نهج الكتب المدرسية السعودية في تنمية الفهم القرائي:
تحليل نقدي لمقرري لغتي والدراسات الاجتماعية
للصف الرابع الابتدائي

اعداد

د.علي بن محمد بن عبدالرحمن الجديع

جامعة الملك سعود/ كلية التربية/ قسم المناهج وطرق التدريس

aaljodea@ksu.edu.sa

المستخلص:

تحلل هذه الدراسة توجه المناهج الدراسية في الفهم القرائي (الفهم الحرفي والفهم الاستنتاجي والفهم النقدي/التقييمي وما وراء الفهم القرائي) من خلال مقررات اللغة العربية والدراسات الاجتماعية في الصف الرابع من التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية. وبعد إجراء اختيار تمثيلي، كشفت نتائج التحليل عن –على الرغم من حقيقة أن أكبر الصعوبات في الفهم تتعلق بالنصوص التفسيرية والحجاجية والأسئلة الاستنتاجية وما وراء الفهم القرائي– أن كتب لغتي التي تم تحليلها تشتمل بشكل أساس على نصوص سردية ووصفية وشعرية مع غالبية الأسئلة الحرفية وقلة الاستنتاجية تليها في القلة النقدية/التقييمية بينما خلت من أسئلة ما وراء الفهم القرائي. وقد استطاعت كتب الدراسات الاجتماعية أن تنوع إلى حد ما بين النصوص وطبيعة أسئلة الفهم القرائي مع قلة الحجاج والجدل فيها؛ حيث يمكننا تبين ذلك من خلال النسب المئوية.

لقد أظهر تحليل تلك الكتب الدراسية قلة الإستراتيجيات المرتبطة بتعليم الفهم القرائي وعدم ارتباطها بالنصوص وطبيعة الأسئلة، وأن النهج المتبع يقوم على تقييم فهم الطلاب دون تعليمه.

الكلمات المفتاحية: الفهم القرائي، الكتب المدرسية، التعليم الابتدائي، إستراتيجيات القراءة.

المقدمة

القراءة هي إحدى أهم المهارات الحياتية التي يتعلمها الطالب في المدرسة وتتيح له تلقي المعارف وتعلم المهارات وفق عملية معقدة تتطلب مشاركة نشطة منه؛ يتفاعل فيها مع النص (ألدرسون Alderson، ٢٠٠٠) وقد أكد والاس Wallace (١٩٩٢) على أن القراءة تمثل علاقة ديناميكية بوصفها عملية اجتماعية وتفاعلية ونقدية وتفسيرية بين الكاتب والقارئ والنص نفسه. وتشمل القراءة الشاملة خصائص القارئ: المعارف السابقة والأهداف والغايات والتحفيز واستخدام المهارات المعرفية وما وراء المعرفية، وخصائص النص: العرض التقديمي والتنظيم والمحتوى نفسه (كونا Cunha وكابيليني Capellini، ٢٠١٦).

لقد اكتسب الفهم القرائي أهمية على المستوى التعليمي في جميع أنحاء العالم (واشر Washer، ٢٠٠٧) لذا أدرج ضمن تقييمات الأداء الوطنية والدولية، مثل اختبارات وزارات التعليم واختبارات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD، ٢٠٠٢) لكونه أهم مهارات النجاح الأكاديمي والمهني بشكل عام (كاريل Carrell، ١٩٨٩) حيث إن الفشل في اجتيازها –غالبا– يؤدي إلى انخفاض معدلات تحصيل الطلاب (كون Coon وآخرون ٢٠١٤).

ويمكن اكتساب الفهم القرائي من خلال سلسلة من المهارات التي تسمح للقارئ باستخلاص المعنى من النص، وتسهم –في الوقت نفسه– بتنشيط العمليات الإدراكية واللغوية والمعرفية بعد اللجوء إلى مخططات لدمج المحتوى بشكل متماسك واستخلاص النتائج الخاصة به؛ لهذا يتطلب تدريس القراءة –وفق ما أشار إليه عزيزيفار Azizifar وآخرون (٢٠١٥) تطبيق أنواع مختلفة من الإستراتيجيات من مثل: توظيف المعارف السابقة والقدرة على الإجابة عن الأسئلة والتنبؤات ومراجعة المعنى والتفكير فيه... (إيناسيو Inácio وآخرون، ٢٠١٧) ومن أجل أن يصبح الطالب قارئاً جيداً يحتاج إلى فهم تلك الإستراتيجيات وممارستها لمشاركة النص والتفاعل معه، وتكون تلك الإستراتيجيات قبل القراءة وأثناءها وبعدها (بريزلر Preszler ٢٠٠٥) في عملية معقدة تتضمن الاستخدام الواعي أو غير الواعي لتلك الإستراتيجيات المختلفة؛ بما في ذلك حل المشكلات لإعادة بناء المعنى الذي أراد المؤلف إيصاله (مولينا Molina، ٢٠٠٧).

إن الفهم القرائي عملية داخلية يجب تنشيطها من خلال المثيرات الخارجية التي تسمح للقراء بالوصول إلى مستويات عليا من استيعاب المقروء (فلافيل Flavell، ١٩٨٥) ولهذا فهو من أكثر المهارات –التي سيكتسبها طلاب التعليم الابتدائي– تعقيدًا. وقد عرَّفه (هيرمانودين Hermanudin وآخرون، ٢٠١٩) بأنه: نشاط مبني على إعادة بناء معرفة القارئ الذي يوجهه إلى تفسير كل جزء من النص وتحليله بشكل نقدي لفهم محتوى القراءة. ويقوم القارئ بتنشيط العمليات المعرفية المتعددة على مستويات الكلمة والجملة والنص لدمج معلومات النص مع معارفه السابقة، ومن ثم ينشئ تمثيلا عقليا للرسالة النصية (بيرفيتي Perfetti وآخرون ٢٠٠٥) المبني على مجموعة المهارات التي تستدعيها الموضوعات (سوتو Soto وآخرون، ٢٠١٩). وقدعرَّفه جيسبيرت Gispert وآخرون (٢٠١٠) بأنه نتاج التفاعل بين النص والقارئ الذي يبني المعلومات ووفقًا للغرض منه والمعارف السابقة وإستراتيجيات القراءة التي يضعها موضع التنفيذ؛ لذلك يتضمن استيعاب النص –وفقا لفليتشر Fletcher وآخرون (٢٠٠٩)– عمليات معرفية أساسية مثل: فك التشفير (القدرة على التعرف على الكلمات وتسميتها بشكل مناسب) وفهم معنى بناء الجملة (المعرفة والاستخدام الصحيح لقواعد النحو) والفهم الشفوي/السمعي والذاكرة العاملة (نوع الذاكرة التي تحفظ المعلومات مؤقتًا وتسمح بأداء الأنشطة العقلية طوال الوقت) (هوفر Hoover وآخرون، ١٩٩٠)

وتتضمن العمليات العليا في الفهم القرائي – وفقا لستيرنبرغ Sternberg، ٢٠١٠ كوبيرن Coburn وآخرون، ٢٠٠٣): الاستنتاج (قراءة المعلومات غير الصريحة في النص) وخلال الإفادة من المعارف السابقة والأفكار الواردة في النص، وإستراتيجيات ما وراء المعرفية (إستراتيجيات مرتبطة بالتخطيط ومراقبة وتنظيم السلوك في فهم النص) والإحساس بهيكل النص (نوع الجنس وتنظيم المعلومات التي يعرضها المؤلف...) ولا شك أن الذاكرة العاملة ذات صلة بأداء المهام المعرفية المعقدة وتنفيذها (بادلي Baddeley، ٢٠١٢؛ كوان Cowan، ٢٠١٢).

ويمكن تحديد أربعة مستويات رئيسة لفهم القراءة يكاد يجمع عليها الباحثون:

- الفهم الحرفي: يعني التعرف على الحقائق – العبارات والكلمات الرئيسية في النص– وتذكرها كما تظهر في المقروء (كارنين Carnine وآخرون، ٢٠١٠) بالاعتماد على إستراتيجيتي الاستدعاء والقدرة على تقديم الأفكار، ووفقا لجورديلو Gordillo وآخرون (٢٠٠٩)

يكون ذلك دون تدخل –مصحوب بمجهود– في البنية المعرفية والفكرية للقارئ الذي يركز انتباهه على الأفكار الرئيسة الصريحة التي يسهل التعرف عليها.

- الفهم الاستنتاجي أو التفسيري: وهو امتداد للفهم الحرفي (روبلي Rupley وآخرون، ١٩٨٣) ويتضمن استنتاج معلومات لا تظهر صراحة في النص. ويتكون الاستنتاج من أنواع مختلفة، مثل: المعارف السابقة للقارئ أو المعلومات التي قدمها النص نفسه مسبقاً (أوليفيرا Oliveira، ٢٠١٦) ويشمل العديد من العمليات المعرفية، مثل: اللغة والذاكرة والتفكير والإدراك والذكاء (ستيرنبرغ Sternberg، ٢٠١٠).
- الفهم النقدي أو التقييمي: وهو مستوى عالٍ من الفهم يُعنى بالوصول إلى درجة عالية من الإتقان في القراءة ويكون القارئ معه قادرًا على إصدار أحكام حول النص المقروء من حيث قبول أو رفض المواقف بحجج صحيحة. (هيربر Herber، ١٩٧٠) ويصل هذا المستوى إلى فهم أفكار أبطال النص ومشاعرهم، بالإضافة إلى إصدار أحكام شخصية حولهم. ووفقا لجورديلو وآخرون (٢٠٠٩) يوجد بين الفهم النقدي والتقييمي ترابط؛ فالفهم النقدي له طابع تقييمي؛ حيث يتداخل تدريب القارئ ومعاييره ومعرفته بما يقرؤه، والفهم النقدي له طابع تقييمي حيث يتداخل تدريب القارئ ومعاييره ومعرفته حول ما يقرأه.
- ما وراء الفهم القرائي: ويعني ذلك النشاط المعرفي القائم على التخطيط والإشراف وتقييم الفهم المقروء. ويسمح هذا المستوى باكتشاف حالات فشل الفهم والتعرف على أسباب الخطأ وتطبيق الإستراتيجيات التصحيحية، وبهذا المعنى قد يقع القارئ في فهم خاطئ لبعض الكلمات أو الجمل أو الفقرات؛ لكنه عندما يتمكن من اكتشاف هذه الأخطاء وثم تصحيحها فإنه يطبق مهارات ما وراء الفهم القرائي (براون وآخرون Bruin، ٢٠١١)

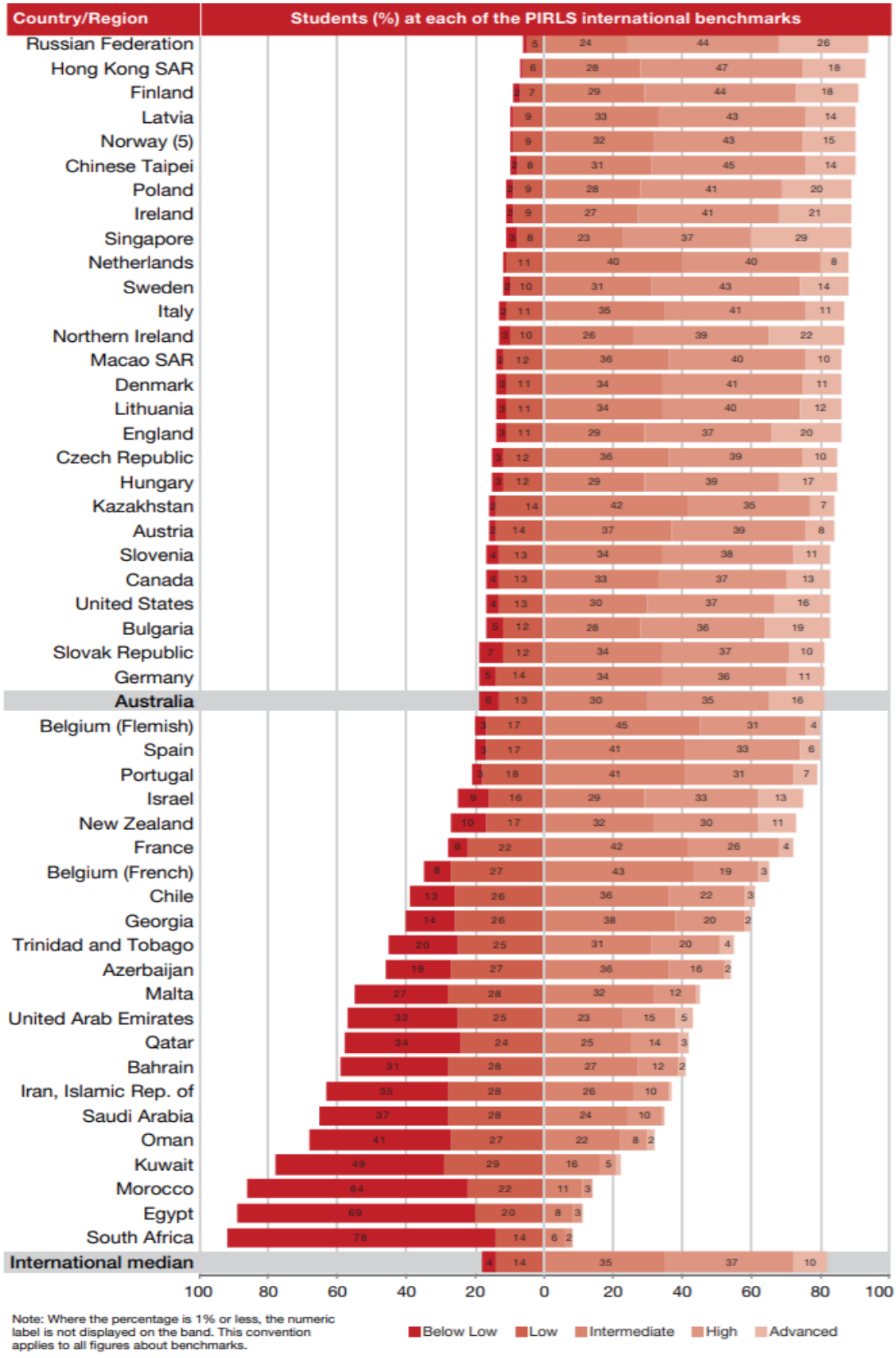
مشكلة الدراسة وأسئلتها

إدراكاً لأهمية القراءة في المجتمعات العالمية، تقدم الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوي International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) منذ عام ٢٠٠١ اختبارات التقدم المحرز في الأبحاث الدولية لدراسة القراءة والكتابة Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) للوقوف على مستويات طلاب الصف الرابع الابتدائي في المفاهيم والمواقف التي تعلموها في مادة القراءة، وهو مشروع تعاوني بين الدول المشاركة و (IEA) تحت إشراف مركز الدراسة

الدولي TIMSS & PIRLS التابع لكلية بوسطن. ويقوم بأخذ عينات على نطاق واسع من الأطفال الذين أتموا أربع سنوات في التعليم الرسمي. وتعرف (IEA) القراءة والكتابة بأنها "القدرة على فهم واستخدام أشكال اللغة المكتوبة التي يتطلبها المجتمع و / أو تكون موضع تقدير من قبل الفرد" (موليس Mullis وآخرون، ٢٠١٥) ويؤكد إطار عمل (PIRLS) على استخدام القراءة لغرضين رئيسيين: ١- الخبرة الأدبية و٢- اكتساب المعلومات واستخدامها (موليس وآخرون، ٢٠١٥) ويعد (PIRLS) الذي يقيم معرفة القراءة والكتابة ومحو الأمية العلمية، التقييم الدولي الأكثر شمولاً لمعارف ومهارات الطلاب من جميع أنحاء العالم الذين أنهوا الصف الرابع (موليس، ٢٠١٦).

لقد شاركت المملكة العربية السعودية في هذه الاختبارات منذ عام ٢٠١١، وعلى الرغم من الجهود المبذولة لتحسين نظامها التعليمي من خلال مبادرات مختلفة فقد كان أداء الطلاب السعوديين أقل من المتوسط في الدراسات التعليمية الدولية المقارنة؛ حيث سجل الطلاب السعوديون درجات أقل من المتوسط مقارنة بأقرانهم على الصعيدين الإقليمي والعالمي في اختبارات (PIRLS ٢٠١١ ؛ ٢٠١٦) فخلال الدورة الأخيرة من تلك الاختبارات (٢٠١٦) كانت درجات تحصيل طلاب الصف الرابع منخفضة (٤٣٠) بينما كان المتوسط الدولي ٥٠٠ (PIRLS، ٢٠١٦) ولعل السبب راجع إما لضعف الإستراتيجيات المقدمة في المناهج أو لكونها غير واضحة بما لا يعزز نتائج القراءة لدى الطلاب

تقدم نتائج الاختبارات الدولية (PIRLS) ٢٠١٦ دليلاً على وجود معضلات كبيرة في الفهم القرائي لدى طلاب التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية؛ ففي الشكل ١ توضح النتائج التي حصل عليها طلاب المدارس السعودية في عام ٢٠١٦ أداء منخفضا جدا؛ حيث إن ٣٧٪ من طلاب السنة الرابعة قي المملكة العربية السعودية يوصفون بأن أدائهم منخفض جدًا و ٢٨٪ يوصف أداؤهم بالمنخفض؛ بما مجموعة (٦٥٪). ويمكن ملاحظة أن هذه النسبة بعيدة عن متوسط اختبارات (PIRLS).


Country/Region
Students (%) at each of the PIRLS international benchmarks
Russian Federation 5 24 44 26
Hong Kong SAR 6 28 47 18
Finland 3 7 29 44 18
Latvia 9 33 43 14
Norway (5) 9 32 43 15
Chinese Taipei 3 8 31 45 14
Poland 3 9 28 41 20
Ireland 3 9 27 41 21
Singapore 3 8 23 37 29
Netherlands 1 11 40 40 8
Sweden 2 10 31 43 14
Italy 2 11 35 41 11
Northern Ireland 3 10 26 39 22
Macao SAR 2 12 36 40 10
Denmark 3 11 34 41 11
Lithuania 3 11 34 40 12
England 3 11 29 37 20
Czech Republic 3 12 36 39 10
Hungary 3 12 29 39 17
Kazakhstan 2 14 42 35 7
Austria 2 14 37 39 8
Slovenia 4 13 34 38 11
Canada 4 13 33 37 13
United States 4 13 30 37 16
Bulgaria 5 12 28 36 19
Slovak Republic 7 12 34 37 10
Germany 5 14 34 36 11
Australia 6 13 30 35 16
Belgium (Flemish) 3 17 45 31 4
Spain 3 17 41 33 6
Portugal 3 18 41 31 7
Israel 9 16 29 33 13
New Zealand 10 17 32 30 11
France 6 22 42 26 4
Belgium (French) 8 27 43 19 3
Chile 13 26 36 22 3
Georgia 14 26 38 20 2
Trinidad and Tobago 20 25 31 20 4
Azerbaijan 19 27 36 16 2
Malta 27 28 32 12
United Arab Emirates 32 25 23 15 5
Qatar 34 24 25 14 3
Bahrain 31 28 27 12 2
Iran, Islamic Rep. of 35 28 26 10
Saudi Arabia 37 28 24 10
Oman 41 27 22 8 2
Kuwait 49 29 16 5
Morocco 64 22 11 3
Egypt 69 20 8 3
South Africa 78 14 6 2
International median 4 14 35 37 10
100 80 60 40 20 0 20 40 60 80 100
Note: Where the percentage is 1% or less, the numeric label is not displayed on the band. This convention applies to all figures about benchmarks.
Below Low
Low
Intermediate
High
Advanced

الشكل ١. النسبة المئوية للطلاب وفق مستويات الفهم في اختبارات (PIRLS) (الشكل مستخرج من المنشور PIRLS – TIMS 2016، الدراسة الدولية للتقدم في فهم القراءة والرياضيات والعلوم، IEA، المجلد الثاني)

عند النظر في تقرير برنامج التقييم الدولي لكفاءات البالغين Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) الذي تنفذه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية نجد أن من أكثر مشاكل الطلاب تكمن في الفهم القرائي. ولعل من أهم الأسباب ضعف الاهتمام بتطوير مهارات القراءة المرتبطة بخصائص النص وطبيعة القارئ ومتغيرات البيئة. وقد أوصت معايير الولايات الأساسية المشتركة Common Core State Standards (CCSS) (٢٠١٠) بأن يقرأ طلاب المرحلة الابتدائية بشكل متوازن ومتساوي من النصوص الأدبية والمعلوماتية عالية الجودة إلى المعقدة في الفصل الدراسي وتشمل النصوص السردية والوصفية والتفسيرية والحجاجية بالإضافة إلى الشعرية بما يسهم –بشكل مباشر– في رفع درجة استيعاب القارئ من خلال ثراء المفردات وزيادة المعارف والطلاقة وقوة الدافع نحو القراءة وتعلم إستراتيجيات الفهم بالإضافة إلى اكتساب التجارب...

(تشين Chen، ٢٠١٢).

يعتمد فهم المقروء على تكامل عدة عوامل؛ يمكن تقسيمها إلى: عوامل لغوية، ومعرفية واجتماعية (كاين Cain وآخرون، ٢٠٠٣) وتشير العوامل اللغوية إلى القدرة على فك التشفير ومعرفة المفردات والمعرفة النحوية، وترتبط العوامل المعرفية بالانتباه والذاكرة العاملة والمراقبة والقدرة على عمل الاستدلالات (ستيرنبرغ Sternberg، ٢٠١٠) وتتضمن العوامل الاجتماعية الظروف التي تحدث فيها القراءة: السياق الاجتماعي وأهداف القراءة ودوافعها وتوقعات القارئ ومعارفه السابقة وطبيعة خلفيته الاجتماعية والثقافية (راموس Ramos، ٢٠١٨). ويساعد تعليم إستراتيجيات القراءة الطلاب على تنمية الوعي بعملية القراءة (كلارك Clark وآخرون، ١٩٧٧) فهي الأدوات التي تسهل الحصول على المعلومات وتخزينها واستخدامها لتحقيق تمثيل عقلي مناسب لمحتوى النص، بالإضافة إلى أنه يعزز فهم الطلاب له (ويليامز Williams، ٢٠٠٢).

إن الأداة الأساسية لتدريس فهم المقروء في فصول التعليم الابتدائي هي الكتب المدرسية التي من المفترض أن تحتوي على إستراتيجيات ونصوص وأنشطة الفهم القرائي. وعند

مراجعة مقررات وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية للصف الرابع الابتدائي تبين أن مقرري لغتي والدراسات الاجتماعية هما اللذان يعنيان بذلك.

وتتحدد مشكلة الدراسة في معرفة ما إذا كانت أنشطة وتمارين كتب لغتي والدراسات الاجتماعية للصف الرابع الابتدائي تسهم في تعليم وتنمية الفهم القرائي؟ وهل تتضمن إستراتيجيات لتعلم الفهم القرائي أم لا؟ وهل تستند الأنشطة إلى نصوص وأسئلة مناسبة؟ وسنمعن النظر بعد تحليل أسئلة الدراسة السابقة ما إذا كانت الأنشطة المدرجة في تلك الكتب المدرسية تسعى إلى تعليم الفهم القرائي أم تقيمه؟ حيث إن وضع أنشطة روتينية في الكتب المدرسية قد لا تساعد في تحسين فهم المقروء على الرغم من كونها ضرورية إلا إذا اشتملت على الإستراتيجيات وكيفية استخداماتها فيمكن أن تقدم نتائج ملحوظة لدى الطلاب (سانشيز Sánchez، ٢٠٠٨).

الغرض من الدراسة

وفق ما سبق، تهدف هذه الدراسة إلى تحليل هيكل وأنشطة كتب لغتي والدراسات الاجتماعية للصف الرابع من التعليم الابتدائي؛ للتحقق ما إذا كانت تقدم نهجًا تعليميًا للفهم القرائي (على سبيل المثال: أنشطة واستراتيجيات تسهم في تعلم الفهم القرائي) أو نهجا تقييميا (على سبيل المثال: تقديم نصوص للطالب مع أسئلة يجب عنها). وفي المقابل تحديد ما إذا تم تضمين الأنشطة التي تدعم التطوير المناسب لمستويات الفهم المختلفة المذكورة سلفا (الحرفي أو الاستنتاجي أو النقدي والتقييمي أو ما وراء الفهم القرائي) وسيتم أخذ نوع النصوص المستخدمة في الحسبان سواء أكانت سردية أم وصفية أم تفسيرية أم حجاجية أم شعرية. ولتحقيق هذه الأهداف، تم تحليل الكتب المدرسية المحددة بالتفصيل بعد تحديد الجهة التي أعدت الكتب وسنة النشر من أجل إجراء تحليل تمثيلي representative analysis.

منهجية الدراسة

تم إجراء تحليل ثلاثة كتب للغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي وثلاثة كتب للدراسات الاجتماعية للصف الرابع الابتدائي بما مجموعة ستة كتب تمثل الفصول الثلاث لتلك المرحلة التي اعتمدتها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية. وقد ركز التحليل على كل ما يدعم الفهم القرائي. وبعد تحديد هذه الكتب المدرسية لإجراء التحليل، تم اتباع الإجراء التالي:

في المقام الأول، تم إجراء مراجعة عامة لهيكل كل وحدة (نوع النصوص المستخدمة وعدد أنشطة ما قبل القراءة وما بعدها). بعد ذلك، تم فحص النصوص لإكمال وتسجيل نوع الأسئلة المضمنة (الحرفية أو الاستنتاجية أو النقدية والتقييمية أو ما وراء الفهم القرائي). ومن ثم تم تسجيلها وتحليلها مع تحديد ما إذا كانت هناك أنشطة قراءة أخرى لا تتعلق بالفهم القرائي على سبيل المثال: الأنشطة المتعلقة بمهارة الكتابة أو القواعد النحوية أو الإملاء ...أخيراً، تم جمع وتحليل إستراتيجيات الفهم القرائي.

الجدول ١. قائمة الكتب المستخدمة في التحليل:

اسم الكتاب	إعداد	سنة النشر	الصف	الفصل الدراسي
لغتي	وزارة التعليم/ شركة تطوير	٢٠٢٢	الرابع الابتدائي	الأول والثاني والثالث
الدراسات الاجتماعية	وزارة التعليم/ دارة الملك عبدالعزيز	٢٠٢٢	الرابع الابتدائي	الأول والثاني والثالث

أتاح تحليل الكتب المدرسية المختارة إظهار أن قسم الموضوعات المخصصة لتنمية مهارات الفهم القرائي يتبع هيكلاً متشابهاً في كل وحدة؛ ففي كتاب لغتي يتم تقديم النصوص مصحوبة بمسرد الكلمات الجديدة وفي كتب الدراسات الاجتماعية تقدم النصوص بطريقين أما سردية تاريخية وجغرافية...أو قصصية ثم تتبع بأسئلة ما بعد القراءة. وتجدر الإشارة إلى أن معظم النصوص سردية في تلك الكتب؛ حيث بلغت في كتب لغتي ٢٥ نصا سرديا (٥٨.١٣%) و ١١ نصا شعريا (٢٥.٥٨%) و ٧ نوصوص وصفية (١٦.٢٧%) مع خلوها من النصوص التفسيرية والحجاجية، بينما بلغت في كتب الدراسات الاجتماعية ٤٩ نصا سرديا (٣٦.٠٢%) و ٤٦ نصا وصفيا (٣٣.٨٢%) و ٤١ نصا تفسيريا (٣٠.١٤%) مع خلوها من النصوص الحجاجية والشعرية.

الجدول ٢. النتائج الرئيسة لتحليل كتب لغتي للصف الرابع الابتدائي

نوع النصوص	الأسئلة الحرفية	الأسئلة الاستنتاجية	الأسئلة النقدية	أسئلة ما وراء الفهم القرائي	مجموع أسئلة الفهم القرائي	المفردات	أنشطة أخرى	المجموع الكلي
النصوص السردية	١٦٦	٢٢	٦		١٩٤	٥٦	٧٤	٣٢٤
النسبة لأسئلتهافي القرائي	%٨٥.٥٦	%١١.٣٤	%٣.٠٩					
النسبة جميعها	%٥١.٢٣	%٦.٧٩	%١.٨٥			%١٧.٢٨	%٢٢.٨٣	
النصوص الوصفية	٢٩٢	١٩	٩		٣٢٠	٥٦	٤٠٨	٧٨٤
النسبة لأسئلتهافي القرائي	%٩١.٢٥	%٥.٩٣	%٢.٨١					
النسبة جميعها	%٣٧.٢٤	%٢.٤٢	%١.١٤			%٧.١٤	%٥٢.٠٤	
النصوص الشعرية	٢٨٨	٩	٨		٣٠٥	٨٨	٣٤٩	٧٤٢
النسبة لأسئلتهافي القرائي	%٩٤.٤٢	%٢.٩٥	%٢.٦٢					
النسبة جميعها	%٣٨.٨١	%١.٢١	%١.٠٧			١١.٨٥	%٤٧.٠٣	
مجموع أسلة	٧٤٦	٥٠	٢٣		٨١٩			

الفهم القرائي	%٩١.٠٨	%٦.١٠	%٢.٨٠					
النسبة لمجموع الفهم القرائي	%٤٠.٣٢	%٢.٧٠	%١.٢٤			٢٠٠	٨٣١	.
النسبة الأنشطة						%١٠.٨١	٤٤.٩١	١٨٥٠
نسبةالفهم القرائي من الأنشطة				%٤٤.٢٧				%١٠٠

الجدول ٣. النتائج الرئيسة لتحليل كتب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الابتدائي

نوع النصوص	الأسئلة الحرفية	الأسئلة الاستنتاجية	الأسئلة التقييمية/ النقدية	أسئلة ما وراء الفهم القرائي	مجموع أسئلة الفهم القرائي	المفردات	أنشطة أخرى	المجموع الكلي
النصوص السردية	١٠١	٩٠	٩٩	٣٨	٣٢٨	٢٠	٤٩	٣٩٧
النسبة لأسئلتها في الفهم القرائي	٣٠.٧٩ %	%٢٧.٤٣	٣٠.١٨ %	١١.٥٨ %				
النسبة لأنشطتها جميعها	٢٥.٤٤ %	%٢٢.٦٧	٢٤.٩٣ %	%٩.٥٧		٥.٠٣ %	١٢.٣٤ %	
النصوص الوصفية	٩٨	٦٨	٣٢	١١	٢٠٩	صفر	٢٩	٢٣٨

النسبة لأسئلتها في الفهم القرائي	%٤٦.٨٨	%٣٢.٥٣	١٥.٣١ %	%٥.٢٦		%٠		
النسبة لأنشطتها جميعها	%٤١.١٧	%٢٨.٥٧	١٣.٤٤ %	%٤.٦٢		. %٠	١٢.١٨ %	
النصوص التفسيرية	٦٩	٤٩	٥٥	٢٣	١٩٦	صفر	٣٧	٢٣٣
النسبة لأسئلتها في الفهم القرائي	٣٥.٢٠ %	%٢٥	٢٨.٠٦ %	١١.٧٣ %				
النسبة لأنشطتها جميعها	٢٩.٦١	٢١.٠٣	٢٣.٦٠ %	%٩.٨٧		%٠	١٥.٨٧ %	
النصوص الحجاجية	٤	٢	٣	١	١٠	صفر	١	١١
النسبة لأسئلتها في الفهم القرائي	%٤٠	%٢٠	%٣٠	%١٠				
النسبة	٣٦.٣٦ %	%١٨.١٨	٢٧.٢٧ %	%٩.٠٩		%٠	%٩.٠٩	

لأنشطتها جميعها								
مجموع أسلة الفهم القرائي	٢٧٢	٢٠٩	١٨٩	٧٣	٧٤٣			
النسبة لمجموع أسئلة الفهم القرائي	٣٦.٦٠ %	%٢٨.١٢	٢٥.٤٣ %	%٩.٨٢				
النسبة لمجموع الأنشطة	٣٠.٩٤ %	%٢٣.٧٧	٢١.٥٠ %	%٨.٣٠		٢٠ ٢.٢٧ %	١٦٦ ١٨.٨٨ %	٨٧٩
نسبة الفهم القرائي من الأنشطة					٨٤.٥٢ %			%١٠٠

المناقشة

إن الفهم القرائي أساس لتطوير مجالات التعلم في مرحلة التعليم الابتدائي؛ لذلك فهو تحد تربوي من الدرجة الأولى. وعلى الرغم من أن هناك أطفالًا ينتقلون من القراءة الآلية إلى القراءة الشاملة بسهولة ويسر؛ إلا أن آخرين يواجهون صعوبات في فهم ما يقرؤون؛ لأسباب منها: عدم احتواء المناهج على آليات واضحة تعلم الفهم القرائي؛ لهذا السب قامت هذه الدراسة بالتحقق من نهج تدريس الفهم القرائي الذي تتضمنه الكتب المدرسية التي تم اختيارها. وقد تم فحص تلك الكتب للتأكد ما إذا كانت تهدف إلى تعليم الفهم القرائي أم تقييمه.

بعد إجراء تحليل مفصل ودقيق، أظهرت النتائج أن النصوص السردية تفوق النصوص الوصفية والتفسيرية والشعرية مع انعدام النصوص الحجاجية في كتب لغتي بينما تتقارب أعداد النصوص السردية والوصفية والتفسيرية في كتب الدراسات الاجتماعية مع قلة النصوص الحجاجية رغم أهميتها وانعدام النصوص الشعرية؛ ويرجع ذلك إلى ظنهم أن الشعر مكانه تعلم اللغة.

إن فهم النصوص الحجاجية –على الرغم من أن له تأثيراً إيجابياً على فهم المقروء– أكثر صعوبة من فهم النصوص السردية والوصفية أو حتى التفسيرية التي تتطلب مشاركة ديناميكية ونشطة (بيرونارد Peronard وآخرون، ١٩٩١) وذلك بسبب العلاقات المعقدة بين الجوانب المختلفة للجدل (لارسون Larson وآخرون، ٢٠٠٤) بالإضافة إلى أنها لا تحتوي على هيكل واحد مستقر؛ بل تقدم قدرًا كبيرًا من المعلومات الجديدة، وتميل إلى تضمين بعض التفاصيل الفنية؛ كل هذا سيجعل من الصعب على الأطفال فهمها إذا لم تقدم إستراتيجياتها.

يجب دمج القراءة الجدلية والحجاجية في تعليم المرحلة الابتدائية لإكساب الأطفال معرفة بتلك النصوص (نيويل Newell وآخرون، ٢٠١١) حيث يتطلب الجدل تحليل صحة الأفكار ووضع الحجج لاختبارها ليكونوا قادرين على تطوير آراء مستنيرة واتخاذ قرارات صحيحة في مجموعة متنوعة من السياقات خارج الفصل الدراسي، ولا يمكن ذلك الدمج إلا بعد تضمين إستراتيجيات الفهم القرائي المناسب للمرحلة العمرية والتي خلت منها كتب لغتي وجاءت متناثرة وقليلة في كتب الدراسات الاجتماعية من مثل ربط السبب بالنتيجة والترتيب الزمني والمنطقي... ثم إن الفهم الناجح للنص يتطلب من القارئ استخدام إستراتيجيات معرفية مختلفة، واستخدام المعرفة والمعلومات الأساسية للتنبؤ بما يريد المؤلف الوصول إليه (ميجسيلار Muijselaar وآخرون، ٢٠١٧).

بعد تحليل نوع الأسئلة وطبيعتها، اتضح غلبة الأنشطة التي لا ترتبط بالفهم القرائي في كتب لغتي، حيث لم تتجاوز أسئلة الفهم القرائي فيها ٤٥% من مجموع الأنشطة، التي ظهرت الأسئلة الحرفية فيها بشكل لافت بواقع ٤٠.٣٢% من مجموع الأنشطة و٩١.٠٨% من مجموع أسئلة الفهم القرائي موزعة على ٥١.٢٣% (٨٥.٥٦% على مستوى أسئلة الفهم القرائي) في النصوص السردية، و٣٧.٢٤% (٩١.٢٥% على مستوى أسئلة الفهم القرائي) في النصوص الوصفية، و٣٨.٨١% (٩٤.٤٢% على مستوى أسئلة الفهم القرائي) في النصوص الشعرية.

بخلاف كتب الدراسات الاجتماعية التي أظهرت غلبة في الأسئلة المرتبطة بالفهم القرائي حيث قاربت ٨٤.٥٢% وقد بلغت الأسئلة الحرفية فيها ٣٠.٩٤% من مجموع الأنشطة و٣٦.٦٠% من مجموع أسئلة الفهم القرائي موزعة على ٢٥.٤٤% (٣٠.٧٩% على مستوى أسئلة الفهم القرائي) في النصوص السردية و٤١.١٧% (٤٦.٨٨% على مستوى أسئلة الفهم القرائي) في النصوص الوصفية و٢٩.٦١% (٣٥.٢٠% على مستوى أسئلة الفهم القرائي) في النصوص التفسيرية، و٣٦.٣٦% (٤٠% على مستوى أسئلة الفهم القرائي) في النصوص الحجاجية.

وفي مقابل الأسئلة الحرفية جاءت الأسلة الاستنتاجية في كتب لغتي بواقع ٢.٧٠% من مجموع الأنشطة، و٦.١٠من مجموع أسئلة الفهم القرائي موزعة على ٦.٧٩% (١١.٣٤% على مستوى أسئلة الفهم القرائي) في النصوص السردية، و٢.٤٢% (٥.٩٣% على مستوى أسئلة الاستنتاج في الفهم القرائي) في النصوص الوصفية، و١.٢١% (٢.٩٥% على مستوى أسئلة الاستنتاج في الفهم القرائي) في النصوص الشعرية. وهذا التفاوت سيجعل الأطفال يواجهون مشاكل في تكوين الاستدلالات مستقبلا لاعتيادهم الإجابة على الأسئلة الحرفية (دي مير De Mier وآخرون، ٢٠١٥) ثم إن قلة الأسئلة الاستنتاجية في مقابل الأسئلة الحرفية في الأنشطة المدرجة في كتب لغتي سيضعف تطوير تعلم الإستراتيجيات الضرورية للفهم الناجح (ماكنمارا McNamara ،٢٠٠٩). أما كتب الدراسات الاجتماعية فبلغت الأسئلة الاستنتاجية ما نسبته ٢٣.٧٧% من مجموع الأنشطة و٢٨.١٢% من مجموع أنشطة الفهم القرائي؛ حيث تركزت الأسئلة الاستنتاجية في النصوص الوصفية بواقع ٢٨.٥٧% (٣٢.٥٣% على مستوى أسئلة الاستنتاج في الفهم القرائي) تليها النصوص السردية بواقع ٢٢.٦٧% (٢٧.٤٣% على مستوى أسئلة الاستنتاج في الفهم القرائي) ثم النصوص التفسيرية بواقع ٢١.٠٣% (٢٥% على مستوى أسئلة الاستنتاج في الفهم القرائي)، أما في النصوص الحجاجية فجاءت بواقع ١٨.١٨% (٢٠%) وهي نسبة متدنية جدا.

وعلى الرغم من أهمية تعزيز التفكير الناقد في القراءة فإن تضمين الأسئلة التقييمية محدود جدا في كتب لغتي؛ حيث لم تتجاوز ٢% من مجموع الأنشطة ولم تتجاوز ٣% من مجموع أسئلة الفهم القرائي موزعة على ١.٨٥% (٣.٠٩% على مستوى الأسئلة النقدية في الفهم القرائي) في النصوص السردية و١.١٤% (٢.٨١% على مستوى الأسئلة النقدية في الفهم القرائي) في النصوص الوصفية و ١.٠٧% (٢.٦٢% على مستوى الأسئلة النقدية في الفهم

القرائي) في النصوص الشعرية. بينما جاءت مقبولة إلى حد ما في كتب الدراسات الاجتماعية حيث بلغت ٢١.٥٠% من مجموع الأنشطة و٢٥.٤٣% من مجموع أسئلة الفهم القرائي موزعة على ٢٧.٢٧% (٣٠% على مستوى الأسئلة النقدية في الفهم القرائي) في النصوص الحجاجية تليها النصوص السردية ٢٤.٩٣% (٣٠.١٨% على مستوى الأسئلة النقدية في الفهم القرائي في النصوص السردية) ثم ٢٣.٦٠% (٢٨.٠٦% على مستوى الأسئلة النقدية في الفهم القرائي) في النصوص التفسيرية وأخيرا ١٣.٤٤% (١٥.٣١% على مستوى الأسئلة النقدية في الفهم القرائي) في النصوص الوصفية. ويعود ارتفاع نسبة الأسئلة النقدية في النصوص الحجاجية إلى طبيعة تلك النصوص وعمق الجدل فيها، وبشكل عام فإن الأنشطة المدرجة في الكتب التي تم تحليلها واضحة للغاية ولا تسهم في تطوير التفكير النقدي؛ لأن معظمها يمكن الإجابة عنها دون قراءة النص أو من الأفكار الحرفية، ومن ثم ينبغي رفع قدرات الطلاب في تطوير مهارات الاستنتاج وكيفية كشف التناقض في الأفكار أو وجهات النظر...

عند الانتقال إلى مستوى ما وراء الفهم القرائي في كتب لغتي فإن التحليل الذي تم إجراؤه لم يتعرف على أي سؤال يعمل وفق هذا المستوى من الفهم رغم أهميته الكبيرة (شروباك Chrobak، ٢٠٠٠) ودوره في القراء الفعالة (بيكر Baker وآخرون، ١٩٨٤) وفي المقابل جاء هذا المستوى ضعيفا في كتب الدراسات الاجتماعية بنسبة ٨.٣٠% من مجموع الأنشطة و ٩.٨٢% من مجموع أسئلة الفهم القرائي موزعة على ٩.٥٧% (١١.٥٨% على مستوى الفهم القرائي) في النصوص السردية و ٩.٨٧% (١١.٧٣% على مستوى الفهم القرائي) في النصوص التفسيرية و ٩.٠٩% (١٠% على مستوى الفهم القرائي) في النصوص الحجاجية ثم ٤.٦٢% (٥.٢٦% على مستوى الفهم القرائي) في النصوص الوصفية، وهذه الحقيقة مقلقة – أيضًا– لأن تطوير ما وراء الفهم القرائي يجعل القارئ قادرًا على المعرفة والتحكم في الأنشطة العقلية التي يحتاجها من أجل الفهم الصحيح للنص؛ حيث يسهم في جعل الطالب قارئًا خبيرًا فعندما يتمكن من ما وراء الفهم القرائي فإنه يكتشف مشكلة الفهم ومن ثم يؤدي سلسلة من المهام لحلها، مثل: القراءة ببطء وتأني أو إعادة القراءة أو النظر في المعارف السابقة أو البحث عن كلمات غير معروفة في القاموس...ومع أهمية ذلك لا نكاد نحد الاعتمام به في نهج الكتب المدرسية التي تم تحليلها.

وفي سياق تطوير مهارات التفكير النقدي فإن أكثر النصوص التي تسهم في القدرة على توليد الحجج ونقدها هي الحجاجية (هالبيرن Halpern، ١٩٩٨) وقد ظهر ذلك واضحا في الدراسة إلا أن تلك النصوص كانت قليلة جدا؛ على الرغم من أنها توفر إطارًا لفهم حل المشكلات من منظور اجتماعي ومعرفي (كوهن Kuhn، ٢٠٠٥) يتسق مع تعلم الطلاب في المرحلة الابتدائية.

وتوجد حقيقة مثيرة للاهتمام في كتب لغتي أظهرتها هذه الدراسة تمثلت في أن نسبة عالية من الأنشطة لم تتضمن الفهم القرائي من مثل ما يتعلق بقواعد النحو والإملاء على الرغم من إمكانية ذلك (سافيل ترويك Saville–Troike، ٢٠٠٦) حيث إن توظيف هذه المهارات مهم جدًا في النحو والإملاء، ومتطلبا لمهامها؛ حيث يكون فهم القراءة هو العامل الكامن الأساس (باسارابا Basaraba وآخرون ٢٠١٣ ؛ أوزورو Ozuru وآخرون ٢٠٠٨).

وقد تم الكشف عن نسبة عالية من الأنشطة المتعلقة بالمفردات في كتب لغتي بنسبة إجمالية ٧.٩٢% من مجموع الأنشطة بما لا يخدم أهداف الفهم القرائي. ويؤكد لويس Lewis (٢٠٠٠) وميرا Meara (٢٠٠٢) ومكارتر McCarter وآخرون (٢٠٠٩) أهمية ارتباط المعرفة المعجمية بفهم المقروء؛ ومع ذلك، لم ترتبط بطبيعة أسئلة الفهم القرائي التي تجعل الطالب يتوصل للمعنى عن طريق سياق النص مما يسهم في رسوخه.

إن نتائج هذا البحث تظهر أن الأنشطة المدرجة في الكتب المدرسية لم تكن نهجًا مناسبًا لتحسين الفهم القرائي؛ لأنها تعمل على تقييم القدرة التي يمتلكها الطفل بالفعل بدلا من تعليم الفهم القرائي، بالإضافة إلى نقص في الأنشطة الموجهة لتحسين فهم النص فيها. وتكمن المشكلة في المعتقدات القائلة بأن الفهم القرائي لا يحتاج إلى تعليم بشكل صريح وأنه "سيخرج" من فك التشفير الجيد. وقد تم العثور في بعض الدراسات (بست Best وآخرون، ٢٠٠٨ أوليت Ouellette، ٢٠٠٦) على ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين فك تشفير الكلمات والتعرف عليها؛ حيث يسهم لدى بعض الطلاب في الفهم اللغوي وفهم القراءة.

لقد قيدت هذه الدراسة ببعض القيود المرتبطة بالمرحلة الدراسة –الصف الرابع الابتدائي– وعينة محددة من الكتب –لغتي والدراسات الاجتماعية– وعلى الرغم من أن هذه مهمة شاقة وتستغرق وقتا طويلا إلا أن الدراسات المستقبلية يمكن أن تتناول بالتحليل مراحل مختلفة سابقة للصف الرابع ومقررات متنوعة، بالإضافة إمكانية إلى إجراء دراسة حول تصورات

المعلمين أو الطلاب حول المنهج الحالي الذي تعرضه الكتب المدرسية من خلال الاستطلاعات أو المقابلات.

توصيات الدراسة

توصلت هذه الدراسة إلى ضرورة تضمين الكتب الدراسية المدروسة نصوصا وأنشطة وإستراتيجيات تدعم تعليم الفهم القرائي والتوازن في تركيزها، وقد أتاحت نتائج هذه الدراسة بتبصر ذلك. وعلى الرغم من صحة أن النصوص السردية ذات الأسئلة الحرفية يمكن أن تكون مناسبة؛ حيث إنها البداية التي يندمج فيها الطلاب مع القراءة؛ إلا أنه يجب أن يتقدموا وفق المراحل العمرية أثناء دراستهم المرحلة الابتدائية للوصول إلى مستويات عليا من الفهم (على سبيل المثال: استنتاجي ثم تقييمي/نقدي ثم ما وراء الفهم القرائي) ويكون ذلك بتضمين نصوص متنوعة أكثر تعقيدًا من النصوص السردية والوصفية؛ كل هذا من شأنه أن يساعد على فهم أنواع مختلفة من المعلومات المقدمة مع هياكل متنوعة.

وتقترح الدراسة طرقا تسهم في تطوير منهجية وتعليم ومهارات الفهم القرائي في الكتب الدراسية:

أ- تضمين قصصاً قصيرة تهدف إلى تشجيع الطلاب على استخدام المفردات الموجودة لديهم وتعلم مفردات جديدة وتعزيز التفكير النقدي؛ حيث يحفز النص القصير على المعرفة الأساسية باللغة؛ لأنه يسهل تكوين معجم واستنتاج المعاني ومن ثم تحسين الفهم القرائي. ويؤكد باثان Pathan وآخرون (٢٠١٣) أن القصص القصيرة مفيدة لأنها تحتوي على مدخلات لغوية وتوفر سياقات حقيقية مع أمثلة على القواعد النحوية والمفردات المتعلقة بالجوانب الاجتماعية والثقافية.

ب- وضع أنشطة لتنشيط التعامل مع المعارف السابقة المرتبطة بالتفاعلات الاجتماعية والثقافية التي ينتمي لها الطلاب (جونسون Johnson، ٢٠٠٣) قبل القراءة عن طريق اللغة الشفوية التي -وفقا لجي Gee (٢٠٠٨)- لا يمكن فصلها عن القراءة؛ ولتعزيز الفهم يكون المعلم هو المرشد لهذه النشاطات حيث يشجع طلابه على المشاركة بفعالية.

ت- اتباع منهجية منطقية في تنويع واستخدام جميع الصيغ مع الأسئلة الحرفية والاستنتاجية والتقييمية النقدية وأسئلة ما وراء الفهم القرائي.

ث- تضمين إستراتيجيات كيفية الإجابة عن الأسئلة الاستنتاجية والتقييمية؛ مما سيسمح للطالب أن يكون قادرًا على استنتاج المعنى وتمييزه عن الأسئلة الحرفية.

ج- تعليم إستراتيجيات ما قبل وأثناء وبعد القراءة التي تساعد الطلاب على فهم ما يقرؤون (بيريز Pérez، ٢٠١٥) وزيادة الأسئلة التي تسهم برفع قدرة ما وراء الفهم القرائي بعد أن يكون الطالب قد طور عددًا كبيرًا من المهارات والإستراتيجيات لبناء المعنى في الفهم الحرفي والاستنتاجي (كيففر Kieffer وآخرون، ٢٠١٦).

ح- التركيز على المهارات المعرفية البسيطة والمعقدة التي ترتبط بتكوين التفكير النقدي في الفهم القرائي، ففي سياق المناهج ينبغي أن تتجاوز القراءة اكتساب المعرفة إلى التمكن من تحليل واستجواب النصوص المقروءة.

خ- التنظيم الذاتي لعملية الفهم بحيث يمكن أن يشمل الكتاب المدرسي مساحات صغيرة بجانب النصوص يقوم الطلاب بتدوين ملاحظاتهم فيها عند قيامهم بالقراءة الأولى، على سبيل المثال: معاني الكلمات، وفكرة النص...

د- تضمين النصوص صورا تعبر عن الشخصيات وأفعالها؛ حيث ذلك يعد إستراتيجية مهمة للفهم القرائي.

ذ- الابتعاد عن محاكاة الاختبارات الدولية في النصوص التي أضافتها وزارة التعليم في النسخة الجديدة ٢٠٢٢م لأن الهدف هو تعليم الفهم القرائي وإستراتيجياته وليس تقييمه، مع مراعاة الاهتمام بتنوع هيكلة النصوص من حيث حجمها والاعتناء بمفرداتها وتنويع عدد أسئلة الفهم القرائي بشكل يضمن توازن استخداماتها.

ر- ربط أنشطة الفهم القرائي بالترفيه والمرح واللعب في بيئة تشاركية وتعاونية وبهذا المعنى يرى بياجيه Piaget (١٩٧١) أن اللعبة تمثل الاستيعاب المفيد للسياق في فترة تدريجية للطفل، وبالتالي فهي ضرورية لتطوير عقله، وقد أكد تشنغ Cheng (٢٠١٢) أن اللعب يسهم في إعادة رسم حدود الخيال من خلال تحقيق أفعال لا يمكن تصورها. وأكد فيجوتسكي Vygotsky (١٩٧٨) أن اللعبة تشكل وسيطًا قويا متعدد الاستخدامات يتضمن سياق الطفل والتعبير عن نفسه بوصفها أداة اجتماعية وثقافية تعزز نمو عقله وتتدخل بشكل إيجابي في انتباهه وذاكرته.

وهناك طرق أخرى لتحسين الفهم القرائي:

- تحسين القراءة بطلاقة: وهي القدرة على قراءة النصوص بسرعة ودقة وسهولة وسلاسة وعفوية، دون مشاكل في التعرف التلقائي على الكلمات باستخدام التنغيم المناسب مع

مراعاة علامات الترقيم. ويكون وفقا للأداء المناسب في التنسيق البصري، والتخطيط الحركي والمهارات المعرفية والإدراكية، والمعالجة الدقيقة للمعلومات اللمسية والحركية (فان هورن Van Hoorn وآخرون، ٢٠١٠).

- القيام بالتنبؤات: وهي مهارة ما قبل القراءة حيث تجعل الطالب يصل إلى معرفته السابقة قبل أن يبدأ التفكير في ماهية محتوى النص، وبالتالي يستطيع تحديد هدف للقراءة. ويكون ذلك بأن تشتمل الأنشطة على إجراء تنبؤات بناءً على الصور المصاحبة للنص أو الكلمات الرئيسة في العنوان أو مقدمة النص؛ حيث تتمثل إستراتيجية التنبؤ في كونها تنشط وتساعد القارئ على تخمين موضوع النص، وتحسين الحافز وإشراكه أثناء القراءة في عملياتها لتأكيد أو دحض تنبؤاته (كاساتا Cassata، ٢٠١٦) ووفقا لروز Rose (٢٠٠٤) يمكن كتابة جمل للتنبؤ من مثل: أعتقد أن هذا النص عن... أو الفقرة سوف تتناول...
- أسئلة ما قبل القراءة: يقوم الطلاب أنفسهم بطرح أسئلتهم الخاصة بناءً على المعارف السابقة والقرائن المرئية، وستسمح صياغة الأسئلة بمعرفة ما إذا كانوا قد فهموا النص أم لا؛ مما سيعزز عملية القراءة عند قيام الطالب بعمل تنبؤات أولية تسهم في تحديد هدفهم من القراءة، ومن ثم التحقق من مدى فهمهم للنص. وقد وجد جوزيف Joseph وآخرون (٢٠١٦) في دراستهم: أن طرح الأسئلة الذاتية تساعد القراء على تحسين فهمهم للقراءة؛ لأنهم يستطيعون مراقبة قدرتهم على التعلم بشكل مستقل. ومن المحتمل أن تكون أسئلة سهلة في البداية ولكن ستظهر أسئلة أكثر تعقيدًا تدريجيًا.
- التلخيص من خلال المخططات الرسومية التي تنفذ بعد مرحلة القراءة؛ حيث يتيح ذلك للأطفال تحديد الأفكار الرئيسية بكل سهولة ودقة وفي الوقت نفسه تمكنهم من تذكر تفاصيل القصة الرئيسة. وقد أكد فارجاس فاسكيز Vargas Vásquez (٢٠١٨) في دراسته: أن تنفيذ المخططات الرسومية له تأثير إيجابي على فهم المقروء.
- إنشاء صور ذهنية أثناء القراءة: من خلال ربطها بالمعرفة والخبرة والتجارب ويتيح التصور الذهني للطلاب فهم النص وبناء المعنى أثناء القراءة؛ لأنه مع وجودها في أذهانهم أو مرسومة على الورق تمكنهم من التحقق من فهمهم بسهولة ودقة أكبر ليصبحوا أكثر تفاعلاً أثناء القراءة حين يستخدمون خيالهم عند القراءة (داهلي Dahle، ٢٠١٧).

يتحسن فهم المقروء بالممارسة طالما أنه مصحوب بأدوات وإستراتيجيات تفعل تلقائيًا عند قراءة النصوص. ومن المهم أن نضع في الحسبان أن فهم المقروء يتأثر بعدد كبير من العوامل (مثل القارئ وخصائصه والسياق والتصنيف النصي) لذلك ينبغي تضمينها في المناهج لتسهيل حصول الطلاب على أقصى قدر من تنمية القراءة، ثم ينبغي تضمين الكتب المدرسية إستراتيجيات تعلم القراءة؛ حيث تؤدي دورًا مهمًا في عملية تعلم اللغة وفهمها، وهناك علاقة وثيقة بين الاستخدام العالي للإستراتيجية والإنجاز العالي أو النجاح في تعلم اللغة (غريفيث Griffiths، ٢٠٠٣) مما سيسمح للطالب بتطوير الفهم، وستكون هذه الإستراتيجيات مفيدة للطالب من أجل استخراج المعلومات وتفسير ما يقرأه بشكل صحيح.

المراجع:

Alderson, J. C. (2000). Assessing reading. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Azizifar, A., Roshani, S., Gowhary, H., & Jamalinesari, A. (2015). The Effect of Pre-reading Activities on the Reading Comprehension Performance of Ilami High School Students. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 192, 188-194. Recovered from https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.027.

Baddeley, A. D. (2012). Working Memory: Theories, models, and controversies. Annual Review of Psychology, 63, 1-29. doi: 10.1146/annurev-psych-120710-100422.

Baker, L., & Brown, L. A. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson (Ed.), Handbook of reading research. New York, NY: Longman, 353-394.

Basaraba, D., Yovanoff, P., Alonzo, J., & Tindal, G. (2013). Examining the structure of reading comprehension: Do literal, inferential, and evaluative comprehension truly exist? Reading and Writing, 26(3), 349–379. doi:10.1007/s11145-012-9372-9.

Best, R.M., Floyd, R.G., & Mcnamara, D.S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. Reading Psychology, 29(2), 137-164. Brown, T. (2006). Confi rmatory factor analysis for applied research. New York: The Guilford Press.

Cain, K., Oakhill, J. V., & Elbro, C. (2003). The ability of learn new word meanings from context by school-age children with and without language comprehension difficulties. Journal of Children Language, 30(3), 681-694. https://doi.org/10.1017/S0305000903005713.

Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J., & Tarver, S. G. (2010). Direct instruction reading. Boston, MA: Merrill.

Carrell, P. L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. The Modern Language Journal, Vol. 73, No. 2Grabe, W. 1991. Current Developments in Second Language Reading Research. TESOL Quarterly 25(3) 375-406.

Cassata, Ceceilia, Strategies for Struggling Readers to Increase Reading Comprehension in Fourth Graders (2016). Education Masters. Paper 321. https://fisherpub.sjfc.edu/education_ETD_masters/321.

Chen, Y. (2012). Dictionary use and vocabulary learning in the context of reading. International Journal of Lexicography, 25 (2), 216-247.

Cheng, W. (2012). Technologies of transgression and musical play in video game cultures [Tesis doctoral]. Harvard University, Cambridge, USA.

CHROBAK, Ricardo. 2000. La metacognición y las herramientas didácticas. Disponible en: https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Chrobak.htm. Recuperado el 10.01.2014.

Clark, M. A., & Silberstein, A. (1977). Toward a realization of psycholinguistic principles in the esl reading class. Language Learning: a Journal of Research in Language Studies, 27(1), 135-154. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00297.x.

Coburn, Daniel. (2003). Using graphic organizers. Science Scope, 27(1), 46-48.

Coon, Megon, Ferrell, Ken, and Klott, Kevin. (2014). English Bachillerato Prep Course. A Guide to Preparing Students for the Ministry of Public Education's Graduation Exam. Retrieved from http://www.liceodepoas.ed.cr/uploads/4/3/0/4/43041915/bachillerato_prep_peace_corps.pdf.

Cowan, N. (2012). Working memory capacity. New York: Psychology press.

Cunha, V. L. O., & Capellini, S. A. (2016). Caracterização do desempenho de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental em compreensão de leitura. Revista CEFAC, 18(4), 941-951. doi: 10.1590/1982-0216201618421215.

Dahle, C. (2017). The Effect of Visualization Intervention on Sixth-Grade Special Education Students' Reading Comprehension. Goucher College.

De Bruin, A. B. H., Thiede, K. W., Camp, G., & Redford, J. (2011). Generating keywords improves metacomprehension and self-regulation in elementary and middle school children. Journal of Experimental Child Psychology, 109(3), 294–310. doi:10.1016/j.jecp.2011.02.005.

DE MIER, Mariela Vanesa; AMADO, Bibiana y BENÍTEZ, María Elena. 2015. "Dificultades en la Comprensión de Textos Expositivos en Niños de los Primeros Grados de la Escuela Primaria". Psykhe, Vol. 24. Nº 2: 1-12.

Flavell, J. H. (1985). Cognitive development. Englewood Cliffs, US: Prentice-Hall.

Fletcher JM, Vaughn S. Response to intervention: Preventing and remediating academic deficits. Child Development and Perspectives. 2009;3:30–37. [PMC free article] [PubMed] [Google Scholar].

Gee, J. P. (2008). Social Linguistics and Literacies. Ideology in discourses. Third Edition. New York: Routledge.

GISPERT, Dolores y RIVAS, Lurdes. 2010. Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura. Editorial: Graó. Barcelona (España).

Gordillo, Adriana y Flórez, María del Pilar (2009) Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Revista Actualidades Pedagógicas. No. 53. México. (Pp. 95-107).

Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. System, 31(3), 367-383. https://doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00048-4.

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, structure training, and metacognitive monitoring. American Psychologist, 53, 449-455.

Herber, H. L. (1970). Teaching reading in the content areas. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hermanudin, Suhartono, Suryadi, & Noermanzah. (2019). Improvement of Reading Comprehension Ability by Using Core Models

of Class VII Students of SMP Negeri 10 Bengkulu Tengah. International Journal of Scientific and Technology Research, 8(12), 647.

Hoover, W.A., & Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. Reading and Writing, 2(2), 127-160.

Inácio, F. F., Oliveira, K. L., & Mariano, M. L. S. (2017). Estilos intelectuais e estratégias de aprendizagem na percepção de professores do ensino fundamental. Psicologia Escolar e Educacional, 21(3), 447-455. doi: 10.1590/2175-3539/2017/021311171.

Johnson, M. (2003). A philosophy of second language acquisition. Binghamton, NY: Yale University Press.

Joseph, L. M., Alber-Morgan, S., Cullen, J., & Rouse, C. (2016). The Effects of Self-Questioning on Reading Comprehension: A Literature Review. Reading and Writing Quarterly. Recovered from https://doi.org/10.1080/10573569.2014.891449.

Kieffer, M. J., Petscher, Y., Proctor, C. P., & Silverman, R. D. (2016). Is the whole greater than the sum of its parts? Modeling the contributions of language comprehension skills to reading comprehension in the upper elementary grades. Scientific Studies of Reading, 20(6), 436- 454. https://doi.org/10.1080/10888438.2016.1214591.

Kuhn, D. (2005). Education for thinking. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Larson, Meredith, Britt, M. Anne, and Larson, Aaron. (2004). Disfluencies in comprehending argumentative texts. Reading Psychology, 25(3), 205-224.

Lewis, M. (Ed.). (2000). Teaching collocation: Further developments in the lexical approach. Language Teaching Publications.

McCarter, S., & Jakes, P. (2009). Uncovering EAP: How to teach academic writing and reading. Macmillan.

McNamara, D. S. (2009). The importance of teaching reading strategies. Perspectives on Language and Literacy.

Meara, P. (2002). The rediscovery of vocabulary. Second Language Research, 18(4), 393-407. https://doi.org/10.1191/0267658302sr211xx.

Molina, María del Rosario (2007) El profesor de audición y lenguaje ante el nuevo milenio. Editorial ESIC. España.

Muijselaar, M. M. L., Swart, N. M., Steenbeek-Planting, E. G., Droop, M., Verhoeven, L., & de Jong, P. F. (2017). Developmental Relations Between Reading Comprehension and Reading Strategies. Scientific Studies of Reading. Recovered from https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1278763.

Mullis, I. V. S. (2016, November 14). TIMSS turns 20. Administered at BC, it's the longest running, large-scale assessment of math and science education in the world [Web post]. Disponível em: https://www.bc.edu/bc-web/bcnews/nation-world-society/education/timss-20th-anniversary-LSOE.html.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Sainsbury, M. (2015). PIRLS 2016 reading framework. In I. V. S. Mullis & M. O. Martin (Eds.), PIRLS 2016 assessment framework (2nd ed., pp. 13–31). Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center. Lynch School of Education, Boston College and International Association of the Evaluation of Educational Achievement. Obtido em 5 janeiro 2018 de https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_FW_Chap1.pdf.

National Governors Association Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers. (2010). Common Core State Standards for English language arts and literacy in history/social studies, science, and technical subjects. Washington DC: Authors.

Newell, George, Beach, Richard, Smith, Jamie, and VanDerHeide, Jennifer. (2011). Teaching and learning argumentative reading and writing: A review of research. Reading Research Quarterly, 46(3), 273-304.

Oliveira, K. L., Santos, A. A. A., & Rosa, M. T. (2016). Compreensão em Leitura no Ensino Fundamental. Psicologia: Ciência e Profissão, 36(3), 546-557. doi: 10.1590/1982-3703001172014.

Ouellette, G. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. Journal of Educational Psychology, 98(3), 554-566.
Ozuru, Y., Rowe, M., O'Reilly, T., & McNamara, D. S. (2008). Where's the difficulty in standardized reading tests: The passage or the question? Behavior Research Methods, 40(4), 1001–1015. doi:10.3758/BRM.40.4.1001.
Pathan, M., & Al-Dersi, Z. (2013). Investigating the role of short-stories in overcoming the problems faced by the Libyan EFL learners in reading comprehension skill. An International Journal in English.
Pérez, S. (2015). Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), The science of reading: A handbook (pp. 227–247). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
Peronard, M., Gómez, L., Parodi, S.G. y Nuñez, P. (1997). Comprensión de Textos Escritos: de la teoría a la sala de clase. Editorial Andrés Bello, Valparaíso.
Piaget, J., Inhelder, B. (1971). Mental Imagery in the Child. New York: Basic Books, Inc.
Preszler, J. (2005). On target: Reading strategies to guide learning. San Diego, CA: Black Hills Special Services Cooperative.
Ramos, M. L. M. (2018). The Impact of Strategy-Based Workshops on Tenth Graders Reading Comprehension [Universidad Externado de Colombia]. Recovered from https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/1300/1/CBA-Spa-2018-The_impact_of_strategy_based_workshops_on_tenth_graders_reading_comprehension_Trabajo.pdf.
Rose, D. (2004). Learning to read, reading to learn. Submission to the National Inquiry into the Teaching of Literacy 2005. Canberra, Australia. Department of Education, Science and Training.

Rupley, W. H., & Blair, T. R. (1983). Reading diagnosis and remediation: Classroom and clinic. Boston: Houghton Mifflin.
Sánchez, D (2008). Niveles de Comprensión Lectora. Recuperado de http://www.librosperuanos.com/articulos/danilo-sanchez10.html.
Saville-Troike, Muriel. (2006). Introduction to second language acquisition. United Kingdom: Cambridge University Press.
Soto, C., Gutiérrez de Blume, A. P., Jacovina, M., McNamara, D., Benson, N., Riffo, B., & Kruk, R. (2019). Reading comprehension and metacognition: The importance of inferential skills. Cogent Education. Recovered from https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1565067.
Sternberg, R. J. (2010). Psicologia cognitiva. Porto Alegre: Artmed.
Van Hoorn, J. F., Maathuis, C. G. B., Peters, L. H. J., & Hadders-Algra, M. (2010). Handwriting, visuomotor integration, and neurological condition at school age. Developmental Medicine & Child Neurology, 52(10), 941-947.
Vargas Vásquez, J. M., & Zúñiga Coudin, R. (2018). Graphic organizers as a teaching strategy for improved comprehension of argumentative texts in English. Actualidades Investigativas En Educación. Recovered from https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33028.
Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Wallace, C. (1992). Critical Literacy Awareness in the EFL Classroom. In N. Fairclough (Ed.), Critical Language Awareness (pp. 59-92). London: Longman.
Wallace, C. (1992). Reading. Oxford, UK: Oxford University Press.
Washer, P. (2007). Revisiting key skills: A practical framework for higher education. Quality in Higher Education, 13(1), 57-67.
Williams, J. P. (2002). Reading comprehension strategies and teacher education. In A. F. Farstrup & S. T. Samuels (Eds.), What research has to say about reading instruction. (pp. 239-257). Newark: International Reading Association.