حقيبة إثرائية في مجال التربية الخاصة

سلطنة عُمان
وزارة التربية والتعليم
المديرية العامة للتربية الخاصة والتعليم المستمر

استراتيجية القراءة الموجهة في تحسين مهارات الفهم القرائي

علياء بنت عقيل بن سالم باعمر
أخصائية تشخيص أول

الأهداف المتوقع تحقيقها من الورقة

الهدف العام:

التعرف على الفهم القرائي ومستوياته واستراتيجية القراءة الموجهة.

الأهداف الخاصة:

- التعرف على القراءة من حيث مفهومها ومهاراتها وصعوباتها، والنظريات المفسرة لصعوبات القراءة
- التعرف على الفهم القرائي من حيث مفهومه ومكوناته المعرفية وما رواء المعرفية، والعوامل المؤثرة على الفهم القرائي، واستراتيجياته.
- التعرف على استراتيجية القراءة الموجهة كإحدى استراتيجيات تحسين مهارات الفهم القرائي، والنظرية القائمة عليها (فيجوتسكي)، وتعريفها ومبادئها وخصائصها، وخطواتها لتحسين مهارات الفهم القرائي.

الفئة المستهدفة:

معلمو ومعلمات طلبة ذوي صعوبات التعلم.

الفهرس

المحتويات	الصفحة
المقدمة	٤
القراءة وصعوباتها	٧
النظريات المفسرة لصعوبات القراءة	١٤
الفهم القرائي Reading Comprehension	١٦
مكونات الفهم القرائي	١٧
مهارات الفهم القرائي	١٩
مستويات الفهم القرائي	٢١
العوامل المؤثرة على الفهم القرائي	٢٦
استراتيجيات الفهم القرائي Reading Comprehension Strategies	٢٧
استراتيجية القراءة الموجهة Guided Reading Strategy(GRS)	٣٠
نظرية فيجوتسكي Vygotsky's theory	٣١
تعريف استراتيجية القراءة الموجهة Guided Reading Strategy(GRS)	٣٢
مبادئ وخصائص استراتيجية القراءة الموجهة Guided Reading Strategy (GRS)	٣٣
خطوات استراتيجية القراءة الموجهة Guided Reading Strategy (GRS)	٣٦

رقم الشكل	محتوى الشكل	الصفحة
١	مهارات الفهم القرائي	٢٥
٢	منظومة استراتيجية معالجة النصوص القرائية	٢٩
٣	خطوات استراتيجية القراءة الموجهة لتحسين مهارات الفهم القرائي	٤٠

المقدمة

إن أول كلمة أوحى بها الله سبحانه وتعالى إلى نبينا محمد- ﷺ- كلمة اقرأ؛ فكانت أول آيات الذكر الحكيم التي نزلت عليه في قوله تعالى: اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ[(5) سورة العلق،١-٥]؛ وما كانت القراءة لتتبوأ هذه المنزلة في كتاب الله- عز وجل- إلا لأهميتها وتأثيرها الفعال والمستمر في حياة الفرد وتقدم المجتمع وازدهاره.

والقراءة بمفهومها الحديث عملية تفاعلية بين النص المقروء وخبرات الفرد السابقة، وتتطلب عددا من العمليات العقلية كالإدراك السمعي، والإدراك البصري، والانتباه، والذاكرة، والفهم اللغوي (خصاونة والخوالدة وضمرة وأبو هواش، ٢٠١٦أ)، وعددا من المهارات العقلية المتتابعة كمهارة الاستعداد القرائي، ومهارة تمييز الكلمة، ومهارة القراءة الاستيعابية، وأخيرًا مهارة توظيف القراءة في الحياة اليومية (الوقفي، ٢٠١٢)؛ لذا يجب على المعلمين مساعدة الطلبة على الربط بين خلفياتهم المعرفية والنصوص المقروءة، فكلما كان الطالب إيجابيا في الموقف التعليمي كان التعلم أكثر ثراء (خصاونة وآخرون، ٢٠١٦أ).

ويعد الفهم القرائي محورًا للعملية التعليمية التعلمية، به ترتقي لغة الطلبة، وتزودهم بأفكار ثرية، ومعلومات مفيدة تكسبهم مهارة إبداء الرأي والنقد الموضوعي (لافي، ٢٠٠٧؛ يوسف، ٢٠١٣)، وهناك علاقة ارتباطية بين الفهم القرائي والتحصيل الدراسي، فارتفاع مستوى الفهم القرائي يؤثر بدرجة إيجابية في التحصيل الدراسي، وانخفاض مستوياته يؤدي إلى التأخر دراسيا، وتدني تقدير الذات عند الطلبة (عبدالله، ٢٠١٥؛ العبدالات، ٢٠١٦؛ الفارسي، ٢٠١٤؛ الخوالدة، ٢٠١٢؛ Westwood, 2004)، وتوقع الفشل والإحساس الدائم بالإحباط وسوء التكيف الاجتماعي (السرطاوي وطيبي والغزو ومنصور، ٢٠٠٩أ؛ الخطيب والحديدي، ٢٠٠٩).

ومن هذا المنطلق فإن الفهم القرائي يعد البنية الأساسية التي ينطلق من خلالها إلى تعلم واستيعاب موضوعات المواد الدراسية؛ وهذا لن يتأتى إلا بتدريب الطالبات على المستويات المختلفة لمهارات الفهم القرائي بشكل عملي مقصود ومنظم؛ لذا حظي الفهم القرائي باهتمام وزارة التربية التعليم،

وجعلته معيارا من معايير التعلم ومخرجات منهاج اللغة العربية للصف الخامس الأساسي؛ حيث جاء نص المعيار كالآتي: يقرأ المتعلم آيات قرآنية وأحاديث شريفة، ونصوصا أدبية نثرية وشعرية وغير أدبية متنوعة ذات أنماط سردية وتفسيرية ومقالية وإقناعية وحجاجية وإيعازية، ومن وسائط متعددة، مختلفة في طولها، وتعقيدها، ملتزما بمعايير القراءة السلمية، وموظفا استراتيجيات الفهم في فهم النصوص وتحليلها والمقارنة بينها (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧ب).

وتشكل القراءة أحد المحاور الأساسية لصعوبات التعلم الأكاديمية، وأشهر صعوبات التعلم الأكاديمي، وأكثرها خطورة؛ وتسبب للطلبة العديد من المشكلات الدراسية الأخرى. وبلغت نسبة انتشار صعوبات القراءة بين الطلاب حوالي ١٥٪ (حافظ، ٢٠٠٦؛ Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003) وفي إحصائيات أخرى ١٠٪ (حافظ، ٢٠٠٦). وأظهرت الدراسات لبرنامج صعوبات التعلم أن ٥٧٪ (Bramlett, Murphy, Johnson, Wallingsford, & Hall, 2002)، و٦٠٪ - ٧٠٪ من الطلبة المدرجين في برامج التربية الخاصة كانوا يعانون من صعوبة في القراءة (العدل، ٢٠١١)، وقد بلغت نسبة انتشار صعوبات القراءة في سلطنة عُمان حوالي ١٠٪ (الرحبية، ٢٠١٢). وتتمثل صعوبات القراءة في صفوف الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية في صعوبات فهم النص المقروء (يوسف ورزق ومحمود، ٢٠١٦)، والتي تتمثل في: صعوبات تمييز معاني الكلمات، وصعوبة إدراك معنى الجملة، وصعوبة إدراك العلاقات، وصعوبة فهم المقروء وتنظيمه (البسيوني، ٢٠٠٥).

وقد عزا الباحثون والخبراء أسباب صعوبات القراءة إلى ضعف الطالب اللغوي أو إلى أسباب تتعلق بالمعلم وطرائق التدريس واستراتيجياته (الحوامدة، ٢٠١٠)، وأثبتت العديد من الدراسات أن دور المعلم وطرائق التدريس واستراتيجياته من الأسس التي تقوم عليها عملية التعلم الفعال؛ لأن جودة التدريس وفعاليته يؤدي إلى اندماج الطلبة في الانشطة التعليمية لأطول وقت ممكن (العدوان والحوامدة، ٢٠١١؛ الحر والروبي، ٢٠٠٥؛ دانيلسون، ٢٠٠١).

من هنا بدأ البحث عن استراتيجيات تراعي الفروق الفردية، واختلاف اساليب التعلم لدى الطلبة، وتحسن مهارات الفهم القرائي لديهم. ومن الاستراتيجيات التي أثبتت فعاليتها في تعلم القراءة واكتساب مهاراتها استراتيجية القراءة الموجهة؛ إذ أن بنية وإجراءات استراتيجية القراءة الموجهة مرنة بما يكفي

لاستخدامها مع أي نص قرائي، وتسمح بأن يختار المعلم أية استراتيجية تناسب مستوى الطلبة، ويوفر الدعم المساند والمناسب للطلبة (Schirmer & Schaffer, 2010)، كما أن المعلم في استراتيجية القراءة الموجهة يقوم بمراقبة المتعلم وتوجيهه قبل وأثناء وبعد عملية القراءة، لمساعدته على فهم النص القرائي، وإدراك العوامل المتعلقة بطبيعة المتعلم، والمادة المقروءة، والهدف من القراءة، والوسائل المستخدمة في قياسها (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٩؛ الصقر، ٢٠٠٧؛ Nayak & sylva, 2013).

القراءة وصعوباتها

تعرف القراءة بأن مادتها قرأ- قراءة، قرأ الشيء قرءًا بالضم جمعه وضمه، ومنه سمي القرآن، لأنه يجمع السور ويضمها (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤). ويعرف حافظ (٢٠٠٦) القراءة بأنها: عملية التعرف إلى الرموز المكتوبة التي تستدعي معانٍ يحددها كل من الكاتب والقارئ معا، والتي تكونت من خلال المعرفة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية. ويعرفها الحارثي (٢٠٠٩) بأنها: عملية عقلية نامية، تهدف إلى بناء المعنى من النص وفهمه ونقده، وتركز على المحاور الأساسية، وتعرف التفصيلات المهمة، وتربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة، وتعلم مهارات التنبؤ، ومن ثم التفاعل مع النص بالتساؤلات لاستخلاص النتائج. وهي عملية نفسية لغوية يتفاعل القارئ بقدراته ومهاراته اللغوية مع النص القرائي المتضمن على المؤشرات والتلميحات التي تساعد في عملية القراءة (الحيلواني، ٢٠٠٣)، ومن التعريفات الأكثر شمولا للقراءة التعريف المشترك بين المعهد القومي الأمريكي للقراءة والكتابة American National Literacy Institute، والجمعية الدولية للديسلكسيا International Dyslexia Association [IDA]، وقانون تعليم الأفراد المعاقين Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]، والمعهد القومي لصحة الطفل والنمو الإنساني National Institute of Child Health and Human Development [NICHD]، ووزارة التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية United States Department of Education ؛ حيث تعرف القراءة بأنها: عملية معقدة، تستخرج المعنى من مادة مكتوبة، وتتطلب توفر المكونات أو المهارات التالية: الوعي الفونيمي، وفك الشفرة، والطلاقة، والمعرفة السابقة، وتطوير استراتيجيات فعالة وملائمة لتدريس الفهم القرائي، وتوفر الدافعية للقراءة (هالاهان وآخرون، ٢٠٠٥/٢٠٠٧؛ هالاهان وكوفمان وبولين، ٢٠١٢/٢٠١٣).

يتبين مما سبق أن القارئ الجيد ليس من يقرأ جيدا فقط، وإنما من يقرأ، ويفهم، وينقد ما قرأه، وإن تتبعنا الدراسات التي حاولت تحديد مفهوم القراءة، فنجد أن للقراءة تعريفات متعددة، تبعًا لاختلاف وجهات نظر من تناولها من المفكرين والباحثين والمتخصصين، ومع تطور الدراسات في هذا المجال، نقلت القراءة من مفهومها الضيق الذي يتمحور حول الإدراك البصري للكلمات والجمل والفقرات، والنطق بها،

إلى مفهوم أكثر شـــمولا، فالقراءة عملية فســـيولوجية فكرية معقدة تحوي أكثر من مهارة؛ حيث يتعرف القارئ إلى النص بصريا، ويتفاعل معه بإصدار أحكامه عليه.

وتتكون القراءة من مكونين أساسيين يشكلان العاملين الرئيسين في عملية القراءة، هما:

١. تعرّف الكلمة Word Recognition.

٢. الفهم القرائي Reading comprehension (خصاونة وآخرون، ٢٠١٦أ).

ويعرف الخطيب والحديدي (٢٠٠٩) تعرف الكلمة بأنها القدرة على التعرف على الكلمة وقراءتها، وتتحقق هذه المهارة بمعرفة الكلمة بمجرد رؤيتها نتيجة الخبرة السـابقة، أو تحليل الكلمة، ودمج الأصـوات معا لتشـكيل الكلمة، أو عن طريق معرفة معنى الكلمة من خلال تحليل السـياق اللغوي. أما الفهم القرائي فهو المكون الثاني من مكونات القراءة، فهو الهدف من كل قراءة وصـولاً للمعنى، الذي يصـل إليه الطالب من الكلمات، وتراكيبها السياقية (خصاونة وآخرون، ٢٠١٦أ).

وذكر حراحشة (٢٠١٣) أربع مهارات رئيسة للقراءة ومترابطة لا يمكن فصلها عن بعضها، وهي:

- مهارة التعرف: والمقصـود بها تعرف الكلمات بصـريا وصـوتيا ودلاليا، وتتضـمن مجموعة من المهارات الفرعية: مهارة شكل، وصوت ومعنى الكلمة.

- مهارة النطق: وهي نطق المتعلم بأصوات الحروف نطقا صحيحا، ومنفردا أو في كلمات.

- مهـارة الفهم وهي: معرفـة معنى الكلمـة، والجملـة، والربط بين المعـاني بشـــكـل منظم ومنطقي ومتسلسل، وتخزين هذه المعاني والأفكار واسترجاعها عند الحاجة.

- مهارة الســرعة في القراءة: إذا كان الفهم ذو أهمية خاصــة في القراءة، لأن القراءة عملية تفكير أكثر من كونها تعرف الكلمات؛ فإن مدى القراءة (الســرعة في القراءة) أمر أســاســي؛ ليســتطيع القارئ التفاعل مع النص القرائي بمدى معقول ومناسـب، ويعرف مدى القراءة بأنه: السـرعة في فهم معاني النص. وهذه المهارة في القراءة لها قيمة، وينبغي أن تدرس كمهارة منفصـــلة؛ لكي يكون القراء أكثر سرعة في القراءة والفهم (العجمي، ٢٠١٢).

وهناك مكونات أساسية للقراءة أشار إليها المعهد القومي لصحة الطفل والنمو الإنساني [NICHD] ممثلة بلجنة الفريق القومي للقراءة National Reading Panel [NRP] (٢٠٠٠)، ويجب اتقانها هي الوعي الصوتي، والصوتيات، والطلاقة والقراءة الشفوية الموجهة، والمفردات، واستيعاب النص، وهي مهارات إن لم تدرس بتأن، وباستراتيجيات ملائمة لاحتياجات الطلبة، فإنهم سيواجهون صعوبات قرائية في أي مكون من المكونات السابق ذكرها (ليرنر وجونز، ٢٠١٢/٢٠١٤)، وأكثر من ٨٠٪ من الطلبة يواجهون هذه الصعوبات القرائية (ليرنر وجونز، ٢٠١٢/٢٠١٤؛ ماكلوجلين ولويس، ٢٠٠٨/٢٠١٠).

وتشكل القراءة أحد المحاور الأساسية لصعوبات التعلم الأكاديمية، وأشهر صعوبات التعلم الأكاديمي، وأكثرها خطورة؛ وتسبب للطلبة العديد من المشكلات الدراسية الأخرى. وبلغت نسبة انتشار صعوبات القراءة بين الطلاب حوالي ١٥٪ (حافظ، ٢٠٠٦؛Lyon,Shaywitz, & Shaywitz, 2003)، وفي إحصائيات أخرى ١٠٪ (حافظ، ٢٠٠٦). وأظهرت الدراسات لبرنامج صعوبات التعلم أن ٥٧٪ (Bramlett, Murphy, Johnson, Wallingsford, & Hall, 2002)، و٦٠٪ - ٧٠٪ من الطلبة المدرجين ضمن برامج التربية الخاصة كانوا يعانون من صعوبة في القراءة (العدل، ٢٠١١)، وذكر الزيات (١٩٨٨) أن نسبة الطلبة من ذوي صعوبات القراءة من مجتمع الطلبة من ذوي صعوبات التعلم تصل إلى ما بين ٨٥-٩٠٪، وتصل نسبة صعوبات القراءة إلى ما بين١٠-١٥٪ من مجتمع طلبة المدارس. وقد بلغت نسبة انتشار صعوبات القراءة بسلطنة عُمان حوالي١٠٪ (الرحبية، ٢٠١٢). وتتمثل صعوبات القراءة في صفوف الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية في صعوبات تعرف وقراءة الكلمة، وتتمثل في صفوف الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية في صعوبات فهم النص المقروء (يوسف وآخرون، ٢٠١٦). ولهذا حظيت صعوبات القراءة باهتمام وافر في ميدان صعوبات التعلم من قبل الباحثين.

وكثر استخدام مصطلح صعوبات القراءة بين الكثير من الباحثين والعاملين في مجال التربية الخاصة للإشارة إلى مجموعة غير متجانسة من الطلبة الذين يظهرون صعوبة في تعلم أو اكتساب مهارة القراءة على الرغم من أنهم يمتلكون قدرات عقلية متوسطة أو فوق المتوسط (السرطاوي وآخرون، ٢٠٠٩أ)، ويستثنى من ذلك من لديه إعاقة حسية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو إعاقات أخرى (العجمي، ٢٠١٢).

وعلى الرغم من ظهور تعريفات متعددة لصعوبات القراءة من قبل كثير من الباحثين المتخصصين؛ إلا أنها لا تفرق بين مفهوم صعوبة القراءة ومفهوم آخر أكثر تخصصا وهو عسر القراءة Dyslexia. فصعوبة القراءة هي مفهوم عام يندرج تحت مفهوم آخر أكثر شمولية وهو صعوبات التعلم الأكاديمية، أما عسر القراءة أو الديسلكسيا فتمثل فئة من صعوبات القراءة، تتمثل في اضطرابات دائمة في التعرف وفهم وإعادة الرموز المكتوبة، رغم الذكاء الطبيعي وسلامة الحواس لدى الطلبة (منتصر والشايب والعيس، ٢٠١٤). ومصطلح عسر القراءة Dyslexia كلمة إغريقية قديمة، ذات أصل يوناني، "ديسلكسيا (Dyslexia) ومشتقة من كلمتين هما: (Dys) وتعني ضعيف أو غير ملائم، وكلمة (lexia) تعني الكلمات أو اللغة، وتعد الديسلكسيا إحدى مظاهر صعوبات التعلم، وهي اضطراب عصبي وراثي، والتي تظهر على شكل صعوبات متعلقة باللغة الاستقبالية والتعبيرية، وتظهر هذه المشكلات من خلال القراءة، والكتابة، والتهجئة والخط اليدوي، وأحيانا الحساب (خصاونة وآخرون، ٢٠١٦أ).

وتعرف الجمعية الدولية للديسلكسيا [IDA] العسر القرائي Dyslexia بأنه: صعوبة تعلم محددة ذات أساس عصبي ناجم عن عجز المعالجة الفونولوجية، وتظهر هذه الصعوبة بدرجات متفاوتة من الشدة في صعوبات في اللغة الاستقبالية والتعبيرية، وفي القراءة والكتابة والتهجئة، إضافة إلى مشكلات في الاستيعاب القرائي، وانخفاض مستوى الخبرة القرائية التي تحد من تطور النمو في المفردات، وفي الخلفية المعرفية، والذي غالبا ما يكون غير متوقع في علاقته مع القدرات المعرفية الأخرى، وتوفير التدريس الفعال، ولا تنشأ نتيجة نقص في الدافعية أو إعاقة حسية أو ظروف بيئية، وبالرغم من أنها يمكن أن تصاحبها (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003)

ويرى الوقفي المشار إليه في خصاونة وضمرة والهرش والخوالدة (٢٠١٦ب) عسر القراءة بأنه: اضطراب لغوي رمزي ذو خصائص عرضية متميزة، حيث يعجز الطالب عن التعلم والتفسير واستيعاب الرموز اللازمة للقراءة، ويتضح ذلك بعد إخضاعه لمحاولات تعلمية، وتدريب منظم على القراءة لفترة لا تقل عن سنة، مع عدم وجود إعاقة عقلية أو عجز إدراكي لدى الطالب.

ويعد الفهم القرائي من بين الأنشطة البشرية الأكثر تعقيدًا. ولفهم الجمل لابد من معالجة الكلمات بصريا، والتعرف على تمثيلاتها الصوتية الهجائية والدلالية، وربط الكلمات باستخدام قواعد النحو لفهم

المعنى الأساسي للجملة (Perfetti & Stafura, 2014)، غير أن فهم المعنى الأساسي لكل جملة غير كاف، لذا يجب على القارئ أن يدمج هذا المعنى عبر الجمل، ويستفيد من المعرفة الأساسية ذات الصلة، ويولد الاستدلالات، ويحدد بنية النص، ويأخذ في الاعتبار أهداف ودوافع الكتاب (Graesser, 2015). والفهم القرائي أكثر المشكلات تأثيرا على ذوي صعوبات التعلم (بابلي، ٢٠٠٩؛ الزيات، ١٩٩٨). فالطلبة الذين يتم تدريبهم على مهارات التعرف على الكلمة، وتتحسن لديهم هذه المهارات، لا يحرزون تقدما ملموسا على اختبارات الفهم القرائي (الزيات، ١٩٩٨)، وهي من أكثر المهارات ارتباطا بالعملية التعليمية والتعلمية، وأكثرها تأثيرا في التحصيل الدراسي والنجاح في المهام التعليمية المختلفة، وقد اكتسب هذا الموضوع أهمية خاصة لدى الباحثين التربويين والنفسيين؛ فدرسوا مكوناته ومستوياته والعوامل المؤثرة فيه (جميل، ٢٠٠٤)؛ لإكساب الطلبة استراتيجيات تساعدهم على الفهم القرائي.

ويعرف عبدالفتاح (٢٠٠٠) صعوبات الفهم القرائي بأنها: صعوبات تواجه الطلبة في فهم معاني الكلمات، وإدراك دلالتها، واستخلاص المفاهيم التي تتجاوز معنى الكلمة إلى المعنى القائم بين الكلمات، وصعوبة القيام بعمليات الفهم المتدرج الشامل للنص القرائي، والذي يشمل الملاحظة واستدعاء التفصيلات، معرفة الأفكار الرئيسة وتنظيمها، وتتبع سلسلة أحداث النص، ونقدها. وأشار عاشور ومقدامي (٢٠٠٥) إلى عدة مظاهر لصعوبات الفهم القرائي وهي: المعرفة المحدودة بمعاني الكلمات، وعدم القراءة في وحدات فكرية ذات معنى، وقصور في إدراك تنظيم الفقرة، والإفراط في تحليل ما يقرأ.

وأشارت البسيوني (٢٠٠٥) أن صعوبات الفهم القرائي تتمثل في: صعوبات تمييز معاني الكلمات، وصعوبة إدراك معنى الجملة، وصعوبة إدراك العلاقات، وصعوبة فهم المقروء وتنظيمه. بينما صنف إبراهيم (٢٠٠٨) صعوبات الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات هي: مستوى الكلمة (صعوبة تحديد المعنى والمضاد للكلمات، وصعوبة تحديد الكلمات المناسبة للسياق، وصعوبة تصنيف الكلمات). ومستوى الجملة (صعوبة تحديد الوصف المناسب لسياق الجملة، وصعوبة تحديد العلاقة بين جملتين، وصعوبة تحديد دلالة الجملة). ومستوى الفقرة (صعوبة تحديد هدف الكاتب والفكرة الرئيسة والعنوان المناسب للفقرة).

وذكر لوجسدون (Logsdon, 2018) أن صعوبات الفهم القرائي تتضمن وجود صعوبات في معالجة اللغة، وفي مراكز الاستدلال أو التفكير البصري في المخ. وقد تحدث هذه الصعوبات نتيجة عوامل

وراثية أو اضطرابات نمائية في المخ، في حين لا ترجع هذه الصعوبات إلى إعاقة حسية، أو نقص في الفرص التعليمية. فالطلبة يعانون من صعوبة في فهم الأفكار الرئيسة في النص المقروء، وصعوبة في التعرف على الكلمات، وصعوبة في فهم وتذكر ما يقرأون؛ لذا فهم بحاجة إلى استراتيجيات فعالة لفهم ما يقرأون وتذكر تفاصيله.

وقد أشار كل من ماستربيري وسكرجز (Mastropieri & Scruggs, 1997) إلى أن الطلبة من ذوي صعوبات التعلم يظهرون قصورا جوهريا في الفهم القرائي. فهم يستطيعون القراءة بدقة وطلاقة، ولكنهم يخفقون في فهم ما يقرأوه (Cain & Oakhill, 2007). وتتمثل صعوبات الفهم القرائي في صعوبة تذكر الأفكار الرئيسة والتفاصيل المرتبطة بالنص، وكذلك تفسير معلومات النص المقروء، والخروج باستنتاج منها(Mastropieri & Scruggs, 1997).

ويظهر الطلبة ذوي صعوبات الفهم القرائي المحددة Specific Reading Comprehension Difficulties يظهرون تباينا في المهارات المتعلقة بالقراءة، بحيث يكون فهمهم القرائي أقل بكثير مما كان متوقعا، في فك التشفير، والقدرات المعرفية لديهم (Cain, 2006; Locascio, Mahone, Eason, & Cutting, 2010; Sesma, Mahone, Levine, Eason, & Cutting, 2009)، وعلاوة على ذلك، فإن الطلبة الذين يعانون من صعوبات الفهم القرائي المحددة يشكلون ١٠-٣٠٪ من القراء المتعثرين في الفصول الدراسية الابتدائية (Applegate, Applegate, & Modla, 2009; Buly & Valencia, 2002; Catts, Compton, Tomblin, & Bridges, 2012; Catts, Hogan, & Fey, 2003; Torppa, Tolvanen, Poikkeus, Eklund, Lerkkanen, Leskinen, & Lyytinen, 2007)

وعلى الرغم من انتشار صعوبات الفهم القرائي إلا أن المعلمين وأولياء الأمور في كثير من الأحيان يتغاضون عن صعوبات الفهم القرائي مقابل قدرة الطلبة على القراءة بطلاقة (Applegate et al., 2009)، وباختصار، فالطلبة غير قادرين على التركيز على معنى الكلمات المكتوبة بسبب عدم التركيز على ملامح أو خصائص الكلمات المكتوبة (Dewitz & Dewitz, 2003; Nation, Clarke, & Snowling, 2002)، وهناك من يتصور أن صعوبات الفهم القرائي هي نتاج مهارات فك التشفير والفهم اللغوي (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990)، والطلبة الذين يعانون من

صعوبات القراءة والفهم، يعانون من صعوبات إما في فك التشفير، أو فهم اللغة، أو صعوبات في المهارتين (Gough & Tunmer, 1986; Tunmer & Hoover, 1992)، ويرى برفيتي ومارون وفولتز (Perfetti, Marron, & Foltz, 1996) أنه عندما تتعلق الصعوبات المرتبطة بالفهم القرائي بصعوبات فك الشفرة؛ فإنها عادة ما تنتج عن عدم قدرة الطلبة على القراءة الجيدة التي تمكنهم من ربط الأفكار بالنص (الدقة، والآلية أو التلقائية في فك الشفرة). أما عندما تتعلق الصعوبات بالدلالات اللفظية والتراكيب اللغوية؛ فإنها تنتج عن صعوبات في التجهيز المعرفي للطلبة (الذاكرة العاملة، ومراقبة الفهم).

والطلبة الذين يعانون من صعوبات الفهم القرائي رغم قدرتهم الكافية على فك التشفير، فإنهم يعانون من صعوبة شديدة في فهم اللغة، وكذلك المهارات المتعلقة بفهم اللغة (Nation, Cocksey, Taylor, & Bishop, 2010; Nation & Snowling, 2004; Stothard & Hulme, 1992) ، مثل العلاقات الدلالية بين الكلمات، والقدرة على استنتاج معاني الكلمات من السياق (Oakhill, 1983)، ونمو الحصيلة اللغوية بمرور الوقت (Cain& Oakhill, 2011)، والوعي النحوي (Nation & Snowling, 2000))، والفهم النحوي (Nation et al., 2010)، القدرة على عمل استنتاجات من النص والمعرفة السابقة (Bowyer-Crane & Snowling, 2005; Cain & Oakhill, 1999)، والقدرة على حل غموض اللغة (Yuill & Oakhill, 1988)، وفهم ووعي البنية السردية (Cain & Oakhill, 1996).

وتتعدد أسباب صعوبات الفهم القرائي، منها ما يعود إلى الطالب، ومنها ما يعود إلى المعلم، وهي: الخلفية المعرفية المحدودة للطالب، وافتقار المرونة في التعامل مع المادة المقروءة، وافتقار استخدام استراتيجيات الفهم القرائي المناسبة، وتركيز الطلبة على التعرف على الكلمة وإهمال فهم النص، وضعف الحصيلة اللغوية (السرطاوي وطيبي والغزو ومنصور، ٢٠٠٩ ب)، واستخدام المعلم استراتيجيات وأنشطة ووسائل تعليمية غير مناسبة، وتعريز غير مناسب (حافظ، ٢٠٠٦).

هناك العديد من العوامل التي تسهم في صعوبات القراءة منها: العوامل الوراثية، والعوامل الجسمية (العجز البصري والسمعي والتحدث)، والعوامل النفسية والنمائية (اللغة، والانتباه، والإدراك، والوظائف السمعية، والتصور والذاكرة البصرية، والإغلاق)، والعوامل التربوية والتعليمية (المعلم، والطالب، وطرق التدريس، والوقت، والمعلومات) والعوامل البيئية (الاقتصادية، والاجتماعية)، والعوامل الانفعالية (السعيد، ٢٠٠٧؛ إبراهيم وسالم والطحاوي، ٢٠١٠؛ سالم والشحات وعاشور، ٢٠١٧).

وتكمن أهمية دراسة النظريات المفسرة لصعوبات القراءة في فهم وتفسير وتقييم هذه الصعوبات؛ بالإضافة إلى إعطاء تصورًا واضحًا وشاملاً للأسباب التي تكمن وراء صعوبات القراءة، وكذلك الاستراتيجيات والتدخلات التدريبية لعلاجها. هذا وقد ظهرت العديد من النظريات التي حاولت تفسير صعوبات القراءة. وبناء على ما تقدم تم تناول أهم النظريات التي فسرت صعوبات القراءة في الدراسة الحالية، وهي: نظرية الأساس اللغوي لصعوبات القراءة، والنظرية المتصلة بمهام التعلم.

نظرية الأساس اللغوي Language Based Deficits

يمكن وصف صعوبات القراءة بأنها اضطراب لغوي تطوري، فالقراءة في المقام الأول نشاط لغوي، وتعتمد بشكل كبير على المعرفة الفونولوجية والدلالية والنحوية، والمعرفة أيضا بالجوانب البراجماتية للغة؛ لذا فإن العجز في جانب واحد أو أكثر من جوانب اللغة يمكن أن يسبب صعوبات في القراءة ومهاراتها. (كامهي وكاتس، ٢٠١٢/٢٠١٥).

وقد وضع مايكل بست Michael Best وجونسون Johnson نظرية الأساس اللغوي لصعوبات القراءة، وانصب اهتمامهما على الجانب الفونولوجي Phonology والمعالجة الفونولوجية Phonological Process كأحد مكونات اللغة وعلاقتها باضطرابات القراءة. وقام مايكل بست وجونسون بتدريب الأطفال من ذوي صعوبات القراءة وصعوبات التعلم باستخدام طرق وأساليب تعتمد على تطوير القدرات اللغوية وعلاج اضطرابات اللغة والكلام؛ بناء على الفرضية اللغوية التي أشارت إلى وجود علاقة بين اضطرابات اللغة وصعوبات التعلم وصعوبات القراءة على وجه الخصوص (السرطاوي وآخرون، ٢٠٠٩أ).

وكما ساهمت الجمعية الأمريكية للغة والكلام والسمع American Speech-Language-Hearing Association [ASHA]، واللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم National Joint Committee for Learning Disabilities [NJCLD] في ترسيخ الأساس اللغوي لصعوبات التعلم بتركيزهما على الجانب البراغماتيكية اللغوية وهو الجانب الاستخدامي أو الوظيفي للغة. وقد أسهمت تلك الجهود في التوجه إلى التدخل اللغوي المبكر، وتطوير التعاون بين المتخصصين في التربية الخاصة واضطرابات اللغة والكلام؛ لتطوير برامج تدريبية لتحسين المهارات والقدرات اللغوية لدى ذوي صعوبات التعلم أو عسر القراءة (السرطاوي وآخرون، ٢٠٠٩أ)، وتتمثل صعوبات القراءة ذات المنشأ اللغوي في مهارات فونولوجية (الوعي الفونولوجي، والاسترجاع الفونولوجي، الذاكرة الفونولوجية، والإنتاج الفونولوجي)، ومهارات الفهم القرائي (كامهي وكاتس، ٢٠١٢/٢٠١٥).

النظرية المتصلة بمهام التعلم

ومن النظريات التي حاولت تفسير صعوبات التعلم (صعوبات القراءة) وهي النظريات المتصلة بمهام التعلم التي يطلق عليها النظريات المعتمدة على ظروف التعلم، حيث تركز على العوامل البيئية التي تسهم في خلق اضطرابات تعلم لدى الطلبة، وتتضمن هذه النظريات اتجاهات لتفسير وتشخيص صعوبات التعلم في ضوء العمليات المتصلة بمهام التعلم، وأبرز هذه الاتجاهات: اتجاه الأساليب المعرفية. ويفترض أصحاب هذا الاتجاه في تفسير صعوبات التعلم أن طلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم قدرات سليمة ومع ذلك فإن أساليبهم المعرفية غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة، وهي تتداخل وتؤثر في النتائج التي يتوصلون إليها من التعلم، ويرون أيضا أنهم يختلفون عن – وليس أقل قدرة منهم- أقرانهم في أساليبهم في استقبال المعلومات وتنظيمها والتدريب على تذكرها, وهؤلاء الطلبة يتعلمون بشكل جيد حين تتناسب المهام المدرسية وأساليبهم المعرفية المفضلة، وحين يدرس لهم باستراتيجية تعلم أفضل (خصاونة وآخرون، ٢٠١٦أ).

READING COMPREHENSION الفهـم الـقـرائـي

يعرف الفهم بأنه: حسن تصور المعنى، وجودة استعداد الذهن للاستنباط، ويقال: أفهمته الأمر: أحسن تصويره له، كما عُرِف بأنه: سرعة انتقال النفس من الأمور الخارجية إلى غيرها، وقيل الفهم تصور المعنى من اللفظ، وهو جودة الذهن من جهة تهيئته لاقتناص ما يرد عليه من المطالب، وهو فَهِمٌ أي سريع الفهم (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤).

وعرض الأدب التربوي مفهوم الفهم القرائي بإسهاب، وأورد تعريفات مختلفة ومتفاوتة، فهناك من عرف الفهم القرائي بناء على مهاراته، وآخرون تناولوه بناء على آلية عمله، وسوف نستعرض تعريفات مختلفة شملت الجانبين مهارات الفهم القرائي وآلية عمله:

الفهم القرائي عملية بنائية نشطة، يتفاعل القارئ مع النص بالتعرف على الرموز من كلمات وجمل، واستخدام دلالات وإشارات السياق، والقرائن النحوية والصرفية، وخبرته وخلفيته المعرفية السابقة؛ لبناء المعنى، واستنتاج المعاني الصريحة والضمنية في النص مع نقد وتقويم الأفكار (عبدالله، ٢٠١٥؛ العيسوي والظنحاني، ٢٠٠٦). وهي تلك الإجراءات العقلية التي يتخذها القارئ لربط كلمات المؤلف بمعنى في ذهن القارئ، مع معنى في النصوص الأخرى، أو مع معنى في البيئة الخارجية (Saunders-Smith, 2009).

والفهم القرائي عملية معرفية Cognitive وعمليات عقلية ما وراء معرفية Metacognitive، فالعملية المعرفية تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج وإدراك العلاقات، وتتطلب قدرة الطالب على فك الرموز البصرية، وتصور المعنى الحرفي والضمني للكلمة أو الجملة أو الفقرة في فترة زمنية محددة. بينما العمليات العقلية ما وراء معرفية تعتمد على مراقبة الطالب لنفسه ولاستراتيجيات الفهم القرائي، وتقييمه لها. ويقف الفهم القرائي ما وراء المعرفي خلف الفهم القرائي المعرفي؛ حيث يستخدم القارئ عمليات ما وراء معرفي (قبل وأثناء وبعد) القراءة؛ لفهم ما يقرأه (عبدالله، ٢٠١٥).

ويرى تومسون (Thompson, 2000) الفهم القرائي بأنه: عملية بنائية يقوم بها القارئ، وتتضمن ثلاثة عناصر القارئ، والنص، والسياق، وتلك العملية عبارة عن مجموعة من العمليات المتداخلة

الشخصية، تختلف من شخص لآخر، بل أنها تختلف عند الفرد نفسه من فترة لأخرى. والفهم القرائي هو مجموعة من الأنشطة المعرفية، ومصادر المعرفة التي يستخدمها القارئ وصولا للنتاجات التي تعد مؤشرات ومقاييس لما يعرفه، ويفهمه القارئ بعد قراءة النص (Rapp, van den Broek, McMaster, Kendeou, & Espin, 2007).

من خلال ما سبق يتضح أن الفهم القرائي الهدف الرئيس للقراءة وهو عملية عقلية بنائية معرفية وما وراء المعرفية، يتفاعل القارئ مع النص مستخدما قدراته و خبرته السابقة لفهم النص واستنتاج أفكاره ومعلوماته وإصدار إحكاما عليه.

مكونات الفهم القرائي READING COMPREHENSION

يعد الفهم مكونا للقراءة؛ لأن الهدف الرئيس من القراءة هو استخلاص المعنى من النص. والفهم القرائي عمل معرفي يجب أن يستخدم القارئ فيه المعرفة، واستراتيجيات مقصودة واعية؛ فالقارئ الماهر يندمج في نشاط محدد وهو القراءة التي تتطلب التفكير المخطط له، واستراتيجيات مرنة ومراقبة الذات (Sweet & Snow, 2002). ويتضمن الفهم القرائي العديد من المهارات وهي: التعرف على الكلمة، والتحكم في نوع حركات العين، واستخدام السياق لفهم الكلمة، واستخدام الذاكرة للتعرف على الأصوات المكونة لها، وفهم المادة المقروءة، واستخلاص الأفكار الواردة بها. وهذه المهارات تعمل معا بطريقة أوتوماتيكية (Cain, Oakhill & Bryant, 2004). ويتضمن الفهم القرائي عددا من القدرات وهي: فهم المادة المقروءة، وتعيين موضع المعلومات في النص القرائي، وتقويم النص وتنظيمه، والاحتفاظ بمعلوماته، وإدراك الأفكار الأساسية، كما يتطلب القدرة على المراقبة الهادفة لما تم قراءته، والقدرة على التمييز بين ما تم فهمه وما لم يفهم (Wiley, Griffin & Thiede, 2005). وللفهم القرائي مكونان: مكون لغوي ومكون معرفي يفسران أداء الفهم القرائي، وفي هذا السياق تتنبأ العديد من مهارات المكونان بالفهم القرائي (Kendeou, McMaster & Christ, 2016)، بما في ذلك فك تشفير الكلمات (Ehri, 2014)، والقراءة بطلاقة (Fuchs, Fuchs, Hosp, &

(Jenkins, 2001، ومعرفة المفردات,(Quinn, Wagner, Petscher, & Lopez, 2015)، والفهم اللغوي (Kendeou, van den Broek, White, & Lynch, 2009; Storch & Whitehurst, 2002)، والمعرفة السابقة (Kintsch, 1988)، ومراقبة الفهم (Cain, Oakhill, Barnes, & Bryant, 2001)، والذاكرة العاملة (Sesma et al., 2009).

ويتضح مما سبق أن للفهم القرائي مكوين أساسيين وهما: المكون الأول معرفي، والمكون الثاني ما وراء المعرفي، ونستعرض فيما يلي هذين المكونين (عبدالله، ٢٠١٥):

المكون الأول: مكون معرفي وهو خاص بالبنية المعرفية لعملية الفهم، ويتمثل في مهارات ومستويات الفهم القرائي، وهناك من صنف هذه المهارات دون إدراجها ضمن مستويات وهناك من أدرجها ضمن مستويات مختلفة.

المكون الثاني: مكون ما وراء المعرفي للفهم القرائي، ويختص هذا المكون بالاستراتيجيات والعمليات التي يستخدمها القارئ قبل وأثناء وبعد القراءة، وتتمثل هذه الاستراتيجيات في ثلاث مراحل:

١. **المرحلة الأولى**: استراتيجيات التخطيط: (قبل القراءة) وهي تلك العمليات التي يقوم بها الطالب قبل القراءة ومنها التنبؤ، ومسح النص، وتنشيط المعرفة السابقة.

٢. **المرحلة الثانية**: استراتيجيات المراقبة: (أثناء القراءة) ويقصد بها العمليات التي يقوم بها الطالب أثناء القراءة، والتي تساعده على ملاحظة نشاطه القرائي، ومن هذه الاستراتيجيات توليد الأسئلة، وتدوين الملاحظات.

٣. **المرحلة الثالثة**: استراتيجيات التقويم: (بعد القراءة) وهي استراتيجيات يوظفها الطالب بعد القراءة مباشرة، وتساعده على التفكير النقدي لمعلومات النص، ومن هذه الاستراتيجيات التلخيص، وتقويم الهدف، وإعادة القراءة.

مهارات الفهم القرائي

تعد مهارة الفهم القرائي من مهارات القراءة المركبة، وذات عمليات معقدة ومتداخلة وممتزجة، لذا اهتم الباحثون بها شرحا وتصنيفا؛ لتحسين مهارات الفهم القرائي (البحرية، ٢٠١٦)، وأكدت الشيدية (٢٠١٤) أن مهارات الفهم القرائي مترابطة ومتداخلة ولا يمكن عزل بعضها عن بعض. وتتفق العديد من الدراسات على أن الهدف من تصنيف مهارات الفهم القرائي تسهيل مهمة المعلم في اختيار الاستراتيجيات التدريسية الفعالة لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة (عطية، ٢٠٠٦؛ العيسوي والظنحاني، ٢٠٠٦؛ الغريبية، ٢٠١٠؛ الحارثية، ٢٠١٣؛ السعيدية، ٢٠١٣؛ البراشدي، ٢٠١٤).

والكثير من الدراسات التي تناولت مهارات الفهم القرائي كمهارات فرعية دون تصنيف، وهناك من صنفها إلى مستويات مختلفة، وفيما يلي عرضا لتلك التصنيفات المختلفة؛ وصولا لبناء قائمة بمهارات الفهم القرائي مناسبة لطالبات الصف الخامس الأساسي ذوات صعوبات القراءة، والتي سوف تعتمد في الدراسة الحالية.

عرض الصقر (٢٠٠٧)، والحارثية (٢٠١٣)، والوهابية (٢٠١٣)، والشيدية (٢٠١٤) مهارات الفهم القرائي ومنها: تعرف معاني المفردات الجديدة في السياق، وتحديد الفكرة العامة والأفكار الجزئية للنص القرائي، وترتيب الأفكار الفرعية وفقًا لتسلسلها في النص القرائي، واستخراج معلومات محددة من النص، واستنتاج علاقات السبب بالنتيجة، واستخلاص القيم المستفادة من النص، وتلخيص النص القرائي كتابيا، والتمييز بين الحقيقة والرأي، وتحديد مواطن الجمال في التعبيرات التي اشتمل عليها النص، واقتراح بعض الحلول المناسبة لقضايا أو مشكلات وردت في النص، وإبداء الرأي في بعض المواقف والأفكار المتضمنة في النص.

وحدد لافي (٢٠٠٧) قائمة لمهارات الفهم القرائي تتضمن التنبؤ بالمعنى من خلال عنوان النص وسياق النص، والتنبؤ بنهاية الموضوع من خلال السياق، ومعرفة المعنى المباشر، أو الكلمات الصريحة في النص، والتوصل للمعاني الضمنية، والتوصل للفكرة الرئيسة، والتوصل للأفكار الفرعية والتفصيلات التي تتضمنها الأفكار الرئيسة، وتنظيم الأفكار تنظيما منطقيا، وتحديد المعلومات المهمة في النص، ونقد

النص المقروء نقدا موضوعيا، وتلخيص النص، والقدرة على تكوين أسئلة بعد كل فقرة وبعد الانتهاء من قراءة النص، وحل المشكلات في ضوء المادة المقروءة.

وقسم الحيلواني (٢٠٠٣) مهارات الفهم القرائي إلى ثمان مهارات، هي: تذكر معاني الكلمات، واستنتاج المعاني من خلال السياق، وإيجاد إجابات واضحة مباشرة للأسئلة أو من خلال إعادة صياغة المحتوى، وربط الأفكار الموجودة في النص، والقيام باستنتاجات من خلال قراءة النص، وإدراك هدف الكاتب وموقفه وحدته ومزاجه، والتعرف على أسلوب وطريقة الكاتب في التأليف، ومتابعة التركيبة اللغوية للنص القرائي.

وصنف كرم الدين وآخرون (٢٠١٦) مهارات الفهم القرائي إلى تسع مهارات وهي: تحديد العلاقة بين المفردات (الترادف، والتضاد)، والتمييز بين المفرد والجمع، تكملة الجملة بكلمات معطاة، التوفيق بين الكلمات لتكوين جملة مفيدة، وفهم المادة المقروءة، ووضع عنوانا مناسبا للنص القرائي، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية، ومعرفة ترابط وتسلسل الأحداث.

وذكرت الرواحية (٢٠١٠) اثنتي عشرة مهارة للفهم القرائي وهي: تحديد معاني الكلمات من السياق، وتحديد الدلالات المعنوية للعبارات في النص المقروء، واستخدام المعجم في تعرف معاني الكلمات، وتحديد الأفكار الرئيسة، وترتيب الأفكار الثانوية وفق تسلسلها في النص، وتحديد هدف الكاتب، وتحديد التفاصيل المهمة في النص، ربط السبب بالنتيجة، وتمييز الحقائق من الآراء في النص المقروء، واقتراح عنوانا مناسبا للنص، والتنبؤ بالنتائج، وتلخيص النص وتنظيمه.

وذكر رسلان (٢٠٠٥أ) مهارات الفهم القرائي ومن أهمها: تعرف كلمات مختلفة لمعنى واحد، وتعرف معان مختلفة لكلمة واحدة، والتمييز بين هذه المعاني في الاستخدامات المختلفة، واستخلاص الأفكار من النص المقروء، واستخدام السياق في معرفة معاني الكلمات والتراكيب الجديدة، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية، وتحليل النص إلى أجزاء، وإدراك العلاقة بينها، واستنتاج المعنى العام، وتحديد الموضوع الرئيس الذي يدور حوله النص، وتلخيص أفكار النص تلخيصا وافيا، وإدراك أسباب اختيار الكاتب عناوين معينة لبعض الفقرات، وتفسير الجداول والرسوم البيانية والأشكال التوضيحية.

مستويات الفهم القرائي

تباين الباحثون في تحديد مستويات الفهم القرائي، وجاء هذا التباين نتيجة اختلافهم في فهم طبيعة القراءة وأهدافها من ناحية، والعوامل المؤثرة في فهم طبيعة المحتوى المقروء من ناحية أخرى، وعلى الرغم من هذا التباين والاختلاف في مستويات الفهم القرائي، إلا أنها في جوهرها قدر كبير من الاتفاق. وتعرف مستويات الفهم القرائي بأنها: مجموعة من التصنيفات أو التقسيمات المتدرجة في الصعوبة تتحرك من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن الأدنى إلى الأعلى، وفقًا لمستوى التفكير الذي تعالجه (عبدالله، ٢٠١٥). وفيما يلي عرضا لمستويات الفهم القرائي:

صنف براسيل وراسينسكي (Brassell & Rasinski, 2008) الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات وهي: مستوى الفهم الحرفي وهو أدنى المستويات، ويتطلب قدرة القارئ على فهم الكلمات والجمل والفقرات الواردة في النص، وتذكر أحداث أو معلومات واردة في النص كالشخصيات والمكان وغيرها. ومستوى الفهم الاستنتاجي يشير إلى قدرة القارئ على استنتاج المعلومات الضمنية الموجودة في النص، وهنا يوظف القارئ خلفيته المعرفية وخبرته السابقة المرتبطة بالنص. ومستوى الفهم الناقد أعلى مستوى من المستويات السابقة، ويتضمن إصدار أحكاما تقويمية على أفكار ومعلومات النص.

أما الشعراء (٢٠١٣) صنف مهارات الفهم القرائي إلى أربعة مستويات: المستوى الحرفي، والاستنتاجي، والتقييمي، والإبداعي، وكذلك قسم رسلان (٢٠٠٥أ) الفهم القرائي إلى أربع مستويات: المستوى الحرفي المباشر، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، أما تومسون (Thompson, 2000) فقسمها إلى أربع: المستوى الحرفي، والتفسيري أو الاستنتاجي أو الاستدلالي، والتقويمي، والناقد.

والتصنيف الأكثر اتفاقا واستخدامًا لدى الباحثين والمتخصصين هو تصنيف مستويات الفهم القرائي إلى خمسة مستويات، ومن هذه الدراسات دراسة العيسوي والظنحاني (٢٠٠٦)، ودراسة شعلان (٢٠١١)، ودراسة الحسن والغامدي (٢٠١١)، ودراسة البراشدي (٢٠١٤)، ودراسة العذيقي (٢٠١٥)، حيث صنفوا الفهم القرائي في المستويات التالية: مستويات الفهم المباشر، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي، وفيما يلي تفصيل لهذه المستويات ومهاراتها المختلفة:

١. **مستوى الفهم الحرفي**: يشتمل على مهارات عديدة منها: تحديد معاني بعض الكلمات الواردة في النص القرائي، وتحديد مضاد الكلمات والمفرد والجمع للأسماء الواردة في النص، وتوضيح العلاقات بين الكلمات وبين فقرات النص.

٢. **مستوى الفهم الاستنتاجي**: ويشتمل على مهارات عديدة منها: تحديد الأفكار الرئيسة، والفرعية، والعنوان المناسب للنص، وأهداف الكاتب، والقيم المتضمنة في النص القرائي.

٣. **مستوى الفهم الناقد**: ويتضمن التمييز بين الحقائق والآراء، والحكم على مدى موضوعية الكاتب أو ذاتيته، وحداثة الموضوع، ووضوح أفكار النص، وصدق أدلة الكاتب وقوتها في التأثير، وأهمية النص القرائي في ضوء خبرات القارئ، ومنطقية الأفكار وتسلسلها.

٤. **مستوى الفهم التذوقي**: يحتوي مهارات منها: تحليل بعض مواطن الجمال في النص، وتحديد مدى صدق عاطفة الأديب ومشاعره، وفهم المعاني الرمزية في النص القرائي.

٥. **مستوى الفهم الإبداعي**: يشتمل إعادة ترتيب الأحداث أو الأفكار بطريقة مبتكرة، واقتراح حلولا جديدة لبعض المشكلات الواردة في النص، وتلخيص النص، وترتيب أحداثه، ووضع نهاية مناسبة لقصة معينة لم توضح نهايتها من قبل الكاتب.

يتضح مما سبق أن الفهم القرائي وما يتضمنه من مستويات ومهارات عملية معقدة، ولا يحدث بدون تدريب مستمر؛ لتنمو وتتحسن مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات، وكما أن الفهم القرائي في مستوياته المختلفة له مهارات متداخلة ومتشابكة تكمل بعضها بعضا، فلا يمكن الحديث عن مهارة بمعزل عن مهارة أخرى، وهذا التقسيم لمستويات الفهم القرائي ومهاراته يسهل مهمة المعلمة في إعداد أهداف تدريس القراءة، واختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحسين مهارات الفهم لدى الطالبات في المراحل الأساسية.

ويظهر أن أقرب التصنيفات دقة ووضوحا وشمولا وتدرجا، هو تصنيف مهارات الفهم القرائي إلى خمسة مستويات: الفهم المباشر، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي ، وفيما يلي تفصيل لهذه المستويات والمهارات التي تتضمنها(باعمر و إمام،٢٠١٨):

أولاً: مستوى الفهم المباشر: ويشمل المهارات التالية:

١. المفـــاهيم الدلاليـــة: ويتم من خلال تحديد معنى الكلمة من خلال السياق، وذكر مضاد الكلمة، وتوظيف التراكيب اللغوية الواردة في النص في جمل من إنشاء الطالبة.

٢. طـــلاقة القراءة الصامتة: الفهم: ويتم من خلال استدعاء معلومات وتذكرها (توضيح نوع النص، وتحديد الفكرة الرئيسة للنص المقروء، وتذكر معلومات محددة من النص).

ثانيًا: مستوى الفهم الاستنتاجي: من خلال التوصل إلى استنتاجات مباشرة (استنتاج هدف الكاتب من النص القرائي، واستخراج الأفكار الجزئية للنص المقروء، واستنتاج علاقة السبب بالنتيجة، ودمج وتفسير الأفكار والمعلومات (تفسير معلومات النص).

ثالثًا: مستوى الفهم التذوقي: من خلال دراسة وتقييم المحتوى واللغة وعناصر النص الأخرى (تحديد المواطن البلاغية في تعبيرات النص المقروء، وذكر الدلالة الإيحائية للتعبيرات في النص القرائي).

رابعًا: مستوى الفهم النقدي: من خلال دراسة وتقييم المحتوى واللغة وعناصر النص الأخرى (التمييز بين الحقيقة والرأي، وإبداء الرأي في بعض المواقف والأفكار المتضمنة في النص القرائي).

خامسًا: مستوى الفهم الإبداعي: من خلال دراسة وتقييم المحتوى واللغة وعناصر النص الأخرى (اقتراح نهاية مغايرة للنص القرائي إذا كان قصصيا، أو اقتراح عنوانًا آخر للنص القرائي إذا كان معلوماتيا).

ومهارات الفهم القرائي تتمثل في الآتي (باعمر وإمام،٢٠١٨):

١. المفاهيم الدلالية: وتتضمن المهارات التالية:

- تحديد معنى الكلمة من خلال السياق.
- ذكر مضاد الكلمة.
- توظيف التراكيب اللغوية الواردة في النص في جمل من إنشاء الطالبة.

٢. طلاقة القراءة الصامتة: الفهم، والتي تتضمن المهارات الفرعية التالية:

- استدعاء معلومات وتذكرها: توضيح نوع النص، وتحديد الفكرة الرئيسة للنص المقروء، وتذكر معلومات محددة من النص.
- التوصل إلى استنتاجات مباشرة: استنتاج هدف الكاتب من النص القرائي، واستخراج الأفكار الجزئية للنص المقروء، واستنتاج علاقة السبب بالنتيجة.
- دمج وتفسير الأفكار والمعلومات: تفسير معلومات النص.
- دراسة وتقييم المحتوى واللغة وعناصر النص الأخرى: تحديد المواطن البلاغية في تعبيرات النص المقروء، وذكر الدلالة الإيحائية للتعبيرات في النص القرائي، والتمييز بين الحقيقة والرأي، وإبداء الرأي في بعض المواقف والأفكار المتضمنة في النص القرائي، واقتراح نهاية مغايرة للنص القرائي إذا كان قصصيا، أو اقتراح عنوانا آخر للنص القرائي إذا كان معلوماتيا (اختبار مهارات الفهم القرائي).

٣. معدل طلاقة القراءة الصامتة (اختبار الإغلاق).

٤. المعالجة اللغوية التي تتمثل في المعالجة اللغوية النحوية Syntax، والصرفية Morphology (اختبار الإغلاق)،(باعمر وإمام،٢٠١٨)، والشكل١ يوضح مهارات الفهم القرائي

شكل ١

مهارات الفهم القرائي

مما سبق يتضح أن للفهم مهارات لابد أن تتقنها الطالبة؛ لفهم كلمات وجمل وفقرات النص فهما وافيا، كما لا يمكن الفصل بين هذه المستويات ومهاراتها المختلفة؛ حيث توجد علاقة تبادلية بينها؛ تعين الطالبة على فهم النص القرائي بتراكيبه اللغوية.

العوامل المؤثرة على الفهم القرائي

ذكر السرطاوي وآخرون (٢٠٠٩أ) عوامل عديدة توثر على الفهم القرائي منها: صعوبة القراءة، وطبيعة المادة القرائية والهدف من القراءة، واستراتيجيات القراءة، والخلفية المعرفية، والخبرة الشخصية، ونوع المعالجة اللغوية أثناء القراءة، والقدرات اللغوية والإدراكية.

ويتأثر الفهم القرائي -سلبًا أو إيجابًا- بهذه العوامل المرتبطة بالقارئ أو بالنص أو بالاستراتيجيات، والتي تتفاعل مع بعضها لتحقق الغاية من القراءة وهو فهم المقروء، والخلل في جانب من هذه الجوانب يؤثر سلبا في عملية القراءة، وفي الفهم القرائي للنص. فالقارئ الذي لديه طلاقة قرائية أسرع في الفهم، على عكس القارئ الضعيف. والطلاقة تجعل القارئ يتعرف على الكلمة بسرعة، ويقرأ الجمل والفقرات بطريقة موصولة إلى أن يكتمل المعنى الكامن في الفقرات اعتمادا على حضوره الذهني (راشد،٢٠٠٤)، إضافة إلى المعرفة السابقة التي تؤثر على الفهم؛ حيث أن المعلومات الجديدة يربطها القارئ بالمعلومات السابقة؛ ويصبح للمعلومات الجديدة معنى (دايرسون، ٢٠٠٣)، وللمادة القرائية أثر على الفهم، ويقصد بها بنية النص، والتنظيم العام للنص، وتنظيم الأفكار وطبيعة النص، والعناصر البنيوية للنص، كل هذه العناصر لها أثر كبير على الفهم (الطاهر، ٢٠٠٨)، كما يؤثر طول المادة القرائية وصعوبتها على الفهم؛ لذا استخدام استراتيجيات كصياغة الأسئلة، والتلخيص، والتنبؤ بمحتوى فقرات النص تساعد في عملية الفهم القرائي (الحيلواني، ٢٠٠٣).

يتضح مما سبق أن هناك عوامل عديدة تؤثر على الفهم القرائي لدى الطالبات، منها خصائص النص القرائي من حيث التراكيب النحوية والصرفية، والمفاهيم الدلالية، وأسلوب الكاتب في عرضه للنص. فإذا كانت التراكيب معقدة، فيعيق ذلك فهم الطالبة للنص، وخاصة عندما لا تمتلك الطالبة الكفايات النحوية والصرفية والبلاغية الخاصة بالتراكيب اللغوية، إضافة إلى ضعف الحصيلة اللغوية لديها، وهذه بدورها تؤثر على دافعية الطالبة وتسبب لها الإحباط والفشل؛ لذا يجب على المعلمة أن تراعي هذه العوامل عند اختيار النصوص القرائية المناسبة للطالبات.

استراتيجيات الفهم القرائي
READING COMPREHENSION

ذكر بعض الباحثين استراتيجيات قرائية تعين القارئ على فهم المقروء منها: استراتيجية التنبؤ (سالم، ٢٠٠٣)، واستراتيجية تنال القمر (دايرسون، ٢٠٠٤)، واستراتيجية التدريس التبادلي (الرواحية، ٢٠١٠؛ الحوسنية، ٢٠١٧)، واستراتيجية التساؤل الذاتي (الشيدية، ٢٠١٤)، واستراتيجية التخيل الموجه (البحرية، ٢٠١٦)، واستراتيجية الجدول الذاتي K.W.L.H (الشبيبية، ٢٠١٧)، واستراتيجية علاقة السؤال والجواب QAR (المقيمي، ٢٠١٧).

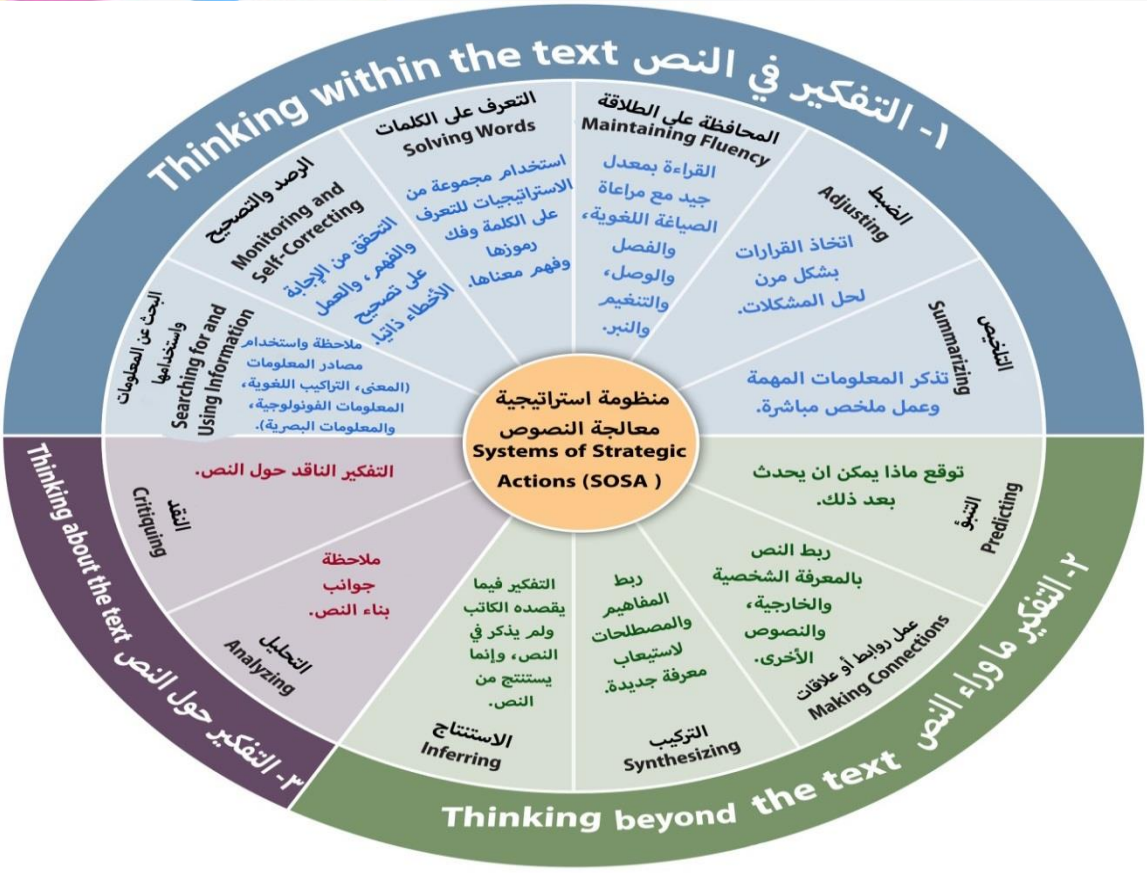
وذكرت ريتشاردسون (Richardson, 2016) اثنتي عشرة استراتيجية؛ لتحسين مهارات الفهم القرائي، وهي: مراقبة الفهم، والرواية، وتنمية المفردات، والتساؤل والإجابة عن الأسئلة، وتحديد الفكرة والعناوين الرئيسة، وتحليل الشخصيات، وتحليل العلاقات بين الشخصيات أو أحداث النص، والتلخيص، واستخدام ميزات النص (الكلمة البارزة، والعناوين، والرسوم والصور)، وفهم بنية النص.

ويركز مركز فلوريدا لأبحاث القراءة (2010) Florida Center for Reading Research (FCRR) في معالجة النصوص القرائية على بنية النص القصصي، وبنية النص المعلوماتي، وتحليل النص، ورصد الفهم، باستخدام استراتيجيات الفهم القرائي قبل القراءة؛ لتنشيط المعرفة السابقة والمشاركة الفعالة في مناقشة النص القرائي، ومن هذه الاستراتيجيات: مسح النص، والتنبؤ، وطرح الأسئلة لتوجيه قراءة الطلبة، والتأكد من التنبؤات. ويتم مراقبة الطلبة أثناء القراءة، وتوجيههم أثناء المناقشة باستخدام استراتيجيات منها: تحديد الأفكار الرئيسة، وعمل استدلالات، أما استراتيجيات الفهم القرائي بعد القراءة التي يتم التركيز عليها هي: الأسئلة، وتحليل النص، والتلخيص.

واستخدم كل من ريتشي وبالومبو وسيلفرمان وسبيس (Ritchey, Palombo, Silverman, & Speece, 2017) استراتيجية الفهم القرائي التي اطلقوا عليها مصطلح "PLUG IN" لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة أثناء عملية القراءة، وتضمنت هذه الاستراتيجية عددًا من الاستراتيجيات وهي:

استراتيجية المعاينة واستخدام ميزات النص (عمل تنبؤات، وتوليد الأسئلة) Previewing and using text Features، واستراتيجية ربط ما تعرفه لعمل روابط Making connections Link to what you know، واستراتيجية التصحيح: فك التشفير أو قراءة الكلمة، والمفردات والمعنى Use fix up strategies(a) decoding/or word reading, (b) vocabulary/meaning، واستراتيجية توليد الأسئلة Generating questions، وتحديد الأفكار الرئيسة وأهم المعلومات، والكلمات الرئيسة للتلخيص In your own words Main idea, Summary، واستراتيجية الإجابة عن الأسئلة Now, answer the questions.

وأخيرًا منظومة استراتيجية معالجة النصوص Systems of Strategic Actions (SOSA)؛ لتحسين مهارات الفهم القرائي التي تناولتها فونتاس وبينيل (Fountas & Pinnell,2009; Fountas & Pinnell, 2016)، والتي توضح كيف يتفاعل القارئ مع النص القرائي، وكيف تتم عملية المعالجة النصية، حيث إن القراء يستخدمون ١٢ نظاما أو استراتيجية أثناء المعالجة، وتتنشط وتتجمع هذه الأنظمة المعرفية في ذهن القارئ عند التعرض لنصوص قرائية متدرجة المستويات من النصوص القرائية السهلة إلى النصوص المتزايدة الصعوبة، وتوفر هذه النصوص فرصا، لتعلم استراتيجيات جديدة لحل المشكلات التي تواجه الطلبة أثناء معالجة النصوص، والتي بدورها تبني شبكة المعالجة. والاستراتيجية تنقسم إلى ثلاث مراحل وهي: التفكير في النص Thinking within the text، التفكير ما وراء النص Thinking beyond the text، والتفكير حول النص Thinking about the text، وتتضمن اثنتي عشرة استراتيجية معرفية، وما وراء المعرفي؛ لتحسين مهارات الفهم القرائي، وهذا ما يتم أثناء مراحل القراءة الثلاثة المتبعة في استراتيجية القراءة الموجهة (قبل، وأثناء، وبعد) لتحسين مهارات الفهم. والشكل ٢ يوضح هذه المنظومة باستراتيجياتها الاثنتي عشرة.



شكل ٢

منظومة استراتيجية معالجة النصوص القرائية (Fountas & Pinnell, 2009; Fountas & Pinnell 2016)

وصنفت استراتيجيات الفهم القرائي إلى تصنيفات عدة، ومن أهمها تصنيف استراتيجيات القراءة الذي تضمن عدة استراتيجيات لكل مرحلة من مراحل القراءة، والمكون من الاستراتيجيات والعمليات التي يستخدمها القارئ قبل وأثناء وبعد القراءة، وهي كالآتي:

١. استراتيجيات التخطيط Planning Strategies: (قبل القراءة) وهي تلك العمليات التي يقوم بها الطالب قبل القراءة ومنها: مسح النص، والتنبؤ.

٢. استراتيجيات المراقبة Monitoring Strategies: (أثناء القراءة) وهي العمليات التي يقوم بها الطالب أثناء القراءة، ومن هذه الاستراتيجيات تدوين الملاحظات، وتوليد الأسئلة والإجابة عنها.

٣. استراتيجيات التقويم Evaluation Strategies: (بعد القراءة) وهي استراتيجيات يوظفها الطالب بعد القراءة مباشرة، ومن هذه الاستراتيجيات التلخيص، وتقويم الهدف بأسئلة، وأضافت الباحثة استراتيجية أخرى وهي الإغلاق.

استراتيجية القراءة الموجهة GUIDED READING STRATEGY(GRS)

لا تزال القراءة الموجهة تهيمن على برامج تعليم القراءة والكتابة، وخاصة في الفصول الدراسية الابتدائية. وفي الواقع في هذا الوقت من الاهتمام المتزايد بمدخل الاستجابة للتدخل Response- To- Intervention (RTI) فإن القراءة الموجهة ونماذجها في مجموعات صغيرة تعد من التدخلات التي توفر نموا سريعا لجميع القراء، وبالأخص الطلبة الذين هم بحاجة إلى تدخلات علاجية أكثر من غيرهم؛ لتعلم القراءة واكتساب مهاراتها (Ford, 2015).

وكانت نماذج القراءة الموجهة موجودة منذ عقود عديدة، وعادت الظهور في عام ١٩٩٦ مرة أخرى؛ بفضل فونتاس وبينيل (Fountas & Pinnell, 1996) اللذان كانا لهما الفضل الكبير في تشكيل ما نعرفه الآن عن القراءة الموجهة، وذلك من خلال ما تم تناوله في كتابهما الأول عن القراءة الموجهة بعنوان: القراءة الموجهة: تعليم جيد لجميع الأطفال. الذي يعد مرجعا أساسيا للقراءة الموجهة. وتزايد الاهتمام بهذه الاستراتيجية؛ لما تتميز به من خصائص جعلتها تتسم بالمرونة في إجراءاتها، إضافة إلى ذلك أن استراتيجية القراءة الموجهة تستخدم التقييم التكويني (البنائي) الذي يساعد المعلمين على اتخاذ قرارات تربوية حول المجموعات واختيار النص القرائي. وفيها يقوم المعلمون بإجراء تقييمات منهجية؛ لتحديد مواطن القوة والاحتياج لدى الطلبة، ووضع الطالب في المجموعة المناسبة والمرنة؛ لتعلم القراءة واكتساب مهاراتها (Richardson, 2016). وأصبحت استراتيجية القراءة الموجهة إحدى الممارسات التعليمية الشائعة والمعاصرة التي ينصح باستخدامها مع الأطفال في المراحل المبكرة؛ لتطوير قدراتهم على القراءة والكتابة (Fawson & Reutzel, 2000)، كما أنها قادت الكثير من الطلبة إلى قراءة مستقلة (Richardson, 2016).

نظرية فيجوتسكي VYGOTSKY'S THEORY

النظرية المرتبطة باستراتيجية القراءة الموجهة هي نظرية فيجوتسكي للتعلم المعرفي، والتي ترى أن التفاعل الاجتماعي يساعد المتعلم على التعلم وإيجاد المعنى. ويؤيد فيجوتسكي (Vygotsky, 1978) أن التعلم هو حدث اجتماعي. وفي بنية مجموعات القراءة الموجهة يكون المتعلم دائمًا محاطًا ومدعومًا من قِبل أقرانه أو المعلم. ويشير فيجوتسكي Vygotsky في مفهوم التعلم أن هناك مفهوم ضروري للتعلم، وهو ما يسمى بمنطقة النمو المتقارب Zoneof Proximal Development (ZPD)، التي تعد إشارة على استعداد المتعلم لنمو إضافي من خلال مساعدة وتوجيه المعلم له، وتكون الخبرات والمعارف السابقة بداية للتعلم الجديد، ويتم التعلم على أفضل نحو، حينما يحدث بداخل منطقة النمو المتقارب، والتي تعلو قليلا ما يعرفه المتعلم، وتصل إلى ما لا يستطيع المتعلم تعلمه، عندما يتلقى التوجيه المناسب من قبل المعلم، ويتم دعم التعلم بما يقدمه المعلم للطالب؛ لتنفيذ المهام الأكاديمية، ومع التدرج في تقليل التوجيه والدعم تزداد كفاءة المتعلم (Ruban, 2000; Wass & Golding, 2014). وهذا الدور الذي يقوم به المعلم أثناء تطبيق إجراءات القراءة الموجهة المتمثل في دعم الطلبة قبل وأثناء وبعد القراءة. ويجب أن يكون الدعم بأنشطة ذات مغزى تدعم تعلمهم الاجتماعي وتبقى في ZPD الخاص بهم.

وتقول النظرية الاجتماعية الثقافية كما ذكرها كيوزر(Kucer, 2014): أن القراءة والكتابة ليست مجرد أعمال فكرية ولغوية، بل هي أيضا سلوكيات اجتماعية. وتعليم القراءة هي عملية اجتماعية وثقافية تتأثر بالدعم الذي يقدمه المعلم والذي يعتبر جزءًا ضروريًا وهامًا من تعليم الطلبة في مجموعات القراءة الموجهة المتمثل في دور المراقبة والتوجيه المناسب عند حاجة الطالب لذلك أثناء مراحل القراءة، ويحدث التعلم من خلال المشاركة في السياقات الثقافية ويتأثر تعليم القراءة والكتابة بهذه التفاعلات الاجتماعية. والتواصل داخل وخارج البيئة المدرسية هو أحد الطرق الرئيسة التي يتم بها تطبيق النظرية الاجتماعية والثقافية في الفصل الدراسي (Gainer & Lapp, 2010; Larson & Marsh, 2014)، وتركز النظرية الاجتماعية والثقافية فيما يتعلق بالقراءة والكتابة على الطرق العديدة التي تستخدم لتنمية واستخدام القراءة والكتابة

في السياق (Perry, 2012). وتؤثر تلك الطرق أو الخبرة السابقة للطلبة على تنمية مهارات القراءة والكتابة واتجاهاتهم نحو القراءة. والطلبة في مجموعات القراءة الموجهة يتفاعلون مع النص مستخدمين خبراتهم السابقة لفهم النص، وبناء المعنى. ويجب على المعلمين معرفة كيف ينشئ الطالب معرفته، ومتى يقدم الدعم المناسب، لربط خبرات الطالب السابقة بالخبرات الجديدة، ومدى أثر السياقات الاجتماعية على طلبة مجموعات القراءة موجهة (Hansen, 2016).

وتؤكد ريتشاردسون (Richardson, 2016) أن تخطيط وتعليم دروس القراءة الموجهة القائم على أسس نظرية فيجوتسكي (Vygotsky, 1978) تجعل المعلم يكتشف المنطقة التعليمية المثلى المعروفة أيضا بمنطقة التنمية القريبة Zoneof Proximal Development (ZPD)، ويجب أن يبقى المعلم في هذه المنطقة وهو يقوم بالإجراءات التالية: تقديم النص، وتحديد الهدف التعليمي، وتقديم الدعم، وتعليم الاستراتيجيات، ومزج كلمات النص القرائي، وتدريس المفردات، وربط القراءة والكتابة، وإشراك القارئ.

وبناءً على ما سبق فإن استراتيجية القراءة الموجهة تستند في بنائها على أسس النظرية الاجتماعية الثقافية، وهي نظرية فيجوتسكي vygotsky في التعلم (Rojas-Drummond, Mazón, Littleton, & Vélez, 2014).

تعريف استراتيجية القراءة الموجهة GUIDED READING STRATEGY(GRS)

تعرف فونتاس وبينيل (Fountas & Pinnell, 2016) استراتيجية القراءة الموجهة بأنها: سياق تعليمي لمجموعة صغيرة من الطلبة، وفيها يقدم المعلم الدعم لكل القراء؛ لتطوير استراتيجيات معالجة النصوص الجديدة ذات مستويات متزايدة في الصعوبة، حيث يوفر النص فرصة تعلم القراءة بطريقة أكثر فاعلية، وبتجربة نصية مشتركة، وتسمح للمعلم بالتدريس بشكل أفضل. وهي استراتيجية تعليمية لتدريس مجموعة صغيرة متباينة في المستويات؛ لدعم الطلبة وتطوير مهارات القراءة لديهم، وتؤكد هذه الاستراتيجية على أن الطلبة لديهم خلفيات وخبرات تعليمية مختلفة، ويتقدمون في المهارات بمعدلات مختلفة؛ لذا فإجراءاتها تسمح للمعلمين باستهداف احتياجات تعلمية محددة، وتوفير الدعم المناسب، وتقليله تدريجيا؛ لتعزيز الاستقلال في التعلم (Richardson, 2016).

ويعرف الصـــقر(٢٠٠٧) اســـتراتيجية القراءة الموجهة بأنها: مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلمون والطلبة معًا، وتقوم على اســـتراتيجيات محددة وواضـــحة تتم قبل وأثناء وبعد القراءة، وتعتمد على مجموعة من الأســـس والقواعد، إضـــافة إلى دور المعلم المتمثل في الإشـــراف والتوجيه أثناء عملية القراءة. أما غرايبة (٢٠٠٧) ترى بأنها: مجموعة من الإجراءات والأنشـــطة التي يقوم بها الطلبة والمعلمين معا، وتجعل الطالب قادرًا على إجراء العمليات في النصوص ذات المستويات المتنوعة من الصعوبة، والتي تزداد صعوبتها مع مرور الوقت مع الدعم المستمر من المعلم.

واستراتيجية القراءة الموجهة هي إجراء يوفر سلسلة منطقية من الخطوات داخل الغرفة الصفية، والمحتوى المقدم للطلبة؛ لتنمية مهاراتهم من خلال ما يقوم به المعلم من إتاحة الفرص لهم في طرح الأسئلة، ومناقشتها، وتنظيم المعلومات ضمن أقل درجة من التوجيه (Ankeny, 1981)، واستراتيجية القراءة الموجهة هي إحدى الممارسات التعليمية الشائعة والمعاصرة التي ينصح باستخدامها مع الأطفال في المراحل المبكرة لتطوير قدراتهم على القراءة والكتابة (Fawson & Reutzel, 2000)، والتي قادت الكثير من الطلبة إلى قراءة مستقلة (Richardson, 2016). كما أنها ممارسة تعليمية؛ لتعليم القراءة ومهارات واستراتيجياتها، وتصلح لجميع مستويات القراء (Saunders-Smith, 2009).

مبادئ وخصائص استراتيجية القراءة الموجهة
GUIDED READING STRATEGY(GRS)

تعد القراءة الموجهة اســـتراتيجية لتدريس مجموعة صـــغيرة من الطلبة ذوي مســـتويات متباينة، وهدفها دعم القراء وتحقيق الاســـتقلال تدريجيا في عملية معالجة النصـــوص ذات الصـــعوبة المتزايدة (Richardson, 2016). واســـتنادًا إلى الأبحاث المســـتمدة من العلوم المعرفية، والمبادئ اللغوية في فهم اللغة، وتنمية القراءة والكتابة (Richardson, 2009; Richardson & Walther, 2013; Fountas & Pinnell, 2016). أثبتت أن القراءة الموجهة تدعم كافة مستويات القراء.

وقد أشارت ريتشاردسون (Richardson, 2016) إلى مبادئ ومعايير استراتيجية القراءة الموجهة، وهي مبادئ ثابتة بغض النظر عن المستوى الصفي للطلبة، أو مراحل عملية القراءة لديهم، وهي:

- يقوم المعلمون بإعطاء الطلبة كتبًا ذات الصعوبة المتزايدة تطابق مستواهم القرائي، وتدعم هدف القراءة.
- يصبح مستوى الطلبة في القراءة أفضل بالقراءة، والمراقبة الذاتية، وحل مشكلاتهم من خلال النص، وإعادة قراءته حسب الحاجة للتحقق من فهم النص القرائي.
- المعلمون يعتمدون في تعليماتهم على احتياجات الطلبة المحددة، ويستجيبون لها.
- المعلمون يعلمون متى يقدم الدعم، ومتى يقلل، ومتى يوقف؛ ليصبح الطلبة قراء مستقلين.

والجدير بالذكر أن نشير إلى ثمان مبادئ مشتركة للقراءة الموجهة التي ذكرها أوبيتز وفورد (Opitz & Ford, 2008)، ونجملها في الآتي:

١. تبدأ القراءة الموجهة بالافتراض أن جميع الطلبة يمتلكون القدرة على القراءة والكتابة، ويتطلب ذلك أن يحدد المعلمون ما يعرفه المتعلم وما يحتاج تعلمه؛ لتصميم التعليم وفقًا لذلك (Soderman, Gregory & McCarty, 2005).
٢. يجب تعليم جميع الطلبة من قبل معلم ماهر أثناء القراءة الموجهة من أجل تنمية وتحسين مهارات الطلبة في القراءة (Snow, Burns & Griffin, 1998).
٣. الغرض من القراءة الموجهة هو مساعدة الطلبة في استيعاب استراتيجيات محددة، يمكنهم استخدامها بشكل مستقل لقراءة نص ما بنجاح (Clay, 1991).
٤. يتعلم الطلبة القراءة عن طريق القراءة. من خلال استخدام نصوص مستقلة ومستوى تعليمي في القراءة الموجهة لمساعدة الطلبة على أن يصبحوا قراء أكفاء (Allington, 2001).
٥. تم تصميم القراءة الموجهة لمساعدة الطلبة على بناء المعنى، وتعريضهم لأنشطة ذات مستويات عليا في التفكير، وخاصة أنهم يشاركون في المناقشات حول النصوص التي يقرأونها (Gambrell & Almasi, 1996).
٦. ينبغي أن تساعد القراءة الموجهة الطلبة على فهم ما وراء المعرفي (Brown & Palinscar, 1982; Raphael, 1982).

٧. يحتاج الطلبة إلى الاستمتاع بالإنجاز والتقدم؛ نتيجة لتجربة القراءة (Gambrell, 1996; Watson, 1997).

٨. يعتمد نص القراءة الموجّهة الناجح على خطة النص القرائي المكونة من ثلاثة أجزاء (قبل، أثناء، بعد) القراءة، واستخدام استراتيجيات تدريس محددة في كل مرحلة من مراحل النص القرائي (Hornsby, 2000).

وتميزت القراءة الموجهة بخصائص جعلتها إحدى أشهر الممارسات التعليمية والمعاصرة لتعلم القراءة، واكتساب مهاراتها. وقد أشارت فونتاس وبينيل (Pinnell & Fountas, 2010) إلى هذه وهي:

- التخلص من القراءة بالطريقة التقليدية- قراءة النص من قبل جميع الطلبة الواحد تلو الآخر- في مقابل ذلك يقوم الطلبة بقراءة صامتة أو بصوت منخفض للنص كاملا أو لجزء محدد منه, الشيء الذى يضمن تعمق الطلبة في القراءة المتصلة.
- يختار المعلمون الكتب للمجموعات بدلاً من اتباع تسلسل محدد.
- مجموعات القراءة الموجهة مرنة، تتغير استجابةً للتقييم وحاجة الطلبة.
- يقوم المعلمون في جميع المجموعات- بغض النظر عن المستوى - بتدريس مجموعة كاملة من إجراءات الاستراتيجية منها: التعرف على الكلمات، والبحث عن واستخدام المعلومات، والمراقبة الذاتية، والتصحيح، وتلخيص المعلومات، والطلاقة،، والتنبؤ، عمل روابط أو علاقات (الشخصية، والنصوص الأخرى، معلومات خارجية، وتركيب، واستنتاج، وتحليل، ونقد) (Pinnell & Fountas, 2008).
- تدعم مقدمة المعلم التفكير النقدي والفهم العميق.
- يمكن للطلبة الكتابة أو الرسم عن القراءة، بدلاً من إكمال الأنشطة.
- لدى المعلم الفرصة لتقديم إرشادات محددة وواضحة في استراتيجيات القراءة.
- يقوم المعلم بدمج إرشادات محددة للمفردات والصوتيات أو العمل على الكلمات.

وبهذا تعطي القراءة الموجهة فرصا لتطوير استراتيجيات القراءة، ويصبح القارئ قادرًا على قراءة نصوص أكثر صعوبة بشكل مستقل مع مرور الوقت، وتقدم للطلبة أيضًا خبرات ناجحة أثناء عملية القراءة لبناء المعنى؛ إذ أن الهدف الأساسي منها هو جعل الطلبة قادرين على القراءة من أجل بناء المعنى (Fountas & Pinnell, 1996).

خطوات استراتيجية القراءة الموجهة
GUIDED READING STRATEGY(GRS)

لاستراتيجية القراءة الموجهة مجموعة من الاستراتيجيات التي يتم استخدامها وفق خطوات أو مراحل محددة أثناء عملية القراءة. ووضح البلهد (٢٠١٣) هذه الخطوات باستخدام استراتيجية القراءة الموجهة لتحسين مهارات الفهم القرائي موضحا فيها دور كل من المعلم والطالب أثناء هذه المراحل الثلاثة للقراءة (قبل، وأثناء، وبعد)، وهي كالآتي:

مرحلة قبل القراءة

يتمثل دور المعلم في مرحلة قبل القراءة في الآتي:

- يختار المعلم النص القرائي للطلبة.
- إعداد مقدمة عن النص القرائي.
- تحضير بعض الأسئلة قبل القراءة.

أما دور الطلبة في هذه المرحلة يتمثل في التالي:

- المشاركة في الحوار والنقاش حول النص القرائي.
- مسح النص القرائي.

مرحلة أثناء القراءة

يتمثل دور المعلم في مرحلة أثناء القراءة في الآتي:

- توزيع عملية القراءة ومهاراتها على الطلبة.

- مراقبة المعلم سلوكيات الطلبة أثناء القراءة.

- حوار ومناقشة الطلبة حول الأفكار الرئيسة والفرعية للنص القرائي.

- رصد الأخطاء وتصحيحها في نهاية الفقرة.

- استوقاف المعلم الطلبة أثناء القراءة، وطرح أسئلة حول معاني الكلمات.

أما دور الطلبة في هذه المرحلة يتمثل في التالي:

- قراءة النص القرائي قراءة صامتة.
- وضع المعايير التي حددها المعلم قبل القراءة كموجهات لقراءة النص.
- الحوار والمناقشة مع المعلم حول الأسئلة التي وضعت قبل القراءة.

مرحلة بعد القراءة

يتمثل دور المعلم في مرحلة بعد القراءة في الآتي:

- وضع المعلم عدة أسئلة على النص المقروء للطلبة.

أما دور الطلبة في هذه المرحلة يتمثل في التالي:

- الإجابة عن الأسئلة.

أما خطوات استراتيجية القراءة الموجهة التي ذكرتها فونتاس وبينيل (Fountas & Pinnell, 2016)، فهي كالآتي:

مرحلة قبل القراءة

يتمثل دور المعلم في مرحلة قبل القراءة في الآتي:

- يختار المعلم النص القرائي لطلبة مجموعات القراءة الموجهة، ويكون هذا النص مناسبا وداعمًا لمستوياتهم، أيضا يكون النص على مستوى من الصعوبة المتوسطة، لتدريب الطلبة على حل المشكلات التي تواجههم أثناء القراءة، مما يوفر فرصا للتعلم.
- تحليل النص القرائي لتحديد الصعوبات، وفرص التعلم.

- إعداد مقدمة للنص القرائي.

- تقديم النص باختصـار، مع مراعاة صـعوبة النص، والمعرفة والخبرة السـابقة، والكفاءات اللغوية، ومهارات القراء.

أما دور الطلبة في هذه المرحلة يتمثل في التالي:

- المشاركة في الحوار والنقاش حول النص (تنبؤات، وتنشيط المعرفة السابقة، وطرح الأسئلة).
- بناء التوقعات أو التنبؤات حول النص القرائي.
- ملاحظة المعلومات في النص، ونوع النص، وملاحظة الرسـومات وميزات أو الكلمات البارزة في النص، مثل العناوين.

مرحلة أثناء القـراءة

يتمثل دور المعلم في مرحلة أثناء القراءة في الآتي:

- ملاحظة المعلم سلوكيات الطلبة أثناء تطبيق الاستراتيجيات المتبعة في القراءة الموجهة.

- يستمع المعلم إلى قراءة الطلبة إذا كانت القراءة قراءة جهرية.

- تعزيز محاولات الطلبة الناجحة في حل المشكلات التي يواجهونها أثناء القراءة.

- تقديم الدعم المناسب للطلبة عند الحاجة أو تعديل الأخطاء في حل المشكلات.

- تسجيل ملاحظات حول سلوكيات القراءة الملاحظة على الطلبة.

أما دور الطلبة في هذه المرحلة يتمثل في التالي:

- قراءة النص القرائي كاملاً أو جزء منه قراءة صامتة.
- طلب الدعم في حل المشكلات عند الحاجة.
- التفكير بنشاط أثناء القراءة لفهم النص القرائي.
- التعرف على كلمات النص وفك رموزها من أجل بناء المعنى.

مرحلة بعد القراءة

يتمثل دور المعلم في مرحلة بعد القراءة في الآتي:

- حوار ومناقشة المعلم للطلبة في أحداث النص القرائي.
- تشجيع إجابات الطلبة حول أحداث أو أفكار النص القرائي.
- العودة إلى النص مرة واحدة أو اثنتين، للبحث عن إجابات للأسئلة.
- تقييم فهم الطلبة للنص القرائي.
- يشرك الطلبة لمدة دقيقتين أو ثلاث دقائق لأنشطة الحروف أو الكلمات.
- يشرك المعلم الطلبة في الكتابة حول قراءتهم للنص (التلخيص).
- دعوة الطلبة للقيام ببعض القراءة كإعادة قراءة جزء من النص لغرض معين.

أما دور الطلبة في هذه المرحلة يتمثل في التالي:

- التحدث عن النص بشكل كلي، أو جزء محدد من النص القرائي.
- التأكد من التوقعات (التنبؤات)، والتفاعل مع النص.
- إعادة قراءة النص للبحث عن إجابات للأسئلة أو التأكد من إجاباتهم، وقد يعيد القراءة بشكل مستقل، أو مع قارئ آخر.
- المشاركة بنشاط في دقيقتين أو ثلاث دقائق في أنشطة على الحروف أو الكلمات.
- كتابة أو رسم حول القراءة (تلخيص النص القرائي).

والشكل ٣ يوضح خطوات استراتيجية القراءة الموجهة لتحسين مهارات الفهم القرائي موضحا دور كل من المعلمة والطالبة في كل مرحلة من مراحل القراءة الثلاثة (قبل، وأثناء، وبعد).

شكل ٣

خطوات استراتيجية القراءة الموجهة لتحسين مهارات الفهم القرائي

المراجع

المصادر

- القرآن الكريم، سورة العلق، الآيات (١-٥).

أولًا: المراجع العربية

إبراهيم، أمل عبد المحسن زكي (٢٠٠٨). **أثر برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الدافعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم** (رسالة دكتوراه غير منشورة) جامعة بنها، مصر.

إبراهيم، رحاب أحمد إبراهيم؛ وسالم، محمد محمد؛ والطحاوي، خلف حسن محمد (٢٠١٠). تشخيص صعوبات تعلم القراءة وطرق علاجها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **المؤتمر العلمي السنوي الثالث والدولي الاول (معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي)- مصر بورسعيد: كلية التربية، جامعة بورسعيد**، ٢، ٦٩٣ - ٧١٣.

الغريبي، مزنة بنت سالم (٢٠١٠). **دراسة لبعض المتغيرات المعرفية و الوجدانية المرتبطة بصعوبات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السادس من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الدول العربية، مصر.

بابلي، جميل شريف أحمد (٢٠٠٩). **أثر برنامج تدريبي معرفي في تنمية مهارات الوعي الصوتي على سرعة القراءة والاستيعاب القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية بدولة قطر**(رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمّان العربية، الأردن.

باعمر، علياء بنت عقيل بن سالم، و إمام، محمود محمد .(2018) .**أثر استراتيجية القراءة الموجهة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي ذوات صعوبات القراءة في محافظة ظفار بسلطنة عمان** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، مسقط .

البحرية، مريم محمد (٢٠١٦). **أثر استراتيجية التخيل الموجه في تحسين مهارات الفهم القرائي عند طالبات الصف الثامن الأساسي** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

البراشدي، الأزهر (٢٠١٤). **مهارات الفهم القرائي المتضمنة في أنشطة دروس القراءة في كتب اللغة العربية للصف الرابع" دراسة تحليلية مقارنة"** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

البسيوني، عالية السادات شلبي (٢٠٠٥). ***فعالية برنامج إرشادي تكاملي في علاج بعض الصعوبات الأكاديمية والانفعالية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية*** (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة المنصورة، مصر.

البلهد، فيصل حمود متروك (٢٠١٣). **أثر استخدام استراتيجية القراءة الموجهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.

الحارثي، إبراهيم أحمد (٢٠٠٩). **تعليم التفكير(ط٤)**. القاهرة: الروابط العالمية للنشر والتوزيع.

الحارثية، أصيلة (٢٠١٣). **أثر التدريس باستخدام العادات العقلية في تنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس الأساسي بسلطنة عُمان** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

حافظ، نبيل عبدالفتاح (٢٠٠٦). **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

حراحشة، إبراهيم محمد علي (٢٠١٣). **المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الحسن، حسن جعفر الخليفة؛ والغامدي، بسينة عبدالله سعيد (٢٠١١). فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية الثانوية. ***مجلة التربية (جامعة الأزهر) - مصر***، ١٤٦ (١)، ١٤٧-٢٢٩.

الحوامدة، محمد (٢٠١٠). أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الاساسي في محافظة اربد و علاقتها ببعض المتغيرات. **المجلة الاردنية في العلوم التربوية- الاردن**، ٦ (٢)، ١٠٩-١٢٧.

الحوسنية، ناجية راشد (٢٠١٧). **أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي لاكتساب مهارات الفهم القرائي في النصوص الأدبية** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة صحار، سلطنة عُمان.

الحيلواني، ياسر (٢٠٠٣). **تدريس وتقييم مهارات القراءة**. الكويت: مكتبة القلاح للنشر والتوزيع.

خصاونة، محمد؛ والخوالدة، محمد؛ وضمرة، ليلى محمد؛ وأبو هواش، راضي (٢٠١٦أ). **صعوبات التعلم الأكاديمية**. عمان: دار الفكر.

خصاونة، محمد أحمد؛ وضمرة، ليلى محمد؛ والهرش، جهاد محمد؛ والخوالدة، محمد عبدربه (٢٠١٦ب). **المدخل إلى صعوبات التعلم**. عمان: دار الفكر.

الخطيب، جمال؛ والحديدي، منى (٢٠٠٩). **استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**. عمان: دار الفكر.

دانيلسون، شارلوتي (٢٠٠١). **مهنة التدريس_ ممارستها وتعزيزها: إطار نموذجي** (ترجمة عبدالعزيز سعود العمر). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

دايرسون، مارغريت (٢٠٠٣). **تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية**. الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

دايرسون، مارغريت (٢٠٠٤). **استراتيجيات للاستيعاب القرائي (ط٣)**. الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

راشد، حنان مصطفى مدبولي (٢٠٠٤). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي الأزهري. **بحوث المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (القراءة وتنمية التفكير)**، ٢، ١٧٨- ٢٢٢.

الرحبية، أمل أحمد ناصر (٢٠١٢). **مدى شيوع صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات التصنيفية لدى تلاميذ التعليم الاساسي بسلطنة عُمان** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، البحرين.

رسلان، مصطفى (٢٠٠٥أ) **تعليم اللغة العربية**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

رسلان، مصطفى (٢٠٠٥ب) **المهارات القرائية والكتابية**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الرواحية، زمزم عبدالله محمد (٢٠١٠). **أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في اكتساب مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨). **صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. (ط٤).** القاهرة: دار النشر للجامعات.

سالم، محمود عوض الله؛ والشحات، مجدي محمد؛ وعاشور، أحمد حسن (٢٠١٧). **صعوبات التعلم-التشخيص والعلاج**. عمان: دار الفكر.

السرطاوي، عبدالعزيز؛ وطيبي، سناء عورتاني؛ والغزو، عماد محمد؛ ومنصور، ناظم (٢٠٠٩أ). **مقدمة في صعوبات القراءة**. عمان: دار وائل للنشر.

السرطاوي، عبدالعزيز؛ وطيبي، سناء عورتاني؛ والغزو، عماد محمد؛ ومنصور، ناظم (٢٠٠٩ب). **تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها**. عمان: دار وائل للنشر.

السعيد، حمزة خالد (٢٠٠٧). صعوبات تعلم القراءة الجهرية تعريفها، أنواعها، أسبابها. **مجلة التربية-قطر**، ٣٦(١٦١)، ٢٤٤- ٢٥٦.

السعيدية، كريمة (٢٠١٣). **أثر أنشطة قرائية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس الأساسي "** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

الشـبيبية، ثريا راشـد (٢٠١٧). **فاعلية اسـتراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف السابع الأساسي** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

الشـعراء، أمل مدالله محمد (٢٠١٣) .**أثر استراتيجيتي العصف الذهني والتخيل في تحسين مستويات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف السابع الاساسي في الاردن** (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.

شـعلان، محمد محمد علي (٢٠١١). أثر قراءة الصـور في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصـف الأول الثانوي. **مجلة القراءة والمعرفة -مصر**، ١١٦، ٢٢٢-٢٣٥.

الشـيدية، فايزة عبدالله (٢٠١٤). **أثر اسـتراتيجية التسـاؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي و الاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصـف العاشـر الأسـاسـي** (رسـالة ماجسـتير غير منشـورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

الصـقر، غصـاب منصـور علي (٢٠٠٧). **أثر اسـتراتيجية القراءة الموجهة في تحسـين مهارات القراءة الصـامتة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأسـاسـي في سـلطنة عُمان** (رسـالة ماجسـتير غير منشورة). جامعة عمّان العربية، الأردن.

الطاهر، التيجاني (٢٠٠٨). الفهم القرائي الميتا معرفي ومكوناته لدى تلاميذ مستوى الخامسة والسادسة ابتدائي. **مجلة دراسات الجزائر**، ٨، ٧١- ١٠٠.

عاشـور، راتب قاسـم؛ ومقدامي، محمد فخري (٢٠٠٥). **المهارات القرائية والكتابية وطرائق تدريسـها واستراتيجياتها.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عاشـور، راتب؛ والحوامدة، محمد (٢٠٠٩). **فنون اللغة العربية وأسـاليب تدريسـها بين النظرية والتطبيق.** عمان: عالم الكتب الحديثة.

عبدالفتاح، نبيل (٢٠٠٠). **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**. القاهرة: زهراء الشرق.

عبدالله، سامية محمد محمود (٢٠١٥). **الفهم القرائي- طبيعته- مهاراته- استراتيجياته**. بيروت: دار الكتاب الجامعي.

العجمي، عبدالله بلية حمد (٢٠١٢). الصعوبات القرائية: تشخيصها، وبعض وسائل علاجها. **مجلة القراءة والمعرفة- مصر**، ١٢٩، ٣٦-٦٤.

العدل، عادل محمد (٢٠١١). **صعوبات التعلم والتدريس العلاجي**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

العذيقي، ياسين محمد عبده (٢٠٠٩). فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة كلية التربية بأسيوط -مصر**، ٣١ (٣)، ٢٦٨ - ٢٨٩.

عطية، جمال سليمان (٢٠٠٦). فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية (جامعة بنها)- مصر**، ١٦ (٦٧)، ١٣٩-١٨٢.

العيسوي، جمال مصطفى؛ والظنحاني، محمد عبيد(٢٠٠٦). تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة. **دراسات في المناهج وطرق التدريس -مصر**، ١١٤، ١٠٧-١٥٨.

غرايبة، رانيا نزيه (٢٠٠٧). *أ*ثر القراءة الموجهة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الاساسي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.

الفارسي، جهاد محمد سعيد (٢٠١٤). أسباب صعوبات تعلم القراءة. ***مجلة القراءة والمعرفة- مصر***، ١٥، ٢٤١-٢٥٢.

كرم الدين، ليلى أحمد السيد؛ والسعداوي، عزة كامل إبراهيم كامل؛ وقاعود، نشأت مهدي السيد محمد (٢٠١٦). فاعلية برنامج لتحسين صعوبة الفهم القرائي لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم باستخدام استراتيجية الخرائط العقلية. **دراسات الطفولة - مصر**، ١٩(٧٠)، ٨٣- ٩٢.

لافي، سعيد عبدالله (٢٠٠٧). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **المؤتمر العلمي الثامن عشر- مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي- مصر**،١٠١٤،٣-١٠٥٥.

ليرنر، جانيت؛ وجونز، بيفرلي (٢٠١٤). **صعوبات التعلم والإعاقات البسيطة ذات العلاقات – خصائص واستراتيجيات تدريس وتوجهات حديثة** (ترجمة سهى محمد هاشم الحسن). عمان: دار الفكر(سنة نشر الكتاب الأصلي ٢٠١٢).

مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤). **المعجم الوسيط (ط٤)**. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

المقيمي، سامي سالم (٢٠١٧). **فاعلية استراتيجية علاقة السؤال و الجواب QAR في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

ماكلوجلين، جيمس؛ ولويس، رينا (٢٠١٠). **تقييم الطلاب ذوي الحاجات الخاصة** (ترجمة صلاح الدين محمود علام). عمان: دار الفكر(سنة نشر الكتاب الأصلي ٢٠٠٨).

منتصر، مسعودة، والشايب، محمد الساسي، والعيس، إسماعيل(٢٠١٤). الوعي الفونولوجي لدي الأطفال عسيري القراءة: معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية (٤-٥). **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة قاصدي مرباح - ورقلة - الجزائر**، ١٥، ٢٥-٣٥.

الوقفي، راضي (٢٠١٢). **صعوبات التعلم النظرية والتطبيق(ط٣)**. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

الوهابية، فوزية مال الله (٢٠١٣). **أثر استراتيجيّة القبّعات الستّ في تنمية مهارات الفهم القرائي وبقاء اثر التّعلّم لدى تلاميذ الصفّ الرّابع الاساسي** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

يوسف، سليمان عبدالواحد إبراهيم (٢٠١٣). **صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية**. عمان: الوراق للنشر والتوزيع.

يوسف، يوسف جلال؛ ورزق، محمد عبدالسميع؛ ومحمود، إيناس محمد عبدالله (٢٠١٦). فعالية برنامج قائم على بعض الوظائف التنفيذية لتنمية الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة التربية الخاصة- مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق - مصر**، ١٦، ١١٩-١٦٢.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Allington, R. L. (2001). *What really matters for struggling readers: Designing research-based interventions*. New York: Addison- Wesley.

Applegate, M. D., Applegate, A. J., & Modla, V. B. (2009). "She's my best reader; she just can't comprehend": Studying the relationship between fluency and comprehension. *The Reading Teacher, 62*(6), 512-521.

Arreola, D. (2015). *The impact of guided reading and direct instruction on vocabulary and comprehension development of fifth grade students: implications for school and district leaders* (unpublished doctoral dissertation). University of Houston, USA.

Bramlett, R. K., Murphy, J. J., Johnson, J., Wallingsford, L., & Hall, J. D. (2002). Contemporary practices in school psychology: A national survey of roles and referral problems. *Psychology in the Schools, 39*(3), 327-335.

Brassell, D., & Rasinski,T. (2008). *Comprehension that works: Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. Califorinia: Shell Education.

Brown, A. L., & Palinscar, A. S. (1982). Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training. *Topics in learning and learning Disabilities, 2*, 1-17.

Bruce, C., Snodgrass, D., & Salzman, J. A. (1999). *A tale of two methods: melding project read and guided reading to improve at-risk students' Literacy Skills.* Retrieved October 20, 2017 from ERIC database: http://soo.gd/25Er.

Bruce, L. T. (2010). *The effects of guided reading instruction on the reading comprehension and reading attitudes of fourth-grade at-risk students* (Doctoral' dissertation). Retrieved from ProQuest, UMI Dissertations Publishing. (UMI No. 3391449).

Buly, M. R., & Valencia, S. W. (2002). Below the bar: Profiles of students who fail state reading assessments. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *24*(3), 219-239.

Burns, M. K., Hodgson, J., Parker, D. C., & Fremont, K. (2011). Comparison of the effectiveness and efficiency of text previewing and preteaching keywords as small-group reading comprehension strategies with middle-school students. *Literacy Research and Instruction*, *50*(3), 241-252.

Cain, K. (2006). Individual differences in children's memory and reading comprehension: *An investigation of semantic and inhibitory deficits. Memory*, *14*(5), 553-569.

Cain, K., & Oakhill, J. (2007). Reading comprehension difficulties: correlates, causes, and consequence. In K. Cain, & J. Oakhill (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written text: a cognitive perspective* (pp. 41-75). New York: Guilford Press.

Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of learning disabilities*, *44*(5), 431-443.

Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and writing*, *11*(5-6), 489-503.

Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & cognition*, *29* (6), 850-859.

Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology, American Psychological Association,96* (1), 31-34.

Catts, H. W., Compton, D., Tomblin, J. B., & Bridges, M. S. (2012). Prevalence and nature of late-emerging poor readers. *Journal of educational psychology*, *104*(1), 166.

Catts, H. W., Hogan, T. P., & Fey, M. E. (2003). Subgrouping poor readers on the basis of individual differences in reading-related abilities. *Journal of learning disabilities*, *36*(2), 151-164.

Denton, C. A., Fletcher, J. M., Taylor, W. P., Barth, A. E., & Vaughn, S. (2014). An experimental evaluation of guided reading and explicit interventions for primary-grade students at-risk for reading difficulties. *Journal of research on educational effectiveness*, *7*(3), 268-293..

Dewitz, P., & Dewitz, P. K. (2003). They can read the words, but they can't understand: Refining comprehension assessment. *The reading teacher*, *56*(5), 422-435.

Ehri, L. C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*, *18*, 5-12.

Fawson, P. C., & Reutzel, D. R. (2000). But I only have a basal: Implementing guided reading in the early grades. *The Reading Teacher*, *54*(1), 84-97.

Feifer, S. G., & Nader, R. G. (2015). *Feifer assessment of reading (FAR)*. Retrieved July 1, 2017 from: http://soo.gd/BtVx.

Florida Center for Reading Research [FCRR] (2010). *Empowering teachers: essentials for reading Success: components of Reading: comprehension: activities that increase reading comprehension.* Tallahassee, Florida: Florida Center for Reading Research. Retrieved July 1, 2018 from: http://soo.gd/VclZ.

Ford, M. P. (2015). *Guided Reading: What's New, and What's Next?*. North Mankato: Capstone.

Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (1996). *Guided reading: Good first teaching for all children.* Portsmouth, NH: Heinemann

Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2008). *The Fountas and Pinnell prompting guide: Teaching for strategies in reading and writing.* Portsmouth, NH: Heinemann

Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2010). *Guided reading: Responsive teaching across the grades*. Portsmouth, NH: Heinmemann.

Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2016). *Research base for guided reading as an instructional* approach. Retrived July 15, 2017 from: http://soo.gd/RZ8G.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, *5*, 239-256.

Gabl, K. A., Kaiser, K. L., Long, J. K., & Roemer, J. L. (2007). Improving reading comprehension and fluency through the use of guided reading. Retrieved October 17, 2017 from ERIC database: http://soo.gd/cYOR.

Gainer, J., & Lapp, D. (2010). *Literacy remix: Bridging adolescents' in and out of school literacies*. Newark, DE: International Reading Association.

Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *Reading Teacher*, *50*, 14-25.

Gambrell, L. B., & Almasi, J. F. (1996). *Lively discussions! Fostering engaged reading*. Newark, DE: International Reading Association.

Gay, L.R. ve Airasian, P. (2000). *Educational research competencies for analysis and application* (6th ed). New Jersey: Pretice-Hall ،Inc.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, *7*(1), 6-10.

Graesser, A. C. (2015). Deeper learning with advances in discourse science and technology. *Policy Insights From the Behavioral and Brain Sciences*, *2*, 42-50.

Guthrie, J. T., McRae, A., Coddington, C. S., Lutz Klauda, S., Wigfield, A., & Barbosa, P. (2009). Impacts of comprehensive reading instruction on diverse outcomes of low-and high-achieving readers. *Journal of Learning Disabilities*, *42*(3), 195-214.

Hansen, K. E. (2016). *Guided Reading and How It Affects Reading Comprehension in Struggling, Middle Level, and High Level Readers*(unpublished master's thesis). St. John Fisher College, USA.

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

Hornsby, D. (2000). *A closer look at guided reading*. Amerdale, Vic Australia: Eleanor Curtain.

Kazem, A., Emam, M., & Al-Busaidi, F. (2017). Reading Curriculum-Based Measures in Arabic for Students with Reading Disabilities in Oman: An Examination of Validity and Reliability. 6th.International Conference on Information and Communication Technology and Accessibility (ICTA). *Sultan Qaboos University, 19-21 December, Muscat, The Sultanate of Oman.*

Kendeou, P., McMaster, K. L., & Christ, T. J. (2016). Reading comprehension: Core components and processes. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, *3*(1), 62-69.

Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, *101*, 765-778.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, *95*, 163-182.

Kucer, S. B. (2014). *Dimensions of Literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings.* (4th ed.). New York: Routledge.

Larson, J., & Marsh, J. (2014). *Making literacy real: Theories and practices for learning and teaching*. London: Sage Publications.

Locascio, G., Mahone, E. M., Eason, S. H., & Cutting, L. E. (2010). Executive dysfunction among children with reading comprehension deficits. *Journal of learning disabilities*, *43*(5), 441-454.

Logsdon, Ann (2018). Help for Reading Comprehension Learning Disabilities. 1 Retrieved February 12, 2017 from: http://v.ht/A2FP.

Long, D., & Szabo, S. (2016). E-readers and the effects on students' reading motivation, attitude and comprehension during guided reading. *Cogent Education*, *3*(1), 1197818.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of dyslexia, 53* (1), 1-14.

Malik, S. (1996). Reading for Meaning: A Guided Reading Approach. *Volta Review*, *98*(3), 127-36.

Martin, M. O., Mullis, I. V., & Hooper, M. (2017). *Methods and Procedures in PIRLS 2016*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities 1976 to 1996. *Remedial and Special Education*, *18*(4), 198-213.

McGinley, D. L. (2008). *Effects of guided reading on motivation and comprehension in reading expository texts* (unpublished doctoral dissertation). Caldwell University Leaders, USA.

Montoya, L. P. A. C. (2008). *Effects of guided reading (teacher supported) on reading comprehension scores for primary students who are learning disabled English language learners*. (Doctoral' dissertation). Retrieved from ProQuest, UMI Dissertations Publishing. (UMI Number: 3341899).

Nation, K., & Snowling, M. J. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied psycholinguistics*, *21*(2), 229-241.

Nation, K., & Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of research in reading*, 27(4), 342-356..

Nation, K., Clarke, P., & Snowling, M. J. (2002). General cognitive ability in children with reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, *72*(4), 549-560.

Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J. S., & Bishop, D. V. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *51*(9), 1031-1039.

Nayak, G., & Sylva, K. (2013). The effects of a guided reading intervention on reading comprehension: A study on young Chinese learners of English in Hong Kong. *The Language Learning Journal*, *41*(1), 85-103.

Oakhill, J. (1983). Instantiation in skilled and less skilled comprehenders. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *35*(3), 441-450.

Oostdam, R., Blok, H., & Boendermaker, C. (2015). Effects of individualised and small-group guided oral reading interventions on reading skills and reading attitude of poor readers in grades 2–4. *Research Papers in Education*, *30*(4), 427-450.

Opitz, M. F., & Ford, M. P. (2001). *Reaching Readers: Flexible & Innovative Strategies for Guided Reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Opitz, M. F., & Ford, M. P. (2008). *Do-able Differentiation: Varying Groups, Texts, and Supports to Reach Readers.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Peeters, M., Verhoeven, L., de Moor, J., & Van Balkom, H. (2009). Importance of speech production for phonological awareness and word decoding: The case of children with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities*, *30*(4), 712-726.

Pennington, B. F., & Lefly, D. L. (2001). Early reading development in children at family risk for dyslexia. *Child development*, *72*(3), 816-833.

Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, *18*, 22-37.

Pinnell, G. S., & Fountas, I. C. (2009). *When readers struggle: Teaching that works*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y., & Lopez, D. (2015). Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: A latent change score modeling study. *Child Development*, *86*, 159-175.

Raphael, T. E. (1982). Question-answering strategies for children. *The reading teacher*, *36*(2), 186-190.

Rapp, D. N., Broek, P. V. D., McMaster, K. L., Kendeou, P., & Espin, C. A. (2007). Higher-order comprehension processes in struggling readers: A perspective for research and intervention. *Scientific studies of reading, 11*(4), 289-312.

Richardson, J. (2016). *The Next Step Forward in Guided Reading: An Assess-Decide-Guide Framework for Supporting Every Reader*. New York: Scholastic.

Ritchey, K. D., Palombo, K., Silverman, R. D., & Speece, D. L. (2017). Effects of an Informational Text Reading Comprehension Intervention for Fifth-Grade Students. *Learning Disability Quarterly*, *40*(2), 68-80.

Ritchey, K. D., Palombo, K., Silverman, R. D., & Speece, D. L. (2017). Effects of an informational text reading comprehension intervention for fifth-grade students. *Learning Disability Quarterly*, *40*(2), 68-80.

Rojas-Drummond, S., Mazón, N., Littleton, K., & Vélez, M. (2014). Developing reading comprehension through collaborative learning. *Journal Of Research In Reading*, *37*(2),138-158.

Ruban, L. M. (2000). *Patterns of self-regulated learning and academic achievement among university students with and without learning disabilities*. (Doctoral' dissertation), Retrieved from: http://soo.gd/2DJ7 (UMI No. AAI9969087).

Saunders-Smith, G. (2009). *The ultimate guided reading how-to book: Building literacy through small-group instruction*. New York: Skyhorse Publishing.

Schirmer, B. R., & Schaffer, L. (2010). Guided reading approach: Teaching reading to students who are deaf and others who struggle. *Teaching Exceptional Children*, *42*(5), 52-58.

Sesma, H. W., Mahone, E. M., Levine, T., Eason, S. H., & Cutting, L. E. (2009). The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child Neuropsychology*, *15*(3), 232-246.

Share, D. L., & Stanovich, K. E. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. *Issues in education*, *1*(1), 1-57.

Soderman, A. K., Gregory, K. M., & McCarty, L. T. (2005). *Scaffolding emergent literacy: A child-centred approach for preschool through grade 5.* (2nd ed.). Sydney: Pearson.

Sternberg, B. (2003). *Cognitive Psychology*. (3rd ed). Australia: Thomson Wadsworth.

Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and coderelated precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, *38*, 934-947.

Stothard, S. E., & Hulme, C. (1992). Reading comprehension difficulties in children. *Reading and writing*, *4*(3), 245-256.

Teets, A. J. (2017). *The impact of guided reading instruction on elementary students' reading fluency and accuracy* (unpublished doctoral dissertation). Liberty University, USA.

Torppa, M., Tolvanen, A., Poikkeus, A. M., Eklund, K., Lerkkanen, M. K., Leskinen, E., & Lyytinen, H. (2007). Reading development subtypes and their early characteristics. *Annals of dyslexia*, *57*(1), 3-32.

Tunmer, W. E., & Hoover, W. A. (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 175-214). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development (M. Lopez-Morillas, Trans.). In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), Mind in society: The development of higher psychological processes (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press

Wass, R., & Golding, C. (2014). Sharpening a tool for teaching: the zone of proximal development. *Teaching In Higher Education*, *19*(6), 671-684.

Watson, D. (1997). Beyond decodable texts: Supportive and workable literature. *Language Arts*, *74*(8), 635-643.

Wiley, J., Griffin, T. & Thiede, K. (2005). Putting the comprehension in meta comprehension. *The Journal of General Psychology*, *132* (4), 408-428.

Yuill, N., & Oakhill, J. (1988). Understanding of anaphoric relations in skilled and less skilled