ورقة عمل بعنوان:
نموذج مقترح لتدريس القراءة قائم على المكاملة بين نظريتي: "فولفوناج إيزر" و"جورج ميلر"

إعداد

أ.د / صفاء محمد محمود إبراهيم

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

في كلية التربية – جامعة الاسكندرية

هدفت هذه الورقة إلى بناء نموذج تدريسي مقترح قائم المكاملة بين التطبيقات التربوية لنظريتي: القراءة للعالم"**فولفانج إيزر**"، ومعالجة المعلومات للعالم"**جورج ميلر**"، وقد سعت الباحثة إلى تحديد مكونات النموذج التدريسي المقترح، واقترحت مخططًا إرشاديًا يتضمن مجموعة من الإجراءات المحددة والمنظمة التي توجه عملية تنفيذ نشاط تعليم القراءة وتعلمها؛ من حيث: الأهداف، والمحتوى، وخطوات التدريس وإجراءاته، والمناشط والوسائل التعليمية المستخدمة، وأساليب التقويم وأدواته، وتضمنت ورقة العمل عدة توصيات منها؛ الاستفادة من النموذج التدريسي المقترح في تدريس مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، واقترحت عدة بحوث منها؛ برنامج تدريبي مقترح قائم على النموذج التدريسي المقترح لتنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية.

مقدمة:

تشكل القراءة ووتلقي النصزص المنطلق الأساس ؛ لتكوين المتعلم وإعداده؛ ليتمكن من التفاعل مع النص والغوص في باطنه والكشف عن خباياه وبناء معناه؛ بما يسهم في تكوين شخصية ذلك المتعلم وتزويده بمهارف وخبرات تهيئه للعيش في الحياه؛ ومن أجل ذلك أولت البحوث والدراسات قراءة النص عناية خاصة؛ سعيًا إلى تنمية المهارات اللازمة للمتعلم للتفاعل الإيجابي مع النص الذي يقرأه ، ومن تلك الدراسات:

دراسات عُنيت بتوظيف نظرية التلقي لتنمية مهارات القراءة، منها:

- دراسة السيد حسين محمد حسين(٢٠٠٧) التي توصلت إلى فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية، وأوصت بالنظر إلى تعليم القراءة في ضوء التطبيقات التربوية لنظرية التلقي، واقترحت تقديم تصور مقترح لمنهج اللغة العربية قائم على التطبيقات التربوية لنظرية التلقي.

- و دراسة رافد صباح التميمي وبلال إبراهيم يعقوب(٢٠١٥) التي تحققت من الأثر الإيجابي لاستعمال نظرية التلقي في تحصيل طلبة قسم اللغة العربية لمادة الادب الاسلامي في كلية الآداب في الجامعة العراقية، وأوصت بضرورة العمل على تشجيع أساتذة اللغة العربية على استعمال نظرية التلقي في التدريس؛ نظرًا لما أثبتته من دلالات إيجابية على تحصيل الطلبة.

- و دراسة فايزة أحمد سعادة وعبد الرحمن الهاشمي(٢٠١٨) التي تحققت من الأثر الإيجابي لبرنامج تعليمي قائم على نظرية التلقي في مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، وأوصت بإجراء مزيد من الدراسات في مجال توظيف التطبيقات التربوية لنظرية التلقي في تدريس مهارات اللغة العربية للمراحل المختلفة.

و دراسات عُنيت بتوظيف نظرية معالجة المعلومات في تنمية مهارات القراءة، منها:

- دراسة محمد سليمان الوطبان وأمل صالح الشريدة(٢٠١٢) التي سعت إلى دراسة سعة الذاكرة العاملة ومستوى تجهيز المعلومات كمنبئات لفهم النص المقروء لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي وطالباته في منطقة القصيم باستخدام النمذجة البنائية.

- و دراسة تهاني صبري كمال شعبان(٢٠١٤) التي تحققت من فاعلية برنامج قائم على تجهيز المعلومات في تنمية الوعي اللفظي والإخراج الصوتي وأثره في تحسين مهارات القراءة لذوي صعوبات التعليم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي .

- و دراسة مروان أحمد السمان(٢٠١٤) التي توصلت إلى وجوود أثر إيجابي لاستخدام نموذج تدريسي قائم على تجهيز المعلومات في ضوء الذاكرة العاملة؛ لتنمية مهارات القراءة للدراسة والكتابة الأكاديمية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية .

- و دراسة رحاب طلعت محمود عطية(٢٠١٧) التي أشارت إلى فاعلية فاعلية استراتيجية تجهيز المعلومات في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية والقراءة التوسعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، واقترحت توظيف تلك الإستراتيجية في تنمية مهارات القراء بأنواعها لدى تلاميذ التعليم العام.

- و مروة عفت عبد المنعم (٢٠١٨) التي أشارت إلى فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات تجهيز المعلومات في تنمية مهارات القراءة للدراسة والوعي بها لدى طلاب المرحلة الثانوية

- و دراسة رويدا محسن أحمد فؤاد النجار(٢٠١٩) التي تحققت من فاعلية برنامج قائم على نظرية تجهيز المعلومات في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لطلاب المرحلة الإعداديةة ذوي صعوبات تعلم اللغة الفرنسية، واقترحت إجراء بحوث لدراسة فاعلية توظيف نظرية تجهيز المعلومات في تنمية مهارات اللغة الأخرى.

- ودراسة أحمد محمد حسين سيف(٢٠٢٠) التي تحققت من الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على نظرية تجهيز المعلومات في تنمية مهارات القراءة للدراسة والكتابة الوظيفية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأوصت بإعادة النظر في تدريس القراءة في ضوء الإستراتيجيات التي تستند إلي نظرية تجهيز

المعلومات، واقترحت تصميم نموذج تدريسي في ضوء ننظرية تجهيز المعلومات ؛ لتنمية مهارات القراءة

يتضح مما سبق أن كثيرًا من الدراسات والبحوث تطرقت إلى تنمية مهارات القراءة لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة من خلال التطبيقات التربوية لكل من نظريتي: التلقي، ومعالجة المعلومات؛ إلا أن أيا من تلك الدراسات لم تبحث في المكاملة بين النظريتين لتنمية مهارات القراءة؛ لذا رأت الباحثة الاستفادة من مبادئ نظرية التلقي وتطبيقاتها من منظور فولفوناج إيزر"، ومن مبادئ نظرية معالجة المعلومات من منظور" جورج ميلر" ببناء نموذج تدريسي مقترح قائم على المكاملة بين التطبيقات التربوية لكل منهما في ضوء نقاط الالتقاء بينهما.

أسئلة الدراسة:

١. ما التطبيقات التربوية لنظرية "فولفوناج إيزر" في تدريس القراءة؟

٢. ما التطبيقات التربوية لنظرية "جورج ميلر" في تدريس القراءة؟

٣. ما النموذج المقترح القائم على المكاملة بين التطبيقات التربوية لنظريتي: "فولفوناج إيزر" و"جورج ميلر" في تدريس القراءة ؟

تحديد المصطلحات:

النموذج التدريسي هو خطة تدريسية تتضمن أهداف التدريس، ومحتواه، وإجراءاته، وأنشطته، والوسائط التعليمية، وأساليب التقويم ؛ فهو خطة تدريسية تتضمن أهداف تدريس القراءة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بها، وغير الناطقين بها، وموضوعاتها المناسبة لهم، وخطوات وإجراءات تدريسها القائمة على المكاملة بين نظريتي: التلقي"لفولفوناج إيزر "، ومعالجة المعلومات" لجورج ميلر" ، والأنشطة التعليمية المعتمدة على ذلك، والوسائط التعليمية المستخدمة، وأساليب تقويم مهارات القراءة.

وللإجابة عن السؤال الأول: الذي نص على"**ما التطبيقات التربوية لنظرية "فولفوناج إيزر" في تدريس القراءة؟** اتخذت الباحثة الإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي عُنيت بنظرية "فولفوناج إيزر" في النقد الأدبي.
- استنتاج التطبيقات التربوية لنظرية " فولفوناج إيزر" في تدريس القراءة.

معالم نظرية "فولفوناج إيزر" ومبادئها، وتطبيقاتها التربوية:

أولًا: التعريف بصاحب النظرية العالم "فولفوناج إيزر":

ولد "فولفغانغ إيزر" (١٩٢٦– ٢٠٠٧) بألمانيا سنة ١٩٢٦، و درس اللغة الانجليزية والفلسفة واللغة الألمانية، وهو أحد رواد نظرية التلقي البارزين، عمل أستاذًا في عدد من الجامعات داخل ألمانيا وخارجها؛ منها جامعة (كونستانس) الألمانية، وكان عضوًا بأكاديمية "هيد لبورغ" للفنون والعلوم، وبالجمعية الانجليزية للأدب المقارن، له أنشطة أكاديمية إلى جانب التنظير؛ وهو مؤسس للجنة وحدة البحث المسماة" الشعرية والهيرمينوطيقا"، وله عدد من المؤلفات؛ منها: القارئ الضمني، وفعل القراءة، التوقع، التخييلي والمثالي (Iser, W.,1978 فتيحة بولعرابي، ٢٠١٩)

و يُعد " إيزر" ثاني اثنين كان لهما أكبر الأثر في توجيه الأنظار إلى نظريات القراءة؛ وبخاصة نظرية جماليات التلقي، ولقد شارك" ياوس" في تدعيم ركائز تلك النظرية التي صارت تأسيسًا لنظرية جديدة في فهم الأدب، على مشارف السبعينات من القرن الماضي. ومن أبرز ركائزها تأصيل دور المتلقي(القارئ)، بحيث تعد القراءة عملية تفاعل بين المتلقي بما لديه من خبرات وبين النص المقروء.

و اضطلع إيزر" وزميله (ياوس) بمهمة إصلاح الدراسات الأدبية من خلال المحاضرات والبحوث والمؤتمرات التي انتهوا فيها إلى فكرة النظرية الجديدة، وكانت أولى محاضراته التي ضمنها رؤيته النقدية بعنـــوان" الإلهام واستجابة القارئ في خيال النثر"،

وفي البداية لم تلق أفكاره حظًا من الذيوع و الانتشار إلا بعد ظهور كتابه (سلوكيات القراءة)، وفي هذا الكتاب بدا تأثره واضحًا بفكر من سبقوه إلا أنه اعتمد في رؤيته على جانب التفسير الذي يربك المعنى من خلال إجراءات القراءة؛ حتى يتحقق التفاعل بين القارئ والنص؛ فيتمكن من بناء معنى النص (.(Iser,W.,1971 ، فولعانج آيزر، ١٩٨٩)

فقد أكد أصحاب النظرية أن مشاركة القارئ في نص لا تقف عند مهمة التفسير التقليدي الذي يؤدي بدوره إلى الثنائية بينه وبين النص؛ بل صار القارئ صانعًا لمعنى النص، مشاركًا في إبداعه

و عُني" إيزر" بقضية بناء معنى النص، وطرائق تفسيره؛ فالنص عنده يتضمن عددًا من الفجوات التي يحاول المتلقي أن يملأها؛ ليكون المعنى في وضع يحقق الغايات القصوى للإنتاج؛ فالنص يتضمن ركنًا أساسيًا؛ يتمثل فيما يطلق عليه "إيرز" "القارئ الضمني"، وهو ما يشكل صلب نظريته، وفيما يلي توضيح لمعالم نظرية "إيرز"(موشعال فاطمة، ٢٠٢١)

ثانيًا: معالم نظرية ""فولفوناج إيزر" في جماليات التلقي:

- **التلقي من منظور " إيزر":**

عُني" إيزر"بإعادة تشكيل النظرية الأدبية؛ مركزًا – فقط–على علاقة القارئ بالنص، ودرس كيفية حدوث التلقي، وكيفية بناء معنى النص (بين التلقي والواقع)؛ مما جعله يركز على عملية القراءة ذاتها في لحظة التفاعل بين النص والقارئ، وما يحدثه هذا النص في وعي القارئ؛ مستبعدًا كل ما يحدث قبل القراءة وخارج هذا التفاعل الثنائي(الذات القارئة، والذات النصية)؛ وبهذا انتقل من السؤال: ماذا يعني النص؟ إلى سؤال: ما الذي يحدثه النص في القارئ، وكيف يحدث ذلك؟ .Iser,Wolfgang. (1971)

ورأى" إيزر" أن المعنى يبنى وينشأ داخل النص ساعة القراءة، ولا يبحث عنه القارئ، ولا يمكن للعمل الأدبي أن يفرض معنى ما على القارئ أو يحده، كما لايمكن أن يحدد

القارئ وحده ذلك المعنى؛ والقراءة عملية تبادل وتفاعل من القارئ وإليه، ومن العمل الأدبي وإليه، والمعنى نشاط فعَّال أكبر ما يميزه هو حركة المد نحو النص، وحركة الجزر نحو القارئ، كما أثار" إيرز" منذ البداية سؤالًا مفاده: كيف يكون للنص معنى لدى القارئ، وفي أية ظروف؟(بوزيدي محمد، ٢٠٢٣)

وأوضح " إيزر" أن جمالية تأثير النص تركز على ما هو أبعد وأشمل من الجانب اللغوي؛ فهو لم يتتبع اتجاهًا فلسفيًا أو تاريخيًا، وتجاوز الاعتقاد بأن إنتاج المعنى يكون في الطبقة اللغوية للعمل الأدبي، وجعل العوامل الاجتماعية لاحقة بالمسائل النصية، ورأى أن المعنى يبنى ولا يكتشف، وراح يحلل طريقة بنائه، و يحدد الإجراءات التي تؤثر فيها(عبد المالك عثماني، ٢٠٢١)

تمثلت الظاهرة الأدبية عند" إيزر في(المؤلف، والنص و القارئ)، ويمكن تلخيصها في:

- **الهيكل:** ويقصد به العمل الأدبي.
- **الصورة الذهنية:** ويقصد بها الصورة الذهنية المكونة في أثناء القراءة على مستوى القارئ.
- **البناء الاتصالي:** ويقصد به الحالات التي تحكم التفاعل بين النص والقارئ).

وقد حاول "إيزر" أن يتوصل إلى حل للإشكالية القائمة بين القارئ والنص، ووصف العلاقة القائمة بينهما، وقدم خطوات لبيان هذه العلاقة، أوضحها على النحو الأتي:

- **الخطوة الأولى:** تتمثل في تحديد الجنس الأدبي للنص المعروض على القارئ، وتصنيفه ضمن أحد الأجناس الأدبية، وإبراز السمات الخاصة به التي تميزه عن غيره؛ فسمات النص تسهم في بناء تجربة القارئ الشخصية تجاه النص الذي يعرض عليه.

- **الخطوة الثانية:** تتمثل في تحليل العناصر الأساسية في العمل الأدبي وعنونتها، وتحديدها، ووصفها، ثم تأتي خطوة إخضاع النص للطرائق القرائية والإجراءات المنهجية في التحليل؛ فثمة عمل داخلي يشكل النص في حد ذاته، وآليات تنقيبة تساعد على التأمل الأدبي.

ويخلص" إيزر" في تحديد العلاقة بين النص وقارئه إلى أن النص يفسر حسب كل قارئ، وحسب كل تجربة، ويبقى المعنى شيئًا مقدرًا ومفترضًا، وبفضل اللاتحديد هذا يكون الأدب متجاوزًا لقيود الزمن والكلمة والخلفيات والوقائع الحياتية وغير ذلك؛ فتحليل النص يستند إلى فعل المتلقي في أثناء إدراكه العمل أدبي(سيزا قاسم، ٢٠٠٠، و عبد الكريم شوقي، ٢٠٠٧: ص ٣٧)

- **مفهوم القراءة عند " إيزر":**

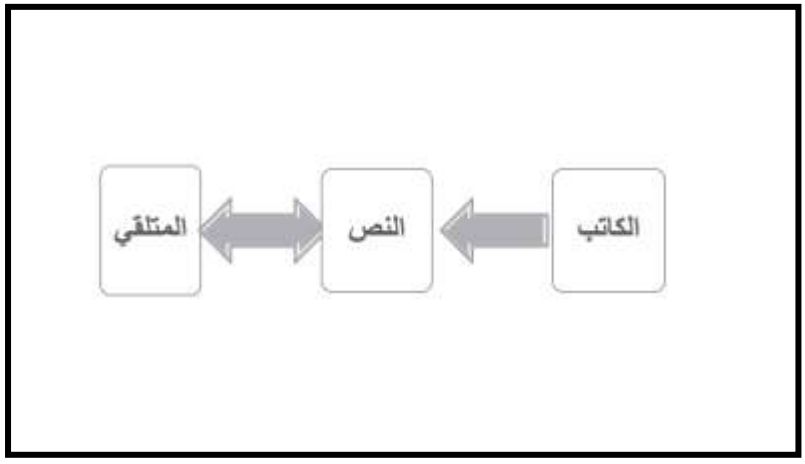
يرى " إيزر" أن القراءة شرط مسبق لجميع عمليات التأويل الأدبي، وشرط أساس لاستكمالها؛ فالنص لايمكن أن يمتلك المعنى إلا عندما يقرأ؛ لذا يعرف" إيرز" القراءة انطلاقًا من المعنى والقيمة التي تضفيها على النص؛ الذي لن يكتسب قيمة أو حياة من دون تلك القراءة؛ كما حدد "إيرز" معنى القراءة انطلاقًا من العلاقة بين القارئ والنص؛ ووصفها بأنها عملية مشاركة ومحاورة وتفاعل دينامي بين النص والقارئ؛ فالكاتب يجلب الكلمات، والقارئ يجلب المعنى، ويصنع الدلالة بنفسه(حسن جعفر الناصر، ٢٠٠١)

لم يعد القارئ من منظور"إيزر" عبدًا لشفرات النص، ولا متمردًا عليه؛ إنه قارئ واعٍ، يتلقى النص كصديق حميم، مستعينًا بمعجمه اللغوي الخاص؛ مؤولًا إياه ومفسرًا له، من دون أن يمانع في الانتقاء من معجم النص، وحصاد القراءة هو المعنى الذي يكونه القارئ عن النص المقروء؛ لإنتاج نص جديد يضيف للنص المقروءة ولا يطابقه كلية؛ بل قد يتجاوزه؛ وبهذا يركز" إيزر" في نظريته على إتاحة الحرية المطلقة لاستجابة القارئ، و ردة فعله في تشكيل معنى النص الأدبي التي تتكون من معاينة ذلك النص وتأويله؛ وبذلك

فهي سبيل بلورة النص وإحيائه وموته؛ لذا فإن فالتدريس الجيد للقراءة ينبغي أن يُعنى بتحديد العمليات العقلية التي يجريها القارئ في أثناء قراءة النص، ويثير خبرات القارئ السابقة المرتبطة بالنص؛ بتدريبه على عملية الاستنتاجات الموسعة(الجمعي بولعراس، ٢٠١١، فاطمة نصير، ٢٠٢١)

- **شروط التفاعل بين القارئ والنص:**

تركز نظرية" إيزر" في التلقي على العلاقة التي تربط القارئ بالنص (العلاقة بين النص وقارئه)، وتقوم على جدلية التفاعل بينهما في ضوء عدة إستراتيجيات، وتكامل بين الأطراف الثلاثة: الكاتب، والنص، والقارئ؛ حيث لا يكتسب النص وجودًا من دون مبدع، ولا يبدع هذا الأخير من دون فراغ، ولا يكتسب هذا النص قيمة من دون قارئ حصيف. ويوضح شكل رقم(١) رؤية " إيرز" للعلاقة بين الكاتب والنص والمتلقي.



شكل رقم (١) رؤية"فولفوناج إيزر" " للعلاقة بين الكاتب والنص والمتلقي

يوضح شكل رقم (١) أن القارئ أو المتلقي يؤدي دورًا فاعلًا في إثراء النص وبيان عناصره الجمالية، وهذا راجع في الأساس إلى أن المتلقي يتخطى حدود البنية اللغوية المغلقة إلى فضاءات واسعة في القراءة والتأويل؛ فهو يستقبل النص بعين الفاحص الذواقة

بغية فهمه وإفهامه، وتحليله وتعليله في ضوء ثقافته الموروثة والحديثة، وآرائه المكتسبة والخاصة في معزل عن صاحب النص؛ فالمتلقي يتفاعل مع النص المقروء ويعمل ذهنه؛ ليحل ويفسر ويناقش ويربط وينقد ويقيم ويصدر حكمًا ويصنع الصورة مستخدمًا خياله الإبداعي، وتذوق الجمالي.

وقد رسم" إيزر" الحدود بين ثلاثة ميادين لاستكشاف المعنى؛ هي: النص، وعملية معالجته في أثناء القراءة، و بنية الأدب البلاغية، وقد أظهر بذلك الآثار التي يحدثها الأدب في القارئ، وأوضح كيف يحدث التفاعل بين النص والقارئ لإنتاج المعنى؛ في إطار ثنائية من الحضور والغياب؛ فالحضور هو مجال نشاط بنية النص، والغياب هو مجال نشاط بنية القارئ (خيرة قندسي، ٢٠١٤)

ورأى" إيزر" أن نجاح عملية التواصل بين النص والقارئ التي ينتهي فيها القارئ إلى تشكيل معنى النص، يعتمد على "أن يقود القارئ النص من خلال مجموعة من العناصر أو العوامل "الموجهة" التي تسمح له "بمراقبة" سيرورة التفاعل القائم بينه وبين المؤلف، وهكذا يتضح أن المعنى عند "إيزر" لا يتجلى في النص؛ بل ينتج عن هذا التداخل القائم بين النص والقارئ، وأن النص الأدبي ما عاد شكلًا معبئًا بالمعنى؛ بل إنه بنية محققة من القارئ في إطار العلاقة التفاعلية المبرمة بين النص والقارئ – في أثناء عملية القراءة– والتي تكون في الاتجاهين المتبادلين، ومن هذا المنطلق يكون معنى النص هو نتاج هذه العلاقة التفاعلية (سميرة حدادي، ٢٠١٧: ١٤٢)

وعليه فإن النص لا يكتفي بذاته؛ فهناك نوع من التداخل والالتحام بين النص وقارئه ينتج عنه تأثير جمالي؛ لتتحرك بذلك آلية القراءة بين قطبين: القطب الفني للنص؛ الذي يختص بالنص وصنعته اللغوية، والقطب الجمالي؛ الذي يختص بنشاط عملية القراءة، وكل منهما ينصهر في الآخر، ويحل فيه ليتشكل من ذلك معنى النص.

- **قدم " إيزر" عددًا من المفاهيم التي تصف التفاعل بين النص والقارئ، هي:**

- **القارئ الضمني**، و هو من المفاهيم المثيرة للجدل في نظرية " إيزر"؛ حيث يقول إن جذور القارئ الضمني مغروسة بصورة واضحة في بنية النص، وهو بنية نصية تتطلع إلى حضور متلق ما من دون أن تحدده بالضرورة؛ وهو يكمن في مخيلة مبدع النص، وهو شرط من شروط حدوث التوتر الذي يحقق التفاعل بين النص والقارئ؛ فالقارئ الضمني لايقصد به المؤلف الضمني؛ وإنما هو نوع من التوجه الضمني، الذي يتوجه به العمل الأدبي إلى المتلقي، وهو توجه لا يخلو منه أي عمل، وهو أساس عملية التواصل التفاعل بين القارئ والنص؛ فالعمل الأدبي ينطوي على متلق يفترضه مبدعه بطريقة لاشعورية؛ فيجعل بنية النص تفترض قارئًا ضمنيًا، لا علاقة له بالقارئ الحقيقي، ويتشكل وجود هذا القارئ الضمني من خلال شبكة من البنى المثيرة التي تجعل القارئ الحقيقي مشدودًا لفهم النص، وكشف الغامض والمستتر من ظاهره(سامي إسماعيل، ٢٠٠١)

- **وجهة النظر الجوالة** ": القراءة والتلقي لا ينفصلان عن بعضهما؛ ويمكن تبين ذلك من خلال ما يسميه "إيزر" بوجهة النظر الجوالة، وهي وسيلة لوصف الطريقة التي يكون بها القارئ حاضرًا في النص؛ والمقصود بها أن تتخطى علاقة القارئ – النص العوامل الخارجية؛ لأن الخاصية المميزة للأدب هي أن الموضوع فيه يدرك من الداخل، ويمكن أن تفهم الرحلة التي تقوم بها وجهة النظر الجوالة –على نحو أفضل– بالنظر إلى ما يسميه" إيزر" جدلية التوقع و الذاكرة، وتتيح "وجهة النظر الجوالة" للقارئ أن يسافر عبر النص؛ ليكشف بذلك كثرة المنظورات التي يرتبط بعضها ببعض، والتي تعدل كلما انتقل واحد منها إلى الآخر(سميرة حدادي، ٢٠١٧)

- **تلقي النص يتطلب قراءات متعددة :** يري" إيزر" أنه لا يمكن التعويل على قراءة وحيدة لنص ما؛ لاستيفاء معناه ودلالته وتأويله؛ فالتلقيات المختلفة تتطلب قراءات متعددة، وكل قراءة لها تأثير مختلف عن سابقتها، ويرجع ذلك إلى التغير في حالات القارئ وظروفه، أو أن الأحداث المألوفة التي قرأها في المرة الأولى تميل إلى أن تفرض عليه النظر إليها من زاوية أخرى، أو أن أبعادًا معينة من النص كانت غير مهمة بالنسبة له في القراءة الأولى، و صارت أكثر أهمية في القراءة التالية، وتوجد أبعاد أخرى في خلفية النص، ويشيع هذا بين كثير من القراء، لدرجة أن القارئ يعتقد أنه أدرك في المرة الثانية التي يقرأ فيها النص ما فاته في القراءة الأولى؛ لكن الحقيقة هي أنه في المرة الثانية نظر إلى النص من منظور مختلف. وهذا لا يعني أن القراءة الثانية أكثر واقعية من الأولى؛ لكنْهما مختلفتان تمامًا؛ وحيث إن الصور التي يكونها القراء لايمكن أن تتطابق؛ فإن المعنى لا يمكن أن يتطابق من قارئ لآخر(الجمعي بولعراس، ٢٠١١، بوزيدي محمد٢٠٢٣)
- " **بناء التآلف**" يذهب" إيزر" إلى أن القارئ يشكل وحدات كلية في أثناء مشاركته في إنتاج المعنى؛ فإذا حدث شيء بدا مجافيًا لوحدة كلية متخيلة؛ فإن القارئ المنهمك في إنتاج المعنى، يحاول عندئذ أن يعيد للأشياء تآلفها.
- **معنى النص:** إن النص ليس معبئًا بالمعنى، ومعنى النص ليس منتجًا سابق التجهيز، و ليس في وسع أي النص أن يمتلك المعنى إلا عندما يُقرأ، ويحدث تفاعل بينه وبين ومتلقيه؛ وبهذا فالنص بنية يحققها القراء المتعاقبون في إطار العلاقة التفاعلية بينهم وبينه؛ فكل قراءة جديدة ينتج عنها معنى جديد؛ وبهذا يكون المعنى نتاج هذه العلاقة التفاعلية، ويظهر أثر هذا التجاوب بين القارئ والمقروء في فكر القارئ وعمله، ومدى استفادته منه في حياته النفسية والاجتماعية؛ وهذا

يعني أن القراءة عملية تفاعل وتأمل بين القارئ والنص، تسير في مراحل متدرجة متداخلة، هدفها أن يبني القارئ معنى النص و ينتجه في إطار من التعاون والتفاعل بينه وبين النص؛ وبهذا فإن القارئ يعد قوة فعالة نشطة واعية مشاركة مبدعة منتجة. وهذا يعني الانتقال من التركيز على النص بوصفه موضوعًا إلى التركيز على فعل القراءة بوصفه نشاطًا عمليًا؛ فالمعنى يكمن في السياق العقلي للقارئ، و القارئ هو من يضفي المعنى على النص المقروء في أثناء عملية القراءة(الجمعي بولعراس، ٢٠١١، وائل بركات وآخران، ٢٠١١)

- **الفجوات والفراغات ودورها في بناء المعنى:** إن كل نص –مهما كانت درجة وضوحه – يحوي عددًا من الثغرات و الفجوات التي يملؤها القارئ من خبرته السابقة، وتتجلى تلك الفراغات في مساحات تعرف بأنها المنطقة المشاع للإبهام، وعلى القارئ الواعي أن يكشف جوانب الإبهام في النص، ويملأ تلك الفراغات؛ لكي يربط بين الأجزاء غير المترابطة؛ فموضع الفراغ يشير إلى قابلية الترابط المرجأ في النص، ويرسم مسارًا لتنظيم إسهام القارئ في بنية النص، ويرى "إيرز" أن هذه الفراغات في النص تعد مكانًا مناسبًا لتحدي خيال القارئ؛ ليشيد السياق الضابط بينه وبين النص مستعينًا بالخيوط أو الإشارات النصية؛ فالقارئ الحق هو الذي يملأ فراغات يتركها كاتب النص، ويعيد تأويل ذلك النص، ويمنحه وجودًا جديدًا (سعدون محمد، ٢٠١٧: ٢٦– ٢٩).

ثالثًا: التطبيقات التربوية لنظرية " إيزر" في جماليات التلقي:

تبدو لنظرية "إيزر" في جماليات التلقي تطبيقات تربوية عدة؛ منها ما يأتي:

- جوهر النص ومعناه لا ينتميان إلى النص؛ بل ينتميان إلى العملية التي تتفاعل فيها الوحدات البنائية النصية مع تصور القارئ.

- العملية العقلية التي تتلقي نصًا ما، ليست انطباعات ذاتية مجردة؛ لكنها عمليات إدراكية موجهة، وللقارئ الدور الأكبر في إسقاط المعني على النص المقروء والمكتوب؛ لأن المعنى في ذهن القارئ؛ لكن بدلالة موجهات ومؤثرات داخل النص تساعد في العثور على هذا المعنى؛ ودلالة ذلك أن لكل قارئ معنى خاصًا به، يختلف عن القارئ الآخر بحسب ثقافته وخلفيته المعرفية.

- القراءة تتجاوز حدود استهلاك المقروء؛ لتدخل في مضمار وظيفة مركبة، تعيد فيها إنتاج المقروء بقدرة فعالة على التمثل، والاستيعاب، والاستنباط، والاستنتاج والتواصل الدائم مع النص، كما تمثل عدة ضروب من النشاط منها التعرف بالرموز من خلال النظر، والتفسير من خلال الفعل، و النطق والسرعة، والفهم للأفكار الأساسية المادة المقروءة، والتجاوب النقدي، والانتفاع بالمعلومات، وذلك كله يتطلب أنشطة ذهنية متعددة، واستعدادات، ومهارات لدى المتلقي.

- إنجاز مستوى عال من فهم النصوص يتطلب استخدام عمليات ذهنية معقدة تتضافر فيها البنيات المعرفية للقارئ، ومعالجة المعطيات اللسانية الدالة؛ متمثلة في العبارات الفنية للنصوص؛ فتغدو موجهات قراءة توجه القارئ نحو المعنى والفهم؛ كالأغلفة، والعناوين والأمكنة، والتواريخ والملحوظات والهوامش، والحواشي، وجمل الاستهلال والختام وسواها.

- القارئ المشارك لايقف عند فهم المعاني المتضمنة؛ بل يستكشف فراغات النص و فجواته ، ويملؤها موظفًا خبراته السابقة.

- القراءة عملية بنائية نشطة هدفها الفهم، وذلك من خلال مجموعة من العمليات الذهنية التي يجريها القارئ، وتعتمد على المعرفة التي يجلبها للنص من خلال خبراته السابقة

المختزنة، ودمجها بالخبرات الجديدة؛ فالمتعلم يبني المعرفة ذاتيًا من خلال جهازه المعرفي؛ لأن المعرفة متجذرة في عقله، ولاتنتقل إليه من المعلم؛ بمعنى أن القراءة عملية ابتكار مستمر يعيد خلالها القارئ تنظيم مايمر من خبرات ساعيًا لفهم أشمل متأثرًا بخبراته السابقة، وبالسياق الذي يحصل فيه التعلم الجديد.

- المعلم ميسر ومساعد لبناء المعرفة؛ فهو يخطط وينظم ويوجه طلبته ويرشدهم لبناء تعلم ذي معنى لديهم (السيد حسين محمد حسين، ٢٠٠٧، رافد صباح التميمي وبلال إبراهيم يعقوب ، ٢٠١٥، فايزة أحمد، عبد الرحمن الهاشمي،٢٠١٨

للإجابة عن السؤال الثاني: الذي نص على"**ما التطبيقات التربوية لنظرية "جورج ميلر" في تدريس القراءة؟** اتخذت الباحثة الإجراءات الآتية:

معالم نظرية "جورج ميلر" ومبادئها، وتطبيقاتها التربوية:

أولًا: التعريف بصاحب النظرية العالم "جورج ميلر":

ولد "جورج أرميتاج ميلر"، المعروف باسم "جورج أ. ميلر " في ٣ فبراير ١٩٢٠ في تشارلستون، بولاية فرجينيا الغربية بالولايات المتحدة الأمريكية. حصل على درجة البكالوريوس في التاريخ والكلام في عام ١٩٤٠، نال درجة الماجستير في الكلام في عام ١٩٤١، كما نال درجة الماجستير في علم النفس في عام ١٩٤٤ من جامعة هارفارد، ثم نال من الجامعة نفسها درجة الدكتوراه في علم النفس في عام ١٩٤٦، وفي أثناء وجوده في جامعة "هارفارد" خدم في فيلق الجيش خلال الحرب العالمية الثانية، ودرس وأجرى أبحاثًا في عدة جامعات؛ منها جامعة "روكفلر" ، وجامعة " هارفارد"، و"معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا" بعد حصوله على الدكتوراه، بقي ميلر في هارفارد، وواصل أبحاثه في مجال النطق والسمع، وعُيّن أستاذًا مساعدًا في علم النفس عام ١٩٤٨. عقد دورة في اللغة والتواصل نتج عنها صدور كتابه الأول «اللغة والتواصل» (١٩٥١)، وحصل على إجازة من العمل في عام ١٩٥٠، وقضى عامًا كزميل زائر في معهد

الدراسات المتقدمة في برينستون لمتابعة اهتمامه بالرياضيات، وصار "ميلر" صديقًا للفيزيائي الأمريكي روبرت أوبنهايمر، وفي عام ١٩٥١، انضم إلى معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا كأستاذ مشارك في علم النفس.,(Akdeniz, C., el al,2016)

عاد "ميلر" إلى جامعة هارفارد كأستاذ مشارك في عام ١٩٥٥ ، وصار أستاذًا بدوام كامل في عام ١٩٥٨، وتوسّع في بحثه حول كيفية تأثير اللغة في الإدراك البشري. التقى في جامعة هارفارد الشاب نعوم تشومسكي، قضى الاثنان صيفًا معًا في ستانفورد. في ١٩٥٨–١٩٥٩، أخذ ميلر إجازة للانضمام إلى مركز الدراسات المتقدمة في العلوم السلوكية في بالو ألتو، كاليفورنيا، وتعاون هناك مع عدد من العلماء في كتاب الخطط وهيكل السلوك، وفي عام ١٩٦٠، شارك في تأسيس مركز الدراسات المعرفية في هارفارد إلى جانب جيروم برونر، و استقطب المركز زوارًا بارزين مثل: جان بياجيه، وألكسندر لوريا، وتشومسكي، ثم صار رئيسًا لقسم علم النفس، وانضم في عام ١٩٧٩ إلى هيئة التدريس في جامعة"برينستون"؛ وصار أستاذًا فخريًا في عام ١٩٩٠، وشارك " برونر" في تأسيس مركز هارفارد للدراسات المعرفية في عام ١٩٦٠، وساعد في إنشاء مختبر برينستون للعلوم المعرفية في عام ١٩٨٦ له كتب عدة؛ منها:، مثل اللغة والتواصل (1951)والخطط وبنية السلوك (1960)، كان عضوًا في الأكاديمية الأمريكية للفنون والعلوم (1957) والأكاديمية الوطنية للعلوم (1962) حصل على عديد من الأوسمة والجوائز، بما في ذلك الوسام الوطني للعلوم (١٩٩١) وجائزة المساهمة المتميزة مدى الحياة في علم النفس من جمعية علم النفس الأمريكية، تعاون "ميلر" وشارك في التأليف مع شخصياتٍ أخرى في علم اللغة النفسي، مثل نعوم تشومسكي. (عبد الستار إبراهيم، ١٩٨٥)

ويعد "ميلر" أحد مؤسسي علم النفس المعرفي، وعلم الأعصاب، لنقله علم النفس إلى عالم العمليات العقلية ومواءمة ذلك النقل مع نظرية المعلومات ونظرية التحسيب واللغويات، كما قدم إسهامات كبيرة في علم اللغة النفسي ودراسة التواصل البشري، تبنى

الاتجاه السلوكي في دراسة السلوك الإنساني، الذي سيطر في الولايات المتحدة الأمريكية من عشرينيات القرن العشرين وحتى خمسينياته، وبدأ دراسة الظواهر العقلية بوصفها مشروعًا للبحث النفسي.

وقد قدم "ميلر" عدة أفكار نظرية رئيسة لعلم النفس المعرفي، وإطارًا لمعالجة المعلومات؛ فقد ركزت نظريته على فكرة أن المخ الإنساني يشبه جهاز الحاسب الآلي؛ فكلاهما يستقبل المعلومات ويجري عليها بعض العمليات؛ فالبشر يعالجون المعلومات التي يتلقونها من البيئة باستخدام الطرق نفسها التي يستخدمها الحاسب الآلي بدلًا من الاستجابة للمثيرات؛ فعقل المتعلم يدخل المعلومات ويعالجها، ويخزنها؛ لتكون جاهزة في المستقبل للاستخدام؛ لذا فقد ركز" ميلر" على كيفية استقبال المخ المعلومات ومن ثم تحليلها وتنظيمها.

كما أسهم "ميللر" في تأسيس فكرة أنه لا يمكن للمرء سوى الاحتفاظ بعدد محدود من المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى، وحدد"ميلر" هذا الرقم على أنه سبعة زائد أو ناقص اثنين (أو خمسة إلى تسعة أجزاء من المعلومات) ، ولكن في الآونة الأخيرة اقترح علماء آخرون أن هذا الرقم قد يكون أصغر.

ثانيًا: معالم نظرية ""جورج ميلر" في معالجة المعلومات:

ينظر" ميلر" إلى التعلم بوصفه عملية بناء تراكيب، أو بناء أبنية معرفية؛ فعندما يتم تعلم معلومات جديدة فإنها تكون إضافة إلى معلومات البنية المعرفية المختزنة في الذاكرة، ولكي يصبح التعلم ذا معنى، ينبغي إدماج الخبرات الجديدة مع الخبرات السابقة، ثم إعادة تشكيل البنية المعرفية؛ أي أن "ميلر" يرى أن اكتساب المعلومات نشاط ذهني يعتمد على معالجتها من خلال عدة عمليات ذهنية، مثل: التنظيم، والتخزين، والاسترجاع . التي تشبه نموذج الحاسوب الحديث من حيث إنها تركز اهتمامها على المدخلات، وطريقة الاختزان، وطريقة الاسترجاع. والمتعلم من وجهة نظره نشط، لا يكتفي بدور المستقبل السلبي ، كما

أنه باني للمعلومات، ويعمل؛ ليصل إلى معنى ما يتعلمه (Ashmon, A. and Conway, N., 1989: 33)

وتتأثر عملية التعلم بمستويات تجهيز المعلومات، وبمستويات معالجتها؛ حيث إن تخزين المتعلم للمعلومات لا يتم بالطريقة نفسها التي أرسلت بها تلك المعلومات إليه، وإنما يقوم المتعلم بتركيبها، أوإعادة صياغتها، أو توليد علاقات بينية، أو تنظيم تلك المعلومات. ويستند نموذج مستويات تجهيز المعلومات ومعالجتها على أن التجهيز والمعالجة الأعمق للمادة المتعلمة معناه توظيف طاقة أكبر من الجهد الذهني، وأن التجهيز والمعالجة الأكثر عمقًا تستخدم شبكة أكبر من الترابطات بين الفقرات المتعلمة من ناحية، وبينها وبين المعرفة الماثلة في الذاكرة من ناحية أخرى؛ الأمر الذي ييسر التذكر أو الاسترجاع اللاحق للفقرات المتعلمة سابقًا أو لاحقًا؛ فطريقة معالجة المتعلم للمادة المتعلمة وكيفية استقباله وتجهيزه وتخزينه المعلومات تشكلان أهمية كبرى في تحديد معدل التذكر أو الاسترجاع اللاحق للمعلومات (فؤاد أبو حطب وآمال صادق ، ١٩٩٦ : ٣٦٩ – ٣٧٨)

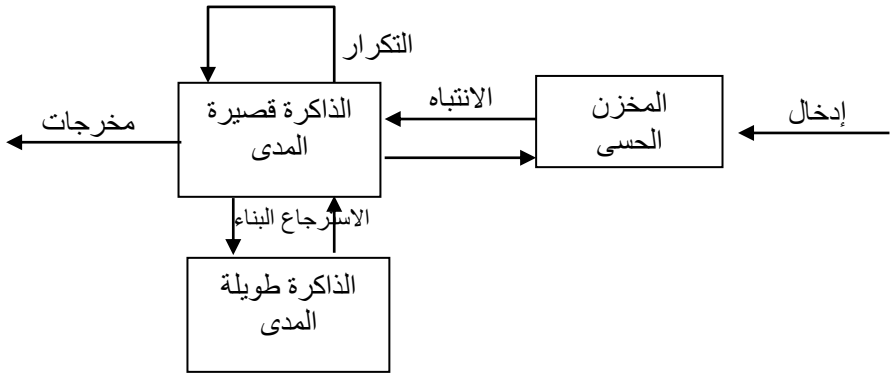
ويرى أصحاب تلك النظرية أن المثيرات الخارجية تؤثر على حواس الفرد، وتتحول إلى رسائل عصبية تصل إلى الجهاز العصبي، ثم تخزن حتى يتم استرجاعها، فعند الاسترجاع يحورها الجهاز العصبي إلى استجابات تظهر في صورة لفظية أو حركية. فالتعلم إذن ما هو إلا سلسلة من العمليات التي تجري داخل ذهن الإنسان بين مرحلة المدخلات (التلقي) والمخرجات (الاستجابة) (فتحي مصطفى الزيات ، 2006)

ويتفق " ميلر" مع أصحاب تلك النظرية على أنَّ فعل التعلم يتألف من مراحل متعددة، هي :

- تنقل أعضاء الاستقبال الجسمي المثيرات إلى الجهاز العصبي المركزي، وتمر بجهاز تصنيف وتسجيل يطلق عليه المخزن الحسي.

- يستقبل المخزن الحسي المثيرات البصرية والسمعية، ويحولها إلى رسائل برموز مناسبة.
- تدخل الرسائل إلى الذاكرة قصيرة المدى أو الفعالة؛ فيعاد تنظيمها على ضوء مفاهيم.
- إذا أراد المتعلم حفظ المعلومات؛ فإنها تسجل بطريقة مناسبة، وتنقل إلى الذاكرة طويلة المدى؛ حيث تبقى حتى تستدعى منها، ومع بقاء تلك المعلومات في الذاكرة فإنه يصعب – أحيانًا – استرجاعها من الذاكرة نتيجة سوء تخزينها في الذاكرة (Squire,L.R., 1992 : 99 - 102)

وتجدر الإشارة إلى أن مفهوم الذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة بعيدة المدى، يقصد به وجود عمليتين، وليس وجود مواقع محددة منفصلة في المخ لكل منهما، كما تجدر الإشارة إلى أنَّ المعلومات في كل من الذاكرتين تؤثر في عملية الاستجابة؛ ولكنها لكي تفعل ذلك لابد أن تصل إلى مولد الاستجابة الذي يفحص الرسائل، ويتخير مركز الاستجابة المناسبة، ويرسل رسالة عصبية لمركز التنفيذ، وبهذا يتفاعل المتعلم مع البيئة، وتعرف نتيجة التعلم . و يوضح شكل رقم(2) نموذج معالجة المعلومات في صورة مبسطة :



شكل رقم (٢) نموذج معالجة المعلومات (In Mayer, R. 1988: 15).

ولقراءة هذا النموذج تبدأ القراءة من اليمين إلى اليسار؛ حيث تخزن المعلومات في الذاكرة من خلال ثلاثة مظاهر لها، تمثل بمستطيلات في الشكل السابق، وهي: **المخزن الحاسي:** وبه تخزن المعلومات منذ وصولها إلى إحدى الحواس، حتى يتخذ المخ قرارًا بإدراك المعلومات. و**الذاكرة قصيرة المدى:** وهي الذاكرة النشطة، أو الذاكرة العاملة، أو الذاكرة المنظمة، التي تحفظ قدرًا يسيرًا من المعلومات التي يعنى الفرد بها في اللحظة الحالية من لحظات التفكير ، أو عند الشروع في عمل ما، **والذاكرة طويلة المدى:** وهي بمثابة شبكة معرفية، أو نسق منظم تتصل فيه العناصر بعضها ببعض، والمتعلم – على ضوء ما سبق – عليه أن يكون منتبهًا ، ومهتمًا بدخول المعلومات إلى الذاكرة قصيرة المدى، وأن يعيد التذكير بها، ويعتنى بها ، وينشطها إلى أن يقرر نقلها إلى الذاكرة طويلة المدى، ويتطلب ذلك الانتقال من المتعلم أن يجيد تنظيم تلك المعلومات داخل الذهن ، وأن ينظم الملامح المعينة على استحضارها (Mayer, R., 1988, 14 - 16)

فنظرية تجهيز المعلومات ومعالجتها منظومة من المحددات المترابطة ، والمداخل وإستراتيجيات التدريس التي يتم ممن خلالها التعامل مع المادة العلمية عبر مستويات متنوعة ؛ تبدأ بالمستوى السطحي للتعامل مع تلك المادة، مرورًا بالمستوى المتوسط، وانتهاءً بالمستوى الأكثر عمقًا لمعالجة المعلومات(خلف عبد المعطي عبد الرحمن ، ٢٠٢١: ١٠٧)

أهمية نظرية معالجة المعلومات:

- تحدد العمليات المعرفية المتضمنة في أداء مهام مرتبطة ببعض القدرات.
- تقدم تفسيرات للتعلم المعرفي ومحدداته تستند إلى الدور الذي تؤديه العمليات المعرفية الداخلية والميكانيزمات التي تحكم عملها من ناحية ، و المحتوى المعرفي من ناحية أخرى.

- تساعد في فهم البنية المعرفية للطلاب، وتعرف العمليات المتضمنة في المواد الدراسية.
- تقدم تفسيرات جديدة للتعلم تستند إلى الدور الذي تؤديه العمليات المعرفية في معالجة المحتوى المعرفي.
- توضح كيفية تحويل المعلومات وتخزينها في الذاكرة، و استرجاعها منها، وكيفية توظيف تلك المعلومات.
- توضح الطرق التي يتعلم الفرد من خلالها كيفية توظيف قدراته ومهاراته المعرفية والعقلية في مواقف التعلم، وكيف يستقبل المعلومات، ويفهم آلية معالجتها وتخزينها.
- تركز على دراسة الفروق الفردية بين المتعلمين؛ من خلال الكشف عن أوجه القوة ونقاط الضعف في عمليات التعامل مع المعرفة التي يكتسبها القارئ، ومدى نجاحه أو فشله.
- تؤكد أن اكتساب المتعلم القدرة على التعلم أهم من محتوى التعلم.
- تؤكد أن الفهم العميق لكيفية استقبال المعرفة وتخزينها وتوظيفها يجعل المتعلم قادرًا على التعلم بكفاءة؛ بحيث يصل إلى مستوى التعلم العميق (سليمان عبد الواحد يوسف ٢٠١٥ ؛ وصفاء عبد الجواد عبد الحفيظ، ٢٠١٩: ٤٦)

مراحل تجهيز المعلومات:

- **استقبال المعلومات وتجهيزها:** تمر المعلومات من خلال عملية استقبالها بما يسمى بالمسجلات الحسية (الذاكرة الحسية)، وتكون هذه المعلومات في صيغة الإدراك الخام، وتتراوح فترة استقبالها بين ثانية أو نصف ثانية ، وخلال هذه الفترة الانتقالية تتحول

بعض المفاهيم إلى الذاكرة قصيرة المدى، وفي تلك المرحلة يستقبل القارئ المعلومة، ويتعامل معها، ويولد عددًا من الفكر المرتبطة بها، ويجري قدحًا ذهنيًا حول المعلومة ودلالتها، وتتوقف درجة الاستفادة من المعلومات وتوظيفها على كمية المعلومات التي يتاح تحويلها وحملها للذاكرة قصيرة المدى،

- **تحليل المعلومات ومعالجتها:** تجهيز المعلومات ومعالجتها يستغرق وقتًا، وهذا الوقت قابل للقياس من خلال ما يسمى بالتتالي السريع في عرض المعلومات، وفي تلك المرحلة يحلل القارئ المعلومات المقدمة إليه، ويبين مضامينها

- **انتقاء المعلومات وتصنيفها:** وهو مفهوم يشير إلى القدرة على التركيز على المعلومات المتعلقة، واستبعاد المعلومات غير المتعلقة، وفي هذه المرحلة يحلل القارئ المعلومات ويميز بين المهم منها وغير المهم.

- **ترميز المعلومات والتنبؤ بها:** المعلومات عقب تسجيلها من خلال المسجلات الحسية تحل في الذاكرة العاملة أو الذاكرة قصيرة المدى، وفي بعض الحالات في الذاكرة بعيدة المدى؛ حيث تخضع المعلومات خلال انتقالها إلى ما يسمى بترميز المعلومات، وفي هذه المرحلة يحتفظ القارئ بالمعلومات المرتبطة بالموضوع ويستخدمها في سياقات جديدة، ويقومها (أنور الشرقاوي ٢٠٠٣: ١٢٣؛ فتحي الزيات، ٢٠٠٦: ٣٠٥)

يمكن **للأفراد تجهيز المعلومات ومعالجتها في ثلاثة مستويات** تختلف في عمق التجهيز؛ وهذه المستويات هي:

- **مستوى التجهيز السطحي:**

يركز المتعلم في هذا المستوى في تعامله مع المعلومات على خصائصها المادية أو الشكلية أو السياق الذي ترد فيه المعلومات، ويستخدم إستراتيجية التسميع للاحتفاظ، وتعمد

هذه الإستراتيجية على تكرار المعلومات المراد الاحتفاظ بها على النحو الذي قدمت به من دون اشتقاق أية تحليلات، ويظل هذا التسميع في الذاكرة قصيرة المدى.

- **مستوى التجهيز العميق** (المستوى الفونيمي):

يعالج المتعلم في هذا المستوى المعلومات بالتركيز على خصائصها، ودلالاتها من دون إحداث أية ترابط بينها وبين المفاهيم المماثلة لها في بنيته المعرفية؛ و لايتعامل مع النص ذاته، أوشكل الكلمة؛ بل يتعامل مع معنى النص الظاهر من خلال إدراك التشابه بين المفردات أوالفقرات مركزًا على صوت الكلمة، وسجعها الصوتي مع الكلمات الأخرى أو إيقاع مادة التعلم؛ أي التجهيز القائم على التشابهات.

- **مستوى التجهيز الأكثر عمقًا** (المستوى السيمانتي):

يعالج المتعلم في هذا المستوى المعلومات؛ بإحداث ترابطات بينها وبين المعلومات الأخرى في البنية المعرفية للقارئ؛ حيث يركز في تعامله مع المعلومات على إدارك معانيها وتحليلها، ويحاول الربط بينها مستخدمًا قدرته التخيلية والسابقة بشكل فعال، أي أنه يجتهد للوصول إلى المعنى من خلال تبني موقف استنتاجيًا في محاولة للوصول إلى الهدف من النص، أي تركيز الانتباه فيما وراء النص؛ أي لديه درجة عالية من الاحتفاظ والاسترجاع وتذكر المعاني(Danial En, 2015, 243).

الافتراضات التي تستند إليها نظرية " ميلر" في معالجة المعلومات:

١- يمكن فهم العمليات المعرفية على نحو أفضل بمقارنتها بالعمليات والمراحل التي تجهز بها المعلومات في الحاسب الآلي.

٢- نظام المعالجة البشري نظام تفاعلي، وليس مجرد تلق للمعلومات؛ أي أن منظومة تجهيز المعلومات البشرية تتسم بالتفاعلية.

٣- يبحث التجهيز أو معالجة المعلومات في إيجاد أنماط من العلاقات تربط بين محتوى البناء المعرفي السابق للفرد ، والمعلومات الجديدة المراد تعلمها.

٤- يقدم نموذج تجهيز المعلومات أفضل النماذج المعرفية التي تقدم تفسيرات جديدة للتعلم المعرفي وتوضح محدداته.

٥- إمكانية إخضاع العمليات العقلية للدراسة العلمية المدققة؛ حيث تعالج المعلومات في خطوات متمثلة في أنشطة عقلية.

٦- تمر الاستجابات الإدراكية بعدة عمليات؛ فهي ليست مجرد ناتج فوري للمثير؛ حيث يمكن تحليل السلوك المعرفى إلى سلسلة من المراحل أو الخطوات التى يمكن النظر إليها، وإلى كل منها على أنها وجود فرض مستقل تحدث فى طياته مجموعة من العمليات الإجرائية (مراحل التجهيز العقلي للمعلومات) الفريدة فى نوعها والتى تؤثر على المدخلات المعلوماتية المشتقة من المثيرات وكل خطوة أو مرحلة تتكون فيها بعض المعلومات التى تنتقل للخطوة أو المرحلة التالية، وهكذا حتى تصدر الاستجابة النهائية التى هي محصلة تلك المراحل والعمليات.

٧- تجهز المعلومات في خطوات ومراحل، وهذا يعني أن أية معلومة تمر بعدة مراحل، وتجرى عليها عمليات متنوعة في مستويات كثيرة قبل تمكن المتعلم منها.

٨- تمر معالجة الفرد للمعلومات بعدة مستويات هي المستوى(السطحي – المتوسط – العميق).

٩- يعني التجهيز والمعالجة الأعمق للمادة المتعلمة توظيف أكبر للجهد العقلي، واستخدام شبكة أكبر من الترابطات والمعرفة الماثلة في الذاكرة، الأمر الذي ييسر التذكر والاسترجاع اللاحق.

١٠-يؤدي التجهيز والمعالجة الأعمق للمادة المتعلمة إلى تعلم أكثر استمرارية وأبقى أثرًا.

١١-يجعل تجهيز المعلومة القائم على المعنى تعلم تلك المعلومة أبقى أثرًا؛ فكلما مال الفرد عند تجهيزه المعلومات إلى اشتقاق المعاني والدلالات والترابطات بين موضوعات المعالجة، زاد عمق تجهيزه لها، وسهل عليه احتفاظه بها، وسهل استرجاعه لها.

١٢-التعلم المبني على المعنى يدوم.

١٣-تعتمد عملية احتفاظ المعلومات في الذاكرة في المقام الأول على المستوى العميق، ويزداد الوعي بالمعلومات بازدياد التركيز في المستوى العميق.

١٤-عندما ينصب اهتمام الفرد على شكل المادة موضوع التعلم، كعدد حروف الكلمات أوإيقاعها أوسجعها، يكون تجهيزه أو معالجته للمعلومات عند المستوى السطحي أو الهامشي.

١٥-توجد حدود لكمية المعلومات التي يتم تجهيزها في كل مرحلة.

١٦-التكرار الآلي للمادة المتعلمة لا يساعد على تذكرها في ظل عدم ارتباطها مع ما هو قائم في البناء المعرفي.

١٧-يمكن أن تخضع العمليات المعرفية المختلفة للدراسة العلمية المدققة؛ بوسائل تمكن من اختيار المكونات المختلفة لعملية الاستثارة في أي مرحلة منها، وعند أي مستوى في الجهاز العصبي؛ مما يساعد في توضيح كيفية تكوين المعلومات بالنسبة لهذه المثيرات ؛ حتى ظهور الاستجابة.

١٨-يصعب تحليل عملية عقلية بعيدًا عن علاقتها بعمليات الذاكرة الأخرى.
(Froger.et al, 2008, 52- 60)

ثالثًا: التطبيقات التربوية لنظرية "ميلر" في معالجة المعلومات:

في ضوء المفاهيم التي تعرضها نظرية معالجة المعلومات كإحدى النظريات المعرفية يمكن استنتاج التطبيقات التربوية التالية :

- استثمار الخلفية المعرفية السابقة لدى المتعلم في التعليم؛ بربط ما يتعلمه المتعلم بخبراته السابقة وواقعه، والبيئة المحيطة بهم
- الاعتماد على حواس المتعلم في عملية التعلم؛ حيث إن إثارة انتباهه تتم من خلال الحواس.
- التعليم المبني على عرض المفاهيم الأساسية لكل درس في بدايته: ويستفاد ذلك في تحضير الدرس، وعرض أهم أهداف الدرس، وخطوات تنفيذها، ورسم خطة متكاملة للوصول إلى المعرفة المطلوبة.
- التدريب الموزع أكثر فاعلية من التدريب المكثف.
- تقديم المعلومات عن طريق المثيرات المختلفة(الصوت، اللون ، الحركة).
- الاعتماد على التكرار اللفظي للمادة المتعلمة؛ حتى تكتمل الصورة لدى المتلقي.
- الاهتمام بالتداخل الذي قد ينتج من وجود مثيرات تشوش التعلم الجديد؛ ولهذا على المعلم أن يقلل من أدوات التشويش أو الإثارة التي لا علاقة لها بالدرس.
- نقل أثر التدريب في التعلم؛ بتطبيق ما يتعلمه المتعلم في حياته الخاصة.

- العناية بنشاط المتعلم في استيعاب المعلومات الجديدة واستخلاص التعميمات وتكوين المفاهيم؛ فزيادة نشاط المتعلم تعمق مستوى معالجة المعلومات؛ وتيسر استرجاعها.
- تنظيم المعلومات على نحو يساعد على تذكرها؛ وذلك بتجزئة المعلومات أو ترميزها.
- عرض الأسئلة قبل بداية شرح الدرس، وفي أثنائه، وبعد تمامه.
- عرض المفاهيم الأساسية لكل درس في بدايته.(تهاني صبري كمال شعبان، ٢٠١٤؛ أحمد محمد حسين سيف، ٢٠٢٠ خلف عبد المعطي عبد الرحمن طلبه ٢٠٢١)

إستراتيجيات تجهيز المعلومات:

أشار حسن سيد شحاتة (٢٠٢٢) إلى عدد من إستراتيجيات تجهيز المعلومات، هي على النحو الآتي:

- استراتيجية التنظيم ، وتستهدف اشتقاق ترتيب للمادة المتعلمة.
- إستراتيجة استثارة الفهم، وتستهدف وضع تنبؤات حول ما يقرأه المتعلم؛ لزيادة وعيه بما يقرأ، وربط ما يقرأه بمعلومات مختزنة لديه في الذاكرة، وتقويم مستوى فهمه.
- أستراتيجية السجع: وتستهدف استخدام المقاطع الموسيقية والتوافق في القافية؛ ليسهل تذكر الكلمات والمقاطع.
- إستراتيجية التفاصيل: وهي تساعد القارئ في تفسير المعلومات الجديدة غير المكتملة؛ بالاستعانة بمعلوماته السابقة حول الموضوع الجديد، وتنقسم إلى:
- إستراتيجية استخدام التصورات العقلية أو البصرية.
- إستراتيجية تراكيب الحروف الأولى للكلمات .

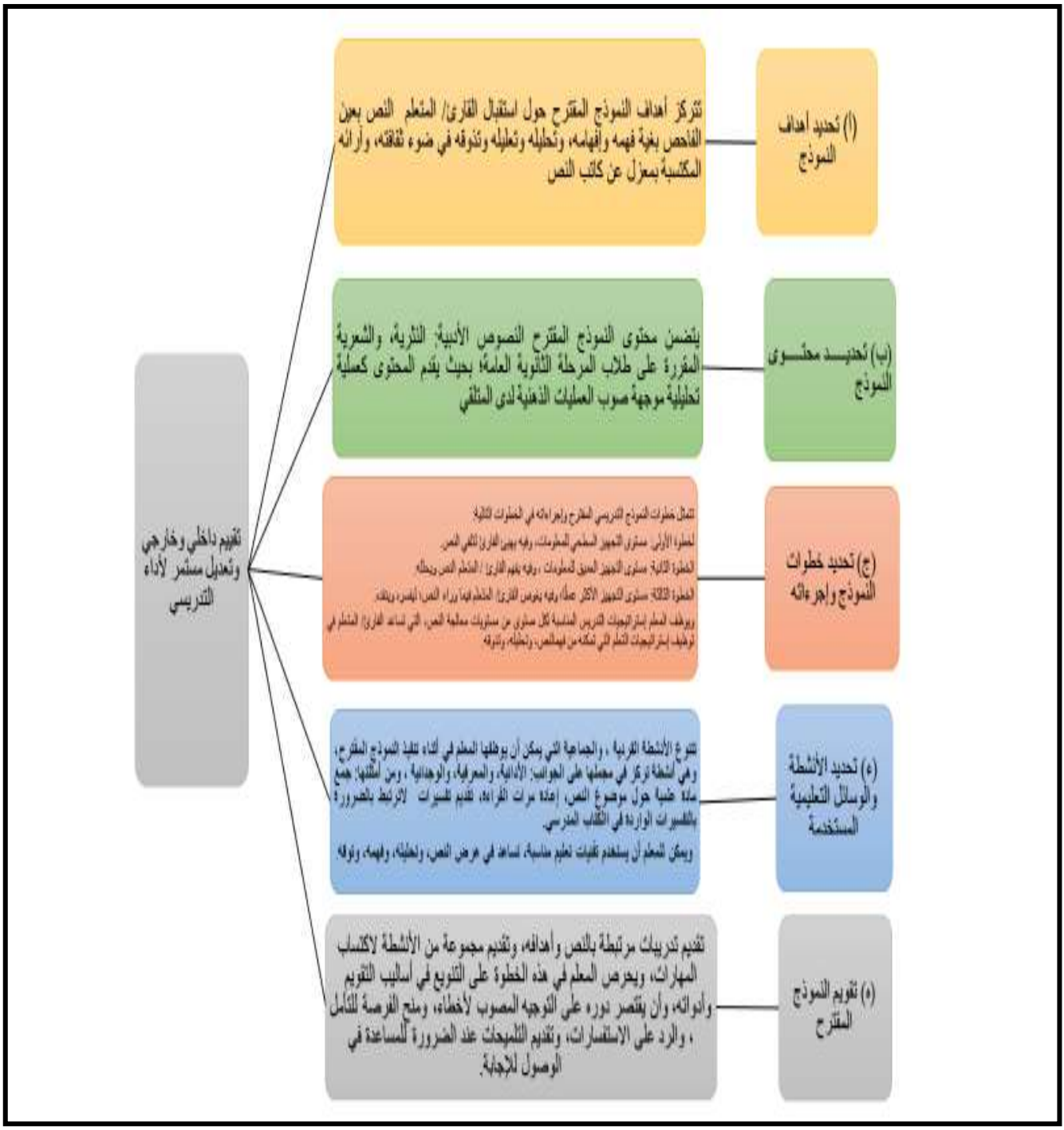
- إستراتيجة التصور العقلي؛ وتستهدف تكوين صورة ذهنية واضحة للمدركات الحسية المتمثلة في: أصوات، وحركات.
- إستراتيجية تمثيل المعنى؛ وتستهدف تمثيل المعنى الجديد أو ربط التعبير الجديد بالأداء الفعلي
- إستراتيجية التمثيل اللفظي؛ وتستهدف استدعاء المتعلم كلمات معروضة
- إسترتيجية التسميع؛ وتستهدف ترديد المعلومات وتكرارها لتتحول إلى تمثيل ما بالذاكرة قصيرة المدى ؛ تمهيدًا لانتقالها إلى الذاكرة طويلة المدى
- إستراتيجية المواضع المكانية؛ وتستهدف اشتقاق المتعلم صورة بصرية للمعلومات المراد التي يريد أن يتذكرها من مكان مألوف لديه.
- إستراتيجية تمثيل المعنى.
- إستراتيجية التجهيز المتأني أو المتزامن؛ وتستهدف تجميع المثيرات وعرضها على المتعلم؛ بحيث يدركها في صورة كلية من دون النظر إلى الأجزاء تلقي جميع المثيرات في آن واحد في أثناء تجهيز المعلومات.
- إستراتيجية التجهيز المتتابع؛ وتستهدف عرض المعلومات واستقبالها على نحو منفصل ومستقل:

الإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: **ما النموذج التدريسي القائم على المكاملة بين التطبيقات التربوية لنظريتي: "فولفوناج إيرز" و"جورج ميلر"؟**
صممت الباحثة النموذج التدريسي القائم على المكاملة بين التطبيقات التربوية لنظريتي: "فولفوناج إيزر" و"جورج ميلر افي ضوء نفاط الالتقاء بين النظريتين، من حيث :المبادئ ، والتطبيقات التربوية، وتوصلت إلى نقاط التقاء منها، أن:

- العمليات الذهنية تختلف بين أنواع القراء بحسب خبراتهم ، وثقافتهم ؛ فتعاطي كل قارئ مع ما يقرأه سيختلف بالتأكيد عن قارئ آخر؛ وذلك لوجود الاختلافات والفروق التي تنسأ تبعًا لاختلاف مستويات القراء.
- القارئ ينطلق من مرحلة الانطباع الأولي الذي تتولاه الذاكرة ومخزوناتها
- القراءة غوص في الأعماق، وتنقيب عن الدلالات من خلال محاورة النص لا الاستماع إليه فقط، وذلك في حركة تكرارية ثنائية الاتجاه من القارئ إلى النص ومن النص إلى القارئ؛ فهي "تفاعل دينامي بين معطيات النص والخطاطة الذهنية للمتلقي.

وفي ضوء مراجعة التطبيقات التربوية لكل من النظريات ، صممت الباحثة النموذج التدريسي المقترح ، على النحو الآتي:

النموذج التدريسي القائم على المكاملة بين التطبيقات التربوية لنظريتي: "فولفوناج إيرز" و"جورج ميلر"


تقويم داخلي وخارجي وتعديل مستمر لأداء التدريسي
(أ) تحديد أهداف النموذج
تتركز أهداف النموذج المقترح حول استقبال القارئ/ المتعلم النص بعين الفاحص بغية فهمه وإفهامه، وتحليله وتعليله وتذوقه في ضوء ثقافته، وآرائه المكتسبة بمعزل عن كاتب النص
(ب) تحديد محتوى النموذج
يتضمن محتوى النموذج المقترح النصوص الأدبية: النثرية، والشعرية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية العامة؛ بحيث يقدم المحتوى كعملية تحليلية موجهة صوب العمليات الذهنية لدى المتلقي
(ج) تحديد خطوات النموذج وإجراءاته
تتمثل خطوات النموذج التدريسي المقترح وإجراءاته في الخطوات التالية
الخطوة الأولى: مستوى التمييز المعجمي للمعلومات، وفيه يهيئ القارئ لتلقي النص.
الخطوة الثانية: مستوى التمييز العميق للمعلومات ، وفيه يفهم القارئ / المتعلم النص ويحلله.
الخطوة الثالثة: مستوى التمييز الأكثر عمقًا، وفيه يخوض القارئ/ المتعلم فيما وراء النص (الميسر) ويتذوقه.
ويوظف المعلم إستراتيجيات التدريس المناسبة لكل مستوى من مستويات معالجة النص، التي تساعد القارئ/ المتعلم في توظيف إستراتيجيات التعلم التي تمكنه من فهم النص، وتحليله، وتذوقه
(د) تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة
تنوع الأنشطة القرائية ، والجماعية التي يمكن أن يوظفها المعلم في أثناء تنفيذ النموذج المقترح، وهي أنشطة تركز في مجملها على الجوانب: الأدائية، والمعرفية، والوجدانية ، ومن أمثلتها: جمع مادة علمية حول موضوع النص، إعادة مرات القراءة، تقديم تفسيرات لا ترتبط بالضرورة بالتفسيرات الواردة في الكتاب المدرسي.
ويمكن للمعلم أن يستخدم تقنيات تعليم مناسبة، تساعد في عرض النص، وتحليله، وفهمه، وتذوقه
(ه) تقويم النموذج المقترح
تقديم تدريبات مرتبطة بالنص وأهدافه، وتقديم مجموعة من الأنشطة لاكتساب المهارات، ويحرص المعلم في هذه الخطوة على التنويع في أساليب التقويم وأدواته، وأن يقتصر دوره على التوجيه المصوب لأخطاء، ومنح الفرصة للتأمل ، والرد على الاستفسارات، وتقديم التلميحات عند الضرورة للمساعدة في الوصول للإجابة.

شكل رقم (٣) النموذج التدريسي القائم على المكاملة بين التطبيقات التربوية لنظريتي: "فولفوناج إيرز" و"جورج ميلر

أ- تحديد أهداف النموذج المقترح:

يهدف النموذج التدريسي المقترح القائم على المكاملة بين نظريتي: "فولفوناج إيرز" و"جورج ميلر" إلى تنمية مهارات القراءة التأولية لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ حيث ينتظر أن يتمكن القارئ/ المتعلم من مجموعة من المهارات ؛ منها أن :

١. يحدد جنس النص؛ بإبراز السمات الخاصة به.

٢. يستنتج هدف النص، ومعناه العام.

٣. يحلل العناصر الأساسية في النص ويعنونها.

٤. يستنتج استنتاجات موسعة؛ استنادًا إلى خبراته.

٥. يوازن بين الفكر الرئيسة في النص و توقعاته، ويقدر مدى التوافق بينهما.

٦. يعبر عن معنى النص بأسلوبه ؛ بما يناسب ميوله وقدراته.

٧. يوضح السمات الأسلوبية لمنتج النص.

٨. يحدد الحركة الفكرية لانتقالات الكاتب في النص.

٩. يحدد مدى إسهام المفردات في بناء الصورة.

١٠. يوظف بعض الألفاظ في النص في سياقات لغوية جديدة

١١. يكون تجربته الشخصية تجاه النص.

١٢. يكون معنى النص ويبنيه.

١٣. يكتشف الفجوات والتعبيرات غير المكتوبة.

١٤. يملأ فراغات النص؛ ليربط بين أجزائه غير المترابطة، أو غير المتألفة.

١٥. يعاين النص ويؤوله.

١٦. يفسر النص حسب خبراته.

١٧. ينظر إلى النص من منظور مختلف عن منظور مؤلفه.

١٨. يعيد تنظيم النص.

١٩. يضيف معنًا للنص.

٢٠. يشكل معنى النص، ويبنيه من جديد.

٢١. ينتج نصًا يضيف للنص المقروء ولا يطابقه؛ بل قد يتجاوزه.

٢٢. يصدر حكمًا على النص الأدبي في ضوء سياقات متنوعة (اجتماعية، ثقافية...)

٢٣. يوازن بين نص المبدع (الكاتب/ الشاعر) والنص الذي كونه.

ب- تحديد محتوى النموذج التدريسي المقترح:

يتضمن محتوى النموذج التدريس المقترح النصوص الأدبية: النثرية، والشعرية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية العامة؛ بحيث يقدم المحتوى كعملية تحليلية موجهة صوب العمليات الذهنية.

ج- تحديد خطوات النموذج التدريسي المقترح وإجراءاته:

تتحدد النموذج التدريسي المقترح القائم على المكاملة بين نظريتي: "فولفوناج إيرز" و"جورج ميلر" في ثلاث خطوات ، يتخلل كل منها مجموعة من الإجراءات، ويمكن توضيحها على النحو الآتي:

الخطوة الأولى: تهيئة القارئ لتلقي النص (مستوى التجهيز السطحي للمعلومات)

وتتطلب تلك الخطوة توظيف الحواس، والعمليات الذهنية في تعرف النص وإدراكه، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الإجراءات الآتية:

١. **التحضير المسبق للنص؛** حيث يقرأ القارئ/ المتعلم النص، ويحاول كشف مغاليقه، ويجمع معلومات حوله؛ بما يمثل مرحلة المدخلات.

٢. **التمهيد للنص،** وهنا يهيئ المعلم القارئ/ المتعلم، ويجذب انتباهه نحو النص لدراسته؛ بما يتلاءم مع موضوعه؛ وذلك من خلال:

- تنشيط المعلومات السابقة المرتبطة بالنص.
- القضاء على المشتتات – قدر الإمكان– التي لا علاقة لها.
- التنويع الحركي؛ لكسر الرتابة الملل؛ بالتحرك في أرجاء الفصل واستخدام الإيحاءات والتعبير المناسبة وتجنب الكلام بوتيرة واحدة.

٣. **تحديد نوع النص:** بحيث يظهر القارئ المتعلم وعيًا بالفروق والاختلافات القائمة بين النصوص المتنوعة ، وما يترتب على ذلك من تنوع الأساليب.

٤. **استنتاج عنوان النص:** يستنتج القارئ/ المتعلم عنوان النص المراد تدريسه ، ويشرح جوانبه، ويحاول الربط بين عنوان النص ومضمونه.؛ بحيث يمكنه توقع أفكار النص من عنوانه؛ وذلك بإثارة االتوتر العلمي للقارئ؛ فيسعى بدوره إلى اختزال حالة التوتر، واستعادة حالة التوازن ببذل جهد أكبر في ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة.

٥. **تقديم صاحب النص قبل البدء في تحليل النص؛** يقدم المعلم للقارئ/ المتعلم معلومات عن صاحب النص؛ بحيث تصلح تلك المعلومات أن تكون قاعدة يبني

عليها معارفه فيما يخص النص؛ فيذكر النسب، وتاريخ الميلاد، وعلاقة صاحب النص بمجتمعه وبيئته، ويضاف إلى ذلك ما يربط سيرته بنصه الإبداعي المعروض للدراسة والقراءة والتفسير، وتعليل الظواهر الأدبية الواردة في إبداعه ذلك.

ويحرص المعلم في هذه المرحلة على استحضار معلومات القارئ/ المتعلم حول النص؛ بإثارة أسئلة تدعوه إلى جمع المعلومات عنه: من خلال تسمية الأشياء، أو تعريفها، أو ملاحظتها، أو ترتيبها، أوإكمالها، أو تقديم معلومات عنه؛ بحيث يعطي المعلم نقطة بداية يستقبلها القارئ/ المتعلم، ويعالجها، ويستنبط المعنى الكامن وراءها. كما يحرص المعلم على جذب انتباه القراء المتعلمين بالاقتراب من أماكن جلوسهم أو ذكر أسمائهم أو توجيه الأسئلة لهم، أو التفاوض معهم وحثهم على الحوار فيما بينهم؛ مركزًا على فِكرهم التي كونوها والتي تعكس مدى فهمهم النص.

<u>الخطوة الثانية : فهم النص وتحليله (مستوى التجهيز العميق للمعلومات)،</u>

وتتطلب تلك الخطوة فك شفرات النص للتوصل لدلالته، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الإجراءات الآتية:

٦. **قراءة النص قراءة فردية؛** حيث يطلب المعلم من القارئ/ المتعلم أن يقرأ النص للوقوف على أهم العناصر والجوانب الأساسية في محتوى النص؛ فيطلب منه أن:

أ) يخطط لعمليتي: القراءة والكتابة؛ مستخدما استراتيجية التخطيط.

ب) يلتقط الفكرة الأساسية، باستخدام المصادر المختلفة لاستقبال وإرسال المعلومات؛ مع مراعاة عدم التسرع بالتجريد الفكري للنص في صورة غرض عام أو معنى عام، قبل تكرار قراءته عدة مرات، ووضع فروض مختلفة، وتساؤلات متعددة في كل قراءة.

ج) يضع خطوطًا تحت الأجزاء المهمة في النص؛ مستخدمًا استراتيجية التركيز على الأجزاء المهمة.

د) يعرض مجموعة من التساؤلات ودعوة الزملاء للتفكير فيها.

هـ) يناقش كل عنصر على حدة مناقشة جماعية؛ بهدف توليد أكبر عدد من الأسئلة وتسجيل تلك الأسئلة على السبورة

١- وقبل تلك الخطوة يقرأ المعلم النص قراءة جاهرة صحيحة خالية من الأخطاء معبرة عن المعنى، ويطلب من القراء المتعلمين قراءة النص القراءة الجاهرة، ثم القراءة الصامتة للنص ، ويحاول المعلم أن يساعد المتعلم في تكوين صورة ذهنية لمضمون النص ، وتصور لما يتضمنه من صوت وحركة ولون.

٧. **يحلل القارئ/ المتعلم التحليل السيمانتي للمفردات؛** مستخدما استراتيجيات الذاكرة العاملة من أسفل إلى أعلى، وهنا يمكن الاستعانة بمعجم يبسط ويشرح الكلمات والمصطلحات التي يصعب فهمها؛ بما يساعده في امتلاك رصيد لغوي يمكنه من فهم الكلمات و المصطلحات المستخدمة في النص؛ سواء أكان من الأدب الجاهلي، أم من الأدب الأموي ، أم من الأدب العباسي.

وفي هذه المرحلة يساعد المعلم القارئ/ المتعلم في معالجة معلومات النص؛ بتوجيه أسئلة على نحو يدعوه لاستخدام العمليات الذهنية التي تساعده في تكوين معنى؛ وذلك بالتمييز بين التفصيلات المهمة وغير المهمة في النص، وتكرار المعلومات المهمة وتمييزها، ومساعدته على مقارنة المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة ، واستخلاص علاقات بينهما.

الخطوة الثالثة: غوص القارئ فيما وراء النص، ونقده (مستوى التجهيز الأكثر عمقًا)

تتطلب تلك الخطوة تفسير النص ونقده، والبحث عن شفرات جديدة لتكوين المعنى، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الإجراءات الأتية:

٨. **قراءة النص قراءة متعددة،** ويكون لكل مرة هدف مختلف لقراءة النص؛ فيستخدم القارئ/ المتعلم إستراتيجية التكرار؛ فيقرأ النص قراءة متأنية أكثر من مرة ، ويستعرضه بعناية وتأمل؛ بحيث:

أ) يقدم تصورًا ذهنيًا للنص مستخدمًا إستراتيجيات الذاكرة العاملة من أعلى إلى أسفل.

ب) يردد المعلومات الواردة في النص كي يخزنها؛ مستخدما استراتيجية التسميع.

ج) يدون الملحوظات لتساعده؛ مستخدما استراتيجية كتابة المذكرات عن المعارف والخبرات التي تعلمها

د) ينظر إلى النص من زوايا متعددة.

هـ) يفهم مقومات النص الأساسية المتمثلة في الألفاظ، والصور والتراكيب، والصياغة الفنية، ومعرفة طبيعة النص ووحداته؛ لفهم جزئياته وتفاصيله كخطوة ممهدة لفهم معناه.

٩. **ملء الفجوات،** وهنا يطلب من القارئ/ المتعلم اكتشاف تلمحيات الكاتب، والكلمات المفتاحية في النص، وتحديد مواضع الإيجاز بالحذف، وإثارة أسئلة حول الجوانب الغامضة في موضوع النص، واستجلاء ما يوحي به من معان مختلفة، وطريقته في التعبير، وانتقاء كلماته، وما تحمله هذه المعطيات من رؤية الشاعر أو الكاتب، وهنا يتدرج القارئ/ المتعلم من ظاهر النص إلى معانيه الثانوية، وما

وراء السطور، وتكوين فروض عن النص، و البحث عن قرائن تدعم تلك الفروض، وترجحها.

١٠. **تنظيم النص وإعادة صياغته:** يطلب المعلم من القارئ/ المتعلم أن يبني النص، ويعيد تنظيمه وصياغته وفق رؤيته؛ مستندًا إلى ما تلقاه وفهمه عن النص؛ فيطلب منه أن:

أ) يقرأ النص ، ويعيد صياغة سرد جزئيات الموضوع شفاهه بلغته الخاصة من دون التقيد بلغة بالنص؛ حتى يتمكن من تخزين النص في ذاكرته .

ب) يعيد تنظيم فِكر النص ومعلوماته؛ حتى يمكن تخزينها واسترجاعها بدقة.

ج) يكثف معلومات النص، و يضعها في سياق أقل من السياق الأصلي، مستخدما استراتيجية التلخيص.

د) يقرأ النص قراءة تحليلية تأويلية؛ بحيث:

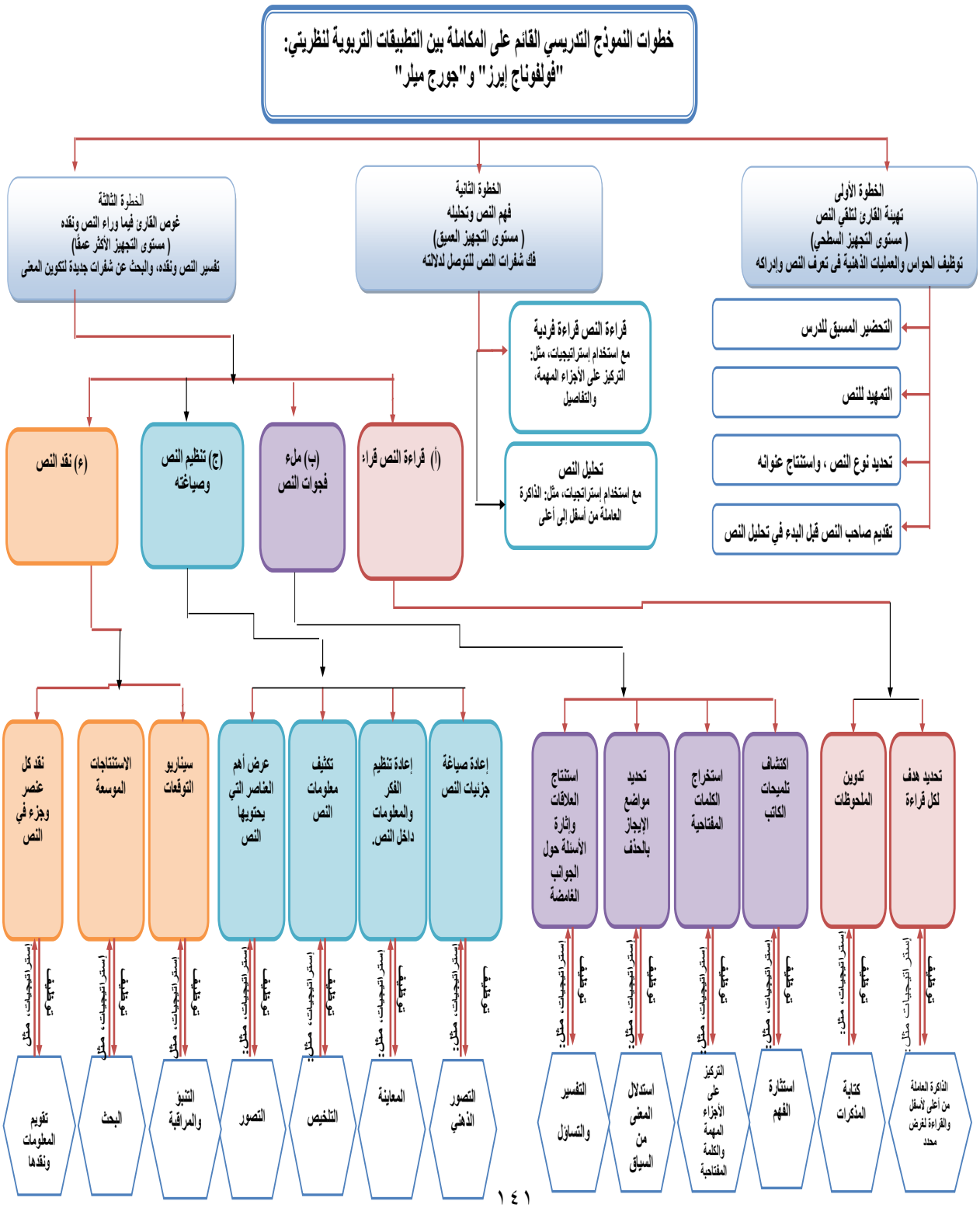
- يوازن بين الفكر الرئيسة في النص في ضوء توقعاته و يوازن بينهما.
- يعبر عن معنى النص بأسلوبه؛ بما يناسب ميوله وقدراته.
- يحدد الحركة الفكرية لانتقالات الكاتب في النص.
- يحدد مدى إسهام المفردات في بناء الصورة.
- يوظف بعض الألفاظ في النص في سياقات لغوية جديدة

١١. نقد النص:

عرض أهم النقاط والعناصر التي يحتويها النص في ضوء رؤيته وتقييمه لها؛ وذلك من خلال:

- **عمل سيناريوا التوقعات** وفيها يصوغ القارئ/ المتعلم السيناريو المتوقع والممكن لبنية النص، ودلالته انطلاقًا من المؤشرات النصية الملتقطة خلال الإجراءات السابقة، ويحاول توقع فكر النص من خلال عنوانه، أو يستدل من فقرات النص على معلومات جديدة يبنى عليها الموضوع؛ مستخدمًا الإستراتيجيات تأويلية ؛ لإنتاج المعنى.
- **إجراء استنتاجات موسعة؛** حيث يكتشف القارئ/ المتعلم ما يستلزمه الموضوع من فكر، ويقترح موضوعات مكملة وحلولًا لمشكلات أثارها موضوع النص، ويبني معلومات جديدة في ضوء معلومات النص، و يستنتج معلومات جديدة من النص يمكن تضمينها إلى بنائه المعرفي بصورة تجعل من القراءة عملية بنائية ذات معنى، ويستنتج دلالة النص ويبني معناه من خلال سياقه اللغوي.
- **نقد لكل جزء في نص؛** فيقدم القارئ/ المتعلم تقييمًا لكل عنصر من عناصر النص؛ فيثمن الإيجابيات، ويوضح السلبيات، ويقدم إضافته ورؤيته.

ويوضح شكل رقم (٤) خطوات النموذج المقترح وإجراءاته



شكل رقم (4) خطوات النموذج التدريسي القائم على المكاملة بين التطبيقات التربوية لنظريتي: "فولفوناج إيرز" و"جورج ميلر"

د. تحديد الأنشطة والوسائط التعليمية المستخدمة في النموذج التدريسس المقترح:

تتنوع الأنشطة التي يمكن أن يوظفها المعلم في أثناء تنفيذ ذلك النموذج ، وهي أنشطة تركز على الجانبين المعرفي، والأدائي، ومن أمثلتها تكليف القارئ/ المتعلم ب:

- كتابة تلخيص للنص الذي درسوه بعد تدريسه.
- إعادة مرات القراءة الصامتة .
- التعبير عن فهمه لما تلقاه بلغته وأسلوبه.
- جمع مادة علمية حول موضوع النص من مصادر متعددة.
- تقديم تفسيرات للنص لا ترتبط بالضرورة بالتفسيرات الواردة في الكتاب المدرسي.
- التحدث في كل ما يعن له من أفكار.
- تصميم خريطة ذهنية أو خريطة مفاهيم حول مفهوم أو فكرة يناقشها في النص.
- عقد مناقشات ومحاورات بين المتعلمين لمناقشة تصوراتهم التي توصلوا إليها في أثناء تحليل النص ومعالجته.

تتسم البيئة الصفية بتثمين أفكار المتعلمين، والسماح لهم بعرضها، في حوار يسوده الاحترام المتبادل في إطار من العمل الفردي والتعاوني الذي يمنحهم الاستقلالية في اختيار طريقة تعلمهم.

هـ. تقويم النموذج التدريسي المقترح:

يهدف التقويم إلى تطبيق المعلومات في مواقف جديدة؛ بإثارة الأسئلة التي تتطلب توظيف ما تم تعلمه في مواقف جديدة؛ وذلك من خلال: مجموعة من الأسئلة والتدريبات المرتبطة بالنص وأهدافه؛ وذلك بتقديم مجموعة من الأنشطة لاكتساب المهارات، وبعد إجراء التقويم المناسب لكل جزء في النص، يُكلف القارئ/ المتعلم بواجب بيتي يتضمن مجموعة أخرى من الأنشطة؛ فيقرأ قراءة أخرى للنص بهدف محدد، أو أن يربط ما تعلمه في أثناء دراسة النص بالموضوعات التي درسها في المواد الدراسية الأخرى، أو أن يستخدم المفهومات أو المبادئ التي توصل إليها في مواقف جديد، أو أن يقدم تلخيصًا شاملًا لجزئيات النص، أو أن يفحص ما كتبه من ملحوظات حول النص؛ لاستبقاء المعلومات التي توصل إليها

وهنا يحرص المعلم على:

- تقويم أداء القارئ/ المتعلم في ضوء مشاركته في المناقشات الصفية.
- توظيف الأسئلة التي لها إجابات مفتوحة.
- التنويع في أساليب التقويم وأدواته .
- التنوع في تكليفات الواجب المنزلي وفقًا للفروق الفردية بين المتعلمين

ويتمثل دور المعلم في تلك الخطوة في دور المرشد والميسر والموجه والمصوب للأخطاء في أثناء الإجابة عن أسئلة مرتبطة بموضوع الدرس، ومنح الفرصة والوقت للتامل، والرد على الاستفسارات، وتقديم التلميحات عند الضرورة للمساعدة في الوصول للإجابة.

التوصيات والمقترحات:

١- تدريس النصوص المقررة على طلاب المرحلة الثانوية في ضوء التطبيقات التربوية لنظرية التلقي

٢- الاستفادة من النموذج التدريسي المقترح في تدريس مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.

٣- تطوير مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية في ضوء التطبيقات التربوية للمكاملة بين نظريتي: **"فولفوناج إيرز" و"جورج ميلر"**

٤- برنامج تدريبي مقترح قائم على النموذج التدريسي المقترح لتنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية

٥- برنامج قائم على نظرية التلقي لتنمية مهارات التفكير اللغوي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية

المراجع والمصادر:

١. أحمد محمد حسين سيف(٢٠٢٠) استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على نظرية تجهيز المعلومات لتنمية مهارات القراءة للدراسة والكتابة الوظيفية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**، ع ١٠٩، ص ص ١٦٤٧- ١٦٨٣

٢. أنور الشرقاوي(٢٠٠٣) **علم النفس المعرفي المعاصر**، ط٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية

٣. بوزيدي محمد(٢٠٢٣) جمالية التلقي عند هانزر روبرت ياوس و فولفغانغ آيزر (المرجعيات والمفاهيم والآليات)، **مجلة المفاهيم**، الجزائر، مج ٦، ع ١، ص ص ٢٠- ٢٧

٤. تقية هاجر(٢٠١٩) نظرية التلقي في المنظومة التعليمية الجزائرية بين الواقع والمأول، **مجلة المقرى للدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية**، مج ٣، ع ٥، ص ص ١٤٩- ١٦٠

٥. تهاني صبري كمال شعبان (٢٠١٤) **برنامج قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي والإحراج الصوتي وأثره في تحسين مهارات القراءة لذوي صعوبات التعليم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي** (رسالة دكتوراه غير منشورة) معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة

٦. حسن جعفر الناصر(٢٠٠١) القراءة وآليات التفكير اللغوي في المرحلة الابتدائية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة البحرين

٧. حسن سيد شحاتة(٢٠٢٢) نظرية تجهيز المعلومات الفريضة الغائبة في التعليم والتعلم ، **مجلة التربية، جامعة الأزهر بالقاهرة**، ع ١٩٣، ج ٤، ص ص ٤٣- ٦٥

٨. حفيظة زين(٢٠٠٥) **قصيدة " بلقيس " لنزار قباني دراسة في ضوء نظرية القراءة وجماليات التلقي**(رسالة ماجستيرغير منشورة)، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد خيذر ببسكرة، الجزائر.

٩. خلف عبد المعطي عبد الرحمن طلبه(٢٠٢١) برنامج تعليم مدمج قائم على نظرية المعلومات لعلاج الأخطاء اللغوية في كتابات طلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية بكلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة، **مجلة البحث العلمي في التربية**، دورية علمية محكمة تصدر عن كلية البنات للآداب والعلوم والتربية - جامعة عين شمس، ع ١٢، مج ٢٢، ص ص ٩١-١٣٧.

١٠. خيرة قندسي (٢٠١٤). . التفاعل بين النص و القارئ -قراءة في نظرية جمالية التلقي لدى "ياوس" و "أيزر"، **مجلة النص**، جامعة جيلالي ليابس ، سيدي بلعياس/ الجزائر، مج ١، ع ١، ص ص ٢٥٥- ٢٧٤

١١. سامي إسماعيل(٢٠٠١) **جماليات التلقي راسة في نظرية التلقي عند هانز روبر ياوس فلفغانغ أيزر**، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

١٢. سعدون محمد(٢٠١٦) جماليات التلقي دراسة تطبيقية في شعر " بدر شاكر السياب" (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الأداب واللغات ، جامعة الحاج لخضر- باتنه- الجزائر

١٣. سليمان عبد الواحد يوسف(٢٠١٥) **مخ الإنسان آلة تجهيز ومعالجة المعلومات(مدخل إلى التربية المعرفية)** القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

١٤. سميرة حدادي(٢٠١٧) جمالية التلقي- افتراضات ياوس وآيزر، **مجلة الآداب**، مج ١٧، ع. ١، ص ص ١٢٠- ١٤٦.

١٥. سناء محمد سليمان(٢٠٠٨). **محاضرات في سيكولوجية التعلم،** القاهرة: عالم الكتب.

١٦. سيدة مريم الحسيني وفاطمة حيدري(٢٠٢٢) تقنيات بناء شخصية البطل والبطل المضاد في مسرحية مصرع يزدجرد لبهرام بيضائي قراءة النص مقاربة نظرية وفق فولفغانغ إيزر، **مجلة إضاءات نقدية في الأدبين العربي والفارسي،** جامعة آزاد الإسلامية، كرج، إيران، ج ١٢، ع ٤٥، ص ص ١٤٥- ١٦٥

١٧. سيزا قاسم(٢٠٠٠) **القارئ والنص والعلامة،** ط١ ، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

١٨. صفاء عبد الجواد عبد الحفيظ، (٢٠١٩) **نظرية معالجة المعلومات وتنمية مهارات التفكير،** الإسكندرية: دار التعليم الجامعي.

١٩. عبد الستار إبراهيم (1985) الإنسان وعلم النفس، **مجلة عالم المعرفة** المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب

٢٠. عبد الكريم شوقي(٢٠٠٧) **من فلسفات التأويل الى نظريات القراءة** :دراسة تحليلية نقدية ى النظريات الغربي، بيروت: الدار العربية للعلوم-ناشرون,

٢١. **عبد المالك عثماني(٢٠٢١)** مدخل إلى نظرية جمالية التلقي، إسهامات هانز روبرت ياوس وفولفجانج **إيزر مجلة الأكاديمة للبحوث في العلوم الإجتماعية،** المركز الجامعي ايليزي دولة الجزائر، مج ٣، ع ٢، ص ص ٤٣- ٥٥.

٢٢. فاطمة نصير(٢٠١٤)نظرية القراءة بين هانز روبرت ياوس وفولفغانغ أيزر- مقاربة للمفاهيم والمرجعيات والأليات - **مجلة اللغة العربية وآدابها،** قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات ،جامعة البليدة٢، الجزائر، مج ٢، ع٨، ص ص ١٥٩- ١٧٦.

٢٣. فايزة أحمد سعادة وعبد الرحمن الهاشمي (٢٠١٨) أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التلقي في مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، **مجلة دراسات العلوم التربوية،** عمادة البحث العلمي / الجامعة الأردنية، مج ٤٥، ع. ٤، ملحق ٧، ص ص ٣٦٥- ٣٨٨.

٢٤. فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٦) **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات،** ط٢،القاهرة، دار النشر للجامعات.

٢٥. فتحية بولعرابي(٢٠١٩) **النقد العربي وإشكالية القراءة كتاب نظريات القراءة في النقد المعاصر حبيب مونسي أنموذجا**(رسالة دكتوراه غير منشورة) كلية الآداب واللغات، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

٢٦. فولفغانغ أيزو(١٩٨٩) **فعل القراءة (نظرية جمالية التجاوب في الأدب)،** ترجمة: حميد لحميداني وجيلالي الكدية، المغرب: مكتبة المناهل

٢٧. فؤاد أبوحطب وآمال صادق(١٩٩٦) . **علم النفس التربوي** . ط٥ . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٢٨. الجمعي بولعراس(٢٠١١) مسألة استجابة القارئ وتلقيه عند ياوس- إيزر- بليخ- ستانلي فيش، **مجلة الدراسات اللغوية والأدبية،** ماليزيا، ع ١، س ٢، ص ص ٤-١٢.

٢٩. رافد صباح التميمي وبلال إبراهيم يعقوب(٢٠١٥) أثر استعمال نظرية التلقي في تحصيل طلبة قسم اللغة العربية لمادة الادب الاسلامي في كلية الآداب في الجامعة العراقية، **مجلة كلية الآداب، الجامعة المستصرية ، كلية الآداب ، ع ٧٢،** ص ص ١- ٣٦

٣٠. رحاب طلعت محمود عطية(٢٠١٧) فعالية استراتيجية تجهيز المعلومات في تنمية مهارات القاءة الإلكترونية والقراءة التوسعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، **مجلة الدراسات التربوية والإنسانية**، كلية التربية ، جامعة دمنهور، مج ٩، ع ١، ص ص ١٩- ١٢٠.

٣١. رويدا محسن أحمد فؤاد النجار وآخرون(٢٠١٩) فعالية برنامج قائم على نظرية تجهيز المعلومات لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لطلاب المرحلة الإعداديةة ذوي صعوبات تعلم اللغة الفرنسية، **مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد**، ع ٢٥، ص ص ٥٥١- ٥٨٩.

٣٢. سميرة حدادي (٢٠١٧) جمالية التلقي(افتراضات ياوس وآيزر)، **مجلة الآداب**، مج ١٧، ع ١، ص ص ١٢١- ١٤٦.

٣٣. السيد حسين محمد حسين(٢٠٠٧) **فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية** (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٣٤. محمد سليمان الوطبان وأمل صالح الشريدة(٢٠١٢) التي سعت إلى دراسة سعة الذاكرة العاملة ومستوى تجهيز المعلومات كمنبئات لفهم النص المقروء لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي وطالباته في منطقة القصيم باستخدام النمذجة البنائية، **مجلة كلية التربية** ، جامعة بنها، مج ٥، ح ٢، ص ص ١- ٤٧.

٣٥. مروة عفت عبد المنعم (٢٠١٨) **برنامج قائم على إستراتيجيات تجهيز المعلومات لتنمية مهارات القراءة للدراسة والوعي بها لدى طلاب المرحلة الثانوية** (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة عين شمس

٣٦. مروان أحمد السمان(٢٠١٤) نموذج تدريسي قائم على تجهيز المعلومات في ضوء الذاكرة العاملة؛ لتنمية مهارات القراءة للدراسة والكتابة الأكاديمية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية، **مجلة دراسات في المناهج**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، بكلية التربية، جامعة عين شمس، ع ٢٠٤، ص ص ٥١- ٩٧.

٣٧. موشعال فاطمة(٢٠٢١) مدخل إلى نظرية جمالية التلقي، إسهامات هانز روبرت ياوس وفولفجانج إيزر، **مجلـة الأكاديمية للبحوث في العلوم الاجتماعية**، المركز الجامعي ايليزي دولة الجزائر، مج ٣، ع ٢، ص ص ٤٣- ٥٥.

٣٨. وائل بركات وآخران(٢٠١١) فولفغانغ إيزر وآلية إنتاج المعنى **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية ـ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية** جامعة تشرين، مج ٣٣، ع١، ص ص ١٣٥- ١٥٠

39. Akdeniz, C., Bacanlı, H., Baysen, E., Çakmak, M., Çeliköz, N., Doğruer, N., &Yalın, H. I. (2016). ***Learning and Teaching: Theories, Approaches and Models***. Ankara, Turkiye: Cozum

40. Ashman, Adrian F. and Comway, Rebort, N. F. (1989). ***Using Methods Cognitive in the Classroom.*** London Biddles Ltd.

41. Daniel L. Dinsmore & Patricia A. Alexander. (2012***). A Critical Discussion of Deep and Surface Processing: What It Means, How It Is Measured, the Role of Context, and Model Specification,*** Educ Psychol Rev, Springer Science

42. Froger, C., Taconnat, L., Landré, L., Beigneux, K., & Isingrini, M. (2008). Effects of level of processing at encoding and types of retrieval task in mild cognitive impairment and normal aging. ***Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology***, 31, 312–321. doi:10.1080/13803390802112554. G.reflection.pdf

43. Iser,Wolfgang. (1971). ***The reader in the text:Essays on audience and interpretations***. Columbia university press, New York

44. Iser, Wolfgang. (1978). *The act of reading (a theory of aesthic response)*. John Hopkins university press. Baltimore

45. Mayer, Richard E. (1988). ***"Learning Strategies: An Overview***" In: Learning Strategies and Learning Styled. By: Weinstein, C.E. and Others. San Diego California: Academic Plenum Press.

46. Squire, Larry R. (1992). Encyclopedia of Learning and Memory. New York Macmillan Publishing Company A Division of Macmillan, Inc.