الجامعة الأميركيّة في بيروت

استراتيجيّات القراءة باللغة العربيّة في صفوف الرابع والخامس والسادس في لبنان: بين النظريّة والتطبيق

إعداد

هاجر أحمد الديراني

رسالة

مقدَّمة لاستكمال متطلّبات نيل شهادة أستاذ في الآداب

(الماجستير)

إلى دائرة اللغة العربيّة ولغات الشرق الأدنى

في كلّيّة العلوم والآداب

في الجامعة الأميركيّة في بيروت

بيروت، لبنان

نيسان 2021

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT

READING STRATEGIES IN ARABIC IN GRADES 4-5-6 IN LEBANON: BETWEEN THEORY AND PRACTICE

by
HAJAR AHMAD AL-DIRANI

A thesis
submitted in partial fulfillment of the requirements
for the degree of Master of Arts
to the Department of Arabic and Near Eastern Languages
of the Faculty of Arts and Sciences
at the American University of Beirut

Beirut, Lebanon
April 2021

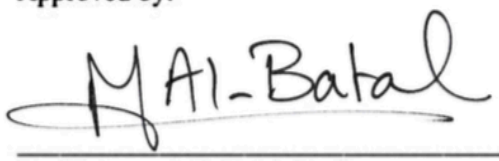
AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT

READING STRATEGIES IN ARABIC IN GRADES 4-5-6 IN LEBANON: BETWEEN THEORY AND PRACTICE

by

HAJAR AHMAD AL-DIRANI

Approved by:



Dr. Mahmoud Al-Batal, Professor — Advisor
Arabic and Near Eastern Languages, AUB

Kristen Brustad

Dr. Kristen Brustad, Associate Professor — Member of Committee
Arabic and Near Eastern Languages, University of Texas, Austin

M.AbdelMegeed

Dr. Maha Abdelmegeed, Assistant Professor — Member of Committee
Arabic and Near Eastern Languages, AUB

Date of thesis defense: April 23, 2021

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT

THESIS RELEASE FORM

Student Name: ____Al-Dirani _____Hajar_____Ahmad_____
Last First Middle

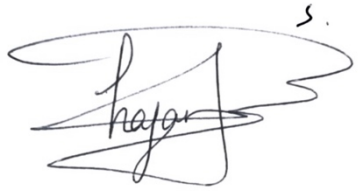
I authorize the American University of Beirut, to: (a) reproduce hard or electronic copies of my project; (b) include such copies in the archives and digital repositories of the University; and (c) make freely available such copies to third parties for research or educational purposes:

☒ As of the date of submission

☐ One year from the date of submission of my project.

☐ Two years from the date of submission of my project.

☐ Three years from the date of submission of my project.



_____May 10, 2021_____

Signature Date

شكر

أشكر الله على نعمه كلّها وعلى توفيقه لي بإتمام رسالة الماجستير.

أشكر أمي زينب وأبي أحمد اللذين ساعداني ودعماني طوال الوقت .

أشكر الدكتور محمود البطل، الدكتور البطل الذي وثِق بي ودعمني وساعدني في كلّ خطوة من خطوات الرسالة. ففضله عليّ كبير لأنّه أثّر فيّ وفي مسيرتي التعليميّة والمهنيّة .

أشكر أعضاء اللجنة الدكتورة كرستن بروستاد والدكتورة مها عبد المجيد على جهدهما ودعمهما الدائم .

أشكر أخي مصطفى وأخواتي (بتول، وملاك، وفاطمة، وسارة، وعلياء) على مساندتي ودعمي في كلّ الأوقات .

أشكر مديرة مدرسة جابر الأحمد الصباح الرسمية في بيروت الأستاذة غادة عزار ومعلماتها وتلامذتها.

أشكر كل الأساتذة، والزملاء والأصدقاء الذين ساعدوني في إنجاز هذا البحث.

مستخلص الرسالة

هاجر أحمد الديراني لماجستير في الآداب
الاختصاص: اللغة العربيّة وآدابها

العنوان: استراتيجيّات القراءة باللغة العربيّة في صفوف الرابع والخامس والسادس في لبنان: بين النظريّة والتطبيق

تنامى اهتمام الدراسات والأبحاث باستراتيجيّات القراءة في سبعينيّات القرن الماضي مع ظهور علم النفس المعرفيّ، وذلك نظرًا للدور المهمّ الذي تلعبه في تحسين مهارات القارئ/ة. واستراتيجيّات القراءة هي الطرق والمقاربات التي يوظّفها القارئ/ة لمساعدته/ا على حلّ المشاكل التي تواجهه/ا أثناء القراءة. وتعالج هذه الدراسة استراتيجيّات القراءة المستخدمة في صفوف الرابع والخامس والسادس في لبنان وذلك عبر تحليل كتب اللغة العربيّة ودفاتر التمارين المعتمدة في المدارس الرسميّة في لبنان لصفوف الرابع والخامس والسادس، وعبر مقابلات فرديّة مع معلّمات ومعلّمين للغة العربيّة من مدارس مختلفة في لبنان، وعبر نشاط "التفكير بصوت عالٍ" الذي قمنا بإجرائه مع تلاميذ صفوف الرابع والخامس والسادس في مدرسة جابر الأحمد الصباح الرسميّة.

وانطلقت الدراسة من ثلاثة أسئلة بحثيّة، يهدف الأوّل منها إلى معرفة استراتيجيّات القراءة التي تقدّمها كتب اللغة العربيّة المعتمدة في المدارس الرسميّة لصفوف الرابع والخامس والسادس. ويهدف الثاني إلى معرفة أهداف القراءة من وجهة نظر المعلّمات والمعلّمين، ووعيهم باستراتيجيّات القراءة في صفوف الرابع والخامس والسادس التي يطبقونها في أثناء تدريسهم للقراءة. أمّا الثالث فيهدف إلى تحديد استراتيجيّات القراءة التي يقوم التلاميذ في هذه الصفوف بتطبيقها أثناء قيامهم بالقراءة.

وقد قُسِّمت الدراسة إلى سبعة فصول: الفصل الأوّل مقدّمة عامّة؛ والفصل الثاني مراجعة للأطر النظريّة؛ والفصل الثالث عرض لمنهجيّة البحث وأدواته؛ والفصل الرابع تحليل لكتب ولدفاتر تمارين اللغة العربيّة لكلّ من صفوف الرابع والخامس والسادس؛ والفصل الخامس تحليل للمقابلات

الفرديّة مع معلّمات ومعلمي اللغة العربيّة؛ والفصل السادس تحديد لاستراتيجيّات القراءة التي قام التلاميذ بتطبيقها أثناء قيامهم بالقراءة ضمن نشاط "التفكير بصوت عالٍ"؛ والفصل السابع خلاصة البحث، والاستنتاجات، والتحدّيات، والتوصيات، والاقتراحات لدراسات مستقبليّة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة، فيما يتعلّق بالسؤال البحثي الأوّل، أنّ هناك وجودًا لبعض استراتيجيّات القراءة في كتب ودفاتر تمارين اللغة العربيّة المعتمدة في المدارس الرسميّة للصفوف المعنيّة، ولكن هذا الوجود كان محدودًا. وفي دفاتر تمارين القراءة كانت استراتيجيات القراءة تركّز على استراتيجيات القراءة الشاملة تليها استراتيجيات حلّ المشكلة والاستراتيجيات الداعمة. كما أظهرت النتائج فيما يتعلّق بالسؤال البحثي الثاني أنّ نصف المعلّمات والمعلّمين واعون بأهمّيّة استراتيجيّات القراءة ودورها في تطوير قدرة التلاميذ على القراءة، وأنّهم يقومون بتدريسها للتلاميذ. وأظهرت النتائج أيضًا أنّ الهدف من القراءة لدى الكثير من المعلّمات والمعلّمين هو القراءة الجهريّة في حين أنّ بعضهم رأى أنّ الهدف الأساسيّ من القراءة هو الفهم. أما فيما يتعلق بالسؤال البحثيّ الثالث، فأظهرت النتائج أنّ تركيز التلاميذ أثناء القراءة في نشاط "التفكير بصوت عالٍ" كان على استراتيجيات القراءة الشاملة تليها استراتيجيات حلّ المشكلة والاستراتيجيات الداعمة.

الكلمات المفتاحيّة: استراتيجيّات القراءة– الاستراتيجيّات الشاملة– استراتيجيّات حلّ المشكلة– الاستراتيجيّات الداعمة– صفوف الرابع والخامس والسادس– كتب ودفاتر تمارين القراءة– الدراسة النوعيّة– نشاط التفكير بصوت عالٍ.

ABSTRACT
OF THE THESIS OF

Hajar Ahmad Al-Dirani for Master of Arts
Major: Arabic Language and Literature

Title: Reading Strategies in Arabic in Grades 4-5-6 in Lebanon: Between Theory and Practice

With the emergence of cognitive psychology in the seventies of the last century, research interest in reading strategies has grown due to the important role they play in improving the reader's skills. Reading strategies refer to the methods and approaches the reader uses to help them solve the problems that they face while reading.

This study aims to develop a more profound understanding of the reading strategies used in grades 4-5-6 in Lebanon via : 1) analyzing the Arabic reading textbooks and workbooks used in public schools in Lebanon for grades 4-5-6, 2) interviewing Arabic language teachers in different schools in Lebanon, and 3) conducting Think- Aloud Protocol with students in grades 4-5-6 at Jaber Al-Ahmad Al-Sabah Public School in Beirut.

The study is driven by three research questions:

RQ1: What are the reading strategies found in the Arabic textbooks and workbooks used by public schools in Lebanon in grades 4-5-6?

RQ2: What are the goals of reading from the teachers' points of view? To what extent are they aware of reading strategies at these grades? To what extent do they think they apply these strategies when they teach reading?

RQ3: What reading strategies do students use while reading?

The thesis is divided into seven chapters: Chapter One is an introduction to the topic, Chapter Two presents a review of the literature on reading strategies, Chapter Three discusses the research methodology, Chapter Four is devoted to RQ1 and provides an analysis of the Arabic reading textbooks and workbooks used for grades 4-5-6, Chapter Five tackles RQ2 by analyzing the interviews with the Arabic teachers, Chapter Six addresses RQ3 by identifying the reading strategies that the students used during reading in the Think Aloud Protocol, and Chapter Seven provides conclusions, challenges, recommendations, and suggestions for future studies.

Results related to RQ1 showed that some reading strategies are present in the Arabic reading textbooks and workbooks used in public schools in Lebanon for grades 4-5-6, but their presence is limited. In the reading workbooks, the reading strategies most emphasized are the "General Strategies", followed by "Problem-Solving Strategies," and "Support Strategies."

Concerning RQ2, the results showed that half of the teachers are aware of the importance of reading strategies and they teach them to their students. Also, the main goal of reading, for many teachers, is to read aloud properly, but for some of them the goal of reading is reading to understand.

As for RQ3, the results showed that the students during the "'Think-Aloud Protocol" used the "General Strategies" the most, followed by "Problem-Solving Strategies," then "Support Strategies."

Key words: Arabic- Lebanon- Reading strategies –General strategies– Problem-Solving Strategies– Support Strategies – grades 4-5-6 in Lebanon – reading textbooks and workbooks – qualitative study– Think Aloud Protocol.

المحتويات

الصفّحة

شكر 1

مستخلص بالعربيّة 2

مستخلص بالإنجليزيّة 3

الأوّل: مقدّمة عامّة 15

أوّلًا: أهمّيّة البحث 19

ثانيًا: أجزاء الرسالة 20

الثاني: في الأطر النظريّة 22

أوّلًا: استراتيجيّات القراءة: تعريفها وتصنيفاتها 22

1. تعريف استراتيجيّات القراءة 22

2. تصنيفات استراتيجيّات القراءة 24

3. مراحل استراتيجيّات القراءة 30

4. المتغيّرات التي تؤثّر على استخدام استراتيجيّات القراءة 32

ثانيًا: الدراسات التي تناولت استراتيجيّات القراءة أثناء القراءة باللغة الأولى والثانية 33

1. الدراسات التي تناولت الوعي ما وراء المعرفيّ وعلاقته باستخدام استراتيجيّات القراءة 34

2. الدراسات التي اعتمدت استبيان الـSORS لمعرفة استراتيجيّات القراءة المستخدمة أثناء القراءة باللغة العربيّة كلغة أولى وثانية 36

3. الدراسات التي تناولت استراتيجيّات القراءة في المرحلة الابتدائيّة.....40
ثالثًا: الدراسات التي تناولت تعليم استراتيجيّات القراءة وتأثير التدريب على
استراتيجيّات القراءة في تطوير قدرات التلاميذ على الفهم القرائيّ.....42
1. الدراسات التي تناولت تعليم استراتيجيّات القراءة بشكل عامّ 42
2. الدراسات التي تناولت تعليم استراتيجيّات القراءة أثناء القراءة باللغة العربيّة.....43
3. تأثير التدريب على استراتيجيّات القراءة في تطوير قدرة التلاميذ على الفهم
القرائيّ 47
رابعًا: تقييم كتب القراءة المدرسيّة 52
1. دراسات تناولت تقييم الكتب المدرسيّة بشكل عامّ 52
2. دراسات عربيّة تناولت تقييم الكتب المدرسيّة العربيّة 55
الثالث: منهجيّة البحث 62
أوّلًا: تحليل مدى توظيف استراتيجيّات القراءة في كتب ودفاتر تمارين اللغة
العربيّة المعتمدة في المدارس الرسميّة لصفوف الرابع والخامس 63
ثانيًا: مقابلات فرديّة مع معلّمات ومعلّمي اللغة العربيّة.....64
ثالثًا: نشاط بروتوكول "التفكير بصوت عالٍ" أثناء القراءة مع تلاميذ مدرسة جابر
الأحمد الصباح الرسميّة.....67
الرابع: تحليل كتب القراءة ودفاتر التمارين لكلّ من
صفوف الرابع والخامس والسادس 71
أولًا: عرض النتائج وتحليلها لكتاب القراءة للصفّ الرابع.....72
1. مقدّمة كتاب القراءة للصفّ الرابع ومحتواه.....72
2. الصور في بداية كلّ درس من كتاب القراءة للصفّ الرابع 73
3. أسئلة المحادثة التمهيديّة في بداية كلّ درس من كتاب القراءة للصفّ الرابع.....74
4. أسئلة المحادثة التحليليّة في نهاية كلّ درس من كتاب القراءة للصفّ الرابع 74
5. قاموس كتاب القراءة للصفّ الرابع.....75
6. النصوص الموجودة في كتاب القراءة للصفّ الرابع 75
ثانيًا: عرض النتائج وتحليلها لدفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع.....78
1. المنهجيّة التي اتّبعها المؤلّفون في تقسيم التمارين.....78

2. التمارين التي تركّز على استراتيجيّات حلّ المشكلة 79
3. التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الداعمة 83
4. التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الشاملة 88
5. مناقشة نسب استخدام التمارين التي تركّز على الأنواع المختلفة لاستراتيجيّات القراءة 94
6. مناقشة نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة حسب الدروس.....95
ثالثًا: عرض النتائج وتحليلها لكتاب القراءة للصفّ الخامس 97
1. مقدّمة كتاب القراءة للصفّ الخامس ومحتواه 98
2. الصور في بداية كلّ درس من كتاب القراءة للصفّ الخامس.....98
3. أسئلة المحادثة التمهيديّة في بداية كلّ درس من كتاب القراءة للصفّ الخامس 99
4. أسئلة المحادثة التحليليّة في نهاية كلّ درس من كتاب القراءة للصفّ الخامس..... 100
5. قاموس كتاب القراءة للصفّ الخامس 100
6. النصوص الموجودة في كتاب القراءة للصفّ الخامس..... 100
رابعًا: عرض النتائج وتحليلها لدفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس..... 101
1. المنهجيّة التي اتّبعها المؤلّفون في تقسيم التمارين..... 102
2. التمارين التي تركّز على استراتيجيّات حلّ المشكلة 103
3. التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الداعمة 108
4. التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الشاملة 112
5. مناقشة نسب استخدام التمارين التي تركّز على الأنواع المختلفة لاستراتيجيّات القراءة 118
6. مناقشة نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة حسب الدروس..... 118
خامسًا: عرض النتائج وتحليلها لكتاب القراءة للصفّ السادس 121
1. مقدّمة كتاب القراءة للصفّ السادس ومحتواه 121
2. الصور في بداية كلّ درس من كتاب القراءة للصفّ السادس 122
3. أسئلة المحادثة التمهيديّة في بداية كلّ درس من كتاب القراءة للصفّ السادس 122
4. أسئلة المحادثة التحليليّة في نهاية كلّ درس من كتاب القراءة للصفّ السادس..... 122
5. قاموس كتاب القراءة للص السادس 123
6. النصوص الموجودة في كتاب القراءة للصفّ السادس..... 123
سادسًا: عرض النتائج وتحليلها لدفتر تمارين القراءة للصفّ السادس 124

1. المنهجيّة التي اتّبعها المؤلّفون في تقسيم التمارين 124
2. التمارين التي تركّز على استراتيجيّات حلّ المشكلة 125
3. التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الداعمة 130
4. التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الشاملة 133
5. مناقشة نسب استخدام التمارين التي تركّز على الأنواع المختلفة
لاستراتيجيّات القراءة 139
6. مناقشة نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة حسب الدروس..... 140
سابعًا: الملاحظات والاستنتاجات العامّة..... 142
1. فيما يتّصل بكتب القراءة للصفّ الرابع والخامس والسادس 142
2. فيما يتّصل بدفاتر التمارين التابعة لكتب القراءة في كلّ من صفوف الرابع
والخامس والسادس 144
الخامس: تحليل المقابلات الفرديّة مع المعلّمات والمعلّمين 148
أوّلًا: مفهوم القراءة والهدف منها من منظور المعلّمات والمعلّمين 149
ثانيًا: أهمّيّة استراتيجيّات القراءة في تحسين القراءة من وجهة نظر المعلّمات
والمعلّمين..... 151
ثالثًا: العوامل التي تزيد من توظيف التلاميذ لاستراتيجيّات القراءة من وجهة نظر
المعلّمات والمعلّمين 152
1. وعي المعلّمات والمعلّمين بأهمّيّة ودور استراتيجيّات القراءة 152
2. المقاربة المستخدمة في تدريس القراءة واستراتيجيّات القراءة..... 153
3. رفع مستوى وعي التلاميذ باستراتيجيّات القراءة وبأهميتها 155
4. تدريب التلاميذ بشكل مستمرّ على توظيف استراتيجيّات القراءة..... 156
5. القواعد ودورها في استراتيجيّات القراءة 157
6. اعتماد كتب القراءة التي تعزّز من توظيف استراتيجيّات القراءة..... 158
7. العوامل النفسيّة والشعوريّة التي تؤثّر على توظيف التلاميذ لاستراتيجيّات
القراءة..... 159
السادس: تحليل نشاط التفكير بصوت عالٍ 161

أوّلًا: النوع الأوّل: استراتيجيّات حلّ المشكلة..... 162
1. استراتيجيّة إعادة القراءة أكثر من مرّة للفهم..... 162
2. استراتيجيّة تخمين معنى الكلمة من السياق..... 163
3. استراتيجيّة تجاهل الكلمات الصعبة..... 164
4. استراتيجيّة استبدال المفردات بأخرى ذات معنى مشابه..... 165
5. استراتيجيّة تحديد نوع العبارة (تشبيه/ استعارة..) لزيادة الفهم..... 165
ثانيًا: توظيف استراتيجيّات حلّ المشكلة: ملاحظات واستنتاجات..... 166
ثالثًا: النوع الثاني: الاستراتيجيّات الداعمة..... 167
1. استراتيجيّة ربط الأفكار ببعضها..... 167
2. استراتيجيّة تسطير/ وضع دائرة حول الأفكار المهمّة..... 168
3. استراتيجيّة تسطير/ وضع دائرة حول الكلمات الصعبة..... 169
4. استراتيجيّة إعادة صياغة الأفكار بأسلوب التلاميذ..... 169
5. استراتيجيّة القراءة بصوت عالٍ..... 170
رابعًا: توظيف الاستراتيجيّات الداعمة: ملاحظات واستنتاجات..... 171
خامسًا: النوع الثالث: الاستراتيجيّآت الشاملة..... 171
1. استراتيجيّة التوقّع من الصور..... 171
2. استراتيجيّة القراءة ما بين السطور (الاستنتاج)..... 172
3. استراتيجيّة تحديد رسالة الكاتب أو جوهر النصّ..... 173
4. استراتيجيّة القراءة المسحيّة scan..... 173
5. استراتيجيّة تحديد الأفكار الرئيسيّة..... 173
6. استراتيجيّة التعرّف على الكلمات المألوفة..... 174
7. استراتيجيّة ربط النصّ بالتجارب السابقة للتلاميذ..... 174
8. استراتيجيّة التأكد من الفهم بعد كلّ فقرة/ فكرة..... 175
9. استراتيجيّة معاينة النصّ من حيث الطول والشكل..... 175
10. استراتيجيّة ربط النصّ بالمعرفة السابقة للتلاميذ..... 176
11. استراتيجيّة قراءة النصّ أكثر من مرّة وكلّ مرّة بهدف..... 176
12. استراتيجيّة القراءة السريعة الشاملة skim..... 177
سادسًا: توظيف الاستراتيجيّات الشاملة: ملاحظات واستنتاجات..... 177

سابعًا: ملاحظات واستنتاجات عامّة حول توظيف التلاميذ للأنواع المختلفة من الاستراتيجيّات 178
السابع: الخاتمة 183
أوّلاً: خلاصة البحث واستنتاجاته 183
ثانيًا: التحدّيات التي واجهتها هذه الدراسة 188
ثالثًا: التوصيات 189
رابعًا: اقتراحات لموضوعات أبحاث مستقبليّة 193
الملاحق 195
لائحة المراجع 238

قائمة الرسوم البيانيّة

الرسم البيانيّ رقم **الصفّحة**

1. نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع 79

2. النسبة المئويّة للتمارين التي تركّز على أنواع استراتيجيّات القراءة المختلفة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع 95

3. توزّع النسب المئويّة للتمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة حسب الدروس في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع 96

4. نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس 102

5. النسبة المئويّة للتمارين التي تركّز على أنواع استراتيجيّات القراءة المختلفة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس.....118

6. توزّع النسب المئويّة للتمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة حسب الدروس في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس 119

7. نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس 125

8. النسبة المئويّة للتمارين التي تركّز على أنواع استراتيجيّات القراءة المختلفة في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس.....139

9. توزّع النسب المئويّة للتمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة حسب الدروس في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس.....140

10. توزّع النسب المئويّة للتمارين التي تركّز على أنواع استراتيجيّات القراءة المختلفة في دفتر تمارين القراءة للصفّوف الرابع والخامس والسادس 144

11. النسبة المئويّة لمجموع التمارين التي تركّز على أنواع استراتيجيّات القراءة المختلفة في دفتر تمارين القراءة لصفوف الرابع والخامس والسادس 145

12. النسبة المئويّة لمجموع التمارين التي تركّز على أنواع استراتيجيّات القراءة المختلفة في دفتر تمارين القراءة لصفوف الرابع والخامس والسادس 147

13. عدد التلاميذ الذين قاموا بتوظيف أنواع من استراتيجيّات القراءة المختلفة في صفوف الرابع والخامس والسادس 178

14. النسبة المئويّة لمجموع توظيف التلاميذ لأنواع استراتيجيّات القراءة المختلفة في صفوف الرابع والخامس والسادس 180

إلى جدتي وحبيبتي لميا الديراني (١٩٤٧-١٩٨٢)

الفصل الأوّل

مقدّمة عامّة

شهد المجال التربويّ، منذ سبعينيّات القرن الماضي، اهتمامًا متزايدًا باستراتيجيّات التعلّم نظرًا للدور المهمّ الذي تلعبه في تحسين مهارات المتعلّم/ة،[1] وصار هناك توجّه لتطوير الاستراتيجيّات المتّصلة بالمهارات المختلفة: الكلام والاستماع والكتابة والقراءة. واستراتيجيّات التعلّم، حسب تعريف Oxford (١٩٩٠)، هي الخطوات التي يتبعها المتعلّم/ة من أجل تعزيز تعلّمه/ا، وتكتسب هذه الاستراتيجيّات أهمّيّة خاصّة في تعلّم اللغة على وجه الخصوص، لأنّها تمثّل أدوات مهمّة تتّسم بالفاعليّة والتوجيه الذاتيّ، وهما عنصران مهمّان لتطوير كفاءة التواصل اللغويّ، ولأنّ استخدام استراتيجيّات تعلّم اللغة ينتج عنه تقدّم في البراعة وازدياد في الثقة بالنفس،[2] إضافةً إلى أنّ الاستراتيجيّات بشكل عامّ تسهم في تطوير قدرة المتعلّم/ة على أن يكون متعلّمًا مستقلًا.

وقد أسهم ظهور علم النفس المعرفيّ[3] عام ١٩٧٠، في رفع وتيرة اهتمام الدراسات والأبحاث بنظريّات القراءة وبالاستراتيجيّات التي يستخدمها القارئ/ة، حيث تحوّلت النظرة إلى

[1] Anderson, 1991; Cohen, 1990, 1998; Hosenfeld, 1979; Macaro, 2001; Naiman, Fröhlich, and Todesco, 1975; O'Malley and Chamot, 1990; Oxford, 1990, 1993, 2002; Rubin, 1975; Stern, 1975; Wenden, 1991, 2002; Wong-Fillmore, 1979 as cited in Neil J. Anderson, "Scrolling, Clicking, and Reading English: Online Reading Strategies in a Second/Foreign Language," *Reading Matrix: An International Online Journal* 3.3 (2003), 6.

[2] Rebecca Oxford, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know* (NY: Newbury House Publisher, 1990), 17.

[3] "Cognitive psychology" in English.

القراءة من "مُنتَج" إلى "عمليّة،" وانتقل التركيز من ***ماذا*** تعلّم القارئ/ة إلى ***كيف*** تعلّمه.[4] فعملية فهم المقروء ليست عمليّة فكّ رموز بل هي عمليّة معقّدة يستحضر فيها القارئ/ة معرفته السابقة وخلفيّته لفهم المقروء، واستراتيجيّات القراءة تساعده على ذلك.[5] وبما أنّ الهدف من القراءة هو فهم النصّ المقروء، فعلى القارئ/ة استخدام استراتيجيّات القراءة التي تساعده/ا على الفهم بطريقة عمليّة وسهلة وسريعة وممتعة بنفس الوقت. فاستراتيجيّات القراءة هي وسائل تساعد القارئ/ة على تحدّي الصعوبات التي تواجهه أثناء القراءة، وبالتالي على القارئ/ة أن يعرف كيف يختار الاستراتيجيّة المناسبة للمهمّة وذلك لتحسين قدرته/ا على الفهم.[6]

ونظرًا لأهمّيّة استراتيجيّات تعلّم اللغة كان هناك محاولات عديدة لتصنيفها، ومن أشهر هذه التصنيفات التصنيف الذي قامت به Oxford (١٩٩٠) حيث قسّمت استراتيجيّات تعلّم اللغة إلى **استراتيجيّات مباشرة واستراتيجيّات غير مباشرة. الاستراتيجيّات المباشرة** هي تلك التي تتطلّب عمليّات عقليّة تختصّ باللغة، وهذه الاستراتيجيّات تنقسم إلى ثلاث مجموعات: (أ) استراتيجيّات التذكّر،[7] و(ب) الاستراتيجيّات المعرفيّة،[8] و(ج) الاستراتيجيّات التعويضيّة.[9] وتقوم كلّ منها بعمليات عقليّة تختلف عن الأخرى بسبب اختلاف الغرض من كلّ واحدة منها. فاستراتيجيّات التذكّر مثل

---

[4] Ibid., 13.

[5] Hooshang Khoshsima and Elham Amiri Samani., "The Most Frequent Metacognitive Strategies used in Reading Comprehension among ESP Learners," 180-188.

[6] Ru Moh Chang, "Strategies for Reading English as a Foreign Language," (PhD. diss., University at Albany, 1997), 14.

[7] "Memory Strategy" in English.

[8] "Cognitive strategy" in English.

[9] "Compensation strategy" in English.

"التصنيف في مجموعات" أو "العمليّات التصويريّة Imagery" تتناول وظائف عليا وتهدف إلى مساعدة التلاميذ على تخزين المعلومات الجديدة ثمّ استرجاعها. بينما تعين الاستراتيجيّات المعرفيّة مثل "التلخيص" أو "الاستنباط" التلاميذ على فهم وإنتاج اللغة الجديدة باستخدام وسائل عديدة. أمّا الاستراتيجيّات التعويضيّة مثل "التخمين" أو " استخدام المرادفات" فتتيح للمتعلّمين فرصة استخدام اللغة على الرغم من أيّ فجوات معرفيّة قد تكون لديهم.[10]

أمّا **الاستراتيجيّات غير المباشرة** فقد قسّمتها Oxford إلى ثلاث فئات: (أ) الاستراتيجيّات ما وراء المعرفيّة، [11] و(ب) الاستراتيجيّات الشعوريّة،[12] و(ج) الاستراتيجيّات الاجتماعيّة.[13] الاستراتيجيّات ما وراء المعرفيّة هي التي تسمح للمتعلّمين بأن يتحكّموا في عمليّة التعلّم عن طريق ربطها بوظائف مثل التركيز، والتنظيم، والتخطيط، والتقويم، بينما تساعد الاستراتيجيّات الشعوريّة على ضبط الانفعالات والدوافع والاتّجاهات. أمّا الاستراتيجيّات الاجتماعيّة فتعين المتعلّمين على التعلّم من خلال التفاعل مع الآخرين. ويرجع السبب في تسمية هذه الاستراتيجيّات بـ" غير المباشرة،" إلى كونها تدعم وتدير عمليّة تعلّم اللغة دون الاستخدام المباشرة للغة المقصود تعلّمها في أغلب الأحيان. وكلّ هذه الاستراتيجيّات غير المباشرة تعمل بتناسق مع الاستراتيجيّات المباشرة.[14]

وعلى الرغم من أهمّيّة استراتيجيّات القراءة في ميدان التعليم، إلّا أنّنا لا نجد قدرًا كبيرًا من

---

[10] Ibid., 25.

[11] "Metacognitive strategy" in English.

[12] "Affective strategy" in English.

[13] "Social strategy" in English.

[14] Ibid., 97.

الاهتمام بها في الأبحاث المتّصلة بالتعليم باللغة العربيّة، فهناك ضآلة في الاهتمام بالاستراتيجيّات في المناهج العربيّة، والدراسات العربيّة التي عثرنا عليها إمّا تناولت استراتيجيّات القراءة ما وراء المعرفيّة في مجال تعليم اللغة العربيّة كلغة ثانية، أو تناولت استراتيجيّات القراءة وركّزت على استراتيجيّات ما وراء المعرفة الخاصّة بالقراءة الأكاديميّة لدى تلاميذ المرحلة الثانويّة وربطتها بمتغيّرَيْ التخصّص والتحصيل الدراسيّ، وبالتالي فقد كان التركيز على استراتيجيّات القراءة محصورًا باستراتيجيّات القراءة ما وراء المعرفيّة.

ونتيجة لهذا النقص في الدراسات، انبثق اهتمامنا بدراسة الاستراتيجيّات في تدريس اللغة العربيّة، وبما أنّ استراتيجيّات التعلّم مجال واسع ومتشعّب فقد اخترنا التركيز على مهارة القراءة وعلى استراتيجيّات القراءة في المرحلة الابتدائيّة تحديدًا نظرًا لأهمّيّة تدريب التلميذ/ة على استخدام استراتيجيّات القراءة منذ المراحل الأولى مما سيساعده/ا على الفهم ويطوّر قدراته/ا ليصبح قارئًا مستقلًا. وتسعى الدراسة الحاليّة إلى الإجابة عن الأسئلة البحثيّة التالية:

1) ما هي استراتيجيّات القراءة التي تقدّمها كتب ودفاتر تمارين اللغة العربيّة المعتمدة في المدارس الرسميّة لصفوف الرابع والخامس والسادس؟
2) ما هي أهداف القراءة من وجهة نظر المعلّمات والمعلّمين؟ وما مدى وعيهم باستراتيجيّات القراءة في صفوف الرابع والخامس والسادس؟ وإلى أيّ مدى يعتقدون أنّهم يقومون بتطبيق هذه الاستراتيجيّات أثناء تدريسهم للقراءة؟
3) ما هي استراتيجيّات القراءة التي يقوم التلاميذ في هذه الصفوف بتطبيقها أثناء قيامهم بالقراءة؟

وبهدف الإجابة عن هذه الأسئلة سنقوم أوّلًا بتحليل مدى توظيف استراتيجيّات القراءة في كتب ودفاتر تمارين اللغة العربيّة المعتمدة في المدارس الرسميّة لصفوف الرابع والخامس لمعرفة

استراتيجيّات القراءة التي تركّز عليها هذه الكتب. وثانيًا، سنقوم بمقابلات فرديّة مع المعلّمين والمعلّمات لمعرفة وعيهم باستراتيجيّات القراءة أثناء التدريس، وثالثًا، سنقوم بإجراء نشاط قراءة متّبعين طريقة "التفكير بصوت عالٍ" مع تلاميذ صفوف الرابع والخامس والسادس في مدرسة جابر الأحمد الصباح لمعرفة مدى قيام التلاميذ بتطبيق الاستراتيجيّات خلال القراءة.

وقد اخترنا مدرسة جابر الأحمد الصباح الرسميّة كعيّنة لإجراء البحث الميدانيّ مع التلاميذ والمعلّمات في المدرسة. ووقع اختيارنا على هذه المدرسة لكونها مدرسة رسميّة تعتمد المنهاج اللبنانيّ وكتبه، فضلًا عن كونها مدرسة في العاصمة تضمّ تلاميذ ومعلّمات ومعلّمين من مختلف الأديان والطوائف والمناطق. كما ارتأينا أن نركّز دراستنا على صفوف الرابع والخامس والسادس لأنّها صفوف تابعة للتعليم الابتدائيّ حسب المنهاج اللبنانيّ، وفي هذه الصفوف يبدأ التلاميذ بتنمية مهارات القراءة بشكل مكثف ويبدأ تعاملهم مع نصوص طويلة بشكل يسمح لهم باستخدام استراتيجيّات القراءة المختلفة بعد أن يكونوا، في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيّة، قد ركّزوا على تعلّم القراءة والتهجئة واللفظ الصحيح. وبما أنّنا نؤمن بضرورة تعلّم استراتيجيّات القراءة منذ البداية فقد اخترنا صفوف الرابع والخامس والسادس لنجري عليها الدراسة.

أوّلًا: أهمّيّة البحث

نأمل أن تسهم هذه الدراسة في تكوين فهم أعمق لاستراتيجيّات القراءة التي يستخدمها التلاميذ في صفوف الرابع والخامس والسادس في مدرسة جابر الأحمد الصباح الرسميّة وفي المدارس الرسميّة الأخرى أيضًا. وكذلك نأمل أن يكون لهذه الدراسة أثر إيجابيّ في تحسين طرق تدريس اللغة العربيّة في المدارس اللبنانيّة وزيادة وعي معلّمات ومعلّمي اللغة العربيّة بأهمّيّة استخدام الاستراتيجيّات أثناء تدريس المهارات اللغويّة المختلفة خاصّة القراءة.

وما يميّز دراستنا عن باقي الدراسات العربيّة التي تناولت استراتيجيّات القراءة التي يستخدمها التلاميذ هي أنها تستهدف التلاميذ في المرحلة الابتدائيّة، وأنّها تعنى بتدريس اللغة العربيّة كلغة أولى، وأنّها تركز على استراتيجيّات القراءة المعرفيّة وما وراء المعرفيّة التي يقوم التلاميذ بتوظيفها أثناء القراءة. كما أنّها تقوم على تحليل كتب القراءة ودفاتر التمارين مركّزة على الأنشطة والتمارين التي تتناول استراتيجيّات القراءة.

ثانيًا: أجزاء الرسالة

تشتمل هذه الرسالة على سبعة فصول تتلخّص كالتالي:

الفصل الأوّل هو هذه المقدمة التي تناولنا فيها بداية الاهتمام المتزايد باستراتيجيّات التعلّم وباستراتيجيّات القراءة تحديدًا، كما ذكرنا تقسيم Oxford لاستراتيجيّات التعلّم إلى استراتيجيّات مباشرة وغير مباشرة. وعرضنا مشكلة البحث وأهميته وموضوعه والأسئلة البحثيّة.

والفصل الثاني يمثّل مراجعة للأطر النظريّة وقد عرضنا فيه الدراسات المتّصلة بموضوع استراتيجيّات القراءة والتي أسهمت في تكوين إطار البحث ومنهجيته وأسئلته البحثيّة. ومن هذه الدراسات تلك التي تناولت استراتيجيّات القراءة باللغة الأولى والثانية، والدراسات التي تناولت تعليم استراتيجيّات القراءة وتأثير التدريب عليها في تطوير قدرات التلاميذ على الفهم القرائيّ، والدراسات التي تناولت تقييم كتب القراءة المدرسيّة.

أمّا الفصل الثالث فعرضنا فيه المنهجيّة التي سنتبعها في الدراسة، وأدوات البحث النوعيّة التي تكوّنت من: تحليل مدى توظيف استراتيجيّات القراءة في كتب اللغة العربيّة ودفاتر التمارين المعتمدة في المدارس الرسميّة لصفوف الرابع والخامس؛ والمقابلات الفرديّة مع معلّمات ومعلّمي اللغة العربيّة؛ ونشاط التفكير بصوت عالٍ مع تلاميذ صفوف الرابع والخامس والسادس في مدرسة

جابر الأحمد الصباح.

وفي الفصل الرابع قمنا بتحليل كتب ودفاتر تمارين اللغة العربيّة لكلّ من صفوف الرابع والخامس والسادس لمعرفة استراتيجيّات القراءة التي تركّز عليها، وذكرنا أبرز الملاحظات والاستنتاجات العامّة التي خرجنا بها.

كما أنّنا في الفصل الخامس عرضنا البيانات الديموغرافيّة، وقمنا بتحليل المقابلات الفرديّة مع معلّمات ومعلّمي اللغة العربيّة لمعرفة أهداف القراءة من وجهة نظرهم، ولمعرفة وعيهم باستراتيجيّات القراءة التي يطبقونها في صفوف الرابع والخامس والسادس أثناء تدريسهم للقراءة، وقارنّا النتائج التي توصلنا إليها بنتائج الدراسات السابقة.

أمّا الفصل السادس، فقد حدّدنا فيه استراتيجيّات القراءة التي قام التلاميذ بتطبيقها أثناء قيامهم بالقراءة ضمن نشاط "التفكير بصوت عالٍ" الذي أجريناه مع عيّنة من تلاميذ الصفّ الرابع والخامس والسادس، وذكرنا أبرز الملاحظات والاستنتاجات. كما قارنّا النتائج التي حصلنا عليها بنتائج الدراسات السابقة.

وأخيرًا في الفصل السابع تناولنا خلاصة هذا البحث والاستنتاجات التي توصّلنا إليها، وذكرنا أبرز التحدّيات التي واجهتها هذه الدراسة، كما عرضنا بعض التوصيات لتحسين توظيف استراتيجيّات القراءة، واقترحنا موضوعات لأبحاث مستقبليّة.

الفصل الثاني

في الأطر النظريّة

في قسم الأطر النظريّة، سنناقش أوّلًا تعريف استراتيجيّات القراءة وتصنيفاتها، وسنعرض ثانيًا الدراسات التي تناولت استراتيجيّات القراءة أثناء القراءة باللغة الأولى والثانية، وسنعرض ثالثًا الدراسات التي تناولت تعليم استراتيجيّات القراءة وتأثير التدريب على استراتيجيّات القراءة في تطوير قدرات التلاميذ على الفهم القرائيّ، وسنعرض رابعًا بعض الدراسات التي تناولت تقييم كتب القراءة المدرسيّة.

أوّلًا: استراتيجيّات القراءة: تعريفها وتصنيفاتها

في هذا القسم، سنتحدّث أوّلًا عن تعريف استراتيجيّات القراءة، وثانيًا عن تصنيفاتها، وثالثًا عن مراحلها، ورابعًا عن المتغيّرات التي تؤثّر على استخدامها.

1. تعريف استراتيجيّات القراءة

هناك تعريفات متعدّدة لاستراتيجيّات القراءة، وسنركّز هنا على أبرزها، ومن هذه التعريفات: تعريف Cohen (١٩٨٦) لاستراتيجيّات القراءة على أنّها عمليّات عقليّة يختار القارئ/ة استخدامها عن قصد وعن وعي لإنجاز مهمّة القراءة،[15] وبالنسبة لـ O'Malley and Chamot

[15] Cohen, 1986 as cited in Chinedu Januarius Osuji, "Cognitive and metacognitive strategy use in first and second language reading comprehension" (PhD Thesis, University of Essex, 2017), 5-6.

(١٩٩٠) فإنّ استراتيجيّات القراءة هي إجراءات واعيّة يستخدمها القارئ/ة لمواجهة التحدّيات والصعوبات التي تواجهه/ا أثناء القراءة (وهي التي يسميانها بـ "الاستراتيجيّات المعرفيّة")، وإجراءات متعمّدة يستخدمها القارئ/ة ليتحكّم في عملية القراءة (وهي التي يسميانها بـ "الاستراتيجيّات ما وراء المعرفيّة").[16] وبالنسبة لـ Anderson (١٩٩١) فالاستراتيجيّات هي خطوات معرفيّة يستخدمها المتعلّم/ة عن قصد بهدف الحصول على المعلومات الجديدة وتخزينها واسترجاعها.[17] وبالنسبة لـ Kletzien (١٩٩١)، فهي إجراءٌ أو سلسلة من الإجراءات يقوم بها القارئ/ة من أجل فهم المقروء وتكوين معنى عنه.[18]

وهنا تجب الإشارة إلى أنّ ثمّة خلطًا في بعض الدراسات بين مصطلحي "استراتيجيّة" strategy و"مهارة" skill،[19] فالاستراتيجيّة هي إجراء عقليّ واعٍ يقوم به المتعلّم/ة من أجل تحقيق هدف ما، أمّا المهارة فهي إجراء غير واعٍ نتيجة الممارسة المنتظمة والمستمرّة، وهي تلقائيّة وآليّة، ويستخدمها المتعلّم/ة مثلًا لفكّ الحروف أو لفهم المقروء، وترتبط عادة بالسرعة والطلاقة.[20]

---

[16] O'Malley and Chamot, 1990 as cited in Osuji, "Cognitive and metacognitive strategy use in first and second language reading comprehension," 5-6.

[17] Anderson, 1991 as cited in Shirin Shafiei Ebrahimi, "A Comparison of Different Reading Strategies in Reading Poems by EFL Readers," *International Conference on Language, Medias and Culture IPEDR* 33(2012), 101.

[18] Kletzien, 1991 as cited in Shirin Shafiei Ebrahimi, "A Comparison of Different Reading Strategies in Reading Poems by EFL Readers," *International Conference on Language, Medias and Culture IPEDR* 33(2012), 101.

[19] Polyxeni Manoli and Maria Papadopoulou, "Reading strategies versus reading skills: Two faces of the same coin," *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46(2012), 817-818.

[20] Osuji, "Cognitive and metacognitive strategy use in first and second language reading comprehension," 6.

2. تصنيفات استراتيجيّات القراءة

بعد مراجعة الدراسات، تبيّن أنّ هناك العديد من التصنيفات لاستراتيجيّات القراءة، ولكننا سنعرض التصنيفات التسعة التي عثرنا عليها من ١٩٨٢-٢٠٠٢. التصنيف الأوّل مشترك بين Brown and Palincsar (١٩٨٢)؛ وO'Malley وآخرون (١٩٨٥)،[21] وهذا التقسيم يعتبر الأشهر بين كلّ التقسيمات وهو تقسيم استراتيجيّات القراءة إلى استراتيجيّات معرفيّة واستراتيجيّات ما وراء معرفيّة.[22] والتصنيف الثاني هو لـ Block (١٩٨٦)[23] التي قسّمت استراتيجيّات القراءة إلى استراتيجيّات عامّة [24](تعتمد على عمليّات الفهم من أعلى لأسفل)، واستراتيجيّات لغويّة خاصّة

---

[21] Brown and Palincsar (1982); O'Malley *et al*. 1985 as cited in Osuji, "Cognitive and metacognitive strategy use in first and second language reading comprehension," 7.

[22] -الاستراتيجيّات المعرفيّة Cognitive strategies وتشمل استراتيجيّة: التلخيص، وتخمين معنى الكلمات، وإعادة القراءة، وتعديل سرعة القراءة، استخدام التراكيب والقواعد لتعزيز الفهم، واستخدام القاموس، والترجمة.

-الاستراتيجيّات ما وراء المعرفيّة Metacognitive strategies هي استراتيجيّات تسمح للمتعلّمين بأن يتحكموا في عملية القراءة وهي: التركيز، والتنظيم، والتخطيط، والتقويم، وتحديد هدف من القراءة، واستخدام المعارف السابقة، ومعاينة النصّ من حيث طوله وتنظيمه، واستخدام وسائل المساعدة المطبعيّة والجداول والأشكال.

[23] Ellen Block, "The comprehension strategies of second language readers," *TESOL Quarterly* 20.3 (1986), 472-474.

[24] تشمل الاستراتيجيّات العامّة General strategies استراتيجيّات: (أ) توقّع محتوى النصّ، و(ب) تحديد العناوين الرئيسيّة والفرعيّة للنصّ، و(ج) طرح الأسئلة، و(د) تحليل النصّ، و(هـ) استخدام المعرفة السابقة، و(و) التفاعل مع النصّ.

(تعتمد على عمليّات الفهم من أسفل لأعلى).[25]

والتصنيف الثالث هو لـ Sarig (١٩٨٧)،[26] التي قسّمت استراتيجيّات القراءة إلى: (أ) استراتيجيّة الاستعانة بالمساعدات التقنيّة، و(ب) استراتيجيّة اكتشاف الترابط المنطقيّ بين الأفكار، و(ج) استراتيجيّة مراقبة التبسيط والتوضيح.[27] والتصنيف الرابع لـ Anderson (١٩٩١)[28] الذي قسّم استراتيجيّات القراءة إلى خمسة أقسام: (١) استراتيجيّات الإشراف، و(٢) استراتيجيّات الدعم، و(٣) استراتيجيّات إعادة الصياغة، و(٤) استراتيجيّات تحقيق الترابط في النصّ، و(٥) استراتيجيّات إجراء الاختبار.[29]

---

[25] تشمل الاستراتيجيّات اللغويّة الخاصّة Local linguistic strategies استراتيجيّات: (١) إعادة قراءة أجزاء من النصّ، و(٢) إعادة صياغة الجملة للتأكد من الفهم، و(٣) السؤال عن معنى الجملة أو الكلمة التي لا يعرفها التلاميذ، و(٤) استخدام سياق النصّ و(٥) استبدال بعض المرادفات كطريقة لحلّ مشكلة المعنى.

[26] Sarig,1987 as cited in Sandy Urquhart and Cyril Weir, *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice* (London: Routledge, 2013), 94.

[27] تشمل استراتيجيّة الاستعانة بالمساعدات التقنيّة Technical aid استراتيجيّات: القراءة المسحيّة scan، والقراءة السريعة الشاملة skim، والتجاهل والمتابعة.

وتشمل استراتيجيّة اكتشاف الترابط المنطقيّ بين الأفكار Coherence detecting استراتيجيّات: تحديد إطار النصّ، واستخدام الخلفية المعرفيّة، وتحديد الأفكار الرئيسيّة في النصّ.

أمّا استراتيجيّة مراقبة التبسيط والتوضيح Clarification and simplification monitoring فتشمل استراتيجيّات: تفكيك الجمل والكلمات والتعرّف على تركيبتها النحويّة، واستخدام المترادفات، وتصحيح الأخطاء، والتقييم الذاتيّ، والتجاهل المضبوط controlled skipping، وإعادة القراءة.

[28] Anderson, NEIL J. "Individual Differences in Strategy use in Second Language Reading and Testing," *The Modern Language Journal* 75. 4 (1991), 463.

[29] استراتيجيّات الإشراف Supervising strategies هي ضبط سرعة القراءة لزيادة الفهم، والتأكّد من عدم فقدان التركيز، وطرح الأسئلة، التعرّف على العناصر المعجميّة التي قد تعيق

والتصنيف الخامس لـ Pressley and Afflerbach (١٩٩٥)،[30] اللذين قسّما استراتيجيّات القراءة إلى ثلاثة أقسام: (١) استراتيجيّات التحديد، و(٢) استراتيجيّات المراقبة، و(٣) استراتيجيّات

الفهم، تخمين معنى الكلمات، التأكد من التوقّعات، العودة إلى فقرة سابقة، الاستجابة لمحتوى النصّ.

استراتيجيّات الدعم Support strategies هي تجاهل بعض الكلمات، واستخدام القاموس، والقراءة السريعة الشاملة، والقراءة المسحيّة، والتصوّر والتخيّل.

استراتيجيّات إعادة الصياغة Paraphrasing strategies هي تفكيك المفردات، والربط بين اللغة الأولى والثانية، والترجمة للغة الأولى، واستنباط الأفكار.

استراتيجيّات تحقيق الترابط في النص Strategies for establishing coherence in the text هي إعادة القراءة، واستخدام السياق لفهم المعنى، واستخدام المعارف السابقة، وربط النصّ بالتجارب السابقة.

استراتيجيّات إجراء الاختبار Test-taking strategies هي البحث عن الأجوبة حسب تدرجها بالنصّ، والتخلص من الإجابات الظاهرة أنّها غير صحيحة، واختيار إجابة فقط لأنّها موجودة بالنصّ، وترك السؤال والعودة له لاحقًا وغيرها من الاستراتيجيّات.

[30] Pressley and Afflerbach, 1995 as cited in Osuji, "Cognitive and metacognitive strategy use in first and second language reading comprehension," 7.

التقييم.[31] والتصنيف السادس لـ Jimenez, Garcia, and Pearson (١٩٩٦)[32] الذين قسّموا استراتيجيّات القراءة إلى (١) استراتيجيّات نصيّة، و(٢) استراتيجيّات تفاعليّة، و(٣) استراتيجيّات منطلقة من القارئ.[33] والتصنيف السابع لـ Olshavsky (١٩٩٧) [34] التي قسّمت استراتيجيّات القراءة إلى ثلاثة أقسام: (أ) استراتيجيّة المعالجة على صعيد الكلمة، و(ب) استراتيجيّة المعالجة على

---

[31] – استراتيجيّات التحديد Identifying strategies هي استراتيجيّات تمكّن القارئ/ة من تكوين معنى عن النصّ قبل وأثناء أو حتّى بعد قراءة النصّ فهي تساعده/ا في الحصول على فهم عامّ للمعنى وتمكنه/ا من البحث بشكل صريح عن الكلمات الأساسيّة أو المعلومات الرئيسيّة في النصّ، كما تسمح له/ا باتخاذ قرار فيما يخصّ بعض أجزاء النصّ إذا كانت مهمّة أو غير مهمّة.

– استراتيجيّات المراقبة Monitoring strategies هي استراتيجيّات تساعد القارئ/ة على تنظيم عملية الاستيعاب والتعلّم، وهي عمليّات ما وراء معرفيّة يستخدمها القارئ/ة أثناء القراءة وبعدها وتشمل ملاحظة خصائص النص ومراقبة الإجراءات التي يستخدمها في القراءة وذلك من أجل تحقيق الهدف من القراءة.

– استراتيجيّات التقييم Evaluation strategies هي استراتيجيّات تشرك القارئ/ة في تقييم عمليّة القراءة والموافقة على بعض الأمور أو رفضها.

[32] Jimenez, Garcia, and Pearson, 1996 as cited in Ebrahimi, "A Comparison of Different Reading Strategies in Reading Poems by EFL Readers," 101.

[33] –استراتيجيّات نصيّة Text-initiated strategies هي استراتيجيّات: التلخيص، وإعادة الصياغة، وإعادة القراءة، وتفكيك الكلمات، والتركيز على المفردات.

–استراتيجيّات تفاعليّة Interactive strategies هي استراتيجيّات: الاستنتاج، وطرح الأسئلة، والتوقّع، وتأكيد التوقّع.

–استراتيجيّات القارئ Reader-initiated strategies هي استراتيجيّات: المراقبة، والتخيل، والتقييم، والملاحظة، والترجمة بين اللغات وإيجاد الروابط بين اللغات.

[34] Urquhart and Weir, *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*, 94.

صعيد الجملة، و(ج) استراتيجيّة المعالجة على صعيد النصّ.[35] والتصنيف الثامن لـ Chang (١٩٩٧) [36] الذي قسّم استراتيجيّات القراءة إلى ثلاثة أقسام هي: (١) استراتيجيّة أخذ فكرة عن النصّ، و(٢) استراتيجيّة التفاعل مع النصّ ومحتواه، و(٣) استراتيجيّة تحدّي الصعوبات. [37]

والتصنيف التاسع لـ Mokhtari وReichard (٢٠٠٢)[38] اللذين قسّما استراتيجيّات القراءة إلى ثلاثة أقسام: استراتيجيّات شاملة، واستراتيجيّات حلّ المشكلة، واستراتيجيّات داعمة،[39] وذلك

---

[35] تشمل استراتيجيّة المعالجة على صعيد الكلمة Word related: استخدام السياق لتخمين المعنى، واستبدال المفردات، وذكر عدم القدرة على فهم الكلمة.

تشمل استراتيجيّة المعالجة على صعيد الجملة Clause related: إعادة القراءة، والاستنتاج، والتوقّع.

تشمل استراتيجيّة المعالجة على صعيد النصّ Story related: استخدام معلومات من النصّ لحلّ المشكلة.

[36] Ru Moh Chang, "Strategies for Reading English as a Foreign Language," 57.

[37] تشمل استراتيجيّة أخذ فكرة عن النصّ Making sense of the text استراتيجيّات: إعادة الصياغة، وذكر الفكرة الرئيسيّة، والشرح والتفصيل، والتحقّق من المعنى، ودمج المحتوى، والتوقّع، وتخيّل صورة عن النصّ، والتساؤل الذاتيّ.

وتشمل استراتيجيّة التفاعل مع النصّ ومحتواه Responding to text استراتيجيّات: التفاعل مع النصّ.

وتشمل استراتيجيّة تحدّي الصعوبات Recognizing difficulties استراتيجيّات: استخدام القاموس، والتخمين، وإعادة القراءة، واستخدام معرفة القواعد لفهم المعنى، والتركيز على الكلمات المفتاحيّة.

[38] Kouider Mokhtari and Carla Reichard, "Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies," *Journal of Educational Psychology* 94. 2 (2002), 249, 253.

[39] هذه الاستراتيجيّات مأخوذة من استبيان Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI):

– استراتيجيّات القراءة الشاملة Global reading strategies هي الاستراتيجيّات المقصودة التي يعتمدها القارئ/ة أثناء القراءة، وهي ثلاث عشرة استراتيجيّة: (١) أن يكون للقارئ/ة هدف حينما يقرأ، و(٢) أن يستخدم معرفته/ا السابقة لمساعدته/ا على فهم ما يقرأ، و(٣) أن ينظر إلى النصّ نظرة عامة لرؤية ما يدور حوله/ا قبل قراءته/ا، و(٤) أن يفكر ما إذا كان محتوى النصّ يتوافق مع هدفه/ا الرئيسي من القراءة، و(٥) قبل أن يقرأ يستعرض النصّ لمعرفة بعض خصائصه كطول النصّ وتقسيمه وتنظيمه والعناوين الرئيسية والفرعية له، و(٦) عندما يقرأ، أن يحدد ما سوف يقرأه بتركيز وما سوف يهمله، و(٧) أن يستخدم الأشكال والصور والجداول في النصّ ليزيد من فهمه/ا، و(٨) أن يستعين ببعض القرائن والإشارات في محتوى النصّ لمساعدته/ا في الفهم، و(٩) أن يستعين بتنسيق الكتابة كتعريض الخط والأقواس لتمييز المعلومات الأساسيّة، و(١٠) أن يحلّل ويقيم وينقد المعلومات في النصّ الذي يقرأه، و(١١) أن يراجع معلوماته/ا حينما تعترضه/ا معلومات جديدة، و(١٢) حينما يقرأ، أن يحاول تخمين محتوى النصّ، و(١٣) أن يراجع ليتأكد ما إذا كانت توقّعاته/ا حول النصّ المقروء صحيحة أم خاطئة.

– استراتيجيّات حلّ المشكلة Problem- solving strategies هي استراتيجيّات يستخدمها القارئ/ة مباشرة عندما تواجهه/ا أيّ تحدّيات أثناء القراءة، وهي ثماني استراتيجيّات: (١) يقرأ ببطء وتمهّل واهتمام حتّى يتأكّد من فهم ما يقرأ، و(٢) عندما يفقد التركيز أثناء قراءة جزء من النصّ يحاول العودة إلى المسار الصحيح بإعادة قراءة هذا الجزء، و(٣) يضبط سرعته/ا في القراءة تبعًا لصعوبة ما يقرأ، و(٤) عندما يصبح النصّ صعبًا، يحاول التركيز فيما يقرأ، و(٥) يتوقف من حين لآخر ليفكر فيما يقرأ، و(٦) يحاول تصوّر وتخيّل المعلومات مما سيساعده على تذكر ما يقرأ، و(٧) عندما يصبح النصّ صعبًا، يعيد قراءته حتّى يزداد فهمه/ا له، و(٨) حينما يقرأ، يحاول تخمين معنى الكلمة أو العبارة التي لا يعرفها.

– استراتيجيّات القراءة الداعمة Support reading strategies هي استراتيجيّات تدعم الفهم أثناء القراءة، وهي تسع استراتيجيّات: (١) عندما يقرأ القارئ/ة يكتب بعض الملاحظات لمساعدته/ا على الفهم، و(٢) حينما يصبح النصّ صعبًا، يقرأ بصوت عالٍ مما يساعده/ا على فهم ما يقرأ، و(٣) يضع خطاً أو دائرة حول بعض المعلومات في النصّ مما يساعده/ا على تذكرها، و(٤) يصيغ بعض الأفكار بمفرداته/ا الخاصّة ليزيد من فهمه/ا للنصّ، و(٥) يطرح على نفسه أسئلة أثناء القراءة يتمنى أن يجد إجاباتها في النصّ، و(٦) يراجع النصّ مرارًا لإيجاد العلاقات بين أفكاره، و(٧) يتناقش مع الآخرين بما قرأه ليتأكّد من فهمه/ا للنصّ، و(٨) يلخّص ما قرأه ليعلق على الأفكار المهمّة، و(٩) يستعين ببعض الأدوات(كالقاموس مثلًا) لمساعدته/ا على فهم ما يقرأ.

أثناء قيامهم باستبيان لقياس الوعي ما وراء المعرفيّ عند التلاميذ وعلاقته باستخدام استراتيجيّات القراءة. وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ العديد من الدراسات[40] اعتبرت أن الاستراتيجيّات الثلاث التي ذكرها Mokhtari and Reichard (٢٠٠٢) هي الاستراتيجيّات ما وراء المعرفيّة، وهذا، في تقديري، تصنيف غير دقيق، ومن الواضح أنّ السبب في ذلك هو الخلط بين الوعي ما وراء المعرفيّ وبين الاستراتيجيّات ما وراء المعرفيّة، فالاستراتيجيّات التي ذكرها Mokhtari and Reichard (٢٠٠٢) فيها استراتيجيّات عديدة تعتبر معرفيّة وما وراء معرفيّة لذلك لا يمكننا اعتبارها فقط استراتيجيّات ما وراء معرفيّة للقراءة.

وما يمكن استنتاجه من هذه التصنيفات التسعة أنّ الاستراتيجيّات نفسها تتكرّر عبر الدراسات ولكن بتصنيفات وبأسماء مختلفة، فيمكن تلخيص استراتيجيّات القراءة إلى استراتيجيّات معرفيّة واستراتيجيّات ما وراء معرفيّة، ويمكن اعتبار استراتيجيّات حل المشكلة استراتيجيّات معرفيّة للقراءة والاستراتيجيّات الشاملة استراتيجيّات ما وراء معرفيّة.

3. مراحل استراتيجيّات القراءة

تتّفق كثير من الدراسات التي قمنا بمراجعتها على أنّ هناك ثلاث مراحل لاستخدام استراتيجيّات القراءة: مرحلة ما قبل القراءة، ومرحلة خلال القراءة، ومرحلة ما بعد القراءة. ومن

---

[40] من الدراسات التي اعتبرت أنّ الاستراتيجيّات الشاملة، واستراتيجيّات حلّ المشكلة، والاستراتيجيّات الداعمة هي استراتيجيّات ما وراء معرفيّة:

Ghaith, Ghazi and Hind El-Sanyoura. "Reading Comprehension: The Mediating Role of Metacognitive Strategies." *Reading in a Foreign Language* 31.1 (2019).

أبرز الدراسات التي قسّمت استراتيجيّات القراءة إلى هذه المراحل الثلاث: Brown (٢٠٠٧)،[41] و Roe and Smith (٢٠١٢)،[42] و Spangler and Mazzante (٢٠١٥).[43] وقد قمنا بجمع الاستراتيجيّات المتّصلة بالمراحل الثلاث من هذه الدراسات على الشكل التالي:

- استراتيجيّات **مرحلة ما قبل القراءة** وتشمل الاستراتيجيّات التالية: (١) تنشيط الخلفيّة والمعرفة السابقة، و(٢) القراءة الشاملة السريعة scan والقراءة المسحيّة skim ، و(٣) طرح الأسئلة، و(٤) التوقّع، و(٥) إلقاء نظرة عامّة إلى محتوى النصّ، و(٦) دليل الترقّب anticipation guide، و(٧) الخرائط الذهنيّة، و(٨) الجدول الذاتيّ (KWL– "أعرف" و"أريد أن أعرف" و"ماذا تعلمت؟").
- **مرحلة خلال القراءة** وتشمل الاستراتيجيّات التالية: (أ) أخذ الملاحظات، و(ب) تحديد الأفكار المهمّة، و(ج) التلخيص، و(د) تحديد الهدف من القراءة، و(هـ) الاستراتيجيّات الإصلاحيّة كإعادة القراءة، و(و) التأمل الذاتيّ، و(ز) التأكّد، و(ح) التخمين من السياق، و(ط) عمل الأشكال التوضيحيّة، و(ي) إعادة الإخبار، و(ك) إعادة القراءة مع إصدار أحكام، و(ل) الـ SQ3R،[44] و(م) الانتباه إلى الكلمات التي تتشابه بين اللغات والكلمات التي لها نفس الجذر، و(ن) واستخدام الجذر والاشتقاق لمعرفة المعنى، و(س) استراتيجيّة تسطير الأفكار المهمّة، (ع) استراتيجيّة تجاهل بعض الكلمات، و(ف) ربط الأفكار ببعضها من خلال طرح الأسئلة أو العودة للأفكار السابقة.

---

[41] H. Douglas Brown, *Teaching by Principle: An Interactive Approach to Language Pedagog* (London: Pearson Longman, 2007), 366-371.

[42] Betty Roe and Sandy Smith, *Teaching Reading in Today's Elementary Schools* (Australia: Wadsworth Cengage Learning, 2012), 234-240.

[43] Donna Spangler and John A. Mazzante, *Using Reading to Teach a World Language: Strategies and Activities* (New York :Routledge, 2015), 22-27.

[44] SQ3R: (survey, question, read, recite, and review)
(الاستطلاع، والسؤال، والقراءة، والاسترجاع، والمراجعة)

- أمّا **مرحلة ما بعد القراءة** فتشمل الاستراتيجيّات التالية: (١) التركيز على بعض التراكيب النحويّة، و(٢) الإخبار بمحتوى النصّ، و(٣) طرح الأسئلة، و(٤) التمثيل الصوريّ، و(٥) تحديد رسالة الكاتب، و(٦) القيام بعمل كتابيّ مرتبط بالنصّ المقروء.

4. المتغيّرات التي تؤثّر على استخدام استراتيجيّات القراءة

ذكرت الأبحاث والدراسات التي أجريت على استخدام استراتيجيّات القراءة عام ١٩٨٠، أنّ هناك بعض المتغيّرات التي تؤثّر على استخدام القراء للاستراتيجيّات، ومن هذه المتغيّرات : (١) المعرفة السابقة عن الموضوع، و(٢) نوع النصّ المقروء، و(٣) المستوى اللغويّ للقارئ/ة، و(٤) المهمّة المطلوبة أثناء القراءة.

المتغيّر الأوّل هو المعرفة السابقة الذي قام بدراسته كلّ من Afflerbach (١٩٩٠) وPritchard (١٩٩٠) وتبيّن لهما أن المعرفة السابقة عن الموضوع تساعد على الفهم وبالتالي تؤثّر على استخدام استراتيجيّات القراءة.[45] والمتغيّر الثاني هو نوع النصّ المقروء، وقد ظهر تأثيره على استراتيجيّات القراءة المستخدمة في دراستين: الأولى أجراها Kucan and Beck (١٩٩٦) وأظهرت أنّ نمط النصّ (ما إذا كان سرديًّا أو تفسيريًّا) يؤثّر على نوع الاستراتيجيّة المستخدمة. والثانية أجراها Young(١٩٩٣) وتبيّن له من خلالها أنّ النصّ المقروء إذا كان أصليًّا authentic أو غير أصليّ edited فهذا يؤثّر على الاستراتيجيّة المستخدمة، إذ أن المتعلّمين مالوا في قراءة النصوص الأصليّة إلى الاستراتيجيّات العامّة التي تركّز على فهم النصّ أكثر من الاستراتيجيّات اللغويّة

[45] As cited in Ru Moh Chang, "Strategies for Reading English as a Foreign Language," 17.

الخاصّة التي استخدموها في النصوص المعدّلة غير الأصليّة.[46]

والمتغيّر الثالث هو المستوى اللغويّ للقراء، وهناك العديد من الدراسات[47] التي تحدّثت عن تأثير المستوى اللغويّ على قدرة المتعلّمين على اختيار استراتيجيّات القراءة واستعمالها بالشكل المناسب.[48] والمتغيّر الرابع هو المهمّة المطلوبة أثناء القراءة، فبعض الدراسات مثل Chem (١٩٩٣)، وHuckin and Bloch (١٩٩٣) ركّزت على مهمّات محدّدة أثناء دراسة استراتيجيّات القراءة، ومن هذه المهمّات معرفة معنى بعض الكلمات حيث تبيّن أنّ معظم التلاميذ نجحوا في معرفة معنى بعض الكلمات باستخدام استراتيجيّات القراءة كالتخمين من السياق.[49]

ثانيًا: الدراسات التي تناولت استراتيجيّات القراءة أثناء القراءة باللغة الأولى والثانية

هناك العديد من الدراسات التي تناولت استراتيجيّات القراءة، وفي هذا القسم سنتحدّث أوّلًا عن الدراسات التي تناولت الوعي ما وراء المعرفيّ وعلاقته باستخدام استراتيجيّات القراءة، وثانيًا عن الدراسات التي اعتمدت استبيان الـ SORS لمعرفة استراتيجيّات القراءة المستخدمة أثناء القراءة باللغة العربيّة كلغة أولى وثانية، وثالثًا عن الدراسات التي تناولت استراتيجيّات القراءة في المرحلة الابتدائيّة.

---

[46] As cited in Ru Moh Chang, "Strategies for Reading English as a Foreign Language," 19.

[47] Olshavsky (1976); Kletzien (1991); Block (1986, 1992); Davis and Bistodeau (1993); Chem (1993); Huckin and Bloch (1993); Jimenez, Garcia & Pearson (1996) as cited in Ru Moh Chang, "Strategies for Reading English as a Foreign Language, 20-24.

[48] Ibid., 20-24.

[49] Ibid., 15.

1. الدراسات التي تناولت الوعي ما وراء المعرفيّ وعلاقته باستخدام استراتيجيّات القراءة

قامت أبرز الدراسات التي تناولت استراتيجيّات القراءة بربط استخدام استراتيجيّات القراءة بالوعي ما وراء المعرفيّ الذي يجعل القارئ/ة يختار الاستراتيجيّة المناسبة أثناء القراءة. ولقياس الوعي ما وراء المعرفيّ يلجأ الباحثون إلى استبيان يملأه القارئ/ة بغية تحديد استراتيجيّات القراءة التي يستخدمها.

ومن أولى الدراسات التي تناولت الوعي ما وراء المعرفيّ وربطته باستخدام استراتيجيّات القراءة دراسة Mokhtari and Reichard (٢٠٠٢)،[50] اللذين قاما بوضع أداة Metacognitive Awareness Reading Strategies Inventory (MARSI) بهدف قياس الوعي ما وراء المعرفيّ لدى القرّاء وقدرتهم على التحكّم بالاستراتيجيّات التي يستخدمونها أثناء القراءة باللغة الإنجليزيّة كلغة أولى. وقد أجريا هذه الدراسة على تلاميذ من الصفّ السادس إلى الصفّ الثاني عشر لمعرفة الاستراتيجيّات التي يستخدمونها أثناء قراءة النصوص الأكاديميّة أو النصوص المدرسيّة. ولقياس الوعي قاما بوضع استبيان للتلاميذ قسّما فيه استراتيجيّات القراءة إلى استراتيجيّات شاملة، واستراتيجيّات حلّ المشكلة، واستراتيجيّات داعمة.[51]

---

[50] Mokhtari and Reichard, "Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies," 249,253.

[51] – استراتيجيّات القراءة الشاملة Global reading strategies هي الاستراتيجيّات المقصودة التي يعتمدها القارئ/ة أثناء القراءة، وهي ثلاث عشرة استراتيجيّة: (١) أن يكون للقارئ/ة هدف حينما يقرأ، و(٢) أن يستخدم معرفته/ا السابقة لمساعدته/ا على فهم ما يقرأ، و(٣) أن ينظر إلى النصّ نظرة عامّة لرؤية ما يدور حوله قبل قراءته، و(٤) أن يفكّر ما إذا كان محتوى النصّ يتوافق مع هدفه الرئيسيّ من القراءة، و(٥) قبل أن يقرأ يستعرض النصّ لمعرفة بعض خصائصه كطول النصّ وتقسيمه وتنظيمه والعناوين الرئيسيّة والفرعيّة له، و(٦) عندما يقرأ، أن يحدّد ما سوف يقرأه بتركيز وما سوف يهمله، و(٧) أن يستخدم الأشكال والصور والجداول في النصّ ليزيد من

وبعد هذه الدراسة، قام Sheorey and Mokhtari (٢٠٠٢)،[52] بوضع استبيان Survey of Reading Strategies- SORS لقياس الوعي ما وراء المعرفيّ في استخدام استراتيجيّات القراءة لدى التلاميذ الناطقين باللغة الإنجليزيّة كلغة ثانية. ولوضع الاستبيان اعتمدا على أداة MARSI

فهمه/ا، و(٨) أن يستعين ببعض القرائن والإشارات في محتوى النصّ لمساعدته/ا في الفهم، و(٩) أن يستعين بالكلمات المكتوبة بخط عريض أو مائل أو الموضوعة بين أقواس فهذه غالبًا ما تكون كلمات مفتاحيّة وتقدّم معلومات أساسيّة، و(١٠) أن يحلّل ويقيّم وينقد المعلومات في النصّ الذي يقرأه، و(١١) أن يراجع معلوماته/ا حينما تعترضه/ا معلومات جديدة، و(١٢) حينما يقرأ، أن يحاول تخمين محتوى النصّ، و(١٣) أن يراجع ليتأكد ما إذا كانت توقّعاته/ا حول النصّ المقروء صحيحة أم خاطئة.

– استراتيجيّات حلّ المشكلة Problem- solving strategies هي استراتيجيّات يستخدمها القارئ/ة مباشرة على النصّ عندما تواجهه/ا أيّ تحديات أثناء القراءة، وهي ثماني استراتيجيّات: (١) يقرأ ببطء وتمهّل واهتمام حتّى يتأكد من فهم ما يقرأ، و(٢) عندما يفقد التركيز أثناء قراءة جزء من النصّ يحاول العودة إلى المسار الصحيح بإعادة قراءة هذا الجزء، و(٣) يضبط سرعته/ا في القراءة تبعًا لصعوبة ما يقرأ، و(٤) عندما يصبح النصّ صعبًا، يحاول التركيز فيما يقرأ، و(٥) يتوقّف من حين لآخر ليفكر فيما يقرأ، و(٦) يحاول تصوّر وتخيّل المعلومات مما سيساعده/ا على تذكر ما يقرأ، و(٧) عندما يصبح النصّ صعبًا، يعيد قراءته حتّى يزداد فهمه/ا له، و(٨) حينما يقرأ، يحاول تخمين معنى الكلمة أو العبارة التي لا يعرفها.

– استراتيجيّات القراءة الداعمة Support reading strategies هي استراتيجيّات تدعم الفهم أثناء القراءة، وهي تسع استراتيجيّات: (١) عندما يقرأ القارئ/ة، يكتب بعض الملاحظات لمساعدته/ا على الفهم، و(٢) حينما يصبح النصّ صعبًا، يقرأ بصوت عالٍ مما يساعده/ا على فهم ما يقرأ، و(٣) يضع خطًّا أو دائرة حول بعض المعلومات في النصّ مما يساعده/ا على تذكّرها، و(٤) يصيغ بعض الأفكار بمفرداته/ا الخاصّة ليزيد من فهمه/ا للنصّ، و(٥) يطرح على نفسه أسئلة أثناء القراءة يتمنّى أن يجد إجاباتها في النصّ، و(٦) يراجع النصّ مرارًا لإيجاد العلاقات بين أفكاره، و(٧) يتناقش مع الآخرين بما قرأه ليتأكّد من فهمه للنصّ، و(٨) يلخّص ما قرأه ليعلّق على الأفكار المهمّة، و(٩) يستعين ببعض الأدوات (كالقاموس مثلًا) لمساعدته/ا على فهم ما يقرأ.

[52] Ravi Sheorey and Kouider Mokhtari, "Measuring ESL students' awareness of reading strategies," *Journal of Developmental Education* 25.3(2002), 2-10.

وقسّما استراتيجيّات القراءة إلى نفس استراتيجيّات القراءة عند Mokhtari and Reichard (٢٠٠٢) وهي الاستراتيجيّات الشاملة، واستراتيجيّات حلّ المشكلة، والاستراتيجيّات الداعمة. ولكن استبيان الـSORS أضاف إليها في قسم الاستراتيجيّات الداعمة أمورًا تتعلّق بترجمة المقروء إلى اللغة الأمّ، والتفكير بالمعلومات باللغة المقروءة واللغة الأمّ. ولاقى استبيان الـ SORS شهرة واسعة في مجال الدراسات التي تعمل على معرفة استراتيجيّات القراءة وعلاقتها بالوعي ما وراء المعرفيّ أثناء القراءة باللغة الإنجليزيّة كلغة ثانية (ذكرنا بعضًا منها في الهامش أدناه).[53]

2. الدراسات التي اعتمدت استبيان الـSORS لمعرفة استراتيجيّات القراءة المستخدمة أثناء القراءة باللغة العربيّة كلغة أولى وثانية

سنركّز هنا على الدراسات التي اعتمدت استبيان SORS لمعرفة استراتيجيّات القراءة المستخدمة أثناء القراءة باللغة العربيّة كلغة أولى وثانية. ومن هذه الدراسات دراسة Mokhtari (٢٠٠٨) الذي قام باستخدام استبيان SORS لمعرفة استراتيجيّات القراءة التي يستخدمها ثلاثة تلاميذ عند قراءتهم باللغة الإنجليزيّة والفرنسيّة والعربيّة، مع العلم أنّ التلاميذ يعرفون اللغات الثلاث. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ استراتيجيّات حلّ المشكلة هي الأكثر استخدامًا تليها

---

[53] بعض الدراسات التي استخدمت الـ SORS أثناء القراءة باللغة الإنجليزيّة كلغة ثانية: "في البحرين(Malcolm, 2009)، واليابان(Sheorey, Kamimura and Freirmuth, 2008)، وهنغاريا (Sheorey and Baboczky, 2008)، والصين (Zhang & Wu, 2009)، وتركيا (Temur and Bahar, 2011)، وإيران (Tabatabaei and Assari, 2011)." نقلًا عن:

Katherine Whiting, "Metacognitive Awareness and Strategy Usage Among Intermediate and Advanced L2 Readers of Arabic," (M.A. thesis, University of Texas, 2016), 9-12.

الاستراتيجيّات الشاملة ومن ثمّ الاستراتيجيّات الداعمة. كما أظهرت هذه الدراسة أنّ استخدام الاستراتيجيّات كان أقلّ في اللغة التي يتقنها التلاميذ بدرجة أكبر.[54]

ومن الدراسات أيضًا دراسة Alsheikh (٢٠٠٩)، التي أجراها على تلاميذ ناطقين بالعربيّة لمعرفة الوعي ما وراء المعرفيّ في استخدام استراتيجيّات القراءة أثناء القراءة باللغة العربيّة وباللغة الإنجليزيّة. وفي هذه الدراسة استخدم Alsheikh استبيان SORS وبروتوكول التفكير بصوت عالٍ أثناء القراءة. وتبيّن له أنّ التلاميذ استخدموا كلّ الاستراتيجيّات الموجودة في استبيان SORS، ولكن بنسب متفاوتة بين اللغة الإنجليزيّة والعربيّة، فاستخدام استراتيجيّات القراءة أثناء القراءة باللغة الإنجليزيّة كان أكثر من استخدامها أثناء القراءة بالعربيّة.[55]

ونذكر أيضًا دراسة Alsheikh and Mokhtari (٢٠١١)، التي أجريت على تلاميذ ناطقين بالعربيّة لمعرفة الوعي ما وراء المعرفيّ في استخدام استراتيجيّات القراءة أثناء قراءتهم باللغة العربيّة وباللغة الإنجليزيّة، واعتمد Alsheikh and Mokhtari في هذه الدراسة على استبيان SORS وبروتوكول "التفكير بصوت عالٍ" أثناء القراءة، وتبيّن لهما أن التلاميذ يستخدمون استراتيجيّات حلّ المشكلة والاستراتيجيّات الداعمة في اللغة الإنجليزيّة أكثر من العربيّة، ولكنهم يستخدمون الاستراتيجيّات الشاملة في العربيّة والإنجليزيّة على حدٍّ سواء. وتوافقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة Alsheikh (٢٠٠٩)، في أن استخدام استراتيجيّات القراءة أثناء القراءة باللغة الإنجليزيّة كان أكثر

[54] Kouider Mokhtari, "A case study: Perceived and real-time use of reading strategies by three proficient triliterate readers," in *Reading strategies of first- and second-language learners: See how they read* (Norwood: Christopher-Gordon Publishers, Inc., 2008), 143-160.

[55] Negmeldin Alsheikh, *The Strategic Reading of Native Speakers of Arabic* (Saarbrücken: Germany VDM Verlag Publisher, 2009).

من استخدامها أثناء القراءة بالعربيّة.[56]

وهناك أيضًا دراسة Alhaqbani and Riazi (٢٠١٢)، التي قامت بدراسة الوعي ما وراء المعرفيّ في استخدام استراتيجيّات القراءة أثناء القراءة باستخدام استبيان SORS على تلاميذ جامعيّين يدرسون اللغة العربيّة كلغة ثانية. وأظهرت النتائج أنّ التلاميذ كانوا يستخدمون استراتيجيّات حلّ المشكلة أكثر من استخدامهم للاستراتيجيّات الداعمة أو الشاملة.[57]

وهناك دراسة Whiting (٢٠١٦)، التي قامت بدراسة لقياس الوعي ما وراء المعرفيّ واستراتيجيّات القراءة التي يستخدمها التلاميذ من الذين يتعلّمون اللغة العربيّة كلغة أجنبيّة في إحدى الجامعات الأمريكيّة في المستويين المتوسط والمتقدّم. وأظهرت النتائج أنّ أكثر الاستراتيجيّات التي يستخدمها التلاميذ هي استراتيجيّات حلّ المشكلة تليها الاستراتيجيّات الداعمة ومن ثمّ الاستراتيجيّات الشاملة.[58]

تضاف إلى هذه الدراسات دراسة البشري (٢٠١٥)، التي تناولت استراتيجيّات ما وراء معرفيّة خاصّة بالقراءة باللغة العربيّة كلغة أولى لدى طلّاب المرحلة الثانويّة في عدد من الثانويّات في الرياض. وفي هذه الدراسة اعتمد البشري على استبيان أخذه عن طلبه (٢٠٠٨)[59] لقياس

---

[56] Negmeldin Alsheikh and Kouider Mokhtari, "An Examination of the Metacognitive Reading Strategies Used by Native Speakers of Arabic When Reading in English and Arabic," *English Language Teaching* 4(2011), 151-160.

[57] Ahmad Alhaqbani and Mehdi Riazi, "Metacognitive Awareness of Reading Strategy use in Arabic as a Second Language," *Reading in a Foreign Language* 24.2 (2012), 236-240.

[58] Whiting, "Metacognitive Awareness and Strategy Usage Among Intermediate and Advanced L2 Readers of Arabic," 9-12.

[59] نقلًا عن محمد بن شديد البشري، "استراتيجيّات ما وراء المعرفة الخاصّة بالقراءة الأكاديميّة لدى طلّاب المرحلة الثانويّة،" *مجلّة العلوم التربويّة* ٢ (٢٠١٥)، ١٩.

الوعي باستراتيجيّات ما وراء المعرفة الخاصّة بالقراءة. وهذا الاستبيان شبيه بـ (SORS) نوعًا ما من حيث الاستراتيجيّات الموجودة في الاستبيان. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ استخدام الطلّاب لاستراتيجيّات ما وراء المعرفة الخاصّة بالقراءة كانت "وسط" بمعدل 2,5/5 حيث سجّلت استراتيجيّات حلّ المشكلة[60] أعلى نسبة تليها استراتيجيّات القراءة الكليّة[61] ومن ثمّ استراتيجيّات القراءة الخاصة.[62] وأرجع البشري هذا النقص في استخدام الاستراتيجيّات باللغة العربيّة إلى عدّة أمور منها: دور المعلّمين في تدريب وتوجيه الطلّاب لاستخدام الاستراتيجيّات، وقصور الكتب الدراسيّة وعدم تضمينها تدريبات كافية لممارسة هذه الاستراتيجيّات.[63]

وبإيجاز، فإن الدارسين الذين استخدموا استبيان (MARSI) ركّزوا على عيّنات من التلاميذ أثناء قراءتهم باللغة الأولى، وذلك بهدف قياس الوعي ما وراء المعرفيّ لمعرفة استراتيجيّات القراءة التي يستخدمها التلاميذ أثناء القراءة. أمّا الدراسون الذين استخدموا استبيان (SORS) فكان تركيزهم على التلاميذ أثناء قراءتهم باللغة الثانية لأنّ هذا الاستبيان يراعي استراتيجيّات القراءة أثناء القراءة باللغة الثانية. ويعتمد الاستبيانان على نفس تقسيم استراتيجيّات القراءة، وهو تقسيمها إلى استراتيجيّات حلّ المشكلة، واستراتيجيّات داعمة، واستراتيجيّات شاملة.

---

[60] "Problem-solving reading strategies" in English.

[61] "Whole reading strategies" in English.

[62] "Private reading strategies" in English.

[63] البشري، "استراتيجيّات ما وراء المعرفة الخاصّة بالقراءة الأكاديميّة لدى طلّاب المرحلة الثانويّة،" ١٤،١٧،٣٢.

3. الدراسات التي تناولت استراتيجيّات القراءة في المرحلة الابتدائيّة

هناك العديد من الدراسات التي تناولت استراتيجيّات القراءة في المرحلة الابتدائيّة، ونذكر منها: دراسة Alvermann (١٩٨٤) التي أجرتها على تلاميذ في المرحلة الابتدائيّة لمعرفة استراتيجيّات القراءة التي يستخدمونها لفهم النصّ المقروء. ولإجراء دراستها اعتمدت على بروتوكول "التفكير بصوت عالٍ" لمعرفة استراتيجيّات القراءة المستخدمة، واستنتجت أنّ استراتيجيّات القراءة التي يعتمدها التلاميذ في المرحلة الابتدائيّة هي: (أ) الاستنتاج ، و(ب) ربط القصة بتجاربهم، و(ج) طرح الأسئلة على أنفسهم، التخيّل والتصوّر، و(د) إعادة الصياغة حرفيًّا literal paraphrase.[64]

وهناك أيضًا دراسة Knight وآخرين (١٩٨٥) التي ركّزت على دراسة الاستراتيجيّات المعرفيّة أثناء القراءة باللغة الإنجليزيّة لتلاميذ من الصفّ الثالث إلى الصفّ الخامس في إحدى المدارس الرسميّة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، وذلك بهدف معرفة الفرق بين الاستراتيجيّات التي يستخدمها التلاميذ الناطقون بالإنجليزيّة مقارنة بالتلاميذ الناطقين بالإسبانيّة. واعتمدت هذه الدراسة على نموذج Chou Hare and Smith (١٩٨٢) لدراسة الاستراتيجيّات المعرفيّة، وتبيّن من هذه الدراسة أنّ التلاميذ الناطقين بالإنجليزيّة يستخدمون الاستراتيجيّات المعرفيّة خلال القراءة أكثر من التلاميذ الناطقين بالإسبانيّة.[65]

ومن الدراسات في المرحلة الابتدائيّة أيضًا، دراسة Geladari وآخرين (٢٠٠٩) عن استراتيجيّات القراءة في المرحلة الابتدائيّة باللغة اليونانيّة لتلاميذ يتكلّمون اللغة اليونانيّة كلغة ثانية.

---

[64] Donna Alvermann, "Second Graders' Strategic Preferences While Reading Basal Stories," *Journal of Educational Research* 77.3 (1984),187.

[65] Stephanie Knight *et al*., "The Cognitive Reading Strategies of ESL Students," *TESOL Quarterly* 19.4 (1985), 790.

وقد أُجريت الدراسة على تلاميذ من الصفّ الخامس والسادس واستُخدِم بروتوكول "التفكير بصوت عالٍ" معهم أثناء القراءة. وقامت هذه الدراسة بتقسيم استراتيجيّات القراءة التي استخدمها التلاميذ إلى قسمين: الاستراتيجيّات المعرفيّة،[66] والاستراتيجيّات ما وراء المعرفيّة،[67] وأظهرت نتائج الدراسة اعتماد التلاميذ بشكل كبير على الاستراتيجيّات المعرفيّة مقارنة بالاستراتيجيّات ما وراء المعرفيّة.[68]

ونشير أيضًا إلى دراسة Garcia (٢٠١٤)، عن استراتيجيّات القراءة التي يستخدمها التلاميذ في المرحلة الابتدائيّة أثناء القراءة باللغة الإنجليزيّة كلغة ثانية. وهذه الدراسة هي عبارة عن استبيان قامت الباحثة بإجرائه على مدى ثلاث سنوات متتاليّة لتحديد استراتيجيّات القراءة التي يستخدمها التلاميذ وتوصلت من خلاله إلى تحديد الاستراتيجيّات التالية: (١) التوقّع، و(٢) التلخيص، و(٣) التوضيح، و(٤) الاعتماد على بنيّة النصّ للفهم، و(٥) استخدام القاموس، و(٦) وضع خط تحت الأفكار المهمّة، و(٧) القراءة السريعة، و(٨) استخدام سياق النصّ لفهم المعنى،

---

[66] شملت الاستراتيجيّات المعرفيّة استراتيجيّات: (١) تخمين معاني الكلمات الجديدة، و(٢) تحليل معنى الكلمات والجمل، و(٣) وضع خط تحت الأفكار الرئيسيّة، و(٤) تجاهل الأجزاء الصعبة، وأخذ الملاحظات، و(٥) تحديد النقاط الصعبة، و(٦) إعادة القراءة، و(٧) استخدام القاموس، و(٨) الترجمة، و(٩) وضع العناوين، و(١٠) التخمين من السياق، و(١١) العودة إلى الجذور، و(١٢) تفعيل المعرفة السابقة، و(١٣) التخيّل.

[67] شملت استراتيجيّات ما وراء المعرفة استراتيجيّات: (١) التقييم الذاتيّ، و(٢) التصحيح الذاتيّ، و(٣) التنظيم الذاتيّ، و(٤) المراقبة الذاتيّة، و(٥) وضع هدف من القراءة، و(٦) الانتقائيّة في الاهتمام بالأشياء، و(٧)القراءة السريعة الشاملة، و(٨) القراءة المسحيّة.

[68] Athina Geladari *et al*., "A record of bilingual elementary students' reading strategies in Greek as a second language," *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010), 3764, 3766.

و(٩) الاستنباط والاستنتاج، و(١٠) التساؤل الذاتيّ.[69]

ثالثًا: الدراسات التي تناولت تعليم استراتيجيّات القراءة وتأثير التدريب على استراتيجيّات القراءة في تطوير قدرات التلاميذ على الفهم القرائيّ

في هذا القسم، سنتحدّث أوّلًا عن الدراسات التي تناولت تعليم استراتيجيّات القراءة بشكل عامّ، وثانيًا عن الدراسات التي تناولت تعليم استراتيجيّات القراءة باللغة العربيّة، وثالثًا عن الدراسات التي تطرّقت إلى تأثير التدريب على استراتيجيّات القراءة في تطوير قدرة التلاميذ على الفهم القرائيّ.

1. الدراسات التي تناولت تعليم استراتيجيّات القراءة بشكل عامّ

هناك العديد من الدراسات التي تناولت تعليم استراتيجيّات القراءة، وذلك نظرًا لأهميتها، فتعليم استراتيجيّات القراءة مهمّ جدًّا لأنّه يساعد المتعلّم/ة على أن يكون قارئًا أكثر قدرة، وقد أكّدت هذه الدراسات على أنّ الأشخاص الأكثر كفاءة في القراءة هم الذين يعتمدون على استراتيجيّات القراءة.[70] ومن الدراسات التي تناولت تعليم استراتيجيّات القراءة، Brown (٢٠٠١)، الذي ذكر بعض الجوانب التي يجب التركيز عليها في تدريب التلاميذ على استخدام استراتيجيّات تساعدهم على فهم المقروء في مجال تعليم اللغة الثانية، وهي: (أ) تحديد الهدف من القراءة، و(ب) استعمال

[69] Diana Garcia, "Benefits of Using Reading Strategies in Elementary Bilingual Classrooms," (PhD. diss., The University of Texas-Pan American, 2014), 24-29.

[70] Alsheikh, 2011; Block, 1992; Lau and Chan, 2003; Mokhtari and Sheorey, 2008 as cited in Whiting, "Metacognitive Awareness and Strategy Usage Among Intermediate and Advanced L2 Readers of Arabic", 1.

ضوابط التهجئة في المعالجة البنائيّة، و(ج) القراءة السريعة الشاملة و(د) القراءة المسحيّة، و(هـ) رسم الخرائط الذهنيّة وخرائط المفاهيم، و(و) التخمين، و(ز) التفرقة بين المعنى الحرفيّ والمعنى الضمنيّ، و(ح) الانتباه لعلامات الوقف، و(ط) تحليل المفردات من خلال العودة إلى الجذور، و(ك) استخدام استراتيجيّات الفهم من أسفل لأعلى ومن أعلى لأسفل.[71] ومن الدراسات أيضًا دراسة Blachowicz and Ogle (٢٠١١) اللتين تحدثتا عن استراتيجيّات القراءة التي يمكن للمعلّمين استخدامها في المدارس لتنميّة استراتيجيّات القراءة عند التلاميذ، ومن هذه الاستراتيجيّات: (أ) استراتيجيّة طرح الأسئلة، و(ب) التدريس التبادليّ reciprocal teaching، و(ج) استراتيجيّة الجدول الذاتيّ. [72]

2. الدراسات التي تناولت تعليم استراتيجيّات القراءة أثناء القراءة باللغة العربيّة

هناك بعض الدراسات التي تطرّقت إلى تعليم استراتيجيّات القراءة أثناء القراءة باللغة العربيّة، وسنعرض من هذه الدراسات: دراسة Brustad (٢٠٠٦)، ودراسة عطية (٢٠١٤) ودراسة بهلول (٢٠٠٤)، ودراسة صنوبر (٢٠١٧)، ودراسة المركز التربويّ للغة العربيّة لدول الخليج (٢٠١٩).

بداية، عرضت Brustad (٢٠٠٦) استراتيجيّات للقراءة يمكن استخدامها في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها لتساعد المتعلّمين على تحسين قراءتهم باللغة العربيّة في ثلاثة مستويات: المستوى الابتدائيّ، والمستوى المتوسط، والمستوى المتقدّم. وقد ركّزت في المستوى الابتدائيّ على

---

[71] Brown, *Teaching by Principle: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, 366-371.

[72] Blachowicz, Camille and Donna Ogle, *Reading Comprehension: Strategies for Independent Learners,* (New York: Guilford Press, 2001),108-114.

عدد من الاستراتيجيّات وهي: (١) القراءة الشاملة السريعة، و(٢) التعرف على الكلمات المألوفة، و(٣) تخمين المعنى من السياق، و(٤) التعرّف على العلاقة بين الاسم والفعل. وفي المستوى المتوسط ركّزت على استراتيجيّات: (١) القراءة الدقيقة، و(٢) القراءة الشاملة السريعة، و(٣) القراءة المسحيّة، و(٤) التفكيك وإعادة البناء و(٥) التركيز على تخمين معاني الكلمات بالاعتماد على البنية والتراكيب التي تساعد في تتبع تنظيم الجمل والفقرات. أمّا الاستراتيجيات التي اقترحتها للمستوى المتقدّم فقد اشتملت على : (١) وضع هدف ومهمّة أثناء القراءة، و(٢) التحليل الدقيق، و(٣) القراءة المكثّفة، و(٤) الاستخدام الذكيّ للقاموس.[73]

ومن الدراسات التي تناولت أيضًا تعليم استراتيجيّات القراءة باللغة العربيّة دراسة عطية (٢٠١٤) الذي تحدّث في كتابه عن جانبين مهمّين هما: تعليم استراتيجيّات القراءة باللغة العربيّة من أجل الفهم لغير المبتدئين، والاستراتيجيّات ما وراء المعرفيّة في تعليم القراءة باللغة العربيّة. وشمل الجانب الأوّل المتعلّق باستراتيجيّات تعليم القراءة باللغة العربيّة من أجل الفهم لغير المبتدئين الاستراتيجيّات التالية: (أ) الاستراتيجيّة البنائيّة، و(ب) استراتيجيّة دائرة الأسئلة، و(ج) استراتيجيّة حلّ المشكلات، و(د) استراتيجيّة "تنال القمر" (تنبأ ونظم وابحث ولخص وقيم)، و(هـ) استراتيجيّة التلخيص، و(و) استراتيجيّة العصف الذهنيّ، و(ز) استراتيجيّة المنظّمات المتقدّمة/ التمهيديّة، و(ح) استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ.[74]

أمّا الجانب الثاني المتعلّق باستراتيجيّات ما وراء المعرفة خلال القراءة بالعربيّة فقد كان

---

[73] Kristen Brustad, "Reading Fluently in Arabic," in *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (UK: Routledge, 2006), 344-346.

[74] محسن علي عطية، *استراتيجيّات ما وراء المعرفة في فهم المقروء* (عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، ٢٠١٤)، ٧٧-١٢٢.

مشتركًا بين عطية (٢٠١٤)[75] و بهلول (٢٠٠٤).[76] وسنذكر استراتيجيّات ما وراء المعرفة خلال القراءة بالعربيّة التي ذكرها عطية وبهلول وهي: (١) استراتيجيّة التفكير بصوت عالٍ في تعليم القراءة، و(٢) استراتيجيّة التدريس التبادليّ، واستراتيجيّة التساؤل الذاتيّ، و(٣) استراتيجيّة عمل الأشكال التوضيحيّة، و(٤) استراتيجيّة خرائط المفاهيم، و(٤) استراتيجيّة SQ3R (survey, question, read, recite, and review) (الاستطلاع، والسؤال، والقراءة، والاسترجاع، والمراجعة)، و(٥) استراتيجيّة PQ4R (Preview, question, read, reflect, recite, and review) (إلقاء نظرة عامّة، وطرح الأسئلة، وقراءة النصّ، والتفكّر، ,الإلقاء، والمراجعة)، و(٦) استراتيجيّة PSQ5R ((purpose, survey, question, read selectively, recite, reduce-record, reflect (تحديد الهدف، ومسح الموضوع، وقراءة النصّ، والتفكّر، والإلقاء، والمراجعة)، و(٧) استراتيجيّة SNIPS (start, note, identify, plug, and see) (البدء بالأسئلة، والتدوين، والتحديد، والتوصيل، والنظر)، و(٨) استراتيجيّة REAP (read, encode, annotate, ponder) (القراءة، والترميز، وكتابة الحاشية، والتأمل)، و(٩) استراتيجيّة الجدول الذاتيّ KWL (know, want to know, learned)، (أعرف، وأريد أن أعرف، وتعلّمت)، و(١٠) استراتيجيّة K-W-L-H (know, want to know, learned, how to get more information)، و(١١) استراتيجيّة PRTR (preview, read, test yourself, and review) (إلقاء نظرة عامّة، وقراءة النصّ، واختبار الذات، المراجعة)، و(١٢) استراتيجيّة PROR (pre-read, read, organize, and review) (أسئلة ما قبل القراءة، والقراءة، والتنظيم، والمراجعة)،

---

[75] المرجع نفسه، ٧٧-١٢٢.

[76] إبراهيم أحمد بهلول،" اتّجاهات حديثة في استراتيجيّات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة،" *مجلّة القراءة والمعرفة* ٣٠(٢٠٠٤)، ١٨٣-٢٦٠.

و(١٣) استراتيجيّة PARTS (perform goal setting, analyze little parts, review big parts, take notes, state relationships) (تحديد الهدف، وتحليل الأجزاء، والمراجعة، وأخذ الملاحظات، وتحديد العلاقات)، و(١٤) واستراتيجيّة PLAN (predict, locate, add, and note) (التنبؤ، والتحديد، والإضافة، والملاحظة). [77]

وتحدّث صنوبر (٢٠١٧) أيضًا عن استراتيجيّات تعليم القراءة باللغة العربيّة لغير الناطقين بها وهي: (١) استراتيجيّة القراءة الشاملة والسريعة، و(٢) استراتيجيّة القراءة المسحيّة، و(٣) استراتيجيّة رسم الخرائط الذهنيّة، و(٤) استراتيجيّة التخمين، و(٥) استراتيجيّات الـ SQ3R والـ PQ4R وPSQ5R و والـ SNIPS والـ REAP. [78]

ومن الدراسات التي تناولت استراتيجيّات تدريس اللغة العربيّة دراسة المركز التربويّ للغة العربيّة لدول الخليج (٢٠١٩) والتي كان من أهدافها معرفة الاستراتيجيّات الحديثة المستخدمة في تدريس اللغة العربيّة بالصفوف (٧–٩) و(١٠–١٢) من قبل معلّمي المادة والموجّهين ببعض دول الخليج.[79] وأظهرت الدراسة استخدام استراتيجيّات القراءة التالية وهي: استراتيجيّة التنبؤ القرائيّ، وخريطة القصّة، وخرائط المفاهيم، والتكعيب (أيّ أخذ الفكرة من عدّة جوانب)، واستجواب المؤلّف،

---

[77] المرجع نفسه، ١٨٣–٢٦٠.

[78] أحمد عبد الجبار صنوبر، " تدريس مهارة القراءة: النظريّة والتطبيق،" في كتاب *الدليل التدريبيّ في تدريس مهارات اللغة العربيّة وعناصرها للناطقين بغيرها* (الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدوليّ لخدمة اللغة العربيّة، ٢٠١٧)، ٢٤٩–٢٥٣.

[79] مجموعة مؤلّفين، *استراتيجيّات تدريس اللغة العربيّة– المجلّد الأوّل– واقع استخدام استراتيجيّات تعليم اللغة العربيّة في الصفّوف من السابع إلى الثاني عشر في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربيّ لدول الخليج* (الشارقة: المركز التربويّ للغة العربيّة لدول الخليج، ٢٠١٩)، ١٩.

واستراتيجيّة الجدول الذاتيّ KWL (know, want to know, learned)، واستراتيجيّة SQ3R.[80]

وبمراجعة هذه الدراسات، نتعرّف على أهمّ استراتيجيّات القراءة التي يمكن تعليمها للتلاميذ. ويتّضح لنا أنّ هناك وعيًا بضرورة تدريس استراتيجيّات القراءة، فهناك دراسات عربيّة تُرجمت وفصّلت استراتيجيّات القراءة للمعلّمات والمعلّمين كي يستفيدوا منها ويوظّفوها أثناء تدريسهم القراءة. وقد شدّدت هذه الدراسات على ضرورة تدريس استراتيجيّات القراءة ما وراء المعرفيّة إلى جانب الاستراتيجيّات المعرفيّة.

3. تأثير التدريب على استراتيجيّات القراءة في تطوير قدرة التلاميذ على الفهم القرائيّ

هناك العديد من الدراسات التي تناولت تأثير التدريب على الاستراتيجيّات في تطوير قدرة التلاميذ على القراءة. وأبرز هذه الدراسات دراسة Carrell (١٩٨٩) التي أجريت في برنامج تعليم اللغة الإنجليزيّة بجامعة Southern Illinois في الولايات المتّحدة الأمريكيّة حيث جرى التركيز على تدريب الطلّاب على استعمال استراتيجيّتين من استراتيجيّات القراءة ما وراء المعرفيّة وهما: استراتيجيّة ربط النصّ بخلفيّة المتعلّمين، واستراتيجيّة خرائط المفاهيم. وفي هذه الدراسة، تمّ تقسيم الطلّاب إلى مجموعتين تدرّبت واحدة منهما على هاتين الاستراتيجيّتين، والأخرى لم تتدرّب. وأظهرت نتائج هذه الدراسة، أنّ قدرة الطلّاب على القراءة باللغة الثانية في المجموعة التي تدرّبت على هاتين الاستراتيجيّتين تطوّرت بشكل أكبر من قدرة الطلّاب في المجموعة الأخرى، كما أظهرت أيضًا أنّ الطلّاب الأقلّ قدرة على القراءة تحسنت مهارة القراءة لديهم بعد تدرّبهم على

[80] المرجع نفسه، ١١٢.

استعمال هاتين الاستراتيجيّتين.[81]

وهناك دراسة Song (١٩٩٨)، التي تناولت تأثير التدريب على استراتيجيّات قراءة محدّدة كـ "التلخيص، وطرح الأسئلة، والتوضيح، والتوقّع" في تطوير قدرة الطلّاب على القراءة باللغة الإنجليزيّة كلغة ثانية في إحدى الجامعات في الصين، وأظهرت الدراسة أن هذا التدريب على استراتيجيّات محدّدة طوّر قدرة التلاميذ على القراءة والفهم بشكل كبير.[82]

وأشار Grabe and Stoller (٢٠٠٢)، في كتابهما إلى أهمّيّة وتأثير تدريب الأساتذة لتلاميذهم على تطبيق استراتيجيّات القراءة في تحسين قدراتهم في القراءة، كما اقترحا بعض الاستراتيجيّات التي يمكن تدريب التلاميذ عليها وهي: (١) استراتيجيّة طرح الأسئلة، و(٢) التوقّع، و(٣) التلخيص، و(٤) ربط النصّ بالخلفيّة والمعرفة السابقة، و(٥) ربط أجزاء النصّ ببعض، و(٦) تحديد هدف من القراءة، و(٧) إعادة القراءة، و(٨) النقد والتعليق على ما تمّت قراءته.[83]

وأشارت Koda (٢٠٠٥)، إلى تأثير تدريب التلاميذ على استراتيجيّات القراءة في تحسين قدراتهم في القراءة من خلال حديثها عن ثلاث دراسات هي: دراسة Tang and Moore (١٩٩٢)، ودراسة Zhicheng (١٩٩٢)، ودراسة Carrell (١٩٩٨)، فهذه الدراسات الثلاث أظهرت أن تدريب التلاميذ على الاستراتيجيّات ما وراء المعرفيّة أفضل من تدريبهم على الاستراتيجيّات المعرفيّة فقط لأنّ التدريب على الاستراتيجيّات المعرفيّة فقط يحسن من قدرة التلاميذ على القراءة لفترة محدودة وقصيرة بينما يطوّر تدريبهم على استخدام الاستراتيجيّات ما وراء المعرفيّة من قدرتهم على القراءة

---

[81] Patricia Carrell *et al*., "Metacognitive Strategy Training for ESL Reading," *TESOL Quarterly* 23.4 (1989), 651-654.

[82] Mi-jeong Song, "Teaching Reading Strategies in an Ongoing EFL University Reading Classroom," *Asian Journal of English Teaching* 8 (1998), 41.

[83] William Grabe and Fredericka L. Stoller, *Teaching and Researching Reading* (London: Pearson Education Longman, 2002), 213.

والفهم على المدى الطويل.[84]

إضافة إلى ذلك، هناك دراسات عربيّة تناولت تأثير تدريب التلاميذ على الاستراتيجيّات في تنمية مهارات الفهم القرائيّ لديهم. ومن هذه الدراسات: دراسة عبد الحميد (٢٠٠٠)، ودراسة موسى (٢٠٠١)، ودراسة راشد (٢٠٠٤)، ودراسة الغامدي (٢٠٠٩)، ودراسة Al-Alwan (٢٠١٠)، ودراسة نهابة (٢٠١٣)، ودراسة العذيقي (٢٠١٥).

بداية مع دراسة عبد الحميد (٢٠٠٠) التي تناولت تأثير تدريب الطلّاب على استراتيجيّة التساؤل الذاتيّ واستراتيجيّة التلخيص في تنمية مهارات الفهم في القراءة لدى طلبة الصفّ الأوّل الثانويّ في إحدى المدارس الثانويّة بمحافظة الغربيّة في مصر عام ١٩٩٩-٢٠٠٠. وفي هذه الدراسة قسّم الباحث الطلّاب إلى ثلاث مجموعات: الأولى تدرّبت على استراتيجيّة التلخيص فقط أثناء القراءة، والثانية تدرّبت فقط على استراتيجيّة التساؤل الذاتيّ أثناء القراءة، والثالثة تدرّبت على استراتيجيّة التلخيص واستراتيجيّة التساؤل الذاتيّ معًا. وأظهرت النتائج أن تدريب الطلّاب أثّر على مستويات الفهم حيث ازدادت مستويات الفهم القرائيّ الاستنتاجيّ والنقديّ عند الطلّاب في المجموعات الثلاث ولكن المجموعة الثالثة التي تدرّبت على الاثنين معًا حققت مستويات فهم أعلى من المجموعتين الباقيتين.[85]

وفي دراسة موسى (٢٠٠١)، قام الباحث بتحليل مدى فعاليّة إحدى استراتيجيّات القراءة ما وراء المعرفيّة وهي استراتيجيّة التساؤل الذاتيّ في تحسين الفهم القرائيّ لدى طلّاب الصفّ الثاني

---

[84] Keiko Koda, *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach* (Cambridge: Cambridge University Press, 2005), 209.

[85] عبد الحميد عبد الله عبد الحميد، " فعالية استراتيجيّات معرفيّة معيّنة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصفّ الأوّل الثانويّ،" *مجلّة القراءة والمعرفة* ٢(٢٠٠٠)، ٢٠٤، ٢١٨، ٢٣١.

الإعداديّ بإحدى مدارس المينا في السعوديّة. وتألفت العيّنة من مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبيّة دُرِّبت على استراتيجيّة التساؤل الذاتيّ أثناء القراءة. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ مستويات الفهم القرائيّ الحرفيّ والتفسيريّ والاستيعابيّ والتطبيقيّ والنقديّ ازداد عند المجموعة التجريبيّة أثناء القراءة مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما زادت قدرة الطلّاب على إنتاج الأسئلة في المجموعة التجريبيّة.[86]

وفي دراسة راشد (٢٠٠٤) عالجت الباحثة أثر استخدام استراتيجيّة ما وراء المعرفة وهي استراتيجيّة تنشيط المعرفة السابقة (التي تجمع بين مميزات استراتيجيّة التلخيص واستراتيجيّة K.W.L.) في تنمية مهارات الفهم القرائيّ لدى طالبات الصفّ الأوّل الإعداديّ الأزهريّ في مصر. وتبيّن من هذه الدراسة أنّ مستوى الفهم القرائيّ الحرفيّ والاستنتاجيّ والناقد ارتفع في المجموعة التجريبيّة التي تدرّبت على استراتيجيّة تنشيط المعرفة السابقة مقارنة بالمجموعة الضابطة.[87]

ومن الدراسات أيضًا، دراسة الغامدي (٢٠٠٩) التي درست فيها الباحثة فعاليّة كلّ من استراتيجيّات ما وراء المعرفة (استراتيجيّة التساؤل الذاتيّ، واستراتيجيّة PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائيّ لدى طالبات الصفّ الأوّل الثانويّ بمدينة مكة المكرمة. وأظهرت النتائج أن مستوى الفهم القرائيّ الاستنتاجيّ والتذوقيّ والإبداعيّ والناقد تحسن بشكل كبير لدى طالبات المجموعة

---

[86] مصطفى إسماعيل موسى، "أثر استراتيجيّة ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائيّ والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعداديّة،" *الجمعيّة المصريّة للقراءة والمعرفة* ١.١(٢٠٠١)، ٦٩- ٨٦، ٩٦-٩٨، ١٠٢.

[87] حنان مصطفى مدبولي راشد، " أثر استخدام استراتيجيّات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائيّ لدى طالبات الصفّ الأوّل الإعداديّ الأزهريّ،" *الجمعيّة المصريّة للقراءة والمعرفة* ٢.٤ (٢٠٠٤)، ٢٠٠-٢٠٢، ٢٠٩-٢١٥.

التجريبيّة مقارنة بالمجموعة الضابطة.[88]

ودراسة Al-Alwan (٢٠١٠)، هي دراسة في الأردن هدفت إلى معرفة تأثير تدريب التلاميذ على استراتيجيّات القراءة ما وراء المعرفيّة (التلخيص، والتخيّل، وتحديد نوع النصّ، والتوقّع) في تحسين مستوى الفهم القرائيّ لدى التلاميذ في الصفّ التاسع أثناء قراءتهم لنصوص باللغة العربيّة. وتضمّنت الدراسة مجموعة ضابطة دُرِّست بالطريقة التقليديّة التي تعتمد على المعلّم/ة ولم تُدرَّب على استراتيجيّات القراءة ما وراء المعرفيّة، أمّا المجموعة التجريبيّة فتدرّبت على استراتيجيّات القراءة ما وراء المعرفيّة. ومن تحليل النتائج تبيّن أنّ المجموعة التجريبيّة التي تدرّبت زاد استخدامها للاستراتيجيّات وتحسن مستوى الفهم القرائيّ لدى التلاميذ فيها مقارنة بالمجموعة الضابطة.[89]

وتناولت دراسة نهابة (٢٠١٣)، أيضًا أثر استراتيجيّة التساؤل الذاتيّ في تنمية بعض مهارات الفهم القرائيّ لدى طلّاب الصفّ الثاني المتوسط في محافظة بابل في العراق. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ طلّاب المجموعة التجريبيّة ارتفعت لديهم مهارات الفهم القرائيّ الخمس (الفهم الحرفيّ، والفهم الاستنتاجيّ، والفهم النقديّ، والفهم التذوقيّ، والفهم الابداعيّ) مقارنة بالمجموعة الضابطة.[90]

---

[88] بسينة عبد الله سعيد الغامدي، "فعاليّة استراتيجيّة ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائيّ لدى طالبات الصفّ الأوّل الثانويّ بمدينة مكة المكرمة،" *دراسات عربيّة في التربية وعلم النفس* ٣.٤ (٢٠٠٩)، ٢١٤، ٢٤٠-٢٤٢.

[89] Ahmed Al-Alwan, "The Effect of Using Metacognition Reading Strategies on the Reading Comprehension of Arabic Texts," *IJAES* 13.1(2010), 1,2,13,15.

[90] أحمد صالح نهابة، " أثر استراتيجيّة التساؤل الذاتيّ في تنمية مهارات الفهم القرائيّ لدى طلبة الصفّ الثاني المتوسط،" *مجلّة كلّيّة التربية الأساسيّة* ١٤(٢٠١٣)، ١٠١-١٢٥.

وأخيرًا، هناك دراسة العذيقي (٢٠١٥) التي درست فعاليّة استراتيجيّة التساؤل الذاتيّ في تنمية بعض مهارات الفهم القرائيّ لدى طلّاب الصفّ الأوّل الثانويّ بمحافظة القنفذة في السعوديّة، حيث أظهرت النتائج أنّ المجموعة التجريبيّة التي تدرّبت على استراتيجيّة التساؤل الذاتيّ زاد لديها مستوى الفهم القرائيّ الحرفيّ والاستنتاجيّ والناقد والتذوقيّ والإبداعيّ مقارنة بالمجموعة الضابطة.[91]

ومن الدراسات السابقة، تَظهر لنا أهمّيّة تدريب التلاميذ على استخدام استراتيجيّات القراءة لأنّ هذا التدريب سيزيد من مستويات الفهم القرائيّ لدى التلاميذ. وتدريب التلاميذ يجب أن يكون بشكل مستمرّ وعلى كلّ أنواع استراتيجيّات القراءة أيّ استراتيجيّات القراءة المعرفيّة واستراتيجيّات القراءة ما وراء المعرفيّة.

رابعًا: تقييم كتب القراءة المدرسيّة

إنّ مجال تقييم كتب القراءة المدرسيّة واسع ومتشعّب، وفي هذا القسم سنتحدّث عن دراسات تناولت تقييم الكتب المدرسيّة بشكل عامّ، ودراسات عربيّة تناولت تقييم الكتب المدرسيّة العربيّة.

1. دراسات تناولت تقييم الكتب المدرسيّة بشكل عامّ

من خلال مراجعتنا لأدبيات المجال لاحظنا أن أبرز الدراسات التي تناولت تقييم الكتب باللغة الإنجليزيّة، استخدمت قوائم للتقييم، وهذه القوائم قد تتشابه وتختلف من دراسة

[91] ياسين بن محمد بن عبده العذيقي، "فعالية استراتيجيّة التساؤل الذاتيّ في تنمية بعض مهارات الفهم القرائيّ لدى طلّاب الصفّ الأوّل الثانويّ،" *البحوث والنشر العلميّ*٣١.٣ (٢٠١٥)، ٢٧١، ٢٧٢، ٢٨٥.

لأخرى حسب الهدف والغاية من التقييم، ويمكن للباحثين في هذا المجال الاستفادة من قوائم التقييم الموجودة في الدراسات عن طريق تعديلها لتتناسب مع متطلّبات بحثهم.

ومن هذه الدراسات دراسة Jusuf (٢٠١٨)، التي قامت بعرض خمس قوائم لتقييم الكتب باللغة الإنجليزيّة استخلصتها من دراسات مختلفة. وأول هذه القوائم كانت لـ Tucker(١٩٧٥) وهي تنقسم إلى قسمين: تقييم الكتاب خارجيًّا (كالغلاف والصور..) وداخليًّا (كالمحتوى والقواعد والألفاظ).[92] وقائمة التقييم الثانية كانت لـ Daoud and Celce-Murcia (١٩٧٩) وهي تركّز على خمس نواحٍ هي: تقييم المادّة، والمفردات والتركيب، والتمارين، والرسومات، والشكل الخارجيّ للكتاب.[93] وقائمة التقييم الثالثة كانت لـ Williams (١٩٨٣) وتركّز على سبعة عناصر: القواعد، والمفردات، والخطاب، والقراءة، والكتابة، والتقنيّة.[94] وقائمة التقييم الرابعة لـ Sheldon (١٩٨٨) وتتضمن العديد من الجوانب نذكر منها: تقييم التخطيط، والرسومات، والملاءمة ، والتوفر، والموثوقيّة ، والكفاية ، والتحيز الثقافيّ، والصلاحيّة التعليميّة، والممارسة / المراجعة ، والمرونة ، والتوجيه.[95] وقائمة التقييم الخامسة لـ Cunningsworth (١٩٩٥) وتتضمّن تقييم الأهداف والمقاربات، والتصميم والتنظيم، والمحتوى، والمهارات، والموضوع، والمنهجيّة، ودليل المعلّم، والاعتبارات العمليّة.[96] وهناك أيضًا قائمة إضافيّة لم تذكرها مقالة Jusuf (٢٠١٨) وهي قائمة التقييم لـ Miekley (٢٠٠٥) والتي تتضمن تقييم المحتوى، والمفردات والقواعد، والتمارين والأنشطة،

[92] Harni Jusuf, "The Models of Checklist Method in Evaluating Elt Textbooks," *Journal al-Lisan* 3.2(2018), 21-22.

[93] Ibid., 22-24.

[94] Ibid., 24-26.

[95] Ibid., 26-30.

[96] Ibid., 30-32.

وجاذبية النصّ، والشكل الخارجيّ للكتاب.[97]

ومن الدراسات التي اعتمدت على بعض قوائم التقييم التي ذكرناها سابقًا من أجل تقييم كتب القراءة دراسة Munir (٢٠١٣) التي اعتمدت على قوائم التقييم من Cunningswoth (١٩٩٥) وMiekley (٢٠٠٥)، وشملت قائمة تقييم كتاب القراءة باللغة الإنجليزيّة في هذه الدراسة النواحي التالية: الأهداف والمقاربة، والتصميم والتنظيم، والمحتوى، والمهارات، والمفردات والقواعد، والتمارين والأنشطة، وجاذبيّة النصّ، والشكل الخارجيّ للكتاب، ودليل المعلّم.[98] وما يهمّنا من هذه النواحي هو تقييم المهارات والتمارين والأنشطة الذي ركّز على مدى قدرة كتاب القراءة على تطوير مهارات واستراتيجيّات القراءة عند التلاميذ، وتبيّن من خلال هذه الدراسة أنّ هناك وجودًا لاستراتيجيّات القراءة في بعض تمارين الكتاب ومن هذه الاستراتيجيّات: (١) استراتيجيّة القراءة المسحيّة بهدف البحث السريع عن معلومة، و(٢) استراتيجيّة القراءة السريعة الشاملة التي هدفها المرور السريع على النصّ، و(٣) استراتيجيّة التخمين من السياق، والاستنتاج،[99] و(٤) استراتيجيّة استخدام الصور والرسومات والجداول لزيادة الفهم، و(٥) استراتيجيّة استخدام التحليل والتفكير النقديّ أثناء القراءة، و(٦) استراتيجيّة استخدام القواعد والتراكيب لفهم المعنى بطريقة أحسن، [100] و(٧) استراتيجيّات الفهم من أعلى لأسفل ومن أسفل لأعلى، و(٨) استراتيجيّات ما قبل القراءة التي تعمل على تنشيط

---

[97] Joshua Miekley, "Esl Textbook Evaluation Checklist," *Reading matrix* 5.2 (2005), 4.

[98] Sirajul Munir, "An Evaluation of The Reading Comprehension Textbooks Taught at The English Education Department of Islamic Higher Education in West Sumatera," *Qudus International Journal of Islamic studies* 1.1(2013), 61.

[99] Ibid., 66.

[100] Ibid., 69.

خلفية التلاميذ وتساعدهم في استحضار المعارف السابقة وتشجعهم على التوقّع.[101]

2. دراسات عربيّة تناولت تقييم الكتب المدرسيّة العربيّة

هناك العديد من الدراسات التي تناولت تقييم الكتب المدرسيّة العربيّة، وفي مراجعتنا للدراسات، سنركّز بشكل مفصل على دراسات تقييم الكتب في لبنان كون عيّنة البحث من لبنان، وسنعرض بإيجاز لبعض الدراسات العربيّة لتقييم الكتب المدرسيّة التي استطعنا الحصول عليها وهي أربع دراسات جرت في فلسطين، ودراسة في الأردن.

نبدأ بدراسة الأمين وآخرين (٢٠٠٢) لتقييم الكتب المدرسيّة الرسميّة في لبنان، وفي هذه الدراسة قُيّمت الكتب المدرسيّة الرسميّة لأكثر من مادّة ومن ضمنها اللغة العربيّة،[102] وأظهرت النتائج أنّ الكتب التي هي بحاجة إلى تعديل لأنّها، وحسب تعبير الدارسين، تمثّل "الكتب الضعيفة" هي كتب اللغات: الإنكليزيّة والعربيّة والفرنسيّة، والأكثر ضعفًا بين كلّ الموادّ هي كتب اللغة العربيّة. واشتركت كتب اللغة في كونها ضعيفة في عدد من المحكّات الرئيسيّة من بينها: اتساق بنية الدرس وجاذبيته، وملاءمة بنية الدرس لمادّته، والكثافة والوقت، توافر المهارات والمواقف، وصلاحيّة التقييم.[103] وقد أرجع الباحثون التدنّي في كتب اللغات إلى مناهج هذه اللغات وإلى المقاربات المتّبعة في تعليمها.[104]

---

[101] Ibid., 70.

[102] عدنان الأمين وآخرون، *تقييم المناهج التعليميّة الجديدة في لبنان– تقييم الكتب المدرسيّة* (بيروت: المركز التربويّ للبحوث والإنماء، ومكتب اليونسكو الإقليميّ للتربية في الدول العربيّة – بيروت، وبرنامج الأمّم المتّحدة الإنمائيّ– بيروت، ٢٠٠٢)، ١.

[103] المرجع نفسه، ٩.

[104] المرجع نفسه، ٩.

كما أظهرت دراسة الأمين وآخرين (٢٠٠٢)، أنّ هناك نقصًا واضحًا في المهارات والمواقف. والمقصود بالمهارات هنا هو الاستراتيجيّات التي يستخدمها المتعلّم، والأرجح هو أن الباحثين استخدموا كلمة "مهارة" بدلًا من "استراتيجيّة" وذلك نتيجة الخلط الدائم في الدراسات بين هذين المصطلحين. ومن المهارات التي أشارت الدراسة إليها مهاراتٌ استهدفتها المناهج الجديدة في لبنان ولكن لم تتوفّر في كتب الدولة لتدريس اللغات وخاصّة اللغة العربيّة ومنها: جمع المعلومات وتنظيمها، والتحليل والاستنتاج، والتعلّم الذاتيّ، والمشاركة الفاعلة، والعمل في مجموعات، واستقلاليّة التفكير، والاستكشاف، والتعبير عن الذات، واستثارة المواقف من القضايا.[105] وقد وجدت تلك الدراسة أنّ وجود المهارات كان قليلًا جدًّا، فمهارات الجمع والتصنيف متوافرة إلى حدّ ما، أمّا مهارات التحليل والاستنتاج والصياغة والمشاركة الفاعلة والعمل التعاونيّ فتكاد تكون غير موجودة.[106]

كما أشارت تلك الدراسة أيضًا إلى غياب المهارات المنطقيّة والتحليليّة والاستنتاجيّة، فأسئلة ما قبل النصّ وما بعده كانت أسئلة مباشرة غير محفّزة، والطريقة المتّبعة في التأليف ركّزت على المهارات اللغويّة دون غيرها من المهارات، ولاحظت أنّ هناك غيابًا للنشاطات التي تراعي الفروقات الفرديّة.[107] وبالنسبة للباحثين في هذه الدراسة فإنّه، على الرغم من أنّ هذه المهارات

---

[105] المرجع نفسه، ١٠.

[106] المرجع نفسه، ٢٧٣.

[107] المرجع نفسه، ٢٧٥.

تعكس الأهداف العامة للمناهج، إلّا أنّها غير ممثَّلة تمثيلًا صحيحًا في الكتب.[108] فالكتب المدرسيّة، على حدّ تعبيرهم، تكتظ بمحتوى المادة من تعاريف وكلمات تقنية ومبادئ على مستوى العرض والشرح فقط وليس على مستوى اكتساب المهارات الفكريّة والاجتماعيّة والمواقف الإيجابيّة لتكون هذه الأخيرة هي نواتج التعلم وليس المعلومات والمفاهيم في المادة فقط.[109]

وجاء في توصيات الدراسة ضرورة أن يكون هناك "إعادة نظر جذريّة في مفهوم الكتب المدرسيّة بحيث يكون الكتاب المدرسيّ، إلى جانب كونه مرجعًا للمادّة، وسيلة، ضمن وسائل أخرى، لتعلّم التلاميذ المهارات الخاصّة بالمادّة والمهارات الفكريّة والاجتماعيّة المتضمّنة في المناهج والمواقف الإيجابيّة نحو المادّة ونحو التعلّم المستمرّ." [110] والمقصود هنا بالمهارات الفكريّة والاجتماعيّة هو استراتيجيّات التعلّم التي ستجعل من المتعلّم متعلّمًا مستقلًا في عملية تعلّم مستمرّة.

وبما أنّ المناهج تؤثّر على تأليف الكتب، وبما أن دراستنا تعنى بكتب اللغة العربيّة الرسميّة في لبنان، فقد قمنا بالاطلاع على دراسة الأمين وآخرين (٢٠٠٣) لتقييم المنهاج اللبنانيّ للغة العربيّة وهي دراسة صدرت بعد الدراسة التي عرضناها سابقًا. وقد لاحظ الباحثون في دراسة الأمين وآخرين (٢٠٠٣)، أنّ المنهج اللبنانيّ يجمع المعارف والمهارات/ القدرات والمواقف في خانة الأهداف التعليميّة، ما نجم عنه اختلاط بعضها ببعض بحيث أصبح من الصعوبة إلى حدٍّ كبير التمييز بينها، كما أنّ الأهداف أتت ناقصة، إذ نجد أحيانًا أهدافًا تتعلّق بالمعارف أو المواقف ولا

---

[108] المرجع نفسه، ١٠.

[109] المرجع نفسه، ١٠.

[110] المرجع نفسه، ١٠.

نجد أهدافًا تتعلّق بالمهارات.[111] واللافت أنّ الأهداف التعليميّة لم تُذكر بشكل مفصل، فعلى سبيل المثال وفي موضوع القراءة، لحظت الدراسة أن الأهداف لم تُفصّل وتُوضّح بالنسبة إلى القراءة الجهريّة والقراءة الصامتة، ولا بالنسبة إلى فهم النصّ، إذ نجد فقط ذكرًا لـ "فهم النصّ فهمًا مجملًا ومفصلًا" بين الأهداف. واللافت أيضًا أنّه لم تحدَّد أهداف تعلّميّة بما يتعلّق بفهم النصّ وتحليله في القراءة في الحلقتين الأولى والثانية، أمّا في الحلقة الثالثة فقد اختلطت هذه الأهداف مع أهداف المحادثة وأهداف التعبير.[112]

ومن أبرز التوصيات التي خرجت بها الدراسة ضرورة إكساب المتعلّم/ة المهارات والقدرات والكفايات التي تمكنه/ا من تعلّم كيف يتعلّم بشكل مستمرّ، وتعديل منهاج اللغة العربيّة من حيث الأهداف والمحتوى وطرائق تعليم والتقييم، والتركيز على المهارات الكبرى الأربع: القراءة، والكتابة، والتعبير الشفهيّ، والتعبير الخطيّ. [113]

ومن الدراسات العربيّة التي تناولت تقييم الكتب المدرسيّة العربيّة، والتي استطعنا الحصول عليها دراسات أجريت في فلسطين، والأردن. والدراسات التي سنعرضها اشتركت في استخدامها لنفس معايير التقييم للكتب، وهذه المعايير هي: الإخراج الفنيّ، والمادّة المعروضة (الأهداف ، والمحتوى ، والأنشطة ، ووسائل التقويم)، وطريقة عرض المادّة (التي تشجّع على التفسير

---

[111] عدنان الأمين وآخرون، *تقييم المناهج التعليميّة الجديدة في لبنان- تقييم مناهج الموادّ* (بيروت: المركز التربويّ للبحوث والإنماء، ومكتب اليونسكو الإقليميّ للتربية في الدول العربيّة – بيروت، وبرنامج الأمّم المتّحدة الإنمائيّ- بيروت،٢٠٠٣)، ٦٥.

[112] المرجع نفسه، ٦٥-٦٦.

[113] المرجع نفسه، ٣٠، ٦٨-٦٩.

والاستنتاج والبحث والاكتشاف، والتعلّم الذاتيّ)، وخصوصيّات مادّة اللغة العربيّة.

وسنبدأ أوّلًا مع دراسة طموس (٢٠٠٢) التي هدفت إلى معرفة تقييم معلّمي اللغة العربيّة لكتاب "لغتنا الجميلة " المقرّر للصفّ السادس الأساسيّ في محافظات غزة في فلسطين وعلاقته باتّجاهاتهم نحو التحديث.[114] وأظهرت نتائج الدراسة أن تحقّق الأهداف في كتاب القراءة تمّ بصورة متوسطة أو بصورة ضعيفة، وبيّنت النتائج الخاصّة بمحور الأسئلة والتدريبات أنّ تدريبات الكتاب أهملت الأسئلة الموضوعيّة وركّزت على الأسئلة التي تقيس المستويات المعرفيّة البسيطة كالتذكّر والفهم كما أنّها أهملت الأسئلة التي تقيس مهارات التفكير الأخرى مثل التحليل والنقد والتلخيص.[115]

وثانيًا، دراسة عبد الرحمن أبو عنزة (٢٠٠٩) لتقييم كتاب اللغة العربيّة للصفّ الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلّمين في ضوء معايير الجودة. وقد هدفت الدراسة إلى معرفة مدى توافر معايير الجودة في كتاب اللغة العربيّة للصفّ الثاني عشر من خلال استبانة لتقويم أبعاد الكتاب في ضوء معايير الجودة، [116] (وهي معايير التقييم التي ذكرناها سابقًا). وأظهرت نتائج الدراسة أنّ الكتاب من حيث طريقة عرض المادّة، يشجع على التفسير والاستنتاج

---

[114] رجاء الدين حسن زهدي طموس، "تقويم معلّمي اللغة العربيّة لكتاب " لغتنا الجميلة " المقرر للصف السادس الأساسيّ في فلسطين وعلاقته باتّجاهاتهم نحو التحديث،" (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلاميّة بغزة، ٢٠٠٢)، ٧.

[115] المرجع نفسه، ٧٣.

[116] يوسف عبد الرحمن أبو عنزة، "دراسة تقويميّة لكتاب اللغة العربيّة للصف الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلّمين في ضوء معايير الجودة" (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٠٠٩)، ١٣٦-١٣٧.

والبحث والاكتشاف بنسبة ٦٨٪.[117]

وثالثًا، دراسة جاسم (٢٠١٥)، التي هدفت إلى تقييم كتاب اللغة العربيّة للصفّ الثالث الأساسيّ في الأردن في ضوء معايير جودة الكتاب المدرسيّ،[118] وجاء في توصيّات الدراسة ضرورة تضمين المنهاج مهارات حلّ المشكلات لما لها من أهمّيّة في تعليم التفكير، وكذلك ضرورة تضمين الكتاب أنشطة وأسئلة تنمّي التفكير والإبداع عند التلميذ/ة، وتناسب ميول التلاميذ وتراعي الفروق الفرديّة بينهم.[119]

ورابعًا، دراسة عتيق (٢٠١٧) التي هدفت إلى تقييم كتب اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة الدنيا وفق المنهاج المعدل من وجهة نظر المعلّمين في فلسطين،[120] وأظهرت نتائجها درجة تقويم مرتفعة لأسئلة الكتاب حيث أنّه تبيّن أنّها تساعد التلاميذ على التفكير والاكتشاف.[121]

وأخيرًا، دراسة شراونة (٢٠١٨) التي هدفت إلى تقييم كتاب اللغة العربيّة للصفّ الثامن

---

[117] المرجع نفسه، ١٦١.

[118] سمير حميد جاسم، "تقويم كتاب اللغة العربيّة للصف الثالث الأساسيّ في الأردن في ضوء معايير جودة الكتاب المدرسيّ" (رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، ٢٠١٥)، ٢٥.

[119] المرجع نفسه، ٣٩.

[120] أمل حسني عابد عتيق، "تقويم كتب اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة الدنيا وفق المنهاج المعدل من وجهة نظر المعلّمين" (رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنيّة في نابلس، ٢٠١٧)، ٣٤-٣٥.

[121] المرجع نفسه، ٤٤.

من وجهة نظر معلّميه في المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل في فلسطين، [122] وأظهرت نتائج الدراسة أنّ أسئلة الكتاب تثير التفكير والاستكشاف عند التلاميذ بدرجة متوسطة.[123]

وبمراجعة هذه الدراسات تبيّن لنا أنّه، على الرغم من أهميّتها، إلا أنّها لم تتناول أثناء تقييمها موضوع استراتيجيّات القراءة، الذي سنقوم به في بحثنا لمعرفة مدى وجود أنشطة وتمارين تعزّز استراتيجيّات القراءة في كتب اللغة العربيّة.

كما تبدّت لنا، من خلال تحليلنا لأدبيات المجال بشكل عامّ، الحاجة إلى دراسات عربيّة تتناول استراتيجيّات القراءة لدى التلاميذ الناطقين بالعربيّة في كافة المراحل وخاصّة المرحلة الابتدائيّة. وبالتالي فستكون دراستنا من أولى الدراسات التي تتناول استراتيجيّات القراءة أثناء القراءة باللغة العربيّة عند تلاميذ المرحلة الابتدائيّة في لبنان وتحلّل كتب القراءة ودفاتر التمارين المصاحبة لها مركّزةً على الأنشطة والتمارين التي تتناول استراتيجيّات القراءة.

---

[122] خلود يوسف عبد الكريم شراونة، "تقويم كتاب اللغة العربيّة للصف الثامن من وجهة نظر معلّميه في المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل" (رسالة ماجستير، جامعة القدس، ٢٠١٨)، ٨.

[123] المرجع نفسه، ٨٦.

الفصل الثالث

منهجيّة البحث

اعتمد هذا البحث أسلوب الدراسة النوعيّة، وقد اخترنا هذا الأسلوب لأنّ الاعتماد على البيانات النوعيّة يسمح للباحث/ة بالتعمّق في خبرات المشاركين وفي وجهات نظرهم حول موضوع معين.[124،125] والعيّنة التي سيعتمد عليها البحث هي معلّمات ومعلّمي اللغة العربية الذين يدرّسون المرحلة الابتدائية في مدارس رسميّة وخاصّة، وتلاميذ صفوف الرابع والخامس والسادس في العام الدراسيّ ٢٠٢٠-٢٠٢١ في مدرسة جابر الأحمد الصباح الرسميّة في بيروت التي تعتمد كتب اللغة العربيّة المقرّرة في المدارس الرسميّة لصفوف الرابع والخامس والسادس. وشملت الدراسة ثلاثة مكوّنات: أوّلًا، تحليل مدى توظيف استراتيجيّات القراءة في كتب ودفاتر تمارين اللغة العربيّة المعتمدة في المدارس الرسميّة لصفوف الرابع والخامس والسادس. وثانيًا، مقابلات مع معلّمات ومعلّمي اللغة العربية، وثالثًا، نشاط قراءة قمنا به مع تلاميذ من صفوف الرابع والخامس والسادس في مدرسة جابر الأحمد الصباح واعتمدنا فيه بروتوكول "التفكير بصوت عال."

[124] Sonali Shah and Kevin Corley, "Building Better Theory by Bridging the Quantitative-Qualitative Divide," *Journal of Management Studies* 43.8 (2006),1821-1835.

[125] Mark Mason, "Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews," *Forum Qualitative Social Research* 11.3(2010), 2.

أوّلًا: تحليل مدى توظيف استراتيجيّات القراءة في كتب ودفاتر تمارين اللغة العربيّة المعتمدة في المدارس الرسميّة لصفوف الرابع والخامس

يعتمد الباحثون عادة أثناء تحليلهم لعناصر من الكتب أو تقييمهم للكتب على الطريقة الوصفيّة النوعيّة لدراسة وتحليل البيانات.[126] وفي هذه الدراسة اعتمدنا الطريقة الوصفيّة النوعيّة لتحليل مدى توظيف استراتيجيّات القراءة في كتب ودفاتر تمارين القراءة المعتمدة في المدارس الرسميّة لصفوف الرابع والخامس والسادس. وخلال عملية التحليل، قمنا بدراسة دقيقة لكلّ درس من الدروس التي يتضمنها كلّ كتاب، ونظرنا في المهام والتمارين المطلوبة من التلاميذ لتحديد استراتيجيّات القراءة التي تعزّزها التمارين، كما نظرنا في طريقة تقسيم الأنشطة التي قد تُظهر الوعي باستراتيجيّات القراءة. وبعد تحديد استراتيجيّات القراءة قمنا بتصنيفها، وتتبّعنا مدى تكرار كلّ من هذه الاستراتيجيّات واحتسبنا نسبتها المئويّة.

والكتب ودفاتر التمارين التي قمنا بتحليل توظيف استراتيجيّات القراءة فيها هي التالية، وهي معتمدة لتدريس مهارة القراءة في المدارس الرسميّة في لبنان:

- فاطمة درويش وآخرون، *كتاب القراءة العربيّة السنة الرابعة– التعليم الأساسيّ*، الطبعة الخامسة عشرة، المركز التربويّ للبحوث والإنماء، ٢٠١٦.
- فاطمة درويش وآخرون، *دفتر التمارين لكتاب القراءة العربيّة السنة الرابعة– التعليم الأساسيّ*، الطبعة الخامسة عشرة، المركز التربويّ للبحوث والإنماء، ٢٠١٦.
- فاطمة درويش وآخرون، *كتاب القراءة العربيّة السنة الخامسة– التعليم الأساسيّ بجزئيه*

[126] Jusuf, "The Models of Checklist Method in Evaluating ELT Textbooks," 20.

الأوّل والثاني، الطبعة الخامسة عشرة، المركز التربويّ للبحوث والإنماء، ٢٠١٧.

- فاطمة درويش وآخرون، *دفتر التمارين لكتاب القراءة العربيّة السنة الخامسة– التعليم الأساسيّ*، الطبعة الخامسة عشرة، المركز التربويّ للبحوث والإنماء، ٢٠١٧.
- غادة حمادة وآخرون، *كتاب القراءة العربيّة السنة السادسة– التعليم الأساسيّ*، الطبعة الرابعة عشرة، المركز التربويّ للبحوث والإنماء، ٢٠١٤.
- *غادة حمادة وآخرون، دفتر التمارين لكتاب القراءة العربيّة السنة السادسة– التعليم الأساسيّ*، الطبعة الرابعة عشرة، المركز التربويّ للبحوث والإنماء، ٢٠١٤.

ثانيًا: مقابلات فرديّة مع معلّمات ومعلّمي اللغة العربيّة

تعتبر المقابلات الفرديّة من أكثر طرق البحث استخدامًا في مجالي التربية واللسانيّات التطبيقيّة لإجراء البحث النوعيّ.[127] وتمثّل المقابلات طريقة طبيعيّة ومقبولة اجتماعيًّا لجمع المعلومات،[128] فهي توفّر معلومات متعمّقة تتعلّق بتجارب "المشاركين" ووجهات نظرهم في موضوع معين.[129] وتعدّ المقابلات مصدرًا رئيسيًّا لجمع المعلومات في الدراسات النوعيّة لأنّها تسمح بالاتّصال المباشر والتفاعل بين من يُجري المقابلة والشخص الذي تتمّ مقابلته، وهذا التفاعل يعطي صورة أوضح للخبرات، ويسمح بأخذ اقتباسات مباشرة، ويتيح متابعة مباشرة لبعض النقاط التي

[127]Steve Mann, *The Research Interview: Reflective Practice and Reflexivity in Research Process* (Hampshire and New York: Palgrave Macmillan, 2016), 2.

[128] Zoltan Dornyei, "Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning," *Language Learning* 40.1(1990), 46.

[129] Daniel Turner, “Qualitative Interview Design: A Practical Guide for Novice Investigators,” *The Qualitative Report*, *15*.3(2010),754.

تُذكر أثناء المقابلة.[130]

وقد قمنا في هذه الدراسة بإجراء مقابلات مع سبع من المعلّمات في مدرسة جابر الأحمد الصباح الرسميّة، أربع منهن يدرّسن صفوف الرابع والخامس والسادس. وهدفت هذه المقابلات إلى إتاحة الفرصة أمام الباحثة للتعرّف بشكل دقيق إلى خبرات هؤلاء المعلّمات ووجهات نظرهنّ فيما يخصّ استراتيجيّات القراءة الموجودة في كتب اللغة العربيّة المعتمدة في المدارس الرسميّة لصفوف الرابع والخامس والسادس، وكذلك التحقّق من مدى وعيهنّ باستراتيجيّات القراءة وبتدريسها. وبهذا الخصوص، أرسلنا دعوة لهنّ عبر البريد الإلكترونيّ للمشاركة بهذه الدراسة، ثمّ حدّدنا لقاء فرديًّا مع كلّ من المعلّمات اللواتي وافقن على المشاركة وذلك عبر منصّة "زووم". وتراوحت مدّة المقابلة بين ٣٠ و٦٠ دقيقة، واعتمد طول المقابلة على خبرة كلّ من المعلّمات وكميّة المعلومات التي أرادت مشاركتها.

بداية، كنا قد قرّرنا حصر المقابلات بمدرسة جابر الأحمد الصباح الرسميّة لأنها عيّنة البحث الرئيسيّة، ولكن بعد إجراء المقابلات، كانت النتائج التي حصلنا عليها محدودة بسبب العدد القليل للمعلّمات في المدرسة، لذلك ارتأينا توسيع إطار البحث ليشمل معلّمات ومعلّمين أكثر من مدارس خاصّة مختلفة في لبنان لمعرفة مدى وعيهم باستراتيجيّات القراءة أثناء تدريسهم للقراءة. وبالتالي أجرينا ثماني عشرة مقابلة مع معلّمات ومعلّمين للغة العربيّة من مدارس خاصّة مختلفة في لبنان، وقد اتّبعنا نفس الإجراءات وهي إرسال رسالة إلى المعلّمات والمعلّمين لمعرفة مدى رغبتهم بالمشاركة، وحدّدنا مع كلّ واحد/ة منهم لقاء عبر منصّة "زووم" لإجراء المقابلة. وأجريت المقابلات في الفترة الممتدة من أيلول إلى كانون الثاني ٢٠٢٠، وكان مجموع المقابلات التي

[130] Michael Quinn Patton, *Qualitative Research and Evaluation Method* (California: Sage Publications, Inc, 2001).

أجريناها خمسًا وعشرين مقابلة.

وفي يوم المقابلة، طلبنا من كلّ من المعلّمات والمعلّمين قراءة نسخة من وثيقة الموافقة على الدراسة التي تضمن لهم حقّ المحافظة على خصوصيّتهم وعدم الكشف عن هوياتهم. وقد تمّت مراجعة هذه الوثيقة والموافقة عليها من قبل مجلس المراجعة الداخليّة (أيّ آر بي) في الجامعة الأمريكيّة في بيروت (انظر الملحق رقم ١). وبعد قراءة وثيقة الموافقة، وافقت المعلّمات والمعلّمون على المشاركة ووقّعوا الوثيقة وأرسلوا نسخة إلكترونيّة من توقيعهم إلى الباحثة. كما أنّنا حصلنا على إذن من المعلّمات والمعلّمين بتسجيل المقابلة صوتيًّا بهدف تفريغ البيانات لاحقًا وأخذ اقتباسات مباشرة منها أثناء تحليل النتائج. كذلك قامت الباحثة بأخذ بعض الملاحظات أثناء المقابلة. وقد تركّزت المقابلة على بعض أسئلة أساسية تتّصل بسنوات الخبرة والشهادات الأكاديميّة والخبرة المهنيّة وعدد من الأسئلة المفتوحة التي تتّصل بالاستراتيجيّات (انظر الملحق رقم ٤).

وقد اعتمدنا في تحليل المقابلات على النظرية المجذّرة Grounded theory، وهي منهجيّة منتظّمة في العلوم الاجتماعيّة تشمل بناء النظريات من خلال جمع وتحليل منهجيّ للبيانات. وتستخدم منهجيّة البحث هذه الاستدلال الاستقرائيّ، وتبدأ الدراسة التي تستخدم النظريّة المجذرة بسؤال، أو حتّى بمجرد جمع للبيانات النوعيّة.[131] وتَظهر الأفكار أو المفاهيم أو العناصر المتكرّرة للباحثين أثناء مراجعتهم للبيانات التي جُمعت، وبعد ذلك توضع إشارات على هذه الأفكار أو المفاهيم أو العناصر المتكرّرة بواسطة رموز استُخرجت من البيانات. ومع جمع المزيد من البيانات وإعادة مراجعتها، يمكن تجميع الرموز في موضوعات ثمّ في فئات، وقد تصبح هذه الفئات أساسًا

[131] Patricia Yancey Martin and Barry Turner, "Grounded Theory and Organizational Research," *The Journal of Applied Behavioral Science* 22.2 (1986), 141.

لنظرية جديدة.[132] وفي هذا القسم من الدراسة، حلّلنا النتائج باتباع طريقة التحليل الموضوعيّ thematic analysis،[133] أيّ أنّنا قمنا بداية بتفريغ محتوى المقابلات، وبعد التفريغ، قمنا بترميز بيانات المقابلة ودوّنّا علامات الاقتباس والرموز الهامّة في مصفوفة matrix ، واستخرجنا الأنماط وصنفناها تحت موضوعات رئيسيّة. وأخيرًا جمعنا هذه الموضوعات وقدمناها في الرسالة جنبًا إلى جنب مع الاقتباسات والأدلّة الداعمة والنتائج من دراسات أخرى مماثلة.

ثالثًا: نشاط بروتوكول "التفكير بصوت عالٍ" أثناء القراءة مع تلاميذ مدرسة جابر الأحمد الصباح الرسميّة

يُستخدَم بروتوكول "التفكير بصوت عالٍ أثناء القراءة" أو ما يعرف بالإنجليزيّة بـ think aloud protocol، في الأبحاث النوعيّة لجمع البيانات، ويعتمد على استنتاجات الباحث/ة.[134] وهو مستخدَم بكثرة في مجال تحليل عمليّات القراءة، وهو بمثابة تعبير لفظيّ يقوم به القارئ عن العمليّات العقليّة التي يقوم بها والاستراتيجيّات التي يستخدمها أثناء القراءة.[135] ويُطلب من المشاركين في هذا النشاط أن يقولوا كلّ ما يفكرون فيه أو يفعلونه، أو أن يذكروا كلّ ما يتبادر إلى

---

[132] Norman Denzin and Yvonna Lincoln, *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (California: Sage Publications, 2003), 300-301.

[133] بوترعة بلال، " التحليل الموضوعيّ للمقابلات البحثيّة في العلوم الاجتماعيّة،" *مجلّة البحوث والدراسات الإسلاميّة* ١٦(٢٠١٨)، ٢٣٣-٢٣٥.

[134] Elizabeth Charters, "The Use of Think-aloud Methods in Qualitative Research an Introduction to Think-aloud Methods," *Brock Education* 12.2 (2003), 75-76.

[135] Kazuko Matsumoto, "Verbal-Report Data and Introspective Methods in Second Language Research: State of the Art*," RELC Journal* 24.1(1993),34.

أذهانهم أثناء قيامهم بعمليّة القراءة."[136] وفي العقود الثلاثة الماضية، ازداد استخدام نشاط بروتوكول التفكير بصوت عالٍ بين الباحثين كأداة لجمع البيانات في مجالات البحث التي تتبنّى منظورًا معرفيًّا مثل حلّ المشكلات وتعلّم اللغة الثانية.[137] وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ معظم الدراسات[138] التي تناولت استراتيجيّات القراءة التي يستخدمها التلاميذ استخدمت نشاط التفكير بصوت عالٍ.

وفي هذه الدراسة، اعتمدنا بروتوكول "التفكير بصوت عالٍ أثناء القراءة"، وقمنا، تمهيدًا لإجراء النشاط، باختيار نصوص جديدة لم يسبق للتلاميذ أن قرأوها من قبل، ولكنها مناسِبة لمستواهم اللغويّ وقريبة من النصوص التي اعتادوا عليها، وطبعًا قمنا باستشارة معلمات الصفّ حول مدى مناسبة النصّ المختار لمستوى التلاميذ. وقد قمنا باستخدام نصّ مشترك للقراءة للصفّين الرابع والخامس عنوانه "المدينة والبيئة" لـ لورات كامل، وهو نصّ من كتاب *عقود الكلام قراءة وتعبير* (انظر الملحق رقم ٥)،[139] واستخدمنا نصًا للقراءة للصفّ السادس عنوانه "الهجرة" لـ نظمي المعلوف من كتاب *مبادئ القراءة والتحليل* (انظر الملحق رقم ٦).[140]

---

[136] Ibid., 34-35.

[137] Ericsson and Simon, 1987; Ericsson and Simon, 1993; Faerch and Kasper, 1987 as cited in Goh Hock Seng and Fatimah Hashim, "Use of L1 in L2 reading comprehension among tertiary ESL learners," *Reading in a Foreign Language* 18.1(2006), 33.

[138] Whiting, 2016; Alsheikh and Mokhtari, 2011; Alvermann, 1984.

[139] لورات كامل،" المدينة والبيئة،" في كتاب *عقود الكلام قراءة وتعبير*، التعليم الأساسيّ– السنة الرابعة، الجزء الثاني، تأليف كمال الشرتوني وإلياس الحدّاد (بيروت: دار المشرق، الطبعة الثامنة، ٢٠٢٠)، ٢٨٥–٢٨٦.

[140] نظمي المعلوف، "الهجرة،" في كتاب *مبادئ القراءة والتحليل*، الصفّ السادس، الجزء الثاني، مصطفى علويّة وآخرون (بيروت: دار نيو لاين للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠١٥)، ٨٨–٨٩.

وقبل قيامنا بإجراء النشاط مع التلاميذ، أرسلت المدرسة دعوة للأهل تتضمّن وثيقة تطلب منهم السماح لأولاهم بالمشاركة في هذه الدراسة، وكان على الأهل أن يرسلوا هذه الوثيقة موقعة لأن هذه الوثيقة تضمن لأولادهم حقّ المحافظة على خصوصيّتهم وعدم الكشف عن هوياتهم. وقد حصلت هذه الوثيقة على موافقة مجلس المراجعة الداخليّة (أيّ آر بي) في الجامعة الأمريكيّة في بيروت (انظر الملحق رقم ٢). وبعد أن انتظرنا أسبوعًا واحدًا، اخترنا من كلّ شعبة في صفوف الرابع والخامس والسادس، أوّل خمسة تلاميذ وافق أهلهم على مشاركتهم في الدراسة، وبما أنّ كلّ صف يحتوي على شعبتين فكان عدد التلاميذ الذين اخترناهم من كلّ صف عشرة تلاميذ، والعدد الكلّيّ للتلاميذ من كلّ الصفوف ثلاثين تلميذًا/ة. وقابلنا التلاميذ في شهر كانون الأوّل من العام ٢٠٢٠، والتقينا بهم في غرفة في المدرسة. وتراوحت مدّة نشاط بروتوكول التفكير بصوت عالٍ أثناء القراءة بين ٢٠–٣٠ دقيقة لكلّ تلميذ/ة.

وبعد أخذ موافقة شفهيّة من التلاميذ على المشاركة (انظر الملحق رقم ٣)، شرحت الباحثة لهم الهدف من النشاط وخطوات تنفيذه، وأعطتهم مثالًا عن كيفية التفكير بصوت عالٍ أثناء القراءة، كما أجابت عن كلّ أسئلتهم قبل البدء بالنشاط. وخلال إجراء النشاط طلبت الباحثة من التلاميذ أن يخبروها بالأشياء التي يفكرون بها أثناء القراءة، وهذه الأشياء تمثّل الاستراتيجيّات التي يستخدمونها، وبعد ذلك طرحت الباحثة على التلاميذ بعض الأسئلة المتعلّقة بالنصّ وذلك للتحقّق من فهمهم للنصّ عن طريق الاستراتيجيّات التي استخدموها أثناء القراءة.

واستطاعت الباحثة تحديد استراتيجيّات القراءة التي قام التلاميذ باستخدامها وتوظيفها أثناء القراءة وذلك من خلال ما شاركوا الباحثة به من توصيفات لما يفعلونه وما يفكّرون به أثناء القراءة لزيادة فهمهم. ولمزيد من التأكّد من مدى استخدام التلاميذ للاستراتيجيّات (إضافة إلى ما أخبروها به عبر التفكير بصوت عالٍ أثناء القراءة) طرحت الباحثة عليهم بعض الأسئلة

الاستيضاحيّة مثل: (١) ماذا فهمت من هذه الجملة؟ (٢) ما هي الأشياء التي ساعدتك على الفهم؟ (٣) ما الذي تفعله عندما تواجه كلمة صعبة في النصّ، وكيف تخمن معناها؟ (٤) هل تقرأ الجملة أكثر من مرّة أو تقرأ ما قبلها وما بعدها؟ (٥) هل تحاول تخمين معناها من السياق؟ (٦) هل دائمًا تضع خطًا تحت الأفكار المهمّة أو الكلمات الصعبة؟ وقد أسهمت هذه الأسئلة في تكوين صورة أوضح لدى الباحثة عن مدى استخدام التلاميذ لهذه الاستراتيجيّات وتوظيفهم لها بشكل عمليّ.

الفصل الرابع

تحليل كتب القراءة ودفاتر التمارين لصفوف الرابع والخامس والسادس

سنقوم بتخصيص هذا القسم للإجابة عن السؤال البحثيّ الأوّل، والهدف منه تحليل مدى توظيف استراتيجيّات القراءة في كتب ودفاتر تمارين القراءة المعتمدة في المدارس الرسميّة لصفوف الرابع والخامس والسادس لمعرفة استراتيجيّات القراءة التي تعزّزها هذه الكتب. وقد قمنا أوّلًا بدراسة دقيقة لكلّ درس من الدروس التي يتضمنها كلّ كتاب، وحدّدنا استراتيجيّات القراءة الموجودة في كلّ كتاب، ومن ثمّ قمنا بتصنيف هذه الاستراتيجيّات إلى ثلاثة أنواع: استراتيجيّات حلّ المشكلة، واستراتيجيّات داعمة واستراتيجيّات شاملة. وهذا التقسيم الذي اعتمدناه هو نفسه الذي اعتمدته دراسة Mokhtari and Reichard (٢٠٠٢)[141] في تقسيم استراتيجيّات القراءة.

وقد اختلفت طريقة تحليلنا لتوظيف استراتيجيّات القراءة في كتاب القراءة عنها في تحليلنا لدفتر تمارين القراءة، إذ اقتصرنا في دراستنا لكتاب القراءة على تحليل العناصر التالية: الصور في بداية كلّ درس، وأسئلة المحادثة التمهيديّة، وأسئلة المحادثة التحليليّة، وقاموس الكتاب، ونصوص الكتاب لمعرفة مدى توظيف استراتيجيّات القراءة في كتاب القراءة. أمّا في تحليلنا لدفتر التمارين فقد استطعنا تصنيف التمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة إلى ثلاثة أنواع: أ) استراتيجيّات حلّ المشكلة، و(ب) استراتيجيّات داعمة، و(ج) استراتيجيّات شاملة وقمنا بتحليلها على هذا الأساس كما سيتبيّن لاحقًا.

[141] Mokhtari and Reichard (2002), "Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies," 249, 253.

وفي هذا القسم، سنقوم بعرض النتائج وتحليلها لكتاب القراءة ولدفتر التمارين التابع له في كلّ صف ثمّ نناقش الملاحظات والاستنتاجات العامّة التي خرجنا بها.

أوّلًا: عرض النتائج وتحليلها لكتاب القراءة للصفّ الرابع

سنتناول في هذا القسم كتاب القراءة للصفّ الرابع، [142] وسنعرض أوّلًا مقدّمة الكتاب ومحتواه، وسنعالج ثانيًا الصور في بداية كلّ درس، وسنتحدث ثالثًا عن أسئلة المحادثة التمهيديّة المتضمّنة في بداية كلّ درس، و سنتطرّق رابعًا إلى أسئلة المحادثة التحليليّة في نهايته، ثمّ سنتحدّث خامسًا عن قاموس الكتاب، ونتطرّق آخرًا إلى النصوص الموجودة في الكتاب.

1. مقدّمة كتاب القراءة للصفّ الرابع ومحتواه

يضمّ كتاب القراءة العربيّة السنة الرابعة تسعة محاور يتضمّن كلّ منها ثلاثة نصوص: اثنان نثريّان وواحد شعريّ (في الغالب) ويردفهما نصّ رابع غير معالج (لا يوجد أسئلة تابعة للنصّ). والمحاور هي على التوالي: رحلات ومغامرات- التكنولوجيا- عالم الحيوان- الصحّة والبيئة- القرية والمدينة- الوطن- أخلاق وقيم- المهن والحِرف- مشاهير. وجاء في مقدّمة هذا الكتاب شرح من لجنة التأليف عن الكتاب ومحتواه ومعجمه وفهرسه ودفتر تمارينه. ولكن من اللافت أنّه، في مقدّمة الكتاب، لم تذكر لجنة التأليف أيّ شيء يتعلّق بمراعاة الكتاب لاستراتيجيّات القراءة، أو لاستراتيجيّات التعلّم بشكل عامّ.

[142] درويش وآخرون، *كتاب القراءة العربيّة السنة الرابعة- التعليم الأساسيّ*.

2. الصور في بداية كلّ درس من كتاب القراءة للصفّ الرابع

يبدأ كلّ درس قراءة بصورة مستوحاة من النصّ هدفها التمهيد له. وقد ذكر المؤلّفون أنّ الهدف من هذه الصور هو وضع المتعلّم في إطار النصّ. وتعتبر الصور في بداية الدرس من أنشطة ما قبل القراءة، لأنّها تحفّز التلميذ/ة على التوقّع الذي يعتبر من استراتيجيّات القراءة التي تساعد على فهم النصّ. وفي كتاب القراءة للصفّ الرابع، هناك العديد من الصور المناسبة للتوقّع (انظر الملحق رقم ٧)، ولكن لاحظنا أنّ الصور في بعض الدروس لا تخدم التوقّع لأنّها معقّدة وغير مناسبة للتوقّع (انظر الملحق رقم ٨). ومن الصور غير المناسبة مثلًا، صورة هنري ماتيس (البحيرة، ورق ملون مقصوص، ص ١٢) من نصّ "مغارة جعيتا،" فبرأينا هذه الصورة معقّدة ولا تحاكي محتوى النصّ بطريقة مباشرة، فهي لا تعبر عن الرحلة وبالتالي لن يستفيد التلميذ/ة منها أثناء توقّعه لموضوع النصّ وأحداثه.

صورة هنري ماتيس (البحيرة، ورق ملون مقصوص، ص ١٢)

3. أسئلة المحادثة التمهيديّة في بداية كلّ درس من كتاب القراءة للصفّ الرابع

يبدأ كلّ درس قراءة بأسئلة المحادثة التمهيديّة، والهدف منها تفعيل خلفيّة المتعلّم ومعارفه السابقة، وهذه الأسئلة تندرج ضمن الأنشطة المهمّة لما قبل القراءة لأنّها تضع المتعلّم في إطار النصّ مما يساعده على فهم النصّ بطريقة أحسن، وتعدّ بالتالي واحدة من استراتيجيّات القراءة المهمّة. وبرأينا فإنّ أسئلة الكتاب التمهيديّة جيّدة وتخدم الهدف. ومن أمثلة أسئلة المحادثة التمهيديّة، الأسئلة المطروحة عن نصّ "جولة من الذكريات" والتي شملت: " (١) بماذا تتميّز هذه العائلة الموجودة في الصورة؟، و(٢) ما وسائل التسلية في سهرة هذه العائلة؟، و(٣) بماذا تختلف هذه العائلة عن عائلتك؟، و(٤) ما رأيك في هذه السهرات؟" (ص ١٠٠). وهذا النوع من الأسئلة سيجعل التلميذ/ة متحضّرًا لقراءة النصّ إذ سيكون قد تعرّف إلى موضوع النصّ بشكل عامّ، مما سيساعده على الفهم لأنّه، عن طريق هذه الأسئلة، يسترجع بعض المفردات والتعابير المتعلقة بهذا الموضوع، كما أنّه يصبح جاهزًا لربط النصّ الذي يقرأه بتجاربه ومعارفه السابقة. وقد أوردنا في (الملحق رقم ٩) المزيد من النماذج عن أسئلة المحادثة التمهيديّة.

4. أسئلة المحادثة التحليليّة في نهاية كلّ درس من كتاب القراءة للصفّ الرابع

هناك أسئلة للمحادثة التحليليّة في نهاية كلّ درس، ولكن تبيّن لنا أنّ معظم هذه الأسئلة هي أسئلة فهم مباشر ودقيق من النصّ، وهذا النوع من الأسئلة لا يعزّز توظيف استراتيجيّات القراءة بشكل كبير لأنّ التلميذ/ة سيستخرج كلّ الإجابات مباشرة من النصّ. ومن الأمثلة على أسئلة المحادثة التحليليّة الأسئلة التي وردت في نصّ "مغارة جعيتا":

"(١) ما الذي أثار اهتمام التلاميذ؟، و(٢) كيف عبروا عن رغبتهم في زيارة المغارة؟، و(٣) ماذا جرى في الصباح؟...." (ص ١٥). وأوردنا في (الملحق رقم ١٠) كلّ الأسئلة من نصّ

مغارة جعيتا للاطّلاع عليها وعلى نماذج من نصوص أخرى.

5. قاموس كتاب القراءة للصفّ الرابع

يتضمّن كتاب القراءة قاموسًا على هامش كلّ درس، ومعجمًا في نهاية الكتاب. والقاموس على هامش كلّ درس يحتوي على المفردات والتعابير الصعبة التي مرّت بالدرس، وبعض هذه المفردات التي تعتبر أساسيّة لفهم النصّ تمّ شرحها في القاموس، أمّا البعض الآخر من هذه المفردات فقد أشير إليها بنجمة (*)، والنجمة تعني أنّ هذه المفردة تمّ شرحها في معجم الكتاب (انظر الملحق رقم ١١).

ومعجم الكتاب هو معجم ألفبائيّ، تردّ فيه الكلمات كما جاءت في النصّ أيّ لا يتمّ إرجاع الكلمة إلى جذرها. والهدف من المعجم هو أن يرجع التلميذ/ة إليه للكشف عن كلمة صعبة غير مشروحة في هامش النصّ. ويعتبر استعمال القاموس من استراتيجيّات القراءة التي يلجأ إليها التلميذ/ة للكشف عن معنى كلمة لم يستطع تخمينها من السياق، والهدف من استعمال القاموس هو تشجيع التلميذ/ة على التعلّم من خلال البحث والاكتشاف، ولكن ما لفتنا هو ذكر المؤلفين أن هدفهم من المعجم هو "تدريب المتعلّم على استعمال المعجم برغبة، وتحت بصر المعلّم وسمعه، فيكون خطوة ثابتة نحو البحث." (ص ٧) ولكن استعمال المعجم يجب أن لا يُحصر بوجود المعلّم، فنحن نريد للتلميذ/ة أن يكون متعلّمًا مستقلًا قادرًا على استعمال المعجم لوحده/ا دون إشراف مستمرّ من المعلّم/ة.

6. النصوص الموجودة في كتاب القراءة للصفّ الرابع

سننظر إلى موضوع النصوص من ناحيتين: الناحية الأولى موضوع النصوص المختارة

وجاذبيتها ومدى قربها من حياة التلاميذ واهتماماتهم. والناحية الثانية، الصعوبة والتعقيد اللغويّ الموجود ببعض النصوص. من الناحية الأولى تبيّن لنا بعد دراستنا لنصوص الكتاب، أنّها، في معظمها، ذات موضوعات جيّدة ومناسبة للصفّ الرابع، وتحاكي اهتمامات التلاميذ وترتبط بحياتهم وتجاربهم، ومن هذه النصوص: نصّ "*عاقبة الطمع*" الذي يحكي عن طمع الفتى عادل الذي ذهب إلى المغارة المليئة بالكنوز وداهمه الوقت لأنّه طمع في تكديس الذهب فصار الكيس ثقيلًا عليه، فلم يستطع حمله واضطر إلى مغادرة المغارة والنجاة بنفسه قبل أن تغلق المغارة أبوابها. فهذا النصّ موضوعه شيق وفيه مغزى مرتبط بالطمع ويمكن للتلاميذ أن يربطوه بحياتهم وبمعرفتهم السابقة. فضلًا عن ذلك، فإنّ معظم مفردات النصّ بمتناول التلاميذ، مما سيساعدهم على فهم النصّ بطريقة أفضل. وبرأينا من النصوص المناسبة أيضًا من حيث الموضوع والمستوى اللغوي نصّ "*توبة هرّ*،" الذي يتحدّث عن انزعاج الأمّ من تصرف الهرّ، ونصّ "*سهرة عائليّة*" الذي يتناول الحديث الذي دار بين أفراد العائلة أثناء مشاهدتهم الخدع السينمائيّة على التلفاز.

ولكن برأينا هناك بعض النصوص التي قد لا تجذب اهتمام معظم التلاميذ وذلك لصعوبة ربط موضوعها بحياة التلاميذ، ومن هذه النصوص: (١) نصّ "*على سطح المريخ*،" الذي يتحدث عن وصول مركبة "نفاثة واحد" إلى الكوكب الأحمر سنة ١٩٩٧، ووصف ما رآه ركابها هناك. فهذا النصّ مهمّ للثقافة العامّة ولكن قد لا يجذب اهتمام التلاميذ لأنّ الموضوع المطروح قديم نسبيًّا، فهو لا يتناول أيًّا من الاختراعات أو المغامرات العلميّة الحديثة. و(٢) نصّ "*الديناصورات*" الذي يشرح أنّ الديناصورات من الزواحف الموجودة قبل ظهور الإنسان على الأرض، وأنّها من آكلات اللحوم، وأنّ التيرانوصور يعدّ من أكبر الزواحف الأرضيّة ويبلغ وزنه ٧ أطنان. هذه المعلومات مفيدة، ولكن في محور الحيوان يمكن الحديث عن نوع حيوان آخر قريب من حياة التلاميذ وممكن لهم أن يشاهدوه يومًا ما، فهذا قد يجذب اهتمام التلاميذ أكثر. و(٣) شعر "*التكنولوجيا تتكلّم*" الذي يتحدّث

عن التكنولوجيا التي طوّرت حياة الإنسان وسهلتها، ولكننا نرى أن طرح موضوع التكنولوجيا بطريقة الشعر يعقّد الموضوع ويجعله جافًا خاصّة وأنّ الضرورة الشعريّة قد تفرض استعمال مفردات معينّة لخدمة الوزن والإيقاع.

وفيما يخصّ النصوص، ذكرت لجنة تأليف كتاب القراءة للصفّ الرابع أنّ المؤلّفين اختاروا "نصوصًا أدبيّة وتواصليّة، سهلة مشرقة واضحة بعيدة عن التعقيد الفكريّ والتقعر اللغويّ مستمدّة من محيطه وبيئته هادفة إلى تنمية قدراته الفكريّة والسلوكيّة.....مراعية حثّه على الاستكشاف والابتكار..." (ص ٧). وانطلاقًا مما قالوه، سننتقل للحديث عن الناحية الثانية من النصوص وهي الصعوبة والتعقيد اللغويّ. فبرأينا بعض النصوص صعبة، وفيها تعقيد فكريّ وتقعر لغويّ بالنسبة للتلاميذ في الصفّ الرابع، وهذا النوع من النصوص لا يساعد على تطوير استراتيجيّات القراءة لدى التلاميذ. ومن هذه النصوص، (١) شعر "*قريتي*" المليء بالمفردات الصعبة التي قد تعيق فهم التلاميذ بل وقد تحبطهم في بعض الأحيان. ففي أبيات الشعر الثمانية المتضمَّنة في هذه القصيدة، هناك ما يزيد عن ١٢ مفردة صعبة قد تعيق الفهم مثل: "قلبه الحاني– خمائلها– يهرع– ليلثمها– الغضّ– الراني– خلّاني– ما انضوت– صرح– تسامت..." (ص ٧٧). و(٢) نصّ "*موكب البؤس*" فالنصّ أدبيّ وتركيب الجمل فيه معقّد مثل: " تقدّم من الملك **كهل بدين** ضخم الشفتين، **زائغ النظرات** وقال: إن دائي– أيها الملك– هو **الجشع**. إنّ لدي **أكداسًا** من الذهب والفضة وأراني كلما ازددت مالًا، ازددت رغبة فيه. فلو جمعت لي أموال الدنيا **بأسرها**، لم يزدني ذلك إلّا حرصًا على المال وطلبًا له" (ص ٩٧). و(٣) قصيدة "*هيا نعمل*" التي تحثّ على العمل ولكن مفرداتها وأسلوبها، برأينا، لا تناسب مستوى الصفّ الرابع، وهذا مقطع من القصيدة:

" **إرفعوا** القبا **جاوروا** السحبا

إزرعوا التربا **اسبكوا** الذهبا

إحفروا الخشبا **نضدوا الكُتُبا**

اقهروا التعبا اصنعوا العجبا

غالبوا النصبا كونوا النخبا" (ص ١٢١)

ثانيًا: عرض النتائج وتحليلها لدفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع

سنتطرّق في هذا القسم إلى دفتر تمارين القراءة التابع لكتاب القراءة للصفّ الرابع.[143] وخلال العرض سنتحدّث أوّلًا عن المنهجيّة التي اتّبعها المؤلّفون في تقسيم التمارين، ثمّ سنتناول التمارين التي تركّز على استراتيجيّات حلّ المشكلة، والتمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الداعمة، والتمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الشاملة. وبعدها سنناقش نسبة استخدام كلّ نوع من أنواع الاستراتيجيّات الثلاث هذه لمعرفة أيّ نوع كان الأكثر توظيفًا، وأخيرًا، سنناقش نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة حسب الدروس في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع.

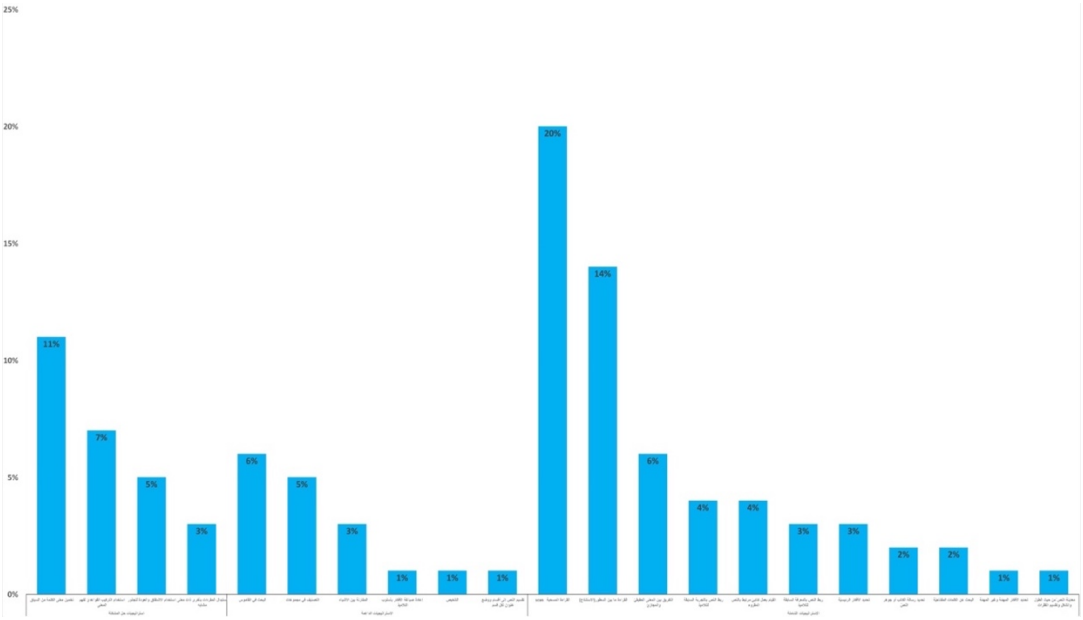
1. المنهجية التي اتّبعها المؤلفون في تقسيم التمارين

قسّم المؤلّفون دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع إلى أربعة أقسام. القسم الأوّل: معانٍ ودلالات، ويشمل التمارين المتعلقة بالمفردات في دلالاتها المعجميّة (معانٍ وأضداد) وفي معانيها الحقيقيّة والمجازيّة. والقسم الثاني: صيغ وتراكيب، فيه "محاكاة للصيغ والتراكيب الواردة في النصّ، وفيه استخدام للاشتقاق والمشجّرات والجداول، وفيه توظيف للقواعد النحويّة والصرفيّة والإملائيّة التي تكوّن موضوع الدرس."(ص ٧) والقسم الثالث: التعبير الشفهيّ، ويعتمد في تمارينه على الحوار، والمناقشة، والسرد، والتعليق، واختصار النصّ، وتفكيك بنية النصّ، وإبداء الرأي. والقسم

[143] درويش وآخرون، *دفتر التمارين لكتاب القراءة العربيّة السنة الرابعة– التعليم الأساسيّ.*

الرابع التعبير الكتابيّ ويتضمّن تمارين عن كتابة التقرير، والوصف، والسرد، والحوار، والرسالة، وبيان المطالعة.

الرسم البيانيّ 1. نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع



يعرض الرسم البيانيّ (1)[144] نسبة التمارين التي تركّز على أنواع استراتيجيّات القراءة الثلاثة: "استراتيجيّات حلّ المشكلة، والاستراتيجيّات الداعمة، والاستراتيجيّات الشاملة" في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع، وسنعتمد على هذا الرسم البيانيّ في تحليل الأنواع الثلاثة:

2. التمارين التي تركّز على استراتيجيّات حلّ المشكلة

تبيّن لنا بعد دراسة دفتر التمارين لكتاب القراءة للصفّ الرابع، أنّ النوع الأوّل من استراتيجيّات القراءة التي تركّز عليها التمارين في هذا الدفتر هي استراتيجيّات حلّ المشكلة. وقد

[144] انظر الملحق رقم ٢١ للاطّلاع على هذا الرسم البيانيّ بشكل أوضح وصورة أكبر.

ركّزت التمارين التي قمنا بتحليلها في هذا الدفتر على أربعٍ من استراتيجيّات حلّ المشكلة وهي: (١) استراتيجيّة تخمين معنى الكلمة من السياق، و(٢) استراتيجيّة استخدام التركيب القواعديّ لفهم المعنى، و(٣) استراتيجيّة استخدام الاشتقاق والعودة للجذور، و(٤) استراتيجيّة استبدال المفردات بأخرى ذات معنى مشابه.

أ. استراتيجيّة تخمين معنى الكلمة من السياق

سجّلت التمارين التي تركّز على استراتيجيّة تخمين معنى الكلمة من السياق في الصفّ الرابع أعلى نسبة (١١٪) مقارنة بباقي استراتيجيّات حل المشكلة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع. ونقصد بالتمارين التي تركّز على استراتيجيّة تخمين معنى الكلمة من السياق التمارين التي تطلُب من التلاميذ تحديد معنى الكلمة من سياق الجملة. وهذه الاستراتيجيّة تساعدهم وتدربهم على أن يستخدموا التخمين في حال واجهتهم مشكلة في فهم معنى أيّ كلمة. ومن أمثلة هذه التمارين في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع:

- *"خمّن معنى الفعل (قضى) من السياق في هذه الجمل الثلاث.*
  - **قضت** الخادمة وقتًا طويلًا في العمل.
  - **قضى** الحاكم على المذنب بالسجن.
  - **قضى** الرجل غرقًا." (ص ٢٧، رقم ٤)
- *"خمّن معنى الفعل (علّق) من السياق في هذه الجمل الثلاث.*
  - **علّق** المذيع على الخبر.
  - **علّق** الطالب الصحيفة على الحائط.
  - **علّق** القاضي الحُكم." (ص ٢٤ رقم ٣)

ب. استراتيجيّة استخدام التركيب القواعديّ لفهم المعنى

جاءت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة استخدام التركيب القواعديّ لفهم المعنى في المرتبة الثانية (٧٪) بالنسبة لباقي استراتيجيّات حلّ المشكلة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع. والمقصود بالتمارين التي تركّز على استراتيجيّة استخدام التركيب القواعديّ لفهم المعنى التمارين التي تعزّز فهم التلميذ/ة وممارسته/ا لمفاهيم القواعد التي يعرفها ليطبقها على الجمل التي يقرأها، فالتدرّب على بعض مفاهيم القواعد يساعد التلميذ/ة في اللجوء إلى القواعد لتسهيل فهمه/ا للجمل التي يقرأها. وقد ركّزت تمارين التدريب على استراتيجيّة استخدام التركيب القواعديّ لفهم المعنى على الجوانب التالية:

- *المؤنث والمذكر:*

"أستخرج من البيت الأوّل الأسماء المؤنثة ثمّ الأسماء المذكرة." (ص ٧٧، رقم ١)

- *معرفة المفرد والجمع:*

"أبحث في النصّ عن جموع المفردات التالية: المستشفى– مال– دار– مركز– ألم." (ص ١٠٣، رقم ٤)

- *صيغة الأمر:*

"أستخرج من النصّ خمسة أفعال بصيغة الأمر." (ص ٤٤، رقم ٥)

- *اسم التفضيل (أفعل):*

"ألاحظ الجمل التالية: الفيل أكبر حجمًا من الأسد، ولكنه أصغر حجمًا من الديناصور. أؤلّف جملتين مستعملًا في الجملة الأولى (أبعد– أقرب)، وفي الجملة الثانية (أكثر– أقلّ)." (ص ٣٩، رقم ٢)

- *تفكيك التركيب:*

" ما همّني ؟ مركّبة من (ما + همّ+ ني) وتستعمل للتعبير عن عدم الاكتراث للأمر، استعمل هذه الصيغة في جملة." (ص ٤٣، رقم ١)

- *معرفة الضمير العائد للاسم*

" ما الاسم الذي يمكن إحلاله محل الضمير المتكرّر، أنتم أنتم؟ " (ص ١٣١، رقم ٣)

- *استعمال الأدوات (لم- لا- ليت- لن- ألّا) في مكانها المناسب:*

- " بعد اليوم ------- اصطاد العصافير.
- غرد الطير فقال: ----- تقتلوني؛ والنهر قال ------- ترمني بحجر.
- ------- الناس يحمون بحرهم.
- علينا ------- نشعل النار في الغابات.
- ---- يحافظ الإنسان على بيئته، فبات الخطر يهدده." (ص ٥٤، رقم ١)

ج. استراتيجيّة استخدام الاشتقاق والعودة للجذور

كانت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة استخدام الاشتقاق والعودة للجذور بالمرتبة الثالثة (٥٪) مقارنة بباقي استراتيجيّات حلّ المشكلة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع. وهذه التمارين تشمل الأسئلة المتعلّقة بالجذر والوزن والمشتقات. فمعرفة اشتقاق الكلمة يساعد التلميذ/ة على تخمين معنى الكلمة. ومن الأمثلة على تمارين استخدام الاشتقاق:

- " أذكر الكلمات التي هي من مشتقات الفعل "عمِل" : استعمل- معملٌ." (ص ١٩، رقم ٢)
- "أكمل ما يلي على النسق التالي:

من كنس، يكنس، أصوغ مكنسة

من درس، يدرس، أصوغ مدرسة

من لعق، يلعق، أصوغ ملعقة" (ص ٤٤، رقم ٣)

- "أكمل المشجّر التالي بكلمات مشتقة من (بعث)، أسماء مثل باعث، وأفعال مثل أبعث." (ص ١٤٨، رقم ٤)

د. استراتيجيّة استبدال المفردات بأخرى ذات معنى مشابه

جاءت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة استبدال المفردات بأخرى ذات معنى مشابه في المرتبة الرابعة (٣٪) مقارنة بباقي استراتيجيّات حلّ المشكلة. ونقصد بالتمارين التي تركّز على استبدال المفردات بأخرى ذات معنى مشابه التمارين التي تدرّب التلميذ/ة على أن يستبدل كلمة بأخرى لتسهيل فهمه/ا للجملة، ومن الأمثلة على هذه التمارين:

- *أضع دائرة حول المرادف الذي يناسب معنى الكلمة التي تحتها خط:*

  - "أحب الأماكن البعيدة عن **لألأة** الاصطياف وضوضائه.

    جلبة أضواء منيرة الكلام

  - كان القصاب **يحنو** برأسه.

    يرفع يلوي يدير" (ص٦٩، رقم ٤)

- *"أستخرج من النصّ كلمات لها معنى يشبه معنى الكلمات التالية*: زقزق – الفيء– مكروه– ضحك." (ص ٥٣، رقم ١)

3. التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الداعمة

ركّزت التمارين في دفتر التمارين لكتاب القراءة للصفّ الرابع على نوع ثانٍ من

استراتيجيّات القراءة، وهو الاستراتيجيّات الداعمة، والتي شملت ست استراتيجيّات: (١) استراتيجيّة البحث في القاموس، و(٢) استراتيجيّة التصنيف في مجموعات، و(٣) استراتيجيّة المقارنة بين الأشياء، و(٤) استراتيجيّة إعادة صياغة الأفكار بأسلوب التلاميذ، و(٥) استراتيجيّة التلخيص، و(٦) استراتيجيّة تقسيم النصّ إلى أقسام ووضع عنوان لكلّ قسم.

أ. استراتيجيّة البحث في القاموس

كانت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة البحث في القاموس في المرتبة الأولى (٦٪) مقارنة بباقي التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الداعمة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع. والتمارين التي تركّز على استراتيجيّة البحث في القاموس تسعى إلى تدريب التلميذ/ة وتعويده/ا على استعمال القاموس لدعم فهمه/ا للكلمات التي لا يعرفها. ومن أمثلة التمارين التي جاءت في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع:

- *" أبحث في المعجم عن معنى الكلمتين التاليتين:*
  - **الحالك**
  - **الصرير** " (ص ٨، رقم ١)
- *" أبحث في المعجم عن معاني الكلمات التالية:*
  - **طَمَرَ**
  - **النفايات**
  - **تشمُل**
  - **تسوُّقٌ** " (ص ٤٨، رقم ١)

ب. استراتيجيّة التصنيف في مجموعات

جاءت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة التصنيف في مجموعات في المرتبة الثانية (٥٪) مقارنة بالتمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الداعمة. والتمارين التي تركّز على التصنيف تساعد التلميذ/ة على تنظيم أفكاره/ا أثناء القراءة وتساعده/ا في التدرّب على تصنيف المعلومات في مجموعات، فالتصنيف في مجموعات يزيد ويدعم من فهم المقروء. ومن أمثلة التصنيف في مجموعات التي جاءت في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع:

"أمامي مجموعة من الأوعية (كيس من الخيش– صندوق خشبيّ– قنينة– طنجرة– علبة بلاستيكيّة– جراب– خُرج– سكة– حنجور– صحن– دلو– حصالة– قارورة– كأس– حقيبة– برميل– ركوة– فنجان– إبريق– دُرج)، أصنّف ما يصلح لاستيعاب السوائل في الخانة اليمنى، وما يصلح لغير السوائل في الخانة اليسرى." (ص ٩، رقم ٥)

ما يصلح لاستيعاب السوائل	ما يصلح لغير السوائل

ج. استراتيجيّة المقارنة بين الأشياء

سجّلت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة المقارنة بين الأشياء المرتبة الثالثة

(٣٪) بين التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الداعمة. والتمارين التي تركّز على المقارنة بين الأشياء تكسب التلميذ/ة القدرة على التمييز بين الأشياء، فمقارنة الأفكار ببعضها تدعم الفهم وتزيده. ومن التمارين التي ركّزت على استراتيجيّة المقارنة بين الأشياء في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع:

"أميّز بين بيئة أيام زمان وبيئة اليوم (الحكواتي– التلفزيون– عربة الخيل– قنديل الزيت– المولد الكهربائيّ– الجرار الفخّاريّة– قوارير الماء البلاستيكيّة– المعلّبات– البترول– البيادر– الألعاب الالكترونيّة– الدروب الترابيّة– الأسلحة النوويّة– الأطعمة المبرّدة– النورج– لعبة الغمّيضة– عين الضيعة)." (ص ٥٩، رقم ٢)

بيئة أيام زمان	بيئة اليوم

د. استراتيجيّة إعادة صياغة الأفكار بأسلوب التلاميذ

جاءت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة إعادة صياغة الأفكار بأسلوب التلاميذ في المرتبة الرابعة (١٪). وتعتبر هذه النسبة منخفضة جدًّا لأنّها لا تدرّب التلاميذ على توظيف الاستراتيجيّة بشكل كاف. والمقصود بالتمارين التي تركّز على استراتيجيّة إعادة صياغة الأفكار بأسلوب التلاميذ، التمارين التي تطلب من التلميذ/ة قراءة جملة أو فقرة وإعادة صياغتها بأسلوبه،

فهذه التمارين تدعم فهم التلميذ/ة وتؤكد له أنّه/ا قادر/ة على إعادة إنتاج ما فهمه بأسلوبه/ا الخاص. ومن أمثلة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة إعادة صياغة الأفكار بأسلوب التلاميذ في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع:

" أعيد كتابة المقطع الثالث بأسلوبي الخاص في أربعة أسطر." (ص ٤٦، رقم ١)

هـ. استراتيجيّة التلخيص

تشابهت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة التلخيص (١٪) مع استراتيجيّة إعادة صياغة الأفكار بأسلوب التلاميذ. وهذه النسبة منخفضة جدًّا وغير كافية لتدريب التلاميذ على توظيف هذه الاستراتيجيّة. ونقصد بالتمارين التي تركّز على استراتيجيّة التلخيص التمارين التي تدرّب التلاميذ على تقنية التلخيص وتساعدهم على فهم النصّ وتلخيص أبرز النقاط التي جاءت فيه. ومن التمارين التي تركّز على استراتيجيّة التلخيص في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع:

- "ألخص النصّ." (ص ١٤ رقم ٣)

و. استراتيجيّة تقسيم النصّ إلى أقسام ووضع عنوان لكلّ قسم

وتشابهت أيضًا نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة تقسيم النصّ إلى أقسام ووضع عنوان لكلّ قسم (١٪) مع كلّ من استراتيجيّة التلخيص، واستراتيجيّة إعادة صياغة الأفكار بأسلوب التلاميذ، علمًا أن هذه النسبة منخفضة جدًّا وغير كافية لتدريب التلاميذ على توظيف هذه الاستراتيجيّات. والهدف من التمارين التي تركّز على استراتيجيّة تقسيم النصّ إلى أقسام ووضع عنوان لكلّ قسم هو تدريب التلاميذ على تقسيم النصّ إلى أقسام، فتقسيم النصّ يساعد على تنظيم الأفكار مما يزيد من الفهم، ووضع عنوان مناسب لكلّ قسم يساعد في دعم عملية الفهم. ومن أمثلة

التمارين التي تركّز على استراتيجيّة تقسيم النصّ إلى أقسام ووضع عنوان لكلّ قسم في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع:

- "أقسم النصّ إلى فقرات، وأضع عنوانًا لكل فقرة." (ص ٤٥، رقم ٢)
- "أقسم نصّ مغارة جعيتا إلى فقرات، وأضع عنوانًا للفقرة الثالثة." (ص ٦، رقم ١)

4. التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الشاملة

ركّزت التمارين في دفتر التمارين لكتاب القراءة للصفّ الرابع أيضًا على نوع ثالث من استراتيجيّات القراءة، وهو الاستراتيجيّات الشاملة، والتي شملت إحدى عشرة استراتيجيّة نعرض لها فيما يلي:

أ. استراتيجيّة القراءة المسحيّة scan

تصدّرت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة القراءة المسحيّة scan المرتبة الأولى (٢٠٪) مقارنة بباقي التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الشاملة في دفتر التمارين لكتاب القراءة للصفّ الرابع. ونقصد بتمارين القراءة المسحيّة، التمارين التي يقرأ فيها التلميذ/ة النصّ قراءة سريعة بهدف البحث عن معلومة للإجابة عن السؤال المطروح. وتعتبر القراءة المسحيّة مهمّة لأنّها استراتيجيّة شاملة يمكن للتلميذ/ة الاستفادة منها وتطبيقها أثناء البحث عن معلومة معيّنة في أيّ نصّ يقرأه. ومن التمارين التي تركّز على استراتيجيّة القراءة المسحيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع:

- " أختار جملتين من القصيدة تشيران إلى الدمار." (ص ٢٦، رقم ٢)

- "استخرج من النصّ تعابير تدلّ على الخوف والحذر، وتعابير تدلّ على الدهشة الاستغراب." (ص ٥، رقم ٤)
- "أختار من النصّ تعابير تدلّ على الطمع." (ص ٩، رقم ٦)

ب. استراتيجيّة القراءة ما بين السطور (الاستنتاج)

جاءت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة القراءة ما بين السطور(الاستنتاج) في المرتبة الثانية (١٤٪) من بين التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الشاملة في دفتر التمارين لكتاب القراءة للصفّ الرابع. والمقصود بتمارين القراءة ما بين السطور(الاستنتاج) التمارين التي تشجع التلميذ/ة على فهم المقصود من جملة معيّنة وذلك من خلال التعمّق ما بين السطور لاستنتاج المعنى المقصود. ومن التمارين التي ركّزت على استراتيجيّة القراءة ما بين السطور(الاستنتاج) في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع:

- "أستنتج المعنى المقصود من هذه الجملة (ما أعذب الموت في سبيل الأرض)." (ص ٩٨، رقم ٢)
- أستنتج المعنى المقصود من هذه الجملة (ذرع الغرفة ذهابًا وإيابًا). (ص ٤٣، وقم ٢)
- "علام تدلّ عبارة (لي قرية بجدار الأفق عالقة)؟" (ص ٧٥، رقم ٢)

ج. استراتيجيّة التفريق بين المعنى الحقيقيّ والمجازيّ

سجّلت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة القراءة ما بين السطور(الاستنتاج) المرتبة الثالثة (٦٪) مقارنة بباقي التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الشاملة. والتمارين التي تركّز على استراتيجيّة التفريق بين المعنى الحقيقيّ والمجازيّ تهدف إلى إكساب التلاميذ على القدرة

على التمييز بين المعنى الحقيقيّ الحرفيّ والمعنى المجازيّ المبطّن لأنّ هذا الأمر يساعد التلميذ/ة على فهم المقروء بشكل أفضل. ومن أمثلة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة التفريق بين المعنى الحقيقيّ والمجازيّ من دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع:

- " أكتب مقابل كلّ تعبير معنى حقيقيّ أو معنى مجازيّ (غير حقيقيّ) شارحًا معنى الأفعال التي تحتها خطّ:
  - تقطّع الحبل
  - تقطع قلبي شفقة
  - برد الفحم فعبأته في أكياس
  - بردت همتي فلم أقم بعملي" (ص ١٢٦، رقم ٧)
- " ما المقصود بـ "يعضُّ أصابعه"، هل المقصود المعنى الحقيقيّ أم المجازيّ." (ص ١٠٤، رقم ٤)

د. استراتيجيّة ربط النصّ بالتجربة السابقة للتلاميذ

جاءت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة ربط النصّ بالتجربة السابقة للتلاميذ في المرتبة الرابعة (٤٪) مقارنة بباقي التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الشاملة في دفتر التمارين لكتاب القراءة للصفّ الرابع. وتعتبر التمارين التي تربط النصّ بالتجربة السابقة للتلاميذ مهمّة لأنّها تقرب التلميذ/ة من النصّ وتسمح له بالتعبير عن تجربته في موضوع معين. ومن التمارين التي ركّزت على استراتيجيّة ربط النصّ بالتجربة السابقة للتلاميذ في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع:

- " أخبِرُ حلمًا شبيهًا بحلم عادل رأيته في منامي." (ص ١١، رقم ٢)
- "أتصوّر نفسي مكان الكاتب، وأكتب ثلاث جمل أشرح فيها كيف أعتني بالحديقة

(قصّ الأعشاب– النكش– زرع الشتول)." (ص ٣٤، رقم ٢)

هـ. استراتيجيّة القيام بعمل كتابيّ مرتبط بالنصّ المقروء

تشابهت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة القيام بعمل كتابيّ مرتبط بالنصّ المقروء (٤٪) مع نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة ربط النصّ بالتجربة السابقة للتلاميذ. ونقصد بهذه التمارين التي تطلّب من التلميذ/ة القيام بعمل نشاط كتابيّ يرتبط بالنصّ الذي قرأه. والعمل الكتابيّ يساعد التلميذ/ة في توظيف المعارف التي قرأها وتعلّمها من خلال تطبيقها في هذا العمل الكتابيّ، ويسمح له/ا بنقل معرفته/ا وتجربته/ا السابقة إلى العمل الكتابيّ، كما يعمل على تفعيل المعلومات وترسيخها في ذهن التلميذ/ة. ومن أمثلة الأعمال الكتابيّة التي جاءت في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع:

"بعد قراءة نصّ "جولة في الذكريات"، أكتب تقريرًا تصف فيه ما حدث في اليوم الذي تغيّبت فيه أمك عن البيت لأمر هامّ (سفر –مرض)، فقمت أنت وإخوتك بتدبير أمور المنزل (طبخ– ترتيب– تنظيف..). " (ص ١١٠، رقم ٣)

و. استراتيجيّة ربط النصّ بالمعرفة السابقة للتلاميذ

سجّلت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة ربط النصّ بالمعرفة السابقة للتلاميذ المرتبة الخامسة (٣٪) من بين التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الشاملة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع. والتمارين التي تربط النصّ بالمعرفة السابقة للتلاميذ مهمّة لأنّها تسمح للتلميذ/ة باستحضار معرفته السابقة وتوظيفها لفهم النصّ المقروء بطريقة أفضل. ومن أمثلة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة ربط النصّ بالمعرفة السابقة للتلاميذ في دفتر تمارين القراءة

للصفّ الرابع:

- "للوقت أهمّيّة كبرى في الحياة، فهل يذكرك هذا القول بقصة قرأتها أو سمعتها من قبل وكان للوقت فيها أهمّيّة كبيرة؟" (ص ١١، رقم ٧)
- "هل تعرف اختراعًا تمّ اكتشافه مصادفة، ما هو؟ وكيف حصل ذلك؟" (ص ٢٠، رقم ٣)
- "من هم المخترعون الذين قرأت عنهم أو شاهدت أفلامًا وثائقيّة عن حياتهم واختراعاتهم، وماذا اخترع كلّ منهم؟" (ص ٢٠، رقم ٤)

ز. استراتيجيّة تحديد الأفكار الرئيسيّة

كانت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة تحديد الأفكار الرئيسيّة مماثلة لنسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة ربط النصّ بالمعرفة السابقة للتلاميذ (٣٪). ونقصد بالتمارين التي تركّز على استراتيجيّة تحديد الأفكار الرئيسيّة التمارين التي تدرّب التلاميذ على استخراج الأفكار الرئيسيّة من النصّ، وهذه الاستراتيجيّة مهمّة جدًّا لأنّها تساعد التلميذ/ة على الفهم. ومن التمارين التي ركّزت على استراتيجيّة تحديد الأفكار الرئيسيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع:

- "أحدد الأفكار الرئيسيّة في النصّ." (ص ١٠٩، رقم ١)
- "ما الفكرة الرئيسيّة التي يدور حولها النصّ؟" (ص ٩٩، رقم ١)

ح. استراتيجيّة تحديد رسالة الكاتب أو جوهر النصّ

جاءت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة تحديد رسالة الكاتب أو جوهر النصّ في المرتبة السادسة (٢٪) مقارنة بباقي التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الشاملة في دفتر التمارين لكتاب القراءة للصفّ الرابع. ونقصد هنا التمارين التي تطلّب من التلميذ/ة أن يحدّد المغزى

من النصّ كرسالة الكاتب/ة وجوهر النصّ. فتدريب التلاميذ على هذه الاستراتيجيّة مهمّ، لأنّه يسهل على التلاميذ في المستقبل استنباط رسالة الكاتب من النصوص التي يقرؤونها. ومن أمثلة التمارين التي تركّز على هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع:

- "ما العبرة التي أراداها الكاتب من قصّة عاقبة الطمع؟" (ص ١١، رقم ٨)
- "ما هي رسالة الكاتب من هذه القصّة؟" (ص ٤٥، رقم ٥)

ط. استراتيجيّة البحث عن الكلمات المفتاحيّة

تشابهت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة البحث عن الكلمات المفتاحيّة مع نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة تحديد رسالة الكاتب أو جوهر النصّ (٢٪). والتمارين التي تركّز على استراتيجيّة البحث عن الكلمات المفتاحيّة تسعى إلى تدريب التلميذ/ة على البحث عن الكلمات المفتاحيّة أثناء القراءة، فالكلمات المفتاحيّة تساعد على الفهم وتعطي التلميذ/ة صورة أوضح عن النصّ الذي يقرأه. ومن التمارين التي ركّزت على استراتيجيّة البحث عن الكلمات المفتاحيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع:

- "أبحث عن الكلمات المفتاحيّة التي لها علاقة بالتوبة." (ص ٤١، رقم ٢)
- "أبحث في النصّ عن الكلمات المفتاحيّة التي تدلّ على الخوف والخطر." (ص ٥٨، رقم ٢)

ي. استراتيجيّة تحديد الأفكار المهمّة وغير المهمّة

سجّلت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة تحديد الأفكار المهمّة وغير المهمّة المرتبة السابعة (١٪) مقارنة بباقي التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الشاملة. ونقصد هنا

التمارين التي تدرّب التلاميذ على تحديد الأفكار المهمّة وإهمال الأفكار غير المهمّة، وهذه الاستراتيجيّة تحتاج إلى حكم من التلميذ/ة على ما هو مهمّ وغير مهمّ. ولكن نسبة (١٪) هي نسبة منخفضة جدًّا وغير كافية لتدريب التلاميذ على توظيف هذه الاستراتيجيّة. ومن أمثلة التمارين التي تركّز على هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع:

- "أحدّد الأفكار المهمّة في الفقرة الأولى." (ص ٣٩، رقم ١)

ك. استراتيجيّة معاينة النصّ من حيث الطول والشكل وتقسيم الفقرات

كانت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة معاينة النصّ من حيث الطول والشكل وتقسيم الفقرات مماثلة لنسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة تحديد الأفكار المهمّة وغير المهمّة (١٪)، وهي نسبة منخفضة جدًّا وغير كافية لتدريب التلاميذ على توظيف هذه الاستراتيجيّة. ونقصد بالتمارين التي تركّز على استراتيجيّة معاينة النصّ من حيث الطول والشكل وتقسيم الفقرات، التمارين التي تركّز على تدريب التلاميذ على النظر إلى شكل النصّ وطوله وتقسيم فقراته، فهذه الاستراتيجيّة الشاملة تساعد التلميذ/ة على معاينة النصّ مما سيسهل عمليّة القراءة والفهم. ومن التمارين التي ركّزت على استراتيجيّة معاينة النصّ من حيث الطول والشكل وتقسيم الفقرات في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع:

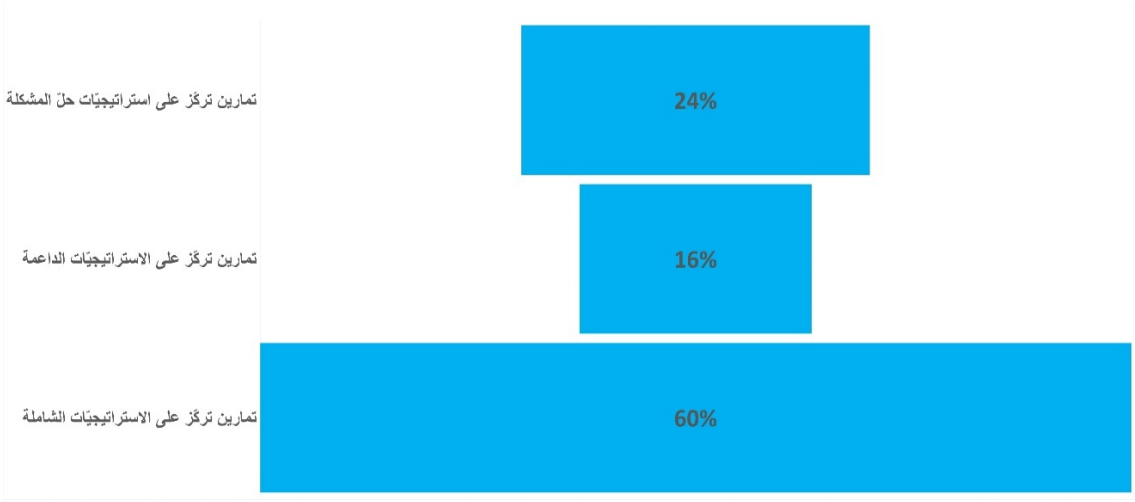
- "إلى كم فقرة يقسم النصّ؟" (ص ٧١، رقم ١)
- "من كم فقرة يتألّف نصّ *عاقبة الطمع*؟" (ص ١١، رقم ١)

5. مناقشة نسب استخدام التمارين التي تركّز على الأنواع المختلفة لاستراتيجيّات القراءة

يظهر الرسم البيانيّ (٢) النسبة المئويّة للتمارين التي تركّز على أنواع استراتيجيّات القراءة

المختلفة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع. ونلاحظ أنّ نسبة التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الشاملة كانت النسبة الأعلى (٦٠٪) في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع، تليها نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّات حلّ المشكلة (٢٤٪) والاستراتيجيّات الداعمة (١٦٪). وهذا يعني أنّ النوع الثالث وهو الاستراتيجيّات الشاملة كان الأكثر توظيفًا في تمارين دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع. وتعتبر الاستراتيجيّات الشاملة من الاستراتيجيّات ما وراء المعرفيّة التي تسمح للتلاميذ بأن يتحكموا في عمليّة القراءة وتشجعهم على استخدام مهارات التفكير العليا.[145]

الرسم البيانيّ 2. النسبة المئويّة للتمارين التي تركّز على أنواع استراتيجيّات القراءة المختلفة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع



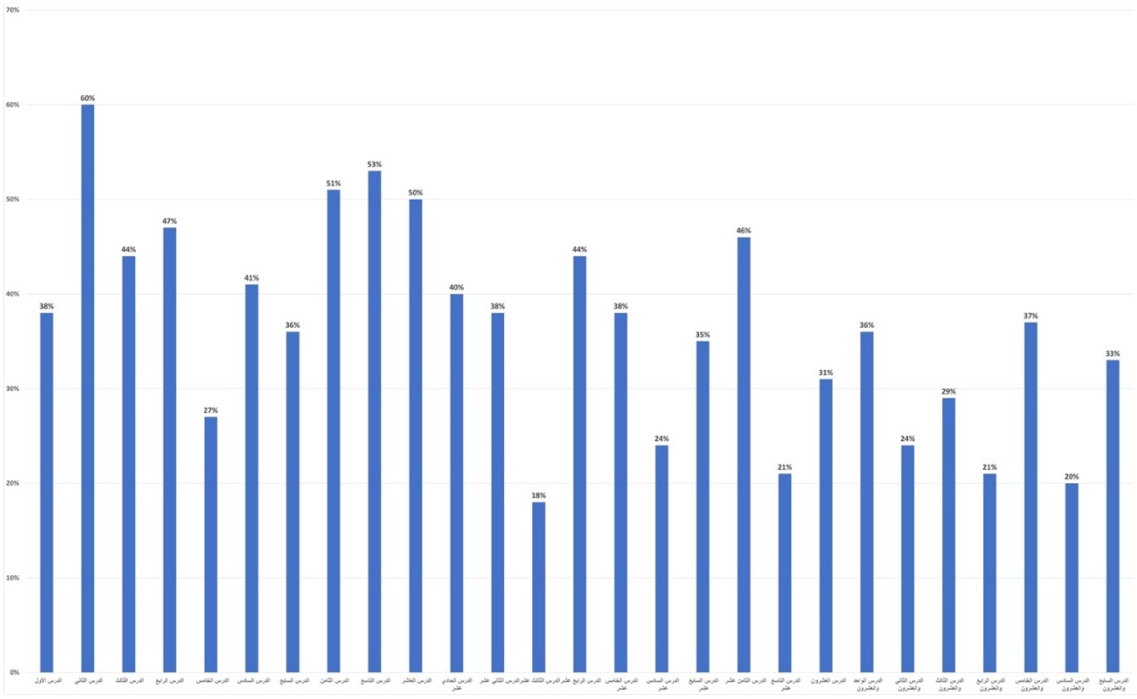
6. مناقشة نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة حسب الدروس

بداية، نود الإشارة إلى أنّ نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة من مجمل التمارين الموجودة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع هي (٣٥٪)، وهي نسبة منخفضة. فدفتر

[145] Osuji, "Cognitive and metacognitive strategy use in first and second language reading comprehension," 5-6.

تمارين القراءة يجب أن يعزّز توظيف استراتيجيّات القراءة عند التلاميذ ويجب أن يدرّبهم بشكل مستمرّ على توظيف استراتيجيّات القراءة المختلفة أثناء قراءتهم لأيّ نصّ.

الرسم البيانيّ 3. توزّع النسب المئويّة للتمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة حسب الدروس في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع



يُظهر الرسم البيانيّ (٣)[146] توزّع النسب المئويّة للتمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة حسب الدروس في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع. ومن اللافت أنّ نسبة توظيف استراتيجيّات القراءة لا تزيد بشكل متصاعد عبر الدروس، فهي في ارتفاع وانخفاض، مما يدلّ على عدم تنامي استراتيجيّات القراءة وتراكمها عبر الدروس. ونلاحظ من هذا الرسم البيانيّ أنّ أعلى نسبتين للتمارين التي فيها توظيف لاستراتيجيّات القراءة هي في الدرس الثاني (٦٠٪)، والدرس

[146] انظر الملحق رقم ٢٢ للاطّلاع على هذا الرسم البيانيّ بشكل أوضح وصورة أكبر.

التاسع (٥٣٪). ويرجع ارتفاع نسبة التمارين التي فيها توظيف للاستراتيجيّات في الدرس الثاني، في رأينا، إلى أنّ النصّ في هذا الدرس "*عاقبة الطمع*" هو نصّ مفرداته بمتناول التلاميذ، وموضوعه فيه مغزى يرتبط بحياة التلاميذ، لذلك من المتوقّع أن ترتفع فيه التمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة. وهذا الأمر ينطبق أيضًا على الدرس التاسع "*توبة هرّ*" الذي يعتبر غير معقّد لغويًّا والذي يرتبط موضوعه بحياة التلاميذ وباهتماماتهم. كما نلاحظ أنّ أقلّ نسبتين للتمارين التي توظف استراتيجيّات القراءة هما في الدرس الثالث عشر (١٨٪) والدرس السادس والعشرين (٢٠٪). ويرجع ذلك في تقديرنا إلى أنّ نصّ "*المدينة والحلم*" في الدرس الثالث عشر هو نصّ أدبيّ يحتوي كثيرًا من المفردات الصعبة التي قد تحدّ من توظيف استراتيجيّات القراءة في التمارين. ومن هذه المفردات التي قد يواجه التلاميذ تحدّيات في فهمها (تحفّ بها الأبنية/ هي تتوق إلى تلك المعرفة/ فتشخّص إليها العيون الساذجة...)، وينطبق هذا أيضًا على الدرس السادس والعشرين شعر "*الطبيب الإنسان*" الذي يعتبر معقّدًا ويتضمّن مفردات صعبة (لم يزل غضًا/ ليان/ تستهان/ الملهوف/ داء..) قد تحول دون توظيف أكبر عدد من استراتيجيّات القراءة في تمارين الدرس.

ثالثًا: عرض النتائج وتحليلها لكتاب القراءة للصفّ الخامس

سنعرض في هذا القسم كتاب القراءة للصفّ الخامس،[147] وسنعتمد نفس التقسيم الذي اعتمدناه في تحليل كتاب القراءة في الصفّ الرابع.

[147] درويش وآخرون، *كتاب القراءة العربيّة السنة الخامسة– التعليم الأساسيّ بجزئيه الأوّل والثاني*.

1. مقدّمة كتاب القراءة للصفّ الخامس ومحتواه

يتألّف *كتاب القراءة العربيّة السنة* الخامسة *بجزئيه الأوّل والثاني* من تسعة محاور، يحتوي كلّ محور منها ثلاثة نصوص نثريّة وشعريّة، ويردفها نصّ رابع غير معالَج (لا يتضمّن أسئلة تابعة للنصّ). والمحاور هي على التوالي: البيئة والصحّة– أشخاص وطبائع– عادات وتقاليد– الوطن– مشاهير– المهن والحرف– غرائب وأساطير– رياضة وألعاب– الفكاهة والمرح. وجاء في مقدّمة هذا الكتاب، شرح من لجنة التأليف عن الكتاب وعن محتواه ومعجمه وفهرسه ودفتر تمارينه تمامًا كما جاء في كتاب القراءة للصفّ الرابع. ومقدّمة كتاب القراءة للصفّ الخامس مثل مقدّمة كتاب القراءة للصفّ الرابع، لم يكن فيها ذكر لأيّ شيء يتعلّق بمراعة الكتاب لاستراتيجيّات القراءة، أو لاستراتيجيّات التعلّم بشكل عامّ.

2. الصور في بداية كلّ درس من كتاب القراءة للصفّ الخامس

كما أشرنا سابقًا في قسم الصور المتعلّق بالصفّ الرابع، فإنّ الصور في بداية كلّ درس مهمّة لأنّها تمهّد للنصّ، وتضع المتعلّم في إطاره. وفي كتاب القراءة للصفّ الخامس، هناك العديد من الصور المناسبة للتوقّع (انظر الملحق رقم ١٢)، ولكن بعض الصور الموجودة في الدروس قد لا تخدم التوقّع برأينا لأنّها معقّدة وغير مناسبة للتوقّع (انظر الملحق رقم ١٣). ومن أمثلة الصور التي اعتبرناها غير مناسبة للتوقّع صورة نصّ"*العونة*" وذلك لعدم وضوح عناصر الصورة التي تدل على العونة والمساعدة مما قد يعيق عمليّة التوقّع.

صورة من نصّ العونة، ص ٥٦

3. أسئلة المحادثة التمهيديّة في بداية كلّ درس من كتاب القراءة للصفّ الخامس

يبدأ كلّ درس قراءة بأسئلة المحادثة التمهيديّة، تمامًا كما رأينا في كتاب القراءة للصفّ الرابع. والهدف من هذه الأسئلة هو تفعيل خلفيّة المتعلّم ومعارفه السابقة. وبرأينا إنّ أسئلة الكتاب التمهيديّة في كتاب القراءة للصفّ الخامس جيّدة وتخدم الهدف. وسنعرض بعض الأمثلة من الأسئلة التمهيديّة التي جاءت في نصّ "*ماسح الزجاج*":

" (١) ما العناصر التي تتألف منها الصورة؟ و(٢) ما العمل الذي يقوم به الصبي؟، و(٣) هل ترى أن وجود هؤلاء الأولاد عند إشارات السير ومفارق الطرق أمر طبيعيّ، لماذا؟ و(٤) في رأيك أين يجب أن يكون هؤلاء؟، و(٥) هل الأعمال التي يقومون بها تؤمن لهم مستقبلهم؟ لماذا؟" (ص ٣٩) (وانظر الملحق رقم ١٤ للمزيد من النماذج عن أسئلة المحادثة التمهيديّة).

4. أسئلة المحادثة التحليليّة في نهاية كلّ درس من كتاب القراءة للصفّ الخامس

في نهاية كلّ درس، وكما ذكرنا في كتاب القراءة للصفّ الرابع هناك أسئلة محادثة تحليليّة عن النصّ. والأسئلة أيضًا في كتاب القراءة للصفّ الخامس هي أسئلة فهم مباشر ودقيق من النصّ. ولكن هذا النوع من الأسئلة لا يعزّز توظيف استراتيجيّات القراءة بشكل كبير. ومن الأمثلة على أسئلة المحادثة التحليليّة، الأسئلة التي من نصّ حديث *الثعلب* " (١) ماذا رجا الثعلب من وكالة الفضاء ولماذا؟ و(٢) بِمَ أرفق رسالة الرجاء؟، و(٣) بِمَ نعت الناس الثعلب...." (ص ١٧). (انظر الملحق رقم ١٥ للاطّلاع على كلّ الأسئلة من نصّ حديث *الثعلب* و للاطّلاع على نماذج من نصوص أخرى).

للصفّ الخامس

يتضمّن كتاب القراءة قاموسًا على هامش كلّ درس، ومعجمًا في نهاية الكتاب تمامًا كما رأينا في كتاب القراءة للصفّ الرابع (انظر الملحق رقم ١٦) وتردّ الكلمات في معجم الكتاب في الصفّ الخامس تمامًا كما جاءت في النصّ أيّ لا يتمّ إرجاع الكلمة إلى جذرها. وكما في الصفّ الرابع ذكر المؤلفون أن هدفهم هو "تدريب المتعلّم على استعمال المعجم برغبة وتحت بصر المعلّم وسمعه." (ص ٧)

6. النصوص الموجودة في كتاب القراءة للصفّ الخامس

لاحظنا أنّ بعض النصوص في كتاب القراءة للصفّ الخامس فيها تعقيد لغويّ علمًا أنّ لجنة تأليف الكتاب ذكرت أنّهم اختاروا "نصوصًا أدبيّة وتواصليّة، سهلة مشرقة واضحة بعيدة عن التعقيد الفكريّ والتقعر اللغويّ مستمدّة من محيط التلميذ وبيئته هادفة إلى تنمية قدراته الفكريّة والسلوكيّة.... " (ص ٧). وسنعطي بعض الأمثلة التي تشير إلى التعقيد اللغويّ الذي قد يعيق، في

رأينا، عمليّة الفهم لدى التلاميذ في الصفّ الخامس.

والمثال الأوّل هو من نصّ "*نخوة لبنانيّة*": "الوقت مغيب والظلمة تغالب النور، واستارها تتوالى حالكة تزيد من حيرة السائق للإفلات من الوحول اللزجة. وكان كلّما أمعن في دفع المحرك، ازدادت العجلات التزامًا بالتربة، وسرعان ما كان ينطفئ. واطللنا من شفا الطريق على منزل غير بعيد، فيه مدخنة تتنفس ملء المتسع، وناديا، فانتفض رجل مهيب الطلعة، وقور المشيب، هرول إلينا، وبيده فانوس، يلتمع ضوؤه، ويشحب بلفحات الريح" (ص ٥٣).

والمثال الثاني من نصّ "*العرعار*" فإذا خرجت في المعطف الأزرق، صفت السماء، وإذا أقبلت بالأخضر أعشوشبت السفوح، وتمرّ الغمامات البيضاء حالمة كلّما لوحت بمنديلها الأبيض. وتتمايل بالأسود البراق، يقينًا منهم أن السماء ستكفهر جوانبها" (ص ١٣٣).

والمثال الثالث من نشيد"*البيئة*" لسعيد عقل

" وشارع أنا يختال بالنصّوع

دعه سنى السنى كزهرة تضوع

.....

غدي أنا غدك أعيش بالدلال

إن كسلت يدك توجّع الجمال" (ص ٢٤)

رابعًا: عرض النتائج وتحليلها لدفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس

سنتحدّث في هذا القسم عن دفتر تمارين القراءة التابع لكتاب القراءة للصفّ الخامس.[148]

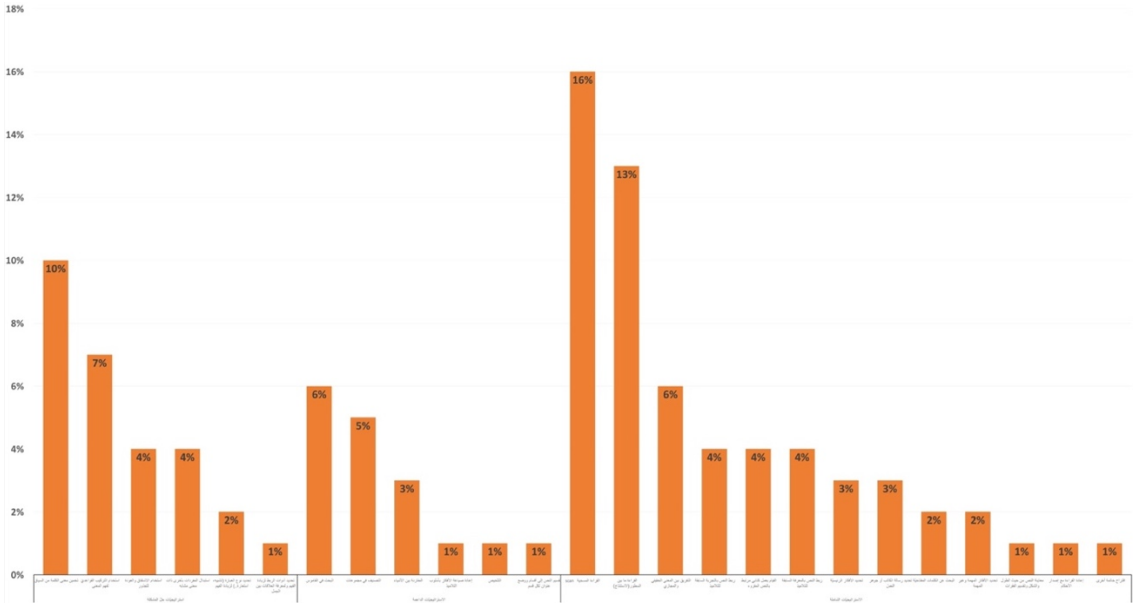
[148] درويش وآخرون، *دفتر التمارين لكتاب القراءة العربيّة السنة الخامسة– التعليم الأساسيّ*.

وسنعتمد نفس التقسيم الذي اعتمدناه في تحليل دفتر التمارين لكتاب القراءة للصفّ الرابع.

1. المنهجيّة التي اتّبعها المؤلفون في تقسيم التمارين

قسّم المؤلفون دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس إلى أربعة أقسام، وهو نفس التقسيم الذي اعتمدوه في تقسيم التمارين في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع. ولمعرفة تفاصيل أكثر يمكن العودة إلى المنهجيّة التي اتّبعها المؤلّفون في تقسيم التمارين في الصفّ الرابع.

الرسم البيانيّ 4. نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس



وسنعرض الآن الرسم البيانيّ (٤)[149] الذي يظهر نسبة التمارين التي تركّز على أنواع

[149] انظر الملحق رقم ٢٣ للاطّلاع على هذا الرسم البيانيّ بشكل أوضح وصورة أكبر.

استراتيجيّات القراءة الثلاثة: "استراتيجيّات حلّ المشكلة، والاستراتيجيّات الداعمة، والاستراتيجيّات الشاملة" في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس، وسنعتمد على هذا الرسم البيانيّ في تحليل الأنواع الثلاثة:

2. التمارين التي تركّز على استراتيجيّات حلّ المشكلة

من استراتيجيّات حلّ المشكلة التي ركّزت عليها التمارين في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس: (١) استراتيجيّة تخمين معنى الكلمة من السياق، و(٢) استراتيجيّة استخدام التركيب القواعديّ لفهم المعنى، و(٣) استراتيجيّة استخدام الاشتقاق والعودة للجذور، و(٤) استراتيجيّة استبدال المفردات بأخرى ذات معنى مشابه، و(٥) استراتيجيّة تحديد نوع العبارة (تشبيه، استعارة..) لزيادة الفهم، و(٦) استراتيجيّة تحديد أدوات الربط لزيادة الفهم ولمعرفة العلاقات بين الجمل. وبالتالي فإنّ استراتيجيّات حل المشكلة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس هي نفسها التي في الصفّ الرابع ولكن أضيفت إليها استراتيجيّتان هما: استراتيجيّة تحديد نوع العبارة (تشبيه، استعارة..) لزيادة الفهم، واستراتيجيّة تحديد أدوات الربط لزيادة الفهم ولمعرفة العلاقات بين الجمل.

أ. <u>استراتيجيّة تخمين معنى الكلمة من السياق</u>

جاءت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة تخمين معنى الكلمة من السياق في المرتبة الأولى (١٠٪) مقارنة بنسبة التمارين الأخرى التي تركّز على استراتيجيّات حلّ المشكلة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس. وقد أوضحنا المقصود من هذه الاستراتيجيّة في القسم المتعلّق بدفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع. ومن الأمثلة على هذه الاستراتيجيّة من دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس:

- *"خمّن معنى الفعل "قضى" من السياق في الجمل التالية:*

  - **قضى** الآخرون جوعًا.

  - **قضى** يومه مفكرًا.

  - **قضى** حاجته.

  - **قضى** الحاكم بين المتخاصمين." (ص٣٤ رقم ٤)

- *"علام تدل كلمة "عبست" من السياق في كلّ من الجملتين التاليتين:*

  - **عبست** في وجهه الدنيا.

  - **عبست** أمي عندما سمعت الخبر." (ص ٤١ رقم ٣)

ب. استراتيجيّة استخدام التركيب القواعديّ لفهم المعنى

كانت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة استخدام التركيب القواعديّ لفهم المعنى في المرتبة الثانية (٧٪) مقارنة بنسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّات حلّ المشكلة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس. وشملت التمارين التي فيها تدريب على القواعد في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس التراكيب التالية:

الجملة الاسميّة والفعليّة

- "أستخرج من النصّ جملتين اسميتين وأعين أركانهما." (ص١١ رقم ٦)
- "أعود إلى النصّ وأستخرج منه جملة فعليّة ثمّ أحولها إلى إسميّة." (ص ١١ رقم ٧)

المفرد والجمع

"بالعودة إلى النصّ، ما مفرد الكلمات التالية:

- نوادر، ينابيع– أحراج– بيادر– سنوات" (ص ٣٠ رقم ٢)

كان وغايتها

"كم مرّة ورد الفعل "كان" في المقطع الرابع؟، لأيّ غاية استخدم الكاتب الزمن الماضي؟ ألا يمكن استخدامه في الوصف؟ أعطي أمثلة من المقطع الأوّل." (ص ٣٦ رقم ٢)

زمن الفعل

"أعين زمن الفعل في الجمل الآتية معتمدًا على المعنى:

- لا تطلب سوى البقاء على كرسيّها.
- لم تطلب سوى البقاء على كرسيّها.
- ما طلبت سوى البقاء على كرسيّها.
- لن تطلب سوى البقاء على كرسيّها." (ص ٣٨ رقم ٦)

استعمال (ما- لم- لن- لا- ليس)

"أملأ الفراغ باستعمال ما يناسب الجملة من (ما- لم- لن- لا- ليس):

------- التفت لأرى البركة أين تحل حولنا.

------- استراح العمّ نجيب بعد أن ربّى سبعة عشر ولدًا.

العم نجيب ------- يحب حليب العنز.

اسمع يا أستاذ: ------- يتعلّم أولادنا محبّة الأرض لذلك تركوها تبور.

سألت العمّ نجيباً عن أولاده فقال: "------- في الدار من أحد كلهم هاجروا إلى بلاد الغربة." (ص ٣١ رقم ٤)

الضمير العائد للاسم

"جاء في نهاية القصيدة، "إلّا هما وحقنا في الوجود." أعود إلى القصيدة وأبحث عن الاسمين اللذين يدلّ عليهما الضمير هما." (ص ٨٠ رقم ١)

ج. استراتيجيّة استخدام الاشتقاق والعودة للجذور

جاءت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة استخدام الاشتقاق والعودة للجذور في المرتبة الثالثة (٤٪) مقارنة بنسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّات حلّ المشكلة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس. ومن التمارين التي ركّزت على هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس:

- "أملأ الفراغ بمفردات من أسرة (فرق)

مثال: ابتسامته الساخرة لا تفارق شفتيه

–تجد ماسح الزجاج عند الإشارات الضوئيّة وعلى ---------- الطرقات.

–سألت ماسح الزجاج: ما ---------- بين ما تقوم به وبين التسوّل؟

–لقد ---------- الصديقان على أمل لقاء قريب.

–هل تستطيع أن ---------- بين هذين التوأمين." (ص ٤٢ رقم ٦)

- "أكمل الاشتقاق على طريقة المثال الأوّل:

سمِعَ: أسْمَعَ– اسْتَمَعَ– سمّعَ– تسَمَّعَ.

مَسَكَ: ----------." (ص١٠ رقم ١)

د. استراتيجيّة استبدال المفردات بأخرى ذات معنى مشابه

تشابهت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة استبدال المفردات بأخرى ذات معنى مشابه (٤٪) مع استراتيجيّة استخدام الاشتقاق والعودة للجذور. ومن التمارين التي ركّزت على هذه الاستراتيجيّة:

أ) "هذه الكلمات (مجموعة– فريق– رهط– جمهرة– جماعة) ذات معانٍ متشابهة،

أستخرج من النصّ كلمة تحمل المعنى نفسه، وأضعها في جملة مفيدة." (ص ٣٤ رقم ٣)

ب) "أضع دائرة حول المرادف الذي يناسب معنى الكلمة التي تحتها خطّ:

- ها هي ***البشائر*** تطلّ علينا.

  الدفوف– أوائل الفاكهة– الأخبار السارّة.

- تنتظر الأمّ عودة الغائب ***على أحرّ من الجمر***.

  بحزن– بشوق كبير – بيأس.

- مرّت الأيام ***كغيمة صيف***.

  سريعة جدًا– لا مطر فيها– صافيّة.

- ***تستحيل*** المعجنات فطائر.

  يتعذّر عملها– تتحوّل– تستدير." (ص ٤٨ رقم ٢)

هـ. استراتيجيّة تحديد نوع العبارة (تشبيه، استعارة..) لزيادة الفهم

جاءت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة تحديد نوع العبارة (تشبيه، استعارة..) لزيادة الفهم في المرتبة الرابعة (٢٪) مقارنة بباقي استراتيجيّات حلّ المشكلة. والمقصود هنا التمارين التي تدرّب التلاميذ على تحديد التشبيه والاستعارة ومعرفة أركانهما كالمشبّه والمشبّه به ووجه الشبّه، والمستعار منه والمستعار له. ومن أمثلة التمارين التي جاءت في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس:

- "ماذا قصد الكاتب عندما شبّه وجه أمّ أمين برغيف خبز طازج؟" (ص ٣٥ رقم ٥)
- "لم شبّه الكاتب ماسح الزجاج بضريبة الدخل؟" (ص ٤٤ رقم ١)
- "استعار الكاتب صفات من الطبيعة وأعطاها للعم نجيب. أستخرج العبارات التي تدلّ

على ذلك." (ص ٢٨ رقم ٣)

و. استراتيجيّة تحديد أدوات الربط لزيادة الفهم ولمعرفة العلاقات بين الجمل

كانت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة تحديد أدوات الربط لزيادة الفهم ولمعرفة العلاقات بين الجمل في المرتبة الخامسة (١٪) بين التمارين التي تركّز على استراتيجيّات حلّ المشكلة. وهذه النسبة منخفضة جدًّا وغير كافية لتدريب التلاميذ على توظيف هذه الاستراتيجيّة. ونقصد هنا التمارين التي تدرّب التلاميذ على تحديد أدوات الربط ومعرفة استخدامها في الجمل مما سيساعدهم على فهم العلاقات بين الجمل وبالتالي زيادة فهمهم أثناء القراءة. ومن التمارين التي ركّزت على هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس:

" أدخل أدوات الربط في جمل مفيدة.

- ثمّ:
- لكن:
- لما:
- و:
- بينما: " (ص ٣٩ رقم ١)

3. التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الداعمة

ركّزت التمارين في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس على نوع ثانٍ من استراتيجيّات القراءة، وهو الاستراتيجيّات الداعمة، والتي شملت ست استراتيجيّات هي نفسها التي وجدناها في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع: (١) استراتيجيّة البحث في القاموس، و(٢) استراتيجيّة التصنيف

في مجموعات، و(٣) استراتيجيّة المقارنة بين الأشياء، و(٤) استراتيجيّة إعادة صياغة الأفكار بأسلوب التلاميذ، و(٥) استراتيجيّة التلخيص، و(٦) استراتيجيّة تقسيم النصّ إلى أقسام ووضع عنوان لكلّ قسم.

أ. استراتيجيّة البحث في القاموس

سجّلت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة البحث في القاموس المرتبة الأولى (٦٪) مقارنة بباقي التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الداعمة. وقد ذكرنا تعريف هذه الاستراتيجيّة في القسم المرتبط بدفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع. ومن التمارين على هذه الاستراتيجيّة:

"أبحث في القاموس عن معاني الكلمات التالية، ثمّ أختار واحدة منها وأضعها في جملة مفيدة:

- أجمات:
- صيتٌ:
- منفذ: " (ص ٨ رقم ٢)

ب. استراتيجيّة التصنيف في مجموعات

جاءت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة التصنيف في مجموعات بالمرتبة الثانية (٥٪) مقارنة بباقي التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الداعمة. ومن أمثلة التمارين التي جاءت في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس:

- " أصنّف الكلمات الآتية في ثلاث مجموعات متجانسة من حيث معانيها:

راغباً– شائعة– رياء– راجيًا– صيت– احتيال– متمنّيًا– نبأ– طالبًا– خبر– متوسلًا– معلومة– مراوغة– آملًا– دهاء– تلفيق. " (ص ٨ رقم ١)

- " أصنف العبارات التالية في حقلها المناسب للحاسّة التي ترتبط بها:

غصن ليّن– هواء منعش– الحارس يراقب– شبابة الراعي– لعق العسل– حجر أملس– دخان الشواء– أزيز الرصاص– ماء مالح– شوك– كفيف– همسة– زجاجة عطر." (ص ٩٦ رقم ٢)

حاسّة اللمس	حاسّة الشمّ	حاسّة السمع	حاسّة البَصَر	حاسّة الذوق

ج. استراتيجيّة المقارنة بين الأشياء

كانت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة المقارنة بين الأشياء في المرتبة الثالثة (٣٪) مقارنة بالتمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الداعمة. ومن التمارين التي تركّز على استراتيجيّة المقارنة بين الأشياء في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس:

" أقارن بين المواقف والحالات وفقًا للنصّ:

- موقف عصام قبل وبعد السفر.
- بين مناخي لبنان والكونغو." (ص ٦٨ رقم ٤)

د. استراتيجيّة إعادة صياغة الأفكار بأسلوب التلاميذ

جاءت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة إعادة صياغة الأفكار بأسلوب التلاميذ بالمرتبة الرابعة (١٪) مقارنة بباقي التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الداعمة. وهذه النسبة منخفضة جدًّا وغير كافية لتدريب التلاميذ على توظيف هذه الاستراتيجيّة. ومن هذه التمارين:

" في البيت الأخير من القصيدة عرفان بفضل العامل وجميله. أعد ما قيل بأسلوبك الشخصيّ." (ص ١١٨ رقم ٣)

هـ. استراتيجيّة التلخيص

تشابهت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة التلخيص (١٪) مع استراتيجيّة إعادة صياغة الأفكار بأسلوب التلاميذ. وهذه النسبة منخفضة جدًّا وغير كافية لتدريب التلاميذ على توظيف هذه الاستراتيجيّة. ومن التمارين التي تركّز على استراتيجيّة التلخيص في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس:

- "ألخّص المقطع الأخير من القصيدة." (ص ٨٢ رقم ٤)
- "ألخّص النصّ إلى الربع، مراعيًا شروط التلخيص." (ص ٩٤ رقم ١)

و. استراتيجيّة تقسيم النصّ إلى أقسام ووضع عنوان لكلّ قسم

تشابهت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة التلخيص (١٪) أيضًا مع كلّ من

استراتيجيّة التلخيص، واستراتيجيّة إعادة صياغة الأفكار بأسلوب التلاميذ. وهي نسبة منخفضة جدًّا وغير كافية لتدريب التلاميذ على توظيف هذه الاستراتيجيّات. ومن أمثلة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة تقسيم النصّ إلى أقسام ووضع عنوان لكلّ قسم في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس:

- "أقسّم النصّ إلى فقرات، ثمّ أضع عنوانًا مناسبًا لكلّ فقرة." (ص١١٥ رقم ١)

4. التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الشاملة

النوع الثالث من استراتيجيّات القراءة التي تركّز عليها التمارين في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس هي الاستراتيجيّات الشاملة، وهي نفسها التي في الصفّ الرابع ولكن أضيفت إليها استراتيجيّتان جديدتان هما: استراتيجيّة إعادة القراءة مع إصدار الأحكام، واستراتيجيّة اقتراح خاتمة أخرى. وفي ما يلي نعرض لأنواع هذه التمارين:

أ. استراتيجيّة القراءة المسحيّة scan

جاءت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة القراءة المسحيّة scan في الطليعة بنسبة (١٦٪) مقارنة بباقي التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الشاملة. ومن هذه التمارين:

- "أبحث في النصّ عن الخطّة التي اتّبعت في حملة تنظيف الشاطئ ثمّ أكتبها." (ص ١٩ رقم ١)
- "أستخرج من النصّ أسماء الحيوانات والطيور." (ص ٩ رقم ٥)
- "أذكر منافع الطيور التي وردت في النصّ." (ص ١٢ رقم ٣)

ب. استراتيجيّة القراءة ما بين السطور (الاستنتاج)

سجّلت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة القراءة ما بين السطور (الاستنتاج) المرتبة الثانية (١٣٪) مقارنة بباقي التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الشاملة. ومن التمارين على هذه الاستراتيجيّة:

- "ما المقصود بعبارة (يبدو أنّني لن ألقى جوابًا، لأنّ المرسل إليهم هم المتهمون)." (ص ١٠ رقم ٨)
- "ماذا عنى الكاتب بقوله (أزمة رزقه مصيبة السائقين)." (ص٤٤ رقم ٤)

ج. استراتيجيّة التفريق بين المعنى الحقيقيّ والمجازيّ

كانت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة التفريق بين المعنى الحقيقيّ والمجازيّ في المرتبة الثالثة (٦٪) مقارنة بالتمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الشاملة. ومن التمارين التي تركّز على استراتيجيّة التفريق بين المعنى الحقيقيّ والمجازيّ في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس:

- "هل استخدمت هذه العبارة (يعضّني الجوع)، في معناها الحقيقيّ؟" (ص ١٠ رقم ٩)
- "هل استخدم الفعل "تتنفس" بمعناه الحقيقيّ أم بمعناه المجازيّ في هذه العبارة (مدخنة تتنفس ملء المتسع)؟" (ص ٥٦ رقم ٦)

د. استراتيجيّة ربط النصّ بالتجربة السابقة للتلاميذ

جاءت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة ربط النصّ بالتجربة السابقة للتلاميذ بالمرتبة الرابعة(٤٪) مقارنة بباقي التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الشاملة. ومن التمارين

التي تركّز على استراتيجيّة ربط النصّ بالتجربة السابقة للتلاميذ في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس:

- "هل حصل أن تعطلت سيارتكم ليلًا في منطقة بعيدة." (ص ٥٧ رقم ١)
- "هل سبق لك وقايضت أحدًا؟ ماذا قايضت؟ وهل راقت لك الفكرة؟" (ص ٣٨ رقم ٣)

هـ. استراتيجيّة القيام بعمل كتابيّ مرتبط بالنصّ المقروء

تشابهت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة القيام بعمل كتابيّ مرتبط بالنصّ المقروء (٤٪) مع نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة ربط النصّ بالتجربة السابقة للتلاميذ. ومن التمارين التي تركّز على هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس:

- " بعد قراءة نصّ ماسح الزجاج، أكتب رسالة رسميّة إلى وزارة الشؤون الاجتماعيّة، أطلب فيها بناء مراكز رعاية اجتماعيّة تعنى بالأطفال المشردين الذين نصادفهم يوميًّا يتسوّلون أو يمسحون زجاج السيّارات." (ص ٤٦ رقم ٣)
- "أكمل على طريقة حديث *الثعلب*، تكلّم عصفور في قفص فقال محتجًّا معترضًا:" (ص ١٣ رقم ٣)

و. استراتيجيّة ربط النصّ بالمعرفة السابقة للتلاميذ

كانت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة ربط النصّ بالمعرفة السابقة للتلاميذ (٤٪) مماثلة لنسبة التمارين التي تركّز على كلّ من استراتيجيّة القيام بعمل كتابيّ مرتبط بالنصّ المقروء واستراتيجيّة ربط النصّ بالتجربة السابقة للتلاميذ. ومن أمثلة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة ربط النصّ بالمعرفة السابقة للتلاميذ في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس:

- "هل سمعت أو قرأت قصّة تدور أحداثها على لسان حيوان أو أكثر؟ ما هي؟ أوجزها؟" (ص ١٢ رقم ٨)
- "استعملت العجوز الكارة في عمليّة الخبز، فماذا يستعمل كلّ من: (النجّار– الحدّاد– الرسّام– النحّات– الخيّاط)." (ص ٣١ رقم ٢)

ز. استراتيجيّة تحديد الأفكار الرئيسيّة

سجّلت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة تحديد الأفكار الرئيسيّة المرتبة الخامسة (٣٪) مقارنة بباقي التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الشاملة. ومن التمارين التي تركّز على هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس:

- "ما الفكرة الرئيسيّة التي يدور حولها النصّ." (ص١٨ رقم ٢)
- "أضع الفكرة الرئيسيّة لكلّ فقرة من فقرات النصّ." (ص ٥١ رقم ١)

ح. استراتيجيّة تحديد رسالة الكاتب أو جوهر النصّ

تشابهت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة تحديد رسالة الكاتب أو جوهر النصّ (٣٪) مع نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة تحديد الأفكار الرئيسيّة. ومن التمارين التي تركّز على هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس:

- "ما العبرة التي يمكن استخلاصها من النصّ، وتحديدًا من خلال شخصيّة أمّ أمين؟" (ص ٣٨ رقم ٦)
- "ما المغزى الذي نستخلصه من هذه الحادثة؟" (ص ٥٨ رقم ٧)
- "النصّ عبارة عن حديث ورد في رسالة، ما موضوع هذه الرسالة؟" (ص ١٢ رقم ١)

ط. استراتيجيّة البحث عن الكلمات المفتاحيّة

جاءت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة البحث عن الكلمات المفتاحيّة في المرتبة السادسة (٢٪) مقارنة بباقي التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الشاملة. ومن التمارين التي تركّز على هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس:

- " أبحث في الفقرة الأولى عن الكلمات المفتاحيّة التي تدلّ على الفوضى والارتباك." (ص ٧٣ رقم ٤)
- "أبحث في النصّ عن الكلمات المفتاحيّة التي تدلّ على التكنولوجيا." (ص ١١٢ رقم ٢)

ي. استراتيجيّة تحديد الأفكار المهمّة وغير المهمّة

كانت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة تحديد الأفكار المهمّة وغير المهمّة (٢٪) مماثلة لنسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة البحث عن الكلمات المفتاحيّة. ومن أمثلة التمارين التي تركّز على هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس:

- "أحدّد الأفكار المهمّة في الفقرة الأولى." (ص ٧٠ رقم ٢)

ك. استراتيجيّة معاينة النصّ من حيث الطول والشكل وتقسيم الفقرات

سجّلت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة معاينة النصّ من حيث الطول والشكل وتقسيم الفقرات المرتبة السابعة (١٪) مقارنة بباقي التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الشاملة، وهذه النسبة منخفضة جدًّا وغير كافية لتدريب التلاميذ على توظيف هذه الاستراتيجيّة. ومن

التمارين التي تركّز على هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس:

- "إلى كم قسمٍ يقسم النصّ؟" (ص ١٨ رقم ١)

ل. استراتيجيّة إعادة القراءة مع إصدار الأحكام

تشابهت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة إعادة القراءة مع إصدار الأحكام (١٪) مع نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة معاينة النصّ من حيث الطول والشكل وتقسيم الفقرات. وهذه النسبة منخفضة جدًّا وغير كافية لتدريب التلاميذ على توظيف هذه الاستراتيجيّة. والمقصود هنا التمارين التي تدرّب التلاميذ على الحكم والنقد على الأشياء من وجهة نظرهم. ومن التمارين التي تركّز على هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس:

- "هل بدا لك الثعلب في ختام رسالته بريئًا مظلومًا، أو بقي راسخًا في ذهنك أنه مجرم مؤذٍ؟ وإلام تستند في حكمك؟" (ص ١٢ رقم ٥)

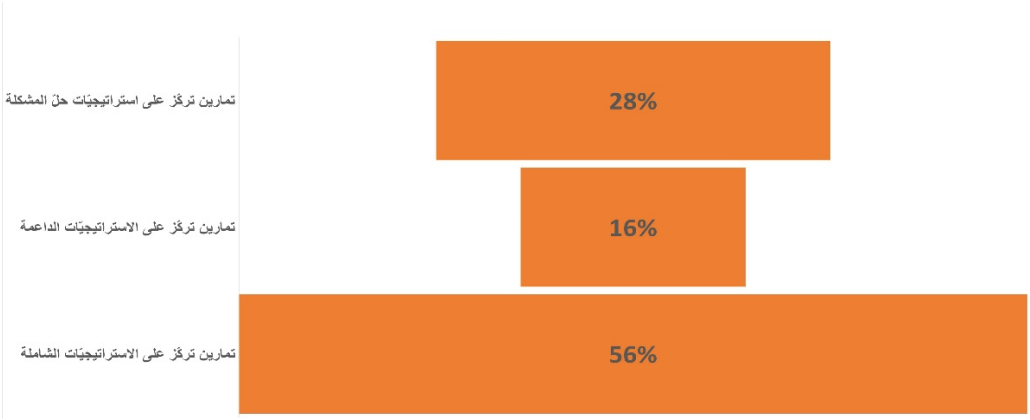
م. استراتيجيّة اقتراح خاتمة أخرى

جاءت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة اقتراح خاتمة أخرى (١٪) مماثلة لنسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة إعادة القراءة مع إصدار الأحكام، واستراتيجيّة معاينة النصّ من حيث الطول والشكل وتقسيم الفقرات. وهذه النسبة منخفضة جدًّا وغير كافية لتدريب التلاميذ على توظيف هذه الاستراتيجيّات. ونقصد هنا التمارين التي تدرّب التلاميذ على تغيير الخاتمة أو اقتراح واحدة جديدة مناسبة برأيهم. ومن أمثلة التمارين التي تركّز على هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس:

- "أقترح خاتمة أخرى لقصّة الطائر المسحور." (ص ١٢٧ رقم ١)

5. مناقشة نسب استخدام التمارين التي تركّز على الأنواع المختلفة لاستراتيجيّات القراءة

الرسم البيانيّ 5. النسبة المئويّة للتمارين التي تركّز على أنواع استراتيجيّات القراءة المختلفة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس



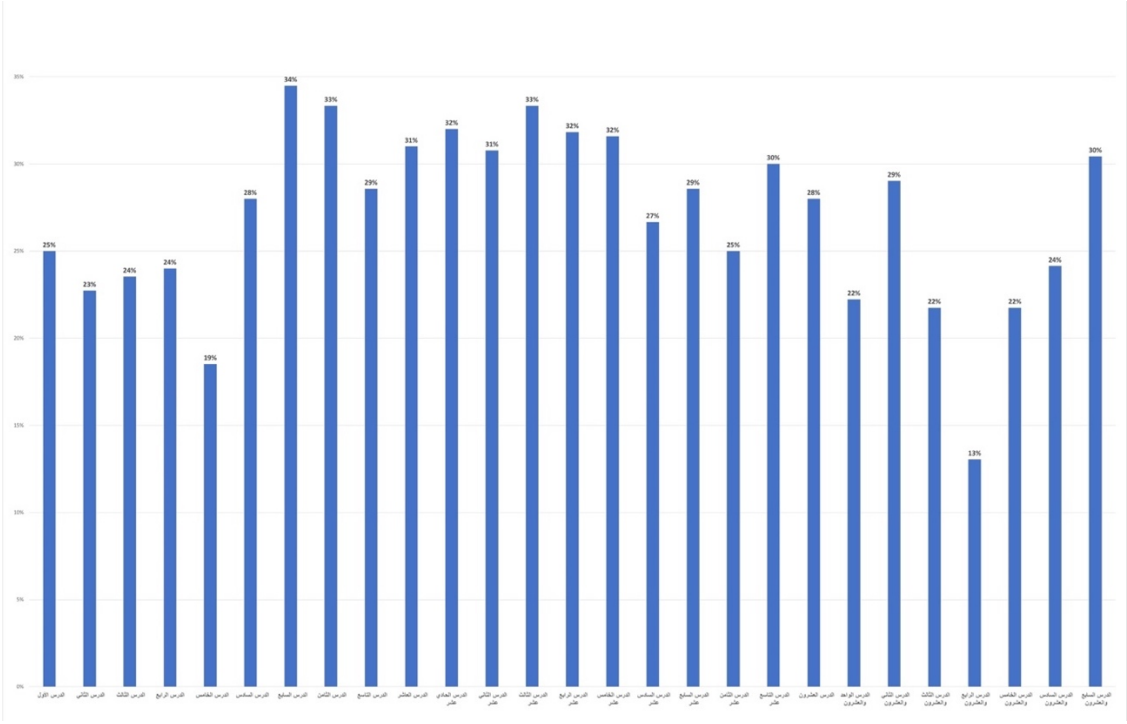
يعرض الرسم البيانيّ (٥) النسبة المئويّة للتمارين التي تركّز على أنواع استراتيجيّات القراءة المختلفة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس. حيث سجّلت نسبة التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الشاملة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس النسبة الأعلى (٥٦٪) مقارنة بنسبة استراتيجيّات حلّ المشكلة (٢٨٪)، والاستراتيجيّات الداعمة (١٦٪) . وتسجيل نسبة التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الشاملة أعلى نسبة هو أمر مشابه لما رأيناه في نسبة التمارين في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع.

6. مناقشة نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة حسب الدروس

احتلّت التمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة نسبة (٣٨٪) من مجمل التمارين الموجودة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس، وهي نسبة منخفضة، وهذا الأمر نفسه لاحظناه

في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع. علمًا أنّ دفتر تمارين القراءة يجب أن يدرب التلاميذ على توظيف استراتيجيّات القراءة.

الرسم البيانيّ 6. توزّع النسب المئويّة للتمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة حسب الدروس في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس



يعرض الرسم البيانيّ (٦)[150] توزّع النسب المئويّة للتمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة حسب الدروس في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس. ونلاحظ أنّ نسبة توظيف استراتيجيّات القراءة لا تزيد عبر الدروس، فهي ترتفع وتنخفض بين الدروس، مما يشير إلى عدم تراكم التدريب على استراتيجيّات القراءة عبر الدروس. وهذا الأمر نفسه لاحظناه في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع.

[150] انظر الملحق رقم ٢٤ للاطّلاع على هذا الرسم البيانيّ بشكل أوضح وصورة أكبر.

ولمعرفة السبب في انخفاض نسبة التمارين في بعض الدروس وارتفاعها في أخرى عدنا إلى الدروس، وتبيّن لنا أنّ موضوع النصّ وارتباطه بحياة التلاميذ يزيد من التمارين التي توظّف استراتيجيّات القراءة. كما لاحظنا أنّ التعقيد اللغويّ وصعوبة المفردات في بعض النصوص قد أثّر على نسبة التمارين التي فيها توظيف لاستراتيجيّات القراءة. ومن أمثلة الدروس التي تؤكّد أنّ موضوع النصّ وارتباطه بحياة التلاميذ يؤثّر على ازدياد نسبة التمارين التي توظّف استراتيجيّات القراءة، هو نصّ" *العيد*" في الدرس السابع الذي سجّل أعلى نسبة توظيف للاستراتيجيّات (٣٤٪)، يليه كلّ من الدرس الثامن نصّ "*نخوة لبنانيّة*" والدرس الثالث عشر نصّ"*نابغة من بلادي*" بنسبة (٣٣٪).

وسنبدأ بالحديث عن الدرس السابع "*العيد*" الذي يعتبر موضوعه قريبًا من التلاميذ ومن واقعهم، فالنصّ يتحدّث عن تحضيرات العيد مثل تحضير الحلوى، وعن تبادل الناس للتهاني والأمنيات في هذا اليوم، وعن انتظار الأطفال لهذا اليوم كي يمرحوا ويلعبوا بالمفرقعات والأسهم الناريّة. والدرس الثامن "*نخوة لبنانيّة*" الذي يتحدّث عن مساعدة شباب القرية لسيّارة كانت عالقة في الوحل في منتصف الليل، ونخوة الشباب في المساعدة تُجسّد النخوة اللبنانيّة في إغاثة الملهوف. ثمّ الدرس الثالث عشر "*نابغة من بلادي*" الذي يتحدّث عن أحد الأطباء المشهورين وهو الدكتور مايكل دبغي طبيب القلب الذي اخترع مضخة دمّ تستعمل اليوم في عمليّات القلب المفتوح. فارتباط موضوع النصّ بحياة التلاميذ يزيد من التمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة كربط النصّ بمعرفتهم وبتجاربهم السابقة أو القيام بعمل كتابيّ مرتبط بالنصّ.

أمّا الدروس التي سجّلت أقلّ نسبة من تمارين توظيف للاستراتيجيّات فهي الدرس الرابع والعشرون "*كرة القدم بين الأمس واليوم*" بنسبة (١٣٪)، والدرس الخامس نصّ "*أم أمين*" بنسبة (١٩٪). وسجّل الدرس الرابع والعشرون نصّ "*كرة القدم بين الأمس واليوم*" أقلّ نسبة برأينا لأنّه

نصّ يقدّم معلومات عن تاريخ لعبة كرة القدم بدءًا من الفراعنة إلى القرن العشرين، كما يتحدّث عن قواعد هذه اللعبة ومدة المباراة ومن كم فريق تتألف، والاتّحاد الدوليّ لهذه اللعبة. وإذا كان بعض التلاميذ مهتمين بكرة القدم فإنّ تركيز النصّ على المعلومات التاريخيّة لا يجعله قريبًا منهم. إضافة إلى ذلك، فإنّ انخفاض نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة في الدرس الخامس نصّ "*أم أمين*" هو بسبب نوع النصّ الذي كان وصفيًا وفيه العديد من الصور البيانيّة البليغة والمفردات والتعابير الصعبة كما نلاحظ في المثال التالي: "ونحن الصغار، لا نعرف العجزة إلّا وهم متشابهون بوجوههم الهزيلة المتجعّدة، وعيونهم الغائرة التي أخفى الزمن لونها، وخدودهم المتدلّية، أمّا هي فكانت بشرتها بيضاء ناعمة كرغيف خبز طازج، على خدّين أملسين، وكان في عينيها العسليتين بريق هادئ، ما زال يقاوم عجز الشيخوخة، كلّ ذلك على مسحة طفولة محبّبة." (ص ٣٦)

خامسًا: عرض النتائج وتحليلها لكتاب القراءة للصفّ السادس

سنعرض في هذا القسم كتاب القراءة للصفّ السادس،[151] وسنعتمد نفس التقسيم الذي اعتمدناه في تحليل الكتابين السابقين.

1. مقدّمة كتاب القراءة للصفّ السادس ومحتواه

يتألّف *كتاب القراءة العربيّة السنة السادسة* من تسعة محاور يتضمّن كلّ منها ثلاثة نصوص نثريّة وشعريّة، ويردفها نصّ رابع غير معالج (لا تصاحبه أسئلة تابعة للنصّ). والمحاور هي على التوالي: البيئة والصحة– أشخاص وطبائع– عادات وتقاليد– الوطن– مشاهير– المهن

[151] حمادة وآخرون، *كتاب القراءة العربيّة السنة السادسة– التعليم الأساسيّ*.

والحرف– غرائب وأساطير– رياضة وألعاب– الفكاهة والمرح. وقد لاحظنا في مقدّمة كتاب القراءة للصفّ السادس أيضًا غياب أيّ ذكر لاستراتيجيّات القراءة، أو لاستراتيجيّات التعلّم، كما هو الحال في الكتابين الآخرين اللذين قمنا بتحليلهما.

2. الصور في بداية كلّ درس من كتاب القراءة للصفّ السادس

يتميّز كتاب القراءة للصفّ السادس عن كتابي القراءة للصفّين الرابع والخامس بأنّ كلّ الصور الموجودة فيه مناسبة للتوقّع. وحُكمُنا على الصور في هذا الكتاب يقوم على وضوح عناصر الصورة ومدى ارتباطها بموضوع النصّ مما يساعد في عملية التوقّع. (انظر الملحق رقم ١٧)

3. أسئلة المحادثة التمهيديّة في بداية كلّ درس من كتاب القراءة للصفّ السادس

كانت الأسئلة التمهيديّة في كتاب الصفّ السادس جيّدة وتخدم الهدف. وسنذكر نموذجًا من أسئلة المحادثة التمهيديّة من نصّ *بطاقة معايدة:*

" (١) ما العناصر المكونة لهذا الرسم؟ و(٢) ماذا توحي لك نظرة المرأة إلى اللوحة؟، و(٣) لماذا التقطت المرأة ريشة الرسم بين أسنانها؟ و(٤) ما رأيك في اللوحة؟ كيف تصف خطوطها وألوانها؟" (ص ١٦٦). وقد أوردنا في الملحق رقم ١٨ المزيد من النماذج عن أسئلة المحادثة التمهيديّة.

4. أسئلة المحادثة التحليليّة في نهاية كلّ درس من كتاب القراءة للصفّ السادس

أرفق المؤلفون بعد كلّ درس أسئلة محادثة تحليليّة تابعة للنصّ. وهذا النوع من الأسئلة رأيناه أيضًا في كتب القراءة للصفّين الرابع والخامس. وملاحظتنا هنا هي نفسها التي ذكرناها من

قبل وهي أن أسئلة المحادثة التحليليّة هي أسئلة فهم مباشر من النصّ، وبالتالي فهي لا تعزّز توظيف استراتيجيّات القراءة بشكل كبير عند التلاميذ. ومن الأمثلة على ذلك الأسئلة من نصّ "*حزن الأشجار*":

" (١) متى خرج الجدّ مع حفيده، و(٢) ماذا شاهدا؟، و(٣) عم سأل مروان؟ وما كان جواب جدّه...." (ص ٣٤). وسنرفق في الملحق كلّ الأسئلة من نصّ "*حزن الأشجار*،" ونماذج أسئلة من نصوص أخرى (انظر الملحق رقم ١٩).

5. قاموس كتاب القراءة للصفّ السادس

أرفقت لجنة التأليف كلّ درس بقاموس تابع للدرس موجود على هامشه. وفي قاموس الدرس هناك شرح للمفردات والتعابير الجديدة التي مرت في الدرس، ولكن بعض هذه المفردات قد أشير إليها بنجمة (*) تدلّ على أنّ هذه الكلمة شرحت في معجم الكتاب، وهذه الطريقة في عرض المفردات رأيناه في كتب القراءة للصفّين الرابع والخامس. ولكن ما يُميّز معجم الكتاب في الصفّ السادس هو أنّه يعتمد الطريقة المتبعة في المعاجم العربيّة والتي تعتمد على جذر الكلمة، فكلمة "مرتهن"، مثلًا، تجيء تحت جذر "رهن" (انظر الملحق رقم ٢٠).

6. النصوص الموجودة في كتاب القراءة للصفّ السادس

لاحظنا في كتاب القراءة للصفّ السادس أنّ بعض النصوص تقدّم معلومات قديمة نوعًا ما، وقد لا تجذب اهتمام التلاميذ لأنّها غير عصريّة، مثل نصّ "*الكسوف الأخير في القرن العشرين*" فهذا النصّ يتحدّث عن الكسوف الذي حدث عام ١٩٩٩ والذي استمرّ لمدة ثلاث ساعات. ومن النصوص أيضًا التي نعتقد أنّها لا تجذب اهتمام التلاميذ نصّ "*تكلّم يا موسى*"

والذي يتحدّث عن التمثال الذي صنعه الفنان ميكالنجلو من الرخام الناصع، والذي يبلغ ارتفاعه أربعة أمتار، والذي أخرجه ميكالنجلو بفضل إزميله تمثالًا حيًّا ينطق عن المشاعر الإنسانيّة وعن آلامها. وفيما يخصّ التعقيد اللغويّ وصعوبة المفردات، هناك العديد من النصوص التي فيها صعوبة مفردات وتعقيد لغويّ من حيث التراكيب. وسنذكر منها: نصّ "*ملك الفيلة ورسول الأرانب*" لابن المقفع والذي جاء فيه "زعموا أنّ أرضًا من أراضي الفيلة، تتابعت عليها السنون وأجدبت، وقلّ ماؤها، وغارت عيونها، فأصاب الفيلة عطش شديد..... وكانت العين للأرانب، فوطئن الأرانب في أحجارهن، فأهلكن منهن كثيرًا..... وكرهت أن تدنو منهن مخافة أن يطأنها بأرجلهن، قيقتلنها، وإن كن غير متعمّدات" (ص ١٩).

سادسًا: عرض النتائج وتحليلها لدفتر تمارين القراءة للصفّ السادس

سنتحدّث في هذا القسم عن دفتر تمارين القراءة التابع لكتاب القراءة للصفّ السادس.[152] معتمدين نفس التقسيم الذي اعتمدناه في تحليل دفتر التمارين لكتاب القراءة في الصفّ الرابع والخامس.

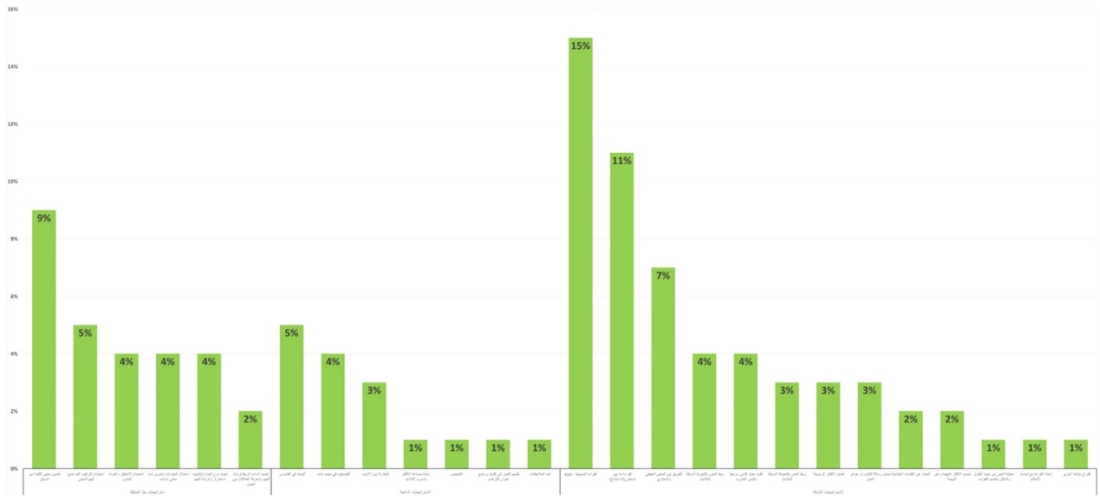
1. المنهجيّة التي اتّبعها المؤلّفون في تقسيم التمارين

قسّم المؤلفون دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس إلى أربعة أقسام، وهو نفس التقسيم الذي اعتمدوه في تقسيم التمارين في دفتر تمارين القراءة لكلّ من الصفّ الرابع والخامس. ولمعرفة

[152] حمادة وآخرون، *دفتر التمارين لكتاب القراءة العربيّة السنة السادسة– التعليم الأساسيّ*.

تفاصيل أكثر يمكن العودة إلى المنهجيّة التي اتّبعها المؤلّفون في تقسيم التمارين في الصفّ الرابع.

الرسم البيانيّ 7. نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس



يعرض الرسم البيانيّ (٧)[153] نسبة التمارين التي تركّز على أنواع استراتيجيّات القراءة الثلاثة: "استراتيجيّات حلّ المشكلة، والاستراتيجيّات الداعمة، والاستراتيجيّات الشاملة" في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس، وسنعتمد على هذا الرسم البيانيّ في تحليل الأنواع الثلاثة:

2. التمارين التي تركّز على استراتيجيّات حلّ المشكلة

النوع الأوّل من استراتيجيّات القراءة التي تركّز عليها التمارين في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس هي استراتيجيّات حلّ المشكلة وتشمل ست استراتيجيّات تماثل الاستراتيجيّات التي

[153] انظر الملحق رقم ٢٥ للاطّلاع على هذا الرسم البيانيّ بشكل أوضح وصورة أكبر.

لاحظناها في دفتر التمارين للصفّ الخامس:

أ. استراتيجيّة تخمين معنى الكلمة من السياق

جاءت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة تخمين معنى الكلمة من السياق بالمرتبة الأولى (٩٪) مقارنة بباقي التمارين التي تركّز على استراتيجيّات حلّ المشكلة. ومن التمارين التي تركّز على هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس:

- "خمّن معنى (ضرب) من السياق في كلّ من الجمل التالية:
  - ***ضرب*** الجيش العدو بقذائفه المدمّرة.
  - ***ضرب*** على الطبل.
  - ***ضرب*** الخيمة.
  - ***ضربه*** البرد.
  - ***ضرب*** العدد بالعدد." (ص ٨ رقم ٤)
- " ضع دائرة حول المعنى الصحيح للكلمة وفقًا لسياق نصّ القراءة:
  - رواد
    - جمع رائد: رتبة عسكريّة
    - أوّل من يصل إلى مكان معيّن
  - بعثَ
    - أعاد إلى الحياة بعد الموت
    - أرسل
  - عينٌ

- نبع ماء
- عضو البصر

- أشرَفَ
- أطلّ
- راقب " (ص ١٥ رقم ٤)

ب. استراتيجيّة استخدام التركيب القواعديّ لفهم المعنى

سجّلت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة استخدام التركيب القواعديّ لفهم المعنى المرتبة الثانية (٥٪) مقارنة بباقي التمارين التي تركّز على استراتيجيّات حلّ المشكلة. وتضمّنت التمارين التي فيها تدريب على القواعد التالي:

زمن الفعل

- " ما زمن الأفعال التي استخدمت في الحوار؟ أذكر أمثلة." (ص ١٧ رقم ٢)
- "ما زمن الأفعال التي غلبت على أسلوب السرد؟ أذكر أمثلة." (ص ١٧ رقم ٣)
- " القسم الأوّل من القصيدة سرديّ، والقسم الثاني تقريريّ، ففي أيّ صيغة زمنيّة جاء معظم أفعال كلّ من القسم الأوّل والثاني؟" (ص ٤١ رقم ١)

المفرد والجمع

"بالعودة إلى النصّ، ما مفرد: ضحايا- رفاق- أغصان- السنون." (ص ٢٨ رقم ٤)

الضمير المخاطب والمتكلم

- "من هو المخاطب في هذه القصيدة؟ اختر ثلاث ضمائر متّصلة أو منفصلة تؤكّد كلامك." (ص ١١٥ رقم ١-أ)

- "من هو المتكلّم؟ اختر ضمائر تؤكّد كلامك." (ص ١١٥ رقم ١–ب)

ج. استراتيجيّة استخدام الاشتقاق والعودة للجذور

جاءت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة استخدام الاشتقاق والعودة للجذور بالمرتبة الثالثة (٤٪) مقارنة بباقي التمارين التي تركّز على استراتيجيّات حلّ المشكلة. ومن التمارين التي تركّز على هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس:

"إن (اقتلعت) من مزيدات الفعل (قلع). أحرف الزيادة: الهمزة والتاء. ما الجذور التي اشتقّت منها الأفعال التالية:" (ص ٣٥ رقم ١)

الأفعال	الجذر	أحرف الزيادة
يتساءل		
تستنجد		
ابتلع		
أفاد		

د. استراتيجيّة استبدال المفردات بأخرى ذات معنى مشابه

تشابهت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة استبدال المفردات بأخرى ذات معنى مشابه (٤٪) مع نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة استخدام الاشتقاق والعودة للجذور. ومن أمثلة التمارين التي تركّز على هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس:

- "اُربط جمل العامود الأوّل مستبدلًا إياها بما يشبهها في العامود الثاني

العامود الأوّل	العامود الثاني
جعلته من المستحيل	مساحة معارفه
التشخيص	التصوّر
أفق معلوماته	حوّلته إلى مغامرة من الصعب تحقيقها " (ص ١٠٦ رقم ١)

هـ. استراتيجيّة تحديد نوع العبارة (تشبيه، استعارة..) لزيادة الفهم

كانت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة تحديد نوع العبارة (تشبيه، استعارة..) لزيادة الفهم (٤٪) مماثلة لنسبة التمارين التي تركّز على كلّ من استراتيجيّة استبدال المفردات بأخرى ذات معنى مشابه، واستراتيجيّة استخدام الاشتقاق والعودة للجذور. ومن أمثلة التمارين التي تركّز على هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس:

- " في جملة (أرضنا تصرخ وتستنجد بأبنائها!) جماد ينطق، ممّن استعارت الكاتبة للجماد هذه الحركة؟" (ص ٣٤ رقم ٤)
- "جاء في النصّ، (بدأ الكسوف مثل إصبع سوداء حطت على الأرض كإصبع ساحرة). استخرج من الجملة أعلاه المشبّه والمشبّه به، وأداة التشبيه." (ص٩٣ رقم ٤)

و. استراتيجيّة تحديد أدوات الربط لزيادة الفهم ولمعرفة العلاقات بين الجمل

كانت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة تحديد أدوات الربط لزيادة الفهم ولمعرفة العلاقات بين الجمل في المرتبة الرابعة (٢٪) مقارنة بباقي التمارين التي تركّز على استراتيجيّات

حل المشكلة. ومن التمارين التي تركّز على هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس:

- "استخرج أدوات الربط من الفقرة السادسة، ثمّ استعملها مؤلّفًا فقرة من خمسة أسطر مستخدمًا فيها أدوات الربط المناسبة." (ص ١٠٠ رقم ٤)
- " املأ الفراغ بأداة الربط المناسبة:

تلوث البيئة قديم، ----------ه تغيّر في الوقت الحاضر في الكم والكيف، فبعد أن كان الإنسان يعاني مشكلات البيئة ---------- ما فيها من أخطار، أصبحت البيئة هي التي تعاني تهديد الإنسان لها. ---------- عمّ التلوّث العالم بأسره ------- استدعى عقد مؤتمرات عالميّة على أمل إيجاد حلول لهذه المشكلات الخطرة." (ص ٥٥ رقم ٢)

3. التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الداعمة

والنوع الثاني من استراتيجيّات القراءة التي تركّز عليها التمارين في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس هو الاستراتيجيّات الداعمة، والتي شملت سبع استراتيجيّات هي نفسها التي وجدناها في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس ولكن أضيف إليها استراتيجيّة داعمة جديدة وهي استراتيجيّة أخذ الملاحظات.

أ. <u>استراتيجيّة البحث في القاموس</u>

سجّلت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة البحث في القاموس المرتبة الأولى (٥٪) مقارنة بباقي التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الداعمة. ومن التمارين التي تركّز على

هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس:

"اِبحث في القاموس عن معنى الكلمات التالية، ثمّ ضع كلّاً منها في جملة مفيدة:

- دنت
- مُقفِرَةٌ
- الهلاك" (ص ٧ رقم ١)

ب. استراتيجيّة التصنيف في مجموعات

كانت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة التصنيف في مجموعات في المرتبة الثانية (٤٪) مقارنة بباقي التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الداعمة. ومن التمارين التي تركّز على هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس:

"عُدْ إلى النصّ، واستخرج منه ما يمكن تصنيفه تحت كلّ من العناوين الثلاثة التالية:" (ص ١٠٧ رقم ٣)

الملفّ الطبيّ	مفهوم الطبّ الاتّصاليّ	الخدمة العلاجيّة

ج. استراتيجيّة المقارنة بين الأشياء

جاءت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة المقارنة بين الأشياء بالمرتبة الثالثة

(٣٪) من بين نسبة التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الداعمة. ومن أمثلة التمارين التي تركّز على هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس:

- "عُدْ إلى النصّ، وقارن بين خسارة الوطن وربحه من هجرة أبنائه." (ص ٣٩ رقم ٣)
- "ما الفرق بين النظافة الشخصيّة والنظافة العامّة؟" (ص ٥٤ رقم ٤)

د. استراتيجيّة إعادة صياغة الأفكار بأسلوب التلاميذ

سجّلت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة إعادة صياغة الأفكار بأسلوب التلاميذ المرتبة الرابعة (١٪) مقارنة بباقي التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الداعمة. وهذه النسبة منخفضة جدًا وغير كافية لتدريب التلاميذ على توظيف هذه الاستراتيجيّة. ومن التمارين التي تركّز على هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس:

"أعد صياغة الأفكار التي وردت في الفقرة الثانية بأسلوبك الخاص." (ص ١٠ رقم ٥)

هـ. استراتيجيّة التلخيص

تشابهت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة التلخيص (١٪) مع نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة إعادة صياغة الأفكار بأسلوب التلاميذ. وهذه النسبة منخفضة جدًّا وغير كافية لتدريب التلاميذ على توظيف هذه الاستراتيجيّة. ومن أمثلة التمارين التي تركّز على هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس:

"لخّص أحداث القصّة مراعيًا تقنيّة التلخيص." (ص ٨٨ رقم ٣)

و. استراتيجيّة تقسيم النصّ إلى أقسام ووضع عنوان لكلّ قسم

كانت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة تقسيم النصّ إلى أقسام ووضع عنوان لكلّ قسم (١٪) مماثلة لنسبة التمارين التي تركّز على كلّ من استراتيجيّة التلخيص، واستراتيجيّة إعادة صياغة الأفكار بأسلوب التلاميذ. وهذه النسبة منخفضة جدًّا وغير كافية لتدريب التلاميذ على توظيف هذه الاستراتيجيّات. ومن أمثلة التمارين التي تركّز على هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس:

"قسّم النصّ إلى فقرات، وضع عنوانًا مناسبًا لكلّ فقرة." (ص١٢ رقم ٥)

ز. استراتيجيّة أخذ الملاحظات

تشابهت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة أخذ الملاحظات (١٪) مع نسبة التمارين التي تركّز على كلّ من استراتيجيّة تقسيم النصّ إلى أقسام ووضع عنوان لكلّ قسم، واستراتيجيّة التلخيص، واستراتيجيّة إعادة صياغة الأفكار بأسلوب التلاميذ. وهذه النسبة منخفضة جدًّا وغير كافية لتدريب التلاميذ على توظيف هذه الاستراتيجيّات. ونقصد بهذه الاستراتيجيّة التمارين التي تدرّب التلاميذ على أخذ الملاحظات أثناء القراءة، فهذه الاستراتيجيّة تدعم الفهم. ومن أمثلة التمارين التي تركّز على هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس:

" اِقرأ نصّ " صحتنا... بيئتنا" ثم أكتب بعض الملاحظات عن النصّ." (ص٥٨ رقم ٣)

4. التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الشاملة

أمّا النوع الثالث من استراتيجيّات القراءة التي تركّز عليها التمارين في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس فهي الاستراتيجيّات الشاملة، والتي تضمّنت ثلاث عشرة استراتيجيّة هي نفسها التي

رأيناها في الصفّ الخامس.

أ. استراتيجيّة القراءة المسحيّة scan

تصدّرت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة القراءة المسحيّة المرتبة الأولى (١٥٪) مقارنة بباقي نسب التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الشاملة. ومن أمثلة التمارين على هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس:

- "استخرج من النصّ ثلاث عبارات تشير إلى عطاء المعلّم وتفانيه وتضحيته." (ص ١١٥ رقم ٨)
- " اِجمع من النصّ الكلمات التي تعبّر عن الحرب والحزن، ثمّ الكلمات التي تعبّر عن الأمل والخلاص." (ص ٢٧ رقم ٢)

ب. استراتيجيّة القراءة ما بين السطور (الاستنتاج)

سجّلت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة القراءة ما بين السطور (الاستنتاج) المرتبة الثانية (١١٪) مقارنة بباقي نسب التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الشاملة. ومن التمارين على هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس:

- "ما المقصود بجملة (ضيّقوا عليها الحلقة)." (ص٨ رقم ٥)
- "ما المقصود بجملة (لا يبلغ الطير ذراه)." (ص٢٠ رقم ٢)

ج. استراتيجيّة التفريق بين المعنى الحقيقيّ والمجازيّ

جاءت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة التفريق بين المعنى الحقيقيّ والمجازيّ

بالمرتبة الثالثة (٧٪) مقارنة مع باقي نسب التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الشاملة. ومن أمثلة التمارين على هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس:

" أُربط الصورة المجازيّة بالصورة الحقيقيّة التي أرادها الكاتب من خلال وصف الطبيعة اللبنانيّة.

الصورة المجازيّة	المعاني الحقيقيّة
تسلقتم على أشجاره وسرحتم في براريه	الشعور بالسلام والطمأنينة في الربوع اللبنانية
قطفتم من روابيه الخزامى والعيون الخضر	الحيوية وحرّيّة العيش
اقتنيتم شمسه لؤلؤة وركبتم أنجم الليل خيولا	التنعّم بشمس لبنان ودفء شواطئه ومتعة السهر فيه
اغتسلتم بندى غاباته واختبأتم تحت جفنيه طويلا	لطف اللبنانيّين وبشاشتهم وجمالهم"

(ص ٤٠ رقم ٢)

د. استراتيجيّة ربط النصّ بالتجربة السابقة للتلاميذ

جاءت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة ربط النصّ بالتجربة السابقة للتلاميذ في المرتبة الرابعة (٤٪) مقارنة مع باقي نسب التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الشاملة. ومن التمارين على هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس:

- "هل زرعت شجرة من قبل؟ أين ومتى؟ أخبرنا." (ص ٤٩ رقم ١)
- "هل سبق لك أن زرت المتحف الوطنيّ؟ أو متاحف أخرى؟ تكلّم عنها." (ص ٧٥ رقم ١٠)

هـ. استراتيجيّة القيام بعمل كتابيّ مرتبط بالنصّ المقروء

تشابهت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة القيام بعمل كتابيّ مرتبط بالنصّ المقروء (٤٪) مع نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة ربط النصّ بالتجربة السابقة للتلاميذ. ومن أمثلة التمارين على هذه الاستراتيجيّة من دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس:

" قمت مع رفاق لك برحلة سياحيّة علميّة إلى مركز أثريّ في ربوع لبنان.. صف الرحلة منذ لحظة الانطلاق حتّى لحظة الوصول ورؤية الأثر مرورًا بكلّ المشاهدات والمنظر." (ص ٧٥ رقم ٤)

و. استراتيجيّة ربط النصّ بالمعرفة السابقة للتلاميذ

جاءت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة ربط النصّ بالمعرفة السابقة للتلاميذ بالمرتبة الخامسة (٣٪) مقارنة مع باقي نسب التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الشاملة. ومن أمثلة التمارين على هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس:

- "سمّ المراكز الأثريّة التي تعرفها في لبنان." (ص ٧٥ رقم ٦)
- "سمّ وسائل إعلام مسموعة ومرئيّة تعرفها." (ص ٩٣ رقم ٣)

ز. استراتيجيّة تحديد الأفكار الرئيسيّة

كانت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة تحديد الأفكار الرئيسيّة (٣٪) مماثلة لنسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة ربط النصّ بالمعرفة السابقة للتلاميذ. ومن التمارين على هذه الاستراتيجيّة من دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس:

- "ما الفكرة الرئيسيّة في نصّ *حكاية الملك سندباد*؟" (ص ١٠ رقم ١)

- " أكتب الفكرة الرئيسيّة في كلّ فقرة من الفقرات." (ص ٥٨ رقم ٢)

ح. استراتيجيّة تحديد رسالة الكاتب أو جوهر النصّ

كانت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة تحديد رسالة الكاتب أو جوهر النصّ (٣٪) مشابهة لنسبة التمارين التي تركّز على كلّ من استراتيجيّة تحديد الأفكار الرئيسيّة، واستراتيجيّة ربط النصّ بالمعرفة السابقة للتلاميذ. ومن أمثلة التمارين على هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس:

- "ما المغزى من هذه القصّة؟" (ص ١٦ رقم ٥)
- "ما هي رسالة الكاتب من هذا النصّ؟" (ص ١٧٠ رقم ١)

ط. استراتيجيّة البحث عن الكلمات المفتاحيّة

سجّلت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة البحث عن الكلمات المفتاحيّة المرتبة السادسة (٢٪) مقارنة بباقي نسب التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الشاملة. ومن التمارين على هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس:

"ما هي الكلمات المفتاحيّة التي تدلّ على القداسة في هذا النصّ." (ص٧٧ رقم ٢)

ي. استراتيجيّة تحديد الأفكار المهمّة وغير المهمّة

تشابهت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة تحديد الأفكار المهمّة وغير المهمّة (٢٪) مع نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة البحث عن الكلمات المفتاحيّة. ومن أمثلة

التمارين على هذه الاستراتيجيّة من دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس:

"ما هي الأفكار المهمّة التي أراد الكاتب توضيحها في هذا النصّ." (ص٣٠ رقم ٥)

ك. استراتيجيّة معاينة النصّ من حيث الطول والشكل وتقسيم الفقرات

جاءت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة معاينة النصّ من حيث الطول والشكل وتقسيم الفقرات بالمرتبة السابعة (١٪). وهذه النسبة منخفضة جدًّا وغير كافية لتدريب التلاميذ على توظيف هذه الاستراتيجيّة. ومن أمثلة التمارين على هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس:

"إلى كم فقرة يقسم النصّ؟" (ص ٥٨ رقم ١)

ل. استراتيجيّة إعادة القراءة مع إصدار الأحكام

كانت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة إعادة القراءة مع إصدار الأحكام (١٪) مماثلة لنسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة معاينة النصّ من حيث الطول والشكل وتقسيم الفقرات. وهذه النسبة منخفضة جدًّا وغير كافية لتدريب التلاميذ على توظيف هذه الاستراتيجيّة. ومن التمارين على هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس:

"ما حكمك على تصرف الكاتب ورفاقه في تعذيب الحيوانات." (ص ٦٥ رقم ١)

م. استراتيجيّة اقتراح خاتمة أخرى

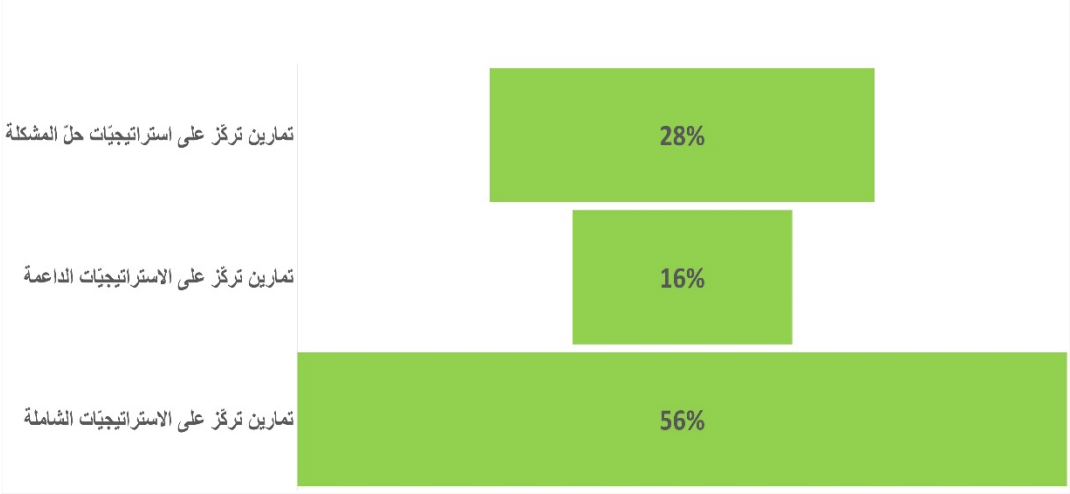
تشابهت نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّة اقتراح خاتمة أخرى (١٪) مع نسبة التمارين التي تركّز على كلّ من استراتيجيّة إعادة القراءة مع إصدار الأحكام واستراتيجيّة معاينة

النصّ من حيث الطول والشكل وتقسيم الفقرات. وهذه النسبة منخفضة جدًّا وغير كافية لتدريب التلاميذ على توظيف هذه الاستراتيجيّة. ومن أمثلة التمارين على هذه الاستراتيجيّة في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس:

"لو كان الملك الذي واجهه الشاعر عادلًا، لتغيّرت أحداث القصّة ونهايتها. أُكتب القصّة كما تتخيّلها وقد جرت بين الشاعر والملك العادل لتكون النهاية سعيدة." (ص ٢٥ رقم ٦)

5. مناقشة نسب استخدام التمارين التي تركّز على الأنواع المختلفة لاستراتيجيّات القراءة

الرسم البيانيّ 8. النسبة المئويّة للتمارين التي تركّز على أنواع استراتيجيّات القراءة المختلفة في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس



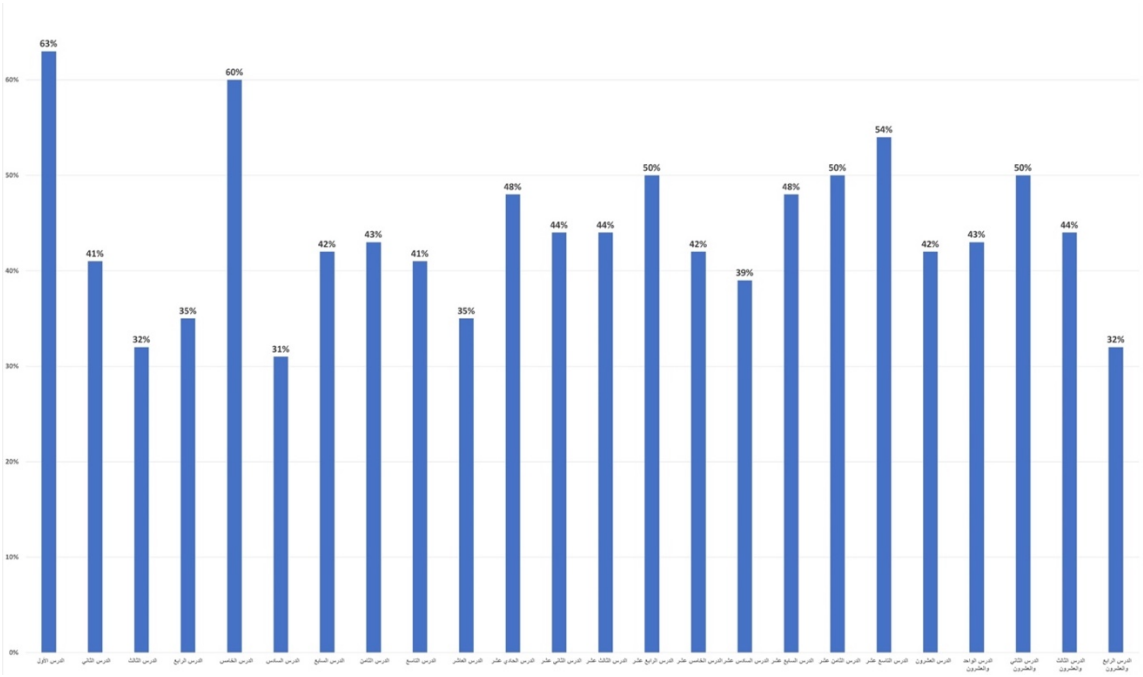
يعرض الرسم البيانيّ (٨) النسبة المئويّة للتمارين التي تركّز على أنواع استراتيجيّات القراءة المختلفة في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس. وهذه النسب هي نفسها في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس، حيث سجّلت التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الشاملة النسبة الأعلى (٥٦٪)، تليها استراتيجيّات حلّ المشكلة (٢٨٪)، والاستراتيجيّات الداعمة (١٦٪).

وبالتالي نلاحظ أن نسبة التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الشاملة هي الأعلى تليها استراتيجيّات حلّ المشكلة والاستراتيجيّات الداعمة في كلّ دفاتر تمارين القراءة للصفّوف الرابع والخامس والسادس.

6. مناقشة نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة حسب الدروس

أظهر تحليلنا أن نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة هي (٤٤٪) من مجمل التمارين الموجودة في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس، وهي نسبة منخفضة، لأنّ دفتر تمارين القراءة يجب أن يدرّب التلاميذ على توظيف استراتيجيّات القراءة أثناء معالجة أيّ نصّ يقرؤونه. وهذه الملاحظة تكرّر ما لاحظناه في دفتر تمارين القراءة لكل من الصفّين الرابع والخامس.

الرسم البيانيّ 9. توزّع النسب المئويّة للتمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة حسب الدروس في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس



يعرض الرسم البيانيّ (٩)[154] توزّع النسب المئويّة للتمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة حسب الدروس في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس. ونلاحظ أنّ نسبة توظيف استراتيجيّات القراءة لا تتصاعد عبر الدروس، فهي ترتفع وتنخفض بين الدروس، مما يؤشّر إلى عدم تنامي وتراكم التدريب على استراتيجيّات القراءة عبر الدروس. وهذه المسألة نفسها لاحظناها في دفتر تمارين القراءة لكلّ من الصفّ الرابع والخامس.

وكما ذكرنا سابقًا، فإنّ انخفاض أو ارتفاع نسبة التمارين في بعض الدروس متعلّق بأمرين: (١) التعقيد اللغويّ وصعوبة المفردات في بعض النصوص، و(٢) موضوع النصّ ومدى ارتباطه بحياة التلاميذ وباهتماماتهم. ونلاحظ من هذا الرسم البيانيّ أنّ أعلى نسبتين للتمارين التي حدث فيها توظيف لاستراتيجيّات القراءة هي في الدرس الأوّل (٦٣٪)، والدرس الخامس (٦٠٪). ولنفسر هذا الارتفاع، سنتحدّث عن موضوع الدرس الأوّل نصّ "*حكاية الملك السندباد*،" فهذه الحكاية مشوّقة ولها مغزى، والمغزى منها هو عدم التسرع في الحكم على الأشياء، ففي هذه الحكاية، منع الباز الملك من الشرب لأنّ الماء الذي كان ينزل من الشجرة هو سم أفعى ولم يكن ماء. إضافة إلى ذلك، فإنّ المفردات ليست صعبة، ويمكن تخمينها من السياق لذلك كثرت في هذا الدرس التمارين التي تركز على: (أ) تخمين معنى الكلمات من السياق، و(ب) القراءة ما بين السطور، و(ج) تحديد الأفكار الرئيسية، و(د) إعادة صياغة بعض الأفكار بأسلوب التلاميذ، و(هـ) تغيير نهاية القصّة. فنوع النصّ سمح بتنوع وتعدّد التمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة. وموضوع الدرس الخامس نصّ "*غربة الشباب– غروب للوطن*" أيضًا أثّر على ارتفاع نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة، فالنصّ غير معقدّ، ويتحدّث عن خطورة هجرة الشباب من

[154] انظر الملحق رقم ٢٦ للاطّلاع على هذا الرسم البيانيّ بشكل أوضح وصورة أكبر.

لبنان، وأهمّيّة بقائهم في الوطن، وهذا النصّ يمكن ربطه بالمعرفة والتجربة السابقة للتلاميذ. أمّا انخفاض نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة في الدرس السادس (٣١٪)، والدرس الثالث (٣٢٪)، فيرجع برأينا إلى تعقيد النصّ وصعوبة مفرداته. فالدرس السادس هو قصيدة "*إلى بيروت.. مع الاعتذار*" لنزار قباني، ومفردات القصيدة صعبة نسبيًّا لأنّ خصائص القصيدة تفرض استعمال مفردات تناسب النغم، ومن هذه المفردات " اقتنيتم– وعول– الخزامى– الخد الأسيل..." (ص ٤٣). والدرس الثالث "*الشاعر والسلطان الجائر*" هو قصيدة أيضًا لإيليا أبو ماضي، وفيها مفردات وتراكيب صعبة مثل:

" أمر السلطان بالشاعر يوما فأتاه

في كساء **حائل** الصبغة **واهٍ** جانباه

.....

فاحتدم السلطان أيّ احتدام

ولاح حبّ البطش في مقلتيه"

"فقال **دحرج رأس هذا الغلام**

فرأسه **عبء على منكبيه**" (ص٢٣)

سابعًا: الملاحظات والاستنتاجات العامّة

سنقسّم الملاحظات والاستنتاجات العامّة إلى قسمين: الأوّل مرتبط بكتب القراءة لكلّ من الصفّ الرابع والخامس والسادس، والقسم الثاني متعلّق بدفاتر التمارين التابعة لكتب القراءة في كلّ من صفوف الرابع والخامس والسادس.

1. فيما يتّصل بكتب القراءة للصفّ الرابع والخامس والسادس:

من الملاحظات والاستنتاجات العامّة المرتبطة بكتب القراءة للصفّ الرابع والخامس والسادس هي أنّ أسئلة المحادثة التحليليّة الموجودة في نهاية كلّ درس من كتب القراءة لا تعزّز توظيف التلاميذ لاستراتيجيّات القراءة لأنّها أسئلة فهم مباشر ودقيق من النصّ، وهذا ما أشرنا إليه سابقًا في تحليل كلّ من هذه الكتب.

ولاحظنا أيضًا أنّ كتب القراءة في كلّ من صفوف الرابع والخامس والسادس أشارت في مقدمتها إلى أنّها تراعي في أهدافها ومنهجيّتها، ونصوصها، وأسئلتها، وتمارينها المنهاج اللبنانيّ. لذا كان لا بدّ لنا من الرجوع إلى المنهاج اللبنانيّ وتحديدًا القسم المتعلّق بمهارة القراءة في المرحلة الابتدائيّة، وتبيّن لنا أنّ المنهاج اللبنانيّ في القسم المتعلّق بمهارة القراءة في المرحلة الابتدائيّة (قسم المحادثة والقراءة والمحفوظات) يركّز على النقاط التالية:

- "تعلّم حروف اللغة العربيّة النطق السليم بمخارج الحروف والتنغيم
- التدرج نحو القراءة السريعة والصحيحة
- فهم النصّ فهمًا مجملًا ومفصلًا
- القراءة الجهريّة البليغة
- القراءة في مجلّة أو صحيفة
- استخدام المعاجم (نظام ألفبائيّ)
- تصحيح العثرات التي يقع فيها المتعلّم في أثناء جهره النصّ" [155]

ومن اللافت أنّ المنهاج اللبنانيّ يركّز بشكل كبير على "القراءة الجهريّة كالقراءة الجهريّة

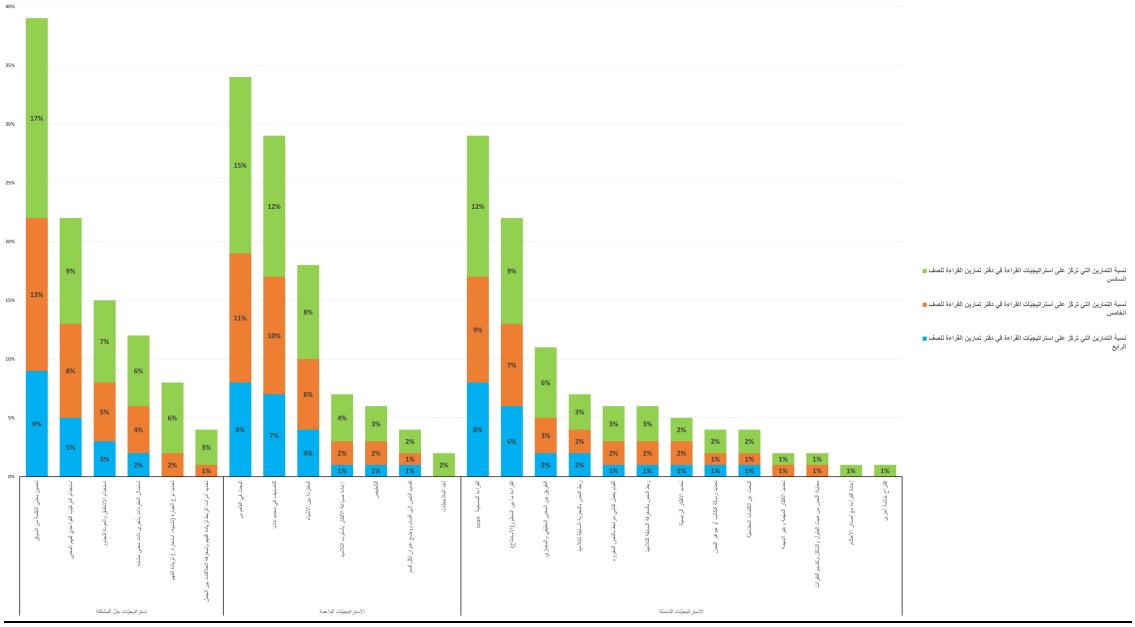
[155] المنهاج اللبنانيّ، الصادر عام ١٩٩٧، تاريخ الدخول ١٣ مارس، ٢٠٢٠، الرابط: https://www.crdp.org/curriculum-content_details/منهج-اللغة-العربيّة-وآدابها/عربيّ

البليغة، والنطق السليم والقراءة السريعة، وتصحيح العثرات أثناء جهر النصّ." ولكن القراءة الجهريّة فعليًّا لا تطوّر استراتيجيّات القراءة للفهم لدى التلاميذ. كما يشدّد المنهاج اللبنانيّ على تصحيح العثرات واللفظ الصحيح عند التلاميذ أكثر من تشديده على تطوير قدرة التلاميذ على الفهم واكتشاف النصّ وتطوير استراتيجيّات القراءة لديهم. لذلك لم نر في المنهاج ولا في كتاب القراءة أيّ ذكر لاستراتيجيّات القراءة.

2. *فيما يتّصل بدفاتر التمارين التابعة لكتب القراءة في كلّ من صفوف الرابع والخامس والسادس:*

في هذا القسم سنعرض ثلاثة رسوم بيانيّة تلخّص أبرز ملاحظاتنا واستنتاجاتنا فيما يخصّ دفاتر التمارين التابعة لكتب القراءة في كلّ من صفوف الرابع والخامس والسادس.

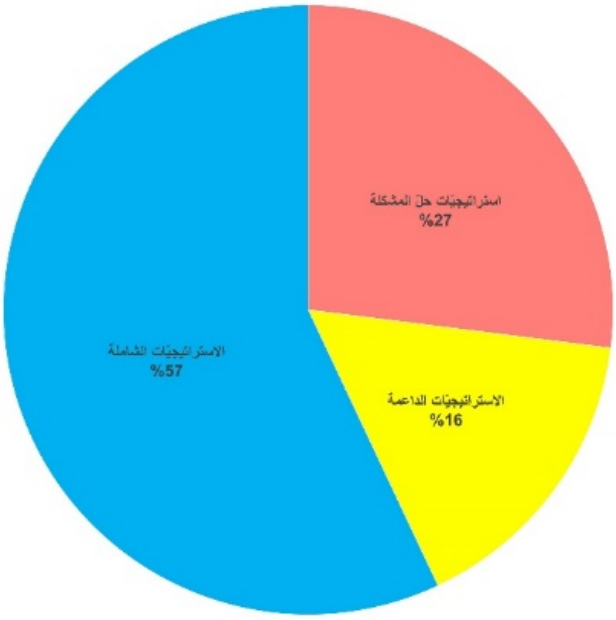
الرسم البيانيّ 10. توزّع النسب المئويّة للتمارين التي تركّز على أنواع استراتيجيّات القراءة المختلفة في دفتر تمارين القراءة للصفّوف الرابع والخامس والسادس



يظهر الرسم البيانيّ (١٠)[156] توزّع النسب المئويّة للتمارين التي تركّز على أنواع استراتيجيّات القراءة المختلفة في دفتر تمارين القراءة للصفّوف الرابع والخامس والسادس، وفيه نلاحظ زيادة في أعداد التمارين التي توظّف استراتيجيّات القراءة المختلفة كلّما انتقلنا من صف إلى صف أعلى. ومثال على ذلك نسبة التمارين التي توظف استراتيجيّة تخمين المعنى من السياق التي كانت في الصفّ الرابع (٩٪)، وارتفعت في الصفّ الخامس إلى (١٣٪)، وارتفعت في الصفّ السادس أكثر لتصبح (١٧٪). وهذه الزيادة في نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة كلما ارتفعنا بالصفوف ضروريّة لأنّ عمليّة تدريب التلاميذ على استراتيجيّات القراءة يجب أن تتوسّع بتوسع القدرات اللغويّة والخبرات العامّة للتلاميذ. ونلاحظ أيضًا أنّ نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة في الأنواع الثلاثة قليلة، فأعلى نسبة توظيف للتمارين لم تتعدَّ الـ (١٧٪)، وهذا أمر مؤسف لأنّ دفاتر تمارين القراءة يجب أن تعزّز توظيف استراتيجيّات القراءة بشكل كبير. كما أن الهدف الأساسيّ من التمارين يجب أن يكون تدريب التلاميذ على استراتيجيّات القراءة التي ستزيد من فهمهم للنصوص وتجعلهم قراء مستقلّين.

الرسم البيانيّ 11. النسبة المئويّة لمجموع التمارين التي تركّز على أنواع استراتيجيّات القراءة المختلفة في دفتر تمارين القراءة لصفوف الرابع والخامس والسادس

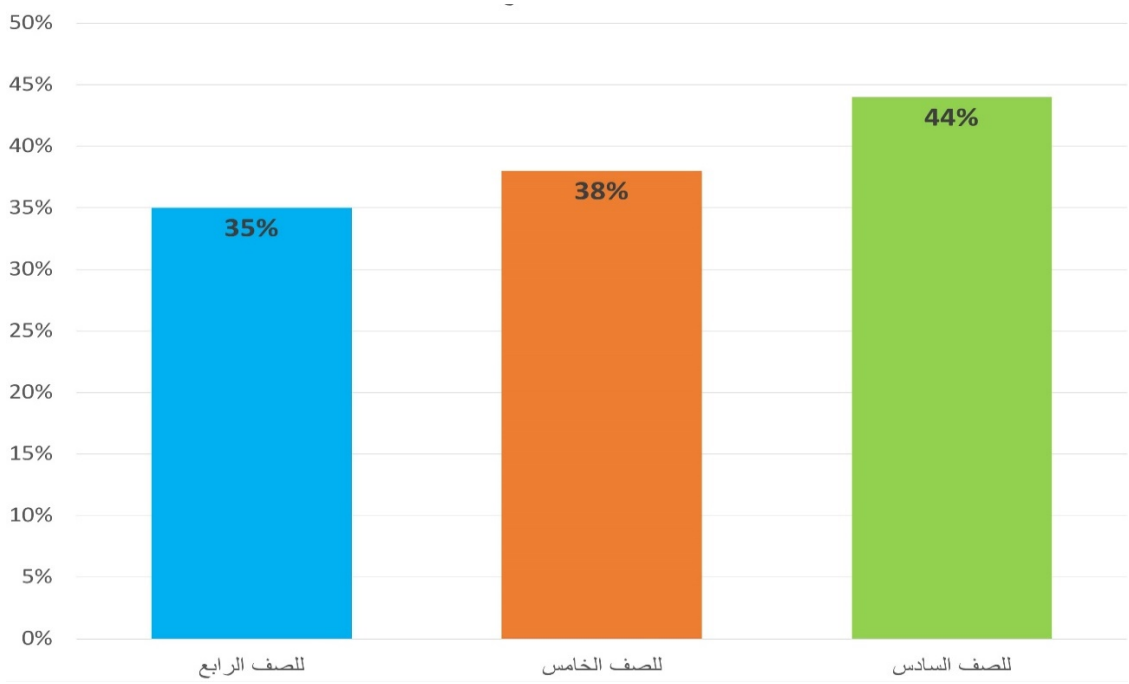
[156] انظر الملحق رقم ٢٧ للاطّلاع على هذا الرسم البيانيّ بشكل أوضح وصورة أكبر.



يظهر الرسم البيانيّ (١١) النسبة المئويّة لمجموع التمارين التي تركّز على أنواع استراتيجيّات القراءة المختلفة في دفتر تمارين القراءة لكلّ من صفوف الرابع والخامس والسادس، ونلاحظ من هذا الرسم البيانيّ أن الاستراتيجيّات الأكثر توظيفًا في كلّ من صفوف الرابع والخامس والسادس هي الاستراتيجيّات الشاملة (٥٧٪)، تليها استراتيجيّات حلّ المشكلة (٢٧٪)، والاستراتيجيّات الداعمة (١٦٪). وبرأينا فإن ارتفاع نسبة التمارين التي تركّز على الاستراتيجيّات الشاملة مهمّ جدًّا لأنّ الاستراتيجيّات الشاملة هي الاستراتيجيّات ما وراء المعرفيّة وهي التي تساعد التلميذ/ة على فهم النصّ وتحليله ونقده بشكل أفضل، كما تزيد من استخدامه لمهارات التفكير العليا.[157]

[157] Osuji, "Cognitive and metacognitive strategy use in first and second language reading comprehension," 5-6.

الرسم البيانيّ 12. النسبة المئويّة لمجموع التمارين التي تركّز على أنواع استراتيجيّات القراءة المختلفة في دفتر تمارين القراءة لصفوف الرابع والخامس والسادس



يظهر الرسم البيانيّ (١٢) النسبة المئويّة للتمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة في دفتر تمارين القراءة لكلّ صف من صفوف الرابع والخامس والسادس. وقد بلغت نسبة التمارين التي توظف استراتيجيّات القراءة في دفتر تمارين القراءة للصفّ الرابع (٣٥٪)، وارتفعت في دفتر تمارين القراءة للصفّ الخامس لتصبح (٣٨٪)، وارتفعت أكثر في دفتر تمارين القراءة للصفّ السادس لتبلغ (٤٤٪). وهذا الارتفاع عبر الصفوف مهمّ، ولكن هذه النسب بشكل عامّ تعتبر قليلة بالنسبة لدفاتر تمارين القراءة، فالتمارين في دفتر تمارين القراءة يجب أن توظف استراتيجيّات القراءة بشكل كبير لأن تطوير توظيف التلاميذ لاستراتيجيّات القراءة مرتبط بتدريبهم على هذه الاستراتيجيّات بشكل مكثف ومتنامٍ عبر الدروس في كلّ صف.

الفصل الخامس

تحليل المقابلات الفرديّة مع المعلّمات والمعلّمين

البيانات الديموغرافيّة

تألّفت العيّنة المشاركة في المقابلات من ٢٥ معلّمة ومعلّمًا، موزّعين على الشكل التالي: ٢٣ معلّمة ومعلّمان. وضمّت العيّنة ٧ معلّمات من مدرسة رسميّة هي مدرسة جابر الأحمد الصباح الرسميّة، و١٨ معلّمة ومعلّمًا من مدارس خاصّة مختلفة. وتراوحت أعمار المعلّمات والمعلّمين بين ٢٠ و٦٠ سنة. وتدرّس المعلّمات والمعلّمون صفوفًا تتراوح بين الصفّ الأوّل الابتدائيّ والصفّ التاسع المتوسط. وفي هذه العيّنة كانت هناك ٦ معلّمات تراوحت خبرتهن بين ١٠–١٥ سنة، أمّا الباقون فتراوحت خبرتهم بين سنة وخمس سنوات.

عرض النتائج وتحليلها

خصّصنا هذا القسم للإجابة عن السؤال البحثيّ الثاني، والهدف منه معرفة أهداف القراءة من وجهة نظر المعلّمات والمعلّمين، ومناقشة مدى وعيهم وتطبيقهم لاستراتيجيّات القراءة في صفوف الرابع والخامس والسادس وذلك من خلال تحليل المقابلات الفرديّة التي أجريناها معهم.

وسنعرض في هذا القسم الموضوعات الثلاثة الرئيسيّة التي استنتجناها من المقابلات الفرديّة. الموضوع الأوّل هو مفهوم القراءة والهدف منه من منظور المعلّمات والمعلّمين، والموضوع الثاني هو أهمّيّة استراتيجيّات القراءة في تحسين القراءة من وجهة نظر المعلّمات والمعلّمين، والموضوع الثالث هو العوامل التي من شأنها، في رأي المعلّمات والمعلّمين، أن تعزّز توظيف

التلاميذ لاستراتيجيّات القراءة.

أوّلًا: مفهوم القراءة والهدف منها من منظور المعلّمات والمعلّمين

في مقابلاتنا، كان هناك تنوّع في الآراء بين المعلّمات والمعلّمين حول مفهوم القراءة والهدف منها، فمعظم المعلّمات والمعلّمين أثناء تعريفهم للقراءة أو تحديدهم للهدف منها ركّزوا على القراءة الجهريّة، والقليل منهم من ركّز على القراءة للفهم ولتحديد المعنى من النصّ والاشتباك معه والتفاعل معه.

وقد ركّزت غالبيّة المعلّمات والمعلّمين في تعريف القراءة على العناصر التالية: (١) القراءة السليمة، و(٢) النطق السليم للحروف و(٣) التمييز بين الصوت الطويل والصوت القصير، و(٤) التهجئة واللفظ الصحيح وتوافق اللغة المنطوقة مع الكلمات المقروءة، و(٥) النطق السليم للتشكيل والحركات، و(٦) الانتباه إلى علامات الوقف، و(٧) النبرة الجيّدة، و(٨) التنغيم الصحيح، و(٩) الطلاقة، و(١٠) القراءة في وقتٍ مقبول ومضبوط. وبالتالي يظهر لنا أنّ تعريف القراءة قد تمّ حصره بالقراءة الجهريّة الأدائيّة وليس القراءة للفهم. وسنعرض اقتباسًا من معلّمة شدّدت في تعريفها على القراءة الجهريّة، حيث قالت المعلّمة أ:

> *"تعريف القراءة هو القدرة على قراءة النصّ بالشكل الصحيح لغويًّا وبنبرة جيّدة، لذا على القارئ الجيّد أن يعرف الحركات، وأن ينتبه لعلامات الوقف، وأن يغيّر صوته بما يتناسب مع النصّ أثناء القراءة الجهريّة. وضبط الكلمات مهمّ في العمليّة التعلميّة القرائيّة، فلا نتصوّر أن يقرأ تلميذًا نصًّا من دون ضبط، وإلّا فإنّه لن يفهم المعنى."*

ومن الواضح في هذا الاقتباس الخلط بين القراءة لفهم المعنى وبين ضبط الحركات والتهجئة الصحيحة. فمن وجهة نظرنا يمكن للتلميذ/ة أن يفهم المعنى حتّى وإن لم يعرف الحركات

الصحيحة للكلمة، فعمليّة الفهم غير مرتبطة بالحركة الإعرابيّة للكلمة.

أمّا باقي المعلّمات والمعلّمين فأشاروا في تعريفهم للقراءة على أنّها القراءة للفهم. وبالنسبة لهم فالهدف الرئيسيّ من القراءة هو قدرة التلميذ/ة على فهم النصّ وربطه بتجاربه ومعلوماته السابقة. وشدّدوا على أنّ عمليّة القراءة ليست عمليّة فكّ للحروف بل هي عملية تفاعل ما بين القارئ والنصّ تقوم على الاستقبال والفهم، وهي مهارة مهمّة لاكتساب المعلومات والمعارف. كما أشاروا إلى ضرورة أن يقرأ التلميذ/ة حسب فئته/ا العمريّة لكي يصبح فيما بعد قادرًا على أن يقرأ أيّ نصّ لأيّ حقل معرفيّ انتمى.

ومن اللافت أنّ البعض عبّر عن أن القراءة تمثّل "مهارة حياتيّة"، فعلى التلميذ/ة أن يقرأ ويستوعب ما يقرأ، ويحوّل النصّ المقروء إلى حياة، لأنّ الهدف من القراءة هو الاشتباك مع النصّ والتفاعل معه. ومن الاقتباسات التي تدعم ما ذكرناه ما قالته المعلّمة ب:

> *"الهدف الرئيسيّ من القراءة هو فهم النصّ وتحليله، فمهارة القراءة هي تفاعل بين القارئ والنصّ ليحصل على معلومات معيّنة ويفهم المحتوى. والمهمّ هو قدرة التلميذ على قراءة أيّ نصّ من كتاب أو جريدة أو موقع، ومعرفة موضوعه والتفاعل معه."*

ونعتقد أنّ المعلّمات والمعلّمين الذين شدّدوا على القراءة الجهريّة متأثرون بالمنهاج اللبنانيّ الذي يركّز وبشدّة على القراءة الجهريّة. حيث جاء في المنهاج اللبنانيّ في القسم المتعلّق بمهارة القراءة في المرحلة الابتدائيّة (قسم المحادثة والقراءة والمحفوظات) أنّ من الأهداف الرئيسيّة للقراءة "(١) النطق السليم بمخارج الحروف والتنغيم، و(٢) التدرّج نحو القراءة السريعة والصحيحة، و(٣) القراءة الجهريّة البليغة، و(٤) تصحيح العثرات التي يقع فيها المتعلّم في أثناء جهره

النصّ."[158]

ثانيًا: أهمّيّة استراتيجيّات القراءة في تحسين القراءة من وجهة نظر المعلّمات والمعلّمين

أشارت بعض المعلّمات والمعلّمين خلال المقابلات الفرديّة إلى أهمّيّة استراتيجيّات القراءة في تحسين القراءة، وشبّهوا هذه الاستراتيجيّات بـ"عدة القراءة" أيّ المفاتيح والأدوات التي تساعد التلميذ/ة على فهم النصّ وتحليله والتفاعل معه. كذلك شدّدوا على أنّ أهمّيّة استراتيجيّات القراءة تكمن في دورها في مساعدة التلميذ/ة ليصبح قارئًا/ة مستقلًا/ة قادرًا/ة على قراءة أيّ نصّ وفهم المعنى منه والتفاعل معه. فبرأيهم، القارئ/ة الجيّد/ة هو من يستخدم استراتيجيّات القراءة أثناء قراءته/ا أيّ نصّ. واستراتيجيّات القراءة تزيد من فهم التلميذ/ة للمقروء كما تساعده/ا على الاشتباك مع النصّ من دون واسطة المعلّم/ة.

وخلال المقابلات أيضًا جرت مناقشة لبعض استراتيجيّات القراءة المهمّة التي تعتقد بعض المعلّمات والمعلّمين بأنها تسهم في تحسين القراءة مثل: (١) قراءة الجملة أكثر من مرّة، و(٢) فهم الفكرة العامّة، و(٣) تحديد الأشياء التي سيركّز عليها القارئ/ة وإهمال الأشياء الأخرى، و(٤) النظر إلى علاقة الجمل ببعضها بعضًا في المقطع الواحد، و(٥) الاهتمام بالروابط ما بين الجمل والعبارات والمقاطع المختلفة، و(٦) استخدام ما مرّ مع التلاميذ من قواعد لفهم النصّ، و(٦) تخمين معنى الكلمات من الجذور ومن سياق النصّ.

ولدعم ما ذكرناه عن أهمّيّة استراتيجيّات القراءة سنقتبس ما قالته المعلّمة ج:

" استراتيجيّات القراءة أو ما أسميه "عدّة القراءة" مهمّة جدًّا لأنّها الأدوات

---

[158] المنهاج اللبنانيّ، الصادر عام ١٩٩٧، تاريخ الدخول ١٣ مارس، ٢٠٢٠، الرابط: https://www.crdp.org/curriculum-content_details/منهج-اللغة-العربيّة-وآدابها/عربيّ

والمفاتيح التي تزيد من فهم التلميذ وتحليله للمقروء، كما تزيد من ثقته بنفسه، وترفع من اهتمامه بالقراءة وحبّه للاكتشاف، وتجعله قارئًا أفضل. فهذه الاستراتيجيّات ستساعده في قراءة أيّ شيء لاحقًا."

ثالثًا: العوامل التي تزيد من توظيف التلاميذ لاستراتيجيّات القراءة من وجهة نظر المعلّمات والمعلّمين

بين الأسئلة التي طرحناها خلال المقابلات الفرديّة سؤال حول رأي العلّمات والمعلّمين في العوامل التي من شأنها أن تعزّز توظيف التلاميذ لاستراتيجيّات القراءة. وفي هذا القسم سنعرض ملخّصًا للآراء التي عبروا عنها. وسنتحدث أوّلًا عن وعي المعلّمات والمعلّمين بأهمّيّة ودور استراتيجيّات القراءة؛ وثانيًا، عن المقاربة المستخدمة في تدريس القراءة واستراتيجيّاتها؛ وثالثًا، عن رفع مستوى وعي التلاميذ باستراتيجيّات القراءة وبأهميتها؛ ورابعًا، عن تدريب التلاميذ بشكل مستمرّ على توظيف استراتيجيّات القراءة؛ وخامسًا، عن القواعد ودورها في استراتيجيّات القراءة؛ وسادسًا، عن اعتماد كتب القراءة التي تعزّز من توظيف استراتيجيّات القراءة؛ وسابعًا، عن العوامل النفسيّة والشعوريّة التي تؤثر على توظيف التلاميذ لاستراتيجيّات القراءة.

1. وعي المعلّمات والمعلّمين بأهمّيّة ودور استراتيجيّات القراءة

إن وعي المعلّمات والمعلّمين بأهمّيّة ودور استراتيجيّات القراءة من العوامل التي تزيد من توظيف التلاميذ لاستراتيجيّات القراءة. فإذا لم يكن لدى المعلّمات والمعلّمين وعي باستراتيجيّات القراءة فهم، بالتالي، لن يركّزوا عليها ولن يُوظفها التلاميذ أثناء قراءتهم. وقد تبيّن لنا من خلال المقابلات الفرديّة أنّ نصف المعلّمات والمعلّمين واعون لأهمّيّة ودور استراتيجيّات القراءة في تحسين قراءة التلاميذ، وفي زيادة فهمهم للنصوص وتفاعلهم معها. وأشار النصف الواعي منهم إلى

أنّهم اكتسبوا هذا الوعي من خلال الدورات التدريبيّة أو من خلال دراستهم الجامعيّة. ومن اللافت أنّ بعض المعلّمات والمعلّمين، وعلى الرغم من خبرتهم التي تفوق العشر سنوات، أشاروا إلى أنّ وعيهم باستراتيجيّات التعليم بشكل عامّ وباستراتيجيّات القراءة بشكل خاص محدودٌ جدًّا. ومعظم المعلّمات والمعلّمين الذين أشاروا إلى أنّ لديهم وعيًا باستراتيجيّات القراءة هم من حملة الإجازة في التربية أو الدبلوم في التعليم. وهذا يشير إلى علاقة الدبلوم أو الإجازة في التربية بتحسين وعي المعلّمات والمعلّمين باستراتيجيّات القراءة. وسنعرض اقتباسًا من إحدى المعلّمات التي ركّزت على أهمّيّة وعي المعلّمة باستراتيجيّات القراءة، حيث ذكرت المعلّمة د:

> *"إنّ وعيي باستراتيجيّات القراءة ساعدني في تطوير استراتيجيّات القراءة التي يستخدمها تلاميذي، فأنا، قبل أن أتعرّف على استراتيجيّات القراءة، كانت مقاربتي في تدريس القراءة مختلفة، ولكن بعد الدبلوم وبعد الدورات التدريبيّة التي خضعت لها تبيّنت أهمّيّة دور الاستراتيجيّات. فهذه الاستراتيجيّات وُجدت لتخدم القارئ ولتزيد من فهمه، فبعد أن صرت أركّز على تدريب التلاميذ على استراتيجيّات القراءة لمست فرقًا هائلًا في مستواهم وصرت أثق بأنّ تلاميذي قادرين على تحدّي الصعوبات التي تواجههم أثناء القراءة في حال زودتُهم بالاستراتيجيّة المناسبة."*

2. المقاربة المستخدمة في تدريس القراءة واستراتيجيّات القراءة

تحدّثت معظم المعلّمات والمعلّمين خلال المقابلات عن المقاربة التي يستخدمونها في تدريس القراءة واستراتيجيّات القراءة. وأكّد معظمهم أنّ طريقة التدريس تؤثّر على توظيف التلاميذ لاستراتيجيّات القراءة. ولكن من اللافت أنّ بعض المعلّمات والمعلّمين يميلون إلى الطريقة التقليديّة في تدريس القراءة، فعمليّة فهم النصّ، بالنسبة لهم، تقتصر على القراءة الصامتة في البداية، ثمّ قيام المعلّم/ة مع التلاميذ بقراءة وشرح كلّ مقطع من القراءة على حدة وتفسير المفردات الجديدة،

وبعد ذلك الانتقال إلى حلّ الأسئلة الموجودة في الكتاب وتدريب التلاميذ على القراءة الجهريّة. ولكن برأينا هذه الطريقة لا تعزّز من توظيف التلاميذ لاستراتيجيّات القراءة كما أنّها لا تزيد من قدرة التلاميذ على الفهم والتحليل.

أمّا باقي المعلّمات والمعلّمين فذكروا أنّهم في أثناء تدريسهم للقراءة يركّزون على استراتيجيّات القراءة ويحرصون على تزويد التلاميذ بالاستراتيجيّات المناسبة حسب النصّ وحسب المرحلة العمريّة وحسب الهدف من النصّ المقروء. وأكّدوا على أنّهم يشجعون التلاميذ ويدربونهم على استخدام هذه الاستراتيجيّات، وأنّهم يدرّسون القراءة بطريقة تفاعليّة وتعاونيّة بحيث يُترك للتلاميذ حرّيّة فكريّة في إبداء رأيهم عن النصّ. وسنذكر ما قالته المعلّمة هـ في هذا السياق:

" وظيفتي كمعلّمة أن أعدّ التلاميذ بطريقة لا يحتاجون معها كثيرًا إلى مساعدة خارجيّة لفهم النصّ، وفي أثناء تدريسي للقراءة أركّز على استراتيجيّات القراءة التعاونيّة التي تكون مع المعلّمة أو مع التلاميذ بين بعضهم في ثنائيّات أو مجموعات. كما أنّني أحرص على استخدام استراتيجيّات القراءة بشكل دائم وأترك للتلميذ فضاء لاستخدام الاستراتيجيّة والتعوّد عليها. فإعطاء التلميذ هامشًا من الحرّيّة يساعده على تحليل النصّ واكتشاف الأجوبة التي يريدها بدلًا من أن تعطيه المعلّمة أجوبة جاهزة أو معلّبة."

ويتوافق موضوع تأثير المقاربة المستخدمة في تدريس القراءة واستراتيجيّات القراءة على توظيف التلاميذ للاستراتيجيّات مع الأبحاث السابقة مثل دراسة موسى (٢٠٠١) التي أشار فيها الباحث إلى أنّ الطريقة التقليديّة في تدريس القراءة تؤثّر على الفهم القرائيّ للتلاميذ، ففي هذه الطريقة يكون دور التلميذ/ة محدودًا لأنّه/ا يعتمد على المعلّم/ة في التوصل إلى الأفكار ومعاني بعض المفردات. لذلك أكّدت هذه الدراسة على ضرورة تغيير مقاربة التدريس والتركيز على تدريس

استراتيجيّات القراءة لزيادة فهم التلاميذ للنصّ المقروء.[159]

3. رفع مستوى وعي التلاميذ باستراتيجيّات القراءة وبأهميتها

من العوامل التي تزيد من توظيف التلاميذ لاستراتيجيّات القراءة بحسب معظم المعلّمات والمعلّمين رفع مستوى وعي التلاميذ باستراتيجيّات القراءة وبأهميتها. فعلى المعلّم/ة سؤال التلاميذ عن الاستراتيجيّات التي يستخدمونها، والحديث عنها والسعي إلي زيادتها والإشارة إلى أهميّتها بشكل دائم، وتشجيع التلاميذ على استخدامها. ولرفع وعي التلاميذ أيضًا على المعلّم/ة توظيف هذه الاستراتيجيّات في كلّ النصوص التي يتعرّض لها التلاميذ وشرح كيفية توظيفها ليتمكن منها التلميذ/ة. وسنقتبس هنا ما قاله أحد المعلّمين، المعلّم و:

> *"رفع مستوى وعي التلاميذ باستراتيجيّات القراءة بشكل دائم وسؤالهم عن الاستراتيجيّات التي يستخدمونها أمر مهمّ لأنّ هذه الاستراتيجيّات تساعد التلميذ على تخطّي صعوبات الفهم أثناء القراءة، مما يجعله قادرًا على الاستمتاع بالقراءة من خلال اكتشاف جمالية النصّ المقروء ومحاولة ربطه بمعرفته وبتجربته السابقة."*

واتّفقت معظم المعلّمات والمعلّمين تقريبًا على ضرورة أن يبدأ تعليم استراتيجيّات القراءة في المراحل الأولى والابتدائيّة لأنّها الأساس، وأكّد معظمهم أنّ التعامل مع الاستراتيجيّات يجب أن يبدأ حين يجري تعريض التلاميذ لنصوص قراءة طويلة نسبيًّا أيّ في الصفّ الرابع. ومن الممكن تعليم استراتيجيّات القراءة وتطبيقها بشكل بسيط من دون أن نسمّيها استراتيجيّات قراءة أمام

---

[159] موسى، "أثر استراتيجيّة ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائيّ والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعداديّة،" ٧٩-٨٠.

التلاميذ. ولندعم ما قلناه سنستشهد بما قالته المعلّمة ز:

" يبدأ تعليم استراتيجيّات القراءة في المراحل الابتدائيّة الأولى، وينبغي أن يركّز المتعلّم على استراتيجيّات القراءة حتّى يألفها ويتمكّن منها. فإذا تمكّن منها، برع بهذه المهارة."

ويتوافق موضوع رفع مستوى وعي التلاميذ باستراتيجيّات القراءة وبأهميتها مع ما جاء في دراسة Al-Alwan (٢٠١٠) التي أكّد فيها الباحث على ضرورة أن تركّز المعلّمات والمعلّمون على استراتيجيّات القراءة من خلال الإشارة بشكل دائم إليها وإلى أهميّتها، فالتذكير الدائم بالاستراتيجيّات سيرفع وعي التلاميذ بها وسيزيد من استخدامهم لها.[160]

4. تدريب التلاميذ بشكل مستمرّ على توظيف استراتيجيّات القراءة

أجمعت المعلّمات والمعلّمون على أنّ تدريب التلاميذ بشكل مستمرّ على توظيف استراتيجيّات القراءة من العوامل التي تزيد من توظيف التلاميذ لاستراتيجيّات القراءة. فكثرة التدريب تساعد التلميذ/ة ليكون قارئًا/ة مستقلًا/ة. ويكون التدريب من خلال تطبيق استراتيجيّات القراءة على كلّ النصوص التي يقرأها التلاميذ. فنصًا بعد نصّ تزيد خبرة التلميذ/ة وتتراكم معرفته/ا للاستراتيجيّات ويتمكّن منها أكثر وأكثر.

ويتوافق موضوع تدريب التلاميذ بشكل مستمرّ على توظيف استراتيجيّات القراءة مع العديد من الدراسات التي أشارت إلى أهمّيّة التدريب على استراتيجيّات القراءة، ومن هذه

[160] Al-Alwan, "The Effect of Using Metacognition Reading Strategies on the Reading Comprehension of Arabic Texts," 15.

الدراسات:[161] دراسة Carrell (١٩٨٩)، ودراسة Song (١٩٩٨)، وعبد الحميد (٢٠٠٠)، وموسى (٢٠٠١)، ودراسة Grabe and Stoller (٢٠٠٢)، وراشد (٢٠٠٤)، والغامدي (٢٠٠٩)، و Al-Alwan (٢٠١٠)، ونهابة (٢٠١٣)، والعذيقي (٢٠١٥) التي تحدّثت عن تطوّر الفهم وتحسّن الفهم القرائيّ عند التلاميذ الذين تدرّبوا على استراتيجيّات القراءة.

5. القواعد ودورها في استراتيجيّات القراءة

انقسمت وجهات نظر المعلّمات والمعلّمين حول أهمّيّة القواعد ودورها في تطوير استراتيجيّات القراءة بين من يعتبرها مهمّة ومن يعتبرها غير مهمّة. فمن يعتبرها مهمّة شدّد على ضرورة أن يعرف التلميذ/ة القواعد وحركات الإعراب حتّى يتقن القراءة. وهذا ما قالته المعلّمة ح بهذا الخصوص:

" للقواعد أهمّيّة كبيرة في تحسين القراءة فعندما يُحسن التلميذ الإعراب، تصبح القواعد داعمًا أساسيًّا لفهم النصّ."

أمّا القسم الآخر من المعلّمات والمعلّمين فاعتبر أنّ القواعد غير مهمّة أثناء القراءة للفهم، لأنه يمكن أن تكون قراءة التلميذ/ة للنصّ غير صحيحة من حيث القواعد وقراءة حركات الإعراب ولكن المعنى مفهوم بالنسبة له/ا. فاستراتيجيّات القراءة، بالنسبة لهؤلاء المعلّمات والمعلّمين، أهمّ من القواعد في عمليّة القراءة والفهم. وممّا يدعم هذا الرأي هو ما قالته المعلّمة ط:

" القواعد مهمّة، ولكن أهمّيتها في فهم النصّ المقروء محدودة نوعًا ما، فيمكن

---

[161] دراسة Carrell (١٩٨٩)، ودراسة Song (١٩٩٨)، وعبد الحميد (٢٠٠٠)، وموسى (٢٠٠١)، ودراسة Grabe and Stoller (٢٠٠٢)، وراشد (٢٠٠٤)، والغامدي (٢٠٠٩)، و Al-Alwan (٢٠١٠)، ونهابة (٢٠١٣)، والعذيقي (٢٠١٥).

أن يفهم التلميذ معنى الجملة من دون فهم التركيب أو القاعدة، ولكنّه يفهم من خلال معرفته لبعض المفردات. برأيي المفردات أهمّ من القواعد في القراءة، والأهمّ هو زيادة تعامل التلاميذ مع نصوص قراءة فهذا سيساعده في نقل الاستراتيجيّات التي تعلّمها وسيطبّقها على النصوص الجديدة. فالقواعد يجب أن تكون ذات معنى يزيد للقراءة، لا شيئًا مضافًا إلى اللغة، وبعد الخبرة، لا تلعب القواعد برأيي أهمّيّة كبيرة في فهم نصّ القراءة إلّا في حالات نادرة وقد لا يمرّ بها تلميذ المراحل التعليميّة الأولى."

وفي الأبحاث السابقة وجدنا دراسة Khaldieh (٢٠٠١) التي تتوافق مع ما قالته بعض المعلّمات والمعلّمين عن أنّ القواعد غير أساسيّة في عملية الفهم القرائيّ، وهذه الدراسة أجريت لمعرفة أهمّيّة الإعراب في عمليّة الفهم أثناء القراءة بالعربيّة كلغة ثانية، وتبيّن للباحث أنّ معرفة الإعراب لا يؤثّر على عمليّة الفهم والتحليل بل إنّ ما يؤثّر على عمليّة الفهم هو المفردات.[162]

6. اعتماد كتب القراءة التي تعزّز من توظيف استراتيجيّات القراءة

بحسب المعلّمات والمعلّمين فإنّ كتاب القراءة ودفتر التمارين المصاحب له يلعبان دورًا أساسيًّا في زيادة توظيف التلاميذ لاستراتيجيّات القراءة. ففضلًا عن دور المعلّم/ة أو المعلّمة فإنّ للكتب دورًا أساسيًا في تدريب التلاميذ على استخدام استراتيجيّات القراءة. فالكتاب الذي يتضمن عددًا أكبر من التمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة يُسهّل على المعلّم/ة مهمته/ا في تدريب التلاميذ على هذه الاستراتيجيّات. أضف إلى ذلك، فإنّ نوعيّة النصوص تؤثّر على توظيف الاستراتيجيّات، فإذا كان النصّ معقّدًا فهذا سيحدّ من استخدام استراتيجيّات القراءة وإذا كان موضوع

[162] Salim Khaldieh, "The Relationship between Knowledge of *Iraab*, Lexical Knowledge, and Reading Comprehension of Nonnative Readers of Arabic," *The Modern Language Journal* 85.3(2001), 416-431.

النصّ غير مرتبط باهتمامات التلاميذ وبمعارفهم فهذا سيقلّل من قدرة التلاميذ على توظيف استراتيجيّات القراءة.

كما أشارت معظم المعلّمات والمعلّمين إلى أنّ للمنهاج التعليميّ دورًا رئيسيًّا في تعزيز توظيف الاستراتيجيّات لأنّ الكتب تُوضع على أساس المنهاج، فإذا كان المنهاج لا يركّز على الاستراتيجيّات فإنّ الكتب لن تركّز عليها أيضًا. وأشارت المعلّمات في المدارس الرسميّة تحديدًا إلى أنّ الكتب التي يستخدمونها لا توظف استراتيجيّات القراءة بشكل كافٍ لذلك أكّدنّ على ضرورة اعتماد كتب القراءة التي تعزّز من توظيف استراتيجيّات القراءة. ومن المقتطفات التي تدعم ما ذكرناه ما قالته المعلّمة ي:

" اعتماد الكتب التي تضمن أكبر عدد من التمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة أمر مهمّ لأنّه يدرّب التلاميذ على استخدام هذه الاستراتيجيّات، ولكن، للأسف، فإنّ الكتب التي نستخدمها لا تركّز على استراتيجيّات القراءة فتضطرّ المعلّمة إلى اختراع تمارين فيها استخدام لاستراتيجيّات القراءة. ولكن هذا الأمر لا يحصل دائمًا نظرًا للحشو الموجود في المنهاج، واضطرار المعلّمة إلى إنهاء التمارين الموجودة في الكتاب بحسب توصيات المدرسة. وبرأيي، فإن المشكلة في الكتب وفي المنهاج معًا وعلى المسؤولين أن يهتموا بمادة اللغة العربيّة من خلال زيادة التمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة واختيار نصوص حيويّة تتناسب مع متطلّبات العصر واهتمامات المتعلّمين."

7 . العوامل النفسيّة والشعوريّة التي تؤثّر على توظيف التلاميذ لاستراتيجيّات القراءة

أشارت المعلّمات والمعلّمون إلى أنّ هناك عوامل نفسيّة وشعوريّة تؤثّر على توظيف التلاميذ لاستراتيجيّات القراءة. ومن هذه العوامل:

(١) التشجيع والتحفيز من قبل المعلّمة والأهل على توظيف استراتيجيّات القراءة بشكل

مستمرّ. فعندما يواجه التلميذ/ة تحدّيًا أثناء القراءة على المعلّم/ة أو الأهل تزويده/ا باستراتيجيّة القراءة المناسبة مثل قراءة الجملة أكثر من مرة أو تخمين معنى الكلمة من السياق أو الجذر بدلًا من إعطائه/ا الإجابة. فإنّ تشجيع التلميذ/ة على توظيف الاستراتيجيّات يدرّب التلميذ/ة على استخدامها بشكل دائم، مما يجعله/ا قارئًا/ة مستقلًا/ة يعتمد على استراتيجيّات القراءة لمواجهة أيّ صعوبات تصادفه/ا.

(٢) تعزيز ثقة التلاميذ بأنفسهم ودعمهم لتجنب الخوف من القراءة، وهذه النقطة مهمّة جدًّا لأنّ على المعلّم/ة والأهل تقديم الدعم النفسيّ للتلميذ/ة وزيادة ثقته/ا بنفسه/ا وبقدرته/ا على القراءة، فيجب ألّا يخاف التلميذ/ة من القراءة، وألّا يخاف إذا واجهته/ا أيّ تحديات أثناء القراءة، ودور المعلّم/ة أن يخبره/ا بأنّه/ا قادر/ة على فهم النصّ، فالتشجيع يزيد من ثقته/ا بنفسه/ا. كما أنّ على المعلّم/ة ألّا يجعل التلاميذ يتكلون عليه/ا لفهم النصّ بل يجب عليه أن يزودهم بالاستراتيجيّات اللازمة التي تعينهم على فهم النصّ وأن يترك لهم حرّيّة التفكير والتخمين والتحليل. فإنّ اتكال التلميذ/ة على المعلّم/ة كمصدر وحيد لشرح معنى كلمة أو عبارة أمر مضّر ويحدّ من كون التلميذ/ة قارئًا/ة مستقلًا/ة يبحث بنفسه/ا عن المعلومات.

(٣) تحبيب التلاميذ بالقراءة عبر السعي الدائم لاختيار موضوعات مناسبة تجذب اهتمامهم. إضافة إلى ذلك، يجب عدم ربط القراءة بأداء الواجبات المنزليّة فقط، بل ينبغي جعل القراءة عمليّة اكتشاف مسليّة يحبها التلميذ/ة ويتحمّس للقيام بها وتوظيف استراتيجيّات القراءة التي يعرفها.

وفي الختام، تجدر الإشارة إلى أنّ كلّ المعلّمات والمعلّمين أشاروا إلى أهمّيّة الدورات التدريبيّة وضرورة تقديمها بانتظام، وطالبوا بدورات تدريبيّة توسع آفاقهم وتعرفهم أكثر على استراتيجيّات التعليم بشكل عامّ وعلى استراتيجيّات القراءة بشكل خاصّ.

الفصل السادس

تحليل نشاط التفكير بصوت عالٍ

البيانات الديموغرافيّة

تألّفت العيّنة المشاركة في نشاط التفكير بصوت عالٍ من ثلاثين تلميذًا، مقسّمين على الشكل التالي: عشرة تلاميذ من الصفّ الرابع، وعشرة تلاميذ من الصفّ الخامس، وعشرة تلاميذ من الصفّ السادس. وتراوحت أعمار التلاميذ المشاركين في هذا النشاط بين ٩ و١٣ سنة، أمّا بالنسبة للجنس فكان عدد الإناث ١٨ وعدد الذكور ١٢.

عرض النتائج وتحليلها

خصّصنا هذا القسم للإجابة عن السؤال البحثيّ الثالث. والهدف منه هو معرفة استراتيجيّات القراءة التي يقوم التلاميذ بتوظيفها في كلّ من صفوف الرابع والخامس والسادس. وبعد القيام بنشاط التفكير بصوت عالٍ حدّدنا استراتيجيّات القراءة التي استخدمها التلاميذ في كلّ من صفوف الرابع والخامس والسادس، واعتمدنا في تقسيم هذه الاستراتيجيّات التقسيم الذي اعتمدته دراسة Mokhtari and Reichard (٢٠٠٢)[163] في تقسيم استراتيجيّات القراءة إلى ثلاثة أنواع: استراتيجيّات حلّ المشكلة، والاستراتيجيّات الداعمة والاستراتيجيّات الشاملة. وفي هذا الجزء من الدراسة، احتسبنا عدد التلاميذ الذين قاموا بتوظيف أنواع من استراتيجيّات القراءة المختلفة في كلّ

[163] Mokhtari and Reichard, "Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies," 249,253.

من صفوف الرابع والخامس والسادس، واحتسبنا النسبة المئويّة لاستخدام كلّ نوع من أنواع استراتيجيّات القراءة، وعرضنا النتائج في رسوم بيانيّة.

في هذا القسم سنتحدّث أوّلًا، عن استراتيجيّات حلّ المشكلة التي قام التلاميذ باستخدامها خلال نشاط التفكير بصوت عالٍ، وسنتطرّق ثانيًا إلى الاستراتيجيّات الداعمة التي قاموا باستخدامها، وسنعرض ثالثًا الاستراتيجيّات الشاملة التي لاحظناها خلال قيامهم بالنشاط (انظر الرسم البيانيّ ١٣). وسنُتبع عرضنا لكل استراتيجيّة بمناقشة لبعض الملاحظات والاستنتاجات التي تبدّت لنا خلال قيام التلاميذ باستخدام تلك الاستراتيجيّة.

أوّلًا: النوع الأوّل: استراتيجيّات حلّ المشكلة

تبيّن لنا من نشاط التفكير بصوت عالٍ الذي قمنا بإجرائه أنّ التلاميذ وظّفوا عددًا من استراتيجيّات القراءة التي تُصنَّف ضمن "استراتيجيّات حلّ المشكلة." كما تبيّن لنا أنّ عددًا من التلاميذ في الصفّ الرابع قاموا بتوظيف أربع من هذه الاستراتيجيّات في حين قام بعض التلاميذ في الصفّين الخامس والسادس بتوظيف الاستراتيجيّات الخمس جميعها كما سنبيّن في ما يلي:

1. استراتيجيّة إعادة القراءة أكثر من مرّة للفهم

جاءت هذه الاستراتيجيّة في طليعة الاستراتيجيّات التي قام التلاميذ بتوظيفها (٧ من ١٠ تلاميذ في الصفّ الرابع، و٨ من ١٠ تلاميذ في الصفّ الخامس، و ١٠ من ١٠ تلاميذ في الصفّ السادس). والمقصود بهذه الاستراتيجيّة أن يقوم التلميذ/ة بالتركيز على جملة صعبة واجه فيها تحدّيًا أثناء القراءة فيقرأها أكثر من مرّة ليفهم معناها. ومن أمثلة الجمل التي لاحظنا أن التلاميذ أعادوا قراءتها أكثر من مرّة:

- *"الهجرة المنظّمة المعتدلة كمًّا ونوعًا تنفع الوطن، وترفع مستوى المعيشة لدى المواطنين، وتجنّبهم شبح العوز والفقر والحرمان. أمّا إذا اتسعت دائرتها، وتجاوزت حدود الاعتدال، فإنّها تلحق الضرّر بالوطن والمواطنين على السواء."* (من نصّ الهجرة)

- *"وهذا الاكتظاظ يشكّل خطرًا على الصحة خصوصًا أنّ الصناعة اللبنانية تتركّز في المنطقة الساحلية وسط المناطق السكنيّة وقرب المدارس والمستشفيات والمعامل والمصانع."* (من نصّ المدينة والبيئة)

2. استراتيجيّة تخمين معنى الكلمة من السياق

جاءت هذه الاستراتيجيّة في المرتبة الثانية من حيث توظيف التلاميذ لها في القراءة (٥ من ١٠ تلاميذ في الصفّ الرابع ، و٧ من ١٠ تلاميذ في الصفّ الخامس، و٨ من ١٠ تلاميذ في الصفّ السادس). والمقصود بهذه الاستراتيجيّة تخمين معنى الكلمة من خلال سياق النصّ، أو قراءة الجملة التي قبلها والجملة التي بعدها لفهم المعنى بشكل أوضح. ومن الأمثلة على بعض الكلمات التي قام التلاميذ بتوظيف هذه الاستراتيجيّة لفهمها:

أ) بالمراكز العليا التي **تبوّأها** الكثيرون منهم

ب) **يحتشد** في هذه المدن وضواحيها نسبة كبيرة من سكان ..... وهذا **الاكتظاظ** يشكّل خطراً على الصحّة.

في المثال (أ) استبدل أحد التلاميذ كلمة "تبوّأها" بـ "حصل عليها،" وذلك من خلال تخمين معنى كلمة "تبوّأ" من السياق، وعندما سألته عن كيف عرف معناها، أخبرني بأنّه: "عادة ما نقول حصل الإنسان على مركز عالٍ أو استلم مركزًا عاليًا، فعبارة "مراكز عليا" ساعدته على الفهم." وهذا يبيّن لنا أنّ التلميذ عندما واجهته مشكلة في الفهم استعان باستراتيجيّة تخمين معنى

الكلمة من السياق لحلّ المشكلة.

وفي المثال (ب) استبدلت إحدى التلميذات كلمة "يحتشد" بكلمة "يتجمّع" وكلمة "الاكتظاظ" بـ عبارة "تجمُّع الناس بكثرة"، وعندما سألتها عن كيفية تخمين معنى الكلمات قالت لي:" عبارة "نسبة كبيرة من السكان" ساعدتني في فهم كلمة "يحتشد" لأنّ السكان يتجمّعون في المدن، فبعد أن قرأت الجملة أكثر من مرّة عرفت المقصود من كلمة "يحتشد". أمّا كلمة "الاكتظاظ" فعرفتها من السياق لأنّ الجملة فيها "و"، وما زالوا يتحدّثون عن نفس الفكرة وهي تجمُّع الناس بكثرة في المدن، فهذا التجمّع يشكّل خطرًا على الصحّة."

3. استراتيجيّة تجاهل الكلمات الصعبة

كان عدد التلاميذ الذين قاموا بتوظيف هذه الاستراتيجيّة محدودًا (تلميذ/ة واحد/ة من ١٠ تلاميذ في كلّ من الصفّ الرابع والصفّ الخامس، وثلاثة من ١٠ تلاميذ في الصفّ السادس). والمقصود بهذه الاستراتيجيّة أن يقوم التلاميذ خلال عمليّة القراءة بتجاهل الكلمات الصعبة التي تواجههم، بحيث يتوجّه تركيزهم إلى فهم المعنى العامّ بدلًا من التركيز على العناصر غير المألوفة لديهم في النصّ المقروء. ومن الأمثلة على بعض الكلمات التي تجاهلها التلاميذ:

- بلاداً ***نائية*** لا يعرف فيها أحدًا (من نصّ الهجرة)
- السهول الضيقة ***المحاذية*** للسواحل (من نصّ المدينة والبيئة)

وقد توصلت الباحثة إلى هذا الاستنتاج لأنّها كانت تقوم، بعد القراءة، بسؤال التلاميذ عمّا إذا عرفوا معنى بعض الكلمات (مثل نائية، محاذية..). وكان ردّ أحد التلاميذ أنّ معرفة معنى كلمة "نائية" ليس مهمًّا بالنسبة له، وهو يتجاهل الكلمات التي لا يعرفها كي لا يستغرق وقتًا طويلًا وهو يفكّر بها، وكي لا تعيق فهمه للنصّ، فما يهمّه من الجملة هو أنّ "المهاجر يذهب إلى بلاد لا

يعرف فيها أحدًا،" وهذا بالنسبة له كافٍ لفهم المعنى.

4. استراتيجيّة استبدال المفردات بأخرى ذات معنى مشابه

كان استخدام التلاميذ لهذه الاستراتيجيّة تقريبًا مماثلًا لاستخدامهم لاستراتيجيّة تجاهل الكلمات الصعبة (تلميذ/ة واحد/ة من ١٠ تلاميذ في كلّ من الصفّ الرابع والصفّ الخامس، وتلميذان من ١٠ تلاميذ في الصفّ السادس). والمقصود بهذه الاستراتيجيّة أن يقوم التلاميذ أثناء القراءة باستبدال بعض المفردات الواردة في النصّ بمفردات أخرى يعرفونها سواء كانت هذه المفردات من الفصحى أو العاميّة. ومن الأمثلة على بعض الكلمات التي قام التلاميذ باستبدالها بأخرى:

- تجنّبهم شبح **العوز** (من نصّ الهجرة) (العوز= عايز/ بدي)
- للهجرة، إذًا، **مساوئ وحسنات** (من نصّ الهجرة) (مساوئ وحسنات= سلبيّات وإيجابيّات)

وقد لاحظت الباحثة كيفية توظيف بعض التلاميذ لهذه الاستراتيجيّة أثناء كلامهم وشرحهم للفكرة، إذ أنّ بعض هؤلاء استبدلوا كلمة "العوز" بـ"عايز/بدي"، فكلمة "العوز" ذكّرتهم بكلمة في عاميّتهم، فقاموا بربطها بالمعنى الذي يعرفونه عن الحاجة، مما عزّز فهمهم للجملة. وبرأينا فإنّ استبدال المفردة بأخرى يعطي التلميذ/ة ثقة بنفسه/ا وبفهمه/ا وبقدرته/ا على إعطاء مرادف بديل للمعنى.

5. استراتيجيّة تحديد نوع العبارة (تشبيه/ استعارة..) لزيادة الفهم

كان عدد التلاميذ الذين قاموا بتوظيف هذه الاستراتيجيّة محدودًا جدًّا (لا أحد في الصفّ

الرابع، تلميذ/ة واحد/ة في الصفّ الخامس، وتلميذان في الصفّ السادس). والمقصود بهذه الاستراتيجيّة أن يحدّد التلميذ/ة نوع العبارة (تشبيه/ استعارة..)، فإذا كانت العبارة استعارة أو تشبيهًا فإنّ التلميذ/ة، عبر توظيف هذه الاستراتيجيّة، يستطيع أن يعرف أنّ هناك وجه شبه بين المشبَّه والمشبَّه به وبين المستعار له والمستعار منه. ومن الأمثلة على بعض العبارات:

- ***تاركين خلفهم وطناً جريحًا ينزف*** (من نصّ الهجرة) (استعارة):

فالتلاميذ الذين وظّفوا هذه الاستراتيجيّة شرحوا أنّ الوطن لا ينزف، وأنّ هذه الصفة استعيرت من الإنسان للدلالة على أنّ الوطن مجروح وينزف الدمّ على فراق أبنائه، كما ينزف الدمّ من الإنسان عندما يصاب بجرح.

ثانيًا: توظيف استراتيجيّات حلّ المشكلة: ملاحظات واستنتاجات

من خلال التحليل الذي قمنا به لتوظيف التلاميذ لهذه الاستراتيجيّات نرى أنّ سبب ارتفاع عدد التلاميذ الذين يستخدمون استراتيجيّتي "إعادة القراءة أكثر من مرّة للفهم، وتخمين معنى الكلمة من السياق" يعود، على الأرجح، إلى كثرة تدرّبهم على هاتين الاستراتيجيّتين، وأنّ قلّة عدد التلاميذ الذين وظّفوا الاستراتيجيّات الثلاث الأخرى يعود إلى قلّة تدربهم عليها. فكثرة تعرّض التلاميذ للاستراتيجيّة يزيد من توظيفهم لها. واستنتاجنا هذا يتوافق مع الدراسات السابقة[164] التي أكّدت على أنّ تدريب التلاميذ على استراتيجيّة معيّنة يسهم في تعزيز توظيفهم لها أثناء القراءة.

ومن الملاحظات التي تبدّت لنا خلال التحليل، قلّة عدد التلاميذ الذين وظّفوا استراتيجيّتي

[164] دراسة Carrell (١٩٨٩)، ودراسة Song (١٩٩٨)، ودراسة Grabe and Stoller (٢٠٠٢).

"استبدال المفردات بأخرى ذات معنى مشابه، وتجاهل الكلمات الصعبة،" إذ أنّ تلميذًا واحدًا فقط قام بتوظيفها في كلّ من الصفّين الرابع والخامس، وهذا التشابه في العدد المنخفض في كلا الصفّين يدلّ على أنّ قدرة التلاميذ على توظيف هذه الاستراتيجيّة لم تتطوّر مع الوقت.

وبرأينا، يدلّ غياب استراتيجيّة "تحديد نوع العبارة (تشبيه/ استعارة..) لزيادة الفهم" في الصفّ الرابع على أنّ التلاميذ في هذا الصفّ لم يتعرّضوا لهذه الاستراتيجيّة أو يدرسوها من قبل ولذلك فليس لديهم وعي بها. وبالفعل، فقد تبيّن لنا بعد البحث الذي قمنا بإجرائه للكتب المدرسيّة المستخدمة، وبعد سؤال إحدى المعلّمات أنّ التلاميذ يتعرّفون على تراكيب التشبيه والاستعارة في الصفّ الخامس.

كما لاحظنا أنّ عدد التلاميذ الذين وظّفوا استراتيجيّات "حلّ المشكلة" يزداد مع الانتقال من صفّ إلى صفّ أعلى. وهو أمر يدلّ على ازدياد وعي التلاميذ بهذه الاستراتيجيّات. ويأتي هذا الوعي نتيجة تدرّبهم على استراتيجيّات "حلّ المشكلة،" وكثرة تعرّضهم للنصوص مع تقدّمهم من صفّ إلى آخر.

ثالثًا: النوع الثاني: الاستراتيجيّات الداعمة

ظهر لنا أيضًا من نشاط التفكير بصوت عالٍ الذي قمنا بإجرائه أنّ التلاميذ وظّفوا عددًا من استراتيجيّات القراءة التي تُصنَّف ضمن "الاستراتيجيّات الداعمة." وقد قام التلاميذ باستخدام هذه الاستراتيجيّات الخمس في الصفوف الرابع والخامس والسادس كما سنبيّن في ما يلي:

1. استراتيجيّة ربط الأفكار ببعضها

كان عدد التلاميذ الذين قاموا بتوظيف هذه الاستراتيجيّة محدودًا (تلميذان من ١٠ تلاميذ

في الصفّ الرابع، و٤ من ١٠ تلاميذ في الصفّ الخامس، و ٦ من ١٠ تلاميذ في الصفّ السادس). والمقصود بهذه الاستراتيجيّة أن يقوم التلميذ/ة بربط الأفكار لمعرفة علاقتها ببعضها ولتكوين صورة أوضح عن المقروء. وقد لاحظنا استخدام بعض التلاميذ لهذه الاستراتيجيّة أثناء محاولتهم فهم النصّ، كما يظهر في المثال التالي:

وهذا الاكتظاظ يشكّل خطرًا على الصحة،.....وقد أدّى كلّ ذلك إلى نقص هائل في المساحات الخضراء. فالمساحات الخضراء تفيد البيئة في تنظيف المناخ في تنقية الهواء الملوث،..... يجب علينا أن نسعى لزيادة الاخضرار في محيطنا وأن نزرع الأشجار والأزهار.

(من نصّ المدينة والبيئة)

فقد أوضحت إحدى التلميذات أثناء شرحها لما فهمته من هذه الفقرة أنّها تقوم بربط الأفكار ببعضها لتزيد من فهمها للأفكار وليكون عندها صورة أوضح عن النصّ. ففي هذه الفقرة شرحت لي التلميذة كيف أنّ هذه الأفكار مرتبطة ببعضها وكيف أنّ هذا التسلسل أعطاها فكرة أوضح عن الهدف من هذه الفقرة، ففي أثناء شرحها للفقرة ربطت الأفكار ببعضها قائلة: "الاكتظاظ شكّل خطرًا على الصحّة، مما قلّل المساحات الخضراء علمًا أنّ هذه المساحات الخضراء مهمّة في تنقية الهواء وعلينا المحافظة عليها من خلال زرع الأشجار والأزهار."

2. استراتيجيّة تسطير/ وضع دائرة حول الأفكار المهمّة

كان استخدام التلاميذ لهذه الاستراتيجيّة تقريبًا مماثلًا لاستخدامهم لاستراتيجيّة ربط الأفكار ببعضها (تلميذان من ١٠ تلاميذ في الصفّ الرابع، و٤ من ١٠ تلاميذ في الصفّ الخامس، و ٥ من ١٠ تلاميذ في الصفّ السادس). والمقصود بهذه الاستراتيجيّة أن يقوم التلميذ/ة بتسطير أو وضع دائرة حول الأفكار المهمّة أثناء القراءة، ومن أمثلة الجمل التي قام التلاميذ

بتسطيرها أثناء القراءة:

أ. *حَجب منظر البحر في أماكن كثيرة (من نصّ المدينة والبيئة)*

ب. *يحتشد في هذه المدن وضواحيها نسبة كبيرة من سكان لبنان (من نصّ المدينة والبيئة)*

ج. *هاجر الكثيرون من أبناء الوطن هربًا من الحرب وأهوالها (من نصّ الهجرة)*

د. *للهجرة، إذاً، مساوئ وحسنات (من نصّ الهجرة)*

3. استراتيجيّة تسطير/ وضع دائرة حول الكلمات الصعبة

كان استخدام التلاميذ لهذه الاستراتيجيّة مشابهًا لاستخدامهم لاستراتيجيّة تسطير/ وضع دائرة حول الأفكار المهمّة (تلميذان من ١٠ تلاميذ في الصفّ الرابع، و٤ من ١٠ تلاميذ في الصفّ الخامس، و ٥ من ١٠ تلاميذ في الصفّ السادس). والمقصود بهذه الاستراتيجيّة أن يقوم التلميذ/ة من تلقاء نفسه/ا أثناء القراءة بتسطير أو وضع دائرة حول الكلمات الصعبة التي تواجهه/ا ليعود لها لاحقًا ويحاول فهمها، ومن أمثلة الكلمات التي سطرها التلاميذ من تلقاء نفسهم أثناء قراءتهم الصامتة :

- خطر *التصحّر* ***يهدّد*** *بلدنا* (من نصّ المدينة والبيئة)
- أدّى إلى ***حَجب*** *منظر البحر في أماكن كثيرة*(من نصّ المدينة والبيئة)
- هرباً من *الحرب* و***أهوالها*** (من نصّ الهجرة)

4. استراتيجيّة إعادة صياغة الأفكار بأسلوب التلاميذ

كان استخدام التلاميذ لهذه الاستراتيجيّة مماثلًا لاستخدامهم لاستراتيجيّتي تسطير/ وضع دائرة حول الأفكار المهمّة، وتسطير/ وضع دائرة حول الكلمات الصعبة (تلميذان من ١٠ تلاميذ

في الصفّ الرابع، و٤ من ١٠ تلاميذ في الصفّ الخامس، و ٥ من ١٠ تلاميذ في الصفّ السادس). والمقصود بهذه الاستراتيجيّة أن يقوم التلميذ/ة بإعادة صياغة الجملة بأسلوبه/ا بعد قراءتها، فإعادة الصياغة تزيد من فهم للمقروء وتؤكد للتلميذ/ة أنّه/ا فهم. ومن بعض الجمل التي صاغها أحد التلاميذ:

الجملة كما وردت في النصّ: *"فالمساحات الخضراء تفيد البيئة في تنظيف المناخ في تنقية الهواء الملوث، وفي خفض الضجيج والتلوث وهي تؤدّي أيضًا وظائف عديدة لا سيّما في تزيين الساحات والطرقات وتجميلها."* (من نصّ المدينة والبيئة)

إعادة الصياغة من قبل التلميذة: *"إذًا يجب علينا أن نحافظ على المساحات الخضراء فهي تنقّي الهواء وتزيّن المنطقة وتخفّف من الضجّة والتلوّث."*

5. استراتيجيّة القراءة بصوت عالٍ

كان عدد التلاميذ الذين قاموا بتوظيف هذه الاستراتيجيّة محدودًا جدًّا (تلميذان من ١٠ تلاميذ في كلّ من الصفّ الرابع والصفّ الخامس، و٣ من ١٠ تلاميذ في الصفّ السادس). والمقصود بهذه الاستراتيجيّة أن يقوم التلميذ/ة بقراءة بعض الجمل بصوت عالٍ، فالقراءة بصوت عالٍ تجعل التلميذ/ة يسمع صوته/ا أثناء القراءة مما قد يزيد من تركيز التلميذ على الجملة التي يقرأها ويحاول فهمها. وهذا يختلف عن القراءة الجهريّة الأدائيّة التي نرى كثيرًا من المعلّمين والمعلّمات يطلبونها من تلاميذهم، فهنا التلميذ/ة هو الذي يختار الجمل التي سيركّز عليها ويقرأها بصوت عالٍ. ومن أمثلة الجمل التي قرأها بعض التلاميذ بصوت عالٍ:

الخاتمة في نصّ المدينة والبيئة: *"إنّ خطر التصحّر يهدّد بلدنا، وبسبب ذلك يجب علينا أن نسعى لزيادة الاخضرار في محيطنا وأن نزرع الأشجار والأزهار."*

رابعًا: توظيف الاستراتيجيّات الداعمة: ملاحظات واستنتاجات

لاحظنا في التحليل، أنّ عدد التلاميذ الذين وظّفوا الاستراتيجيّات "الداعمة" بشكل عامّ ازداد كلما انتقلنا من صفّ إلى صفّ أعلى، وهذا دليل على أنّ وعي التلاميذ بهذه الاستراتيجيّات يزيد مع كثرة تعرّضهم وتدرّبهم عليها كلّما تقدّموا بالصفوف. ولكن لاحظنا، في المقابل/ أنّ عدد التلاميذ الذين وظفوا استراتيجيّة القراءة بصوت عالٍ في كلّ من الصفّين الرابع والخامس هو تلميذان، وهو عدد قليل ويدلّ على أنّ توظيف التلاميذ لهذه الاستراتيجيّة لم يتطوّر مع الوقت ومع التقدّم بالصفوف.

خامسًا: النوع الثالث: الاستراتيجيّات الشاملة

استنتجنا بعد تحليل نتائج نشاط التفكير بصوت عالٍ، أنّ التلاميذ وظّفوا عددًا من استراتيجيّات القراءة التي تُصنَّف تحت "الاستراتيجيّات الشاملة" وعددها اثنتا عشرة استراتيجيّة. وظهر لنا أنّ عددًا من التلاميذ في الصفّ الرابع قاموا بتوظيف إحدى عشرة استراتيجيّة من هذه الاستراتيجيّات في حين قام البعض في الصفّين الخامس والسادس بتوظيف جميع الاستراتيجيّات الاثنتي عشرة كما سنبين في ما يلي:

1. استراتيجيّة التوقّع من الصور

كانت نسبة التلاميذ الذين استخدموا هذه الاستراتيجيّة عالية (٨ من ١٠ تلاميذ في كلّ من الصفّ الرابع والصفّ الخامس، و ٩ من ١٠ تلاميذ في الصفّ السادس). والمقصود بهذه الاستراتيجيّة أن يقوم التلميذ/ة قبل قراءة النصّ بالتأمّل بالصور المرفقة مع النصّ وتوقّع موضوع

النصّ وأحداثه من هذه الصور. ومعظم توقّعات التلاميذ الذين تأمّلوا الصور كانت على الشكل التالي:

- *نصّ المدينة والبيئة*: توقّع التلاميذ من الصور أن يكون الموضوع عن البيئة والدخان والتلوث.
- *نصّ الهجرة*: توقّع التلاميذ أن يكون الموضوع الهجرة من لبنان.

2. استراتيجيّة القراءة ما بين السطور (الاستنتاج)

جاءت هذه الاستراتيجيّة في المرتبة الثانية من حيث توظيف التلاميذ لها في القراءة (٣ من ١٠ تلاميذ في الصفّ الرابع ، و٦ من ١٠ تلاميذ في الصفّ الخامس، و٨ من ١٠ تلاميذ في الصفّ السادس). والمقصود بهذه الاستراتيجيّة أن يقوم التلميذ/ة أثناء القراءة باستنتاج المغزى من المكتوب، فأحيانًا يكون هناك بين السطور معنى غير مباشر على القارئ/ة استنتاجه، ومن أمثلة الجمل التي استنتج التلاميذ معناها:

- الجملة في النصّ: "أمّا إذا اتّسعت دائرتها، وتجاوزت حدود الاعتدال" (من نصّ الهجرة)

استنتاج أحد التلاميذ: *"إذا صارت الهجرة كثيرة وغير معتدلة."*

- الجملة في النصّ: "فتحوّلت المنطقة الساحليّة إلى حزام من المباني المتّصلة" (من نصّ المدينة والبيئة)

استنتاج أحد التلاميذ: *"المباني قريبة جدًّا من بعضها البعض."*

3. استراتيجيّة تحديد رسالة الكاتب أو جوهر النصّ

جاءت هذه الاستراتيجيّة في المرتبة الثالثة من حيث توظيف التلاميذ لها في القراءة (٣ من ١٠ تلاميذ في الصفّ الرابع، و٤ من ١٠ تلاميذ في الصفّ الخامس، و٦ من ١٠ تلاميذ في الصفّ السادس). والمقصود بهذه الاستراتيجيّة أن يقوم التلميذ/ة بتحديد رسالة الكاتب أو جوهر النصّ، وقد استطاع بعض التلاميذ، حين سألتهم عن جوهر النصّ وهدف الكاتب، أن يذكروه لي. ومن الجمل التي عبّر فيها التلاميذ عن رسالة الكاتب:

- أن نحافظ على البيئة ونزرع الأشجار ونحافظ على المساحات الخضراء لأنّها مفيدة (من نصّ المدينة والبيئة)
- الهجرة المعتدلة المفيدة، وإيجابيّات وسلبيّات الهجرة على الوطن (من نصّ الهجرة)

4. استراتيجيّة القراءة المسحيّة scan

كان استخدام التلاميذ لهذه الاستراتيجيّة مشابهًا لاستخدامهم لاستراتيجيّة تحديد رسالة الكاتب أو جوهر النصّ (٣ من ١٠ تلاميذ في الصفّ الرابع، و٤ من ١٠ تلاميذ في الصفّ الخامس، و٦ من ١٠ تلاميذ في الصفّ السادس). والمقصود بهذه الاستراتيجيّة أن يقوم التلميذ/ة بقراءة مسحيّة للبحث عن كلمة أو فكرة معيّنة. فعندما سألت التلاميذ بعض الأسئلة للتأكّد من فهمهم، استخدم العديد من التلاميذ القراءة المسحيّة أيّ قراءة سريعة للبحث عن معلومات للإجابة عن سؤال مساوئ وحسنات الهجرة، وفائدة المساحات الخضراء.

5. استراتيجيّة تحديد الأفكار الرئيسيّة

كان استخدام التلاميذ لهذه الاستراتيجيّة تقريبًا مماثلًا لاستخدامهم لاستراتيجيّتي تحديد

رسالة الكاتب أو جوهر النصّ، والقراءة المسحيّة scan (تلميذان من ١٠ تلاميذ في الصفّ الرابع ، و٤ من ١٠ تلاميذ في الصفّ الخامس، و٦ من ١٠ تلاميذ في الصفّ السادس). والمقصود بهذه الاستراتيجيّة أن يقوم التلميذ/ة بتحديد الأفكار الرئيسيّة وتعدادها فهذا سيؤكّد فهمه للنصّ، وبعض الأفكار الرئيسيّة التي ذكرها التلاميذ من نصّ الهجرة:

- أسباب الهجرة مثل الحرب والبحث عن الأمن، والأوضاع الاقتصاديّة (من نصّ الهجرة)
- مساوئ وحسنات الهجرة (من نصّ الهجرة)
- أهمّيّة الحفاظ على المساحات الخضراء (من نصّ المدينة والبيئة)

6. استراتيجيّة التعرّف على الكلمات المألوفة

جاءت هذه الاستراتيجيّة في المرتبة الخامسة من حيث توظيف التلاميذ لها في القراءة (تلميذان من ١٠ تلاميذ في الصفّ الرابع ، و٣ من ١٠ تلاميذ في الصفّ الخامس، و٥ من ١٠ تلاميذ في الصفّ السادس). والمقصود بهذه الاستراتيجيّة أن يقوم التلميذ/ة بالتعرّف على الكلمات المألوفة بالنسبة إليه/ا، فهذه الكلمات ستشكّل دعائم له/ا وتزيد من فهمه/ا للنصّ، لأنّ معرفة التلميذ/ة بالعديد من الكلمات في النصّ يزيد من ثقته/ا ويجعله/ا يشعر أنّه/ا قادر/ة على الفهم أكثر. ومن أمثلة الكلمات التي أشار التلاميذ إلى أنّهم يعرفونها وأنّها ساعدتهم على فهم الجملة:

- المستشفيات– تنقية– المناخ– الاعتدال– الأخطار.

7. استراتيجيّة ربط النصّ بالتجارب السابقة للتلاميذ

جاءت هذه الاستراتيجيّة في المرتبة السادسة من حيث توظيف التلاميذ لها في القراءة

(تلميذان من ١٠ تلاميذ في الصفّ الرابع ، و٣ من ١٠ تلاميذ في الصفّ الخامس، و٣ من ١٠ تلاميذ في الصفّ السادس). والمقصود بهذه الاستراتيجيّة أن يقوم التلميذ/ة بربط النصّ بتجاربه السابقة، فأثناء القراءة علّق بعض التلاميذ على أمور وردت في النصّ وربطوها بتجاربهم السابقة، ومن الأمثلة على ربط التلاميذ للنصّ بتجاربهم السابقة هو ما قالوه مثل:

- "نحن هاجرنا إلى لبنان بسبب الحرب والمشاكل."
- "مقابل بيتي هناك حزام من المباني المتّصلة."

8. استراتيجيّة التأكّد من الفهم بعد كلّ فقرة/ فكرة

جاءت هذه الاستراتيجيّة في المرتبة السابعة من حيث توظيف التلاميذ لها في القراءة (تلميذان من ١٠ تلاميذ في كلّ من الصفّ الرابع والصفّ الخامس، و٤ من ١٠ تلاميذ في الصفّ السادس). والمقصود بهذه الاستراتيجيّة أن يقوم التلميذ/ة بعد كلّ فقرة بالتأكّد من أنّه/ا يفهم، فبعض التلاميذ كانوا يسألون أنفسهم ماذا فهموا؟ ويقولون "إذًا إلى حدّ الآن عرفنا كذا وكذا" ويكملون كذلك حتّى نهاية النصّ، ومن الأمثلة على ذلك:

- الجملة في النصّ: *"وقد أدّى هذا النموّ إلى انتشار المباني والمجمّعات السكنيّة..."* (من نصّ المدينة والبيئة).
- ما قاله التلميذ لنفسه: *"إذًا عرفت أنّه زاد عدد البنايات وقلّت المساحات الخضراء."*

9. استراتيجيّة معاينة النصّ من حيث الطول والشكل

جاءت هذه الاستراتيجيّة في المرتبة الثامنة من حيث توظيف التلاميذ لها في القراءة (تلميذ/ة واحد/ة من ١٠ تلاميذ في الصفّ الرابع ، وتلميذان من ١٠ تلاميذ في كلّ من الصفّ

الخامس والصفّ السادس). والمقصود بهذه الاستراتيجيّة أن يقوم التلميذ/ة بمعاينة النصّ من خلال: قراءة العنوان، واسم الكاتب، والتعرّف إلى عدد الفقرات، وتحديد أين يبدأ النصّ وأين ينتهي، وقد لجأ بعض التلاميذ هذه المعاينة استخدمها قبل القراءة وأشاروا إلى أنّهم دائمًا يلتفتون إلى هذه الأشياء التي تعطيهم صورة أوضح عن النصّ.

10. استراتيجيّة ربط النصّ بالمعرفة السابقة للتلاميذ

كان استخدام التلاميذ لهذه الاستراتيجيّة مشابهًا لاستخدامهم لاستراتيجيّة معاينة النصّ من حيث الطول والشكل (تلميذ/ة واحد/ة من ١٠ تلاميذ في الصفّ الرابع ، وتلميذان من ١٠ تلاميذ في كلّ من الصفّ الخامس والصفّ السادس). والمقصود بهذه الاستراتيجيّة أن يقوم التلميذ/ة بربط النصّ بمعرفته السابقة. فأثناء القراءة علّق بعض التلاميذ على أمور وردت في النصّ وربطوها بمعرفتهم السابقة، ومن الأمثلة على ربط التلاميذ للنصّ بمعارفهم السابقة هو ما قالوه عن أهمّيّة المساحات الخضراء، فمعظمهم أشاروا إلى أنّهم يعرفون أنّ النباتات والأشجار تنقي الهواء لأنّها تعطينا الأوكسيجين، وأنّ هذه المعلومة درسوها في صف العلوم.

11. استراتيجيّة قراءة النصّ أكثر من مرّة وكلّ مرّة بهدف

جاءت هذه الاستراتيجيّة في المرتبة التاسعة من حيث توظيف التلاميذ لها في القراءة (تلميذ/ة واحد/ة من ١٠ تلاميذ في كلّ من الصفّ الرابع والخامس والسادس). والمقصود بهذه الاستراتيجيّة أن يقوم التلميذ/ة بقراءة النصّ أكثر من مرّة وكلّ مرّة بهدف، وهذا الأمر لاحظناه عند تلميذ/ة واحد/ة في كلّ صف، حيث قام أولئك التلاميذ في المرّة الأولى بقراءة شاملة ومن بعدها قراءة مع هدف ألّا وهو تحديد الأفكار الرئيسيّة، وعندما سألتهم عن سبب قيامهم بالقراءة مرتين،

أكّدوا أنّهم دائمًا ما يقومون بذلك أثناء القراءة، فكلّ قراءة توسّع فهمهم أكثر.

12. استراتيجيّة القراءة السريعة الشاملة skim

جاءت هذه الاستراتيجيّة في المرتبة العاشرة، وكان عدد التلاميذ الذين قاموا بتوظيف هذه الاستراتيجيّة محدودًا جدًّا (لا أحد في الصفّ الرابع، تلميذ/ة واحد/ة في الصفّ الخامس، وتلميذان في الصفّ السادس). والمقصود بهذه الاستراتيجيّة أن يقوم التلميذ/ة بقراءة سريعة شاملة هدفها أخذ فكرة عامّة عن النصّ، وتحديد موضوعه بشكل أوليّ. وقد لاحظنا تطبيق هذه الاستراتيجيّة عند التلاميذ الثلاثة الذين قاموا بقراءة سريعة شاملة قبل البدء بقراءة النصّ.

سادسًا: توظيف الاستراتيجيّات الشاملة: ملاحظات واستنتاجات

بعد قيامنا بتحليل توظيف التلاميذ لهذه الاستراتيجيّات، لاحظنا ازدياد عدد التلاميذ الذين وظفوا الاستراتيجيّات "الشاملة" كلّما انتقلنا من صف إلى صف أعلى، وهذا دليل على أنّ وعي التلاميذ بهذه الاستراتيجيّات يزداد مع تقدمهم بالصفوف نتيجة التدرّب والتعرّض للنصوص.

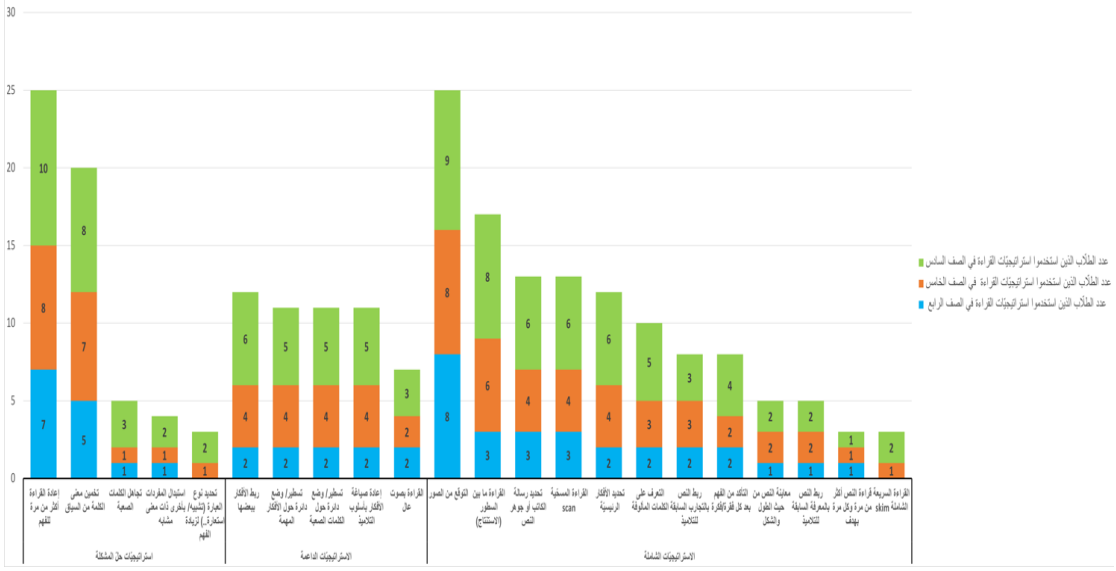
كما لاحظنا أن كثيرًا من التلاميذ قاموا بتوظيف استراتيجيّات "التوقّع من الصور،" و"القراءة ما بين السطور." ويبدو أنّ التلاميذ كانوا قد قاموا بالتدرّب على هاتين الاستراتيجيّتين. وهذا ما ذكره أحد التلاميذ أثناء نشاط التفكير بصوت عالٍ، حيث أكّد أنّ المعلّمة دائمًا تطلّب منهم التأمّل بالصور والتوقّع قبل البدء بالقراءة. كما أنّ تدرّب التلاميذ على استراتيجيّة القراءة ما بين السطور (الاستنتاج) متوقّع بالنظر إلى نسبة التمارين التي لاحظناها في دفاتر التمارين والتي تركّز على هذه الاستراتيجيّة. وهذا التأثير الملحوظ للتدرّب المسبق على هاتين الاستراتيجيّتين يؤكّد أهمّيّة التدريب المستمرّ للتلاميذ على توظيف استراتيجيّات القراءة. وهذا ما رأيناه أيضًا في الدراسات

السابقة [165] التي أشارت إلى أنّ توظيف التلاميذ لاستراتيجيّات القراءة يزداد مع كثرة تدرّب التلاميذ عليها.

ومن الملاحظات التي بدت لنا أيضًا، انخفاض عدد التلاميذ الذين وظّفوا استراتيجيّات "قراءة النصّ أكثر من مرّة وكلّ مرّة بهدف،" و"القراءة السريعة الشاملة skim،" ومردّ ذلك/ في رأينا، هو قلّة تدرّب التلاميذ على هاتين الاستراتيجيّتين. كما أنّ عدد التلاميذ الذين وظّفوا استراتيجيّة "قراءة النصّ أكثر من مرّة وكلّ مرّة بهدف" كان قليلًا جدًّا في الصفّ الرابع، ولم يعكس أيّ تغيّر في الصفّ الخامس، ممّا يدلّ، في رأينا، على أنّ توظيف التلاميذ لهذه الاستراتيجيّة لم يتطوّر مع الوقت ومع التقدّم بالصفوف، فتطور استراتيجيات القراءة يتطلّب التدريب ولا يحدث بشكل تلقائيّ.

سابعًا: ملاحظات واستنتاجات عامّة حول توظيف التلاميذ للأنواع المختلفة من الاستراتيجيّات

الرسم البيانيّ 13. عدد التلاميذ الذين قاموا بتوظيف أنواع من استراتيجيّات القراءة المختلفة في صفوف الرابع والخامس والسادس



[165] دراسة Carrell (١٩٨٩)، ودراسة Song (١٩٩٨)، ودراسة Grabe و Stoller (٢٠٠٢).

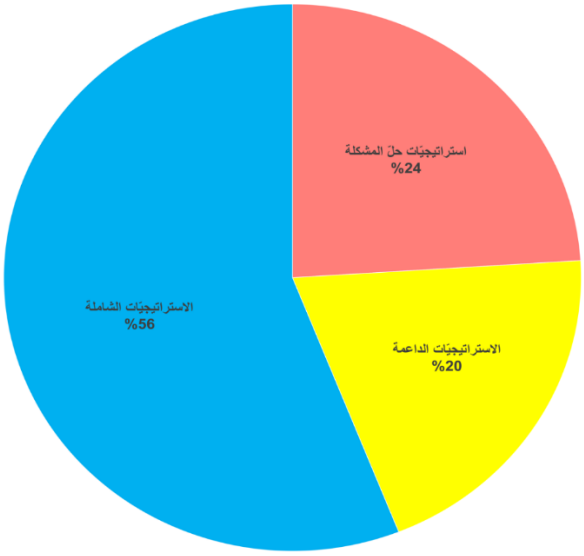
يُظهر الرسم البيانيّ (١٣)[166] عدد التلاميذ الذين قاموا بتوظيف أنواع من استراتيجيّات القراءة (النوع الأوّل: استراتيجيّات حلّ المشكلة؛ والنوع الثاني: الاستراتيجيّات الداعمة؛ والنوع الثالث: الاستراتيجيّات الشاملة) في كلّ من صفوف الرابع والخامس والسادس.

ويتبيّن من هذا الرسم البيانيّ أنّ هناك زيادة في توظيف استراتيجيّات القراءة من قبل التلاميذ أثناء القراءة كلّما انتقلنا من صف إلى صف أعلى، وهو أمر متوقّع لأنّ التلاميذ، مع الوقت ومع التدرّب المستمرّ وكثرة تعرّضهم لنصوص قراءة متنوّعة، سيتبنّون بعض استراتيجيّات القراءة وسيوظّفونها أثناء قراءتهم أيّ نصّ حسب نوعه وحسب الغاية من القراءة. وبالتالي، فعندما ينتقل التلاميذ إلى صف أعلى، يزداد وعيهم، فيصبحون أكثر تمرّسًا بتوظيف الاستراتيجيّات، ومع التدرّب المستمرّ تتعزّز قدرتهم على مواجهة التحدّيات أثناء القراءة.

وقد لاحظنا في هذه الدراسة أنّ توظيف التلاميذ لكلّ أنواع استراتيجيّات القراءة كان قليلًا في كلّ من صفوف الرابع والخامس والسادس، وربّما يرجع ذلك إلى قلّة التدرّب والتمرّس على توظيف استراتيجيّات القراءة أثناء القراءة بالصفّ أو أثناء العمل على التمارين المصاحبة لنصّ القراءة.

[166] انظر الملحق رقم ٢٨ للاطّلاع على هذا الرسم البيانيّ بشكل أوضح وبصورة أكبر.

الرسم البيانيّ 14. النسبة المئويّة لمجموع توظيف التلاميذ لأنواع استراتيجيّات القراءة المختلفة في صفوف الرابع والخامس والسادس



يعرِض الرسم البيانيّ (١٤) نسبة توظيف التلاميذ لأنواع استراتيجيّات القراءة المختلفة في صفوف الرابع والخامس والسادس. ونلاحظ في هذا الرسم البيانيّ أنّ النسبة المئويّة لمجموع توظيف التلاميذ لأنواع استراتيجيّات القراءة قليلة، فهي لم تتجاوز الـ ٥٦٪ في الاستراتيجيّات الشاملة، ولم تتجاوز الـ ٢٤٪ في استراتيجيّات حلّ المشكلة، ولم تتجاوز الـ ٢٠٪ في الاستراتيجيّات الداعمة.

ولاحظنا أيضًا في هذه الدراسة أنّ أعلى نسبة توظيف للاستراتيجيّات من قبل التلاميذ كانت للاستراتيجيّات الشاملة التي تُعتبر استراتيجيّات ما وراء معرفيّة،[167] تليها نسبة توظيف استراتيجيّات حلّ المشكلة التي تُعتبر استراتيجيّات معرفيّة أيضًا.[168] وتوظيف التلاميذ للاستراتيجيّات ما وراء المعرفيّة أمر مهمّ ويجب دعمه بتدريب التلاميذ أكثر وتحفيزهم على توظيف

[167] اعتبار الاستراتيجيّات الشاملة استراتيجيّات ما وراء معرفيّة هو أمر أشارت إليه دراسات عديدة، ونحن استندنا في ذلك على دراسة (Whiting, 2016).

[168] Ibid.

كلّ استراتيجيّات القراءة وخاصّة الاستراتيجيّات ما وراء المعرفيّة لأنّ الاستراتيجيّات ما وراء المعرفيّة وبحسب Osuji (٢٠١٧)[169] تسمح للتلاميذ بأن يتحكّموا في عمليّة القراءة وتشجعهم على استخدام مهارات التفكير العليا.

وقد توافقت نتائج دراستنا مع دراسات سابقة ومنها دراسة Garcia (٢٠١٤)[170] التي حدّدت فيها الباحثة استراتيجيّات القراءة التي يعتمدها التلاميذ في المرحلة الابتدائيّة ومن بينها خمس استراتيجيّات تتوافق مع دراستنا وهي: التوقّع، والقراءة السريعة، والاستنتاج، ووضع خط تحت الأفكار المهمّة، واستخدام سياق النصّ لفهم المعنى. كما توافقت نتائج دراستنا أيضًا مع نتائج دراسة Alvermann (١٩٨٤)[171] التي استخدمت نشاط بروتوكول التفكير بصوت عالٍ لمعرفة استراتيجيّات القراءة التي يستخدمها التلاميذ في المرحلة الابتدائيّة وبينها استراتيجيّتان تتوافق مع دراستنا وهما: الاستنتاج، وربط القصة بتجارب التلاميذ.

وتظهر نتيجة دراستنا بعض الاختلاف مع النتائج التي توصلت إليها دراسة Geladari وآخرين (٢٠٠٩)[172] التي أظهرت أنّ التلاميذ في المرحلة الابتدائيّة أثناء القراءة باللغة اليونانيّة كلغة ثانية اعتمدوا على الاستراتيجيّات المعرفيّة إلى درجة أكبر من اعتمادهم على الاستراتيجيّات ما وراء المعرفيّة. أمّا في دراستنا فأظهرت النتائج أنّ توظيف الاستراتيجيّات ما وراء المعرفيّة

[169] Osuji, "Cognitive and metacognitive strategy use in first and second language reading comprehension," 5-6.

[170] Garcia, "Benefits of Using Reading Strategies in Elementary Bilingual Classrooms," 24-29.

[171] Alvermann, "Second graders' strategic preferences while reading basal stories," 187.

[172] Geladari *et al.,* "A record of bilingual elementary students' reading strategies in Greek as a second language," 3764,3766.

(الاستراتيجيّات الشاملة) كان أعلى من الاستراتيجيّات المعرفيّة (استراتيجيّات حلّ المشكلة). وربّما يعود ذلك إلى اختلاف استخدام استراتيجيّات القراءة أثناء القراءة باللغة الأولى أو الثانية، فدراستنا استهدفت استراتيجيّات القراءة التي يستخدمها التلاميذ في المرحلة الابتدائيّة أثناء القراءة باللغة العربيّة كلغتهم الأمّ، بينما ركّزت دراسة Geladari وآخرين على القراءة باللغة اليونانيّة كلغة ثانية. ورأينا هو أنّ استخدام التلاميذ للاستراتيجيّات الشاملة أثناء القراءة بلغتهم الأمّ يدلّ على فهم التلميذ/ة وتمكّنه/ا من اللغة التي يقرأ بها، فالاستراتيجيّات الشاملة تحتاج إلى تحليل التلميذ/ة وإلى نقده/ا وإلى تحليله/ا للأمور، بينما يمكن للتلميذ/ة الذي يقرأ بلغة ثانية أن يُظهر ميلًا أكثر إلى استخدام استراتيجيّات حلّ المشكلة التي ستساعده/ا في مواجهة التحدّيات أثناء القراءة.

الفصل السابع

الخاتمة

في هذا الفصل سنعرض خلاصة هذا البحث والاستنتاجات التي توصّلنا إليها، وكذلك التحدّيات التي واجهتنا أثناء القيام به. كما سنطرح بعض التوصيات لتحسين توظيف استراتيجيّات القراءة بناء على نتائج البحث والاستنتاجات والملاحظات. وسنقترح أخيرًا موضوعات لأبحاث مستقبليّة.

أوّلاً: خلاصة البحث واستنتاجاته

كان الهدف من هذا البحث الإجابة عن الأسئلة البحثيّة الثلاثة المتّصلة بـ: ١) التعرّف إلى استراتيجيّات القراءة التي تقدّمها كتب ودفاتر تمارين اللغة العربيّة المعتمدة في المدارس الرسميّة لصفوف الرابع والخامس والسادس، و٢) فهم أهداف القراءة من وجهة نظر المعلّمات والمعلّمين ومدى وعيهم باستراتيجيّات القراءة ومدى تطبيقهم لها أثناء تدريس القراءة، و٣) وتحديد استراتيجيّات القراءة التي يقوم التلاميذ في هذه الصفوف بتطبيقها أثناء قيامهم بالقراءة.

فيما يتّصل **بالسؤال البحثيّ الأوّل** تبيّن لنا أنّ هناك وجودًا لبعض استراتيجيّات القراءة في كتب ودفاتر تمارين اللغة العربيّة المعتمدة في المدارس الرسميّة للصفوف المعنيّة، ولكن هذا الوجود محدود. وفي تحليلنا لكتب القراءة لكلّ من صفوف الرابع والخامس والسادس أشرنا إلى ضرورة أن تكون الصور في بداية كلّ درس مناسبة للتوقّع. وذكرنا أنّ بعض النصوص صعبة ومستواها عالٍ من حيث المفردات والتعقيد اللغويّ. وتطرّقنا إلى ضرورة العمل على أسئلة للمحادثة

التحليليّة في نهاية كلّ درس لتحفّز التلاميذ على المحادثة والتحليل، لأنّه تبيّن لنا أنّ معظم هذه الأسئلة، بشكلها الحاليّ، هي أسئلة فهم مباشر ودقيق من النصّ، وهذا النوع من الأسئلة لا يعزّز توظيف استراتيجيّات القراءة بشكل كبير لأنّ التلاميذ سيستخرجون كلّ الإجابات مباشرة من النصّ.

كذلك تبيّن من تحليلنا لدفاتر تمارين القراءة لكلّ من صفوف الرابع والخامس والسادس أنّ التمارين التي فيها توظيف لاستراتيجيّات القراءة المختلفة كانت تزداد كلّما انتقلنا من صفّ إلى صفّ أعلى. وهذا الأمر مهمّ لزيادة وتراكم معرفة التلاميذ للاستراتيجيّات، ولكن هذه الزيادة غير كافيّة، فعدد التمارين يجب أن يكون أكثر. ولاحظنا، من جهة أخرى، أنّ نسبة التمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة كانت قليلة مقارنة بباقي التمارين، وهذا الوجود القليل للتمارين لن يتيح للتلاميذ التدرّب على استخدام هذه الاستراتيجيّات وتوظيفها بشكل كافٍ. وهذا أمر مؤسف لأنّ دفاتر تمارين القراءة يجب أن تعزّز توظيف استراتيجيّات القراءة بشكل كبير، ويجب أن يكون الهدف من التمارين تدريبُ التلاميذ على استراتيجيّات القراءة لزيادة فهمهم للنصوص وجعلهم قرّاء مستقلّين. ولاحظنا أنّ أعلى نسبة من التمارين التي تناولت استراتيجيّات القراءة ركّزت على الاستراتيجيّات الشاملة تليها استراتيجيّات حلّ المشكلة، ثمّ الاستراتيجيّات الداعمة.

أمّا فيما يتّصل **بالسؤال البحثيّ الثاني**، فقد أظهرت المقابلات الفرديّة أنّ نصف المعلّمات والمعلّمين واعون لأهمّيّة ودور استراتيجيّات القراءة في تحسين قراءة التلاميذ، وفي زيادة فهمهم للنصوص. ويعتقد معظم هؤلاء أنّهم يقومون بتطبيق هذه الاستراتيجيّات أثناء تدريسهم للقراءة. ومثل هذا الوعي باستراتيجيّات القراءة مهمّ جدًّا، لأنّه يمثّل الخطوة الأولى على طريق تدريب التلاميذ على توظيف هذه الاستراتيجيّات وبالتالي تطوير قدراتهم على أن يصبحوا قرّاء مستقلّين.

ولكن، بالمقابل، أظهرت هذه اللقاءات أنّ فهم الكثير من المعلّمات والمعلّمين للقراءة

يتمحوّر حول القراءة الجهريّة في حين يرى بعضهم الآخر أنّ الهدف الأساسيّ من القراءة هو الفهم. ولعلّه يمكننا ردّ هذا التركيز على القراءة الجهريّة إلى تأثر المعلّمات والمعلّمين بالمنهاج اللبنانيّ الذي يشدّد في قسم مهارة القراءة على القراءة الجهريّة. وفي سياق متّصل بالقراءة الجهريّة، لاحظنا ميل بعض المعلّمات والمعلّمين إلى الطريقة التقليديّة في مقاربة تدريس القراءة، أيّ أنّهم يركّزون على شرح المعلّم/ة للنصّ وتدريب التلاميذ على القراءة الجهريّة وضبط نطق حركات الإعراب.

وظهر لنا أيضًا انقسام المعلّمات والمعلّمين حول القواعد ودورها في استراتيجيّات القراءة، فهناك عدد منهم يعتبر أنّ القواعد أساسيّة للقراءة والفهم. والبعض الآخر الواعي لاستراتيجيّات القراءة ولأهمّيّة تدريسها يعتبر أنّ القواعد تساعد على الفهم بشكل محدود جدًا مقارنة باستراتيجيّات القراءة، فاستراتيجيّات القراءة، من وجهة نظر هذا الفريق، هي السبيل الأمثل لمساعدة التلميذ/ة على تجاوز المشاكل والعقبات التي تواجهه/ا أثناء القراءة.

وفي المقابلات الفرديّة، أشار عدد من المعلّمات والمعلّمين إلى أنّ رفع وعي المعلّمات والمعلّمين باستراتيجيّات القراءة يكون من خلال الدورات التدريبيّة التي طالبوا بها جميعًا. وقد تبيّن لنا من خلال هذه الدراسة، أنّ الدبلوم في التعليم والإجازة في التربية لهما تأثير إيجابيّ على تشكيل وعي المعلّمين والمعلّمات باستراتيجيّات القراءة، فالمعلّمات والمعلّمون الحاصلون على الاجازة في التربية أو الدبلوم في التعليم كان عندهم وعي أكبر بالاستراتيجيّات على عكس بعض المعلّمات والمعلّمين الذين تفوق خبرتهم العمليّة العشر سنوات ولكنّهم أشاروا إلى أنّ وعيهم باستراتيجيّات القراءة محدود لأنّهم لم يتعرّضوا لها خلال دراستهم الجامعيّة. وبالإضافة إلى ذلك، أشارت بعض المعلّمات والمعلّمين إلى أنّ اعتماد كتب للتدريس تركّز على توظيف استراتيجيّات القراءة من شأنه أن يسهم في رفع مستوى الوعي بأهمّيّة هذه الاستراتيجيّات لدى الجميع. وركّزت المعلّمات

والمعلّمون في المقابلات الفرديّة على أنّ هناك عوامل نفسيّة شعوريّة تؤثّر على توظيف التلاميذ لاستراتيجيّات القراءة. ومن هذه العوامل ثقة التلاميذ بأنفسهم وأهمّيّة هذه الثقة في زيادة قدرة التلاميذ على الفهم وعلى الاعتماد على أنفسهم وعلى استراتيجيّات القراءة.

وللإشارة إلى أهمّيّة الثقة بالنفس، سنذكر ما لاحظته الباحثة أثناء القيام بنشاط التفكير بصوت عالٍ من أنّ بعض التلاميذ ليس لديهم ثقة بأنفسهم وبقدراتهم على الفهم والقراءة، علمًا أنّهم أثناء القراءة استخدموا استراتيجيّات كثيرة واستطاعوا فهم محتوى النصّ. لذلك من الضروريّ جدًّا دعم التلاميذ وتشجيعهم على القراءة وعدم التقليل من قدرتهم على الفهم والتحليل. فالجانب الشعوريّ والعاطفيّ قد أثّر في بداية النشاط على بعض التلاميذ الذين عبّروا قائلين إنّهم: "لا يحبون القراءة بالإجمال،" أو إنّهم: " لا يحبون القراءة باللغة العربيّة لصعوبتها ويفضلون القراءة بالإنجليزيّة." وهذه نقطة مهمّة وجوهريّة، فتفضيل التلميذ/ة القراءة بلغة أكثر من لغة دليل على المقاربة الخاطئة التي نقارب بها تدريس القراءة للتلاميذ، ممّا يخلق لديهم حاجز خوف وقلق من القراءة بالعربيّة. فمن الواضح أنّ بعض التلاميذ بحاجة إلى دعم نفسيّ أكبر لكي يثقوا بقدراتهم على الفهم والتحليل وكي لا يتكلوا على المعلّم/ة للفهم. وقد لاحظنا أنّ بعض التلاميذ خلال نشاط التفكير بصوت عالٍ لم يقوموا بأيّ محاولة لاستخدام أيّ استراتيجيّة لفهم معنى أيّ كلمة جديدة لأنّهم ببساطة اعتادوا على أن يسألوا المعلّم/ة الذي يجيبهم بسرعة من دون أن يترك لهم مجال الاكتشاف والبحث والتدرّب على التخمين. فشرح المعلّمات والمعلّمين لنصوص القراءة في بعض الأحيان يُعتبر "خطأ" برأيي لأنّه يحرم التلميذ/ة من لذة القراءة والاكتشاف واستخدام الأدوات والطرق والاستراتيجيّات التي يعرفها لفهم المقروء. فعلى المعلّمات والمعلّمين الإيمان بقدرة تلاميذهم على الفهم والتحليل والنقد.

وفيما يتعلّق **بالسؤال البحثيّ الثالث،** فقد استنتجنا أنّ التلاميذ يوظّفون استراتيجيّات القراءة

أثناء قيامهم بالقراءة، ولكن هذا التوظيف غير كافٍ. إذ تبيّن لنا من نشاط التفكير بصوت عالٍ أنّ أعلى نسبة توظيف للاستراتيجيّات من قبل التلاميذ كانت للاستراتيجيّات الشاملة التي تُعتبر استراتيجيّات ما وراء معرفيّة، تليها نسبة توظيف استراتيجيّات حلّ المشكلة التي تعتبر من الاستراتيجيّات المعرفيّة أيضًا ومن بعدها الاستراتيجيّات الداعمة. وهذا الترتيب ينطبق تمامًا على نسبة الاستراتيجيّات التي لاحظناها في دفاتر التمارين.

كما اتّضح لنا أنّ ارتفاع عدد التلاميذ الذين يستخدمون استراتيجيّة معيّنة أكثر من غيرها يعود إلى كثرة تدرّبهم عليها، وهذا يؤكّد ضرورة تدريب التلاميذ على الاستراتيجيّات كي يكتسبوها ويستخدموها دائمًا لتساعدهم على الفهم ليصبحوا قرّاء مستقلّين. ولكن بشكل عامّ، فإنّ توظيف التلاميذ لكلّ أنواع استراتيجيّات القراءة كان قليلًا في كلّ من صفوف الرابع والخامس والسادس وربّما يرجع ذلك إلى قلّة التدرّب والتمرس على توظيف استراتيجيّات القراءة أثناء القراءة بالصفّ أو أثناء حل التمارين التابعة لنصّ القراءة. ولاحظنا أيضًا أنّ عدد التلاميذ الذين وظّفوا استراتيجيّات القراءة كان يزداد مع الانتقال من صف إلى صف أعلى، وهذا يدلّ على ازدياد وعي التلاميذ بهذه الاستراتيجيّات، ولكن هذا الوعي غير كافٍ ويجب العمل على تعزيزه بشكل أكبر.

ولاحظنا تأثير العدد المنخفض من التمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة في دفاتر التمارين على استخدام التلاميذ لهذه الاستراتيجيّات أثناء نشاط التفكير بصوت عالٍ، فهناك العديد من التمارين الموجودة في دفتر التمارين ولكن لم يستخدمها أيّ تلميذ/ة أثناء نشاط التفكير بصوت عالٍ نذكر منها: استراتيجيّة تحديد أدوات الربط لزيادة الفهم ولمعرفة العلاقات بين الجمل واستراتيجيّة استخدام الاشتقاق والعودة للجذور. وعدم الاستخدام هذا دليل على أنّ التلاميذ لم يتدرّبوا بشكل كافٍ على استخدام هذه الاستراتيجيّات.

ثانيًا: التحدّيات التي واجهتها هذه الدراسة

واجهت هذه الدراسة بعض التحدّيات التي أثّرت على مجرياتها ومنها: جائحة كورونا عام ٢٠٢٠، حيث أنّنا اضطرّرنا إلى تأجيل جمع البيانات من ربيع ٢٠٢٠ إلى خريف ٢٠٢٠ بسبب الإقفال العام للبلاد. وبسبب الإجراءات الوقائيّة من كورونا اضطرّرنا لإجراء المقابلات الفرديّة مع المعلّمات والمعلّمين عبر لقاء افتراضيّ على منصّة "زووم" الإلكترونيّة بدلًا من إجرائها وجهًا لوجه، ممّا قد أثّر جزئيًا على التفاعل بين الباحثة والمشاركين. واضطرّرنا أيضًا إلى إلغاء قسم من المنهجيّة وهو المتعلّق بالمشاهدات الصفّيّة، علمًا أنّ الباحثة قد قامت بزيارات لبعض صفوف الرابع والخامس والسادس في مدرسة جابر الأحمد الصباح الرسميّة، ولكن بسبب ظروف جائحة كورونا والإقفال العام للبلاد لم تستطع الباحثة إكمال هذه المشاهدات الصفّيّة لنعالجها في البحث. وهذه المشاهدات الصفّيّة كانت ستعرّفنا على طريقة تطبيق المعلّمين والمعلّمات لاستراتيجيّات القراءة أثناء تدريسهم لها وعند استخدامهم كتب القراءة الرسميّة التي قمنا بدراستها وتحديد استراتيجيّات القراءة الموجودة فيها.

ومن التحدّيات أيضًا قلّة عدد التلاميذ المشاركين في نشاط التفكير بصوت عالٍ، وهو كان في حدود ١٠ تلاميذ من كلّ من صف الرابع والخامس والسادس. فلو كانت العيّنة أكبر لكانت النتائج أدقّ. ومما يجعل نطاق الدراسة محدودًا أيضًا أنّ الدراسة انحصرت بمدرسة رسميّة واحدة وهي مدرسة جابر الأحمد الصباح التي لا تمثّل كلّ مدارس لبنان. وبما أنّ فترة إجراء الدراسة قصيرة فإنّ التلاميذ في نشاط التفكير بصوت عالٍ لم يقرأوا أكثر من نصّ، وبالتالي لم نتتّبع استراتيجيّات القراءة التي يستخدمونها مع الوقت، ومع تغيُّر النصّ.

ثالثًا: التوصيات

سنقترح في هذا القسم بعض التوصيات لتحسين توظيف استراتيجيّات القراءة بناء على نتائج البحث والاستنتاجات والملاحظات التي تكوّنت لدينا:

1. إعادة تقييم أهداف منهاج التعليم اللبنانيّ الرسميّ وتعديلها فيما يتعلّق بمهارة القراءة، والتركيز على تطوير قدرات التلاميذ على القراءة للفهم أكثر من القراءة الجهريّة.
2. إعادة تقييم كتب القراءة ودفاتر التمارين لكلّ من صفوف الرابع والخامس والسادس المعتمَدة في المدارس الرسميّة اللبنانيّة وتعديلها من خلال:

أ) تحسين نوعيّة النصوص المقدَّمة في كتب القراءة بحيث تكون النصوص مرتبطة بحياة التلاميذ وتجاربهم واهتماماتهم، فالنصّ الجيّد يدفع التلميذ/ة لقراءته أكثر من مرّة، وبحسب هذه الدراسة تبيّن لنا أنّ هناك علاقة بين نوع النصّ وبين زيادة استخدام التلاميذ لاستراتيجيّات القراءة.

ب) تجنُب النصوص التي فيها تقعّر لغويّ خاصّة في المرحلة الابتدائيّة، إذ تجلّى لنا بوضوح من خلال دراستنا أنّ توظيف الاستراتيجيات كان محدودًا في النصوص التي اتّسمت بالتقعّر اللغويّ وبالتالي فهي لا تخدم أهداف تطوير استراتيجيات القراءة لدى التلاميذ. لذلك يجب أن تكون اللغة المستخدمة في النصوص في المرحلة الابتدائيّة في متناول التلاميذ ويجب أن تُبنى النصوص على المفردات الشائعة والمستخدمة في اللغة العربيّة الفصحى. ويمكن تعريض التلاميذ في المرحلة الابتدائيّة إلى نصوص أدبيّة مع السعي إلى تجنّب التقعر اللغويّ والتركيز على اللغة التي تعزّز مهارات التواصل والفهم لا مهارات الأداء.

علمًا أنّ النصوص مع الوقت، يمكن أن تصبح "أصعب" بشكل تراكميّ يعكس تمكّن التلاميذ من الاستراتيجيات وتحوّلهم إلى قراء مستقلين قادرين على البحث.

ج) زيادة التمارين المتعلّقة باستراتيجيّات القراءة في كلّ درس وبشكل متزايد بهدف جعل الاستراتيجيات مكوّنًا أساسيًّا مستدامًا في تطوير مهارات القراءة.

3. ضرورة تعزيز إيمان المعلّمات والمعلّمين بتلاميذهم وبقدراتهم على قراءة النصوص وفهمها وأهميّة السعي الدائم لرفع ثقة التلاميذ بأنفسهم أثناء القراءة ليشعروا بأنّهم قادرون على القراءة للفهم بشكل مستقلّ بالاستعانة باستراتيجيّات القراءة لدى قيامهم بقراءة أيّ نصّ والتعامل معه. والثقة مرتبطة بعمليّة الفهم وبالهدف من القراءة، لذا على المعلّمات والمعلّمين أن يركّزوا على فهم التلميذ/ة للنصّ وتعزيز ثقته/ا وقدرته/ا على الفهم والتحليل أكثر من التركيز على فكرة التصحيح والتوجيه الدائم في القراءة الجهريّة. فربط عمليّة القراءة بفكرة الخطأ تحبط التلميذ/ة وتشعره/ا بأنّه/ا غير قادر/ة على الفهم. وإذا كنّا لا ننكر أهميّة التدرّب على النطق والتقطيع والقراءة الجهريّة فإننا نقترح أن يجري التركيز على هذه الجوانب في مرحلة لاحقة بعد الفهم، أيّ بعد أن يصبح النصّ والمعاني التي يتضمّنها "مألوفًا" لدى التلاميذ. لذلك علينا، في بداية عمليّة القراءة، التحقّق من مدى فهم التلاميذ للنصّ مع تشجيعهم بشكل مستمرّ والتأكيد لهم بأنّهم فهموا العديد من الأشياء والتفكير معهم بكيفية فهم العناصر الأخرى من النصّ عبر توظيف الاستراتيجيات دون التركيز في هذه المرحلة على "القراءة الجهريّة" الصحيحة للنصّ.

4. تعزيز وعي المعلّمات والمعلّمين باستراتيجيّات القراءة من خلال القيام بدورات تدريبيّة ترفع من وعيهم لكيفيّة تدريس استراتيجيّات القراءة وتوضح لهم طرق وأساليب تعريض

التلاميذ لها. ومن الأساليب التي يمكن الإفادة منها في هذه الدورات التدريبيّة:

أ) التركيز على العمل في مجموعات حيث تُوضع المعلّمات والمعلّمين في سياق يتطلّب منهم أن يفكّروا مثل التلاميذ بالخطوات التي يقومون بها أثناء القراءة للفهم ويناقشوا هذه الخطوات معًا في ضوء تجاربهم الصفيّة وتعاملهم مع التلاميذ. ومثل هذه المقاربة في التدريب يمكن أن تؤدي، في رأينا، إلى رفع تطوير وعي المعلّمات والمعلّمين بأهمّيّة الفهم أثناء عمليّة القراءة وبالدور الذي تلعبه الاستراتيجيّات في تحقيق الفهم.

ب) القيام بإجراء نشاط "التفكير بصوت عالٍ" مع المعلّمات والمعلّمين، فهذا النشاط مهمّ وسيسمح للمعلّمات والمعلّمين بالتفكير بصوت عال في الخطوات والمقاربات التي يقومون بها أثناء تعاملهم مع نصّ جديد غير مألوف، ممّا سيزيد من وعيهم بكيفيّة تدريس استراتيجيّات القراءة، وسيساعدهم على نقل هذا النشاط إلى صفوفهم وتدريب التلاميذ على استراتيجيّات القراءة.

5. تدريب التلاميذ على توظيف استراتيجيّات القراءة بشكل مستمرّ من خلال:

أ) التركيز على استراتيجيّات القراءة والإشارة إليها أثناء درس القراءة ويكون ذلك عبر الأنشطة الصفّيّة والمناقشات التي يقوم بها المعلّم/ة مع التلاميذ. وتوظيف هذه الاستراتيجيّات يكون بالتفكير بنشاطات داخل الصفّ توسّع الفهم بشكل جماعيّ كأن نطلب من التلاميذ العمل في مجموعات والتفاعل فيما بينهم وإخبار بعضهم البعض بالاستراتيجيّات والطرق التي يعتمدونها لفهم النصّ. فالعمل في مجموعات أو حتّى القيام بنشاط التفكير بصوت عالٍ داخل الصف يسهم في زيادة وعي التلاميذ بالاستراتيجيّات ويدرّبهم عليها، وبالتالي يزيد من استخدامهم لها أثناء

قراءتهم لأيّ نصّ. وعلى المعلّم/ة أثناء حصّة القراءة أن يطرح أسئلة على التلاميذ لمعرفة الطريقة التي قاربوا بها النصّ عند تعرّضهم له لأوّل مرّة، وهي أسئلة تحثّهم على التفكير بصوت عالٍ بالاستراتيجيّات التي اعتمدوها لفهم النصّ واكتشافه وتخمين مفرداته، فتزيد وعيهم بالاستراتيجيّات وتدّربهم على ما يمكن لهم تطبيقه عند قراءتهم أيّ نصّ جديد.

ب) تطبيق استراتيجيّات القراءة على كلّ النصوص التي يقرأها التلاميذ مع مراعاة أنّ يجري تطبيقها بشكل تلقائيّ انسيابيّ، لا على شكل لائحة استراتيجيّات نسقطها على النصّ بهدف التأكّد من أن التلاميذ قاموا باستخدامها. فالنشاطات الصفّيّة والمناقشات التي تجري بين التلاميذ حول ما يقومون به أثناء القراءة للفهم تلعب دورًا فاعلًا في تطبيق استراتيجيّات القراءة على أرض الواقع. وفي هذا السياق نودّ أن نؤكّد على ضرورة أن يتعرّض التلاميذ لنصوص جديدة غير مألوفة إلى جانب تعرّضهم لنصوص الكتاب لأنّ هذا يتيح لهم مزيدًا من الفرص لتوظيف استراتيجيّات القراءة التي يعرفونها.

6. أهمّيّة التركيز على استراتيجيّات القراءة كافّة في أثناء تأليف كتب القراءة ودفاتر التمارين، لا على واحدة دون أخرى، فالاستراتيجيّات المعرفيّة والاستراتيجيّات ما وراء المعرفيّة كلّها مهمّة، والتلميذ/ة بحاجة لهما معًا في عمليّة القراءة.
7. إعادة تصنيف استراتيجيّات القراءة باللغة العربيّة، مع الأخذ بعين الاعتبار الأمور التالية:

أ) دمج الاستراتيجيّات المشتركة مع بعضها البعض لتقليل عدد الاستراتيجيّات والتركيز على العوامل المشتركة فيما بينها بحيث يسهّل على المعلّمات والمعلّمين

تطبيق الاستراتيجيّات وفهمها بشكل أفضل وتحويلها إلى ممارسات صفّيّة.

ب) وضع أولويّات لبعض الاستراتيجيّات على الأخرى خاصّة فيما يتّسق بسياق اللغة العربيّة من ناحية الجذر والوزن وأدوات الربط، فنحن بحاجة أكبر للتركيز على استراتيجيّات أدوات الربط والاشتقاق والجذر والوزن. وتأتي أولويّة بعض الاستراتيجيّات حسب مرحلة القراءة والفئة العمريّة ونوع النصّ، فهناك نصوص تسمح باستخدام استراتيجيّات معيّنة وأخرى يكمن استخدامها لتوظيف استراتيجيات أخرى.

ج) إعادة التفكير في تسمية استراتيجيّات "حلّ المشكلة،" إذ يتوجّب علينا الابتعاد عن فكرة وجود مشكلة علينا حلّها، فالهدف من القراءة هو الفهم والاكتشاف أكثر من كونه حلّ مشكلة وتصحيح عثرة ما أثناء القراءة.

8. ضرورة تعريض التلاميذ إلى نصوص طويلة أثناء القراءة، وذلك من خلال العمل على إدماج نصوص وقصص طويلة في الكتب والمنهاج، إذ إنّها تسهم في تطوير استراتيجيّات القراءة لدى التلميذ/ة. فاستراتيجيّات القراءة تتطوّر مع الانغماس في نصوص أطول لأنّ النصوص القصيرة لا تخدم هدف توظيف الاستراتيجيّات بل تخدم القراءة الجهريّة الأدائيّة بالدرجة الأولى. وعلى هذه النصوص الطويلة أن تبتعد عن التقعّر اللغويّ وأن تكون مفرداتها مألوفة.

رابعًا: اقتراحات لموضوعات أبحاث مستقبليّة

نتمنى أن تكون هذه الدراسة محفّزًا لدراسات مشابهة على نطاق أوسع من حيث عدد التلاميذ المشاركين، وأن تشمل الدراسات اللاحقة مدارس رسميّة وخاصّة في لبنان وفي كلّ الدول

العربيّة. ولتحديد استراتيجيّات القراءة التي يستخدمها التلاميذ في كل المراحل يفضل أن تجري الدراسات المستقبليّة على أكثر من نصّ يقرأه التلاميذ، وأن تركّز الدراسات أيضًا على نشاط التفكير بصوت عال ولكن بأعداد أكبر من التلاميذ، وعلى القيام ببعض الاستبيانات كالـ SORS[173] والـ MARSI[174] وإجراء مقابلات فرديّة مع التلاميذ حسب أعمارهم. كما يمكن القيام بدراسات باللغة العربيّة تتناول استراتيجيّات التعلّم في المهارات المختلفة التي يوظّفها التلاميذ في المرحلة الابتدائيّة وفي المراحل الأخرى.

كما أنّه من المهمّ جدًّا القيام بدراسات لرصد التغيّر في وعي المعلّمات والمعلّمين باستراتيجيّات القراءة قبل وبعد خضوعهم لدورات تدريبيّة لمعرفة تأثير ذلك على تغيير مقاربتهم في التدريس ومدى تأثير ذلك على تلاميذهم. ويمكن القيام بذلك من خلال المشاهدات الصفّيّة ومقابلة المعلّمات والمعلّمين.

ومن المهمّ أيضًا القيام بدراسات كميّة quantitative لمعرفة العوامل والمتغيّرات التي تؤثّر على توظيف التلاميذ لاستراتيجيّات القراءة. ومن المفيد أيضًا القيام بدراسة طوليّة longitudinal لمعرفة تطوّر توظيف التلاميذ لاستراتيجيّات القراءة مع زيادة تدرّبهم ومع مرور السنوات. إضافة إلى ذلك، يجب القيام بدراسات لتحليل كتب القراءة والتركيز على إجراء دراسة كميّة ونوعيّة للتمارين التي تركّز على استراتيجيّات القراءة بهدف تحسين كتب القراءة وزيادة التمارين التي تدرّب التلاميذ على استخدام استراتيجيّات القراءة.

[173] Survey of Reading Strategies (SORS)

[174] Metacognitive Awareness Reading Strategies Inventory (MARSI)

الملاحق

الملحق رقم ١

الموافقة على المشاركة في مقابلة

هذا الإشعار مخصّص لدراسة بحثيّة موافق عليها من قبل مجلس المراجعة الداخليّة AUB–IRB
للدكتور محمود البطل في الجامعة الأميركيّة في بيروت (ma426@aub.edu.lb)

بصفتك معلّمة أو معلّمًا للغة العربيّة للمرحلة الابتدائية في مدرسة خاصّة أو رسميّة، فنحن ندعوك للمشاركة في مقابلة تُعدّ جزءًا من دراسة بحثيّة بعنوان "استراتيجيّات القراءة باللغة العربيّة في صفوف الرابع والخامس والسادس في لبنان: بين النظريّة والتطبيق،" والتي سيجريها كلّ من الدكتور محمود البطل، أستاذ في كلية الآداب والعلوم في الجامعة الأمريكيّة في بيروت، والآنسة هاجر الديراني، طالبة ماجستير في نفس الجامعة.

والغرض من هذه الدراسة هو تطوير فهمنا لاستراتيجيّات القراءة التي يوظّفها التلاميذ أثناء القراءة في صفوف الرابع والخامس والسادس في مدرسة جابر الأحمد الصباح الرسميّة.
وإجراءات هذه الدراسة ستراعي البروتوكولات المفروضة من قبل مجلس المراجعة الداخليّة **AUB-IRB.**

الإجراءات
يرجى قراءة وثيقة الموافقة والنظر فيما إذا كنت ترغب/ين في المشاركة في الدراسة. يرجى ملاحظة ما يلي:

- يجب أن يكون عمرك ١٨ سنة وما فوق للمشاركة في المقابلة.
- مدة المقابلة حوالي ٣٠– ٦٠ دقيقة، وستجرى عبر برنامج زوم zoom على الإنترنت.
- المشاركة بالمقابلة اختياريّة.
- ستبقى جميع المعلومات التي نحصل عليها سريّة ولن يتمّ الكشف عنها لأيّ شخص، ومشاركتك بهذه الدراسة لن تؤثّر على علاقتك بالمدرسة أو بالجامعة الأمريكيّة في بيروت.
- ستبقى جميع المعلومات التي تشاركينها في المقابلة سريّة ولن يتمّ الكشف عن هويتك في

البحث.

- يجب عليك الامتناع عن ذكر أيّ معلومات حساسة أو أيّ معلومات قد تحدّد حوادث/ أفراد محدّدين.
- إذا كنت لا ترغب/ين في الإجابة على أيّ سؤال معين، فيمكنك تخطّي السؤال عن طريق قول "تخطّي!" للباحثة أثناء المقابلة.
- سيتمّ نشر نتائج البحث في تقرير رسالة ماجستير مطبوعة ومتوفرّة إلكترونيًّا في مكتبة الجامعة الأميركيّة في بيروت، ويمكن لنتائج البحث أن تعرض في مؤتمرات ومنشورات لاحقًا.

هذه الدراسة ستجرى عبر برنامج زوم zoom على الإنترنت ، وهي لقاء لمدة ٣٠-٦٠ دقيقة، سيتمّ خلاله تسجيل الصوت من دون تسجيل الفيديو. والبيانات والمعلومات التي ستُجمع من المقابلة لن تُشارك مع المدرسة أو مع أيّ شخص. كما أنّ التسجيل الصوتيّ للمقابلات سيحفظ في ملف على كمبيوتر محميّ بكلمة مرور على كمبيوتر الدكتور البطل وكمبيوتر الآنسة الديراني.

الفوائد المحتملة للأفراد أو/ والمجتمع

المشاركة في هذه الدراسة لن يمنحك أيّ مقابل أو بدل ماديّ.

سيكون لنتائج الدراسة آثار مهمة على فهمنا لاستراتيجيّات قراءة التلاميذ في صفوف الرابع والخامس والسادس في مدارس لبنان. ولا توجد مخاطر متوقّعة للمشاركة في هذه الدراسة.

المخاطر المحتملة للأفراد أو/ والمجتمع

مخاطر هذه الدراسة ضئيلة.

السرّيّة والخصوصيّة

ستبقى البيانات التي سيتمّ جمعها سريّة. وفي بداية كلّ مقابلة، سنراجع مع المشتركين حقهم في الانسحاب في أيّ وقت من دون أيّ معلومات تدلّ على مشاركتهم، كما ستطبق كلّ الإجراءات لحماية خصوصيّتهم، لأنّ احترام الخصوصيّة سيكون مهمًّا خلال المقابلة وبعدها.

وسيتمّ تخزين جميع الملاحظات المكتوبة في دُرج مغلق بمفتاح في مكتب الباحث الرئيسيّ الدكتور محمود البطل في مبنى رينولدز غرفة رقم ٥٤٠ في حرم الجامعة الأمريكيّة. وسيكون بإمكان الدكتور البطل والآنسة الديراني فقط الوصول إلى البيانات التي تمّ جمعها وتخزينها. كما سيتمّ

الاحتفاظ بجميع المقابلات المكتملة في ملفات مقفلة على جهاز كمبيوترين محميّين بكلمة مرور تابعين للدكتور البطل وللآنسة الديراني. سجلات المقابلات ستكون تحت المراقبة، وقد تتمّ مراجعتها من قِبل لجنة أخلاقيّات البحث العلميّ IRB لضمان السريّة.
وسيتمّ إتلاف جميع البيانات، من قبل الباحث الرئيسيّ بعد ٣ أشهر من انتهاء جمع البيانات.
وخلال فترة الثلاثة أشهر، ستبقى جميع البيانات سريّة.

المشاركة والانسحاب

سواء أكنت اخترت المشاركة في الدراسة أم لا، فلن يؤثّر هذا على عملك، كما أنّه لن يؤثّر على علاقتك بالجامعة الأمريكيّة في بيروت، لا الآن ولا في المستقبل. وإذا غيّرت رأيك بشأن المشاركة، فيمكنك الانسحاب في أيّ وقت، وبعد انسحابك يتمّ إنهاء المقابلة وإتلاف التسجيل. وإذا كنت ترغب في الانسحاب لاحقًا ، فسنقوم بإزالة أيّ بيانات مرتبطة بك إذا كانت ما زالت قابلة للتحديد. وسيتمّ نشر نتائج البحث في تقرير رسالة ماجستير مطبوعة ومتوفّرة إلكترونيًّا في مكتبات الجامعة الأميركيّة في بيروت، ويمكن لنتائج البحث أن تعرض في مؤتمرات ومنشورات لاحقًا.

موقع الدراسة

ستجرى المقابلة عبر برنامج زوم zoom على الإنترنت

أسئلة حول الدراسة

إذا كان لديك أيّ أسئلة حول الدراسة ، فيمكنك الاتصال بفريق البحث على:
د. محمود البطل (ma426@aub.edu.lb)، 961-1-350000 + ، تحويلة. 3568 أو الآنسة هاجر الديراني (Haa144@mail.aub.edu).

الموافقة على إجراء المقابلة

بعد قراءة المعلومات الواردة أعلاه ، يجب أن تقرّر ما إذا كنت تريد/ين أو لا تريد/ين الموافقة على المشاركة في هذا البحث والسماح للباحثة بإجراء المقابلة معك. يشير توقيعك أدناه إلى رغبتك في المشاركة.

هل أنت مهتمّة بالمشاركة في هذه الدراسة؟

نعم ☐ كلا ☐

الموافقة على تسجيل المقابلة صوتياً

سيتم تسجيل المقابلة بتسجيل صوتي.

نعم ☐ كلا ☐

هل تسمح/ين لي بتدوين ملاحظات مكتوبة عن إجاباتك؟

سأدوّن ملاحظات مكتوبة عن إجاباتك وتعليقاتك خلال المقابلة.

الموافقة على الاقتباس من المقابلة

أود أن أقتبس بعض الأمور من هذه المقابلة لأضعها في نتائج البحث، ولذكرها سأستخدم اسمًا مستعارًا لحماية هويتك.

هل تسمحين لي أن أقتبس من هذه المقابلة؟

نعم ☐ كلا ☐

بعد قراءتك الوثيقة وفي حال تمّت الإجابة عن تساؤلاتك، فإنك توافق/ين طوعًا على المشاركة في الدراسة، لذا يرجى أن تكتب/ي اسمك الكامل وتوقيعك على السطر أدناه.

الاسم التوقيع

الرجاء أخذ صورة عن التوقيع وإرساله لي عبر الإيميل haa144@mail.aub.edu.

أسئلة أو استفسارات عن حقوقك

لمناقشة الأسئلة الأخرى المتعلّقة بالدراسة مع شخص آخر خارج فريق البحث، يمكنك الاتّصال بمجلس المراجعة الداخليّة في الجامعة الأمريكيّة في بيروت على العنوان التالي:

irb@aub.edu.lb، 374374-1-961+ ، تحويلة: 5445.

الملحق رقم ٢

إذن الموافقة الذي يسمح لابنكم/ابنتكم بالمشاركة في البحث

عنوان الدراسة: استراتيجيّات القراءة باللغة العربيّة في صفوف الرابع والخامس والسادس في لبنان: بين النظريّة والتطبيق

الباحث: د. محمود البطل في الجامعة الأميركيّة في بيروت (ma426@aub.edu.lb) والآنسة هاجر الديراني

هذا النموذج هو إذن بالموافقة على السماح لابنك/ابنتك بالمشاركة في بحث، وذلك لأنك الوصي القانونيّ عليه/ها في اتّخاذ القرار، وفي هذا البيان معلومات مهمّة حول هذه الدراسة وماذا تتوقّع منها في حال قرّرت السماح لابنك/ابنتك بالمشاركة.

مشاركة ابنك/ابنتك طوعية وليست إلزامية

يرجى النظر في المعلومات بعناية قبل السماح لابنك/ابنتك بالمشاركة. وإذا قرّرت السماح له/ ها بالمشاركة، فسيُطلب منك التوقيع على هذا النموذج وسيكون لديك نسخة الكترونيّة من النموذج.

الهدف من الدراسة

الغرض من هذه الدراسة هو فهم استراتيجيّات القراءة المستخدمة باللغة العربيّة من قبل تلاميذ صفوف الرابع والخامس والسادس في مدرسة جابر الأحمد الصباح الرسميّة.

الإجراءات / المهام المطلوبة من التلاميذ المشاركين في الدراسة:

سيُطلب من ابنك/ابنتك المشاركة في نشاط قراءة اسمه "التفكير بصوت عالٍ" سيُجرى في المدرسة في وقت الاستراحة، حيث سيقوم ابنك/ ابنتك بقراءة نصّ ومن ثمّ عليه أن يخبر الباحثة بماذا يفكر عندما يقرأ، وبعد ذلك ستُطرح عليه/ها أسئلة متعلّقة بالنصّ للتحقّق من الاستراتيجيّات التي استخدمها أثناء القراءة.

مدة اللقاء ستكون من ١٥–٢٠ دقيقة.

سيتمّ نشر نتائج البحث في تقرير رسالة ماجستير مطبوعة ومتوفّرة إلكترونيًّا في مكتبة الجامعة

الأميركيّة في بيروت، ويمكن لنتائج البحث أن تعرض في مؤتمرات ومنشورات لاحقًا.

مدة النشاط : ٢٠-٣٠ دقيقة

يمكن لابنك/ابنتك ترك هذا النشاط في أيّ وقت. وإذا قررت إيقاف مشاركة ابنك/ابنتك في الدراسة، فلن تفرض عليك أيّ عقوبة، وقرارك هذا لن يؤثّر على علاقتك أو علاقة ابنك/ابنتك مع الجامعة الأمريكيّة في بيروت لا الآن ولا في المستقبل.

ومشاركة ابنك/ابنتك بهذا النشاط لن يؤثّر على علاماته/ا ولا على تحصيله/ا الدراسيّ.

اختيار التلاميذ

سنرسل ايميل يتضمّن إذن الموافقة إلى أهالي التلاميذ المسجلين في صفوف الرابع والخامس والسادس في مدرسة جابر الأحمد الصباح، وذلك لأخذ موافقتهم على مشاركة أولادهم في نشاط التفكير بصوت عالٍ" (سنتواصل مع الأهل من خلال المدرسة). ومن بعد إرسال الايميل سننتظر أسبوعًا واحدًا ثمّ سنختار أوّل خمسة تلاميذ ردّ أهلهم بالموافقة عبر الايميل.

المخاطر والفوائد

مخاطر الدراسة ضئيلة.

المشاركة في هذه الدراسة لن يمنحك أيّ مقابل أو بدل ماديّ.

السرّيّة والخصوصيّة

ستبقى البيانات التي سيتمّ جمعها سريّة ولن يتمّ كشف أيّ معلومات تتعلّق بالتلاميذ المشاركين. وفي بداية نشاط "التفكير بصوت عالٍ،" سنراجع مع المشتركين حقهم في الانسحاب في أيّ وقت من دون أيّ معلومات تدلّ على مشاركتهم، كما ستُطبّق كلّ الإجراءات لحماية خصوصيّتهم، لأنّ احترام الخصوصيّة سيكون مهمًّا خلال المقابلة وبعدها.

وسيتمّ تخزين جميع الملاحظات المكتوبة في دُرج مغلق بمفتاح في مكتب الباحث الرئيسيّ الدكتور محمود البطل في مبنى رينولدز غرفة رقم ٥٤٠ في الجامعة الأمريكيّة في بيروت. وسيكون فقط بإمكان الدكتور البطل والآنسة الديراني الوصول إلى البيانات التي تمّ جمعها وتخزينها .

وسيتمّ إتلاف جميع البيانات، من قبل الباحث الرئيسيّ بعد ٣ أشهر من انتهاء جمع البيانات.

وخلال فترة الثلاثة أشهر، ستبقى جميع البيانات سريّة.

المحفّزات: لا يوجد أيّ محفّزات ماديّة للمشاركة في هذه الدراسة.

حقوق المشاركين:

قد ترفض السماح لابنك/ابنتك بالمشاركة في هذه الدراسة، وهذا الرفض لن تكون له أيّ تأثيرات سلبيّة عليك. وإذا كنت موظفاً/ة في الجامعة الأميركية في بيروت ، فلن يؤثّر قرارك على عملك.

وإذا اخترت السماح لابنك/ابنتك بالمشاركة في هذه الدراسة، فيمكنك إيقاف مشاركته/ا في أيّ وقت دون أيّ عقوبة. وإن مشاركة ابنك/ابنتك لن تؤثّر على علاماته/ا المدرسيّة. وعند توقيعك على هذا النموذج، لن تتخلّى عن أيّ حقوق قانونيّة شخصيّة قد تكون لك أو لابنتك كمشارك/ة في هذه الدراسة.

قام مجلس المراجعة الداخليّة في الجامعة الأمريكيّة في بيروت بمراجعة هذا المشروع البحثيّ وأعطى عليه الموافقة وفقًا للوائح الفيدراليّة اللبنانيّة والأمريكيّة المعمول بها ووفقًا لسياسات الجامعة الأميركيّة في بيروت التي تهدف إلى حماية حقوق وسلامة المشاركين في البحث.

جهات الاتصال والأسئلة:

لطرح أسئلة حول الدراسة، يمكنك الاتّصال بفريق البحث على:

د. محمود البطل (ma426@aub.edu.lb)، 961-1-350000+ ، تحويلة. 3568 أو الآنسة هاجر الديراني (Haa144@mail.aub.edu).

لمناقشة الأسئلة الأخرى المتعلقة بالدراسة مع شخص آخر خارج فريق البحث، يمكنك الاتّصال بمجلس المراجعة الداخليّة في الجامعة الأمريكيّة في بيروت على العنوان التالي: irb@aub.edu.lb ، 961-1-374374+ ، تحويلة: 5445 .

توقيع نموذج الموافقة

لقد قرأت (أو قرأني أحدهم) هذا النموذج وأدرك أنه يُطلب مني إعطاء إذن لابني/ابنتي القاصر (أو لطفل تحت وصايتي) للمشاركة في دراسة بحثية. ولقد أتيحت لي الفرصة لطرح الأسئلة وقد أجبتهم على رضائي. وأوافق طوعًا على منح ابني/ابنتي الإذن في المشاركة في هذه الدراسة.

أنا لا أتخلى عن أي حقوق قانونية من خلال التوقيع على هذا النموذج.
سوف تحصل على نسخة من هذا النموذج.

اسم الابن/الابنة المشارك/ة	
اسم الوصي المخول بإعطاء الإذن	توقيع الوصي المخول بإعطاء الإذن (إذا أمكن)
علاقتك بالمشترك	التاريخ والوقت AM/PM

الرجاء أخذ صورة عن التوقيع وإرساله لي عبر الإيميل haa144@mail.aub.edu.

الباحث / فريق البحث

لقد أوضحت البحث للوصي القانوني على الابن/الابنة المشارك/ة قبل طلب التوقيع (التوقيعات) أعلاه. ولا توجد فراغات في هذا المستند. وسيتم تسليم نسخة من هذا النموذج إلى الوصي القانوني على الابن/الابنة المشارك/ة.

اسم الشخص الذي يعطي أذن الموافقة	توقيع متلقي الإذن
	التاريخ والوقت AM/PM

الملحق رقم ٣

نموذج موافقة التلميذ/ة المشارك/ة

عنوان الدراسة: استراتيجيّات القراءة باللغة العربيّة في صفوف الرابع والخامس والسادس في لبنان: بين النظريّة والتطبيق

الباحث: د. محمود البطل في الجامعة الأميركية في بيروت (ma426@aub.edu.lb) والآنسة هاجر الديراني

- يُطلب منك المشاركة في دراسة بحثيّة. والهدف من الدراسة هو إيجاد طرق أفضل للتعامل مع الأفراد أو لفهم طريقة تفكير الأطفال في الأشياء أو حتّى فهم سلوكهم في أوقات مختلفة.
- هذا النموذج للدراسة سيساعدك في تحديد ما إذا كنت ترغب في المشاركة أم لا.
- يجب عليك طرح أيّ أسئلة لديك قبل اتخاذ قرار بشأن المشاركة. ويمكنك التفكير في الأمر ومناقشته مع عائلتك أو أصدقائك قبل أن تقرّر.
- يمكنك أن تقول "لا" إذا كنت لا تريد أن تكون في الدراسة. وإذا قلت "نعم" ، فيمكنك تغيير رأيك والتوقّف عن المشاركة في أيّ وقت دون أيّ تأثيرات سلبيّة عليك، ومشاركتك بهذا النشاط لن يؤثر على علامتك ولا على علاقتك مع معلّماتك ومدرستك.
- إذا قررت المشاركة في الدراسة، فسوف تحتاج إلى إذن من شخص بالغ وصي عليك (عادةً ما يكون أحد الوالدين) ليعطيك الإذن بالمشاركة.

1. ما هي هذه الدراسة؟

تهدف هذه الدراسة إلى فهم استراتيجيّات القراءة المستخدمة باللغة العربيّة من قبل التلاميذ في صفوف الرابع والخامس والسادس في مدرسة جابر الأحمد الصباح الرسميّة.

2. ماذا يجب أن أفعل إذا قررت المشاركة في هذه الدراسة؟

ستشارك في نشاط قراءة اسمه "التفكير بصوت عالٍ"، والمطلوب منك قراءة نصّ وإخبار الباحثة بما تفكر فيه أثناء القراءة وبعد ذلك ستطرح عليك الباحثة أسئلة متعلّقة بالنصّ للتحقّق من الاستراتيجيّات التي استخدمتها أثناء القراءة.

3. كم من الوقت سوف أكون في الدراسة؟

٢٠-٣٠ دقيقة.

4. هل يمكن أن أتوقف عن المشاركة في النشاط؟
يمكنك التوقف عن عمل النشاط في أيّ وقت.

5. ما الأشياء السيئة التي قد تحدث لي إذا كنت في الدراسة؟
مخاطر الدراسة قليلة.

6. ما الأشياء الجيدة التي قد تحدث لي إذا كنت في الدراسة؟
لن تتلقى أيّ مقابل أو بدل ماديّ للمشاركة في هذه الدراسة، ولكنك سوف تساهم في تحسين معرفتنا بالاستراتيجيّات التي يوظفها التلاميذ في صفك أثناء قراءتهم للنصوص العربيّة.

7. هل سأحصل على أيّ شيء مقابل مشاركتي في هذه الدراسة؟
لا، المشاركة في هذه الدراسة لن تمنحك أيّ مقابل أو بدل ماديّ.

8. من الذي يمكنني التحدّث معه حول الدراسة؟
لطرح أسئلة حول الدراسة ، يمكنك الاتصال بفريق البحث على:

د. محمود البطل (ma426@aub.edu.lb)، 961-1-350000+ ، تحويلة. 3568 أو الآنسة هاجر الديراني (haa144@mail.aub.edu).

لمناقشة الأسئلة الأخرى المتعلّقة بالدراسة مع شخص خارج فريق البحث ، يمكنك الاتّصال بمجلس المراجعة الداخليّة في الجامعة الأمريكيّة في بيروت على العنوان التالي: irb@aub.edu.lb ، 961-1-374374+ ، تحويلة: 5445.

موافقة التلاميذ ستؤخذ شفهيًّا في بداية اللقاء، وسيتمّ تسجيل هذه الموافقة الشفهيّة عبر التسجيل الصوتيّ.

الملحق رقم ٤

أسئلة المقابلة مع المعلّمات والمعلّمين

1. ما هي مؤهلاتك العلميّة، هل لديك دبلوم في التعليم؟ في حال لم يكن لديك دبلوم، هل قمت بدورات تدريبيّة أم اكتسبت مهارات التعليم مع الخبرة؟
2. كم عدد سنوات الخبرة لديك؟
3. كيف تعرّف/ين مهارة القراءة؟ وما الأشياء التي يحتاجها التلميذ/ة ليكون قارئًا جيّدًا؟
4. إلى أيّ مدى لديك وعي باستراتيجيّات التعلّم بشكل عامّ؟ كيف تكّون لديك هذا الوعي؟
5. إلى أيّ مدى أنت واعٍ/واعية باستراتيجيّات القراءة ؟
6. إلى أيّ مدى تركّز/ين على استراتيجيّات القراءة أثناء تدريس القراءة؟
7. كيف تطوّر وعيك باستراتيجيّات القراءة؟
8. إلى أيّ مدى تعتقد/ين أنّه من المهمّ أن يكتسب التلميذ/ة استراتيجيّات القراءة لتحسين قراءته/ها؟
9. إلى أيّ مدى تعتقد/ين أنّ تلاميذك يعرفون استراتيجيّات القراءة ويستخدمونها؟
10. إلى أيّ مدى تعتقد/ين أنّ الكتب التي تستخدمها/ينها تعزّز استراتيجيّات القراءة لدى التلاميذ؟
11. في رأيك، في أيّ صف يجب أن يبدأ المعلّم/ة بالتركيز على استراتيجيّات القراءة؟
12. في رأيك، ما هي العناصر التي ترى/ين أنّها تسهم في تطوير استراتيجيّات القراءة لدى التلاميذ؟
13. إلى أيّ مدى تعتقد/ين أنّ للقواعد أهمّيّة في تحسين القراءة لدى التلاميذ؟
14. إلى أيّ مدى تعتقد/ين أنّك بحاجة إلى ورشات عمل ودورات تدريبيّة تتناول استراتيجيّات القراءة؟

الملحق رقم ٥

نصّ نشاط "التفكير بصوت عالٍ" للصفّين الرابع والخامس

المدينة والبيئة

يشكّل النموّ المدني العشوائي في لبنان أخطاراً حقيقيّة على البيئة والصحة. وتظهر هذه الأخطار خصوصاً على امتداد الساحل البحريّ من صور جنوباً حتّى طرابلس شمالاً، وفي السهول الضيقة المحاذية للسواحل.

وقد أدّى هذا النموّ إلى انتشار المباني والمجمّعات السكنية والترفيهية فتحوّلت المنطقة الساحلية إلى حزام من المباني المتصلة. فصار من الصعب التمييز بين المدن والقرى ما أدّى إلى حَجب منظر البحر في أماكن كثيرة.

يحتشد في هذه المدن وضواحيها نسبة كبيرة من سكان لبنان بحيث أنّ بيروت تضمّ العدد الأكبر، تليها طرابلس فصيدا ثم صور وجونيه. وهذا الاكتظاظ يشكّل خطراً على الصحة خصوصاً أن الصناعة اللبنانية تتركّز في المنطقة الساحليّة وسط المناطق السكنية وقرب المدارس والمستشفيات والمعامل والمصانع. وقد أدّى كلّ ذلك إلى نقص هائل في المساحات الخضراء. فالمساحات الخضراء تفيد البيئة في تنظيف المناخ في تنقية الهواء الملوث، وفي خفض الضجيج والتلوث وهي تؤدي أيضاً وظائف عديدة لاسيما في تزيين الساحات والطرقات وتجميلها.

إن خطر التصحّر يهدد بلدنا، وبسبب ذلك يجب علينا أن نسعى لزيادة الاخضرار في محيطنا وأن نزرع الأشجار والأزهار حول بيوتنا وبناياتنا وعلى شرفاتنا.

لورات كامل

من عقود الكلام قراءة وتعبير– التعليم الأساسي– السنة الرابعة ص ٢٨٥-٢٨٦

كمال الشرتوني وإلياس الحدّاد، *عقود الكلام قراءة وتعبير*، الجزء الثاني، التعليم الأساسي– السنة الرابعة، (بيروت: دار المشرق، الطبعة الثامنة ٢٠٢٠)

الملحق رقم ٦

نصّ نشاط "التفكير بصوت عالٍ" للصفّ السادس

الهجرة

الهجرة ظاهرة عامة لا تقتصر على البشر فحسب، بل تشمل الكائنات جميعها. والهجرة ترغم الإنسان على ترك أرضه وبلاده التي ولد فيها، ، واغتذى من خبراتها وثمارها.... فكيف يترك المواطن كلّ ذلك، ويقصِد بلاداً نائية لا يعرف فيها أحداً؟

تلحق الهجرة بالوطن ضرراً كبيراً، فهي تسلبه خيرة بنيه، من المفكّرين، ورجال الأعمال، وأصحاب رؤوس الأموال، والشباب الطامح الساعي إلى تحقيق آماله وأحلامه. هؤلاء الذين سُدَّت أبواب الرزق في وجوههم، يضطرون إلى الهجرة، تاركين خلفهم وطناً جريحاً ينزف، كما هي الحال في لبنان.

لقد هاجر الكثيرون من أبناء الوطن هرباً من الحرب وأهوالها وبحثاً عن مكان آمن تتوافر فيه، لهم ولأسرهم، حياة كريمة.

والمغتربون اللبنانيون كانوا، وما زالوا، سفراء لوطنهم في دنيا الاغتراب. رفعوا اسمه عالياً بعلمهم، وفكرهم، وحضارتهم، وبالمراكز العليا التي تبوّأها الكثيرون منهم. ولا ننسى اليد البيضاء لهؤلاء المغتربين في مساعدة الوطن، ومدّه بالأموال التي تؤمّن له الاستمرار، والصمود في وجه المصاعب والأزمات .

للهجرة، إذاً، مساوئ وحسنات، وهذا أمر لا ينكره أحد. فالهجرة المنظّمة المعتدلة كمّاً ونوعاً تنفع

الوطن، وترفع مستوى المعيشة لدى المواطنين، وتجنّبهم شبح العوز والفقر والحرمان. أمّا إذا اتسعت دائرتها، وتجاوزت حدود الاعتدال، فإنها تلحق الضرر بالوطن والمواطنين على السواء.... فمتى ينتهي هذا النزيف الذي يضعف بنيان الوطن؟

نظمي المعلوف – بتصرف

من كتاب مبادئ القراءة والتحليل– الجزء الثاني ص ٨٨–٨٩

مصطفى علويّة وآخرون، *مبادئ القراءة والتحليل*، الصفّ السادس، الجزء الثاني، (بيروت: دار نيو لاين للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠١٥).

الملحق رقم ٧

بعض الصور المناسبة لاستراتيجيّة التوقّع
من كتاب القراءة للصفّ الرابع

صورة من نصّ "*وبقيت في البال*،" ص ١٠٤

صورة من نصّ "*سهرة عائليّة*،" ص ٣٠

الملحق رقم ٨

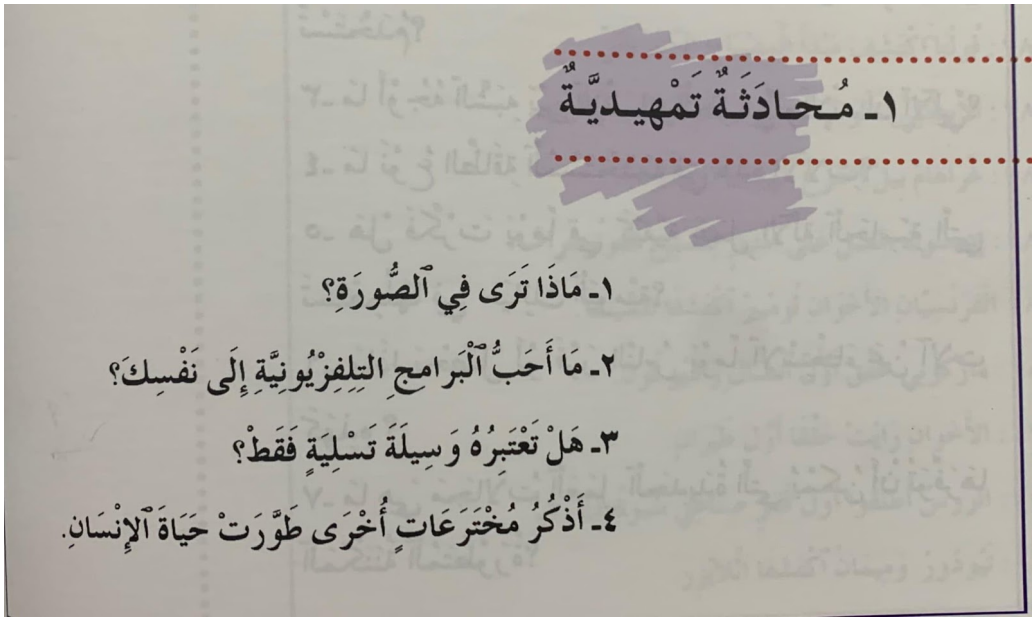
بعض الصور المعقّدة وغير المناسبة للتوقّع (من وجهة نظرنا)
من كتاب القراءة للصفّ الرابع

صورة من نصّ *في سبيل الأرض*،" ص ٩٠

صورة من نصّ" *الضيافة اللبنانيّة*،" ص ٧٢

الملحق رقم ٩

بعض النماذج لأسئلة المحادثة التمهيديّة
من كتاب القراءة للصفّ الرابع



١ـ مُحادَثَةٌ تَمْهيدِيَّةٌ

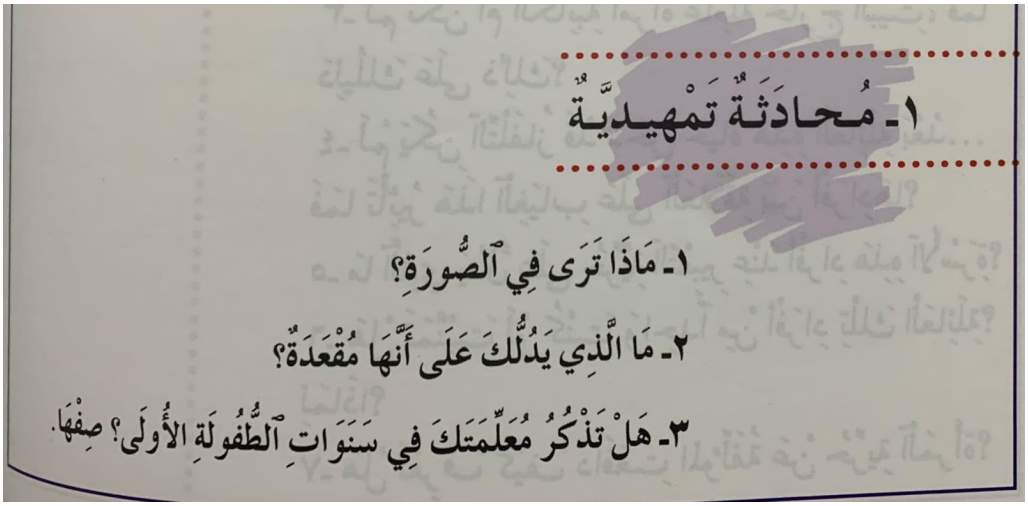
١ـ مَاذَا تَرَى فِي ٱلصُّورَةِ؟

٢ـ مَا أَحَبُّ ٱلْبَرامجِ التِلفِزْيُونِيَّةِ إِلَى نَفْسِكَ؟

٣ـ هَلْ تَعْتَبِرُهُ وَسِيلَةَ تَسْلِيَةٍ فَقَطْ؟

٤ـ أَذْكُرُ مُخْتَرَعَاتٍ أُخْرَى طَوَّرَتْ حَيَاةَ ٱلإِنْسَانِ.

أسئلة المحادثة التمهيديّة من نصّ "*سهرة عائليّة*،" ص ٣٠



١ـ مُحادَثَةٌ تَمْهيدِيَّةٌ

١ـ مَاذَا تَرَى فِي ٱلصُّورَةِ؟

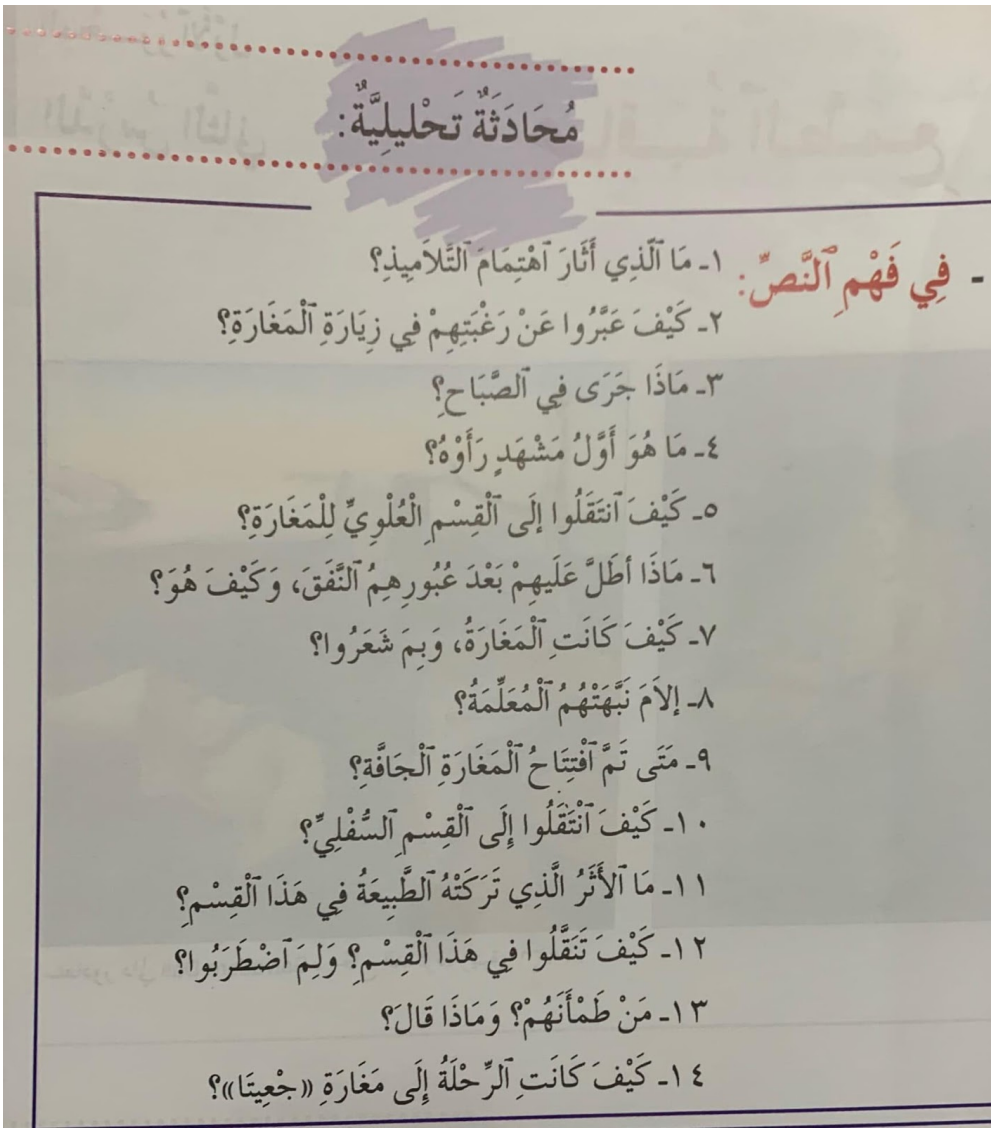
٢ـ مَا الَّذِي يَدُلُّكَ عَلَى أَنَّهَا مُقْعَدَةٌ؟

٣ـ هَلْ تَذْكُرُ مُعَلِّمَتَكَ فِي سَنَوَاتِ ٱلطُّفُولَةِ الأُولَى؟ صِفْهَا.

أسئلة المحادثة التمهيديّة من نصّ "*وبقيت في البال*،" ص ١٠٤

الملحق رقم ١٠

بعض النماذج لأسئلة المحادثة التحليليّة
من كتاب القراءة للصفّ الرابع

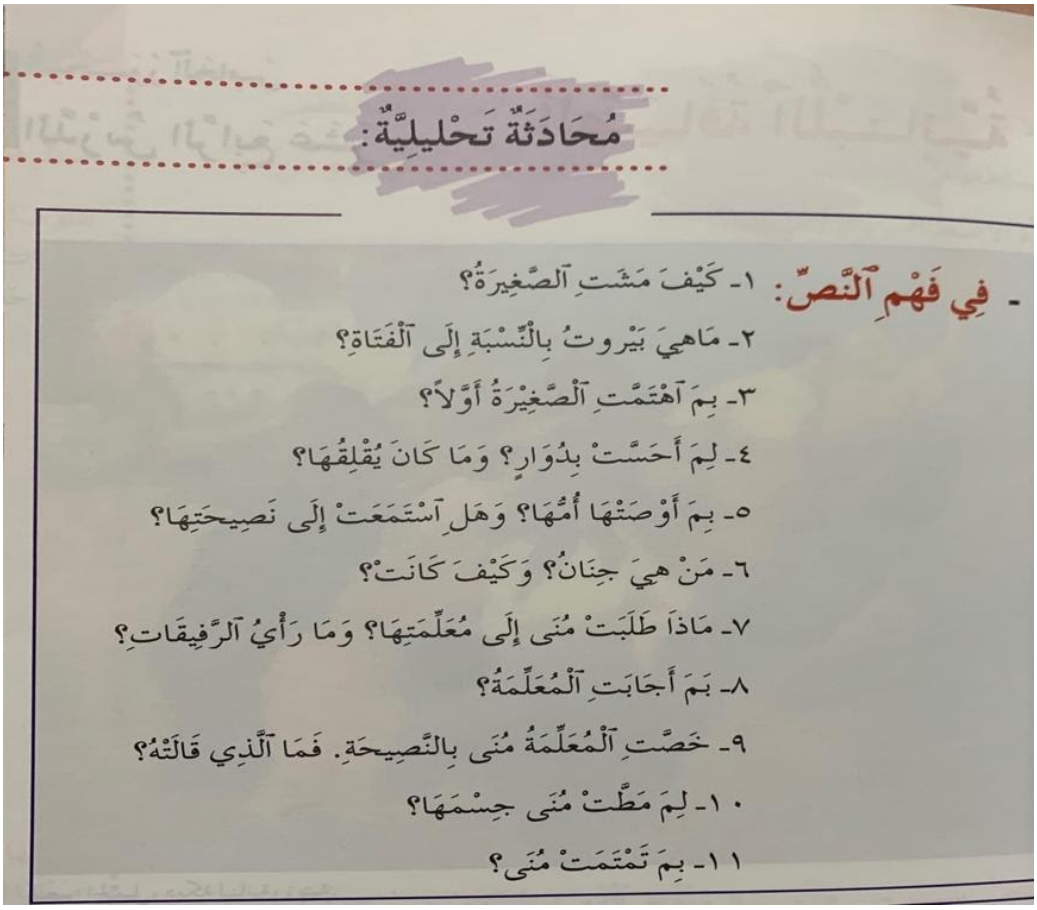


مُحَادَثَةٌ تَحْلِيلِيَّةٌ:

- فِي فَهْمِ ٱلنَّصِّ:

١- مَا ٱلَّذِي أَثَارَ ٱهْتِمَامَ ٱلتَّلَامِيذِ؟
٢- كَيْفَ عَبَّرُوا عَنْ رَغْبَتِهِمْ فِي زِيَارَةِ ٱلْمَغَارَةِ؟
٣- مَاذَا جَرَى فِي ٱلصَّبَاحِ؟
٤- مَا هُوَ أَوَّلُ مَشْهَدٍ رَأَوْهُ؟
٥- كَيْفَ ٱنتَقَلُوا إِلَى ٱلْقِسْمِ ٱلْعُلْوِيِّ لِلْمَغَارَةِ؟
٦- مَاذَا أَطَلَّ عَلَيهِمْ بَعْدَ عُبُورِهِمُ ٱلنَّفَقَ، وَكَيْفَ هُوَ؟
٧- كَيْفَ كَانَتِ ٱلْمَغَارَةُ، وَبِمَ شَعَرُوا؟
٨- إِلَامَ نَبَّهَتْهُمُ ٱلْمُعَلِّمَةُ؟
٩- مَتَى تَمَّ ٱفْتِتَاحُ ٱلْمَغَارَةِ ٱلْجَافَّةِ؟
١٠- كَيْفَ ٱنْتَقَلُوا إِلَى ٱلْقِسْمِ ٱلسُّفْلِيِّ؟
١١- مَا ٱلْأَثَرُ ٱلَّذِي تَرَكَتْهُ ٱلطَّبِيعَةُ فِي هَذَا ٱلْقِسْمِ؟
١٢- كَيْفَ تَنَقَّلُوا فِي هَذَا ٱلْقِسْمِ؟ وَلِمَ ٱضْطَرَبُوا؟
١٣- مَنْ طَمْأَنَهُمْ؟ وَمَاذَا قَالَ؟
١٤- كَيْفَ كَانَتِ ٱلرِّحْلَةُ إِلَى مَغَارَةِ «جْعِيتَا»؟

أسئلة المحادثة التحليليّة من نصّ "*مغارة جعيتا*،" ص ١٥



مُحَادَثَةٌ تَحْلِيلِيَّةٌ:

- **فِي فَهْمِ ٱلنَّصِّ:**

١- كَيْفَ مَشَتِ ٱلصَّغِيرَةُ؟

٢- مَاهِيَ بَيْرُوتُ بِالْنِّسْبَةِ إِلَى ٱلْفَتَاةِ؟

٣- بِمَ ٱهْتَمَّتِ ٱلْصَّغِيْرَةُ أَوَّلاً؟

٤- لِمَ أَحَسَّتْ بِدُوَارٍ؟ وَمَا كَانَ يُقْلِقُهَا؟

٥- بِمَ أَوْصَتْهَا أُمُّهَا؟ وَهَلِ ٱسْتَمَعَتْ إِلَى نَصِيحَتِهَا؟

٦- مَنْ هِيَ جِنَانُ؟ وَكَيْفَ كَانَتْ؟

٧- مَاذَا طَلَبَتْ مُنَى إِلَى مُعَلِّمَتِهَا؟ وَمَا رَأْيُ ٱلرَّفِيقَاتِ؟

٨- بَمَ أَجَابَتِ ٱلْمُعَلِّمَةُ؟

٩- خَصَّتِ ٱلْمُعَلِّمَةُ مُنَى بِالنَّصِيحَةِ. فَمَا ٱلَّذِي قَالَتْهُ؟

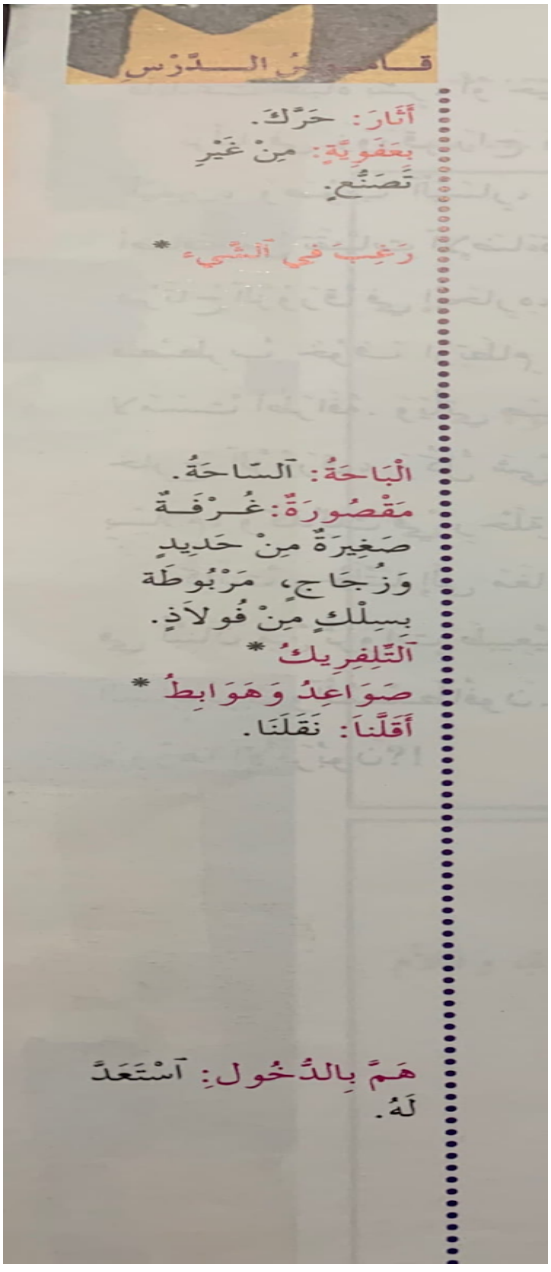
١٠- لِمَ مَطَّتْ مُنَى جِسْمَهَا؟

١١- بِمَ تَمْتَمَتْ مُنَى؟

أسئلة المحادثة التحليليّة من نصّ "*المدينة والحلم*،" ص ٧١

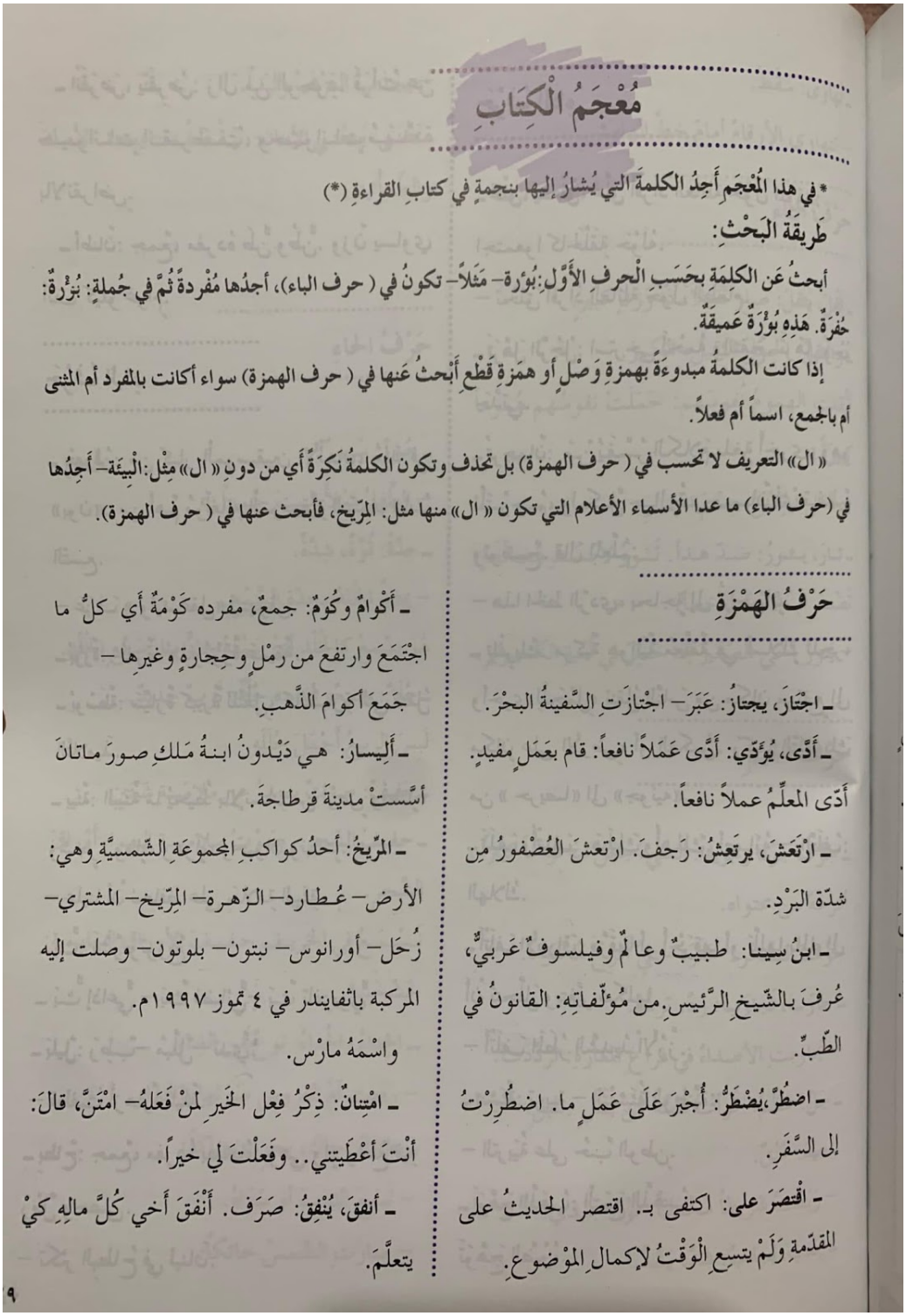
الملحق رقم ١١

نموذج من قاموس الكتاب على هامش الدرس، ومن معجم كتاب القراءة للصفّ الرابع


قاموس الدرس

أَثَارَ: حَرَّكَ.
بِعَفْوِيَّةٍ: مِنْ غَيْرِ تَصَنُّعٍ.
رَغِبَ فِي الشَّيْءِ *
الْبَاحَةُ: السَّاحَةُ.
مَقْصُورَةٌ: غُرْفَةٌ صَغِيرَةٌ مِنْ حَدِيدٍ وَزُجَاجٍ، مَرْبُوطَةٌ بِسِلْكٍ مِنْ فُولاَذٍ.
التِّلِفِرِيكُ *
صَوَاعِدُ وَهَوَابِطُ *
أَقَلَّنَا: نَقَلَنَا.
هَمَّ بِالدُّخُولِ: اسْتَعَدَّ لَهُ.

قاموس الدرس، ص٧



مُعْجَمُ الْكِتَابِ

* في هذا المُعْجَمِ أَجِدُ الكلمةَ التي يُشارُ إليها بنجمةٍ في كتابِ القراءةِ (*)

طَرِيقَةُ البَحْثِ:

أبحثُ عَن الكلِمَةِ بحَسَبِ الْحرفِ الأَوَّلِ: بُؤرة- مَثَلاً- تكونُ في (حرف الباء)، أجدُها مُفْردةً ثُمَّ في جُملةٍ: بُؤْرةٌ: حُفْرَةٌ. هَذِهِ بُؤْرَةٌ عَميقَةٌ.

إذا كانت الكلمةُ مبدوءَةً بهمزةِ وَصْلٍ أو همَزةِ قَطْعٍ أَبْحثُ عَنها في (حرف الهمزة) سواء أكانت بالمفرد أم المثنى أم بالجمع، اسماً أم فعلاً.

« ال» التعريف لا تحسب في (حرف الهمزة) بل تحذف وتكون الكلمةُ نَكِرَةً أي من دونِ « ال» مِثْل: الْبِيئَة- أَجِدُها في (حرف الباء) ما عدا الأسماء الأعلام التي تكون « ال» منها مثل: المِرّيخ، فأبحث عنها في (حرف الهمزة).

حَرْفُ الهَمْزَةِ

ـ **اجْتَازَ، يجتازُ**: عَبَرَ- اجْتازَتِ السَّفينةُ البحْرَ.

ـ **أَدَّى، يُؤَدّي**: أَدَّى عَمَلاً نافعاً: قام بعَمَلٍ مفيدٍ. أَدّى المعلِّمُ عملاً نافعاً.

ـ **ارْتَعَشَ، يرتَعِشُ**: رَجفَ. ارْتعشَ العُصْفورُ مِن شدّة البَرْدِ.

ـ **ابنُ سِينا**: طبيبٌ وعالِمٌ وفيلسوفٌ عَربيٌّ، عُرفَ بالشّيخِ الرَّئيس. من مُؤلّفاتِهِ: القانونُ في الطّبِّ.

ـ **اضطُرَّ، يُضْطَرُّ**: أُجْبِرَ عَلَى عَمَلٍ ما. اضطُرِرْتُ إلى السَّفَرِ.

ـ **اقْتَصَرَ على**: اكتفى بـ. اقتصر الحديثُ على المقدّمةِ وَلَمْ يتسعِ الْوَقْتُ لإكمالِ المَوْضوعِ.

ـ **أَكْوامٌ وكُوَمٌ**: جمعٌ، مفرده كَوْمَةٌ أي كلُّ ما اجْتَمَعَ وارتفعَ من رمْلٍ وحِجارةٍ وغيرِها - جَمَعَ أكوامَ الذَّهبِ.

ـ **أَليسارُ**: هي دَيْدونُ ابنةُ مَلكِ صورَ ماتانَ أَسَّستْ مدينةَ قرطاجةَ.

ـ **المرّيخُ**: أحدُ كواكبِ المجموعَةِ الشّمسيَّةِ وهي: الأرض- عُطارد- الزّهرة- المِرّيخ- المشتري- زُحَل- أورانوس- نبتون- بلوتون- وصلت إليه المركبة باثفايندر في ٤ تموز ١٩٩٧م. واسْمَهُ مارْس.

ـ **امْتِنانٌ**: ذِكْرُ فِعْلِ الخَيرِ لِمَنْ فَعَلَهُ- امْتَنَّ، قالَ: أَنْتَ أَعْطَيتني.. وفَعَلْتَ لي خيراً.

ـ **أنفقَ، يُنْفِقُ**: صَرَفَ. أَنْفَقَ أَخي كُلَّ مالِهِ كَيْ يتعلَّمَ.

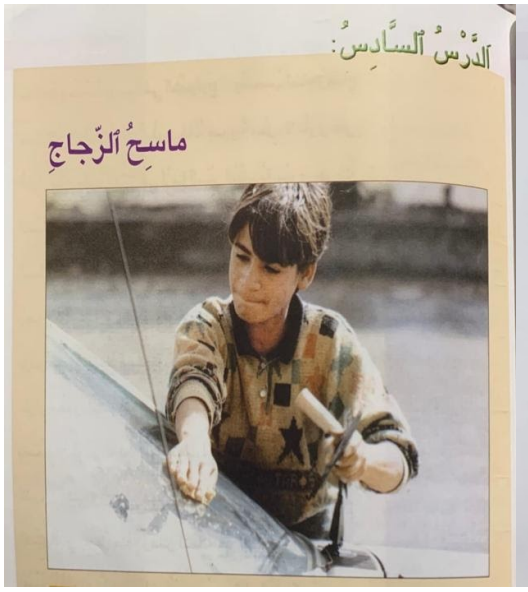
٩

معجم الكتاب، ص ١٣٩

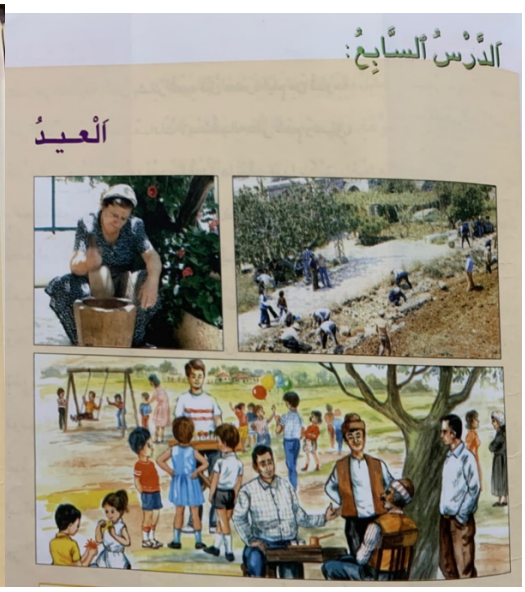
الملحق رقم ١٢

بعض الصور المناسبة لاستراتيجيّة التوقّع
من كتاب القراءة للصفّ الخامس

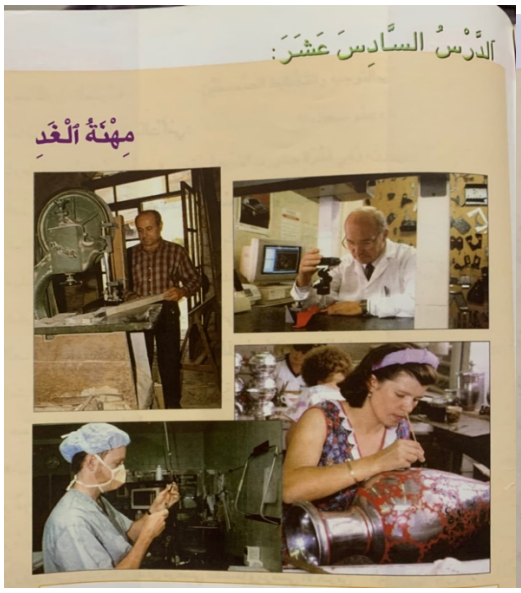
صورة من نصّ "*أمّ أمين*،" ص ٣٥



صورة من نصّ "*ماسح الزجاج*،" ص ٣٩



صورة من نصّ "*العيد*،" ص ٤٧



صورة من نصّ "*مهنة الغد*،" ص ١٠٥

الملحق رقم ١٣

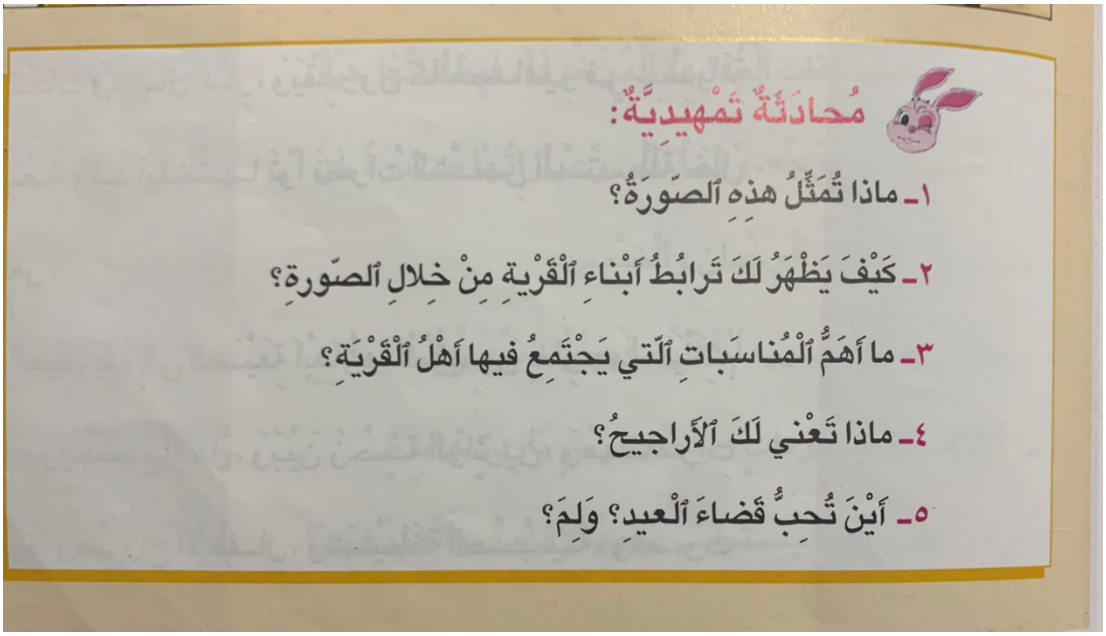
بعض الصور المعقّدة وغير المناسبة لاستراتيجيّة التوقّع
(من وجهة نظرنا) من كتاب القراءة للصفّ الخامس

صورة من نصّ "الطائر المسحور،" ص ١٢٧

صورة من نصّ "العرعار،" ص ١٣٢

الملحق رقم ١٤

بعض النماذج لأسئلة المحادثة التمهيديّة
من كتاب القراءة للصفّ الخامس



مُحادَثَةٌ تَمْهيدِيَّةٌ:

١ـ ماذا تُمَثِّلُ هذِهِ ٱلصّورَةُ؟

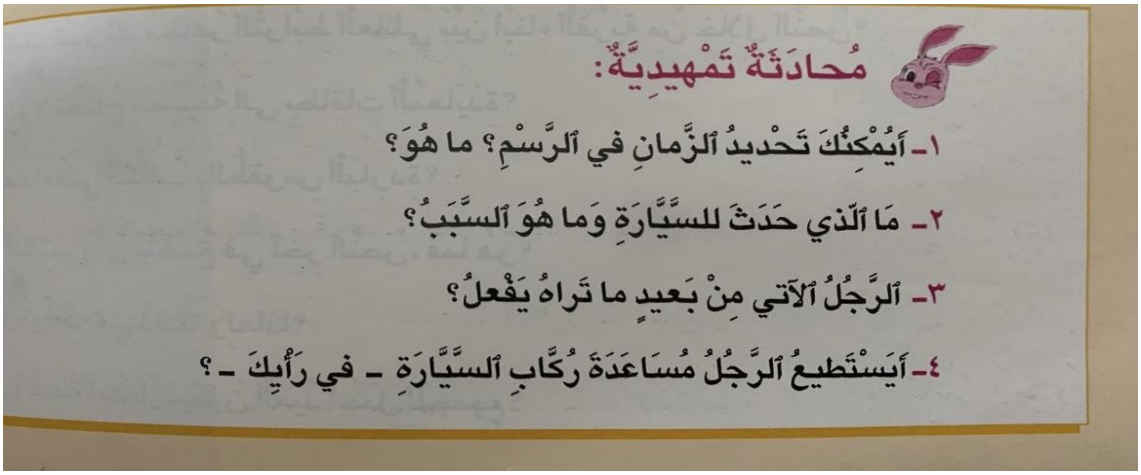
٢ـ كَيْفَ يَظْهَرُ لَكَ تَرابُطُ أَبْناءِ ٱلْقَرْيَةِ مِنْ خِلالِ ٱلصّورَةِ؟

٣ـ ما أَهَمُّ ٱلْمُناسَباتِ ٱلّتي يَجْتَمِعُ فيها أَهْلُ ٱلْقَرْيَةِ؟

٤ـ ماذا تَعْني لَكَ ٱلأَراجيحُ؟

٥ـ أَيْنَ تُحِبُّ قَضاءَ ٱلْعيدِ؟ وَلِمَ؟

أسئلة المحادثة التمهيديّة من نصّ *"العيد"*، ص ٤٧



مُحادَثَةٌ تَمْهيدِيَّةٌ:

١ـ أَيُمْكِنُكَ تَحْديدُ ٱلزَّمانِ في ٱلرَّسْمِ؟ ما هُوَ؟

٢ـ مَا ٱلّذي حَدَثَ للسَّيَّارَةِ وَما هُوَ ٱلسَّبَبُ؟

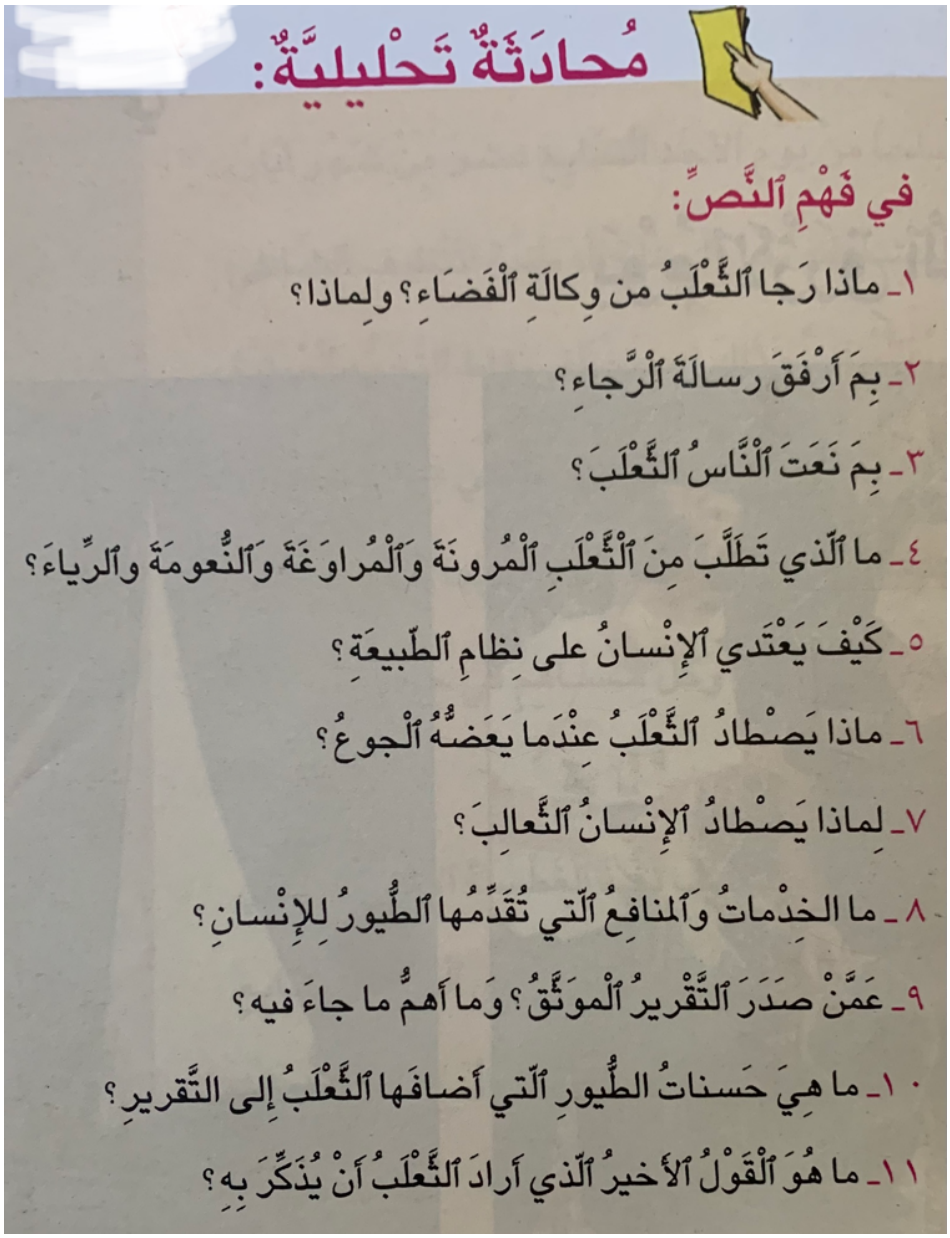
٣ـ ٱلرَّجُلُ ٱلآتي مِنْ بَعيدٍ ما تَراهُ يَفْعَلُ؟

٤ـ أَيَسْتَطيعُ ٱلرَّجُلُ مُساعَدَةَ رُكّابِ ٱلسَّيَّارَةِ ـ في رَأْيِكَ ـ؟

أسئلة المحادثة التمهيديّة من نصّ *"لغوة لبنانيّة"*، ص ٥٢

الملحق رقم ١٥

بعض النماذج لأسئلة المحادثة التحليليّة
من كتاب القراءة للصفّ الخامس



مُحادَثَةٌ تَحْليلِيَّةٌ:

في فَهْمِ ٱلنَّصِّ:

١ـ ماذا رَجا ٱلثَّعْلَبُ من وِكالَةِ ٱلْفَضاءِ؟ ولِماذا؟

٢ـ بِمَ أَرْفَقَ رسالَةَ ٱلرَّجاءِ؟

٣ـ بِمَ نَعَتَ ٱلْنَّاسُ ٱلثَّعْلَبَ؟

٤ـ ما ٱلّذي تَطَلَّبَ مِنَ ٱلْثَّعْلَبِ ٱلْمُرونَةَ وَٱلْمُراوَغَةَ وَٱلنُّعومَةَ وٱلرِّياءَ؟

٥ـ كَيْفَ يَعْتَدي ٱلإِنْسانُ على نِظامِ ٱلطّبيعَةِ؟

٦ـ ماذا يَصْطادُ ٱلثَّعْلَبُ عِنْدَما يَعَضُّهُ ٱلْجوعُ؟

٧ـ لِماذا يَصْطادُ ٱلإِنْسانُ ٱلثَّعالِبَ؟

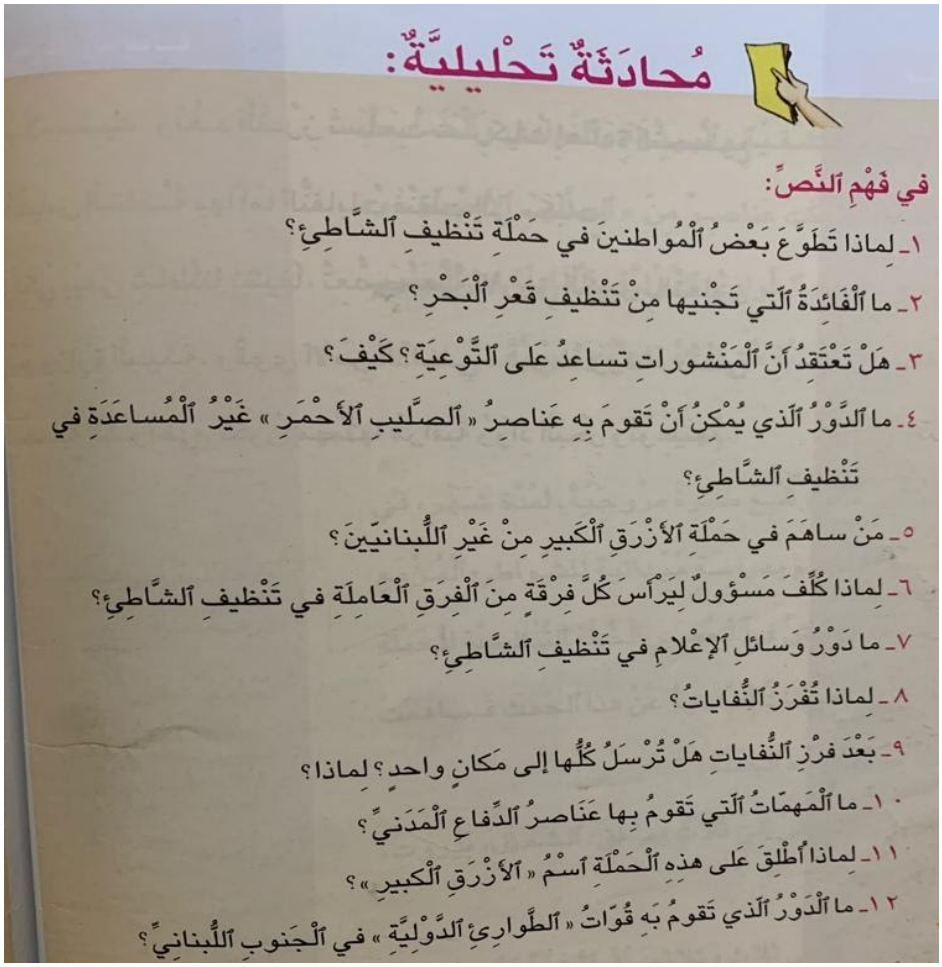
٨ـ ما الخِدْماتُ وَٱلمنافِعُ ٱلّتي تُقَدِّمُها ٱلطُّيورُ لِلإِنْسانِ؟

٩ـ عَمَّنْ صَدَرَ ٱلتَّقْريرُ ٱلْموَثَّقُ؟ وَما أَهمُّ ما جاءَ فيه؟

١٠ـ ما هِيَ حَسناتُ الطُّيورِ ٱلّتي أَضافَها ٱلثَّعْلَبُ إِلى التَّقريرِ؟

١١ـ ما هُوَ ٱلْقَوْلُ ٱلأَخيرُ ٱلّذي أَرادَ ٱلثَّعْلَبُ أَنْ يُذَكِّرَ بِهِ؟

أسئلة المحادثة التحليليّة من نصّ "*حديث الثعلب*،" ص ١٧



مُحادَثَةٌ تَحْليليَّةٌ:

في فَهْمِ ٱلنَّصِّ:

١ـ لِماذا تَطَوَّعَ بَعْضُ ٱلْمُواطنينَ في حَمْلَةِ تَنْظيفِ ٱلشَّاطِئِ؟

٢ـ ما ٱلْفَائِدَةُ ٱلَّتي تَجْنيها مِنْ تَنْظيفِ قَعْرِ ٱلْبَحْرِ؟

٣ـ هَلْ تَعْتَقِدُ أَنَّ ٱلْمَنْشوراتِ تساعِدُ عَلى ٱلتَّوْعِيَةِ؟ كَيْفَ؟

٤ـ ما ٱلدَّوْرُ ٱلَّذي يُمْكِنُ أَنْ تَقومَ بِهِ عَناصِرُ « ٱلصَّليبِ ٱلأَحْمَرِ » غَيْرُ ٱلْمُساعَدَةِ في تَنْظيفِ ٱلشَّاطِئِ؟

٥ـ مَنْ ساهَمَ في حَمْلَةِ ٱلأَزْرَقِ ٱلْكَبيرِ مِنْ غَيْرِ ٱللُّبنانيّينَ؟

٦ـ لِماذا كُلِّفَ مَسْؤولٌ لِيَرْأَسَ كُلَّ فِرْقَةٍ مِنَ ٱلْفِرَقِ ٱلْعامِلَةِ في تَنْظيفِ ٱلشَّاطِئِ؟

٧ـ ما دَوْرُ وَسائِلِ ٱلإِعْلامِ في تَنْظيفِ ٱلشَّاطِئِ؟

٨ـ لِماذا تُفْرَزُ ٱلنُّفاياتُ؟

٩ـ بَعْدَ فَرْزِ ٱلنُّفاياتِ هَلْ تُرْسَلُ كُلُّها إِلى مَكانٍ واحِدٍ؟ لِماذا؟

١٠ـ ما ٱلْمَهمّاتُ ٱلَّتي تَقومُ بِها عَناصِرُ ٱلدِّفاعِ ٱلْمَدَنيِّ؟

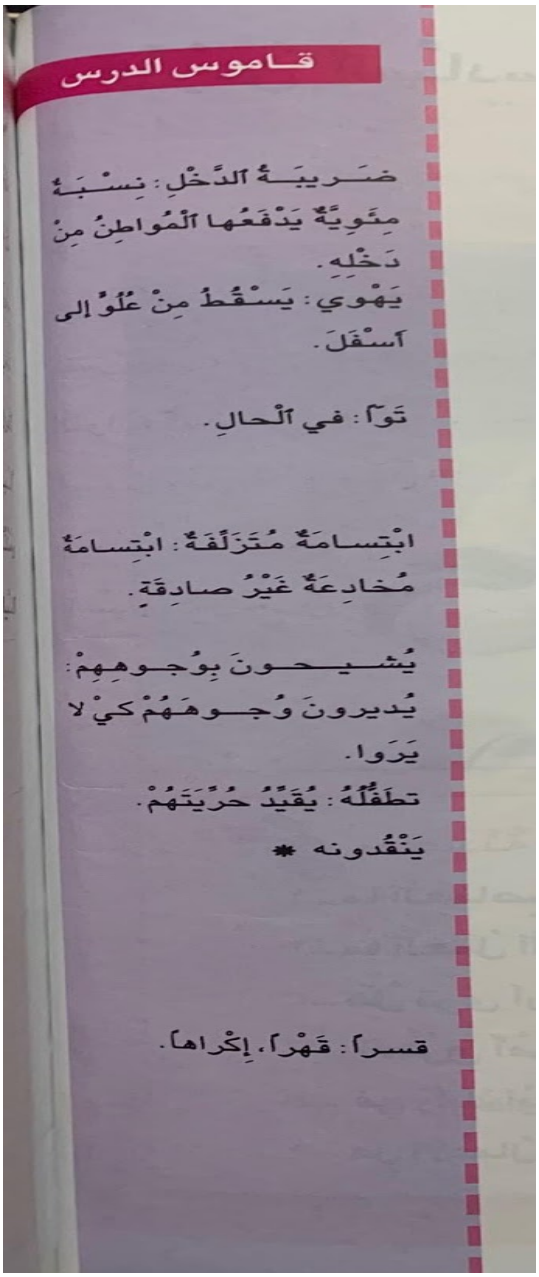
١١ـ لِماذا أُطْلِقَ عَلى هذِهِ ٱلْحَمْلَةِ ٱسْمُ « ٱلأَزْرَقِ ٱلْكَبيرِ »؟

١٢ـ ما ٱلدَّوْرُ ٱلَّذي تَقومُ بِهِ قُوّاتُ « ٱلطَّوارِئِ ٱلدَّوْلِيَّةِ » في ٱلْجَنوبِ ٱللُّبنانِيِّ؟

أسئلة المحادثة التحليليّة من نصّ "*يوم الأزرق الكبير*،" ص ٢٢

الملحق رقم ١٦

نموذج من قاموس الكتاب على هامش الدرس، ومن معجم كتاب القراءة للصفّ الخامس



قاموس الدرس

ضَريبَةُ الدَّخْلِ: نِسْبَةٌ مِئَوِيَّةٌ يَدْفَعُها الْمُواطِنُ مِنْ دَخْلِهِ.

يَهْوي: يَسْقُطُ مِنْ عُلُوٍّ إلى أَسْفَلَ.

تَوًا: في الْحالِ.

ابْتِسامَةٌ مُتَزَلِّفَةٌ: ابْتِسامَةٌ مُخادِعَةٌ غَيْرُ صادِقَةٍ.

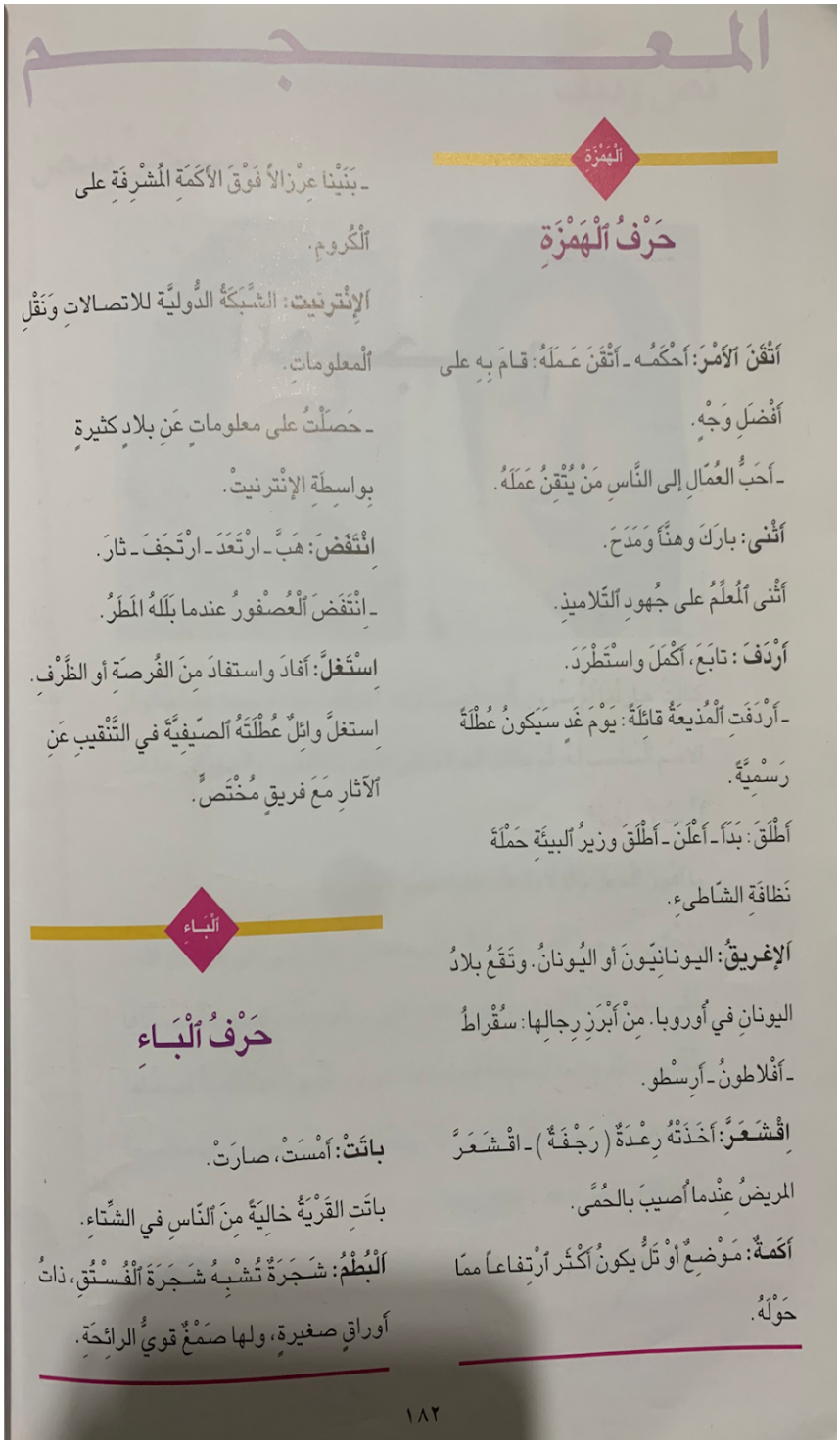
يُشيحونَ بِوُجوهِهِمْ: يُديرونَ وُجوهَهُمْ كَيْ لا يَرَوا.

تطَفُّلُهُ: يُقَيِّدُ حُرِّيَتَهُمْ.

يَنْقُدونه *

قسرًا: قَهْرًا، إكْراهًا.

قاموس الدرس، ص ٤٠



المعجم

الْهَمْزَة

حَرْفُ الْهَمْزَة

أَتْقَنَ الأَمْرَ: أَحْكَمَه ـ أَتْقَنَ عَمَلَهُ: قامَ بِهِ على أَفْضَلِ وَجْهٍ.

ـ أَحَبُّ العُمّالِ إلى النّاسِ مَنْ يُتْقِنُ عَمَلَهُ.

أَثْنى: بارَكَ وهنّأَ ومَدَحَ.

أَثْنى المُعلِّمُ على جُهودِ التّلاميذِ.

أَرْدَفَ: تابَعَ، أَكْمَلَ واسْتَطْرَدَ.

ـ أَرْدَفَتِ المُذيعَةُ قائِلَةً: يَوْمَ غَدٍ سَيَكونُ عُطْلَةً رَسْمِيَّةً.

أَطْلَقَ: بَدَأَ ـ أَعْلَنَ ـ أَطْلَقَ وزيرُ البيئَةِ حَمْلَةَ نَظافَةِ الشّاطِىءِ.

الإِغريقُ: اليونانِيّونَ أو اليُونانُ. وتَقَعُ بلادُ اليونانِ في أُوروبا. مِنْ أَبْرَزِ رِجالِها: سُقْراطُ ـ أَفْلاطونُ ـ أَرِسْطو.

اقْشَعَرَّ: أَخَذَتْهُ رِعْدَةٌ (رَجْفَةٌ) ـ اقْشَعَرَّ المريضُ عِنْدما أُصيبَ بالحُمّى.

أَكَمَةٌ: مَوْضِعٌ أَوْ تَلٌّ يكونُ أَكْثَرَ ارْتِفاعاً مِمّا حَوْلَهُ.

ـ بَنَيْنا عِرْزالاً فَوْقَ الأَكَمَةِ المُشْرِفَةِ على الْكُروم.

الإِنْترنيت: الشَّبَكَةُ الدُّوليَّة للاتصالاتِ ونَقْلِ المعلوماتِ.

ـ حَصَلْتُ على معلوماتٍ عَنْ بلادٍ كثيرةٍ بواسطَةِ الإِنْترنيتْ.

انْتَفَضَ: هَبَّ ـ ارْتَعَدَ ـ ارْتَجَفَ ـ ثارَ.

ـ انْتَفَضَ الْعُصْفورُ عندما بَلَلَهُ المَطَرُ.

اسْتَغَلَّ: أَفادَ واستفادَ مِنَ الفُرصَةِ أو الظَّرْفِ.

اِستغلَّ وائِلٌ عُطْلَتَهُ الصَّيفِيَّةَ في التَّنْقيبِ عَنِ الآثارِ مَعَ فريقٍ مُخْتَصٍّ.

البَاء

حَرْفُ الْبَاء

باتَتْ: أَمْسَتْ، صارَتْ.

باتَتِ القَرْيَةُ خاليَةً مِنَ النّاسِ في الشِّتاءِ.

الْبُطْمُ: شَجَرَةٌ تُشْبِهُ شَجَرَةَ الْفُسْتُقِ، ذاتُ أَوراقٍ صغيرةٍ، ولها صَمْغٌ قويُّ الرائحَةِ.

١٨٢

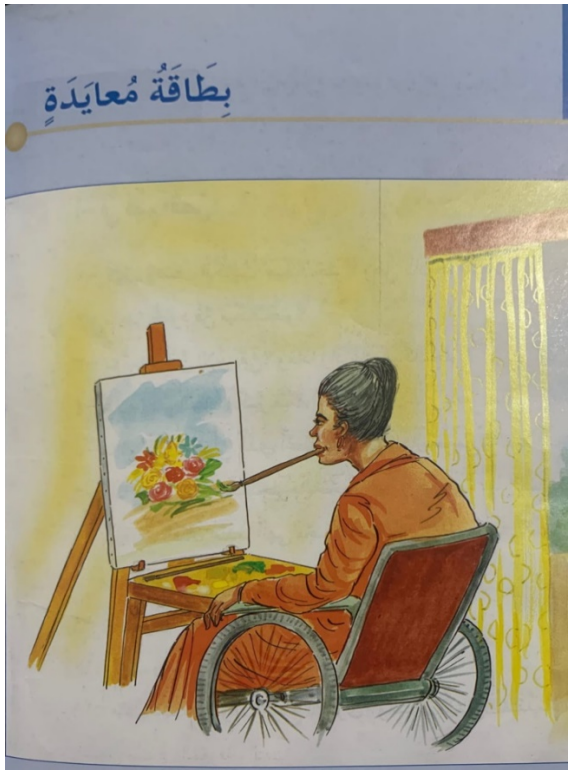
معجم الكتاب، ص ١٨٢

الملحق رقم ١٧

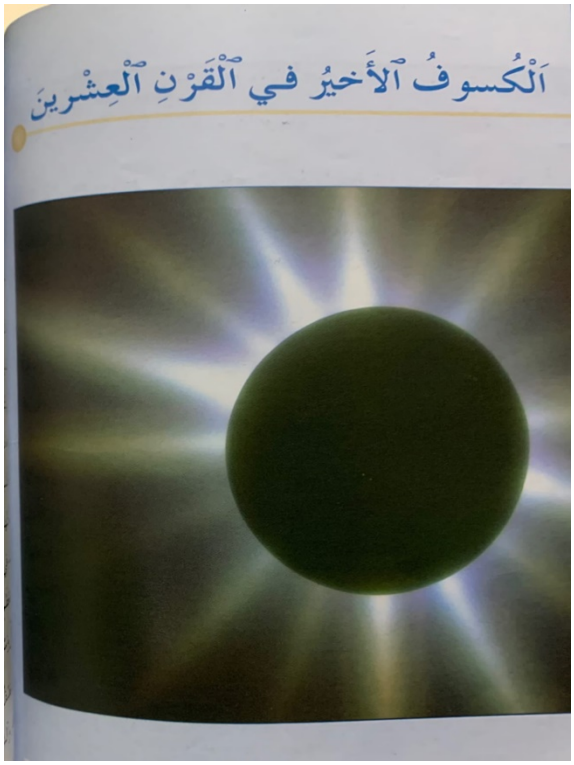
بعض الصور المناسبة لاستراتيجيّة التوقّع
من كتاب القراءة للصفّ السادس

صورة من نصّ "*ملك الفيلة ورسول الأرانب*،" ص ١٨

صورة من نصّ "*حكاية الملك السندباد*،" ص ١٣



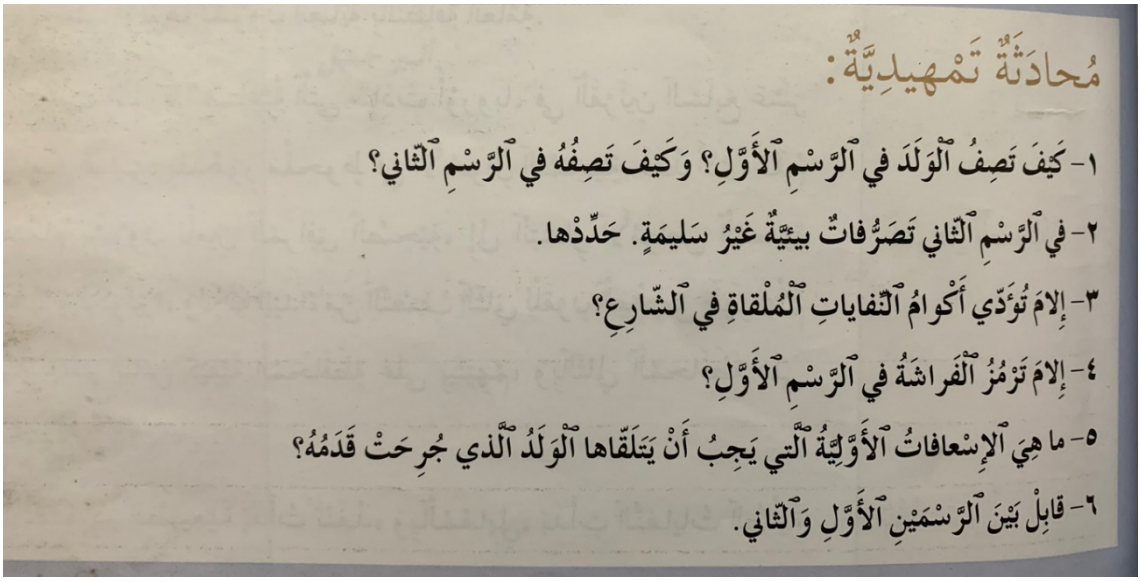
صورة من نصّ "*بطاقة معايدة*،" ص ١٦٦



صورة من نصّ "*الكسوف الأخير في القرن العشرين*،" ص ٩٨

الملحق رقم ١٨

بعض النماذج لأسئلة المحادثة التمهيديّة
من كتاب القراءة للصفّ السادس



مُحادَثَةٌ تَمْهيدِيَّةٌ:

١- كَيفَ تَصِفُ ٱلْوَلَدَ في ٱلرَّسْمِ ٱلأَوَّلِ؟ وَكَيفَ تَصِفُهُ في ٱلرَّسْمِ ٱلثّاني؟

٢- في ٱلرَّسْمِ ٱلثّاني تَصَرُّفاتٌ بيئِيَّةٌ غَيْرُ سَليمَةٍ. حَدِّدْها.

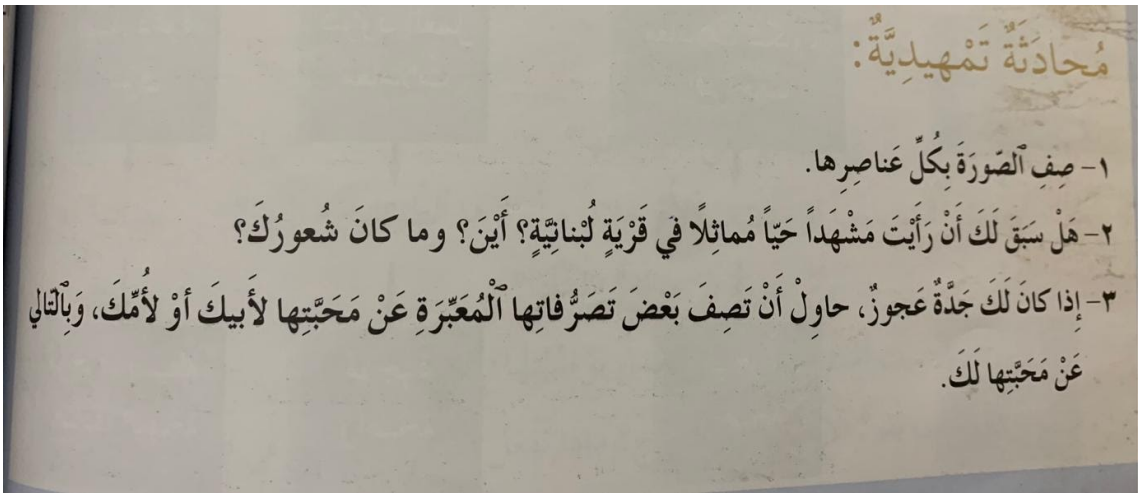
٣- إِلامَ تُؤَدّي أَكْوامُ ٱلنِّفاياتِ ٱلْمُلْقاةِ في ٱلشّارِعِ؟

٤- إِلامَ تَرْمُزُ ٱلْفَراشَةُ في ٱلرَّسْمِ ٱلأَوَّلِ؟

٥- ما هِيَ ٱلإِسْعافاتُ ٱلأَوَّلِيَّةُ ٱلَّتي يَجِبُ أَنْ يَتَلَقّاها ٱلْوَلَدُ ٱلَّذي جُرِحَتْ قَدَمُهُ؟

٦- قابِلْ بَيْنَ ٱلرَّسْمَيْنِ ٱلأَوَّلِ وَٱلثّاني.

أسئلة المحادثة التمهيديّة من نصّ "*بيئتنا...صحتنا*،" ص ٥٧



مُحادَثَةٌ تَمْهيدِيَّةٌ:

١- صِفِ ٱلصّورَةَ بِكُلِّ عَناصِرِها.

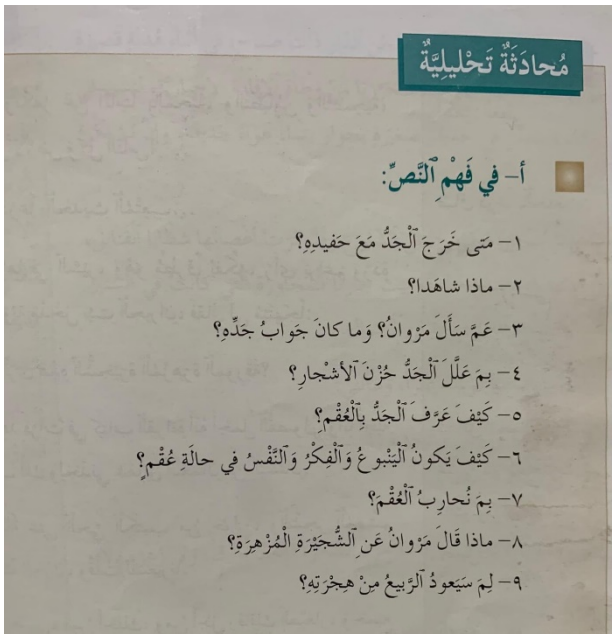
٢- هَلْ سَبَقَ لَكَ أَنْ رَأَيْتَ مَشْهَداً حَيّاً مُماثِلاً في قَرْيَةٍ لُبْنانِيَّةٍ؟ أَيْنَ؟ وما كانَ شُعورُكَ؟

٣- إِذا كانَ لَكَ جَدَّةٌ عَجوزٌ، حاوِلْ أَنْ تَصِفَ بَعْضَ تَصَرُّفاتِها ٱلْمُعَبِّرَةِ عَنْ مَحَبَّتِها لأَبيكَ أَوْ لأُمِّكَ، وَبِٱلتّالي عَنْ مَحَبَّتِها لَكَ.

أسئلة المحادثة التمهيديّة من نصّ "*قميص الصوف*،" ص ١٣٠

الملحق رقم ١٩

بعض النماذج لأسئلة المحادثة التحليليّة
من كتاب القراءة للصفّ السادس

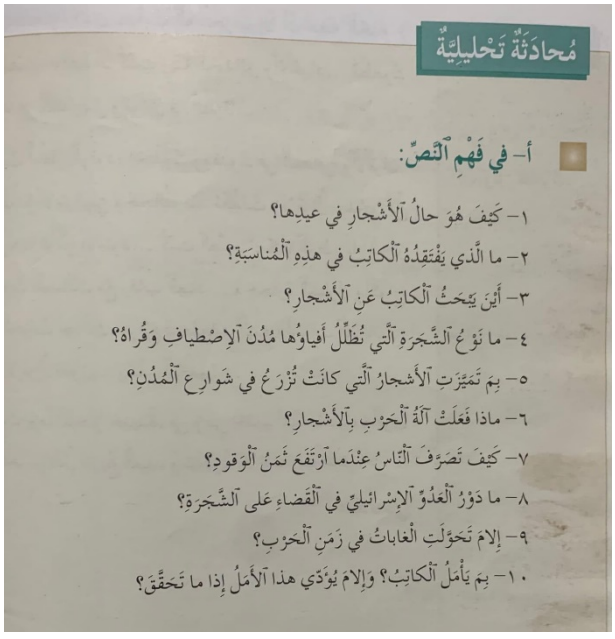


مُحادَثَةٌ تَحْليلِيَّةٌ

أ- في فَهْمِ النَّصّ:

١- متى خَرَجَ الْجَدُّ مَعَ حَفيدِهِ؟
٢- ماذا شاهَدا؟
٣- عَمَّ سَأَلَ مَرْوانُ؟ وَما كانَ جَوابُ جَدِّهِ؟
٤- بِمَ عَلَّلَ الْجَدُّ حُزْنَ الأَشْجارِ؟
٥- كَيْفَ عَرَفَ الْجَدُّ بِالْعُقْمِ؟
٦- كَيْفَ يَكونُ الْيَنْبوعُ وَالْفِكْرُ وَالنَّفْسُ في حالَةِ عُقْمٍ؟
٧- بِمَ نُحارِبُ الْعُقْمَ؟
٨- ماذا قالَ مَرْوانُ عَنِ الشَّجَيْرَةِ الْمُزْهِرَةِ؟
٩- لِمَ سَيَعودُ الرَّبيعُ مِنْ هِجْرَتِهِ؟

أسئلة المحادثة التحليليّة من نصّ "*حزن الأشجار*،" ص ٣٤



مُحادَثَةٌ تَحْليلِيَّةٌ

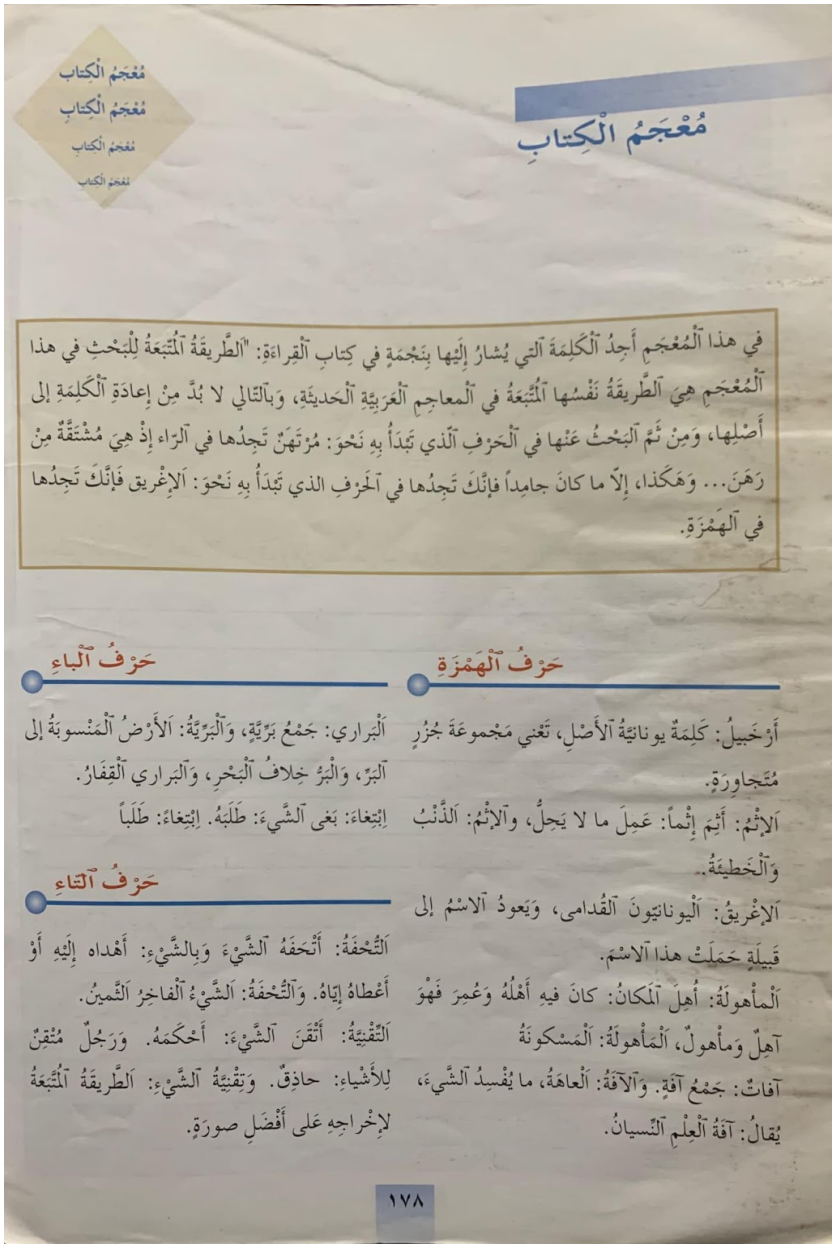
أ- في فَهْمِ النَّصّ:

١- كَيْفَ هُوَ حالُ الأَشْجارِ في عيدِها؟
٢- ما الَّذي يَفْتَقِدُهُ الْكاتِبُ في هذِهِ الْمُناسَبَةِ؟
٣- أَيْنَ يَبْحَثُ الْكاتِبُ عَنِ الأَشْجارِ؟
٤- ما نَوْعُ الشَّجَرَةِ الَّتي تُظَلِّلُ أَفياؤُها مُدُنَ الاِصْطِيافِ وَقُراهُ؟
٥- بِمَ تَمَيَّزَتِ الأَشْجارُ الَّتي كانَتْ تُزْرَعُ في شَوارِعِ الْمُدُنِ؟
٦- ماذا فَعَلَتْ آلَةُ الْحَرْبِ بِالأَشْجارِ؟
٧- كَيْفَ تَصَرَّفَ النّاسُ عِنْدَما ارْتَفَعَ ثَمَنُ الْوَقودِ؟
٨- ما دَوْرُ الْعَدُوِّ الإِسْرائيليِّ في الْقَضاءِ عَلى الشَّجَرَةِ؟
٩- إِلامَ تَحَوَّلَتِ الْغاباتُ في زَمَنِ الْحَرْبِ؟
١٠- بِمَ يَأْمَلُ الْكاتِبُ؟ وَإِلامَ يُؤَدّي هذا الأَمَلُ إِذا ما تَحَقَّقَ؟

أسئلة المحادثة التحليليّة من نصّ "*أين أشجار الوطن*،" ص ٥٤

الملحق رقم ٢٠

نموذج من قاموس الكتاب على هامش الدرس، ومن معجم كتاب القراءة للصفّ السادس



مُعْجَمُ الْكِتابِ

مُعْجَمُ الْكِتابِ
مُعْجَمُ الْكِتابِ
مُعْجَمُ الْكِتابِ

في هذا ٱلْمُعْجَمِ أَجِدُ ٱلْكَلِمَةَ ٱلتي يُشارُ إِلَيْها بِنَجْمَةٍ في كِتابِ ٱلْقِراءَةِ: "ٱلطَّرِيقَةُ ٱلْمُتَّبَعَةُ لِلْبَحْثِ في هذا ٱلْمُعْجَمِ هِيَ ٱلطَّرِيقَةُ نَفْسُها ٱلْمُتَّبَعَةُ في ٱلْمعاجِمِ ٱلْعَرَبِيَّةِ ٱلْحَدِيثَةِ، وَبِٱلتّالي لا بُدَّ مِنْ إِعادَةِ ٱلْكَلِمَةِ إِلى أَصْلِها، وَمِنْ ثَمَّ ٱلْبَحْثُ عَنْها في ٱلْحَرْفِ ٱلّذي تَبْدَأُ بِهِ نَحْوَ: مُرْتَهَنٌ تَجِدُها في ٱلرّاءِ إِذْ هِيَ مُشْتَقَّةٌ مِنْ رَهَنَ... وَهَكَذا، إِلّا ما كانَ جامِداً فإِنَّكَ تَجِدُها في ٱلْحَرْفِ الذي تَبْدَأُ بِهِ نَحْوَ: ٱلإِغْريق فَإِنَّكَ تَجِدُها في ٱلْهَمْزَةِ.

حَرْفُ ٱلْهَمْزَةِ

أَرْخَبِيلُ: كَلِمَةٌ يونانِيَّةُ ٱلأَصْلِ، تَعْني مَجْموعَةَ جُزُرٍ مُتَجاوِرَةٍ.

ٱلإِثْمُ: أَثِمَ إِثْماً: عَمِلَ ما لا يَحِلُّ، وَٱلإِثْمُ: ٱلذَّنْبُ وَٱلْخَطِيئَةُ.

ٱلإِغْرِيقُ: ٱلْيونانِيّونَ ٱلْقُدامى، وَيَعودُ ٱلاسْمُ إِلى قَبِيلَةٍ حَمَلَتْ هذا ٱلاسْمَ.

ٱلْمأْهولَةُ: أُهِلَ ٱلْمَكانُ: كانَ فيهِ أَهْلُهُ وَعُمِرَ فَهُوَ آهِلٌ وَمأْهولٌ، ٱلْمَأْهولَةُ: ٱلْمَسْكونَةُ

آفاتٌ: جَمْعُ آفَةٍ. وَٱلآفَةُ: ٱلْعاهَةُ، ما يُفْسِدُ ٱلشَّيْءَ، يُقالُ: آفَةُ ٱلْعِلْمِ ٱلنِّسيانُ.

حَرْفُ ٱلْباءِ

ٱلْبَراري: جَمْعُ بَرِّيَّةٍ، وَٱلْبَرِّيَّةُ: ٱلأَرْضُ ٱلْمَنْسوبَةُ إِلى ٱلْبَرِّ، وَٱلْبَرُّ خِلافُ ٱلْبَحْرِ، وَٱلْبَراري ٱلْقِفارُ.

اِبْتِغاءَ: بَغى ٱلشَّيْءَ: طَلَبَهُ. اِبْتِغاءً: طَلَباً

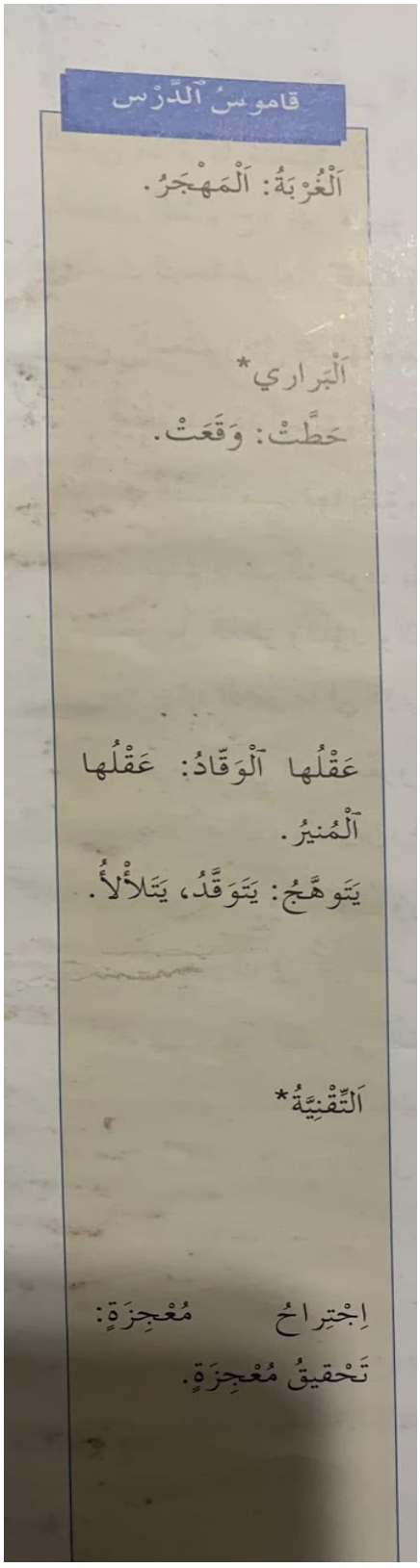
حَرْفُ ٱلتّاءِ

ٱلتُّحْفَةُ: أَتْحَفَهُ ٱلشَّيْءَ وَبِالشَّيْءِ: أَهْداه إِلَيْهِ أَوْ أَعْطاهُ إِيّاهُ. وَٱلتُّحْفَةُ: ٱلشَّيْءُ ٱلْفاخِرُ ٱلثَّمينُ.

ٱلتَّقْنِيَةُ: أَتْقَنَ ٱلشَّيْءَ: أَحْكَمَهُ. وَرَجُلٌ مُتْقِنٌ لِلأَشْياءِ: حاذِقٌ. وَتِقْنِيَّةُ ٱلشَّيْءِ: ٱلطَّرِيقَةُ ٱلْمُتَّبَعَةُ لإِخْراجِهِ عَلى أَفْضَلِ صورَةٍ.

١٧٨

معجم الكتاب، ص ١٧٨


قاموسُ الدَّرْس

اَلْغُرْبَةُ: اَلْمَهْجَرُ.

اَلْبَراري*

حَطَّتْ: وَقَعَتْ.

عَقْلُها اَلْوَقّادُ: عَقْلُها اَلْمُنيرُ.

يَتَوهَّجُ: يَتَوَقَّدُ، يَتَلألأُ.

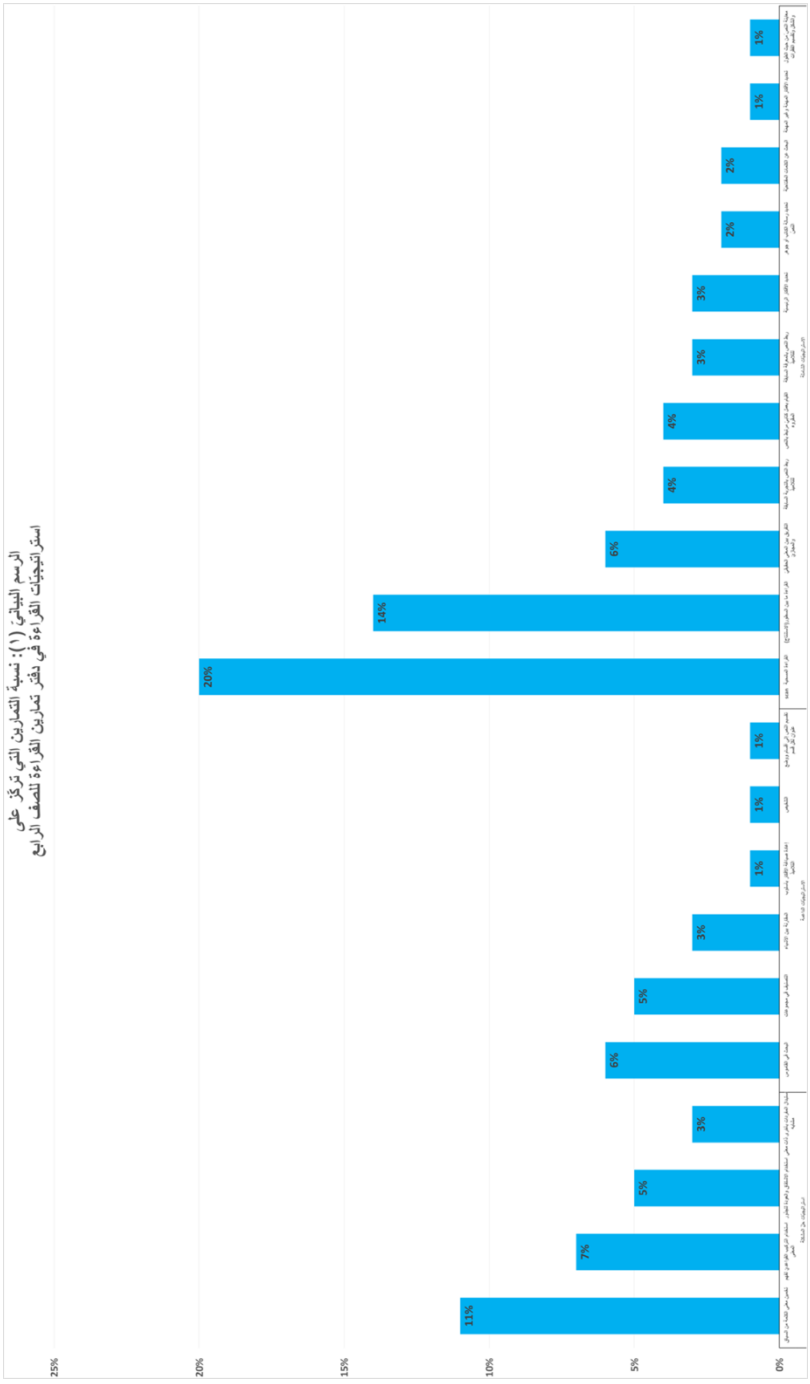
اَلتِّقْنِيَّةُ*

اِجْتِراحُ مُعْجِزَةٍ: تَحْقيقُ مُعْجِزَةٍ.

قاموس الدرس، ص ١٦٧

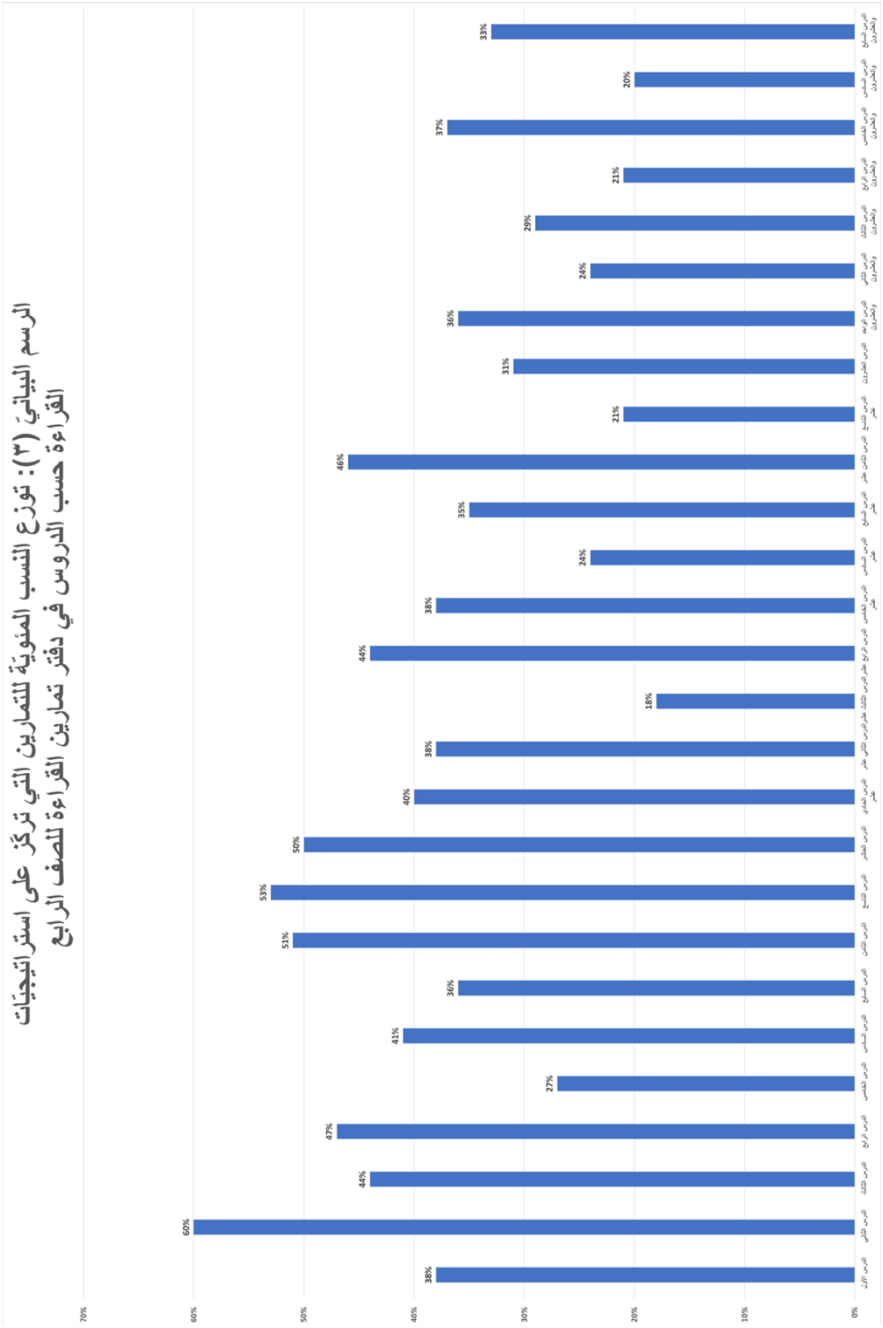
الملحق رقم ٢١

الرسم البيانيّ (١) بصورة أوضح وأكبر



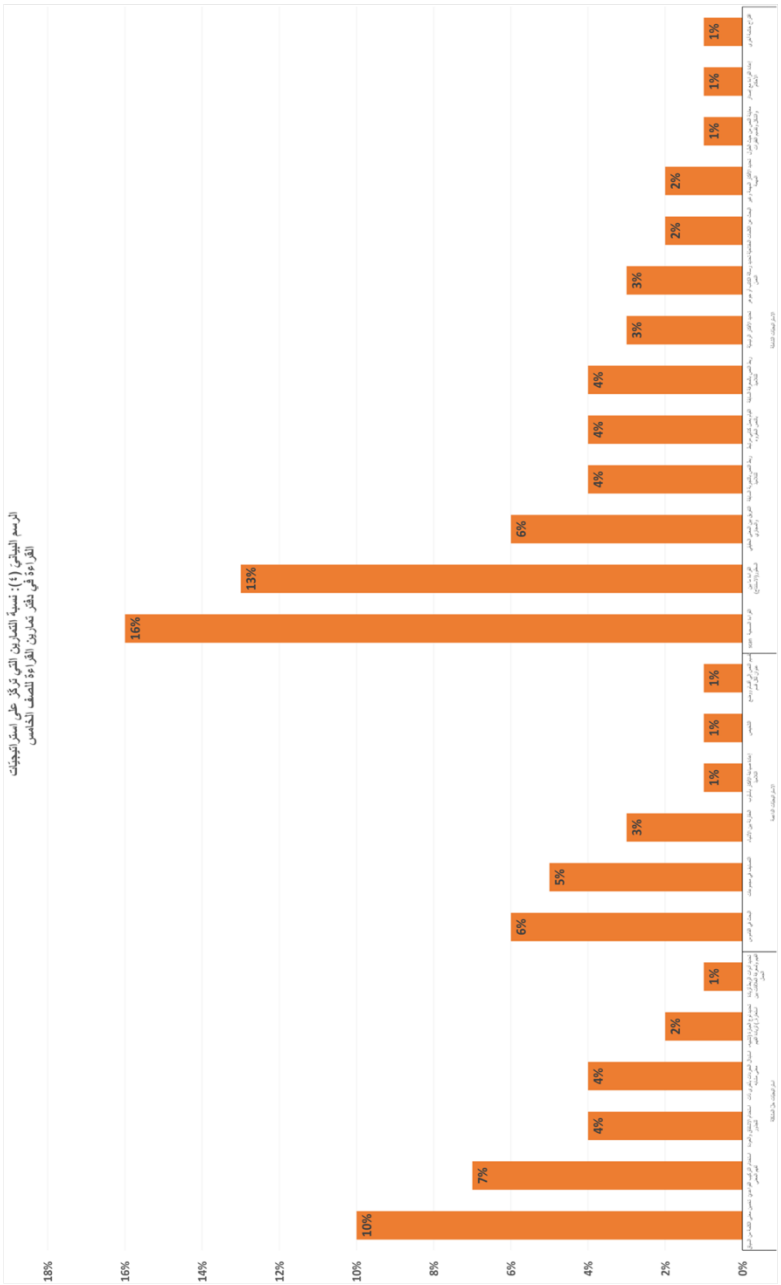
الملحق رقم ٢٢

الرسم البيانيّ (٣) بصورة أوضح وأكبر



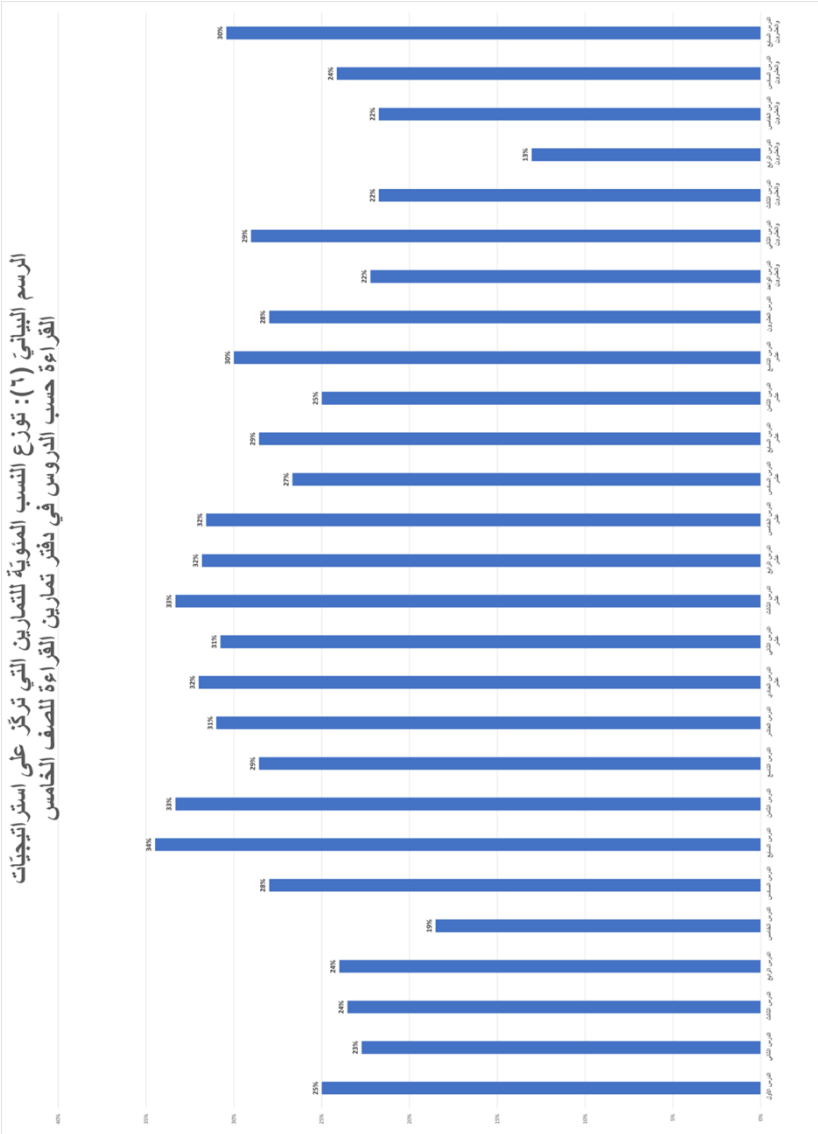
الملحق رقم ٢٣

الرسم البيانيّ (٤) بصورة أوضح وأكبر



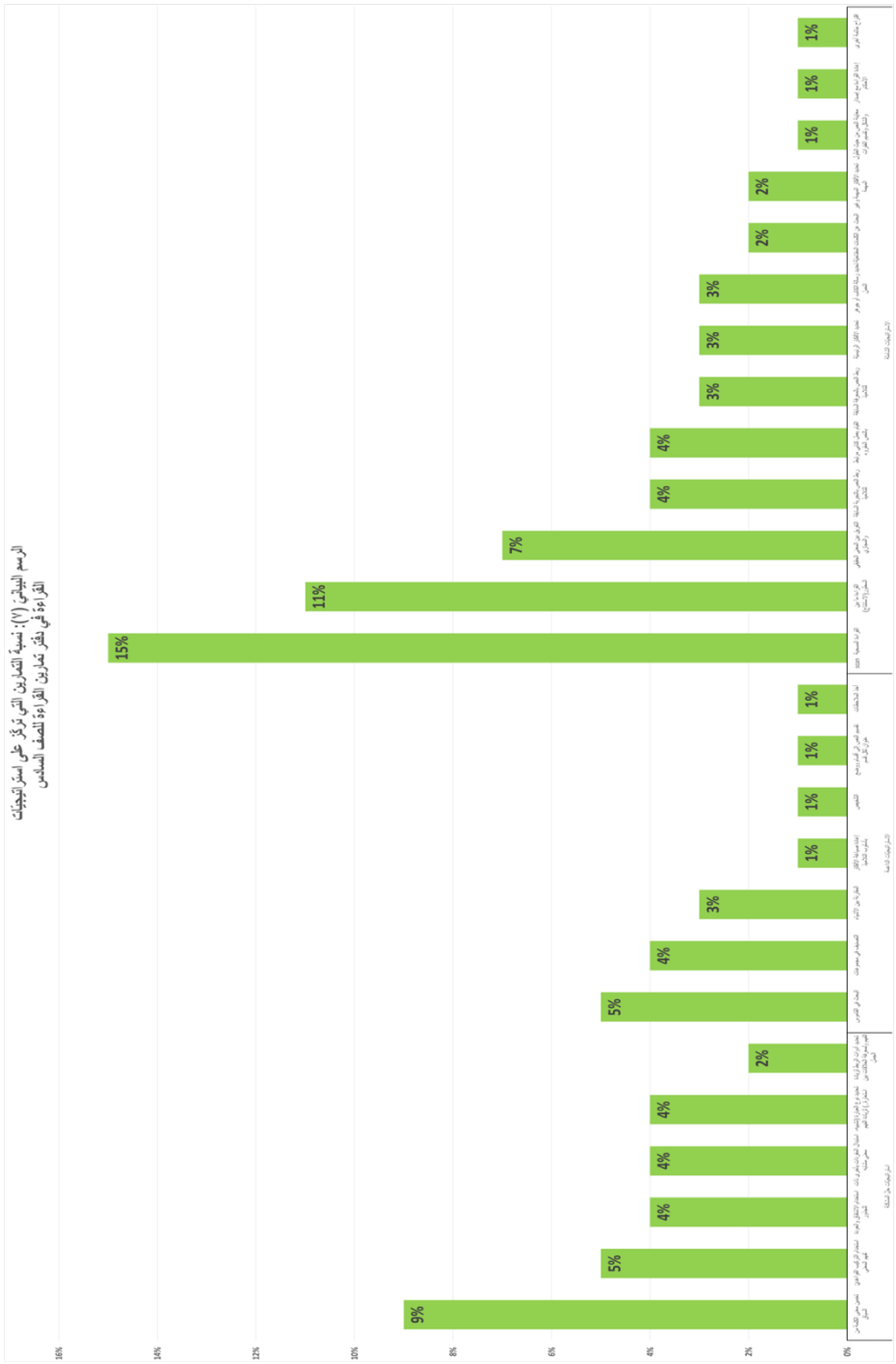
الملحق رقم ٢٤

الرسم البيانيّ (٦) بصورة أوضح وأكبر



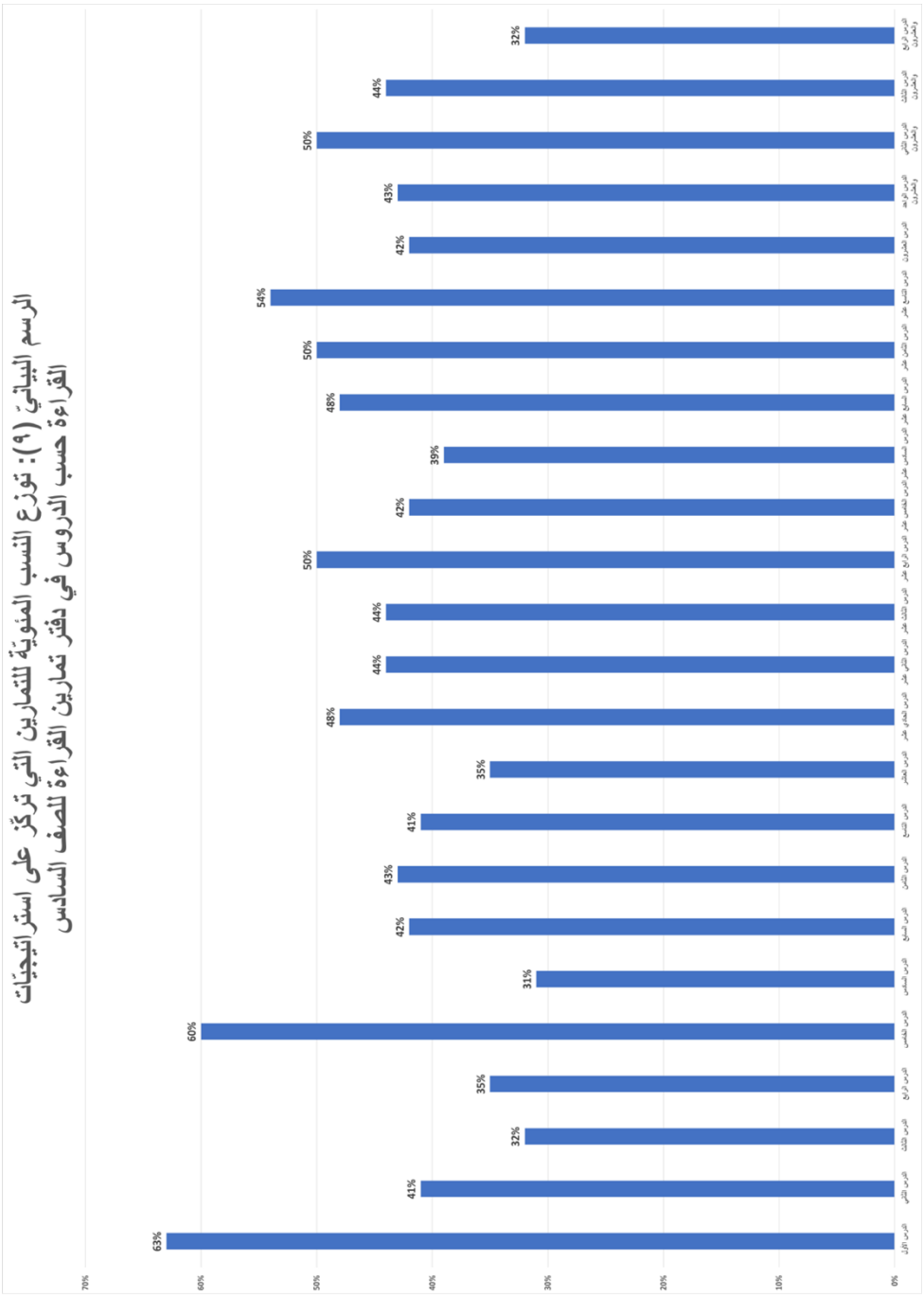
الملحق رقم ٢٥

الرسم البيانيّ (٧) بصورة أوضح وأكبر



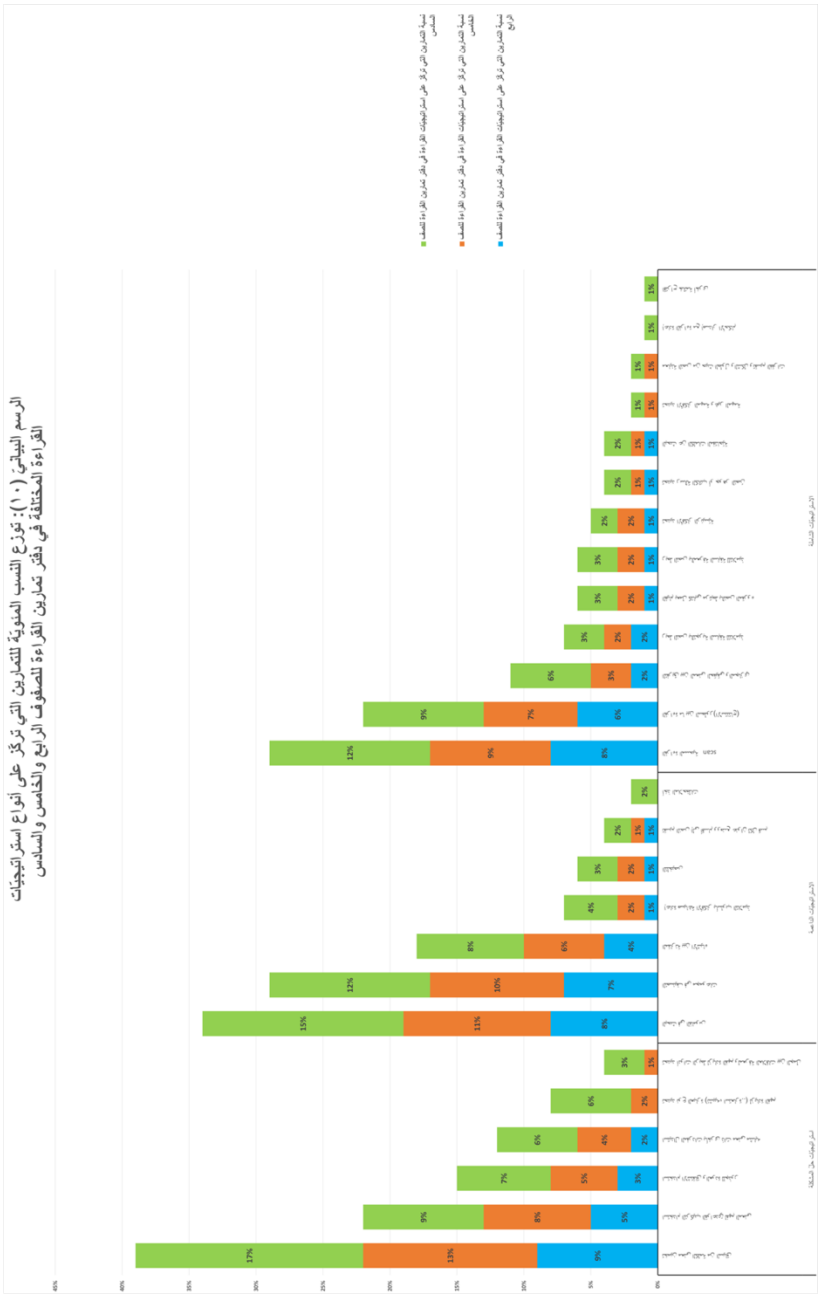
الملحق رقم ٢٦

الرسم البيانيّ (٩) بصورة أوضح وأكبر



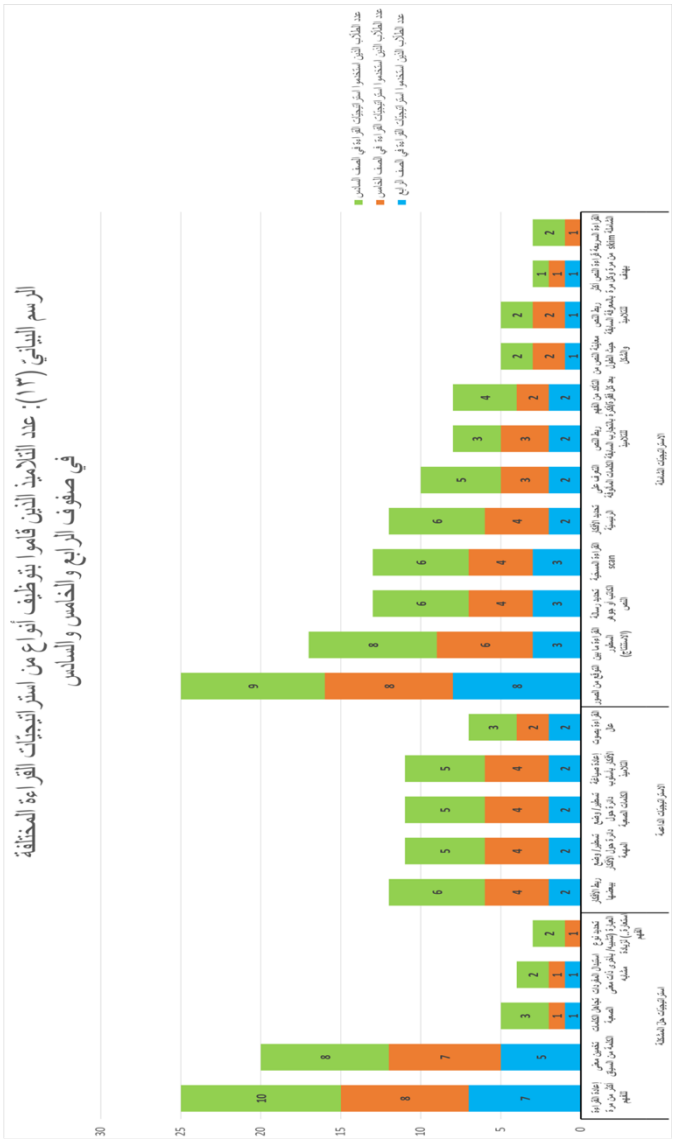
الملحق رقم ٢٧

الرسم البيانيّ (١٠) بصورة أوضح وأكبر



الملحق رقم ٢٨

الرسم البيانيّ (١٣) بصورة أوضح وأكبر



لائحة المراجع

المراجع الأجنبيّة

Al-Alwan, Ahmed. "The Effect of Using Metacognition Reading Strategies on the Reading Comprehension of Arabic Texts." *IJAES* 13.1(2010), 1-18.

Alhaqbani, Ahmad and Mehdi Riazi. "Metacognitive Awareness of Reading Strategy use in Arabic as a Second Language." *Reading in a Foreign Language* 24.2 (2012), 231-255.

Al-Jabali, Mohammad. "Language Learning Strategy Use and Concept Development among Jordanian Undergraduate English Language Majors." *International Journal of Education* 4.1(2012),161-180.

Alsheikh, Negmeldin and Kouider Mokhtari. "An Examination of the Metacognitive Reading Strategies Used by Native Speakers of Arabic When Reading in English and Arabic." *English Language Teaching* 4(2011), 151-160.

Alsheikh, Negmeldin. *The strategic reading of native speakers of* Arabic. Saarbrücken: Germany VDM Verlag Publisher, 2009.

Alvermann, Donna. "Second Graders' Strategic Preferences while Reading Basal Stories." *Journal of Educational Research* 77.3 (1984),184–189.

Anderson, NEIL J. "Individual Differences in Strategy use in Second Language Reading and Testing." The Modern Language Journal 75.4(1991), 460-472.

Blachowicz, Camille and Donna Ogle. *Reading Comprehension: Strategies for Independent Learners*. New York: Guilford Press, 2001.

Block, Ellen. "The Comprehension Strategies of Second Language Readers." *TESOL Quarterly* 20.3 (1986), 463-494.

Brown, H. Douglas. *Teaching by Principle: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. London: Pearson Longman, 2007.

Brustad, Kristen. "Reading Fluently in Arabic" in *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*. Ed. Kassem Wahba, *et al*. UK: Routledge, 2006, 341-352.

Carrell, Patricia *et al*. "Metacognitive strategy training for ESL reading." *TESOL Quarterly* 23.4 (1989), 646-678.

Chang, Ru Moh. "Strategies for Reading English as a Foreign Language." PhD. diss., University at Albany, 1997.

Charters, Elizabeth. "The Use of Think-aloud Methods in Qualitative Research An Introduction to Think-aloud Methods." *Brock Education* 12.2 (2003), 68-82.

Dornyei, Zoltan. "Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning." *Language Learning* 40.1(1990), 46-78.

Ebrahimi, Shirin Shafiei. "A Comparison of Different Reading Strategies in Reading Poems by EFL Readers." *International Conference on Language, Medias and Culture IPEDR* 33(2012), 99-104.

Garcia, Diana. "Benefits of Using Reading Strategies in Elementary Bilingual Classrooms." PhD. diss., The University of Texas-Pan American, 2014.

Geladari, Athina *et al*. "A record of bilingual elementary students' reading strategies in Greek as a second language." *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2(2010) 3764–3769.

Ghaith, Ghazi and Hind El-Sanyoura. "Reading Comprehension: The Mediating Role of Metacognitive Strategies." *Reading in a Foreign Language* 31.1(2019),19-43.

Grabe, William and Fredericka L Stoller. *Teaching and Researching Reading*. London: Pearson Education Longman, 2002.

Halim, Shanjida *et al*. "Classroom Observation- A Powerful Tool for Continuous Professional Development (CPD)." *IJLRES - International Journal on Language, Research and Education Studies* 2.2 (2018), 162-168.

Huang, Hsin-Chou, *et al*. "EFL Learners' Use of Online Reading Strategies and Comprehension of Texts: An Exploratory Study." *Computers & Education* 52.1 (2009): 13-26.

Jusuf, Harni. "The Models of Checklist Method in Evaluating ELT Textbooks." *Journal al-Lisan* 3.2(2018),17-35.

Khaldieh, Salim. "The Relationship between Knowledge of *Iraab*, Lexical Knowledge, and Reading Comprehension of Nonnative Readers of Arabic." *The Modern Language Journal* 85.3(2001), 416-431.

Khoshsima, Hooshang and Elham Amiri Samani. "The Most Frequent Metacognitive Strategies used in Reading Comprehension among ESP Learners." *Advances in Language and Literary Studies* 6.1(2015), 180-188.

Knight, Stephanie, *et al*. "The Cognitive Reading Strategies of ESL Students." *TESOL Quarterly* 19.4(1985), 789-792.

Koda, Keiko. *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

Mann, Steve. *The Research Interview: Reflective Practice and Reflexivity in Research Process*. Hampshire and New York: Palgrave Macmillan, 2016.

Manoli, Polyxeni and Maria Papadopoulou. "Reading Strategies Versus Reading Skills: Two faces of the Same Coin." *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46(2012), 817-821.

Martin, Patricia Yancey and Barry Turner. "Grounded Theory and Organizational Research." *The Journal of Applied Behavioral Science* 22.2(1986), 141-157.

Mason, Mark. "Sample Size and Saturation in PhD Studies Using Qualitative Interviews." *Forum Qualitative Social Research* 11.3(2010), 1-19.

Matsumoto, Kazuko. "Verbal-report Data and Introspective Methods in Second Language Research: State of the Art*." RELC Journal* 24.1(1993), 32-59.

Miekley, Joshua. "ESL Textbook Evaluation Checklist." *The Reading Matrix* 5.2(2005), 1-17.

Mokhtari, Kouider and Carla Reichard. "Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies." *Journal of Educational Psychology* 94.2(2002), 249-259.

Mokhtari, Kouider. "A Case Study: Perceived and Real-Time Use of Reading Strategies by Three Proficient Triliterate Readers." In *Reading Strategies of First- and Second-Language Learners: See How They Read*. Norwood: Christopher-Gordon Publishers, Inc., 2008, 143-160.

Munir, Sirajul. "An Evaluation of The Reading Comprehension Textbooks Taught at The English Education Department of Islamic Higher Education in West Sumatera." *Qudus International Journal of Islamic Studies* 1.1(2013), 59-75.

Osuji, Chinedu Januarius. "Cognitive and metacognitive strategy use in first and second language reading comprehension." PhD. diss., University of Essex, 2017.

Oxford, Rebecca. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. NY: Newbury House Publisher, 1990.

Patton, Michael Quinn. *Qualitative Research & Evaluation Method*. California: Sage Publications, 2001.

Roe, Betty and Sandy Smith. *Teaching Reading in Today's Elementary Schools*. Australia: Wadsworth Cengage Learning, 2012.

Sase, Amal. "Online Metacognitive Reading Strategies Use by Libyan Secondary School Students." *AL Bouhoth Journal* 12(2018), 356-367.

Seng, Goh Hock and Fatimah Hashim. “Use of L1 in L2 reading comprehension among tertiary ESL learners.” *Reading in a Foreign Language*18.1(2006), 29-54.

Shah, Sonali and Kevin Corley. “Building Better Theory by Bridging the Quantitative-Qualitative Divide.” *Journal of Management Studies* 43.8(2006),1821-1835.

Sheorey, Ravi and Kouider Mokhtari. “Measuring ESL students’ awareness of reading strategies.” *Journal of Developmental Education* 25.3(2002), 2-10.

Song, Mi-Jeong. “Teaching reading strategies in an ongoing EFL university reading classroom.” *Asian Journal of English Teaching* 8(1998), 41-54.

Spangler, Donna, and John A. Mazzante. *Using Reading to Teach a World Language: Strategies and Activities*. New York: Routledge, 2015.

Turner, Daniel. “Qualitative Interview Design: A Practical Guide for Novice Investigators.” *The Qualitative Report 15*.3(2010),754-760.

Urquhart, Sandy and Cyril Weir. *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. London: Routledge, 2013.

Whiting, Katherine. “Metacognitive Awareness and Strategy Usage Among Intermediate and Advanced L2 Readers of Arabic.” M.A. thesis, University of Texas, 2016.

المراجع العربيّة

الأمين، عدنان وآخرون. *تقييم المناهج التعليميّة الجديدة في لبنان– تقييم الكتب المدرسيّة*. بيروت: المركز التربويّ للبحوث والإنماء، ومكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربيّة – بيروت، وبرنامج الأمّم المتّحدة الإنمائيّ–بيروت، ٢٠٠٢.

الأمين، عدنان وآخرون. *تقييم المناهج التعليميّة الجديدة في لبنان– تقييم مناهج الموادّ*. بيروت: المركز التربويّ للبحوث والإنماء، ومكتب اليونسكو الإقليميّ للتربية في الدول العربيّة – بيروت، وبرنامج الأمّم المتّحدة الإنمائيّ–بيروت، ٢٠٠٣.

البشري، محمد بن شديد. "استراتيجيّات ما وراء المعرفة الخاصّة بالقراءة الأكاديميّة لدى طلّاب المرحلة الثانويّة" .*مجلّة العلوم التربويّة* ٢(٢٠١٥)، ١–٥٢.

بلال، بوترعة " التحليل الموضوعيّ للمقابلات البحثيّة في العلوم الاجتماعيّة." *مجلّة البحوث والدراسات الإسلاميّة* ١٦(٢٠١٨)، ٢١٧-٢٣٨.

بهلول، إبراهيم أحمد. "اتّجاهات حديثة في استراتيجيّات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة،" *مجلّة القراءة والمعرفة* ٣٠(٢٠٠٤)، ١٤٨-٢٨٠.

جاسم، سمير حميد. "تقويم كتاب اللغة العربيّة للصفّ الثالث الأساسيّ في الأردن في ضوء معايير جودة الكتاب المدرسيّ." رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، ٢٠١٥.

راشد، حنان مصطفى مدبولي. "أثر استخدام استراتيجيّات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائيّ لدى طالبات الصفّ الأوّل الإعداديّ الأزهريّ." *الجمعيّة المصريّة للقراءة والمعرفة* ٢.٤(٢٠٠٤)، ١٧٨-٢٢٢.

شراونة، خلود يوسف عبد الكريم. "تقويم كتاب اللغة العربية للصفّ الثامن من وجهة نظر معلّميه في المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل." رسالة ماجستير، جامعة القدس، ٢٠١٨.

صنوبر، أحمد عبد الجبار. "تدريس مهارة القراءة: النظريّة والتطبيق" في كتاب *الدليل التدريبيّ في تدريس مهارات اللغة العربيّة وعناصرها للناطقين بغيرها*. خالد أبوعمشة. الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدوليّ لخدمة اللغة العربيّة، ٢٠١٧، ٢٣٣-٢٧٢.

طموس، رجاء الدين حسن زهدي. "تقويم معلّمي اللغة العربية لكتاب "لغتنا الجميلة" المقرر للصفّ السادس الأساسيّ في فلسطين وعلاقته باتّجاهاتهم نحو التحديث." رسالة ماجستير، الجامعة الإسلاميّة بغزة، ٢٠٠٢.

عبد الحميد، عبد الحميد عبد الله. " فعاليّة استراتيجيّات معرفيّة معيّنة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصفّ الأوّل الثانويّ." *مجّلة القراءة والمعرفة* ٢(٢٠٠٠)، ١٨٩-٢٤١.

عبد الرحمن أبو عنزة، يوسف. "دراسة تقويميّة لكتاب اللغة العربيّة للصفّ الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلّمين في ضوء معايير الجودة." رسالة ماجستير، الجامعة الإسلاميّة بغزة، ٢٠٠٩.

عتيق، أمل حسني عابد. "تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة الدنيا وفق المنهاج المعدل من وجهة نظر المعلّمين." رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنيّة في نابلس، ٢٠١٧.

العذيقي، ياسين بن محمد بن عبده." فعاليّة استراتيجيّة التساؤل الذاتيّ في تنمية بعض مهارات الفهم القرائيّ لدى طلّاب الصفّ الأوّل الثانويّ." *البحوث والنشر العلميّ* ٣١.١(٢٠١٥)، ٢٦٩- ٢٨٩.

عطية ، محسن علي. *استراتيجيّات ما وراء المعرفة في فهم المقروء*. الطبعة الأولى، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، ٢٠١٤.

الغامدي، بسينة عبد الله سعيد. "فعالية استراتيجيّة ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائيّ لدى طالبات الصفّ الأوّل الثانويّ بمدينة مكة المكرمة." *دراسات عربيّة في التربية وعلم النفس* ٣.٤(٢٠٠٩)، ٢٠٧-٢٥٢.

كامل، لورات. " المدينة والبيئة" في كتاب *عقود الكلام قراءة وتعبير*. التعليم الأساسيّ- السنة الرابعة، الجزء الثاني. تأليف كمال الشرتوني وإلياس الحدّاد. بيروت: دار المشرق، الطبعة الثامنة، ٢٠٢٠.

مجموعة مؤلفين. *استراتيجيّات تدريس اللغة العربية- المجلّد الأوّل- واقع استخدام استراتيجيّات تعليم اللغة العربيّة في الصفوف من السابع إلى الثاني عشر في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربيّ لدول الخليج*. الشارقة: المركز التربويّ للغة العربيّة لدول الخليج، ٢٠١٩.

المعلوف، نظمي. "الهجرة" في كتاب *مبادئ القراءة والتحليل*. الصفّ السادس، الجزء الثاني. مصطفى علويّة وآخرون. بيروت: دار نيو لاين للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠١٥.

موسى، مصطفى إسماعيل. "أثر استراتيجيّة ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائيّ والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعداديّة." *الجمعيّة المصريّة للقراءة والمعرفة* ١.١(٢٠٠١)، ٦٨-١١١.

نهابة، أحمد صالح. " أثر استراتيجيّة التساؤل الذاتيّ في تنمية مهارات الفهم القرائيّ لدى طلبة الصفّ الثاني المتوسط." *مجلّة كلّيّة التربية الأساسيّة* ١٤(٢٠١٣)، ١٠١- ١٢٥.