المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي
مشروع التطوير المهني
لمعلمات وقائدات الطفولة المُبكرة

وزارة التعليم
Ministry of Education

المركز الوطني
للتطوير المهني التعليمي

الفهم القرائي

(مستوياته - إستراتيجيات تدريسه)

حقيبة المتدربة

إعداد
فريق مشروع التطوير المهني
لمعلمات وقائدات الطفولة المبكرة

١٤٤٠/١٤٤١هـ
٢٠١٩/٢٠٢٠م

إعداد:

أ.عبود بن محمد باريان
رئيس شعبة اللغة العربية -تعليم جدة

أ.محمد بن عبدالرحمن البداح
رئيس شعبة الصفوف الأولية – تعليم الزلفي

أ. مشاعل بنت سعود الشبيلي

رئيسة قسم الصفوف الأولية – تعليم جدة

المراجعة العلمية:

أ. وهبة بنت محمد زميم
رئيسة قسم اللغة العربية - الإدارة العامة للإشراف التربوي - وزارة التعليم

المراجعة اللغوية:

فريق الإعداد

تصميم الغلاف والحقيبة:

أ.رنا بنت زيلعي البيشي

مشرفة تدريب – تبوك

الإشراف العام:

أ.د.أحمد بن عبدالرحمن الجهيمي
المشرف العام على المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي.

أ.جواهر بنت صالح الشثري

مساعدة المشرف العام للاعتماد ومراكز التطوير المهني

الإشراف والمتابعة:

إيمان بنت عبدالله البلالي

مديرة مشروع التطوير المهني لمعلمات وقائدات الطفولة المبكرة

لجنة التحكيم:

المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة

يُعدُّ فهم الطلبة للنصوص التي يقرؤونها أو يسمعونها أمرًا في غاية الأهميّة؛ لاستمرار تعلُّمهم، فالفهم للنصوص المقروءة أو المسموعة أداةٌ تعلُّميّة لتفوقهم في جميع الموادِّ الدِّراسيَّة، بل وللنجاح في حياتهم الأكاديميّة والمهنية والاجتماعيّة والشخصيّة.

وتعدُّ مرحلة الصفوف المبكّرة إحدى المراحل التي يجب العناية بتدريب طلبتها على المهارات والإستراتيجيات التي تمكنهم من فهم النصوص والتعامل معها وفق مستويات الفهم المتعددة.

ولما أن كان الاهتمام في الصفوف الأولية يسير باتجاه التعرف والنطق دون إيلاء الفهم العناية الكافية، ولكي يكون سير القراءة لدى هذه الفئة المهمة فعّالا فإنه يجب أن يوجه فك الترميز إلى إيجاد المعنى المعبَّر عنه، ويصل بالطالب للفهم القرائي والرياضي والعلمي مع الاهتمام بمهارات التفكير العليا وتضمينها في عمليات التعلم والتعليم؛ لرفع مستوى التحصيل الدراسي بما يحقق نتائج عالية في الاختبارات الوطنية والدولية، توافقا مع رؤية ٢٠٣٠ للتعليم.

وحيث إن تدريب الطلبة على مهارات الفهم القرائي منوط بمعلمات الصفوف الأولية، فقد وجد **المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي** أهميّة تصميم برنامج تدريبي يُعنى بتدريبهن على كيفيَّة إكساب الطلبة لمهارات الفهم القرائي وإستراتيجياته والتعامل مع مستوياته وأساليب تقويمه. من خلال الأنشطة التدريبية المخطط لها.

ومن هنا جاءت هذه الحقيبة التدريبيّة التي تمّ بناؤها بعناية؛ لتسهم في تمكين المستهدفات من الآتي:

والمرجو أن تسهم هذه الحقيبة في تطوير أداء المعلمات للتعامل مع النصوص القرائية وصولا لتحقيق الفهم القرائي بمستوياته المختلفة وذلك ضمن مشروع التطوير المهني لمعلمات وقائدات الطفولة المبكرة من منسوبات وزارة التعليم بالمملكة العربية السعوديَّة.

والله الموفق...

معدو الحقيبة التدريبية

قائمة المحتويات

م	الموضـــوع	رقم الصفحة
١.	المقدمة	١
٢.	دليل البرنامج	٤
٣.	رموز الحقيبة	٧
٤.	خطة البرنامج التدريبي (المنهاج)	٨
٥.	إرشادات للمتدربة	١١
٦.	اختبار قبلي	١٢
٧.	الوحدة التدريبية الأولى	١٣
٨.	الجلسة الأولى- مفهوم الفهم القرائي ومكوناته	١٦
٩.	الجلسة الثانية – التنميط وعلاقته بالدماغ	٣٨
١٠.	الوحدة التدريبية الثانية	٥٥
١١.	الجلسة الأولى – مستويات الفهم القرائي	٥٨
١٢.	الجلسة الثانية - إستراتيجيات القراءة (التصور الذهني)	٦٦
١٣.	الوحدة التدريبية الثالثة	٧٤
١٤.	الجلسة الأولى- إستراتيجيات القراءة: التدريس التبادلي- الخرائط المعرفية	٧٧
١٥.	الجلسة الثانية- إستراتيجيات تقويم القراءة	٨٨
١٦.	اختبار بعدي	١٠٢
١٧.	المراجع	١٠٣
١٨.	الملاحق	١٠٦

دليل البرنامج

اسم البرنامج:

الفهم القرائي (مستوياته – إستراتيجيات تدريسه)

الهدف العام من البرنامج:

إكساب المتدرّبات مهارات التعامل مع الفهم القرائي وإستراتيجياته والتعامل مع مستوياته وأساليب تقويمه.

الأهداف التفصيلية:

في نهاية البرنامج التدريبي تستطيع المتدربة أن:

- تصوغ تعريفًا للفهم القرائي.
- تحدد مكونات الفهم القرائي.
- تتعرف على نظريات الفهم القرائي.
- تطبق نماذج الفهم القرائي.
- تتعرف على مسار اللغة في الدماغ البشري.
- تطبق إستراتيجيات التنميط في الفهم القرائي.
- تطبق إستراتيجيات الاستيعاب والفهم القرائي.
- تميز بين المعارف التي يحتاجها العقل أثناء القراءة ليصل إلى درجة الفهم.
- تصنيف مستويات الفهم القرائي
- تتمكن من تطبيق إستراتيجيات التدريس المناسبة لفهم النصوص القرائية (التصور الذهني – التدريس التبادلي – الخرائط المعرفية).
- تُقوِّم طلبة الصفوف الأولية في مستويات فهم النصوص القرائية.

موضوعات الحقيبة:

١. مفهوم الفهم القرائي ومكوناته ونظرياته وتطبيق نماذجه
٢. اللغة والدماغ وعلاقة التنميط بالفهم القرائي.
٣. مستويات الفهم القرائي
٤. إستراتيجيات القراءة (التصور الذهني)

٥. إستراتيجية التدريس التبادلي

٦. الخرائط المعرفية

٧. تقويم الفهم القرائي

الفئات المستهدفة في البرنامج التدريبي:

المشرفات التربويات، معلمات الصفوف الأولية.

مدة البرنامج:

(٣) أيام بمعدل (٥) ساعات يوميا وبمجموع (١٥) ساعة تدريبية.

أساليب وطرائق وإستراتيجيات التدريب:

نشاط فردي	نشاط ثنائي	نشاط فردي ثم جماعي	نشاط ثنائي ثم جماعي
نشاط جماعي (مشغل تربوي)	مهارة التصنيف والتطبيق	محركات البحث الإلكترونية	محاضرة قصيرة
لعب الأدوار	ألعاب تدريبية	خرائط معرفية وذهنية	المناقشة والحوار
الرؤوس المرقمة	شفرة خطية	الاستماع النشط	عصف ذهني
تطبيقات عملية	قراءة تأملية	النمذجة والمحاكاة	عرض أدائي مصغر

أدوات التقويم:

- اختبار قبلي
- تقويم مرحلي (الواجبات– التغذية الراجعة اليومية)
- استمارة تقويم البرنامج من حيث: الأهداف، المحتوى، الأساليب التدريبية، الأنشطة، المدرب، بيئة التدريب، التقويم.
- اختبار بعدي

التجهيزات والمستلزمات:

جهاز عرض	جهاز حاسب آلي	أوراق ملونة	كاميرا وثاقية
السبورة الورقية	أقلام ملونة	لاصق ومقص	سماعات
رسوم كاريكاتير	مقاطع فلمية	عارض الشرائح	نوتة للملاحظات

رموز الحقيبة التدريبية ودلالتها

الرمز	دلالته	الرمز	دلالته	الرمز	دلالته
نشاط فردي		نشاط ثنائي		شفرة خطية	
نشاط جماعي		نشاط فردي ثم جماعي		نشاط ثنائي ثم جماعي	
تطبيقات عملية		مشغل تربوي		لعب الأدوار	
عصف ذهني		مهارة التصنيف والتطبيق		المناقشة والحوار	
خرائط معرفية وذهنية		الاستماع النشط		الرؤوس المرقمة	
قراءة تأملية ناقدة		النمذجة والمحاكاة		محركات البحث الإلكترونية	
التصميم				عرض عملي مصغر	

خطة البرنامج التدريبي (المنهاج)

اليوم	الجلسة	الموضوع	الهدف السلوكي	الزمن بالدقائق
الأول	**الجلسة الأولى**	مفهوم الفهم القرائي ومكوناته ونظرياته وتطبيق نماذجه	يتوقع من المتدربة في نهاية الجلسة التدريبية أن تكون قادرة على: ▪ صياغة تعريف للفهم القرائي. ▪ تحديد مكونات الفهم القرائي. ▪ لتعرف إلى نظريات الفهم القرائي. ▪ تطبيق نماذج الفهم القرائي.	١٥٠دقيقة
الاستراحة				٣٠د
الأول	**الجلسة الثانية**	اللغة والدماغ وعلاقة التنميط بالفهم القرائي	يتوقع من المتدربة في نهاية الجلسة التدريبية أن تكون قادرة على: ▪ التعرف على مسار اللغة في الدماغ البشري. ▪ تطبيق إستراتيجيات التنميط في الفهم القرائي. ▪ تطبيق إستراتيجيات الاستيعاب القرائي.	١٥٠دقيقة
مجموع زمن الجلسات والاستراحة لليوم الأول				خمس ساعات

تابع خطة البرنامج التدريبي (المنهاج)

اليوم	الجلسة	الموضوع	الهدف السلوكي	الزمن بالدقائق
الثاني	الجلسة الأولى	مستويات الفهم القرائي	يتوقع من المتدربة في نهاية الجلسة التدريبية أن تكون قادرة على: ▪ توضيح الغاية من القراءة. ▪ تحديد أنواع القراءة التي تعنى بالفهم. ▪ تمييز المعارف التي يحتاجها العقل أثناء القراءة ليصل إلى درجة الفهم ▪ تصنيف مستويات الفهم القرائي والتفريق بينها. ▪ تصنيف الأسئلة بحسب مستويات الفهم القرائي	١٥٠ دقيقة
الاستراحة				٣٠د
الثاني	الجلسة الثانية	إستراتيجيات القراءة (التصور الذهني)	يتوقع من المتدربة في نهاية الجلسة التدريبية أن تكون قادرة على: ▪ تبيين أهمية استخدام إستراتيجيات التدريس في الميل نحو القراءة ▪ تحديد الصور الذهنية التي يمكن ترتسم في ذهن القارئ عندما يقرأ قراءة سليمة ويستوعبها. ▪ توضيح مفهوم التصور الذهني. ▪ رسم مراحل إستراتيجية التصور الذهني وتفعيلها.	١٥٠دقائق
مجموع زمن الجلسات والاستراحة لليوم الثاني				خمس ساعات

تابع خطة البرنامج التدريبي (المنهاج)

اليوم	الجلسة	الموضوع	الهدف السلوكي	الزمن بالدقائق
الثالث	الجلسة الأولى	إستراتيجية التدريس التبادلي	يتوقع من المتدربة في نهاية الجلسة التدريبية أن تكون قادرة على: ▪ تعريف الإستراتيجيات الفرعية المكوِّنة للتدريس التبادلي. ▪ استنتاج كيفية ترتيب الإستراتيجيات الفرعية الأربع ▪ تحديد دور كلٍّ من المعلم والتلميذ في كل إستراتيجية على حدة. ▪ اقتراح إجراءات تحسين التدريس التبادلي والتغلب على صعوباته. ▪ تطبيق إستراتيجية التدريس التبادلي على نص " عادلٌ في الطَّائرة"	١٥٠ دقيقة
الاستراحة				٣٠د
الثالث	الجلسة الثانية	الخرائط المعرفية تقويم الفهم القرائي	يتوقع من المتدربة في نهاية الجلسة التدريبية أن تكون قادرة على: ▪ تطبيق التدريس التبادلي على النشرة التربوية " إستراتيجية الخرائط المعرفية" ▪ تطبيق الخرائط المعرفية على بعض نصوص " لغتي" للصفوف الأولية. ▪ تقويم طلبة الصفوف الأولية في فهم النصوص القرائية.	١٥٠دقيقة
مجموع زمن الجلسات والاستراحة لليوم الثالث				خمس ساعات
الزمن الكلي للبرنامج				١٥ساعة

إرشادات للمتدربة

شكرلك حضورك البرنامج التدريبي الذي نسعى من خلاله إلى إكسابك مهارات ومعارف جديدة وتكوين اتجاهات إيجابية لديك وحرصاً منا على تحقيق الهدف من التدريب فإننا نذكرك بما يلي:

- التدريب الفعال هو الذي يشارك فيه جميع المتدربات بطرح الآراء والأفكار والمناقشة الهادفة.
- العمل ضمن أفراد المجموعة في التمارين الجماعية يوسع دائرة الفائدة.
- من حق أي متدربة أن تساهم بطرح فكرتها أو رأيها.
- الأفكار عزيزة عند أصحابها وحرياً أن ننصت لها.
- الحضور في الوقت المحدد للبرنامج من عوامل نجاحه.
- التركيز على التدريب وتجنب المعوقات كالجوال ونحوه يوسع دائرة الاستفادة.
- تقبل الدور الذي يسند إليك في المجموعة من عوامل نجاح إنجاز المهمة.
- الخبرة ذاتها ليس لها معنى إلا إذا وظفت بطريقة مثلى.
- ليس هناك فشل ولكن تجارب وخبرات وفرص تعلم وتحسين.
- تحفيز أفراد مجموعتك في المشاركة في النشاطات يقوي فرص النجاح لديكن.
- كم هو جميل أن تحرصي على بناء علاقات طيبة مع المدربة وزميلاتك المتدربات أثناء البرنامج التدريبي.
- الحرص على نقل أثر التدريب وتطبيقه في البيئة المدرسية دليل نجاحه.

الاختبار القبلي

اسم المتدربة		التخصص		المدرسة/ المكتب	

القسم الأول: مقياس

١	أستطيع تصنيف الأسئلة الواردة في كتاب الطالب وفق مستويات الفهم القرائي بدرجة:						
	أ	عالية	ب	متوسطة	ج	منخفضة	د لا أعرف
٢	أستطيع تعريف الفهم القرائي بدرجة :						
	أ	عالية	ب	متوسطة	ج	منخفضة	د لا أعرف
٣	أستطيع تصميم سلم تقديروفق مهارات الفهم القرائي المستهدفة						
	أ	عالية	ب	متوسطة	ج	منخفضة	د لا أعرف
٤	أستطيع بناء اختبار وفق مهارات الفهم القرائي المستهدفة بدرجة :						
	أ	عالية	ب	متوسطة	ج	منخفضة	د لا أعرف
٥	أستطيع بناء أسئلة وفق مستويات الفهم القرائي بدرجة :						
	أ	عالية	ب	متوسطة	ج	منخفضة	د لا أعرف
القسم الثاني : أسئلة							
٦	ماذا قصد الكاتب ؟ يعد هذا السؤال من مستويات الفهم :						
	أ	الحرفي	ب	التفسيري	ج	الإبداعي	د النقدي
٧	عندما يوّلد الطالب أفكارا جديدة من النص القرائي فإن هذا يعتبر من مستويات الفهم :						
	أ	الحرفي	ب	التفسيري	ج	الإبداعي	د النقدي
٨	أي المهارات التالية تعتبر من مستويات الفهم التذوقي :						
	أ	يحدد القيم الواردة في النص	ب	يصدر حكما عامًا على النص	ج	يستنتج أسلوب الكاتب	د يحدد مرادف الكلمة
٩	لابد أن يمتلك القارئ عدة صورا ذهنية عن الكلمات فالرمز المادي الذي ترمز إليه الكلمة في الواقع تعتبر في ذهنه صورة :						
	أ	خطية	ب	دلالية	ج	حسية	د صوتية
١٠	عندما يعرض المعلم على الطلاب صورا ويطلب منهم أن يغلقوا عيونهم ويصفوا ما رأوه فإن هذا الإجراء في إستراتيجية التصور الذهني يكون :						
	أ	قبل القراءة	ب	في أثناء القراءة	ج	بعد القراءة	د كل ماسبق
١١	عندما نطبق إجراءات إستراتيجية التدريس التبادلي لمهارة الفهم المقروء فنحن نحتاج الى أربع إستراتيجيات فرعية ليس منها:						
	أ	التساؤل	ب	التلخيص	ج	التنبؤ	د التحليل
١٢	تتجلى علاقة الخرائط المعرفية بالنصوص القرائية (كمعلومات وأفكاروارده بالنص) من حيث كونها تمثيلا :						
	أ	نفسيا	ب	عقليا	ج	بصريا	د مكانيا
١٣	عندما يذكر الطالب الكلمة ومرادفها فإننا نقومه من خلال الفهم :						
	أ	الحرفي	ب	الاستنتاجي	ج	النقدي	د الإبداعي
١٤	عندما يلتمس القارئ مشكلة قرائية ثم يضع لها فروضا ويوظف قدراته العقلية فإننا نستخدم إستراتيجية التقويم :						
	أ	الحركي	ب	المنطقي	ج	المكاني	د اللغوي

الوحدة التدريبية الأولى

اليوم التدريبي الأول

الوحدة الأولى	العنوان	الزمن
اليوم الأول	الفهم القرائي (مفهومه ومكوناته ونظرياته وعلاقته بالدماغ)	٣٠٠ دقيقة

جدول جلستي الوحدة التدريبية الأول

الجلسة	الموضوع	الهدف السلوكي	الزمن
الجلسة الأولى	مفهوم الفهم القرائي ومكوناته ونظرياته وتطبيق نماذجه	يتوقع من المتدربة في نهاية الجلسة التدريبية أن تكون قادرة على: ▪ صياغة تعريف للفهم القرائي. ▪ تحديد مكونات الفهم القرائي. ▪ لتعرف إلى نظريات الفهم القرائي. ▪ تطبيق نماذج الفهم القرائي.	ساعتان ونصف
الاستراحة			٣٠د
الجلسة الثانية	اللغة والدماغ وعلاقة التنميط بالفهم القرائي	يتوقع من المتدربة في نهاية الجلسة التدريبية أن تكون قادرة على: ▪ التعرف على مسار اللغة في الدماغ البشري. ▪ تطبيق إستراتيجيات التنميط في الفهم القرائي. ▪ تطبيق إستراتيجيات الاستيعاب القرائي.	ساعتان ونصف

خطة الوحدة التدريبية الأولى

الجلسة	الإجراءات التدريبية*	أسلوب التنفيذ	الزمن
الأولى	نشاط ١/١/١ مفهوم الفهم القرائي	مشغل تربوي	١٥دقيقة
	نشاط ٢/١/١ مكونات الفهم القرائي	نشاط ثنائي – فكرزاوج شارك - منظم بياني	١٥دقيقة
	نشاط ٣/١/١ نظريات الفهم القرائي	نشاط جماعي – مشغل تربوي - خريطة معرفية	٢٠دقيقة
	نشاط ٤/١/١ نماذج الفهم القرائي	فردي – مهارة التصنيف والتطبيق	٢٠دقيقة
الثانية	نشاط ١/٢/١ مسار اللغة في الدماغ	نشاط ثنائي – مهارة الاستماع – الوسائط الالكترونية	١٥دقيقة
	نشاط ٢/٢/١ إستراتيجيات التنميط	نشاط جماعي - مشغل تربوي – التمثيل والمحاكاة	٢٠دقيقة
	نشاط ٣/٢/١ إستراتيجيات الاستيعاب القرائي	نشاط جماعي - ورشة عمل - مناقشة وحوار	٢٠دقيقة

*يقصد بالإجراءات النشاط الموضوع

اليوم التدريبي الأول

الجلسة الأولى

مفهوم الفهم القرائي ومكوناته

رقم النشاط	١/١/١				
العنوان	مفهوم الفهم القرائي				
الزمن	١٥دقيقة	نوع النشاط	جماعي	الأسلوب التدريبي	مشغل تربوي
الهدف	صياغة تعريف للفهم القرائي				

أختي المتدربة:

بعد قراءة المادة العلمية (تعريف الفهم القرائي)، تعاوني مع مجموعتك لأداء المهام التالية:

١- صياغة تعريف للفهم القرائي بأسلوبك.

٢- هل هناك فرق بين الفهم القرائي والاستيعاب القرائي؟ مع التعليل.

- تعريف الفهم القرائي:

.....

.....

- الفرق بين الفهم القرائي والاستيعاب القرائي، مع التعليل:

.....

.....

المادة العلمية	١/١/١
موضوع المادة العلمية	تعريف الفهم القرائي

الفهم القرائي*

حاول بعض الباحثين التفريق بين مصطلحين هما: الفهم القرائي ، والاستيعاب القرائي، وذلك انطلاقا من وجود كلمتين إنجليزيتين هما: Understanding، والتي تعني الفهم، وكلمة Comprehension، والتي تعني الفهم أيضاً، وأشير إلى أن كلمة الاستيعاب أعم وأشمل من كلمة الفهم؛ لأن الفهم - من وجهة نظرهم - يقف بالقارئ عند حد المعنى الظاهري أو السطحي أو الحرفي Literal Comprehension أما الاستيعاب والتي تمثله كلمة Comprehension، فيعني إحاطة القارئ بالنص القرائي إحاطة تامة ، بحيث يفهم ما على السطور، وما بين السطور، وما وراء السطور، كما أنه يراقب تفكيره قبل القراءة، وفي أثنائها وبعدها، ولكن بعد استئناس الباحث بمعاجم اللغة؛ للتفريق بين دلالة كلا الكلمتين وجد أنه لا يوجد فرق بين كلمة الفهم أو الاستيعاب، فكلمة الفهم لغة كما وردت عند (ابن منظور المصري، د.إت، ج2، 459) فهم، الفهم معرفتك الشيء بالقلب، فهمه فهما، وهمة وهامة علمه الأخيرة عن سيبويه، وفهمت الشيء عقله وعرفته وفهمت فلانة وأفهمته وتفهم الكلام فهمه شيئا بعد شيء ورجل فهم سريع الفهم ويقال : فهم، وأفهمه الأمر وفهمه إياه جعله يفهمه، واستفهمه سأله أن يفهمه، وقد استفهمني الشيء فأفهمته وفهمته تفهيمه ،وفهم قبيلة أبو حي وهو فهم بن عمرو بن قيس بن عيلان، أو أن الفهم حسن تصور المعنى وجودة استعداد الذهن للاستنباط ، أما عن الاستيعاب لغة فهو أخذه أجمع واستأصله، واستوعب الحديث تلقاه واستوفاه، واستوعب المكان أو الوعاء أو الشيء وسعه، وعليه فلا توجد قرينة لغوية تدل على أن هناك فرقة لغوية

بين الكلمتين؛ حيث إن كلا منهما يتضمن ترجمة القارئ وتفسيره للموضوع المقروء تفسيرًا يتضمن إحاطته بالمعنى الظاهري للنص، وما وراء السطور، وما بين السطور.

أما عن تعريف مصطلح الفهم القرائي فقد أشار (دوفي، وشيرمان, ورهلر، 1987، 117 - 118) إلى أن الفهم يمكن تعريفه في إطار ثلاثة مناحي هي:

١. الفهم باعتباره عملية تحصيل معلومات:

وهو يعني أن القارئ يحاول معرفة الحقائق التي تحتويها الرسالة Factual Content فالقارئ يؤيد أن يعرف ما تقوله الرسالة حرفية، ولكي يتم له ذلك عليه أن يعرف معنى كل الكلمات التي يقرأها، وأن يدرك الحقائق التي تحملها، وان يتذكر كل ذلك.

٢. الفهم باعتباره عملية تأمل وفحص:

ويعرف بأن القارئ بمجرد أن ينتهي من عملية تحصيل المعلومات يمكن أن يتوقع منه أن يفكر في هذه المعلومات، وأن يستكشف مضامينها واستنتاجاتها بعيدة الغور، ولكي يقوم بذلك عليه أن يكون قادرا على فهم مغزى وأهمية العلاقات المختلفة القائمة على الخبرات الماضية، وعلى فهم التراكيب المعقدة جدا التي تتضمنها قواعد اللغة.

٣. الفهم باعتباره عملية تقييم أو حكم:

وهو يعني أن الرسالة بعد أن تفهم على كلا المستويين: مستوى المعلومات ومستوى التأمل والفحص، فأنه يمكن اتخاذ موقف إزائها، وهذا الموقف يمكن أن يكون قبول هذه الرسالة وحفظها عن ظهر قلب أو رفضها، أو البحث عن مزيد من المعلومات؛ لتوضيح موقف أو فهم هذا الموقف.

وعرفته (طومسون Thompson,2000 , 3-4) بأنه عملية بنائية تفاعلية يقوم بها القارئ، وتتضمن هذه العملية ثلاثة عناصر هي: القارئ، والنص القرائي، والسياق، أو هو مجموعة من العمليات الداخلية

الشخصية، التي تختلف من شخص لآخر، بل إنها تختلف عند الفرد من فترة لأخرى، ومن مرحلة لمرحلة.

وعرفه (الحيلواني، 2003، 142) بأنه عملية عقلية غير قابلة للملاحظة، أي أنها عملية تفكير، فالقارئ يفهم النص من خلال البناء الداخلي للمعنى (أي ضمن نطاق الجهاز المعرفي للقارئ) عن طريق التفاعل مع النص الذي يقرؤه، فهو عملية تتطلب من القارئ اكتشاف المعنى المطلوب؛ لتحقيق هدف معين.

كما عرفته (سنو كاثرين Snow , Catherine, 14-11) بأنه العملية التي يستطيع القارئ من خلالها استخلاص المعنى وبنائه من خلال تفاعله مع الصفحة المكتوبة، ويتضمن الفهم القرائي من وجهة نظرها ثلاثة عناصر أو مكونات هي القارئ ، والنص القرائي، والسياق .

وعرف الفهم القرائي بأنه عملية تفكير متعددة الأبعاد، وتفاعل بين القارئ والنص والسياق، والفهم عملية إستراتيجية تمكن القارئ من استخلاص المعني من النص المكتوب، وهو عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات. ذات العلاقة المتبادلة (حسن شحاته، وزينب النجار،2003، 232).

كما عرفه (كوين، وكامي وكارنين Coyne , Kame eme & Carnine ,2007 , 2) بأن الفهم أو تفاعل القارئ ما هو إلا بناء المعنى، وهذا الفهم ما هو إلا عملية معقدة Complex Process، وهذه العملية تتكون من مجموعة من العناصر أو المكونات وهي المعلومات والمهارات , وأخيرا الإستراتيجيات التي يوظفها القارئ في تفاعله مع النص القرائي.

كما ينظر إلى الفهم القرائي على أنه حل للمشكلة، شأنه في ذلك شأن المشكلة الرياضية، حيث تتضمن انتقاء للعناصر الصحيحة لحل المشكلة، وتصنيف هذه العناصر في مجموعات ذات علاقات منطقية، وتحديد حجم تأثير كل عنصر وقوته، ويقوم القارئ بإعمال عقله؛ لمحاولة فهم كل كلمة من الكلمات المكونة للموضوع.

من خلال ما سبق يتضح أن الفهم القرائي هو عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي؛ بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم، ويتم هذا من خلال الدرجة التي يحصل عليها القارئ في اختبارات الفهم القرائي المعدة لهذا الغرض.

والمتأمل في التعريفات السابقة للفهم القرائي يلاحظ أنها ركزت على أمرين هما:

١. **هناك تعريفات ركزت على أن الفهم القرائي هو منتج نهائي يظهر من خلال تفاعل القارئ مع النص**، ويبدو هذا المنتج من خلال امتلاك القارئ الماهر لعدد من المهارات التي تنم عن هذا الفهم، وتم تقسيم هذه المهارات في عدد من الأنماط منها:

- النمط الحرفي أو الظاهري.
- النمط التفسيري.

- النمط التطبيقي.
- النمط الناقد.
- النمط التذوقي.
- النمط الإبداعي.

٢. **بعض التعريفات ركزت على أن الفهم القرائي عملية عقلية قبل أن يكون منتجاً**، وعليه فلكي يمتلك القارئ مهارات الفهم القرائي بشكل صحيح يجب أن:

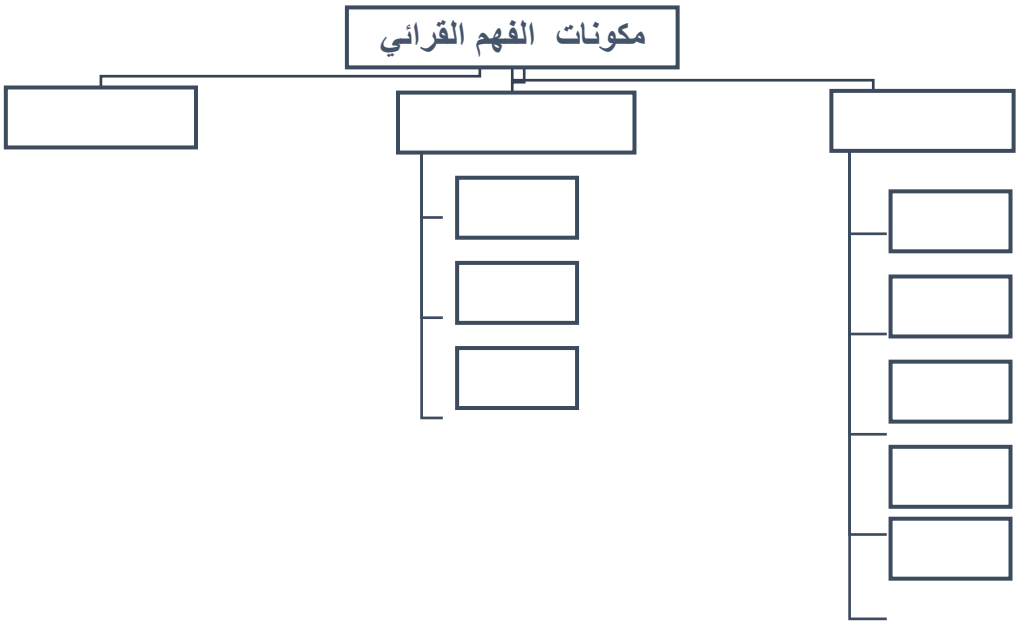
- يتعرف الكلمات والجمل والعبارات في النص القرائي.
- يقوم بإعادة بناء النص القرائي في ضوء ما لديه من معارف وخبرات سابقة، مع تصنيفه للمعلومات والأفكار الواردة فيه في أطر معرفية.
- تحديد للعلاقات الواردة بين أفكار الموضوع.
- مراقبة القارئ لمدى فهمه للموضوع.
- التنبؤ القرائي، بمعنى قدرة القارئ على تخمين المعلومات التي سترد في الموضوع.
- حكمه على أدائه القرائي في ضوء هدفه من القراءة.
- تغيير استراتيجيته القرائية وفقا لعدة متغيرات منها: ألفته بالخصائص الأسلوبية للكاتب، معرفته ودرايته بموضوع القراءة، كم المعلومات والمعارف التي يمتلكها عن هذا الموضوع، تهيؤه واستعداده لقراءة الموضوع، طبيعة السياق القرائي المحيط بالقراءة، صعوبة وسهولة المادة المقروءة، الإخراج الطباعي للموضوع.

*المرجع / عبد الباري، ماهر، (٢٠١٠م)، إستراتيجيات فهم المقروء، ف١، دار المسيرة، عمان، الأردن.

رقم النشاط	٢/ ١ / ١				
العنوان	مكونات الفهم القرائي				
الزمن	١٥دقيقة	نوع النشاط	ثنائي	الأسلوب التدريبي	الخرائط المعرفية
الهدف	تحديد مكونات الفهم القرائي				

أختي المتدربة:

بعد قراءة المادة العلمية (مكونات الفهم القرائي)، تشاركي مع من بجوارك لإكمال المنظم البياني التالي:



المادة العلمية	٢/١/١
موضوع المادة العلمية	مكونات الفهم القرائي

مكونات الموقف القرائي*

يتكون الموقف القرائي من ثلاثة عناصر أو مكونات أساسية:

أ. القارئ:

يعد القارئ العنصر الأول من عناصر الفهم القرائي، فالقارئ هو الذي يمارس القراءة من خلال تفاعله مع الموضوع، ويتم هذا التفاعل من خلال توظيفه الجيد لقدراته العقلية، واللغوية بشكل صحيح والتي تتضمن الآتي:

١.الكفاءة المعرفية وتتضمن ما يلي:

- الانتباه.
- الذاكرة.
- القدرة على التحليل الناقد.
- الاستدلال أو الاستنتاج.
- القدرة على التصور أو التخيل.

٢. الدافعية نحو القراءة، والتي تتضمن الأبعاد التالية:

- تحديد الغرض من القراءة.
- الميل للمحتوى القرائي.
- كفاءة الذات القرائية، ويقصد بأنها: المعتقدات الشخصية للأفراد الرامية إلى بلوغ مستويات الأداء، فضلا عن اختبار الفرد لقدراته على اختيار الأنشطة، والجهد المبذول لبلوغ الهدف مع المثابرة، وأخيرا القدرة على التحصيل الجيد.

٣. القدرة اللغوية، والتي تشتمل على ما يلي:

- معرفة دلالات المفردات اللغوية.
- معرفة المعلومة الرئيسة للموضوع.
- معرفة بنظام اللغة (قواعدها النحوية، والصرفية، والإملائية، والأسلوبية).

٤. المعرفة بإستراتيجيات الفهم القرائي

Strategies، والتي تتضمن معرفة القارئة بعدد من الإجراءات التي تتيح له التفاعل اليد مع موضوع القراءة، وفهمه واستيعابه لما يتضمنه من أفكار

٥. خبرة القارئ، والتي تتيح له استدعاء ما لديه من معلومات ومعارف سابقة عن الموضوع، وربطه بين معلوماته السابقة، وبين المعلومات الجديدة، وتنظيمه لها في شكل مخططات عقلية، تتيح له استدعاؤها بسرعة وقت الحاجة.

ويرتبط بالقارئ بوصفه عنصر رئيس من عناصر الموقف القرائي ما يقوم به من أنشطة عقلية في أثناء القراءة، بل لا نبالغ إذا قلنا: إنه يقوم بأنشطة عقلية قبل عملية القراءة ومنها:

- تحديد الغرض من القراءة.
- تحديد معارفه ومعلوماته السابقة عن الموضوع.
- تحديد طريقة قراءته للموضوع (الإجراءات العقلية التي ستتبع للتعامل مع المقروء).
- تعرف الرموز اللغوية الموجودة في النص.
- تحليل الموضوع القرائي.
- مراقبة القارئ لذاته لفهم النص.

وكل العناصر السابقة تتوقف على قدرات عقلية من جهة، وعلى شكل العمل أو النص القرائي من جهة أخرى، وأخيرا على الغرض من القراءة، والتي تحدد بدرجة كبيرة الإستراتيجية التي سيتبعها القارئ عند القراءة، فمثلا لو أن غرض القارئ الحصول على معلومة فقط فإنه سيعتمد على القراءة السريعة، أما إذا كان غرضه من القراءة الدراسة أو التحصيل العلمي، فإنه سيعتمد على إستراتيجية مختلفة تماما هي إستراتيجية التصفح أو المسحية.

ب. الموضوع أو النص القرائي:

يعد النص القرائي من العناصر شديدة التأثير على إعانة القارئ على الفهم أو إعاقة هذا الفهم لديه، ولذا يقوم القارئ ببناء عدد من التمثيلات المعينة لبلوغ هذا الفهم، ومن هذه التمثيلات ما يلي:

- الشفرة الظاهرة للنص: والتي تتمثل في الصياغة اللغوية - للموضوع مستخدمة مفردات وتراكيب تعين القارئ على فهم الرسالة اللغوية.
- أساس النص أو قاعدته: ويقصد بأساس النص مجموعة الأفكار المكونة للموضوع، والتي تعبر عن المعنى العام لموضوع القراءة.
- النماذج العقلية: ويقصد بها الطرائق التي تعالج من خلالها الأفكار الواردة في الموضوع لتعين على توصيل الفكرة العامة أو الغاية من الموضوع للمستقبل أو القارئ.

كما يرتبط بالنص أو بالموضوع القرائي ما نطلق عليه درجة الصعوبة أو السهولة للموضوع، أو قابلية المادة للقراءة، أو هي العوامل والمثيرات التي تجعل موضوعا ما سهلا في قراءته من موضوع آخر، وترتبط المقروئية بشكل الحرف من جهة، والتصميم الطباعي للموضوع من جهة أخرى (دوباي ويليام

,Dubay William, 2004، 7)، وهذا العنصر إذا كان يرتبط بتعقيد النص القرائي أو سهولته، فإنه يتصل اتصالا وثيقة بطريقة الكاتب في الكتابة من جهة، ويؤثر بدرجة كبيرة على فهم الرسالة اللغوية للمتلقي أو القارئة من جهة ثانية، ولذا يجب على الكاتب أن يلتزم بعدة مبادئ منها (محمد صلاح الدين، يوسف الشيخ، وجابر عبد الحميد، 1966، 71-72، جورج كلير، 1988، 19)

١. **أن يقوم الكاتب بجمع معلومات كافية عن القارئ، مع تحديد دقيق لمستواه العلمي، ومعرفة ما لديه من دافعية** وخبرة بالموضوع القرائي.

٢. **تحديد الكاتب لهدف واضح ومحدد من كتابة الموضوع.**

٣. **اختيار الكاتب كلمات معبرة عن الموضوع، ونقل الرسالة المبتغاة بأقصر الطرق، ويتم ذلك من خلال الكلمات**، حيث تمثل هذه الكلمات اللبنات الأولي للموضوع أن تصنف من ناحية الممارسة بطرق كثيرة غير التكرار والألفة ويشمل ذلك ما يلي:

- كلمات تم تعلمها في وقت مبكر من الحياة.

- كلمات قصيرة من حيث طول المقطع أو الحرف.
- كلمات غير فنية أو اصطلاحية.
- كلمات مألوفة في الكتابة.
- كلمات مستعملة في المعنى العام.
- كلمات محددة أو محسوسة، وليست مجردة.

٤. المبدأ الرابع يتصل ببناء الجملة وتكوينها، والعامل الرئيس في هذا هو طول الجمل، ويرتبط بهذا المعيارس طول الجملة – عدة أمور منها:

- طول الجملة أو قصرها.
- كثرة الجمل الاعتراضية في الموضوع.
- شيوع معنى الجملة أو غرابته.
- الربط بين الجمل باستخدام الأدوات المناسبة.
- احتواء بعض الجمل على عدد من المصطلحات العلمية أو الفنية أو المهنية.

٥. ويرتبط بالعناصر السابقة أسلوب الكاتب في عرض موضوعه، وهذا المبدأ يتضمن ما يلي:

- سلامة الأسلوب وصحته.
- التسلسل والتتابع في عرض الفكرة.
- الوضوح وعدم التعقيد.
- ارتباطه بالفكرة المعروضة.

ج. السياق القرائي

عندما تطرح فكرة السياق في الموقف القرائي فإن أول ما يطرأ على الذهن هو حجرة الدراسة، ولكن المقصود من أن عمليات تعلم القراءة تحتل مكانها داخل السياق القرائي هو أنها تتجاوز نطاق الفصل الدراسي، ويقصد بالسياق هنا البيئات الثقافية والاجتماعية المحيطة بالقارئ والتي يحيا فيها، ويقرأ فيها، ويتعلم فيها، ومن ثم فاختلاف الفهم القرائي إنما يرجع في بعض الأحيان إلى اختلاف البيئات، واختلاف الثقافات.

*المرجع: عبد الباري، ماهر، (٢٠١٠م)، إستراتيجيات فهم المقروء، ف١، دار المسيرة، عمان، الأردن.

رقم المادة العلمية		٣/١/١				
العنوان	موضوع المادة العلمية	نظريات الفهم القرائي				
الزمن	٢٠دقيقة	نوع النشاط	جماعي	الأسلوب التدريبي	مشغل تربوي	
الهدف	التعرف إلى بعض نظريات الفهم القرائي					

أختي المتدربة:

بعد قراءتك المادة العلمية (نظريات الفهم القرائي) التي توضح ما ركز العلماء في تصنيفهم للفهم القرائي فبعضهم ركز على معالجة المعلومات والآخر على أن القراءة تحليل منطقي للموضوع.

- شاركي مجموعتك اختيار نموذج لإحدى النظريات ثم قومي بتلخيصه في خريطة معرفية، ثم اعرضي عمل مجموعتك أمام الأخريات موضحة فيه اسم النظرية ومفهومها وطبيعتها وما ركزت عليه.

نظريات الفهم القرائي*

ينظر للفهم القرائي على أنه عملية نشطة يجب أن يمارسها القارئ في أثناء تفاعله مع الموضوع، وسعية من بعض الباحثين لاستجلاء طبيعة الفهم القرائي فقد عرضوا لعدد من النظريات المفسرة لعملية الفهم، وذلك لتخطيط منهج القراءة بما يتيح فرصة لممارسة الفهم القرائي من خلال موضوعات هذا المنهج، أو المساعدة القائمين على بناء برامج تدريسية من شأنها تنمية الفهم القرائي لدى طلاب وتلاميذ المراحل الدراسية المختلفة.

وفيما يلي عرض لأهم النظريات المفسرة لطبيعة الفهم القرائي كما يلي:

أ. نظريات ركزت على أن القراءة معالجة المعلومات:

توجد بعض النظريات التي ركزت على أن الفهم القرائي ما هو إلا معالجة للمعلومات. ومن هذه النظريات نظرية تراباسو 1972، وشاس وكلارك 1972, ونظرية روملهارات 1976، وبيان ذلك كما يلي (لاب وفلود Lapp Flood &، 1978، 287-290)

١. نظرية تراباسو سنة 1972Trabasso ' s Theory:

عرف تراباسو الفهم القرائي بانه عملية نفسية Psychological Process، تتكون من سلسلة من الإجراءات العقلية، ومن الإجراءات العقلية المتبعة تشفير أو ترميز المعلومات في التمثيلات الداخلية (التصورات) داخل العقل الإنساني، والمقارنة بين هذه التمثيلات، ويحدث الفهم القرائي عندما تتم المزاوجة مع التمثيلات الداخلية، وتعد الاستجابة الصحيحة للقارئ نتيجة لفهمه للموضوع ولذا فقد أشار تراباسو إلى تسلسل معالجة المعلومات لدى القارئ عندما يتفاعل مع النص القرائي، ويتم ذلك من خلال ثلاث مراحل هي:

- ترميز الجمل Encode The Sentence في تمثيلات داخلية أو تصورات ذهنية.
- ترميز للصور داخل عقل القارئ، مع المقارنة بين الصور الجديدة، وما لدى القارئ من صور ذهنية تمهيدا لتخزينها داخل العقل.
- صياغة أو تحديد استجابة بالقبول أو الرفض لدى القارئ للموضوع.

ففي هذه النظرية يقوم القارئ بإعادة تركيب الشفرة اللغوية للجمل والكلمات المكونة للموضوع، وكذا للصور المصاحبة له، ومطابقة هذه الحمل والصور بما يختزنه العقل البشري من جمل وصور مماثلة، تتشكل استجابة القارئ في ضوء ما لديه من مخزون معرفي ومعلوماتي عن الموضوع.

٢. نظرية شاس وكلارك 1972 Chase & Clark ' s Theory

نظرية أخرى من النظريات المفسرة للفهم القرائي والتي فسرت القراءة على أنها معالجة المعلومات، أسسها شاس وكلارك سنة 1972، حيث أشار إلى أن الفهم يتضمن ما يلي:

- الترميز، والمقارنة، والتسجيل أو الحفظ باعتبارها مجموعة من العمليات الأساسية التي تؤسس في ضوئها معالجة المعلومات.
- التماثل السلبي A Negative Correspondence يستلزم وقتا أطول في ترميزه من التماثل الإيجابي
- فهم كل من الصور والجمل التي رسمت داخل العقل في شكل نظام من الرموز العقلية.

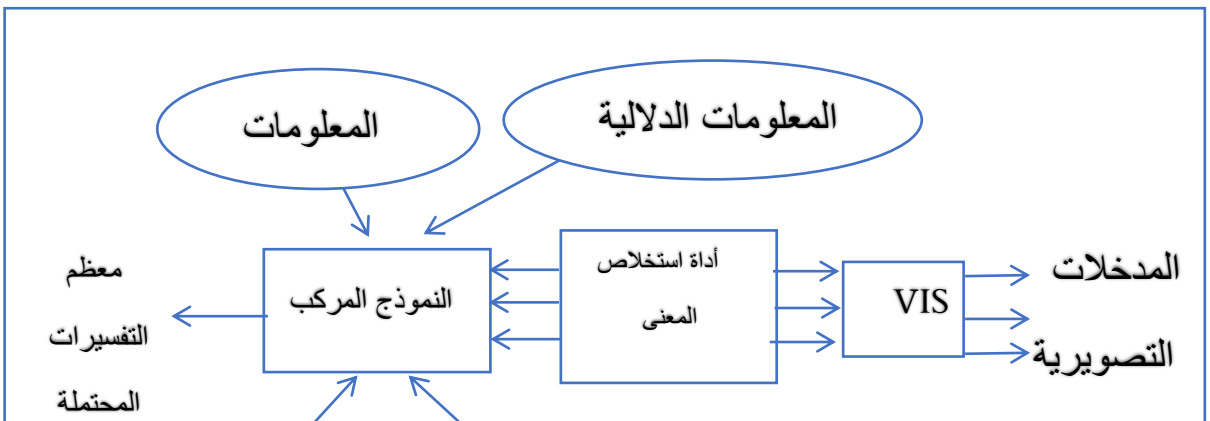
وفيها يتم نفس العمليات السابقة، غير أن هذه النظرية قد ركزت على أن التماثل السلبي (المطابقة السالبة) تكون أصعب، نتيجة عدم المواءمة بين هذه المعلومات والمعارف، وبين ما يحفظه المخ الإنساني من معلومات، ومن ثم تستغرق وقتا أطول في اندماج أو في استدخال مثل هذه المعلومات داخل الذاكرة الإنسانية.

٣. نظرية روملهارت Rumelhart Theory 1976:

استعان روملهارت أن يحاكي نظام الحاسوب في بناء نموذج أطلق عليه نموذج المراحل التفاعلية، ولقد بدا هذا النموذج باستدخال القارئ لمجموعة من الصور، والتي تعينه على استخلاص المعنى العام من القراءة، ولقد تضمن نموذج روملهارات المكونات أو العناصر التالية:

- أن إدراك الحروف في الكلمات تتوقف على الحروف المحيطة بالكلمة.
- إدراك الكلمات يعتمد على الجانب التركيبي (النحوي) الموجودة فيها.
- إدراك الكلمات يتوقف على الجانب الدلالي المحيط بها.
- إدراك التركيب يعتمد على السياق الدلالي، والذي يتكون من سلسلة من الكلمات.
- تفسير معنى الموضوع يتوقف على سياق النص.

وتم صياغة هذه النظرية في الشكل الآتي:



الشكل (١) نظرية روملهارت للفهم القرائي.

ب. نظريات ركزت على أن القراءة تحليل منطقي للموضوع

ظهرت بعض النظريات التي فسرت الفهم القرائي على أنه عملية تحليل للموضوع، ومن هذه النظريات نظرية ديوي 1966، ونظرية الحالة النحوية وبيانهما كما يلي:

1. نظرية ديوي Dawes ' Theory 1966

حدد ديوي نظريته في تحديد العلاقة بين الموضوع، وبين درجة تنبؤ القارئ، هذا التنبؤ يتوقف على التحليل النحوي للرسالة اللغوية، والذي يتضمن تحديد بعض الجوانب النحوية مثل:

المطابقة، والاستبعاد، والتضمينات، وعدم الربط، كما أن فهم الرسالة المتضمنة في الموضوع تتوقف إلى حد كبير على عمل الذاكرة في التذكر والتعرف للأخطاء النحوية الواردة في الموضوع.

٢-نظرية الحالة النحوية Case Grammar Theory:

تعتمد هذه النظرية على التحليل الموضوعي للنص القرائي، وتنسب هذه النظرية الشارلز فيلمور سنة **1968** **Charles Filmore** ، ويتم تحليل الفقرة، ليس من خلال كلماتها، أو جعلها، أو من خلال تحديد العلاقات النحوية بين الجمل بعضها وبعض، أو من خلال تحديد الدلالة للفقرة، وإنما من خلال الاعتماد على عنصر مكون من عناصر الجملة، وليكن مثلا المبتدأ أو الخبر، ويجدد دلالته ومعناه في تحديد فكرة الفقرة.

*المرجع: عبد الباري، ماهر، (٢٠١٠م)، إستراتيجيات فهم المقروء، ف١، دار المسيرة، عمان، الأردن

رقم النشاط	١ / ١ /٤				
العنوان	نماذج الفهم القرائي				
الزمن	٢٠ دقيقة	نوع النشاط	فردي	الأسلوب التدريبي	مهارة التصنيف والتطبيق
الهدف	**تطبيق نماذج الفهم القرائي**				

أختي المتدربة:

بعد قراءتك المادة **(نماذج الفهم القرائي)**

- صنفي المعلومات التالية بحسب النماذج التي تعرفتِ إليها، في الجدول التالي:

(يعتمد نموذجه على الطريقة التحليلية الجمعية، يتأثر بالعناصر المرتبطة بالنص والعوامل المادية، الفهم الجيد للنص القرائي يتطلب من القارئ المعالجة السريعة والآلية للكلمات، يبدأ بالمعرفة والتذكر وينتهي بالتقدير)

نموذج بلوم	نموذج كينتش	نموذج هاريس وسميث	نموذج جرابي وستولر

- بعد القراءة التأملية في النماذج السابقة، اختاري نموذجا للفهم القرائي، وطبقيه على أحد النصوص القرائية.

المادة العلمية	٤/١/١
موضوع المادة العلمية	نماذج الفهم القرائي

نماذج الفهم القرائي*

من نماذج الفهم القرائي لبعض المهتمين الذين قدموا النماذج المفسرة للفهم القرائي:

❖ **نموذج بلوم:**

سعى بعض التربويين إلى تطبيق تصنيف بلوم للأهداف المعرفية على مجال الفهم القرائي كما يلي:

أولا: المعرفة (التذكر): والمعلومات الواردة في النص واضحة وصريحة كما يلي:

أ. تحديد كل من:

- الأصوات.
- الحروف.
- الجمل البسيطة.
- الجمل المركبة.
- الفقرات.

ب. تعرف وتذكر كل من:

- التفاصيل.
- الأفكار الرئيسة.
- التسلسل والتتابع.
- المقارنة.
- تحديد علاقات السبب والنتيجة.
- تحديد السمات المميزة.
- النماذج

ثانيا: الفهم أو الاستيعاب ويتضمن ترجمة الأفكار الواردة في الموضوع إلى:

- التصنيف.
- التوليد.
- الخطوط الرئيسة
- التلخيص
- التركيب.

ثالثا: التطبيق أو التجريد، ويتضمن هنا فهما استنتاجياً للمقروء، من خلال ما يلي:

- استنتاج التفاصيل.
- استنتاج الأفكار الرئيسة.
- استنتاج التتابع أو التسلسل.
- المقارنات.
- تسديد علاقات السبب والنتيجة.
- تحديد السمات المميزة.
- التنبؤات.

رابعا: التحليل، ويتضمن ما يلي:

- التخيل.
- الخصائص أو السمات.
- الدافع.
- الاستجابات.

خامساً: التركيب أو الإنتاج، ويتضمن ما يلي:

- التركيب.
- التجميع.
- التعب.

سادسا: التقويم أو الكم، ويتضمن الفهم الناقد للمقروء كما يلي:

- التمييز بين الحقيقة والخيال.
- التمييز بين الحقائق والآراء.
- تحديد مدح كفاية المعلومات
- تقدير الأشياء اكتشاف الإدعاءات.
- تمييز التعبيرات الجميلة.
- تحديد نوع القصة.

سابعا: التقديرويتضمن ما يلي:

- تحديد الاستجابات العاطفية في المحتوى.
- تحديد سمات بعض الشخصيات.
- التفاعل مع لغة الكاتب.
- التفاعل مع الكلمات المستخدمة.

❖ نموذج كينتش Kintsch ' s Model 1977 (السيد عبد الحميد، 2005، 118- 119)

قدم كينتش نموذجا لفن القصة (النص الروائي سنة 1977، ويوضح هذا النموذج مراحل تجهيز الرسالة اللغوية سواء أكانت مقروءة أم مسموعة، وهو نموذج يعد من النماذج الجمعية Additive في فهم النص، حيث تعتمد عملية الفهم النهائية للرسالة اللغوية على تفاعلى الطريقتين التحليليتين في التجهيز من أعلى لأسفل Top – Down حيث الاعتماد طبقا لهذه الطريقة على الخلفية الثقافية المخزونة في الذاكرة طويلة المدى لدى الفرد، والتجهيز من أسفل لأعلى، حيث الاعتماد على إلماعات النص، والتي تمثل دورها في تزويد الفرد بمنظومة الخصائص البصرية والصوتية في التجهيز.

وطبقا لهذا النموذج فإن الفرد في أثناء تجهيزه للرسالة اللغوية يقوم بتحليل المثيرات اللغوية (الكلمات) تحليلا إدراكيا، ثم يتم تمثيلها بصريا في صورة شفرة بصرية، قد يتم تحويلها إلى الشفرة الصوتية المقابلة لها في المعجم العقلي، وذلك في حالة القراءة، أما إذا كانت المثيرات اللغوية مسموعة فإنه يتم تمثيلها في صورة شفرة صوتية يتم تجهيزها في المعجم العقلي، حيث يتم مطابقتها بما تم تخزينه من قبل في الذاكرة طويلة المدى حتى يتم تعرف الكلمة.

بعد تعرف الكلمة يقوم الفرد بمعالجة وتجهيز سلاسل الكلمات، وتنظيمها في جمل وتراكيب ذات مكونات محددة، وذلك في ضوء استخدامه لقواعد الإستراتيجيات التي تم تخزينها من قبل في الذاكرة طويلة المدى، وهي المرحلة التي تسمى بالتجهيز التركيبي (النحوي)، بعد ذلك يقوم الفرد بإجراء تحليل دلالي لهذه الجمل، يتمثل في القضايا الدلالية الصغرى التي تحملها البنية السطحية لهذه الحمل، وتنظيمها في بيئة هرمية متماسكة تسمى البنية الكبرى للنص وهي تمثل المعنى المستخلص من النص ككل.

❖ نموذج هاريس وسميث Harris & Smith`s Model 1992

قدم (هاريس وسميث Harris & Smith`s , 1992 , 228) نموذجاً للعوامل المؤثرة في الفهم القرائي كما يلي :

- الخبرة السابقة: Background Experience
- القدرات اللغوية Language Abilities

- قدرات التفكير Thinking Abilities
- اغراض القراءة Reading Purposes
- الفهم القرائي، والذي يتأثر بالعناصر المرتبطة بالنص، والعوامل المادية.

❖ نموذج جرابي وستولر Grabe & Sholler Model 2002

انطلق هذا النموذج من أن الغاية من القراءة هي تحقيق الفهم الجيد للمقروء وأن الفهم الجيد للنص القرائي يتطلب من القارئ المعالجة السريعة والآلية للكلمات؛ بهدف استخلاص وتكوين أو صياغة أو التمثيل العقل للمعنى أو للفكرة العامة ولتحقيق هذه الغاية لابد أن يستعين القارئ بمجموعة من إستراتيجيات ما وراء المعرفة مثل: المراقبة الذاتية، وتنظيم الذات في القراءة، كما تتضمن ضرورة التخطيط الجيد لعملية القراءة، ومراجعة النص القرائي، وقدرته على التنبؤ بمحتواه، وتحققه من صحة تنبؤاته، وطرحه لمجموعة من التساؤلات قبل عملية القراءة، وفي أثنائها، وبعدها وقدرة القارئ كذلك على الربط الجيد بين معلوماته السابقة عن الموضوع والمعلومات الجديدة المتضمنة في المقروء، فضلاً عن تلخيصه الجيد لما يقرأ ، وتفسيره للموضوع وفق رؤيته.

❖ نموذج (د. ماهر عبد البارئ) للفهم القرائي

يتضمن ثلاثة مكونات رئيسة هي:

أولا: المدخلات Inputs

- تنشيط معارفه السابقة عن موضوع القراءة.
- فهم الغرض من المهمة القرائية.
- التخطيط الجيد لموضوع القراءة.
- اختيار الإستراتيجيات المناسبة للقاري من جهة، وللموضوع من جهة أخرى.

ثانيا: المعالجات Processes، تتمثل فيما يلي:

- تعرف الرموز والكلمات وتحديد دلالاتها.
- تركيز الانتباه.
- التنبؤ والتوقع.
- تعديل الإستراتيجية إذا لزم الأمر ذلك.
- الاستعانة بالسياق لتحديد معاني الكلمات غير المفهومة (الكلمات السابقة واللاحقة للكلمة غير المفهومة).

- الاستعانة بالماعات السياق Context clues؛ لتحديد المعنى.
- التحليل البنيوي للكلمات (تحديد جذر الكلمة، تحديد السوابق واللواحق).
- ربط الأفكار بعضها ببعض.
- تصنيف المعلومات الواردة في النص في أطر أو مخططات عقلية.
- مراقبة القارئ لمدى فهمه.
- تحديد موطن الصعوبة في النص القرائي.

ثالثا: المنتج النهائي Outcome، ويتمثل هذا العنصر فيما يلي:

- التحقق من بلوغه للهدف المنشود.
- إعادة إنتاج الموضوع في شكل رسوم أو تخطيط.
- استخلاص النقاط أو العناصر المهمة في الموضوع.
- البحث عن معلومات إضافية مرتبطة بالموضوع.

رابعا: التغذية المرتدة:

وتتمثل في التعزيز الذي يتلقاه القارئ في كل مرحلة من مراحل القراءة نتيجة تفاعله مع النص.

*المرجع: عبد الباري، ماهر (٢٠١٠م)، إستراتيجيات الفهم القرائي، ف ١، عمان، الأردن: دار المسيرة.

اليوم التدريبي الأول

الجلسة الثانية

التنميط وعلاقته بالدماغ

رقم النشاط	١/ ٢/ ١				
العنوان	مسار اللغة في الدماغ				
الزمن	١٥دقيقة	نوع النشاط	ثنائي	الأسلوب التدريبي	الاستماع النشط
الهدف	**التعرف على مسار اللغة في الدماغ البشري**				

أختي المتدربة:

استمعي للمقطع المصور مستخدمة الرابط التالي عبر الشفرة الخطية ثم أجيبي عن الأسئلة التالية، وشاركي من بجوارك فيما توصلتي إليه:

أ. ما الجهة المسؤولة عن اللغة في الدماغ؟ وماذا تسمى؟

ب. من مكتشفها؟

ج. ما تأثير منطقة فيرنيكي في الدماغ على اللغة والكلام؟

د. انتقلي للمقطع مرة أخرى ثم قارني بين منطقتي بروكا وفيرنكي وتأثيرها على اللغة والكلام؟

نشرة إثرائية (ملحق(١))

رقم ا	المادة العلمية		٢/٢/١		
العنوان	موضوع المادة العلمية	إستراتيجيات التنميط إستراتيجيات التنميط			
الزمن	٢٠دقيقة	نوع النشاط	جماعي	الأسلوب التدريبي	مشغل تربوي
الهدف	تطبيق إستراتيجيات التنميط في الفهم القرائي				

أختي المتدربة:

تتضمن النشرة العلمية (إستراتيجيات التنميط) معلومات وطرق تعينك في تعليم القراءة التي تعد هي الأساس والركيزة الأولى للفهم القرائي.

من خلال قراءتك، شاركي مجموعتك للإجابة عن الأسئلة التالية:

- ماذا يعني التنميط؟
- ما العلاقة بين الدماغ والتنميط في تعليم اللغة؟
- بعد قراءتك لإستراتيجيات التنميط طبقي بأمثلة تدريسية مستخدمة أنشطة الإستراتيجيات التالية:

أنماط الكلمات	أنماط الأصوات (الفونميات)	التنميط والمفردات	فصل المعاني المتشابهة	الفئة والمعنى

إستراتيجيات التنميط*

التنميط والتشبيك:

يقصد بها إدراك الأنماط المألوفة وفك ترميز المعلومات الجديدة عن طريق ربطها بالمعرفة السابقة.

إستراتيجيات التنميط:

يعمل الدماغ بصورة طبيعية على إيجاد الأنماط، وتقديم معنى للمعلومات والخبرات، وتقويم الأهمية الشخصية والعاطفية للبيانات الآتية إليه (كوارد، Coward 1990). وفي المقابل، فإن تعليم القراءة الفاعل الذي يتماشى مع معالجة التنميط التي يقوم بها الدماغ، يُفضي إلى تعلم أكثر نجاحاً وكفاية. ومن الملاحظ أن وجود مثير معين يلائم فئة موجودة مسبقاً هو من أكثر الطرائق فاعلية للدماغ لتعلم المعلومات الجديدة. فقد تُظهر صور المسح العصبي - مثلاً - نشاطاً أيضياً في المناطق الجبهية والحصينية حين يتعرف الدماغ كلمات جديدة تنتمي إلى فئة أنشأها مسبقا. وحين لا تثير الكلمة التي يراها الخاضعون للاختبار أي ذاكرة ترابطية أو رابطاً بفئة ما. لا تظهر صور مسموح أدمغتهم هذا النشاط في مناطق معالجة الذاكرة لديهم (كوارد، Coward 1990).

يُذكر أن الدماغ يستقبل المعلومات عن طريق الحواس، ولا تكون المدخلات الحسية جميعها على الدرجة نفسها من الأهمية، وهذا ما يحتم على الدماغ تصنيف المدخلات، وتركيز الانتباه على المعلومات التي يعتقد أنها أكثر أهمية في تلك اللحظة. وأما إذا لم يستطع الطلاب رؤية الأنماط في الحروف أو الكلمات أو الجمل، فيقل احتمال ربطهم المعلومات الجديدة بالمعلومات الموجودة مسبقا. ومن دون التنظيم الذي يقدمه التنميط، فقد يفشلون في توجيه المعلومات إلى مناطق الوظائف التنفيذية في الفص الجبهي؛ إذ تكون الذاكرة العاملة مقترنة بالبيانات المرمزة الموجودة في الذاكرة الترابطية طويلة المدى التي يمكن أن تطور مهارات القراءة.

بحوث القراءة المتعلقة بتعرف الأنماط:

أظهرت نتائج دراسة حديثة استخدم فيها تصوير الرنين المغناطيسي الوظيفي، أن اكتساب القراءة يبدأ بتعرف الأنماط المحفوظة عن ظهر قلب للكلمات، بناء على ميزاتها البصرية أو سياقها (توركيلتب وآخرون، Turkel 2003- taub et al). فمثلاً، قد يتعرف طفل صغير كلمة «ليل»؛ لأنها تبدأ بحرف اللام وتنتهي به، وقد يتعرف كلمة «قف فقط عندما تظهر على الإشارة الحمراء ثمانية الشكل الموجودة في الشارع. وحين يكتسب الأطفال معرفة بالأبجدية، فإنهم يتعلمون التوافق بين الحرف والصوت، ويستخدمون الإشارات اللفظية في فك ترميز الكلمات. وحين تنمو مهارات القراءة، يعمل القراء على دمج تسلسل الحروف المستخدمة كثيرا مثل حرفي «ون» في نهاية الأفعال - في مجموعات، ويعالجون هذه المجموعات في وحدات بحيث يتمكنون من تعرف الكلمات غير المعروفة لهم عن طريق مقارنتها بالكلمات التي يعرفونها مسبقا.

إستراتيجيات تعرف الأنماط:

يُعَد بناء الأنماط وتعرفها عمليتين أساسيتين في تعلم القراءة، بدءًا من الوقت الذي يستخدم فيه الأطفال المبدأ الهجائي لتعرف الكلمات المطبوعة.

يُعرَف التنميط أنه عملية تعرف الكلمات عن طريق ربط التمثيلات المجردة في الحروف بأصوات الكلمات. ويتطلب إتقان إدراك الأنماط تمريناً متواصلا، ولا سيما من الطلاب الذين لا يدركون الأنماط بسهولة وسرعة. وكما يكشف التصوير الدماغي عن أن تعلم القراءة لا يُمثل فقط عملية واحدة خاصة بمركز دماغي واحد، فإن تعليم الطلاب القراءة يتضمن أيضاً كثيراً من الأنشطة الصفية المتنوعة التي تحتاج إلى النمذجة والتدريب والإشراف، عن طريق التغذية الراجعة المستمرة؛ بغية ترميز البيانات وتحويلها إلى أنماط، ثم تخزين هذه الأنماط في فئات أو أنماط أكبر.

تمر عملية تطور تعلم القراءة - المعقدة أصلاً- بمراحل تزيد من تعقيدها بالنسبة إلى الطالب «العادي»، ويتمثل ذلك في وجود فروق فردية بين قدرات الطلاب على إدراك الأنماط، أو ترميز البيانات وتحويلها إلى أنماط بحيث يستطيع الدماغ معالجتها. وحين يلتحق الطلاب بالمدرسة، فإنهم يُظهرون تباينا فيما يخص الإلمام بالقراءة والكتابة والميل إلى القراءة. وحتى قبل أن يبدأ تعليم التنميط، يجب تحديد طريقة مناسبة لعملية الفحص والقياس المستمرين؛ بغية توجيه القرارات المتعلقة بعمل المجموعات، والإسراع في عملية سير التدريس، وإدخال التعديلات اللازمة لها. يشمل تقويم التنميط قياس قدرات الطلاب على تقطيع الكلمات، ودمج الأصوات، وتصنيف المعلومات الجديدة في أنماط.

فمثلاً، لا يستطيع بعض الطلاب تصنيف الأشياء بحسب اللون، أو الشكل، أو الحجم. ويواجه هؤلاء الطلاب مشكلات متعلقة بتعرف الأشياء؛ حتى في المراحل الأولى من عملية تعرف الحروف أو الكلمات. ويعاني بعض الطلاب أيضاً خللاً في الجوانب الهيكلية أو الوظيفية لأدمغتهم تحول دون معالجة المدخلات البصرية. فأدمغتهم لا ترمز المعلومات الجديدة ولا تحولها إلى أنماط على نحو كافي يسمح بنقلها من الذاكرة القصيرة المدى إلى الذاكرة الطويلة المدى، عن طريق الشبكات العصبية (Coward 1990). وهنا، تبرز الحاجة إلى استخدام إستراتيجيات مساندة تُعوض النقص الحاصل في مجموعة الاستجابات التي تحدث في الأدمغة حين يتعامل الطلاب مع مفردات الصفحة بصورة مختلفة.

من جانب آخر، يتعزز التنميط الناجح في القراءة حين يساعد المعلمون الطلاب على بناء أنماط يدركها الدماغ من المعلومات التي يحتاجون إلى تعلمها. ويمكن تسهيل هذا عن طريق عرض مادة باستخدام أنشطة منظمة وجاذبة ومتسلسلة بصورة جيدة تسمح للطلاب بتعرف الأنماط بطريقة مفهومة.

وحين يبدأ القراء المبتدئون تعلم الأسماء، يبدأون بأسماء الأشياء والأشخاص والأماكن، يتعين على المعلم البدء بعملية النمذجة المتعلقة بكيفية استخدام التنميط البصري؛ ليتمكنوا من تخيل هذه الكلمات، ثم رسم صور لها لوضع أنماط ذهنية يمكنهم ربطها بهذه الأسماء المعروفة عندما يقرؤونها وحدهم (Coward 1990). ويذكر أن أنشطة الفنون البصرية كالرسم تحسن من مهارات التفكير المكاني، وقد تزيد من قدرة الطلاب على بناء التجريد ات وتخيل الصور التي تمثلها الكلمات في أثناء تعلم القراءة (Wesson 2006). لذا، دع الأطفال الذين لم يبلغوا سن القراءة والقراء المبتدئين يرسمون الصور البصرية التي تتبادر إلى أذهانهم حين تقرأ لهم كتاباً بصوت عال. فرسم الصور يتوافق مع عمل الدماغ الطبيعي إلى البحث عن الأنماط والتسلسل والنظام.

الإستراتيجيات التي تربط الأصوات (الفونيمات) بنظم التنميط الدماغي:

يُعَد إدراك الأصوات والحروف وتوافق الصوت والحرف من أساسيات أنماط اللغة الأولية لتطوير مهارات تعرف الكلمات ولمساعدة الطلاب على تطوير مهاراتهم في إدراك عناصر الصوت المستقلة الضمنية (الفئات، أو الأنماط الأساسية للغة المحكية)، يتعين على المعلم توجيههم للتمرن على بناء الأنماط من عناصر الأصوات المستقلة هذه. ويمكن للأنشطة التي تؤكد على الأصوات (الفونيمات) وتقطيع الكلمات شفهياً، ثم تحريرياً أن تساعد الطلاب على سماع مكونات الأصوات، وإدراك فئاتها. وبذلك، فإن قيامهم بدمج الأصوات أولاً بالتكرار، ثم بخبرة الأنماط الجديدة بأنفسهم، يعني قيامهم ببناء الفئات. تهدف إستراتيجيات التنميط هذه على مساعدة الطلاب على إدراك الأنماط والروابط بين أصوات الكلام، و الشكل الهجائي الذي يُمثل هذه الأصوات. وحين يصبح الطلاب معتادين أكثر على الأنماط، يمكنهم بناء الألفة والدارات الدماغية من أجل تحقيق الهدف المنشود؛ وهو تعرف الأصوات (الفونيمات) والكلمات تلقائيًا، ثم بناء القدرة على فك ترميز الكلمات التي لا يعرفونها.

❖ عرض أنماط الكلمات:

يمكن للمعلم عرض مدخلات متكررة للمعلومات في سياق ممتع للحفاظ على دافعية الطلاب، وتشجيعهم على بناء الأنماط الثابتة. وينبغي أن يعمل هذا التكرار على بناء النشاط العصبي وتعزيزه، وهو نشاط مرتبط

باستجابة الدماغ للمدخلات الحسية (Tallal , Merzenich , Jenkins , & Niller , 1999). ويمكن للمعلم أيضاً استخدام أنشطة بصرية متنوعة للتأكيد على الأنماط في مشتقات الكلمات، وأنماط الهجاء، والملحقات اللفظية في بداية الكلمات وأخرها، وجذور الكلمات. فمثلاً، يمكن مساعدة الطلاب على تعرف الأنماط المتكررة في الكلمات (مثل: يلعبون، يشربون، يأكلون)؛ بجعل هذه الأنماط أكثر وضوحاً عن طريق إظهار الأجزاء المتكررة للكلمات باستخدام ألوان مختلفة على السبورة، أو باستخدام خطوط مختلفة في عرض البرامج التقديمة، أو على شاشة الحاسوب، أو باستخدام الألوان، أو إبراز الأجزاء مظللة أو بخط غامق في المادة المطبوعة. أما الأنماط السمعية، فيمكن التأكيد عليها بنبرة الصوت، أو إبطاء سرعة الكلام، أو التحدث بصورة آلية، أو التشديد على الحرف. وفي حال كون الطلاب الكلمات المنطوقة بالأنماط، يجب تشجيعهم على الاستجابة بالطريقة نفسها من التأكيد.

يمكن التأكيد على هذه الأنماط نفسها عن طريق نمذجة الحركات الجسدية التي تتوافق مع نمط الصوت الذي يراد تعلمه. (ففي صفي، طلبت إلى طلابي الوقوف، تم القيام بالدوران (90) درجة في كل مرة أتلفظ فيها بصوت بارز (مثل صوت: ب / أ/ ب في كلمة «باب»)، أو حين أتلفظ بكل مقطع من الكلمة التي نقطعها). قد يكون هذا النشاط مفيدا، خصوصاً بعد الجلوس مدة من غير حركة، فحينئذا تمثل الحركة استراحة للدماغ، ويمكنها أن تثير مزيداً من المسالك العصبية التي تستجيب بالحركة ولاحقا، لدى تعليمي الطلاب القواعد والترقيم، فقد استخدمت كثيرة من هذه الإستراتيجيات التي ترشح الأنماط (الخط، اللون، الحجم)، للتأكيد على الأنماط المتكررة في قواعد الترقيم؛ كوضع الفواصل عند تعداد الأشياء، أو قواعد الإملاء، مثل: وضع التاء المربوطة أو المفتوحة آخر الكلمة.

❖ دع الطلاب يتلاعبون بأنماط الأصوات (الفونيمات)

تمتاز أنشطة التنميط، كما هو الحال في معظم أنشطة التمرن، بقدرتها على إثارة الطلاب وحفزهم إلى العمل، ولا سيما عند السماح لهم بالتلاعب بالمعلومات بأنفسهم. وحين نساعد الأطفال على إدراك الأنماط، كالكلمات التي تتألف من أنماط حروف تتمثل في أصوات الكلمات المنطوقة، فإنهم يتعلمون بأسلوب يتوافق مع طريقة الدماغ المفسرة حالياً، وهي العمل عن طريق إدراك الأنماط وبنائها. ومن الأنشطة التي تساعد الطلاب

فيما يخص الوعي الصوتي؛ إعطاؤهم بطاقات عليها كلمات يمكن دمجها لتصبح كلمات مركبة. وفي هذا النشاط، يمشي الطلاب حول الغرفة الصفية (نشاط حركي، واستراحة للدماغ) ويحاولون إيجاد زملائهم الذين يمتلكون بطاقات فيها كلمات تساعدهم على تكوين كلمات مركبة. وفي كل مرة يكون الطلاب كلمة مركبة جديدة، فإنهم يضيفونها إلى قائمة الكلمات الموجودة على السبورة.

كيف يساعد التلاعب بالأنماط الدماغ على أداء مهمته؟

قد تساعد رؤية الأنماط أو سماعها الطلابَ على التعلم عن طريق تنشيط أجهزة الإدراك الدماغية؛ حتى يمكن تنظيم البيانات الجديدة وتصنيفها وتخزينها في الشكل النمطي الذي ينسجم مع النقل العصبي وتخزين المعلومات.

وإذا أمكن إضافة كل نمط يكتشفه الدماغ إلى فئات تخزين المعلومات لدى المتعلم، فمن المنطقي - بالنسبة إلى - استخدام الإستراتيجيات في مساعدة الطلاب على بناء ذاكرة دائمة للأنماط؛ حتى يصبح إدراكهم في المستقبل إدراكاً تلقائياً. ومن ثم حين يتلاعب الطلاب بالأنماط عبر الإضافة إليها وتغييرها، تزيد احتمالية تخزين هذه الأنماط في الذاكرة الدائمة. والهدف من ذلك كله هو استخدام إستراتيجيات تساعد الطلاب على ممارسة «إيجاد الأنماط» حتى تُرمز المعلومات الجديدة وتُطابق بالأنماط ذات الصلة الموجودة في الدماغ. لذا، فكر في طرائق لتنظيم المادة وعرضها؛ لتوسيع أنظمة التنميط لدى الطلاب، ومساعدتهم على بناء هذه الروابط ذات المعنى والصلة بالأنماط الموجودة مسبقا.

- **الفئات بوصفها أنماطاً**

تصنيف الأشياء في فئات

ابدأ بالفئات الواضحة؛ كجمع الصور، أو الحيوانات البلاستيكية الصغيرة، أو سيارات الألعاب، ثم اطلب إلى الطلاب العمل في ثنائيات لتصنيفها في فئات، ثم تسمية هذه الفئات (لاحظ المعايير والأسس التي اعتمدها الطلاب لوضع الأشياء المستخدمة في مجموعة واحدة). بعد ذلك، ضع ثلاثة أشياء تنتمي إلى الفئة نفسها مع شيء

لا ينتمي إليها، ثم اطلب إلى الطلاب الإشارة إلى الشيء الذي لا ينتمي إليها مع بيان السبب. يمكن القيام بهذا النشاط أيضاً باستخدام أدوات بلاستيكية في جهاز العارض الرأسي.

حين يصبح الطلاب جاهزين لنشاط أكثر حركية، يمكنك تعليمهم إحدى الألعاب، بحيث يقوم طالب باختيار نمط أو فئة مجهولة (مثل: الطلاب الذين يرتدون أحذية رياضية، أو زياً أخضر اللون، أو قمصاناً طويلة أو قصيرة الأكمام)، ثم مناداة الطلاب الذين ينتمون إلى هذه الفئة، فيقفون أمام زملائهم واحدا واحدا حتى يدرك زملاؤهم القاسم المشترك بينهم.

يمكن إتقان مهارتي «إيجاد الأنماط»، وإدراك القواعد، والإفادة منهما بكثير من الممارسة والتعامل مع الأنماط. كما يمكن تحسين مهارات التنميط بتنفيذ بعض الأنشطة؛ كأن يقوم الأطفال بمطابقة المواد -على نحو منهجي- باستخدام أشياء أو بطاقات مكتوب عليها أسماء الأشياء. ويمكن للأطفال عمل ذلك ضمن مجموعات زوجية (ثنائية)، أو في مكان عمل النشاط، عن طريق مطابقة الأسماء بوجوه مألوفة، أو وضع الأطعمة في فئات (فواكه، خضروات، لحوم). ويمكن أيضاً تعزيز أنشطة المطابقة الزوجية هذه عن طريق مدخلات حواس تعلم إضافية. يستطيع الأطفال أيضاً تسمية المجموعات الزوجية بصوت عال، أو كتابتها، أو رسمها، ويتم ذلك في مركز التعلم؛ إما على دفاترهم، وإما على بطاقات قياس «سير تقدم العمل»، بحيث يقوم المعلم بمراجعتها من أجل القياس والتغذية الراجعة.

بناء فئات خاصة بالطلاب

فد يكون مفيدًا للطلاب - لتعرف الكلمات - وضع أكثر من نظام فئة التخزين البيانات الخاصة بالأشياء أو الكلمات نفسها. فمثلًا، إذا تعلم الطلاب كلمة «طبلة» عن طريق رؤية الكلمة (مدخلات بصرية) وسماعها (مدخلات سمعية)، والضرب بالأكف على الأدراج كما لو كانوا يدقون الطبلة (مدخلات حسية -حركية)؛ يمكن - حينئذ- أن تخزن في فئات الذاكرة الخاصة بكل من المدخلات الحسية هذه. وقد يُفضي هذا التكرار إلى زيادة السرعة في تعرف الكلمات؛ نظراً إلى وجود أكثر من مركز استقبال يعمل عملَ فئات ترابطية لتعرف الكلمات وتصنيفها عند رؤيتها مجدداً.

ومن الملاحظ أن الطلاب يستخدمون نوعاً مختلفاً من التفكير حين يبنون فئات جديدة باتباع قواعد يضعونها بأنفسهم (Damasio ,1998 Grabowski ,Damasio, &).

وقد تبدأ الأنشطة التي تجعل الطلاب يبنون الفئات مبكراً حتى تشمل مرحلة الحضانة. ويمكن التمرن أيضاً على بناء الفئات باستخدام حقيبة فيها أزرار مختلفة. فبعد القيام بنمذجة المهمة أولاً، اطلب إلى الطلاب العمل وحدهم، أو في مجموعات ثنائية، لرسم الفئات التي يكتشفونها (يمكن أن يناسب هذا النشاط مراكز تعلم فنون اللغة). ويستطيع الطلاب أنفسهم أن يختاروا طرائق عدة لتصنيف حقيبة الأزرار. ومن المحتمل أن يبدؤوا بأكثر التصنيفات وضوحاً: كالحجم، أو اللون. وبالتشجيع، سينتقلون إلى أنماط أخرى؛ كالأزرار التي تحتوي على ثقبين أو أربعة، أو تلك ذات السطوح المستوية أو البارزة.

تشجيع استخدام الأنماط المتعلمة

حين يتفاعل الطلاب وتنشط أنظمتهم الدماغية الخاصة بإدراك الأنماط، حفزهم عن طريق المراجعة، أو القيام بإستراتيجية جديدة؛ كإبراز الأنماط التي تعلموها أو وضع خط تحتها للتأكيد عليها، ويمكن للمعلم تعزيز الأنماط عن طريق ربطها بأنشطة تتطلب استخدام هذه الأنماط. يمكن لهذه المعالجة الذهنية أن تُعزز وتبني الشبكات الدماغية للخلايا العصبية المترابطة وتفرعات الخلية العصبية، وتزيد من ديمومة النمط المخزن وسرعة الوصول إليه؛ حتى يستعمل لمعالجة المدخلات مستقبلا.

ومن جانب آخر، قد تتوافق عملية تعرف الكلمات مع نظام التنميط الدماغي حين تؤكد أنشطة التمارين والنمذجة على الأنماط. ويمكن للإستراتيجيات التي تتضمن وضع أنماط الكلمات والحروف في فئات أن تزيد من قدرة الطلاب على إدراك البيانات الجديدة وتصنيفها في الفئات الموجودة مسبقاً بسرعة ودقة. والافتراض هو أنه إذا دُرست الكلمات بطريقة تربطها بالفئات الموجودة مسبقا فستُدرك بفاعلية أكثر في مناطق معينة، حيث يخترن الدماغ البيانات ذات الصلة. وهذه العملية - منطقيا - أسرع وأكثر فاعلية من عملية البحث العشوائي للدماغ التي يتعذر فيها إدراك أن البيانات الجديدة تنتمي إلى أي نمط موجود وذي صلة.

تقوية الشبكات العصبية

الإستراتيجيات التي تُعزز الأنماط المُتعلمة:

لما كان الدماغ يُصنف الإشارة المرجعية للمعلومات في فئات عدة، وأن كل مدخل من المدخلات الحسية له مستقبل خاص ومركز تخزين في الذاكرة؛ فإن مراجعة الأنماط - منطقياً - عن طريق تجارب حسية مختلفة قد يجعل من السهل على الطلاب الوصول إلى هذه الأنماط. ومن الأمثلة على المدخلات المتعددة الحواس، استعمال

الصوت، أو اللون، أو الحركة، أو اللمس لعرض مدخلات للحواس المتعددة. ابدأ -مثلاً- باستخدام اللون لإبراز حرفي «ون»، في نهاية كلمة «يلعبون» (اترك بقية الكلمة باللون الأسود)، أو استخدم تأكيد شفهياً مختلفاً على النهايات المتشابهة للكلمات (جهارة الصوت أو السرعة أو النبرة)؛ لربطها بمنطقة تخزين دماغية أخرى (سمعي)، وذلك عند تعزيز النمط في إحدى حصص المراجعة. ويمكن للمعلم أيضا استعمال المخططات التنظيمية لتعزيز النمط المتعلم، مثل عمل رسم لسارية علم عليها رايات معلقة على يسار اللوحة، ثم تمثيل سارية العلم بحرفي «ون»، ثم كتابة كلمات تنتهي بحرفي «ون» على الرايات المعلقة على يسارها. بعد ذلك، اطلب إلى الطلاب عمل رسوم مثل بعض الأفعال التي تنتهي بحرفي «ون»، مثل: يتحركون، يدرسون، يرسمون.

يتمثل النشاط الآخر في إعطاء الطلاب أوراق عمل، ثم إخبارهم بالتعليمات المتمثلة في إمكانية التوقف عن النشاط بعد وضع عدد معين من الإجابات الصحيحة في صف واحد. فمثلاً، إذا نجح الطلاب في مطابقة جذور الكلمات بالملحق اللفظي «ون» خمس مرات متتابعة، فبإمكانهم الانتقال إلى المستوى اللاحق. وبعد أن يحوز الطلاب نقاط الإتقان الأولية الفردية، يمكنهم الاستمرار في ممارسة خيارات من الأنشطة التي تتضمن استخدام مهارة التنميط التي تعلموها حديثا ضمن مستوى معرفي أعلى؛ كاستخدام الكلمات التي تنتهي بحرفي «ون» في تأليف قصة أو كتابة رسالة.

فصل المعاني المتشابهة عن الفئات

حين يصبح الطلاب مطلعين على عملية وضع الأشياء أو التجريدات في فئات بناء على الصفات المتشابهة، يوجههم المعلم للتفريق بين الأشياء التي تشترك في الفئة وتلك التي تشترك في المعنى. فمثلا، تنتمي كلمتا «جرى» و«مشى» إلى فئة الحركة، في حين تشترك كلمتا «مشى»، و«تجول في المعنى فيما يتعلق بالسرعة. والهدف من هذا هو بناء مهارات تصنيف معرفية متقدمة، ثم - على أمل إثارة المزيد من شبكات التنميط العصبية - تحليل مجموعات الكلمات النوع النمط الذي تمثله هذه الكلمات.

- **نشاط الفئة والمعنى** يتطلب هذا النشاط من الطلاب التمرن على تجميع الكلمات بحسب الفئة أو المعنى. ويبدأ النشاط بالنمذجة، ثم أداء الطلاب كافة التمرين، ثم يُختتَم بقيام المجموعات الزوجية أو الصغيرة بوضع أسئلة أو امتحانات قصيرة لزملائهم في المجموعات الأخرى. مثال يطلب المعلم: أمثلة على فئات عامة؛ كأنواع الطعام، أو الأجهزة الرياضية، أو بعض الأشياء الموجودة في الصفوف المدرسية، أو أعضاء جسم

البقرة. ثم يضيف الطلاب فئات أخرى، ثم يختار بعضاً منها ليعطوا أمثلة عليها، مثل: ما الذي يمكنك وضعه في فئة الأجهزة الرياضية؟

تتكرر هذه العملية نفسها للكلمات التي تشترك في المعنى. وبناءً على الفئة العمرية للمجموعات، يمكن للمعلم أن يستخدم مصطلح(مترادف). ثم يبدأ بالأسماء التي تشير إلى وجود معان لها شبيهة بكلمات أخرى. أما الطلاب الصغار السن، أستعمل لهم كلمات، مثل: «أسد، سبع، ليث، ضرغام»، في حين أستعمل لأكبرهم سناً أفعالاً، مثل: «رمى، قذف، ألقى، رشق».

مثال للنشاط يطلب المعلم من طلابه قائلا: «انظروا إلى مجموعة الكلمات هذه (أو إلى الصور؛ بالنسبة إلى أصغر الطلاب سناً)، ثم اكتبوا (أو ضعوا علامة بجانب) كلمة «فئة»، إذا كانت الكلمات جميعها تنتمي إلى فئة أو تصنيف ما. وإذا وجدتم أن لها معانيَ متشابهة، فاكتبوا (أو ضعوا) علامة بجانب «معنى متشابه». وهذا نموذج أسئلة وإجاباتها:

خائف - حزين - سعيد - محرج: فئة التصنيف (مشاعر).

قميص - بنطال - جوارب - معطف: فئة التصنيف (ملابس).

قليل – صغير دقيق- منمنم: مترادفات.

حاد – مدبب -شائك - ناتئ: مترادفات.

إضافة إلى ذلك، يمكن للمعلم تصنيف المجموعات إلى مستويات متدرجة في التعقيد. فيبدأ أوراق العمل بالمجموعات السهلة، ثم يتدرج إلى أكثرها تعقيداً. وبهذا التنظيم، يمكن للطلاب إحراز تقدم للوصول إلى مستويات قدراتهم الخاصة، مثال للأنشطة:

ساخن - يحترق - يتبخر - يغلي: مترادفات.

كبير ضخم عملاق- جبار: مترادفات.

شمس - قمر - نجوم - مذنب: فئة (أشياء في مجموعتنا الشمسية).

مخلب - أنف- ذيل - آذان: فئة (أعضاء جسم االحيوان).

- التنميط والمفردات

الكلمات مفاهيمية في الأساس؛ ومع أنها أشياء مادية، فإنها تجد شيئاً تصورياً.

إن قيمة تصنيف أنماط الكلمات تتجاوز تعريفاتها إلى الكلمات المتصلة بتصنيف النمط الذي تنتمي إليه. ويمكن للطلاب الانتباه إلى كيفية إدراك صلة الكلمات بكلمات أخرى عن طريق أنواع عدة من الفئات؛ كترادف المعنى، وفئة التصنيف المشتركة، والمجموعة الدلالية، وتشابه الجذور، وبدايات الكلمات ونهاياتها..

فبعد مناقشة كلمة مثل «استقبال»، يمكن للطلاب استعمال المخططات التنظيمية لوضع الكلمة في فئات عدة، وإضافة كلمات أخرى إلى كل فئة:

.• نهايات الكلمات: كلمات أخرى تنتهي ب «ال»، مثل: إسدال، إنزال.

• كلمات مترادفة؛ مثل: إكرام، ضيافة.

• كلمات لها الجذور نفسها: مثل: تقبل، قبول.

• كلمات لها الملحقات البادئة نفسها، مثل: استعداد، استعجال وقد يعمل الطلاب في مجموعات، ويستخدمون المعاجم في العثور على كلمات أخرى لكل فئة، ويشيرون إلى أوجه الشبه والاختلاف بين الكلمات في الفئة نفسها.

يعد هذا النشاط مفيدا - على نحو خاص- التعرف المفردات العلمية وغيرها من المفردات الخاصة بالمواد.

يشار إلى أن استجابات الطلاب تتضمن ما يأتي:

- «المصطلحات العملية تجعلنا أكثر دقة».
- «المفردات العلمية منطقية، ويتلاءم بعضها مع بعض على نحو واضح، وتجعل التواصل مع العلماء الآخرين مفهوماً ومنطقياً»

*المرجع: د. جودي ويليس (ترجمة سهام جمال)،(٢٠١٢م)، تعليم الدماغ القراءة وإستراتيجيات تحسين الطلاقة والمفردات والاستيعاب ، الفصل الثاني، ، العبيكان .

رقم النشاط	٣/ ٢/ ١
العنوان	إستراتيجيات الاستيعاب القرائي

المادة العلمية	٣/٢/١
موضوع المادة العلمية	الاستيعاب القرائي الناجح
الهدف	تطبيق إستراتيجيات الاستيعاب القرائي

أختي المتدربة:

بعد قراءة النشرة العلمية عن (الاستيعاب القرائي الناجح)

١- وضحي مفهوم كل من:

- الذاكرة العاملة:
- الذاكرة الصريحة:
- الذاكرة الضمنية:

٢- ما محفزات الاستيعاب؟ عدديها مع شرح مختصر لكل نوع منها.

٣- من إستراتيجيات الاستيعاب القرائي (التلخيص / المقارنة / التحديد/ الرقابة / الاستنتاج / المخططات التنظيمية/النمذجة .....) اختاري مع مجموعتك إحدى هذه الإستراتيجيات وتناولها بالشرح والتوضيح والتطبيق، ثم قدميها أمام المجموعات.

نشرة إثرائية (ملحق(٢))

الاستيعاب القرائي الناجح*

يبدأ عمل الذاكرة العاملة النشطة عندما يتذكر الطلاب المعلومات الواردة في بداية الفقرة أو الفصل، لدى قراءتهم الجمل الأخيرة، فالذاكرة العاملة تحفز الطلاب إلى متابعة ما ورد في بداية الفقرة أو النص لدى محاولتهم قراءة النهاية واستيعابها يُذكر أن الذاكرة العاملة تُبقي المعلومات في العقل الواعي نحو (٢٠) ثانية. وبمرور الوقت، تُنقل هذه المعلومات. أو غيرها من المعلومات الجديدة إلى خارج الذاكرة، إلاّ إذا عولجت معالجة نشطة، أو تنميطها إلى روابط مع المعرفة السابقة والفئات المخزنة للمعلومات بحيث تصبح الذاكرة العامة ذاكرة طويلة المدى.

تُصنَّف الذاكرة أيضاً إلى صريحة وضمنية، بوجود مسارات عصبية مميزة تظهر في صور الرنين المغناطيسي الوظيفي، حيث تتضمن الذاكرة الصريحة ذكريات عن الأشخاص، والأشياء، والأماكن والحقائق، والأحداث، وتُعالج بوصفها ذاكرة قصيرة المدى في القشرة الأمامية الجبهية. وإذا عولجت عن طريق الوظائف التنفيذية، ووضعت في الذاكرة الترابطية والذاكرة الطويلة المدى في الحصين؛ تُخزن الذكريات الصريحة في أجزاء قشرة المخ، التي تناظر الحاسة التي استقبلت أولاً المدخلات الحسية. فمثلاً فإن المدخلات السمعية التي تصبح ذاكرة طويلة المدى تُخزن في القشرة السمعية من الفص الصدغي المجاورة لمنطقة استقبال المعلومات المسؤولة عن الاستجابة للصوت. أمّا الذاكرة الضمنية فتُعنى بالمهارات والعادات، والظاهر أنها لا تعالج في الحصين وإنما في المخيخ، والجسم المخطط، واللوزة (Kandel, 2006).

من جانب آخر، تناولت دراسات الرنين المغناطيسي الوظيفي البحث في الفرضية التي مفادها: أنّ الاستيعاب يتطلب من القارئ أن يتذكر ما قرأه حتى يربطه بالمعلومات الجديدة، ويدمجه في المعرفة السابقة في أثناء قراءة القصة (Lond & Chong, 2001).

أهداف إستراتيجيات الاستيعاب القرائي:

تهدف إستراتيجيات بناء الاستيعاب إلى زيادة الفاعلية العصبية في كل خطوة من عملية الاستيعاب. وبوجه عام يُظهر القرّاء المهرة قدرة على الاستيعاب أكثر مما يُظهره أقلّهم مهارة؛ لأن المهرة منهم يستخدمون إستراتيجيات فاعلة، مثل: تنشيط المعرفة السابقة لاستيعاب النص، واستخلاص استنتاجات صحيحة عمّا قرؤوه ويختلفون أيضاً عن القرّاء غير المهرة في قدرتهم على فك التركيز بطلاقة ودقة.

إنّ بحوث التصوير الدماغي والبحوث المعرفية العصبية التي تدرس الاستيعاب القرائي، تُركِّز على كيفية استقبال الدماغ المعلومات الجديدة عن طريق مجموعة متنوعة من الشبكات العصبية، باستخدام الأنماط والفئات والعلاقات الترابطية. فضلاً عن تحويل البيانات الجديدة إلى معرفة مفهومة. ستوصف الإستراتيجيات التي يُؤثر في النشاط العصبي الأيضي للدماغ في المناطق الخاصة بمعالجة البيانات الخام وتُحوّل إلى معرفة مفهومة مخزنة، إلى جانب وصف التعلم التشاركي، والروابط الشخصية، والمعرفة السابقة، والسياق ذي المعنى، والتوقع، والتحليل الناقد، والتحليل فوق المعرفي.

عندما يزيد الاستيعاب يزيد أيضاً تقدير القراءة من أجل المتعة والمعرفة علماً أن بناء المعنى من النص أو اللغة المحكية ليس مهارة معرفية منفصلة بل دمجاً للمعارف المكتبة السابقة، والخبرة الشخصية،

والمفردات، في إستراتيجيات التفكير الاستنباطي والاستقرائي وإنشاء الروابط. إنّ إتقان مهارة الاستيعاب القرائي يتطلب من الطلاب معالجة ما يقرؤونه بفاعلية. وتتطلب مهارة المعالجة هذه إتقان الطلاب مهارة القراءة التلقائية، والطلاقة، والمفردات الضرورية، ومعرفة الخلفية المناسبة للنص. ويتضاعف الاستيعاب الناجح عندما يطبق الطلاب الإستراتيجيات الفاعلة؛ ليراقبوا فهمهم، ويزيدوا اهتمامهم الذاتي بالنص، ويحددوا أغراضاً وأهدافاً لقراءتهم.

يتعين على القارئ، من أجل استيعاب النص، فك ترميز الكلمات أو تعرّفها، وبلوغ عملية التكامل القرائي لبناء المعنى، وتذكر محتوى الكلمات مدة كافية؛ لإثارة ما تكتنزه ذاكرتهم الطويلة المدى من معلومات ذات صلة بالموضوع (Cunningham& Stanovich, 1998). من جانب آخر، يعتمد تعليم الأطفال مهارة الاستيعاب على معرفتهم المفاهيمية واللغوية (Griffin, 1998). فضلاً عن تعريضهم لكثير من الإستراتيجيات المهمة، مثل: التلخيص، والتوقع، والمراقبة الذاتية للفهم ، أما مهارات الاستيعاب الإضافية التي يجب تعليمها والتمرن عليها، فتتضمن قياس المعرفة السابقة للطلاب وربط التعلم بها، والتدريس المسبق للمفردات الجديدة، وتوضيح المفاهيم الرئيسة، والربط بالمعرفة السابقة، وتدريس الإستراتيجيات ونقاشات المحتوى الموجهة من المعلم والتي تُركز على الطلاب ، والعرض التمهيدي، والتوقع، والتلخيص، واختيار الأفكار الرئيسة، والمراقبة الذاتية، والتغذية الراجعة من المعلم للوقوف على مدى الفهم (Snow , Burns, & Griffin, 1998)

- **محفزات الاستيعاب:**

تُعد الدافعية والمشاركة أبرز مفاتيح الطلاب في أثناء تعلم أي من مهارات القراءة الأولى التي تكون محبطة عادة. وتعد من المرتكزات الأساسية للإستراتيجيات التي تستعمل لاكتساب مهارات الاستيعاب القرائي.

يقول المعلم جودي ويليس: عندما أُخطط لعرض ما قبل التدريس أو العرض التمهيدية، آخذ في الحسبان الأهداف التي تراعي الربط بتجارب الطلاب الإيجابية السابقة وتطبيقات العالم الحقيقي والاهتمامات الشخصية، إضافة إلى أسْر اهتمامهم عن طريق التجديد وإثارة الخيال، ومساعدتهم على وضع أهداف لقراءتهم، وتقديم العون والمساندة لهم عند سعيهم الدؤوب للتغلب على أي تحد ذاتي واقعي. وتأسيساً على ما سبق، يبدأ العرض التمهيدي وعملية توليد الدافعية لهدف، والتدريس المسبق للمعلومات التي يتطلبها استيعاب نص معين بنجاح.

- **تنشيط المعرفة السابقة:**

أبدأ بتنشيط المعرفة السابقة بناءً على ما أعرفه عن طلابي من الملاحظة، والقياس، والحوارات، واجتماعات أولياء الأمور والطلاب، والمعلومات التي يمدّني بها المعلمون السابقون، ومقابلات الأقران، وقوائم الاهتمامات. واستخدم هذه المعرفة في اختيار الكتب، ومساعدة الطلاب على ربط الكتاب الجديد بحياتهم، واهتماماتهم، وخلفياتهم، ومعارفهم السابقة.

يساعد تمرين الطلاقة الطلاب على تعرف الكلمات عندما يقرؤونها. وبالمثل، عندما يشجّع الطلاب على تذكر المعرفة السابقة المخزّنة، فإنهم قد يحفزون الشبكات العصبية ذات الصلة. بالتزامن مع البحث بوعي عن روابط في معارفهم السابقة بالأحداث والأشخاص والأماكن في القصة.

*المرجع: د. جودي ويليس (ترجمة سهام جمال)، (٢٠١٢م)، تعليم الدماغ القراءة وإستراتيجيات تحسين الطلاقة والمفردات والاستيعاب، الفصل السادس، العبيكان.

الوحدة التدريبية الثانية

اليوم التدريبي الثاني

جدول جلستي الوحدة التدريبية الثانية

الجلسة	الموضوع	الهدف السلوكي	الزمن

الجلسة الأولى	مستويات الفهم القرائي	يتوقع من المتدربة في نهاية الجلسة التدريبية أن تكون قادرة على: ▪ تبيين الغاية من القراءة ▪ تحديد أنواع القراءة التي تعنى بالفهم. ▪ تمييز المعارف التي يحتاجها العقل أثناء القراءة ليصل إلى درجة الفهم. ▪ تصنيف مستويات الفهم القرائي. ▪ تصنيف الأسئلة بحسب مستويات الفهم القرائي	ساعتان ونصف
	الاستراحة		٣٠د
الجلسة الثانية	إستراتيجيات القراءة (التصور الذهني)	يتوقع من المتدربة في نهاية الجلسة التدريبية أن تكون قادرة على: ▪ تبيين أهمية استخدام إستراتيجيات التدريس في الميل نحو القراءة ▪ تحديد الصور الذهنية التي يمكن ترتسم في ذهن القارئ عندما يقرأ قراءة سليمة ويستوعبها. ▪ توضيح مفهوم التصور الذهني. ▪ تفعيل مراحل إستراتيجية التصور الذهني.	ساعتان ونصف

خطة الوحدة التدريبية الثانية

الجلسة	الإجراءات التدريبية	أسلوب التنفيذ	الزمن
الأولى	نشاط (١/١/٢) لماذا نقرأ؟ ما أنواع القراءة ما الغاية الأساسية؟	الرؤوس المرقمة	٢٥دقيقة
	نشاط (٢/١/٢) معارف يحتاجها العقل أثناء القراءة	عصف الذهني	٢٥دقيقة
	نشرة علمية (١/١/٢)		
	نشاط (٢/١/٢) تصنيف مستويات الفهم القرائي	مشغل تربوي	٥٠دقيقة

	نشرة علمية (٢/١/٢)		
	نشاط (٤/١/٢) تصنيف الأسئلة بحسب مستويات الفهم القرائي	تطبيقات عملية	٥٠دقيقة
الثانية	نشاط (١/٢/٢) أهمية استخدام إستراتيجيات التدريس في الميل نحو القراءة	عصف ذهني	٢٠دقيقة
	نشاط (٢/٢/٢) الصور الذهنية التي ترتسم في ذهن القارئ	خارطة ذهنية	٢٠دقيقة
	نشاط (٣/٢/٢) مفهوم التصور الذهني	محركات البحث الإلكترونية	٢٠دقيقة
	نشاط (٤/٢/٢) تطبيق إستراتيجية التصور الذهني عبر مراحلها	تطبيقات عملية	٩٠دقيقة
	نشرة علمية (١/٢/٢)		

اليوم التدريبي الثاني

الجلسة الأولى

مستويات الفهم القرائي

الزمن	٢٥دقيقة	نوع النشاط	جماعي	الأسلوب التدريبي	الرؤوس المرقمة 01 02 03 04
الهدف	أن تعدد المتدربة أغراض القراءة وغايتها				

أختي المتدربة:

من خلال إستراتيجية الرؤوس المرقمة أجيبي عن الأسئلة التالية:

ما أغراض القراءة:

.....

.....

ما أنواع القراءة؟ وأيها الذي يعنى بالفهم؟

.....

.....

ما الغاية الأساسية من القراءة؟

.....

.....

رقم النشاط	٢ / ١ /٢				
العنوان	معارف يحتاجها العقل أثناء القراءة				
الزمن	٢٥دقيقة	نوع النشاط	جماعي	الأسلوب التدريبي	العصف الذهني
الهدف	أن تعدد المتدربة المعارف التي يوظفها العقل ليبلغ درجة الفهم				

أختي المتدربة:

قبل قراءة النشرة المرفقة حاولي أن تصِلِي كل سؤال بما يناسبه.

المادة العلمية	٢/١/٢
موضوع المادة العلمية	**معارف توصل القارئ للفهم**

١. معرفة تقريرية:	كيف أوظف ما أعرف؟
٢. معرفة إجرائية:	متى أوظف المعارف؟ ولماذا؟
٣. معرفة شرطية:	ماذا أعرف؟

الفهم القرائي*

الفهم عنصر مشترك بين القراءة الجهرية والصامتة فهو الغاية الأساسية من القراءة أيا كان نوعها حيث تعتني القراءة الجهرية كثيرا بجانب النطق بينما القراءة الصامتة تتمحور حول الفهم وعليه فإن الفهم القرائي يعرف بأنه: عملية عقلية بنائية تفاعلية يبذل فيها القارئ جهدا عقليا يوظف فيه ثلاثة أنواع من المعارف ليبلغ درجة الفهم:

١. معرفة تقريرية: مرتبطة بموضوع القراءة وهو ما يجيب عن سؤال ماذا أعرف؟

٢. معرفة إجرائية: مرتبطة بكيفية توظيف هذه المعارف وهو ما يجيب عن سؤال: كيف أوظف ما أعرف؟

٣. معرفة شرطية: وترتبط بوقت توظيف هذه المعارف وسبب توظيف هذا السياق دون غيره، وهو ما يجيب عن سؤال مؤداه متى أوظف المعارف؟ ولماذا؟

وهكذا فالغاية من القراءة هي: الفهم القرائي.

*: البصيص، د. حاتم حسين (٢٠١١) تنمية مهارات القراءة والكتابة: إستراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم. دمشق الهيئة العامة السورية للكتاب. وزارة الثقافة

رقم النشاط	٢ / ١ /٣					
العنوان	تصنيف مستويات الفهم القرائي					
الزمن	٥٠دقيقة	نوع النشاط	جماعي	الأسلوب التدريبي	تصنيف وتطبيق	
الهدف	أن تصنف المتدربة مستويات الفهم القرائي					

أختي المتدربة:

أ-بعد قراءة النشرة التربوية بتأنٍ صنفي المهارات التالية وفق كل مستوى يناسبه:

(يميز بين الحقيقة والرأي، يحدد الفكرة الواضحة المركزية للنص، يحدد معنى الكلمة وما يتشارك معا، يحلل المشاعر، يحل المشكلات، يتذكر التفاصيل، يتنبأ بالأحداث، ينفذ التعليمات)

الفهم الحرفي

الفهم التفسيري

المادة العلمية	٣/١/٢
موضوع المادة العلمية	مستويات الفهم القرائي

الفهم التطبيقي

ب- بالرجوع للنشرة التربوية رتبي خطوات حل المشكلة؟

مستويات الفهم القرائي*

عندما يتفاعل القارئ مع النص القرائي فإنه ينظر للموضوع **كأنه مشكلة تتطلب حلًا وخطوات حلها كالآتي:**

- تحديد المشكلة، جمع البيانات، فرض الفروض والتحقق من صحتها، ثم التوصل لحل ومراجعته. (عبدالباري، ٢٠١٠، ٥٧-٨٣)

تمر القراءة في ثلاثة مستويات من الفهم أطلق عليها هاريس – سميث الأسماء التالية:

١-**القراءة الحرفية**: قراءة ما في السطور وذلك عندما نحاول معرفة ما في النص.

٢-**القراءة التفسيرية**: قراءة ما بين السطور وذلك عندما نحاول تفسير أو شرح أو تحليل النص أو استخلاص نتائج أو تفسير سلوك أو وصف مشاعر.

٣-**القراءة التطبيقية: قراءة ما وراء السطور. وتنقسم إلى:**

أ-قراءة نقدية: وذلك عندما ننقد ما نقرأ ونبدي رأينا في المادة المقروة.

ب-قراءة إبداعية: وذلك عندما نستعين بالنص لحل مشكلة خارجية، أو تدعونا قراءة مادة ما إلى إنتاج عمل إبداعي.

والجدول التالي تبين مهارات مستويات الفهم القرائي، وتصنيفها حسب تصنيف هاريس – سميث Harris & Smith

المهارات العامة في فهم المقروء

مستويات ومهارات الفهم: هارييس – سميث Harris & Smith

المستوى الأول: مهارات الفهم الحرفي	المستوى الثاني: مهارات الفهم التفسيري	المستوى الثالث: مهارات الفهم التطبيقي
١-تطوير الثروة اللغوية: المعنى المعجمي للكلمة. ٢-البحث عن التفاصيل وتذكرها. ٣-التوصل للفكرة المركزية المصرح بها. ٤-فهم مبنى النص. ٥-تنفيذ تعليمات.	١-الثروة اللغوية: المعنى المجازي. ٢-التوصل للفكرة المركزية غير المصرح بها. ٣-خلق مقارنات: أ-استخلاص نتائج. ب-التنبؤ بأحداث. ج-التعرف على راي الكاتب. ٤-اكمال مضامين: تفسير وتحليل مشاعر	١-حل مشكلات. ٢-قراءة ناقدة: •تقييم مدى الدقة •التمييز بين الآراء والحقائق. •تمييز الدعاية.

رقم النشاط	٢ / ١ /٤				
العنوان	مستويات الفهم القرائي				
الزمن	٥٠دقيقة	نوع النشاط	جماعي	الأسلوب التدريبي	تطبيقات عملية
الهدف	أن تصنف المتدربة الأسئلة بحسب مستويات الفهم القرائي				

أختي المتدربة:

بعد الاطلاع على النماذج المرفقة صنفي مع مجموعتك الأسئلة الواردة فيها حسب مستويات الفهم القرائي.

النموذج الأول: (الصف الثاني)	النموذج الثاني: (الصف الثالث)
عذرا ياجدي / الصف الثاني ف1 رابط الدرس الرقمي www.ien.edu.sa	عادلٌ في الطائرة / الصف الثالث ف1 رابط الدرس الرقمي www.ien.edu.sa

النموذج الثالث: (القارة القطبية-الاختبارات الدولية)	النموذج الرابع:(نص الاستماع من الصف الثالث) **أجمل هدية (دراجة ماجد)** **نص الاستماع/ للصف الثالث ف ١**

اليوم التدريبي الثاني

الجلسة الثانية

إستراتيجيات القراءة

(التصور الذهني)

العنوان	أهمية استخدام إستراتيجيات التدريس في الميل نحو القراءة				
الزمن	٢٠دقيقة	نوع النشاط	جماعي	الأسلوب التدريبي	عصف ذهني
الهدف	أن تعدد المتدربة أهمية استخدام إستراتيجيات التدريس في الميل نحو القراءة				

أختي المتدربة:

من خلال العصف الذهني بيني أهمية استخدام إستراتيجيات التدريس في الميل نحو القراءة؟

.....

.....

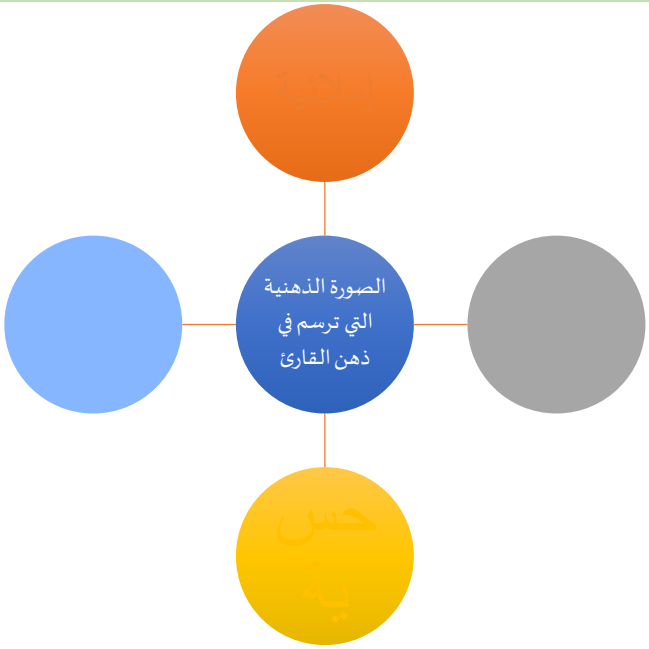
.....

رقم النشاط	٢ / ٢ /٢				
العنوان	الصورة الذهنية التي ترسم في ذهن القارئ				
الزمن	٢٠دقيقة	نوع النشاط	جماعي	الأسلوب التدريبي	خارطة ذهنية
الهدف	أن تحدد المتدربة الصور الذهنية التي ترسم في ذهن القارئ				

أختي المتدربة:

بعد قراءة النشرة التربوية حددي الصور الذهنية التي قد ترتسم في ذهن القارئ مع توضيح معانيها؟

المادة العلمية	٢/٢/٢
موضوع المادة العلمية	الصور الذهنية التي ترسم في ذهن القارئ



الصور الذهنية التي ترسم في ذهن القارئ*

يبين البصيص (٢٠١،١٢٨) أهمية وضرورة ودور استخدام إستراتيجيات التدريس في الميل نحو القراءة بحيث:

١. تحاكي المتعلمين على اختلاف مستوياتهم.

٢. ترتبط بما يمتلك الطلاب والطالبات من قدرات فردية

٣. تحقق مبدأ تكافؤ الفرص

٤. استثارة جوانب النشاط والحس المختلفة لدى الطلاب.

٥. تعد محفز للميل حيث يثار عن طريق منبه بصري كمسرحية أو لعبة بصرية أو مشاهدة صورة أو منبه سمعي كالاستماع إلى محادثة أو مزيج سمعي وبصري كعرض تلفازي ويذكر عبدالباري (٢٠١٠) أن القراءة بصفة عامة

والفهم القرائي بصفة خاصة هما عملية تصور ذهني للكلمات، والجمل والعبارات والفقرات والأفكار المكونة للنص القرائي، وعندما يقرأ الطالب قراءة سليمة ويستوعب ما يقرأ لابد أن ترتسم في ذهنه عدة صور منها:

١. صورة إملائية: وتتمثل بالرسم الإملائي الصحيح

٢. صورة صوتية: وتشير إلى الكيفية التي يتم من خلالها نطق أصوات الكلمة متجاورة ومشكلة بحسب المعنى المراد.

٣. صورة دلالية: تشير إلى معنى الكلمة.

٤. صورة حسية: تشير إلى الرمز المادي الذي ترمز إليه الكلمة في الواقع.

مفهوم التصور الذهني: مجموعة من الصور أو المخططات العقلية التي يبنيها القارئ عن الموضوع، وتعينه على استخلاص المعنى من النص.

رقم النشاط	٢ / ٢ /٣					
العنوان	مفهوم التصور الذهني					
الزمن	٢٠دقائق	نوع النشاط	فردي	الأسلوب التدريبي	محركات البحث	
الهدف	أن تحدد المتدربة الصور الذهنية التي ترسم في ذهن القارئ					

أختي المتدربة:

بالرجوع إلى محركات البحث، دوني تعريفًا للتصور الذهني؟

.....

.....

.....

رقم النشاط	٢ / ٢ / ٤				
العنوان	إستراتيجية التصور الذهني عبر مراحلها				
الزمن	٩٠ دقيقة	نوع النشاط	جماعي	الأسلوب التدريبي	تطبيقات عملية
الهدف	أن تطبق المتدربة إستراتيجية التصور الذهني				

أختي المتدربة:

فضلا قراءة الشفرة الخطية واختيار نص قرائي من منهج الصفوف الأولية وتطبيق إستراتيجية التصور الذهني وفق خطوات مراحلها المدونة في النشرة العلمية؟

.....

.....

المادة العلمية	٤/٢/٢
موضوع المادة العلمية	إستراتيجيات القراءة (التصور الذهني)

.....

.....

.....

.....

- إجراءات إستراتيجية التصور الذهني تمر عبر المراحل التالية:

أولاً: مرحلة ما قبل القراءة

١. تحديد الهدف من المهمة القرائية.

٢. تحديد الطلاب ذوي القدرات التخيلية، ويتم ذلك من خلال ما يلي:

* يكلف الطالب بوصف منظر من المناظر أو مكان محدد.

* مناقشة الطالب في هذه الصور وأبعادها.

* يعرض المعلم على طلابه مجموعة من الصور، ثم يطلب منهم إغلاق عيونهم ووصف ما رأوه فيها

* يطرح مجموعة من الأسئلة للاستثارة الخلفية المعرفية السابقة عن الموضوع.

ثانياً: أثناء القراءة:

١. تقسم الموضوع القرائي إلى عدة فقرات، وقراءتها جهرياً من قبل المعلم أو من قبل طالب فائق

٢. نمذجة المعلم أمام الطلاب لكيفية تكوين صور ذهنية للموضوع المقروء.

٣. القراءة الصامتة من قبل الطلاب، حيث يعطى كل طالب فقرة أو جزءاً من النص، ويطلب منه تكوين صورة عقلية عن المقروء.

٤. يرسم كل طالب الصورة العقلية التي ارتسمت في ذهنه على الورق.

٥. يتبادل طلاب صورهم الموسومة؛ لاختيار أجودها، وأكثرها صلة بالموضوع.

٦. إجراء مناقشة بين الطلاب من جهة، وبين الطلاب والمعلم من جهة ثانية عن تفضيلهم لصورة ذهنية معينة دون أخرى.

٧. التمثيل الصامت للمعلم: حيث يقوم المعلم بعرض بعض الصور الذهنية التي تدور حول أحداث وردت في الموضوع، أو التمثيل لأداء شخصية وردت في القصة، وما على الطلاب إلا أن يحددوا هذا الحديث أو هذه الشخصية.

ثالثاً: بعد القراءة

١. طرح مجموعة من الأسئلة التي تنصب على المهارات موضع القياس مثل:

* ما الفكرة العامة للموضوع؟

* ما أبرز المشاهد في هذا الموضوع؟

* ما الأماكن التي وردت في الموضوع؟ وما صورتها التي ارتسمت في ذهنك؟

* ما الصورة التي يريد الكاتب أن تصل للقارئ؟

* ما العلاقة بين الأفكار الفرعية والرئيسية؟

* ما الصورة التي يمكن رسمها للشخصية الرئيسية في الموضوع؟

٢. توسع الطلاب في قراءة موضوعات أخرى مع تطبيق الإجراءات السابقة لإستراتيجيات التصور الذهني

الوحدة التدريبية الثالثة

اليوم التدريبي الثالث

اليوم الثالث	إستراتيجيات تدريس الفهم القرائي (التدريس التبادلي – خرائط المعرفة) تقويم الفهم القرائي	٣٠٠ دقيقة

جدول جلستي الوحدة التدريبية الثالثة

الجلسة	الموضوع	الهدف السلوكي	الزمن

الجلسة الأولى	التدريس التبادلي	يتوقع من المتدربة في نهاية الجلسة التدريبية أن تكون قادرة على: ▪ تعريف الإستراتيجيات الفرعية المكوِّنة للتدريس التبادلي. ▪ استنتاج كيفية ترتيب الإستراتيجيات الفرعية الأربع. ▪ تحديد دور المعلم ودور الطالب في كل إستراتيجية فرعية ▪ اقتراح إجراءات لتحسين التدريس التبادلي. ▪ تطبيق إستراتيجية التدريس التبادلي على نص " عادل في الطائرة"	ساعتان ونصف
		الاستراحة	٣٠د
الجلسة الثانية	الخرائط المعرفية تقويم الفهم القرائي	يتوقع من المتدربة في نهاية الجلسة التدريبية أن تكون قادرة على: ▪ تطبيق التدريس التبادلي على النشرة المعرفية " إستراتيجية الخرائط المعرفية. ▪ تطبيق الخرائط المعرفية على بعض نصوص " لغتي" للصفوف الأولية. ▪ تحديد كيفية تقويم طلابها في الفهم القرائي.	ساعتان ونصف

خطة الوحدة التدريبية الثالثة

الجلسة	الإجراءات التدريبية	أسلوب التنفيذ	الزمن
الأولى	النشاط (١/١/٣) تعريف كل إستراتيجية فرعية من الإستراتيجيات الأربع للتدريس التبادلي.	حوار ومناقشة	٣٠دقيقة

	النشاط (٣/١/٢) استنتاج كيفية ترتيب الإستراتيجيات الفرعية الأربع.	خارطة معرفية	٢٥دقيقة
	النشاط (٣/١/٣) تحديد دور المعلم ودور الطالب في: التساؤل- التوضيح – التنبؤ- التلخيص.	لعب الأدوار	٤٥دقيقة
	النشاط (٣/١/٤) اقتراح إجراءات لتحسين إستراتيجية التدريس التبادلي، وتلافي صعوباتها	عصف ذهني	٢٥دقيقة
	النشاط (٣/١/٥) تطبيق إستراتيجية التدريس التبادلي على نص مختار.	عرض أدائي مصغر	٣٥دقيقة
الثانية	النشاط (٣/٢/١) تطبيق التدريس التبادلي على نشرة علمية	قراءة تأملية ناقدة	٣٥دقيقة
	النشاط (٣/٢/٢) تطبيق تدريس الخرائط المعرفية على نصوص مختارة	النمذجة والمحاكاة.	٣٥دقيقة
	النشاط (٣/٢/٣) تقويم الطلبة في الفهم القرائي	تصميم مقياس	٣٥دقيقة

اليوم التدريبي الثالث

الجلسة الأولى

رقم النشاط	٣/ ١ /١				
العنوان	الإستراتيجيات الأربع المكوِّنة للتدريس التبادلي				
الزمن	٣٠دقيقة	نوع النشاط	جماعي	الأسلوب التدريبي	حوار ومناقشة

المادة العلمية		١/١/٣
موضوع المادة العلمية	تعريف الإستراتيجيات الفرعية الأربع للتدريس التبادلي بأنواعها الخاصة	الهدف

أختي المتدربة:

شاهدي المقطع الفلمي المتوافر في الشفرة الخطية إلى الدقيقة الثالثة، ثم:

١. وقفي المشاهدة عند الدقيقة الثالثة (سنواصل المشاهدة لاحقًا في الأنشطة التالية).

٢. حدِّدي الإستراتيجيات الفرعية المكوِّنة للتدريس التبادلي.

٣. فكري ماذا تعني لك كل إستراتيجية منها.

٤. ناقشي ما توصلت إليه مع من بجوارك.

٥. شاركا ما توصلتما إليه مع بقية عضوات المجموعة.

٦. تكتب المجموعة خلاصة ما انتهت إليه في مخطط من إبداعها وتنشره.

يعدّ التدريس التبادلي (Reciprocal Teaching) إحدى الإستراتيجيات التدريسية الحديثة على الساحة التربوية واتجاهًا تربويًّا معاصرًا يقوم على تصميم مواقف تعليمية في صورة مجموعات تعاونية متفاعلة فيما بينها وبين المعلم (الشلهوب، ٢٠١٣)

ويقوم التدريس التبادلي على فكرة أن التفاعل الاجتماعي في أثناء الحوار الصفي له تأثير فعَّال في عملية التعليم والتعلّم، حيث يعتمد على التعاون والمشاركة بين المتعلمين والإدارة الجيدة للمناقشات الصفيّة اعتمادًا على أربع إستراتيجيات فرعية، وهي:

١- التنبؤ (predicting): ويقصد به أن يتوقع التلميذ ما سيتضمنه النص من معلومات وأفكار، وهذا يتأتى بعد مسح النص، والاطلاع على العنوان الرئيس، والعناوين الفرعية، وما يحتويه من أشكال ورسوم وتوضيحات، مستفيدًا من خبراته السابقة حول الموضوع. ويساعد التنبؤ التلاميذ في وضع هدف للقراءة وفي مراقبة الفهم القرائي ويسمح لهم بالتفاعل الأكبر مع النص.

٢- التساؤل (Questioning): ويقصد به قيام التلاميذ بطرح أسئلة لبعضهم بعضا حول النص المقروء، وأهم الأفكار الواردة فيه ومحاولة الإجابة عنها، وذلك يساعد التلاميذ على تحليل المادة المقروءة وتعميق فهم المقروء، واكتساب مهارة صياغة الأسئلة ذات المستويات العليا من التفكير ، وكذلك تنمية مهارة الموازنة بين المعلومات المهمة وغير المهمة، وعندما يولِّد القارئ أسئلة حول ما يقرأ، فإنه يحدد درجة أهمية المعلومات المتضمنة بالنص، وصلاحيتها أن تكون محور تساؤلات، كما أنه يكتسب مهارة صياغة الأسئلة ذات المستويات العليا من التفكير، كما يساعد على تحليل المادة المقروءة وتنمية مهارات التمييز بين المعلومات المهمة وغير المهمة .

٣- التوضيح (Clarifying): وفيه يتنبه التلاميذ إلى ما يمكن أن يجعل المادة صعبة الفهم كوجود فكرة غامضة، أو مفاهيم غير مألوفة، أو صور لم يعتد عليها، أو مفردات مبهمة، وهذا يحفزهم على استخدام العمليات العليا من التفكير، وحين لا يسعفه مخزونه المعرفي يسأل معلمه، ويحاور زملاءه، وربما استعان بمرجع خارجي. ويساعد التوضيح التلاميذ على مراقبة الفهم وعلى تحديد المشكلات التي يواجهونها في فهم أجزاء النص أو في استخراج الكلمات الصعبة.

٤- والتلخيص (Summarizing): ويقصد به تعبير التلاميذ عما فهموه بأسلوبهم الشخصي، وكلماتهم الخاصة، ليصلوا إلى لب بعد تجريده من الزوائد والإضافات والتكرار. ويتيح التلخيص الفرصة أمام القارئ لتحديد الأفكار الرئيسة في النص المقروء، وأيضا إحداث تكامل بين المعلومات المهمة في النص من خلال تنظيم وإدراك العلاقة بينهما. (**عصام، ٢٠١٢**)

وليس الهدف الرئيس من التدريس التبادلي هو إتقان الإستراتيجيات الفرعية الأربع، ولكن تُستخدم هذه الإستراتيجيات كأدوات لتدريس التلاميذ كيفية البحث عن المعنى ومراقبة ما يتم تعلمه للوصول إلى فهم أعمق للنص.

ويمارس التلاميذ هذه الإستراتيجيات الأربع تحت إشراف المعلم ومتابعته، بحيث يقومون بتوقع ما سيرد في النص، والتساؤل عن مضمون النص، وتوضيح الجوانب الغامضة في النص، وأخيرًا تلخيص النص. وهي سهلة التطبيق وتتضمن تعلمًا تعاونيًّا مبنيًّا على الحوار والنقاش، حيث يشعر التلاميذ بدورهم في العملية التعليمية، كما تشجعهم على التفكير في أثناء القراءة وتجعل تعلمهم ذا معنى، وتمكنهم من مراقبة الفهم القرائي والتحكم به **(أبو سرحان، ٢٠١٤)**.

رقم النشاط	٣/ ١ /٢				
العنوان	**ترتيب الإستراتيجيات الفرعية الأربع**				
الزمن	٢٥دقيقة	نوع النشاط	فردي	الأسلوب التدريبي	خارطة معرفية
الهدف	**أن تقترح ترتيبًا معينًا لإستراتيجيات الأربع الفرعية للتدريس التبادلي أن تبرِّر اقتراحها لهذا الترتيب**				

أختي المتدربة:

لقد تبيَّن لك في النشاط السابق المقصود بكلّ إستراتيجية فرعية للتدريس التبادلي.

تخيلي أنّكِ تقومين بتدريس نص قرائي من نصوص مادة " لغتي" لأحد الصفوف الأولية.

- ما الإستراتيجية التي ستبدأين بها؟ وكيف سترتبين بقية الإستراتيجيات؟ اذكري مبرراتك لذلك؟
- وهل يمكن أن تبدأي كل درس بإستراتيجية مختلفة؟

ضعي كل ذلك في منظم من اختيارك، ثم اعرضيه على بقية عضوات المجموعة، واخترن منظما معينا يمثِّل المجموعة لنشره.

تذكري أن الإستراتيجيات الفرعية الأربع لإستراتيجية التدريس التبادلي هي:

رقم النشاط	٣/ ١ /٣				
العنوان	دور الطالب ودور المعلم				
الزمن	٤٥دقيقة	نوع النشاط	فردي	الأسلوب التدريبي	لعب الأدوار
الهدف	أن توضِّح دور الطالب ودور المعلم في كلِّ إستراتيجية فرعية				

أختي المتدربة:

المادة العلمية	٢/١/٣
موضوع المادة العلمية	دور الطالب والمعلم في إستراتيجية التدريس التبادلي

الإستراتيجية الفرعية	دور المعلم	دور الطالب
التساؤل	ما اتجاهات الأسئلة التي أدارها المعلم؟ ما نوع الأسئلة التي طرحها الطلاب؟ وعلى أيٍّ منها أثنى المعلم وكافأ الطالب؟	كيف كانت أسئلة الطلاب؟ هل هي متنوعة؟ هل شعرتِ بأنهم قد تدرَّبوا عليها مسبقًا؟ ما الأسئلة التي كنتِ تودين سماعها لو كنتِ أنت المعلِّمة؟
التوضيح	هل ترين من المناسب أن يحدد المعلم الكلمات الصعبة؟ ما رأيك في طريقة معالجتها؟	هل شارك الطلاب في تحديد الكلمات الصعبة؟ هل تمكن الطلاب من تحديد معنى الكلمات الصعبة؟ وفهموها؟ وطبقوها في جمل جديدة؟
التنبؤ	هل وفق المعلم في تنفيذ إستراتيجية التنبؤ؟ التنبؤ بمهارة سابقة هل هو مفيد في الفهم؟	كيف كانت توقعات الطلاب عن المهارة السابقة؟
التلخيص	هل أشرك المعلم الطلاب في التلخيص؟ ما علاقة التلخيص بموضوع الدرس؟ ما اسم الطريقة التي استخدمها المعلم في تلخيص الدرس؟	هل شارك الطلاب في التلخيص بكلماتهم الخاصة؟ هل أبان التلخيص عن استيعابهم للدرس؟

عودي إلى الشفرة الخطيَّة التي تتضمَّن العرض المرئي لحصةٍ تطبيقيَّة لإستراتيجية التدريس التبادلي وشاهدي العرض بدءًا من الدقيقة الثالثة، ثمَّ بمشاركة مجموعتك وضِّحي دور كلٍّ من الطالب والمعلم في كلِّ إستراتيجية فرعية وفق المنظم التالي:

ملحوظة: استفيدي من الأسئلة المدوَّنة على العرض المرئي، والمادة العلميَّة في توضيح الأدوار

دور المعلِّمة في تدريس القراءة وفق إستراتيجية " التدريس التبادلي"

تعدد مكلوفن وألن (McLaughlin, M., & Allen, M. B. (2009).) مجموعة من الخطوات المهمة التي يجب أن تقوم بها المعلمة مع التلاميذ عند استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي:

أ- تقوم المعلمة في البداية بشرح الإستراتيجيات الأربع ونمذجتها عمليًّا أمام التلاميذ.

ب- تقوم المعلمة بتدريب التلاميذ على ممارسة الإستراتيجيات الأربع والتأكد من استيعابهم وقدرتهم على ممارستها.

ت- تقوم المعلِّمة بتوزيع الأدوار على أفراد المجموعة (القائد – المتنبئ- المتسائِل – المُوضّح – المُلخِص).

ث- توزيع النص المطلوب قراءته بحيث يؤدي كل فرد في المجموعة مهمته المطلوبة منه.

ج- بدء الحوار التبادلي داخل المجموعات حول النص المقروء بحيث يدير القائد الحوار ويقوم كل تلميذ بالمجموعة بعرض ما توصل إليه حسب المهمة الموكلة إليه.

ح- تقوم كل معلمة بمتابعة المجموعة وما يدور فيها من حوار مع تقديم الدعم والمساندة إذا احتاج التلاميذ لذلك.

وتشير أوزكس ((Oszkus, L. (2010) إلى أنه يجب على المعلمين والتلاميذ عند استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي مراعاة ثلاثة أمور لتحسين الأداء، والتغلب على المعوِّقات التي قد يواجهونها وهي:

أ. **المساندة أو الدعم**: ويقصد به مساعدة التلميذ في الانتقال إلى مستوى أفضل، وعادة ما يوفر المعلم هذه المساعدة، ولعل نمذجة المعلم للإستراتيجيات الفرعية الأربع والتدخل في الوقت المناسب هي المساندة والدعم الأفضل الذي يمكن أن يتلقاه التلميذ.

ب. . **التفكير بصوت مسموع**: التفكير بصوت عالٍ يعد فرصة جيدة لرفع مستوى التحصيل لدى التلاميذ، فالتدريس التبادلي إستراتيجية قائمة على النقاش والحوار ولابد أن يتم التفكير بصوت عالٍ عند الإستراتيجيات الفرعية مما يتيح للتلاميذ فهم النص بشكل أكبر.

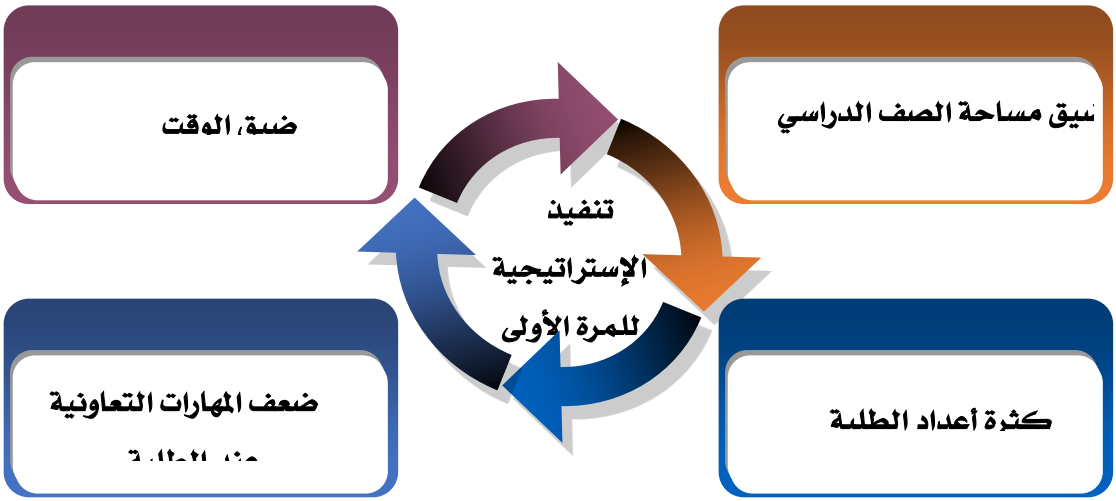
ت. **التعلم التعاوني**: يعد توظيف التعلم التعاوني إستراتيجية ذات فاعلية، إذا يتصدى أحد التلاميذ للتنبؤ، ويقوم الثاني بطرح الأسئلة، ويقوم الثالث بالتوضيح في حين يقوم الرابع بالتلخيص وهكذا يتناقش ويتحاور التلاميذ متعاونين فيما بينهم.

رقم النشاط	٣/ ١ /٤				
العنوان	**صعوبات التدريس التبادلي**				
الزمن	٢٥ دقيقة	نوع النشاط	جماعي	الأسلوب التدريبي	العصف الذهني
الهدف	**أن تقترح إجراءات لتحسين إستراتيجية التدريس التبادلي وتلافي صعوباتها**				

أختي المتدربة:

ليس الهدف الرئيس من التدريس التبادلي هو إتقان الإستراتيجيات الفرعية الأربع، ولكن تُستخدم هذه الإستراتيجيات كأدوات لتدريس التلاميذ كيفية البحث عن المعنى ومراقبة ما يتم تعلمه للوصول إلى فهم أعمق للنص.

وقد تواجه المعلمة بعض الصعوبات في استخدام هذه الإستراتيجية من مثل:



بالتعاون مع مجموعتكِ: باستخدام " العصف الذهني " اقترحن بعض الإجراءات التي تسهم في التغلب على تلك الصعوبات.

رقم النشاط	٣/ ١ /٥				
العنوان	تطبيق إستراتيجية التدريس التبادلي				
الزمن	٣٥دقيقة	نوع النشاط	جماعي	الأسلوب التدريبي	عرض أدائي مصغر
الهدف	أن تطبِّق إستراتيجية التدريس التبادلي على نص " عادل في الطائرة"				

أختي المتدربة:

من خلال التعاون مع مجموعتك وضحي كيفية تطبيق إستراتيجية " التدريس التبادلي " على النص المعطى: تخطيطًا وتنفيذا وتقويما.

درس ١

عَادِلٌ فِي الطَّائِرَةِ

دَخَلَ الْوَالِدُ حَامِلًا فِي يَدِهِ تَذَاكِرَ السَّفَرِ، فَاسْتَقْبَلَتْهُ الْأُسْرَةُ بِفَرَحٍ، وَأَسْرَعَ الْجَمِيعُ لِتَجْهِيزِ حَقَائِبِهِمُ الْكَبِيرَةِ اسْتِعْدَادًا لِلرِّحْلَةِ إِلَّا عَادِلًا اكْتَفَى بِحَقِيبَةٍ يَدَوِيَّةٍ صَغِيرَةٍ.

وَقَبْلَ مَوْعِدِ الرِّحْلَةِ وَصَلَتِ الْأُسْرَةُ إِلَى الْمَطَارِ، وَاسْتَقَرَّ أَفْرَادُهَا عَلَى الْمَقَاعِدِ فِي صَالَةِ الْانْتِظَارِ كَغَيْرِهِمْ مِنَ الْمُسَافِرِينَ، غَيْرَ امْرَأَةٍ كَانَتْ تَحْمِلُ طِفْلًا لَمْ تَجِدْ مَكَانًا تَجْلِسُ فِيهِ.

رَآهَا عَادِلٌ فَقَامَ عَنْ مَقْعَدِهِ وَأَجْلَسَهَا، وَوَقَفَ يَتَأَمَّلُ الْمُسَافِرِينَ وَيَسْتَمْتِعُ بِحَرَكَتِهِمْ حَتَّى سَمِعَ النِّدَاءَ لِصُعُودِ الطَّائِرَةِ.

صَعِدَ عَادِلٌ بِرِفْقَةِ أُسْرَتِهِ إِلَى الطَّائِرَةِ بِهُدُوءٍ، وَعِنْدَمَا دَخَلَ الْمَقْصُورَةَ وَجَدَ الْمُضِيفَ فِي اسْتِقْبَالِهِ فَأَرْشَدَهُ إِلَى الْمَقْعَدِ الْمُخَصَّصِ لَهُ، جَلَسَ عَادِلٌ عَلَى مَقْعَدِهِ، وَرَبَطَ حِزَامَ الْأَمَانِ اسْتِعْدَادًا لِإِقْلَاعِ الطَّائِرَةِ، وَفِي أَثْنَاءِ ذَلِكَ اسْتَمَعَ إِلَى تَعْلِيمَاتِ السَّلَامَةِ، وَرَدَّدَ مَعَ قَائِدِ الطَّائِرَةِ دُعَاءَ السَّفَرِ.

أَخَذَ عَادِلٌ يُطَالِعُ مَجَلَّةً لِلْأَطْفَالِ، وَبَيْنَمَا هُوَ يُقَلِّبُ صَفَحَاتِ الْمَجَلَّةِ سَمِعَ ضَجِيجًا، فَتَلَفَّتَ يَمِينًا وَشِمَالًا فَإِذَا بِأَطْفَالٍ يَرْكُضُونَ فِي مَمَرَّاتِ الطَّائِرَةِ، وَيَعْبَثُونَ بِمُحْتَوَيَاتِهَا، مُرْبِكِينَ الْمُضِيفِينَ فِي أَثْنَاءِ عَمَلِهِمْ.

دُهِشَ عَادِلٌ مِنْ تَصَرُّفِهِمْ، وَقَالَ: الطَّائِرَةُ لَيْسَتْ مَكَانًا لِلَّعِبِ يَا أَبِي!

رَدَّ الْأَبُ: أَحْسَنْتَ يَا عَادِلُ، فَالطَّائِرَةُ وَسِيلَةٌ لِلسَّفَرِ، فَهِيَ تَحْمِلُ رُكَّابًا مِنْ أَجْنَاسٍ وَأَدْيَانٍ مُخْتَلِفَةٍ، وَلَا بُدَّ أَنْ نُرِيَهُمْ صُورَةً مُشْرِقَةً لِلْمُسْلِمِ الَّذِي يَتَحَلَّى بِأَخْلَاقِ الْإِسْلَامِ وَيَتَمَسَّكُ بِآدَابِهِ، فَقَدْ قَالَ الرَّسُولُ ﷺ: «أَكْمَلُ الْمُؤْمِنِينَ إِيمَانًا أَحْسَنُهُمْ خُلُقًا»(*).

اليوم التدريبي الثالث

الجلسة الثانية

الخرائط المعرفية

تقويم الفهم القرائي

رقم النشاط	٣/ ٢/ ١				
العنوان	**الخرائط المعرفية**				
الزمن	٤٠دقيقة	نوع النشاط	جماعي	الأسلوب التدريبي	قراءة تأملية ناقدة
الهدف	**أن تلخص الأفكار الأساسيَّة لإستراتيجية الخرائط المعرفية**				

أختي المتدربة:

اقرئي النشرة التربوية " إستراتيجية الخرائط المعرفية "، ثم طبقي الإستراتيجيات الفرعية الأربع للتدريس التبادلي وفق الأدوار التالية لكل مجموعة:

- **الملخصة:** اقرئي المادة العلمية (النص) قراءةً ناقدة، ثمَّ لخصيه بكلمات الخاصة.
- **المتسائلة:** اكتبي أكبر عددٍ من الأسئلة المهمة في مستوياتٍ متعددة.
- **الموضِّحة:** حدِّدي النقاط التي تحتاج إلى توضيحٍ من وجهةِ نظركِ.
- **المتنبئة:** تنبئي/ توقعي، واكتبي ما يتعلق بهذا الموضوعات من معلومات أخرى مرتبطة به.
- **القائدة:** تجمع ما توصلت إليه كل واحدة منكن، وتعرضه باسم المجموعة، ثم تنشر المنتج.

المادة العلمية	١/٢/٣
موضوع المادة العلمية	إستراتيجية الخرائط المعرفية

إستراتيجية الخرائط المعرفية

مفهوم الخرائط المعرفية

إستراتيجية الخرائط المعرفية إستراتيجية تدريسية لإعادة تنظيم النص المقروء في شكل رسوم بيانية تخطيطية، تقوم على وضع التفاصيل الجزئية في علاقة مع الأفكار الرئيسة، والمفاهيم الأساسية في ارتباط من المفاهيم الفرعية، وذلك من خلال المناقشة المتبادلة بين المعلم والتلاميذ لمعلومات النص المقروء، ومعلومات التلاميذ السابقة. (سليمان، **جمال**؛ ٢٠١٠: ١٧٢)

مراحل إستراتيجية الخرائط المعرفية:

أولاً: مرحلة ما قبل القراءة، ويتم فيها ما يلي:

١- تمهيد المعلم لموضوع القراءة من خلال ما يلي:

- بعض الكلمات الواردة أو المتضمنة في الموضوع.
- بعض الصور المعبِّرة عن موضوع القراءة.
- طرح مجموعة من الأسئلة ذات الصلة بالموضوع.

٢- قراءة الطلبة للموضوع قراءة سريعة خاطفة، لاستنباط الأفكار الرئيسة.

٣- تحديد الفكرة العامة للموضوع.

٤- تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية للموضوع.

٥- بناء خريطة معرفية مبدئية لهذا الموضوع.

ثانيًا: مرحلة القراءة، وتتضمن التالي:

١- قراءة الطلاب الموضوع قراءة متأنية، لاستنباط مزيد من الأفكار.

٢- تحليل الموضوع وما يتضمنه من أفكار بقصد تحديد العلاقات بينها.

٣- مناقشة الخريطة المبدئية للموضوع بناء على المعلومات الجديدة المكتسبة.

٤- تفسير المعلومات الجديدة بناء على ما يمتلكه الطلاب من معارف ومعلومات سابقة ذات صلة بموضوع القراءة.

ثالثًا: مرحلة ما بعد القراءة، وتتضمن ما يلي:

١- إعادة بناء الخريطة المعرفية في ضوء الفهم العميق للموضوع.

٢- مناقشة الطلاب لهذه الخريطة في ضوء الأفكار الواردة في درس القراءة.

٣- إعادة مراجعة الخريطة مرة أخرى لمزيد من التجويد والإيضاح.

٤- يكلف المعلم الطلبة بتنفيذ الأنشطة.

٥- يطرح المعلم مجموعة من الأسئلة، للتحقق من فهم الطلاب للمعنى العام. (**الباري، ماهر**، ٢٠١٠: ٣٢٢)

ويشير (**طعيمة؛ والشعيبي**، ٢٠٠٦: ١٨٦) إلى أن التجارب العديدة والدراسات الميدانية في مجال تعليم وتعلم القراءة قد أظهرت أنه لا توجد حتى الآن وصفة محددة يستطيع المعلمون إعطاءها للطلاب في غرفة الصف عن كيفية إيجاد الأفكار الرئيسة في النص المقروء، إلا أن تقنية خرائط المعرفة لأنماط النص قد نتج عنها تحسن لدى الطلاب الذين يجدون مشكلات في إيجاد الأفكار الرئيسة، فخرائط المعرفة تعين الطلاب على :

*أن يصبحوا قادرين على إيجاد الأفكار الرئيسة مستخدمين كلمات تشير إلى أهم ما يتضمنه النص من أفكار أو معلومات.

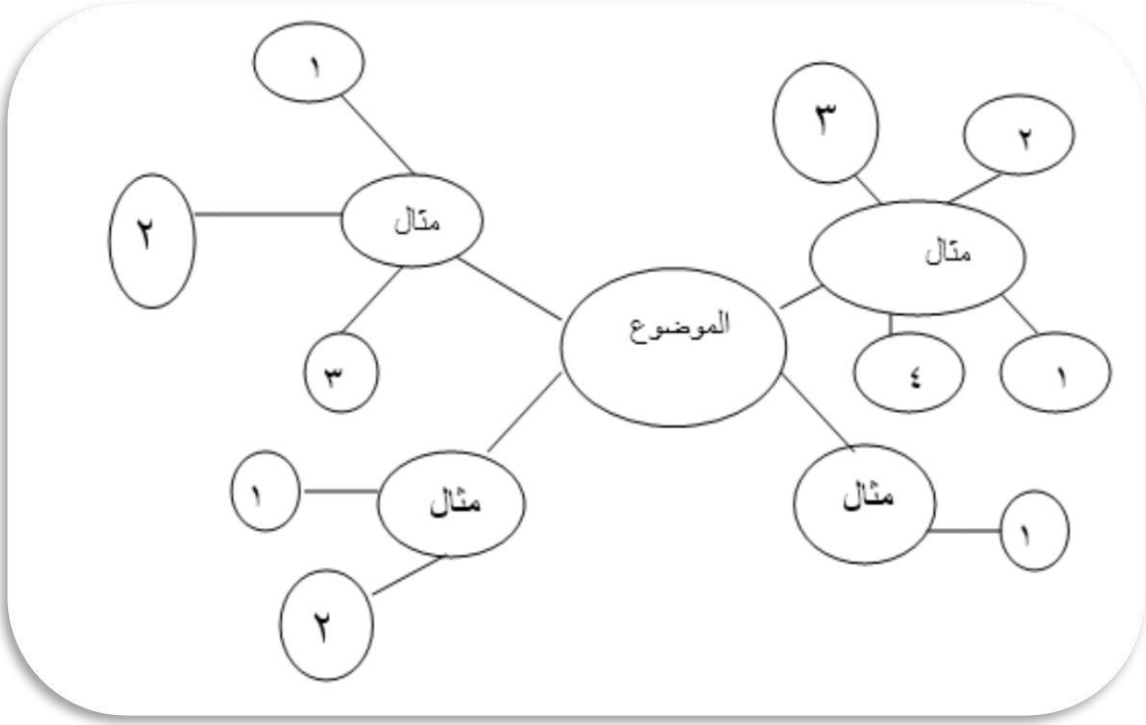
*استخدام خرائط المعرفة مع نمط نص معين، تساعد على اتخاذ قرارات المهمة التي يجب عملها.

*أن استخدام مثل هذه الخرائط يوجه التلاميذ لطرح أسئلة بشأن اكتمال معلوماتهم، فبدون تنظيم للمعلومات يصعب ملاحظة افتقار القارئ معلومات معينة، أو أن لديه نقصًا في هذه المعلومات أو الأفكار.

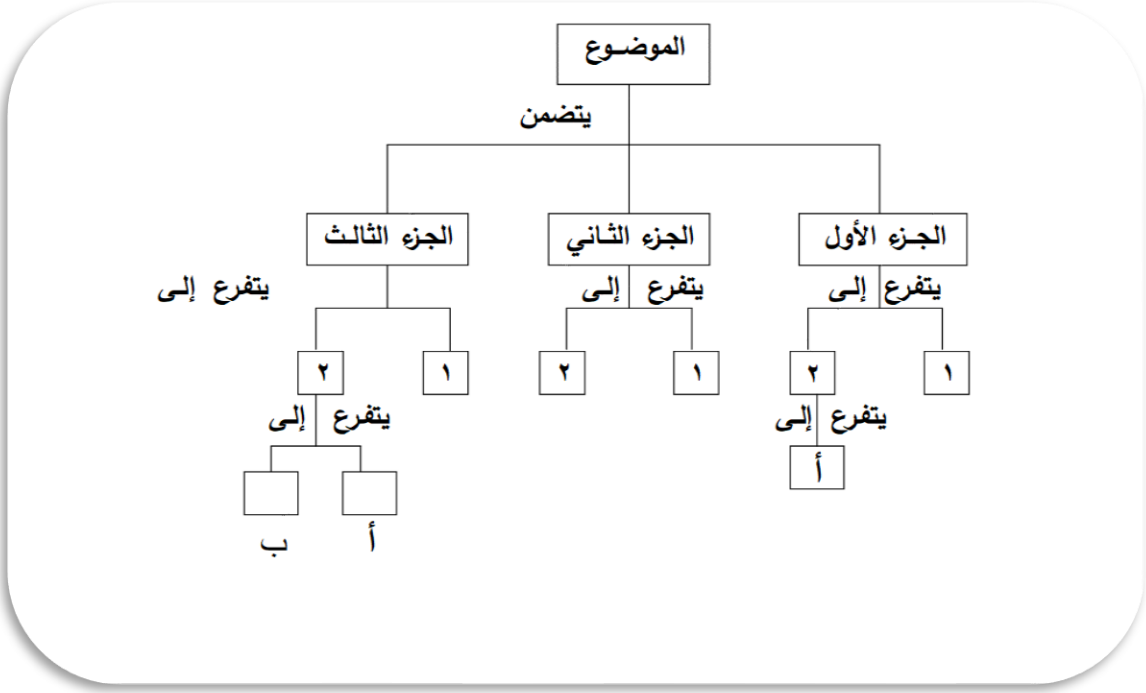
أكثر الخرائط المعرفية المستخدمة في كتب الصفوف الأولية :(مارغريت دايرسون، ١٩٩٥)

أشكال خرائط المعرفة للنص الوصفي:

أولا: الفقاقيع:



ثانياً: رسم هرمي تسلسلي:

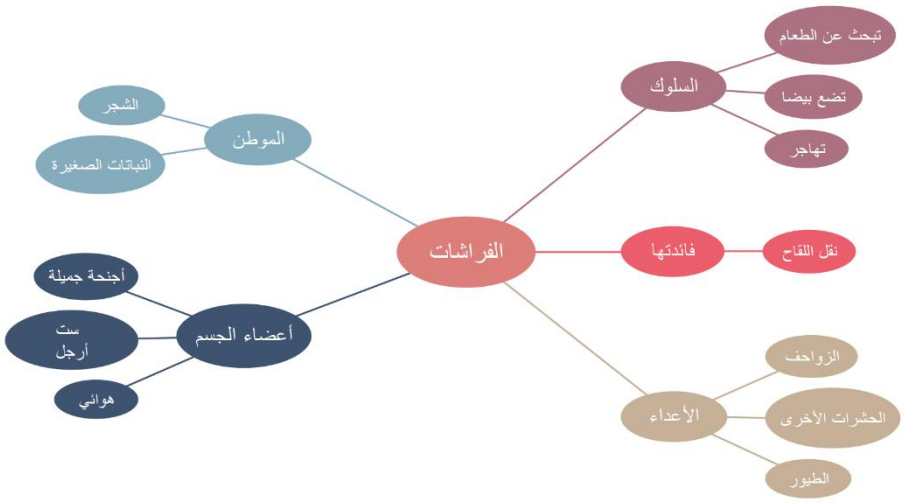


أمثلة لخرائط معرفة لنصوص وصفية:

أولاً – نص وصفي يتضمن سمات:

الفراشات - تتضمن دراسة الفراشة كإحدى المخلوقات الجوانب التالية:

أعضاء الجسم، السلوك، الموطن (البيئة)، مصادر الغذاء، الأعداء، فائدتها للإنسان

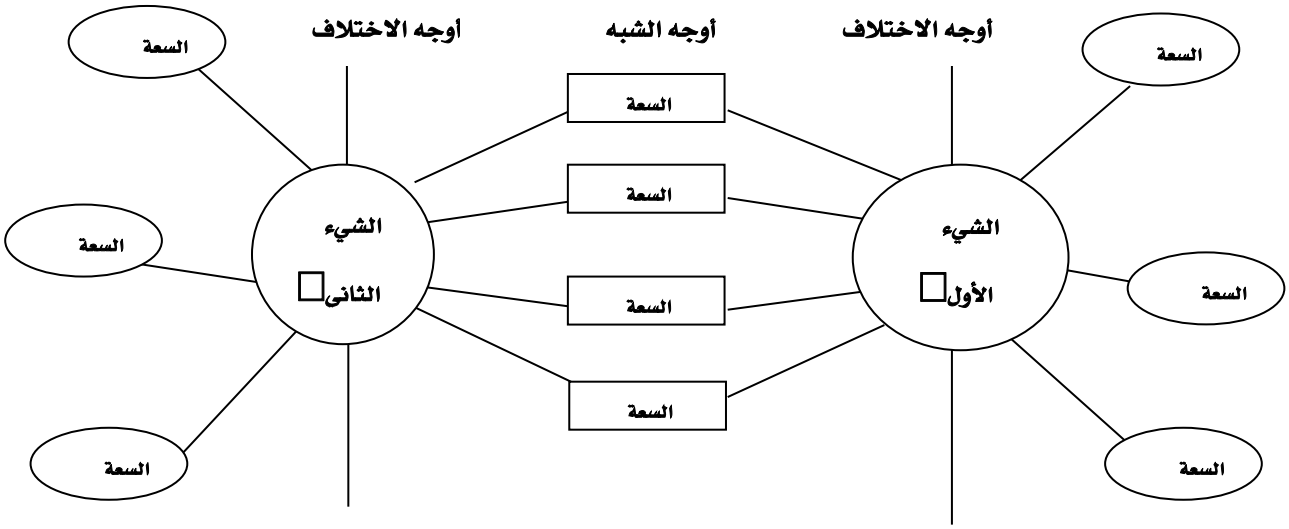


جدول وخرائط معرفة لتحليل نص مقارنة

١- **جدول للمقارنة:**

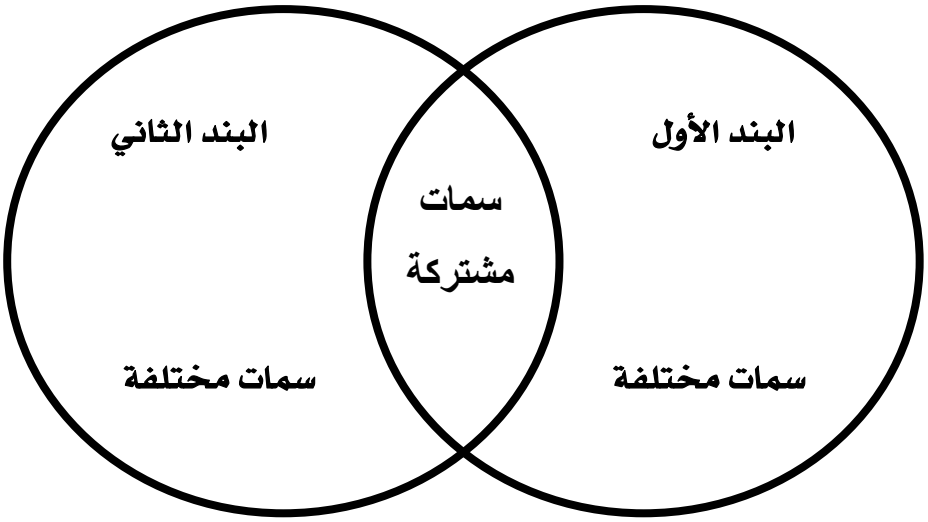
الموضوعات	السمة الأولى	السمة الثانية	السمة الثالثة
الموضوع الأول			
الموضوع الثاني			
الموضوع الثالث			
الموضوع الرابع			

٢- خريطة مقارنة مزدوجة:

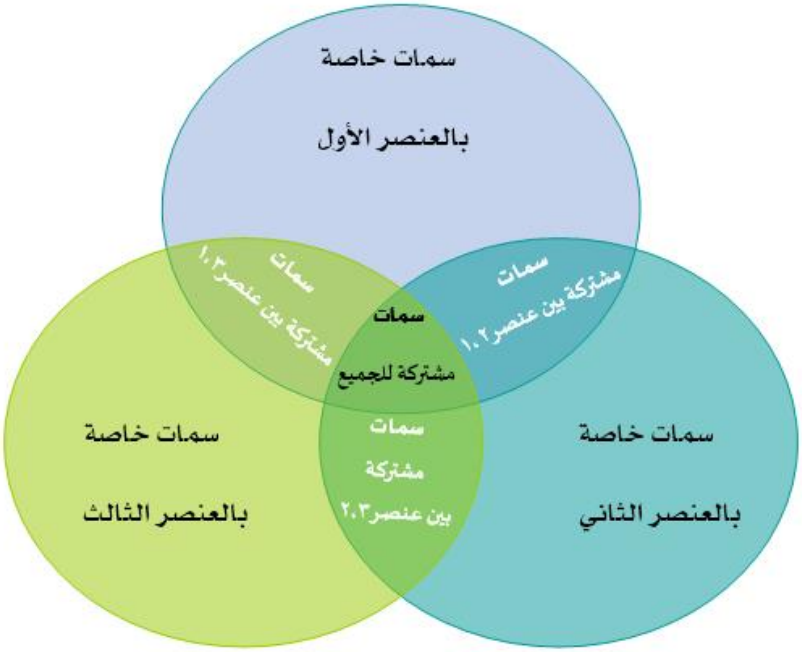


٣-خريطة معرفة للمقارنة على شكل دوائر مختلفة:

أ – مقارنة بين شيئين:

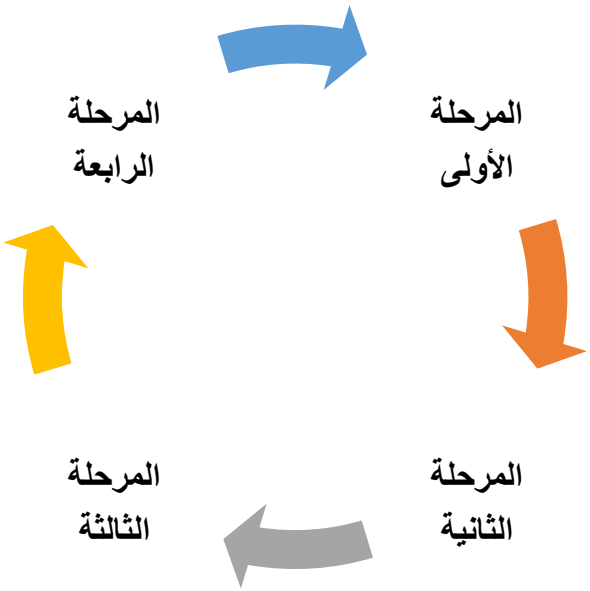


ب- مقارنة بين ثلاث أشياء:

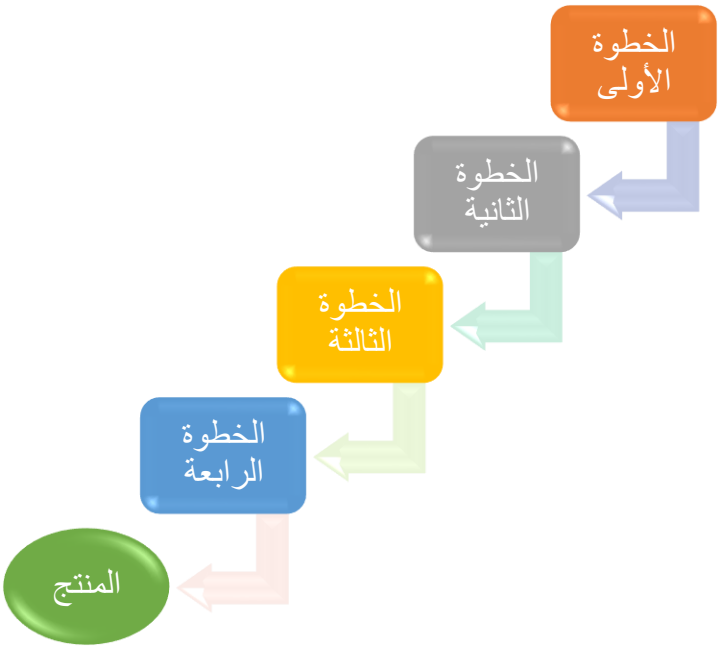


خرائط معرفة لتحليل نص تسلسلي

١- خريطة توضح دورة حياة كائن ما:

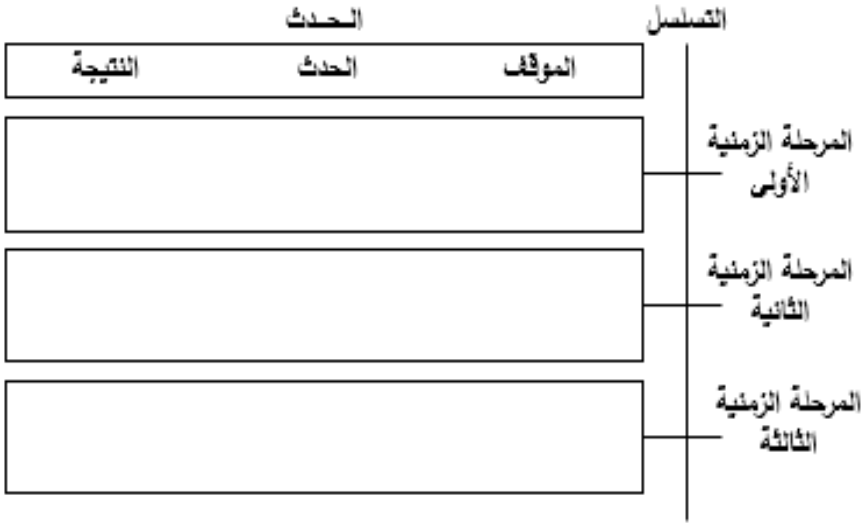


٢- نموذج لتوضيح خطوات عمل شيء ما:

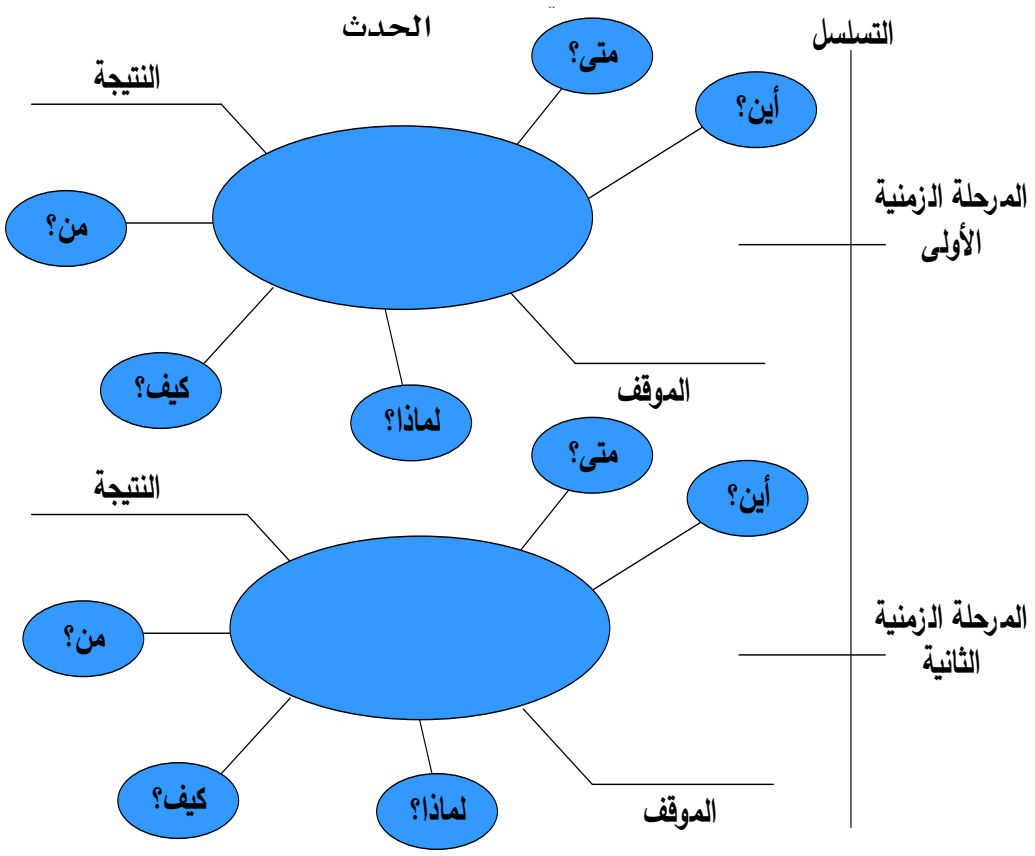


خرائط المعرفة المنطوية على نصوص روائية:

١-خريطة معرفة لنص روائي على شكل جدول:



٢-خريطة معرفة فقاعية لنص روائي:



رقم النشاط	٣/ ٢/ ٢				
العنوان	**الخرائط المعرفية**				
الزمن	٣٥دقيقة	نوع النشاط	جماعي	الأسلوب التدريبي	نمذجة ومحاكاة
الهدف	**أن تطبق إستراتيجية الخرائط المعرفية على نص معطى**				

أختي المتدربة:

في النشاط السابق تم التعرف على خطوات تدريس نص قرائي باستخدام إستراتيجية " **الخرائط المعرفية** "

وفي هذا النشاط ستقوم كل مجموعة بتطبيق هذه الخطوات على النص المعطي، وستنتدب إحدى المتدرّبات لتقديم عرض شفهي توضيحي لهذه الطريقة مع عرض المنتج النهائي للخريطة المعرفية للنص المعطى.

الدرس الأول ١

الْحَياءُ مِنَ اللّهِ

اِعْتادَ أَحَدُ التُّجارِ مِنْ أَهْلِ الْمَدينَةِ الْمُنَوَّرَةِ أَنْ يَذْهَبَ إِلى الْعِراقِ وَالشّامِ لِلتِّجارَةِ، وَكانَ يَحْتاجُ إِلَى فَتًى أَمينٍ يَقومُ عَلَى تِجارَتِهِ ، وَيَرْعى مَصالِحَ أَهْلِهِ إِذا غابَ .

وَفي أَحَدِ الأَيامِ وَفي أَثْناءِ عَوْدَتِهِ مِنَ الْعِراقِ مَرَّ بِواحَةِ نَخيلٍ ، فَجَلَسَ لِيَسْتَريحَ، وَنَظَرَ حَوْلَهُ فَرَأى غُلامًا قَدْ جَلَسَ إِلى ظِلِّ شَجَرَةٍ ، وَأَمامَهُ قِطْعَةُ لَحْمٍ أَرادَ أَنْ يَأْكُلَها، فَإِذا بِكَلْبٍ يَأْتي مِنْ بَعيدٍ، وَهُوَ يَلْهَثُ مِنْ شِدَّةِ الْجوعِ والعَطَشِ .

وَقَفَ الكَلْبُ أَمامَ الْغُلامِ يَنْظُرُ إِلَى الطَّعامِ ، فَرَمَى إِليهِ الْغُلامُ قِطْعَةَ اللَّحْمِ، فَأَكَلَها في نَهَمٍ شَديدٍ ، ثُمَّ وَقَفَ أَمامَ الْغُلامِ يَهُزُّ ذَيْلَهُ، وَيُهَمْهِمُ بِصَوْتٍ خافِتٍ، فَقامَ الْغُلامُ، وَأَحْضَرَ بَعْضَ الماءِ ، فَشَرِبَ الكَلْبُ ثُمَّ مَضى .

رقم النشاط	٣/ ٢/ ٣

العنوان	تقويم الفهم القرائي				
الزمن	٣٥دقيقة	نوع النشاط	فردي - جماعي	الأسلوب التدريبي	تصميم مقياس
الهدف	أن تبين كيفية تقويم طلبة الصفوف الأولية في الفهم القرائي				

أختي المتدربة:

فيما يلي قائمة تتضمن (ست إستراتيجيات تقويم) تحتوي على (ثلاثين أسلوبًا / شكلاً تقويمًا):

استراتيجية التقويم	أشكال الإستراتيجيات	إستراتيجية الملاحظة	
إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	الأداء		ملاحظة تلقائية
	التقديم		ملاحظة منظمة
	العرض التوضيحي	إستراتيجية التواصل	التواصل
	الحديث		المؤتمر
	المحاكاة ولعب الأدوار		المقابلة
	المناقشة		عمل المجموعات
إستراتيجية القلم والورقة	الورقة والقلم		الأسئلة والأجوبة
	أوراق العمل	إستراتيجية مراجعة الذات	مراجعة الذات
	اختبارات قصيرة		التقويم الذاتي
	اختبارات نهاية الوحدة		تقويم الأقران
	اختبارات شهرية		يوميات الطالب
			ملف الطالب
			المهام المفتوحة
			المشاريع
		أدوات التقويم البديل	قوائم الرصد
			سلالم التقدير
			سلم التقدير اللفظي
			سجل وصف سير التعلم
			السجل القصصي

والمطلوب:

١- أيُّ هذه الإستراتيجيات أكثر استخدامًا منكِ في التقويم؟ وأيها لم يسبق لك استخدامه؟

٢- أيٌّ من الأساليب الثلاثين أنسب لتقويم الفهم القرائي؟ ولماذا؟

٣- استخدمي (الاختبار التحريري) و (سلم التقدير) لتقويم فهم الطلبة للنص القرائي السابق " الحياء من الله "

المادة العلمية	٢/٢/٣
موضوع المادة العلمية	تقويم الفهم القرائي

تقويم الفهم القرائي

يعتمد الفهم القرائي على الإدراك العقلي أكثر من اعتماده على الإدراك الحسي، فعلى الرغم من أنه يبدأ بإدراك حسي لرموز الكلمات إلا أنه يتطلب التركيز والانتباه وتحليل العناصر وتركيبها كما يعتمد الفهم القرائي على ثلاثة مكونات أساسية وهي:

١. **فهم المفردات:** حيث يجب على القارئ استيعاب مفردات النص واستخلاص معانيها وتفسيرها، استنادًا إلى خلفيته المعرفية.
٢. **فهم الجملة:** يسعى القارئ إلى فهم الجملة وعلاقتها بالجملة التي سبقتها، والمعرفة التي يمتلكها القارئ في هذا المجال بقواعد النحو تزيد من قدرته على استيعاب الجملة.
٣. **فهم الفقرات:** الفقرة عبارة عن مجموعة من الجمل تترتب مع بعضها لتعطي فكرة رئيسة، وعلى القارئ في هذا المستوى أن يفهم الجمل ويدرك تنظيمها وترتيبها والعلاقات التي بينها حتى يتمكن من استيعاب النص.

ويتضمن الفهم القرائي عددًا من المستويات، تتبع تسلسلا هرميا، حيث يعتمد الفهم في المستويات العليا على نجاح القارئ في فهم المستويات الدنيا، وقد اختلف الباحثون في تصنيف الفهم القرائي من حيث عدد مستوياته ومسمياتها، ومهاراتها، إلا أنه يمكن ملاحظة تشابه كبير بين هذه التصنيفات والمهارات المتضمنة في مستوياتها المختلفة.

والهدف من تحديد مستويات الفهم القرائي هو تسهيل مهمة المعلم في إعداد أهداف الدرس القرائي، وفي استخدام إستراتيجيات التدريس التي تساعد على تنمية قدرة التلاميذ في فهم المادة المقروءة وتحديد نوع الخبرات التي ينبغي أن يقدمها المعلم لتحسين قدرات التلاميذ على الفهم كما وتساعد في صياغة الأسئلة بطريقة سليمة تتناسب مع النتائج التي يرغب المعلم في الحصول عليها.

ويعاني بعض التلاميذ من مشكلات في مهارات الفهم القرائي تتمثل في عدم القدرة على تحديد الأفكار الأساسية في النص، وصعوبة فهم المعاني الواردة في النص وعدم القدرة على الاستنتاج والتنبؤ وتكوين الآراء حول النص القرائي وبالتالي عدم القدرة على الإجابة عن أسئلة محددة.

وسبب الضعف في مهارات الفهم القرائي يقع جزء كبير منه على لمعلم من خلال الإستراتيجية التي يتبعها في تنفيذ المواقف التعليمية، فإذا كان تركيز المعلم على تدريب التلميذ على النطق الصحيح لما يراه من رموز مكتوبة، ولا يركز على فهم ما تحمله هذه الرموز من معان في أغلب الأحيان، فإن ذلك سيؤدي حتمًا إلى تراكم الضعف ليمتد إلى كل ميادين المعرفة مما يؤدي بالتالي إلى صعوبات في مهارات الفهم القرائي، وإلى عدم نمو الخبرات أو عمقها لدى التلميذ.

ويركز التشخيص النوعي لصعوبات التعلم على استبعاد الحالات التي تعاني من مشكلات فك الرموز حيث يحتاج التلميذ أولا إلى مهارة فك الرموز، حتى يتم تصنيفه بأنه يعاني من صعوبات في الفهم القرائي. ويعتمد قياس مهارات الفهم القرائي على قياس قدرات التلاميذ في فهم ما قاموا بقراءته، إذ يوجد أعداد كبيرة من التلاميذ يستطيعون القراءة وفك الرموز الظاهرة، إلا أنهم لا يستطيعون فهم ما قاموا بقراءته ومن المهم عند القياس التعرف على بعض القدرات الخاصة عند التلاميذ كالاستعداد للقراءة، وبذل الجهد في ذلك التركيز والانتباه على النص، وتتعدد أساليب قياس مهارات الفهم القرائي ومن أهمها:

- تقديم أسئلة للتلاميذ على ما قاموا بقراءته، وطبيعة الأسئلة تكون اختيارًا من متعدد أو التكملة للجمل، حيث تحتوي الأسئلة على عناصر وخصائص النص مثل ذكر التفاصيل أو التسلسل أو الفكرة الرئيسة أو إصدار أحكام.
- الطريقة الشفوية: حيث تكون إجابات التلاميذ عن الأسئلة بكلماتهم الخاصة.

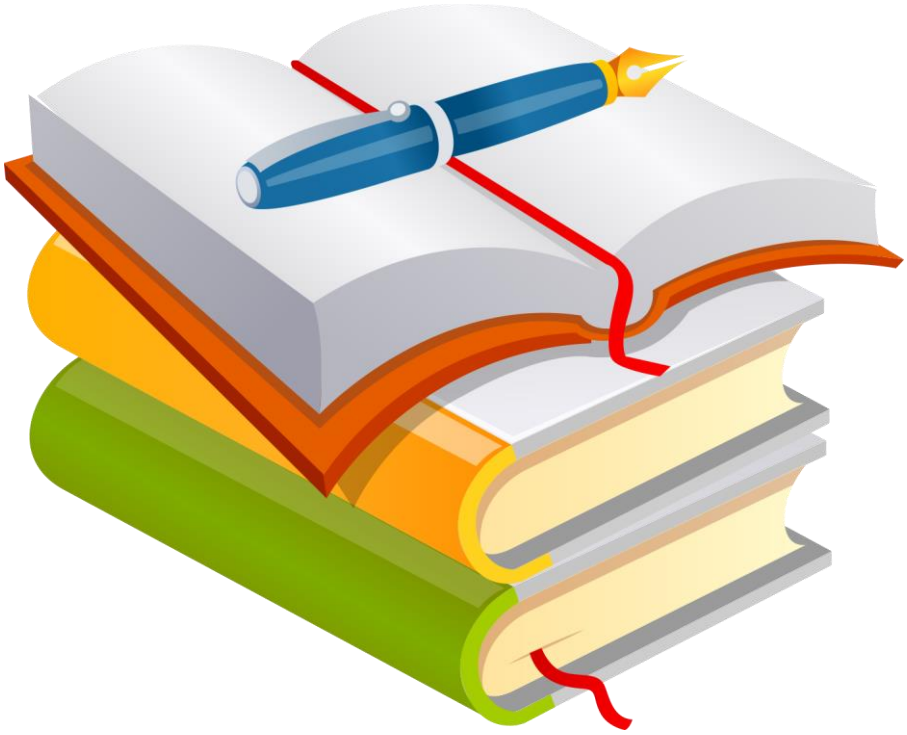
الاختبار البعدي

اسم المتدربة		التخصص		المدرسة/ المكتب	

القسم الأول: مقياس

١	أستطيع تصنيف الأسئلة الواردة في كتاب الطالب وفق مستويات الفهم القرائي بدرجة:						
	أ	عالية	ب	متوسطة	ج	منخفضة	د لا أعرف
٢	أستطيع تعريف الفهم القرائي بدرجة :						
	أ	عالية	ب	متوسطة	ج	منخفضة	د لا أعرف
٣	أستطيع تصميم سلم تقديروفق مهارات الفهم القرائي المستهدفة						
	أ	عالية	ب	متوسطة	ج	منخفضة	د لا أعرف
٤	أستطيع بناء اختبار وفق مهارات الفهم القرائي المستهدفة بدرجة :						
	أ	عالية	ب	متوسطة	ج	منخفضة	د لا أعرف
٥	أستطيع بناء أسئلة وفق مستويات الفهم القرائي بدرجة :						
	أ	عالية	ب	متوسطة	ج	منخفضة	د لا أعرف
القسم الثاني : أسئلة							
٦	ماذا قصد الكاتب ؟ يعد هذا السؤال من مستويات الفهم :						
	أ	الحرفي	ب	التفسيري	ج	الإبداعي	د النقدي
٧	عندما يوّلد الطالب أفكارا جديدة من النص القرائي فإن هذا يعتبر من مستويات الفهم :						
	أ	الحرفي	ب	التفسيري	ج	الإبداعي	د النقدي
٨	أي المهارات التالية تعتبر من مستويات الفهم التذوقي :						
	أ	يحدد القيم الواردة في النص	ب	يصدر حكما عامًا على النص	ج	يستنتج أسلوب الكاتب	د يحدد مرادف الكلمة
٩	لابد أن يمتلك القارئ عدة صورا ذهنية عن الكلمات فالرمز المادي الذي ترمز إليه الكلمة في الواقع تعتبر في ذهنه صورة :						
	أ	خطية	ب	دلالية	ج	حسية	د صوتية
١٠	عندما يعرض المعلم على الطلاب صورا ويطلب منهم أن يغلقوا عيونهم ويصفوا ما رأوه فإن هذا الإجراء في إستراتيجية التصور الذهني يكون :						
	أ	قبل القراءة	ب	في أثناء القراءة	ج	بعد القراءة	د كل ماسبق
١١	عندما نطبق إجراءات إستراتيجية التدريس التبادلي لمهارة الفهم المقروء فنحن نحتاج الى أربع إستراتيجيات فرعية ليس منها:						
	أ	التساؤل	ب	التلخيص	ج	التنبؤ	د التحليل
١٢	تتجلى علاقة الخرائط المعرفية بالنصوص القرائية (كمعلومات وأفكاروارادة بالنص) من حيث كونها تمثيلا :						
	أ	نفسيا	ب	عقليا	ج	بصريا	د مكانيا
١٣	عندما يذكر الطالب الكلمة ومرادفها فإننا نقومه من خلال الفهم :						
	أ	الحرفي	ب	الاستنتاجي	ج	النقدي	د الإبداعي
١٤	عندما يلتمس القارئ مشكلة قرائية ثم يضع لها فروضا ويوظف قدراته العقلية فإننا نستخدم إستراتيجية التقويم :						
	أ	الحركي	ب	المنطقي	ج	المكاني	د اللغوي

المراجع



١. البصيص، د.حاتم حسين (٢٠١١) تنمية مهارات القراءة والكتابة : إستراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم . دمشق الهيئة العامة السورية للكتاب. وزارة الثقافة.

٢. عبدالباري، ماهر شعبان (٢٠١٠) إستراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية. عمان –الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع

٣. طعيمة رشدي، و الشعيبى محمد (٢٠٠٦) تعليم القراءة والأدب "إستراتيجية مختلفة لجمهور متنوع"، ط ٥، القاهرة، دار الفكر العربى.

٤. سليمان،جمال،(١٩٩٩) (فعالية إستراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، فرع بنها

٥. الشلهوب، سمر (٢٠١٣). أثر تدريس الرياضيات باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي على إكساب التحصيل وتنمية التواصل الرياضي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية. ع٢٥

٦. عبد القادر، عصام (٢٠١٥). فاعلية التدريس التبادلي في العلوم على التحصيل والمهارات العلمية لدى التلاميذ ذوي اضطراب النشاط الزائد. مجلة التربية العلمية. ع١٥

٧. أبوسرحان، عابد (٢٠١٤). أثر إستراتيجية التعلم التبادلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع في محافظة الزرقاء. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. ع١١

٨. بني ذياب، محمود (٢٠١١). فاعلية طريقة التدريس التبادلي لمادة النصوص الأدبية في علاج ضعف الطلبة في الاستيعاب القرائي. المنارة. ع١٧

٩. عبد الله، سامية (٢٠١٥). الفهم القرائي: طبيعته- مهاراته – إستراتيجياته. مصر. دار الكتاب الجامعي.

المراجع الأجنبية

1- Oszkus, L. (2010). Reciprocal Teaching at work: strategies for improving reading comprehension. (2th ed). International Reading. Association

2- McLaughlin, M., & Allen, M. B. (2009).Guided Comprehension in Grades 3-8. (Combined secondedition). Newark, DE: International Reading Association.

الملاحق

ملحق (١)

التعلم الجديد وعلاقته بالدماغ (٣)

عزة آل محمود
باحثة في التعلم المستند إلى الدماغ

التعلم المستند إلى الدماغ

- مدخل شامل للتعلم على أسس علم الأعصاب.
- يتمركز حول الطالب.
- يعتمد على طبيعة ووظيفة الدماغ ليحقق تعلمًا فعالًا، ومستمرًّا.

العناصر الأساسية لنمو الدماغ

الدماغ ينمو في ظروف وشروط معينه يجب توافرها حتى يصل إلى أفضل تعلم ومنها

البيئة الغنية

- البيئة الغنية بالمعطيات الحسية تزيد نمو الدماغ بنسبة ٢٠٪ .
- هناك ترابط مباشر بين عدد الحواس التي يتم تنشيطها وكمية ومواقع النشاط الدماغي.

المحتوى ذو المعنى

- المحتوى المرتبط بحاجات المتعلمين وخبراتهم السابقة هو ما تحتاجه أدمغتهم.
- يحتاج الدماغ إلى دراسة مفاهيم وعلاقات وليس دراسة حقائق، لأن المفاهيم تنشط الدماغ وتجعله يضاعف روابط جديدة وعلاقات بشكل متواصل.

التعاون

- مطلوب لنمو الدماغ فالطلاب يتعلمون من خلال اتصالهم بالآخرين وتفاعلهم معهم وتبادل الخبرات والأراء.
- يسمح للمتعلمين باختبار تفكيرهم في نفس الوقت الذي يوسعون فيه قاعداتهم المعرفية.

الحركة

- من العوامل الهامة لتنشيط الدماغ وتعزز التفكير وتقلل التوترات.
- مسألة بالغة الأهمية لكل وظيفة من وظائف الدماغ بما في ذلك التذكر والانفعال واللغة والتعلم.
- تنشط الدورة الدموية لتحصل الخلايا العصبية على المزيد من الأكسجين والمغذيات.
- تدعم أنتاج خلايا جديدة في الدماغ.

غياب التهديد

- خلايا الدماغ تتضاءل وتضعف في أثناء التهديد ويميل المتعلم في هذه الحالة الى الانكفاء حول ذاته والتمركز حول موضوع التهديد.
- استكشاف الجديد والمختلف والانفتاح على أفكار جديدة يتطلب بيئة آمنة.
- تكون خلايا الدماغ قوية وكثيرة في حال الرضى والهيمنة.

البدائل والخيارات

- وضع خيارات وبدائل أمام المتعلمين، تجعلهم أكثر حماسه ودافعية للتعلم، لأن كل دماغ فريد من نوعه، له روابطه العصبية وخلاياه الخاصة التي تشكلت عبر ما مر به من خبرات.
- البدائل والخيارات تقلل بشكل كبير من الحاجة إلى إعادة التعليم أو التعليم العلاجي المطلوبين في حالة فشل التعليم الأولى.

الوقت

- يحتاج الدماغ الوقت لمعالجة المعلومات، والتأمل فيها وأحداث التغيرات الفيزيولوجية اللازمة، ونقل المعلومات إلى الذاكرة بعيدة المدى.
- يختلف الوقت اللازم باختلاف أدمغة المتعلمين، تبعا لما لديهم من معرفة سابقة ذات صلة بالمهمة الحالية وتبعا لما يفضل الدماغ العمل عليه، وتبعا للحماس والميول الشخصي.
- لدى المتعلم فترات طاقة عالية وفترات منخفضة خلال اليوم يجب أخذها في الاعتبار .

التغذية الراجعة

- هي ما يقدمه المعلم تعليقا على سلوك قام به المتعلم ويفترض أن تكون إيجابية، وفورية.
- تحفز الدماغ على إطلاق كيماويات تجعل المتعلم يشعر بالارتياح على ما تلقاه من ملاحظات.
- تأخر التغذية الراجعة بعد ساعات أو أيام من أداء المهمة يخالف قوانين التعلم وتعتبر إعاقة للتعلم لأن الدماغ في هذه الحالة قد تعلم الأشياء خطأ أو أنه لم يتعلمها مطلقا.

الإتقان

- هو القدرة على أداء المهارة في مواقف جديدة وغير متوقعة، وحل مشكلات حقيقية باستخدام المهارات والمفاهيم التي تعلمها، واستخدام ما تعلمه في تعليم شخص أخر، وفي التفاعل الاجتماعي.
- مهم للمتعلم أن يدرك المفاهيم والمهارات الواردة في موضوع التعلم والتي يتعين عليه فهمها وكيفية استخدامها في حياته وبأي مستوى، حتى يتعلم الدماغ بصورة مثلى.

ملحق (٢)

إستراتيجيات الاستيعاب القرائي

إستراتيجيات الاستيعاب القرائي ما يأتي:

- تنشيط المعرفة السابقة لدى الطلاب؛ بعقد نقاشات حيال موضوعات مهمة مذكورة في الكتاب، وذلك قبل قراءته.
- دعوة الطلاب الذي يعرفون مسبقاً عن الموضوع (أو المؤلف) إلى مشاركة زملائهم في خبراتهم وآرائهم؛ حتى يشعر هؤلاء الطلاب الخبراء بأنه مندمجون ومتفاعلون. فضلاً عن حفز ملائهم إلى الاهتمام بالموضوع.
- الاستمرار في تنشيط المعرفة السابقة، حتى بعد بدء تدريس الكتاب؛ حفاظاً على القراءة المحفظة المبنية على أهداف الطلاب. وبعد الانتهاء من تدريس بضعة فصول من الكتاب، يتعين على المعلم عقد جلسات ما قبل القراءة؛ على أن تتضمن طرح كثير من الأسئلة وتحفيز المعرفة المرتبطة بالمعرفة المسبقة الإضافية التي تصبح ذات صلة بأجزاء الكتاب الأخيرة.

الصورة الكبيرة أولاً:

قبل قراءة النص الذي سيُمثل تحدياً قابلاً للتحقيق فيما يخص الاستيعاب سيستفيد الطلاب كافة، خصوصاً المتعلمين الشموليين، من العرض التمهيدي للصورة الكبيرة، وقد يُسهم هذا الأسلوب في تحفيز المعرفة السابقة، وإثارة الاهتمام الشخصية وعرض قيمة العالم، الحقيقي للقراءة، وإرشاد الطلاب إلى وضع أهداف شخصية تبقيهم مرتبطين بمحتوى ما يقرؤونه؛ حتى تنتقل المعلومات من الذاكرة العاملة إلى الذاكرة الطويلة المدى.

قد يبدأ اكتشاف الصورة الكبيرة حتى قبل التوقع الرسمي، أو أنشطة جدول «أعرف – أريد أن أعرف - تعلّمت»، وذلك عن طريق طرح نقاشات أو أنشطة متصلة بموضوع الكتاب. فالضيوف المتحدّثون، ومقاطع الفيديو، والمشروعات الفنية، والرحلات الميدانية، والقصص الحالية في الصحف، والروابط عبر المنهاج ومحفزات كتابة اليوميات أو الكتابة السريعة عن الموضوع؛ يمكنها جميعاً أن تبني مشاركة الطلاب ودافعيتهم. ومن المؤمل أن تبدأ هذه الأنشطة الأولية بإثارة الفئات في الدماغ، التي ستكون نماذج نمطية×؛ من أجل أن تدرك أدمغة الطلاب المعلومات الجديدة، وتركزها، وتنقلها لترتبط بالأنماط المخزنة.

التوقع:

أحد أشهر أشكال التوقع وأكثرها توافقاً مع الدماغ، هو جدول «أعرف – أريد أن عرف - تعلمت». حيث تمنح هذه الإستراتيجية الطلاب فرصة تنشيط المعارف السابقة حين يفكرون فيما يعرفونه عن الموضوع (معرفة سابقة)، وما يرغبون في تعلمه (الهدف)، وما تعلموه وما فهموه لاحقاً، وترسم أنشطة هذا الجدول الطريق لقراءة الطلاب الموجهة بأهدافهم، التي يمكن أن تحفز الاستيعاب. حينئذ، لن يرغب الطلاب في اكتساب المعلومات التي يبحثون عنها فحسب، بل سيكونون مهتمين شخصياً بالتحقق من صحة توقعاتهم وتوقعات زملائهم في قائمة «أعرف».

لجعل هذا النشاط شخصياً أكثر، يمكن أن يعمل الطلاب أولاً وحدهم لوضع قسمي «أعرف» و«أريد أن أعرف» من الجدول. وبعد النقاش الصفي ووضع جدول للصف كله، الذي يمكن أن يظل طوال فترة قراءة الكتاب أو القصة، يمكن أن يضيف الطلاب عنصر المشاركة الشخصية عن طريق الاختيار، فيضيفوا إلى قوائمهم الفردية ما كتبه زملاؤهم من عبارات وأسئلة تتماشى مع تفكيرهم، في قسمي «أعرف» و «أريد أن أعرف».

يوجد نوع آخر من التوقع يمكن استخدامه قبل أن يبدأ طلاب الصف بقراءة كتاب أو فصل جديد؛ هو ورقة صحيح أو خطأ، أو الخيارات المتعدّدة، أو ملء الفراغات بالتوقعات، حيث يجب الطلاب عن هذه الورقة بناءً على آرائهم الخاصة حيال الأسئلة التي يمكن أن يُجاب عنها طوال مدة قراءتهم الخاصة. وقد صُممت هذه الإستراتيجية لإبقاء الجهاز التنشيطي الشبكي والراشحات الوجدانية لدى الطلاب مُعدَّين للبحث عن معلومات تؤكد توقعاتهم أو تفندها؛ حتى يتحفزوا إلى متابعة القصة عن طريق المشاركة الشخصية.

ونظراً إلى أن الطلاب يحتفظون بأوراقهم توقعاتهم، فإنه يمكنهم مكافأة أنفسهم بوضع نجوم عليها أو تصحيح إجاباتهم عندما تتطور القصة وتتضح الإجابات من خلال النقاشات الصفية. وعندما تكون توقعاتهم صحيحة، فقد يُشجعهم هذا على مشاركة الزملاء في كيفية توصلهم إلى توقعاتهم؛ لأنهم اكتسبوا الثقة من تلك التوقعات الصحيحة. وعلى الرغم من تشجيع الطلاب دائماً على كتابة أساب توقعاتهم، لكنه يمكنهم – وقت المناقشة الصفية، وبعد كشف حبكة القصة – إكمال المعالجة الذهنية لبناء الوظائف التنفيذية والذاكرة الطويلة المدى؛ إضافة مزيد من البيانات إلى الأدلة التي يضعونها تأكيداً لتوقعاتهم. وعن طريق تصحيح التوقعات غير الصحيحة في أوراقهم، سيكون الطلاب قد تمرّنوا على كتابة الإجابة الاستيعابية الصحيحة، والحصول على هذه المعلومات لدراستها عند الحاجة إلى كتابة بحث أو أداء امتحان.

توسيع إستراتيجيات الاستيعاب:

يمكن لدروس الاستيعاب أن تُحقق أهدافاً معينة أبعد من فهم الطلاب لمعاني الكلمات التي يقرونها أو يسمعونها. وقد تتضمن الأهداف الإضافية المعالجة المعرفية للمعلومات، عن طريق دمجها بفاعلية في الوظائف التنفيذية للأنشطة المعرفية العليا، من مثل:

- التفكير في المعلومات في سياق آخر.
- وضع تفسيرات.
- اكتشاف روابط شخصية جديدة، أو روابط بأفلام أو نصوص أدبية سابقة.

- استخدام المعلومات المكتسبة في تعديل التوقعات.
- تحليل الشخصيات والمقارنة بينها، وتفسير علاقاتها ودوافعها.
- استنتاج الأسباب والتأثيرات.
- تلخيص حبكة القصة.
- استخلاص الفكرة الرئيسة أو الرسالة التي يرغب المؤلف في إيصالها.

يمكن للمعلم – بعد سلسلة من الدروس – التفكير في وضع قائمة بأهداف الاستيعاب المنشودة، في أثناء النقاش أو النشاط اليومي، تتيح للطلاب – بصورة واعية – إدراك تفاعل القراء المهرة مع النص؛ لبناء الاستيعاب والمعرفة والمشاركة. ويمكن أيضاً تشجيع الطلاب على الرجوع إلى قائمة الصف القابلة للتعديل كلما شاركوا في الدروس بهدف أو أكثر من أهداف الاستيعاب.

إستراتيجيات الاستيعاب المعدلة من أجل توافق أفضل مع الدماغ:

- **التلخيص:**

يربط التلخيص القراءة بالذاكرة عن طريق ربط فهم النص بالتذكرة. وهذه الإستراتيجية تصبح منطقية، لاستخدامها مقدمة للدمج من قبل البدء بإستراتيجيات أخرى لأسباب عدّة، بعضها لا يتعلق بالدماغ. فمثلاً، قد يُهمل الطلاب واجب القراءة المنزلي، أو قد يتغيبون عن المدرسة أياماً فتفوتهم حصص القراءة الصفية، أو قد يكونوا من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ فيستفيدون من الاستماع إلى ملخص لما قُرِئ.

من جانب آخر، يمكن للطلاب الذين يعانون مشكلة في التلخيص استخدام أسلوب التدرج في تلخيص القصة عن طريق التمرين الدائم. فيبدؤون – مثلاً – بتلخيص الأحداث؛ كأنشطة عطلة نهاية الأسبوع، أو الأحداث الرياضي. وحين يفرغون من كتابة ملخصاتهم، يقارنونها بملخصات زملائهم؛ ليتحققوا من مدى دقة ما كتبوه.

حين يتمرّن الطلاب على تلخيص النص، ذكّرهم بضرورة الرجوع إلى النص لتدعيم آرائهم واستنتاجاتهم. فقد يدركون أنهم في حاجة إلى تدوين ملاحظات تساعدهم في أثناء عمل الملخصات. وإذا عانى الطلاب صعوبة في التلخيص، أو معرفة الفكرة الرئيسة في الفقرة أو القصة، يمكنهم التمرّن على تلخيص القصص المعروفة من كتب أخرى قرؤوها، أو قصص سمعوها مرّات عدة. يُذكر أن تلخيص الأفلام أو البرامج التلفازية يمكن أن يدعم أيضاً مهارة تلخيص النص. وبالمثل، يمكن للطلاب التمرّن على استنتاج الفكرة الرئيسة للفقرات أو الصفحات، ثم كتابتها. ويمكن أيضاً عرض قائمة بالأسئلة التوجيهية تُرشدِهم إلى بداية الطريق، مثل: مَنِ الفاعل في هذه الفقرة؟ ما أهم المعلومات أو الأشياء الموصوفة في الصفحة أو الفقرة؟ وبوجه عام، فإن كتابة الطلاب الهوامش، أو قراءتهم الملاحظات في أثناء عملية القراءة، قد يساعدهم على تلخيص النقاط الرئيسة بعد قراءة فقرات طويلة.

وقد يُعطى الطلاب محفزات كتابية على صورة أسئلة؛ للتفكير فيها بعد تلخيصهم أولاً حبكة القصة، ثم استنتاجهم الفكرة الرئيسة. وفيما يأتي بعض الأسئلة التي يمكنهم أولاً كتابة إجابات لها، ثم طرحها على أنفسهم:

- مَنِ الشخصية الرئيسة؟ ما أبرز الأمور التي قام بها حتى الآن؟
- تضمنت الحبكة كثيراً من الأعمال التي قامت بها الشخصية الرئيسة، اذكرها.
- ما صفات الأشخاص الحميدة بحسب اعتقاد الكاتب؟
- هل حدث هناك أي صراع؟ هل أفضى هذا الصراع إلى حلّ حتى هذه اللحظة؟
- ما مغزى رسالة الكاتب، في رأيك؟ إلاَم يهدف من كتابة القصة؟ وما الفكرة الرئيسة فيها؟

قد يساعد التلخيص الطلاب على الاستيعاب في مستوياتهم جميعها، وذلك عندما يسبق التلخيص النقاش الصفي المتعلق بالمهارات الأخرى في أثناء تحليل النص. ويمكن تنظيم النقاش الصفي على نحوٍ يسهل مشاركة الطلاب في التلخيصات ضمن مستوياتهم الاستيعابية الفردية واللغوية. وأما أنا، فإنني أُراعي عند تنظيم نقاش حول التلخيص اختيار (أو تشجيع) المتوطعين الذين اعتقد أنهم سيصفون الخطوط العريضة، قبل مناداة الصلاة الذين أعلمُ حقاً أنهم سيضيفون عمقاً غلى التلخيص.

- **المقارنة:**

تساعد المقارنة الطلابَ على إنشاء الروابط بين عناصر القصة (مثل: الشخصيات، والمكان، والزمان، والفكرة الرئيسة). وأما روابط الطلاب الشخصية في أنشطة المقارنة، فقد تتضمن بعض المناظرات والمساجلات. وفيها، يختار الطلاب أحد الأطراف المتحاورة، ويدعمون وجهة نظره الشخصية. ومن ثَمَّ يمكن تبادل الأدوار، وتأييد نظر الطرف الآخر المناقضة لتلك التي أيدوها من قبلُ. يستطيع الطلاب أيضاً مناقشة أوجه الشبه والاختلاف بين حياتهم وحياة تلك الشخصيات.

وفي واقع الأمر، تُعد المقارنة مفيدة عند التعرض لسياق الكتاب، والقراءات السابقة، والقصص، والشخصيات الحقيقية، وبالمثل، فهذا النشاط ملائم جداً للمتعلمين التحليليين، ويتيح للطلاب كافة فرصة معالجة المعلومات عن طريق الوظائف التنفيذية. ويمكن أيضاً إضافة أشكال فن إلى نشاط المقارنة هذا.

- التحديد: بناء علاقات شخصية مع المحتوى:

يُعرف الاستيعاب بأنه «التفكير المقصود الذي يُبنى فيه المعنى من خلال التفاعلات بين النص والقارئ» (Harris & Hodges, 1995). لذا، يمكن للقرّاء استنتاج المعنى من النص، ويستنبطون ما يقرؤونه ويسمعونه عندما يربطون بين الأفكار ومعارفهم وخبراتهم بفاعلية. فضلاً عن بناء تمثيلات ذهنية بروابط شخصية في أثناء القراءة.

- الاستنتاج وطرح الأسئلة:

يمكن للاستنتاج إشراك عمليات التفكير (التي تبنى الاهتمام) في عملية حلّ المشكلات. فعندما يطرح الطلاب أسئلة على أنسفهم وهم يقرؤون، سيتعين عليهم إضافة المزيد من المعلومات التي تحتاج إلى بحث، بالتزامن من سعيهم للعثور على إجابات لتلك الأسئلة المتعلقة بالقراءة. أمّا الأسئلة الأخرى فيمكن أن تصبح نقاطاً يدور حولها النقاش الصفي.

- **الرقابة الذاتية:**

تتطلب الرقابة الذاتية من الطلاب أن يتعلموا التوقف الدوري لتدوين الملاحظات حيال الكلمات التي لا يفهمونها، أو بعض أجزاء الحبكة التي لا يجدونها منطقية. ويمكن للطلاب أيضاً استخدام توقيت أو إشارات من المعلم للتوقف بصورة دورية، أو ضمن إستراتيجيات مناسبة بين الفصول أو الفصول الفرعية لمراقبة تعلمهم النظري. وعن طريق التدريس والنمذجة والتمرين، يمكن تعليم الطلاب التوقف دورياً لبناء صور ذهنية، وعمل ملخصات فردية عن فهمهم لتطور الحدث أو الشخصية بعد كل بضع صفحات. وحين يزداد تقدّم الطلاب، يمكنهم القيام باستنتاجاتهم الخاصة وتوقعاتهم وملاحظاتهم الذهنية وهم يقرؤون.

أمّا إذا عانى الطلاب صعوبة في تذكر التوقف للمراقبة الذاتية، فأطلب إليهم وضع ورق الملاحظات اللاصق عند عدد معين من الصفحات حتى يتذكروا التوقف، ويقوموا بالمراقبة الذاتية. وبحسب إستراتيجية الاستيعاب التي يطبقنها، يمكنهم كتابة الكلمات التي حاروا في أمرها، أو تدوين استنتاجاتهم، أو كتابة بضع كلمات للملخص. وهذه ليست ملاحظات رسمية يُحتفظ بها ليُرجع إليها، وإنما محفزات تُستعمل لنشاط الاستيعاب الذي يؤدونه بإستراتيجية المراقبة الذاتية.

- **المخططات التنظيمية أو البصرية:**

تتضمن المخططات التنظيمية أو البصرية خرائط، وشبكات، ورسوماً بيانية، وجداول، وإطارات، ومجموعات. وأما ما يخص العروض البصرية، فإنها تزيد من الاستيعاب، والتنظيم، والتلخيص، ووضع الأولويات، والتذكر، والتحليل؛ بمساعدة الطلاب على بناء العلاقات وتخيلها. أما المخططات التنظيمية فتتفق مع عملية تنميط الدماغ للمعلومات؛ من أجل إدراكها، ونقلها عبر الشبكات العصبية، وتخزينها في فئات. وتوجد بعض المخططات البصرية الأخرى التي تتوافق معظم الإستراتيجيات التي ذكرناها سابقاً، والتي تسهّل عملية الاستيعاب ودعم الذاكرة. ونظراً إلى أن القرّاء الصغار يطورون مهارة التوقع أو الاستعراض عن طريق النظر إلى أجزاء من الكتاب، فقد تساعدهم المخططات التنظيمية على رسم العلاقات بين العناوين الرئيسة والعناوين الفرعية والفصول. أضف إلى ذلك، فإن استنتاج الفكرة الرئيسة من الأدلة المؤيدة لفهم القراءة أو الحبكة، يمكن وضعها في سياق بصري ضمن المخططات التنظيمية، والمخططات البصرية هذه تساعد الطلاب على إدراك أنماط الحبكات الجانبية؛ لأنها تترجم النص إلى عروض بصرية.

أمثلة على المخططات التنظيمية:

- أشكال فن Ven Diagrams: يمكن استعمال هذه الأشكال لمقارنة المعلومات من كتابين لكاتب، أو كتابين يتحدثان عن موضوعات متشابهة. وقد تقارن أشكال فن بين عنصرين أو أكثر من عناصر القصة؛ كالشخصيات، أو الزمان والمكان.
- الخطوط الزمنية: تُستعمل هذه الخطوط لترتيب الأحداث في النص وفقاً للترتيب الذي حدثت فيه. ويمكن للطلاب التمرّن على ذلك عن طريق عمل خطوط زمنية لأنشطتهم المفضّلة، أو أشياء أخرى يقومون بأدائها مرتبة؛ كإعداد شطيرة، أو ارتداء ملابس خاصة بالفرق الرياضية، أو تشغيل جهاز حاسوب، ثم

تسجيل المستوى الذي وصلوا إليه في إحدى الألعاب المخزنة عليه. ويمكنهم أيضاً رسم خطوط زمنية عن حياتهم – منذ الولادة حتى هذه اللحظة – ووضع خطوط فرعية للأحداث المهمة التي مرّت بهم.

- خيوط القصة: يمكن كتابة هذه الخيوط على المخططات التنظيمية مع أسئلة تعتمد على نشاط جدول «أريد أن أعرف» أو التوقعات بعد العرض التمهيدي للكتاب، وقبل قراءته. ويمكن لهذه الخيوط أن تزيد من ارتباط الطالب الموجه نحو الهدف وتركز على عملية الاستيعاب. وقد تتضمن الفروع المرسومة حول عنوان الكتاب الأسئلة التي وضعها الطلاب في نشاط جدول «أعرف – أريد أن أعرف - تعلّمت»، أو غيره من أنشطة التوقع، مثل:
  - ما علاقة العنوان بالكتاب (أو القصة)؟
  - متى يتضمن المكان الوارد في القصة الأماكن المثبتة على خريطة الأرض الوسطى في مقدمة الكتاب؟
  - أين يكون ذلك؟
  - ما الأدلة التي تُثبت أن هذا الكتاب هو رواية تاريخية؟
  - مَنِ الشخصيات الرئيسة؟
  - لماذا وُضِعت صورة قارب على الغلاف؟
  - لماذا يوجد رسم لصبي حزين؟
  - لماذا هو حزين؟

شجع الطلاب على البحث عن إجابات لهذه الأسئلة وهم يقرؤون القصة، وحين يعثرون على الإجابات، يمكنهم كتابتها على الشبكة، ثمّ مشاركة الزملاء فيها في نهاية درس القراءة، مع تشجيعهم على إبداء الأسباب التي دفعتهم إلى اختيار هذه الإجابات، ويمكنهم أيضاً إضافة أي أفكار توافق قناعاتهم إلى قوائم ضمن قائمة الصف. وهذه الطريقة تفيد في مراجعة القصة قبل حصص القراءة اللاحقة، أو قبل الامتحان، أو الفرض الكتابي.

- **نمذجة المعلم إستراتيجيات الاستيعاب:**

إن نمذجة المعلم إستراتيجيات الاستيعاب تساعد الطلاب على تعلم كيفية تحديد أكثر الإستراتيجيات نفعاً لمختلف عمليات الاستيعاب وأنواع النصوص. مع أن بعض الإستراتيجيات تُكتسب بطريقة غير رسمية، فإنّ التعليمات الصريحة حيال كيفية تطبيق الإستراتيجية يمكن أن تجعل استخدامها أكثر وضوحاً، وتزيد من احتمالية استعمال الطلاب لها بصورة صحيحة مستقلة.

إن الهدف الرئيس من نمذجة إستراتيجيات الاستيعاب، هو جعل الإستراتيجيات واضحة. فنطقك لما تفكر فيه بصوت عالٍ في أثناء كتابتك الخطوات، يوصل المعلومات إلى الطلاب عن طريق اثنين من المدخلات الحسية.

وفي حال تعذر عليك عرض أجزاء متسلسلة من إستراتيجية متعددة الخطوات، يمكنك إبداء تعليقات عدة، مثل:

- «إنني أراقب الآن مراقبة ذاتية؛ لأتحقق إن كنت قد فهمت السبب الذي دفع هذه الشخصية للقيام بأمر لا أجده منطقيًا. فقد اعتقدت أنه سيساعد صديقه، ولكن الملاحظة التي كتبها لمعلمه فقد تُورِّط صديقه

في المتاعب. أسألُ إن كان قد فاتني شيء من القصة، أو غاب عن ذهني بعض دوافع هذه الشخصية. سأُراجع الجزء الذي يتحدث فيه إلى صديقه؛ لأرى إن كان باستطاعتي توضيح فهمي».

- «أعتقد أنني في حاجة إلى رسم خطّ زمني؛ لأن الكتاب ينتقل بين الماضي والحاضر والمستقبل».
- «لا أعرف معنى كلمة " موقد" ولكنها تبدو كشيء دافئ في البيت، ربّما كانت حفره نار أو مكاناً للطهي، سأقرأ الجملة مرة أخرى، ثم أضع كلمة "مدفأة" بدلاً من "موقد" لأرى إن كانت ستبدو منطقية».

قد يستفيد الطلاب أكثر عند استخدام الإستراتيجية مع مادة يألفونها أصلاً؛ إذ يساعدهم ذلك على الشعور بالراحة، ويتيح لهم تطبيق الإستراتيجية بنجاح من أول مرة. ومن ثم يصبح بإمكانهم القيام بأنشطة عامة داخل الصف، وأنشطة أخرى موجهة من المعلم باستخدام الإستراتيجية المتعلقة بالنص. وفي أثناء مرحلة انتقال النمذجة، يمكن للمعلم تنفيذ النشاط بمشاركة طلاب متطوعين سبق لهم التمرّن على العرض – أول مرة – أمامك. وبتكرار المهمة، يتحمل الطلاب المسؤولية شيئاً فشيئاً، وتُعرض الأسباب الموجبة لاستخدام الإستراتيجية مرّات عدة.

تتمثل الخطوة التالية في تدرُّب الطلاب على الفقرات المخصصة لهم من النص؛ إما بصورة فردية، وإما ضمن مجموعات ثنائية. وفي هذه الأثناء، يواصل المعلم المراقبة الدورية وملاحظة أداء الطلاب، مقدماً التغذية الراجعة المستمرة ليتأكد لديه تطبيق الطلاب كافة الإستراتيجية بصورة صحيحة. قد يواصل الطلاب العمل بصورة مستقلة، لكنهم في نهاية المطاف مُلزمون كافة بكتابة تقرير عن الإستراتيجية، يتضمن طريقة تطبيقهم لها، والوقت المناسبة لاستخدامها لاحقاً. ثم يُحتفظ بهذه التقارير بوصفها جزءاً من قائمة الإستراتيجيات الشخصية المستمرة، التي يُضاف إليها في أثناء تنفيذ الأنشطة فوق المعرفية، وتصبح أيضاً مصدراً للاستيعاب القرائي المستقل مستقبلاً.

بعد النمذجة:

إن من شأن مساعدة الطلاب وإرشادهم إلى أداء مهام معرفية معقدة، مثل: توجيههم في استخدام كثير من الإستراتيجيات في أنشطة حقيقية ملموسة، أن تدمجهم في عمليات تعليمية هادفة مدعومة بعناية، تُركز على المهام التعليمية المعقدة في منطقة النمو الوشيك لديهم، وهي المنطقة المعرفية التي تتجاوز بقليل ما يستطيع الطالب إنجازه وحده. وبوجود تمرين بمساعدة كافية، تصبح الإستراتيجية جزءاً من ذخيرة الاستيعاب القرائي الداخلية للطلاب، فتدخل منطقة النمو الفعلي (Zone of actual development- ZAD) وهو ما يستطيع الطالب فعله وحده من دون مساعدة. يُشار إلى أنه يمكن تنفيذ هذا التمرين؛ إما بالقراءة التبادلية، وإما بأنشطة الاستيعاب الثنائية.

- **الأنشطة المستقلة:**

إن الأنشطة الاستيعابية المستقلة، مثل: البحوث، والمشروعات والمخططات التنظيمية، قد تساعد الطلاب على إظهار مدى استيعابهم وتطورهم. وتُعد هذه الأنشطة مناسبة لهم لرسم تطور هدف الاستيعاب الفردي،

بكتابته في صحائفهم ليشعروا بالسعادة لاستجابة الدوبامين لإعادة تنظيم مهاراتهم المتنامية، ويتشجعوا على المثابرة.

- دفاتر المذكرات:

يُعرف دفتر المذكرات بأنه سجلٌ شخصي يكتب فيه الطلاب استجاباتهم حيال الكتاب. وأما أنا فإنني أقدم بداية الحوافز. ولكن، حين يصبح الطلاب مستقلين أكثر، أُشجعهم على الاستجابة والتفاعل مع بعض فصول الكتاب التي يختارونها بأنفسهم، والتي توافق ميولهم وتثير اهتمامهم. وقد تكون استجابة الطالب للنص الأدبي بدافع شخصي جداً. لذا، فإنني أعرض على الطلاب خيارات عدّة؛ ليحافظوا على سرية بعض الأجزاء في استجاباتهم. أحد الأساليب هو السماح للطلاب بطيّ الصفحة، ووضع علامة على الصفحات الخاصة؛ لرؤية مقدار ما كتبوه، مع المحافظة على خصوصية أفكارهم في الوقت نفسه.

جرّب استخدام دفاتر المذكرات لوضع الطلاب في مناطق راحتهم واهتماماتهم. ومن ثم التقليل من مرشحاتهم العاطفية؛ حتى تستطيع المعلومات الجديدة العبور إلى اللوزة العصبية لديهم، ثم الارتباط بالذكريات الشخصية والترابطية، ثم دمجها وتخزينها في الذاكرة الطويلة المدى. وبوجه عام، يُشجع الطلاب على وضع الاقتباسات في دفاترهم، وصياغة الحوارات، وتلخيص أجزاء من الحبكة بإيجاز؛ وهذا ما يجعلهم يتوقفون ويفكرون. وكذلك فإن الطلب إليهم اختيار الأقسام التي تناسب ميولهم واهتماماتهم، يزيد من ارتياحهم وانسجامهم. وفيما يأتي بعض الاقتراحات التي تدعم تشجيع الروابط الشخصية:

- أي الشخصيات تذكرك بشخص التقيته، أو بشيء فيك؟
- اكتب عن موقف واجهت فيه مشكلة شبيهة بمشكلة واجهتها إحدى شخصيات الكتاب. كيف كانت ردة فعلك؟ هل ساعدتك قراءة الكتاب على التفكير بصورة مغايرة لنمط تفكيرك الحالي؟
- صِفْ موقفاً كنت فيه متفائجاً، أو محبطاً، أو خائفاً، أو غاضباً، أو محبطاً مثل شخصية الكتاب.

إضافة أسئلة إلى دفتر الملاحظات: يمكن للطلاب البناء على قراءتهم الموجهة بالهدف؛ بإضافة أسئلة يبحثون لها عن إجابات بوصفها جزءاً من ملاحظاتهم اليومية.

- **ملاحظات الكلمات الرئيسة:**

يمكن للطلاب الذين يعانون الإحباط من ملخصات القراءة الكتابية، بَدء بناء إستراتيجية تدوين الملاحظات، عن طريق وضع قائمة بثلاث نقاط رئيسة أو أربع، أو نسخ جمل عدة يشعرون بأنها مفاتيح لمعاني ما قرؤوه للتوّ. ويمكنهم بعدها تضمين ملاحظاتهم معلومات مستقاة من ملاحظات زملائهم التي نسختها (بعد الاستئذان بالطبع) للطلاب الذين يحتاجون إلى هذا الدعم.

ملحق (٣)

عذرا يا جدي / الصف الثاني ف١

رابط الدرس الرقمي

www.ien.edu.sa

أولاً أُجِيبُ

أُجِيبُ شَفَهِيًّا عَنِ الْأَسْئِلَةِ الْآتِيَةِ:

١. إِلَى أَيْنَ اصْطَحَبَ الْمُعَلِّمُ التَّلَامِيذَ؟
٢. كَيْفَ جَلَسَ فَوَّازٌ فِي الْمَكْتَبَةِ؟
٣. مَا الْخَطَأُ الَّذِي ارْتَكَبَهُ فَوَّازٌ فِي حَقِّ جَدِّهِ؟
٤. بِمَ نَصَحَ الْمُعَلِّمُ فَوَّازًا؟
٥. لِمَاذَا لَمْ يَفْعَلْ فَوَّازٌ مَا طَلَبَهُ جَدُّهُ مِنْهُ؟
٦. مَا رَأْيُكَ فِي تَصَرُّفِ فَوَّازٍ؟
٧. مَاذَا تَعَلَّمْتَ مِنَ النَّصِّ؟
٨. مَا الصِّفَاتُ الْمُشْتَرَكَةُ بَيْنَ الْأَبِ وَالْجَدِّ؟

عادلٌ في الطائرة / الصف الثالث ف١

أَوَّلًا أُجِيبُ

١. أُجِيبُ شَفَهِيًّا عَنِ الْأَسْئِلَةِ الْآتِيَةِ:

١. مَا سَبَبُ فَرَحِ أُسْرَةِ عَادِلٍ؟

٢. كَيْفَ تَصَرَّفَ عَادِلٌ مَعَ الْمَرْأَةِ الَّتِي لَمْ تَجِدْ مَقْعَدًا فِي صَالَةِ الْانْتِظَارِ؟

٣. كَيْفَ اسْتَدَلَّ عَادِلٌ عَلَى مَقْعَدِهِ الْمُخَصَّصِ لَهُ فِي الطَّائِرَةِ؟

٤. لِمَ رَبَطَ عَادِلٌ حِزَامَ الْأَمَانِ؟

٥. مَا الَّذِي رَدَّدَهُ عَادِلٌ مَعَ قَائِدِ الطَّائِرَةِ؟

٦. مَا الَّذِي أَدْهَشَ عَادِلاً فِي الطَّائِرَةِ ؟ وَكَيْفَ أَتَصَرَّفُ لَوْ كُنْتُ مَكَانَهُ؟

٧. مَا اسْمُ الْمَطَارِ الْمَوْجُودِ فِي مَدِينَتِكَ؟

٨. أَذْكُرُ دُعَاءَ السَّفَرِ.

٩. أَقْتَرِحُ عُنْوَانًا آخَرَ لِلنَّصِّ.

١٠. اسْتَحْسَنَ الْوَالِدُ مَوْقِفَ عَادِلٍ مِنَ الْأَطْفَالِ الَّذِينَ يَرْكُضُونَ فِي مَمَرَّاتِ الطَّائِرَةِ، كَيْفَ ذَلِكَ؟ أَقْرَأُ مَا يَدْعَمُ إِجَابَتِي مِنَ النَّصِّ.

١١. هَلْ يُمْكِنُ أَنْ أُحَاكِيَ عَادِلًا فِي تَصَرُّفِهِ؟ أُعَلِّلُ إِجَابَتِي.

رابط الدرس الرقمي

www.ien.edu.sa

أجمل هدية

نص الاستماع/ للصف الثالث ف ١

٢ أَسْتَمِعُ وَأُجِيبُ

١. أُجِيبُ شَفَهِيًّا عَنِ الْأَسْئِلَةِ الْآتِيَةِ:

١. مَا اسْمُ الشَّقِيقَتَيْنِ فِي الْقِصَّةِ؟
٢. مَا الْمُنَاسَبَةُ الَّتِي أَحْضَرَ الْوَالِدُ فِيهَا الْهَدِيَّتَيْنِ؟
٣. مَا الْهَدِيَّتَانِ اللَّتَانِ أَحْضَرَهُمَا الْوَالِدُ؟
٤. هَلْ فَرِحَ مَاجِدٌ بِالدَّرَّاجَةِ؟ وَلِمَاذَا؟
٥. مَاذَا عَرَضَ عَادِلٌ عَلَى مَاجِدٍ عِنْدَمَا رَآهُ مُنْزَعِجًا؟
٦. هَلْ شَارَكَ مَاجِدٌ عَادِلاً رُكُوبَ الدَّرَّاجَةِ؟ وَلِمَاذَا؟
٧. بِمَ نَصَحَتِ الْأُمُّ مَاجِدًا؟

٢. أَسْتَمِعُ لِلْقِصَّةِ، ثُمَّ أَضَعُ عَلَامَةَ (✓) أَمَامَ الْإِجَابَةِ الْمُنَاسِبَةِ:

- ☐ فَرِحَ مَاجِدٌ وَعَادِلٌ بِالدَّرَّاجَتَيْنِ.
- ☐ دَرَّاجَةُ عَادِلٍ لَوْنُهَا أَحْمَرُ وَعَجَلَاتُهَا قَوِيَّةٌ.
- ☐ دَرَّاجَةُ عَادِلٍ أَكْبَرُ مِنْ دَرَّاجَةِ مَاجِدٍ.
- ☐ لَعِبَ مَاجِدٌ وَعَادِلٌ بِالدَّرَّاجَتَيْنِ فِي الْحَدِيقَةِ.

٣. أَسْأَلُ بِاسْتِخْدَامِ أَدَاتَيِ الْاسْتِفْهَامِ (كَيْفَ وَلِمَاذَا):

١. لَمْ يَفْرَحْ مَاجِدٌ بِالدَّرَّاجَةِ لِأَنَّهَا لَمْ تُعْجِبْهُ.

.....

٢. تَصَرَّفَ عَادِلٌ بِفَرَحٍ عِنْدَمَا رَأَى دَرَّاجَتَهُ.

.....

٣. اسْتَيْقَظَ الشَّقِيقَانِ مُبْتَهِجَيْنِ فِي أَوَّلِ أَيَّامِ الْإِجَازَةِ الصَّيْفِيَّةِ.

.....

٤. أَصِلُ السُّلُوكَ فِي الْقَائِمَةِ (أ) بِمَا يُنَاسِبُهُ فِي الْقَائِمَةِ (ب):

أ	ب
حِفْظُ الْأَشْيَاءِ وَرَدُّهَا إِلَى أَصْحَابِهَا	الْقَنَاعَةُ
الرِّضَا بِمَا مَنَحَنَا اللهُ	الْاعْتِذَارُ
طَلَبُ الْعَفْوِ بَعْدَ الْاعْتِرَافِ بِالْخَطَأِ	الْأَمَانَةُ
الْعُبُوسُ وَالتَّحَدُّثُ بِنُفُورٍ	الْغَيْرَةُ
	الْغَضَبُ

٥. أَسْتَمِعُ لِلْقِصَّةِ ثُمَّ أُحَدِّدُ مَا يَأْتِي:

الْمُشْكِلَةُ	أَسْبَابُهَا	حَلُّهَا
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

٦. أَسْتَمِعُ لِلْقِصَّةِ ثُمَّ أُكْمِلُ الشَّكْلَ الْآتِي:

قِصَّةُ (أَجْمَلُ هَدِيَّةٍ)

- الْمَكَانُ: .....
- الزَّمَانُ: .....
- الشَّخْصِيَّاتُ: .....

مشروع التطوير المهني لمعلمات وقائدات الطفولة المبكرة