ISSN: 1817-6798 (Print)
Journal of Tikrit University for Humanities
available online at: http://www.jtuh.tu.edu.iq

The Linguistic Competence in the Reading of the Second Language according to the Descriptive Pragmatic Vision of the Strategies of the University of Lausanne 2013 Document

Boulaares. Djemai Mahmoud

King Saud University - Riyadh

* *Corresponding author: E-mail* :
boulaares.d@live.fr

00966538439104

***Keywords*:**
linguistic
competence
pragmatic

A R T I C L E I N F O

Article history:
Received 27 June. 2021
Accepted 8 Aug 2021
Available online 22 Dec 2021
E-mail
journal.of.tikrit.university.of.humanities@tu.edu.i
E-mail : adxxxx@tu.edu.iq

A B S T R A C T

This vision in teaching second language reading is based on transcending spelling and cognition to interaction and production, based on enhancing intentionality and giving dynamism to texts, and transforming them into speech discursive for learners, which leads to raising their linguistic sufficiency, and liberating it by means of interaction and complete intention of text. This is only through living the context and matching the texts to the situation and creating a need, and this does not come except through the linguistic act that comes from the practice of interactive reading, and thus we reach the goal of this practice, which not only leads to the acquisition of linguistic forms or the knowledge that, but leads to the creativity and the positive interaction. This is what the document of the University of Lausanne 2013, established by strategies in teaching reading texts events interactive, communicative and performance sufficiency model that practice language functionally and content, it practice the linguistic template that goes beyond simulation to creativity and interaction, which supports the activities of speech, listening and writing in a concrete, after following 36 strategies for dynamic reading in a class interaction at the level of ideas, thinking about information, narrating and reconfiguring it linguistically, and at the level of discourse in realizing its units and styles, and then represented in the competencies of writing, speaking and understanding listening, and showing the effectiveness in exploding the adequacy of the read, and exploiting this to achieve objectives learner. This study concludes - after discussing and interpreting the philosophy of these strategies pragmatically - to the importance of applying the terms of these practical procedures according to the three classification levels mentioned previously, as it gave an explanation of the pragmatic vision in acquiring linguistic competence first, then great effectiveness and model sufficiency equivalent to the mother language, Rather, it goes beyond it because it is not specialized in it, for example... and others, then it give a short time for acquiring sufficient reading comprehension of the second language, as well as the other results discussed within the research and referred to previously.

© 2021 JTUH, College of Education for Human Sciences, Tikrit University

DOI: http://dx.doi.org/10.25130/jtuh.28.12.1.2021.07

Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities

الكفاية اللغوية في مقروء اللغة الثانية حسب الرؤية التداولية الوصفية لاستراتيجيات وثيقة جامعة لوزان2013

الجمعي محمود بولعراس– جامعة الملك سعود – الرياض

الخلاصة:

تقوم هذه الرؤية في تعليم فهم مقروء اللغة الثانية على تجاوز التهجئة والإدراك إلى التفاعل والإنتاج، القائمين على تعزيز القصدية وإضفاء ديناميكية على النصوص، وتحويلها إلى ملفوظات خطابية لدى

المتعلمين، الأمر الذي يقود إلى إذكاء الكفاية اللغوية عندهم، بل تحررها بطرق التفاعل وإكمال القصد، ولا يتم هذا إلاّ بمعايشة المقام ومطابقة النصوص للحال وباختلاق الحاجة، ولا يتأتى هذا إلا من خلال الفعل اللغوي الآتي من ممارسة القراءة التفاعلية، وبذلك نصل إلى المستهدف من هذه الممارسة، التي لا تقود فقط إلى اكتساب القوالب اللسانية أو المعارف التي تحملها، بل تقود إلى الإبداع والتفاعل الإيجابي. وهو ما قامت عليه وثيقة جامعة لوزان 2013م بتأسيس ميثاقه في تعليم مقروء أحداث النصوص مستهدفة كفاية تفاعلية وتواصلية وأدائية أنموذجية تمارس اللغة وظيفيا ومضمونا، وتمارس القالب اللساني الذي يتعدى المحاكاة إلى الإبداع والتفاعل، وهو ما يدعم أنشطة الكلام والاستماع والكتابة بشكل ملموس، بعد اتباع36 استراتيجية للقراءة التفاعلية الصفية الحيوية على مستوى الأفكار، والتفكير في المعلومة وسردها وإعادة تشكيلها لسانيا، وعلى مستوى الخطاب في إدراك وحداته وأسلوبه، ومن ثم تمثّلها في كفايات الكتابة والتحدث وفهم المسموع، وتبيّن نجاعة هذه الاستراتيجيات الـ:36 في كفاية المقروء، واستغلال ذلك في تحقيق مقاصد المتعلم. وتخلص هذه الدراسة– بعد مناقشة وتفسير فلسفة هذه البنود في هذه الإستراتيجيات تداوليا– إلى أهمية تطبيق بنود هذه الإجراءات العملية حسب المستويات التصنيفية الثلاثة المذكورة سابقا، إذ إنها أعطت تفسيرا للرؤية التداولية في اكتساب الكفاية اللغوية أولا، ثم فاعلية كبيرة وكفاية أنموذجية تعادل اللغة الأم، بل تتعداها لعدم التخصص فيها مثلا...وغيرها، ثم إنها مختصرة لزمن اكتساب كفاية فهم مقروء اللغة الثانية، فضلا عن النتائج الأخرى المناقَشة داخل البحث والمشار إليها سلفا.

مقدمة:

بادئ ذي بدء يتبادر إلى الذهن السؤال : لماذا نضع الاستراتيجيات ونتبعها، والجواب بسيط وهو أننا نتطلع إلى تحقيق الهدف المسطر بأنجع الطرق، وهنا عند ذكرنا الهدف نتساءل عن أهمية موضوعنا وهو أهمية تطبيق استراتيجيات وثيقة (Centre FOR A,2013) لبلوغ الهدف من تعليم القراءة بهذه الاستراتيجيات. فلماذا نعلم ونتعلم القراءة ، هل هو مجرد الوصول إلى الإدراك والفهم (جابر عبد الحميد جابر،2003 و عصر ، حسني عبد الباري، 2005)أم إلى آلية وسيرورة من العمليات اللغوية المتكاملة مع بعضها (Katz, Jerrold J. and Paul M. Postal ,1964)تتجسد هنا فقط في دينامية فعل القراءة(Langacker, Ronald ,2000,1-64 .) في تنشيط كفاية الإدراك اللغوي، ومن ثم الاندماج الاجتماعي والثقافي المتجدد للمجتمع (ينظر في هذا المقام مثلا: (&Tomasello, Michael ,1999 Turner, Mark,2001) ، وهنا سنقفز على حواجز التعلم الصوري للقراءة(ينظر في هذا المقام مثلا: Bach, Emmon ,1989) إلى مفاهيمها التداولية(ينظر في هذا المقام مثلا: Vandeloise, Claude ,1991) وما بعد التداولية لفعل القراءة أي إلى التمثل اللساني في وسط المؤسسة الاجتماعية(ينظر في هذا المقام مثلا: Trudgill, (Peter,1986 وكذلك إلى ممارسة السيطرة الإيديولوجية والفكرية بوساطة

الإقناع والحجاج والتواصل(ينظر في هذا المقام مثلا: Sperber, Dan and Deirdre Wilson, 1995 [1986]).

إن خيارنا في تتبع استراتيجيات القراءة هو النظر إلى أهداف المعلم والمتعلم من ممارسة القراءة في أطرها الزمانية والمكانية(ينظر في هذا المقام مثلا: Haspelmath, Martin ,1997)، فالواقع يقول إننا نزاول القراءة يوميا لأجل اختبار الفون والنظر إلى شحن الوحدات الإفرادية بإمكانات جديدة لدلالات مستحدثة يومية على كافة الأصعدة والميادين الحياتية(Aitchison, Jean ,1996 و جابر عبد الحميد جابر،1999)، وكذلك الكلمة والتيمة(الوحدة الموضوعية) والعبارة وصناعتها والنظر إلى وضعيات التماسك النسيجي وطرق الفرد والمجتمع المتجدد في الحبك اللغوي(جابر عبد الحميد جابر،1999) وطرق بناء المفهوم(Pöppel, Ernst ,1994,185-202) والملفوظ وأدوات التصرف اللغوي في سياقاتها الداخلية ووضعياتها الخارجية(ينظر في هذا المقام مثلا:Haiman, John ,1985)، ومن ثم نطلع على معرفة الخيارات التي تقودنا إلى التمثل الاجتماعي الجديد للتلفظ(ينظر في هذا المقام مثلا:Turner, Mark,2001)، وهذه هي المفاهيم الجديدة التي يجب أن نعطيها إلى غاياتنا من تعلم وتعليم القراءة. فلا عيب أن نقتصر فقط على تنمية مهارة كفاية فهم المقروء على الصعيد الصوري، وإنما نتجاوز ذلك إلى الاستعمال الفعلي لكفاية اللغة وسط مجتمع متجدد المفاهيم والسلوكات الثقافية والأيديولوجية(ينظر في هذا المقام مثلا:Tomasello, Michael ,1999)، ثم إذا سلمنا بوجود سوابق تعليمية متضمنة بالفعل لدى الفرد(Tomasello, Michael ,1995,131)، ففرصة القراءة هو التعرف على الإمكانات غير المحدودة للتصرف اللغوي(Valencia, Hiebert; Afllerbach ,1994)، وبذلك يتم اختبار السلوك المكتسب وتجريب الفعل اللغوي على مستوى الإدراك(Alverson, Hoyt ,1994& Chomsky, Noam ,1959,26-58).

لن تتوقف أهداف تعليم القراءة عند هذه الأهداف فقط، فهي كذلك تعتبر النصوص انطباعات وتصرفات فردية تحاكي الفعل اللغوي العام للمجتمع والأنموذج المفضل(Pinker, Steven ,1994) بطرق زمنية(Flaherty, Michael ,1999) تكسب النص خلودا، وبهذا المفهوم فإن مزاولة القراءة هدفها الأول هو التقليد المفضي إلى التحرر الفردي (Vandeloise, Claude ,1991)لا فرض كيانات وأنماط لغوية على المواقف الاجتماعية للفرد(Vandeloise, Claude ,1991)، وإن كان الظاهر في النسج اللغوي المعاصر التعبيرات اللغوية والمسكوكات اللفظية وبنسبة مرتفعة على الصعيد القياسي للغة(.Fillmore, Charles, Paul Kay and Mary Katherine O'Connor ,1988,501).

ومن أهداف تعليم القراءة ملاحظة طرق البناء السياقي للحدود المعجمية والتركيبية والأسلوبية(Carnie, Andrew ,2002) ، ولهذا فوجود الاستراتيجيات في تعليم القراءة لأجل كفاية متقدمة للفهم اللغوي(عصر ، حسني عبد الباري، 2005) هو إضفاء دينامية(Krapp, Andreas

,2002,383-409) وتنشيط قرافيمي للنمط الصوري للنصوص أولا، ثم إن إحياء النصوص(Talmy, Leonard ,1985,293-337) لا يكون إلا بالقراءة التي تأتي على الوضعيات القرائية الآتية:

- تنشيط الصيغة الفونيمية والصوتية
- تنشيط الصيغة الدلالية والمفهومية
- تحريك الصيغة السياقية البنائية
- تجريب الفعل التداولي(Alverson, Hoyt ,1994)
- تفعيل وتلوين النص بالخبرة والتجربة اللغوية.
- إعطاء نفس ذاتي وجماعي، زماني(Evans, Vyvyan ,2004a &2004b,13-44, & 2005,33-75) ومكاني(.Bowerman, Melissa ,1996,385-436)، دياكروني(Geeraerts,Dirk ,1994) وسيكروني(.Ohala, John ,1989,137) للمكونات النصية والانطباعات السياقية(Pinker, Steven,1994) ونسج جديد للأنماط اللغوية والعبارات الجاهزة للاستعمال في المواقف الجديدة للغة(Fillmore, Charles, Paul Kay and Mary Katherine O'Connor ,1988,501-38.).

.

2- مشكلة الدراسة:

استنادا إلى المؤشرات الدالة على إهمال الفعل القرائي وتنوع أنشطته عند المعلم والمتعلم وحصره فقط في حدود الإدراك(عصر ، حسني عبد الباري،2005)، وكذلك ضعف الطلاب في إتقان المهارات الأخرى المترتبة على هذا النشاط والإفادة منه خاصة على مستوى مهارة التحدث والكتابة والاستماع، ونتيجة لنقص الاهتمام في الوسط العربي بتناول جاد وجديد لفعل تعليم القراءة في مناهج تعليم اللغة العربية بخاصة (شحاتة، حسن،2000)، وكذلك الاهتمام بتنمية الوضع اللغوي للطالب (جابر عبد الحميد جابر،2003)، وتقديرا من الباحثيْن لخطورة الآثار الناتجة عن التعليم الصوري الخالي من مفاهيم التداول اللغوي للغة العربية المعاصرة والوظيفية في بناء المناهج وتطبيقاتها الصفية(طعيمة ، رشدي أحمد ومحمد الشعيبي،2006)، وغياب الرؤية الشاملة في التعليم المعاصر للمناهج والرؤى اللسانية المعاصرة فضلا عن أدواتها التربوية(Dai, David Yun; Sternberg, Robert J ,2004)،كما نلاحظ تدني أداء الطلاب في ممارسة اللغة في المواقف الحياتية وعجزهم عن استخدامها بشكل فاعل في ذلك، ولفقر الساحة العربية من الرؤى الجديدة التي تستهدف المقصود من التعليم اللغوي، وبالنظر إلى سلبية الطلاب من العملية التعلمية السائدة، فقد اتجه الباحث إلى تلمس بدائل للأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في الدول المتطورة أملا في زيادة فعالية العملية التربوية على الساحة العربية بوصفها أعطت نتاجا إيجابيا على المستوى التعليمي والثقافي والاجتماعي والحضاري في تداولية الأنماط اللسانية

للنصوص المقروءة في الحياة اليومية للأفراد(Hidi, Suzanne ,2001,191-209.)، إذ أنها أفضت إلى عملية طواعية وآلية لديهم في ممارسة فعل القراءة في حياتهم اليومية، وفرضت نوعا مهما في التفاعل، ونشطت الحياة الفكرية للمجتمع في جوّ طبيعي يعين على استخدام غير متكلف للغة الوظيفية(Schiefele, Ulrich; Krapp, Andreas ,1996,141-160.)، وساعدتهم هذه الاستراتيجيات حقيقة على الممارسة الفعلية للغة في وسط مجتمع دينامي ومتجدد ومتنامي(Krapp, Andreas ,2002, 383-409) بطرق أكثر فاعلية(الوثيقة). خاصة في ظل أوضاعنا الحضارية المعاصرة.

3- أهمية الدراسة:

لم تعد الطرق الاعتيادية في التدريس تؤدي دورا فاعلا، الأمر الذي يستدعي إيجاد طرق وأساليب جديدة يمكن توظيفها لتساعد في عملية التدريس وتحسينه (شحاته، 2000)، لذا أصبح من الضروري بمكان اختبار فاعلية تلك الاستراتيجيات ومدى تأثيرها في أداء الطلاب الذين ما يزالون يعانون صعوبة في التفاعل مع الأنماط اللغوية، وتأتي أهمية هذه الدراسة من انعدام الدراسات القائمة على الوجهة التربوية واللسانية التداولية في الآن نفسه واختبار الفرد والذهاب به في تعلم وتعليم القراءة إلى أبعاد التمثل الاجتماعي والثقافي والحضاري للأنماط اللغوية المستفادة من النصوص وتنمية مهارة الطلاب في ممارسة هذه الأنماط وتداولها والتفاعل معها إيجابا(Moore, Kevin Ezra ,2000)، وتتجلى هذه الأهمية في هذه الدراسة على أن :

- أن الهدف من تعليم القراءة ليس فقط الإدراك في حدود :
  - إدراك المعارف العامة
  - واللسانية واللغوية بشكل أعم
  - والكلامية والصوتية والنطقية
  - والسماعية
  - والفيزيقية
  - والإمبريقية الاستعمالية(Cuyckens, Hubert, Dominiek Sandra and Sally Rice ,1997, 35-54)
  - والذهنية والعقلية والمنطقية(Aitchison, Jean ,1996)

وإنما الأهم من ذلك هو تحريك النصوص الجامدة تلفظيا وحيويتها خطابيا(Talmy, Leonard .1985,293-337)، وإن كان الإدراك هو الهدف المباشر(عصر ، حسني عبد الباري،2005)، فإن ما بعد الإدراك في النتاجات الكلامية والكتابية والسماعية هو السلسلة التي تؤدي إلى تحقيق التصرف

والاستعمال والتداول البراغماتي الذاتي والحر والإبداعي والمسهم في كيان المجتمع باعتبار متعلمه عنصرا من عناصره(Tomasello, Michael ,2003)، وذلك باختبار المتضمن اللساني في مستويات المفردة والعبارة والتيمة والأسلوب والتواصل والتداول والتمثل الاجتماعي الإيجابي(Tomasello, Michael ,1999) في النماذج والسجلات اللغوية المنتجة حسب المعايير المفضلة نخبويا في المؤسسة اللغوية الاجتماعية(.Tomasello,Michael ,1995,131-56)، التي تقود في نظر الباحثيْن لا إلى التداول فقط وتتوقف، بل إلى التمثل الإيجابي والإسهام الفاعل في التقدم الحضاري والمعيشي على المستوى الفردي والجماعي(Tomasello, Michael ,1999) وإلى مدى مقاومته لعوامل الطمس الزمني وتناقل الأجيال للأثر اللغوي(Tomasello,Michael ,2003).

4- قياس الإدراك تداوليا:

إذا كان وإن اتفقنا على الرؤية والأهداف السابقة فإن مقاربة قياس الفهم القرائي وتنمية كفايته(راشد ، علي،2005) براغماتيا لا يتحقق إلا بالآليات الآتية حسب الباحثين(Achard, Michel and Susanne Niemeier ,2004):

- كيف نقيس الإدراك اللساني؟ وذلك حسب :
  - تقليص فجوات العوالم الممكنة
  - تخفيض حدة الانعطافات الدلالية.
  - تجميع جبر التناسبات الدلالية
  - تقريب البعد السياقي
  - فرض مبدأ التشبع الدلالي
  - كمونية المحمولات المنطقية
  - توفر آليات الحجاج
  - تكون التشاكل النصي من دائرة الملفوظ الصوتي والسياقي.
- وبذلك نقيس القراءة بالآتي:
  - آلية القراءة الجهرية أو الصامتة أو بكلتيهما(يونس، فتحي ومحمود الناقة، ورشدي طعيمة،1996)
  - التأويل الدلالي قبل القرائي
  - السياق الخارجي والتهيئة له.
  - المعارف القبلية بجملة السياقين الداخلي والخارجي(Alverson, Hoyt ,1994)
  - التوظيف المعجمي والتركيبي والدلالي والسياقي والبلاغي للمسموع(Oakley, Todd ,1998, 321-60)

- في حدود :

- الوحدة الإفرادية داخل سياقات تمثلها واحتماليات الدلالية في الوضعيات الخطابية لا النصية فقط(Aitchison, Jean ,1996).
- طرق وآاليات بناء التيمة والملفوظات(Bach, Emmon (1989).
- طرق التصرف وبناء الأسلوب التواصلي والإشباع الدلالي(Skinner, B. F. ,1957).
- توزيع شذرات النص داخل السجل النصي(Haiman, John (ed.) ,1985).
- البناء البلاغي وآاليات المحاججة والإقناع(Oakley, Todd ,1998, 321-60)

- ونقيس الفهم القرائي وكفايته على مستوى إدراك التيمة في:

- توزيع أركان الفكرة داخل النص
- طرق تجميع المفهوم(Langaker, Ronald, [1991] 2002)
- شيمة وترسيمة المفهوم العام(Cienki, Alan ,1998, 107-50& Cienki, Alan ,1999,189-204)
- طرق الربط المنطقي والمحمولي والضمني للملفوظات(Jackendoff ,Ray ,1987,369-411)
- جبر الزمر والمجموعات المكونة للملفوظ(Reichenbach, Hans ,1947).

5- تعليم برغماتية فهم المقروء:

تقوم فكرة هذا التوجه في تعليم القراءة على الآتي:

- التفعيل السياقي القبلي(Sadoski, Mark ,2004)
- تحريك الملفوظات والتذكية الدينامية للملفوظات من السياق الداخلي(Krapp, Andreas ,2002, 383-409) وحسب المعارف المتضمنة قبليا ثم اختبارها خارج النص بالمناقشة لرؤية الكاتب.
- توظيف خبرة المتعلمين والمعلمين تجاه خبرة الكاتب(Achard, Michel and Susanne Niemeier,2004) ، أي إحداث تفاعل مع النص المقروء.
- إضفاء حيوية للنص(Mikulecky, S; Jeffries, L ,1996) وذلك بمفاعلته مع القارئ ومجتمع صفه وأقرنائه ومجتمع اللغة.
- تحليل خبرة النموذج اللغوي(النص) في توظيف الكلمات والتيمات وطرق التصرف السلوكي اللغوي(Skinner, B. F. ,1957)(أسلوب الكاتب)، ومن مناقشته نتحصل على الإفادة منه في الاستعمال الفردي في تمثله اللغوي الاجتماعي(Schiefele, Ulrich; Krapp, Andreas ,1996, 141-160.).

ومن ثم تبرز لدينا التساؤلات الآتية وهي: أن النص واحد لكن مفاهيمه متعددة(Tomasello, Michael ,1995,131.)، وإن كان المنطلق مفهوم وحيد وفكرة ترتسم من تجربة آنية تزول آنيا ويصبح منتج النص نفسه كذلك قارئا لتجربتة بحكم نمو تجربته بعد كتابته، وهكذا لن تتطابق المفاهيم عند القراء(Tomasello, Michael ,1995,131-56.) في الصف الواحد بحكم ارتيابات الجنس والإيديولوجيا والثقافة والسن والخبرة باللغة والمجتمع والدافعية والتركير والعوامل النفسية وحب المجتمع وسرعة الانتباه والتوقظ...وغيرها. وإلى غاية النهاية من القراءة نتوقع تكون النقائض اللغوية (Cuyckens, Hubert and Britta Zawada ,2001)وهو الهدف الأولي من إدراك النص، والهدف الآتي هو أنه عندما تواجهنا مشكلات النص في المواقف الواقعية والحياتية كيف نتصرف؟، وفي حينها سنواجهها بخبرتنا السابقة المتضمة وهي الحلقة الأضعف(Barsalou, Lawrence ,2003,513.)، ثم من تفاعل هذه الخبرة مع ما نقرأ ونتكلم ونقلد ونفهم(Bishop, Dorothy and Kay Mogford (eds) ,1993)، والحلقة الثالثة وهي أننا سنواجه هذه المشكلات بالمكوّن الثقافي اللغوي ثم الإيديولوجي والفكري(Foley, William ,1997) الناتج عن تحليل مكونات القراءة، والحلقة الرابعة وهي التجرد اللفظي إلى الصب العقلي والفكري على اللفظي(Hidi, Suzanne ,1990,549-571.)، وهنا تتجلى مظاهر التعقل والتمنطق والمقبولية والتفاضلية مع مجتمع اللغة والعصر والثقافة التي تمثل مجموع العادات والتقاليد(Foley, William ,1997).وعلى هذا التوجه الأخير ندرك أهمية البحث عن قيم النص (Thompson, Gill; Evans, Huw ,2005)، فقناعة الباحثين أن النصوص تكون لها مقروئية إذا كانت تحمل قيما(اجتماعية، جمالية ، ثقافية ، دينية.....وغيرها)، وتجسد الصراع ورؤى الأنا والآخر(Thompson, Gill; Evans, Huw ,2005)، أي تجيب عن ماذا نقرأ؟و لمن نقرأ؟ وماهي النصوص المفضلة والمناسبة والمهمة؟

تكون للنص قيم إذا كانت لها شحنة ثقافية، وتمارس هذا الصراع الثقافي على المستوى الفردي والاجتماعي(Tomasello,Michael ,1999)،فعند الفرد تنمو بذرة البناء الذاتي وتكون العنصر فيما بعد القراءة(Schiefele, Ulrich; Krapp, Andreas ,1996,141-160.& Moore, Kevin Ezra ,2000.)، وهنا تتكون لدى القارئ لذة في انتقاء لغة نصوصه، ولا عيب الآن في مناقشة أهمية النصوص الفنية والجمالية(Gavins, Joanna and Gerard Steen ,2003).

تكمن كذلك قناعة الباحثين في أن تتجاوز القراءة حدود الفلك القرائي إلى حوارية النص المقروء(Sampson, Geoffrey ,2005)، و إلى حدوث سديم يكوّن مجرة المفاهيم وتداول خطابات الملفوظ والإحاطة بحقولها الدلالية(Rosch, Eleanor and Caroline Mervis ,1975).

6- المنهجية البحثية اللسانية في تحليل الإدراك القرائي والتأويلي:

قامت كثير من الدراسات السابقة على الإجراء المسحي، وهنا تفترض هذه الدراسة تجاوزها إلى بناء الغاية والاستراتيجية الموصلة إلى الأهداف، بتوظيف المفاهيم اللسانية العرفانية الإدراكية، وعلى الآليات الحجاجية والتداولية وما بعد التداولية إلى التمثلات الاجتماعية والآثار الحضارية، وهنا تتدعم رؤية الباحثين من تكامل البحوث التربوية النفسية مع اللسانية والتداولية والعرفانية الذهنية للخلفيات اللغوية(Katz, Jerrold J. and Paul M. Postal ,1964). وتقوم فرضية الدراسة على أن الغاية من الإدراك اللغوي (الفهم القرائي) يصل إلى الدينامية النصية (Krapp, Andreas ,2002, 383-409.)وأن المصاحبات ومتلازمات النص الخارجية الصوتية والبصرية والإشارية والحركية ماهي إلا دليل على قصور الاعتماد الصوري(Bach, Emmon ,1989) فقط وأن تحويل النصوص إلى خطابات(Goldberg, Adele (ed.) ,1996) ما هو إلاّ جزء لا يتجزأ من منطلقات وقناعات الباحثين في أن النصوص دون الغمس السياقي الخارجي ودون الإحاطة بظروفه الزمانية والمكانية ودون القناعات المرسومة سلفا تظل عديمة الفائدة (Achard, Michel and Susanne Niemeier ,2004).

إن مكانة القراءة تتجاوز ذلك الأداء الصوري إلى اختبارات الأداءات البنائية للنصوص في تداولها المنطقي وغير المنطقي وفي تلقيها البياني والموضوعاتي في ذهن القارئ وظروفه وفي المجتمع وقابليته، وبذلك نستطيع أن نقيس حيوية نص ما وسط سياقاته الثقافية والحضارية(Langacker, Ronald ,2000, 1-64.)، ونستطيع أن نكسر جموده إلى تمييعه خطابيا(Langacker, Ronald ,2000, 1-64).

وتكمن غاية بحث تعليم القراءة هو استعمال النص وإضفاء دينامية (Langacker, Ronald ,2000, 1-64)عليه بعد الممارسة الأدائية الصوتية إلى الممارسة الأسلوبية لهذا النمط اللغوي(Barsalou, Lawrence ,2003)، والفائدة المرجوة من تقديم النص ليس فقط التدريب (Barsalou, Lawrence ,1999,577-609.)،بل معرفة طرق وأساليب تقديم وإدراك المفاهيم والحوارية الناتجة من مناقشته(Sampson, Geoffrey ,2005)، ومن ثم نحصل على التمثلات الناتجة عن التفاعل المتجاوز التقليد في الحياة والمواقف اليومية للفرد(Thompson, Gill; Evans, Huw ,2005)، وإغناء الساحة اللغوية بتوليد إمكانات للغة في المواقف المستجدة بطرق أكثر فاعلية وإثارة وأكثر شيوعا وقابلية في وسط المجتمع(Valencia, Hiebert; Afllerbach ,1994)، ثم هي طريقة جديدة للاستكشاف والتجريب(Dirven, René and Marjolin Verspoor ,2004).

تشترك كثير من الدراسات في بحثها طرائق تعليم القراءة على الصلة بين لغة الكلام والسجلات الكتابية ومحاولة التوفيق بين طرفي المعادلة(شحاتة، حسن، 2000)، غير أنها في الأخير وسريعا ما تعالج المسألتين بانفصال تام ، حيث بقي فقط تعليم التهجئة والأداء الصوتي والترجمة البصرية والنطقية(عاشور، راتب ومحمد المقدادي، 2005)، وهي حدود ضيقة للإدراك البصري الذهني.

وقد سيطرت كثير من البحوث التربوية على العملية الفكرية العقلية للقراءة في محاولة تجسيد الفهم (عصر ، حسني عبد الباري، 2005)، غير أنها غابت عنها الدلالات الفكرية اللسانية، وما يلاحظ أيضا على غالبية طرق تعليم القراءة السمة التفاعلية (الهويدي ، زيد، 2002)بين القارئ والكاتب في مظاهر: الرضا والسخط والإعجاب والشوق والمسرة والحزن أو ما ينجر عن التفاعلات القرآئية.

وعلى الرغم من أن هذه النصوص المقدمة للقارئ لها قيم، غير أن الكثير منها لا يستفاد منه في الحياة الواقعية والمواقف الحياتية (Paris, Scott. G; Stahl, Steven. A ,2005)، ولا تزود القارئ إلا بالمباشر، وتظل الفائدة الديماغوجية غالبة عن التمثل المعرفي والإدراكي لطرق عرفانية القارئ(Achard, Michel and Susanne Niemeier ,2004) وتجربته اللسانية بالواقع وآفاق التفاعل القرائي(Sadoski, Mark ,2004).

ما يؤسف أن القراءة في كثير من المناسبات العلمية تقاس بجودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى وسرعة اكتساب المهارة كالسرعة والاستقلال بالقراءة وتحصيل المعاني وتنمية الميل الى القراءة (عصر ، حسني عبد الباري، 2005)(Paris, Scott. G; Stahl, Steven. A ,2005)، في حين أن الاكتساب اللغوي يتم عبر الملاحظة والتجريب اللساني والنظر إلى إمكانيات اللغة(Valencia, Hiebert; Afllerbach ,1994) التي تحصّل عليها القارئ في مناسبات غير القراءة في مثل الدرس النحوي والبلاغي والدلالي والبحث عن توزع الملفوظ في العبارة وصناعتها ثم الإسقاط عند القارئ (Fauconnier, Gilles and Mark Turner ,1994)وتفاعله مع تجربة النص وتعدد طرق تحصيل المعلومة والانتفاع بالمقروء في الحياة اللغوية اليومية للقارئ(Sadoski, Mark ,2004) أو دغدغة عاطفة المتعة والتسلية والذوق(Gibbs, Raymond W. 1994) وتنمية روح النقد(Schiefele, Ulrich; Krapp, Andreas ,1996,141-160.) في نسخ العبارة وتوزيع سمات الملفوظ والعلامة اللسانية في كامل العبارة.

ثم إن كثيرا من الدراسات السابقة تقسّم تعليم القراءة إلى الجهرية والصامتة في إثارة القارئ، وتفرض طريقة المعلم في تقديم النص صوتيا وسياقيا وتفسيريا(الفتلاوي، سهيلة محسن، 2004)، وهذا نوع من التعدي على تفسيرات وأدوات القارئ الصامتة والجهرية، إذ إن الإدراك والإسقاط السياقي والتعبير العرفاني شيء آخر(Pinker, Steven ,1994) في توظيف الكلمة وفهم معناها وبناء التيمة والعبارة ثم تحصيل الفكرة والمعنى العام للنص، إذ يجب احترام مواقف المتعلمين وأهداف تعلمهم للقراءة واستيعابهم للنصوص وتفاعلهم مع القارئ، ثم احترام تجربتهم مع الكلمات واللغة بصفة عامة(Pöppel, Ernst ,1994, 185-202).

كما أن فرض طريقة واحدة في خلق السياق الخارجي مثل الأداء الصوتي والمصاحبات والمتلازمات السياقية والتركيبية وكذا المصاحبات الحركية والإشارية الجسمية وانفعالات المعلم والنظرات والتسارعات اللفظية والتوقفات والتركيز على العبارة والصوت والتنغيم والتفخيم والترقيق والرفع والخفض .... وغيرها من الأداءات الصوتية للنص وكذا بدء النص بتأويلات وخلفيات تفسيرية...وغيرها هو ما يعيق طاقات النص الدلالية ويحول بين إدراكه وفهمه، وبمفهوم براغماتي يؤول إلى حدود معدومة أو تكاد (Levinson, Stephen ,1983)، أي تتعارض والفرض البراغماتي للغة في الكون اللانهائي التأويل وغير المجبر لمنطق معين في النظر إلى الكون اللغوي(Tomasello, Michael, 2003) سواء الصوري(Bach, Emmon ,1989 .) أم المنطقي (Grice, H.Paul ,1975, 41-58).

هناك منحى آخر في تعليم القراءة يركز في تعليم أنماط التواصل اللغوي في أشكال الأدب من قصص وأناشيد وروايات...وغيرها، إذ تعدّ القارئ إلى تحديات سلاسل وأصناف القراءة(طعيمة ، رشدي أحمد ومحمد الشعيبي، 2006)، ولا تجعله رهين اللغة الوظيفية فقط، إذ تتيح له هذه الأجناس آفاقا رحبة(Hidi, Suzanne ,2001, 191-209.)، وذلك بما تزوده القراءة به من أنماط تواصلية أنموذجية(Mikulecky, S; Jeffries, L ,1996)، كما أنها تطلعه على قيم وتوجهات نصية وعادات وتقاليد لغوية معينة وخبرات لسانية متنوعة وغزيرة(Tunnell&Jacobs,1989).

كما إن كثيرا من الدراسات ركزت على أهمية الثروة اللغوية للقارئ(تيل ماريتنز)، وتركز استراتيجيات أخرى على القراءة المعبّرة(شينفيلد)، لكنها تفرض رؤية وفهما من جهة واحدة(العموري، عبير، 1988)، كما أن بعض الاستراتيجيات تركز على الأداء الصوتي مثل: (choral Reading)، وقد تفطنت بعض الدراسات إلى أن قراءة المعلم ليست إلا أنموذجا فقط للقراءة، وهي واحدة من فرص التفاعل الخطابي(Lakoff, George and Rafael Núñez ,2000) لا النصي وتحفز المتعلمين على التقليد الإبداعي والتواصل الكلامي(Lakoff, George and Rafael Núñez ,2000).

وهنا توقفت اجتهادات هذه المحاولات عوضا عن تحفيز المتعلمين على المناقشة التي هدفها جعل المتعلم يغذي معلوماته اللسانية بأسلوب النص وتحويله إلى خطاب، كما لابد أن يكون النص فرصة للقارئ في التعرف على كيفية تصرف الكاتب مع الرموز والملفوظات الأساسية التي تشكل خطاب النص ومناسبته وأغراضه (Croft, William ,2000)، ثم التعرف على كيفية وأسلوب الكاتب وسره في استثارة رغبة وميل القارئ لقراءة نصه والتفاعل معه والإقبال على هذا النوع دون غيره(Labov, William ,1994).

كما أن هناك دراسات تعدت الأداء الصوتي إلى اعتبار النص خطوة إلى التمارين اللغوية السياقية والكيفية الأسلوبية في التجريب اللغوي على مستوى الكلمة والجملة والتيمة والعبارة وفي التصرف

الدلالي والبلاغي(Oakley, Todd ,1998,321)، لكنها ظلت حبيسة هذا الجمود النصي، ولم تحمله الغطاء التداولي الذي يتعدى السياق اللغوي الداخلي الى فرض التفسيرات البنائية للنص باعتبار أجزائه تتوزع ليس بنائيا وإنما في إطار أنجم وعلامات متناثرة في جسد النص (Haiman, John (ed.) .189–206 ,1999 ,[1978] Rosch, Eleanor, &. 1985,) تتجمع بطرق إدراك تجربة القارئ لتجربة وموضوع النص(Alverson, Hoyt ,1994)، وإن كانت ألمحت إلى هذه الدراسة الطريقة الكلية في تعليم القراءة.

وما يلاحظ كذلك أن بعض الدراسات لم تركز على أهداف القارئ في هدفه من تعلم القراءة باللغة الثانية ومستوياتهم وخبراتهم وأيديولوجياتهم ونظرتهم الثقافية للغة وسرعة امتلاك هذه المهارة ورغبتهم في هذا النشاط وتفضيلهم إياه عن الكلام(Meltzoff, Andrew ,1995,838.).

هناك قلة من الدراسات تشير إلى أن هدف القراءة هي تأكيد لغة القارئ بما تلقاه من اللغة، فيحاكي ما تعلمه من القراءة، وهكذا تتكون الألفة باللغة والخبرة بها(Barsalou, Lawrence ,2003, 513) ولاسيما في الاتجاه الجهري في تعلم القراءة، إذ يتجسد الخطاب عنده بتحويل النص إليه(Goldberg, Adele (ed.) ,1996).

إن إلحاحنا في تعليم القراءة هو التركيز على الحركية الخطابية في النصوص(Langacker, Ronald ,2000) وخلق سياقات خارجية متعددة لها في طريق النمو الاجتماعي والوجداني اللغوي للقارئ(Dai, David Yun; Sternberg, Robert J ,2004) وإعداده للظروف التي تواجهه في الحياة والمواقف اللغوية التي يتعرض لها(Bishop, Dorothy and Kay Mogford (eds) ,1993)، ولا تشعره بالقلق وعدم الاطمئنان لمجتمع اللغة وثقافته(Croft, William ,2000 & Labov, William . 1994,) وبذلك يحاول أن ينسج من طريق تفاعله مع نص القراءة تجربة فريدة باللغة (Le Page, Robert and Andrée Tabouret-Keller ,1985) بغية الوصول إلى النمو الطبيعي للغة وتكوين كفاية لغوية لازمة لممارسة اللغة في مختلف مناسباتها وظروفها وإشكالاتها (Le Page, Robert and Andrée Tabouret-Keller ,1985).

هناك دراسات تركز في المحتوى بدلا من البناء مثل دراسة (Hiebert.E,1998)، إذ تهمل البناء الشكلي، وهذا إجحاف في حق المتعلم في امتلاك الكون اللساني لكل أنماط التواصل والخطابات الشائعة وغير الشائعة حسب السياقات الداخلية والخارجية لها.

وهنا لابد من التعريج والاعتناء بالاستراتيجيات(O'Malley, Michael; Chamot, Anna Uhl 1995,) بدلا من الطرق، ويذكر هنا:

1- التدريس التبادلي(Reciprocal Teaching): ويركز في حوارية اللغة(Sampson, Geoffrey (2005)، ويتأسس على الاستراتيجيات الأربع الآتية:

أ – التنبؤ: Predicting : إذ يعتمد على المناقشة القبلية والخبرة بالموضوع سابقا والاقتراض اللغوي والمعلومات اللغوية السابقة(Bishop, Dorothy and Kay Mogford (eds) ,1993 .) والدعامات البنائية للنص مثل : توزيع الأساسات التي تكون النص في النص، وهكذا يبنى التوقع بالمحتوى.

ب – التوضيح : Clarifying : ويعتمد على الشرح والتفسير للغامض والجديد والإشارات الاستعارية وغير المعتادة والصعب من الكلمات والأسلوب وبناء العبارة نحويا وبلاغيا ودلاليا، وهنا يطلب المتعلم المساعدة من المعلم.

ج – التلخيص:Summarizing : ويركز في الإشارات الأساسية في بناء النص عبر الجمل والتيمات والرسائل الكاملة التي تكون النص أساسا.

د – توليد الأسئلة: Question generating: فعبر الأسئلة يتكون المجال والمجالات المرنة للنص ومن ثم الاستيعاب، وبعد الاستيعاب باستخدام الملفوظات الأساسية لهذا النمط من النصوص هذا النوع من المحتوى والحقل الدلالي(استراتيجيات KWLH) لـ:(Michael.s,1998)، كما تركز هذه الدراسة في الخرائط المعرفية في توليد المعلومات واسترجاعها ورموز النص الأساسية وتنظيمها بطرق غير طريقة النص، وهنا يمكن أن نستعمل الوسائط الاجتماعية الألكترونية مثلا في استثارة محتوى النص ودلالاته.

ومن الاستراتيجيات الحديثة في تعليم القراءة التي تستخدم الحاسوب(Cummins, Robert and Denise Dellarosa Cummins (eds) ,1999.) برامج(CAI) ومنها:

- برامج التعليم والتدريب Drill and Practice
- برامج التدريس الخصوصي Tutorial
- برامج المحاكاة Simulation
- برامج اللعب والاستكشاف Exploratory/Games

وتقوم هذه الاستراتيجيات(Jackendoff, Ray, 1997) على :

- الخطية(linearity) مع التشعب
- المتواليات
- المكونات

لكنها تظل شكلية خالية من الروح التداولية والأسلوب المتفرد للقارئ وحبيسة الذكاء الاصطناعي والنحو الصوري والمنطق الرياضي، ولا تساعد على الاختبارات الشخصية، وتعطي في النهاية أنموذجا أحادي الرؤية وذاكرة واحدة للنصوص وتغيب خطاباتها وسياقاتها.

ولا يفوتنا في هذا المقام ذكر الاستراتيجيات الخمس في تعليم القراءة المركزة والسريعة لصاحبها فرانسيس روبنسون 1941م من جامعة أوهايوSQ4R التي تقوم على الآتي:

1- استطلع: يقرأ القارئ مطالع الفقرات ويحدد الأفكار الأساسية للموضوع ويخطط النص ويلخصه
2- اسأل: حول الأفكار الأساسية
3- اقرأ: بالتركيز والانتباه بحثا عن أجوبة للأسئلة السابقة
4- اجب: بالاعتماد على الذاكرة لا الكتاب
5- راجع: بالمقارنة بين الذاكرة والكتاب

لكنها تظل غير كافية في تعليم القراءة المتعمقة وتعطي آفاقا في التجريب اللساني، وهي خاصة بالمهرة لا المتعلمين، وفي القراءة الموّسعة والتعليم والبحث العلمي الذاتي وفي أثناء الاستماع إلى المحاضرات مثلا.

6- مميزات وثيقة جامعة لوزان 2013م:

تتميز هذه الدراسة(حسب وثيقة الاستراتيجيات المفجرة لطاقة كفاية فهم المقروء باللغة الثانية) عن الدراسات السابقة أن:

- السابقة كانت مسحية غير إجرائية
- الغاية قاصرة في تعليم القراءة سابقا ، إذ لم تتجاوز الأداء الصوري والصوتي والفهم الشكلي، غير راسمة للإطار الدلالي ولا المحتوى في أفقه البراغماتي وما بعده في التمثل الاجتماعي للقارئ وجدانيا وثقافيا.
- أنها كانت فارضة لأداءات وحيدة من طرف المعلم مغتصبة وجهة أداء المتعلم
- غياب صناعة السياق الخارجي في الدراسات السابقة، وإن كانت فهي تقليدية تعتمد اجتهادات المعلم وانطباعاته عن النص، غير موظفة للتقنية والحاسوب والوسائط الاجتماعية الألكترونية والتأثيرات الصوتية والشابكة عموما، ولم تستغل الإمكانات التأويلية في التحليلات الحاسوبية مثلا ، وإن استغلت فحدها عند هذا الحد فقط، لا إبداع في خطاباتها، ولا استثمارات لمنتجاتها في الوسط التواصلي والإعلامي مثلا.
- كانت القراءة استيعابية تقليدية غير صالحة للخبرة ولتجربة تنشيط طاقات كفاية المقروء، وحوارية القارئ اللغوية مع النص، وفروض النص في المجتمع والمواقف الحياتية .

- تغييب القارئ وتلقيه.
- تفكيك النص بمقاربة بنائية تسلسلية غير تجميعية ولا إدراكية عرفانية لسانية برغماتية وما بعد التداولية في البناء الحضاري .
- بُعد ما بعد القراءة واستثمار النص كان قاصرا وغير ديماغوجي.
- ينظر إلى النص على أنه هو الأنموذج التواصلي لمناسباته والإمكانية المثالية الوحيدة، وهي وجهة نظر خاطئة لاعتبار المعيار الاعتباطي للغة، ويعطي مفهوما خاطئا عن اللغة تماما.
- الاعتماد على التوجهات التربوية دون التوجهات والتخريجات والنظريات اللسانية والتداولية والعرفانية والنظرة التكاملية غير الكائنة في الدراسات السابقة.
- حاولت هذه الوثيقة حسب رؤيتنا تدارك الفجوات التي لم تتداركها الرؤى السابقة في تعليم وتنشيط طاقة كفاية الفهم القرائي.

7- تفاصيل وثيقة (Centre FOR A.2013) المجسدة للاستراتيجيات التداولية في تنشيط طاقة كفاية فهم المقروء باللغة الثانية (لأجل فهم ما نقرأه):

تقوم على القصد من القراءة، فقبل البدء في القراءة لابد أن نتساءل أولا وقبل كل شيء عن: لماذا نقرأ؟ أي ما هو قصدنا من القراءة؟:

- هل نقرأ لأجل:
- إيجاد معلومات
- للتثقيف والتعلم
- لاكتساب معارف
- للتسلية والمتعة
- للتواصل مع الآخرين
- بناء وخلق مواضيع أخرى
- أو القراءة لأجل أهداف أخرى.

إن الهدف والقصد من القراءة يحدد الوجهة مما يراد من القراءة

كيف يمكن أن نطبق استراتيجيات القراءة على الأصعدة الآتية:

1- في مستوى الأفكار

2- في مستوى الكلمات

3- في مستوى الأسلوب

- **الاستراتيجيات المنفذة على مستوى الأفكار:**

- **التعرّف على الأفكار:**

1- التحويم على النص

2- أوجد الأفكار المهمة

3- أوجد الفكرة الرئيسة

4- أوجد الأفكار الثانوية

5- أوجد الملخص

- **اسرد وأعد تشكيل المعلومة:**

1- اسرد المعلومة في كلماتك الخاصة

2- أعد تشكيل المعلومة بصريا

3- لخص النص

4- لخص العناصر البصرية

- **فكر في المعلومة:**

1- الاستنباطات والاستدلالات.

2- استخرج الملخصات

3- فعّل المعارف السابقة

4- اعرف القيم

5- ميّز آثار الآراء

- **اوجد الروابط:**

1- التنبؤ

2- تطبيق قراءتك للسياقات الحقيقية

3- ترجم العناصر البصرية

4- فسّر الكاريكاتير

5- اوجد الصلات بينما تقرأ والواقع المعيش

6- أوجد التجمعات والتباينات

7- حلل الأسباب والأحداث

- **الاستراتيجيات المنفذة على مستوى الكلمات:**

1- فهم الكلمات غير المألوفة:

-تعرّف وابحث عن دلالات الكلمات غير المألوفة

-فكّر في معلومة الكلمة

-عوّض الكلمات غير المألوفة بأخرى تفهمها

-استعمل لسان آخر

2- افهم معنى الجملة

-قطّع الجملة

3- أوجد الروابط بين الأفكار:

-تعرّف على علامات العلاقة

-استذكر مصادر وعلامات الربط العلائقي في اللغة

- **الاستراتيجيات المنفذة على مستوى الأسلوب:**

-تعرّف على لمسة وريشة الكاتب:

1- تعرّف على قصد الكاتب

2-تعرّف على وجهة نظر الكاتب

3 -تعرّف على أسلوب الكاتب

4-تعرّف على اوجه الأسلوب

5-تعرّف على نبرة(Le ton) الكاتب

6-استذكر مصادر وصور الأسلوب في اللغة

تطبيق: فمثلا من استراتيجيات المطبقة على مستوى الأفكار

التحويم على النص،ومنها:

1- المرور سريعا على النص

2- اقرأ فقط العناوين الكبرى وما تحتها.

3- اقرأ أيضا الكلمات التي تبرز النص(الكلمات المسطرة-وما تحتها خط- أو بالخط العريض- ...وغير ذلك)

4- علامات ترقيم النص وتنظيمه، وحدود الفقرات.

إن هذه الوثيقة مفصلة في 101 صفحة ، يستحيل تفصيلها في هذه المناسبة الضيقة (مرفق الرابط الإلكتروني في آخر البحث).

8- تحليل الوثيقة:

اعتماد استراتيجيات الوثيقة على الكفايات التداولية في درس القراءة(Sadoski, Mark ,2004) وطاقة كفاية فهم المقروء باللغة الثانية(Achard, Michel and Susanne Niemeier ,2004)، هو الأمر الذي جاء من قناعة أن اللغة تداول قبل أن تكون صورية(Cann, Ronnie ,1993) أو منطقية(Reichenbach, Hans, 1947 . & Grice, H.Paul, 1975, 41-58.)، فهي ملفوظات اعتباطية(Saussure, Ferdinand de ;1916) يتصرف بها كل فرد بقناعته ورؤيته وطريقته في الحجاج(Dowty, David, 1991, 574-619.)، ومن ثم عرفت اللغة شمولا ينسجم مع هذه المستجدات(Chomsky, Noam , 2000) ثم ديداكتيكية اللغة(Achard, Michel and Susanne Niemeier , 2004)، إذ تكوّن اللغة نسقا اجتماعيا يكتسب من طريق المحاكاة(Barsalou, Lawrence ,2003, 513.) والاستعمال المرتبط بالمواقف الحية(Sadoski, Mark ,2004)، ثم أن هناك قناعة لدى الباحثين في تعليمية اللغة وبناء كفايتها(راشد ، علي، 2005) التي تعتمد على الوضعيات التواصلية الأدائية المرتبطة بالحياة(Sadoski, Mark , 2004) أكثر من ارتباطها بالبيداغوجيا والحياة التعليمية وهو ما يتطلب:

- القيام بالإنجاز ضمن وضعية محددة.
- اعتماد مبدأ برغماتية التعليم والتعلم(Sadoski, Mark , 2004).
- كما أن الكفاية تكتسب بالطريقة نفسها التي يتصرف بها الفرد، أي لابد من تعبئة الكفاية وتشغيلها بمجموعة من القدرات والمهارات والمعارف المندمجة بشكل تركيبي(Evans.Vyvyan and Melanie Green, 2006, 263-297.)، حيث:
- على مستوى الكفاية يستدعى مجموعة من الموارد لمعالجة وضعية ما بنجاح، وبعض هذه الموارد القدرات المعرفية التي يتحكم فيها الفرد.
- وعلى مستوى القدرات يعتمد على مجموعة من المهارات(Paris, Scott. G; Stahl, Steven. A , 2005) التي يجيدها الفرد وينجذب إليها تلقائيا ويتجاوب معها ، أي المواضيع والسياقات التي تتكلم بها النصوص.
- وعلى مستوى المهارة(Paris, Scott. G; Stahl, Steven. A , 2005) تفضّل تلك المهارة التي تناسب وتلائم المتعلم في المحتوى الدراسي(KHALF 'AHMAD, nazim.2021).
- أما المواد الدراسية فينبغي أن تمثل وتدعم المهارات والقدرات(BRIME, Asma; ABDULLAH, Zheen.2021)..

وعلى هذا هندست هذه الوثيقة الكفاية في البرنامج التعليمي والاستراتيجية المستهدفة في وضعيات، حيث تعرض على مدى زمني دراسي ومستوى الفرد لوضعية ما باختيار سياقاتها ومشكلاتها التي تعالجها

بشكل يتلاءم ويتناسب ويلبي حاجة المتعلم، إذ هذا يدفع المتعلم إلى تشغيل كفايته من الموارد لمعالجة الوضعية، ومن بين هذه الموارد يتكئ الفرد على قدرة أساسا أو على مجموعة من القدرات المحتفظ بها ليفصلها فيما بينها ومع غيرها من الموارد التي يتلقاها في هذه المناسبة لمعالجة الوضعية بالاعتماد على الشبكة الإجرائية للموارد، وهكذا تنشط القدرات المحتفظ بها إلى الحيوية، ومن ثم تشغل المهارات التي تقدم إلى المتعلم في المحتوى الدراسي ، وعلى صعيد آخر ينبغي أن تغذى هذه المحتويات الدراسية أو سياقات تعليم القراءة الموارد والقدرات، وتسهل أو تنبه الكفايات المشغلة.

تقوم فلسفة تعليم القراءة براغماتيا على مبدأ تعليم الكفايات وعلى فعل لحل مشكل مرتبط بوضعية قد تكون جديدة أو موجودة فعلا لدى المتعلم(Evans.Vyvyan and Melanie Green, 2006, 47.)، لكنها تحتاج إلى تنمية بكيفية شمولية تتعدى الملفوظ إلى عملية التلفظ(Evans.Vyvyan and Melanie Green, 2006, 112.) وتكوين السلوك والقيم الاجتماعية والوجدانية(Dai, David Yun; Sternberg, Robert J ,2004) والتآلف مع المواقف الثقافية للمجتمع(Trudgill, Peter ,1986)، وهكذا ينخرط الفرد ويسهم في السيرورة اللغوية الاجتماعية والأخلاقية والحضارية(Fauconnier, Gilles and Mark Turner ,1998a, 33-187 & Fauconnier, Gilles and Mark Turner, 1998b, 269.).

في تقويم هذه الكفاية على المستوى(القبلي والبعدي) اعتمدت اختبارات ترتكز على وضعيات مناسبة وسهلة للقياس والتقويم ، إذ تربطها بالجانب البراغماتي، أي ما يحتاج إلى آليه في القراءة بتوظيفها تواصليا، ويتخذها وسيلة فعالة في تنظيم الفرد لكيانه ومجتمعه(Tomasello, Michael ,1999 & Turner,Mark ,1990)، وهكذا إلى أن نصل إلى المبتغى من التعليم اللغوي وهو النماء والرقي والاندماج الإيجابي(Lakoff, George, 2002)، ويخوض الفرد تجربة الإفهام والفهم بواسطة الرسالة اللغوية الجديدة(Evans.Vyvyan and Melanie Green, 2006 .112)، ويتعدى بذلك كونه الزماني(Haspelmath, Martin, 1997) والمكاني(Kreitzer, Anatol , 1997& Levinson, Stephen, 2003 &) بالتواصل مع المبدعين والمفكرين وغيرهم في أمكنة وأزمنة غير التي عاشوا فيها باستقبال رسائلهم وفهمها في أثناء القراءة من طريق فك رموزها وتفسيرها في شبكة تواصلية تتعلق بالجوانب العرفانية اللسانية (Rosch, Eleanor, 1975, 192-233.& Sperber, Dan and Deirdre Wilson, [1986] 1995)(الحسية والذهنية والوجدانية)، إذ تكون القراءة متجاوزة للنشاط العقلي وعملياته الذهنية إلى الحسي والحركي ودافعة إلى التفاهم والتقارب بين أفراد المجتمع، وبها يتم تنظيم الحياة وتكون وسيلة كذلك لتغذية مواردنا المعرفية(Sweetser, Eve, 1990)، وتسهل علينا التكيّف الاجتماعي والعلمي(Turner, Mark, 2001)، وهكذا تكسبنا القراءة خبرات جديدة تدفعنا إلى تنشيط القوى الفكرية وتنمي الذوق وتشبّع حب الاستطلاع فينا(Dirven, René and Marjolin

Verspoor, 2004) وتقوّم السلوك الاجتماعي للفرد وتهذب الذات وعلاقته مع الآخرين، وتدفع إلى التحرر من قيود التقليد، وبها يتوافق الفرد شخصيا مع المجتمع(Sweetser, Eve, 1990)، كما أنها تدفع إلى ثقافة التسامح وقبول الآخر(Micheal.E, Mc.Cullough, 2013, 1-15.) وعلى العموم فهي تكوّن شخصية الفرد وتدعم وجوده(Schiefele, Ulrich; Krapp, Andreas, 1996, 141-160.).

تحتاج كفاية فهم المقروء إلى اختبار الملاحظة والمقارنة والتمييز والتذكر والتعرف والربط والفهم والاستنتاج...وغير ذلك مما قسناه.

ومن قناعتنا بأن عملية القراءة تمر عبر مراحل هي:

1- الربط بين الرمز ودلالته.
2- ربط التيمات والعبارات المتشاكلة منطقيا.
3- رد فعل القارئ تجاه الأفكار بعد تمييزها وتحديد قيمتها.

وهكذا يكتسب الفرد رؤية ورؤى جديدة عن سياق النص، ويتفاعل معها اكتسابا(O'Malley, Michael; Chamot, Anna Uhl, 1995) ونقدا وخبرة مع خبرته السابقة، وأخيرا يصل الفرد إلى مرحلة التمثل الاجتماعي(Thompson, Gill; Evans, Huw , 2005& Rosch, Eleanor, 1975, 192-233)باختبار مكانز النص اللسانية والثقافية...وغيرها.

ولدى الباحث قناعة وهي لابد أن تكون لدى القارئ على الأقل خبرة شكلية وسياقية تعينه على النقد والتفاعل مع الكلمات والأفكار والأسلوب ومن ثم قاست الوثيقة كفاية فهم المقروء أولا في مظهر القراءة الصامتة وتمثل سياقتها ذاتيا سوى أكان ذلك صوتيا أم سماعيا، وترك الحرية للقارئ في الأداء ومراعاة أحكام الوقف والتنغيم وتلوين الصوت حسب الأسلوب وحسن الإيقاع حسب ما يقتضيه المعنى، وهو الأمر الذي يُحتم علينا وضع القارئ فيه سابقا قبل قياس كفايته في فهم المقروء.

لدى الباحث قناعة وهي أن النصوص ما هي إلا تجارب لغوية معينة لإمكانات اللغة وطاقاتها(Mikulecky, S; Jeffries, L, 1996)، ويستطيع القارئ تحديها بخوض تجارب مماثلة لأنه يملك تجارب سابقة ومعارف عن سياقاتها ومن ثم فهو بالقراءة يوقظ ويشعل ويحرك ويشغّل ما لديه من موارد تكونت نتيجة احتكاكه لغويا في أكثر من مناسبة قرائية كانت أم تواصلية بمفهوم أعم(Vandeloise, Claude, 1991).

17- التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الوثيقة وتطبيقاتها يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1- لابد من وضع منطلق في فهم القضية اللغوية
2- تعدي الرؤى الصورية والبنوية
3- وضع بُعد تستهدفه القراءة
4- مراعاه قصد المتعلم
5- استهداف الكفايات في تعليم مهارات اللغة ومنها كفاية فهم المقروء
6- تحويل النصوص إلى خطابات بإعطاء دينامية وروح للنصوص، واستهداف الحيّة منها
7- يجب أن تكون نهاية القراءة هي التفاعل الإيجابي بالنقد والمناقشة والتمثل الاجتماعي والوجداني لقيمه.
8- يجب أن لا يكون المعلم متسلطا في العملية التعليمية وإنما موجه فقط
9- القراءة هي آلة لصنع الفرد الاجتماعي
10- وهي وسيلة للتأثير والتأثر
11- القراءة هي آلة سريعة لاكتشاف العالم
12- يجب أن تمثل نصوص القراءة سياقات ومحتويات المتعلم اليومية
13- يجب أن تكون نصوص القراءة متنوعة شاملة الجوانب الدياكرونية والسيكرونية للمواقف الحياتية.

18- المصادر والمراجع:

1- مصدر الوثيقة باللغة الفرنسية:

http://centrefora.on.ca/sites/default/files/documents/Strat%C3%A9gies_lecture_VFINALE.pdf

- **المراجع :**

1) . Achard, Michel and Susanne Niemeier (2004) :***Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching***. Berlin: Mouton de Gruyter. Aitchison, Jean (1996): ***Words in the Mind***. Oxford: Blackwell.
2) . Bach, Emmon (1989) :***Informal Lectures on Formal Semantics***. New York: SUNY. Barcelona,
3) . Barlow, Michael and Suzanne Kemmer (2000): ***Usage-Based Models of Language***. Stanford, CA: CSLI Publications.
4) . Barsalou,Lawrence (1999) ***:Perceptual symbol systems***, Behavioral and Brain Sciences, 22, 577–609.
5) . Bishop, Dorothy and Kay Mogford (eds) (1993): ***Language Development in Exceptional Circumstances***. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
6) . Cann, Ronnie (1993): ***Formal Semantics***. Cambridge: Cambridge University Press. Caplan,
7) . Chomsky, Noam (1959) :***Review of B. F. Skinner, Verbal Behavior*** :New York: Appleton-Century Crofts, 1957)', Language, 35, 26–58.
8) . Cienki, Alan (1998) :***STRAIGHT: an image schema and its metaphorical extensions.*** Cognitive Linguistics,9,2,107–50.
9) . Clausner, Timothy C. and William Croft (1999) : ***Domains and image schemas***, Cognitive Linguistics, 10, 1, 1–31.
10) . Croft, William (2000) :***Explaining Language Change: An Evolutionary Approach***. London: Longman.
11) . Cummins, Robert and Denise Dellarosa Cummins (eds) (1999) : ***Minds, Brains and Computers: The Foundations of Cognitive Science***. Oxford: Blackwell.
12) . Cuyckens, Hubert and Britta Zawada (2001) : ***Polysemy in Cognitive Linguistics***. Amsterdam: John Benjamins.
13) . Cuyckens, Hubert, Dominiek Sandra and Sally Rice (1997) :***Towards an empirical lexical semantics***, in B. Smieja and M. Tasch (eds), ***Human Contact Through Language and Linguistics***. Frankfurt: Peter Lang, pp. 35–54.
14) . Dai, David Yun; Sternberg, Robert J (2004): ***Motivation, Emotion, and Cognition: Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development***, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, Mahwah, New Jersey.
15) . Dowty, David (1991) :***Thematic proto-roles and argument selection***, Language, 67, 574–619.

16) . Evans, Vyvyan (2004a) : ***The Structure of Time: Language, Meaning and Temporal Cognition***. Amsterdam: John Benjamins.
17) . Evans, Vyvyan and Andrea Tyler (2004): ***Spatial experience, lexical structure and motivation: the case of in***, in G. Radden and K. Panther (eds), ***Studies in Linguistic Motivation***. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 157–92.
18) . Fairclough, Norman (2001) : ***Language and Power***, 2nd edn. Harlow: Longman.
19) . Fauconnier, Gilles and Mark Turner (1994): ***Conceptual Projection and Middle Spaces***, Technical Report No. 9401, Department of Cognitive Science, University of California, San Diego (available online at: www.cogsci.ucsd. edu/research/files/ technical/9401.pdf).
20) . Fillmore, Charles, Paul Kay and Mary Katherine O'Connor (1988) :***Regularity and* idiomaticity: the case of let alone**, Language, 64, 3, 501–38.
21) . Foley, William (1997) : ***Anthropological Linguistics: An Introduction***. Oxford: Blackwell.
22) . Gavins, Joanna and Gerard Steen (2003) : ***Cognitive Poetics in Practice***. London: Routledge.
23) . Gibbs, Raymond W. (1994) : ***The Poetics of Mind***. Cambridge: Cambridge University Press.
24) . Gonzalez-Marquez, Monica, Irene Mittelberg, Seana Coulson and Michael J. Spivey (eds) :***Empirical Methods in Cognitive Linguistics***. Amsterdam: John Benjamins.
25) . Grice,H.Paul (1975) : ***Logic and conversation*** ,in P.Cole and J.L.Morgan (eds),***Syntax and Semantics 3: Speech Acts***. New York:Academic Press,pp. 41–58.
26) . Guthrie, John. T; Wigfield, Allan (1999): ***How Motivation Fits Into a Science of Reading***, Scientific Studies of Reading, Vol.3, No.3, Pp199-205.
27) . Haspelmath, Martin (1997): ***From Space to Time: Temporal Adverbials in the World's Languages***. Munich: Lincom Europa.
28) . Hidi, Suzanne (1990): ***Interest and Its Contribution as A Mental Resource for Learning***, Review of Educational Research, Vol.60, No.4, Pp549–571 .
29) . Hidi, Suzanne (1995): ***A Re-Examination of the Role of Attention in Learning from Text***, Educational Psychology Review, Vol.7, No.4, Pp323–350 .
30) . Jackendoff,Ray (1997) :***The Architecture of the Language Faculty***. Cambridge,MA:MIT Press.
31) . Johnson, Mark (1994): ***Moral Imagination: Implications of Cognitive Science for Ethics***. Chicago: University of Chicago Press.
32) . Katz, Jerrold J. and Paul M. Postal (1964): An ***Integrated Theory of Linguistic Descriptions***. Cambridge, MA: MIT Press.
33) . Kreitzer, Anatol (1997): ***Multiple levels of schematization: a study in the conceptualization of space***, Cognitive Linguistics,8,4,291–325.
34) . Labov, William (1994) ***: Principles of Linguistic Change***. Volume 1: Internal Factors. Oxford: Blackwell.
35) . Lakoff, George (1990): ***The invariance hypothesis: is abstract reason based on image schemas?*** Cognitive Linguistics,1,1,39–74.
36) . Lakoff, George (2002): ***Moral Politics: How Liberals and Conservatives Think***, 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press.

37) . Lakoff, George and Rafael Núñez (2000): ***Where Mathematics Comes from: How the Embodied Mind Brings Mathematics into Being***. New York: Basic Books.
38) . Langacker, Ronald (2000) :***A dynamic usage-basked model***, in M. Barlow and S. Kemmer (eds),***Usage-Based Models ofLanguage***.Stanford,CA:CSLI Publications, pp. 1–64.
39) . Le Page, Robert and Andrée Tabouret-Keller (1985) : ***Acts of Identity***. Cambridge: Cambridge University Press.
40) . Levinson, Stephen (2003***): Space in Language and Cognition: Explorations in Cognitive Diversity***. Cambridge: Cambridge University Press.
41) . Mandelbilt, Nili (2000) :***The grammatical marking of conceptual integration: from syntax to morphology***, Cognitive Linguistics, 11, 197–252.
42) . Moore, Kevin Ezra (2000) :***Spatial Experience and Temporal Metaphors in Wolof: Point of View, Conceptual Mapping and Linguistic Practice***. Doctoral thesis, Linguistics dept,University of California,Berkeley (available from UMI Dissertation Services: www.il.proquest.com/umi/dissertations/).
43) . Núñez,Rafael and Eve Sweetser ***: Aymara,where the future isbehind you: convergent evidence from language and gesture in the crosslinguistic comparison of spatial construals of time'.***
44) . Oakley, Todd (1998) ***: Conceptual blending, narrative discourse, and rhetoric***. Cognitive Linguistics, 9,321–60.
45) . Peterson, L. Nadel and M. F. Garrett (eds***): Language and Space***. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 365–384.
46) . Pinker, Steven (1994) : ***The Language Instinct***. Harmondsworth: Penguin.
47) . Reichenbach, Hans (1947): ***Elements of Symbolic Logic***. New York: Macmillan.
48) . Rosch, Eleanor ([1978] 1999) :***Principles of categorization***, in B. Lloyd and E. Rosch (eds),***Cognition and Categorization*** .Hillsdale,NJ:Erlbaum,pp. 27–48;reprinted in E.Margolis and S.Laurence (eds) (1999) ***Concepts: Core Readings***. Cambridge,MA: MIT Press, pp. 189–206.
49) . Sampson, Geoffrey (2005) : ***Educating Eve: The Language Instinct Debate*** (revised edition). London and New York: Continuum International.
50) . Saussure, Ferdinand de (1916) ***:Cours de Linguistique Générale***, trans. Course in General Linguistics by Roy Harris (1983). London: Duckworth.
51) . Searle, John (1969) :***Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language***. Cambridge: Cambridge University Press.
52) . Skinner, B. F. (1957): Verbal ***Behavior.*** New York: Appleton-Century-Crofts.
53) . Stockwell, Peter (2002) : ***Cognitive Poetics: An Introduction.*** London: Routledge.
54) . Talmy, Leonard (1985) :***Force dynamics in language and thought***, in W. Eilfort, P. Kroeber and K. Peterson (eds), Papers from the Parasession on Causatives and Agentivity. Chicago: Chicago Linguistics Society, pp. 293–337.
55) . Talmy, Leonard (2000): Toward ***a Cognitive Semantics*** (2 vols). Cambridge, MA: MIT Press.
56) . Thompson, Gill; Evans, Huw (2005): ***Thinking it Through: Linking Language Skills, Thinking Skills and Drama,*** David Fulton Publishers Ltd, The Chiswick Centre, London.

57). Tomasello, Michael (1995) :***Language is not an instinct***, Cognitive Development, 10, 131–56.
58). Turner,Mark (1990) :***Aspects of the invariance hypothesis***, Cognitive Linguistics,1,2, 247–55.
59). Turner,Mark (2001): ***Cognitive Dimensions of Social Science***. Oxford: Oxford University Press.
60). Tyler, Andrea and Vyvyan Evans (2001) :***The relation between experience, conceptual structure and meaning: non-temporal uses of tense and language teaching***, in M. Pütz, S. Niemeier and R. Dirven (eds), ***Applied Cognitive Linguistics I: Theory and Language Acquisition***. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 63–108.
61). Vandeloise, Claude (1991) :***Spatial Prepositions: A Case Study from French***, trans. Anna R. K. Bosch. Chicago: University of Chicago Press.
62) Al-Amouri, Abeer (1988): Reading Games, in the teacher's message magazine, Amman - Jordan, No. 2, Volume 29, April: 1988. Teacher's message magazine.
63) Al-Fatlawi, Suhaila Mohsen (2004): The individualization of education in preparing and qualifying the teacher, Amman: Jordan, Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.
64) Al-Huwaidi, Zaid (2002): Effective Teaching Skills, Al-Ain: Emirates, University Book House.
65) Alverson, Hoyt (1994): ***Semantics and Experience***: Universal Metaphors for Time in English, Mandarin, Hindi and Sesotho. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
66) Ashour, Ratib and Muhammad Al-Miqdadi (2005): Reading and Writing Skills. Jordan, Amman, Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing.
67) Asr, Hosni Abdel Bari (2005): Understanding about reading, the nature of its operations and overcoming its difficulties, Alexandria, Alexandria Book Center.
68) Awad, Fayza Al-Sayed (2003): Modern trends in teaching reading and developing its tendencies, Cairo, Itrac for printing, publishing and distribution.
69) Barsalou, Lawrence (2003) :***Situated simulation in the human conceptual system***, Language and Cognitive Processes, 5/6, 513–62.
70) Bloom, Paul, Mary A. Peterson, Lynn Nadel and Merrill F. Garrett (eds) (1996) :***Language and Space***. Cambridge, MA: MIT Press.
71) Bowerman, Melissa (1996) :***Learning how to structure space for language: a cross linguistic perspective***, in P. Bloom, A. Peterson, L. Nadel and M. Garrett (eds), Language and Space. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 385–436.
72) BRIME, Asma; ABDULLAH, Zheen. The Implementation of Communicative Language Teaching by Kurdish EFL Student-Teachers at Colleges of Education. **Journal of Tikrit university for humanities - مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية**, [S.l.], v. 27, n. 6, p. 56-41, aug. 2020. ISSN 1817-6798. Available at: <http://www.jtuh.tu.edu.iq/index.php/hum/article/view/1107>. Date accessed: 01 aug. 2021. doi: http://dx.doi.org/10.25130/hum.v27i6.1107.
73) Carnie, Andrew (2002) :***Syntax: A Generative Introduction***. Oxford: Blackwell.
74) Chomsky, Noam (2000): ***New Horizons in the Study of Language and Mind***. Cambridge: Cambridge University Press.

75) Cienki, Alan (1999) : ***Metaphoric gestures and some of their relations to verbal metaphoric expressions***, in J. P. König (ed.), Discourse and Cognition: Bridging the Gap. Stanford, CA: CSLI Publications, pp. 189–204.
76) Dirven, René and Marjolin Verspoor (2004): ***Cognitive Exploration of Language and Linguistics***, 2nd ed. Amsterdam: John Benjamins.
77) Evans .Vyvyan and Melanie Green(2006): ***COGNITIVE LINGUISTICS AN INTRODUCTION***. Edinburgh. Edinburgh University Press.
78) Evans, Vyvyan (2005) : ***The meaning of time: polysemy, the lexicon and conceptual structure***, Journal of Linguistics, 41, 1, 33–75.
79) Evans,Vyvyan (2004b) :***How we conceptualize time***, Essays in Arts and Sciences,33–2, 13–44.
80) Fauconnier, Gilles ([1985] 1994): ***Mental Spaces***. Cambridge: Cambridge University Press.
81) Fauconnier, Gilles and Mark Turner (1998a) ***:Conceptual integration networks***, Cognitive Science, 22, 2, 33–187.
82) Fauconnier, Gilles and Mark Turner (1998b): ***Principles of conceptual integration***, inJ.P. Koenig(ed.), ***Discourse and Cognition***. Stanford,CA:CSLIPublications,pp. 269–83.
83) Fauconnier,Gilles (1997): ***Mappings in Thought and Language***. Cambridge: Cambridge University Press.
84) Flaherty, Michael (1999): ***A Watched Pot: How We Experience Time***. New York: New York University Press.
85) Geeraerts, Dirk (1994) ***Diachronic Prototype Semantics***. Oxford:Oxford University Press.
86) Goldberg, Adele (ed.) (1996) : ***Conceptual Structure, Discourse, and Language***. Stanford, CA: CSLI Publications.
87) Haiman, John (ed.) (1985) ***: Iconicity in Syntax***. Amsterdam: John Benjamins.
88) Hidi, Suzanne (2001): ***Interest, Reading, and Learning: Theoretical and Practical Considerations***, Educational Psychology Review, Vol.13, No.3, Pp191-209.
89) Jaber Abdel Hamid Jaber (1999): The Psychology of Learning and Education Theories, 1999, Cairo. Arab Renaissance House.
90) Jaber Abdel Hamid Jaber (2003): Multiple Intelligences communication and Understanding: Development and Deep, Cairo, House of Arab Thought.
91) Jackendoff,Ray (1987) :***The status of thematic relations in linguistic theory***, Linguistic Inquiry, 18, 369–411.
92) KHALF 'AHMAD, nazim. The Effect of Conceptual Maps Strategy in Developing The Innovative Thinking Skills on The Part of Primary School Pupils in Islamic Education in Iraq. **Journal of Tikrit university for humanities - مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية**, [S.l.], v. 26, n. 2, p. 343-368, mar. 2019. ISSN 1817-6798. Available at: <http://www.jtuh.tu.edu.iq/index.php/hum/article/view/26>. Date accessed: 01 aug. 2021.
93) Krapp, Andreas (2002): ***Structural and Dynamic Aspects of Interest Development: Theoretical Considerations from an Ontogenetic Perspective***, Learning and Instruction, Vol.l2, Issue.4, Pp 383-409.

94) Langaker, Ronald ([1991] 2002) : ***Concept, Image, Symbol: The Cognitive Basis of Grammar***, 2nd. ed. Berlin: Mouton de Gruyter.
95) Levinson, Stephen (1983) ***: Pragmatics***. Cambridge: Cambridge University Press.
96) Meltzoff, Andrew (1995***): Understanding the intentions of others: re-enactment of intended acts by 18-month-old children***, Developmental Psychology, 31, 838–50.
97) Micheal.E, Mc.Cullough(2013): ***cognitive systems for revenge and forgiveness***, journals behavioral and brain science .Volume 36 issue1 .Published online: 01 Feb 2013. Cambridge university press. Pp:01-15.
98) Mikulecky, S; Jeffries, L (1996***): More Reading Power***, New York, Addison-Wesley Longman.
99) Murphy, Gregory (1996) : ***On metaphoric representation***, Cognition, 60, 173–204.
100) Murphy,M.Lynne (2003) :***Semantic Relations and the Lexicon***. Cambridge: Cambridge University Press.
101) Musolff, Andreas (2004) : ***Metaphor and Political Discourse: Analogical Reasoning in Debates about Europe***. London: Palgrave.
102) Ohala, John (1989) : ***Sound change is drawn from a pool of synchronic variation*** ,in L. E. Breivik and E. H. Jahr (eds), ***Language Change: Contributions to the Study of Its Causes***. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 173–98.
103) O'Malley, Michael; Chamot, Anna Uhl (1995): ***Learning Strategies in Second Language Acquisition***, Cambridge University Press.
104) Paris, Scott. G; Stahl, Steven. A (2005): ***Children's Reading Comprehension and Assessment, Lawrence Erlbaum Associates Inc.***, Publishers, Mahwah, New Jersey.
105) Pöppel, Ernst (1994) :***Temporal mechanisms in perception***, in O. Sporns and G. Tononi (eds),***Selectionism and the Brain***: International Review of Neurobiology,Vol. 37. San Diego, CA: Academic Press, pp. 185–202.
106) Rashid, Ali (2005): Teaching Performance Competencies, Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi for Publishing and Distribution.
107) Robert Hanna(2015): ***Cognition, Content, and the A Priori A Study in the Philosophy of Mind and Knowledge.*** United Kingdom. Oxford University Press.
108) Rosch, Eleanor (1975) '***Cognitive representations of semantic categories'***. Journal of Experimental Psychology:General, 104, 192–233.
109) Rosch, Eleanor and Caroline Mervis (1975) :***Family resemblances: studies in the internal structure of categories***, Cognitive Psychology,7,573–605. Rosch, Eleanor, Caroline Mervis, Wayne Gray, David Johnson and Penny BoyesBraem (1976) ***'Basic objects in natural categories',*** Cognitive Psychology,8,382–439.
110) Sadoski, Mark (2004***): Conceptual Foundations of Teaching Reading***, A division of Guilford Publications, Inc. New York.
111) Schiefele, Ulrich; Krapp, Andreas (1996): ***Topic Interest and Free Recall of Expository Text,*** Learning and Individual Differences**,** Vol.8, No.2, Pp141-160.
112) Shehata, Hassan (200): Teaching Arabic between theory and practice, Cairo. The Egyptian Lebanese House.
113) Sperber, Dan and Deirdre Wilson ([1986] 1995): ***Relevance: Communication and Cognition***, 2nd edn. Oxford: Blackwell.

114) Sweetser,Eve (1990) :***From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure.*** Cambridge: Cambridge University Press.

115) Taima, Rushdi Ahmed and Muhammad Al-Shuaibi (2006): Disseminating reading and literature, different strategies for a diverse audience, Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi for Printing and Publishing.

116) Tomasello,Michael (1999) :***The Cultural Origins of Human Cognition***. Cambridge, MA: Harvard University Press.

117) Tomasello,Michael (2003): ***Constructing a Language: A Usage-based Theory of Language Acquisition***. Cambridge, MA: Harvard University Press.

118) Traugott, Elizabeth Closs (1989): ***On the rise of epistemic meanings in English: an example of subjectification in semantic change***, Language, 65, 31–55.

119) Trudgill, Peter (1986***): Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society***. Harmondsworth: Penguin Books.

120) Valencia, Hiebert; Afllerbach (1994): ***Authentic Reading Assessment, Practices and Possibilities.*** Newark, Delaware: International Reading Association.

121) Vandeloise,Claude (1994) : ***Methodology and analyses of the preposition in***. Cognitive Linguistics,5,2,157–184.

122) Younis, Fathi and Mahmoud El Naga, and Rushdi Taima (1996): Teaching Arabic: Its Foundations and Procedures, Cairo, Saad Samak for printing.