Abuzaid, Suad. (2023). Comparing teachers' practice of writing strategies in the Kingdom of Saudi Arabia, Singapore and the United States of America in developing reading comprehension skill, *Journal of Educational Science, 10*(1), 531 - 560

Comparing teachers' practice of writing strategies in the Kingdom of Saudi Arabia, Singapore and the United States of America in developing reading comprehension skill

Dr. Fahd bin Abdullah Al-Harbi
Assistant Professor of Curricula and Methods of Teaching Arabic Language
Taibah University
fahad2009ku@gmail.com

Abstract:

The current study aimed to identify the most effective strategies in developing the reading comprehension skill of fourth-grade students in the Kingdom of Saudi Arabia, the United States and Singapore, using the data of Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). The study focused on the practices and applications carried out by the teacher to improve students' reading skills to understand and explain part of the disparity between teachers to reveal the most effective approaches in developing students' reading comprehension. The teacher's questionnaire in the PIRLS 2011 included a measure of the percentage of time the teacher takes to teach reading through strategies based on reading (such as silent reading or aloud reading), on writing (such as writing a summary), grammar (such as extracting verbs and pronouns from the text) or speaking (such as having students discuss the text). And by using multilevel analysis, the results showed that Saudi teachers spend less time than their peers in the United States and Singapore in using written strategies when teaching reading, and the results showed a statistically significant effect of the written approach on student achievement in the United States. In the United States and Singapore, the more time the teacher devotes to writing, the higher average score of the class in the test, with the rest of the variables held constant.

Keywords: Reading Compression, Writing Approach.

الحربي، فهد. (٢٠٢٣). مقارنة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات الكتابة في المملكة العربية السعودية وسنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية في تنمية مهارة الفهم القرائي *مجلة العلوم التربوية*، ١٠ (١) ، ٥٣١ - ٥٦٠

مقارنة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات الكتابة في المملكة العربية السعودية وسنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية في تنمية مهارة الفهم القرائي

د. فهد بن عبدالله الحربي[١]

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى: التعرف على الاستراتيجيات الأكثر أثرًا في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى طلبة الصف الرابع. ركزت الدراسة على الممارسات والتطبيقات التي يقوم بها المعلم لتحسين المهارات القرائية للطالب ، في محاولة لفهم وتفسير جزء من التفاوت بين المعلمين للكشف عن أكثر المداخل أثرًا في تنمية الفهم القرائي لدى الطلبة ، حيث تضمنت استبانة المعلم في دراسة (بيرلز ٢٠١١) مقياسًا عن نسبة الوقت الذي يستقطعه المعلم لتدريس القراءة من خلال استراتيجيات مبينة على القراءة (كالقراءة الصامتة أو الجهرية) ، أو الكتابة (ككتابة ملخص تمت قراءته أو نقده) ، أو القواعد (كاستخراج الأفعال والضمائر من النص المقروء) ، أو التحدث (كأن يقوم الطلاب بالنقاش حول النص) ، وباستعمال الانحدار متعدد المستوى (Multilevel Analysis) ، بينت النتائج أن المعلمين السعوديين يمضون وقتًا أقل من أقرانهم في الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة في استخدام استراتيجيات كتابية عند تدريسهم لمهارة القراءة ، كما أوضحت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية للمدخل الكتابي في تحصيل الطلبة في الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة ، فكلما زاد الوقت الذي يخصصه المعلم للكتابة؛ ارتفع متوسط درجة طلبة الفصل في الاختبار ، مع ثبات بقية المتغيرات.

الكلمات المفتاحية: الفهم القرائي ، المدخل الكتابي.

(١) أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد كلية التربية – جامعة طيبة، fahad2009ku@gmail.com

مقدمة

تعد القراءة من المهارات الأساسية التي تبنى عليها بقية المهارات؛ فهي أم المهارات التي تستثمر فيها نظم التعليم استثمارًا مكثفًا ، وتخصص لها الكثير من الوقت والموارد خاصة في مراحل التعليم المبكرة ، فالطالب الذي يمتلك مهارة القراءة سيكون لها الأثر الإيجابي على تحصيله الدراسي ليس فقط في مادة القراءة بل في جميع المواد الأخرى ، وحينما تكتسب مهارة القراءة تصبح بمثابة أداة التعلم الرئيسة ، فمع نهاية المرحلة الابتدائية الدنيا والبدء بالمرحلة الابتدائية العليا يتوقع من الطالب أن يتعلم بشكل مستقل في مجالات التعلم المختلفة ، وبالرغم من هذه الأهمية العالية لمهارة القراءة إلا أن نتائج الدراسات واسعة النطاق كالدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم PIRLS أثبتت تدني مستويات طلبة المملكة العربية السعودية في مهارة الفهم القرائي لطلبة الصف الرابع الابتدائي مقارنة بغيرهم من الطلبة على مستوى العالم كدولة سنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية ، حيث بينت نتائج مشاركة المملكة العربية السعودية أن قرابة ٣٤٪ من الطلبة لم يتمكنوا من مهارات الحد الأدنى في الفهم القرائي فيما تقل النسبة في سنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية عن ٣٪ (الحربي والقحطاني ،٢٠١٧) ، ولهذا الانخفاض في أداء الطلبة في مهارة الفهم القرائي أثره على تحصيل الطلبة فيما تبقى من مواد ، فقد أكدت الدراسات أن هناك علاقة إيجابية قوية بين مهارة القراءة والتحصيل في الرياضيات (Nortvedt , et al , 2016) والعلوم (Cano , et al , 2014) ، ومتى امتلك الطالب مهارات قرائية عليا؛ تميز ليس فقط في المواد الدراسية بل أيضًا في حياته بجوانبها المختلفة الاقتصادية والاجتماعية والصحية (Mu et al , 2019) ، فالقراءة أداة لفهم العالم. ولأهمية القراءة؛ فإن تدريسها لا ينبغي أن يقتصر على معلم اللغة ، بل يتجاوز ذلك إلى معلمي المقررات الأخرى ، من خلال ما اصطلح على تسميته القراءة عبر المجال (Neugebauer & Gilmour , 2020).

وقد تعود أسباب هذا الانخفاض في أداء طلبة المملكة العربية السعودية في القراءة لأسباب تشمل: استثمار الوقت المخصص لتدريس القراءة والموارد المستثمرة في إعداد معلمي القراءة وتدريبهم ومكافأتهم وأنصبتهم وفي تصميم المناهج والكتب الدراسية ، وكذلك في العمليات المتمثلة في استراتيجيات التدريس التي تتباين في فاعليتها وأثرها في إكساب المتعلم مهارة القراءة ، من هذا المنطلق سيقوم الباحث بالوقوف على: المداخل التي يستخدمها المعلمون السعوديون عند تدريسهم لمهارة الفهم القرائي ، والوقت الذي يخصصونه لكل مدخل من المداخل ، وأثره على تنمية مهارة

الفهم القرائي ، فقد يكتفي المعلم بأن يقرأ بعض طلابه قراءة جهورية أو صامته (مدخل قرائي) عند تدريسه للقراءة ، كما قد يُكلفهم باستخراج بعض القواعد اللغوية ، وقد يُكلفهم بكتابة رأيهم حول ما قرؤوه (مدخل كتابي) ، ولكل مدخل أثره في الفهم القرائي للطالب ، وتشير البحوث إلى أهمية المدخل الكتابي في تدريس القراءة وأنه ذو فاعلية في الفهم القرائي عند الطلاب (Schoonen , 2019) ، من هذا المنطلق تهدف هذه الورقة لاختبار الفرضية التي تقول بالأثر الإيجابي للمدخل الكتابي في الفهم القرائي ، مقارنة بالمداخل الأخرى (القراءة ، والتحدث ، والقواعد).

مشكلة البحث:

بالنظر لنتائج المملكة العربية السعودية في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم PIRLS 2016؛ نجد أن قرابة ٣٤٪ من الطلبة لم يتمكنوا من الوصول لمهارات الحد الأدنى في هذه الدراسة؛ حيث يفتقد هؤلاء الطلبة لأبسط المهارات القرائية ، كالفهم عند قراءة الجمل التي تقع في بداية النص التي لا تتطلب الرجوع لجملة سابقة لفهمها ، ولا شك في أن مثل هذه المهارات تعد مهارات تراكمية ، لا تتكون في وقت قصير بل تحتاج لبناء تراكمي على مدى طويل قد يمتد إلى ما قبل دخول المدرسة ، وقد يصل الأمر بهؤلاء الطلبة لانخفاض مهارة التعرف على الكلمة أو قد يجدون مشقة في ذلك ؛ فعند وجود صعوبة في التعرف على الكلمة سينصب ذهن الطالب على تهجئة الرموز والأشكال الحرفية بدلًا من الربط بين الجمل والنصوص ، وبالرغم من أن طلبة المملكة العربية السعودية يتلقون ما معدله تسع حصص أسبوعيًا في الصف الرابع الابتدائي لمادة اللغة العربية وهو مقارب لمتوسط عدد الحصص في اللغة الأم للدول المتقدمة كسنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية إلا أننا نجد انخفاض أثر هذه الحصص على أداء الطلبة مقارنة بالدول المتقدمة؛ ولعل جزءًا من الخلل يعود للاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون داخل حجرة الصف الدراسي ، من هذا المنطلق ونظرًا لوجود تفاوت كبير بين مستويات طلبة المملكة العربية السعودية وطلبة الولايات المتحدة الأمريكية وطلبة سنغافورة ، فقد ركزت الدراسة الحالية على الممارسات والتطبيقات التي يقوم بها المعلم لتحسين المهارات القرائية للطالب في محاولة لفهم وتفسير جزء من هذا التفاوت ، حيث تضمنت استبانة المعلم في بيرلز ٢٠١١ مقياسًا لنسبة الوقت الذي يستقطع لتدريس القراءة من خلال استراتيجيات مبينة على القراءة (كالقراءة الصامتة أو الجهرية) أو على الكتابة (ككتابة ملخص لنص تمت قراءته أو نقده) أو القواعد (كاستخراج الأفعال والضمائر من النص المقروء) أو التحدث (كأن يقوم الطلاب بالنقاش حول النص).

وفي محاولة للتعرف على بعض العوامل المساعدة لعلاج ذلك القصور في أداء الطلبة ، استند البحث الحالي إلى بيانات بيرلز ٢٠١١ نفسها ، لتقارن بيانات المملكة العربية السعودية مع بيانات الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة ، بالتركيز على استراتيجية الكتابة كمدخل لتنمية الفهم القرائي ، وقد اختيرت الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة للمقارنة نظرًا لتفوق طلبتهما من حيث الأداء العام في الاختبار الدولي للقراءة ، حيث يقع متوسط درجات طلبتهما ضمن مستوى التحصيل المرتفع ، بينما تقع المملكة العربية السعودية ضمن الدول الخمس الأقل.

أسئلة الدراسة:

١. إلى أي مدى يستخدم المعلمون في الدول الثلاث الاستراتيجيات القرائية والكتابية والقواعد والتحدث في تدريسهم لمهارة القراءة؟

٢. ما أثر استخدام الاستراتيجيات الكتابية في تدريس القراءة مقارنة بالاستراتيجيات الأخرى على أداء الطلبة في المملكة العربية السعودية وسنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف على الوقت الذي يخصصه المعلمون السعوديون باستخدام استراتيجيات في المدخل الكتابي والقرائي والقواعد والتحدث لتنمية مهارة الفهم القرائي ، مقارنة بالمعلمين في سنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية.

٢. التعرف على أي المداخل التي يستخدمها المعلمون في المملكة العربية السعودية وسنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية أكثر أثرًا في تنمية مهارات الفهم القرائي.

أهمية الدراسة:

يتوقع أن توفر الدراسة مقارنة مرجعية في استراتيجيات تحسين الفهم القرائي ، ومقارنة بين استراتيجيات تحسين الفهم القرائي نفسها ، بما يمكن أن يضيء لسياسة التحسين ، ويسهم في بناء خطوات عملية تطبيقية لتحسين الفهم القرائي في مراحل التعليم المبكرة.

مصطلحات الدراسة:

الفهم القرائي:

يعرف عبدالباري (٢٠١٠) الفهم القرائي بأنه عملية بنائية تفاعلية يقوم بها القارئ عند قراءته للنص ، يخلص من خلالها لفهم موضوع النص؛ حيث يستند القارئ على مجموعة من المؤشرات السلوكية التي تعبر عن فهمه للنص المقروء.

بيرلز PIRLS:

الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم "PIRLS" (Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS) من الدراسات الدولية الشهيرة الموثوق بها التي تقوم عليها الرابطة الدولية لتقويم التحصيل التربوي (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA) ، وهي منظمة ذات استقلالية تتكون من ممثلين على مستوى الحكومات والمؤسسات التعليمية ، تقيس بيرلز المهارات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي باللغة الأم ، لغرض إبراز جوانب الضعف والقوة لدى الطلبة المختبرين ، كعينة ممثلة للدولة ، ومقارنتهم بأقرانهم في الدول الأخرى ، حيث يشارك في الاختبار أكثر من ٤٠ دولة. (Martin, Mullis & Hooper, 2017)

مراجعة الأدبيات:

أولًا: وصف اختبار بيرلز:

يهدف اختبار بيرلز لقياس هدفين رئيسين: الفهم القرائي (Reading literacy) والقراءة للمطالعة (informational reading) ، وضمن هذين الهدفين تقاس عمليات القراءة الأساسية ، وهي: الاستذكار ، والاستنتاج المباشر ، والتفسير والربط ، والتقويم ، بحيث يُعطى الطالب خمس قصص خيالية لاختبار المقدرة القرائية ، ويتوقع من الطالب تصور الشخصيات والأحداث والأفكار التي في القصة وكذلك خصائص اللغة ، كما يُعطى خمس قطع لاختبار القراءة للمطالعة في موضوعات مختلفة تحوي صورًا وعروضًا وخرائطَ ورسومًا بيانية ، وهناك مقياسان للعمليات القرائية: "المقياس الأول للاستذكار (٢٠٪) والاستنتاج المباشر (٣٠٪) ، والمقياس الثاني للتفسير والربط (٣٠٪) ولعملية التقييم (٢٠٪) ، وهناك أربع درجات فرعية ودرجة كلية:

١. الفهم القرائي: هدف من أهداف القراءة للصف الرابع.

٢. القراءة للمطالعة: هدف من أهداف القراءة للصف الرابع.

٣. الاستذكار والاستنتاج المباشر: مقياس لعمليات القراءة.

٤. الربط والتفسير والتقييم: مقياس لعمليات القراءة.

٥. الدرجة الكلية: درجة تعبر عن الدرجات الأربع السابقة مجتمعة. (Martin, Mullis & Hooper, 2017)

قُسمت الدرجات في بيرلز ٢٠١١ إلى مستويات مع مؤشرات تفسيرية للاستدلال على مكامن الخلل وتشخيصها تشخيصًا واقعيًا، مع وجوب التنويه عن أن المقاييس تتعلق بأبعاد مختلفة والمفردات في كل منها ذات صعوبات مختلفة فلا تصح مقارنتها ببعضها بشكل مباشر ولكن يمكن مقارنة كل درجة فرعية بالدرجة الكلية. (Martin, Mullis & Hooper, 2017)

الطالب المصنف ضمن المستوى الدولي "المتقدم" (٦٢٥ أو أعلى) يستطيع القيام بمهارات قرائية عليا تتطلب عمليات ذهنية مركبة من حيث ربط الأفكار عبر النص وجمع الأدلة الضمنية للوصول لنتيجة أو تفسير حدث أو فهم تصرفات شخصية في القصة، وتتجاوز القراءة في هذا المستوى مرحلة تعرف الكلمة أو قراءتها بشكل صحيح إلى مرحلة القراءة لما وراء المعرفة (Reading for Metacognition)، لأن عمليات الربط بين الأفكار في مختلف النصوص ومحاولة إيجاد رابط بينها وتفسير ما وراء النص من انفعالات ودوافع وفهم تسلسل الأحداث في نصوص معقدة التركيب تحتاج لمهارات تفكير عليا.

ويُتوقع من الطالب المصنف ضمن المستوى الدولي "العالي" (٥٥٠-٦٢٥) ربط وشرح المعلومات والعلاقات داخل النص الأقل تعقيدًا من المستوى المتقدم، فهو يستطيع تمييز وتحديد أحداث القصة لكنه قد لا يمتلك المقدرة على تفسير الأحداث وتوضيح الأسباب، بينما في المقابل يستطيع تفسير وشرح العلاقات بين المقاصد والتصرفات كما يستطيع تقييم المحتوى. (Martin, Mullis & Hooper, 2017)

ويستطيع الطالب الحاصل على درجة في المستوى الدولي "المتوسط" (٤٧٥-٥٥٠) القيام ببعض العمليات القرائية الأساسية، كالتعرف على الجمل وفهمها فهمًا واضحًا، خاصة البسيطة منها التي لا تحوي صورًا بلاغية مركبة، ولا يُتوقع منه أن يربط بين النصوص أو أن يحلل أو يفسر

أو يربط المعلومات بخبراته السابقة ، بل يتوقف في القراءة عند مرحلة فهم المقروء وتقديم تفسيرات بسيطة تشرح الأسباب ، كما يستطيع تحديد موقع المعلومة من خلال العناوين الرئيسة والفرعية ، وكذلك إعادة صياغة جملة أو جملتين.

ويتضمن المستوى الدولي "المنخفض" (٤٠٠-٤٧٥) مؤشرات قياس المقدرة القرائية ، فالطالب المصنف في هذا المستوى لا تتعدى مهارته القراءة وفهم الجمل الصريحة التي تقع في بداية النصوص (باعتبار أنها لا تسبق بجمل لازمة لفهمها) ، ولا يُتوقع من الطالب أكثر من مهارات القراءة الدنيا ، مثل التعرف على الكلمات السهلة وربطها بالكلمات الأخرى لفهم الجملة. (Martin , Mullis & Hooper , 2017)

ثانيًا: الفهم القرائي واستراتيجيات تعلمه:

يتطلب الوصول للمستوى الدولي المتقدم أو العالي في بيرلز تخطيطًا محكمًا وعملًا متراكمًا على مدى زمني طويل؛ ولذا فقد ظل الفهم القرائي وكيفية تحسينه من أبرز القضايا التي استحوذت على اهتمام الباحثين والممارسين على السواء ، وقد عرَّفَتْ مجموعةُ دراسة القراءة في مؤسسة راند الشهيرة (RAND , Reading Study Group) الفهمَ القرائيَّ بأنه: عمليات مركبة قائمة على المشاركة والتفاعل مع النص المكتوب (Snow , 2002) ، باعتبار أن هناك ثلاثة عناصر تؤثر في فهم المقروء:

١. القارئ الذي يفهم النص.

٢. النص الذي يفهمه القارئ.

٣. النشاط ، الذي يتضمن عمليات المساعدة على الفهم.

في وقت القراءة ، يستجلب القارئ المعرفة والقدرات والخبرات الموجودة لديه من قبل؛ من أجل استيعاب النص ، كما يقوم بالعديد من الأنشطة؛ بناء على الهدف والغرض من القراءة وكذلك النتائج المترتبة على قراءته ، وتحدد العناصر الثلاثة ظاهرةً تحدث في سياق اجتماعي ثقافي أكبر يتشكل من قِبَل القارئ (Snow , 2002). وتتداخل العناصر الثلاثة فيما بينها ، فالقارئ والنص والنشاط معتمدة على بعضها الآخر؛ لأن القارئ يجلب الأفكار إلى النص ، ومن ثم يأخذ بدوره أفكاره من النص. ومن المهم التمييز بين ما يجلبه القارئ وما يأخذه من النص أثناء عمليات القراءة ، والتأكيد على أن الاستيعاب القرائي يظل في حراك دائم ، ولا يستقر على حال واحد ، فهو متغير من وقت لآخر بناءً على نضج القارئ ونمو معرفته ومهاراته القرائية.

يمكن أن يُنظر إلى "الفهم" على أنه عملية ، ولهذه العملية سمتان مهمتان ، أولهما: أنها عملية تفكير نشطة قصدية (Alexander & Jetton , 2000; Panel et al , 2000) ، وثانيهما: أنها تختلف باختلاف تصورات الأفراد وتجاربهم وخلفياتهم المعرفية (Pressley , 2006)؛ لذا من المهم بالنسبة لعملية الفهم النظر فيما يجلبه القراء إلى النص والأفكار التي يتم نقلها من خلال النص ، ففهم النص المكتوب هو عملية مركبة من التفكير التي تعتمد على قدرة القارئ على تحديد الكلمات بسرعة ، وبدقة ، وبدون عناء ، كما تتأثر بخلفية القارئ عن الموضوع (Adams , 1994; Galloway & Uccelli , 2018) ، وهذا يدل على أهمية تعليم الطلبة استراتيجيات القراءة النشطة من أجل أن يكونوا خبراءَ في المحتوى حتى يتمكنوا من فهمه ، ثم من إتقان ما هو مطلوب منهم.

وتمر القراءة بمراحل معقدة من أجل فهم النص: فالقارئ يحتاج إلى التعرف على الكلمات والوصول لمعناها ، كما يحتاج للتنشيط الذهني لتفعيل المعارف ذات الصلة؛ حتى يتمكن من توليد الاستدلالات ، لذا فإن تكوين القارئ الخبير القادر على استعمال استراتيجيات القراءة بفاعلية ومرونة مطلب (Neufeld , 2005) ، حيث إن القُراء الخبراء يستعملون مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات الخاضعة للوعي عندما يقرؤون النصوص الأكثر تعقيدًا ، على سبيل المثال: القارئ الخبير لديه فكرة واضحة عن الغرض مما يقرأ ، ولديه المقدرة على تفعيل معرفته السابقة حول الموضوع ، كما أن لديه المقدرة أيضًا على طرح الأسئلة حول الموضوع الذي قرأه ، وكذا الإجابات المحتملة ، إضافة إلى تمكنه من ربط المعلومات في النص لفهم الموضوع ، وتقديم ملخص مناسب للنص ، وعمل نصوص نقدية حول النص ، ويمكنه أيضًا أن يأخذ ملحوظات مفيدة من النص. ويتميز القراء الخبراء بالتنظيم الذاتي ، ولديهم مرونة كافية لاستعمال استراتيجيات مختلفة في أثناء عمليات صنع المعنى (Pressley , 2006).

وقد دُرست العلاقة بين القراءة والكتابة من قبل عدة باحثين (Berninger et al , 2002; Fitzgerald & Shanahan , 2000; & Shanahan et al , 2006) ، وكان يُعتقد أن القراءة والكتابة عمليتان منفصلتان عن بعضهما البعض ، باعتبار القراءة هي المدخَل والكتابة هي المخرَج (Graham , Steve , et al. , 2018) ، لكن اتضح أنهما تقومان على العمليات نفسها ، وأنه لا يمكن الفصل بينهما؛ كونهما عمليتي تفكير مترابطتين ، لذلك يمكن تحسين الفهم القرائي من خلال تعليم الكتابة (Graham & Hebert , 2011) ، كما يمكن أن يُعزّز الفهم القرائي عندما يكتب الطلاب عن النصوص التي يقرؤون (Fitzgerald & Shanahan , 2000)؛ ولذا يوصى

بتدريس القراءة والكتابة معًا ، حتى يكون الطلاب أكثر عرضة لتطبيق مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات المعرفية (Graham , Steve , et al. , 2018).

وتشير البحوث إلى أنه من خلال تعليم الطلاب مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات الكتابية في أثناء القراءة وبعدها ، يمكن أن يتحسن فهمهم للنصوص الأعقد تركيبًا (Pressley & Wharton-McDonald , 1997; Schuder , 1993: Graham et al. , 2018) فعلى سبيل المثال: هناك أثر إيجابي لتعليم الطلبة تلخيص ما قرؤوه في تحسين فهمهم (Armbruster et al , 1987; Bean & Steenwyk , 1984; Berkowitz , 1986; Brown , 2002) ، حيث إن تدريس الاستراتيجيات الكتابية من خلال مراحل عملية القراءة يحقق هدفين رئيسين: أولهما: مساعدة الطلبة على فهم وتذكر ما يقرؤونه ، وثانيهما: مساعدتهم على مراقبة استيعابهم واستخدام هذه الاستراتيجيات عند مواجهتهم لأي صعوبات في الفهم (Neufeld , 2005) ، كما يؤدي استعمال استراتيجيات تجمع بين الكتابة والقراءة إلى تحسين المهارتين معًا (Berninger & Swanson , 1994; Shanahan et al. , 2006) ، وقد وجد نيفيلوسيرلز

(Neville & Searls , 1991)أنه عندما يتعلم الطلاب كيفية بناء الجمل المعقدة؛ فإنها تحسن فهمهم للنص ، وراجع غراهام وهيربيرت (Graham & Hebert , 2011) دراسات عديدة لمعرفة أثر الكتابة في القراءة ، ووجدا في ٩٤٪ من الدراسات أن للكتابة أثرًا إيجابيًا في الفهم القرائي أكثر من أثرها في مهارة الكتابة نفسها ، وفي دراسة أخرى ، عمل غراهام وبيرين (Graham & Perin , 2007) تحليلًا بعديًا (Meta Analysis) لمعرفة أثر الأنشطة الكتابية في الفهم القرائي ، وذلك من خلال جمع الدراسات التجريبية ، حيث طُلب من المجموعة التجريبية عمل أنشطة كتابية متعددة مثل كتابة الملخص ، أو الإجابة على الأسئلة أو أخذ الملحوظات ، وتبين أن القيام بنشاط كتابي عند قراءة النص مؤثر بدرجة عالية في تحسين فهم الطلاب مقارنة بالمجموعات التي لم تقم بأي نشاط كتابي.

ومع ذلك ، فإن الأمر ليس على مطلقه؛ لأن أثر أنشطة الكتابة في الفهم القرائي يختلف باختلاف نوع الكتابة نفسه. في هذا الصدد ، يشير مارشال (Marshall , 1987) إلى: أن استخدام أنشطة الكتابة المختلفة يشجع الطلبة على التفكير في النصوص بشكل مختلف ، ووجد لانجر وأبيلبي (Langer & Applebee , 1997) وأن الطلبة يفكرون بشكل مختلف استنادًا إلى نوع النشاط الكتابي الذي يقومون به عند قراءة النص؛ فعندما طُلب من الطلبة الإجابة عن أسئلة قصيرة ، ركزوا على أفكار محددة من النص ، وعندما طُلب منهم أخذ ملحوظات ، ركزوا على

المفاهيم الكبيرة المقدمة عبر النص ، أما الطلبة الذين طُلب منهم كتابة مقال حول النص الذي قرؤوه فقد فهموا الأفكار بشكل متكامل في النص وانخرطوا في الأفكار الأكثر تعقيدًا في تركيبها ، ويعتقد "لانجر وأبيلبي": أن تأثير نوع معين من الكتابة على التعلم يعتمد على الغرض من استعماله ، حيث إن كل نوع من الكتابة يوجه الطلبة للتركيز على معلومات مختلفة.

ولا يتوقف فعل أنشطة الكتابة عند تحسن التعلم فحسب ، بل يتعدى إلى صنع فرص جديدة للتعلم؛ لأنه عندما يكتب الطلبة عن النص ، فإنهم يحتاجون إلى جمع وتنظيم المعلومات ، وهذا بدوره يعزز معرفتهم وفهمهم لما هم بصدده (Durst & Newell, 1989; Klein, 1999) ، لذلك لا يمكن تخصيص أنشطة الكتابة مثل الإجابة عن الأسئلة أو تدوين الملحوظات ، أو كتابة ملخص ، أو كتابة المذكرة اليومية لتقييم الطلاب فحسب ، بل يمكن استعمالها أيضًا لتوسيع نطاق معرفة الطلبة بالمحتوى وتحسين التعلم في مجاله (Bangert-Drowns et al., 2004; Graham & Perin, 2007a; Hebert et al., 2013) ، واستنادًا إلى هدف التعلم والتخصصات المختلفة ، يمكن أن تتخذ أنشطة الكتابة أشكالًا عديدة لمساعدة الطلبة على التفكير الناقد حول ما يقرؤونه ، ولبناء معارف جديدة (Graham & Perin, 2007) ، ولذلك فإن الأنشطة الكتابية وأثرها في تعلم المحتوى الدراسي لا تتعلق -فقط- بمادة القراءة أو تعلم اللغة ، بل تتجاوز ذلك إلى كل المقررات ، وفي جميع المجالات ، علمية كانت (Barton, Heidema, & Mosborg, 2002; Greenleaf & Schoenbach, 2004 ; Jordan, 2002) أم نظرية (Perfetti, Britt, & Georgi, 1995) ، فعندما يُحسِن الطلبة الكتابة في المحتوى المدروس فإنهم يثبّتون فهم هذا المحتوى؛ وذلك للعلاقة القوية الطردية بين الكتابة والفهم القرائي (Bangert-Drowns et al., 2004; Rivard, 1994; Wiley & Voss, 1999).

ثالثًا: الدراسات السابقة:

أجرى كلٌّ من حريبة وعثمان (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى: معرفة أثر استراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل الفهم القرائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة النيل والبالغ عددهم ٤٠ طالبًا ، حيث وزع الطلبة على مجموعتين ضابطة وتجريبية ، حيث أجرى الباحثان اختبارًا قبليًا وأخر بعديًا لكلا المجموعتين ، حيث دُرست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في الفهم القرائي والمجموعة الأخرى بالطريقة التقليدية ، وتوصل الباحثان لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة أخرى أجراها الباحثان أحمد وموسى (٢٠٢٠) على عينة عشوائية من طلبة الصف الخامس الابتدائي لقياس أثر استراتيجية (أطر القصة)في الفهم القرائي) ، حيث قسّم الباحثان عينة الدراسة البالغة ٦٤ تلميذًا لعينة تجريبية وأخرى ضابطة ، وقد استعمل الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) لمعرفة الفروق بين المجموعتين ، وقد وجد الباحثان فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية الذين يدرسون القراءة باستخدام استراتيجية (أطر القصة). وفي الدراسة التي أجراها الرنتيسي والسوافيري (٢٠٢١) للتعرف على أثر توظيف استراتيجية التدريس التبادلي على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي ، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي للتعرف على أثر الاستراتيجية من خلال مجموعتين واحدة ضابطة والأخرى تجريبية ، وتكونت عينة الدراسة من ٦٤ طالبة ، تم اختبارهنَّ في مهارات الفهم القرائي ، وتوصل الباحثان لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطلبة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي. كما أجرى السراج (٢٠٢١) دراسة على عينة من طلبة الصف الثاني الابتدائي باستخدام المنهج التجريبي؛ بهدف تقصي أثر استخدام أسلوب السرد القصصي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي ، حيث بلغت عينة الدراسة ٦٢ طالبًا وطالبة ، قسمهم الباحث بشكل عشوائي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وقد بنى الباحث مقياسًا للفهم القرائي اختبر فيه المجموعتين قبليًا وبعديًا؛ وقد وجد الباحث فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب السرد القصصي. وفي دراسة أجراها الخليف (٢٠١٦) لمعرفة أثر استخدام قراءة القصص في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الخامس ، استخدم الباحث في دراسته المنهج شبه التجريبي ، وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٠ طالبًا ، قسمهم الباحث إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة؛ حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية قراءة القصص ، والضابطة بالطريقة التقليدية ، وقد توصل الباحث لوجود فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية.

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في: التركيز على المداخل والاسترتيجيات التي تنمي مهارات الفهم القرائي لدى طلبة المرحلة الابتدائية ، فيما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في منهجية الدراسة؛ حيث استخدمت الدراسات السابقة المنهج شبه التجريبي على عينة صغيرة من الطلبة فيما استخدم البحث الحالي بيانات دولية واسعة النطاق ، وفي جانب آخر ركزت الدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث على أثر التدريس باستخدام استراتيجيات

محددة (كالتدريس التبادلي وسرد القصص والتعليم التعاوني) على تنمية مهارات الفهم القرائي ، فيما ركزت الدراسة الحالية على أثر الوقت الذي يخصصه المعلمون السعوديون لعدد من المداخل وأثرها على تنمية مهارة الفهم القرائي.

المنهج التحليلي والنماذج الإحصائية:

استفادت الدراسة الحالية من البيانات التي نشرتها المنظمة الدولية للتحصيل الدراسي للمملكة العربية السعودية وسنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية لدورة عام ٢٠١١ من بيرلز[١] ، حيث اشتملت عينة المملكة العربية السعودية على ٤٥٠٧ طالبٍ و١٨٣ معلمٍ من ١٨٣ مدرسة ، فيما مثل الولايات المتحدة الأمريكية ١٢٧٢٦ طالبٍ و٤٧٢ معلمٍ ، ومثل سنغافورة ٦٣٦٧ طالبٍ و١٧٦ معلمٍ؛ وتوزع أفراد العيّنة في الدول الثلاث بالتساوي بين الجنسين ، وتختار عينة بيرلز بالطريقة العنقودية المنتظمة ، عبر مرحلتين ، حيث تختار المدارس بشكل عشوائي ، وفق متغير المنطقة التعليمية ومتغير الجنس ، ثم يُختار الطلبة من داخل المدرسة[٢].

وللإجابة عن أسئلة البحث استُخدم الأسلوب الكمي من خلال البيانات الطبيعية المتوافرة في قواعد البيانات الدولية. أجيب عن السؤال الأول (إلى أي مدى يستعمل المعلمون في الدول الثلاث الاستراتيجيات القرائية والكتابية والقواعد والتحدث في تدريسهم لمهارة القراءة؟) ، من خلال وصف الوقت الذي يخصصه المعلمون لكل استراتيجية من الاستراتيجيات الأربع ، وأجيب عن السؤال الثاني (ما أثر استخدام استراتيجيات كتابية في تدريس القراءة مقارنة بالاستراتيجيات الأخرى على أداء الطلبة في المملكة العربية السعودية وسنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية؟) باستعمال النموذج الهرمي الخطي متعدد المستويات (Hierarchical Linear Model) ، وفق الإطار العام "دوال الإنتاج ومفاهيم القيمة المضافة" (Hanushek, 2020) ، حيث تضبط المتغيرات الاجتماعية الاقتصادية على مستوى الطالب (المستوى الأدق ، المستوى الأول) وعلى مستوى غرفة الصف (مستوى المعلم ، المستوى الثاني) ، ويختبر أثر المداخل الأربعة على درجة الفهم القرائي للطلاب ، حيث يقاس الفهم القرائي (المتغير التابع) على مستوى الطالب ، بينما تقاس المتغيرات المستقلة (الوقت المخصص للاستراتيجيات الكتابية ، والقرائية ، والقواعد والتحدث ، بالإضافة لمتغيرات أخرى) على مستوى الطالب وكذلك على مستوى المعلم.

(١) دورة عام ٢٠١٦ غير مشتملة على المتغيرات المستقلة الرئيسة المستهدفة

(٢) https://timssandpirls.bc.edu/methods/t-sample-design.html

لهذا الغرض ، بنيت ثلاثة نماذج إحصائية:

النموذج الأول النموذج غير المشروط (Unconditional Model)، **ويعبر عنه كما يلي:**

المستوى الأول:

المستوى الثاني

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

في التحليل متعدد المستوى يعد النموذج المختلط غير المشروط مشابهًا لنموذج التحليل العامل الأحادي (ANOVA) مع اعتبار أن γ_{00} يمثل المتوسط وu_{0j} يمثل حجم أثر المعلم ، إلا أن أثر المعلم عشوائي (متوزع بشكل طبيعي وبمتوسط يساوي صفر) ، وغير ثابت كما هو الحال في تحليل العامل الأحادي ، وبالتالي يمكن تفسير القيمة المقدرة لأثر المعلم u_{0j} على أنه تباين متوسط درجات طلبة المعلم j عن متوسط درجات الطلبة في القراءة ، وبالتالي ، يمكن القول إن γ_{00} يعبر عن متوسط متوسطات درجات طلبة كل معلم من المعلمين ، في النموذج الأول يمكن القول إن Reading_{ij} هي درجة الطالب i لدى المعلم j و هي قيمة القاطع ، فيما تمثل e_{ij} الخطأ العشوائي على مستوى الطالب (المستوى الأول) ، وتمثل u_{0j} الخطأ العشوائي على مستوى المعلم (المستوى الثاني) ، ويمكن حساب حجم التفاوت بين المستويين وفق معادلة العلاقة بين المستويات التالية:

$$ICC = \tau^2 / \sigma^2 + \tau^2$$

حيث يمثل τ^2 التباين بين المعلمين في متوسط درجات طلبتهم(Variance of u_{0j}) ، فيما يمثل التباين σ^2 داخل الفصول التي يدرسها المعلمون (Variance of e_j) ، ويمكن تفسير النتيجة باعتبارها نسبة التباين في درجة الطلبة التي يمكن عزوها للتباين في المستوى الثاني ، كما أنها تعد مقياسًا لقوة العلاقة بين المستوى الثاني ونتائج الطلبة ، حيث يمكن القول: إن النتيجة تمثل حجم العلاقة بين الخطأ العشوائي في المستوى الأول بالنسبة للمستوى الثاني ، وتعتبر مؤشرًا لحجم الخطأ (Snijders and Bosker 2012).

النموذج الثاني:

المستوى الأول:

$$Reading_{ij} = \beta_{0j} + e_{ij}$$

المستوى الثاني:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * Writing + \gamma_{02} * \text{Re}ading + \gamma_{03} * Grammar + \gamma_{04} * Speaking + u_{0j}$$

حيث أضيفت المتغيرات المستقلة الرئيسة في نموذج المستوى الثاني ، وهي نسبة الوقت الذي يخصصه المعلم للاستراتيجية الكتابية ($\gamma_{01} * Writing$) ، والقرائية ($\gamma_{02} * \text{Re}ading$) ، وقواعد اللغة ($\gamma_{03} * Grammar$) ، والتحدث($\gamma_{04} * Speaking$).

النموذج الثالث:

في المستوى الأول:

النموذج الثالث: النموذج الثالث:

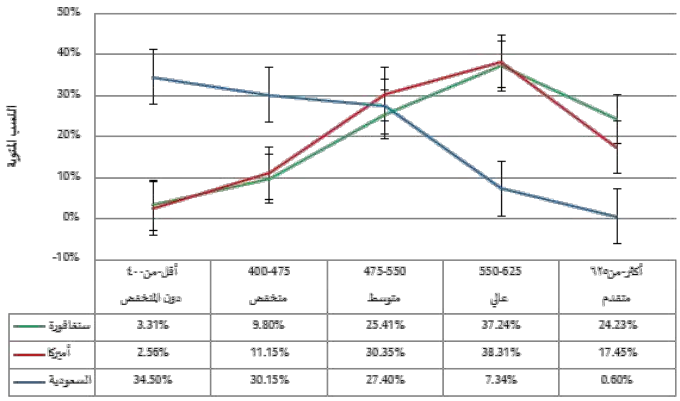
وفي المستوى الثاني:

ويختلف النموذج رقم (٣) عن النموذج رقم (٢) بضبط متغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للطالب (SES_{ij}) ، وجنس الطالب ($Gender_{ij}$) ، مع استمرارية وضع الخطأ العشوائي على مستوى المعلم في جميع النماذج ، مع ضبط متوسط المستوى الاجتماعي والاقتصادي لطلبة كل معلم (SES_MEANS) وكذلك عدد الطلبة في غرفة الصف (Class_size) ، في المستوى الثاني.

عرض النتائج:

يصنف متوسط درجة طلبة المملكة العربية السعودية (٤٣٠ نقطة) ضمن مستوى التحصيل المنخفض (٤٠٠-٤٧٥) ، والطالب المصنف في هذا المستوى يمكنه فقط فهم الجمل الصريحة التي تقع في بداية النصوص (باعتبار أنها لا تُسبق بجمل لازمة لفهمها) ، فيما كان متوسط درجات

طلاب الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة(٥٥٦ و٥٦٧ ، على التوالي) ، ضمن مستوى التحصيل العالي (٥٥٠-٦٢٥) ، إذ يستطيع الطالب في هذا المستوى الربط بين ما يقرأ وبين ما لديه من خبرات وتجارب سابقة ، ومن ثم يمكنه توظيف هذه الخبرات والتجارب للخروج برأي ، أو انطباع ، أو تفسير ، أو تحليل منطقي لما يقرأه ، وقد يتجاوز ذلك إلى الإبداع من خلال الخروج بأفكار جديدة.



	أقل-من-٤٠٠ دون المنخفض	400-475 منخفض	475-550 متوسط	550-625 عالي	أكثر-من-٦٢٥ متقدم
سنغافورة	3.31%	9.80%	25.41%	37.24%	24.23%
أمريكا	2.56%	11.15%	30.35%	38.31%	17.45%
السعودية	34.50%	30.15%	27.40%	7.34%	0.60%

شكل(١): توزيع طلبة المملكة العربية السعودية وطلبة الولايات المتحدة الأمريكية وطلبة سنغافورة بحسب مستوى الأداء في بيرلز ٢٠١١

ومن الرسم التوضيحي (١) ، يتبين: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين توزيع طلبة الولايات المتحدة الأمريكية وتوزيع طلبة سنغافورة على مستويات الأداء ، بينما يختلف توزيع طلبة المملكة اختلافًا ذا دلالة إحصائية مقارنة بكل من الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة ، قرابة ثلث عينة طلبة المملكة لم يتجاوزوا ٤٠٠ نقطة في الدرجة الكلية للقراءة ، أي دون المستوى المنخفض ، (أدنى مستويات المقدرة القرائية) ، وكان ٤٣٪ من طلبة الصف الرابع لا يستطيعون القيام بأدنى المهارات والعمليات القرائية ، كتحديد موقع المعلومة واستذكار التفاصيل المذكورة صراحة في النص ، أو إعادة إنتاج المعلومات التي تقع في مطلع النص ، وفي المقابل: صنف في هذا المستوى ٣٪ فقط من طلبة الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة ، وصنف ثلث طلبة المملكة العربية السعودية ضمن مستوى التحصيل المنخفض (٤٠٠-٤٧٥) ، يقابلهم العُشر فقط من طلبة الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة ، وطلبة المستوى المنخفض لا يملكون مهارات الاستدلال المباشرة حول سمات ومشاعر ودوافع الشخصيات الأساسية في النص ، كما لا يستطيعون إعطاء التفسيرات البسيطة للأحداث ، ونحو ذلك من المهارات البسيطة ، وتتقارب نسبة الطلبة الذين وصلوا للمستوى المتوسط في الدول الثلاث ، الذي يعني القدرة على القيام ببعض مهارات مستوى التحصيل المتوسط كتحديد

موقع المعلومة ، أو إعادة كتابة اثنتين أو ثلاث من المعلومات من داخل النص ، أو استذكار وإعادة كتابة الإجراءات والأحداث والمشاعر الصريحة ، وكذلك البدء بالتعرف على خصائص اللغة وأساليبها ، وحقق أكثر من ثلث الطلبة في الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة مستوى التحصيل العالي ، وشابههم ٧٪ فقط من طلبة المملكة ، أي أن أقل من العُشر من طلبة المملكة يستطيع تقييم المحتوى وربط وشرح المعلومات والعلاقات داخل النص ، ومن ذلك تمييز وتحديد أحداث القصة ، كما يستطيع تفسير وشرح العلاقات بين المقاصد والتصرفات.

ويستطيع ستة فقط من كل ألف طالب/طالبة في الصف الرابع بالمملكة العربية السعودية الوصول لمستوى الفهم القرائي المتقدّم ، الذي يتطلب ربط الأفكار والأدلة المضمنة في النص ، لفهم الموضوعات العامة وتفسير أحداث القصة وتصرفات الأشخاص ، وشرح المبررات والدوافع والمشاعر والسمات الشخصية عبر النص كاملًا ، وكذلك تمييز وتفسير المعلومات المعقدة ضمن أجزاء مختلفة من النص مع تقديم الاستدلالات ، وفي المقابل يستطيع ١٧٪ من طلبة الولايات المتحدة الأمريكية و٢٤٪ من طلبة سنغافورة الوصول لهذا المستوى المتقدم.

جدول (٢)

متوسط الوقت الذي يقضيه المعلمون لتدريس القراءة من خلال المداخل التدريسية

المهارة	المملكة العربية السعودية		الولايات المتحدة الأمريكية		سنغافورة	
	النسبة	الوقت	النسبة	الوقت	النسبة	الوقت
القراءة	٣٧,٧٪	١٧ دقيقة	٤٦,٤٪	٢٠,٩دقيقة	٢٢,٧٪	١٠,٢٢ دقيقة
الكتابة	١٤,٨٪	٦,٦ دقيقة	٢٢,٦٪	١٠,٢دقيقة	٢٠,٧٪	٩,٣٢ دقيقة
القواعد	٢١,٨٪	٩,٨ دقيقة	١٥,٩٪	٧,٢دقيقة	٢٧,٣٪	١٢,٣ دقيقة
التحدث	١٦,٣٪	٧,٣ دقيقة	٩,٢٪	٤,١دقيقة	٢٠,٢٪	٩,١ دقيقة
أخرى	٩,٣٪	٤,٢ دقيقة	٥,٩٪	٢,٧دقيقة	٩٪	٤,٠٥ دقيقة

للإجابة عن السؤال البحثي الأول (إلى أي مدى يستخدم المعلمون في الدول الثلاث الاستراتيجيات القرائية والكتابية والقواعد والتحدث في تدريسهم لمهارة القراءة؟) ، يتبين من الجدول رقم (٢) تفاوت المعلمين على مستوى الدول الثلاث في استعمال الاستراتيجيات الأربع في تدريس القراءة ، ففي حين يخصص المعلمون السعوديون ٣٧٪ من وقت درس اللغة ، أي ما يعادل ١٧ دقيقة من كل ٤٥ دقيقة ، لاستعمال مداخل قرائية مباشرة لتدريس القراءة كالطلب من الطلاب

القراءة بشكل جهوري أو صامت ، يخصص المعلمون الأمريكيون والسنغافوريون ٤٦٪ (٢٠,٩ دقيقة) و٢٢,٧٪ (١٠,٢ دقيقة) ، من الوقت ، على التوالي.

ويقضي المعلمون السعوديون ما معدله ١٤,٨٪ (٦,٦ دقائق) في استخدام استراتيجيات كتابية عند تدريسهم للقراءة وهو أقل المداخل الأربع استخدامًا بين المعلمين السعوديين ، فيما يقضي المعلمون الأمريكيون والسنغافوريون ما معدله ٢٢,٦٪ (١٠,٢ دقيقة) و٢٠,٧٪ (٩,٣ دقيقة) على التوالي ، وهذا التحديد عام للأنشطة الكتابية ، فقد تتباين الأنشطة من حيث مستوى الفهم ، إذ تعتمد معظم الأنشطة الكتابية في المراحل الأولى على مستويات الفهم الحرفي ، وعليه يبدو مهمًا أن تكون تلك الأنشطة ذات مستوى متدرج يصعد بالفهم إلى مهارات عليا من التفكير ، ويُلاحظ كذلك توازن التوزيع بين المداخل الأربعة على مستوى المعلمين السنغافوريين فيما كان هناك تفاوت بين المعلمين السعوديين والأمريكيين في توزيع الوقت بين المداخل الأربعة.

للإجابة عن السؤال البحثي الثاني :(ما أثر استخدام استراتيجيات كتابية في تدريس القراءة مقارنة بالاستراتيجيات الأخرى على أداء الطلبة في المملكة العربية السعودية وسنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية؟)؛ بنيت أربعة نماذج إحصائية على مستوى كل دولة ، حتى تصبح الصورة أوضح حول طبيعة العلاقة بين المتغيرات في المستويات المختلفة.

جدول (٣)

متوسطات درجات الطلبة (حسب المعلم) للمملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة

الأثر الثابت	المملكة العربية السعودية النموذج (١)		الولايات المتحدة الأمريكية النموذج (١)		سنغافورة النموذج (١)	
	معامل التغير	الخطأ المعياري	معامل التغير	الخطأ المعياري	معامل التغير	الخطأ المعياري
التقاطع ( )	٤٣٠***	٢,٩٧	٥٥٧***	١,٢	٥٦٤***	٢,٥
مكونات التباين	التقدير	الخطأ المعياري	التقدير	الخطأ المعياري	التقدير	الخطأ المعياري
مكونات التباين( )	٧٢***	٣,١	٦٤***	١,٢	٦٠***	٢,٤
القيمة المتبقية ( )	٥٥***	.٨	٣٧***	.٤١	٥٥***	.٥

*** p<٠,٠٠١ ، **p<٠,٠١ ، *p<٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (٣): أن متوسط متوسطات درجات الطلبة (حسب المعلم) للمملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة ٤٣٠ و ٥٥٧ و ٥٦٤ وهي متوسطات مقاربة

لمتوسط أداء الطلبة في هذه الدول ، وبالنظر لحجم التفاوت بين المعلمين لكل دولة استخدمت معادلة العلاقة بين المستويات ووجد الباحثان أن ٤٣٪ من التباين يمكن عزوه بين المعلمين في المملكة العربية السعودية ، فيما ٣٧٪ و ٥٢٪ من التباين يمكن عزوه بين المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة على التوالي ، هذا التباين الكبير بين المعلمين على مستوى كل دولة يدعونا لإضافة عوامل على مستوى المدرسة والطالب لشرح ما يمكن شرحه في النموذج الثاني.

وبتوظيف النموذج الثاني على مستوى كل دولة (انظر النموذج رقم ٢) ، الذي يضم المتغيرات الرئيسة:

جدول (٤)

النموذج الثاني للمملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة

الأثر الثابت	المملكة العربية السعودية النموذج (٢)		الولايات المتحدة الأمريكية النموذج (٢)		سنغافورة النموذج (٢)	
	معامل التغير	الخطأ المعياري	معامل التغير	الخطأ المعياري	معامل التغير	الخطأ المعياري
التقاطع ( )	٤٣٠***	٣٦,١	٥٢٧***	١٤,٣	٥١١	٢٨
الكتابة	١,٥	٠,٨	٠,٨٣	٠,٢١	١,٢	٠,٤
القراءة	٠,٦	٠,٤	٠,٢٥	٠,١٦	٠,٣	٠,٣٤
القواعد	٠,٤	٠,٦	٠,١	٠,٢٢	٠,٤	٠,٣٤
الكتابة	-٠,٨	٠,٥	-٠,٢	٠,٢٤	٠,٥٤	٠,٤
مكونات التباين	التقدير	الخطأ المعياري	التقدير	الخطأ المعياري	التقدير	الخطأ المعياري
القيمة المتبقية ( )	٧٢***	٣,١	٦٣***	٠,٥	٥٩***	٢,٤
التقاطع ( )	٥٥***	٠,٨	٣٦***	١,٣	٥٤	٠,٥١

*** p<٠,٠٠١ ، ** p<٠,٠١ ، * p<٠,٠٥

يتضح من الجداول رقم" ٤ ": أن النموذج رقم (٢) يشرح أقل من ١٪ من التفاوت بين المعلمين في المملكة العربية السعودية ، فيما يشرح النموذج رقم ٢ ٣٪ و ٢٪ من التفاوت بين معلمي الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة على التوالي ، كما يتضح أن هناك أثرًا إيجابيًا دالًا إحصائيا عند مستوى الدلالة" ٠,٠٥" لصالح استعمال المدخل الكتابي كمدخل استراتيجي لتدريس القراءة في بيانات الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة ، فمع كل نسبة مئوية واحدة من الوقت يقضيها المعلم

الأمريكي والسنغافوري يتحسن متوسط درجات طلبته بمقدار ٠,٨٣ و١,٢ نقطة ، على التوالي في متوسط الفصل الذي يدرسونه ، وبالرغم من وجود أثر للوقت المخصص للكتابة في بيانات المملكة العربية السعودية إلا أنه لم يكن دالًا إحصائيًّا ، ولا يوجد دليل على أثر ذي دلالة إحصائية لباقي المداخل الثلاثة (القراءة ، والقواعد ، والتحدث) على مستوى الدول الثلاث ، ورغم التأثير الواضح لاستخدام استراتيجيات الكتابة لتدريس القراءة إلا أن ندرة ذلك الاستخدام كان تأثيره واضحًا على المعدل العام للطلاب السعوديين ، وأن هناك حاجة لتوظيف استراتيجيات الكتابة في المملكة العربية السعودية ، فكلما استعملها أحد المعلمين كلما تميز بطلبته عن غيرهم ، وقد استمر أثر الوقت المخصص للكتابة في تدريس القراءة حتى بعد ضبط متغيري الجنس والمستوى الاقتصادي على مستوى دولتي الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة وبقيت المداخل الأخرى أقل أثرًا في تحصيل الطلبة على مستوى الدول الثلاث.

جدول (٥)

النموذج الثالث للمملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة

الأثر الثابت	المملكة العربية السعودية النموذج (٣)		الولايات المتحدة الأمريكية النموذج (٣)		سنغافورة النموذج (٣)	
	معامل التغير	الخطأ المعياري	معامل التغير	الخطأ المعياري	معامل التغير	الخطأ المعياري
التقاطع (γ_{00})	٥٠٧,٧٦***	٣٧,١٢	٥٣٧***	١٤	٥٢٤***	٢٧
الكتابة	٠,٦٤	٠,٦٧	٠,٧٨	٠,٢٠	١,١٥	٠,٣٦
القراءة	٠,٠٨	٠,٤١	٠,٢٢	٠,١٥	٠,٢٧	٠,٣٣
القواعد	-٠,٢٩	٠,٥٤	٠,٠٤	٠,٢٢	٠,٤١	٠,٣٣
التحدث	-٠,٨٤	٠,٥٢	-٠,١٦	٠,٢٣	٠,٥٥	٠,٣٨
القدرة الاقتصادية γ_{10}	-١,٤٨	١,٧٣	٣,٨١	٠,٤١	٢,٦٣	٠,٥٧
الجنس γ_{20}	-٤٦,١٤	٦,٢٩	-٨,٢٠	١,٥١	-٨,٧٤	٢,٠٨
مكونات التباين	التقدير	الخطأ المعياري	التقدير	الخطأ المعياري	التقدير	الخطأ المعياري
القيمة المتبقية (σ^2)	٧١,٢٨***	٠,٨١	٦٢,٨***	٠,٥	٥٥,٢٤***	٠,٥١
التقاطع (τ_{00})	٤٩,٩٨***	٣,٠٤	٣٣,٤٨***	١,٣	٥٧,٤٣***	٢,٣٣

*** p<٠,٠٠١ ، ** p<٠,٠١ ، * p<٠,٠٥

مناقشة النتائج:

بالنظر للسؤال الأول " إلى أي مدى يستخدم المعلمون في الدول الثلاث الاستراتيجيات القرائية والكتابية والقواعد والتحدث في تدريسهم لمهارة القراءة؟"؛ نجد أن المعلمين السعوديين الأقل في استخدام استراتيجيات تستند على المدخل الكتابي ، مقارنة بالمعلمين في كل من سنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية وبالرغم من نجاعة المدخل الكتابي كما بينت نتائج الدراسة ، فكلما زاد المعلمون من استخدام استراتيجيات تستند على المدخل الكتابي؛ ارتفعت درجة الطلبة في المملكة العربية السعودية. ولعل قلة استخدام المعلمين لاستراتيجيات تستند على المدخل الكتابي يعود لحجم العمل الذي يقوم به المعلم من تصحيح وتغذية راجعة يقدمها للطلبة في المداخل الأخرى التي لا تتطلب جهدًا كما يتطلبه المدخل الكتابي. (Graham & Hebert , 2011) وبالرغم من أهمية المدخل الكتابي وأثره على الفهم القرائي على مستوى عينة الدراسة في المملكة العربية السعودية ، إلا أن الوقت الذي يخصصه المعلم لتدريس القراءة باستخدام استراتيجيات كتابية يأتي متأخرًا مقارنة مع بقية المداخل ، ويتفاقم ذلك الفارق في عينة المملكة العربية السعودية تحديدًا ، وكذلك يأتي متأخرًا مقارنة بالتطبيق عند المعلمين في سنغافورة وأمريكا ، وقد يعود ذلك للوقت الذي يمضيه المعلم في العمل على هذه التكليفات الكتابية وإعطاء الطلبة التغذية الراجعة المناسبة ، الأمر الذي يجعل المعلمين يستخدمون استراتيجيات أخرى لا تتطلب منهم جهدًا إضافيًا خارج حجرة الصف ، ولتفعيل أكثر للاستراتيجيات الكتابية وإعطاء الطلاب فرصةً أكبر لممارسة استراتيجيات كتابية. كما ينبغي ألّا يقتصر تفعيل استراتيجيات القراءة من خلال المدخل الكتابي على مقررات اللغة فقط ، بل يمتد إلى جميع المقررات؛ لأن الكتابة انعكاس لفهم المحتوى أيًّا كان علميًا ، أو نظريًا ، وبالتالي يتعرض الطالب للمزيد من الوقت الذي يستخدم فيه استراتيجيات كتابية ، وحيث أكدت الدراسات على أن تفعيل استراتيجيات الكتابة -كمدخل أساسيّ للفهم القرائي- ذو أثر تراكمي يبدأ من المراحل الأولى لتعلم القراءة والكتابة ، فينبغي أن تكون هذه الأنشطة الكتابية صريحة وموجهة ، وألَّا تركز فقط على السلامة الإملائية ، فاستراتيجيات الكتابة الناجعة تتجاوز الأسس الكتابية إلى مراحل أعلى من البناء الكتابي المتوافق مع المحتوى ، فالنشاط الكتابي تعتمد ثمرته على نوع النشاط ، وليست الكتابة النسخية أو الحرفية ، بل أنشطة مثل: التلخيص الجيد ، التنظيم للفقرات ، نقد الأفكار ، وغير ذلك من الكتابة المرتكزة على الفهم القرائي (Berninger & Swanson , 1994; Shanahan et al. , 2006).

وبالنظر لإجابة السؤال الثاني " ما أثر استخدام الاستراتيجيات الكتابية في تدريس القراءة مقارنة بالاستراتيجيات الأخرى على أداء الطلبة في المملكة العربية السعودية وسنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية؟" توصلت النتائج إلى: أن وجود أثر ذي دلالة إحصائية للوقت الذي يخصصه المعلم للاستراتيجيات الكتابية في تنمية الفهم القرائي خاصة بين معلمي الولايات المتحدة الأمريكية ودولة سنغافورة ، وهذا يتوافق مع ما وصلت إليه الدراسات السابقة التي أكدت على: أنه من خلال استخدام الطلبة لمجموعة من الاستراتيجيات الكتابية قبل وأثناء وبعد القراءة؛ سيحسن من فهم الطلبة خاصة في فهم النصوص المعقدة (Pressley & Wharton-McDonald, 1997; Schuder, 1993, Graham et al., 2018)؛ يلحظ أن أثر المدخل الكتابي على نتائج طلبة المملكة العربية السعودية غير دالٍّ إحصائيًّا؛ ويُعزى ذلك لحجم عينة طلبة المملكة العربية السعودية مقارنة بالولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة ، كما بينت النتائج أن أثر الكتابة على القراءة قد يتجاوز أثرها على مستوى الطلبة في تنمية مهارة الكتابة نفسها

(Graham & Hebert, 2011). فاستخدام المهارات الكتابية بشكل أكثر عند محاولة فهم المقروء؛ سيساعد الطالب على بناء تصوره حيال ما يقرأ؛ مما يساعده على فهم النص بشكل أعمق ، وبالرغم من وجود أثر- في الوقت المخصص للمداخل الكتابية- في تنمية الفهم القرائي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي إلا أن هذا الأثر سيكون ذا فاعلية أكبر في حال استخدم المعلم أنشطة كتابية تتناسب مع النص والهدف منه؛ فالطلبة يفكرون بشكل مختلف بناءً على طبيعة نوع النشاط الكتابي الذي يقومون به عند قراءة النص؛ فعندما يجيبون عن أسئلة قصيرة سيركزون على: (أفكار محددة من النص ، وعلى أخذهم للملحوظات ، وعلى المفاهيم الكبيرة المقدمة عبر النص) ، أما في حال كتابتهم مقالًا حول النص الذي يقرؤونه فسينصب تركيزهم في الأفكار الأكثر تعقيدًا ، وهذا ما أكدت عليه الدراسات ، أن كل نوع من الكتابة يوجه الطلبة للتركيز على معلومات مختلفة (Marshall, 1987) ، وهنا يجدر بنا التنويه إلى أن أثر المدخل الكتابي كمدخل استراتيجي لتنمية الفهم القرائي يتجاوز المحتوى الدراسي لمادة القراءة إلى جميع المجالات العلمية (Barton, Heidema, & Jordan, 2002; Greenleaf & Schoenbach, 2004) والنظرية (Mosborg, 2002; Perfetti, Britt, & Georgi, 1995) ، فكلما خصص المعلم وقتًا أطول للطلبة في ممارسة أنشطة كتابية حول المحتوى المراد فهمه كلما تحسن فهمهم لهذا المحتوى وساهم في خلق فرص تعليمية مختلفة (Bangert-Drowns et al., 2004; Rivard, 1994; Wiley & Voss, 1999).

التوصيات:

بعد مناقشة النتائج التي توصلت لها الدراسة؛ يؤكد الباحث على عدد من التوصيات في ضوء ما توصلت له من نتائج على مستوى المعلمين والمشرِّعين والباحثين:

- ينبغي للمعلمين بشكل عام ومعلمي اللغة العربية بشكل خاص استثمار المدخل الكتابي لتنمية الفهم القرائي لطلابهم من خلال تكليفهم بمزيد من المهام الكتابية حول ما يقرؤون ، ومن المهم في هذا الشأن التركيز على الانتظام في استخدام مثل هذه الاستراتيجية ومراجعة نتائجها مع الطلاب دون التفكير في أعباء تصحيح تلك النتائج ، إذ تتعاضد نتائج هذه الدراسة مع سابقاتها في تأكيد نجاعة ما يكتب الطالب والأثر الإيجابي لذلك على فهم وتنظيم المادة المقروءة وكذلك تنمية الاستيعاب القرائي لدى الطالب.
- على مستوى برامج التطوير المهني ، يوصى بإدراج الاستراتيجيات المعززة للفهم القرائي ، كالمدخل الكتابي في برامج التطوير المهني للمعلمين.
- على مستوى المقررات والمناهج الدراسية ، توصي الدراسة بتكثيف المهام الكتابية المناسبة لعمر الطالب وكذلك المادة المقروءة ، فعلى سبيل المثال: مع نهاية دروس العلوم يمكن تكليف الطالب برسم خريطة للمفاهيم التي تعلمها من خلال الدرس ، وفي دروس التاريخ يمكن تكليف الطالب بمهام كتابية تتطلب منه تلخيصًا لأهم الأحداث التاريخية التي مرت عليه في الوحدة التي قام بدراستها ، وفي دروس القراءة يمكن تكليف الطالب بنقد نص أو إعادة كتابته بأسلوبه.
- حيث إن معظم الدراسات التي تناولت الاستراتيجيات التدريسية المعززة للفهم القرائي ، وعلى الأخص تلك التي استمدت بياناتها من الدراسات الدولية مثل PIRLS ، قد أجريت خارج إطار البيئة العربية ، فإن الدراسة توصي بإجراء مزيد من الدراسات في البيئة العربية حول فاعلية استخدام استراتيجيات كتابية؛ لتحسين الفهم القرائي ، كَمًّا ونوعًا ، وكذا عمل دراسات تستقصي فاعلية كل استراتيجية كتابية- على حده- على الفهم.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أحمد ، بيمان جلال؛ موسى ، عبد عبدالهادي.(٢٠٢٠). أثر استراتيجية أطر القصة في الفهم القرائي عند تلامذة الصف الخامس الابتدائي. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع* (٥١) ، ٧٧-٩٢.

الحربي ، فهد؛ القحطاني ، فيصل. (٢٠١٧). المقدرة القرائية وفق المعايير الدولية للطلاب في الصف الرابع الابتدائي. وكالة الوزارة للتعليم-بنين ، المملكة العربية السعودية ، التقرير الأول.

حريبة ، حمد بخيت؛ عثمان ، محمد أحمد. (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل الفهم القرائي لتلاميذ الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي. *مجلة العلوم التربوية* ، (٢١) ، ١-٤٧.

الخليف ، مرزوق عوض هلال. (٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجية القصة وإعادة سردها في تحسين مستويات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في البادية الشمالية الشرقية (ماجستير). جامعة آل البيت. كلية العلوم التربوية ، الاردن.

الرنتيسي ، محمود محمد؛ السوافيري ، روان هشام. (٢٠٢١). أثر توظيف استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*, ٢٩ (٣).

السراج ، رويدة حربي.(٢٠٢١). أثر استخدام أسلوب السرد القصصي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصَّف الثّاني الأساسي. *مجلة العلوم التربوية و النفسية* ، ٥ (٣٢) ، ١٠٠-٨٠.

عبدالباري ، ماهر شعبان (٢٠١٠). استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية ، *دار المسيرة للنشر والتوزيع* ، عمان.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Adams, M. J. (1994). *Beginning to read: Thinking and learning about print:* MIT press.

Alexander, P. A., & Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. *Handbook of Reading Research, 3*, 285-310.

Armbruster, B.B., Anderson, T. H., & Ostertag, J. (1987). Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly*, 331-346.

Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 74* (1), 29-58.

Barton, M., Heidema, C., & Jordan, D. (2002). Teaching Reading in Mathematics and Science. *Educational Leadership, 60*(3), 24-28.

Bean, T. W., & Steenwyk, F. L. (1984). The effect of three forms of summarization instruction on sixth graders' summary writing and comprehension. *Journal of Literacy Research, 16*(4), 297-306.

Berkowitz, S. J. (1986). Effects of instruction in text organization on sixth-grade students' memory for expository reading. *Reading Research Quarterly*, 161-178.

Berninger, V., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Graham, S., & Richards, T. (2002). Writing and reading connections between language by hand and language by eye. *Journal of Learning Disabilities, 35*(1), 39-56.

Berninger, V.W., & Swanson, H, L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. *Advances in cognition and educational practice, 2*, 57-81.

Brown, R. (2002). Straddling two worlds: Self-directed comprehension instruction for middle schoolers. *Comprehension instruction: Research-based best practices, 339.*

Cano, F., García, Á., Berbén, A. B. G., & Justicia, F. (2014). Science learning: A path analysis of its links with reading comprehension, question-asking in class and science achievement. *International Journal of Science Education, 36*(10), 1710-1732.

Durst, R. K., & Newell, G. E. (1989). The uses of function: James Britton's category system and research on writing. *Review of Educational Research, 59* (4), 375-394.

Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist, 35*(1), 39-50.

Galloway, E. P., & Uccelli, P. (2018). Beyond reading comprehension: exploring the additional contribution of Core Academic Language Skills to early adolescents' written summaries. *Reading and Writing,* 1-31.

Graham, S., Liu, X., Aitken, A., Ng, C., Bartlett, B., Harris, K. R., & Holzapfel, J. (2018). Effectiveness of literacy programs balancing reading and writing instruction: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 53*(3), 279-304.

Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review, 81*(4), 710-744,784-785.

Graham, S., & Perin, D. (2007). Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools. *A report to Carnegie corporation of New York, New York: Alliance for Excellent Education.*

Graham, S., & Perin, D. (2007). Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools. A Report to Carnegie Corporation of New York. *Alliance for Excellent Education.*

Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., Aitken, A., & Talukdar, J. (2018). Reading for Writing: A Meta-Analysis of the Impact of Reading Interventions on Writing. *Review of Educational Research*, 88(2), 243-284.

Greenleaf, C, & Schoenbach, R. (2004). Building capacity for the responsive teaching of reading in the academic disciplines: Strategic inquiry designs for middle and high school teachers' professional development. *Improving Reading Achievement through Professional Development*, 97-127.

Hanushek, E. A. (2020). Education production functions. In: S. Bradley and C. Green (eds.), *Economics of Education*, 2nd Ed., (pp. 161-170). London: Academic Press.

Kelly, S. & Graham, J. (2017). The case for investment in earlygrade reading. Global Human Development Program, Geargetown University.

Klein, P.D. (1999). Reopening Inquiry into Cognitive Processes in Writing-To-Learn. *Educational Psychology Review, 11*(3), 203-270.

Langer, J. A., & Applebee, A. (1987). *How writing shapes thinking : a study of teaching and learning*. Urbana : National Council of Teachers of English.

Marshall, J. D. (1987). The Effects of Writing on Students' Understanding of Literary Texts. *Research in the Teaching of English, 21*(1), 30-63.

Martin, M. O., Mullis, I. V., & Hooper, M. (2017). Methods and Procedures in PIRLS 2016. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement.*

Mosborg, S. (2002). Speaking of history: How adolescents use their knowledge of history in reading the daily news. *Cognition and Instruction, 20* (3), 323-358.

Mugendawala, H., & Muijs, D. (2020). Educational process factors for effective education in resource-constrained countries: a multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 1-23.

Mu, C., Reeve, R., & Cronin, P. (2019). Association of literacy and numeracy with adult health and socioeconomic outcomes. CHERE Working Paper 2019/02.

Ness, M. (2007). Reading comprehension strategies in secondary content-area classrooms. *Phi Delta Kappan, 89*(3), 229.

Neugebauer, S. R., & Gilmour, A. F. (2020). The ups and downs of reading across content areas: The association between instruction and fluctuations in reading motivation. *Journal of Educational Psychology, 112(2)*, 344.

Neufeld, P. (2005). Comprehension instruction in content area classes. *The Reading Teacher, 59* (4), 302-312.

Neville, D. D., & Searls, E. F. (1991). A meta-analytic review of the effect of sentence-combining on reading comprehension. *Literacy Research and Instruction, 31*(1), 63-76.

Nortvedt, G. A., Gustafsson, J. E., & Lehre, A. C. W. (2016). The importance of instructional quality for the relation between achievement in reading and mathematics. In: T. Nilsen & J. Gustafsson (eds), *Teacher quality, Instructional Quality and Student Outcomes: Relationships across countries, cohorts and time*, (pp: 97-113). International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA.

Patrinos, H. A., Graham, J., & Kelly, S. (2017). Why we should invest in getting more kids to read, and how to do it. World Bank Bloags. https://blogs.worldbank.org/education/why-we-should-invest-getting-more-kids-read-and-how-do-it

Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*: Guilford Press.

Pressley, M., El-Dinary, P., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J., & Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *The Elementary School Journal*, 513-555.

Pressley, M., & Wharton-McDonald, R. (1997). Skilled Comprehension and Its Development through Instruction. *School Psychology Review, 26* (3), 448-466.

Rivard, L. P. (1994). A review of writing to learn in science: Implications for practice and research. *Journal of Research in Science Teaching, 31*(9), 969-983.

Schoonen, R. (2019). Are reading and writing building on the same skills? The relationship between reading and writing in L1 and EFL. *Reading and Writing, 32* (3), 511-535.

Schuder, T. (1993). The genesis of transactional strategies instruction in a reading program for at-risk students. *The Elementary School Journal*, 183-200.

Shanahan, T., MacArthur, C.A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. *Handbook of writing research*, 171-183.

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension:* Rand Corporation.

Subotnik, R. F., & Walberg, H. J. (Eds.). (2006). *The Scientific Basis of Education Productivity.* IAP.

Tierney, R. J., & Shanahan, T. (1991). Research on the reading-writing relationship:Interactions, transactions, and outcomes. In M. L. In R. Barr & P. M. Kamil, & P. D. Pearson (Eds.) (Eds.), *The handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 246-280). New York: Longman.

Tierney, R. J., & Pearson, P. D. (1983). Toward a composing model of reading. *Language Arts*, 568-580.

Tompkins, G, E. (1997). *Literacy for the Twenty-First Century: A Balanced Approach:* ERIC.

Wiley, J., & Voss, J. F. (1999). Constructing Arguments From Multiple Sources: Tasks That Promote Understanding and Not Just Memory for Text. *Journal of Educational Psychology, 91*(2), 301-311.