

Doi: 10.34120/joe.v39i154.657

https://orcid.org/0000-0002-0411-5118

الأثر النوعي للأسئلة في تطوير قدرة المتعلمين الصغار على فهم المقروء

أ. د. علي عاشور الجعفر¹ د. محمد رضا جوهر²

كلية التربية - جامعة الكويت

دولة الكويت

الملخص

الأهداف: في ضوء اقتصار عدد كبير من الدراسات السابقة على بيان أثر أسئلة الفهم والاستيعاب في تطوير فهم المقروء كميًا، برزت الحاجة في هذه الدراسة إلى بيان أثر أسئلة الفهم والاستيعاب في تطوير فهم المقروء نوعياً؛ وبعبارة أخرى بيان العوامل والأسباب التي من أجلها تعد الأسئلة أداة فعالة في تطوير فهم المقروء. المنهجية: بالاعتماد على منهج البحث القصصي، وعلى عينة قوامها 40 تلميذاً وتلميذة في الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت، تم استخدام تصنيف «مكتاي ووجنز» لإنشاء أسئلة فهم واستيعاب من مستويات أربعة: جاذبة للانتباه، وإرشادية، وقائدة، ومحورية. تم توثيق سير حصة القراءة كاملة، وتسجيل ردود الأطفال على الأسئلة. النتائج: إن الأسئلة أداة فعالة في تطوير فهم المقروء لأنها تحفز المتعلمين، وتفعّل خلفياتهم الثقافية والمعرفية، وتثير فضولهم، وتنشط التفاعل، وتذلل التحديات والصعوبات اللغوية التي تصادفهم كقراء، وتساعد في استرجاع الأفكار المباشرة وتفسيرها، وتستثير التفكير، وتحث على التأمل والتعمق في فهم أفكار النص والذات والعالم. الخلاصة: تبين الدراسة بوضوح أنه حتى الأطفال الصغار يمكنهم الترقى في مستويات الفهم والاستيعاب من المستويات الدنيا إلى العليا وصولاً إلى مستوى التوضيح الذاتي في النص باستخدام أسئلة جيدة وتحت إشراف معلم موجه. الكلمات المفتاحية: فهم المقروء، الفهم والاستيعاب، القراءة، الأسئلة، تصنيف «مكتاي ووجنز».

1 أستاذ بقسم المناهج وطرق التدريس. الإيميل: ali.alghafar@ku.edu.kw

2 أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس. الإيميل: mohammed.jouhar@ku.edu.kw

- سُلم البحث في 2023/12/30، أُجيز للنشر في 2024/1/29.

المقدمة

القراءة مرتكز حقيقي للنمو الشخصي، والتواصل الفعال، والتطور المستمر، والنجاح الدراسي والمهني والحياتي. وهي من أهم المهارات التي تمكن الأطفال من زيادة مكتسباتهم اللغوية، فضلاً عن تطويرها لقدراتهم المعرفية والعقلية والتفكيرية والتخيلية والإبداعية؛ فالاطلاع على أفكار ومعتقدات وتجارب حياتية مختلفة يغذي فكرهم، ويعزز وعيهم، وينمي عواطفهم وأحاسيسهم؛ الأمر الذي ينعكس على قدراتهم في مواجهة تحديات الحياة المختلفة بشكل إيجابي.

وفعل القراءة - في أيسر تعاريفه - يعني: فك رموز الكلمات Decoding عبر مطابقة الحروف مع أصواتها (Hoover & Gough, 1990)؛ ومن هنا، يركز تعليم القراءة للأطفال على التأكد من استعدادهم الفطري للنطق والكلام، وتعلم الحروف والأصوات بشكل صحيح، وإجراء المطابقات الحرفية الصوتية بدقة، واكتساب الطلاقة في القراءة. ولكن، تأخذ القراءة بعداً آخر في مفهومها بدءاً من الصف الرابع (Ehri, 2005)؛ ذلك أن المتعلمين الصغار ينتقلون من مرحلة تعلم القراءة إلى مرحلة القراءة للتعلم.

وهكذا، تتحول القراءة إلى فعل هادف يتطلب إمعان الفكر في محتوى النص المقروء؛ لتعرف أفكاره، وفهم العلاقات بين مختلف العناصر المكونة له، والربط بين ذلك كله مع خبرات القارئ الشخصية ومعارفه السابقة، وإدراك أهداف النص المقروء، واستنتاج معناه العام وبنائه، وصولاً إلى اتخاذ موقف من المقروء بالحكم عليه ونقده (سعاد وهنية، 2021). وبذلك، تتحول القراءة إلى عملية معقدة تتطلب الربط، والاستنتاج، والتقييم، وحل المشكلات، والنقد (العبد الله، 2007). وهذه العملية المعقدة هي ما يُصطلح عليها بعملية فهم المقروء.

وقد عرّف نموذج البناء والدمج Construction-Integration Model فهم المقروء بأنه حصيلة تفاعل القارئ مع النص المقروء لبناء مستويات ثلاثة تمثل العمليات الإجرائية والذهنية التي يمر بها القارئ (Kintsch, 1974; 1988; 2018). وهذه المستويات الثلاثة هي: المستوى السطحي Surface Level، والمستوى النصي Text-Based Level، ومستوى التموضع الذاتي Situational Level.

أما المستوى السطحي، فيعني قدرة القارئ على فهم ألفاظ النص الذي يقرؤه لغوياً؛ ففهم اللغة من كلمات ومفردات وتراكيب هو العتبة الأولى لفهم أفكار النص؛

فعبّر تعرّف الكلمات ومعانيها ينظّم القارئ كلمات النص في شكل وحدات فكرية. وقد يطلق على هذا المستوى أحياناً: المستوى الحرفي أو المباشر؛ ذلك أنه على الرغم من أهميته؛ فإنه يعني قراءة السطور ليس إلا.

أما المستوى النصي، فيشير إلى قدرة القارئ على تجميع الوحدات الفكرية للجمل، وإدراك العلاقات بين الجمل والفقرات، ومن ثم، بناء شبكة للأفكار الواردة في النص وجعلها واضحة مباشرة؛ عبر تكوين الارتباطات والاستدلالات والاستنتاجات. وليست هذه العملية بسيطة على الإطلاق؛ إذ تَقْدُ النصوص عادة جزءاً من تماسكها لعوامل عدة؛ منها: ضمنية المعلومات، والانقطاعات الزمنية والمكانية والسببية، ورغبة الكاتب في إضفاء شيء من الغموض الدلالي؛ ومن هنا يجد القارئ نفسه مطالباً بالاعتماد على معرفته السابقة أو قرائن النص؛ لتحديد كيفية ارتباط الأفكار ببعضها، وتقويم وزنها النسبي؛ من حيث كونها رئيسة أو جزئية، وسد الثغرات الدلالية الغامضة، وملء الفجوات المعرفية، واستنتاج ما هو ضمني، وتفسير الأفكار، وبيان العلاقات بين الأسباب والنتائج، والتوصل إلى تعميمات. وقد يطلق على هذا المستوى أحياناً: مستوى قراءة ما بين السطور.

أما مستوى التموضع الذاتي، فيعني قدرة القارئ على التموضع في النص حاملاً ما يحمله من معان وأفكار ومعلومات ومشاعر ومعتقدات وخبرات، كان يمتلكها قبل قراءة النص، دامجاً إياها مع تلك المعاني والأفكار والمعلومات والمشاعر والمعتقدات والخبرات التي يطرحها النص؛ بغية الوصول إلى فهم أعمق لذاته، أي القارئ، والعالم من حوله.

وبوساطة الارتباطات والاستدلالات والاستنتاجات التي تتكون في أثناء بناء المستوى الثالث، يُعاد تشكيل المعنى في ذهن القارئ وتتولد معانٍ أخرى؛ فيتمّ الفهم والاستيعاب بصورته العميقة. وقد يطلق على هذا المستوى أحياناً: مستوى قراءة ما وراء السطور. وهذا المستوى الأخير يتطلب من القارئ استخدام مهاراته النقدية، وتوظيف فهمه للمقروء في حل مشكلاته الحياتية المختلفة على نحو يتسم بالمرونة والأصالة والإبداع.

وهكذا، يُفهم من نظرية البناء والدمج أن فهم المقروء هو عملية بناء القارئ للمعنى من خلال تفاعله مع النص مستخدماً اللغة، والمعرفة والخبرات السابقة، وأفكار

النص، والموقف الذي يأخذه من حيث طبيعة علاقته مع النص المقروء. إن ما طرحه نظرية البناء والدمج يتقاطع مع نظريات أخرى أكدت على الدور المحوري للقارئ عند تفاعله مع النص، فنجد "Roland Barthes" يتحدث عن مفهوم "موت المؤلف" في إشارة صريحة إلى أن النص المقروء يتحرر من المعاني التي قصدها مؤلفه في أثناء القراءة؛ فتؤول بذلك مسؤولية إحياء معنى النص للقارئ نفسه (Barthes, 1968).

إن تأكيد نظرية البناء والدمج على محورية القارئ في بناء المعنى امتداداً لنظرية استجابة القارئ Reader's Response Theory التي أكدت تبادلية العلاقة بين النص والقارئ؛ فالقارئ -طبقاً لهذه النظرية- مسؤول عن تكوين استجابات جمالية تتبع من تجربته التفاعلية مع معاني النص وأفكاره ومشاعره؛ مكوناً - في نهاية الأمر- استجابات يحملها معه بعيد انتهائه من قراءة النص (Rosenblatt, 1938; 1960; 1969; 1978). إن المعنى النصي يحدث داخل القارئ استجابة للنص؛ فكل قارئ يتأثر بالنص بطريقة معينة تخضع لعوامل مختلفة؛ منها: القدرة، والثقافة، والتجارب الحياتية، والمعارف السابقة. وهكذا، تعطى النظرية القارئ دوراً محورياً؛ بدلاً من كونه مجرد مستهلك سلبي للنص.

وتدعو نظرية استجابة القارئ إلى جعل المعلمين مُيسرين للتعلم؛ بدلاً من كونهم محاضرين؛ فعلى الرغم من أن المعلمين يجدون، في كثير من الأوقات، أنه من الأسهل نقل معرفتهم بشأن نص أدبي، أو قصة اجتماعية بشكل مباشر؛ لكن اعتقادهم بمحورية دور القارئ يجعلهم يؤمنون أن المتعلمين يستفيدون أكثر من قراءة النصوص عندما تُوفّر لهم هذه النصوص فرصاً للتفكير بشكل نقدي ومدروس؛ وفقاً لشروطهم الخاصة، من دون تأثرهم بأفكار الآخرين؛ إلا ما يساعدهم على فتح آفاق فكرية أخرى جديدة؛ وهكذا، يُتيح المعلمون للمتعلمين فرصة "تنفس الحياة في النصوص" التي يقرؤونها، وتوظيف معارفهم وتجاربهم الحياتية؛ لإعطاء معنى للنص؛ عبر تكوين روابط حقيقية ذات مغزى بين حياتهم والنص المقروء؛ فيتحولون بذلك إلى قراء ملتزمين ومفكرين ناقدين (Woodruff & Griffin, 2017). إن مثل هذه الأطر التعليمية تحفز المتعلمين على القراءة، وتعزز قدرتهم على القراءة بشكل مدروس وعميق.

وتتكامل النظريات مع الدراسات العلمية التجريبية؛ إذ لم تُسلم الدراسات بأن قدرة القارئ على التفاعل مع النص أمر بدهي ويسير؛ فالتفكير مهارة ذهنية

تتحسن بالتدريب المستمر (Willingham, 2008)؛ ومن هنا فقد أوصت الدراسات معلمي القراءة باستخدام ممارسات تدريس مباشرة، ومتسلسلة، وممنهجة، وتراكمية، ومتعددة الحواس، يُعدُّ المعلمون - بوساطتها- المواقف التعليمية، وينظمون خبرات تفاعلية تمثل النصوص الأدبية أرضها الخصبة، ويقدمون تمثيلات تُمكن المتعلمين من محاكاة طقوسها مستقبلاً؛ موصلة إياهم - في نهاية الأمر - إلى مرحلة التحكم الذاتي في عملية التفكير (Gill, 2008; Willingham, 2006).

وتُعدُّ قدرة القارئ على تكوين الارتباطات والاستدلالات والاستنتاجات عاملاً حاسماً في بناء مستويات الفهم والاستيعاب الثلاثة، كما تقدم ذكره في نموذج البناء والدمج. وعلى هذا، فإن معلم القراءة الجيد مطالب باستثمار مواقف التعلم التي ينظمها عبر طرح الأسئلة الجيدة التي تعلم المتعلمين كيفية تكوين الارتباطات والاستدلالات والاستنتاجات في عملية متكاملة يشرف المعلم على أدائها وتذليلها وتحريكها وتقويمها؛ واضعاً نصب عينيه تمكين المتعلمين من الترقى في مستويات الفهم والاستيعاب وحدهم مستقبلاً (Kintsch, 2018).

ولما كانت نظرية البناء والدمج تفترض أن بناء مستويات الفهم والاستيعاب تمثل الغاية من فعل القراءة، فقد اقترح (McTighe & Wiggins, 2013) تصنيفاً لأسئلة القراءة من أربعة مستويات يركز على مبدأ أن الأسئلة لم تُخلق متساوية؛ بل وُجدت بصفات مختلفة ولغايات متفاوتة. ففي المستوى الأول: الأسئلة الجاذبة للانتباه Questions that Hook، وهي أسئلة تسبق القراءة غايتها تحفيز القراء، وتفعيل خلفياتهم الثقافية والمعرفية في الموضوع المراد قراءته، وإثارة فضولهم. وفي المستوى الثاني: الأسئلة الإرشادية Questions that Guide، وعايتها تذليل التحديات والصعوبات اللغوية التي قد تصادف القراء في أثناء قراءتهم للنص لتشجيعهم على البحث الذاتي. أما في المستوى الثالث: الأسئلة القائدة Questions that Lead، وعايتها تدريب القراء على استرجاع أفكار النص المباشرة، والربط بينها، وتفسير الأفكار وتعليلها، واستنتاج أفكار بدلائل نصية، وإبراز نقاط الاتفاق والاختلاف، وتقييم محتوى النص. وفي المستوى الأخير: الأسئلة المحورية Essential Questions، وعايتها مساعدة القراء على سبر ذواتهم والعالم وفهمهما. وتلك الأسئلة ذات نهايات مفتوحة، كما أنها تستثير التفكير، فتشجّع القراء على طرح مزيد من الأسئلة؛ وهكذا تثري الأسئلة المحورية المناقشة والحوار في الصف.

ويتناسب تصنيف (McTighe & Wiggins, 2013) مع نموذج البناء والدمج أكثر من غيره من التصنيفات الشائعة كتصنيف بنجامين بلوم الشهير مثلاً (Bloom et al., 1956)؛ فغاية كل مستوى من مستويات الأسئلة منسجمة مع غايات القارئ في بناء مستويات الفهم والاستيعاب الثلاثة التي نصَّ عليها نموذج البناء والدمج. فعلى سبيل المثال، تُسهم الأسئلة الإرشادية في مساعدة القارئ على إتمام بناء المستوى السطحي؛ في حين تساعد الأسئلة القائدة القارئ على إتمام بناء المستوى النصي. أما الأسئلة الجاذبة للانتباه والأسئلة المحورية فتساعدان القارئ على إتمام بناء مستوى التموضع الذاتي.

إن الأسئلة، بشكل عام، مكون رئيس لكل حصة قراءة ناجحة؛ فهي أداة المعلم الأولى لاستثارة الأفكار المخترنة في أذهان المتعلمين، وتقييم آرائهم ومشاعرهم، وخلق الحوارات التواصلية التي تزيد التفاعل والنشاط الطلابي، وهي وسيلة للتقييم والتقويم في الوقت نفسه (الخوالدة، 2021). وقد جاء في إحدى الدراسات أن المعلم يسأل في المتوسط 395 سؤالاً يومياً، بما يشكل نسبة 30% من إجمالي وقت الحصص التي يدرّسها في اليوم الواحد (الخليفة، 1986). وللأسئلة الأهمية ذاتها بالنسبة إلى المتعلمين؛ فهي فرصتهم للتعبير الحر عن أفكارهم وآرائهم ومشاعرهم ومخاوفهم وشكوكهم ومواقفهم، وأداة لتطوير قدراتهم وشخصياتهم (عافشي، 2012). ولأجل ذلك كله، تبقى مسألة حَرْفِيَّة انتقاء الأسئلة التي يطرحها المعلم في حصص القراءة وغيرها مهمة جداً.

وفاعلية استخدام الأسئلة في تطوير فهم المقروء مثبتة في الدراسات العلمية. ففي دراسة إحصائية اعتمدت منهج التحليل البعدي (Rosenshine) Meta-Analysis (et al., 1996)، تم حساب حجم أثر توليد الأسئلة في أثناء القراءة وبعدها على فهم المقروء، للمتعلمين في الصفوف من الثالث وحتى التاسع، باستخدام 27 دراسة تجريبية، وقد أثبتت النتائج أن حجم الأثر كان كبيراً (Cohen's d: ESd = 0.86) عندما استُخدمت اختبارات قراءة من إعداد الباحثين كأدوات قياس لفهم المقروء، وأن حجم الأثر كان متوسطاً (ES_d = 0.36) عندما تم استخدام اختبارات قراءة معيارية كأدوات قياس لفهم المقروء.

كما اهتمت دراسات عربية تجريبية بقياس أثر استخدام الأسئلة في تطوير فهم

النصوص الأدبية واستيعابها كميًا. وقد أُجريت هذه الدراسات على طلاب في المراحل الدراسية المتوسطة (عبد العاطي، 2002)، والثانوية (الحجوج، 2003؛ شديفات، 2007؛ الشروف، 2002؛ مناع، 2008)، والجامعية (عافشي، 2012). وكانت منهجية البحث متسقة في الدراسات كافة؛ من خلال إجراء تطبيق قبلي لاختبار فهم المقروء يثبت تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في فهم المقروء، ثم إخضاع المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي محدد المدة يُدرَّب فيه المعلمُ المتعلمين على طرح أسئلة بمستويات فكرية متدرجة والإجابة عنها؛ حتى يصلوا إلى مرحلة التساؤل الذاتي (أي: التحكم الذاتي في السلوك) في نهاية البرنامج، وأخيراً إجراء تطبيق بعدي لاختبار فهم المقروء للمجموعتين. وقد اتسقت النتائج في الدراسات كافة؛ من حيث تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في اختبار فهم المقروء تفوقاً ذا دلالة إحصائية.

إن نتائج الدراسات السابقة تؤكد بشكل كبير على فاعلية استخدام الأسئلة في تطوير فهم المقروء. يكفي أن نشير إلى أن نتائج الدراسة الإحصائية التي اعتمدت منهج التحليل البعدي (Rosenshine et al., 1996) تعني أن القارئِ وسطيَ الفهم والاستيعاب 50th percentile، إن طرَحَ الأسئلة المناسبة الجيدة في أثناء قراءته وبعدها، فإن ذلك يعطي قفزة قوية لفهمه واستيعابه تراوح بين 14 و31 نقطة برستنتالية؛ الأمر الذي يجعل القارئ أفضل من 60 إلى 80% من القراء الذين يقارنون معه على شكل المنحنى الجرسى.

مشكلة الدراسة

إن عناية الدراسات السابقة بقياس الأثر الكمي للأسئلة في تطوير فهم المقروء فقط قد ترتب عليها وجود فجوة معرفية واضحة في الأدبيات البحثية؛ إذ إننا لا نجد معلومات نوعية ووصفية تبين لنا عوامل التطور الكمي وأسبابه؛ فلا تزال أسئلة من قبيل: لِمَ تُحَدِّثُ الأسئلة قفزة ذات دلالة إحصائية في فهم المتعلمين واستيعابهم؟ كيف يحدث ذلك؟ ما الأسئلة التي يجب أن تُطرح؟ كيف يتفاعل المتعلمون مع الأسئلة؟ ما ردودهم؟ ما مدى إمكاناتهم في الإجابة عنها وقدرتهم على بناء مستويات الفهم والاستيعاب الثلاثة؟ كيف يجب أن تكون قيادة المعلم للمناقشة والحوار وتوسيع الآفاق الفكرية الطلابية؟ هذا هو ما تفتقر إليه الدراسات السابقة بوضوح. وهذا ما مثل فجوة بحثية تعيّن على الباحثين معالجتها.

كما أن المتأمل للدراسات السابقة يجد عنايةً بالمتعلمين في المراحل الدراسية المتقدمة حصراً من دون المرحلة الابتدائية كعينة بحثية. إن دراسة الأطفال عن كثب تتيح معرفة طريقة نموهم وتفكيرهم، ومعرفة السبل المثلى لتصميم البيئات التعليمية الأنسب لهم التي تساعدهم على التطور والترقي. كما أنها تضيء النقاط التي تمثل أبرز التحديات والمعوقات النفسية والفكرية والجسمية والبيئية فيما يخص نموهم وتعلمهم وتفكيرهم؛ ومن ثم، اقتراح سبل علاجها وتمكين الأطفال من التغلب عليها.

هدف الدراسة

استهدفت هذه الدراسة تحديد العوامل والأسباب التي تجعل من أسئلة الفهم والاستيعاب أداة فعالة لتطوير فهم المقروء.

سؤال الدراسة

ما الأثر النوعي للأسئلة في تطوير فهم المقروء للمتعلمين الصغار؟

أهمية الدراسة

نعرف من الدراسات السابقة أن أسئلة الفهم والاستيعاب فعالة في تطوير فهم المقروء من دون معرفة أسباب تلك الفاعلية. إن سد هذه الفجوة البحثية أمر وجيه ومبرر. وهنا تماماً تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة؛ إذ يرى الباحثان أن معرفة دواء ما ناجح وناجح أمر غير كافٍ لاستعماله. فكان لزاماً أن تُقدّم هذه الدراسة كي تساعد في إكمال رسم الصورة للباحثين والمُنظِّرين. ويسهم ذلك في إحداث تكامل نظري إذا ما فهمت هذه الدراسة في سياق الدراسات السابقة المذكورة. ومن شأن هذا أن يؤدي إلى نشوء إطار نظري أكثر تكاملاً.

أما فيما يخص الأهمية العملية لهذه الدراسة، فإن المتفحص للدراسات السابقة سيجد جامعاً بينها؛ من حيث إنها قدمت بيانات كاملة عن عينة الدراسة، ومدة البرنامج التدريبي، وطريقة تصميم اختبارات فهم المقروء، وإجراء البيانات الإحصائية، ولكنها لا تذكر نوعية الأسئلة التي تستخدمها في برنامجها التدريبي أو حتى في اختبارات فهم المقروء؛ بل تكتفي بتقديم وصف عام للمستويات المعرفية التي تقيسها تلك الأسئلة؛ طبقاً لتصنيف بلوم. وهذا شيء حسن؛ غير أنه يعوق

قدرة معلمي القراءة على محاكاة إجراءات الدراسة وتكرارها في صفوفهم؛ لكونها عامة. ومن هنا، يحتاج معلمو القراءة إلى توصيف إجرائي قابل للتطبيق في المواقف التعليمية داخل الصف.

محددات الدراسة

فيما يخص المحددات الموضوعية، فإن هذه الدراسة تتبنى تعريف فهم المقروء كما جاء في نموذج البناء والدمج. وعلى هذا جاء تصميم سؤال الدراسة ومنهجيتها. ومن هنا، فإن أي تعريف آخر لفهم المقروء يخالف التعريف المذكور ربما احتاج إلى أسئلة بحثية أخرى ومنهجية مختلفة. على سبيل المثال، تُعرّف نظرية الترميز الثنائي Dual Coding Theory (Sadoski & Paivio, 2004) فهم المقروء بأنه عملية ارتباط اللغة المكتوبة بمرئيات بصرية ملموسة. وطبقاً للنظرية، فإن الفشل في ربط المثيرين: اللغوي والبصري - أي: الفشل في تجسيد اللغة المجردة - يشكل فجوة في فهم المتعلم تؤدي إلى فهم سطحي وضحل للمقروء. وعلى الرغم من إقرار الباحثين بمنطقية التعريف السابق وصحة انطباقه على بعض الحالات؛ إلا أن تبنيه يتطلب أسئلة بحثية ومنهجية مغايرتين.

أما فيما يتعلق بالمحددات البشرية والمكانية والزمانية، فقد أُجريت هذه الدراسة على عينة قوامها 40 تلميذاً وتلميذة، في الصف الرابع، ينتسبون إلى مدرستين ابتدائيتين في دولة الكويت في الفصل الأول من العام الدراسي 2024/2023. وقد تم اختيار الصف الرابع تحديداً كعينة لهذه الدراسة لأن القراءة - كما تمت الإشارة في المقدمة - تأخذ بعداً آخر في مفهومها بدءاً من الصف الرابع (Ehri, 2005)؛ ذلك أن المتعلمين الصغار ينتقلون من مرحلة تعلم القراءة إلى مرحلة القراءة للتعلم.

مصطلحات الدراسة

الأسئلة: مشيرات تُطرح شفهيّاً أو كتابياً وتتطلب استجابات عقلية أو عاطفية (الخوالة، 2021).

النص: كل ما يتيح للقارئ فرصة استنتاج المعنى وتشكيله وإنتاجه عبر التفاعل مع اللغة (Snow, 2002).

فهم المقروء: حصيلة تفاعل القارئ مع النص المقروء لبناء مستويات ثلاثة: المستوى السطحي، والمستوى النصي، ومستوى التوضع الذاتي (Kintsch, 1974; 1988; 2018).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

استخدمت هذه الدراسة منهج البحث القصصي، وهو أحد أشكال المنهج النوعي (أبو علام، 2018). استخدم الباحثان قصة موجهة للأطفال (الأصيل، 2021) تم إرفاقها كملحق في ذيل الدراسة، تتعرض لوقائع معينة، ولقضية مهمة، وتتضمن عناصر أساسية للقصة؛ مثل: المكان، والزمان، والأحداث، والبناء الدرامي، والحبكة، وغيرها.

مجتمع الدراسة وعينتها

فيما يخص مجتمع الدراسة، فقد تم اختيار مدرستين ابتدائيتين، واحدة للبنات وأخرى للبنين، بمنطقة حولي التعليمية في دولة الكويت. إجمالي ما اشتملت عليه المدرستان 1000 تلميذ وتلميذة؛ في حين بلغ إجمالي المتعلمين في الصف الرابع خصوصاً 400 تلميذ وتلميذة؛ اختير منهم 40 تلميذاً وتلميذة (20 من البنين، و20 من البنات) كعينة للدراسة. وقد جاء الاختيار القصدي لعينة الدراسة Convenience Sampling؛ لأن إجراء الدراسات على المتعلمين بالمرحلة الابتدائية في دولة الكويت يخضع لشروط وإجراءات طويلة ومعقدة وصارمة؛ إذ لا يُسمح أولياء الأمور أولاً، ووزارة التربية ثانياً، باشتراك الصغار في الدراسات العلمية بسهولة؛ خوفاً عليهم من الإجهاد. ومن هنا، جاءت العينة القصديّة، التي على الرغم من افتقارها إلى الشمولية ومن ثم القدرة على تعميم النتائج، غير أنها فعالة وملائمة للدراسات سريعة التنفيذ، والصغيرة في عدد منتسبها (أبو علام، 2018). وهذا ما انسجم تماماً مع رغبة قليل من أولياء الأمور؛ ممن أعطوا موافقتهم لانضمام أطفالهم إلى الدراسة.

أداة الدراسة

طوّر الباحثان أسئلة تتواءم مع تصنيف (McTighe & Wiggins, 2013). وقد عرض الباحثان هذه الأسئلة على ثلاثة معلمين ومعلمات للعربية متخصصين في المرحلة الابتدائية، فضلاً عن عرضها على ثلاثة موجهين وموجهات للعربية متخصصين في المرحلة الابتدائية. وقد أقر المحكمون بجودة الأسئلة ومناسبتها لقياس الفهم والاستيعاب لهذه المرحلة العمرية. وقد جاءت الأسئلة بصورتها النهائية كالآتي:

الأسئلة الجاذبة للانتباه

- هل تحبون العيد؟
- ما الأسباب التي تجعلكم تحبون العيد؟
- كيف تقضون الأيام التي تسبق العيد؟
- هل تختارون ثوب العيد بأنفسكم أو يتم اختياره لكم؟
- ما لونكم المفضل في الحياة؟
- هل تشترون كل شيء بناء على لونكم المفضل؟ أو أنكم منفتحون على خيارات أخرى؟

الأسئلة الإرشادية

- هل من كلمة لا تعرفون كيف تقرأونها؟
- هل من كلمة لا تعرفون معناها؟
- كيف تتصرفون في هذه الحال؟

الأسئلة القائدة

- من شخصيات القصة؟
- أي من شخصيات القصة رئيس وأيها ثانوي؟
- ما زمان القصة؟
- أين وقعت الأحداث؟
- ما الحدث الرئيس في القصة؟
- ما عقدة القصة؟
- كيف تم حل العقدة في نهاية القصة؟

الأسئلة المحورية

- كيف ستصرفون لو كنتم مكان تفاعلة؟
- هل كنتم ستستشيرون هذا العدد الكبير من الأشخاص لمساعدتكم على حل مشكلتكم؟ لماذا؟

- هل توافقون على ما قامت به تفاحة من اختيار ثوب ذي ألوان توافقية يجمع الخيارات كافة التي طُرحت عليها؟ لماذا؟
- هل تعتقدون أن الحيوانات ستكون سعيدة بما قامت به تفاحة؟ لماذا؟
- هل نحن مطالبون دوماً باعتماد الخيارات التوافقية في حياتنا؟ لماذا؟
- لِمَ تختلف أذواقنا؟
- هل تستطيعون التفكير في مكان وقعت أو تقع فيه أحداث مشابهة كتلك التي حدثت مع تفاحة؟

إجراءات الدراسة

انتظم الأطفال في صف هادئ في إحدى المدرستين، وتم إخبارهم أنهم بصدد قراءة قصة رائعة للأطفال، وأنهم سيتناقشون بعدها في مضمون القصة. تم إخبار الأطفال بوضوح أن هذا ليس اختباراً، وأن كل ما سيقولونه لن يؤثر في تقييمهم في مدارسهم الأصلية. ومن هنا، تم تشجيع الأطفال على الحوار والاستجابة والتفاعل بأقصى ما تسمح به إمكانياتهم.

ابتدأ الباحث الأول أولاً بإلقاء الأسئلة الجاذبة للانتباه مناقشاً الأطفال بها. استمع الأطفال بعد ذلك بشكل شفهي إلى إلقاء كامل للقصة من قبل الباحث الأول. تم بعدها توزيع القصة على الأطفال من دون مرئياتها البصرية. أعاد الباحث الأول القراءة؛ تزامنت قراءة الباحث الأول هذه المرة مع متابعة الأطفال للقصة بشكل بصري. بعد ذلك طُلب من الأطفال قراءة القصة قراءة صامتة مرة واحدة بشكل منفرد. انتقل الباحث الأول بعدها إلى الأسئلة الإرشادية، فالقائدة، فالمحورية، على الترتيب؛ مناقشاً الأطفال بها. استغرقت العملية كاملة 50 دقيقة. تم تقديم الوجبات الخفيفة والمرطبات للأطفال بعد انتهاء الدراسة.

أما الباحث الثاني، فقد كان جالساً في مؤخرة الصف يوثق سير الحصة ويسجل - كتابة - ردود الأطفال كاملة على أوراق ستُستخدم لاحقاً في تحليل بيانات الدراسة. لم يتم اللجوء إلى تسجيل الحصة وتوثيقها بالصوت والصورة أو الصوت فقط؛ احتراماً لرغبة أولياء الأمور الذين رفضوا استخدام أجهزة إلكترونية للتوثيق من قبيل: الكاميرات أو أجهزة تسجيل الصوت.

تحليل البيانات

قام الباحثان بتحليل محتوى الحصة الموثق على أوراق الباحث الثاني. لكل سؤال من أدوات الدراسة، تم تفريغ كافة ما قيل من كلام، وتجميع المتشابه، وحذف المكرر، وتمييز المختلف. وكذلك تم النظر في إجابات الأسئلة كافة بشكل شمولي؛ لإيجاد الارتباطات والتقاطعات الأفقية والعمودية بينها. تم التناقش بين الباحثين على الكيفية المناسبة لعرض النتائج ومناقشتها. هنا فقط يجب التنويه بأن الاقتباسات النصية التي ستتم قراءتها في نتائج الدراسة هي ترجمة دقيقة جداً للمعاني التي قالها الأطفال بأنفسهم. ربما لم يستخدم الأطفال بعضاً من الألفاظ المذكورة بنصها؛ لأنها تفوق قدرتهم اللغوية في هذه المرحلة، غير أن المعاني التي قيلت في الصف هي نفسها المعروضة في نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة

تفاعل الأطفال مع الأسئلة الجاذبة للانتباه التي سبقت القراءة؛ فأجمعوا على حبهم للعيد؛ لأنه فرصة للعب والمرح وكسب الأموال المجانية "العيدية" ومختلف أنواع الهدايا، كما أنه فرصة لاقتناء الملابس الجديدة، وتناول الحلويات، والذهاب إلى الألعاب. وقد اتفق الأطفال أنهم يقضون الفترة التي تسبق العيد بالتحضير له. ولعل أبرز ما يستعد به الأطفال هو شراء الثياب الجديدة. اختلف الأطفال في تحديد كيفية اختيار ثياب العيد؛ فمنهم من يسمح له ولي أمره باختيار ما يريد، ومنهم من يتم إجباره على شيء لا يريده بالضرورة. كما تفاعل الأطفال كثيراً مع سؤال اللون المفضل؛ فحصل الباحث الأول على إجابات شملت تقريباً جميع الألوان المعروفة. أما سؤال: "هل تشترون كل شيء بناء على لونكم المفضل؟ أو أنكم منفتحون على خيارات أخرى؟" فقد كشف عن تنوع سلوكي عند الأطفال؛ فمن الأطفال من يوائم خياراته الشرائية كافة مع لونه المفضل من قبيل: لون غرفته، وأثاثها، ولون هاتفه، ولون قمصانه... ومنهم من لا يفعل ذلك. أبدى الأطفال حماسة كبيرة.

تدخل الباحث الأول فور انتهاء الأطفال من القراءة بالأسئلة الإرشادية. لم يكن ثمة كلمة يجهل الأطفال طريقة نطقها، لكنهم كانوا يجهلون معاني كلمات: "شقائق النعمان"، و"الدوري"، و"الساقية"، و"مزرکش". هنا، قام الباحث الأول بالإرشاد؛ فشقائق النعمان لا تنمو أو تزدهر في البيئة الكويتية وإنما في البيئة الشامية. دعا الباحث

الأول الأطفال إلى البحث في محرك البحث Google لتعرّف شكل هذه الزهرة. كما طُلب من الأطفال البحث عن معنى الكلمة مستعينين بمعجم "المعاني" الإلكتروني المتاح عبر شبكة الإنترنت؛ وهو معجم جيد وعصري وسهل الاستخدام. وحدث الأمر نفسه مع الكلمات الأخرى التي غابت معانيها عن الأطفال. اللطيف هنا أن أول صورة توصل إليها الأطفال عند بحثهم عن طائر الدوري كانت لطائر الدوري وهو يتغذى على التوت البنفسجي. ضحك الأطفال كثيراً؛ وعلموا سبب اختيار طائر الدوري، في قصة تفاحة، اللون البنفسجي.

في الأسئلة القائدة، سارت الأمور بسلاسة ويسر، فمثل هذه الأسئلة هي التي اعتادها الأطفال في المدارس في حصص القراءة؛ فقد استطاعوا - بوضوح تام - الإجابة عن الأسئلة كافة من دون صعوبات تذكر؛ فذكروا شخوص القصة، وميزوا بين الرئيس منها والثانوي، كما استرجعوا زمانها، ومكانها، وعرضوا أحداثها، وعقدتها، ولحظة التنوير فيها.

أما مع الأسئلة المحورية، فقد أبدى الأطفال تفاعلاً ملحوظاً غير عادي. في سؤال: "كيف ستصرفون لو كنتم مكان تفاحة؟"، و"هل كنتم ستستشيرون هذا العدد الكبير من الأشخاص لمساعدتكم على حل مشكلتكم؟"، أبدى عدد غير قليل من الأطفال نقداً لموقف تفاحة التي سألت عدداً كبيراً من الأشخاص لحل مشكلتها، في حين أبدى عدد آخر حيرتهم من عدم وجود لون مفضل لتفاحة كان سيجنبها حتماً المشكلة التي واجهتها. قال أحد الأطفال - الذين ذكروا أنهم يشترون ثياب العيد بحرية من دون تدخل الأهل في الأسئلة الجاذبة للانتباه: "لم أواجه مشكلة كهذه قط في حياتي، حين أدخل المتجر، تنصرف عيناى مباشرة إلى القمصان أو البناتيل الملونة بلوني المفضل... أشعر أن مشكلة تفاحة لم تكن كبيرة". من هنا، اختار عدد كبير من الأطفال عدم سؤال الآخرين في قضية محسومة عندهم. وعلق بعض الأطفال أن سؤال شخص أو اثنين يبدو كافياً حين تُطلب المشورة؛ فكثرة النصائح والخيارات قد تكون مشتتة. يتماشى هذا مع المثل الشعبي "إذا أردت تحبيره فخيرّه".

في سؤال: "هل توافقون على ما قامت به تفاحة من اختيار ثوب ذي ألوان توافقية يجمع الخيارات كافة التي طُرحت عليها؟ لماذا؟"، أبدى عدد قليل من الأطفال استحسانهم لموقف تفاحة، في حين أبدت الغالبية انزعاجها. قال أحد الأطفال:

"عندما أُلجأ لخيار كهذا، هل يعني هذا أنني أُلغيت نفسي وأُلغيت رأيي؟". بادره طفل آخر بالرد: "ليس بالضرورة؛ إن لم يكن لك رأي أصلاً مثل تفاحة فأنت لم تلغ نفسك؛ نعم، يمكن أن تلغيها حين يكون لك رأي في بادئ الأمر". وقال أحد الأطفال المعجبين بموقف تفاحة: "اللجوء للخيار التوافقي في قصة تفاحة لم يكن شيئاً مزعجاً على أي حال؛ لقد صنعت لنفسها وللحيوانات قوس قزح، ومجرد النظر إلى قوس قزح يُدخل البهجة في النفوس ... لم يكن تصرف تفاحة سيئاً هنا".

في سؤال: "هل تعتقدون أن الحيوانات ستكون سعيدة بما قامت به تفاحة؟" قال أحد الأطفال: "لا علم لي بموقف الحيوانات لأن القصة انتهت ولا نعرف ما جرى بعد أن ارتدت تفاحة ثوبها، لكنني سأكون غاضباً حقاً لو أن أحدهم طلب مشورتي ثم لم يعمل بنصيحتي". ثار بعض الأطفال مؤيدين صائحين. قالت طفلة: "صحيح؛ لماذا يسألني أحدهم ثم لا يأخذ بنصيحتي. هذا يعني أنه لا يحترمني". تدخل الباحث الأول قائلاً: "ولكن، هل يعني لجوء شخص ما إليك طالباً النصيحة أنه مطالب بتنفيذها؟" تراجع الأطفال قائلين: "لا". هنا عالج الباحث الأول الموقف بضرورة فهم حقيقة الأمر؛ من أنه لا ترابط دائماً بين الاستشارة أو النصيحة وبين تنفيذها. واستطرد الباحث الأول قائلاً: "يجب أن نتعلم أن نلقي النصيحة أو المشورة ونحترم خيار الطرف الآخر ورأيه النهائي؛ لأنه الأجدر في نهاية الأمر على اختيار ما يليق به".

وكانت المناقشة السابقة تمهيداً رائعاً لسؤال: "هل نحن مطالبون دوماً باعتماد الخيارات التوافقية في حياتنا؟" إذ أجمع الأطفال على اعتبار "لا" إجابة لائقة. عرج الباحث الأول مجدداً على موضوع إلغاء الشخص لنفسه إن هو تهادى في إرضاء الآخرين بخيار توافقي. قال أحد الأطفال: "سجلني أبي في ناد رياضي للسباحة؛ أسوة بأخي. كان هذا خياراً توافقياً اتفقت عليه أسرتي حين طرحتُ موضوع كيف سأشغل وقت فراغي في العطلة الصيفية. اتفق أبي وأمي وأخي على هذا الخيار وبدؤوا بشرح أهمية السباحة لي؛ ولكنني في داخلي كنت أرغب بالانضمام إلى نادي البادل... وافقت كي لا أغيظهم... وكنت أذهب إلى السباحة مرغماً؛ حتى بدأت أكره النادي وبتُّ أكذب؛ كي أبرر عدم ذهابي إليه... خسرت نفسي ووقتي وضاعت عطلتي الصيفية؛ لأنني فضلت التوافقية على نفسي". وقالت طفلة أخرى في تعليق لم يكن متوقعاً للباحثين: "درسنا مع معلمة التربية الإسلامية كيف أن الرسول طلب من كل شخص حمل طرف من عباءته [في قضية التنازع على حمل الحجر الأسود]... ألم يكن وقتها الخيار

التوافقي في مصلحة الجميع؟! هنا تدخل الباحث الأول: "يمكننا إذن الاتفاق على هذه النتيجة: الخيار التوافقي يكون في مصلحتنا أحياناً؛ وليس دائماً".

جرى حوار مثمر وشائق لدى التطرق لسؤال: "لم تختلف أذواقنا؟" تطلب الأمر توجيهاً بسيطاً من الباحث الأول؛ بقوله: "تصوروا لو أننا نأكل الطعام ذاته، ونليس الثياب ذاتها، ونذهب لمكان واحد، ونفعل شيئاً واحداً، ونقول شيئاً واحداً... أين الحلاوة في الحياة إذن؟ أليست حلاوتها باختلافنا؟". تفاعل الأطفال كثيراً. قال أحدهم: "صحيح؛ عادة لا أحب تغيير المطعم الذي أحب الذهاب إليه؛ ولكنني قررت مرة سماع نصيحة أختي، وتجربة مطعم مختلف... أعجبنى طعامه جداً. لو أنني لم أجرب المختلف، كنت حقاً سأخسر". تكرررت أمثلة كثيرة مثل المثال السابق من قبل الأطفال بمصاديق مختلفة من أماكن وألعاب ودول يتم السفر إليها. تدخل الباحث الأول بالقول: "هذا يعلمنا أهمية احترام الاختلاف والتعايش معه؛ ليس بالضرورة أن نحب الاختلاف؛ ولكننا نتعايش معه على الأقل... من يدري، ربما نود تجربة المختلف يوماً ما؛ فنُعجب به". وبالعودة للسؤال، علقت طفلة قائلة: "في قصة تفاحة، اختار كل حيوان لوناً يتماشى مع بيئته أو ما يحب صنعه... يحدث الشيء نفسه معي في المنزل؛ لأنني أحب الألعاب الإلكترونية، فإنني أفضل اقتناءها؛ في حين يفضل أخي ألعاب التركيب المادية... يختلف ذوقنا إذن؛ طبقاً لما نحب أو ندرّب أنفسنا عليه أو ما نمر به من تجارب في حياتنا".

تدخل طفل بتعليق لافت في معرض الإجابة عن سؤال: "هل تستطيعون التفكير في مكان وقعت أو تقع فيه أحداث مشابهة كتلك التي حدثت مع تفاحة؟" قائلاً: "تسألنا أمي في العادة، خصوصاً في شهر رمضان، عن طبقنا المفضل؛ كي تصنعه لنا... أحب مائدة رمضان، كل شخص لديه طبق خاص به، فتكون المائدة مليئة بالأطباق؛ كي نجتمع على سفرة واحدة... كثيراً ما كنت أغضب حين يأكل أحد من طبقي... علمتني أمي المشاركة والتجربة؛ ثمّة أطباق كثيرة على المائدة، لم لا تجرب شيئاً مختلفاً؟ هكذا قالت لي أمي". أثنى الباحث الأول على ذلك الطفل كثيراً؛ فقد أجاب من حيث لا يدري عن السؤال؛ حقاً، البيت مكان يشبه حقل تفاحة؛ كل بذائقة خاصة ورأي مختلف. تقوم الأم في كثير من الأحيان بصنع مائدة توافقية؛ كي ترضي الأذواق كافة. ولكن، حتى الأم أحياناً ترفض خيار التوافقية وتصنع صنفاً واحداً يُجبر الجميع على الأكل منه؛ لأنها قد تكون متعبة أو لا مزاج جيداً لها للطبخ.

هكذا أنهى الباحث الأول حوارَه مع الأطفال خاتماً الحديث بقوله: "هل انتبهتم لشيء أيها الأطفال؟ على الرغم من أننا قرأنا قصة خيالية لتفاحة التي كانت في الحقل؛ فإننا استطعنا أن نضع أنفسنا مكانها، فكرنا، وحللنا؛ كي نفهم تصرفها، ونفكر كيف كنا سنتصرف لو كنا مكانها، فهَمَّنا أنفسنا، وغيرنا، والعالم من حولنا، وتوصلنا إلى استنتاجات مهمة... هكذا يجب أن نصنع في كل ما نقرأ أيها الأطفال".

مناقشة النتائج

ساعدت الأسئلة المصنفة طبقاً لتصنيف (McTighe & Wiggins, 2013) بمستوياته الأربعة الأطفال على الوصول إلى مستوى الفهم والاستيعاب المأمول منهم. فقد استطاعت الأسئلة الجاذبة للانتباه أن تستحضر أفكاراً محددة من خلفيات المتعلمين المعرفية والحياتية مثلت مرتكزاً حقيقياً للمناقشة والحوار في المستوى الرابع (أي: الأسئلة المحورية). فاستطاع المتعلمون، بمساعدة بسيطة من الباحثين، توجيه فهمهم إلى قضايا أعمق تقف خلف قصة تفاحة من قبيل: الطريقة الأمثل لطلب المشورة، وذاتقة الإنسان الشخصية، واختلاف ميول الناس وذاتقتهم وخياراتهم، والتوافقية والتفرد بالخيار، والتعايش مع الاختلاف. وجميع هذه الأسئلة محورية في حياة أي إنسان وتساعد على فهم العالم بطريقة مختلفة، ومن ثم، اتخاذ قرارات، وبناء أفعال أو ردود أفعال، وتكوين استجابات لفظية مختلفة. كما قادت الأسئلة المحورية المتعلمين إلى التموضع الحقيقي في النص حاملين معهم معتقداتهم وأفكارهم ومشاعرهم وخياراتهم، ودمجوا جميع ذلك مع ما طرحه النص من معتقدات وأفكار ومشاعر وخيارات؛ وهكذا، خرجوا بفهم جديد للنص، ولأنفسهم، وللعالم من حولهم.

كما استطاعت الأسئلة الإرشادية تحقيق هدف قلما يلتفت إليه المعلمون في حصص القراءة؛ إذ يلجأ كثير من المعلمين إلى إعطاء النطق أو المعنى جاهزين للمتعلمين؛ مغفلين بذلك أهمية تدريب المتعلمين على البحث الذاتي بأنفسهم. لن يكون هناك معلم فوق رؤوس المتعلمين طوال الوقت، ولا سيما عندما يكبرون. ومن هنا، تبرز الحاجة إلى تدريب المتعلمين على البحث الذاتي والتعلم الذاتي. كما أن الأسئلة الإرشادية مطلوبة في النصوص الأدبية المنتمية إلى بيئات مختلفة - جزئياً أو كلياً - عن بيئة المتعلمين؛ فاختلف البيئات ربما يعوق فهم بعض المعاني؛ تماماً كما حدث حين عجز الأطفال عن فهم "شقائق النعمان" التي لا تنمو في البيئة الكويتية،

و"طائر الدوري" الذي لا يعرفه الكثير من الكويتيين كما يعرفون البلبل والكناري. وأخيراً، حققت الأسئلة القائدة دورها المباشر في مساعدة المتعلمين على تفكيك شبكة الأفكار الواردة في النص.

اتفقت الدراسات السابقة التي عُنيت بقياس قدرة أسئلة الفهم والاستيعاب على تطوير فهم المقروء (الحجوج، 2003؛ شديفات، 2007؛ الشروف، 2002؛ عافشي، 2012؛ عبد العاطي، 2002؛ مناع، 2008) على فاعلية الأسئلة كأداة تعليمية من الناحية الكمية (Rosenshine et al., 1996). ولكنها قلما عُنيت بتوضيح الأهمية النوعية للأسئلة كأداة تعليمية. وهذا تماماً ما أبرزته هذه الدراسة. إن أسئلة الفهم والاستيعاب الجيدة أداة فعالة لتطوير فهم المقروء للمتعلمين لأنها تحفز المتعلمين، وتعمل خلفياتهم الثقافية والمعرفية، وتثير فضولهم. كما أنها تذلل التحديات والصعوبات اللغوية التي قد تصادف القراء؛ إذ ثمة ارتباط واضح بين قصور القارئ في فهم معاني النص وأفكاره وبين محدودية مفرداته ومعارفه الدلالية (عاشور، 2018). كما أن الأسئلة وسيلة سريعة لبيان قدرة القراء على تكوين استجابات مبدئية تعكس قدرتهم على استرجاع الأفكار المباشرة في نص ما والربط بينها. أما الأهمية النوعية الأبرز للأسئلة فهي أنها تستثير تفكير القراء، وتحثهم على التأمل، وتساعدهم على التعمق في فهم ذواتهم، ونقد العالم من حولهم (العبد الله، 2007؛ سعاد وهنية، 2021).

إن المتأمل لردود الأطفال على الأسئلة المحورية سيكتشف أنها شجعت الأطفال على التأمل وإعادة النظر في قيمهم وسلوكياتهم واتجاهاتهم، بل استكشاف السياقات الثقافية والاجتماعية التي أسهمت في تشكيل تلك القيم والسلوكيات والاتجاهات في بادئ الأمر. على سبيل المثال، لاحظ الأطفال أن زملاءهم ممن يجبرهم أولياء أمورهم على شراء ثياب معينة للعيد هم أنفسهم الذين لم يبدوا انزعاجاً من موقف تفاعلة التي اختارت الحل التوافقي (أي: إنهم مهادنون بحكم العادة) وهم أنفسهم الذين يرفضون التنوع والاختلاف (كما تمت برمجتهم في بيوتهم) وهم أنفسهم من أبدوا انزعاجهم من طلب المشورة من عدد كبير من الأشخاص؛ في حين أن الأطفال الذين كانوا يتمتعون بحرية اختيار ثياب العيد هم أنفسهم الذين وصفوا تفاعلة بالعجز وفقدان الشخصية المستقلة، وهم أنفسهم المنفتحون على التنوع والاختلاف، وهم أنفسهم المنفتحون على سؤال عدد كبير من الأشخاص؛ للاستئناس بأكبر قدر ممكن من الآراء. هنا تكمن

قوة الأسئلة المحورية التي تحث على التموضع الذاتي والتأمل ونقد الذات ومراجعتها (كما فعل الأطفال مع أنواع التربية الأسرية: القسرية والديموقراطية)، والتفكير في المستقبل؛ فمن طبيعة الإنسان سعيه إلى الوصول لوضع أفضل أكثر تحرراً. صار تأمل الأطفال نوعاً من التفكير النشط الذي يربط الفرد بتجاربه الحياتية، ويسهم في تشكيل وعيه تجاه المتغيرات والقيم التي تؤثر بها. هذه تماماً أهداف التفكير النقدي الإبداعي (Willingham, 2008).

وقد يؤخذ على النظريات التي تحث القارئ على التموضع الذاتي في النص المقروء أنها تشجع على القولية الجبرية أو التطابق المتعسف أو الانسجام المبيّت أو حتى التأويل المفرط (إكو، 2009)، تماماً كالأسطورة الإغريقية بروكرست Procrustes، صاحب سرير الضيافة الحديدي، الذي كان يقطع رجلي الضيف أو رأسه؛ كي يوائم طول جسم الضيف مع طول سريره (كيليطو، 1986). ربما كانت تلك المآخذ صحيحة إن كنا نعدّ المعنى نظاماً ثنائي الأرقام Binary System كما في أجهزة الحواسيب؛ بمعنى إما هو صفر أو واحد؛ غير أن المعنى في حقيقته امتداد أفقي Continuum لا نهاية له؛ فليس هناك معنى نموذجي ولا موحد. وإنما تتفاوت قدرة فهم النص الواحد عند قراء مختلفين؛ تبعاً لاختلاف عقلياتهم، وثقافتهم، وخبراتهم، وأفكارهم، وأمزجتهم، ومشاعرهم، وأعمارهم؛ فالاختلاف ذلك كله، يختلف المعنى المكون بعيد القراءة.

إن الباحثين على بينة من أن معلمي الرياض والمرحلة الابتدائية قد يواجهون بعض الصعوبات والمعوقات في توظيف بعض مما ذكر في هذه الدراسة في حصصهم؛ يأتي في مقدمة ذلك: زمن الحصة، ومشكلات إدارة الصف، ومحدودية الثروة اللغوية للأطفال؛ غير أن الأمل معقود على المعلم النشط الميسّر الموجه لإيجاد بيئة تعليمية حقيقية تكون صديقة للمتعلمين؛ بحيث تشجعهم على التفاعل مع النصوص المقروءة، واستيعابها بصورة أفضل. إن الوصول إلى مستوى التموضع الذاتي أو مستوى البنية العميقة للنص يحتم على المعلم الاستخدام الممنهج لممارسات وأسئلة تمكن القراء الصغار من دمج معارفهم وخبراتهم السابقة وربطها مع أفكار النص المختلفة والجديدة (شديفات، 2007). هذا المنظور البنائي في حصص القراءة ضروري لضمان تطوير قدرات فهم المقروء لدى المتعلمين (علي، 2022).

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة، يوصي الباحثان معلمي العربية ومعلماتها في مراحل التعليم المختلفة - وبخاصة الابتدائية - باعتماد تصنيف (McTighe & Wiggins, 2013) في صوغ أسئلة الفهم والاستيعاب، والإعداد لنصوص القراءة بصورة بنائية تساعد المتعلمين على استحضار خلفياتهم المعرفية السابقة وخبراتهم ونظرتهم إلى الحياة وربطها ودمجها بنصوص القراءة المدرسية؛ لإيصالهم إلى مرحلة التموضع الذاتي بشكل ممنهج؛ ومن ثم التحكم الذاتي في عملية التفكير مستقبلاً. إن محاكاة إجراءات هذه الدراسة من قبل معلمي العربية ومعلماتها ممكنة؛ شريطة أن يؤمن المعلمون أنفسهم أن الهدف الحقيقي من فهم النصوص يتجاوز مسألة إجابة المتعلمين عن أسئلة تقيس فهم أفكار النص المباشرة وغير المباشرة؛ بل يمتد إلى ربط النصوص بحياة المتعلمين وواقعهم. كما يوصي الباحثان بإجراء المزيد من الدراسات النوعية التي تهتم ببيان إمكانية وصول الأطفال إلى مرحلة التموضع الذاتي في عملية فهم المقروء؛ للبناء على نتائج هذه الدراسة، واستكشاف آفاق أخرى.

خاتمة

بيّنت نتائج هذه الدراسة العوامل والأسباب التي من أجلها تعد الأسئلة أداة فعالة في تطوير فهم المقروء. كما كشفت النتائج بوضوح أنه حتى الأطفال أو القراء الصغار بإمكانهم الترقى في مستويات الفهم والاستيعاب الثلاثة من المستويات الدنيا إلى العليا باستخدام أسئلة جيدة وتحت إشراف معلم موجه يساعدهم على تجاوز المستويات السطحية. إن وصول القارئ إلى مستوى التموضع الذاتي في النص هو هدف القراءة الأسمى؛ فالنص - وإن كان غنياً بالمعنى في ذاته - لا يلغي دور القارئ الذي يتفاعل مع النص بكل ما يحمل من معارف وأفكار ومعلومات ومشاعر ومعتقدات وخبرات ليضيف للنص معاني أخرى شكّلها بنفسه؛ معيداً بذلك إنتاج النص من جديد؛ كي يصل في النهاية إلى فهم أعمق للنص، ولذاته، وللعالم من حوله.

المراجع

- أبو علام، رجاء محمود. (2018). *مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط*. دار المسيرة.
الأصيل، لجينة. (2021). *ثوب تفاعلة*. دار الحدائق.

إكو، إمبرتو. (2009). *التأويل والتأويل المفرد*. ترجمة ناصر الحلواني. الهيئة العامة لقصور الثقافة.

الحجوج، صالح، ومقدادي، محمد. (2003). *فاعلية برنامج تعليمي قائم على الحوار والمناقشة في تحسين الأداء القرائي لطلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك* [رسالة دكتوراه]. جامعة عمان، المنظومة.

الخليفة، حسن. (1986). *التخطيط للتدريس والأسئلة الصفية*. منشورات جامعة عمر المختار. الخوالدة، محمد علي. (2021). *درجة تقدير معلمي اللغة العربية أهمية أسئلة ما قبل القراءة بوصفها سقالة تعليمية في تنمية فهم المقروء وممارستهم لها*. مجلة *الدراسات التربوية والنفسية*، 15(2)، 348-331.

سعاد، مأمون، وهنية، عريف. (2012). *مستويات الفهم القرائي في تعليم القراءة لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي*. مجلة *علوم اللغة العربية وآدابها*، 13(1)، 1303-1280.

الشديفات، رياض، وعبدالحق، عايد، وقطامي، يوسف. (2007). *أثر إستراتيجية طرح الأسئلة التقريبية والتباعدية في تحصيل الطلبة وتنمية مهارات التفكير العليا* [رسالة دكتوراه]. جامعة عمان، المنظومة.

الشروف، زينب، ومقدادي، محمد. (2002). *أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة على الاستيعاب القرائي لطلبات الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية الرصيفة* [رسالة ماجستير]. جامعة اليرموك، المنظومة.

عاشور، الزهراء. (2018). *إستراتيجيات الفهم القرائي: التحول من تصنيف الإستراتيجيات إلى تعليمها على مستوى قسم اللغة*. مجلة *العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي*، 5(2)، 596-582.

عافشي، ابتسام عباس. (2012). *فاعلية إستراتيجية الأسئلة المستددة إلى التفكير في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد للنصوص الأدبية لدى طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن*. مجلة *القراءة والمعرفة*، 126، 229-138.

- عبد العاطي، محمد لطفي. (2002). فاعلية الأسئلة الشفهية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *العلوم التربوية، 10*(2)، 35-66.
- العبد الله، محمود فندي. (2007). *أسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقليا*. عالم الكتب الحديث.
- علي، أيمن. (2022). تطبيق النظرية البنائية من وجهة نظر معلمي العربية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة التربوية، 37*(145)، 281-317.
- كيليطو، عبدالفتاح. (1986). *مسألة القراءة*. في الطاهر وعزيز (تقديم) المنهجية في الأدب والعلوم الإنسانية، دار توبقال للنشر، 19-42.
- مناع، محمد السيد. (2008). فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية، 10*، 340-377.
- Abdulati, M. L. (2002). The effectiveness of oral questions in developing critical reading skills among seventh-grade students (in Arabic). *Educational Sciences, 10*(2), 35-66.
- Abu Allam, R. M. (2018). *Quantitative, qualitative and mixed research methods* (in Arabic). Dar Al Maseera.
- Afshi, I. A. (2012). The effectiveness of the thinking-based questioning strategy in developing comprehension skills for literary texts among female students of the Arabic language department at Princess Nourah Bint Abdulrahman University (in Arabic). *Journal of Reading and Cognition, 126*, 138-229.
- Al Abdullah, M. F. (2007). *Foundations of teaching critical reading to mentally gifted students* (in Arabic). The New World of Books.
- Al Aseel, L. (2021). *Apple's dress* (in Arabic). Dar Al Hadayek.
- Al Hajjooj, S. & AlMeqdady, M. (2003). *The effectiveness of an educational program based on dialogue and discussion in improving ninth-grade students' reading performance in Karak Governorate* (in Arabic) [Published Doctoral Dissertation]. Amman University. Al Mandumah.

- Ali, A. (2022). The application of constructivist theory from the point of view of Arabic language teachers in government schools in Gaza in light of some variables (in Arabic). *Journal of Education*, 37(145), 281-317.
- Al Khalifa, H. (1986). *Teaching planning and classroom questions* (in Arabic). Libya: Omar Al Mukhtar University Publications.
- Al Khawalda, M. A. (2021). The degree to which Arabic language teachers appreciate the importance of pre-reading questions as a scaffold in developing reading comprehension (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(2), 331-348.
- Al Sharroof, Z. & Meqdady, M. (2002). *The effect of using metacognitive strategies on tenth-grade female students' reading comprehension in the Rusaiifa Governorate* (in Arabic) [Published Master's Thesis]. Yarmouk University, Al Mandumah.
- Ashour, Z. (2018). Reading comprehension strategies: Shifting from classifying strategies to teaching them (in Arabic). *Journal of Human Sciences of Oum El Bouaghi University*, 5(2), 582-596.
- Barthes, R. (1968). *Image, music, and text*. Fontana Press.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay Company.
- Eco, U. (2009). *Interpretation and overinterpretation* (in Arabic). Translated by: Naser Al Halawani. General Organization for Culture Palaces.
- Ehri, L. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Gill, S. R. (2008). The comprehension matrix: A tool for designing comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 62(2), 106-113. <https://doi.org/10.1598/RT.62.2.2>
- Hoover, W.A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00401799>

- Kilito, A. (1986). *The reading issue* (in Arabic). In Al Tahir and Aziz (Eds.) *Methodology in literature and human sciences*, (pp. 19-42). Toubkal Publishing House.
- Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction–integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163–193. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Kintsch, W. (2018). *Revisiting the construction–integration model of text comprehension and its implications for Instruction*. In Alvermann, D. E., Unrau, N. J., Sailors, M., & Ruddell, R. B. (Eds.). *Theoretical models and processes of literacy* (pp. 178–203). NY: Routledge.
- McTighe, J. & Wiggins, G. (2013). *Essential questions: Opening doors to student understanding*. VA: ASCD Publications.
- Mamoun, S., & Haniyeh, C. (2012). Levels of reading comprehension in teaching reading to fifth-grade students (in Arabic). *Journal of Arabic Language Sciences and Literature*, 13(1), 1280–1303.
- Manna, M. A. (2008). The effectiveness of the self-questioning strategy in developing reading comprehension among tenth-grade students (in Arabic). *Journal of College of Education*, 10, 340–377.
- Rosenblatt, L. M. (1938). *Literature as exploration*. D. Appleton-Century.
- Rosenblatt, L. M. (1960). Literature: The reader's role. *The English Journal*, 49(5), 304–316. <https://doi.org/10.2307/810700>
- Rosenblatt, L. M. (1969). Towards a transactional theory of reading. *Journal of Reading Behavior*, 1(1), 31–49. <https://doi.org/10.1080/10862969609546838>
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois Press.
- Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66(2), 181–221. <https://doi.org/10.2307/1170607>

- Sadoski, M., & Paivio, A. (2004). A dual coding theoretical model of reading. In Alvermann, D. E., Unrau, N. J., Sailors, M., & Ruddell, R. B. (Eds.). *Theoretical models and processes of literacy* (pp. 1329–1362). Routledge.
- Shdifat, R., AbdulHaq, A. & Qatami, Y. (2007). *The effect of asking convergent and divergent questions on students' achievement and the development of higher thinking skills* (in Arabic) [Published Doctoral Ddissertation]. Amman University, Al Mandumah.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Willingham, D. T. (2006). The usefulness of brief instruction in reading comprehension strategies. *American Educator*, 30(4), 39–45.
- Willingham, D. T. (2008). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *Arts Education Policy Review*, 109(4), 21–32. <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32>
- Woodruff, A. H., & Griffin, R. A. (2017). Reader response in secondary settings: Increasing comprehension through meaningful interactions with literary texts. *The Journal of Literary Education*, 5(2), 108-116.

The Qualitative Impact of Questions in Enhancing Young Learners' Reading Comprehension

Prof. Ali A. Al-Jafar¹

Dr. Mohammed R. Jouhar²

College of Education - Kuwait University
State of Kuwait

Abstract

Objectives: Previous studies placed much emphasis on studying the impact of questions on the quantitative enhancement of reading comprehension. Hence, a necessity emerged in the current study to delineate the effect of questions on the qualitative enhancement of reading comprehension. In other words, to identify the factors and reasons that render questions an effective tool in enhancing reading comprehension. **Methodology:** Based on a narrative research approach and using a sample of 40 Grade Four students in Kuwait, the 'McTighe and Wiggins' taxonomy was employed to develop questions across four levels: questions that hook, questions that guide, questions that lead, and essential questions. The entire reading session was documented, and the children's responses to the questions were recorded. **Results:** Questions are an effective tool for enhancing reading comprehension because they stimulate learners, activate their cultural and cognitive backgrounds, pique their curiosity, encourage interaction, facilitate overcoming challenges and linguistic difficulties encountered during reading, aid in recalling and interpreting direct ideas, provoke thinking, and compel reflection and deep understanding of the text's ideas, self, and the world. **Conclusion:** The study clearly demonstrates that even young children can upgrade from lower levels of comprehension and understanding to higher levels, reaching the situational level through the use of thoughtful questions and under the guidance of a skilled facilitator.

Key words: Reading comprehension, Understanding and comprehending, Reading, Questions, McTighe and Wiggins taxonomy.

1 Professor in Department of Curriculum and Instruction. e-mail: adel.hemdan@edu.aun.edu.eg

2 Assistant Professor Department of Curriculum and Instruction.

e-mail: del.hemdan@edu.aun.edu.eg

- Submitted 30/12/2023, Accepted 29/1/2024.

أ. د. علي عاشور الجعفر. أستاذ بقسم المناهج وطرق التدريس، لغة عربية. حصل على دكتوراه الفلسفة من جامعة إنديانا بلومنجتون في الولايات المتحدة الأمريكية، 1998. الاهتمامات البحثية: أدب الأطفال، مقارنة ريجيو إيميليا التربوية، العقلانية النقدية، البحوث النوعية، البحوث البينية.

د. محمد رضا جوهر. أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس، لغة عربية. الاهتمامات البحثية: تعلم القراءة في اللغات الألفبائية، الكتابة، الفهم القرائي، الازدواجية اللغوية، الممارسات التدريسية في عصر ما بعد الحداثة والذكاء الاصطناعي.

للاستشهاد

الجعفر، علي عاشور، وجوهر، محمد رضا. (2025). الأثر النوعي للأسئلة في تطوير قدرة المتعلمين الصغار على فهم المقروء. *المجلة التربوية*، 39(154)، 17-43.

<http://doi.org/10.34120/joe.v39i154.657>

To Cite:

Al-Jafar, A.A., & Jouhar, M.R. (2025). The Qualitative Impact of Questions in Enhancing Young Learners' Reading Comprehension. *The Educational Journal*, 39(154), 17-43.

<http://doi.org/10.34120/joe.v39i154.657>

