياناً تكون أطول وربما عقدت عملية الفهم أكثر؛ نظراً لاحتمال تعدد المعاني خارج الاستعمال الحقيقي للكلمة التي هو يبحث عنها.

الاستدلال على معاني النص

تتصل العقبات الأخرى التي يتعرض لها متعلم لغة أجنبية خلال عملية فهم المقروء بتأويل أجنبية خلال عملية فهم المقروء بتأويل جملة أو مقطع أو جزء من النص. فالكاتب عادة لا يذكر ولا يقول كل شيء بشكل صريح في خطابه المكتوب. وعلى القارئ أن يستشف هذا الكم الهائل من المعلومات الضمنية انطلاقاً من تطبيق بعض الإستراتيجيات الاستنتاجية والاستدلالية. فكلما كانت قراءته للنص أعمق، كانت قدرته الذهنية على استكشاف الأفكار والمعاني المضمرة أوسع.

لقد أشرنا في فقرة سابقة إلى أن الوصول إلى المعنى الظاهري على مستوى سطح النص هي الصيغة الأولية لبناء معناه الإجمالي.وحتى يتمكن الطالب من ذلك يجب أن تكون لديه معرفة بأربعة مفاهيم أساسية: النص والفقرة والموضوع والفكرة الرئيسة. فالنص كما هو معلوم يمتلك

العديد من التعاريف المختلفة والمتكاملة[٢]، ويمكن أن نقول ببساطة أن النص هو جملة من الكلام المكتوب له وظيفة تخاطبية يحمل معنى كاملاً. وتتشكل العديد من النصوص من مجموعة من الفقرات تتكون من عدة جمل لتقسيم النص إلى وحدات ذات معنى كامل، وتتناول بشكل من الأشكال فكرة من الأفكار الرئيسة التي تعالج الموضوع العام. أما الفكرة الرئيسة فهي تلك الجملة التي تحدد أكثر من غيرها أو تشرح أو تعلق على موضوع النص. وتحديد هذه الجملة هو من أبسط الوسائل لمعرفة الموضوع الذي يتناوله الكاتب في نصه، وما قلناه في القسم الرابع بالنسبة لكيفية تحديد الكلمات المفاتيح داخل النص يمكن تطبيقه أيضاً لتحديد الجملة أو الوحدات المعبرة أكثر من غيرها عن موضوع النص وأفكاره الرئيسة. فهي بشكل عام تحتل مكاناً بارزاً داخل الفقرات، في بداياتها، وعادة ما تأتي بعد أدوات الربط أو الموصلات التي يشير بها الكاتب إلى كيفية التنظيم والتنسيق الداخلي لخطابه المكتوب. وحتى نستخرج من النص أكبر قدر ممكن من المعلومات المتصلة بموضوعه ومضمونه علينا تطبيق تحليل النص من خلال الأسئلة الشهيرة من؟ ماذا؟ متى؟ أين؟ وكيف؟ إن المعلومات التي توفرها الإجابة على مثل هذه الأسئلة المتعلقة بالشخصية الرئيسة المتحملة لأحداث النص والسبب من وراء تصرفه على هذا الشكل وبكيفية تحقيق ذلك وبالسياقين الزماني والمكاني... هي حاسمة إذا ما أردنا النفاذ إلى روح النص. ويمكن اختصار الدور الذي تلعبه المساءلة الجيدة المتأنية المتمعنة في أنها تمكن الطالب من التعرف على كل النواحي المهمة في النص تعرفاً تاماً لا يتحقق بدونه الفهم الإجمالي المنشود.

إن تحديد الأفكار الرئيسة للنص يؤدي بالتأكيد إلى تحديد نمط ونوع الوحدات النصية التي تكونه، فهذه الأنماط تحدد بشكل كبير تأويل النص

(٢) بالنسبة لتحديد مفهوم كلمة نص يمكننا أن نقبل التعريف الذي يقدمه برناردث Bernárdez حيث يرى "أن الـنص هو الوحدة اللغوية التواصلية الأساسية، وهو نتيجة للنشاط اللغوي البشري وهو دائماً ذا بعد اجتمـاعي. ويتميـز بالتئامه الدلالي والتواصلي، وكذلك بتلاحمه السطحي والعميق نظراً للنية(التواصلية) للقارئ لانجاز نصا كـاملاً ذا هيكلية بواسطة توعين من القواعد: قواعد تتعلق بالمستوى النصي وأخرى بنظام اللغة" [٨٥,١٢].

ويتوقف تنفيذ إستراتيجيات القراءة والفهم على بنية النص وهيكلته. فطريقة قراءة وفهم نص سردي بشكل جيد لا تكفل بالضرورة طريقة قراءة وفهم نص ذا بنية وصفية أو حجاجية. فنمط النص يمكن أن يحدد الإستراتيجية الملائمة لمقاربته قصد الاستدلال على معانيه الخفية. فإذا لم تكن للطالب أهلية نصية صعب عليه إعمال التفكير الاستنتاجي والاستدلالي لمجابهة مختلف النصوص المكتوبة. فكل نص يمتلك تركيباً ثابتاً أو نظاماً نصياً شاملاً superestructura يحدد له توافقات لغوية وأسلوبية وتركيبية معينة. فمعرفة الطالب بوجود نصوص سردية وأخرى وصفية أو حجاجية برهانية أو تفسيرية شارحة حري بأن يسهل عليه الحلول المختلفة عند القيام بعملية الفهم. وكما يشير إلى ذلك كاساني ولونا وسانث Cassany, Luna, Sanz "يمتلك مفهوم النظام النصي الشامل أبعاداً ذات أهمية كبرى في منهجية تدريس اللغات. فهو من جهة، مفيد جداً للتعرف على أنماط النصوص وتصنيفها، إلى جانب وضع الخطط والأهداف الدراسية. ومن جهة أخرى، عندما يتم الحديث عن المهارات النصية (مقابل المهارات اللغوية والتواصلية) فإنه عادة ما يشار بذلك إلى القدرة على فهم وإنتاج مختلف الأنظمة النصية الشاملة"[٣٢١,٧]. وتمتلك أنماط النصوص سمات سياقية أو مفاتيح تسمح للطالب بربط معلومات النص على المستوى الدلالي والبراجماتي، وفي الوقت نفسه تمكنه من تحديد نبرة ومقاصد الكاتب واقتناص تشديده على بعض مقاطع النص، وإنشاء علاقات منطقية سببية أو تشبيهية أو تقابلية أو تناظرية أو زمانية ومكانية بين مختلف أجزائه. فيما يلي نورد مجموعة من الإستراتيجيات يمكن للطالب الاستعانة بها للاستنتاج والاستدلال على العلاقات التي تربط بين مختلف أجزاء النص قصد الوصول إلى بناء دقيق لمعانيه:

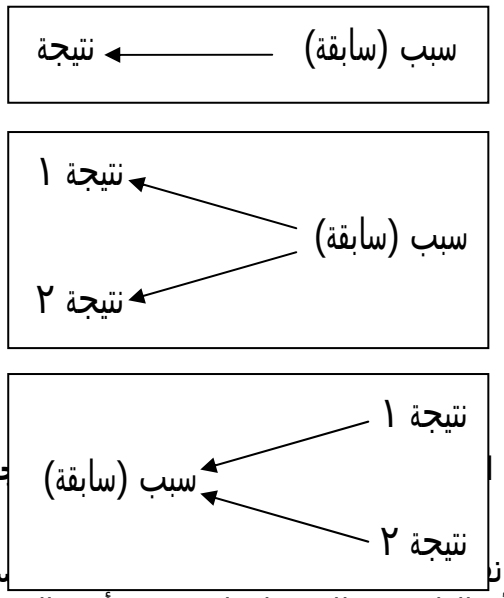
١- الاستدلال على مواقف ومقاصد الكاتب ويسمح بالكشف عما يرمي إليه من وراء كتابته لمقطع أو جزء معين من النص.

٢- الاستدلال على نية ومقاصد الشخصيات ويهدف إلى استنتاج الدوافع والدواعي التي حملت شخصية من الشخصيات إلى التصرف على نحو معين، وإفراد مخططه لبلوغ مآربه.

٣- الاستدلال على تسلسل وتواتر الأحداث ومن خلالها نستشف كيف أن مجموعة من الأفعال والتصرفات والوضعيات تتوالى في شكل حلقات تراكمية تقودنا في مجملها إلى نتيجة محددة. ويمكن للموصلات والمنظمات النصية مثل: بادئ ذي بدء، في أول الأمر، بعد ذلك، لاحقاً، آنف الذكر، أخيراً.. أن تدلنا على التنظيم الداخلي للأحداث. ولكن في العديد من الأحيان لا تظهر مثل هذه المفاتيح وعندها علينا التركيز على الأفكار الرئيسة والثانوية للنص وكيفية توزيعها على فقرات متتالية.

٤- الاستدلال على الأسباب ويسمح بتحديد أسباب ودوافع الأحداث والتصرفات والحالات التي يتم فهمها والمقدمة بشكل ضمني في السياق السابق للنص.

٥- الاستدلال على النتائج وهي التي تسمح بتوقع أحداث مادية ومخططات جديدة للشخصيات، وذلك عن طريق الجملة المقروءة. ويمكن أن تأخذ استدلالات ربط السبب بالنتيجة (الشكل رقم ٣) أشكالاً عدة منها:



أ) استدلالات انـ[illegible]سيس التي تعيشها الشخصيات أو القارئ وذلك رداً على حدث أو حالة ما.

ب) الاستدلال على الحالة وهي تسمح بتوضيح حالة ما، لا يربطها أي مسبب بالأحداث والفصول. وتتضمن الاستدلال على خصائص الأشياء والعلاقات بين الذوات.

٦- استدلالات تناظرية وهي تسمح ببناء علاقات تشابه وتضاد. والطريقة الأولى تتطلب كشف عناصر التشابه بين الأشياء والأحداث والوقائع والشخصيات. أما الطريقة الثانية فهي تتطلب التركيز على أوجه الخلاف. إن استدلالات المقارنة يمكن أن تكون بسيطة أو معقدة، وذلك يتوقف على عدة عوامل مثل عدد العناصر التي يجب مقارنتها والإدراك التام لهذه العناصر من عدمه والقدرة على استخدام الأساليب الضرورية للمناظرة.

٧- استدلالات التوقع وهي تسمح بتكوين افتراضات وتكهنات يمكن أن تتحقق انطلاقاً من بعض البيانات التي تساعد بدورها على التكهن ببيانات أخرى. فعندما يتكهن طالب بما سيحدث فإنه يقوم بعملية استخلاص اعتماداً على المعلومات الظاهرة أو الحقيقة التي يحتوي عليها النص وعلى معارفه المكتسبة مسبقا.

٨- استدلالات إسنادية وهي تسمح بإقامة علاقات بين الجمل تقوم على إحالات تخص القواعد وروابط معجمية ودلالية، وهي تتم بشكل أساسي عن طريق وسائل الربط وتكرار المفردات واستبدال الضمائر الشخصية والمرادفات والحذف والإشارات الزمانية والمكانية. ومن الضروري أن يعرف الطالب أن أساليب الإحالة هذه غالباً ما تشكل صعوبة في فهم النصوص وعليه أن يكتشف الكلمات التي تحيل إليها.

الخاتمة

إنّ هذه الإستراتيجيات التي قمنا بتقديمها ليست الوحيدة في عمليات الاستدلال عند قراءة نصوص مختلفة الأنماط. إنها لا تمثل سوى مقترحات بسيطة للمدرسين والدارسين يمكنهم أن يطبقوها ثم بعد ذلك يقيموا نتائجها.

إنّ ما جعلنا نولي اهتماماً للموضوع الذي تناوله البحث بالدراسة والتحليل هو إدراكنا لنواحي القصور لدى الطلاب في فهم النصوص

المكتوبة ولحل تلك المشاكلات لابد من تطوير بعض القدرات التي تدخل في أهداف التعلم بشكل عام وتعلم اللغات الأجنبية بشكل خاص. إنّ الأهداف التي يضعها كل مدرس للغات نصب أعينه هو أن يتمكن طلابه من الوعي بكافة الضوابط الخاصة بعملية الفهم. وقد حاولنا في هذا البحث أن نقدم لطلابنا مجموعة من التقنيات والإستراتيجيات تجعل منهم قراء أفضل للنصوص التي بين أيديهم. وتبقى الممارسة والممارسة الصحيحة داخل الفصل وخارجه الطريقة الوحيدة لتطوير مثل هذه القدرات.

المراجع

[١] Mendoza Fillola, Antonio. “Las estrategias de lectura: su función autoevaluadora en el aprendizaje del español como lengua extranjera”. en: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del E/LE*. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid, 1994.

[٢] Ribera, Paulina. “Leer y escribir: un enfoque comunicativo y constructivista”. *Cuadernos de educación*, núm. 1, pág.13-15.

[٣] Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*. Graó, Barcelona, 1994.

[٤] Cooper, David. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor, 1998.

[٥] Giovanni, A. “La Comprensión Lectora”. *Profesor en acción*, n° 3, (1996).

[٦] Lerner De Zunino, Delia. “La Relatividad de la Enseñanza y la Relatividad de la Comprensión un Enfoque Psicogenético”. *Lectura y Vida*, Año 6, n° 4, (1985).

[٧] Cassany, Daniel; Luna, Marta y Sanz, Glòria. *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó, 2000, 5ª ed.

[٨] Pinilla Gómez, Raquel. “Interlengua, Competencia Comunicativa y Competencia Estratégica: las Competencias de Aprendizaje”. en: Sánchez Lobato, J.; Santos Gargallo, I. y Pinilla Gómez, Raquel. Asedio a la Enseñanza del Español Como Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera(L1), Madrid: SGEL, 2002.

[٩] Solé, Isabel. “Leer, Lectura, Comprensión: hemos hablado Siempre de lo mismo?”. en: M. Teresa Bofarull; Manuel Cerezo; Rosa Gil y otros (Eds.). *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*, Barcelona, Editorial Laboratorio Educativo, 2001, págs. 15-35.

[١٠] Reyes, Graciela. *Cómo Escribir en Español. Manual de Redacción*. Madrid: Arco Libros, 1999.

[١١] Van Dijk, Teun. *La ciencia del texto.* Barcelona: Paidós, 1983.

[١٢] Bernárdez, Enrique. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe, 1982,

Strategies Inference in Reading Comprehension

Khemais Jouini

Assistant Professor Department of European Languages and Translation,
College of Languages and Translation,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia
Khemias_jouini@yahoo.es

(Received 28/11/1425 A.H.; accepted 27/2/1426 A.H)

Abstract. Studies in Second Language Acquisition have considered the reading process as a communicative interaction between reader and text. This is known in the literature as top-down and bottom-up processing. The reader goes through a series of cognitive operations triggered by his/her background knowledge and the text's symbols that come in the form of signs and indexes. Second/Foreign Language learners often experience difficulties in retrieving the overt, explicit overall meaning of texts and fail to gauge their covert or implicit meaning(s). Failure to understand new words, to relate the meaning of successive sentences, and to retrieve macro-propositions of larger text units contributes to lack of understanding, let alone interpreting.

The present paper maintains that communicative strategies are not sufficient to help the learner develop efficient reading skills. The paper proposes a host of strategic skills that build learner autonomy. It calls for the introduction of learners to, and training in, the application of strategic skills to gauge and infer meaning, at the word level, sentence level, and above the sentence. The paper argues that the strategies proposed develop learners' ability to read various texts efficiently and progress in fathoming their meaning levels successfully.