أثر أنشطة ماقبل القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي المرحلة الابتدائية

قاسم الصغير
طالب دكتوراه بكلية اللغات والآداب والفنون بجامعة ابن طفيل
مختبر الديداكتيك واللغات والوسائط والدراماتورجيا
تحت إشراف الأستاذة: فاطمة الخلوفي
المغرب

إشكالية الدراسة:

أحد الأهداف الرئيسية للتعليم الأساسي هو ضمان اكتساب المتعلمين المهارات والاستراتيجيات الكافية ليكونوا أكثر كفاءة في حياتهم المدرسية، مما يجعل تعليم وتعلم فهم المقروء أحد أكبر التحديات في المراحل التعليمية الأولى، وفي هذا المسار تذهب العديد من الدراسات التعليمية أن القراءة عنصر محوري في عملية التعلم، وتشرح كيفية ارتباطها بالتحصيل الأكاديمي، والمشاركة في مجتمع المعرفة. كما يرتبط إتقان القراءة بتنمية مهارات الوعي الصوتي، والطلاقة، والمفردات، والفهم. ولهذا السبب، اعتبر عدد كبير من الأكاديميين والباحثين في مجال التربية القراءة مقياسا مهما لتقييم نجاعة أي نظام تربوي. بيد أن التقرير الموضوعاتي لسنة 2009 حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي2008 قدم تحليلا وصفيا لمستويات التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية ومنها مكون القراءة، حيث خلص إلى جملة من الإرشادات، نجملها كالآتي:

- **معظم المتعلمين غير متحكمين في المهارات القرائية.**
- **كفايات المتعلمين اللغوية ماتزال هزيلة وهو ما سيؤثر على مسارهم الدراسي.**
- **الضعف المسجل في التحصيل اللغوي بالابتدائي يستمر في السلك الإعدادي على مستوى الرصيد المعجمي، وفهم المقروء وتوظيفه وكذا على مستوى الإنتاج الكتابي.**

من خلال تحليل مستويات التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية نستنتج أن هناك تعثرا جليا على مستوى مخرجات التحكم اللغوي لدى المتعلمين المغاربة، وهو ما أكدته أيضا نتائج الدراسة الدولية

لقياس مدى تقدم مهارات القراءة في العالم (PIRLS)[1] ،. وقد تم تصميم الاختبار ليشمل العمليات الأربع التالية:

- **استخراج معلومات صريحة.**
- **القيام باستقراءات واستنتاجات بسيطة.**
- **تفسير وتركيب الأفكار والمعلومات.**
- **تقييم ونقد محتوى النص وعناصره.**

تم توزيع المتعلمين المغاربة وفق المستويات الدولية للأداء إلى أربعة مستويات: إنجاز متقدم وعالي، ومتوسط ومنخفض، والتي تتوافق مع نتائج أكبر من أو تساوي 625 و550 و475 و400 نقطة على التوالي. ويوضح توزيع المتعلمين حسب هذه المستويات أن نسبة الذين وصلوا إلى مستوى الإنجاز المتقدم تكاد تكون منعدمة في المغرب، في وقت تصل فيه إلى 10% على المستوى الدولي. كما لا المستويات العليا والمتوسطة عددا كبيرا من المتعلمين المغاربة 3% في المستوى العالي و14%في المستوى المتوسط

عكس ما تم تسجيله على الصعيد الدولي (47% في المستوى العالي كفايات أولية في فهم النصوص المكتوبة[2]. والرسم البياني التالي يوضح معدلات التحصيل لدى التلاميذ المغاربة حسب نوعية النص وعمليات الفهم بطريقة مقارنة بين مشاركة2011 و2016 :[3]

وهذا الإقرار بعدم توفر معظم متعلمي السنتين الرابعة والسادسة ابتدائي على موارد لغوية أساس تتيح لهم التواصل باللغة العربية في سياقات دالة، يتم تفسيره في التقرير الأول بعدم مواكبة طرائق التدريس وضعف تكوين المدرسين، وغياب الأدوات الديداكتيكية المناسبة. مع ضرورة تركيز البرامج الدراسية على تجويد كفايات المتعلمين بدل تمحورها حول مراكمة المعارف. بينما اعتبر التقرير الموضوعاتي الثاني تأثير المدرس محوريا من أجل اتخاذ الإجراءات اللازمة **التي تتغيا الرفع من مستوى تعلمات التلاميذ، مؤكدا أن النجاح الدراسي في الحالة المغربية يتأثر بالممارسات البيداغوجية المتبناة طيلة مدة التمدرس، وليس تلك المعتمدة خلال سنة واحدة. وقد أكدت اختبارات التقييم الدولية مثل (PISA2018) نتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات (PNEA)،حيث احتل المغرب أدنى المراتب من بين الدول المشاركة 75 من أصل 79بمتوسط 359نقطة (27 ٪ فقط المتحكمين في الكفايات القرائية)**[4].

كما أظهرت نتائج الدورة الخامسة للدراسة الدولية لتقييم الكفايات القرائية (PIRLS 2021)، ضعفا واضحا في هذه الكفايات، حيث بلغ متوسط الأداء الإجمالي للمتعلمين المغاربة 372 نقطة، مما يعني أنهم متأخرون بمقدار 128 نقطة عن المتوسط العالمي المحدد عند 500 نقطة. ليحتل المغرب المرتبة 56 من بين 57 دولة شاركت في الدراسة، وهو ما يوضحه الجدول التالي:[5]

الترتيب	الدولة	المتوسط	▲
1	سنغافورة	587	▲
43	قطر	485	▲
44	الإمارات	483	▲
45	البحرين	458	▲
46	السعودية	449	▲
50	عمان	429	▲
54	الأردن	381	▲

▲	378	مصر	55
▲	372	المغرب	56
▲	288	جنوب إفريقيا	57
▲	المتوسط العربي 429		
▲	المتوسط الدولي 503		

جدول (2):متوسطات الأداء في القرائية للدول المشاركة في دراسة PIRLS2021

هذه النتائج المقلقة تفسر ظاهرة الهدر المدرسي التي تطال سنويا-منذ 2016- حوالي 200ألف متعلمة ومتعلم، في المتوسط، وخاصة بالبيئات الهشة، مما يكرس الفوارق المجالية. وهو ما دفع وزارة التربية الوطنية إلى وضع خارطة طريق 2022-2026، التي تتمركز حول عدة أولويات من بينها تحديث طرائق التدريس وتكوين المدرسين وتعزيز مهاراتهم ،وتقييم نتائج المتعلمين بشكل منتظم.

وإذا كانت القراءة عملية معقدة لبناء المعنى فهي تستدعي قدرًا كبيرًا من المعرفة والخبرة والمهارات لدى المتعلم، يفترض أن يكون قارئا نشطا يقيم روابط مستمرة بين أنماط المعرفة السابقة والأفكار والمعلومات الجديدة المقدمة في النصوص، مقدما توقعاته وافتراضاته يسعى إلى التحقق من صحتها أو تأكيدها أو تعديلها. وهو ما يحفز المتعلم للتفاعل مع النص: يسأل، ويفسر، ويتفاعل ويحلل أثناء قراءاته لتغذية فهمه، بلغة عربية معيار سواء في المدرسة أو في أي مكان آخر، وهو ما لا يستطيع القيام به معظم المتعلمين المغاربة . وفي هذا السياق يجد مدرس اللغة نفسه اليوم مطالبا بفحص طبيعة استراتيجيات التدريس والتعلم، والكشف عن الطرائق والتقنيات الفعالة لتنشيط العملية التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق النشاط التعليمي بنجاح. هذه الاستراتيجيات هي وسائل محددة للأنشطة،و توجه عملية التعلم ،والتي بسبب منطقها الداخلي، تسمح باختيار وبناء الأساليب والأدوات والعمليات والأشكال التنظيمية ،وبذلك فهي تمثل نهجاً تربوياً أساسياً (Ferenczi and Fodor, 1996,P. 82). وبالاستناد إلى نتائج الأبحاث حول العلاقة بين أنشطة ماقبل القراءة وفهم المقروء ،وتأسيسا على تحليل التقارير الوطنية والدولية حول تقييم التحصيل الدراسي وتشخيص الوضعية الراهنة لتعلم القراءة ،نفترض أن لأنشطة ما قبل القراءة أثر في تنمية مهارة فهم المقروء في فصل اللغة العربية لدى متعلمي المرحلة الابتدائية.

1-2-تساؤلات الدراسة:

تروم الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

أولا: إلى أي مدى يمكن أن تساعد أنشطة ماقبل القراءة في تنمية مهارة فهم المقروء بالمرحلة الابتدائية؟

ثانيا : أيٌّ من الأنشطة التي تسبق القراءة (تقنية الخرائط الدلالية للمفردات، العصف الذهني، واستراتيجية KWL) يمكن أن يحسن قدرة المتعلمين على تنمية مهاراتهم في الفهم القرائي بشكل أفضل؟

1-3-أهداف الدراسة:

- ✓ **معرفة الخصائص العامة لتدريس أنشطة ما قبل القراءة في المرحلة الابتدائية.**
- ✓ **ثانيا: معرفة مدى تأثير أنشطة ما قبل القراءة مثل الخريطة الدلالية للمفردات ، وتقنية العصف الذهني،واستراتيجية KWL على قدرة المتعلمين على فهم المقروء.**

2-إضاءات مفاهيمية:

2- 1-تعريف القراءة Reading:عرفت القراءة في معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم بالنشاط اللغوي الذي يحتوي العديد من العمليات العقلية مثل الربط والإدراك والموازنة والفهم والاستنباط والتنظيم والتقويم.[6] فيما أفاد بيترشيفرد وجريجوري ميتشل " بأن القراءة ترجمة لمجموعة من الرموز ذات العلاقة فيما بينها ،والمرتبطة بدلالات معلوماتية معينة .وهي عملية اتصال تتطلب سلسلة من المهارات ، فهي إذن عملية تفكير متكاملة وليست مجرد تمرين في حركات العين[7]. تتلخص القراءة في التعبير عن الحروف والعلامات التي تشكل نصا أو تفهم الفكر (language association –TDK Tarkish) : يتناول هذا التعريف بعدين للقراءة في العملية التعليمية :فك تشفير النصوص وفهمها .إذ يتعلم القارئ مهارات فك ترميز النص أولا .ثم مهارات بناء المعنى من النص الذي تم فك ترميزه (Banks etal.1990)[8]. إن القراءة عملية تواصلية معقدة لتلقي الكلمات المكتوبة وتفسيرها من قبل القارئ. الذي يهتم بأربعة عناصر أساسية: فك التشفير، والفهم ،وتحليل النص ،والاستدعاء (التذكر) ،ويشير فك التشفير الى عملية تغيير الرسالة المشفرة إلى معلومات. وبما أنه ينطوي على فهم اللغة المكتوبة فإنه يتطلب القدرة على التعرف على المفردات بدقة، والطريقة التي يستخدم بها الكلمات في سياقات مختلفة. ولا يمكن فك تشفير الرسالة المكتوبة إلا إذا عرفنا اللغة التي تم تشفير الرسالة به[9]. وقد تتبع(1990) Cairneyمراحل تطور مفهوم القراءة حيث أشار أن تعريف القراءة بداية ارتكز على النظرية المعرفية التي تعرف القراءة بعملية نقل للمعلومات والمعارف؛ لذا فقد نظر للقراءة على أنها عملية نقل للمعنى من خلال

تفكيك الحروف والكلمات من الصفحة المقروءة بطريقة خطية(way linear) إلى الدماغ، وهوما يستدعي مهارات معينة تسهم فيعملية نقل المعلومات من النص المقروء. و نظرية نقل المعلومات السائدة هاته تمت معارضتها، لتظهر النظرية التفاعلية) Theory Interactive) على يد بعض الباحثين مثل (Goodman and Smithugn) ،والتي تعتبر القراءة عملية تتطلب التفاعل بين المعرفة الموجودة لدى القارئ من جهة، والنص من جهة ثانية، بشكل يسمح للقارئ من بناء المعنى.

وكامتداد للنظرية التفاعلية ظهرت نظرية جديدة قائمة على النقل النشط للمعنى(TransactiveTheory) ،ويشيرأصحاب هذه النظرية مثل:(1978)Rosenblatt و1982 Shanklin إلى أن المعنى المبني من قراءة النص يعد أهم وأكثر تميزا من النص المكتوب نفسه،ومن المعرفة السابقة لدى القارئ[10].

أما ماهية القراءة في المعاجم العربية فنسوقها كالتالي قرأ: [ق رأ](فعل ثلاثي متعد) مصدره قراءة قرآن ،قرأ القصيدة .نطق بكلماتها المكتوبة .يقرأ الكتاب :يتتبع كلماته ولا ينطق به (القراءة الصامتة)،ويتتبع كلماته وينطق بها (القراءة الجهرية) . والآية من القرآن نطق بألفاظها عن نظر أو عن حفظ فهو قارئ. وقارأه مقارأة وقِرَاء (بكسر القاف): دارسه وأستقرأه :طلب إليه أن يقرأ. وجاء في لسان العرب القراءة والاقتراء والقارئ والقرآن والأصل في هذه اللفظة الجمع ،وكل شيء جمعته قد قرأته.وسمي القرآن لأنه جمع القصص والأمر والنهي والوعد والوعيد والآيات والسور بعضها على بعض[11]. بينما تعرف دراسة Pirls القراءة بوصفها القدرة على فهم واستخدام أشكال اللغة المكتوبة المطلوبة من قبل المجتمع أو التي يقدرها الفرد. ويمكن للقراء بناء المعنى انطلاقا من من نصوص ذات أشكال متنوعة .يقرؤون للتعلم وللمشاركة في مجتمع القراء في المدرسة والحياة اليومية وللمتعة كذلك[12].

نستنتج من التعاريف السابقة للقراءة التعريف الإجرائي التالي : القراة هي قدرة معرفية للمتعلم على قراءة وفهم معنى نصوص متنوعة ،وهي أيضا بناء للمعنى من خلال التفاعل الدينامي بين : المعرفة الموجودة لدى القارئ ، والمعلومات التي يقترح النص قراءتها .ويتطلب إتقان القراءة عدة مهارات مترابطة ،تتطور بمرور الوقت :منها اللغة والتواصل،والميكانيزمات الأساسية للقراءة، ومعرفة المحتوى.

2-2- تعريف الفهم القرائي Reading Comprehension

من الأمور المحورية في أي تصور لفهم المقروء أنه يتطلب إنشاء تمثيل ذهني للمعلومات **في النص** (Kintsch, 1988).

من خلال التفاعل والمشاركة مع اللغة المكتوبة» (Snow، 2002، ص 11).كما تنطوي القراءة على ثلاثة عناصر مترابطة هي: القارئ، والنص، والنشاط أ و مهمة القراءة، وجميعها تقع في سياق سوسيو ثقافي أوسع. ولفهم النص، يجب أن يكون القارئ مزودًا بمجموعة من القدرات (مثل الانتباه والذاكرة والاستدلال) والتحفيز (الذي يتضمن تحديدأهداف القراءة والاهتمام بها) والمعرفة (مثل معرفة المجال والمعرفة اللغوية)، وكلها تتأثر بالنصوص المحددة المستخدمة والنشاط الذي يقوم به القارئ (Snow، 2002)[13].

ويعتبركلينجر وآخرون (2007) ، فهم المقروء عملية بناء المعنى من خلال تنسيق عدد من العمليات المركبة التي تشمل قراءة الكلمات ، ومعرفتها ، والطلاقة (ص 2).في حين يعرف فيلهلم (2012) ، فهم المقروء بالقدرة على إدراك وفهم المعاني التي ينقلها النص (ص 1). وتتضمن فهم المقروء شخصين على الأقل : القارئ والكاتب، كما تشمل عملية الفهم فك تشفير كلمات الكاتب ثم استخدام المعرفة الأساسية لبناء فهم تقريبي لرسالة المؤلف. بينما يرى بانغ وآخرون (2003) أن الفهم هو عملية استخلاص المعنى من نص متصل، يتفاعل خلالها القارئ بشكل نشط مع النص لبناء المعنى، ولذلك لا يمكن فصل الفهم عن القراءة (ص14). وفي الوقت نفسه ، ذكر ريتشاردز وريناندیا (2002) أن القراءة من أجل الفهم هي الغرض الأساسي للقراءة. ووفقا لدوك وبيرسون (2001) ، فإن فهم المقروءهو عملية يبني فيها القارئ المعنى باستخدام المعلومات الموجودة على الصفحة المطبوعة والمعرفة المخزنة في ذهن القارئ كعناصربناء للمعنى من خلال التفاعل بين النص والقارئ (ص 423)[14].

وإذا كانت القراءة تعني الفهم حسب (COLOMER; CAMPS, 2002)، فإن ذلك يستدعي إجراء عمليات معرفية بشأنها (SCLIAR-CABRAL, 2008, 2009; LEFFA, 1996) ثم يتم التعرف على الفهم والمعالجة بطريقة مترابطة ضمن النموذج المعرفي(COSTA; PEREIRA, 2009)، وبالتالي، فإن الفهم يعني إجراء عملية تفاعلية، تعتمد بشكل أساسي على إجراءين معرفيين – من الأسفل إلى الأعلى ومن الأعلى إلى الأسفل:الأول، من الأسفل إلى الأعلى، يتم تنفيذه بطريقة تصاعدية، أي من الأجزاء إلى الكل، ومن أصغر الوحدات إلى أكبرها. يحدث هذا عندما يأخذ المستخدم المعلومات التي يحتاجها في الغالب من النص نفسه للوصول إلى فهمه .أما العملية الثانية، وهي من أعلى إلى أسفل فيُنظر إليها على أنها حركة تنازلية، من الكل إلى الأجزاء، مما يعني أنها تنتقلمن أكبرالوحدات إلى أصغر الوحدات، من البنية الكلية إلى البنية الدقيقة. إنه إجراء تشكل فيه المعرفة السابقة للمستخدم أساس عملية التحليل(GOODMAN, 1991; SMITH, 1999)، تتيح المعلومات المتوفرة مسبقًا للمستخدم إنشاء اتصالات مع القرائن اللغوية[15].

إن معظم المتعلمين يواجهون صعوبات في فهم النص ،رغم إتقانهم لفك تشفير النصوص،حيث تركز استراتيجيات معرفة القراءة والكتابة في المستويات الدنيا في المقام الأول على فك رموز النصوص،ويتم التركيزبشكل كبيرعلى الوعي الصوتي، والصوتيات،والإيقاع، والطلاقة، والصياغة،بينما يتم التغاضي عن الجانب الأكثر أهمية في القراءة . ووفق فونتاس وبينيل (2001، ص 322) "فالقراءة هي الفهم،وبناء المعنى." ،لكن لا يوجد تركيز يذكر أو معدوم على الفهم، وعلى اكتشاف المعنى الكامن وراء الكلمات، ولذلك فإن

المتعلمين لا يقرؤون فعليًا، بل يقومون فقط بإصدار الأصوات المناسبة ،وهذاهوالوضع الحقيقي لمعظم المتعلمين حتى في المستويات العليا من المرحلة الابتدائية[16]. ماذا يعني قراءة وفهم النص ؟ من الأمور المحورية في أي تصور لفهم المقروء أنه يتطلب إنشاء تمثيل ذهني للمعلومات في النص (Kintsch, 1988). وقد تم تعريف فهم المقروء على أنه «عملية استخراج وبناء المعنى في نفس الوقت من خلال التفاعل والمشاركة مع اللغة المكتوبة» (Snow، 2002، الصفحة 11). وتنطوي القراءة على ثلاثة عناصر مترابطة: القارئ، والنص، والنشاط أو مهمة القراءة، وجميعها تقع في سياق اجتماعي ثقافي أوسع. ولفهم النص، يجب أن يكون القارئ مزودًا بمجموعة من القدرات (مثل الانتباه والذاكرة والاستدلال) (Snow، 2002)[17] بعبارة أخرى، فهم القراءة هو تفاعل نشط ومتعمد ومشاركة بين القارئ والنص لاستخراج وبناء المعنى. القراءة ليست فقط عملية امتلاك معلومات جديدة عن طريق فك تشفير النموذج المكتوب، ولكن أيضًا كيفية ربط القراء لمعرفتهم السابقة وخبراتهم ومعلوماتهم بالمعلومات الجديدة المقدمة في النص.[18]

نستنتج من التعريفات السابقة أن الفهم القرائي هو عملية دينامية وبناءة لصنع المعنى، تتضمن التفاعل بين القارئ والنص،وهو نشاط معقد ، حيث يحاول القارئ استخلاص المعنى من النص. ولا تقتصر العملية على فك تشفير الكلمات فحسب، بل تتضمن أيضًا تحليل النص وتفسيره.باختصاريمكن القول أن فهم المقروء عملية استخلاص وبناء المعنى في الوقت نفسه من خلال التفاعل والمشاركة مع اللغة المكتوبة. نستخدم كلمتي استخراج وبناء للتأكيد على أهمية النص وعدم كفايته كمحدد لفهم المقروء.

1-3-تعريف أنشطة ما قبل القراءة:

في الممارسة المعاصرة، يتم تقسيم درس القراءة عادة إلى ثلاثة أجزاء، وهي مرحلة قبل القراءة، ومرحلة أثناء القراءة، ومرحلة بعد القراءة، ولكل منها أهدافها وإجراءاتها الخاصة.[19] ،ويمكن تفسير مرحلة قبل القراءة على أنها مرحلة قبل أن يتم تقديم نصوص القراءة للمتعلمين. هذه المرحلة عادة ما تثير توقعات المتعلمين حول النص. خلالها يشجع المدرس متعلميه على تنشيط معرفتهم السابقة بالموضوع الذي يتعلمونه.بينماتقسم(Lewin) أنشطة القراءة إلى أربع خطوات؛ وهي التحضير، والتحدي الأول ، والمبادرة، والمشاركة. ويتم تعريف أنشطةما قبل القراءة على أنها أنشطة تحضيرية وهي شرط أساسي لبناء المعنى في أي موضوع."[20] ومن جهته، يقول:Silberstein إن أنشطة قبل القراءة هي أنشطة تم إعدادها،وتحدث قبل أن يقرأ المتعلم المقاطع أو النص بأكمله.[21] حيث يوجه المدرس انتباه متعلميه إلى كيفية تنظيم النص. ويمكن أن تكون هذه الأنشطة وسيلة لمساعدتهم على فهم النص بسهولة..

ووفقًا لشيا (2001)، تم تطوير العديد من تقنيات التدريس لتفعيل المعرفة السابقة للطالب من أجل المعالجة الفعالة من أعلى إلى أسفل من أجل تسهيل فهم المقروء. تتمثل أهداف مرحلة ما قبل القراءة في تنشيط معرفة المتعلم بالموضوع، وتوفير أي إعداد لغوي قد يكون ضروريًا للتعامل مع المقطع، وأخيرًا لتحفيز المتعلمين على الرغبة في قراءة النص- **(سيلي–مورسيا، 1991).فيما** أطلق **تودور (1989)** على أنشطة ما قبل القراءة اسم «الأنشطة التمكينية» لأنها توفر للقارئ الخلفية اللازمة لتنظيم النشاط وفهم المادة. **وأكد تاجلير (1988) أن أنشطة ما قبل القراءة هي أيضًا أدوات تحفيزية، فقد لا تزيد فهم المتعلمين للنص الذي يقرؤونه فحسب، بل قد تجعل القراءة أكثر متعة ،بل تشجع على ممارسة الفعل القرائي على نطاق أوسع. بينما** جادل والاس (1992) بأن أنشطة ما قبل القراءة تسهل تفاعل القارئ مع النص وتوفر التوجه إلى السياق والمحتوى (**22**)[22]. كما أنها تقدم تعويضات عن أوجه القصور اللغوية والاجتماعية والثقافية لدى القراء. بالطبع، ستختلف أنشطة ما قبل القراءة باختلاف طبيعة النص. علاوة على ذلك، ستساعد القارئ على أن يكون أقل اعتمادًا على الكلمات الموجودة على الصفحة.

وحسب تيري وكننغهام (1984)، تعمل أنشطة ما قبل القراءة كوسيلة للوصول إلى المعرفةالسابقة للقارئ و «توفير جسر بين معرفته والنص».وفي هذا المنحى يقسم تيري وكننغهام أنشطة القراءة المسبقة إلى جزأين: (1) تركز على المعلم و (2) التفاعل بين المتعلمين أو الأقران. الأنشطة المتمركزة حول المعلم هي مهام أسئلة/إجابة في اتجاه واحد. أماالأنشطة التي تركز على المتعلمين أكثر ملاءمة لتطوير سلوك مستقل

منذ البداية. ويقدم ويليامز (1984) الأسباب التالية لاستخدام أنشطة ما قبل القراءة نذكرمنها:

- ✓ تحفيز الاهتمام بالنص .
- ✓ إعطاء سبب للقراءة.
- ✓ إعداد القارئ للغة النص[23]23.

إن اختيار نوع أنشطة ما قبل القراءة يعتمد بشكل كبير على نوع النص الذي سيتبعه وأنواع المتعلمين الذين سيقومون بالمهمة وهدف مهمة ما قبل القراءة.

1- أثرأنشطة ما قبل القراءة(عملية من أعلى إلى أسفل) في تنشيط المعرفة السابقة:

تعتبر أنشطة ماقبل القراءة ضرورية لتنشيط المعرفة الموجودة لدى القارئ حول الموضوع، وبناء

الروابط وفهم النص، وتوليد الاهتمام والدافع لقراءة النص .حيث يسعى المدرس إلى:

- **ربط مادة القراءة بالخبرة والمعرفة السابقة للمتعلمين من خلال المناقشات الجماعية والعصف الذهني وإنشاء شبكة من المعرفة السابقة (ما الذي تعرفه بالفعل عن...؟).**
- **قيادة الفصل لتقديم قائمة بالتنبؤات قبل القراءة.**
- **إنشاء إطار مرجعي قبل القراءة باستخدام الوسائل المعينة الملموسة والمسموعة والمرئية المتعلقة بموضوع الدراسة (الخرائط والموسيقى والصور والفيديو).**
- **منح المتعلمين الوقت لرؤية المعلومات الرئيسية (الرسوم التوضيحية، التسميات، العناوين، أسئلة الفقرات) قبل قراءة الفقرة أو النص. يمكن أن تشمل ماقبل القراءة أيضًا قراءة مقاطع معينة بصوت عالٍ قبل أن يقرأ المتعلم النص ويدرسه بنفسه.**
- **توجيه المتعلم إلى كتابة كل ما يعرفه عن الموضوع في مذكرة يومية من أجل تنشيط المعرفة السابقة.**
- **مناقشة المفردات التي يمكن أن تشكل تحديا للمتعلمين.**
- **ربط المعرفة السابقة بالمفاهيم الجديدة والمعلومات التي ستدرس. استخدام دلائل التوقع، واستراتيجيات أخرى مثل استراتيجية KWL. (24)[24]**

يؤكد Thongyon and Chiramanee (2011) أن مهارات وأنشطة ما قبل القراءة هي أبعاد ذات صلة

باكتساب اللغة، وقد حظيت بقدر كبير من الاهتمام، حيث تناولت العديد من الدراسات الممارسات المفاهيمية التي تساعد في تزويد المدرسين بالمعرفة والفهم الواضحين في تدريس القراءة. وتأتي أنشطة ما قبل القراءة في أشكال متنوعة وهي موجهة نحو مساعدة المتعلمين من خلال منحهم الثقة التي يحتاجونها ، للدخول التدريجي للنص، فكيف يساعد المدرس متعلميه للاتصال التدريجي مع النص قيد الدراسة ؟ يتم ذلك من خلال الخطوات والتقنيات التالية:

2-1- تأثير الخريطة الدلالية للمفردات على فهم المقروء :

تُمكن استراتيجية رسم الخرائط الدلالية المتعلمين من اكتشاف وفهم كلمة جديدة من خلال إنشاء خريطة تتضمن كلمات أو عبارات مترابطة في المعنى. وحسب بيرسون وجونسون (1978) واستشهد به كلارك (2005:133)، فإن هذه الاستراتيجية تساعد المتعلمين على تصنيف المعلومات المتعلقة بموضوع معين إلى فئات مختلفة، مما يساعد في تنظيم معارفهم بشكل أفضل. إنه تمثيل مرئي للموضوع [25]

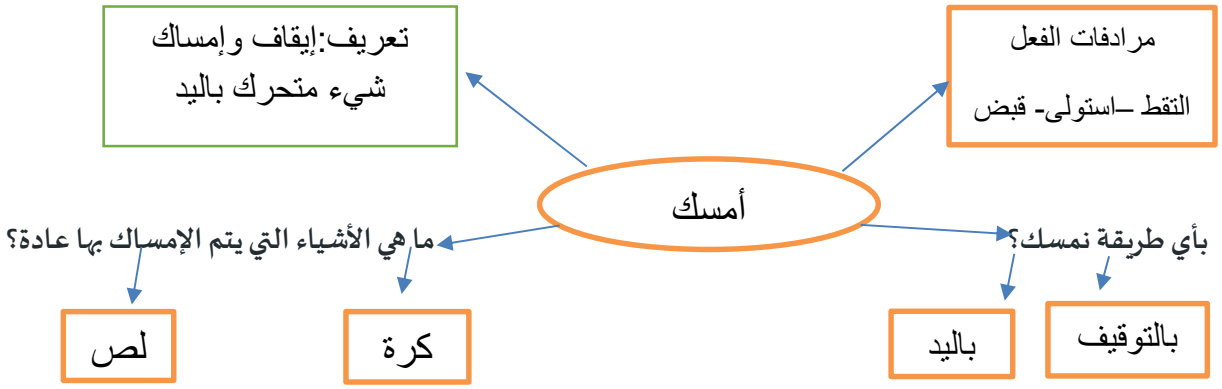
أما في قاموس أكسفورد المتقدم للمتعلمين، تُعرَّف كلمة الدلالات على أنها فرع من علم اللغة يهتم بدراسة معاني الكلمات والجمل. 1 الدلالات هو المصطلح التقني المستخدم للإشارة إلى دراسة المعنى، وبما أن المعنى جزء من اللغة، فإن الدلالات جزء من اللغة. ويجادل نوفاك وغوين بأن رسم خرائط المفاهيم هي أدوات رسومية لتنظيم المعرفة وتمثيلها ومشاركتها. ما يعني أن رسم الخرائط الدلالية هو استراتيجية لأدوات دراسة المعرفة بيانيا لتمثيل معنى علاقة مفاهيمية. وفي هذا الصدد يذكر Bronisslav Grigaite و Saule Raiziene أن رسم الخرائط الدلالية هو استراتيجية معرفية يتم فيها تصنيف المعلومات في شكل رسومي أو مرئي. وهذا يعني أن رسمها هو استراتيجية سهلة لتنظيم المعلومات بصريًا باستخدام الرسم . بالإضافة إلى ذلك، يذكر إرنست أن الخرائط الدلالية تشمل دوائر، ومربعات، ومثلثات، تتضمن كل منها كلمات مفتاحية. ويعني أنها مصطلح تقني يستخدم لتصنيف المفاهيم وتمثيلها عن طريق التصنيفات في المعرفة البصرية مع الدوائر المرسومة والمربع والمثلثات، والتي تحتوي على الكلمات الرئيسية.[26]

ويشير رامزي (2005) إلى أن رسم الخرائط الدلالية للمفردات هو منظم بيانات بصري يساعد المتعلمين على تمثيل كلمة بطرق متعددة. كمايحفز هذا الرسم ثلاث مستويات من معرفة الكلمة:

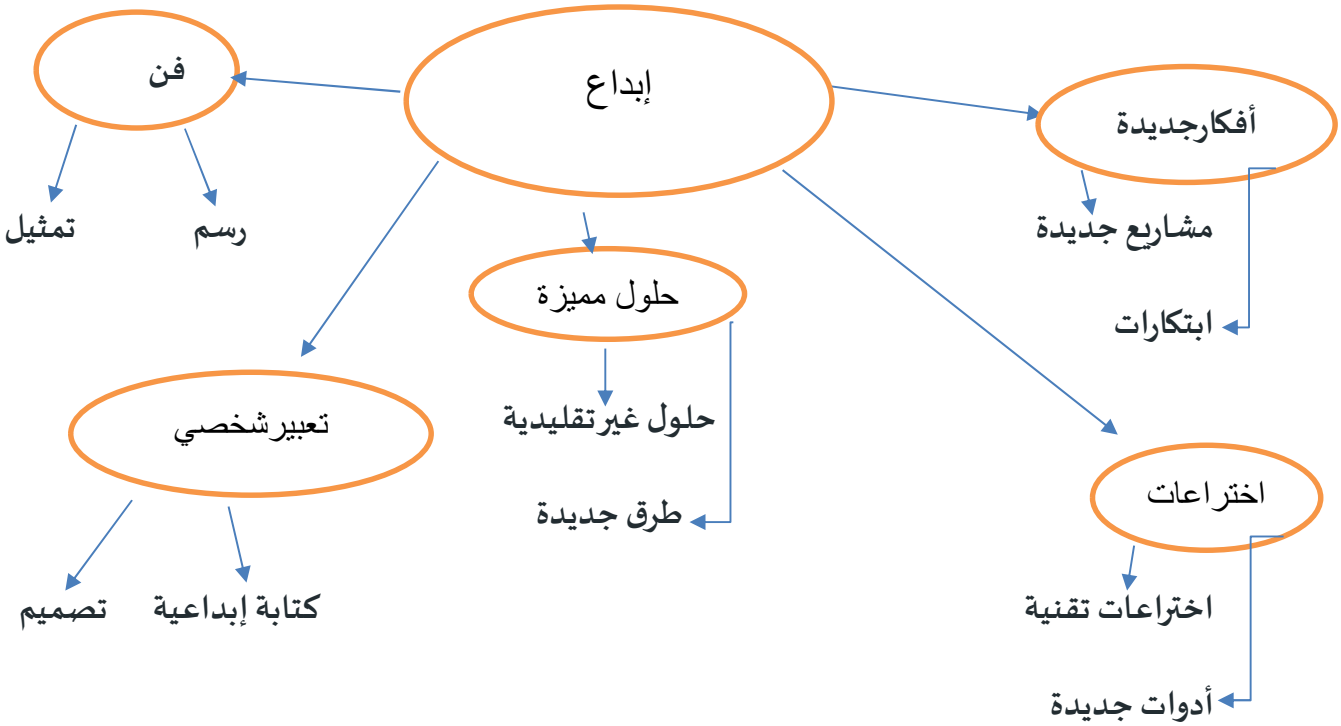
- يتم تطوير المعرفة الترابطية عندما يربط المتعلمون الكلمات بمعانيها. ويتضح الفهم من خلال المرادفات والمتضادات.
- تُظهر المعرفة التوليدية عندما يستطيع المتعلم إنشاء صورة أوجملة جديدة باستخدام الكلمة.القدرة على إنشاء صورة أو جملة أصلية باستخدام الكلمة .
- القدرة على إنتاج جملة جديدة باستخدام الكلمة تعكس المعرفة التوليدية لدى المتعلمين.

والرسم البياني التالي هومثال رسم الخرائط الدلالية:[27]

➢ مثال الفعل الدلالي:



❖ مثال خريطة الاسم الدلالي:



نستنتج إذن أن رسم الخرائط الدلالية هو تمثيل مرئي للمعرفة، وصورة للعلاقة المفاهيمية. وفيما يلي نوضح إجراء رسم الخرائط الدلالية كالتالي:

– تكون استراتيجية رسم الخرائط الدلالية أكثر فعالية عندما يتم استخدامها قبل القراءة وأثناءها وبعدها ،وعندما يعمل المدرس كمرشد أو ميسر للمتعلمين الذين يبنون خرائطهم الدلالية الخاصة. لذلك، تم تصميم هذا الإجراء خطوة بخطوة كاستراتيجية في مراحل مختلفة من قراءة النص

❖ قبل القراءة :

قبل قراءة النص– وهو ما نستهدفه في هذه الورقة– يفحص المدرس النص المراد قراءته ويختار بعناية الكلمات الرئيسية التي يجب تعلمها والتي تعتبر محورية في فهم النص.

✓ يقدم المدرس الكلمات المختارة باستخدام خريطة الكلمة الدلالية ومناقشتها.

✓ باستخدام ورق الرسم البياني أو السبورة أو برنامج البرمجيات باستخدام أداة الرسومات، ارسم أو اعرض خريطة الكلمات بحيث تكون مرئية للمتعلمين. اكتب الموضوع أو المفهوم الرئيسي في مركز الخريطة.

✓ توزيع الخرائط الدلالية على المتعلمين..

✓ ابدأ النقاش التمهيدي قبل القراءة بالتركيز على كلمات المحتوى. وعندما يرد المتعلم على الأسئلة المتعلقة بالمفهوم، اكتب الكلمات ومعانيها وردود المتعلمين على الخريطة .لكن عندما يفشلون في الإجابة ، يجب على المدرس تقديم تعريف سياقي للكلمة يسهل فهم المتعلمين للنص.[28]

نستنتج إذن أن الخرائط الدلالية للمفردات هي أدوات بصرية تساعد متعلمي المرحلة الابتدائية على تطوير فهمهم وتذكرهم للمفردات الجديدة من خلال توضيح العلاقات بين الكلمات ومعانيها. عادةً ما تتضمن هذه الخرائط كلمة أو مفهومًا مركزيًا محاطًا بكلمات ذات صلة، مثل المرادفات والأضداد والأمثلة. من خلال استخدام خرائط المعاني، يمكن للطلاب رؤية كيفية ارتباط الكلمات ببعضها البعض وبالموضوعات الأوسع، مما يعزز قدرتهم على فهم الكلمات الجديدة وتذكرها. كما تشجع هذه الطريقة على التفاعل النشط مع المادة، مما يسهل على المتعلمين دمج الكلمات الجديدة في معرفتهم الحالية واستخدامها في سياقها المناسب.

وتظهر نتائج الدراسات السابقة منها دراسة إيمانويل وآخرين(2004)،و دراسة سميث وجونز (2009) ،ودراسة ليلى العبد(2016)،ودراسة الشمري(2019)،ودراسة العبيدي (2020) ،أن استخدام الخرائط الدلالية بالمرحلة الابتدائية يمكن أن يحدث تغيرات ملحوظة على مستوى:

- تنظيم الأفكار: يعين المتعلمين على ترتيب المفاهيم بشكل منطقي، مما يجعل فهم النصوص أسهل دون الحاجة لإعادة صياغتها.
- تعزيز الفهم: تتيح رؤية العلاقات بين المفاهيم بطريقة بصرية، مما يعزز قدرة المتعلمين على استيعاب النصوص بشكل أعمق.
- تحسين التذكر: حيث توفر الخرائط الدلالية طريقة منظمة لتخزين المعلومات، مما يساعد على استرجاعها بسهولة لاحقاً.
- تنمية مهار ة التفكير النقدي: إذ تشجع المتعلمين على تحليل الروابط بين الأفكار وتفكيرهم النقدي حول المحتوى.

3–تقنية العصف الذهني:

يأتي مصطلح "العصف الذهني" من اللغة الإنجليزية ويتألف من مقطعين: "brain" والذي يعني "الدماغ"، و"storm" والذي يعني ، اقتحام، أو عاصفة". وللعصف الذهني أيضًا مرادفات أخرى مثل: ، توليد الأفكار، ، التفكير الإبداعي، تبادل الأفكار، النقاش المفتوح، الورشة الفكرية.... وفقا لعبد السلام (2007: 14 ، 15) ، "العصف الذهني هو نشاط لغوي يقود المتعلمين إلى إنتاج عدد كبير من الكلمات ،والجمل والتعبيرات والأفكار المتنوعة دون أي نقد. ويمكن أن يكون العصف

الذهني فرديا أو جماعيا. أما بالنسبة لخليل (2004: 66) ،" العصف الذهني هو عملية فعالة للحصول على أكبر عدد ممكن من الأفكار بشكل جماعي حول موضوع مشترك ، من خلال السماح لكل مشارك بالتعبير عن كل ما يتبادر إلى ذهنه. بينما يرى Launay(2003) أن العصف الذهني هو أداة تتيح لنا البحث والتعبير بشكل جماعي وبحرية كاملة ، بحد أقصى من الأفكار حول موضوع معين، في أقل وقت ممكن.."

يمكننا القول أن العصف الذهني هو نوع من التمارين المنظمة التي تنبني على التفكير بشكل فردي أو جماعي للتشجيع على إنتاج عدد كبير من الحلول لمشكلة ما، مع تأجيل الحكم ؛ وهذا يؤدي إلى العديد من الحلول التي تسمح لنا بالاختيار بينها والوصول إلى حلول جديدة ذات قيمة.[29]

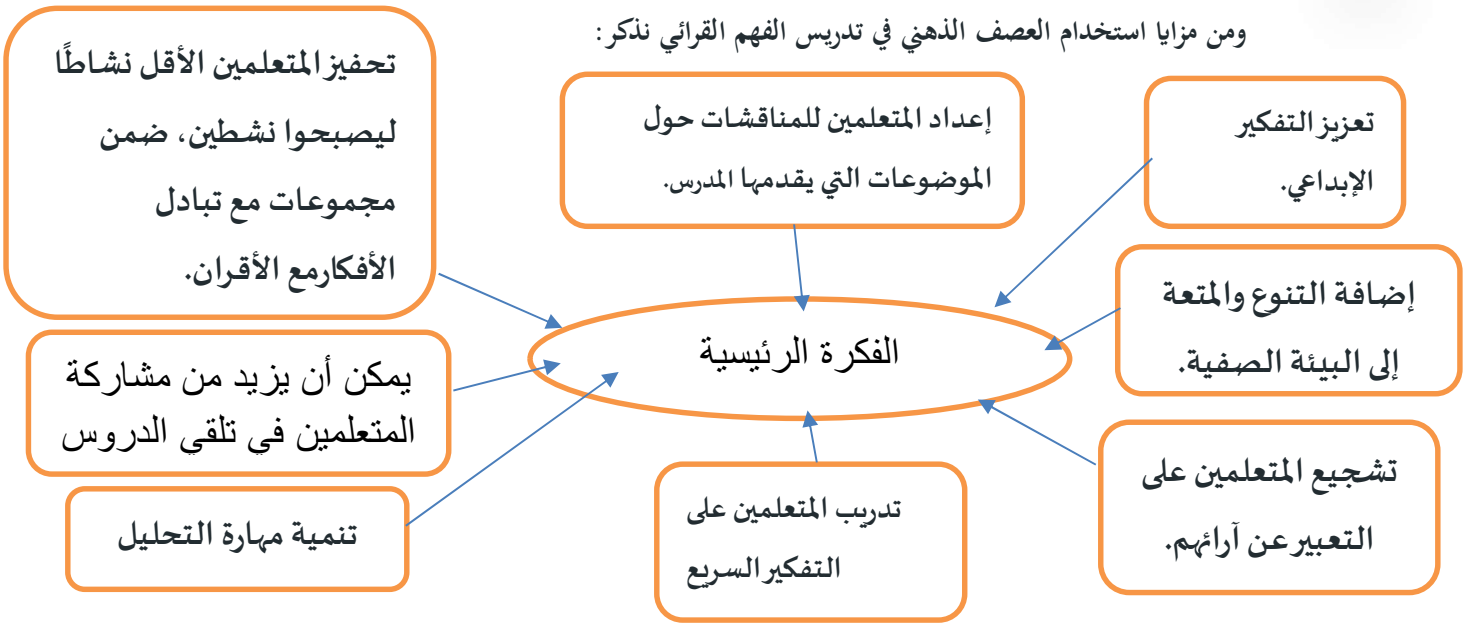
في ضوء ما سبق، يمكن تعريف استراتيجية العصف الذهني على أنها مجموعة من الإجراءات التي تحفز الخيال الفردي في بيئة جماعية تساعد المتعلمين على الإحاطة بعناصر الموضوع، وإنتاج العديد من الأفكار المدروسة حول النص والكاتب، مع تقييم هذه الأفكار.

ويستند العصف الذهني على مبدأين أساسيين: أ– تأجيل الحكم على الأفكار: بداية، وخلال المرحلة الأولى من العصف الذهني، يتم قبول جميع الأفكار دون نقدها أو تقييمها أو رقابتها. قد يؤدي النقد إلى إحباط بعض المشاركين في المجموعة من اقتراح أفكارهم؛ مما يعرقل الرغبة في التعبير ويجعل العصف الذهني غير فعال، من خلال إعاقة السير الحر لحصة دراسية جيدة. إن تأجيل الحكم على الأفكار يؤدي إلى تلقائيتها، ويساعد على إظهار خصائصها المطروحة خلال حصة العصف الذهني؛ كل ذلك يؤدي إلى زيادة الأفكار والردود المطروحة في النص.

ب–الكمية تُنتج الجودة: إن الحصول على أفكار جديدة يتطلب توليد عدد كبير من الأفكار المتنوعة الذي سيحقق الجدية والأصالة، وهو ما يوسع آفاق المشاركين ويؤدي في النهاية إلى إنتاج أفكار أكثر فعالية ودقة.[30]

ولإجراء حصة عصف ذهني جماعية بشكل فعال، أقترح على المدرس أجرأة الخطوات التالية:

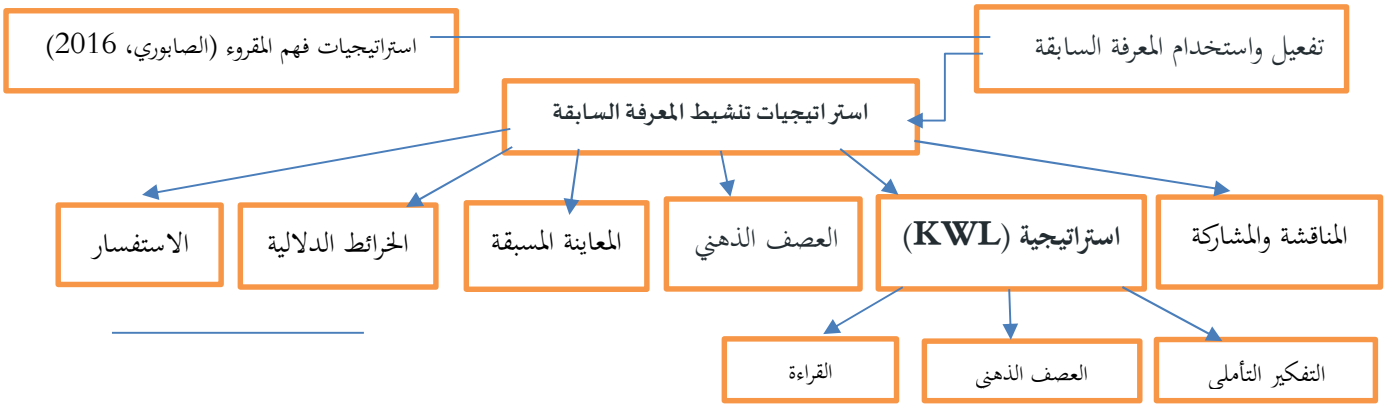
أولاً: قم بإعداد البيئة المناسبة للحصة، مع مراعاة كمية المعلومات التي يحتاجها فريقك للتحضير لحصة العصف الذهني دون مبالغة. عين شخصاً لتدوين الأفكار، واستخدم وسائل مرئية مثل اللوحات أو السبورات البيضاء لعرض الأفكار. وإذا لم يكن المتعلمون معتادين على العمل الجماعي، ابدأ بتمرين تمهيدي. ثانيا: تقديم المشكلة: حدد بوضوح المشكلة التي تريد حلها، وضع المعايير التي يجب أن تلتزم بها. وضح أن هدف الحصة هو توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار، وامنح متعلميك وقتا كافيا لكتابة أكبر عدد ممكن من أفكارهم بشكل فردي. ثم اطلب منهم مشاركة أفكارهم، مع إعطاء الجميع فرصة متساوية للمساهمة. ثالثا: توجيه المناقشة: يجب على المدرس/ المُيسر تشجيع الجميع على المساهمة وتطوير أفكار الآخرين، مع تجنب الانتقادات. من المهم توجيه النقاش والحفاظ على تركيز المجموعة. كما يمكن استخدام تجارب فكرية لتحفيز الأفكار المبتكرة، وتوليد عدد كبير من الأفكار واستكشافها بعمق، مع إعطاء الحرية للأفراد لاستكشاف الأفكار وحدهم عند الحاجة، وأخذ فترات راحة عند الضرورة للحفاظ على التركيز.[31]



قد أظهرت نتائج مجموعة من الدراسات السابقة أن العصف الذهني يمكن أن يكون فعالًا في تطوير مهارة فهم المقروء لدى متعلمي المرحلة الابتدائية؛ من خلال تشجيع المتعلمين على توليد الأفكار ومناقشتها في بيئة جماعية. إن العصف الذهني يعزز التفكير النقدي والإبداعي، مما يؤدي إلى فهم أعمق للنصوص. كما يوفر للمتعلمين فرصًا لمشاركة الأفكار وتلقي التغذية الراجعة، مما يحسن قدرتهم على تحليل النصوص وتفسيرها بطرق مختلفة.

4-تقنية KWL:

إذا كان فهم المقروء عملية بناء المعنى من النص، فإن هذه العملية تتضمن فك رموز الكلمات المكتوبة من قبل الكاتب ثم استخدام المعرفة السابقة لبناء فهم تقريبي لرسالته. يتماشى هذا الفهم مع نظرية القراءة من الأعلى إلى الأسفل التي وصفها سولستيو (2011)، على عكس النظرية الأخرى، المعروفة بنظرية من الأسفل إلى الأعلى، والتي تشير إلى أن نجاح القارئ في فهم النص يعتمد على قدرته على "تحليل النص من خلال عناصره اللغوية، فإن نظرية من الأعلى إلى الأسفل تؤكد أن فهم المقروء يبدأ من المعرفة السابقة للقارئ المخزنة في ذاكرته. يتم تنشيطها عند التفاعل مع معلومات مشابهة أثناء القراءة. وبالتالي، يُعتبر القارئ ناجحًا إذا كان قادرًا على تنشيط معارفه السابقة لاستخلاص المعاني من النصوص وليس مجرد استرجاعها.[32] **وبناءً على التطبيقات العملية للمعرفة السابقة في عملية التدريس والتعلم، فإن استراتيجية "ماذا أعرف-ماذا أريد أن أعرف-ماذا تعلمت" (KWL) هي إحدى الاستراتيجيات القرائية التي تتضمن هذه الخطوات. وهي مناسبة لتطبيقها في العملية التعليمية التعلمية؛ ويوضح المخطط أدناه المفهوم العام لاستراتيجية KWL لفهم المقروء:**[33]



وفقا لأوجل (كما ورد في ريسوانتو وآخرين، 2014) KWL إحدى استراتيجيات التعليم والتعلم المستخدمة بشكل رئيسي مع النصوص المعلوماتية. هذه الاستراتيجية تعتمد على منظم بثلاثة أعمدة هي: ماذا أعرف، ماذا أريد أن أعرف، وماذا تعلمت. وفقًا لأوجل (كما ورد في سترانجمان، هول، وماير، 2004)، تبدأ هذه الاستراتيجية بالمناقشة والتفاعل؛ ففي الحصة الأولى، يقود المدرس متعلميه للتأمل في معرفتهم حول موضوع معين بهدف توليد الأفكار والمعلومات المتعلقة به. بعد ذلك، يملأ المتعلمون العمودين الأولين (ماذا أعرف وماذا أريد أن أعرف). يكتب المتعلمون في عمود "ماذا أعرف" البيانات التي استنتجوها بعد التأمل في معرفتهم حول الموضوع. أما في عمود "ماذا أريد أن أعرف"، فيكتبون الأسئلة التي يرغبون في معرفة إجاباتها. بينما في الحصة الثانية ،وهي حصة القراءة، يقرأ التلاميذ النص المتعلق بالموضوع المذكور. خلال هذه الحصة، يُتوقع من المتعلم العثور على المعلومات التي تجيب عن أسئلته في عمود "ماذا أريد أن أعرف". تُكتب إجابات الأسئلة في عمود "ماذا تعلمت". الجدول التالي يوضح تنظيم استراتيجية KW.[34]

L (ما تعلمته)	W (ما أريد أن أعرفه)	K (ما أعرفه)
بعد أن ينهي المتعلمون القراءة، يقومون بتدوين ما تعلموه عن الموضوع. يمكنهم الاطلاع على عمود K لربط ما يعرفونه بما تعلموه. ثم يمكنهم أيضًا مراجعة عمود W لمعرفة الأسئلة التي تمت الإجابة عليها والأسئلة التي لم تتم الإجابة عليها.	يطلب المدرس من متعلميه طرح أسئلة حول الموضوع المتعلق بما يريدون معرفته.	يتبادل المتعلمون الأفكار حول ما يعرفونه عن موضوع الدراسة، ثم يدونون النتائج التي توصلوا إليها من خلال حصة العصف الذهني.

في الخطوة الأخيرة من استراتيجية KWL، يقرأ المتعلمون مضامين جديدة، ويشاركون ما تعلموه سابقا في إطار تفاعلي.

من خلال نتائج الدراسات السابقة نستنتج أن تقنية KWL تحسن فهم المقروء من خلال إشراك المتعلمين

في خطوات منظمة، يمكن تلخيصها كالتالي:

- K:(ما أعرفه): يساعد المتعلم على تفعيل معرفته السابقة عن الموضوع، مما يسهل ربط المعلومات الجديدة بما يعرفونه.
- W :(ما أريد معرفته): يجعل المتعلمين يحددون أهدافًا وأسئلة واضحة، مما يعزز دافعيتهم وفعالية تعلمهم.
- L :(ما تعلمته): بعد القراءة، يقيم المتعلمون مكتسباتهم ، مما يعزز فهمهم ويزيد من قدرتهم على استرجاع المعلومات.

هذه الطريقة تدعم التفاعل النشط والتفكير النقدي والتعلم الذاتي، مما يسهم في تحسين الفهم والاحتفاظ بالمعلومات.

خلاصة:

تعد أنشطة ما قبل القراءة ضرورية لتطوير مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي المدارس الابتدائية لأنها الطلاب للنص الذي سيقومون بقراءته. إليك كيفية مساهمة كل من هذه الاستراتيجيات:

1- رسم الخرائط الدلالية للمفردات: تساعد هذه التقنية المتعلمين على تصور وتنظيم العلاقات بين الكلمات والمفاهيم. من خلال إنشاء خرائط بصرية للمفردات والعلاقات بينها، يمكن للمتعلمين فهم الكلمات الجديدة ومعانيها بشكل أفضل وتذكرها. هذا يبني قاعدة مفردات أقوى، وهو أمر أساسي للفهم، حيث أن ثراء المفردات يتيح فهمًا أفضل للنص.

2 .تقنيات العصف الذهني: يتضمن العصف الذهني توليد قائمة من الأفكار أو المفاهيم المتعلقة بموضوع ما قبل القراءة. هذا يساعد في تنشيط المعرفة السابقة وإقامة الروابط بين ما يعرفه المتعلمون بالفعل وما سيكتسبونه من النص. بينما يشجع العصف الذهني على التفاعل النشط ويحدد هدفًا للقراءة، مما يجعل من الأسهل على المتعلمين فهم واستيعاب المعلومات الجديدة.

3- استراتيجيةKWL : تتضمن هذه الاستراتيجية (ما أعرفه، ما أريد معرفته، ما تعلمته) ثلاث خطوات:

- ✓ **ما أعرفه: ماذا أعرف عن هذا الموضوع؟**
- ✓ **ما أريد معرفته: ماذا أريد أن أعرف عن هذا الموضوع؟**
- ✓ **ما تعلمته: ماذا تعلمت بعد القراءة؟**

تساعد هذه الاستراتيجية المتعلمين على تنشيط المعرفة السابقة، تحديد أهداف التعلم، وتقييم تعلماتهم، وتعزز الفهم من خلال توجيه المتعلمين للتركيز على المعلومات الرئيسية وجعل عملية القراءة أكثر هدفًا وتنظيمًا.

بشكل عام، تعزز هذه الأنشطة التي تسبق القراءة التفاعل الأعمق مع النص، وزيادة المفردات، وتساعد المتعلمين على إقامة الروابط بين المعلومات الجديدة وما يعرفونه بالفعل، وكلها أمور حيوية لفهم المقروء بفعالية.

الهوامش:

[1] تعتبر(PIRLS) دراسة دولية لقياس مدى التحكم في الكفايات القرائية لدى المتعلمين الذين قضوا أربع سنوات من التمدرس بالتعليم الابتدائي في الدول المشاركة وفق المعيار الدولي (ISCED)،وهو اختيار دولي ينبني على أساس المقارنة بين إنجازات متعلمي المستوى الرابع ابتدائي اعتمادا على مهارات القراءة بلغتهم الأم.، بغية تتبع تطور التحصيل في مجال القراءة لدى متعلمي الدول المشاركة في الدراسة. وتزويد هذه الدول بمعطيات وبيانات مقارنة لإنجازات المتعلمين في مجال القراءة بهدف اتخاذ القرارات والموجهات اللازمة لتجويد المردودية القرائية.

[2] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، نتائج التلاميذ المغاربة في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءاتية2016 PIRLS ، تقرير موضوعاتي، ص 13،سنة 2019

[3] المصدر:حساب الهيئة الوطنية للتقييم، انطلاقا من معطيات Pirls 2011،وPIRLS2016

[4] لمزيد من التفاصيل :المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، تقريروطني: البرنامج الدولي لتتبع مكتسبات التلاميذ (PISA) لسنة 2018.ص:17 .

[5] المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية،التقرير الوطني الأردني عن الدراسة الدولية للتقدم في القرائية (PIRLS 2021)،ط2023،1،ص:17

[6] مجدي عزيز إبراهيم،معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم،ط1،القاهرة،ص 783، 2009.

[7] بيترشيفرد وجريجوري ميشتل ، القراءة السريعة :كيف تمتلك مهارة القراءة السريعة مع المحافظة على الاستيعاب الكامل ،ترجمة أحمد شوهان،ط1 ص: 11، 2006.

[8] Gökhan ARI, ARI International Journal of langages Education and Teaching ,volume 5,Issue 4, p:2,2017

[9] http://m pbou.edu.in> slm> B.Ed_SLM

[10] – د.عمران أمحد السرطاوي ود.فؤاد محمود رواش ،القراءة مفهومها– مهاراتها– تدريسها – تقويمها،ط1،ص 22 و23،2016.

[11] –ابن منظور،لسان العرب ،دار المعارف تحقيق الأساتذة عبد الله علي الكبير ،محمد أحمد حسب الله ،هاشم محمد الشاذلي ،ص :3589

[12] Ina V.S. Mullis Michael O. Martin, and Mariam Sainsbury,Pirls 2016 Reading Framework :2 .chapter1,p

[13] Reese Butterfuss, Jasmine Kim, and Panayiota Kendeou, Reading Comprehension, Subject: . Cognition, Emotion, and Learning Online Publication Date: Jan 2020,P :2

[14] Sherly Marliasari ,TEACHING READING COMPREHENSION BY USING PROBINGPROMPTING LEARNING STRATEGY TO THE EIGHTH GRADE STUDENTS OF SMPN 7 PALEMBANG, Journal of English Education Literature and .Linguistics, Vol. 1 No.1 May 2018,P : 75

[15] Vera Wannmacher PEREIR, Alfa, São Paulo, v.66, e13554, Reading Comprhension of Students PRIMARY SCHOOL II: A STUDY ON PERFORMANCE USING DIFFERENT TYPES OF TASKS AND INFERENTIAL CATEGORIES, v.66, ..e13554,P:3,2022

[16] . https://students.education.unimelb.edu.au › pub

[17] Reese Butterfuss, Jasmine Kim, and Panayiota Kendeou, Reading Comprehension, Subject: .Cognition, Emotion, and LearningOnline Publication Date: Jan 2020,P:2

[18] Anselmus Inharjanto , Analysing Reading Comprehension of Primary School Students .through Parenting Context, and Lisnani, Universitas Katolik Musi Charitas,P:55, 2023

[19] Marianne Celce-Murcia, Teaching English as a Second or Foreign Language, (Boston: - .Heinle and Heinle Publishers, 1991), 2nd Edition , p. 202

[20] Larry Lewin, Paving The Way in Reading and Writing: Strategies & Activity to Support .Struggling Students in Grade 6-12.(San Fransisco: Jossey-Bass, 2003), p. 18

[21] Sandra Silberstein, Techniques and Resources in Teaching Reading, (New York: Oxford .University Press, 1994), p. 44

[22] Massoud Rahimpour et d'autres, Pre-Reading Activities and Iranian EFL Learner's Performance in Reading Comprehension, Article in Studies in English Language Teaching · February 2013,P :3

[23] Kieu Huyen Tram, M.A, SUGGESTED PRE-READING ACTIVITIES FOR READING TEXTS IN MODULE 3 (PRE-INTERMEDIATE MARKET LEADER . COURSE BOOK – THIRD EDITION)

[24] www.apprenonsensemble.com

[25] Suci Kumala Sari, THE EFFECTIVENESS OF USING SEMANTIC MAPPING STRATEGY IN TEACHING READING COMPREHENSION OF NARRATIVE TEXT, ENGLISH DEPARTMENT FACULTY OF LANGUAGES AND ARTS SEMARANG . STATE UNIVERSITY 2013,P:22

[26] Wiwied Pratiwi, THE INFLUENCE OF USING SEMANTIC MAPPING. ON THE STUDENTS' READING COMPREHENSION, Institut Agama Islam Ma'arif (IAIM) NU Metro,2014/2015 , P.2

[27] Musfina Rahma, TEACHING VOCABULARY THROUGH SEMANTIC MAPPING TECHNIQUE AT THE SECOND YEAR OF SMP MUHAMMADIYAH 3 BANDAR LAMPUNG, UNIVERSITY OF LAMPUNG BANDAR LAMPUNG2016,P.18

[28] Wiwied Pratiwi, THE INFLUENCE OF USING SEMANTIC MAPPING. ON THE STUDENTS' READING COMPREHENSION,Ibid,P:4

[29] Walid Sobhi Abdelhamid Aladl , Effet de la stratégie du brainstorming sur le développement des compétences de la lecture critique chez les étudiants, Université de Ménoufya, Faculté de pédagogie, Thèse présentée pour l'obtention du grade de Magistère en Éducation,2010 ,P :84

[30] Walid Sobhi Abdelhamid Aladl ,Ibid,P :95

[31] PhraNarong Srakaewand et d'autres, Development of Teaching ReadingComprehensionThrough Brainstorming, Faculty of Education,Mahachulalongkornrajavidyalaya,P :5

[32] Atiqah Nurul Asri IMPLEMENTING KWL STRATEGY IN TEACHING READING FOR NON-ENGLISH DEPARTMENT STUDENTS, The 61 TEFLIN International Conference, UNS 2014 ,P :479

[33] Nudiya Afiya Farha, IMPROVING STUDENTS' READING COMPREHENSION OF REPORT TEXT USING KWL STRATEGY, FACULTY OF LANGUAGES AND ARTS UNIVERSITAS NEGERI SEMARANG, a final project Submitted in partial fulfilment of the .requirements for the degree of Sarjana Pendidikan in English,P :17,2019

[34] Nudiya Afiya Farha, IMPROVING STUDENTS' READING COMPREHENSION OF REPORT TEXT USING KWL STRATEGY, FACULTY OF LANGUAGES AND ARTS UNIVERSITAS NEGERI SEMARANG,Ibid,P :18 and 19