الفصل الخامس

فنيات واستراتيجيات حديثة

فى تعليم القراءة

مقدمة:

فى إشارة واضحة لأهمية دور المعلم، بما يستخدمه من طرائق وأساليب تدريسية قد تؤثر سلبًا أو إيجابًا على مستوى التلاميذ القرائى، يقول (طعيمة): "إن من بين الأسباب الرئيسة المسئولة عن تدنى مستوى التلاميذ فى القراءة، هو تدريس القراءة بأسلوب لا يثير اهتمام التلاميذ، ولا يتحدى تفكيرهم، مما أفقدهم الإحساس بأهمية القراءة نفسها " (طعيمة، ١٩٩٨: ٩١) ويدعّم هذا الاتجاه كل من (مصطفى وعبد الوهاب) بقولهما: "إن المتتبع لواقعنا التعليمى فى معظم المراحل التعليمية يلمس بصورة لا تدعو للشك، أن هناك قصورًا واضحًا فى تدريس القراءة، من جانب المعلم" (مصطفى، ١٩٩٤: ١٢١) و(عبد الوهـاب، ٢٠٠١: ٢٢٣).

والمقصود بهذا القصور هو النمطية، أو الخطوات الثابتة غير القابلة للتغيير أو التعديل، التى لا تختلف تقريبًا من معلم إلى آخر، أو من فصل إلى آخر، أومن درس إلى آخر، فأصبح من الثابت، والمتعارف عليه بين المعلمين، هو أن يبدأ المعلم فى القراءة الجهرية، بينما يستمع إليه التلاميذ، وأحيانًا تترك القراءة الجهرية لأحد التلاميذ المتميزين، وبعد ذلك يكلف المعلم بعض التلاميذ بقراءة أجزاء منفصلة من الموضوع فى شكل تتابعى، وعندما يقع التلميذ فى خطأ، فإن المعلم -أحيانا- يتولى تصويب هذا الخطأ، وفى بعض الحالات، يقوم المعلم بتفسير، أو توضيح بعض معانى الكلمات الغامضة، وهذا ما رصدته بالفعل مجموعة من الدراسات التى عنيت بتقويم واقع تدريس القراءة فى مدارس التعليم الأساسى (العيسوى، ٢٠٠٤ و ٢٠٠٢)، (شحاتة، ١٩٩١).

وهكذا أصبح تعليم القراءة فى مدارسنا، كما يقول (عبد الحميد) يفتقد كثيرًا من

أساليب الدراسة العلمية التى تجعل تعليمها قائمًا على أسس صحيحة، تقرّب التلميذ منها، وتحببه فيها، وتدفعه إلى تعلمها (عبد الحميد، ١٩٩٥: ١٥٦)، ويرجع عبد الوهاب (٢٠٠١) السبب فى ذلك، إلى عدم توفر بدائل مختلفة، تسمح للمعلم بالتنوع فى التدريس، أو تمكنه من معالجة الضعف القرائى، الذى كثيرًا ما يعانى منه تلاميذ تلك المرحلة، والذى يستوجب من المعلم الاهتمام به، ومعالجته بشكل علمى ومنظم (عبد الوهاب، ٢٠٠١: ١٦١).

والمعلم باعتباره ميسرًا ومنظمًا للخبرة التعليمية، وقائدًا وباحثًا فى المجال التربوى، وليس مجرد ناقل للمعرفة، يعد ركنًا أساسيًا، ومكونًا مهمًا من مكونات المنهج التربوى، فهو صاحب صناعة الأسئلة، وله دور كبير فى إثارة اهتمام التلاميذ وحفز دوافعهم وتنشيطهم للبحث وللتأمل والتفكير والنقد، وذلك عن طريق توجيه أسئلة تفتح المجال أمام التلميذ لفهم الكلمات والجمل والفقرات، والعمل على ربطها بمعانيها ومدلولاتها، ثم استنتاج الأفكار ومناقشة غرض الكاتب ورأيه، والاتفاق أو الاختلاف معه فى هذا الرأى، والحكم على مدى صحة أدلته وبراهينه، ثم تذوق المقروء، ولا يكتفى المعلم بذلك، بل ربما حاول أن يطرح أسئلة تجعل التلميذ قادرًا على أن يضيف إلى رأى الكاتب رأيًا، وأن يزيد إلى فكره فكرًا، وبذلك يكون قد أسهم فى إنتاج قارئ ناضج، قادر على التساؤل والحوار والمناقشة، صاحب رؤية نقدية.

وتؤكد "ريبكا، إكسفورد" على أهمية الاستراتيجيات فى تعليم اللغة بقولها: "إن الاستراتيجيات أدوات مهمة فى تعليم اللغة، تتسم بالفاعلية والتوجه الذاتى والتى تعد ضرورية لتطوير كفاءة الاتصال الذاتى " (ريبكا، ١٩٩٦).

كما تشير إلى أن الاهتمام الآن أصبح يرتكز على كيفية تعلم الطلاب اللغة، وعلى المدخلات التى تؤدى إلى تعلم اللغة، وليس فقط على نواتج التعلم.

ونتيجة لهذه التوجهات ظهرت عدة نظريات واتجاهات تؤكد على ضرورة تعلم القراءة وتعليمها وفق استراتيجيات حديثة، تتخذ من التعلم النشط وأساليبه

وفنياته منطلقًا لها، كما تركز على الجوانب المعرفية، وفوق المعرفية فى تعلم القراءة وتعليمها.

ولأن القراءة كما أشرنا فى تعريف مفهومها (فى الفصل الأول) بأنها "عملية عقلية بنائية نشطة....." فإن أساليب التعلم النشط وفنياته تعد الأنسب فى تعليم القراءة، حيث يعرف التعلم النشط بأنه "كل تعلم يجبر المتعلمين على التفكير فيما يتعلمونه"، فتعلم القراءة يحتاج من المتعلم أن يُعْمِلَ عقله فى فهم النص المكتوب، ويستدعى خبراته السابقة ويحلل النص ويفسره وينقده، بل ويحوله إلى نص آخر، بأفكار جديدة ورؤى جديدة، من خلال دمج خبراته الحالية مع خبراته السابقة، من أجل فهم النص وإنتاج معرفة جديدة، إلى جانب ذلك فهو بأمس الحاجة إلى أن يستخدم استراتيجيات معرفية كالاستنتاج، والتخمين، وانتقال أثر التدريب فى تعلم القراءة، وفهم المقروء.

وفى أثناء توظيفه للاستراتيجيات المعرفية، يحتاج إلى أن يفكر فى تعلمه، فينظم المعرفة الخاصة به، ويراقب مدى تقدمه نحو فهم النص وتحقيق أهدافه من القراءة، ويقوم ذاته من خلال طرح عدة أسئلة تعتمد على مدى قدرته على فهم النص، ومدى استخدامه للاستراتيجيات الصحيحة فى تعلم النص وفهمه، ومتى ينبغى له أن يستمر فى تقدمه، أو يغير مساره بناء على ما يظهر له من معطيات.

وربما أصبحت كثير من الاستراتيجيات المعرفية (المباشرة) فى تعلم القراءة، مألوفة لدى المعلمين، والتى تركز على ناتج تعلم القراءة وهو فهم المقروء، لكن كيفية حدوث هذا الفهم، ومعرفة المتعلم بالمحتوى، ومعرفته بقدراته ومهاراته فى فهم النص، ومراقبة تقدمه، وتقويمه لما يقوم به من عمليات قد تؤدى إلى فهم المقروء أو قد تعيقه، هذه العمليات كثير ما يغفل عنها المعلمون ظنًا منهم أنها تحدث تلقائيًا ضمن عمليات التفكير فى النص، أو لأنهم غير واعيين ومدركين لأهمية وضرورة تدريب التلاميذ عليها؛ لذلك سوف نركز فى هذا الفصل على استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تعلم القراءة وتعليمها.

ما وراء المعرفة:

١. مفهوم ما وراء المعرفة:

ظهر مفهوم "ماوراء المعرفة" فى بداية السبعينات فى علم النفس المعرفى، وكان أول ظهوره على يد "فلافل John Flavel" الذى يعرفه بأنه "معرفة الفرد التى تتعلق بعملياته المعرفية، ويشير ما وراء المعرفة إلى المراقبة النشطة، والتنظيم اللاحق وتناغم هذه العمليات فى علاقاتها بالهدف المعرفي".

وقد توالت التعريفات لمفهوم "ما وراء المعرفة":

- يعرفه هالا هان كوفمان Halla han & Koufman (1994) بأنه "وعى المتعلم بأنماط التفكير التى يمكن استخدامها، وإدراكه لأساليب التحكم والسيطرة الذاتية على محاولات التعلم التى يقوم بها لتحقيق أهدافه من عملية التعلم".
- ويعرفه هتس وايز (١٩٩٩) وهو يحدد استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها "مجموعة من الإجراءات التى يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التحكم الذاتى التى تتم قبل التعلم، وفى أثنائه، وبعده بهدف تحقيق التذكر، والفهم، والتخطيط، والإدارة وحل المشكلات وغيرها من العمليات المعرفية".
- وقد أجمع جابر عبدالحميد (١٩٩٩)، ووليم عبيد (٢٠٠٠) على أن ما وراء المعرفة تعنى "تفكير المتعلم فى تفكيره، وقدرته على استخدام استراتيجيات تعلم معينة على نحو مناسب".

عناصر ماوراء المعرفة:

من التعريفات السابقة يمكن استنتاج أن التعلم باستراتيجية ما وراء المعرفة، يتم من خلال ثلاثة عناصر رئيسة هى:

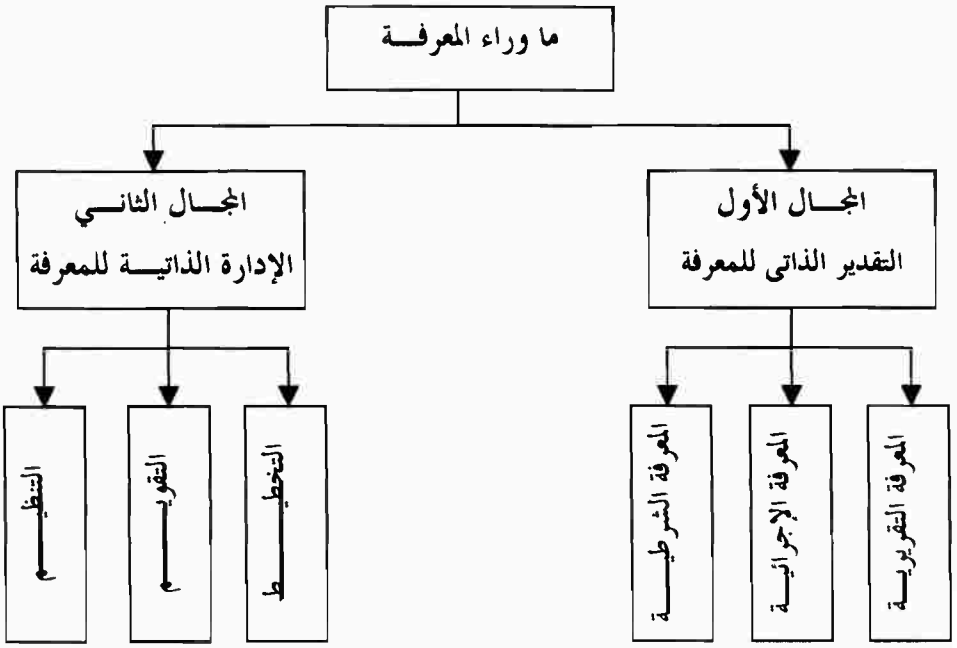
١- المعرفة: وتتضمن معرفة المتعلم بطبيعة عملية التعلم وكيفية حدوثه، والعوامل المؤثرة فيه، ومعرفته بالمهام والمهارات المختلفة التى يتطلبها التعلم، ومعرفته بالاستراتيجيات المناسبة لتحقيق التعلم.

٢- الوعى: ويتضمن وعى المتعلم وإدراكه للإجراءات التى عليه القيام بها لتحقيق الأهداف أو الوصول إلى النتائج، وإدراك مدى تقدمه نحو تحقيق الأهداف، وإدراكه للموقف التعليمى ومتطلباته وصعوباته.

٣- التحكم: ويشير إلى مراقبة المتعلم لأدائه وتقويمه، وطبيعة القرارات التى يتخذها المتعلم بالاستمرار فى التعلم أو تعديل مسار التعلم.

مجالات ماوراء المعرفة:

يقترح (Yore, et. 1998) المخطط التالى لمجالات ما وراء المعرفة:



من المخطط يتضح أن:

المجال الأول: التقدير الذاتى للمعرفة (الوعى)، يتضمن:

١. **المعرفة التقريرية، وتشمل:**

- مضمون أو محتوى التعلم (حقائق، مفاهيم، قيم، .....).

- معرفة المتعلم بمهاراته وقدراته الشخصية.
- معرفة المتعلم بوسائل تفكيره.
- الوعى بالاستراتيجيات اللازمة للتفاعل مع موقف ما.

٢. **المعرفة الإجرائية، وتشمل:**

- التخطيط لمهام التعلم.
- تحديد الوقت والجهد اللازمين لعملية التعلم.
- اختيار الاستراتيجية المناسبة للتعلم.

٣. **المعرفة الشرطية، وتشمل:**

- وعى المتعلم بالشروط والعوامل المؤثرة فى التعلم.
- وعى المتعلم بأسباب اختياره لاستراتيجية معينة فى التعلم وتفضيلها.
- وعى المتعلم باتخاذ قراره حول الاستمرار فى الاستراتيجية أو التخلى عنها.

المجال الثانى: الإدارة الذاتية للمعرفة، يتضمن:

١. **التخطيـط، ويشمل:**

- تحديد الهدف المراد تحقيقـه.
- تحديد استراتيجية التنفيـذ.
- توقع الصعوبات المحتملة.
- تحديد أساليب التغلب على الصعوبات.

٢. **التنظيـم (المراقبة والضبط)، ويشمل:**

- متابعة ما تم إنجازه من الخطة.
- إدراك تسلسل العمليات والخطوات لإنجاز المهمة.
- تعديل الخطة بما يتناسب مع الموقف التعليمى.
- التحكم فى بيئة العمل.

٣. **التقويـم، ويشمل:**

- تقويم مدى تحقق الأهـداف.
- الحكم على مدى مناسبة الاستراتيجية.
- تقويم مدى فاعلية الخطة وتنفيذها.

وتقوم الإدارة الذاتية على مبدأين:

١. أن يدرس الطلاب كيف يتعلمون، وفقًا لطبيعة المحتوى.

٢. أن يتعلموا كيف يسلكون فى تعلمهم نحو تحقيق الأهداف وتوظيف المعرفة عن طريـق:

- تحمل مسئولية تعلمهم، ومعالجة المعرفة بأنفسهم، وتنظيم عملية تعلمهم.
- استخدام مهارات التفكير لتوجيه وتحسين تعلمهم.
- اتخاذ القرارات المناسبة، واختيار الاستراتيجيات المناسبة للموقف التعليمى.
- تقويم أنفسهم، ومراقبة تقدمهم نحو تحقيق الأهداف.
- - التحكم والضبط فى استراتيجيات التفكير الخاصة بهم

فنيات واستراتيجيات ما وراء معرفية فى تعليم القراءة:

(١)- استراتيجية Sq 3R (استراتيجية الخطوات الخمس:

- تصفَّح (امسح) S. Survay
- اسـأل a- question
- اقـرأ R1- Read
- استذكر (سَمّع) R2- Recite
- راجـع R3- Review

❖ **تصفّح (امسح): Survay**

يقوم المتعلم فى هذه الخطوة بمسح شامل من خلال إلقاء نظرة عامة على

الموضوع أو الفصل من كتاب، والنظر بسرعة إلى العناوين والمقدمة، وبدايات الفقرات، والمفاهيم المهمة، والأفكار الرئيسة، والكلمات المفتاحية، والصور والرسوم والأشكال التوضيحية، والجداول، والبيانات الإحصائية والخلاصة، وذلك لتكوين فكرة عامة عن الموضوع أو الجزء المقروء، ومعرفة نوع المعلومات المقدمة، وطريقة عرضها، ومدى أهميتها.

❖ اسـأل: **Question**

يقوم المتعلم فى هذه الخطوة بكتابة أسئلة حول المادة المقروءة، ومن الفنيات التى يمكن استخدامها فى صوغ الأسئلة، أن يحول المتعلم كل العناوين الرئيسة والفرعية إلى أسئلة، فيطرح أسئلة تتعلق بالأفكار الرئيسة، والأفكار الفرعية، ومعانى المفردات، ويحاول استخلاص الإجابات من قراءة الموضوع بوضع كل إجابة تحت السؤال المخصص لها، ثم يقرأ الأسئلة والإجابات فى نهاية كل عنوان رئيس أو فرعى.

❖ اقـرأ: **Read**

يقوم المتعلم فى هذه الخطوة، بعد إلقاء النظرة العامة على الموضوع أو الفصل من كتاب، وبعد صياغة الأسئلة حول الأفكار الرئيسة والفرعية، بقراءة متأنية وفاحصة وناقدة، الغرض منها هو البحث عن إجابات للأسئلة التى قام بوضعها فى الخطوة السابقة، والربط بين خبراته السابقة والخبرات الجديدة المقدمة فى النص.

ومن الفنيات التى يمكن توظيفها فى هذه الخطوة:

أ- الوسم (وضع علامات) Marking

كى لايضيع المتعلم وسط الكم الهائل من المعلومات والأفكار والآراء والمفردات والأساليب، فإن وضع علامات فى أثناء قراءة الموضوع أو الفصل من كتاب، قد يساعده فى تحديد النقاط المهمة، والأفكار الرئيسة، وتمييز الأفكار الرئيسة من الجزئية، وتحديد الكلمات المفتاحية، والمفردات الغامضة، ورسم نجوم أو دوائر

وغيرها لتحديد أشياء معينة يرغب القارئ فى تحديدها للرجوع إليها بعد القراءة، ولتلخيص الموضوع. وعملية الوسم هذه تساعد القارئ على تذكر النقاط المهمة فى الدرس.

ب- تدوين المفكـرات Note Taking

كى يحدد المتعلم بالفعل ما تعلمه من الموضوع، أو الفصل المقروء، فإن كتابة مفكرات تعد من أفضل الفنيات التى تساعده فى تلخيص الموضوع، وتحديد النقاط المهمة فيه، وتحديد الأفكار الرئيسة، وإجراء المقارنات، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والتفاصيل الداعمة، والفهم السريع.

❖ سَمّـع: **Recit**

يقوم المتعلم فى هذه الخطوة بالمراجعة الذاتية والتسميع لنفسه، وتذكر النقاط المهمة والأفكار الرئيسة والفرعية والتى سبق له تدوينها فى المفكرة أو التى وضع تحتها خطوطًا ووسمها بالعلامات، كما يقوم باسترجاع قوائم المفردات، أو تصنيفات المفاهيم، والإجابة عن الأسئلة التى وضعها أو تلك المتضمنة فى الكتاب دون النظر إلى الكتاب؛ وذلك من أجل مراقبة تقدمه فى فهم النص القرائى، ومدى تحصيله للخبرات المتضمنة فيه.

❖ راجـع: **Review**

يقوم المتعلم فى هذه الخطوة بمراجعة شاملة للموضوع أو الفصل من كتاب، وذلك بالعودة إلى إلقاء نظرة على المقدمة والأفكار الرئيسة، والنقاط المهمة، ومراجعة المفكرات، وقوائم المفردات، والبحث عن إجابات للأسئلة التى لم يتمكن من الإجابة عليها، وذلك بهدف تعميق الفهم، واستكمال الناقص من تحصيل المعلومات والبيانات.

ويمكن توظيف بعض الفنيات التى يمكن أن تساعد المتعلم على المراجعة بشكل منظم وسهل وسريع، وتعمق فهمه للنص، ومن هذه الفنيات:

أ- تصميم قوائم موجزة (Outlin)، وخرائط مفاهيم Concepts Mapping

يمكن إعادة وتنظيم وهيكلة المفكرات، والملاحظات التى تم تدوينها وجمع بياناتها فى صورة قوائم موجزة، وبخاصة فيما يتعلق بترتيب الأفكار وتسلسلها، بحيث تتضح العلاقات فيما بينها فهناك الفكرة المحورية للموضوع، والتى يدرج تحتها ويتفرع منها عدد من الأفكار الرئيسة تمثل كل فكرة منها عنوانًا لكل فقرة فى الموضوع، ويندرج تحت كل فكرة رئيسة عدد من الأفكار الفرعية والتفاصيل الداعمة تمثل المعلومات، والبيانات والحقائق والمفاهيم الفرعية. وقد تأخذ هذه الأفكار صورة تسلسل هرمى، أو تنظيم هيكلى، أو خريطة مفاهيم.

ب- كتابة ملخـص

يكون التلخيص بإعادة صياغة ما كتبه المؤلف، وما عبّر عنه من أفكار وحقائق ومفاهيم وآراء، وما طرحه من قضايا ومشكلات بأسلوب المتعلم وبمفرداته الخاصة، مع الاستعانة ببعض الأساليب والمفردات الخاصة بالمؤلف، شريطة أن يكون الملخص موجزًا وافيًا يتضمن الأفكار الرئيسة والنقاط المهمة فى الموضوع، ويبتعد قدر الإمكان عن التفاصيل والجزئيات غير المهمة، أو الأمثلة والأدلة التى يسوقها المؤلف عادة لتدعيم وتقوية آرائه ووجهات نظره، كما ينبغى أن يكون هذا التلخيص شاملًا لجميع الموضوع وجميع الأفكار.

(٢) -استراتيجية التساؤلات الثلاثة:

- ماذا أعرف بالفعل ؟
- ماذا أريد أن أتعلم ؟
- ماذا تعلمت بالفعل ؟

خطوات السير فى هذه الاستراتيجية:

١. يقوم المعلم بتصميم الجدول التالى، ويوزعه على التلاميذ، أو يرسمه على السبـورة:

قبل قراءة النص		بعد قراءة النص	
ماذا أعرف بافعل ؟	ماذا أريد أن أعرف ؟	ماذا عرفت؟	ماذا أريد أن أعرف أكثر ؟

٢. يعطى المعلم فكرة عامة عن الدرس للتلاميذ، ويوضح لهم عنوانه ويحثهم على المشاركة الفاعلة.

٣. يطلب من التلاميذ كتابة ما يعرفونه مسبقًا عن الموضوع فى الخانة الأولى من الجدول "ما ذا أعرف؟" قبل البدء فى قراءة الموضوع (خبرات سابقة).

ويكلف التلاميذ فى هذه الخطوة بكتابة ما يودون معرفته عن الموضوع فى الخانة الثانية من الجدول "ماذا أريد أن أعرف ؟ ". (الخبرات الجديدة).

٤. يرشد المعلم التلاميذ إلى قراءة الموضوع قراءة صامتة لمدة (١٠) دقائق.

٥. يناقش المعلم التلاميذ فى الأفكار العامة، والأفكار الرئيسة، وبعض المفردات والأفكار الفرعية لتعميق الفهم، وهنا يمكن استخدام أسلوب العصف الذهنى.

٦. يوجه المعلم التلاميذ لكتابة " ماتعلموه بالفعل من: مفاهيم – وحقائق – ومهارات وقيم... " فى الخانة الثالثة "ماذا عرفت بالفعل؟".

٧. فى هذه الخطوة يمكن تنظيم المعرفة الجديدة فى صورة خرائط، ومخططات هيكلية تنظيمية.

٨. يساعد المعلم التلاميذ على تكوين رؤية مستقبلية لما سوف يقومون به من زيادة لثروتهم اللغوية، وبناء خبرات جديدة، وتحصيل معلومات أكثر نفعًا، من خلال الرجوع إلى مصادر المعرفة المختلفة بأنفسهم، وكتابة ذلك فى الخانة الأخيرة من الجدول (ماذا أريد أن أعرف أكثر ؟).

(٣) استراتيجية المراحل الثلاث: قبل القراءة، وفى أثناء القراءة، وبعد القراءة

المرحلة الأولى: (قبل القراءة)

١. يحدد المعلم غرضًا أو عدة أغراض لقراءة الموضوع، قد تكون هذه الأغراض:

- تحديد الفكرة العامة.
- تحديد الأفكار الرئيسة.
- معرفة بعض التفاصيل.
- تحديد مفردة صعبة.
- تحديد أسلوب جميل.

٢. يكلف تلاميذه بالقراءة التصفحية السريعة لمدة (٣) دقائق مثلًا.

والإجابة عن أسئلة عامة حول الموضوع.

- كذلك يمكن أن يطلب من تلاميذه، كتابة تنبؤاتهم حول أفكار النص، وخبراتهم السابقة حوله.

المرحلة الثانية: (فى أثناء القراءة)

١. يكلف المعلم تلاميذه بقراءة النص قراءة صامتة، ويحدد لهم زمن القراءة بـ (٥) دقائق مثلًا، ويرشدهم إلى قواعد القراءة الصامتة الصحيحة.

٢. يقوم بتذكيرهم بضرورة استحضار خبراتهم السابقة حول الموضوع، ويحدد لهم كيفية توظيفها ودمجها مع المعارف الحالية، مع توجيههم إلى مهارات الفهم القرائى، كالاستفادة من تلميحات السياق فى فهم المعنى، وتحديد الأفكار الرئيسة لكل فقرة، وتحديد عرض الكاتب....

المرحلة الثالثة: (بعد القراءة)

١. يقوم المتعلم، بالتفكر والتأمل فى التنبؤات التى وضعها لفهم النص، واختبار مدى صحتها، ومراقبة تقدمه فى فهم النص وتقويم هذا التقدم، وربما يقوم ببعض

الإجراءات التى تؤكد فاعلية هذا الفهم من خلال قيامه بتلخيص المقروء، وعرضه فى صورة مخططات أو خرائط، أو تقديمه فى شكل عرض تقديمى أمام زملائه شفويًا.

٢. ويتمثل دور المعلم هنا: فى دور الموجه والمساعد للمتعلمين على بناء معايير صحيحة للتقويم، ودفعهم إلى التأمل فى المقروء، وإرشادهم إلى مهارات التلخيص، وتشجيع عروضهم التقديمية.

(٤)-استراتيجية التساؤل الذاتى:

تؤكد النظرة الحديثة للتعلم على أهمية إشغال المتعلمين فى التفكير فيما يتعلمونه، لضرورة حدوث الفهم، لذلك فإن أول المسؤوليات التى تقع على عاتق هؤلاء المتعلمين هى توظيف استراتيجيات خاصة وذاتية للقيام بعمليات الفهم.

من هذه الاستراتيجيات، طرح المتعلم أسئلة ذاتية على نفسه، هى بمثابة التأمل والتفكير فى النص القرائى وذلك "قبل، وفى أثناء، وبعد" قراءة النص؛ لأن من شأن هذه الأسئلة أن تبقى المتعلم نشطًا منشغلًا فى التعلم والبحث والاستقصاء والفهم.

ويحدد مدى تقدم المتعلم أو فشله فى استراتيجية التساؤل الذاتى عاملان هما:

العامل الأول: الخلفية المعرفية عن الموضوع المقروء (الخبرات السابقة).

إذ إن الخبرات السابقة، والمعلومات الشخصية للمتعلم عن الموضوع، تسهم فى توليد أسئلة أكثر عمقًا، وتنوعًا وشمولًا مما لو كانت هذه الخبرات محدودة أو معدومة.

العامل الثانى: القدرة على مراقبة الذات، والضبط والتحكم والتقويم.

حيث من المهم مع توليد أسئلة ذاتية لانتاج الفهم، مراقبة هذا الفهم وضبطه من خلال مراقبة المتعلم لتقدمه فى فهم النص نتيجة الإجابة عن هذه الأسئلة وتعديلها لتتواءم مع متطلبات المقروء، وتقويم نجاحه فى تحقيق أهداف الفهم.

خطوات السير فى هذه الاستراتيجية:

١. **تنشيط المعرفة السابقة، والتنبؤ:**

- يبدأ المعلم بتهيئة حافزة مناسبة لموضوع الدرس.
- يعرض المعلم، عنوان الدرس، بإحدى طرق العرض المناسبة
- يشجع التلاميذ على إثارة بعض التساؤلات، بهدف تعرف مالديهم من خبرات سابقة.
- يبدأ كل تلميذ (أو كل مجموعة صغيرة)، بتكوين توقعات، وبناء تنبؤات حول عنوان النص، وذلك من خلال توجيه أسئلة ذاتية مثل:

▪ عن أى شيء سوف يكون موضوع هذا النص (الفكرة العامة) من خلال عنوانه ؟

▪ لماذا أتوقع ذلك ؟

▪ ماذا يمكن أن يتضمن من أفكار رئيسة ؟

- قد يستعين التلميذ (المجموعة الصغيرة) بمخططات، أو خرائط مفاهيم، أو صور ورسوم، تظهر توقعاتهم، حول النص.

٢. **تقويم التنبوء، والتأمل الذاتى:**

- يبدأ التلميذ (المجموعة الصغيرة)، قراءة النص، قراءة صامتة، بتدبر وتأمل.
- يختبر كل تلميذ (المجموعة الصغيرة)، تنبؤاته وتوقعاته حول النص، والتى سبق له تكوينها.
- يناقش المعلم التلاميذ حول المعلومات المتوافرة لديهم عن موضوع الدرس.
- يساعد المعلم التلاميذ على إثارة المزيد من التساؤلات الذاتية، والتوقعات حول النص.
- يراقب التلاميذ تقدمهم، من خلال تقويم تنبؤاتهم، فيواصلوا تنبؤاتهم إذا

كانت صحيحة، أو يقومون بتعديلها بناء على ما يظهر لديهم من معلومات حول النص.

- يسأل التلميذ نفسه عن السبب فى أن تنبؤاته غير صحيحة، وكيف يمكن له أن يعدل من أسلوب تفكيره لجعلها صحيحة ؟.

٣. **التقويم الختامى:**

- يناقش المعلم التلاميذ فى النتائج التى توصلوا إليها من خلال إثارة بعض التساؤلات حول مقارنة المعارف الجديدة مع المعارف السابقة للتلاميذ، وإعادة تنظيم المخططات والخرائط والرسوم والأشكال أو الملخصات التى سبقت كتابتها.
- يوجه المعلم التلاميذ إلى توظيف ما تعلموه فى كتاباتهم، وحل مشكلاتهم، وفى فهم النصوص القرائية الجديدة.

(٥)-استراتيجية العصف الذهنى:

وتعرف استراتيجية العصف الذهنى بأنها:

"مجموعة من الإجراءات، تقوم بها مجموعات عمل تعاونى، من المتعلمين، بتوجيه من المعلم، يتم خلالها طرح مشكلة ومحاولة إيجاد حلول مبتكرة ومتنوعة لحلها، يساهم بها المتعلمون بإبداء آرائهم ومقترحاتهم، بغض النظر عن مدى صحتها أو خطئها، أو قربها أو بعدها عن الموضوع ".

أسس ومبادئ العصف الذهنى:

- السماح لجميع أفراد مجموعة العصف الذهنى بإبداء آرائهم ومقترحاتهم.
- عدم الانتقاد، أو المصادرة، أو الاعتراض على الآراء مهما بدت بسيطة أو غريبة.
- اتاحة الفرصة لجميع المتعلمين للمشاركة دون التقيد بترتيب معين.
- تشجيع جميع المتعلمين على المشاركة وتوليد أكبر قدر من الأفكار والمقترحات، المتنوعة والغريبة، وحتى غير المنطقية.

- احترام وتقبل جميع الآراء المعروضة، والتعامل مع أصحابها بمودة واحترام.
- عدم التعصب لرأى أو فكرة معينة.
- تعديل، أو حذف رأى أو فكرة حق للجميع، بعد اكتمال القائمة.

خطوات السير فى هذه الاستراتيجية:

١. **التهيئة والإعـداد:**

- يتم توزيع التلاميذ على مجموعات العصف الذهنى.
- اختيار قائد لكل مجموعـة.
- اخبار التلاميذ بموضوع النقاش، أو المشكلة المطلوب حلها.

٢. **البدء فى عملية العصف الذهنى:**

- يبدأ المعلم بتعريف المشكلة، أو القضية موضوع النقاش، من خلال:

أ- طرح سؤال مفتوح تتطلب الإجابة عنه تعدد الآراء والأفكار وتنوعها.

ب- توزيع بطاقات على التلاميذ تشتمل على شرح للقضية موضوع النقاش. وعلى تعليمات بالمطلوب منهم القيام به فى جلسة العصف الذهنى.

٣. **تحفيز التلاميـذ للمشاركـة:**

- يقوم المعلم بتحفيز التلاميذ للمشاركة فى جلسة العصف الذهنى، عن طريق:

أ. إشاعة جو من المودة والألفة والاحترام، والفكاهة مع التلاميذ كى يقبلوا على المشاركة بآرائهم دون خوف أو خجل.

ب. يخبرهم بأن لديه ثقة فى أنهم قادرين على الاسهام بآراء وأفكار جديدة ومبتكرة، وأن أية فكرة أو رأى سوف يصدر عنهم سوف يكون محل ترحيب وتقدير منه مهما كان ذلك الرأى غريبًا أو غير متوقع، وذلك ليعطيهم الثقة فى أنفسهم.

٤. **توجيه التعليمات والإرشادات:**

- يعطى المعلم التلاميذ مجموعة من التعليمات والإرشادات، التى هى بمثابة المعايير والأسس والقواعد الكلية التى تحكم عملية العصف الذهنى (سبق الحديث عنها)، ومن الأفضل عرضها مكتوبة على لوحة أو سبورة، أو توزيعها فى صورة بطاقات أو نشرات على التلاميذ.

٥. **تسجيل الآراء والأفكـار:**

- يدير المعلم النقاش، ويترك الحرية لكل مجموعة أن تسجل آراء وأفكار ومقترحات أفرادها.
- يقوم قادة المجموعات بجمع ما سجلوه من آراء كتابة، أو صوتًا، وتقديمه للمعلم.
- تبدأ مرحلة تقويم وغربلة الآراء وفرزها.

٦. **تقويم الآراء والأفكـار:**

- يقوم التلاميذ، بمساعدة المعلم بتقويم الآراء، فى ضوء معايير منها:

أ. ما الأفكار الأكثر اسهامًا فى فهم القضية، أو حل المشكلة ؟

ب. ما الآراء والحلول القابلة للتطبيق أكثر من غيرها ؟

ج. ما النتائج المترتبة على الأخذ بكل رأى أو فكرة أو مقترح ؟

د. كيف يمكن أن تعطى هذه الآراء والأفكار فهمًا أعمق للموضوع ؟

ه. إلى أى مدى يمكن توظيف الأفكار والإفادة منها فى فهم موضوعات أخرى؟

٧. **التلخيـــص:**

- يتم تلخيص الحلول المناسبة والآراء والأفكار الصحيحة ووضعها فى قائمة فى صورة فروض، واختبار مدى صحتها، واختيار الفرض الصحيح، والتوصل للحل.

(٦) استراتيجية: الخرائط المعرفية، والذهنية، وخرائط المفاهيم

أهمية الخرائط:

يسهم استخدام الخرائط بأنواعها المعرفية والذهنية وخرائط المفاهيم، والأشكال التوضيحية والصور والرسوم والشبكات العنكبوتية، والأشجار، وهياكل السمكة، ومخططات حل المشكلة فى:

-تنظيم المادة العلمية، فى صورة تجعل المحتوى أكثر وضوحًا، وترتيبًا

-تعمل على تقريب المفاهيم وبيان ما بينها من علاقات

- تجسم المجردات والمعنويات فى صورة حسية

- تختزل المادة العلمية وتلخصها

- تسهل على التلاميذ الرجوع للمادة العلمية وتذكرها وفهمها

-تسهم فى بناء التلميذ لتوقعاته وتنبؤاته حول النص القرائى

توفر للتلميذ فرصة للتعلم النشط من خلال الربط بين ما يشاهده فى المخططات والخرائط من أفكار ومفاهيم وبين ما يوجد فى بنيته المعرفية من معارف وخبرات. (Novak & Gowin)، (بهلول، ٢٠٠٤).

تعريفات الخرائط المعرفية، والذهنية، وخرائط المفاهيم

١- الخريطة المعرفية:

هى تنظيم للمعلومات الورادة فى الدرس أو المادة المقروءة فى صورة أشكال ورسومات ومخططات هيكلية توضح ما بينها من روابط وعلاقات يقوم ببنائها المتعلم بمساعدة المعلم. (عبيدات، ٢٠٠٧، ص٢٠٥).

٢- الخريطة الذهنية:

هى تنظيم للمعلومات والمعارف فى صورة إبداعية تمثل رؤية المتعلم الخاصة لتلك المعلومات والمعارف، وإيجاد روابط وعلاقات جديدة غير مباشرة تعتمد على

ما يضيف المتعلم فى خبراته، وما يقوم به من كتابة مفكرات وملخصات، لا كما وردت فى الدرس. (عبيدات، ٢٠٠٧، ص٢٠٥).

٣- خريطة المفاهيم:

هى مخطط مفهومى يمثل مجموعة من المفاهيم المتضمنة فى الموضوع القرائى، منظمة بطريقة هرمية بحيث توضع المفاهيم الرئيسة الأكثر عمومية فى أعلى المخطط من الخريطة، وتوضح المفاهيم الفرعية والأقل عمومية فى أسفل المخطط، مع الربط بين المفاهيم ذات العلاقة بخطوط أو أسهم توضح تلك العلاقة. (اللقانى، ٢٠٠٣)

خرائط يمكن استخدامها فى تعليم القراءة:

١- خرائط توضح تنظيم الأفكار فى النص القرائى:

حيث تشمل الفكرة المحورية (العامة) للنص، يتفرع منها الأفكار الرئيسة فى كل فقرة، يتفرع من كل فكرة رئيسة عدد من الأفكار الفرعية والجزئية والتفاصيل الداعمة.

٢- خرائط توضح عناصر القصة المقروءة:

تتضمن هذه الخرائط، تنظيمًا لمخطط يوضح أهم الأحداث الرئيسة فى القصة، والشخصيات وأنواع الشخصيات الرئيسة والثانوية، والنامية والثابتة، والزمان والمكان، والصراع، والعقدة، والحل.

٣- خرائط تظهر تسلسل المعلومات والحقائق فى النص القرائى:

ففى موضوع "متحف العين " مثلًا، يوضح المخطط العلاقات بين المعلومات المختلفة.

٤- خرائط تبين علاقات السبب والنتيجة:

كثيرًا ما نجد فى موضوعات معينة روابط مباشرة أو غير مباشرة بين أحداث أو عوامل أو أسباب، ونتائج مترتبة على تلك الأحداث أو العوامل أو الأسباب، التى

يمكن تلخيصها فى صورة مخطط أو رسم معين يبرز تلك العلاقة الجدلية بين السبب والنتيجة.

ومثال ذلك فى درس "تلوث البيئة"، يكتب التلميذ عامودا يسرد فيه عوامل التلوث، أو مظاهر التلوث، وفى العامود الآخر نواتج هذا التلوث، أو أسبابه.

٥- خرائط تظهر المقارنات وأوجه الشبه والاختلاف:

يعمد بعض كتاب الموضوعات إلى إجراء مقارنات يوضحون فيها أوجه الشبه والاختلاف بين أشياء معينة، أو أحداث محددة، أو شخصيات مميزة. ولكن القارئ قد يضل طريقة من كثرة الأوجه المتشابهة والمختلفة من خلال السرد، مما يجدر به القيام برسم مخططات وهياكل وخرائط، يوضح فيها بطريقة مختصرة أوجه الشبه والاختلاف.

فمثلًا فى درس "الحصان والجمل"، يوضح التلميذ أوجه الشبه بين الحصان والجمل من خلال مخطط، يرسم صورة للحصان يكتب تحتها أهم صفاته التى يشترك فيها مع الجمل، وفى المقابل يرسم صورة للجمل يوضح تحتها أهم صفاته التى يشترك فيها مع الحصان، وكذلك يفعل مع الصفات التى يختلف فيها الحصان مع الجمل.

٦- خرائط تبين العلاقات بين المفاهيم فى النص القرائى:

فى بعض الأحيان قد يصادف المتعلم موضوعًا علميًا مقررًا فى القراءة من مادة العلوم، وقد يتضمن هذا الموضوع العلمى مفاهيم متعددة بعضها أساسية شاملة، وبعضها فرعية محدودة، وهو بحاجة إلى تصنيف تلك المفاهيم وتنظيمها فى هياكل ومخططات وخرائط تنظيمية مفاهيمية، توضح ما بينها من روابط، وتجلى ما بينها من علاقات.

ومثال ذلك: فى درس "الانسان والغذاء" توجد مفاهيم علمية وصحية وطبية تتعلق بأنواع الغذاء، وما يحتويه من مواد كربوهيدرات، وبروتينات، وفيتامينات،

وأملاح معدنية، فلكى يسهل على التلميذ فهمها وتذكرها والربط بينها فإنه يقوم بتنظيمها فى مخطط هيكلى بحيث يضع المفاهيم الأكثر شمولية فى الأعلى مثل " بروتينات، فيتامينات، كربوهيدرات، أملاح معدنية) وتحت كل مفهوم رئيس يضع ما يمثله من أمثلة ومفاهيم أقل شمولية وعمومية.

(٧)-استراتيجية التلخيص

التلخيص عملية تفكيرية تفكرية، تتضمن القدرة على استنتاج الأفكار الرئيسة من الموضوع، والقيام بعملية فرز الكلمات والأفكار ومحاولة فصل ما هو أساسى عمّا هو غير أساسى، ومعالجة المفاهيم والأفكار المتضمنة بلغة من يقوم بالتلخيص انطلاقًا من خبرته بالموضوع وفهمه له، والتعبير عنها بإيجاز ووضوح (جروان، ١٩٩٩، ٢١٧).

وفى أثناء الموقف التعليمى يمارس التلميذ استراتيجية التلخيص من خلال قيامه بقراءة النص مرة بعد مرة بتفكر وتأمل، ثم اختصار النص المقروء وإعادة بنائه فى نص جديد يضاهى النص الأصلى بحيث يختبر التلميذ قدراته فى التركيز على الأفكار الرئيسة للموضوع، ويسأل نفسه هل نجح فى إعادة صياغة كل النقاط المهمة والضرورية باختصار ووضوح (الزيات، ١٩٩٧، ٢٣٥-٢٦٣)

أسس ومبادئ التلخيص الجيد

أ. قراءة النص قراءة متأنية للتعرف إلى مضمونه العام.

ب. قراءة النص قراءة ثانية مع تدوين بعض الملاحظات والمفكرات.

ج. مراجعة النص مرة ثالثة ووضع إشارات أو خطوط تحت الأفكار والتعبيرات المهمة.

د. صياغة النص بألفاظ المتعلم وبأسلوبه مع الاستعانة ببعض ألفاظ المؤلف وتعبيراته المهمة.

ه. حساب عدد كلمات الملخص، بحيث لا تزيد عن ثلث عدد كلمات النص الأصلى.

و. مطابقة الملخص مع النص الأصلى، لضمان المحافظة على أفكار النص الأساسية.

ز. مراجعة أخيرة للملخص من أجل حذف أو إضافة أو تعديل أية كلمات أو جمل أو أساليب تعبيرية (جروان، ١٩٩٩، ٢٢١)

خطوات السير فى استراتيجية التلخيص

الخطوة الأولى: (قبل القراءة، أو قبل التلخيص):

قبل البدء فى عملية التلخيص يوجه المعلم تلاميذه إلى أن يتصفحوا النص للتعرف على العنوان، والفكرة العامة، وتحديد نوع النص أو المقال أو القصة.

الخطوة الثانية: (فى أثناء القراءة، وفى أثناء التلخيص):

يرشد المعلم تلاميذه فى هذه الخطوة إلى:

١- أن يربطوا بين المعرفة الواردة فى النص، وبين خبراتهم السابقة من خلال مناقشتهم فيما يعرفونه عن موضوع النص، وما الأهداف التى يمكن تحقيقها بعد قراءته، وما هى توقعاتهم عنه ؟ وهنا تكون القراءة متأنية ناقدة، يتم فيها تحديد الكلمات المفتاحية، والجمل المفتاحية، والأفكار الرئيسة فى كل فقرة، والأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة فى الموضوع، ووضع خطوط ورسم علامات توضح الأفكار الرئيسة وتميزها عن غيرها من: الأفكار الجزئية، والحشو والتكرار، والأمثلة التوضيحية، التى لا يؤثر حذفها على مضمون النص الأصلى وأهم أفكاره.

٢- أن يقرروا ما الذى يمكن حذفه والاستغناء عنه من التفاصيل والجزئيات الزائدة والكلمات التى جاءت حشوًا فى الموضوع، وما الذى لا يمكن حذفه والاستغناء عنه كالأفكار الأساسية والكلمات المفتاحية، وبعض التفاصيل الداعمة للأفكار الرئيسة.

نموذج تنفيذ درس:

وفيما يلى نعرض نموذجا لتنفيذ درس باستراتيجية الدمج بين عدة استراتيجيات فوق معرفية:

ملحوظة:

يجب أن تقرر أولًا أنه لا توجد حدود فاصلة بين ما هو معرفى، وما هو فوق معرفى، فى تعلم وتعليم موضوعات القراءة وفهمها، فقد تتداخل الاستراتيجيات والفنيات المعرفية وفوق المعرفية التى يتخذها التلميذ لفهم النص القرائى الواحد.

ففى كثير من الأحيان قد يهتم التلميذ بفهم النص كناتج للتعلم، وهو الجانب المعرفى، ومع الاهتمام بهذا الفهم فقد يهتم أيضًا بالتفكير والتأمل حول كيفية حدوث هذا الفهم، ومراقبة تقدمه فى فهم النص وضبطه وتحكمه فى استراتيجياته وفنياته للوصول إلى الفهم وهذا هو الجانب "فوق المعرفي".

وبناء على هذه الرؤية، وانطلاقًا من مبدأ أنه لا توجد استراتيجية أو طريقة تدريس واحدة بعينها تصلح لتدريس كل الموضوعات فى كل زمان ومكان، إنما يعتمد اختيار الاستراتيجيات والفنيات والطرائق فى التدريس على عدة عوامل من أهمها:

- طبيعة المادة والمحتوى.
- طبيعة المتعلمين
- طبيعة البيئة الصفية
- طبيعة نواتج التعلم ومعاييره المنتظره من تعليم هذا الموضوع أو ذاك.

فإنه يمكن أن تبنى استراتيجية تدريس (فوق معرفية)، تدمج بين عدة استراتيجيات وفنيات معرفية وفوق معرفية.

الخطوات والإجراءات:

أولًا: تحديد نواتج التعلم:

أ. نواتج تعلم معرفية:

١. يحدد التلميذ ما يعرفه عن تلوث البيئة.

٢. يحدد التلميذ ما يريد معرفته عن تلوث البيئة.

٣. يحدد التلميذ ما تعلمه بالفعل عن تلوث البيئة.

ب. نواتج تعلم مهارية:

٤. يتصفح النص القرائى تصفحًا سريعًا لتحصيل الفكرة العامة.

٥. يقرأ النص قراءة جهرية صحيحة، وممثلة للمعنى.

٦. يقرأ النص قراءة صامتة، متلزمًا بمعايير القراءة الصامتة.

٧. يصمم خرائط مفاهيم، أو هياكل تنظيمية لأفكار الدرس الرئيسة والفرعية.

٨. ينطلق فى القراءة بسرعة ومرونة وطلاقة مناسبة.

ج. نواتج تعلم وجدانية:

٩. يرغب التلميذ فى مناقشة موضوع تلوث البيئة مع زملائه ومعلمه.

١٠. يبدى التلميذ عدم رضاه عن تلوث البيئة من حوله.

١١. يتطوع فى حملات لتنظيف البيئة من التلوث.

١٢. يؤيد الحملات والجمعيات والمنظمات الداعية والداعمة لحماية البيئة من التلوث.

١٣. يلتزم بالمحافظة على نظافة البيئة المدرسية والمجتمعية كقيمة وكأسلوب حياة.

د. **نواتج تعلم فوق معرفية:**

١٤. يراقب التلميذ تقدمه فى فهم النص.

١٥. يعى الفنيات والاستراتيجيات اللازمة لفهم النص.

١٦. يتوقع الصعوبات المحتملة لفهم النص.

١٧. يعدل خطته أو استراتيجيته لفهم النص، بما يتناسب والمواقف التعليمية.

١٨. يقوم مدى كفاءة النتائج التى توصل إليها فى فهم النص.

ثانيا: تحديد المحتوى:

النص القرائي

لقد شوَّهَت يَدُ الإنسانِ بعضَ جمالِ البيئةِ، وقلّلتْ من نفعِها، وأحدَثتْ من التلوثِ ما يوشكُ أن يُفسدَ أهمَ عناصرِها التالية: الغذاء، والماء، والهواء.وإن النّفاياتِ التى يُلقى بها هنا وهناك أصبحتْ مرتعًا خِصْبًا للذبابِ، والحشراتِ، كما أنها مِنْ بين الوسائلِ النشطةِ التى تُسهِّلُ نَقْلَ الملوثاتِ إلى الغذاءِ والماءِ.

هل تعلمُ أنَّ الهواءَ الذى هو رئَةُ الحياةِ قَدْ خَالطَه التلوثُ الناشئُ عَنِ الصناعةِ ؟ يَشْعُر بذلكَ سكانُ المدنِ الصناعيةِ؛ حيث تُزْكَمُ أنوفُهمُ، وتَضيقُ صُدورُهمُ باستنشاقِ الهواءِ غيرِ النقى، ويكادُ لا يتوافرُ الآنَ ما يمكنُ تسميتُهُ بالهواءِ النظيفِ تمامًا فى أيّةِ بقعةٍ من بقاعِ الأرضِ؛ حيثُ لا توجدُ حواجزُ، أو حدودٌ تعزلُ مناطقَ التلَوُّثِ عن غيرِها من المناطق النظيفةِ.

ومما لا شَكَّ فيه أَننا لا نستطيعُ التحكمَّ فى البيئةِ الطبيعيةِ، ما لَمْ نَتَحَكَّمْ أولًا فى أنفسِنا، عن طريقِ الاهتمامِ بنظافةِ شوارعِنا، وبيوتنِا، ونشرِ الوعى فى مجتمعِنا، ثُمَّ عن طريقِ سَنِّ القوانينِ والتشريعات التى تكفلُ حِمايةَ البيئةِ.

ثالثا: تحديد الأساليب والأنشطة التعليمية:

١. المناقشة فى مجموعات صغيرة حول مشكلة تلوث البيئة.

٢. إدارة وتنفيذ جلسات العصف الذهنى لتوليد أفكار جديدة لحل مشكلة التلوث.

٣. رسم وتصميم خرائط ومخططات وهياكل تنظيمية، توضح أهم الأفكار حول تلوث البيئة.

٤. تلخيص موضوع تلوث البيئة، واستخلاص أهم الأفكار فيه وربطها بالخبرات السابقة.

٥. جمع بيانات ومعلومات كافية من مصادر مختلفة للمعرفة حول مشكلة تلوث البيئة.

٦. عرض البيانات والمعلومات وكافة الخبرات المتعلقة بموضوع تلوث البيئة، فى صورة عرض تقديمى على "الباور بوينت " (Power Point) أمام الزملاء والمعلم فى الفصل.

٧. بناء أسئلة ذاتية حول مشكلة النص وهى تلوث البيئة.

٨. كتابة صحف تأمل وتفكر حول مشكلة التلوث والحلول الممكنة لها.

٩. إجراء حوارات مع ذوى الاختصاص والمهتمين بالحفاظ على البيئة.

١٠. توزيع استبانات، واستطلاعات رأى حول مشكلة التلوث وأخذ رأى الناس فيها.

رابعًا: تحديد الموارد، والوسائل التعليمية:

١. السبورة الفصلية، لتلخيص بعض الأفكار عليها.

٢. ملصقات، وصور، ورسوم، ونماذج، تظهر آثار التلوث ومضاره.

٣. جهاز العرض العلوى، لعرض بعض الصور والنماذج.

٤. فيلم فيديو عن تلوث البيئة، يظهر البيئة الملوثة وآثار التلوث فيها.

٥. المخططات، والاحصائيات، وجداول البيانات، التى تظهر مدى ومقدار تلوث البيئة.

٦. جهاز للعروض التقيديمية Power Point لتقديم العرض التقديمى حول مشكلة التلوث.

٧. مصادر بشرية: الأطباء، المهندسون الزراعيون والمعماريون، ومديرو المصانع والعاملون فيها، ومدراء وكالات السيارات، ومديرو البلديات، لإجراء حوارات ومقابلات معهم حول رأيهم فى تلوث البيئة ومدى إمكانية الحد منه.

خامسًا: تحديد أساليب وفنيات التقويم:

١. الاختيارات التحريرية، والشفوية، بأنواعها المقالية والموضوعية. لقياس النواتج المعرفية.

٢. صحف التفكر والتأمل، لقياس النواتج المعرفية والوجدانية وفوق المعرفية.

٣. الاستبانات والمقابلات لقياس النواتج الوجدانية.

٤. ملف الإنجاز لقياس جميع نواتج التعلم.

٥. بطاقات الملاحظة لتسجيل سلوك التلاميذ فيما يتعلق بمدى محافظتهم على نظافة البيئة الفصلية والمدرسية.

تنفيذ الاستراتيجية المقترحة:

١. قبل قراءة النص:

- يصمم المعلم الجدول التالى ويوزعه على التلاميذ:

قبل قراءة النص		بعد قراءة النص	
ماذا أعرف بافعل ؟	ماذا أريد أن أعرف ؟	ما ذا عرفت؟	ماذا أريد أن أعرف أكثر ؟

- يوضح للتلاميذ المطلوب منهم فى الجدول، ومراحل كتابة كل بند من البنود.
- يهيئ المعلم التلاميذ للتفاعل مع الدرس: من خلال عرض صور ورسوم ومجسمات تظهر تلوث البيئة، أو عرض شريط فيديو أو من خلال برنامج "باور بوينت على الحاسوب".

- يناقش التلاميذ فيما يشاهدونه من صور ورسوم وأفلام حول مشكلة التلوث.
- يسأل التلاميذ عن عنوان الدرس، وأفكاره الأساسية فى ضوء ما تم عرضه من صور ورسوم وأفلام.
- يوجه التلاميذ لكتابة ما يعرفونه مسبقًا من معلومات عن مشكلة تلوث البيئة فى الخانة الأولى من الجدول السابق، ويشجعهم على إثارة تساؤلات ذاتية حول الموضوع فى مجموعاتهم التعاونية الصغيرة.
- يساعد المعلم التلاميذ فى كتابة وتسجيل توقعاتهم حول أفكار النص ومضامينه فى ضوء ما تم من تهيئة.
- يطلب من التلاميذ كتابة ما يودون معرفته عن موضوع التلوث، من خلال ملء الخانة الثانية من الجدول "ما أريد أن أتعلمه".

٢. فى أثناء القراءة:

- يرشد المعلم التلاميذ إلى قراءة الموضوع قراءة تصفحية سريعة، لمعرفة عنوان الدرس، وتحديد الفكرة العامة له.
- يساعد المعلم التلاميذ على التحقق من توقعاتهم التى قاموا بتكوينها قبل القراءة، فى ضوء القراءة التصفحية السريعة.
- يرشد المعلم التلاميذ إلى قراءة الموضوع قراءة صامته لمدة (٥) دقائق، مع توجيههم إلى مراعاة مبادئ وأسس القراءة الصامته، وذلك من أجل:
  - تحديد الفكرة المحورية فى النص.
  - تحديد الأفكار الرئيسة.
  - تحديد الأفكار الجزئية.
  - تحديد غرض الكاتب.
  - تكوين رأى حول بعض القضايا فى النص.

- يدير التلاميذ مجموعات للعصف الذهنى واستمطار الأفكار حول بعض القضايا الواردة فى النص مثل:
  - العوامل المسببة لتلوث البيئة.
  - المضار الناجمة عن تلوث البيئة.
  - أساليب علاج تلوث البيئة.
- يوجه المعلم التلاميذ إلى تدوين وتسجيل ما تعلموه بالفعل عن تلوث البيئة فى الخانة الثالثة من الجدول.

٣. بعـد القراءة:

- يلخص التلاميذ ما تعلموه بالفعل من الموضوع من: حقائق، ومفاهيم، ومبادئ وتعميمات، وما اكتسبوه من قيم واتجاهات وما مارسوه من مهارات تفكير أثناء دراستهم للموضوع.
- قد يتخذ هذا التلخيص، شكل مخططات، وخرائط مفاهيم، وهياكل تنظيمية، توضح فى تسلسل هرمى أو عنكبوتى الأفكار الرئيسة وما يتفرع عنها من أفكار جزئية، أو مفاهيم كبرى، وما يندرج تحتها من مفاهيم صغرى.
- يقوّم التلاميذ تقدمهم فى فهم النص من خلال:
  - إجراء المقارنات بين ما تعلموه بالفعل عن تلوث البيئة، وما يودون تعلمه عن تلوث البيئة.
  - مراجعة ملخصاتهم، وخرائطهم، وهياكلهم التنظيمية.
  - توجيه المزيد من التساؤلات الذاتية حول أفكار النص وقضاياه.
- يتخذ التلاميذ قراراتهم حول الاستراتيجيات والفنيات التى تم استخدامها فى فهم النص، لفهم نصوص أخرى أو تعديلها أو التخلى عنها.
- يقدم التلاميذ عروضا تقديمية أمام زملائهم لتأكيد فهمهم للموضوع، ولتلقى تغذية راجعة من الزملاء والمعلم، تمدهم بالمزيد من المعلومات حول الموضوع.

فنيات وطرائق تعليم القراءة للمبتدئين:

تنقسم طرق تدريس القراءة للمبتدئين إلى:

١. الطرق التركيبية (الجزئية):

أ. الطريقة الحرفية (الهجائية – الألف بائية).

ب. الطريقة الصوتيـة.

٢. الطرق التحليليـة (الكلية)

أ. طريقة الكلمـة.

ب. طريقة الجملـة.

٣. : الطريقة المزدوجة (التركيبية – التحليلية).

ويمكن تفصيل الحديث عن هذه الطرق من حيث:التعريف بكل طريقة، وذكر خطوات السير فيها، وتحديد مزاياها وعيوبها، كما يلى:

١- الطرق التركيبية (الجزئية):

سميت هذه الطرق بالتركيبية والجزئية؛لأنها تبدأ بتعليم الأطفال أسماء الحروف وأصواتها بالترتيب، ثم تركيب كلمات من هذه الحروف، ثم تركيب جمل من الكلمات، وهى تبدأ من الجزء الذى هو الحرف أو المقطع، وتنتهى بتكوين الكل وهو الكلمة أو الجملة.

وتندرج تحتها طريقتان:

أ- الطريقة الحرفية (الهجائية – الألفبائية)

- التعريف بالطريقة:

هى طريقة فى تعليم القراءة للأطفال المبتدئين، تبدأ بتعليمهم أسماء الحروف الهجائية بالترتيب (ألف، باء، تاء، ثاء، ....، إلى الياء)، إلى أن يتمكن التلميذ من معرفة جميع حروف الهجاء بأسمائها، وينطقها نطقًا صحيحًا، ثم يكون منها كلمات وجملًا.

خطوات السير فيها:

١- يقوم المعلم بكتابة الحروف الهجائية مبتدئًا بالترتيب (أ، ب، ت، ث، .... ى) على السبورة، أو أية وسيلة عرض أخرى كاللوحات، أو البطاقات، أو الشفافيات، أوالحاسوب.

٢- ينطق المعلم إسم الحرف عدة مرات، ويطالب التلاميذ بنطقه عدة مرات، فرادى، ومجموعات.

٣- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الحرف على السبورة، أو فى كراساتهم الخاصة، أو سبوراتهم الخاصة الصغيرة.

٤- يدرب المعلم التلاميذ على نطق الحرف مع الحركات مكسورًا، ومضمومًا، ومفتوحًا (بِ، بُ، بَ)، وذلك مع كل الحروف.

٥- يدرب المعلم التلاميذ على قراءة الكلمة، بذكر اسم الحرف الأول، ثم ضبطه ونطق صوته الناتج عن هذا الضبط، ثم ينتقل إلى الحرف الثانى ويعالجه بالطريقة ذاتها، ثم يضم الحرفين الأول والثانى فى مقطع واحد، ثم ينطق المقطع، ثم يضم إليه الحرف الثالث، ثم ينطق الكلمة كاملة.

ب- الطريقة الصوتيـة

- التعريف بالطريقة:

هى طريقة فى تعليم القراءة للمبتدئين، تبدأ بتعليمهم أصوات الحروف الهجائية بدلًا من أسمائها، ويتم فيها تعليم أصوات الحروف مكسورة، ومضمومة، ومفتوحة، ومع الحركات الطويلة (الألف، والواو، والياء) (بِ، بُ، بَ) و "بى، بو، با".

خطوات السير فى تعليمها:

١- يعرض المعلم الكلمة المراد معرفة أصوات حروفها وبجوارها صورة تدل عليها، مثل كلمة (كَتَبَ)، وبجوارها طفل يكتب بالقلم.

٢- يعرض المعلم الحرف الأول " الكاف- كَ" على بطاقة، وهو يشير إلى الصورة، وينطق (كَـ، فتحة، كَـ) ثم الحرف التالى (تَ فتحة تَ)، ثم الثالث (بَ فتحة بَ)، ويرد التلاميذ خلفه، فرادى وجماعات.

٣- يدرب المعلم التلاميذ على ضم صوتين فى مقطع واحد (كَتَ..)، بحيث يبدأ بالنطق، ويكرر التلاميذ خلفه فرادى، وجماعات.

٤- يدرب المعلم التلاميذ على ضم الصوت الثالث للصوتين ونطق الكلمة متصلة دون نطق الحروف منفصلة (كَتَبَ)، بحيث يبدأ فى النطق، ويردد التلاميذ خلفه فرادى، و جماعات.

٥- يقدم المعلم للتلاميذ كلمات متشابهة فى مقطع صوتى واحد مثل: "كتاب، عتاب، سحاب"، أو "قام، عام، نام، صام".

وقد استعملت الطريقة التركيبية (الجزئية)، ولم تزل تستعمل فى بعض الدول الإسلامية فى تعليم القرآن الكريم، واللغة العربية فى الكتاتيب وعند "المطوع" وهو معلم القرآن الكريم قديمًا.

فعند البدء فى تعليم تلاوة سورة الفاتحة وهى أم الكتاب وأول سورة يتعملها الأطفال، يبدأ المعلم بتعليم البسملة ثم "الحَمْدُ لله رب العالمين".

لتعلم: "الحَمْدُ":

" الْ"، "حاء – فتحة حَ"، " الْحَ"، "ميم ساكنة "مْ"، "الْحَمْ.."، " دال ضمة دُ"، "الْحَمْدُ".

طريقة النطق: الحرف الأول ألف "ال" التعريف ليس عليها شيء أى لا همزة عليها، الحرف التالى "يُعلم بذكر اسمه حرف " لام"، ثم بذكر حركته وهى السكون، ثم بنطقه ساكنًا، ثم الانتقال إلى نطق المقطع المكون من الألف واللام " الْ"، ثم ذكر اسم الحرف الثالث وهو" الحاء" ثم ذكر حركته وهى الفتحة، ثم نطق صوته مع الفتحة (حَ)، ثم ضمه مع ما سبقه من حروف "الْحَـ" ونطقها بأصواتها

كمقطع ثم ذكر اسم الحرف الرابع "دال" ثم ذكر حركته وضبطه وهى "الضمة " ثم نطق صوته مع الضمة "دُ"، ثم ضم الحروف مجتمعة ونطق الكلمة كاملة "الْحَمْدُ"

مزايا الطريقتين (الحرفية- والصوتية):

١- تتفق الطريقتان مع منطق الأشياء فى البدء من الجزء إلى الكل، فهما تبدآن من الحرف وهو الجزء وتنتهيان بالكلمة وهى الكل.

٢- تربط الطريقتان بين اسم الحرف وصوت الحرف ورسم الحرف مما يساعد على سهولة التميز بين الحروف أو الكلمات المتشابهة صوتًا أو رسمًا.

٣- يسهل تدريب التلاميذ عليها، ولا تحتاج إلى أساليب وتكنولوجيا معقدة فى تعليمها.

٤- تمكن هذه الطريقة المتعلم من التعرف إلى الكلمات الجديدة وعدم العجز أمامها.

٥- تعلم دقة النطق الصحيح والضبط الإعرابي

عيوب الطريقتين (الحرفية- والصوتية)::

١- تبدآن بتعليم شيء غير ذى معنى، وهو الحرف.

٢- لا تتفقان مع المنطق السيكولوجى فى إدراك الأشياء، حيث يتم إدراك الكل قبل إدراك مجموع أجزائه.

٣- تعودان التلاميذ البطء فى القراءة، وتهجية الحروف حرفًا حرفًا والكلمات كلمة كلمة.

٤- يهتم فيها التلاميذ بالتعرف والنطق، دون الفهم.

٥- تعطى أصوات الحروف نطقها واحد، لكن رسمها مختلف. مثل: (على، علا)، (لكن، لاكن).

٢- الطرق التحليليـة (الكليـة):

سميت هذه الطريقة بالتحليلية والكلية؛ لأنها تبدأ بتعليم الأطفال الكلمات ثم تحليل الكلمات إلى حروف، أو تبدأ بتعليم الأطفال الجمل وتحليل الجمل إلى كلمات والكلمات إلى حروف، فهى تبدأ بالكل ثم تحليل الكل إلى أجزائه المكون منها.

ويندرج تحتها طريقتان:

أ- طريقة الكلمـــة

- التعريف بالطريقة:

هى طريقة فى تعليم القراءة للمبتدئين، تبدأ بتعليمهم الكلمات؛ ثم تحليل الكلمات إلى حروف وأصوات، فهى تبدأ من الكل وهو الكلمة وتنتهى بالجزء وهو الحرف.

خطوات السير فى تعليمها:

١- يعرض المعلم الكلمة المراد تعليمها مقرونة بصورة تدل عليها، مثل كلمة (كتاب)، حيث يعرض كلمة (كتاب) وبجانبها صورة كتاب، ويلفت أنظار التلاميذ إلى الربط بين الكلمة والصورة بالإشارة إليهما.

٢- ينطق المعلم الكلمة ويكرر نطقها مضبوطة بالشكل، ثم يطلب من التلاميذ نطق الكلمة مضبوطة بالشكل فرادى، ومجموعات.

٣- يخفى المعلم الصورة الدالة على الكلمة، ويكلف التلاميذ التعرف إلى الكلمة ونطقها دون اقترانها بالصورة، ككلمة بصرية.

٤- يساعد المعلم التلاميذ فى تحليل الكلمة إلى حروف وأصوات ومقاطع، والربط بين صوت الحرف ورسمه فى الكلمة.

٥- يوجه المعلم التلاميذ ويدربهم على تكوين كلمات جديدة من الحروف والأصوات والمقاطع، التى تم تجريدها.

٦- يرشد المعلم التلاميذ إلى استخدام الكلمات التى تم تركيبها فى تعبيرات وجمل وقصص من إنشائهم..

ب- طريقة الجملة

- **التعريف بالطريقة:**

هى طريقة فى تعليم القراءة للمبتدئين، تبدأ بتعليمهم الجمل؛ ثم تحليل الجمل إلى كلمات، والكلمات إلى حروف وأصوات، فهى تبدأ بالكل وهو الجملة وتنتهى بالجزء وهو الكلمة والحرف.

خطوات السير فى تعليمها:

١- يعرض المعلم صورة أو لوحة، ثم يناقش التلاميذ حول ما يشاهدونه فى الصورة، ويطلب من التلاميذ تكوين جمل تعبر عن الصورة، وكتابة الجمل المناسبة تحت الصورة.

٢- يدرب المعلم التلاميذ على المزاوجه والربط بين عدة صور والجمل التى تعبر عنها.

٣- يعود المعلم التلاميذ على قراءة الجمل دون الاستعانة بالصور.

٤- يساعد المعلم التلاميذ على تحليل الجمل إلى كلمات مفردة معبرة ذات معنى.

٥- يرشد المعلم التلاميذ إلى اختيار بعض الكلمات وتحليلها إلى حروفها وأصواتها المكونة لها.

٦- يوجه المعلم التلاميذ إلى تركيب كلمات جديدة من الحروف التى سبق تجريدها ثم تركيب جملٍ من هذه الكلمات.

مزايا الطريقتين (الكلمة- والجملة):

١- تبدآن بتعليم شيئ ذى معنى وهو الكلمة أو الجملة.

٢- تتفقان مع المنطق السيكولوجى فى إدراك الأشياء حيث يتم إدراك الكل وهو الكلمة أو الجملة قبل إدراك مجموع أجزائه وهى الحروف من الكلمة، والكلمات فى الجملة.

٣- تعودان التلميذ السرعة والطلاقة والانطلاق فى القراءة.

٤- يهتم فيها التلاميذ بفهم المقروء، وتمثيل المعنى.

٥- مشوقة وتدفع التلميذ للتعلم

عيوب الطريقتين (الكلمة -والجملة):

١- التخمين والخلط بين الكلمات المتقاربة فى الصوت أو الرسم.

٢- العجز أمام الكلمات الجديدة تعرفًا ونطقًا، والتى لم يسبق للتلميذ التعرف إليها.

٣- الاتجاه الخاطئ فى حركة العينين.

٤- لا تنمى مهارات التعرف إلى الكلمات، والتمييز بين الحروف، والقدرة على التحليل الصوتى والتركيبى.

٥- - يقل فيها مستوى الدقة فى النطق والضبط الإعرابي

٣- الطريقة المزدوجة (التركيبية - التحليلية):

كما اتضح من العرض السابق لطرق تعليم القراءة للمبتدئين، أن كل طريقة منها تكتنفها بعض العيوب وتعتريها بعض مظاهر النقص، وإن كان فى المقابل يسودها بعض المزايا وجوانب القوة؛ لذلك كان من المنطقى عند تعليم القراءة ضرورة الأخذ بجوانب القوة وبالمزايا، وتجنب مظاهر الضعف والعيوب لمختلف الطرق التركيبية والتحليلية.

من هنا تم التفكير فى إيجاد طريقة توليفية مزدوجة تأخذ من كل طريقة أحسن ما فيها من مزايا، وتتجنب ما فيها من عيوب، سميت بالطريقة المزدوجة أو التوليفية أو "التركيبية- التحليلية ". وقد تم الأخذ بها فى تأليف كتب القراءة للمبتدئين فى الدول العربية حديثًا.

- التعريف بالطريقة:

هى طريقة فى تعليم القراءة للمبتدئين، تم تحسينها لتركز على الدمج بين مزايا الطريقة التركيبية (الحرفية والصوتية)، والطريقة التحليلية (طريقة الكلمة -

وطريقة الجملة) أى أنها تجمع بين جوانب القوة وتتجنب نواحى الضعف فى هذه الطرق المختلفة.

خطوات السير فى تعليمها

الخطوة الأولى: التهيئـــة

- يعرض المعلم لوحة المحادثة (وهى لوحة تكون أول الموضوع، تعبر عن مضمون النص المراد قراءته)، على السبورة أو شفافية، أو من خلال برنامج العروض التقديمية.
- يناقش المعلم التلاميذ فيما يشاهدونه فى اللوحة، ويستمع لإجاباتهم ويقدم لهم التغذية الراجعة المناسبة.
- يعرض المعلم صورًا جزئية من مجموع اللوحة الكلية، تمثل جمل النص القرائى، ويوجه أسئلة تتعلق بكل جزئية أو صورة.

الخطوة الثانية: قراءة الجمـل

يقسم المعلم النص القرائى إلى جملٍ أساسية، ثم يتناول كل جملة كما يلى:

- يعرض الجملة والصورة الدالة عليها، بإحدى طرق العرض.
- يقرأ المعلم الجملة تحت الصورة، قراءة جهرية صحيحة ومعبرة وممثلة للمعنى، مع مراعاة إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، مشيرًا إلى الجملة والصورة تحتها.
- يطلب المعلم من التلاميذ محاكاته وتقليده فى قراءة الجملة، عدة مرات فرادى ومجموعات، ويلاحظ القراءة ويصوب الأخطاء إن وجدت.
- يقرأ المعلم الجمل فى الدرس مجتمعة، قراءة صحيحة معبرة وممثلة للمعنى، جملة جملة مع مراعاة علامات الترقيم.
- يكلف التلاميذ محاكاته وتقليده فى قراءة الجمل مجتمعة، مع ملاحظة أداء التلاميذ وتصويب أخطائهم إن وجدت.

- يعرض المعلم الصور مقرونة بجملها بطريقة غير مرئية، بحيث يعرض الجملة مع الصورة المغايرة لها، ثم يطلب من التلاميذ إعادة ترتيب الصور لتمثل كل صورة الجملة التى تعبر عنها، ويكون هذا النشاط ثنائيًا أو فى مجموعات، ومن الأفضل أن يأخذ شكل اللعبة أو المسابقة.
- يكلف المعلم كل تلميذ بقراءة الجملة التى اختارها لتدل على الصورة المعبرة عنها.
- يحذف المعلم الصور، أو يخفيها من وسائل العرض، ويطلب من التلاميذ قراءة الجمل مجردة من الصور الدالة عليها، للتأكد من تعرف التلاميذ للجمل وليس للصور فقط، ولتجنب القراءة من الذاكرة لمجرد رؤية الصورة.

الخطوة الثالثة: التحليل والتجريد

١- تحليل الجمل إلى كلمات:

- يعرض المعلم كلمات كل جملة على بطاقات خاصة قابلة للصق، مقرونة بالصور الدالة عليها.
- يقرأ المعلم الكلمات قراءة صحيحة مركزًا على إخراج كل حرف من مخرجه الصحيح، مشيرًا إلى الكلمة والصورة الدالة عليها.
- يكلف المعلم التلاميذ قراءة الكلمات محاكين له فى الأداء.
- يعرض المعلم كلمات تشتمل على الحرف المراد تجريده مثل: "حرف س" وكتابته بلون مغاير على بطاقات.
- يقرأ المعلم الكلمات، مركزًا النطق على الحرف المراد تجريده "س" مشيرًا إليه.
- يكلف التلاميذ قراءة الكلمات محاكين إياه فى القراءة، مركزين على النطق الصحيح والمخرج الصحيح للحرف المراد تجريده.

٢- **تجريد الحرف:**

- يعرض المعلم الحرف المراد تجريده على بطاقة أو بإحدى طرق العرض.

- ينطق المعلم الحرف نطقًا صحيحًا، مخرجًا إياه من مخرجه الصحيح مشيرًا إلى اسمه، مثلًا حرف السين ونطقه "سِ، سَ سُ" حسب وروده فى الكلمة.
- يكلف التلاميذ نطق الحرف، محاكين نطق المعلم إياه، فرادى ومجموعات.
- يجرد المعلم الحرف، بكتابته متصلًا ومنفصلًا، وفى مواضع مختلفة من الكلمة فى أولها ووسطها وآخرها.
- يطلب من التلاميذ تجريد الحرف بكتابته متصلًا ومنفصلًا، وفى أول الكلمة ووسطها وآخرها، محاكين له فى الأداء.

٣- التركيب:

- يطلب المعلم من التلاميذ تركيب كلمات من حروف سبق لهم تجريدها فى دروس سابقة، بما فيها الحرف المراد تجريده فى الدرس الحالى، فرادى وفى مجموعات صغيرة متعاونه، مع ملاحظة أداء التلاميذ وتصويب أخطائهم إن وجدت، وتعزيز الأداء.
- يكلف التلاميذ تركيب جمل مفيدة تامة المعنى من الكلمات التى سبق لهم تركيبها فى الخطوة السابقة، فرادى وفى مجموعات صغيرة متعاونة، مع ملاحظة الأداء، وتصويب الأخطاء، والتعزيز.
- يطلب من التلاميذ قراءة الجمل التى قاموا بتركيبها قراءة صحيحة ممثلة للمعنى.
- تقديم المزيد من التطبيقات على التحليل والتجريد، مركزًا على التمييز بين الحروف المتشابهة رسمًا أو صوتًا.
- حل أسئلة الكتاب وتطبيقاته وأنشطته المختلفة المتعلقة بموضوع الدرس.
- تقديم المساعدة والمساندة للتلاميذ الضعاف، والتمهل معهم فى كل خطوة.

ويمكن تلخيص الطرق التركيبية والتحليلية وأساليب استخدامها وأهم مزاياها وعيوبها، كما يلى:

الطرق	طريقة الاستخدام		مزايا الطريقتين	عيوب الطريقتين
	الحرفية	الصوتية		
الطريقة التركيبية (الجزئية)	- تبدأ بتعليم الطفل الحروف الهجائية بأسمائها بالترتيب. - ضم حرفين منفصلين لتكوين كلمة مثل: "أُمْ". - ضم ثلاثة أحرف منفصلة مثل: "زرع" - التدريب على نطق الحروف مفتوحة ومضمومة ومكسورة.	- تبدأ بتعليم الطفل أصوات الحروف. - التدريب على نطق الأصوات مفتوحة ومضمومة ومكسورة مثل " كَ، كُ، كِ". - التدريب على جمع صوتين فى مقطع واحد " كت، " ثم ثلاثة " كتبَ". - تقديم كلمات فى مجموعات متشابهة مثل: " كتاب، عتاب، شباب، سحاب" ومثل: " قام، عام، صام، نام ".	- تتفقان مع المنطق من حيث التدرج والانتقال من الجزء إلى الكل. - تسهلان على الطفل التمييز بين الكلمات أو الحروف المتشابهة أو المتقاربة رسمًا وصوتًا. - تسهلان على الطفل التعرف إلى الكلمات الجديدة، وعدم العجز أمامها. - يسهل التدريب عليهما فهما لا تكلفان المبتدئ مشقة ولا جهدًا كبيرًا، فالحروف محدودة العدد. - تعلم دقة النطق الصحيح والضبط الإعرابي	- تبدآن بتعليم شيء غير ذى معنى عند الطفل، فالحروف لا معنى لها عند الطفل. - لا تتفقان مع المنطق السيكولوجى فى إدراك الأشياء، فالكل سابق فى الإدراك على مجموع أجزائه. - تعودان البطء فى القراءة، والنطق المفكك حرفًا حرفًا. - يهتم فيهما الأطفال بالتعرف والنطق، دون المعنى والفهم. - بعض أصوات الحروف نطقها واحد، لكن رسمها مختلف، مثل: (على، علا)

وقفة تأمل ومناقشـــة:

لماذا لا نعود إلى الطريقة التركيبية (الجزئية) فى تعليم القراءة للمبتدئين، وقد أثبتت جدواها على مر العصور فى تخريج قارئين ماهرين؟

تساؤل يطرحه الكثير من المربيين وأولياء أمور التلاميذ، وحجتهم فى ذلك أن الطريقة التركيبية (الجزئية)، قد سبق لهم التعلم بها، وقد أثبتت فاعليتها فى تخريج قارئين ماهرين فى القراءة تعرفًا ونطقًا وتمثيلًا للمعنى.

ولا يكاد أحدهم - ممن درس بهذه الطريقة- يعجز عن التعرف على أية كلمة جديدة تقابله فى أى موضوع وفى أى مجال؛لأنه ببساطة يمتلك المفاتيح السحرية، وهى الحروف بأسمائها وأصواتها وأشكالها، فلديه البنية الأساسية للتعرف إلى كل كلمة ونطقها نطقًا صحيحًا.

نقول: نعم، ما ذهبتم إليه من رأى صحيح، وما سردتم من حجج، فهى قوية وثابتة، يشهد لها الواقع، لكن دعونا نرد على تساؤلكم هذا بتساؤل آخر.

هل القراءة تعرف ونطق للحروف والكلمات ؟ أم أنها مع التعرف والنطق فهى لفظ ومعنى، لفظ ينبغى النطق به نطقا صحيحًا يوافق قواعد اللغة العربية، ومعنى يجب إدراكه وفهمه وتحصيله من النص، بحيث يتفاعل القارئ مع أفكار النص ويدمج خبراته مع خبرات الكاتب لإنتاج معرفة جديدة وخبرة جديدة ؟

ويقولون: لقد جربتم الطريقة المزدوجة (التركيبية – التحليلية)، وقبلها " الطريقة التحليلية"، يامن تنادون بالتطوير والتنمية والتحديث، فماذا حدث إنه المزيد من الضعف القرائى، حتى غدا التلميذ الصغير، بل وطالب الجامعة لا يميز بين لفظ كلمة وأخرى، ولا يكاد يضبط كلمة ضبطًا صحيحًا، أو يخرج حرفًا من مخرجه الصحيح، فضلًا عن تمكنه من فهم المعنى وإدراك غرض الكتاب.

نقول: مهلًا، لا تكونوا قاسين فى حكمكم لهذه الدرجة، ودعونا ننظر إلى الأمور بموضوعية أكثر، فمن وجهة نظرنا ليس العيب فى الطريقة المزدوجة (التركيبية –

التحليلية)، فكما هو واضح من اسمها فهى تجمع بين مزايا الطريقتين التركيبية – الجزئية والتحليلية – الكلية، وتتجنب عيوبهما، لكن العيب فى عدم المعرفة والإحاطة بفلسفة الطريقة من قبل المعلمين ومن يقومون بالتدريس للتلاميذ بهذه الطريقة، يضاف إلى ذلك الجهل بخطوات التدريس المتدرجة بهذه الطريقة، والاستعجال بهذه الخطوات والقفز على بعضها بحجة طول المقرر وضرورة انهاء الدروس فى موعد محدد، وكثرة أعباء المعلم، وكثافة الفصول، وعدم دافعية التلاميذ للتعلم وفقر البيئة الصفية وشح الموارد، مما ليس له صلة بتعليم القراءة بهذه الطريقة.

وبالتالى فإن اللوم لا يقع على أسلوب التدريس أو طريقة التدريس لكن اللوم يقع على من يوظف هذه الطريقة التوظيف الخطأ، ويسير بها على غير هدى، ويعوجّ بها عن الطريق المستقيم الذى رسمه لها التربويون والأكاديميون، وهذا ما يشهد به واقع الزيارات الميدانية للمعلمين من قبل الموجهين، أو الطلاب المعلمين من قبل الأساتذة المشرفين عليهم فى التربية العملية الميدانية.

ويقولون:ما السبيل للخروج من هذا المأزق، وما الحل لهذه المشكلة ؟

نقول:الحل بيد المعلمين الممارسين المهنيين، الذين يعلمون القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية فى أن يطوروا من أساليب تعلمهم لها، مسترشدين ببعض التوجيهات، والتى يمكن أن تساعدهم فى ذلك، ومن تلك التوجيهات والإرشادات:

١- توظيف خطوات السير الخاصة بالطريقة التركيبية – التحليلية كما تم توضيحها قبل قليل.

٢- التوقف والتركيز وإعطاء المزيد من الجهد لخطوة تحليل الكلمات إلى حروف وأصوات، وتجريد الحروف إلى أصواتها المكونة لها، وتعريف التلاميذ باسم الحرف وصوته ورسمه، متصلًا ومنفصلًا، وفى أول الكلمة، ووسطها، وآخرها.

٣- الاهتمام بإعادة تركيب الحروف التى سبق تجريدها، لبناء كلمات جديدة، وتركيب الكلمات الجديدة فى جمل مفيدة.

٤- الالتفات إلى ضرورة أن يمارس التلميذ الصغير بنفسه قراءة الجمل والكلمات ونطق الحروف، والتحليل والتجريد ويكرر هذا الأداء، وعدم اكتفاء المعلم بتقديم النموذج.

فلا يمكن أن تعلم شخصًا قيادة السيارة بمجرد أن تقود أمامه السيارة وهو بجانبك يلاحظ الأداء، ولا أن تعلم الطفل السباحة وهو ينظر إليك تسبح فى البحر أو حوض السباحة، بل لا بد من ممارسة القيادة، والسباحة والخطأ فيها والتعلم من الأخطاء.

٥- الدمج بين فنون ومهارات اللغة الأربعة، (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) فالطفل يستمع إلى الموضوع أو القصة، ثم ينظر إلى لوحة المحادثة ليجيب عن أسئلة أو يتحدث عن الموضوع، ثم يقرأ الجمل والكلمات وينطق الحروف، مع كتابة الكلمات تحت الصور، وكتابة جمل وكلمات من الحروف التى سبق تجديدها.

٦- توظيف الوسائل والوسائط السمعية والبصرية، من بطاقات، ولوحات، ومجسمات، وأفلام، وسبورات، وأقلام ملونة، وصلصال، ورمال، وبرامج الحاسب الآلى، والمسابقات، والألعاب، وتمثيل الأدوار والمسرحيات بما يتناسب وموضوع الدرس وطبيعة التلاميذ والفروق الفردية، وطبيعة البيئة الصفية، ومدى توفر الموارد وأهميتها فى تحقيق أهداف الدرس.

ثالثا :مضامين مشتقة من فنيات واستراتيجيات وأساليب تعليم القراءة

١. **ليست هناك طريقة تدريس واحدة، تصلح لتدريس جميع دروس القراءة.** تتعدد فنيات وطرق وأساليب واستراتيجيات التدريس بتعدد البيئات الصفية وتختلف باختلاف طبيعة الموضوعات المتعلمة، وبطبيعة المتعلمين، وبنوعية المعايير ونواتج التعلم المرغوب تحقيقها فى نهاية التعلم.

فهناك نوعية من المتعلمين يفضلون أساليب التعلم التعاونى والعمل الجماعى، فى حين أن هناك من المتعلمين من يميلون إلى تفضيل التعلم الذاتى والفردى، كما أن هناك من المتعلمين من هو بصرى بفضل رؤية الأشياء مجسمة ومكتوبة ويتطلب تعليمه تكنولوجيا تعليم قائمة على الرؤية، فى حين أن هناك من هو سمعى يفضل السماع والاستماع من المعلم ويتطلب تعليمه استخدام تكنولوجيا قائمة على استخدام الصوت كالتسجيلات، ومختبرات اللغة، كذلك فهناك بيئات صفية تناسبها فنيات وأساليب تدريس بعينها دون غيرها بحسب الفراغ الحسى فيها، وبحسب تنظيمها، وتكنولوجيا التعليم المتوفرة فيها، إلى جانب أن بعض دروس القراءة قد يناسبها أسلوب معين مثل الندوة والمناقشة، ودروس أخرى قد يصلح فى تدريسها أسلوب التمثيل أو التعلم الذاتى.

٢. يظهر المتعلمون ميلًا واستمتاعًا لقراءة نصوص قرائية معينة ذات مواصفات خاصة

من أهم أهداف تعليم القراءة تكوين الميول القرائية وغرس حب القراءة والاستمتاع بها وتذوقها، لذلك وجب على مخططى مناهج تعليم اللغة العربية اختيار نصوص قرائية مما يميل إليه المتعلمون ويفضلون قراءته ويتذوقونه وتكون هذه النصوص ذات مواصفات ومعايير عالية الجودة من حيث مناسبتها لسن المتعلمين، ومستواهم العقلى وقدراتهم العقلية، وقاموسهم اللغوى، واحتياجاتهم اللغوية خاصة والحياتية بشكل عام، ومن حيث التأليف وسهولة اللغة والأسلوب، وجاذبية الموضوعات، وحسن التنظيم والعرض للنصوص القرائية، كى يظهر المتعلمون ميلًا لقراءتها، واستمتاعًا وتذوقها لمقومات التذوق فيها، وبخاصة القصص والأناشيد.

٣. يتعلم التلاميذ القراءة بسهولة واتقان عندما تتحدى الموضوعات والمشكلات المقدمة فيها تفكيرهم.

يظهر التلاميذ تفاعلًا نشطًا فى حصص القراءة عندما تكون موضوعاتها وما يطرح فيها من قضايا وما تعالجه من مشكلات، مما يحتاج إلى عمق فى التفكير وإلى

طول نظر وتأمل، وإعمال العقل فى التفسير والتحليل والنقد، والتنبؤ وحل المشكلات، وإلى الانشغال الدائم فى التعلم، فى حين أنهم قد يظهرون نوعًا من الملل، وقلة التفاعل مع الموضوعات التقليدية والبسيطة فى فكرتها وأسلوبها، والتى لا تمس حياة التلاميذ ومشكلاتهم.

٤. **لكل تلميذ مظاهر قوة، وجوانب ضعف فى القراءة.**

لا يكتسب المتعلمون مهارات القراءة بنفس الدرجة من الاتقان، فهناك فروق فردية كبيرة بينهم فى القدرة على القراءة والتمكن منها، ولكل تلميذ من التلاميذ مظاهر قوة واضحة تظهر تمكنه من القراءة، كما أن له بعض مظاهر الضعف التى تحتاج إلى علاج ومساعدة فى التغلب عليها.

و على المعلم أن يلاحظ نقاط القوة والضعف لدى طلابه، من خلال المسح القرائى، كما ينبغى عليه ألا يتسرع فى الحكم على الأطفال، ويصنفهم على أساس أنهم ضعاف فى القراءة، فإنه من الطبيعى أن يقع الأطفال فى المرحلة الابتدائية فى بعض الأخطاء القرائية مثل: الابدال، والحذف، والإضافة، والقلب، وعدم التمييز بين بعض الحروف المتشابهة فى الصوت أو الرسم، والذى قد يرجع إلى عدم اكتمال جهاز النطق لديهم، كما يمكن أن يرجع إلى طبيعة النمو الإدراكى العقلى الذى يبدأ من الاعتماد على الحسية واستخدام الحواس بشكل أساسى فى تعلم القراءة وينتهى بالتجريد واستخدام المجردات والمعانى، والذى لا يكون بشكل فجائى وقطعى إنما يتم بالتدريج.

ويظل بعض الأطفال يمارسون عادات قرائية تعتمد على الحسية والحركة مثل: تتبع الكلمات بالأصابع على السطر، والربط بين الكلمات والصور الدالة عليها، وهنا يأتى دور المعلم كميسر ومساعد للأطفال على تعلم القراءة بمساعدتهم على الانتقال التدريجى من الاعتماد على الحس إلى التجريد وفهم المعانى، ومعالجة الأخطاء القرائية البسيطة، وتعويدهم فنيات التعرف على الكلمات دون اقترانها بالصور.

٥. **المراقبة الذاتية، عنصر فعال فى فهم المقروء.**

إن المعتقدات التى يكونها المتعلم عن نفسه فيما يتعلق بقدراته على القراءة الصحيحة وفهم المقروء، وقدرته على الضبط والتحكم ومراقبة تقدمه فى هذا الفهم، من حيث تمكنه من الحكم على مدى صلاحية استراتيجياته المستخدمة فى القراءة، ومن حيث قدرته على اتخاذ القرارات الصحيحة فى الاستمرار بها أو التخلى عنها أو تعديلها.

كل ذلك يؤثر حتمًا فى فهم المتعلم للمقروء ويعزز من نقاط القوة لديه فى التعامل مع النصوص المقروءة بكفاءة وفاعلية، ويأتى دور المعلم كموجه يساعد تلاميذه فى تعرف نقاط القوة والضعف لديهم، وكمرشد يبين لهم كيفية مراقبة تقدم تعلمهم والتحكم فى هذا التعلم من أجل الوصول إلى الفهم.

٦. **لتوظيف فنيات وأساليب التعلم النشط، المتمركز حول المتعلم، نتائج إيجابية فى تنمية القراءة، وفهم المقروء.**

إن قيام المعلم بأدوار جديدة غير نمطية فى تعليم القراءة، وتصميم مواقف لتدريسها، يكون فيها المتعلم محور العملية التعليمية فى حصص القراءة من خلال إتاحة الفرصة له لأداء مهام وأنشطة قرائية حقيقية تعتمد على التعلم النشط: كالقراءة الجهرية، وإلقاء الأناشيد والأشعار والخطب، وتمثيل الأدوار وأداء المسرحيات، وحكاية القصص، ورسم الصور والأشكال وتصميم الخرائط والهياكل التنظيمية لمحتوى النصوص القرائية، كل ذلك يعزز من فرص نجاح المتعلم فى القراءة وفهم المقروء.

٧. **تدريب الأطفال المبتدئين فى تعلم القراءة، على الصوتيات، مطلب أساسى فى تعليم القراءة وتعلمها.**

اللغة العربية لغة صوتية، تعتمد فى النطق بها وفهمها على تعرف وفهم أصواتها، فالصوت سواء أكان صوت الحرف أم صوت الكلمة أم الصوت المعبر عن المعنى

من خلال تمثيل الأداء:كالاستفاهم، والتعجب، والنداء، أو الصوت الناشئ من التناغم والانسجام بين الحروف والكلمات والذى يعبر عنه بالإيقاع الموسيقى الخفى، وكذلك الصوت الناتج عن الأوزان والتفاعيل والقوافى فى الأشعار، كل ذلك أصوات تشكل أساس القراءة الصحيحة.

ويأتى دور المعلم فى تعليم الصوتيات من خلال تدريب التلاميذ على تعرف أصوات الحروف، وأن كل حرف له مخرج خاص به، وله صفاته المميزة له من همس وجهر، وترقيق وتفخيم، وعن طريق تدريبهم على التمييز بين أصوات الحروف وبخاصة تلك الحروف المتشابهة فى الصوت والمخرج، وتدريبهم أيضًا على الربط بين صوت الحرف ورسمه، ونطق أصوات الحروف بحسب ما يدخل عليها أو يلحقها من حركات قصيرة أو طويلة، أو تنوين أو تضعيف، كل ذلك من شأنه أن يسهم بفاعلية كبيرة فى تنمية مهارات القراءة، وتمكين المتعلمين من القراءة بسرعة وطلاقة ومرونة، ويقلل من صعوبات القراءة ويعالج مظاهر الضعف فيها.

٨. **التكامل بين فن القراءة وسائر فنون اللغة، يطور من أداء المتعلمين لها.**

القراءة فن من فنون اللغة الأربعة: (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) وهى جزء لا يتجزأ من هذا الكل وهى الفنون الأربعة، تحتاج فى تعلمها وتعليمها إلى ربطها وتكاملها مع الاستماع والتحدث فهى أداء تعبيرى شفوى تحدث بصوت مسموع - وبخاصة القراءة الجهرية- تشترك مع التحدث فى مهاراته الأساسية، إلى جانب أنها تشترك مع الاستماع فى مهاراته الأساسية أيضا، فهى تتطلب قارئا متحدثا ومتلقيا مستمعا، كما تتطلب القراءة كأداة استقبال فى الاتصال اللغوى ربطها وتكاملها مع الكتابة حيث يتم استقبالها عن طريق قراءة الرسالة المكتوبة، فالكاتب يكتب رسالة يضمنها كل ما لديه من خبرات وتجارب وأفكار وعواطف وانفعالات واتجاهات وقيم ومعتقدات حول الموضوع المكتوب، ويبعث بها إلى القارئ الذى قد يكون مستقبلًا نشطًا ومتفاعلًا مع المقروء ومشاركًا إيجابيًا: يحلل، ويفسر، ويستنتج، وينقد، ويبدى رأيه، ويوافق، ويعارض ويشارك القارئ تجاربه

وخبراته وأفكاره وعواطفه وقيمه واتجاهاته ومعتقداته، أو قد يكون مستقبلًا سلبيًا كسولًا لا يستطيع فك رموز هذه الرسالة ولا التعرف عليها ولا فهمها.

٩. الوظيفية فى تعليم القراءة، تعزز من فرص فهم المقروء والإفادة منه.

الوظيفية فى تعليم القراءة تعنى: النظر إلى القراءة على أنها أداة للتفكير وحل المشكلات، يساعد فيها المعلم التلاميذ على استغلال المادة المقروءة فى حل مشكلاتهم، وربطها بحياتهم، والإفادة منها فى تنمية مهاراتهم وتطوير خبراتهم الحياتية، وتنمية ميولهم القرائية، بحيث يشعرون بأهميتها فى حياتهم وبناء مستقبلهم التعليمى والمهنى.

١٠. التيسير مطلب أساسى لابد منه فى تعليم القراءة.

من أهم أدوار المعلم أنه ميسر للمادة المتعلمة ولمحتواها، ومعلم اللغة العربية هو ميسر لتعليم القراءة، فهى مهارة لغوية معقدة من حيث طبيعتها، وتحتاج إلى جهود مضنية من التلاميذ وبخاصة المبتدئين فى تعلمها، بدءً امن فك الرموز وانهاء بالفهم، لذلك تحتاج فى تعليمها إلى جهد من المعلم، وقدرة ومهارة فى التيسير.

المراجع

أولا: المراجع العربية

١. أبو جحجوح، يحيى محمد، ومحمد عبدالفتاح (٢٠٠٥): مفهوم تعليم القراءة لدى مدرسى المرحلة الأساسية لمحافظات غزة بفلسطين، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمى الخامس.

٢. أبو حجاج، أحمد زينهم (٢٠٠٥): مستويات مراقبة الفهم فى القراءة والاستماع لدى بعض التلاميذ فى مراحل التعليم العام، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمى الخامس، ١٣-١٤ يوليو ٢٠٠٥، المجلد الأول، ص ص٣١-١٢٥

٣. أبو سكينة، ناديه على مسعود (٢٠٠٤): فاعلية استراتيجية ماوراء المعرفة فى تنمية عمليات الكتابة لدى الطالب معلم اللغة العربية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٣٥)، يونيه، ص ص ١٦٣-١٩٧.

٤. أبولبدة، سبع محمد (٢٠٠٨): مبادئ القياس النفسى والتقويم التربوى، عمان، دار الفكر.

٥. بجة، عبدالفتاح حسن على (٢٠٠٢): تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، عمّان، الأردن، دار الفكر.

٦. بساط، أمانى (٢٠٠٥): الأطفال يقرأون بين رغبة الآباء وكلمة العلماء، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

٧. بهلول، إبراهيم أحمد (٢٠٠٤): اتجاهات حديثة فى استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تعليم القراءة، مجلة القراءة والمعرفة، عدد (٣٠)، يناير.

٨. جاب الله، على سعد (١٩٩٠): تنمية بعض مهارات الفهم القرائى لدى طلاب الصف الثانى الثانوى عام، مؤتمر تربية الغد فى العالم العربى، "رؤى وتطلعات" مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات، ص ص ٢٤-٢٧.

٩. جابر، جابر عبدالحميد (١٩٩٩): استراتيجيات التدريس والتعلم، ط١، القاهرة، دار الفكر العربى.
١٠. جابر، عبدالحميد (٢٠٠٢): اتجاهات وتجارب معاصرة فى تقويم أداء التلميذ والمدرس، القاهرة، دار الفكر العربى.
١١. الجرف، ريما سعد (١٩٨٩): تصنيف أسئلة الفهم فى كتب القراءة فى المملكة العربية السعودية، مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود.
١٢. جروان، فتحى عبدالرحمن (١٩٩٩): تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)، العين، دار الكتاب الجامعى.
١٣. حبيب الله، محمد (١٩٩٧): أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، عمان، دار عمّار.
١٤. الحريرى، رافدة عمر (٢٠٠٧): التقويم التربوى الشامل للمؤسسة التربوية، عمّان، دار الفكر.
١٥. حسن، هشام (٢٠٠٠): طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، عمّان، الدار العلمية الدولية.
١٦. حنّا، سامى عياد، وحسن جعفر الناصر (١٩٩٣): كيف أعلم القراءة للمبتدئين، البحرين، دار الحكمة للنشر والتوزيع.
١٧. الحيلوانى، ياسر (٢٠٠٣): تدريس وتقييم مهارات القراءة، الكويت، مكتبة الفلاح.
١٨. خضر، فخرى رشيد (٢٠٠٣): الاختبارات والمقاييس فى التربية وعلم النفس، دبى، دار القلم.
١٩. خورى، توما جورج (٢٠٠٨): القياس والتقويم فى التربية والتعليم، بيروت، لبنان، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.
٢٠. دايرسون، مارغريت ترجمة مدارس الظهران الأهلية (٢٠٠٣): تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، الدمام، دار الكتاب التربوى.
٢١. دعمس، مصطفى نمر (٢٠٠٨): استراتيجيات التقويم التربوى الحديث وأدواته، عمّان، دار غيداء للنشر والتوزيع.
٢٢. الدليمى، طه، والوائلى، وسعاد عبدالكريم (٢٠٠٣): اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع.

٢٣. راشد، حنان مصطفى مدبولى (٢٠٠٤): أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى طالبات الصف الأول الإعدادى الأزهرى، مجلة القراءة والمعرفة، المؤتمر العلمى الرابع، ٧-٨ يوليو، المجلد الثانى، ص ص ١٧٩-٢١٥.
٢٤. ربيكا، اكسفورد (١٩٩٦): استراتيجيات تعليم اللغة، القاهرة، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
٢٥. رجب، ثناء عبدالمنعم (٢٠٠٣): أثر تدريس النحو بخرائط المفاهيم على تنمية مهارات الانتاج اللغوى والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الإعدادى، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (٨٦)، يونيو. ص ص ٦٩-١٠٨.
٢٦. الزيات، فتحى مصطفى (١٩٩٨): صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، القاهرة، دار النشر للجامعات.
٢٧. زيتون، حسن حسين، وكمال عبدالحميد (٢٠٠٣): التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، القاهرة، علم الكتب.
٢٨. سعادة، جودت أحمد (٢٠٠٣): تدريس مهارات التفكير، عمّان، دار الشروق.
٢٩. سلامة، عادل أبو العز (٢٠٠٢): أثر استخدام استراتيجية قائمة على خرائط المفاهيم وحل المشكلات، على تنمية الاتجاهات واستيعاب مفاهيم الطاقة النووية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (١٣)، يناير ص ص ٥٩-١٠٩.
٣٠. سليتى، فراس (٢٠٠٨): فنون اللغة، المفهوم، الأهمية، المقدمات، البرامج التعليمية، عمّان، حدارا للكتاب العالمى.
٣١. سليمان، نايف (٢٠٠١): أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة، عمّان، دار صفاء.
٣٢. الشربينى، فوزى، وعفت الطنطاوى (٢٠٠٦): استراتيجيات ماوراء المعرفة بين النظرية والتطبيق، المنصورة، المكتبة العصرية.
٣٣. الشهرانى، محمد سعيد آل عطاف (٢٠٠٥): فاعلية استخدام خرائط المفاهيم فى تدريس وحدة التلوث البيئى على التحصيل والاتجاه نحو مادة الاحياء لدى طلاب الصف الأول الثانوى، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، عدد (١٠٢)، ابريل، ص ص ١٢٠-١٤٢.

٣٤. الشيخ، محمد عبدالرؤوف (٢٠٠١): الاتجاهات الحديثة فى معالجة صعوبات القراءة فى المرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمى الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد الأول.

٣٥. طالب، عبدالله عبده أحمد (٢٠٠٤): أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم على تحصيل تلاميذ المرحلة الأساسية للعلوم وتنمية اتجاهاتهم نحوها، مجلة القراءة والمعرفة، عدد (٢٥)، يونيه، ص ص ٧١-٩٨.

٣٦. طعيمة، رشدى أحمد (١٩٩٨): مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسى، القاهرة، دار الفكر العربى.

٣٧. عاشور، راتب قاسم، ومحمد فخرى مقدادى (٢٠٠٥): المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجياتها، عمّان، دار المسيرة.

٣٨. عبّاد، وسمية عبدالله (٢٠٠٦): سيكولوجية القراءة بين الجانب المعرفى والتطبيقى، الكويت، دار الفلاح للنشر والتوزيع.

٣٩. عبدالحميد، عبدالحميد عبدالله (٢٠٠٠): فعالية استراتيجيات معرفية معينة فى تنمية بعض المهارات العليا للفهم فى القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوى، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد الثانى، ديسمبر.

٤٠. عبدالحميد، هبة محمد (٢٠٠٦): أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار، فى المدرستين، الابتدائية والإعدادية، عمّان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

٤١. عبدالصبور، منى (٢٠٠٠): أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكارى لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (٣)، العدد (٤).

٤٢. عبدالعزيز، صالح النصار (٢٠٠٥): استراتيجية قراءة الكتب المدرسية، مجلة القراءة والمعرفة، المؤتمر العلمى الخامس.

٤٣. عبدالله، عبدالرحيم صالح (٢٠٠٢): تربية الطفولة المبكرة فى المنزل والروضة والمدرسة، الكويت، مكتبة الفلاح.

٤٤. عبيد، محمد عبيد محمد (١٩٩٦): تقويم أسئلة تعليم القراءة فى ضوء مهارات الفهم ومستوياته بالمرحلة الإعدادية بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٤٥. عبيد، ويليم (٢٠٠٠): ماوراء المعرفة (المفهوم والدلالة)، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد الأول، نوفمبر.
٤٦. عبيدات، ذوقان، وسهيلة أبو السميد (٢٠٠٧): استراتيجيات التدريس فى القرن الحادى والعشرين، دليل المعلم والمشرف التربوى، ط١، عمان، دار الفكر.
٤٧. العزاوى، رحيم يونس كرو (٢٠٠٨): استراتيجيات طرح الأسئلة مع تطبيقات رياضياتية، ط١، عمان، دار دجلة.
٤٨. عصر، حسنى عبدالبارى (١٩٩٩): الفهم عن القراءة، طبيعة عملياته، وتذليل مصاعبه، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتب.
٤٩. عصر، حسنى عبدالبارى عبدالهادى (٢٠٠٦): المدخل اللغوى والاتجاهات الحديثة لتدريس الأدب فى النظام التعليمى، الاسكندرية، مركز الاسكندرية للكتاب.
٥٠. عطيّة، عطيّة محمد وآخرون (١٩٩٦): طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، القاهرة، دار الفكر للنشر والتوزيع.
٥١. عنابى، حنان (٢٠٠٤)، قواعد التعلم، مادة علمية لورشة عمل، جامعة الإمارات.
٥٢. عوض، فايزة السيد (٢٠٠٣)؛ الاتجاهات الحديثة فى تعليم القراءة، القاهرة، ايتراك للطباعة والنشر.
٥٣. عوض، فايزة السيد، محمد السيد سعيد (٢٠٠٣): فاعلية بعض استراتيجيات ماوراء المعرفة فى تنمية الفهم القرائى وانتاج الأسئلة والوعى بها وراء المعرفة فى النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة، المؤتمر العلمى الثالث، ٩-١٠ يوليو.
٥٤. قاسم، محمد جابر (٢٠٠٥): معايير التفوق اللغوى للمعلم والمتعلم، دبى، دار القلم.
٥٥. قطيط، غسان يوسف (٢٠٠٨): استراتيجيات مهارات تنمية التفكير العليا، عمّان، الأردن، دار الثقافة.
٥٦. لافى، سعيد عبدالله (٢٠٠٦): القراءة وتنمية التفكير، القاهرة، عالم الكتب.
٥٧. اللقانى، أحمد حسن، وعلى الجمل (١٩٩٩): معجم المصطلحات التربوية فى المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب.

٥٨. مبيضين، سلوى (٢٠٠٣): تعليم القراءة والكتابة للأطفال، القاهرة، دار الفكر.
٥٩. مدانات، أوجيني (٢٠٠١): الطفل ومشكلاته القرائية فى الصفوف الثلاثة الدنيا: أسبابها وطرق علاجها، عمّان، مجدلاوى.
٦٠. مورو، ليسلى ماندیل (٢٠٠٤): سلسلة مساعدة الأطفال على القراءة والكتابة، ترجمة سناء حرب، العين، دار الكتاب الجامعى.
٦١. موسى، مصطفى إسماعيل (٢٠٠١): أثر استراتيجية ما وراء المعرفة فى تحسين أنماط الفهم القرائى والوعى بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، بحوث المؤتمر العلمى الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد الأول.
٦٢. الناقه، محمود كامل، ووحيد السيد حافظ (٢٠٠٠): تعليم اللغة العربية فى التعليم العام، مداخله وفنياته، ج٢، القاهرة، كتاب جامعى.
٦٣. نصر، محمد على (٢٠٠٥): رؤى مستقبلية وبرنامج مقترح لتدريب معلم المدرسة الابتدائية فى مجال تنمية مهارات القراءة العلمية لدى تلاميذه، مجلة القراءة والمعرفة، المؤتمر العلمى الخامس، المجلد الثانى.
٦٤. نصر، معاطى محمد إبراهيم، ومحمود عبده فرج (٢٠٠٤): أثر التدريس على بعض الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية باستخدام مدخلى التكامل والابداع فى تنمية مهارات التفكير الإبداعى والناقد لدى طلاب شعبة التربية الإسلامية بكليات التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر الرابع، ٧-٨ يوليو ٢٠٠٤، المجلد الثانى، ص ص ١٢٣-١٧٣.
٦٥. الهويدى، زيد (٢٠٠٥)؛ مهارات التدريس الفعال، العين، دار الكتاب الجامعى.
٦٦. وايتهيد، ماريان، ترجمة بهاء شاهين (٢٠٠٦): تنمية مهارات تعلم اللغة والقراءة والكتابة فى سنوات الطفولة المبكرة، القاهرة، مجموعة النيل العربية.
٦٧. يونس، فتحى على (١٩٨٤): اللغة العربية والدين الإسلامى فى رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، تطبيقات تدريسية، القاهرة، دار الثقافة.
٦٨. يونس، فتحى على (١٩٩٨): اللغة العربية للمبتدئين الصغار والكبار، الكويت، ذات السلاسل.
٦٩. يونس، فتحى على (٢٠٠٥): خواطر حول تعليم القراءة والكتابة فى المرحلة الابتدائية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمى الخامس، المجلد الأول، ص ص ١٩-٢٨.

٧٠. يونس، فتحى على، ومحمود كامل الناقه، ورشدى أحمد طعيمه (١٩٨٧): تعليم اللغة العربية، أسسه وإجراءته، ج٢، القاهرة، مطابع الطوبجى التجارية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

1. Bloom, B. S. and others (1977): Taxonomy of Education Objectives, handbook cogrntive Domen. NewYork. Longman Inc.
2. Bonwell, C. C. (1995). Active learning excitement in the classroom. St. Louis college: center for teaching and learning, Washington, D. C: George Washington university Press. Cornell University.
3. Bonwell, C. C. & Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. Washington, D. C: George Washington university Press.
4. Cheek, E. H., Jr. & Cheek, M. C. (1983): Reading instruction through content teaching, columbos. OH: Merrill.
5. Chism, N. & Stanley, C. (1999): Peerreview of teaching Massachushusetts: Anker Publishing Company. Inc.
6. Greblet, francoise, (1981): Developing Questioning and Learning, London Routledge.
7. Halahan, P. P & Kauffman, J. M. (1994): Exceptioal children Introducion to Special Education, Boston, London, Allyn and Bacon.
8. Hassard, J. (2000). Science as inquiry: Active learning, Project-based, web-assisted, and active assessment strategies to enhance student learning. Parsippany, NJ: Good Year Books.
9. Henson, K. T. & Eller, B. F. (1999): Educational Psyechology for Effective Teaching Secon Editian, Boston, Wodswrth Publishing Company.
10. Kathleen, K. (1984). The effect of writing instruction on reading comprehension and story writing ability ". D.A.I. Vol, 45 No 6 December,. p 1703.
11. Martin, D. C. & Blance, R. (1984): Improving Reading Comprehension through Reciprocal Questioning lifelong learning. Vol. 7, No. 4. Jan.
12. Michal , Su, (1998): KWLH a reading comprehention Strategy, an ask ERIC lesson plan aelpr & gool.
13. Monroe, M. (1992). Children who cannot read" Chicago University of Chicago Beorke, Brain behavior relationship in children with learning disabilities American psychologist, Vol. 30, pp. 15-16

14. Novak J. D. (1990): Concept map: Auseful Tool for Science Teaching 27 (10): 937-949.
15. Olson, M.W. & Homan, s. p. (1993). Teacher to teacher strategies for the elementary classroom, Newark, Delaware International Reading Association, pp. 24-26.
16. Otto, w. & chester, R. D. (1976). Objective- based reading California Addison- Wesley pp 158-160.
17. Paris, S. G. & Winograd, P. (1990): How metacagnition can promote Acadamic learning and Instruction in B. F. Jones & L. Idol (Eds) Dimenesions of thinking and cognitive inestrction (PP. 15-51).
18. Royce, A. W. (1974). Reading skills, Sent Barbara,. pp 1-14.
19. Smith, B. (1974). Teaching reading in the middle grades, Addison-Wesley publishing company 2nd edit,. pp 52-80.
20. Wiener, H. S. & Bazermen, C. (1988): Reading Skills Handbook,Houghton Mifflin Company, Boston.